(بسم الله الرحمن الرحيم)

كلية التربية

المجلة التربوية

***

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

إعداد

الدكتورة / فيفي أحمد توفيق

المدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية ـ جامعة سوهاج

المجلة التربوية ـ العدد التاسع والثلاثون ـ يناير **2015**م

مقدمة الدراسة: -

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

والمعلم مازال وسيظل العمود الفقري في العملية التعليمية ، فهو صاحب رسالة إنسانية سامية، نبيلة عبر العصور ، ومنبع القوة المؤثرة في تحويل المستقبل المهني والأكاديمي لطلابه، وهو نموذج وقدوة حسنة يحتذي بها طلابه وغيرهم، وهو الأمين المؤتمن على أغلى ثروة يمتلكها المجتمع، والممثلة في نشئه وعلمائه ومبدعيه، وهو مهندس في الطبيعة البشرية، وقيمه تمشي على الأرض لا يشعر بقيمتها إلاَّ من يتعامل معها وهو صاحب مكانة رفيعة وشامخة في عيون الرسل والمفكرين [1] .

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

ولقد حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير من معظم دول العالم ، وحظيت الجودة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر " عصر الجودة " باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديد الذي استحدث لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها ، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والإصلاح التربوي على أنهما وجهين لعملة واحدة ، بحيث يمكن القول أن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي سيواجه الأمم في العقود القادمة [2] .

1- علي السيد الشخيبي ، علم اجتماع التربية المعاصرة – تطوره – منهجيته – تكافؤ الفرص التعليمية ، القاهرة : دار الفكر العربي ، 2009 ، ص ص 395 ، 396 .

2 – ولاء شوقي شفيق يونس ، " تقويم التدريب الميداني في ضوء معايير الجودة الشاملة " ، رسالة دكتوراه كلية التربية الرياضية ، جامعة حلوان ، 2012 م . ص28 .

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

ولقد أضحى تطبيق نظم الجودة في التعليم ضرورة عصرية لتلائم التحولات والتغيرات المصاحبة للانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي حدث في الميادين المجتمعية المختلفة . مما يتطلب أنظمة تعليمية قادرة على إعداد أفرادها لمواجهة التغيرات وتوجيهها لخدمة مجتمعاتهم كما يعد التوجه للجودة من الأمور التي تجعل المؤسسة التعليمية تحظى بثقة المؤسسات المجتمعية الأخرى [1] .

والمعلم في النظام التعليمي يحتل مكانة مهمة ، لكونه عنصرًا فاعلاً ومؤثرًا في المنظومة التعليمية بأكملها، مما يفرض عليه امتلاك مجموعة من المعايير الشخصية والأكاديمية والمهنية والإدارية التي تمكنه من استخدام أنسب الوسائل والأساليب لتقديم المادة العلمية التي يقوم بتدريسها، ومساعدة المتعلمين على مواجهة التغيرات المجتمعية، وليكون قادرًا على فهم حاجات المتعلمين وميولهم وتوجيههم لتيسير مشاركتهم الفعالة وتحفيزهم على التعلم ؛ لذا أصبح من الضروري النظر في أعمال ووظائف المعلم ومساعدته على إدراك التطور في أدواره وجعله مستعدًا للقيام بأدوار جديدة [2] .

فالمعلم جزء لا يتجزأ من منظومة شاملة ترتفع فيها قدرة ومستوى أساليب التعلم والتثقيف الذاتي والتدريب المتواصل ، ويشترك فيها المعلم بنفسه في خطة صنع القرار وتقييم الأداء ووضع قواعد المنافسة ونظم السبق والتنسيق بين التربية المدرسية واللامدرسية [3] .

وعليه فإنَّ مسئولية المعلم لم تعد تقتصر على المساعدة في إعداد الفرد للمجتمع والحياة ولدنيا العمل ، بل تعدى ذلك إلى تمكينه من مواجهة التحولات والتطورات التي تحدث

---

1 – محمود محمد حافظ ، مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية ، دسوق : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، 2012 م ، ص9 .

2 – المرجع السابق ، ص109 .

3 – عماد شوقي سيفين ، المعلم في عصر العولمة والمعلومات ، القاهرة : عالم الكتب، 2011م ص135 .

في مجالات الحياة ، ويتطلب ذلك ارتفاع المستويات الأكاديمية عند المعلمين مع اجتهاد المعلمين في العمل على تحديث ما لديهم من الخبرات والمعارف استجابة للمتغيرات العالمية .

وتأتى الجودة الشاملة كاتجاه تطويري معاصر ليمثل إطارًا محوريًا في معظم دول العالم لتقويم الأداء وتطويره ، ويرجع ذلك إلى الأزمة التي تعيشها المؤسسات التعليمية نتيجة لضعف قدرتها على الاستجابة السريعة والمتلاحقة للمتغيرات المجتمعية والعالمية ، والتحديات المطلوبة للتنمية ، التي تستدعى تغييرًا في طريق تعامل المؤسسات التعليمية مع مشكلات المجتمع بصورة تحقق لها الفاعلية والكفاءة [1] .

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

مشكلة الدراسة : -

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

وتُعدُّ جودة المعلم من أبرز توجهات النظم التعليمية المعاصرة ، فقد بادرت عديد من الأنظمة والمؤسسات التربوية بطرح موضوع جودة المعلم بهدف توجيه الأنظار إلى أهمية هذا الموضوع ، خاصة في ظل تزايد مهام المعلم وتعدد أدواره ووظائفه التي فرضتها عليه التطورات التربوية نتيجة للتغيرات العالمية المعاصرة [2] .

وقد يرجع الاهتمام بجودة المعلم بين مجالات الجودة التعليمية ، لكون المعلم عصب العملية التعليمية وأكثر عناصرها فعاليةً وتأثيراً وأعلاها تكلفة ، حيث تستنفذ أجور المعلمين

---

1 – أحمد إبراهيم أحمد ، الاتجاهات المعاصرة في التطوير التنظيمي بالمدارس ، القاهرة: دار الفكر العربي ، 2011 م، ص205 .

2 – محمود محمد حافظ ، مرجع سابق ، ص110 .

ومكافآتهم وفقًا لتقارير اليونسكو نحو 70 % من إجمالي نفقات التعليم في مختلف الدول المتقدمة والنامية [1] .

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

فإذا أصبحت الجودة الشاملة بهذا المعنى حاجة أساسية للتعليم فإنَّها تصبح أكثر ضرورة للقائم بهذه العملية وعليها وهو المعلم ، فهو العنصر الأصيل لتحقيق الجودة الشاملة فالإنسان ومن ثم في غيره ، ولقد أكد ذلك خبراء التعليم العام والتعليم الجامعي في العالم المتقدم خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان حيث يجمعون على أن جودة أي مؤسسة تعليمية وكفاءتها إنما تقاس بكفاءة أعضاء هيئة التدريس بها ، وأن كفاءة وجودة مخرجات هذه المؤسسة لا تتحقق إلا بكفاءة أعضاء هيئة التدريس أي " المعلم " [2] .

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

وعليه يمكن القول أنَّه إذا ما رغبت مؤسسة ما في الأخذ بأسلوب الجودة الشاملة فلابد لها من التخطيط لتغيير نمو الإدارة بها، وتبني قيادة فاعلة لها القدرة على قيادة التغيير والتحول من اتجاه يعامل الإنسان كجزء من آلة إلى اعتباره جزءاً فاعلاً يستطيع أن

---

1 – فاروق عبده فليَّه ، اقتصاديات التعليم ، عمَّان : دار المسيرة ، 2003 م ، ص ص 81 ، 82 .

2 – محمود كامل الناقة ، " حديث عن جودة إعداد المعلم " إطار فكرى " ، المؤتمر العلمي الرابع – الدولي الأول بعنوان " جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي " – المنعقد في جامعة جنوب الوادي بقنا في الفترة من 4 – 5 أبريل 2007 م ص 333 .

يساهم بفكره وجهده وإبداعه في تطوير المؤسسة متى أتيحت له الفرص، ومن أسلوب يعتمد على التسلط والمركزية إلى منهج يرتكز على الرغبة في التطوير المستمر ومن أسلوب يعتمد على الخوف وعدم الثقة إلى أسلوب يرتكز على تفجير طاقات العاملين والثقة في قدراتهم ونواياهم .

وقد توصلت نتائج دراسة " محمود عز الدين عبد الهاد " [1] أنه إذا تمَّ الأخذ بفكرة الاعتماد وضمان الجودة كمدخل للإصلاح التعليمي فإنَّ هذا يعني أن المؤسسات التعليمية في مصر بحاجة إلى الكثير من المتطلبات منها: تهيئة مناخ التغيير، مدخلات داعمة وبيئة داعمة وأشخاص مدربين لهم الدافع خاصة المعلمين .

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

---

1 – محمود عز الدين عبد الهادي ، " نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية – دراسة حالة " ، المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر بعنوان " الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية " المنعقد في جامعة القاهرة ، كلية التربية ببني سويف في الفترة من 24 – 25 يناير 2005 م .

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

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

1- ما مفهوم الجودة الشاملة ؟ وما معاييرها ؟

2- ما متطلبات تطبيق الجودة الشاملة بالتعليم ؟ وما آليات تنمية الوعي بالجودة الشاملة ومعاييرها لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي ؟

3- ما معوقات تطبيق الجودة الشاملة بالتعليم ؟ وما معوقات تنمية الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي ؟

4- ما واقع الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج ؟

5- ما التصور المقترح لتدعيم وتفعيل الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي ؟

أهداف الدراسة : -

تتضح أهداف الدراسة الحالية فيما يلي : -

1- استقراء واقع الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج .

2- التعرف على متطلبات تطبيق الجودة الشاملة بالتعليم ، وآليات تنمية الوعي بالجودة الشاملة ومعاييرها لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي .

3- الوقوف على مفهوم الجودة الشاملة في التعليم ومعاييرها .

4- تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة الشاملة بالتعليم ، والمعوقات التي تحول دون تنمية الوعي بالجودة الشاملة ومعاييرها لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي .

5- تقديم تصور مقترح لتدعيم وتفعيل الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي .

أهمية الدراسة : -

تنبع أهمية الدراسة الحالية من : -

1- تناولها موضوعاً تزايد الاهتمام به على المستوى العالمي والمتمثل في تنمية معارف الجودة على المستوى النظري والتطبيقي ، ومحاولة الوصول إلى الخصائص الموضوعية والمميزة للجودة في المجال التربوي والتعليمي .

2- تركيزها على مرحلة تعليمية أساسية من مراحل التعليم تتشكل بين جدرانها جوانب شخصية وثقافة المتعلمين ، وترسم لهم الطريق لمواصلة الرحلة التعليمية .

3- أن رفع مستوى أداء المعلم وزيادة فاعليته في أداء مهامه يتطلب وعيه بمعايير الجودة الشاملة وكيفية ممارستها في مجالات التخطيط والتدريس والتعلم وإدارة الفصل والتقويم وغيرها .

4- إن هذه الدراسة قد تفيد في جعل الجودة الشاملة ومعاييرها ممارسة حقيقية في مدارس مرحلة التعليم الأساسي من جانب المعلمين بدلاً من المعرفة النظرية .

5- إن هذه الدراسة تلفت الانتباه إلى نقطة جوهرية وهي أن الوعي والتوعية بالجودة الشاملة تمثل نقطة البدء التي يجب أن تسعى إليها كل مؤسسة قبل الدخول في أغوار الجودة وتطبيقاتها الفعلية

منهج الدراسة : -

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لمناسبته لها، حيث يهتم هذا المنهج بوصف ما هو كائن وتحليله، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، كما يهتم بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة، والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات[1] .

والمنهج الوصفي يهتم بتصوير الوضع الراهن وتحديد العلاقات التي توجد بين الظاهرات والاتجاهات التي تستهدف طريق النمو أو التطور أو التغيير وانطلاقاً من هذا التصوير والتحديد للعلاقات يمكن وضع تنبؤات عن الأوضاع المقبلة . ومن هنا يظهر لنا أن المنهج الوصفي في البحث ليس مجرد وصف لما هو ظاهر للعيان ، بل إنه يتضمن الكثير من التقصي ومعرفة الأسباب والمسببات لما هو ظاهر للعيان ، كما أنه يتطلب منَّا معرفة

1 – جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، الطبعة الثانية القاهرة : دار النهضة العربية ، 1987م . ص136 .

الطرق والإمكانيات التي تساعدنا في تطوير الوضع لما هو أفضل ، وطبقاً للحاجة التي يتطلبها المجتمع [1] .

وتمثَّل استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة فيما يلي : -

1- جمع الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية وتحليلها للإفادة منها في الوقوف على مدى الوعى بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي .

2- إعداد أداة بحثية يتم من خلالها الوقوف على واقع الوعى بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي .

3- في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج عن مدى وعي المعلمين بمعايير الجودة ، قدمت الباحثة تصوراً مقترحاً لتنمية وتدعيم الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي .

أدوات الدراسة : -

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

حدود الدراسة : -

تمثَّلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي : -

ا – الحدود الموضوعية : -

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

ب- الحدود المكانية : -

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

جـ- الحدود البشرية : -

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

---

1 – يوسف مصطفى القاضي ، مناهج البحوث وكتابتها ، الرياض : دار المريخ للنشر ، 1404هـ / 1984م . ص ص 107 ، 108 .

مصطلحات الدراسة : -

1- الوعي : -

أ- مفهوم الوعي في اللغة : -

جاء في لسان العرب وعى ومنها : وعى ، وهو حفظ القلب للشيء ومنها : وعى الشيء، والحديث يعيه وعياً وأوعاه أي حفظه وفهمه وقَبِلَه فهو واع . ويقال : فلان أوعى من فلان أي أحفظ منه وأفهم [1].

وأكد هذا المعنى ما جاء في القاموس المحيط : وعاه أي يعيه ويحفظه ، وواعى اليتيم أي واليه وكافله .[2] ومن هنا فإنَّ الوعى هو الفهم والحفظ والتدبر والقبول .

مما سبق يتضح أن مفهوم الوعي في اللغة يعني الحفظ والفهم والتدبر ، وهذا ما اتفقت عليه معاجم اللغة جميعها .

---

1 - ابن منظور ، لسان العرب ، الجزء السادس ، القاهرة : دار المعارف ، د . ت ، ص ص 4876 ، 4877 .

2 - مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي ، القاموس المحيط ، الجزء الرابع ، القاهرة : دار الحديث ، د . ت ، ص 400 .

ب- مفهوم الوعي في الاصطلاح : -

الوعي في الاصطلاح هو الدراية بأساليب الحياة وإدراك الإنسان لما يختلج في نفسه وما يحيط به ، وامتلاك العلم والمعرفة في أمور كثيرة بقدر واسع . والشخص الواعي هو الشخص اليقظ والمنتبه وحاضر الذهن ، الذي يمتلك العلم والمعرفة حول أمور كثيرة[1].

والمقصود بالوعي في هذه الدراسة هو معرفة وإدراك معلمي مرحلة التعليم الأساسي لمعايير الجودة الشاملة وقدرتهم على حفظها وفهمها والعمل وفقاً لها .

2- معايير الجودة الشاملة :-

تُعدُّ معايير الجودة بمثابة العناصر والمرامي التي يتم الحكم في ضوئها على مدى تحقيق الأهداف الخاصة بالجودة وقد دخلت المعايير مختلف المجالات التجارية والصناعية في العقد الأخير من القرن العشرين ثم تطور الأمر حتى أصبحت المؤسسات التعليمية تخضع لتطبيق معايير ومقاييس عالمية لضمان جودة التعليم[2].

وتعرف المعايير بأنها: "مستوى المتطلبات والشروط التي يجب أن تفي بها المؤسسات أو البرامج التي تسعى إلى تحقيق الجودة ويتم وضعها من قبل هيئات الاعتماد"[3] .

---

1 - أحمد محمود محمد عبد المطلب ، مظاهر الحماية الدولية لحقوق الطفل ودور التربية في التوعية بتلك المظاهر وحماية هذه الحقوق، سوهاج:دار محسن للطباعة، 2002 م،ص 18.

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

http : // iso . uobabylon. Edu. Iq / quality scales . aspx .

تم الرجوع إليه بتاريخ 24/1/ 2014 م .

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

ويرى محمد وجيه الصاوي أن المعايير هي: مستويات الأداء في عمل ما، ويقاس في ضوئها ما تم إنجازه، وتُعدُّ بمثابة موجهات لما يصل إليه الأفراد بشكل موضوعي من خلال محك العمل الذي يؤديه كل فرد [1].

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

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

الدراسات السابقة : -

أولاً : الدراسات العربية : -

1- دراسة : نعيم حبيب جعنيني (2003م) : [2] .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ما يلي : -

1- واقع وعي طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الرسمية للمفاهيم التربوية الحديثة ودرجة تمثلهم لها .

2- الفروق في وعي طلبة المرحلة الثانوية الرسمية للمفاهيم التربوية الحديثة ومدى تمثلهم لها، وهل يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس ؟

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

---

1 – محمد وجيه الصاوي، "نحو معايير لأداء رئيس القسم الأكاديمي من وجهة نظر أساتذة الجامعات"، المؤتمر السنوي الثالث عشر بعنوان" الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، جامعة القاهرة: كلية التربية ببني سويف بالتعاون مع الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية والمنعقدة في الفترة من 24 – 25 يناير 2005 م ص221 .

2 – نعيم حبيب جعنيني، " درجة وعى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن للمفاهيم التربوية الحديثة وتمثلهم لها " ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد التاسع عشر ، العدد الثاني ، 2003 م .

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

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

1- كانت درجة وعي الطلبة الأردنيين (ذكوراً وإناثاً) وتمثلهم للمفاهيم التربوية الحديثة بالدرجة الكلية قد بلغت 72.14% وهي أعلى نسبة من المتوسط بكثير .

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

تحمل المسئولية (74.35)، بناء شخصية متكاملة (73.36)، التعليم المستمر مدى الحياة (72.42)، العقلانية والتفكير الناقد (72.38)، التربية الديمقراطية (70.30)، التربية من أجل الحياة والعمل (70.10)، وهذا يشير إلى ضرورة توافر هذه العناصر في عصرنا الحاضر، عصر العلم والتكنولوجيا الحديثة، عصر الحاسوب والإنترنت، مما يفرض على الطلبة ذكوراً وإناثاً تنمية مفاهيم تحمل المسئولية وبناء شخصية متكاملة من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والانفعالية من أجل الحياة والعمل، وتكوين التفكير العلمي الناقد في جو من الحرية المسئولة من أجل تحقيق الرفاهية والسعادة للمتعلم والمجتمع أيضاً .

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

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

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

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

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

2- دراسة : أشرف السعيد أحمد محمد (2005) :[1]

هدفت هذه الدراسة إلى : -

1- التعرف على معالم الرؤية الغربية لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية .

2- التعرف على التحديات والمشكلات التي تواجه تحقيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية .

3- تحديد معالم الرؤية الإسلامية لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية .

4- تحديد متطلبات تطبيق الرؤية الإسلامية لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية المصرية .

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

---

1 - أشرف السعيد أحمد محمد ، " إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية : رؤية إسلامية"، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، 2005م .

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها ما يلي : -

1- أن تطبيق فلسفة TQM في التعليـم المصري قد لا يحقق الثمار المرجوة منه لأن التعليم المصري لا تتوفر له مؤهلات تطبيق فلسفة TQM الغربية ، وأن الثقافة المجتمعية والتعليمية ثقافة مناوئة لثقافة الجودة الشاملة .

2- أن المنهج الإسلامي عقيدة وشريعة حضَّ على جودة العمل والأداء ، وأن هناك منظومة فكرية متكاملة الأطر والمبادئ لبناء وتحقيق الجودة الشاملة بمعالمها الإسلامية في كل مجال بحسبه .

3- يقف وراء الجودة في الإسلام مجموعة من المفاهيم التي تعبر عن كنه الجودة الشاملة في الإسلام عامة والتعليم الإسلامي خاصة ، هذه المفاهيم وثيقة الصلة بمقومات التصور الإسلامي وغائيته الكبرى ، ولقد تعددت وتنوعت هذه المفاهيم لتعبر عن كل جوانب الجودة ومتغيراتها .

4- لم تكن منظومة تحقيق الجودة الشاملة في الإسلام منظومة نظرية في عقول أهلها ولكنها كانت ممارسات فعلية جسدها الرسول (ρ) في أفعاله وممارساته العملية وكذلك جسدتها العصبة المؤمنة في العصور الإسلامية الأولى مما نجم عنه حضارة بلغت من الرقى والجودة درجاتهما العالية .

5- أن منظومة الجودة الشاملة في الإسلام وما تتضمنه من مفاهيم وقيم وأبعاد تنظيمية عالجت الكثير من الإشكاليات التي تواجه نظم الجودة الغربية واستطاعت أن تحقق أهداف جميع أطراف العملية التعليمية وكذلك أهداف المجتمع الذي تعمل فيه وله ، دون تعارض أو تصادم .

6- لتحقيق الجودة الشاملة في الإسلام لابد من الاهتمام بمجموعة من معايير ومؤشرات الجودة ، والتي يمكن من خلالها تنشيط الأصالة والاستفادة من المعاصرة وتوظيف إمكانات الواقع بطريقة تزيد من قوة المجتمع وقدرته على توظيف تعليمه لصالحه وصالح أفراده ومن هذه المعايير: الدين، اللغة العربية ، مصر، الجغرافيا، التاريخ، المرأة ، العلم الغربي، البحث و التطوير، علوم المستقبل ، التكنولوجيا المعلوماتية، ثقافة المجتمع .

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

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

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

3– دراسة : أحمد نصحى أنس الشربيني (2008 م) : [1] .

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

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

---

[1] – أحمد نصحي أنس الشربيني،" الكفاية الداخلية للتعليم الثانوي العام في مصر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة: دراسة مستقبلية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة، 2008 م.

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

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

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

4- دراسة : جيلان جمعة محمد الطناني (2009م) :[1] .

استهدفت هذه الدراسة تحقيق ما يلي : -

1- التعرف على الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة الشاملة ومعايير الاقتصاد المنزلي في التعليم كأساس لبناء البرنامج المقترح .
2- وضع معايير الاقتصاد المنزلي في ضوء الاتجاهات الحديثة .
3- تخطيط برنامج تدريب لمعلمات الاقتصاد المنزلي في ضوء معايير الجودة الشاملة ومفاهيمها .
4- تدريب المعلمات على البرنامج وتنمية الوعى بمعايير الجودة الشاملة ومفاهيمها.

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

---

1 - جيلان جمعة محمد الطناني ، " برنامج مقترح لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلي قائم على معايير الجودة الشاملة وأثره على تنمية جوانب التنمية المهنية " ، رسالة دكتوراه ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة حلوان ، 2009م .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.51 بين متوسط درجات معلمات الاقتصاد المنزلي في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي ومقياس الوعى بمعايير مادة الاقتصاد المنزلي ومقياس الوعي بمعايير الجودة الشاملة ، ومقياس تقدير الأداء التدريسي ومقياس اتجاه التنمية المهنية المستدامة ومقياس المشاركة الاجتماعية ومقياس الربط بين الاقتصاد المنزلي وميادين المعرفة الأخرى .

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

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

5- دراسة : هشام فتوح عناني إبراهيم (2009م) : [1] .

استهدفت هذه الدراسة تحقيق ما يلي : -

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

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

3- مقارنة الخبرات العالمية والمحلية في مؤشرات الجودة التعليمية .

---

1 - هشام فتوح عناني إبراهيم ، " متطلبات تطوير الأداء المدرسي بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء مؤشرات الجودة التعليمية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، 2009م .

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة منهج تحليل النظم.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها ما يلي: -

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

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

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

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

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

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

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

6 – دراسة : عبد الحميد عبد الفتاح عبد الحميد شعلان (2010م) : [1]

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

واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي .

وكشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها :-

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

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

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

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

---

1 – عبد الحميد عبد الفتاح عبد الحميد شعلان ، " السياسة التعليمية في مصر وانعكاساتها على تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الثانوية العامة " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة بنها ، 2010م .

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

7- دراسة : محمود محمد حافظ عبد الله (2010) : ([1]) .

استهدفت هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية : -

1- تحديد أهم الأسس الفكرية للمعايير القومية للتعليم في مصر .

2- التعرف على فلسفة تطبيق الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر .

3- تحديد أهم مؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية .

4- تحديد أهم مؤشرات جودة أداء متعلم المدارس الثانوية العامة ، في مصر في ضوء المعايير القومية .

5- معرفة واقع توفر مؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية .

6- معرفة واقع توفر مؤشرات جودة أداء متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية .

واعتمد الباحث على المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة بحثه .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : -

أولاً : بالنسبة لواقع مؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في مصر :-

أكدت الدراسة الميدانية أن واقع معايير ومؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في محافظة قنا محققة بمستوى (0.80) لدى جملة العينة وذلك على النحو التالي :-

1- يفهم المعلم المفاهيم الرئيسية لمادة تخصصه . وقد جاء بمستوى (0.87 %) .

---

1 - محمود محمد حافظ عبد الله ، " مدى توفر مؤشرات الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية للتعليم – دراسة ميدانية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة سوهاج ، 2010 م .

2- يستطيع المعلم توظيف المفاهيم المختلفة لمادته في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة وجاء بمستوى تحقق 0.79 .

3- ينظم المعلم خطته في ضوء احتياجات المتعلمين . وجاء بمستوى تحقق 0.82 .

4- يقوم المعلم بتحديد أهداف عملية التعليم والتعلم بمستوياتها المختلفة .وجاء بمستوى تحقق 0.77 .

5- يستخدم المعلم طرق تدريس متنوعة لتقديم مادته الدراسية . وجاء بمستوى تحقق 0.88 .

6- يستخدم المعلم المستحدثات التكنولوجية في عملية التدريس . وجاء بمستوى تحقق 0.67 .

7- يوظف المعلم الاستراتيجيات التدريسية في تنمية مهارات التفكير العليا عند المتعلمين وجاء بمستوى تحقق 0.70 .

8- يستخدم المعلم أساليب تقويم متنوعة لتقويم أداء المتعلمين . وجاء بمستوى تحقق 0.76 .

9- يوظف المعلم مهارات التواصل في عملية التفاعل الصفي . وجاء بمستوى تحقق 0.83 .

10- يؤدي المعلم بعض الأعمال الإدارية بكفاءة داخل المدرسة . وجاء بمستوى تحقق 0.80 .

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

أكدت نتائج الدراسة الميدانية أن واقع معايير جودة أداء متعلم المدارس الثانوية العامة بمحافظة قنا محققة بمستوى (0.73) وذلك على النحو التالي : -

1- يتقن المتعلم المفاهيم والحقائق والنظريات المتضمنة في المناهج الدراسية وجاء بمستوى تحقق 0.76 .

2- يوظف المتعلم المفاهيم والحقائق والنظريات المكتسبة من المناهج الدراسية في المواقف المختلفة . وجاء بمستوى تحقق 0.77 .

3- يستطيع المتعلم اكتساب معارف جديدة تمكنه من التعامل مع المتغيرات المعاصرة وجاء بمستوى تحقق 0.61 .

4- يوظف المتعلم مهارات التواصل الإنساني في المواقف الحياتية المختلفة. وجاء بمستوى تحقق 0.78 .

5- يُظهر المتعلم وعياً بالقضايا القومية والمجتمعية المتنوعة في مجتمعه. وجاء بمستوى تحقق 0.71 .

6- يُظهر المتعلم وعياً بحقوقه وواجباته في المجتمع المدرسي. وجاء بمستوى تحقق 0.75 .

7- يمارس المتعلم بعض مهارات التفكر الناقد . وجاء بمستوى تحقق 0.79 .

8- يمارس المتعلم بعض مهارات التفكير الإبداعي . وجاء بمستوى تحقق 0.74 .

9- يشارك المتعلم بإيجابية في الأنشطة المدرسية . وجاء بمستوى تحقق 0.66 .

10- يوظف المتعلم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المواقف التعليمية والحياتية . وجاء بمستوى تحقق 0.72 .

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

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

8- دراسة : شيماء محروس سيد (2011 م) : [1] .

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

---

1 - شيماء محروس سيد، " إمكانية تطبيق معايير الجودة في مؤسسات التربية الخاصة في محافظة أسيوط في ضوء الاستفادة من التجارب العالمية: دراسة تقويمية " رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، 2011 م .

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

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : -

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

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

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

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

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

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

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

9- دراسة : السيد علي إسماعيل إبراهيم (2012م) : [1] .

هدفت هذه الدراسة إلى : -

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

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

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

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

واعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي .

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :-

1- غياب اهتمام الإدارة المدرسية بآراء العاملين بها من خلال تقبل المقترحات الجيدة وتبنِّيها .

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

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

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

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

---

[1] - السيد علي إسماعيل إبراهيم ، " تفعيل المشاركة المجتمعية بالتعليم الثانوي الصناعي بمحافظة بورسعيد في ضوء معايير الجودة والاعتماد " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بورسعيد ، 2012 م .

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

10- دراسة : رضا بخيت مصطفى محمد (2012) : [1].

هدفت هذه الدراسة إلى : -

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

وقد اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي لمناسبته لها .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :-

1- غياب المفهوم الواضح والأبعاد التربوية لثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وعدم تقبله.
2- وجود قصور في البعد المعرفي لثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية.
3- وجود قصور في البعد الوجداني لثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية.
4- وجود قصور في البعد التطبيقي لثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية.
5- وجود قصور في دور الكلية في دعم التغيير والتطوير نحو ثقافة الجودة .

---

1 - رضا بخيت مصطفى محمد ، " الأبعاد التربوية لثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، 2012م.

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

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

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

11- دراسة : لبنى عبد الرحمن السيد متولى (2012م) : [1] .

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

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، كما استخدمت المقابلات الشخصية .

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

---

[1] – لبنى عبد الرحمن السيد متولي ، " تطوير إدارة مدارس التعليم الابتدائي باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق الجودة الشاملة بها : دراسة حالة في محافظة بورسعيد" ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بورسعيد ، 2012م .

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

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

12- دراسة محمد السيد محمد إسماعيل : (2012م)[1] .

هدفت الدراسة إلى الوقوف على ما يلي :-

1- أهم التحديات التي تواجه التعليم الجامعي في مصر وانعكاساتها على الجودة .

2- أهم مبادئ وأسس وفوائد تطبيق الجودة في التعليم الجامعي .

3- أهم معايير ومؤشرات جودة التعليم الجامعي من حيث : أداء عضو هيئة التدريس وأداء الطالب الجامعي ، وتمويل التعليم الجامعي ، والبحث العلمي .

4- أهم نظم الاعتماد لمؤسسات التعليم الجامعي .

5- أهم متطلبات تحقيق الجودة والاعتماد لجامعة سوهاج في ضوء نظم الاعتماد لمؤسسات التعليم الجامعي .

واعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لمناسبته لهذه الدراسة .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : -

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

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

---

1 - محمد السيد محمد إسماعيل، " متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي في مصر – جامعة سوهاج نموذجًا"، رسالة دكتوراه، كلية التربية بسوهاج، جامعة سوهاج، 2012م.

د- قصور بعض نصوص ومواد التشريعات والقوانين المنظمة للتعليم الجامعي .

هـ- الحرية الأكاديمية ضرورة ملحة لكل من عضو هيئة التدريس والطالب الجامعي.

2- تمثلت أهم معايير جودة عضو هيئة التدريس في تمكنه من العملية التعليمية وتمكنه من مهارات البحث العلمي والإشراف على الرسائل العلمية ومساهمته في تنمية المجتمع المحلي وتطويره، وتمكنه من مهارات الإدارة والاتصال الفعال.

3- تمثلت متطلبات جودة عضو هيئة التدريس في متطلبات متعلقة بالأداء التدريسي ومتطلبات متعلقة بالأداء البحثي، ومتطلبات متعلقة بخدمة الجامعة والمجتمع.

4- تمثلت متطلبات جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بجامعة سوهاج والتي تحققت بالفعل فيما يلي : -

أ- التمكن من المادة العلمية .

ب- المواظبة على أداء المحاضرات والانتهاء منها في المواعيد المحددة .

ج- إدارة الوقت داخل القاعة التدريسية .

5- تمثلت المتطلبات التدريسية لجودة أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوهاج والتي تحققت إلى حد ما فيما يلي : -

أ- استخدام الاستراتيجيات الحديثة .

ب- تحديد نواتج التعلم المستهدفة من المقرر الدراسي .

ج- مراعاة المواصفات اللازمة في إعداد وإخراج الكتاب الجامعي .

د- إكساب الطلاب المعارف والمهارات التي تتناسب مع متطلبات سوق العمل .

هـ- تطوير المقررات الدراسية باستمرار كي تتناسب مع مستحدثات العصر .

و- مراعاة رسالة الكلية وأهدافها الاستراتيجية والمعايير الأكاديمية عند وضع مقرر.

ي- تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب .

ح- توظيف تكنولوجيا التعليم في التدريس .

ط- استخدام أساليب متنوعة في تقويم أداء المتعلم .

ز- تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة المجتمعية .

ن- تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الجامعة .

ل- التقويم المستمر للطلاب .

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

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

ب- نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب .

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

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

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

13- دراسة : مدحت إبراهيم محمد الطويل (2012م) : [1] .

هدفت هذه الدراسة إلى : -

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

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

1 - مدحت إبراهيم محمد الطويل،" دراسة تقويمية للقرارات الوزارية المرتبطة بالجودة والاعتماد التربوي في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 2012م.

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

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

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها ما يلي : -

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

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

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

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

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

14- دراسة : مروة مصطفى محمد محمد جودة (2012م) : [1] .

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

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي .

وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها : -

1- كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين توافر الصفات والممارسات المتصلة بالنمط التحولي لصالح وجهات نظر القادة ، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) للعينة الكلية من القيادات الأكاديمية لصالح وجهات نظر القادة .

2- كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين توافر الصفات والممارسات المتصلة بالنمط الاستبدادي لصالح وجهات نظر الموظفين ، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) للعينة الكلية من القادة لصالح وجهات نظر الموظفين .

3- كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين توافر الصفات والممارسات المتصلة بالنمط المعتدل لصالح وجهات نظر الموظفين .

4- يتحقق الالتزام التنظيمي الوجداني بشكل إيجابي لمجموعات الدراسة الثلاث : هيئة التدريس – مساعدي الموظفين – الموظفين ، وإن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لدى أفراد العينة الكلية لصالح عينة أعضاء هيئة التدريس بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين أعضاء هيئة التدريس ومساعدي الموظفين ، بينما كانت هناك اختلافات لا يُعتد بها إحصائياً بين أفراد العينة الكلية سواء الموظفين أو مساعدي الموظفين .

5- أظهرت الدراسة التحليلية للسلوك التنظيمي لدى أفراد العينة في ضوء معايير الجودة الشاملة التي صدرت في يناير 2009 م تحقق بعض المؤشرات بشكل إيجابي وفقاً

---

1 – مروة مصطفى محمد محمد جودة، " السلوك التنظيمي وعلاقته بإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، 2012م .

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

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التعرف على أن السلوك التنظيمي لأعضاء أي مؤسسة يسهم في تحقيق الجودة الشاملة ، وأنه كلما كان سلوك العاملين في المؤسسة الجامعية معتدلاً كلما ساهم ذلك في تحقيق الجودة الشاملة في إدارة الجامعة .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة كان موضوعها السلوك التنظيمي وعلاقته بإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، بينما الدراسة الحالية كان موضوعها الوعي بمفاهيم ومعايير الجودة لدى معلمي المرحلة الأولى من التعليم العام بمحافظة سوهاج ، وعليه تكون الدراسة الحالية مختلفة عن الدراسة السابقة في الحدود البشرية والمكانية وكذلك الموضوعية .

15- دراسة : وائل كمال الدين هاشم مصطفى (2012م) : [1]

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

وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب للدراسة .

وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي : -

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

---

1 - وائل كمال الدين هاشم مصطفى،" تصور مقترح لبعض مؤشرات الجودة بمدارس التعليم العام الملحق بها فصول دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة سوهاج"، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة سوهاج، 2012م.

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

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

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

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

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

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

16- دراسة : ولاء شوقي شفيق يونس (2012م) : [1]

هدفت هذه الدراسة إلى : -

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

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

واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها : -

1- عدم ارتباط أهداف التدريب الميداني بالمجتمع وبسوق العمل .

2- عدم ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة عند وضع الأهداف .

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

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

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

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التأكد من أن ترسيخ ثقافة الجودة وتهيئة العاملين في أي مؤسسة لجودة العمل واتقانه عامل مهم في نجاح المؤسسة وتحقيقها لأهدافها كما استفادت الباحثة من هذه الدراسة في وجوب تدريب جميع العاملين والموظفين في أي مؤسسة على كل ما هو جديد مع ضمان المشاركة الحقيقية من الجميع .

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

---

1 - ولاء شوقي شفيق يونس، " تقويم التدريب الميداني في ضوء معايير الجودة الشاملة"، رسالة دكتوراه ، كلية التربية الرياضية للبنات ، جامعة حلوان ، 2012م .

17- دراسة : أحمد بن حسن بن سالمين الزعابي (2013م) : [1]

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى وعى معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بمدارس الحلقة الثانية في سلطنة عمان بحقوق الإنسان.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد مقياس وعي مكون من ثلاثة مكونات معرفي ووجداني وسلوكي.

وأظهرت النتائج أن مستوى وعى معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمَّان بحقوق الإنسان كان مرتفعاً، وأنَّ الإعلام هو المصدر الأول لمعلوماتهم عن حقوق الإنسان.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مستوى الوعى بحقوق الإنسان تُعزى إلى التخصص في المكون السلوكي فقط لصالح التاريخ، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعى بحقوق الإنسان تعزى لمتغير النوع.

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

---

[1] – أحمد بن حسن بن سالمين الزعابي ، " مستوى الوعى بحقوق الإنسان لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمَّان " ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، 2013م .

ثانياً : الدراسات الأجنبية : -

1- دراسة : بوند : Pond : (2002م) : (1) .

هدفت هذه الدراسة إلى : -

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

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

3- الوقوف على أهم التحديات التي تقف حائلا دون تحقيق ضمان الجودة .

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

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

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : -

1- ضرورة تبني رؤى ومقاييس جديدة في التعليم .

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

3-ضرورة إتاحة المشاركة المجتمعية وتفعيلها .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة بعض الشيء في التعرف على التطور التاريخي لمفهوم الجودة الشاملة ، وكيف أن هذا المفهوم يختلف من مرحلة إلى أخرى ، كما استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التأكيد على ضرورة أن يكون تقييم البرامج التعليمية والمؤسسات التعليمية معا في ضوء خبرات المتعلم ، وهذا في نظر الباحثة هو جوهر الجودة الحقيقي ، والذي ينبغي أن يظهر في صورة متلم لديه من الخبرات والمعلومات الوظيفية ما يمكنه من مواجهة تحديات العصر ، وليس التركيز على التحصيل الدراسي والمعلومات النظرية دون تطبيق أو استفادة حقيقية منها ، كما استفادت الباحثة من هذه الدراسة في الوقوف على بعض التحديات التي تحول دون تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية .

---

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

ويمكن القول أن هذه الدراسة تتفق مع الدراسة الحالية في أن موضوع كلا الدراستين هو الجودة الشاملة وأهمية تحقيقها في المؤسسات التعليمية ، ولكن تختلف الدراستان في أن الدراسة الحالية ركزت على وعي المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الأساسي بمعايير الجودة الشاملة ، والذي يعتبر في نظر الباحثة أول خطوات تحقيق الجودة في التعليم ، بينما الدراسة السابقة ركزت على بيان أهمية تحقيق الجودة والاعتماد في المؤسسات التعليمية حتى تستطيع مواكبة التغيرات التي تطرأ على القرن الحادي والعشرين.

2- دراسة : تشينج : Cheng (2003 م) : [1].

استهدفت هذه الدراسة ما يلي :-

1- بيان أن الإصلاح التعليمي على مستوى العالم يستند على توجهات فكرية متنوعة ونظريات جودة التعليم وفاعلية المؤسسة التعليمية .

2- تحديد أهم الاستراتيجيات والمداخل المختلفة لضمان جودة التعليم .

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي .

وتوصلت إلى عدة نتائج منها :-

1- أ ن هناك عدة مداخل لضمان جودة التعليم منها ما يركز على الأداء المؤسسي الداخلي ، ومنها ما يركز على عملية التعليم والتعلم .

2- ضرورة إحداث التكامل بين هذه المداخل حتى يتسنى تحقيق ضمان الجودة في التعليم في ظل ما يطرأ على المؤسسات التعليمية من متغيرات تتمثل في العولمة والثورة المعلوماتية .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التعرف على أهم المداخل التي يمكن التركيز عليها لتحقيق ضمان وجودة التعليم والتي منها : مدخل الأداء المؤسسي ، ومدخل عملية التعليم والتعلم ، كما استفادت الباحثة منها في معرفة أن الإصلاح التعليمي على مستوى العالم لابد وأن يستند على توجهات فكرية ونظريات جودة التعليم وفاعلية المؤسسات التعليمية .

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

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

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

3- دراسة : Hassan Kerr(2003) : (1) .

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر تطبيق الجودة الشاملة على زيادة الإنتاجية وتحسين الفاعلية في المنظمات الخدمية .

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وصحيفة الاستبانة كأحد أدوات المنهج الوصفي .

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

واستفادت الباحثة من هذه الدراسة في التأكد من أنَّ دعم الإدارات العليا يسهم بدرجة كبيرة في سهولة تطبيق الجودة الشاملة . وأن أهم نتيجة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة هي رضا العملاء الذين يتمثلون في الدراسة الحالية من الطلاب وأولياء الأمور وكذلك المعلمين .

ويمكن القول أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة حاولت تحديد أثر تطبيق الجودة الشاملة على زيادة الإنتاج وتحسين الفاعلية في المنظمات الخدمية ، بينما الدراسة الحالية حاولت الوقوف على وعي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمعايير الجودة الشاملة وعلاقة ذلك الوعى بالجنس والمؤهل وسنوات الخبرة .

---

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

ويمكن القول أن الوعى بالجودة الشاملة يُعدُّ أول خطوة للتطبيق والاهتمام والتحسين وزيادة الأداء .

4- دراسة : El Maimani Bassam (2004) [1] .

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

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي .

وكشفت الدراسة عن عدة نتائج منها : -

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

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

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

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

5- دراسة : Anitra Nicole (2004) [2] .

---

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

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

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

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

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

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

6- دراسة : Mark Budgol (2005) [1] .

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

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي واعتمدت على الدراسة الميدانية.

وكشفت نتائج الدراسة عن عدة نتائج منها :-

1- معظم الشركات البولندية تطبق فلسفة الجودة الشاملة في ظل النتائج الإيجابية المترتبة على تطبيقها، وخصوصاً نموذج الأيزو 9001 .

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

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

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

التعليق على الدراسات السابقة : -

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

---

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

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

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

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

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

الإطار النظري للدراسة : -

مقدمة : -

إن التعليم في أي مجتمع من حيث انتشاره والاهتمام به ونوعيته وقدرته على مواجهة الظروف المتغيرة يمثل أحد أهم المرجعيات لكل عمليات البناء وإعادة البناء الحضاري وبخاصة مع التحولات الكبرى التي يشهدها المجتمع العالمي ، والتي تتلاقى في قسماتها الرئيسية حول المعلوماتية والمعرفة ومجتمع التعلم [1].

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

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

ويعد التعليم الابتدائي البوتقة التي ينصهر فيها جميع أبناء الشعب على اختلاف أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية ليخرجوا منها ولديهم الأساسيات التي تُعد حدا أدنى للمواطنة والتعليم الابتدائي يتناول الأطفال في أخطر سني حياتهم بالنسبة لتشكيل شخصياتهم ومن ثم فهو يعد الركيزة الأساسية لأي نوع آخر من أنواع التعليم[2] .

والمعلم يعد الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها العملية التعليمية ، فهو قائد هذه العملية حيث يقع على عاتقه تنفيذ التطوير الذي يحدث في التعليم ليساير هذا العصر الذي يتسم بالسرعة والتعقيد . نتيجة للتطور الهائل في المعرفة العلمية والتكنولوجية ، مما يفرض

---

1 – أشرف السعيد أحمد محمد ، رسالة دكتوراه ، مرجع سابق ، ص37 .

2 – محمد وجيه الصاوي و حمد فالح الرشيد ، التعليم الابتدائي الواقع والمأمول ، الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، 1999م . ص 90 .

ضرورة وجود معلم على درجة عالية من الكفاءة يتصل بكل جديد في مجال تخصصه ، ويتيح الفرص أمام تلاميذه للإبداع عن طريق استثارتهم والكشف عمَّا لديهم من قدرات وطاقات كامنة .

وتعد إدارة الجودة الشاملة أحد المداخل الإدارية المعاصرة والتي تؤدي دوراً حيوياً ومتميزاً في مساعدة المنظمات على اختلاف مهامها وتنظيماتها البشرية على البقاء والمنافسة في بيئة شديدة التعقيد ، سريعة التغير والتحول ، مرتكزة في ذلك على فلسفة التحسين المستمر من خلال منهجية فكرية وعملية متكاملة الأدوات والوسائل والمعايير والتقنيات يسودها ثقافة التميز رغبة في إرضاء الجميع عاملين ومتعاملين ، وسعياً لتحقيق الأهداف على المستوى قصير وطويل المدى [1] .

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

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

فلم يعد يُنْظَرُ للمدرسة على أنها مصدر للمعرفة فقط بل أصبحت تتعدى ذلك من حيث صقل كافة جوانب النمو المرتبطة بشخصية التلميذ ، ونتيجة التسارع في كافة المجالات أدى ذلك إلى وجود تحديات تواجه المدرسة وهذا يتطلب أن تتمتع المدرسة بالديناميكية حتى يمكنها أن تواكب التطورات الحادثة وتبتعد عن الجمود، فطبيعة العصر الذي نعيش فيه تؤكد دائماً على " الحرية والجودة " معاً ويظهر ذلك في جميع أوجه النشاط الاقتصادي والسياسي

---

1 – أشرف السعيد أحمد محمد ، " بعض مؤشرات جودة التعليم الجامعي مع التطبيق على كليات التربية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، 2001م . ص66 .

والاجتماعـي والتعليم هو أحد هذه النشاطات الرئيسية ، لذا انطلقت المؤسسات التعليمية لتبنى مفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقها بهدف تحسين المنتج التعليمي ومخرجات العملية التعليمية ، ورفع كفاءة العاملين بها للحصول على خريجين لديهم معارف أساسية تؤهلهم للتنافس في كافة المجالات بكفاءة عالية ومضاعفة إفادة المجتمع من كافة الجهود التعليمية بكل مؤسساته وجماعاته وأفراده والتحسين والتطوير المستمر وتحقيق أعلى مستويات ممكنة من الممارسات والعمليات والنواتج والخدمات[1] .

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

ويدور الإطار النظري للدراسة الحالية حول العناصر التالية :-

1- مفهوم الجودة الشاملة وأهدافها ومعاييرها .

2- متطلبات غرس الوعى بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي، وآليات تنمية هذا الوعي.

3- معوقات تنمية الوعى بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي.

وفيما يلي تناول ذلك بالتفصيل:-

أولاً : مفهوم الجودة الشاملة وأهدافها ومعاييرها:-

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

مفهوم الجودة في اللغة : (جاد) الشيء يجود (جودة) بفتح الجيم وضمها أي صار جيدًا ، وأجاد الشيء فجاد وجوَّده أيضاً تجويدًا ، وشاعر مجواد بالكسر أي يجيد كثيرًا[2].

---

1 - أسامة محمد سيد علي ، التخطيط الاستراتيجي وجودة التعليم واعتماده ، كفر الشيخ : دار العلم والإيمان ، 2009م ، ص407 .

2 - زين الدين محمد بن أبي بكر الرازي ، مختار الصحاح ، تحقيق أحمد إبراهيم زهوة، بيروت: دار الكتاب العربي ، 1423هـ ، ص67 .

وقيل الجيد: نقيض الرديء، وجاد الشيء جُودة وجَودة أي صار جيدًا ، وأجَدْت الشيء فجاد، والتجويد مثله، وقد جاد جَودة وأجاد: أي بالجيد من القول أو الفعل ويقال: أجاد فلان في عمله وأجودّ وجاد عمله يَجود جَوْدة وجُدت له بالمال جُوداً، واستجدت الشيء: أعددته جيداً واستجاد الشيء: وجده جيَّداً أو طلبه جيَّداً[1] .

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

ومفهوم الجودة مفهوم واسع يفتقد الاتفاق العام حول تعريفه، لأنه يختلف إدراك ما يعنيه من سياق إلى سياق، ومن شخص إلى شخص آخر، فلا يوجد تعريف واحد صحيح حيث يستخدم المصطلح استخدامات متنوعة من خلال الاهتمامات المختلفة والمطالب المتنوعة ونظراً لوجود مدى واسع من التعريفات قد يؤدي إلى إحداث الخلط والتشويش، لذلك اجتهد عديد من الباحثين في تصنيف تعريفات الجودة في عدة مداخل يعبر كل مدخل عن توجه مفاهيمي محدد يتضمن عناصر محددة للجودة[2] .

وتُعرف الجودة بتعريفات متعددة ، حيث يعرفها جوتشر وكوفي[3] Gaucher & Coffey بأنها:" تلبية احتياجات العملاء بأقل تكلفة ممكنة"

ويعرفها جابلونسكي [4] بأنها : " تلك الصفات المميزة لمنتج أو خدمة ما ، التي يقرن المستفيد بها قيمة هذه الصفات بالجودة ".

ويعرف باحث آخر الجودة بأنها: " مجموع الصفات والخصائص للسلعة أو الخدمة التي تؤدي إلى قدرتها على تحقيق رغبات معلنة أو مفترضة[1] .

---

1 – جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب ، مادة جود ، القاهرة : دار الحديث ، 1423 هـ، ص ص 254، 255 .

2 – أشرف السعيد محمد أحمد، "إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية . رؤية إسلامية "، مرجع سابق ، ص 99 .

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

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

ويُعرف جميس تيبول James Teboul الجودة بأنها : " القدرة على إرضاء الحاجات عند وقت الشراء وأثناء الاستخدام وعند أفضل تكلفة ، بينما تقلل من الخسائر وتزيد من المقدرة على المنافسة " [2].

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

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

وهناك عدة تعريفات للجودة كما يراها رواد هذا المفهوم :- [3]

يرى أرماند فيخيوم (1956م) أن الجودة تعنى : الرضا التام للعميل . ويرى كروسبي (1979م) أن الجودة تعني : المطابقة مع المتطلبات . ويرى جوزيف جوران (1989م) أن الجودة تعني : دقة الاستخدام حسب ما يراه المستفيد . ويرى ديمنج (1986م) أن الجودة تعني : درجة متوقعة من التناسق والاعتماد تناسب السوق بتكلفة منخفضة .

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

---

1 – علي السلمى، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للأيزو ، القاهرة : دار غريب ، 1999 ، ص18 .

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

3 – صالح محمد القرا ، " مفهوم إدارة الجودة الشاملة " ، متاح على Sqarra.wordpress.com: تم الرجوع إليه بتاريخ 2014/1/16م .

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

والمفهوم الحديث ينطلق من مفهوم الوفاء بمتطلبات المستفيد . وهذا المفهوم هو ما انبعث من النظريات الحديثة للجودة والتي يمكن إيجازها فيما يلي : – [1]

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

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

أ– تحسين الجودة وتتم بإتباع ما يلي :–

1– التزام الإدارة العليا بتطبيق مفاهيم الجودة . 2– التخطيط الاستراتيجي للجودة.

3– تقبُّل مفاهيم الجودة . 4 – المشاركة والتمكين .

5– التدريب . 6– تحفيز المستفيدين لإبداء مرئياتهم.

7– منع الأخطاء قبل وقوعها . 8– التحسين المستمر .

9– التركيز علي المستفيدين . 10– القياس والتحليل .

ب– تخفيض التكلفة : –

لتكلفة الجودة محوران أساسيان :–

– تكلفة إيجابية وتستحوذ على ما يصل إلى 50٪ من ميزانية الجودة وتنقسم إلى قسمين:–

1– تكلفة وقائية وتتمثل في تعيين مستشارين وموظفين لتنسيق برامج الجودة .

[1] – محمد بن علي الغامدي،" مفاهيم الجودة أساس لتوحيد الجهود"، متاح علي: http://www.saaid.net/aldawah/151.htm تم الرجوع إليه بتاريخ 2014/1/14م.

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

- تكلفة سلبية وتستنزف ما يصل إلى 50٪ من ميزانية الجودة وتنقسم إلى قسمين:-

1- تكلفة العيوب والأخطاء الداخلية التي تحدث أثناء تأدية العمل .

2- تكلفة العيوب والأخطاء الخارجية التي تكتشف بعد الانتهاء من الأعمال المطلوب إنجازها .

ج- زيادة الإنتاجية : -

ورفع الإنتاجية يتطلب ما يلي :-

1- حسن اختيار الموظفين لكل وظيفة مهما كان موقعها في الهيكل التنظيمي للجهة .

2- الدقة في وضع الموظف المناسب في المكان المناسب .

3- تحديد مستوى الإنتاجية المستهدف من كل عملية بالتنسيق بين العاملين ورؤسائهم المباشرين .

4- متابعة تنفيذ الأعمال ومقارنة نتائجها بالأهداف الموضوعة سلفاً .

فعند استخدام مصطلح " جودة " عادة ما نفكر في منتج ممتاز أو خدمة ممتازة تلبي توقعاتنا أو تزيد ، وهذه التوقعات تكون مبنية على الاستخدام المطلوب وسعر البيع.

وطبقاً للمعايير فالجودة هي إجمالي السمات والخواص لمنتج ما أو خدمة ما . ومطابقة المنتج أو الخدمة مع المواصفات الموضوعة يكون قابلاً للقياس ويقدم تعريفاً كمياً للجودة . وعادة ما تتغير الاحتياجات على مدار الوقت ، مما يجعلها تتطلب إعادة تقويم دورية للمواصفات [1] .

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

---

1 - بدوى محمود الشيخ، الجودة الشاملة في العمل الإسلامي، القاهرة: دار الفكر العربي ، 2000م ، ص15 .

ويرى البعض أن الجودة الشاملة سواء لمؤسسة تعليمية أو تجارية تعني " اتحاد الجهود واستثمار الطاقات المختلفة لرجال الإدارة والعاملين بشكل جماعي لتحسين المنتج ومواصفاته" [1] .

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

وعندما يتعلق الأمر بالجودة الشاملة في التعليم فإنَّ الارتباط يزداد تعقيداً مع الإطار الثقافي والأخلاقي الذي يوجد فيه ، حيث إن المصطلح يحتوى على الكثير من القيم الأخلاقية والقليل من القيم الإجرائية ، وهذا ما جعل مفهوم الجودة من أكثر المفاهيم التي يختلف إدراك ما تعنيه من سياق إلى سياق ، ومن شخص إلى شخص[2] .

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

ويرتبط مقياس جودة الأداء بمعايير محددة يتم وضعها من قبل هيئات ومؤسسات الجودة لضمان تحقيق جودة التعليم وفعاليته ، وتستهدف ثقافة الجودة تقديم خدمة مقابل الحصول على منتج عال المستوى، فهدف الجودة هو التميز في الأداء وليس القدرة على الأداء فحسب[3] .

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

---

1 – فتحي درويش محمد عشيبة، " الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري " دراسة تحليلية "، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الثالث ، يوليو 2000م ، ص 536.

2 – أشرف السعيد أحمد محمد، " إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية – رؤية إسلامية " مرجع سابق ، ص163.

3 – مجدى عبد الوهاب قاسم وفاطمة الزهراء سالم محمود ، تفعيل جودة التعليم في القرن الحادي والعشرين مدخل حل المشكلات، القاهرة: دار الفكر العربي، 2011 م، ص75 .

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

ويمكن القول أنَّ واحدة من أعظم المعوقات أهمية لتنفيذ تحسين الجودة المستمر هو غياب الوعى والفهم الواضح لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، فالناس لا يستطيعون تطبيق ما لا يفهمونه ، وترجع قلة الوعي والفهم في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة إلى أنَّ مبادئ إدارة الجودة الشاملة معقدة ومتداخلة [1] .

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

ويرجع مفهوم إدارة الجودة الشاملة إلى تحسين مدخلات العملية التعليمية بوجه عام بما تتضمنه من معلم ومتعلم وإدارة مدرسية ومبنى مدرسي، ومناخ عام داخل المدرسة، وتحسين العمليات التعليمية بتطبيق الأسس العلمية في تخطيط وتنفيذ المنظومة التعليمية على ضوء أهداف تربوية محددة يمكن قياسها[2] .

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

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

---

1 – أشرف السعيد أحمد محمد، " إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية – رؤية إسلامية"، مرجع سابق ، ص142 .

2 – خالد محمد الزواوي ، الجودة الشاملة في التعليم " أسواق العمل في الوطن العربي ، القاهرة: مجموعة النيل العربية ، 2008 م، ص45 .

يتطلب توفير مناخ تربوي سليم وميسر يسوده الأمن والثقة ، وهذا يعني أن يكون المعلم مرشداً ومساعداً ومدعماً ومنظماً [1] .

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

الاتجاه نحو تحقيق الجودة في العملية التعليمية على كافة المستويات ، ويرى "مجدي عزيز إبراهيم" أن جودة التعليم سواء كانت على مستوى التلميذ في مدرسته ، أو على مستوى الفرد في عمله ، توفر قدرة رفيعة المستوى على الإنجاز، وتحقيق إمكانات عالية المستوى على الفهم والتفاعل الإنساني ، ناهيك عن أن جودة التعليم تعكس الثقة بالنفس وتؤكد إمكانية مواجهة الصعوبات الدراسية أو الحياتية ، وأيضاً إمكانية اختيار وعبور بعض الفجوات بين الواقع والمأمول[2] .

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

بيد أن الرؤى المتعلقة بطبيعة التحديات الخاصة بالعولمة والمعايير المتطلبة لتحقيق الجودة، تتنوع بتنوع الميادين الحياتية ، وبينما كانت ميادين مثل الصناعة والتجارة والإعلام والفن ، تطلَّب مسيرتها في مواجهة العولمة أسلوباً يقترب من طبيعة هذا الميدان أو ذاك فإن التربية كميدان يعد من أوسع الجبهات التي وجهت له العولمة قدراً متزايداً من تحدياتها المتعددة في تنوعها والمتعمقة في مدلولها [3] .

---

1 – طلعت عبد الحميد وآخرون ، الحداثة .... وما بعد الحداثة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، 2004م ، ص155 .

2 – مجدى عزيز إبراهيم ، الإبداع وجودة التعليم والتعلم ، القاهرة : عالم الكتب ، 2009م ، ص14 .

3 – منصور عويدات سالم و أحمد إبراهيم الجوهري ، " برامج إعداد المعلم في ضوء مفهوم الجودة كأحد التحديات المصاحبة للعولمة " ، المؤتمر العلمى الرابع – الدولي الأول بعنوان "جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي"، المنعقد في جامعة جنوب الوادي بقنا في الفترة من 4 – 5 إبريل 2007م ، ص 563 .

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

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

إذاً فالجودة تمثل مطلباً جوهرياً للإنسان والجماعة والمجتمع إذ من خلالها وعن طريقها تتحقق الأهداف المنشودة ، سواء أكانت مادية أم معنوية ، مع مراعاة أن تحقيقها يتطلب بذل جهودًا مضنية ومستمرة[1] .

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

وقد أكدت دراسة Gold berg & Cole أن التحول إلى الجودة الشاملة TQM بنجاح ليس عملية سهلة أو سريعة ، والمنطقة التعليمية التي تبحث عن إحداث التغيير بسرعة يجب ألا تحاول استخدام أو تطبيق نموذج TQM ، لأنه يحتاج إلى الصبر في جمع وتحليل البيانات والرغبة في تغيير المنهجيات الفكرية للعاملين[2] .

---

1 – مجدى عزيز إبراهيم ، مرجع سابق، ص23 .

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

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

هذا وقد أكدت دراسة دوبينز وكرادفورد 1997م أنه يجب على كل مدرسة أن تكيف نظام جودة ليتلاءم مع ثقافتها الخاصة، لأن نظام الجودة الناجح لا يمكن نسخة فثقافتنا مختلفة عن ثقافتهم، وأذواقنا مختلفة عن أذواقهم، ومدخلاتنا مختلفة عن مدخلاتهم ونتائجنا مختلفة عن نتائجهم لذلك فالأفراد الباحثون عن نماذج للمحاكاة يقومون بفرضها على نظامهم من المحتم أن يفشلوا[1] .

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

أهداف الجودة الشاملة : -

هناك أهداف يراد تحقيقها من الجودة الشاملة تنحصر في الآتي : - [2] .

1- تحديث الإدارات المدرسية وزيادة كفاءة أدائها ، وذلك بحسن الاختيار ومواصلة التدريب والتقييم والمتابعة .

2- الاهتمام بالمعلمين باعتبارهم أهم عناصر وتطوير التعليم .

3- التوجه نحو لا مركزية إدارة التعليم ، وإزالة العقبات والتحديات أمام هذا التوجه.

4- وقفة عن المناهج والمقررات ، وتطوير الوسائل المعينة للتعليم والتركيز على تنمية المهارات ، وتحقيق القدرة على الإبداع والابتكار .

---

1 - لويد دوبينز ، كلير كرادفورد: إدارة الجودة – التقدم والحكمة و فلسفة ديمنج ، ترجمة حسين عبد الواحد، القاهرة: الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، 1997م.

2 - خالد محمد الزواوي، الجودة الشاملة في التعليم " وأسواق العمل في الوطن العربي"، القاهرة: مجموعة النيل العربية، 2008م. ص15.

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

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

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

إن بناء المجتمع الحديث يتطلب الاهتمام بالبناء المعرفي والذي يعد التعليم من أهم ركائزه الأساسية؛ لذا كان من الضروري أن تكرس الجهود والطاقات اللازمة لتحقيق طفرة نوعية في التعليم، ولا يقتصر العمل من أجل تحقيقها على جهد المؤسسات الحكومية فحسب، بل تقوم على أسس من اللامركزية والشراكة المجتمعية المتزايدة، والتي تتيح أقصى استفادة من إمكاناتنا البشرية والمادية الذاتية، ولابد أن يواكب ذلك تنمية بيئية مستدامة توظف تكنولوجيا المعلومات للارتقاء بمستوى التعليم، في ظل مجتمع معرفي قادر على توظيف العلوم والمعارف والتكنولوجيا الحديثة، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال التطوير المستمر لأدوات قياس أداء الطالب وجودة أداء المنظومة التعليمية كاملة، ومن خلال نظام للاعتماد الأكاديمي يضمن تحقيق التميز في جودة الخدمة التي تقدمها المؤسسة التعليمية[1].

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

---

1 - مصطفى محمد أحمد الكرداوي ، " أثر تطبيق مشروعات الجودة والاعتماد الأكاديمي على ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بالجامعات المصرية " ، متاح على : Kenana online.com تم الرجوع إليه بتاريخ 2014/5/24م .

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

وهناك عدة مؤشرات للجودة الشاملة في التعليم تعمل في تكاملها وتشابكها على تحسين العملية التربوية وهي:[1]

1- مؤشرات مرتبطة بالمتعلمين من حيث القبول والانتقاء ونسبة عدد الطلاب إلى المعلمين ، ودافعية الطلاب واستعدادهم للتعليم .

2- مؤشرات مرتبطة بالمعلمين من حيث ثقافتهم المهنية واحترام وتقدير المعلمين لطلابهم، ومدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع.

3- مؤشرات مرتبطة بالمناهج الدراسية من حيث أصالة المناهج، وجودة مستواها ومحتواها، وإلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القومية أو التبعية الثقافية.

4- مؤشرات مرتبطة بالإدارة المدرسية من حيث التزام القيادات بالجودة، والعلاقات الإنسانية الجيدة ، واختيار الإداريين والقيادات وتدريبهم .

5- مؤشرات مرتبطة بالإدارة التعليمية من حيث التزام القيادات التعليمية بالجودة وتفويض السلطات اللامركزية، وتغيير نظام الأقدمية، والعلاقات الإنسانية الجيدة.

6- مؤشرات مرتبطة بالإمكانات المادية من حيث مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف ومدى استفادة الطلاب من المكتبة المدرسية والأجهزة والأدوات.

7- مؤشرات مرتبطة بالعلاقات بين المدرسة والمجتمع من حيث مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط، والمشاركة في حل مشكلاته، وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته، والتعامل بين المدرسة بمواردها البشرية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.

---

1 - رجعت الباحثة في ذلك إلى :-

- أحمد إبراهيم أحمد ، الاتجاهات المعاصرة في التطوير التنظيمي بالمدارس ، القاهرة : دار الفكر العربي ، 2011 ، ص ص 225 – 226 .

- أسامة محمد سيد علي و محمد أبو حسيبة مرسي ، الطريق للإصلاح إدارة الجودة الشاملة ، كفر الشيخ : العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، 2010م . ص ص 202 ، 203 .

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

معايير الجودة الشاملة :-

هناك بعض المعايير العالمية للجودة الشاملة منها :- [1]

1- أيزو ISO 9000 : وهي اختصار لمصطلح يعبر عن سلسلة من المعايير القياسية العالمية والتي وضعتها المنظمة الدولية للمقاييس ، وتتناول تلك المعايير كل ما يخص جودة المؤسسة ككل فهي ليست مواصفات للمنتج سواء كان سلعة أو خدمة ، ولكنها تقيس درجة جودة الإدارة ومدى تحقيقها لرغبات العاملين ، وبشكل يكفل استمرار المؤسسة في الأداء المتميز من الجودة .

2- جائزة مالكولم بالدريج ، وقد تم تقديم جائزة أو معيار بالدريج في عام 1988م وأصبحت أكثر من نصف المؤسسات في الولايات المتحدة تطبق هذا المعيار في الجودة ، ثم انتقلت إلى بلدان أخرى مثل الأرجنتين واستراليا والبرازيل وكندا والهند.

3- جائزة ديمنـج : وتمنح جائزته للشركات التي تطبق الرقابة على الجودة بنجاح حيث تعتبر أن الرقابة على الجائزة ترتكز وترتبط بالرقابة الإحصائية على الجودة كوسيلة لتحسين الجودة، وقد وضعت هذه الجائزة من قبل اتحاد المهندسين والعلماء اليابانيين في عام 1951م تكريماً للعالم الفذ " إدوارد ديمنج " الذي كان له آثاره البارزة على الاقتصاد الياباني وساهم بأفكاره في تطوير الصناعة اليابانية، وفي خروج اليابان بنجاح من الدمار الذي لحق بها بعد الحرب العالمية الثانية[2].

وفلسفة " ديمنج " للجودة تقوم على وضع مفهوم للجودة في إطار إنساني، ووضع تعريف للجودة مؤداه أن الجودة " هي درجة الاختلاف الذي يمكن التنبؤ به من خلال استعمال معايير أكثر ملائمة وأقل تكلفة وهذه المعايير تشتق من المستهلك " [3] .

---

1 - أسامة محمد سيد علي، التخطيط الاستراتيجي وجودة التعليم واعتماده، كفر الشيخ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، 2009م ، ص419.

2 - فريد زين الدين ، المنهج العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية، القاهرة: دار الكتب ، 1996م، ص26.

3 - أشرف السعيد أحمد محمد ، " إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية: رؤية إسلامية"، مرجع سابق ، ص88 .

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

هذا وقد حدد فيليب كروسبي (Philip Crosby) أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لابد من توافرها لضمان وصول المؤسسات إلى الجودة الشاملة وهذه المعايير هي :- [1]

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

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

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

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

ويتبين من معايير كروسبي أنه ركز على الوقاية من الأخطاء ومنع حدوثها عن طريق ضمان الأداء الجيد من البداية وهذا يتحقق إذا كان هناك تعريف واضح ومحدد للجودة تسعى أية مؤسسية إلى تحقيقه ، كما أن كروسبي ركز على التقويم ونادى بأن يكون موضوعياً حتى يتم تحديد وحساب تكلفة أي شيء لم يتم القيام به بشكل جيد من البداية .

وقد قامت وزارة التربية والتعليم في مصر بتحديد معايير جودة التعليم في مصر في عدة مجالات ومعايير ومؤشرات هي :- [2]

---

1 - رجعت الباحثة في ذلك إلى : -

- أسامة محمد سيد علي ، مرجع سابق ، ص ص 420 ، 421 .

- أسامة محمد سيد علي و محمد أبو حسيبة مرسي ، مرجع سابق ، ص193 .

2 - أسامة محمد سيد علي ومحمد أبو حسيبة مرسى ، مرجع سابق ، ص208 .

1- رؤية المدرسة ورسالتها .
2- المتعلم .
3- مجتمع التعلم .
4- القيادة والحوكمة .
5- التنمية المهنية المستدامة .
6- المشاركة المجتمعية .
7- تكنولوجيا المعلومات والاتصال .
8- توكيد الجودة والمساءلة.
9- الاستخدام الأمثل للمبنى المدرسي .

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

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

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

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

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

مجالات ومعايـير ومؤشرات وممارسات القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية (مرحلة التعليم الأساسي): [1]

أولاً : القدرة المؤسسية : وتشمل :-

1- القيادة . 2- إدارة نظم الجودة .

3- الموارد . 4- المشاركة المجتمعية .

ثانياً : الفاعلية التعليمية : وتشمل :-

1- التعليم والتعلم والتقويم . 2- المعلم .

3- المتعلم . 4- المناخ التربوي .

ويمكن تفصيل المعايير التي وضعتها الهيئة القومية لضمان وجودة التعليم إلى عدة مؤشرات كما يلي : -

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

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

ثانياً: بالنسبة لإدارة نظم الجودة: توجد للمؤسسة رؤية ورسالة واضحة يسعى المعنيون لتحقيقها ، تقوم المؤسسة بعمليات مراجعة داخلية لأداءاتها دورياً ، تستخدم

---

1 - الهيئة القومية لضمان وجودة التعليم ، 2014 م ، ص ص 1 – 14 .

المؤسسة التكنولوجيا في إدارة نظم الجودة ، تضع المؤسسة خطة التحسين المستمر في ضوء نتائج التقويم الذاتي ، تتابع المؤسسة تنفيذ خطة التحسين بصفة مستمرة .

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

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

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

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

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

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

ثامنًا: بالنسبة للمناخ التربوي: توفر المؤسسة خدمات للإرشاد التربوي والنفسي للمتعلمين، والعاملين، وأولياء الأمور، تتوافر بالمؤسسة ثقافة صحية للمتعلمين والعاملين تقدم المؤسسة توعية للمتعلمين عن احتياجات الأمن والسلامة، تشجع المؤسسة مجتمعات التعلم الداعمة لعمليتي التعليم والتعلم، يظهر بين أعضاء المؤسسة التعاون والاحترام المتبادل تتسم بيئة المؤسسة بالانضباط والالتزام بالقواعد والقوانين المنظمة للعمل ، تسود المؤسسة ثقافة المواطنة ، والانتماء والالتزام بالقيم .

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

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

يتطلب تطبيق الجودة الشاملة في التعليم عدة متطلبات من أهمها : - [1] .

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

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

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

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

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

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

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

8- تهيئة مناخ العمل المناسب (الابتعاد كلياً عن سياسة التخويف الترهيب) .

9- منح العاملين الثقة وتشجيعهم على أداء العمل .

1- أسامة محمد سيد علي ، مرجع سابق ، ص ص 427 ، 429 .

2- أسامة محمد سيد علي و محمد أبو حسيبة ، مرجع سابق ، ص ص 144 – 147 .

3- أحمد إبراهيم أحمد ، مرجع سابق ، ص ص 223 – 225 .

10- العناية بتدريب الأفراد العاملين في جميع المستويات .

11- تفويض السلطة .

12- الاشتراك الكلي للعاملين .

13- التأكيد على تعاون كافة وحدات المدرسة في تبنى هذا النموذج وما يستلزمه تطبيقه من توحيد للجهود والتنسيق بينها .

14- أهمية تدريب مديري المدارس على الطرق العلمية في دراسة مشكلات التعليم والفهم الجيد للجودة .

15- وضع نظام للرقابة على الأداء للوقوف على مدى تحقق الجودة الشاملة .

16- إشاعة ثقافة الجودة التنظيمية في المؤسسة التربوية نزولاً إلى المدرسة .

17- ربط المدرسة بما حولها وخلق مناخ تنظيمي يشجع على الجودة الشاملة .

18- تبنى فلسفة واستراتيجية للتعليم تحقق الجودة الشاملة والعمل عل نشرها في المجتمع وفي منظمات المعلمين والمدرسة ، شريطة أن يُراعَى هذه الفلسفة رضا الطالب والتركيز على العمليات بدرجة التركيز على النتائج ، وتحسب الأخطاء والوقاية منها قبل وقوعها .

وترى الباحثة أن أهم متطلبات غرس الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى المعلمين يتمثل في توفير البيئة المدرسية الداعمة والمشجعة على الجودة الشاملة وذلك من خلال التأكيد على التعاون والعمل بروح الفريق ومنح المعلمين الثقة واشراكهم في صنع واتخاذ القرارات التي تخص العمل بالمدرسة ، كما أن أهم متطلبات الوعي بمعايير الجودة الشاملة يتمثل في الإيمان الحقيقي بقيمة الجودة والاتقان كمبادئ وقيم سماوية نادت بها جميع الأديان السماوية ورغَّبت في العمل بها وتطبيقها في الحياة ؛ ولأن إيمان الفرد بقيم ومبادئ معينة يجعل الفرد يبذل كل ما في وسعه من أجل الحفاظ على هذه القيم وتلك المبادئ ؛ وحيث إن المعلم يمثل حجر الأساس في العملية التعليمية ، ويمثل القدوة والنموذج لطلابه ، لذا ينبغي عليه أن يسعى إلى الجودة والإتقان وأن يحرص على غرس هذه القيم لدى طلابه .

وهناك من يرى أن متطلبات تطبيق نظام الجودة الشاملة بالمدارس تتمثل فيما يلي: [1] .

1- تهيئة مناخ العمل وثقافة مؤسسية تنظيمية للمؤسسة التعليمية .

2- قياس الأداء للجودة .

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

4- التعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد العاملين .

5- تبني أنماط قيادية مناسبة لنظام إدارة الجودة الشاملة .

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

7- تأسيس نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشاملة .

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

أمَّا فيما يتعلق بآليات تنمية وعي المعلمين بمعايير الجودة الشاملة فيمكن القول أن هذه الآليات يمكن أن تتمثل في الآتي : -

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

---

1 - Admin ، " الجودة الشاملة في التعليم ... تعريفها وأهميتها ومبادئها وأهدافها " ، متاح على : ezbelksr-azhr.forumegypt.net / t8-topic. تم الرجوع إليه بتاريخ 5 / 8 / 2014 م .

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

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

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

معوقات تطبيق الجودة الشاملة وتنمية الوعى لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي :-

ثمة خمسة تحديات أساسية تحول دون ضمان تحقيق الجودة داخل أي مجتمع هي:- **(1)**

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

---

[1] – مجدى عبد الوهاب قاسم وفاطمة الزهراء سالم محمود ، مرجع سابق ، ص ص 78- 80 .

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

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

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

4- تحدى الاحتواء الاجتماعي : والمقصود به ضرورة وجود مناهج ومعايير تشجع على دمج قضايا المجتمع ومشاكله ضمن محتوى المادة التعليمية التي يدرسها الطالب ، وذلك لأن الطلاب لا يظلون داخل المدرسة أو الجامعة طيلة حياتهم، بل إنهم سيندمجون مع المجتمع ويتواصلون في أداء الكثير من الأدوار ، لذلك فإن الانخراط المبكر في المجتمع وأحداثه يؤهل الطلاب لأن يكونوا مواطنين فعَّالين داخل المجتمع.

وترى الباحثة أن هذا الاحتواء الاجتماعي يمثل تحدياً لمنظومة التعليم التقليدية التي تعتمد في محتواها على اتقان المعارف والمعلومات فحسب دون التواصل أو امتلاك مهارات التعامل مع الآخرين .

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

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

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

ويمكن القول أنه رغم الفوائد المتعددة والمزايا المتنوعة التي تترتب على تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلّا أن التجارب والخبرات المختلفة كشفت عن مجموعة متنوعة من المعوقات تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة بشكل صحيح وتحقيقها للفوائد المتوقعة منها ومن هذه المعوقات ما يلي : -[1]

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

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

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

---

1 - رجعت الباحثة في ذلك إلى : -

- فريد زين الدين ، مرجع سابق ، ص 85 .

- أسامة محمد سيد علي ، مرجع سابق ، ص ص 422 ، 423 .

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

- جبر بن حمود بن جبر النعيمي ، " اتجاهات القيادات الأمنية نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة " ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف العربية ، 2006م .

متاح على : WWW.creativity. Ps / library / datanew / cre 616 .pdf

تم الرجوع إليه بتاريخ 2014/5/24م .

4- مقاومة التغيير لتطبيق برامج الجودة: سواء من العاملين أو من الإدارات، لأن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعني إحداث تغيير في نظم وأساليب العمل وطرق التعامل والقيم التنظيمية السائدة وهذا التغيير قد يؤثر على مراكز ومكتسبات بعض العاملين وقد يواجه بالمقاومة.

5- الاعتقاد بتحقيق النتائج في الأجل القصير وتوقع نتائج فورية: خصوصاً وأن نتائج تطبيق إدارة الجودة الشاملة تحتاج إلى بعض الوقت لكي تظهر، ومن هنا فالتوقعات بتحقيق نتائج سريعة خلال فترة بسيطة يبعث على الإحباط والتراجع اعتقاداً أنه لا جدوى من تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

6- غياب الرؤية والتخطيط الاستراتيجي : ذلك لأن إدارة الجودة الشاملة تتطلب رؤية بعيدة المدى في حين أن غياب مثل هذه الرؤية يمثل أحد أهم معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

7- عدم الاهتمام الكافي بتدريب وتنمية الموارد البشرية: حيث تبقى فرص التدريب محدودة ومحصورة في عدد معين من الموظفين. كما أن النظرة إلى التدريب تركز على التدريب الذي يتم خارج المنظمة في معاهد ومراكز التدريب، مع إهمال أن التدريب في ظل إدارة الجودة الشاملة عملية مستمرة وتتم كل يوم في المواقع المختلفة وبأساليب وطرق مختلفة.

8- إتباع أنظمة وسياسات وممارسات لا تتوافق مع أسلوب الجودة الشاملة مثل تحكم الروتين وتقليد تجارب ناجحة في مؤسسات أخرى دون مراعاة الفروق وعدم التقدير الكافي لأهمية العنصر البشري ودوره القيادي، التركيز على الجوانب المتصلة بالمؤسسة، وإهمال العلاقات الإنسانية، وصعوبة توافر المعلومات الكافية عن الإنجازات.

9- عدم مشاركة جميع العاملين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة: حيث يشعر العاملون أنهم غير معنيين بإدارة الجودة الشاملة وكأنه أمر خاص بالإدارة العليا لا شأن لهم به . ويرتبط بهذا الأمر غياب فرص المشاركة وعدم الاهتمام بنشر الوعى بالجودة وعدم إتاحة فرص كافية للحوار والنقاش وإبداء الرأي.

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

وهناك من يرى أن معوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم تتمثل فيما يلي:[1] .

- عدم التزام الإدارة العليا . - صعوبة تغيير الثقافة التنظيمية .
- عدم وجود تخطيط سليم - القصور في التعليم والتدريب .
- عدم ملائمة الهيكل التنظيمي لطبيعة عمل الإدارة .

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

ومما سبق يتضح أن معوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم تتمثل في عدم وجود التخطيط السليم ، والقصور في التعليم والتدري ، وأهم من ذلك كله صعوبة تغيير الثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية، واعتبار الجودة الشاملة بدعاً من القول أو ضرباً من الرفاهية، ووجود من يتبنون شعار ليس في الإمكان أبدع مما كان في المدارس والمؤسسات التعليمية.

من خلال ما سبق عرضه ترى الباحثة أن أهم معوقات تطبيق الجودة الشاملة وتنمية الوعى بها لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي يتمثل في عدم إشراك المعلمين في عمليات الجودة الشاملة بالمدرسة، وعدم التقدير الكافي للمعلم كعنصر بشري يمكن أن يسهم في تحقيق الجودة الشاملة بالمدرسة، هذا بالإضافة إلى اتباع أنظمة وسياسات يحكمها الروتين وعدم الرغبة في التغيير، هذا بالإضافة إلى إهمال تدريب المعلمين على برامج ونظم الجودة الشاملة داخل المدرسة نفسها وبصفة مستمرة والاقتصار على التدريب الذي يتم خارج المنظمة في معاهد ومراكز التدريب، ويمكن القول أن معوقات تنمية الوعى بمعايير الجودة الشاملة لدى المعلمين قد يتمثل في عدم الإيمان الحقيقي بالجودة والتحسين كقيم نبيلة ينبغي الحرص عليها في حياتنا بصفة عامة وفي مدارسنا بصفة خاصة، أو قد يتمثل في انشغال المعلمين بالبحث عن المادة بغض النظر عن الجودة والتحسين.

---

1 – عبد الرحيم محمد ، " الجودة الشاملة .... المفهوم وفلسفة التطبيق " ، متاح على : drabdo68@yahoo. Com تم الرجوع إليه بتاريخ 4/ 8 / 2014 م .

أمَّا فيما يتعلق بمعوقات تنمية الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى المعلمين، فهناك من يرى أن هذه المعوقات تتمثل فيما يلي:-[1].

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

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

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

إجراءات الدراسة الميدانية : -

---

1 – رأفت الجندي ، " معوقات تطبيق الجودة بالمدارس المصرية " ، متاح على : – www. Raafat2.com / t11651-topic . تم الرجوع إليه بتاريخ 2014/8/5م .

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

أهداف الدراسة الميدانية : -

تهدف الدراسة الميدانية إلى الوقوف على :-

1- واقع الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج في ضوء بعض المتغيرات المهنية .

2- الفروق بين استجابات العينة في ضوء بعض المتغيرات المهنية .

أدوات الدراسة الميدانية : -

اختارت الباحثة الاستبانة أداة بحثية لدراستها لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية ، نظراً لأنَّها من الأدوات التي تفيد في إجراء البحوث المتعلقة بالاتجاهات والآراء ، كما أنها من أنسب الأدوات البحثية التي تفيد في تحقيق أهداف هذه الدراسة ، لكون عينة الدراسة كبيرة نسبياً (900) معلم ومعلمة ، إضافة إلى سهولة تحليل النتائج وتفسيرها .

وصف الاستبانة : -

تكونت الاستبانة من جزأين : -

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

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

أندرسون Anderson " " وكراثول Krathwohl " عام 2001م [1] هما : البعد المعرفي ويندرج تحته (26) عبارة ، والبعد الوجداني ويندرج تحته (19) عبارة .

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

أولًا : دعم التطوير والتغيير نحو تحقيق الجودة الشاملة ومعاييرها ويندرج تحته (16) عبارة .

ثانيًا : تحقيق الشعور بالانتماء المهني للمدرسة ويندرج تحته (15) عبارة .

صدق الاستبانة : -

" تتسم الأداة بالصدق متى كانت صالحة لتحقيق الهدف الذي أعدت من أجله "[2] .

وقد اعتمدت الباحثة في تحديد صدق الاستبانة على : -

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

---

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

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

تم الرجوع إليه بتاريخ 2014/2/19 م .

2 – محمد عبد الحميد ، البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم ، القاهرة : عالم الكتب ، 2005 م ، ص 426 .

2- الصدق الذاتي (الاتساق الداخلي) : باستخدام برنامج (SPSS) فتبيَّن أن معامل الصدق لمحاور الاستبانة هي: 0.96، 0.95، 0.96، 0.90 على الترتيب. مما يشير إلى أن معامل الصدق للاستبانة مرتفع .

ثبات الاستبانة : -

يُعرَّف الثبات بأنَّه : " دقة المقياس أو اتساقه ، حيث تعد الأداة ثابتة إذا حصل المفحوص على الدرجة نفسها أو درجة قريبة منها عند تطبيقها أكثر من مرة على نفس العينة وفي نفس الظروف " [1]

وللتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة إعادة التطبيق ، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج قوامها (30) ثلاثون معلماً ومعلمةً ممن تنطبق عليهم خصائص عينة الدراسة ، وقد تم التطبيق الأول في الأسبوع الثاني من شهر مارس 2014م ثم أعيد عليهم التطبيق ثانية بعد مرور ثلاثة أسابيع من تاريخ التطبيق الأول ، ثم تم حساب معامل الثبات عن طريق معامل الارتباط (ر) بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني باستخدام معادلة الارتباط معادلة (سبيرمان) كما يأتي [2] : -

$$\text{معادلة سبيرمان للارتباط (ر)} = \frac{\text{ن مجـ س ص} - \text{مجـ س} \times \text{مجـ ص}}{\sqrt{[\text{ن مجـ س}2 - (\text{مجـ س})2\ ][\ \text{ن مجـ ص}2 - (\text{مجـ ص})2\ ]}}$$

حيث ن = عدد أفراد العينة .

س = درجات التطبيق الأول .

ص = درجات التطبيق الثاني .

---

1 - رجاء محمود علام ، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، القاهرة : دار النشر للجامعات ، 1998 ، ص 418 .

2 - فؤاد البهي السيد ، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، الطبعة الثالثة ، القاهرة : دار الفكر العربي ، 1979م ، ص 523 .

وبتطبيق المعادلة السابقة باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS) [1] تبيَّن أن معامل الارتباط لأداة الدراسة (86. 0) وكان دالاً احصائياً عند مستوى (01 , .) فأقل وهي درجة مناسبة تدل على تمتع الاستبانة بمستوى ثبات مرتفع . هذا وقد تم حساب معامل ثبات الاستبانة أيضا طبقاً لطريقة ألفا كرونباخ فبلغ (94. 0) ، وهذا يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات .

وقد تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرو نباخ لمحاور الاستبانة وأبعادها المختلفة فبلغت قيمة معامل الثبات للبعد الأول في المحور الأول بهذه الطريقة 0.92 ، وللبعد الثاني في المحور الأول 0.91 ، وأولاً في المحور الثاني 0.92 ، ولثانياً في المحور الثاني 0.81 ، مما يشير إلى ارتفاع ثبات محاور الاستبانة .

الصورة النهائية للاستبانة : -

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة حيث تضمنت البيانات الأساسية المتعلقة بالاسم والنوع والمؤهل ، والمرحلة الدراسية التي يعمل بها المعلم ، وسنوات الخبرة ، ونوعية المشاركة في أنشطة الجودة ، كما أنها تضمنت محورين هما : المحور الأول : أبعاد الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي وكانا بعدين هما : البعد المعرفي واندرج تحته (26) عبارة ، والبعد الوجداني واندرج تحته (19) عبارة .

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

أولاً : دعم التطوير والتغيير نحو تحقيق الجودة الشاملة ومعاييرها واندرج تحته (16) عبارة .

ثانياً : تحقيق الشعور بالانتماء لدى المعلمين واندرج تحته (15) عبارة .

---

[1] – استخدمت الباحثة برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في حساب معامل ارتباط " بيرسون " .

تحديد حجم عينة الدراسة : -

بعد تحديد مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات بمرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج والذي بلغ (32269) معلم ومعلمة طبقا لإحصاء عام 2104 م [1] ، اختارت الباحثة عينة عشوائية من المجتمع الأصلي للعينة وقد بلغ قوامها (969) معلم ومعلمة وقد تم التطبيق عليها ، ونظراً لانشغال المعلمين وعدم جدية البعض في الإجابة عن بنود الاستبانة لم يصل إلى الباحثة إلاَّ (572) استبانة هي التي تعاملت معها الباحثة إحصائياً علماً بأنَّ الباحثة اقتصرت في التطبيق على المدارس الموجودة في عواصم المدن ولم تتطرق إلى المدارس الموجودة في النجوع والقرى وذلك لتعذر الوصول إليها .

والجدول التالي يوضح توزيع مفردات عينة الدراسة :-

جدول رقم (1) توزيع مفردات عينة الدراسة الميدانية

البيان			النسبة
النوع	ذكور	314	%54.90
	إناث	258	%45.10
	المجموع	572	%100
المؤهل	متوسط	23	%4.021
	عال	521	%91.084
	فوق العال	28	%4.90
	المجموع	572	%100
سنوات الخبرة	حتى 5 سنوات	173	%30.24
	من 5 – 10 سنوات	140	%24.48
	أكثر من 10 سنوات	259	%45.28
	المجموع	572	%100

1 – وزارة التربية والتعليم ، بيان بأعداد المدرسين على مستوى المرحلة والتبعية للعام الدراسي 2013 / 2014م ، مديرية التربية والتعليم بسوهاج ، الإدارة العامة للمعلومات .

يلاحظ من الجدول السابق ارتفاع نسبة الذكور عن نسبة الإناث بالنسبة للعينة الكلية حيث بلغت نسبة عينة الذكور 54.90% ، في حين بلغت نسبة عينة الإناث 45.10% وتشير هذه النسبة إلى تفوق الذكور على الإناث .

ويوضح الجدول السابق أيضًا أن نسبة المعلمين ذوي المؤهل المتوسط بلغت 4.021% وهي نسبة صغيرة نسبياً ، في حين بلغت نسبة المعلمين ذوى المؤهل العالي 91.084% وهي نسبة كبيرة تشير إلى أن غالبية معلمي مرحلة التعليم الأساسي مؤهلاتهم عالية وهذا مؤشر طبيعي يدل على أهمية مرحلة التعليم الأساسي وأهمية أن يكون المعلم حاصل على مؤهل عال ، في حين بلغت نسبة المعلمين ذوى المؤهل فوق العالي 4.90% وهي نسبة صغيرة أيضاً وتشير إلى أن معلمي مرحلة التعليم الأساسي قليلًا ما يسعون إلى استكمال الدراسات العليا للحصول على درجة الماجستير والدكتوراه ، وقد يرجع ذلك إلى انشغال هؤلاء المعلمين بأعباء الحياة اليومية ومتطلباتها ، علاوة على ارتفاع تكاليف الدراسات العليا .

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

المعالجة الإحصائية :-

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

أولاً : حساب حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة : -

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

1- حساب تكرارات استجابات الطلاب أفراد العينة عن كل عبارة من عبارات الاستبانة تحت كل بديل من بدائل الإجابة (يتحقق . يتحقق إلى حد ما . لا يتحقق) .

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

يتحقق = 3 ، يتحقق إلى حد ما = 2 ، لا يتحقق = 1

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

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

5- الحصول على نسبة متوسطة الاستجابة لكل عبارة بقسمة درجة الاستجابة الكلية لكل عبارة على حاصل ضرب عدد أفراد العينة في أعلى وزن رقمي هو " 3 "

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

6- تقدير حدود الثقة لنسبة متوسطة الاستجابة من خلال المعادلة الآتية [1] :-

حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة = نسبة متوسطة شدة التحقق ± الخطأ المعياري × 1.96 ؛ حيث 1.96 تمثل درجة ثقة 0.95 عند مستوي دلالة (0.5) .

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

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

8- حساب الخطأ المعياري لنسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة من خلال المعادلة الآتية [2]:-

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

حيث:-

أ = نسبة متوسط شدة التحقق = 0.67 .

ب= باقي النسبة من الواحد الصحيح ، ب = 1 . أ = 1-0.67 = 0.33 .

ن = عدد أفراد العينة .

9- وعليه تصبح الصورة النهائية لتقدير حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة هي:-

حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة = 0.67 ± الخطأ المعياري × 1.96

1- فؤاد البهي السيد , مرجع سابق , ص 426 .

2- المرجع السابق, ص 431 .

وبناء على ذلك:-

- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة للعبارة ≤ (0.67 + الخطأ المعياري ×1.96) فهي تتحقق .
- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة للعبارة ≥ (0.67 + الخطأ المعياري ×1.96) فهي لا تتحقق .
- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة للعبارة تنحصر بين (0.67 – الخطأ المعياري × 1.96) و (0.67 + الخطأ المعياري × 1.96) فهي غير واضحة الدلالة .

10- حساب حدود الثقة لعينة الدراسة , على النحو الآتي : -

أ- بالنسبة للجنس :-

1- الذكور ن = 314 ، الخطأ المعياري = 0.03 ، الحد الأعلى = 0.73 ، الحد الأدنى = 0.61 ، وعليه فحدود الثقة هي (0.61 ، 0.73) .

2- الإناث ن = 258 ، الخطأ المعياري = 0.03 ، الحد الأعلى = 0.73 ، الحد الأدنى = 0.61 ، وعليه فحدود الثقة هي (0.61 ، 0.73) .

3- العينة الكلية ن = 572 ، الخطأ المعياري = 0.02 ، الحد الأعلى = 0.71 ، الحد الأدنى = 0.63 ، وعليه فحدود الثقة هي (0.63 ، 0.71) .

وبناء على ذلك :-

1- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة أكبر من أو تساوي (≤) الحد الأعلى (0.71) معناه : أن عينة الدراسة تتجه نحو الموافقة أي أن العبارة تتحقق وتكون الإجابة على العبارة (تتحقق) .

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

3- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة أقل من أو تساوي (≥) الحد الأدنى (0.63) معناه : أن عينة الدراسة تتجه نحو عدم الموافقة على العبارة وتكون الإجابة (لا تتحقق).

ب – بالنسبة للمؤهل العلمي : –

1– مؤهل علمي متوسط ن = 23 ، الخطأ المعياري = 0.098 ، الحد الأعلى = 0.86، الحد الأدنى = 0.48 ، وعليه فحدود الثقة هي (0.48 ، 0.86) .

2– مؤهل علمي عال ن = 521 ، الخطأ المعياري = 0.02 ، الحد الأعلى = 0.71، الحد الأدنى = 0.63 ، وعليه فحدود الثقة هي (0.63 ، 0.73) .

3– مؤهل علمي فوق عال ن = 28 ، الخطأ المعياري = 0.089 ، الحد الأعلى = 0.84 ، الحد الأدنى = 0.50 ، وعليه فحدود الثقة هي (0.50 ، 0.84) .

4– العينة الكلية ن = 572 ، الخطأ المعياري = 0.02 ، الحد الأعلى = 0.71 ، الحد الأدنى = 0.63 ، وعليه فحدود الثقة هي (0.63 ، 0.71) .

وبناء على ذلك :–

1– إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة أكبر من أو تساوي (≤) الحد الأعلى (0.71) معناه = أن عينة الدراسة تتجه نحو الموافقة أي أن العبارة تتحقق وتكون الإجابة على العبارة (تتحقق) .

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

3– إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة أقل من أو تساوي (≤) الحد الأدنى (0.63) معناه : أن عينة الدراسة تتجه نحو عدم الموافقة على العبارة وتكون الإجابة (لا تتحقق).

ج – بالنسبة لسنوات الخبرة : –

1– حتى 5 سنوات ن = 173 ، الخطأ المعياري = 0.036 ، الحد الأعلى = 0.74 ، الحد الأدنى = 0.60 ، وعليه فحدود الثقة هي (0.60 ، 0.74) .

2– من 5 إلى 10 سنوات ن = 140 ، الخطأ المعياري = 0.040 ، الحد الأعلى = 0.75 ، الحد الأدنى = 0.59 ، وعليه فحدود الثقة هي (0.59 ، 0.75).

3– أكثر من 10 سنوات ن = 259 ، الخطأ المعياري = 0.029 ، الحد الأعلى = 0.73 ، الحد الأدنى = 0.61 ، وعليه فحدود الثقة هي (0.61 ، 0.73) .

4- العينة الكلية ن = 572 ، الخطأ المعياري = 0.02 ، الحد الأعلى = 0.71 ، الحد الأدنى = 0.63 ، وعليه فحدود الثقة هي (0.63 ، 0.71) .

حساب دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة :-

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

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

2- فإذا كانت قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية فليس ثمة فروق بين العينتين

وحساب تحليل التباين وفق الخطوات الآتية : -

1- حساب التباين بين المجموعات .

2- حساب التباين الداخلي .

3- حساب درجات الحرية .

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

وبناء على ذلك :-

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

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

نتائج الدراسة الميدانية : -

مقدمة : -

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

تعرض الباحثة نتائج الدراسة الميدانية على العينة الكلية، وقوامها (572) معلم ومعلمة ، وذلك لكل محور على حدة من خلال : -

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

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

3- دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة .

وفيما يلي تفصيل ذلك : -

أولا : بالنسبة لمتغير الجنس :-

المحور الأول : -

أ- البعد المعرفي : -

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

جدول (2)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من الذكور والإناث حول البعد المعرفي من المحور الأول

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

م	العبارة	عينة الذكور (ن = 314)	عينة الإناث (ن = 258)	العينة الكلية (ن = 572)
1	أعرف جيداً رؤية المدرسة التي أعمل بها	0.84	0.81	0.83
2	أسعى إلى ترجمة رؤية المدرسة التي أعمل بها إلى واقع ملموس	0.81	0.77	0.79
3	أطلع على معايير وممارسات الجودة الشاملة باستمرار	0.73	0.69	0.71
4	أعلم جيداً رسالة المدرسة التي أعمل بها	0.87	0.86	0.87
5	أتعرف على فرص وتهديدات البيئة الخارجية التي تؤثر على المدرسة التي أعمل بها	0.83	0.79	0.81
6	أعرف الكثير عن الجودة الشاملة بالمدرسة عن طريق المنشورات أو الإعلانات أو اللقاءات أو أعضاء الوحدة	0.73	0.73	0.73
7	أحرص على توجيه العملية التعليمية في ضوء المعايير لتجنب الأخطاء قبل وقوعها	0.86	0.82	0.84
8	أطلع على القوانين واللوائح المتعلقة بمعايير الجودة الشاملة	0.72	0.71	0.72
9	أستخدم خطة متكاملة للمنهج الدراسي الذي أقوم بتدريسه	0.87	0.86	0.87
10	أستطيع تحديد جوانب القوة والضعف داخل المدرسة التي أعمل بها	0.87	0.84	0.86
11	ألجأ إلى مصادر معلومات خارجية لزيادة معرفتي بمعايير الجودة الشاملة	0.84	0.72	0.78
12	أخطط لعمليتي التعليم والتعلم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة	0.80	0.78	0.79
13	أتناقش مع زملائي فيما يتعلق بمعايير الجودة الشاملة وكيفية تطبيقها في المدرسة	0.75	0.70	0.73
14	أقوم بتصميم أدوات وأساليب لتقويم التلاميذ تتسق مع نواتج التعلم المستهدفة	0.76	0.75	0.76
15	أفضل المشاركة في الدورات والبرامج التدريبية المتعلقة بالجودة الشاملة	0.79	0.77	0.78
م	العبارة	عينة الذكور	عينة الإناث	العينة الكلية

		(ن = 314)	(ن = 258)	(ن = 572)
16	أقدم أفكاراً جديدة في مجال عملي لتحقيق الجودة بالمدرسة	0.82	0.76	0.79
17	أستخدم أساليب تدريسية حديثة تساعد في تحقيق رسالة المدرسة التي أعمل بها	0.82	0.80	0.81
18	أعتمد على نتائج تقويم المتعلمين في تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم	0.79	0.77	0.78
19	أستخدم طرقاً وأسالباً متنوعة في تقويم الطلاب	0.86	0.86	0.86
20	أشجع الطلاب على المشاركة في برامج وأعمال الجودة بالمدرسة	0.79	0.79	0.79
21	أحرص على مراعاة الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في تقويمي للطلاب	0.85	0.85	0.85
22	أفضل المشاركة في الأنشطة المجتمعية التي تقدمها المدرسة	0.83	0.81	0.82
23	أقوم بعمل تقييم ذاتي دوري يضمن تحقيق الجودة بصفة مستمرة	0.73	0.71	0.72
24	أعرف الفرق بين رؤية ورسالة المدرسة التي أعمل بها	0.82	0.82	0.82
25	أرغب في العمل طبقاً لمعايير الجودة الشاملة بالمدرسة	0.82	0.81	0.82
26	أواصل تحسين أدائي في العمل بعد حصول مدرستي على الاعتماد	0.80	0.80	0.80
	نسبة متوسط الاستجابة الكلية	0.81	0.78	0.80

يتضح من الجدول السابق ما يلي : -

1- تفاوت الأوزان النسبية فيما يتعلق بالبعد المعرفي من الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى أفراد عينة البحث من الذكور والإناث ؛ فقد جاءت أغلب الأوزان النسبية لعبارات هذا البعد أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لعينة البحث من الذكور والإناث ، حيث كانت حدود الثقة لهذا البعد بالنسبة للذكور والإناث (73. 0) الحد الأعلى ، و(61. 0) الحد الأدنى ، وعليه تكون أغلب العبارات التي يتضمنها هذا البعد أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة ، ماعدا العبارة رقم " 2 "(اطلع على معايير وممارسات الجودة الشاملة باستمرار) فقد جاء الوزن النسبي لهذه العبارة بالنسبة لعينة الإناث محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة البحث من الإناث وهو(69. 0) وهذا يعني أن هذه العبارة غير دالة بالنسبة لعينة الإناث ويمكن تفسير ذلك

بأن المعلمات الإناث غالباً ما لا يتوافر لديهن الوقت للاطلاع على المعايير والممارسات الخاصة بالجودة ، حيث إنهن قد لا يجدن الوقت الكافي لمثل هذه الأمور بعد القيام بأعباء التدريس ، هذا علاوة على حرصهن الدائم على الذهاب إلى بيوتهن بعد انقضاء اليوم الدراسي مباشرة ، أما المعلمون الذكور فقد يتوافر لديهم الوقت بعد اليوم الدراسي للاطلاع على مثل هذه الأمور.

وكذلك الحال بالنسبة للعبارة رقم " 8 " (اطلع على القوانين واللوائح المتعلقة بمعايير الجودة الشاملة) فقد كانت استجابة عينة البحث من الذكور والإناث لهذه العبارة محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة البحث من الذكور والإناث ، وهذا يعني أن العبارة غير دالة بالنسبة للعينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن إدارة المدرسة قد لا تسمح لكل المعلمين والمعلمات بالاطلاع على اللوائح والقوانين ، وهذا أمر طبيعي وشائع في معظم مدارسنا ؛ نظراً لمركزية الإدارة وعدم توافر الثقة بين الغالبية العظمى من العاملين بالمدارس ومديري هذه المدارس .

أما بالنسبة للعبارة رقم " 11 " (ألجأ إلى مصادر خارجية لزيادة معرفتي بمعايير الجودة الشاملة) ، فقد كان الوزن النسبي لهذ هـ العبارة بالنسبة لعينة الإناث " 72. 0 " وهي نسبة محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة ، وهذا يعني أن العبارة غير دالة بالنسبة لعينة الإناث ، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات الإناث ليس لديهن الوقت الكافي للجوء إلى مصادر خارجية لزيادة معرفتهن بمعايير الجودة الشاملة ، علاوة على ذلك فقد تكون الغالبية العظمى من المعلمات غير مهتمات بأمور الجودة أو الرجوع إلى مصادر أخرى غير المدرسة لمعرفة مثل هذه الأمور ، وهذا بحكم الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتقهن داخل الأسرة ، وداخل المدرسة ، فهذا يجعلهن دائما يحاولن التوفيق بين الأدوار الملقاة على عاتقهن .

وأما بالنسبة للعبارة رقم " 13 " (أتناقش مع زملائي فيما يتعلق بمعايير الجودة الشاملة وكيفية تطبيقها في المدرسة) فقد كان الوزن النسبي لهذه العبارة بالنسبة لعينة الإناث " 70. 0 " وهي نسبة محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة لعينة الإناث ، وهذا يعني أن هذه العبارة غير دالة بالنسبة لعينة الإناث ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات الإناث قد لا يتوافر لديهن الوقت للتناقش في مثل هذه الأمور المتعلقة بالجودة ،

حيث إن وقتهن غالباً ما يقسم بين البيت والمدرسة ، أما المعلمون الذكور فقد يجدون وقتاً للمناقشة حول هذه الأمور خارج نطاق البيت أو المدرسة ، وهذا غالباً ما لا يتوافر بالنسبة للإناث اللاتي غالباً ما يكن حريصات على الوفاء باحتياجات الأسرة والأبناء داخل الأسرة ، والوفاء باحتياجات المدرسة وتنفيذ الأعمال المطلوبة منهن داخل المدرسة ، وهذا في حد ذاته قد يؤثر على قدرتهن على التناقش حول الأمور التي تتعلق بمعايير الجودة وكيفية تطبيقها داخل المدرسة .

وأخيرا بالنسبة للعبارة رقم " 23 " (أقوم بعمل تقييم ذاتي دوري يضمن تحقيق الجودة بصفة مستمرة) فقد كان الوزن النسبي لهذ العبارة محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الإناث وهو " 71. 0 " ، وإن كان هذا الوزن قد اقترب من الحد الأعلى ، وهذا يعني أن هذه العبارة محققة لدى الغالبية العظمى من معلمات مرحلة التعليم الأساسي ، كما أنها محققة لدى عينة الذكور ، وهذا يدل على أهمية قيام المعلم والمعلمة بعمل تقييم ذاتي دوري يضمن تطوير أداء المعلمين بما يساعد على تحقيق الجودة باستمرار ، ويساعد المعلم على مسايرة أحدث الطرق والأساليب في العملية التعليمية بما يضمن جودتها ، ويمكنه من اكتشاف نوحي الضعف والقوة لديه ؛ فيعمل على تدعيم نواحي القوة ، وعلاج نواحي الضعف ، وهذا ما نحن بحاجة ماسة إليه في تعليمنا في جميع مراحله .

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

المحور الأول : -

ب- البعد الوجداني : -

جدول (3)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من الذكور والإناث حول البعد الوجداني من المحور الأول

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

م	العبارة	عينة الذكور (ن = 314)	عينة الإناث (ن = 258)	العينة الكلية (ن = 572)
1	أشعر بالرضا عن رؤية ورسالة المدرسة التي أعمل بها	0.82	0.80	0.81
2	أراعي المساواة والعدالة في التعامل مع جميع المتعلمين بالمدرسة	0.90	0.89	0.90
3	أرغب في المشاركة في أنشطة الجودة الشاملة بالمدرسة	0.83	0.78	0.81
4	أقوم بعديد من الاجراءات لتسهيل مهمة وحدة ضمان الجودة الشاملة بالمدرسة	0.74	0.70	0.72
5	أهتم كثيراً بتحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية بمدرستي	0.79	0.78	0.79
6	أقدر زملائي الذين يسعون إلى تحسين العملية التعليمية داخل المدرسة	0.93	0.92	0.93
7	أحاول دائماً إكساب التلاميذ الاتجاهات الإيجابية نحو الجودة في الأداء	0.87	0.86	0.87
8	ألتزم بقيم تحقيق الجودة الشاملة في علاقاتي بالزملاء داخل المدرسة وخارجها	0.84	0.82	0.83
9	أتعاون مع زملائي في نشر العادات والقيم المساندة لمعايير الجودة الشاملة	0.85	0.82	0.84
10	أهتم كثيراً بكل ما يُنْشَرُ عن الجودة الشاملة وأسعى إلى تنفيذه في مدرستي	0.78	0.74	0.76
11	أقوم بعمل أنشطة تربوية للطلاب تناسب الفروق الفردية بينهم	0.86	0.86	0.86
12	أسعى إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الجودة الشاملة لدى الطلاب بالمدرسة	0.80	0.78	0.79
13	أفضل الموضوعية في التعامل مع الطلاب داخل المدرسة	0.98	0.85	0.92
14	أقدر الجودة والتحسين في أي مجال من مجالات الحياة	0.88	0.86	0.87
15	أهتم بنشاطات وبرامج الجودة الشاملة بمدرستي	0.81	0.76	0.79

م	العبارة	عينة الذكور (ن = 314)	عينة الإناث (ن = 258)	العينة الكلية (ن = 572)
16	أبذل قصارى جهدي من أجل تحسين أدائي المهني باستمرار	0.89	0.89	0.89
17	أحرص على الالتزام بالقواعد المنظمة للعمل بالمدرسة التي أعمل بها	0.92	0.90	0.91
18	أشعر بالانتماء لمدرستي وأبذل كل جهدي للنهوض بها	0.92	0.91	0.92
19	أتقبل التوجيهات التي من شأنها تحسين العملية التعليمية	0.93	0.93	0.93
	نسبة متوسط الاستجابة الكلية	0.86	0.83	0.85

يتبين من الجدول السابق ما يلي : -

1- تفاوت الأوزان النسبية فيما يتعلق بوعي معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بمعايير الجودة الشاملة بالنسبة للبعد الوجداني من هذا الوعي ، حيث جاءت جميع عبارات هذا البعد أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الدراسة من الذكور والإناث ، ماعدا العبارة رقم " 4 " (أقوم بعديد من الإجراءات لتسهيل مهمة وحدة ضمان الجودة الشاملة بالمدرسة) ، فقد كان الوزن النسبي لهذه العبارة بالنسبة لعينة الإناث (70 . 0) ، وهي نسبة محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الإناث ، وهذا يعني أن هذه العبارة غير دالة بالنسبة لعينة الإناث ، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات الإناث غير متأكدات من أنهن يقمن بعديد من الاجراءات لتسهيل مهمة وحدة ضمان الجودة الشاملة بالمدرسة ، وقد يرجع ذلك إلى اعتقاد المعلمات بأن أعضاء وحدة ضمان الجودة بالمدرسة ، بالإضافة إلى إدارة المدرسة هم المسؤولون عن القيام بإجراءات تسهيل عمل هذه الوحدة بالمدرسة لأن أعضاء هذه الوحدة لديهم اختصاصات محددة ومقننة يجب أن يسعوا إلى تنفيذها وتحقيقها ، وأن عمل المعلم يقتصر على أداء دروسه والقيام بأعباء العملية التعليمية بكل ما تتطلب من إعداد وتنفيذ ومتابعة ، وهذا في اعتقاد المعلمات الإناث أنه كاف .

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

المحور الثاني: -

أولاً : -

جدول رقم (4)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من الذكور والإناث بالنسبة لأولاً من المحور الثاني

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

م	العبارة	عينة الذكور (ن = 314)	عينة الإناث (ن = 258)	العينة الكلية (ن = 572)
1	توفر إدارة المدرسة بيئة محفزة للإبداع والتغيير نحو الجودة الشاملة	0.70	0.68	0.69
2	تشجع إدارة المدرسة الأفكار الجديدة التي يقدمها المعلمون في مجال الجودة	0.78	0.77	0.78
3	تدعو إدارة المدرسة الخبراء والمختصين بالجودة لإلقاء محاضرات وعقد دورات عن الجودة الشاملة	0.65	0.66	0.66
4	تحاول إدارة المدرسة متابعة و تقويم جدي لتحقيق أهداف الجودة داخل المدرسة	0.72	0.73	0.73
5	تشرك إدارة المدرسة المعلمين في تحديد رسالة المدرسة وأهدافها	0.82	0.80	0.81
6	تسعى إدارة المدرسة إلى تذليل العقبات التي تحول دون انتشار ثقافة الجودة ومعاييرها	0.75	0.74	0.75
7	تتبنى إدارة المدرسة خطة استراتيجية تحقق أهداف الجودة الشاملة في ممارساتها	0.73	0.72	0.73
8	تتابع إدارة المدرسة تنفيذ بعض المهام المناسبة لتحقيق الجودة لدى العاملين	0.76	0.78	0.77
9	تسعى إدارة المدرسة إلى تدريب المعلمين وإكسابهم المهارات اللازمة لتحقيق الجودة	0.76	0.76	0.76
10	تسعى إدارة المدرسة إلى تبني معايير الجودة الشاملة وإعطائها الأولوية المناسبة	0.75	0.72	0.74
11	تحرص إدارة المدرسة على إتاحة فرص العمل الجماعي في التطوير	0.79	0.77	0.78

م	العبارة	عينة الذكور (ن = 314)	عينة الإناث (ن = 258)	العينة الكلية (ن = 572)
12	تستخدم إدارة المدرسة المنهج العلمي في تحليل المشكلات واتخاذ القرارات بدلاً من الاعتماد على المشاعر والعواطف	0.77	0.77	0.77
13	تبحث إدارة المدرسة عن السبل الكفيلة بالتحسين المستمر للأداء التعليمي	0.79	0.78	0.79
14	تهتم إدارة المدرسة بدراسة شكاوى المعلمين فيما يخص تحقيق الجودة وتحليلها حتى يمكن حلها	0.77	0.75	0.76
15	تحرص إدارة المدرسة على غرس روح التعاون بين العاملين بها	0.88	0.86	0.87
16	تحرص إدارة المدرسة على تقديم خدمات الإرشاد التربوي للمعلمين والمتعلمين	0.83	0.83	0.83
نسبة متوسط الاستجابة الكلية		0.77	0.76	0.77

يتبين من الجدول السابق ما يلي : -

1- تفاوت الأوزان النسبية للمحور الثاني من محاور الاستبانة فيما يتعلق بدور المدرسة في دعم التطوير والتغيير نحو الجودة الشاملة ومعاييرها لدى عينة الدراسة من الذكور والإناث فقد جاءت أغلب الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الذكور والإناث وهو (73. 0) ماعدا العبارتين (1، 3)، فقد كان الوزن النسبي لهاتين العبارتين محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الذكور والإناث ، وهذا يعني أن هاتين العبارتين غير دالتين بالنسبة لعينة الدراسة من الذكور والإناث ، ويمكن تفسير ذلك بالنسبة للعبارة رقم (1) بأن إدارة المدرسة قد لا تستطيع توفير مثل هذه البيئة في المدرسة ؛ وذلك قد يرجع إلى كثرة الأعباء الملقاة على عاتق إدارة المدرسة فيما يتعلق بمشكلات الطلاب وقضاياهم، وكذلك متابعة سير العملية التعليمية بالكامل ، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى التزام إدارة المدرسة بالروتين اليومي فيما يتعلق بتنفيذ اللوائح والقوانين التي يفرضها نمط الإدارة المركزية الغالب على جميع مدارسنا ، فكل هذه الأمور قد تعوق المدرسة عن توفير مثل هذه البيئة المحفزة للإبداع والتغيير .

أما بالنسبة للعبارة رقم (3) فيمكن تفسير ذلك بأن إدارة المدرسة قد تجد صعوبة في دعوة مثل هؤلاء الخبراء والمختصين نظراً لعجز ميزانية المدرسة أو لضيق الوقت ، أو

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

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

المحور الثاني : -

ثانياً : -

جدول رقم (5)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من الذكور والإناث بالنسبة لثانياً من المحور الثاني

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

م	العبارة	عينة الذكور (ن = 314)	عينة الإناث (ن = 258)	العينة الكلية (ن = 572)
1	أفضل مصلحة المدرسة التي أعمل بها على مصالحي الشخصية	0.84	0.80	0.82
2	أحافظ على ممتلكات المدرسة التي أعمل فيها كمحافظتي على ممتلكاتي الخاصة	0.94	0.93	0.94
3	يهمني كثيرا نجاح ورقي المدرسة التي أعمل فيها	0.93	0.93	0.93
4	أشعر بتفاوت كبير بين أهدافي الخاصة وأهداف المدرسة التي أعمل فيها	0.73	0.69	0.71
5	سعادتي تتجلى في انتمائي لمهنة التدريس	0.90	0.87	0.89
6	أشعر بأن لي تأثير في المجتمع المحلي بسبب عملي في المدرسة	0.84	0.83	0.84
7	أتجنب الاهتمام بما تعانيه المدرسة من مشكلات	0.61	0.62	0.62
8	لدي الاستعداد لبذل جهد أكبر من المطلوب لإنجاح عمل المدرسة التي أعمل فيها	0.90	0.89	0.90
م	العبارة	عينة الذكور (ن = 314)	عينة الإناث (ن = 258)	العينة الكلية (ن = 572)
9	أشعر باستنزاف طاقاتي مع نهاية اليوم الدراسي	0.79	0.78	0.79

10	أشعر بأن المدرسة التي أعمل فيها تمثل جزءا من حياتي ومن الصعب ابتعادي عنها	0.88	0.87	0.88
11	يلازمني شعور بالإحباط بسبب عملي كمعلم	0.49	0.55	0.52
12	أتجنب العواطف في التعامل مع الآخرين داخل المدرسة	0.68	0.65	0.67
13	أتابع أية ملاحظات أو أية شكاوى تخص المدرسة وأبذل الجهد في دراستها وتقديم الاقتراحات بشأنها	0.84	0.78	0.81
14	أشعر بدرجة عالية من النشاط والحيوية بسبب كوني أحد المعلمين	0.88	0.88	0.88
15	أشعر بسعادة بالغة وأنا قريب من طلبتي بالمدرسة	0.92	0.91	0.92
	نسبة متوسط الاستجابة الكلية	0.81	0.80	0.81

يظهر من الجدول السابق أن : -

1- الأوزان النسبية الخاصة بعبارات هذا الجزء جاءت متفاوتة ، وقد جاءت الأوزان النسبية لأغلب عبارات هذا الجزء أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الدراسة من الذكور والإناث وهو(73 . 0) ماعدا العبارات (4 ، 7 ، 11، 12) على التوالي فقد جاءت الأوزان النسبية لهذه العبارات محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة وهذا يعني أن هذه العبارات غير واضحة الدلالة لدى عينة الدراسة من الذكور والإناث ، ويمكن تفسير ذلك بأن العبارة رقم (4) والتي جاء الوزن النسبي لها بالنسبة لعينة الإناث (69. 0) وهي نسية محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الإناث وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المرأة وحسها المرهف، وأنها غالبا ما تتعامل بعواطفها أكثر من الرجل ، وهذا ما جعل استجابة المعلمات حول هذه العبارة غير واضحة الدلالة . فقد يكون من الصعب عليهن الفصل بين أهدافهن الخاصة وأهداف المدرسة التي يعملن بها ، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمات يعتبرن المدرسة بيتهُن الثاني الذي يستحق منهن كل اهتمام ورعاية ، وهذا في حد ذاته يدل على شدة الانتماء المهني للمدرسة لدى المعلمات في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج.

أما بالنسبة للعبارة رقم (7) فقد جاء الوزن النسبي لها بالنسبة لعينة الدراسة من الذكور والإناث والعينة الكلية محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات بمرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج قد لا يستطيعون عزل أنفسهم عن المشكلات التي تعاني منها المدرسة التي يعملون بها ، وهذا أمر طبيعي بالنسبة لمهنة التعليم اتي تتطلب التفاعل الحقيقي بين جميع العاملين بها.

وأما بالنسبة للعبارة رقم (11) فقد جاء الوزن النسبي لها (49 .0)، (55. 0)، (52 . 0) بالنسبة للذكور والإناث والعينة الكلية على التوالي ، وهذا الوزن جاء أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الدراسة من الذكور والإناث والعينة الكلية، وهذا يعني أن أفراد العينة غير موافقين على هذه العبارة، مما يدل على افتخار المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج بكونهم معلمين، وهذا في حد ذاته يدل على شدة الانتماء المهني للمدرسة، وقد يفسر ذلك بأن حصول المعلم أو المعلمة على التعيين في أحد المدارس يعد مكسباً كبيراً له في ظل الظروف الاقتصادية التي تعاني منها البلاد ، وفي ظل البطالة الشديدة التي يعاني منها الشباب والفتيات في الوقت الراهن.

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

أما بالنسبة للعبارة رقم (12) فقد جاء الوزن النسبي لها (68. 0)، (65. 0) (67. 0) على التوالي بالنسبة لعينة الذكور والإناث والعينة الكلية، وهذا الوزن جاء محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الدراسة، وهذا يعني أن هذه العبارة غير واضحة الدلالة لدى عينة البحث ، ويمكن تفسير ذلك بأن الإنسان لا يستطيع دائما تجنب العواطف في التعامل مع الآخرين وبخاصة في مدارس التعليم الأساسي التي تجمع بين جدرانها تلاميذ في عمر الزهور يحتاجون إلى العطف والحنان، علاوة على ذلك أن مهنة التعليم نفسها مهنة إنسانية تتطلب قدراً من العواطف والمشاعر في التعامل مع الآخرين سواء تلاميذ أو زملاء أو إدارة، وهذا في حد ذاته ما نحتاج إليه في عصرنا الحالي الذي طغت فيه المادة على تعاملات الناس، وجعلت البعض منهم عبيداً للمال دون اعتبار لأية عواطف أو مشاعر.

والخلاصة أنه يمكن القول أن مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج تعمل على تحقيق ودعم التطوير والتغيير نحو تحقيق الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بهذه المدارس ، هذا بالإضافة إلى أن هذه المدارس تسعى من خلال أساليب الإدارة الإنسانية إلى تحقيق الانتماء المهني للمدرسة لدى المعلمين والمعلمات العاملين بها ، وهذا في حد ذاته مؤشر جيد من مؤشرات الجودة الشاملة وهو أن تستطيع إدارة المدرسة أن تجعل

العاملين بها يحبون المدرسة ويسعون إلى النهوض بها وتحسين العملية التعليمية بها من خلال خلق مناخ إنساني للتعامل بين جميع العاملين بها، وإشراك الجميع في عمليات وبرامج وخطط الجودة الشاملة.

ثانيا : بالنسبة للمؤهل العلمي:-

المحور الأول

أ- البعد المعرفي

جدول (6)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي المؤهل العلمي حول البعد المعرفي من المحور الأول

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

م	العبارة	متوسط (ن = 23)	عال (ن = 521)	فوق عال (ن = 28)	العينة الكلية (ن = 572)
1	أعرف جيداً رؤية المدرسة التي أعمل بها	0.71	0.83	0.75	0.76
2	أسعى إلى ترجمة رؤية المدرسة التي أعمل بها إلى واقع ملموس	0.88	0.79	0.73	0.80
3	أطلع على معايير وممارسات الجودة الشاملة باستمرار	0.88	0.71	0.64	0.74
4	أعلم جيداً رسالة المدرسة التي أعمل بها	0.88	0.87	0.81	0.85
5	أتعرف على فرص وتهديدات البيئة الخارجية التي تؤثر على المدرسة التي أعمل بها	0.83	0.81	0.80	0.81
6	أعرف الكثير عن الجودة الشاملة بالمدرسة عن طريق المنشورات أو الإعلانات أو اللقاءات أو أعضاء الوحدة	0.78	0.73	0.68	0.73
م	العبارة	متوسط (ن = 23)	عال (ن = 521)	فوق عال (ن = 28)	العينة الكلية (ن = 572)
7	أحرص على توجيه العملية التعليمية في ضوء المعايير لتجنب الأخطاء قبل وقوعها	0.80	0.83	0.77	0.80
8	أطلع على القوانين واللوائح المتعلقة بمعايير الجودة الشاملة	0.83	0.72	0.64	0.73
9	أستخدم خطة متكاملة للمنهج الدراسي الذي أقوم بتدريسه	0.86	0.86	0.86	0.86

10	أستطيع تحديد جوانب القوة والضعف داخل المدرسة التي أعمل بها	0.87	0.85	0.83	0.85
11	ألجأ إلى مصادر معلومات خارجية لزيادة معرفتي بمعايير الجودة الشاملة	**0.87**	**0.73**	**0.62**	**0.74**
12	أخطط لعمليتي التعليم والتعلم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة	**0.86**	**0.79**	**0.74**	**0.80**
13	أتناقش مع زملائي فيما يتعلق بمعايير الجودة الشاملة وكيفية تطبيقها في المدرسة	**0.81**	**0.73**	**0.67**	**0.74**
14	أقوم بتصميم أدوات وأساليب لتقويم التلاميذ تتسق مع نواتج التعلم المستهدفة	**0.78**	**0.76**	**0.67**	**0.74**
15	أفضل المشاركة في الدورات والبرامج التدريبية المتعلقة بالجودة الشاملة	**0.87**	**0.78**	**0.71**	**0.79**
16	أقدم أفكاراً جديدة في مجال عملي لتحقيق الجودة بالمدرسة	**0.81**	**0.78**	**0.74**	**0.78**
17	أستخدم أساليب تدريسية حديثة تساعد في تحقيق رسالة المدرسة التي أعمل بها	**0.83**	**0.82**	**0.73**	**0.79**
18	أعتمد على نتائج تقويم المتعلمين في تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم	**0.81**	**0.78**	**0.79**	**0.79**
19	أستخدم طرقاً وأسالباً متنوعة في تقويم الطلاب	**0.84**	**0.87**	**0.81**	**0.84**
20	أشجع الطلاب على المشاركة في برامج وأعمال الجودة بالمدرسة	**0.84**	**0.79**	**0.75**	**0.79**
م	**العبارة**	**متوسط (ن = 23)**	**عال (ن = 521)**	**فوق عال (ن = 28)**	**العينة الكلية (ن = 572)**
21	أحرص على مراعاة الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في تقويمي للطلاب	**0.86**	**0.86**	**0.75**	**0.82**
22	أفضل المشاركة في الأنشطة المجتمعية التي تقدمها المدرسة	**0.80**	**0.82**	**0.76**	**0.79**
23	أقوم بعمل تقييم ذاتي دوري يضمن تحقيق الجودة بصفة مستمرة	**0.84**	**0.72**	**0.70**	**0.75**

24	أعرف الفرق بين رؤية ورسالة المدرسة التي أعمل بها	0.81	0.81	0.80	0.81
25	أرغب في العمل طبقاً لمعايير الجودة الشاملة بالمدرسة	0.78	0.82	0.80	0.80
26	أواصل تحسين أدائي في العمل بعد حصول مدرستي على الاعتماد	0.83	0.80	0.73	0.79
نسبة متوسط الاستجابة الكلية		0.83	0.79	0.74	0.79

يتبين من الجدول السابق ما يلي : -

1- اختلاف واضح في الأوزان النسبية للبعد المعرفي بمعاير الجودة الشاملة لدى أفراد عينة الدراسة من ذوي المؤهلات العلمية المختلفة سواء المؤهل المتوسط أو العالي أو فوق العالي وحيث إن حدود الثقة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل المتوسط هي: الحد الأعلى (0.86) الحد الأدنى (0.48)، فقد جاءت أغلب الأوزان النسبية لعينة الدراسة من هؤلاء حول الوعي المعرفي بمعاير الجودة محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعنى أن أغلب العبارات غير واضحة الدلالة لدى عينة الدراسة من ذوي المؤهل المتوسط ما عدا العبارات رقم(2،3،4،9،10،11،12،21) فقد جاءت الأوزان النسبية لها أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة وهو (0.86)، وهذا يعني أن دلالة هذه العبارات واضحة لدى هذه العينة ، مما يدل على وجود بعض الوعى المعرفي بمعايير الجودة الشاملة لدى هذه العينة ، أما باقي جوانب هذا الوعي فلم تتضح لدى هذه العينة ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين والمعلمات ذوي المؤهل المتوسط في مدارس التعليم الأساسي غالبا ما يقومون بأعمال إدارية أو مكتبية قد لا تساعدهم على الاهتمام أو متابعة برامج ومشروعات الجودة بالمدرسة ، هذا بالإضافة إلى عدم رغبة هذه الفئة في المشاركة في الدورات التدريبية أو الأنشطة المجتمعية التي تنمي لديهم الوعي بمعايير الجودة الشاملة .

أما بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل العالي فقد جاءت الأوزان النسبية لعبارات البعد المعرفي أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذ العينة وهو (73. 0) ماعدا العبارات رقم (3 ، 8 ، 23) فقد جاءت الأوزان النسبية لها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة وهي على التوالي (71 .0 ، 72. 0 ،72 . 0) وهذا يعني أن هذه العبارات غير واضحة الدلالة لدى عينة الدراسة من ذوي المؤهل العالي، ويمكن تفسير ذلك بالنسبة للعبارة رقم (3) بأن هؤلاء المعلمين قد تشغلهم أعباؤهم التدريسية عن الاطلاع على معايير وممارسات الجودة الشاملة بالمدرسة ، أو أن إدارة المدرسة قد لا تسمح

لهم بالاطلاع على هذه المعايير والممارسات ، أما بالنسبة للعبارة رقم (8) فيمكن تفسير ذلك بأن المعلمين ذوي المؤهل العالي قد لا يهتمون بعمل تقييم ذاتي دوري بسبب انشغالهم بأمور أخرى غير ذلك مثل الدروس الخصوصية – مثلا – والتي لا توفر وقت للمعلم لممارسة أي نشاط آخر .

أما باقي العبارات فقد جاءت الأوزان النسبية لها أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة ، وهذا يدل على وجود وعي معرفي لدى هذه العينة بمعايير الجودة الشاملة .

وبالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل فوق العالي فقد جاءت الأوزان النسبية لجميع عبارات هذا البعد محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة لهذه العينة ماعدا العبارة رقم (9) فقد حصلت على وزن نسبي (86 . 0) وهو أكبر من الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني أن هذه العبارة واضحة الدلالة لدى هذه العينة وأنهم موافقون عليها ، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلم الذي يواصل دراسته العليا للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه غالبا ما يسعى إلى الاستفادة مما درسه في الدراسات العليا وتطبيقه في مجال عمله وأهم أوجه الاستفادة هي وضع خطة متكاملة للمنهج ومحاولة تنفيذها ، وهذا هو تماما ما يحدث للباحث عندما يختار موضوعا معينا ويسعى لدراسته فغالبا ما يقوم بعمل خطة بحث ويحاول تنفيذها .

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

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

المحور الأول

ب- البعد الوجداني

جدول (7)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي المؤهل العلمي حول البعد الوجداني من المحور الأول

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

م	العبارة	متوسط (ن = 23)	عال (ن = 521)	فوق عال (ن = 28)	العينة الكلية (ن = 572)
1	أشعر بالرضا عن رؤية ورسالة المدرسة التي أعمل بها	0.78	0.82	0.74	0.78
2	أراعي المساواة والعدالة في التعامل مع جميع المتعلمين بالمدرسة	0.90	0.90	0.87	0.89
3	أرغب في المشاركة في أنشطة الجودة الشاملة بالمدرسة	0.84	0.81	0.77	0.81
4	أقوم بعديد من الاجراءات لتسهيل مهمة وحدة ضمان الجودة الشاملة بالمدرسة	0.81	0.72	0.68	0.74
5	أهتم كثيراً بتحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية بمدرستي	0.84	0.79	0.70	0.78
6	أقدر زملائي الذين يسعون إلى تحسين العملية التعليمية داخل المدرسة	0.91	0.93	0.94	0.93
م	العبارة	متوسط (ن = 23)	عال (ن = 521)	فوق عال (ن = 28)	العينة الكلية (ن = 572)
7	أحاول دائماً إكساب التلاميذ الاتجاهات الإيجابية نحو الجودة في الأداء	0.86	0.87	0.80	0.84
8	ألتزم بقيم تحقيق الجودة الشاملة في علاقاتي بالزملاء داخل المدرسة وخارجها	0.86	0.83	0.80	0.83
9	أتعاون مع زملائي في نشر العادات والقيم المساندة لمعايير الجودة الشاملة بالمدرسة	0.83	0.84	0.80	0.82
10	أهتم كثيراً بكل ما يُنْشَرُ عن الجودة الشاملة وأسعى إلى تنفيذه في مدرستي	0.83	0.77	0.64	0.75
11	أقوم بعمل أنشطة تربوية للطلاب تناسب الفروق الفردية بينهم	0.86	0.86	0.81	0.84
12	أسعى إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الجودة الشاملة لدى الطلاب بالمدرسة	0.81	0.73	0.74	0.76

13	أفضل الموضوعية في التعامل مع الطلاب داخل المدرسة	0.81	0.86	0.83	0.83
14	أقدر الجودة والتحسين في أي مجال من مجالات الحياة	0.83	0.87	0.80	0.83
15	أهتم بنشاطات وبرامج الجودة الشاملة بمدرستي	0.87	0.98	0.68	0.84
16	أبذل قصارى جهدي من أجل تحسين أدائي المهني باستمرار	0.90	0.82	0.85	0.86
17	أحرص على الالتزام بالقواعد المنظمة للعمل بالمدرسة التي أعمل بها	0.90	0.91	0.88	0.90
18	أشعر بالانتماء لمدرستي وأبذل كل جهدي للنهوض بها	0.90	0.91	0.92	0.91
19	أتقبل التوجيهات التي من شأنها تحسين العملية التعليمية	0.90	0.93	0.87	0.90
نسبة متوسط الاستجابة الكلية		0.85	0.85	0.80	0.83

يتضح من الجدول السابق ما يلي : -

1- اختلاف الأوزان النسبية لعبارات هذا البعد بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل المتوسط ، فمنها ما جاء أكبر من الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذ العينة مثل العبارات : (2 ، 6 ، 7 ، 8 ، 11 ، 15 ، 16 ، 17 ، 18 ، 19) وهذا يعني أن هذه العبارات واضحة الدلالة لدى عينة الدراسة من ذوي المؤهل المتوسط ، وها يدل على وجود بعض الوعي الوجداني بمعايير الجودة الشاملة لدى هذه العينة ، ومن عبارات هذا البعد ما جاء محصورا بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة مثل العبارات : (1 ، 3 ، 4 ، 5 ، 9 ، 10 ، 12 ، 13 ، 14) وهذا يعني أن هذه العبارات غير واضحة الدلالة لدى هذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الفئة دائما تميل إلى محاولة كسب رضا إدارة المدرسة والعاملين بالمدرسة وغالبا ما تهتم بالأشياء التي تجعل مدير المدرسة والعاملين بها يتمسكون بهم ، ومن هذه الأشياء الالتزام بالقواعد المنظمة للعمل بالمدرسة ، وتقبل التوجيهات التي من شأنها تحسين العملية التعليمية ، ومراعاة المساواة والعدالة في التعامل مع جميع المتعلمين بالمدرسة .

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

أما بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل العالي فيما يتعلق بهذا البعد فقد جاءت جميع الأوزان النسبية لعبارات هذا البعد أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (73 . 0) ماعدا العبارة رقم (4) فقد حصلت على وزن نسبي (72. 0) وهو محصور بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة وهذا يعني أن هذه العبارة غير واضحة الدلالة لدى أفراد هذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن إجراءات تسهيل مهمة وحدة ضمان الجودة الشاملة بالمدرسة من وجهة نظر المعلمين ليست من اختصاصات المعلمين بل هناك من يقوم بمثل هذه الإجراءات والتي تعد من صميم عمله ، ولكن المعلم عليه التزامات وأعباء كثيرة فيما يتعلق بالتدريس والتقويم والمتابعة المستمرة للمتعلمين .

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

أما بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل فوق العالي فقد جاءت أغلب الأوزان النسبية لعبارات هذا البعد محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، ماعدا العبارات رقم (2 ، 16 ، 17 ، 18 ، 19) فقد جاءت الأوزان النسبية لها أكبر من الحد الأعلى لحدود الثقة ، وهذا يعني وضوح دلالة هذه العبارات لدى هذه العينة ، مما يدل على وجود بعض جوانب الوعي الوجداني بمعايير الجودة الشاملة لدى عينة الدراسة من ذوي المؤهل فوق العالي ، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الفئة تسعى إلى ترجمة الجوانب الوجدانية إلى سلوكيات وممارسات عملية مثل مراعات العدالة والمساواة بين المتعلمين ، والسعي إلى تحسين المستوى المهني عن طريق الدراسة و البحث ومتابعة كل ما هو جديد ، وكذلك تقبل التوجيهات والالتزام بالقواعد المنظمة للعمل بالمدرسة .

وبالنسبة للعينة الكلية من ذوي المؤهلات المختلفة فقد جاءت جميع الأوزان النسبية لعبارات هذا البعد أكبر من الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة للعينة الكلية وهذا يعني وجود

الوعي الوجداني لدى معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج، وهذا في حد ذاته مؤشر جيد يدل على إيمان المعلمين بمدارس التعليم الأساسي بأهمية الجودة الشاملة ودورها في النهوض بالعملية التعليمية وتحسين مستواها في هذه المدارس .

المحور الثاني : -

أولاً : -

جدول رقم (8)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي المؤهل العلمي بالنسبة لأولاً من المحور الثاني

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

م	العبارة	متوسط (ن = 23)	عال (ن = 521)	فوق عال (ن = 28)	العينة الكلية (ن = 572)
1	توفر إدارة المدرسة بيئة محفزة للإبداع والتغيير نحو الجودة الشاملة.	0.78	0.70	0.57	0.68
2	تشجع إدارة المدرسة الأفكار الجديدة التي يقدمها المعلمون في مجال الجودة	0.83	0.78	0.68	0.76
3	تدعو إدارة المدرسة الخبراء والمختصين بالجودة لإلقاء محاضرات وعقد دورات عن الجودة الشاملة	0.75	0.66	0.64	0.68
4	تحاول إدارة المدرسة متابعة و تقويم جدي لتحقيق أهداف الجودة داخل المدرسة	0.71	0.73	0.65	0.70
5	تشرك إدارة المدرسة المعلمين في تحديد رسالة المدرسة وأهدافها	0.81	0.81	0.82	0.81
6	تسعى إدارة المدرسة إلى تذليل العقبات التي تحول دون انتشار ثقافة الجودة ومعاييرها	0.77	0.75	0.69	0.74
7	تتبنى إدارة المدرسة خطة استراتيجية تحقق أهداف الجودة الشاملة في ممارساتها	0.80	0.72	0.68	0.71
8	تتابع إدارة المدرسة تنفيذ بعض المهام المناسبة لتحقيق الجودة لدى العاملين	0.81	0.75	0.77	0.78
9	تسعى إدارة المدرسة إلى تدريب المعلمين وإكسابهم المهارات اللازمة لتحقيق الجودة	0.80	0.76	0.68	0.75
10	تسعى إدارة المدرسة إلى تبني معايير الجودة الشاملة وإعطائها الأولوية المناسبة	0.77	0.74	0.65	0.72
11	تحرص إدارة المدرسة على إتاحة فرص العمل الجماعي في التطوير	0.84	0.79	0.67	0.77

12	تستخدم إدارة المدرسة المنهج العلمي في تحليل المشكلات واتخاذ القرارات بدلاً من الاعتماد على المشاعر والعواطف	0.78	0.76	0.62	0.72
13	تبحث إدارة المدرسة عن السبل الكفيلة بالتحسين المستمر للأداء التعليمي	0.77	0.79	0.70	0.75
14	تهتم إدارة المدرسة بدراسة شكاوى المعلمين فيما يخص تحقيق الجودة وتحليلها حتى يمكن حلها	0.77	0.76	0.73	0.75
15	تحرص إدارة المدرسة على غرس روح التعاون بين العاملين بها	0.86	0.88	0.83	0.86
16	تحرص إدارة المدرسة على تقديم خدمات الإرشاد التربوي للمعلمين والمتعلمين	0.83	0.84	0.69	0.79
نسبة متوسط الاستجابة الكلية		0.79	0.76	0.69	0.75

يتبين من الجدول السابق ما يلي : -

1- أن جميع عبارات هذا الجزء جاءت الأوزان النسبية لها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل المتوسط ماعدا العبارة رقم (15) فقد جاء الوزن النسبي لها (86. 0) وهو يساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني أن جميع عبارات هذه الجزء غير واضحة الدلالة بالنسبة لهذ العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الفئة غالبا ما يكون شغلها الشاغل هو القيام بالأعباء المكلفين بها من قبل إدارة المدرسة فقط ، دون النظر إلى غيرها من الأمور التي تتعلق بالجودة الشاملة أو برامجها وهذا هو ما جعل استجابة هذه الفئة حول عبارات هذا الجزء غير واضحة الدلالة ، أما بالنسبة للعبارة رقم (15) فيمكن تفسير حصولها على وزن نسبي مساوي للحد الأعلى لحدود الثقة بأن هذه الفئة ترى أن إدارة المدرسة تحرص على غرس روح التعاون بين العاملين بها في شتى المجالات والأعمال بغض النظر عن الأعمال التي تتعلق بالجودة وأنشطتها ، وهذا يعني في النهاية أن هذه الفئة غير متأكدة مما إذا كانت إدارة المدرسة لها دور في دعم التطوير والتغيير نحو تحقيق الجودة الشاملة بالمدرسة .

2- أن جميع عبارات هذا الجزء جاءت الأوزان النسبية لها أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل العالي ما عدا العبارات رقم (1،3،7) فقد جاءت الأوزان النسبية لها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهذا يعني أن دلالة هذه العبارات غير واضحة بالنسبة لهذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن إدارة المدرسة نتيجة أعبائها ومسئولياتها قد لا تستطيع توفير البيئة المحفزة للإبداع والتغيير نحو الجودة الشاملة ، وبالنسبة للعبارة رقم (3) فإن دعوة إدارة المدرسة للخبراء والمختصين بالجودة لإلقاء المحاضرات وعقد الندوات يحتاج إلى وقت وإجراءات وتصريحات من جهات متعددة ، وهذا قد يكون السبب في عدم وضوح دلالة هذه العبارة بالنسبة لهذه العينة ، وأما بالنسبة للعبارة رقم (7) فقد يكون السبب في عدم وضوح هذه العبارة لدى هذه العينة أن إدارة المدرسة في التعليم الأساسي قد لا تستطيع تبني خطة استراتيجية تحقق أهداف الجودة نظراً لضعف الإمكانات المادية والكوادر البشرية التي تستطيع تنفيذ ومتابعة مثل هذه الخطة الاستراتيجية ، والخلاصة أنه يمكن القول أن هذه العينة ترى أن إدارة المدرسة في التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج لها دور في دعم التطوير والتغيير نحو تحقيق الجودة الشاملة بالمدرسة .

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

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

المحور الثاني : -

ثانياً : -

جدول رقم (**9**)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي المؤهل العلمي بالنسبة لثانياً من المحور الثاني

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

م	العبارة	متوسط (ن = 23)	عال (ن = 521)	فوق عال (ن = 28)	العينة الكلية (ن = 572)
1	أفضل مصلحة المدرسة التي أعمل بها على مصالحي الشخصية	0.75	0.83	0.77	0.78
2	أحافظ على ممتلكات المدرسة التي أعمل فيها كمحافظتي على ممتلكاتي الخاصة	0.90	0.94	0.89	0.91
3	يهمني كثيرا نجاح ورقي المدرسة التي أعمل فيها	0.93	0.94	0.90	0.92
4	أشعر بتفاوت كبير بين أهدافي الخاصة وأهداف المدرسة التي أعمل فيها	0.77	0.71	0.70	0.73
5	سعادتي تتجلى في انتمائي لمهنة التدريس	0.86	0.89	0.85	0.87
6	أشعر بأن لي تأثير في المجتمع المحلي بسبب عملي في المدرسة	0.81	0.84	0.75	0.80
7	أتجنب الاهتمام بما تعانيه المدرسة من مشكلات	0.71	0.61	0.55	0.62
8	لدي الاستعداد لبذل جهد أكبر من المطلوب لإنجاح عمل المدرسة التي أعمل فيها	0.84	0.90	0.90	0.88
9	أشعر باستنزاف طاقاتي مع نهاية اليوم الدراسي	0.83	0.78	0.82	0.81
10	أشعر بأن المدرسة التي أعمل فيها تمثل جزءا من حياتي ومن الصعب ابتعادي عنها	0.83	0.88	0.85	0.85
11	يلازمني شعور بالإحباط بسبب عملي كمعلم	0.74	0.55	0.54	0.61
12	أتجنب العواطف في التعامل مع الآخرين داخل المدرسة	0.67	0.67	0.56	0.63
م	العبارة	متوسط (ن = 23)	عال (ن = 521)	فوق عال (ن = 28)	العينة الكلية (ن = 572)
13	أتابع أية ملاحظات أو أية شكاوى تخص المدرسة وأبذل الجهد في دراستها وتقديم الاقتراحات بشأنها	0.81	0.81	0.80	0.81
14	أشعر بدرجة عالية من النشاط والحيوية بسبب كوني أحد المعلمين	0.90	0.88	0.83	0.87
15	أشعر بسعادة بالغة وأنا قريب من طلبتي بالمدرسة	0.81	0.92	0.88	0.87
	نسبة متوسط الاستجابة الكلية	0.81	0.81	0.77	0.80

يتبين من الجدول السابق ما يلي : -

1- أن الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل المتوسط جاءت محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ما عدا العبارات رقم (2،3،5،14) فقد جاءت أوزانها النسبية أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة ، وهذا يعني أن دلالة عبارات هذا الجزء غير واضحة بالنسبة لهذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الفئة يقتصر عملها بالمدرسة على أنشطة المجالات المختلفة مثل : المجال الزراعي ، والمجال الصناعي وإدارة المعامل وهذا ما قد يكون السبب وراء عدم وضوح دلالة عبارات هذا الجزء لدى هذه الفئة من عينة الدراسة ، أما العبارات رقم (2،3،5،14) والتي جاءت دلالتها واضحة بالنسبة لهذه الفئة فيمكن تفسيره بأن هذه الفئة تحرص على ممتلكات المدرسة من أدوات وأجهزة في المعامل وغيرها وهذا من صميم عملها لأن هذه الأشياء قد تكون بمثابة عهدة لديهم ينبغي المحافظة عليها وصيانتها ، وكذلك هذه الفئة يهمها كثيرا أن ترى مدرستها متقدمة وتتصف بالرقي ، وهذا يدل على انتماء هذه الفئة المهني للمدرسة التي تعمل بها ، وكذلك هذه الفئة تشعر بالسعادة لكونها تنتمي إلى مهنة التدريس ؛ ولكونها يطلق عليها لفظ المعلم رغم حصولها على مؤهل متوسط .

2- أن الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل العالي جاءت أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني أن هذه الفئة لديها انتماء مهني للمدرسة التي تعمل بها ، ماعدا العبارتين رقم (4 ، 12) فقد جاء وزنهما النسبي محصورا بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني أن دلالة هاتين العبارتين غير واضحة لدى هذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلم قد يجد صعوبة في الفصل بين أهدافه الخاصة وأهداف المدرسة التي يعمل بها بحكم عمله كمعلم ومربي وحامل رسالة ، كما أنه يجد صعوبة في تجنب العواطف في التعامل مع الآخرين خاصة وأنه يتعامل مع تلاميذ وزملاء وإدارة وأولياء أمور وكل ذلك يتطلب قدرا من العواطف والمشاعر في التعامل وهذا ما جعل استجابة عينة الدراسة غير واضحة الدلالة ، وهناك العبارتين رقم (7 ، 11) فقد جاء الوزن النسبي لها أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني أن هذه العينة غير موافقة على هاتين العبارتين ، وهذا في حد ذاته يدل على شدة الانتماء المهني للمدرسة من جانب هذه الفئة ،

فهذه الفئة تهتم كثيرا بما تعانيه المدرسة التي تعمل بها من مشكلات وتسعى إلى حلها والتغلب عليها كما أنها لا يلازمها شعور بالإحباط لكونها معلمين ومعلمات ، بل على العكس تشعر بالفخر والاعتزاز بهذه المهنة ، وهذا يدل على الانتماء المهني للمدرسة لدى هذه الفئة .

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

4- جاءت الاوزان النسيبة لعبارات هذا الجزء بالنسبة للعينة الكلية أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ماعدا العبارة رقم (7) والتي جاء الوزن النسبي لها أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهذا يعنى عدم موافقة عينة الدراسة الكلية من ذوى المؤهلات المختلفة على هذه العبارة ، وهذا يدل على شدة الانتماء المهني لدى أفراد عينة الدراسة من ذوى المؤهلات المختلفة بمدراس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج ، وهذا من وجهة نظر الباحثة يعد أهم مطلب من مطالب تحقيق النهضة الشاملة بمدراسنا ، حيث إن الانتماء للمؤسسة يجعل العاملين بها حريصين على تقدمها والنهوض بها وتحسين وتجويد مستوى الخدمة بها.

ثالثا : بالنسبة لسنوات الخبرة: -

المحور الأول : -

أ- البعد المعرفي : -

جدول رقم (10)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي سنوات الخبرة بالنسبة للبعد المعرفي من المحور الأول

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

م	العبارة	حتى 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	العينة الكلية (ن = 572)

		(ن = 173)	(ن = 140)	(ن = 259)	
1	أعرف جيداً رؤية المدرسة التي أعمل بها	0.82	0.80	0.84	0.82
2	أسعى إلى ترجمة رؤية المدرسة التي أعمل بها إلى واقع ملموس	0.79	0.76	0.81	0.79
3	أطلع على معايير وممارسات الجودة الشاملة باستمرار	0.69	0.71	0.71	0.70
4	أعلم جيداً رسالة المدرسة التي أعمل بها	0.87	0.84	0.88	0.86
5	أتعرف على فرص وتهديدات البيئة الخارجية التي تؤثر على المدرسة التي أعمل بها	0.82	0.79	0.82	0.81
6	أعرف الكثير عن الجودة الشاملة بالمدرسة عن طريق المنشورات أو الإعلانات أو اللقاءات أو أعضاء الوحدة	0.75	0.70	0.74	0.73
7	أحرص على توجيه العملية التعليمية في ضوء المعايير لتجنب الأخطاء قبل وقوعها	0.84	0.80	0.83	0.82
8	أطلع على القوانين واللوائح المتعلقة بمعايير الجودة الشاملة	0.71	0.71	0.73	0.72
9	أستخدم خطة متكاملة للمنهج الدراسي الذي أقوم بتدريسه	0.86	0.86	0.86	0.86
10	أستطيع تحديد جوانب القوة والضعف داخل المدرسة التي أعمل بها	0.85	0.84	0.87	0.85
11	ألجأ إلى مصادر معلومات خارجية لزيادة معرفتي بمعايير الجودة الشاملة	0.73	0.70	0.74	0.72
12	أخطط لعمليتي التعليم والتعلم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة	0.76	0.78	0.82	0.79
م	العبارة	حتى 5 سنوات (ن = 173)	من 5–10 سنوات (ن = 140)	أكثر من 10 سنوات (ن = 259)	العينة الكلية (ن = 572)
13	أتناقش مع زملائي فيما يتعلق بمعايير الجودة الشاملة وكيفية تطبيقها في المدرسة	0.72	0.72	0.76	0.73
14	أقوم بتصميم أدوات وأساليب لتقويم التلاميذ تتسق مع نواتج التعلم المستهدفة	0.74	0.74	0.78	0.75
15	أفضل المشاركة في الدورات والبرامج التدريبية المتعلقة بالجودة الشاملة	0.77	0.75	0.81	0.78
16	أقدم أفكاراً جديدة في مجال عملي لتحقيق الجودة بالمدرسة	0.76	0.77	0.79	0.77
17	أستخدم أساليب تدريسية حديثة تساعد في تحقيق رسالة المدرسة التي أعمل بها	0.82	0.79	0.82	0.81
18	أعتمد على نتائج تقويم المتعلمين في تقديم التغذية الراجعة	0.79	0.79	0.77	0.78

	المناسبة لهم				
19	أستخدم طرقاً وأساليباً متنوعة في تقويم الطلاب	0.86	0.84	0.87	0.86
20	أشجع الطلاب على المشاركة في برامج وأعمال الجودة بالمدرسة	0.79	0.76	0.81	0.79
21	أحرص على مراعاة الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في تقويمي للطلاب	0.86	0.84	0.86	0.85
22	أفضل المشاركة في الأنشطة المجتمعية التي تقدمها المدرسة	0.81	0.79	0.84	0.81
23	أقوم بعمل تقييم ذاتي دوري يضمن تحقيق الجودة بصفة مستمرة	0.70	0.71	0.75	0.72
24	أعرف الفرق بين رؤية ورسالة المدرسة التي أعمل بها	0.82	0.77	0.83	0.81
25	أرغب في العمل طبقاً لمعايير الجودة الشاملة بالمدرسة	0.80	0.80	0.84	0.81
26	أواصل تحسين أدائي في العمل بعد حصول مدرستي على الاعتماد	0.81	0.81	0.79	0.80
نسبة متوسط الاستجابة الكلية		0.79	0.78	0.81	0.79

يتضح من الجدول السابق ما يلي : -

1- أن جميع الأوزان النسبية لعبارات البعد المعرفي بالنسبة لعينة الدراسة التي مدة خبرتها حتى 5 سنوات جاءت أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (74. 0) وهذا يعنى أن هذه العينة لديها وعى معرفي بمعايير الجودة الشاملة ، ولكن هناك عبارات جاءت الأوزان النسبية لها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذه العبارات هي (3 ، 8 ، 11 13 ، 23) وهذا يعنى أن دلالة هذه العبارات غير واضحة لدى هذه العينة ويمكن تفسير ذلك بالنسبة للعبارة (3) بأن الاطلاع على معايير وممارسات الجودة الشاملة بالمدرسة لا يُتَاح لجميع المعلمين وخاصة الجدد منهم ، حديثي التعيين وبالنسبة للعبارة رقم (8) فيمكن تفسير عدم وضوح دلالة هذه العبارة لدى هذه العينة بأن هذه العينة قد لا يتاح لها الاطلاع على اللوائح والقوانين المتعلقة بالجودة الشاملة ، وذلك لأن هذا قد يكون قاصراً على إدارة المدرسة أو أعضاء وحدة ضمان الجودة بالمدرسة ، وبالنسبة للعبارة رقم (11) فيمكن تفسير عدم وضوح دلالة هذه العبارة لدى هذه العينة بأن هذه العينة حديثة التعيين قد لا تفكر في اللجوء إلى مصادر خارجية لزيادة معرفتها بمعايير الجودة الشاملة لقلة خبرتها أو خوفاً من تعريض نفسها للمساءلة من قبل إدارة المدرسة ، وبالنسبة للعبارة رقم (13) فيمكن تفسير عدم وضوح دلالة هذه العبارة

لدى هذه العينة بأن المعلمين الجدد قد لا تُعطَى لهم الفرصة للمناقشة فيما يخص المدرسة وشئونها والتي منها كيفية تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمدرسة ، وبالنسبة للعبارة رقم(23) فيمكن تفسير عدم وضوح دلالة هذه العبارة لدى هذه العينة بأن المعلمين الجدد قد لا يفكرون في عمل تقييم دوري ذاتي ويكتفون بأداء دروسهم بالمدرسة وقد لا يجدون وقتاً لمثل هذا التقييم الذاتي نتيجة انشغالهم بالدروس الخصوصية التي ابتلي بها تعليمنا في الوقت الراهن ، حتى يستطيعوا توفير مطالب الحياة الزوجية التي أصبحت اليوم كلها مطالب مادية في المقام الأول .

2- جميع الأوزان النسبية لعبارات البعد المعرفي بالنسبة لعينة الدراسة التي تتراوح مدة خبرتها من 5 إلى 10 سنوات جاءت أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو(75. 0) وهذا يعنى أن هذه العينة لديها وعي معرفي بمعايير الجودة الشاملة إلى حد ما ، ولكن هناك عبارات في هذا الجزء جاءت الأوزان النسبية لها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهذه العبارات هي (3،6،8،11،13،14،23) وهذا يعنى أن دلالة هذه العبارات غير واضحة لدى هذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بنفس التفسيرات المشار إليها بالنسبة للعينة التي مدة تعيينها حتى 5 سنوات .

3- جميع الأوزان النسبية لعبارات البعد المعرفي لعينة الدراسة التي مدة خبرتها أكثر من 10 سنوات جاءت أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو(73 . 0) ماعدا عبارة واحدة جاء الوزن النسبي لها محصورا بين الحد الأعلى والحد الأدنى ، وهذا يعنى عدم وضوح دلالة هذه العبارة لدى هذه العينة وهذه العبارة هي العبارة رقم(3) ، وقد يكون السبب في عدم وضوح دلالة هذه العبارة لدى هذه العينة أن هذه العينة أصبحت على دراية وعلم تام بهذه المعايير دون الاطلاع عليها بمعنى أن هذه المعايير والممارسات أصبحت جزءاً من حياتها وبرنامجها اليومي وهذا يشير إلى وجود مثل هذا الوعى المعرفي بمعايير الجودة الشاملة لدى عينة الدراسة من المعلمين القدامى والتي تزيد مدة خبرتها عن 10 سنوات .

4- بالنسبة للعينة الكلية والتي تتعلق بسنوات الخبرة فقد جاءت جميع الأوزان النسبية لعبارات هذا البعد أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة

وهو (71. 0) وهذا يعنى وجود مثل هذا الوعى لدى أفراد العينة من ذوى سنوات الخبرة المختلفة . ماعدا العبارة رقم (3) والتي تتعلق بالاطلاع على معايير وممارسات الجودة الشاملة باستمرار .

المحور الأول : -

ب - البعد الوجداني : -

جدول رقم (12)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي سنوات الخبرة بالنسبة للبعد الوجداني من المحور الأول

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

م	العبارة	حتى 5 سنوات (ن = 173)	من 5–10 سنوات (ن = 140)	أكثر من 10 سنوات (ن = 259)	العينة الكلية (ن = 572)
1	أشعر بالرضا عن رؤية ورسالة المدرسة التي أعمل بها	0.82	0.80	0.81	0.81
2	أراعي المساواة والعدالة في التعامل مع جميع المتعلمين بالمدرسة	0.92	0.87	0.90	0.90
3	أرغب في المشاركة في أنشطة الجودة الشاملة بالمدرسة	0.78	0.78	0.84	0.80
4	أقوم بعديد من الاجراءات لتسهيل مهمة وحدة ضمان الجودة الشاملة بالمدرسة	0.69	0.71	0.75	0.72
م	العبارة	حتى 5 سنوات (ن = 173)	من 5–10 سنوات (ن = 140)	أكثر من 10 سنوات (ن = 259)	العينة الكلية (ن = 572)
5	أهتم كثيراً بتحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية بمدرستي	0.79	0.76	0.80	0.78
6	أقدر زملائي الذين يسعون إلى تحسين العملية التعليمية داخل المدرسة	0.93	0.86	0.95	0.91
7	أحاول دائماً إكساب التلاميذ الاتجاهات الإيجابية نحو الجودة في الأداء	0.87	0.82	0.89	0.86
8	ألتزم بقيم تحقيق الجودة الشاملة في علاقاتي بالزملاء داخل المدرسة وخارجها	0.85	0.80	0.83	0.83
9	أتعاون مع زملائي في نشر العادات والقيم المساندة لمعايير الجودة الشاملة بالمدرسة	0.83	0.80	0.86	0.83
10	أهتم كثيراً بكل ما يُنْشَرُ عن الجودة الشاملة وأسعى إلى تنفيذه في مدرستي	0.76	0.74	0.78	0.76
11	أقوم بعمل أنشطة تربوية للطلاب تناسب الفروق الفردية بينهم	0.85	0.83	0.88	0.85

12	أسعى إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الجودة الشاملة لدى الطلاب بالمدرسة	0.77	0.78	0.81	0.79
13	أفضل الموضوعية في التعامل مع الطلاب داخل المدرسة	0.84	0.83	0.89	0.85
14	أقدر الجودة والتحسين في أي مجال من مجالات الحياة	0.86	0.83	0.89	0.86
15	أهتم بنشاطات وبرامج الجودة الشاملة بمدرستي	0.78	0.75	0.81	0.78
16	أبذل قصارى جهدي من أجل تحسين أدائي المهني باستمرار	0.92	0.84	0.91	0.89
17	أحرص على الالتزام بالقواعد المنظمة للعمل بالمدرسة التي أعمل بها	0.93	0.87	0.92	0.91
18	أشعر بالانتماء لمدرستي وأبذل كل جهدي للنهوض بها	0.92	0.87	0.93	0.91
19	أتقبل التوجيهات التي من شأنها تحسين العملية التعليمية	0.92	0.90	0.94	0.92
	نسبة متوسط الاستجابة الكلية	0.84	0.81	0.86	0.84

يتضح من الجدول السابق ما يلي : -

1- أن جميع الأوزان النسبية لعبارات البعد الوجداني بالنسبة لعينة الدراسة التي مدة خبرتها حتى 5 سنوات جاءت أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو(74. 0) ما عدا العبارة رقم (4) التي جاء الوزن النسبي لها محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه العينة قد ترى أن إجراءات تسهيل مهمة وحدة ضمان الجودة بالمدرسة ليست من اختصاصات المعلمين بل من اختصاصات إدارة المدرسة والعاملين في هذه الوحدة ، ولكن مجمل القول أن هذه العينة لديها وعي وجداني بمعايير الجودة الشاملة .

2- جميع الأوزان النسبية لعبارة البعد الوجداني بالنسبة لعينة الدراسة التي مدة خبرتها من 5 إلى 10 سنوات جاءت أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ماعدا عبارتين فقط جاء الوزن النسبي لهما محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى وهذا يعني أيضا وجود وعى وجداني بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي والتي تتراوح مدة خبرتهم بين 5 إلى 10 سنوات .

3- الأوزان النسبية لعبارات البعد الوجداني بالنسبة لعينة الدراسة والتي مدة خبرتها أكثر من 10 سنوات جاءت جميعها أكبر من الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهذا يدل على وضوح دلالة هذه العبارات كلها لدى هذه العينة ، ويدل أيضا على وجود الوعي الوجداني بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي ذوى الخبرة أكثر من 10 سنوات .

4- الأوزان النسبية لعبارات البعد الوجداني لدى العينة الكلية للدراسة من ذوى سنوات الخبرة المختلفة جاءت أكبر من الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة للعينة الكلية وهو (71. 0) وهذا يدل على وضوح دلالة هذه العبارات جميعها لدى عينة الدراسة الكلية ، كما يدل أيضا على وجود الوعي الوجداني بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الاساسي بمحافظة سوهاج باختلاف سنوات الخبرة ، وهذا يدل على أن الجودة الشاملة أصبحت ضرورة عصرية ينبغي أن تتبناها جميع المؤسسات التعليمية والخدمية حتى نضمن خريجاً جيداً ومنتجاً جيداً.

المحور الثاني : -
أولاً : -

جدول رقم (13)

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

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

م	العبارة	حتى 5 سنوات (ن = 173)	من 5-10 سنوات (ن = 140)	أكثر من 10 سنوات (ن = 259)	العينة الكلية (ن = 572)
1	توفر إدارة المدرسة بيئة محفزة للإبداع والتغيير نحو الجودة الشاملة	0.69	0.70	0.69	0.69
2	تشجع إدارة المدرسة الأفكار الجديدة التي يقدمها المعلمون في مجال الجودة	0.76	0.75	0.80	0.77
3	تدعو إدارة المدرسة الخبراء والمختصين بالجودة لإلقاء محاضرات وعقد دورات عن الجودة الشاملة	0.64	0.68	0.66	0.66
4	تحاول إدارة المدرسة متابعة و تقويم جدي لتحقيق أهداف الجودة داخل المدرسة	0.70	0.71	0.74	0.72
5	تشرك إدارة المدرسة المعلمين في تحديد رسالة المدرسة وأهدافها	0.81	0.81	0.82	0.81
6	تسعى إدارة المدرسة إلى تذليل العقبات التي تحول دون انتشار ثقافة الجودة ومعاييرها	0.73	0.72	0.77	0.74
7	تتبنى إدارة المدرسة خطة استراتيجية تحقق أهداف الجودة الشاملة في ممارساتها	0.70	0.71	0.74	0.72
8	تتابع إدارة المدرسة تنفيذ بعض المهام المناسبة لتحقيق الجودة لدى العاملين	0.74	0.74	0.77	0.75
9	تسعى إدارة المدرسة إلى تدريب المعلمين وإكسابهم المهارات اللازمة لتحقيق الجودة	0.77	0.74	0.76	0.76
10	تسعى إدارة المدرسة إلى تبني معايير الجودة الشاملة وإعطائها الأولوية المناسبة	0.74	0.71	0.75	0.73
11	تحرص إدارة المدرسة على إتاحة فرص العمل الجماعي في التطوير	0.78	0.75	0.80	0.78
م	العبارة	حتى 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	العينة الكلية (ن = 572)

		(ن = 173)	(ن = 140)	(ن = 259)	
12	تستخدم إدارة المدرسة المنهج العلمي في تحليل المشكلات واتخاذ القرارات بدلاً من الاعتماد على المشاعر والعواطف	0.71	0.74	0.79	0.75
13	تبحث إدارة المدرسة عن السبل الكفيلة بالتحسين المستمر للأداء التعليمي	0.77	0.78	0.79	0.78
14	تهتم إدارة المدرسة بدراسة شكاوى المعلمين فيما يخص تحقيق الجودة وتحليلها حتى يمكن حلها	0.75	0.73	0.79	0.76
15	تحرص إدارة المدرسة على غرس روح التعاون بين العاملين بها	0.87	0.85	0.89	0.87
16	تحرص إدارة المدرسة على تقديم خدمات الإرشاد التربوي للمعلمين والمتعلمين	0.84	0.81	0.84	0.83
نسبة متوسط الاستجابة الكلية		0.75	0.75	0.78	0.76

يتبين من الجدول السابق ما يلي : -

1- اختلاف الأوزان النسبية لعبارات الجزء الأول من المحور الثاني والخاص بدور المدرسة في دعم التطوير والتغيير نحو الجودة الشاملة بالنسبة لعينة الدراسة والتي مدة خبرتها حتى 5 سنوات ، فقد جاءت بعض الأوزان النسبية لهذا الجزء أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (74. 0) وهذا يعنى أن هذه العينة ترى أن لإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي دوراً في دعم التطوير والتغيير نحو الجودة الشاملة بالمدرسة ، في حين جاءت بعض الأوزان النسبية لبعض عبارات هذا الجزء محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني عدم وضوح دلالة هذه العبارات لدى هذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه العينة قد ينقصها العلم والمعرفة بما تقوم به إدارة المدرسة نظراً لحداثة تعيينها أو لعدم اهتمامها بمثل هذه الأمور .

2-اختلاف الأوزان النسبية لعبارات الجزء الأول من المحور الثاني والخاص بدور المدرسة في دعم التطوير والتغيير نحو الجودة الشاملة بالمدرسة بالنسبة لعينة الدراسة التي مدة خبرتها تتراوح ما بين (5 إلى 10 سنوات) ، حيث جاءت أغلب الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة، وباقي العبارات جاءت الأوزان النسبية لها أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يدل على وضوح دلالة بعض العبارات الخاصة بهذا الجزء لدى هذه العينة وعدم

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

3- جاءت الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة لعينة الدراسة والتي مدة خبرتها (أكثر من 10 سنوات) أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ماعدا العبارتين رقم (1، 3) حيث جاء الوزن النسبي لهما محصوراً بين الحد الأعلى والحد الادنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يدل على أن هذه العينة ترى أن لإدارة المدرسة في مدراس التعليم الأساسي دوراً في دعم التطوير والتغيير نحو الجودة الشاملة ، أما بالنسبة للعبارتين رقم (3،1) واللتان جاء الوزن النسبي لهما محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى فيمكن تفسير ذلك بأن عدم وضوح دلالة هاتين العبارتين بالنسبة لهذه العينة يرجع إلى أن إدارة المدرسة بمرحلة التعليم الأساسي قد لا تستطيع توفير مثل هذه البيئة المحفزة على الإبداع والتغيير ؛ نتيجة انشغالها بتنفيذ اللوائح والقوانين الصادرة لها من الجهات والسلطات العليا ، بالإضافة إلى أن دعوة إدارة المدرسة للخبراء والمختصين بالجودة لإلقاء المحاضرات تحتاج إلى ترتيبات وتصريحات من جهات متعددة .

4- جاءت الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة لعينة الدراسة الكلية من ذوي سنوات الخبرة المختلفة أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (71. 0) ماعدا العبارتين رقم (3،1) حيث جاء الوزن النسبي لهما محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة للعينة الكلية ، ويمكن تفسير ذلك بنفس الأسباب السابق ذكرها عند عرض نتائج الدراسة بالنسبة للعينات المختلفة من سنوات الخبرة .

المحور الثاني : -
ثانياً : -

جدول رقم (14)

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

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

م	العبارة	حتى 5 سنوات (ن = 173)	من 5-10 سنوات (ن = 140)	أكثر من 10 سنوات (ن = 259)	العينة الكلية (ن = 572)
1	أفضل مصلحة المدرسة التي أعمل بها على مصالحي الشخصية	0.81	0.82	0.83	0.82
2	أحافظ على ممتلكات المدرسة التي أعمل فيها كمحافظتي على ممتلكاتي الخاصة	0.95	0.88	0.95	0.93
3	يهمني كثيرا نجاح ورقي المدرسة التي أعمل فيها	0.94	0.89	0.95	0.93
4	أشعر بتفاوت كبير بين أهدافي الخاصة وأهداف المدرسة التي أعمل فيها	0.70	0.73	0.71	0.71
5	سعادتي تتجلى في انتمائي لمهنة التدريس	0.90	0.85	0.89	0.88
6	أشعر بأن لي تأثير في المجتمع المحلي بسبب عملي في المدرسة	0.83	0.85	0.84	0.84
7	أتجنب الاهتمام بما تعانيه المدرسة من مشكلات	0.60	0.67	0.59	0.62
8	لدي الاستعداد لبذل جهد أكبر من المطلوب لإنجاح عمل المدرسة التي أعمل فيها	0.91	0.85	0.92	0.89
9	أشعر باستنزاف طاقاتي مع نهاية اليوم الدراسي	0.77	0.77	0.81	0.78
10	أشعر بأن المدرسة التي أعمل فيها تمثل جزءا من حياتي ومن الصعب ابتعادي عنها	0.87	0.85	0.90	0.87
11	يلازمني شعور بالإحباط بسبب عملي كمعلم	0.51	0.65	0.53	0.56
12	أتجنب العواطف في التعامل مع الآخرين داخل المدرسة	0.62	0.73	0.66	0.67
13	أتابع أية ملاحظات أو أية شكاوى تخص المدرسة وأبذل الجهد في دراستها وتقديم الاقتراحات بشأنها	0.82	0.80	0.82	0.81
14	أشعر بدرجة عالية من النشاط والحيوية بسبب كوني أحد المعلمين	0.87	0.86	0.89	0.87
15	أشعر بسعادة بالغة وأنا قريب من طلبتي بالمدرسة	0.91	0.89	0.93	0.91
	نسبة متوسط الاستجابة الكلية	0.80	0.80	0.81	0.80

يتضح من الجدول السابق ما يلي : -

1- جاءت الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة لعينة الدراسة التي مدة خبرتها (حتى 5 سنوات) أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذ العينة وهو (74. 0) ماعدا العبارات رقم (4 ، 7 ، 12) فقد جاء الأوزان النسبية لها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني عدم وضوح دلالة هذه العبارات لدى هذه العينة ، أما العبارة رقم (11) والتي جاء الوزن النسبي لها أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (60. 0) وهذا يعني عدم موافقة أفراد هذه العينة على هذه العبارة ، مما يدل على افتخار معلمي مرحلة التعليم الأساسي حديثي التعيين بكونهم معلمين ، بالإضافة إلى أن هذه الفئة مازال لديها الحماس والنشاط للعمل ، وبالنسبة للعبارات التي كانت دلالتها غير واضحة لدى هذه العينة فيمكن القول أن السبب في ذلك هو أن مهنة التعليم مهنة إنسانية في المقام الأول ومن الصعب على المعلم أن يتجنب التعامل بالعواطف داخل المدرسة ، بالإضافة إلى أن المدرسة تعد بيت المعلم الثاني الذي لا يستطيع أن يتجنب الاهتمام بمشاكله .

2- أن الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة لعينة الدراسة التي مدة خبرتها تتراوح (ما بين 5 إلى 10 سنوات) جاءت أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (75 . 0) ماعدا العبارات رقم (4 ، 7 ، 11 ، 12) فقد جاءت الأوزان النسبية لها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني عدم وضوح دلالة هذه العبارات بالنسبة لهذه العينة ويمكن تفسير ذلك بأن هذه العينة من المعلمين نتيجة خبرتها البسيطة قد لا تستطيع الفصل بين أهدافها الخاصة وأهداف المدرسة التي تعمل بها ، بالإضافة إلى أن هذه العينة منة المعلمين قد لا تستطيع تجنب الاهتمام بما تعانيه المدرسة من مشكلات وتسعى لحلها والتغلب عليها ، وكذلك لا تستطيع تجنب العواطف في التعامل مع الآخرين ، وهذا في نظر الباحثة أمر طبيعي في مهنة هي في الأساس مهنة إنسانية تحتاج إلى العواطف والمشاعر في التعامل مع مدخلاتها المختلفة ، أما بالنسبة للعبارة رقم (11) فقد جاء الوزن النسبي لها محصورا بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني عدم وضوح دلالة هذه العبارة لدى هذه العينة ويمكن تفسير ذلك بأن هذه العينة نتيجة معاناتها من مهنة التدريس في ظل التغيرات والتحديات المعاصرة وإقلاب الموازين قد يجعلها ذلك كله غير قادرة

على تحديد ما إذا كانت هذه المهنة سببا في إحباطهم أم أن هناك عوامل أخرى وراء هذا الشعور بالإحباط .

3- أن الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة لعينة الدراسة التي يزيد مدة خبرتها عن 10 سنوات جاءت أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (73 . 0) ماعدا العبارتين رقم (4 ، 12) فقد جاء الوزن النسبي لهما محصورا بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهذا يعني عدم وضوح دلالة هاتين العبارتين لدى هذه العينة ، وقد يرجع ذلك إلى نفس الأسباب السابق ذكرها بالنسبة للعينات السابقة ، أما العبارتين رقم (7 ، 11) فقد الوزن النسبي لهما أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني عدم موافقة هذه العينة على هاتين العبارتين ، وقد يرجع ذلك إلى طول مدة سنوات الخبرة والذي جعل هذه العينة أكثر انتماء للمهنة وحباً لها وإخلاصا لها رغم كل المتاعب والمشاق التي يمكن أن يواجهونها .

4- الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة للعينة الكلية من ذوي سنوات الخبرة المختلفة جاءت جميعها أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ماعدا العبارتين (7 ، 12) فقد جاء الوزن النسبي لهما محصورا بين الحد الأعلى والحد الأدنى ل حدود الثقة بالنسبة لهذ العينة ، وهذا يعني عدم وضوح دلالة هاتين العبارتين لدى أفراد العينة الكلية باختلاف سنوات الخبرة ، والسبب في ذلك سبق ذكره عند الحديث عن كل عينة على حدة ، أما العبارة رقم (11) فقد جاء الوزن النسبي لها أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة للعينة الكلية من ذوي سنوات الخبرة المختلفة ، وهذا يعني عدم موافقة العينة الكلية على هذه العبارة مما يدل على اعتزاز معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمهنة التعليم رغم اختلاف سنوات الخبرة ، وهذا يدل على دور مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج في تحقيق الانتماء المهني للمدرسة ولمهنة التعليم لدى المعلمين والمعلمات .

وبهذا العرض الموجز تكون الباحثة قد تناولت نتائج الدراسة الميدانية فيما يتعلق بتطبيق الاستبانة والمعالجة الاحصائية لها ، وفيما يلي تتناول الباحثة

دلالة الفروق الاحصائية بين استجابات أفراد العينة الثلاث (ذكور وإناث ، مؤهل متوسط – عال – فوق العالي ، خبرة حتى 5 سنوات – من 5 إلى 10 سنوات – أكثر من عشر سنوات) وذلك كالآتي : –

أ / استخدام T.Test للعينات المستقلة

الفروق بين الذكور والإناث

جدول رقم (15)

الفروق بين الذكور والإناث في البعد الأول من المحور الأول " البعد المعرفي"

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

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	62.57	9.98	570	1.72	غير دالة
الإناث	61.08	10.72			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في البعد المعرفي للمحور الأول ؛ وذلك لأن قيمة (ت) الجدولية لهذا البعد عند مستوى (5. ,) تساوي (96 .1) وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) المحسوبة ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حول الوعي المعرفي بمعايير الجودة الشاملة ، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج حريصون على المعرفة والتثقف فيما يتعلق بمعايير الجودة بالمدرسة التي يعملون بها ، وأنه لا فرق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بهذا الأمر ؛ لأن الرجل والمرأة أصبحا مطالبيْن بالوعي المعرفي بمعايير الجودة الشاملة في التعليم والسعي نحو التطبيق والممارسة لهذه المعايير.

جدول رقم (16)

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

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

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	48.60	7.02	570	1.71	غير دالة
الإناث	47.56	7.48			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في البعد الوجداني للمحور الأول ؛ وذلك لأن قيمة (ت) الجدولية لهذا البعد عند مستوى (5.,) تساوي (1.96) وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) المحسوبة، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حول الوعي الوجداني بمعايير الجودة الشاملة ، وهذا قد يرجع إلى أن إيمان الرجل والمرأة بأهمية الجودة الشاملة في التعليم قد لا يختلف ، وأن النواحي الوجدانية غالبا ما تكون واحدة بين الرجل والمرأة ، وخاصة فيما يتعلق بمصلحة العمل والتعامل مع الآخرين في محيط العمل .

جدول رقم (17)

الفروق بين الذكور والإناث في " أولاً " من المحور الثاني

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

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	36.82	7.91	570	0.95	غير دالة
الإناث	36.19	7.87			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أولاً من المحور الثاني ، وذلك لأن قيمة (ت) الجدولية لهذا الجزء عند مستوى (5. ,) تساوي (1.96) وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) المحسوبة ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أولا من المحور الثاني وقد يفسر ذلك بأن المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم الأساسي لا يختلفون حول دور إدارة المدرسة في دعم التطوير والتغيير نحو الجودة الشاملة بالمدرسة ، وأن إدارة المدرسة تعطي الفرصة

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

جدول رقم (18)

الفروق بين الذكور والإناث في " ثانياً " من المحور الثاني

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

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	36.71	4.95	570	1.87	غير دالة
الإناث	35.93	5.04			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ثانياً من المحور الثاني ، وذلك لأن قيمة (ت) الجدولية لهذا الجزء عند مستوى (5. ,) تساوي (96 . 1) ، وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) المحسوبة ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ثانيا من المحور الثاني ، وقد يرجع ذلك إلى أن الانتماء المهني للمدرسة موجود لدى المعلم الرجل والمعلمة الأنثى بحكم طبيعة العملية التعليمية التي تتطلب حب المهنة والانتماء لها ، ولا فرق في ذلك بين الرجل والمرأة .

استخدام تحليل التباين **One- Way ANOVA**

لحساب الفروق بين المؤهلات العلمية المختلفة

جدول رقم (19)

الفروق بين المؤهل العلمي (متوسط ، عال ، فوق عال) في البعد الأول من المحور الأول " البعد المعرفي "

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

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	708.422	2	354.211	3.34	دالة
داخل المجموعات	60333.284	569	106.034		
المجموع	61041.706	571			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي (متوسط ، عال ، فوق عال) في البعد الأول من المحور الأول " البعد المعرفي "، والفروق دالة عند مستوى 0.05، وذلك لأن قيمة (ف) الجدولية تساوي (2.99) وهي قيمة أقل من قيمة (ف) المحسوبة ، وهذا معناه أن اثنين على الأقل من المؤهلات العلمية مختلفة ، وهذا يدل على وجود فروق بين المؤهلات العلمية في الوعي المعرفي بمعايير الجودة الشاملة وترى الباحثة أن هذا أمر طبيعي ؛ لأن اختلاف المؤهل العلمي يؤثر بالضرورة على ثقافة

ومعرفة ووعي الأفراد ذوي المؤهلات المختلفة بما يدور حولهم ، وقد يكون الاختلاف بين ذوي المؤهل المتوسط والعالي ، أو بين ذوي المؤهل العالي وفوق العالي ، أو قد يكون الاختلاف بين ذوي المؤهلات الثلاث .

جدول رقم (20)

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

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

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	236.079	2	118.039	1.130	غير دالة
داخل المجموعات	59461.824	569	104.502		
المجموع	59697.902	571			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي (متوسط، عال، فوق عال) في البعد الثاني من المحور الأول " البعد الوجداني " وذلك لأن قيمة (ف) الجدولية وهي (99 . 2) كانت أكبر من قيمة (ف) المحسوبة ، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي المؤهلات العلمية المختلفة حول الوعي الوجداني بمعايير الجودة الشاملة ، وترى الباحثة أن هذا قد يرجع إلى أن النواحي الوجدانية والمشاعر والعواطف مشتركة بين جميع الناس بغض النظر عن مؤهلاته العلمية .

جدول رقم (21)

الفروق بين المؤهل العلمي (متوسط ، عال ، فوق عال) في أولاً من المحور الثاني

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

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	347.375	2	173.687	1.653	غير دالة
داخل المجموعات	59781.618	569	105.046		
المجموع	60128.993	571			

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

جدول رقم (22)

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

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

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	225.915	2	112.958	1.737	غير دالة
داخل المجموعات	36998.078	569	65.023		
المجموع	37223.993	871			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي (متوسط ، عال ، فوق عال) في ثانياً من المحور الثاني ، وذلك لأن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية وهي (2.99) ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة من ذوي المؤهلات العلمية المختلفة فيما يتعلق بثانيا من المحور الثاني ، وقد يرجع ذلك إلى أن الانتماء المهني للمؤسسة التي يعمل بها الفرد لا تتأثر بالمؤهل العلمي له ، وإنما حب الفرد لمهنته وإخلاصه لها يجعله يشعر بالانتماء والولاء لها مهما عانى في سبيل ذلك ، وهذا ما تحقق بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهلات العلمية المختلفة بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج .

استخدام تحليل التباين **One- Way ANOVA**

لحساب الفروق بين سنوات الخبرة المختلفة

جدول ر قم (23)

الفروق بين سنوات الخبرة (حتى 5 سنوات ، من 5–10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات) في البعد الأول في المحور الأول البعد المعرفي

يعرض الجدول التالي الفروق بين سنوات الخبرة (حتى 5 سنوات ، من 5–10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات) في البعد الأول في المحور الأول البعد المعرفي : –

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	654.477	2	327.238	2.983	دالة
داخل المجموعات	62427.425	569	109.714		
المجموع	63081.902	571			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة (حتى 5 سنوات ، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) في البعد الأول من المحور الأول " البعد المعرفي" ، والفروق دالة عند مستوى 0.05. وهذا معناه أن اثنين على الأقل من سنوات الخبرة مختلفة ، وترى الباحثة أن الفروق قد تكون لصالح أفراد عينة الدراسة من ذوي سنوات الخبرة من 5إلى 10 سنوات وأكثر من 10 سنوات ، وذلك لأن طول سنوات الخبرة تعطي لصاحبها الفرصة الكافية للمعرفة والاطلاع والتثقيف ، أو قد تكون الفروق لصالح المجموعات الثلاث بمعنى أن المعلم حديث التخرج والتعيين قد يكون لديه وعي معرفي بكل ما يدور حوله بحكم اطلاعه على المصادر الحديثة للحصول على المعلومات المتنوعة ، والمعلم الذي تتراوح مدة خبرته بين 5 إلى10 سنوات يكون لديه من الوعي والخبرة ما يجعله قادرا على التفاعل مع ما يدور حوله من قضايا وأحداث تهم المجتمع والتعليم ومنها الجودة الشاملة أما المعلم الذي تزيد مدة خبرته عن 10 سنوات فقد يكون بحكم معايشته لما يدور في المجتمع من أحداث وقضايا على وعي بكل ما يدور حوله في المجتمع أو المدرسة .

جدول رقم (24)

الفروق بين سنوات الخبرة (حتى 5 سنوات ، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) في البعد الثاني من المحور الأول "البعد الوجداني"

يعرض الجدول التالي الفروق بين سنوات الخبرة (حتى 5 سنوات ، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) في البعد الثاني من المحور الأول "البعد الوجداني" :-

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1872.996	2	936.498	3.638	دالة
داخل المجموعات	146460.9	569	257.401		
المجموع	148333.9	571			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة (حتى 5 سنوات ، من 5-10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات) في البعد الثاني من المحور الأول "البعد الوجداني" ، والفروق دالة عند مستوى 0.05. وهذا معناه أن اثنين على الأقل من سنوات الخبرة مختلفة ، فقد تكون المجموعة الأولى والثالثة ، وقد يرجع ذلك إلى أن المجموعة الأولى تشعر بالحماس لكل ما هو جديد ويسعى إلى تطوير العملية التعليمية ،

وهذا في نظر الباحثة أمر طبيعي ؛ فغالبا المعلمين حديثي التعيين أو التخرج يكونون متحمسين ، ولديهم من النشاط ما يجعلهم قادرين على تنفيذ برامج وأنشطة الجودة الشاملة بالمدرسة التي يعملون بها ، أما المجوعة الثالثة فقد يكونون نتيجة الأعباء الملقاة على عاتقهم وكثرة الهموم التي يعانون منها غير قادرين على الاهتمام ببرامج الجودة الشاملة أو غير متحمسين لها .

جدول رقم (25)

الفروق بين سنوات الخبرة (حتى 5 سنوات ، من 5–10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات) في أولاً من المحور الثاني

يعرض الجدول التالي الفروق بين سنوات الخبرة (حتى 5 سنوات ، من 5–10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات) في أولاً من المحور الثاني :–

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	36.118	2	18.059	0.267	غير دالة
داخل المجموعات	38509.693	569	67.680		
المجموع	38545.811	571			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة (حتى 5 سنوات ، من 5–10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات) في أولاً من المحور الثاني ، حيث إن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية ، وهذا يعني أن المجموعات الثلاث لسنوات الخبرة بالنسبة لعينة الدراسة ليس لديهم فروق فيما يتعلق بدور المدرسة في دعم التطوير والتغيير نحو الجودة الشاملة ، وترى الباحثة أن هذا يدل على أن مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج تسعى إلى تحقيق الجودة الشاملة وتنفيذ برامجها في مدارسها وفي أنشطتها .

جدول رقم (26)

الفروق بين سنوات الخبرة (حتى 5 سنوات ، من 5-10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات) في ثانياً من المحور الثاني

يعرض الجدول ا لتالي الفروق بين سنوات الخبرة (حتى 5 سنوات ، من 5-10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات) في ثانياً من المحور الثاني :-

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	265.174	2	132.587	1.215	غير دالة
داخل المجموعات	62103.819	569	109.146		
المجموع	62368.993	571			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة (حتى 5 سنوات ، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) في ثانياً من المحور الثاني حيث إن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية ، ويمكن تفسير ذلك بأن الانتماء المهني للمدرسة ليس له علاقة بسنوات الخبرة ، لأن المعلم ينبغي أن يعتبر المدرسة بيته الثاني الذي يجب أن يخلص له ويتفانى في خدمته ، والنهوض به ، وأنه كلما طالت مدة وجوده فيها كلما تعلق بها واشتد انتماؤه لها .

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

التصور المقترح لتدعيم وتفعيل الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي : -

من منطلق أن الهدف الرئيس للدراسة يتمثل في استقراء واقع الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج ، كان لزاماً صياغة كيفية تدعيم وتفعيل هذا الوعي في صورة تصور مقترح له فلسفة ومرتكزات وأهداف وإجراءات وضمانات .

1-فلسفة التصور المقترح : -

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

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

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

2-الأسس التي ترتكز عليها فلسفة التصور المقترح : -

ترتكز فلسفة التصور المقترح على مجموعة من الأسس أهمها : -

- **أن التعامل مع المتغيرات المختلفة يتطلب قوى بشرية قادرة على التكيف مع هذه المتغيرات ، والإيمان بقضايا التغيير .**
- **أن الارتقاء بمستوى التعليم بمرحلة التعليم الأساسي من أهم الاحتياجات الأساسية للحاق بالتقدم والنمو المعرفي في كافة مجالات الحياة .**

- **أن المعلم في مرحلة التعليم الأساسي هو من يحفز بشكل جيد لتقديم أفضل ما عنده وبذل أقصى جهده بإخلاص حقيقي لمهنته وعمله ، وسعي للتفوق فيها وهو معلم يجعل معياره لقياس نجاحه نتائج طلابه .**
- **أن المعلم الجيد الذي ينفذ الجودة ويتخذها استراتيجية له ، لابد أن يكون على قناعة بها.**

3-أهداف التصور المقترح : -

من خلال ما سبق عرضه من فلسفة للتصور المقترح ومرتكزاته ، يمكن تحديد أهداف التصور المقترح لتدعيم وتفعيل الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي على النحو التالي : -

- **تحديد معايير الجودة الشاملة التي ينبغي أن يكون المعلم في مرحلة التعليم الأساسي على وعي بها .**
- **التعرف على مؤشرات كل معيار وإجراءات تحقيق كل مؤشر في مدارس مرحلة التعليم الأساسي .**
- **تحديد النتائج المتوقعة من تطبيق المعايير والمؤشرات المرتبطة بها .**
- **تحديد متطلبات تنمية الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي.**

4-متطلبات تطبيق التصور المقترح : -

- **تشجيع التغيير والتطوير المستمر بهدف تحسين الأنشطة وإنجازات التلاميذ .**
- **عقد ندوات ولقاءات داخل المدرسة للتوعية بأهمية الجودة الشاملة وكيفية تطبيق معاييرها المختلفة .**
- **تشجيع المعلمين على حضور الدورات التدريبية الخاصة ببرامج الجودة الشاملة وأنشطتها ، مع توفير كافة متطلبات حضور هذه الدورات والاستفادة منها .**
- **أن يكون مدير المدرسة قائدا صاحب رؤية في خلق وقائع تربوية تطلق قوى الإبداع بين تلاميذ ومعلمي مدرسته .**

3- إجراءات تحقيق التصور المقترح :-

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

4- ضمانات تحقيق التصور المقترح : -

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

البحوث والدراسات المقترحة : -

في ضوء نتائج هذه الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتعلق بهذا المجال ومنها : -

1- **إجراء دراسة عن أثر حصول بعض مدارس التعليم الأساسي على الجودة والاعتماد على أداء العاملين بها بعد الاعتماد .**
2- **إجراء دراسة حول متطلبات نشر الوعي بثقافة الجودة الشاملة لدى المعلمين بالمدارس المصرية .**

3- إجراء دراسة عن كيفية تطبيق معايير الجودة الشاملة بمدارس التعليم الفني الصناعي في مصر من أجل النهوض بهذا النوع من التعليم .

4- إجراء دراسة مقارنة حول برامج ضمان الجودة والاعتماد في التعليم بين الدول العربية والدول الأوربية .

5- إجراء دراسة عن دور نظريات جودة التعليم وفاعلية المؤسسة التعليمية في تحقيق الإصلاح التعليمي في مدارس التعليم الأساسي في مصر .

قائمـــــة المراجـــــــع

أولاً : المراجع العربية : -

1- ابن منظور ، لسان العرب، الجزء السادس، القاهرة: دار المعارف، د . ت.

2- السيد علي إسماعيل إبراهيم، " تفعيل المشاركة المجتمعية بالتعليم الثانوي الصناعي بمحافظة بورسعيد في ضوء معايير الجودة والاعتماد "، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بورسعيد ، 2012م .

3- الهيئة القومية لضمان وجودة التعليم، 2014م .

4- أحمد إبراهيم أحمد ، الاتجاهات المعاصرة في التطوير التنظيمي بالمدارس ، القاهرة : دار الفكر العربي، 2011م .

5- أحمد بن حسن بن سالمين الزعابي، "مستوى الوعى بحقوق الإنسان لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمّان "، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، 2013م.

6- أحمد محمود عبد المطلب، مظاهر الحماية الدولية لحقوق الطفل ودور التربية في التوعية بتلك المظاهر وحماية هذه الحقوق ، سوهاج: دار محسن للطباعة، 2002م .

7- أحمد نصحي أنس الشربيني، " الكفاية الداخلية للتعليم الثانوي العام في مصر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة دراسة مستقبلية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، 2008م .

8- أسامة محمد سيد علي، التخطيط الاستراتيجي وجودة التعليم واعتماده ، كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، 2009م .

9- أسامة محمد سيد علي و محمد أبو حسيبة مرسي ، الطريق للإصلاح إدارة الجودة الشاملة ، كفر الشيخ : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، 2010م .

10- أشرف السعيد أحمد محمد " بعض مؤشرات جودة التعليم الجامعي مع التطبيق علي كليات التربية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، 2001م .

11- أشرف السعيد أحمد محمد ، " بعض مؤشرات جودة التعليم الجامعي مع التطبيق على كليات التربية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة، 2001 م .

12- ـــ، " إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية رؤية إسلامية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، 2005م .

13- بدوى محمود الشيخ ، الجودة الشاملة في العمل الإسلامي ، القاهرة : دار الفكر العربي ، 2000م .

14- جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، الطبعة الثانية ، القاهرة : دار النهضة العربية ، 1987م .

15- جمال الدين محمد بن منظور ، لسان العرب ، مادة جود ، القاهرة : دار الحديث ، 1423هـ .

16- جيلان جمعة محمد الطناني ، " برنامج مقترح لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلي قائم على معايير الجودة الشاملة وأثره على تنمية جوانب التنمية المهنية " ، رسالة دكتوراه ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة حلوان ، 2009م .

17- خالد محمد الزواوي ، الجودة الشاملة في التعليم – أسواق العمل في الوطن العربي " ، القاهرة : مجموعة النيل العربية ، 2008م .

18- رجاء محمود علام ، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، القاهرة : دار النشر للجامعات ، 1989م .

19- رضا بخيت مصطفى محمد ، " الأبعاد التربوية لثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، 2012م .

20- زين الدين محمد بن أبي بكر الرازي ، مختار الصحاح ، تحقيق أحمد إبراهيم زهوة ، بيروت : دار الكتاب العربي ، 1423هـ .

21- شيماء محروس سيد ، " إمكانية تطبيق معايير الجودة في مؤسسات التربية الخاصة في محافظة أسيوط في ضوء الاستفادة من التجارب العالمية :

دراسة تقويمية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، 2011م .

22- طلعت عبد الحميد وآخرون ، الحداثة ..... وما بعد الحداثة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، 2004م .

23- عبد الحميد عبد الفتاح عبد الحميد شعلان ، " السياسية التعليمية في مصر وانعكاساتها على تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الثانوية العامة " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة بنها ، 2010م .

24- علي السلمى ، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو ، القاهرة : دار غريب ، 1999م .

25- علي السيد محمد الشخيبي ، علم اجتماع التربية المعاصرة (تطوره – منهجيته – تكافؤ الفرص التعليمية) القاهرة : دار الفكر العربي ، 2009 م .

26- عماد شوقي سيفين ، المعلم في عصر العولمة والمعلومات ، القاهرة : عالم الكتب ، 2011م .

27- فؤاد البهي السيد ، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، الطبعة الثالثة ، القاهرة : دار الفكر العربي ، 1979م .

28- فاروق عبده فليه ، اقتصاديات التعليم ، عمَّان : دار المسيرة ، 2003م .

29- فتحي درويش محمد عشيبة ، " الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري : دراسة تحليلية " مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد الثالث ، يوليو 2000م .

30- فريد زين الدين ، المنهج العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية ، القاهرة : دار الكتب ، 1996م .

31- لبنى عبد الرحمن السيد متولى ، " تطوير إدارة مدارس التعليم الابتدائي باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق الجودة الشاملة بها: دراسة حالة في محافظة بورسعيد " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة بورسعيد ، 2012م .

32- لويد دوبينز ، كلير كرادفورد ، إدارة الجودة – التقدم والحكمة وفلسفة ديمنج ، ترجمة حسين عبد الواحد ، القاهرة : الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية ، 1997م .

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

34- مجدي عبد الوهاب قاسم وفاطمة الزهراء سالم محمود ، تفعيل جودة التعليم في القرن الحادي والعشرين مدخل حل المشكلات ، القاهرة : دار الفكر العربي، 2011م .

35- مجدي عزيز إبراهيم ، الإبداع وجودة التعليم والتعلم ، القاهرة : عالم الكتب، 2009م .

36- محمد السيد محمد إسماعيل ، " متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي في مصر – جامعة سوهاج نموذجًا " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بسوهاج، جامعة سوهاج ، 2012م .

37- محمد عبد الحميد ، البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم ، القاهرة : عالم الكتب ، 2005م .

38- محمد وجيه الصاوي ، " نحو معايير لأداء رئيس القسم الأكاديمي من وجهة نظر أساتذة الجامعات " ، المؤتمر السنوي الثالث عشر بعنوان " الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية " ، جامعة القاهرة : كلية التربية ببني سويف بالتعاون مع الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية والمنعقد في الفترة من 24-25 يناير 2005م .

39- محمد وجيه الصاوي ، وحمد فالح الرشيد ، التعليم الابتدائي الواقع والمأمول ، الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، 1999م .

40- محمود عز الدين عبد الهادئ ، " نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية – دراسة حالة " ، المؤتمر العلمي السنوي الثالث جامعة القاهرة ، كلية التربية ببني سويف في الفترة من 24-25 يناير 2005م .

41- محمود كامل الناقة ، " حديث عن جودة إعداد المعلم " إطار فكري " المؤتمر العلمي الرابع – الدولي الأول بعنوان " جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي " ، المنعقد في جامعة جنوب الوادي بقنا في الفترة من 4-5 أبريل 2007م .

42- محمود محمد حافظ عبد الله ، مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية ، دسوق : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، 2012م.

43- ـــ ،" مدى توفر مؤشرات الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية للتعليم: دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج، 2010م.

44- مدحت إبراهيم محمد الطويل ، " دراسة تقويمية للقرارات الوزارية المرتبطة بالجودة والاعتماد التربوي في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ ، 2012م .

45- مروة مصطفى محمد محمد جودة ، " السلوك التنظيمي وعلاقته بإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، 2012م .

46- منصور عويدات سالم وأحمد إبراهيم الجوهري ، " برامج إعداد المعلم في ضوء مفهوم الجودة كأحد التحديات المصاحبة للعولمة " ، المؤتمر العلمي الرابع – الدولي الأول بعنوان " جودة كليات التربية والاصلاح المدرسي " المنعقد في جامعة جنوب الوادي بقنا في الفترة من 4-5 إبريل 2007م .

47- نعيم حبيب جعنيني ، " درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن للمفاهيم التربوية الحديثة وتمثلهم لها " ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد التاسع عشر ، العدد الثاني ، 2003م .

48- هشام فتوح عناني إبراهيم ، " متطلبات تطوير الأداء المدرسي بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء مؤشرات الجودة التعليمية " رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، 2009م .

49- وائل كمال الدين هاشم مصطفى،" تصور مقترح لبعض مؤشرات الجودة بمدارس التعليم العام الملحق بها فصول دمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة بمحافظة سوهاج"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج، 2012م.

50- وزارة التربية والتعليم ، بيان بأعداد المدرسين على مستوى المرحلة والتبعية للعام الدراسي 2014/2013م ، مديرية التربية والتعليم بسوهاج ، الإدارة العامة للمعلومات .

51- ولاء شوقي شفيق يونس ، " تقويم التدريب الميداني في ضوء معايير الجودة الشاملة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية الرياضية ، جامعة حلوان ، 2012م .

52- يوسف مصطفى القاضي ، مناهج البحوث وكتابتها ، الرياض : دار المريخ للنشر ، 1404هـ - 1984م .

53- Admin ،" الجودة الشاملة في التعليم .. تعريفها وأهميتها ومبادئها وأهدافها "، متاح على : - ezdelksr – azhr- forumegypt . net / t8 – topic تم الرجوع إليه بتاريخ 2014/8/5م .

54- جامعة بابل " ضمان الجودة والأداء الجامعي " – مفاهيم الجودة الشاملة . معايير الجودة الجامعية " ، متاح على : - http://iso.uobaylon.edu.14/qualityscales.aspx. تم الرجوع إليه بتاريخ 2014/1/24م .

55- جبر بن حمود بن جبر النعيمي ، " اتجاهات القيادات الأمنية نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة " ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف العربية ، 2006م . متاح على : - www.creativity.ps/library/datanew/cre616.pdf. تم الرجوع إليه بتاريخ 2014/5/24م .

56- رأفت الجندي ، " معوقات تطبيق الجودة الشاملة بالمدارس المصرية " ، متاح على : - . www. Raafat2 . com / t11651- topic . تم الرجوع إليه بتاريخ 5/ 8/ 2014 م .

57- صالح محمد القرا ، " مفهوم إدارة الجودة الشاملة ، متاح على :- Squrra .word press . com.

تم الرجوع إليه بتاريخ 2014/1/16م .

58- عبد الرحيم محمد ، " الجودة الشاملة .... المفهوم وفلسفة التطبيق " ، متاح على : - . drabdo68@yahoo. Com تم الرجوع إليه بتاريخ 2014/8/4م .

59- مصطفى محمد أحمد الكرداوي ، " أثر تطبيق مشروعات الجودة والاعتماد الأكاديمي على ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بالجامعات المصرية " ، متاح على : - Kenana online . com.

تم الرجوع إليه بتاريخ 2014/5/24م .

ثانيًا : المراجع الأجنبية : -

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

متاح على : -

www. id4arab.com/2013/o7blog-post20- htmltt . uwsu586 Jips.

تم الرجوع إليه بتاريخ 2014/2/19م .

2- **Anitra Nic de Manning, " Identifying Quality Management Practices used within Holmes partners ph. Of Education , Ed. D. university Pf pittsbusgh, 2000, at Digital Dissertations.**

3- **Budgol, Marker : The Implementation of The TQM in Poland, The TQM Magazine, vol. 17, No.2, 2005.**

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

5- **El Maimani , Bassam, Factors Leading to successful Application of Improvement Tools For Quality Management , PhD .thesis, U.S.A University of Missouri, 2004.**

6- **Ellen J. Goucher and Richard j . Coffey, Total Quality in Health care: from Theory to practice, San Francisco : Jossey – Bassinc . Publisher, 1993.**

7- **Hama linen , kauko & etal, Standards, Criteria and Indicators in Programme Accreditation and Evaluation in western Europe , UNESCO : Bucharest , 2004.**

8- **Jacque lines, Gold berry & Bryan R. Cole, " Quality Management In Education : Building Excellence and Equity in student performance, Quality Management journal , vol (9) , No (4) , October 2002.**

9- **James Teboul Managing Quality . Dynamics, London : prentice Hall International (UK) Ltd, 1991.**

10- **Joseph. R. Jablonski, Implementing Total Quality Management : An overview, (San Diego : p Feiffer & Company, 1991) .**

11- **Kerr, Hassan : The Relation Ship Between Total Quality Management practices and organizational performance In Service organizations, The TQM Magazine, vol.15, No 4, 2003.**

12- **Laura A. Liswoud, serving Right : innovative and powerful customer Retention strategies, (New York : Harper business, 1990).**

13- **Pond, w . m Twenty First Century Education and Training Implications for Quality Assurance, The Internet and Higher Education, vol, 4 , 2002.**