أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية – الأردن)

إلهام علي أحمد الشلبي

كلية العلوم التربوية الجامعية

الأونروا

عمان - الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في بعدي التخطيط، والممارسة، والبعد الكلي، وتحديد ما إذا كان هذا الأثر مختلفاً تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً و(48) معلمة من فرق التطوير المدرسية، طبقت عليهم أداة لقياس أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين، بعد التحقق من صدقها وثباتها.

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على بنود الاستبانة وكانت مرتفعة، أي إن هناك أثراً واضحاً لإدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية في بعدي التخطيط والتنفيذ وفي البعد الكلي. كما تم استخدام T-test

الذي أظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية لأثر إدارة الجودة الشاملة تبعاً للجنس في كل من البعدين والبعد الكلي لصالح الإناث، وباستخدام تحليل التباين الأحادي لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة بين الأفراد تبعاً لمتغيري؛ المؤهل العلمي، والخبرة.

الكلمات المفتاحية: إدارة الجودة الشاملة، التنمية المهنية للمعلمين.

المقدمة:

شهد النصف الثاني من القرن العشرين تطوراً هائلاً في النظام التربوي الأردني، على المستويين؛ المدرسي والجامعي، تمثل في تزايد مستمر، وارتفاع كبير في معدلات الالتحاق بالتعليم حتى اقتربت من مثيلاتها في الدول المتقدمة، وفي الزيادة الكبيرة في أعداد المدارس ومؤسسات التعليم العالي (كليات المجتمع المتوسطة، والجامعات الحكومية والخاصة ، التي زاد عددها على عشرين جامعة). ولم يصاحب هذا التطور الكمي الكبير تحسناً في النوعية، في التعليم المدرسي؛ فلقد تزايد الشعور بعدم الرضا عن مستوى التعليم المدرسي، مما أدى إلى التفكير الجدي في إصلاحه. وساد الشعور بأن التعليم المدرسي ركز على التلقين، والحفظ والاسترجاع (بدل الفهم وتنمية القدرات العقلية والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوبة) وبأنه ضعيف الصلة بالحياة المعاصرة وتطوراتها، بالإضافة إلى الشعور بضعف تأهيل المعلمين قبل الخدمة، وتدريبهم في أثناء الخدمة، والنقص في التسهيلات والمرافق التعليمية اللازمة (محمد، 2001).

كذلك عقدت وزارة التربية والتعليم الأردنية عام (2003) مؤتمراً لإعداد المعلمين وتدريبهم بعنوان "نحو نهج جديد لإعداد المعلم المميز في عصر الاقتصاد المعرفي"؛ بهدف رفع مستوى التنسيق مع الجامعات في مختلف الجوانب التربوية بعامة، وإعداد المعلمين وتدريبهم بخاصة، استجابة للمصلحة الوطنية من جهة، وما يشهده العالم من تطور معرفي وتكنولوجي يتطلب إعداد الفرد إعداداً متميزاً من جهة أخرى. ولأن العملية التربوية تشكل عنصراً أساسياً في إحداث هذا التطور، ونظرا لما يمثله المعلم من أهمية - بوصفه ركنا أساسيا في إحداث هذا النظام التربوي بشكل عام، ومسهلاً لتعلم الطلبة بشكل خاص – وجب التفكير في توفير فرص التنمية المهنية، والشخصية المستدامة له، للارتقاء بمستواه التعليمي، وتهيئته للاضطلاع بالمهمات المنوطة به، وعلى رأسها تخريج مواطنين صالحين للمجتمع يمكنهم رؤية المشكلات رؤية

موضوعية، وتحليل المواقف، واتخاذ القرارات الذكية. وقد كان من توصيات هذا المؤتمر:

1. تمهين التعليم بحيث يتحمل المعلم المسؤولية الأكاديمية، والأخلاقية.
2. ضرورة وجود المنهجية والتفكير الناقد لدى المعلم.

وقد قدم العزام(2003) في هذا المؤتمر ورقة وزارة التربية والتعليم، عرض فيها مجموعة من الأفكار تعكس وجهة نظر الوزارة فيما يتعلق بإيجاد نظام تربوي تشاركي قادر على إيجاد أجواء، ومناخات كفيلة بإتاحة الفرصة للمعلم لتنمية نفسه ذاتيا تمهيداً لتفاعلها مع الأفكار التي ستطرحها الجامعات، وصولاً إلى تصور وطني للإعداد المميز قبل الخدمة، وفي أثنائها. وقد أشار إلى أبرز تحديات القرن الحادي والعشرين، وضرورة إيجاد نظام تربوي تشاركي للتصدي لها ، وذلك عن طريق إعداد المعلم إعداداً متميزاً، قوامه توفير فرص التنمية المهنية المستدامة، فيما يتعلق بالمعارف والاتجاهات، لتمكينه من الارتقاء بالمستوى التعليمي، وتهيئته للاضطلاع بالمهمة المنوطة به. وقد حدد برنامج التنمية المهنية المستدامة للمعلمين:

أ. إعداد المعلمين قبل الخدمة.

ب. برامج التأهيل في أثناء الخدمة.

ج. برامج التدريب في أثناء الخدمة.

وبما أن كل منظمة أو هيئة تربوية تحتاج إلى تنظيم مناشطها، وتنسيق جهودها؛ لتحقيق الأهداف التي وجدت أساساً من أجلها. أخذت الإدارة التربوية تقوم بتنظيم الإمكانات البشرية في الإدارات الفرعية، والأقسام، واللجان، والمدارس، والفصول، والمجموعات الأخرى. وتقوم هذه الإدارة بتنظيم الإمكانات المادية من مبان، وتجهيزات، وأثاث، ومعامل، وورش، ومكتبات، ومرافق مختلفة. وما يتصل بذلك من

تنظيم الأفكار، والمبادئ العلمية التربوية في نظم تعليمية ومناهج دراسية، ومواد تعليمية، وأنشطة مختلفة (مرسي، 1989).

وقد اختلف علماء الإدارة بشكل عام، والإدارة التربوية بشكل خاص في طرائق وأساليب إدارة المؤسسات العامة، والمؤسسات التربوية؛ إذ ظهر العديد من النظريات، والمدارس الإدارية، والفكرية في هذا المجال منذ بداية القرن العشرين وحتى الآن.

وأصبح الاهتمام بالجودة الشاملة هاجساً كبيراً في الإدارة التربوية؛ إذ لا يختلف حقل التعليم عن المجالات الأخرى. ولذلك فقد أصبحت الجودة شعاراً، ومطلباً، وأصبحت أجهزة التعليم تحت ضغط ملحوظ لاستخدام الجودة معياراً للمنتج التعليمي. ويدعم هذا الضغط الخارجي التوجه الداخلي نحو الجودة، وهو الذي شكل دائماً ميزة للمؤسسة التربوية التي واجهت في القرن العشرين، ما تزال تواجه في هذا القرن تحدياً كبيراً، هذا التحدي الذي يتعلق بضرورة تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسة التربوية في ظل التحديات التكنولوجية، والاقتصادية من جانب، والطلب الاجتماعي القوي على التعليم، والحاجة إلى الاستخدام الأمثل للموارد من أجل تنمية دائمة ومستمرة من جانب آخر (الخطيب، 2003). كل ذلك أجبر الحكومات وضغط عليها لتستجيب لهذه المطالب "مطالب الجودة الشاملة". إذ أصبح تحسين جودة التعليم هدفاً أساسياً من أجل تحسين السياسات التربوية الحالية والمستقبلية، كما أصبح التحدي الرئيس للنظم التربوية يتجاوز مجرد تقديم التعليم لكل المواطنين فقط، إلى تقديمه بأعلى جودة ممكنة.

وقد انتشرت تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، واليابان، وغيرها. وتم تطبيقها في بعض الجامعات الأمريكية، ومؤسسات التعليم العالي بنجاح (بدح، 2003).

وأما على المستوى العربي، فقد عقد المؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي في دمشق من 27-2000/11/28م بهدف مناقشة موضوع مدرسة المستقبل، وأوصى بوجوب إعطاء اهتمام خاص لتقويم مدرسة المستقبل تقويماً ذاتياً، وتقويما خارجيا، وضرورة تشخيص عناصر البيئة الداخلية، والخارجية لها بصورة مستمرة وشاملة. كذلك يجب تطبيق نظام الجودة الشاملة وفق محكات تتطور إلى أن تصل إلى المستويات العالمية (جويجان ومزاهرة، 2001). وقد جاءت هذه الدعوة صريحة من أعلى السلطات التربوية في الوطن العربي، في وجوب تطبيق إدارة الجودة الشاملة وفق محكات قابلة للتطور لتصبح ذات مستويات دولية وعالمية، إضافة إلى دعوة المجتمعات المحلية للمشاركة في تقويم مدرسة المستقبل.

وقد أشار هوانج (Huang, 1994) إلى أن إدارة الجوده الشاملة يمكن أن تحسن مفاهيم جودة التعليم المختلفة، والتي تتضمن على سبيل المثال تحسين أداء المدير، والمعلم، والطالب، وتطوير البرامج، وخطط الدورات، والروابط بين المجتمعات الدراسية، وتحسين التقييم التربوي.

وأشار الحفظي المشار إليه في الهيشان(2004) إلى أن هناك رغبة أكيدة لدى القيادات الإدارية في عدد من الدول إلى الجودة الشاملة بوصفها منهجا في أنظمتها المهنية والتربوية كلها وإذا ما ارتكزت الإدارة الشاملة على أسلوب وفريق عمل يتمتعان بالمرونة والخبرة بالآليات والمفاهيم فإن هذه الجودة ستؤدي غرضها .

لقد واجهت منظمات العمال تحدي البيئة التنافسية الهائلة لبلوغ الجودة في خدماتها، ومنتجاتها وانتقل هذا التحدي إلى المؤسسات الأكاديمية لتوفير التعليم ذي الجودة المتميزة، ولقد رأى شنكات المشار إليه في هوانج (Huang, 1994) ثلاث موجات انتابت إدارة الجودة الشاملة هي:

أ- دخول إدارة الجودة الشاملة إلى اليابان على يد دمنج (Deming) .

ب- تهافت دور الأعمال والصناعة الأمريكية على ممارسة تطبيق أفكار إدارة الجودة الشاملة .

ج – موجات الرغبة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم .

ويرى دمنج (Deming) المشار إليه في النجار(1997) أن إدارة الجودة الشاملة تستطيع بآلياتها، أن تحقق استراتيجية متكاملة لتطوير التعليم لأنها تركز على أداء العمل بطريقة صحيحة وبأسلوب نموذجي ومثالي من أول مره تجنباً لضياع الموارد، وتبديدها، أو سوء استغلالها. ويؤكد دمنج أيضاً أن إدارة الجودة الشاملة تستطيع أن تحقق بالمؤسسات التعليمية عدداً من الإنجازات تتمثل في توفير قاعدة للجوانب التالية:

- خفض التكاليف
- تحسين المركز الثقافي للمؤسسة التعليمية
- خفض المنازعات بين العاملين
- إرضاء الطلاب والمستفيدين
- الابتكار والتجديد

يشير العبدالله (2002) إلى أن أهم التحديات التي تواجه المدرسة هي تطور معايير المدرسة الفعالة وتعقيدها، ومعايير الجودة، وأنظمة ضمان الجودة، والتحكم والتقويم بالمدرسة، إذ إن التطورات المختلفة، والمتنوعة في المجالات كلها في هذا العصر، تؤثر تأثيراً مباشراً في معايير المدرسة الفعالة، والجودة الشاملة فيها، فتتطور هذه المعايير إلى مستويات أكثر تقدماً في مستوياتها ونوعيتها، وقد تغير بعضها لتحسين النواتج الفردية والمؤسسية في ضوئها، مما يتطلب من المدرسة أن تطور باستمرار من توقعاتها لرفع كفايتها الإنتاجية على نحو مستمر، فكلما حققت المدرسة نجاحاً في مخرجاتها كانت هناك تطلعات جديدة تفرضها متطلبات الحياة المتسارعة، وعليه فإن تحقيق متطلبات المدرسة الفعالة ذات الجودة المتميزة في مخرجاتها يتطلب السير في

طريق طويل، وإن جودة التعليم هدف متحرك كلما اقتربنا منه تباعد عنا، وهذه التحدي يجب أن تقبله المدرسة، وتعمل جاهدة للاقتراب، والتطور بشكل دائم ومستمر.

وانسجاما مع هذا الاتجاه الرامي إلى متابعة الجديد في مجال الإدارة، فإن هذه الدراسة تحاول تسليط الضوء على واحد من أهم المفاهيم الإدارية الحديثة في الإدارة وهو ما يسمى "بإدارة الجودة الشاملة" (TQM: Total Quality Management) لأهمية هذا المفهوم، ولحساسية وظيفته في الأجهزة الحكومية والخاصة ولا سيما التربوية منها. كذلك تعد الجودة الشاملة أسلوبا ومنهجاً علميا يقوم على مجموعة من المبادئ المتمثلة بالتركيز على المستفيدين، وحاجاتهم، وتوقعاتهم بالإضافة إلى تركيزها على تحسين العمليات، والنشاطات، ومشاركة العاملين في وضع الخطط، والأهداف المتعلقة بعمليات التحسين .

من هنا جاءت هذه الدراسة لاستقصاء فاعلية برنامج إدارة الجودة المطبق في مدارس وكالة الغوث على برامج التنمية المهنية للمعلمين. ونظراً لكل ماسبق ذكره فإن الباحثة عكفت على معرفة أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال معين من عمل المدرسة وهو برامج التنمية المهنية للمعلمين.

مشكلة الدراسة:

يجمع الخبراء والمعنيون بالهم التربوي في الدول العربية على أن مشكلة التعليم تكمن في عدم جودته، فلا يزال التوجه منصباً على التوسع الكمي على حساب الالتفات لمسائل النوعية وضبط إجراءاتها على الأصعدة والمستويات كافة ، إذ يغلب على التعليم الاعتماد على التلقين والاستظهار، واللفظية، والسلطوية، وسيادة الطابع التقليدي، وتقييد فرص الإبداع وغياب النظرة المتكاملة في تكوين الفرد، وعجز التعليم عن تحقيق العدل الاجتماعي، أو الوصول إلى الكثير من المنظمات المحرومة، والانفصال عن عالم العمل، وتعدد الأنماط بين تعليم حكومي وخاص، وطني

وأجنبي، وتدني مستوى المعلمين إلى غير ذلك من العيوب والنواقص، ونتيجة لهذا كله أصبح التعليم في معظم البلدان العربية معوقاً للتنمية بدلاً من أن يكون أداة لتطوير الحاضر ومواجهة المستقبل، ودعم الهوية الثقافية العربية، وهذا الرأي يتفق مع الدراسات الملحة التي ترى أن هناك ثلاث سمات أساسية تغلب على ناتج التعليم في الدول العربية؛ وهي تدني التحصيل المعرفي، وضعف القدرات التحليلية، والابتكارية، واطراد التدهور فيها (السنبل، 2002).

وقد أشار النعيمي(2006) أمين عام وزارة التربية والتعليم للشؤون التعليمية والفنية الأردني في مؤتمر ضمان جودة التعليم، والتطوير المدرسي، الذي عقد في الأردن في الفترة من 5-7 تشرين الثاني(نوفمبر)(2006) إلى أن جودة التعليم مسألة تعانيها الدول العربية كافة، ونتائج طلبتها تقع في ذيل قوائم الدراسات الدولية TIMSS, PISA.

ونظراً لأهمية الإدارة المدرسية في مدراس التعليم الأساسي في وكالة الغوث الدولية، والمهمة الكبيرة الملقاة على عاتقها في تنفيذ خطط تطوير التعليم ميدانياً، ورفع كفايته في ضوء تحديات العصر، وتطلعات المستقبل، ينبغي العمل على توفير الكوادر والكفايات الإدارية القادرة على ممارسة مهنة الإدارة بكفاية وفاعلية وإنتاجية ذات جودة عالية، حيث يرى عليمات (2004) أن أهم الفروق بين مدرسة جيدة، وأخرى ضعيفة يتجلى في طريقة إدارة تلك المدرسة. لذا رأى كثير من المدارس، والمؤسسات التعليمية، وبخاصة في بعض الدول المتقدمة تطبيق الجودة الشاملة، التي تتطلب تقديم خدمة تعليمية غير متذبذبة، وانضباطاً إدارياً داخلياً يوفر مناخاً للتوسع والتميز في الوقت نفسه. وبذلك فإن مفهوم إدارة الجودة الشاملة بما يقوم عليه من معايير، ومرتكزات، وأساليب حديثة، وفاعلة نجح، وتقدم في معظم الدول التي أخذت به في مجالاتها، وقطاعاتها المختلفة. وهذا يساعدنا على الوصول إلى مدراس تعليم أساسي فاعلة وذات جودة عالية. من هنا جاءت هذه الدراسة لاستقصاء فاعلية برنامج إدارة الجودة المطبق في مدارس وكالة الغوث على برامج التنمية المهنية للمعلمين.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من الأبعاد التالية:

- توفير المعلومات الأساسية للسلطات التربوية المختلفة التي تساعد المسؤولين التربويين على تطوير، وتحديث مدارس التعليم الأساسي إذ إنها تأتي في وقت تعقد فيه وزارة التربية والتعليم الأردنية العديد من المؤتمرات، والندوات، والبرامج لتطوير هذا التعليم، وتجويده والاهتمام بأن تكون المخرجات التعليمية للمراحل الدراسية المختلفة محققة للجودة المطلوبة.
- تطوير، وتوسيع الإفادة من نظام إدارة الجودة الشاملة، وتطبيقه في المؤسسات التعليمية لتحسين المخرجات التربوية.
- حاجة دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية الماسة لمثل هذه الدراسات في أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارسها من خلال مشروع "المدرسة كوحدة للتطوير".
- ندرة الدراسات التي تتناول موضوع إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم، وحداثة هذا النظام في المؤسسات التعليمية العربية.
- ترى الباحثة أن هذه الدراسة ستقدم نموذجاً لمديري التربية وتعطيهم دافعاً لاستخدام وتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم في مجال التدريب، والتنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة.
- أهمية الدراسة لإدارات مدارس التعليم العام عموماً ومدارس التعليم الأساسي في وكالة الغوث خصوصاً لتطوير، وتحسين أدائها وفق توجه الوزارة من خلال مشروع "المدرسة كوحدة للتطوير".

أسئلة الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال التالي: ما أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج تنمية المعلمين مهنياً ؟ وتنبثق عنه الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج تنمية المعلمين مهنياً بشكل عام، وفي مجالي التخطيط والممارسة بشكل خاص من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج تنمية المعلمين مهنيا ككل، وفي مجالي التخطيط والممارسة تعزى لجنس المعلم؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج تنمية المعلمين مهنياً ككل، وفي مجالي التخطيط والممارسة تعزى لمؤهل المعلم العلمي؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج تنمية المعلمين مهنيا ككلً، وفي مجالي التخطيط والممارسة تعزى لسنوات خبرة المعلم الوظيفية؟

تعريفات الدراسة:

1- **إدارة الجودة الشاملة(اصطلاحاً)**: شكل جماعي لأداء الأعمال ينطلق من اتحاد واستثمار القدرات المشتركة للإدارة والعاملين بصفة عامة وفرق العمل بصفة خاصة لتحسين الجودة وزيادة الإنتاج هلال (1996).

إدارة الجودة الشاملة (إجرائياً): تطبق هذه الدراسة في مدارس وكالة الغوث الدولية من خلال مشروع "المدرسة كوحدة للتطوير".

وفي ضوء ما سبق يمكن تقديم تعريف للجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي بأنها تكوين ثقافة في الأداء بحيث يعمل أعضاء المجتمع المدرسي كلهم بشكل صحيح منذ البداية، وبصفة مستمرة لتحقيق أعلى جودة في الأداء، والعمل بروح الفريق

الواحد المتعاون لترجمة احتياجات المستفيدين وتوقعاتهم من الخدمة التعليمية (الطلبة، أولياء الأمور، المجتمع، سوق العمل) إلى معايير محددة تكون مؤشرات، وموجهات للتحسين، والتطوير في هذه المدارس بغية الوصول إلى درجة الجودة التي ينشدها المجتمع .

2- برامج تنمية المعلمين مهنياً:

نشاطات تشاركية مخططة مستمرة لتطوير المعلمين: أفراداً، وجماعات، تلبي الحاجات المستمرة والمتغيرة للمدرسة بغية تحقيق الأهداف الكبرى الخاصة بخطة تطوير المدرسة. ويقاس أثر برامج التنمية المهنية للمعلمين في هذه الدراسة بمقدار العلامة التي يحصل عليها المعلم على أداة الدراسة، وهي استبانة الممارسات التأملية في مجالي؛ التخطيط والتنفيذ لبرامج تنمية المعلمين مهنياً داخل المدارس.

3- فريق التطوير المدرسي:

مجموعة صغيرة من المعلمين اختيروا للعمل، والمشاركة مع مدير المدرسة في إعداد خطة تطوير المدرسة وتنفيذها على مدى دورة تخطيطية واحدة.

محددات الدراسة:

1. اقتصر مجتمع الدراسة على مدارس وكالة الغوث في قطاع الأردن البالغ عددها (177). واختيرت عينة عشوائية بلغ عددها (80) مدرسة للعام 2006-2007م.
2. تم اختيار المعلمين داخل عينة الدراسة من المدارس بصورة قصدية وهم فريق التطوير المدرسي.
3. تتعلق نتائج هذه الدراسة بالأداة التي استخدمتها الدراسة (استبانة الممارسات التأملية في برامج تنمية المعلمين مهنياً) وعليه فإن تعميم النتائج يعتمد على مدى صدق هذه الأداة وثباتها.

الأدب التربوي والدراسات السابقة:

يواجه العالم اليوم الكثير من التحديات التي تؤثر بشكل مباشر في بنية التعليم، وبيئته وأهدافه، ومناهجه، واستراتيجيات التعليم والتعلم في إدارة المؤسسات التعليمية، منها متغيرات عصرنا المتسارعة والمتمثلة في الثورة العلمية المعرفية المتنامية، وتطور وسائل الاتصال والإعلام، والمعلومات، واستثمار الفضاء، وانتشار الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، والتغير الاجتماعي المتسارع، وثورة الآمال البشرية، والتغير الكبير في عالم الاقتصاد، والمال، واتفاقات التجارة الدولية (GATT)، وانتشار التصنيع الذي يعتمد على المعلوماتية والتكنولوجيا المتطورة، وتطبيق أنظمة الجودة والمواصفات القياسية العالمية (ISO)، إضافة إلى دخول كثير من المفاهيم في عالم الإدارة والتربية مثل الجودة الشاملة (Total Quality) والمؤشرات التربوية (Educational Indicators) ومؤشرات الأداء (Performance Indicators) والمعيارية (Standardization) والاعتمادية (Accreditation) والمساءلة (Accountability) وغيرها من المفاهيم (العبد الله، 2002).

كل ذلك أدى إلى أن ينال تطوير المؤسسات التعليمية، والتدريبية الصدارة في البلدان المتقدمة والنامية، فالقرن الحادي والعشرون لن يقبل أو يتحمل النظم التربوية المتواضعة المنغلقة على نفسها. فالانفتاح، والتميز، والإتقان، والجودة هي أبرز خصائص هذا القرن، ولا يمكن أن يحدث تقدم ملموس على مستوى المؤسسات المدرسية، والتعليمية، والتدريبية إلا بضبط الجودة النوعية عن طريق التقويم والتطوير الذاتيين القائمين على الشفافية، والمشاركة، والاستمرارية، والتغيير والتجديد والانتقال نحو تطبيق مفاهيم الإدارة العلمية الحديثة في التربية وإعادة تنظيم المؤسسات التربوية وبنائها من أجل التطوير والإصلاح الإداري والتربوي.

لذا فإن مفهوم إدارة الجودة الشاملة يعتمد على فلسفة إجرائيـــة مؤداهـــا أن الجـــودة (الإتقان) هي عملية تحسين تتصف بالاستمرارية في مراحل العمل كافة وعلى نحـــو متواصل (Bosting, 1992).

وقد أدى التغيير السريع في الميادين الاقتصادية والتقنية والاجتماعية والديمغرافية إلى ظهور مطالب ملحة في الجودة التعليمية، وفي فاعليـــة هـــذه الجـــودة. وقـــد نـــادت الحكومات الاتحادية واتحادات المعلمين، ورجال الأعمال، والجماعات التابعة للقطـــاع الخاص في الولايات المتحدة الأمريكية بإصلاحات تربوية وتعليمية على نطاق واســـع من خلال التركيز على تنفيذ إدارة الجودة الشاملة (أيوب، 2000). ممـــا أدى إلـــى إيجاد قدر هائل من الضغط على الإداريين التربويين لقيادة النظام التعليمـــي وإدارتـــه باتجاه التركيز على مواصلة السعي نحو تحقيق جودة التعليم، ولكي يتسنى بلوغ جودة التعليم باشر القادة التربويون بتبني مبادئ إدارة الجودة الشاملة. وإذا ما ارتكزت إدارة الجودة الشاملة على مبادئ صحيحة وسليمة من جهة وعلى فريق يتمتع بخبرة واسعة من جهة أخرى فإنها بكل تأكيد ستزود المديرين التربويين بالآليات، والمفـــاهيم التـــي يحتاجون إليها لتغطية أهداف تحسين جودة التعليم تغطية فعال (Huang, 1994).

إن ازدياد الاهتمام بإدخال نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية يعود إلى عدد من الأسباب يذكر (أحمد، 2003) منها ما يلي:

- إقبال معظم المجتمعات على التوسع في التعليم منذ بداية السبعينيات مـــع التـــضحية بالجودة في التعليم مما أسهم في زيادة معدلات البطالة.
- قوة التنافس الاقتصادي جعلت دول العالم تتطلع إلى النظام التعليمي بوصفه الوسيلة والسلاح لمواجهة المتغيرات العالمية عبر السعي إلى إيجاد المواطن ذي القـــدرات الفعالة في مواجهة التنافس الاقتصادي والعولمة.

- تنادي ظاهرة العولمة بما يسمى الحياة في قرية عالمية قائمة على أساس التنمية، والتفاهم، والتسامح بين الشعوب، وتقوية الديمقراطية وكلها أسس لصبغ النظم التعليمية بصفة معينة تحت اسم إدارة الجودة الشاملة.

بدأ تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي في ثمانينيات القرن العشرين (عليمات، 2004)، ويشير لويس وسميث (Lewis & Smith, 1997) إلى أن أول مدرسة اهتمت بإدارة الجودة الشاملة هي مدرسة (Mt. Edgecumble) في مدينة (Sitka) بولاية ألاسكا الأمريكية، وقد استخدمت المدرسة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة مبدأ عملية التحسين المتواصل، من حيث الاهتمام بإعادة تشكيل العلاقة بين المعلم والطالب من عملية تعليم وتعلم، إلى عملية عمل بروح الفريق الواحد.

وقد تعددت تعريفات إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم، فليس هناك تعريف محدد لإدارة الجودة الشاملة في النظم التعليمية على وجه العموم، لأنه يختلف باختلاف النظرة إليه، فيعرفها أحمد (2003) بأنها: استراتيجية إدارية مستمرة التطوير تنتهجها المؤسسة التعليمية معتمدة على مجموعة معينة من المبادئ، من أجل تخريج مدخلها الرئيس وهو الطالب على أعلى مستوى من الجودة في جوانب النمو كافة العقلية، والنفسية، والاجتماعية، والخلقية، والجسمية، بغية إرضاء الطالب بأن يصبح مطلوباً في سوق العمل بعد تخرجه، وإرضاء الأجهزة المستفيدة من هذا المخرج.

مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

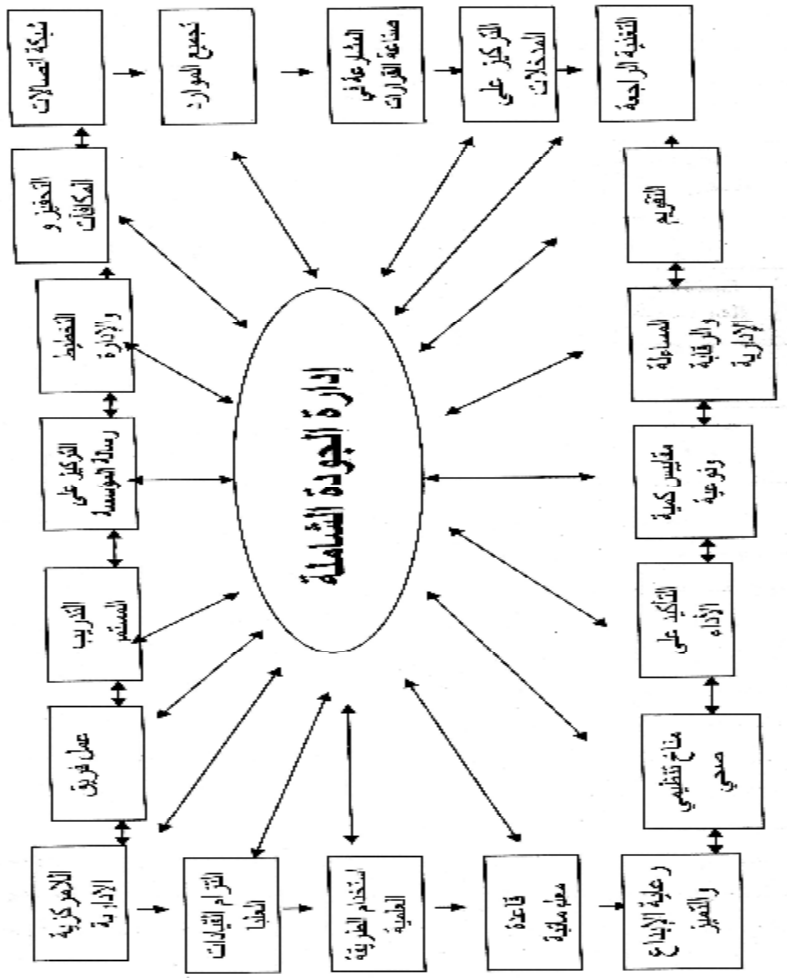
من أبرز مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم ما يلي:

1- العمل على ثبات الهدف في اتجاه تحسين الطلبة والخدمات وإيجاد الطلبة ذوي الجودة العالية وإدخال مواقع ذات معاني متكاملة في المجتمع.
2- التركيز على معرفة احتياجات وتوقعات المستفيدين، والسعي إلى تحقيقها.
3- تأكيد أهمية التحسين والتطوير على نحو مستمر.
4- التركيز على الوقاية بدلاً من التفتيش.

5- التركيز على العمل الجماعي.
6- شمولية الجودة بحيث تشمل مجالات الخدمة جميعها، والعملاء الخارجيين والعاملين جميعهم.
7- استحداث دائرة تسمى "دائرة الجودة الشاملة" تلحق بمكتب المدير العام لنشر الجودة ومتابعة تطبيقاتها (أحمد، 2003).
8- العمل على تدريب الطلبة والمعلمين والعاملين والإداريين وتعليمهم الكفايات والمهارات التي تتطلبها وظائفهم مواكبة للمستجدات.
9- تشجيع الجميع على العمل بفاعلية، وعدم تقييد الفكر والإبداع، وتوفير البيئة التي تشجع الجميع على التعلم والعمل بحرية.
10- انسيابية الاتصال داخل المؤسسة وخارجها مع المؤسسات التي ترتبط معها.
11- استحداث نظام للحوافز وتفعيله بما يراعي تحقيق متطلبات العدالة التنظيمية (عليمات، 2004).

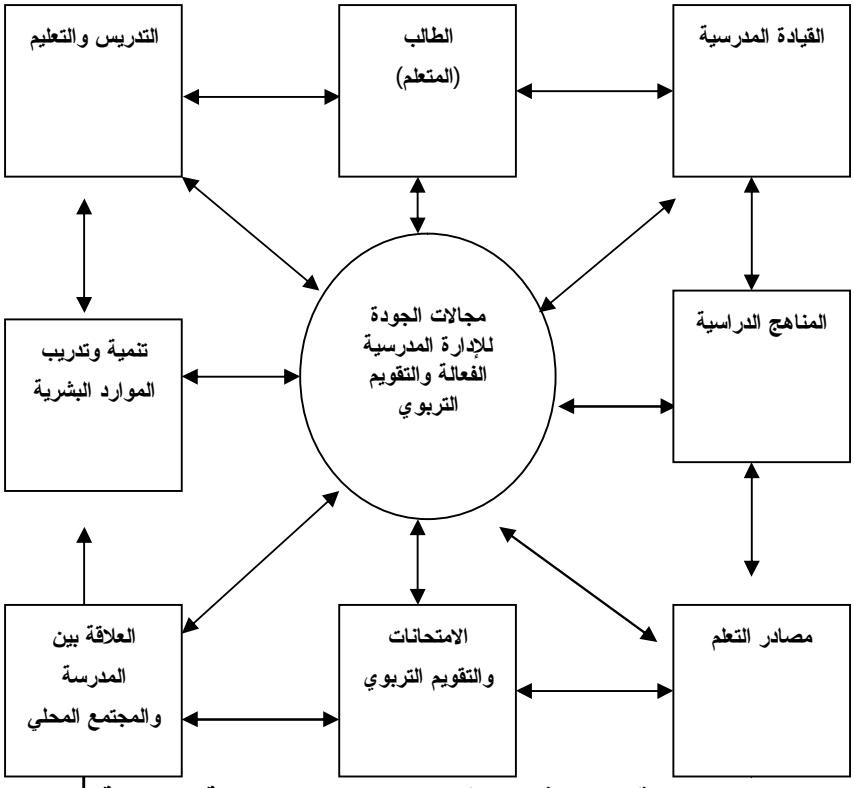
نموذج الخطيب لإدارة الجودة الشاملة:

قام الخطيب (1999) بتطوير مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي تم اعتمادها في مجال إدارة الأعمال والمجالات الصناعية لكي تنسجم مع المؤسسات التعليمية، ووضع نموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة بما يتناسب القطاع التربوي والتعليمي، يوضحه الشكل رقم (1).



الشكل رقم(1):نموذج الخطيب لإدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي والتعليمي

كما صنف الخطيب (2003)مجالات الجودة للإدارة المدرسية الفعالة التي يبينها الشكل رقم (2) إلى ثمانية مجالات وبالاعتماد على هذا التصنيف يمكن الاستفادة منـــه فـــي تحسين وتطوير مدارس التعليم العام عموماً ومدارس التعليم الأساسي خصوصاً.



الشكل رقم(2)نموذج الخطيب لإدارة الجودة الشاملة المدرسية

تجربة وكالة الغوث الدولية / الأردن- في إدارة الجودة الشاملة

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين ومدارسها:

تأسست وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأردني (الأونروا– UNRWA) عملاً بقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 302 (د – 4) المؤرخ 8 كانون الأول/ديسمبر 1949 بعد الهجرة الأولى للشعب الفلسطيني من وطنه.

واستهلت الوكالة عملها ونشاطها في أيار / مايو 1950م. وبعد أن اتخذت مقرها في بيروت بدأت في الاستجابة إلى الاحتياجات الإنسانية الفورية لنحو (880) ألف لاجئ فلسطيني. وعلى مدار العقود الخمسة الأخيرة، توسعت الوكالة لتصبح أكبر برنامج للأمم المتحدة في المنطقة إذ تستخدم نحو (22) ألف موظف، منهم مدرسون وعاملون في المجالات الصحية، واختصاصيون اجتماعيون، وغيرهم من مقدمي الخدمات الأخرى. وتتولى الوكالة تشغيل نحو (900) مرفق تقدم الخدمات التعليمية والصحية والغوثية والاجتماعية، إلى جانب برنامج تقديم القروض الميسرة لإنشاء المشاريع الصغيرة لصالح عدد متزايد من السكان اللاجئين الذين أصبح عددهم الآن نحو أربعة ملايين.

واللاجئون المسجلون لدى الأونروا منتشرون في الأردن ولبنان، والجمهورية العربية السورية، والضفة الغربية، وقطاع غزة. وتقدم الأونروا معظم خدماتها مباشرة إلى المستفيدين منها، بالإضافة إلى الخدمات التي يقدمها القطاع العام في الأقطار المضيفة، وتستضيف المملكة الأردنية الهاشمية أكبر عدد من اللاجئين الفلسطينيين (الأمم المتحدة – الجمعية العامة، 2000).

التعليم في وكالة الغوث – الأهداف والبرنامج:

استهدف البرنامج التعليمي للوكالة تزويد اللاجئين الفلسطينيين بالمعارف والمهارات اللازمة ليصبحوا أعضاء منتجين في مجتمعاتهم، بحسب هويتهم وتراثهم الثقافي. وسعى هذا البرنامج أيضاً إلى تعزيز الوعي لدى اللاجئين الفلسطينيين، وتبيان الحاجة إلى التكافل، والتسامح إزاء الفوارق بين الأفراد والجماعات، وإعدادهم لمواجهة تحديات متعددة الجوانب، في عالم سريع التغير؛ للتكيف معها بكفاية، والتنافس بنجاح في مجال الحصول على فرص التعليم العادي، وفي سوق العمل. وتضطلع الإدارة التعليمية بتنفيذ هذه المهمة من خلال برامج أساسية (الأمم المتحدة - الجمعية العامة، 2000) هي:

1. التعليم العام وإعداد المعلمين.
2. التعليم المهني والفني.
3. التخطيط التربوي والإدارة التربوية.

وقد بلغ عدد المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأقطار الخمسة المضيفة المذكورة سابقاً (647) مدرسة في العام الدراسي 2007/2006، وبلغ عدد المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن (177) مدرسة.

- برنامج المدرسة كوحدة للتطوير School as Focus of Development

برنامج "المدرسة كوحدة للتطوير" مشروع تبنته وكالة الغوث الدولية (UNRWA) في مدارسها استناداً لمبادئ وعناصر الجودة الشاملة في القطاعات الخمسة التابعة لها، لتحسين فعالية المدارس، وبتمويل دائرة التربية البريطانية، وبإدارة المجلس الثقافي البريطاني، ومدته خمس سنوات (فبراير 2001 – آب 2005). وتتمثل الغاية الجوهرية لطريقة "المدرسة كوحدة للتطوير"في تمكين المدارس من تحمل درجة أعلى

من المسؤولية العملية في تطوير أدائها. ويعكس هذا الهدف اتجاهات عالمية في هذا السياق، ويرتكز إلى جملة من الأدلة تؤكد أن الفهم الأكثر دقة واكتمالاً لنقاط القوة والضعف في عمل المدرسة يتوافر في المدرسة ذاتها، وأن الأشخاص الأكثر قدرة على اتخاذ القرارات بشأن البناء على نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، والاستخدام الأكثر فعالية للموارد المتاحة إنما هم الأشخاص العاملون في المدرسة ذاتها.

وتستند صدقية العبارة أعلاه إلى عدد من العوامل هي في معظمها خارجية بالنسبة للمدرسة، وعليه فإن من الضروري :

- أن تعمل المدرسة ضمن نظام يوفر قيادة واضحة من خلال تقديم إحساس شامل بالهدف والاتجاه.
- أن يتوافر برنامج لتطوير العاملين يضمن إيجاد أشخاص قادرين على القيام بمهام القيادة، والإدارة الفعالة في إطار المدرسة ذاتها.
- أن يوجد نظام لتخصيص بعض الموارد للمدارس، بحيث يعتبر هذا النظام مقبولاً بشكل معقول في أقل تقدير، ويسمح للمدارس باتخاذ قرارات هامة تؤثر في تخصيص هذه الموارد.
- أن يتوافر نظام فعال لضمان الجودة يمكن استخدامه من قبل المدارس لتقييم فعاليتها، ويخضع لمستوى مناسب من المصادقة الخارجية.

ويتمثل العنصر الأساس لطريقة المدرسة كوحدة للتطوير في برنامج تدريبي للمديرين والمشرفين التربويين وعاملين آخرين في المدرسة، وهو يرمي إلى الارتقاء بقدراتهم كلها للقيام بالمهام القيادية والإدارية الفعالة للمدرسة ضمن نظام ينطوي على المزيد من تفويض المسؤوليات. وترى طريقة المدرسة كوحدة للتطوير أن إدارة المدرسة يجب أن تصبح نشاطاً أكثر جماعية وينخرط فيه فريق يضم أكبر عدد من كبار العاملين يمثلون فريق

التطوير المدرسي من داخل المدرسة ذاتها بدلاً من الاعتماد على جهود مدير المدرسة بمفرده (مؤتمر ضمان جودة التعليم والتطوير المدرسي، 2006).

وجاء هذا البرنامج على شكل وحدات لتدريب المشرفين التربويين، ومديري المدارس، ومجموعة من المعلمين (فرق التطوير المدرسية)، بهدف تحسين فعالية المدرسة.

ويظهر في الجدول (1) وحدات المساق التدريبي للمدرسة كوحدة للتطوير. وإن نجاح المدرسة – في الواقع - يعتمد على قيادة المدير أكثر من اعتماده على أي عامل آخر، وهذا لا يعني أن مدير المدرسة هو الشخص المهم الوحيد؛ فلكل فرد في سلك التربية مهمته: المعلمون، وأولياء أمور الطلبة، والطلبة، والمشرفون. ومهمة مدير المدرسة على أي حال هي تشجيع هؤلاء كلهم ليعملوا معاً في فريق واحد هدفه تحسين ما تقدمه المدرسة لطلبتها.

وفي المدارس المتميزة يعمل المديرون مع المعلمين ومجموعات أخرى من الناس لتحسين فاعلية المدرسة؛ ولهذا السبب فإن وحدات التدريب صممت، ليس لمساعدة المديرين على تحسين مهاراتهم القيادية والإدارية فحسب، ولكن لمساعدة عدد من المعلمين الآخرين من كل مدرسة بغية تطوير مهاراتهم المنسجمة مع مديرهم، وبالتالي تشكل معاً انعكاساً للعمل في فريق لتنفيذ مهمات المدارس.

الجدول (1)

وحدات المساق التدريبي للمدرسة كوحدة للتطوير

الوحدة	المدة	المعنيون (الفئة المستهدفة)
التخطيط لتطوير المدرسة	4 أيام	المديرون والمشرفون
تنمية المعلمين مهنيا في المدرسة كوحدة تطوير	3 أيام	المديرون، فرق التطوير المدرسي
إدارة وتحسين طرق التعليم والتعلم	3 أيام	المديرون، فرق التطوير المدرسي والمشرفون
تحسين العلاقات بين المدرسة والمجتمع	3 أيام	المديرون، معلمان آخران من كل مدرسة والمشرفون
استخدام هيكلة لتوضيح الجودة في وكالة الغوث لتقويم المدارس	4 أيام	المديرون، معلم آخر من كل مدرسة والمشرفون

وتنفذ كل وحدة من هذه الوحدات الخمس قبل بداية الفصل الدراسي مباشرة يليها تطبيق مباشر لما تم التدريب عليه، وبناءً على هذا سوف يستغرق البرنامج التدريبي سنتين ونصف السنة في المدرسة الواحدة ولقد كانت البداية في آب 2001، وانتهى التدريب في المدارس كلها للوحدات التدريبية كافة في العام 2005م.

معايير الجودة الشاملة في مشروع "المدرسة كوحدة للتطوير":

يمكن تعريف معايير الجودة الشاملة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن بأنها: تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في مدارس التعليم الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية والتي تتمثل في جودة المجالات التي تعمل فيها المدرسة وهي:

1- القيادة والتخطيط المدرسي 2-التعليم والتعلم 3-المناهج الدراسية 4-الموارد البشرية شؤون الطلبة 6- العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي 7- الموارد المادية .

بحيث تؤدي جميعها إلى مخرجات تتسم بالجودة، وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من مدارس التعليم الأساسي. والمستفيدون داخليون وهم: الجهاز الإداري في المدرسة، هيئة التدريس والطلبة. وخارجيون وهم : المجتمع، وخريجو مدارس التعليم الأساسي، أولياء أمور الطلبة، المسؤولون عن مدارس التعليم الأساسي في وكالة الغوث الدولية ، ويطلق على هؤلاء جميعاً لفظ العملاء.

الدراسات السابقة:

أجرى كولسنسكي(Kolcinski, 2000) دراسة بعنوان"تحديد مدى النجاح والإخفاق في تطبيق الجودة الشاملة في (184) مؤسسة تعليمية". وتوصل إلى أن عدد المؤسسات التي تطبق أسس الجودة الشاملة بلغ(155) مؤسسة. إضافة إلى ذلك وجد الباحث أن:

- 16% من هذه المؤسسات التي تم زيارتها لا تطبق الجودة الشاملة.

-86% من هذه المؤسسات تشجع على اتباع أسس الجودة الشاملة في عملياتها الإدارية وخدماتها.

-57% من هذه المؤسسات قامت خلال السنوات الماضية بتقويم مدى اتباعها لأسس الجودة الشاملة.

-93% من هذه المؤسسات أكدت أنها واجهت معوقات ومشاكل في تطبيق أسس الجودة الشاملة.

-37% من هذه المؤسسات أوضحت أنها تعاني ضعفاً في الدعم الإداري، وضعفاً في القيادة وتعتبر ذلك معوقات في طريق تطبيق أسس الجودة الشاملة.

-65% من هذه المؤسسات تشير إلى أنها بدأت تطبيق أسس الجودة الشاملة منذ أقل من ست سنوات.

أجرى أيوب(2000) دراسة بعنوان "تقدير مدى فاعلية استخدام الجودة الشاملة في تطوير أداء الجامعات الأردنية" على عينة عشوائية من 282 عضواً من أعضاء هيئة التدريس ممن يحملون رتبة أستاذ، أستاذ مشارك وأستاذ مساعد في الجامعات الأردنية الرسمية واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع المعلومات حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- فاعلية استخدام الجودة الشاملة في تطوير أداء الجامعات الأردنية، إذ وجدت فروقٌ ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة، لصالح العاملين في الجامعة الهاشمية، والجامعة الأردنية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقدير تعزى لمتغير الوظيفة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

وقام كل من خليل والزهيري (2001) بدراسة بعنوان "إدارة الجودة الشاملة في التعليم – خبرات أجنبية – وإمكانية الإفادة منها في مصر "هدفت هذه الدراسة إلى الاهتمام بتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة ومبادئها في التعليم بالاستفادة من تجارب بعض الدول المتقدمة المطبقة لهذا النظام في تعليمها، والتوصل إلى نموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة يمكن الاستفادة منه في التعليم المصري.

ولقد استخدم الباحث منهج المسح التربوي في هذه الدراسة كأحد مكوناته الذي تضمن إطاراً نظرياً تناول إدارة الجودة الشاملة من حيث فلسفتها، ودلالتها ثم قدم بعض المقترحات والتوصيات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم المصري نذكر منها:

- التحسين المستمر في مظاهر العملية التعليمية كلها.
- الاهتمام بالمقابلات الشخصية والاستفتاءات التي يمكن أن تساعد في إيجاد البيانات الصحيحة المستخدمة في تقويم الأداء بصفة مستمرة.
- مواجهة المشكلات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة من خلال مهارات فرق العمل.

وفي دراسة قام بها نوبل (Noble,2001) بعنوان "تقييم تصورات المعلم والطالب حول العناصر اللازمة لضبط نظام المدرسة الثانوية، وكيفية استخدام هذه العناصر مع نظرية إدارة الجودة الشاملة" توصلت الدراسة إلى أن المعلمين والطلبة يتصورون بأن العمل الجماعي، والتواصل، والاحترام المتبادل بين إدارة المدرسة، والمعلمين، والطلاب، تمثل عناصر هامة لتحقيق نظام ضبط فاعل في المدرسة الثانوية، وبالتالي فإن هذه المفاهيم ترتبط ارتباطاً مباشراً بمفاهيم إدارة الجودة الشاملة، التي تنادي بالإضافة إلى ما سبق باحترام العامل والاهتمام به، وتشجيعه للمبادرة والابتكار بطرد الخوف الذي يقلل من إنتاجه، والحرص على التطوير والتحسين المستمرين، ودعت

الدراسة في توصياتها إلى ضرورة ربط نظام الضبط المدرسي مع إدارة الجودة الشاملة.

وفي دراسة قام بها الكيومي (2002) حول تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والمعلمين فيها. توصلت الدراسة إلى أن وجهة نظر كل من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في سلطنة عمان جاءت نوعاً ما متطابقة في درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وأن إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة كانت بدرجة عالية على مجالات الدراسة كلها.

هدفت دراسة المحمد(2002) إلى معرفة مدى فاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مديري المدارس الأساسية في قصبة محافظة المفرق، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بالنسبة للاتجاه العام لمدى فاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مديري المدارس الأساسية على مستوى العينة وهذه الفاعلية حققت رتبة متوسطة.

وفي دراسة قام بها هرناندز (Hernandez, 2002) حول "إدارة الجودة الشاملة في التعليم: تطبيقها في منطقة تكساس التعليمية" أوضحت البيانات بأن إدارة الجودة الشاملة كانت تفرض من الأعلى بدءاً من المشرفين ثم مساعديهم للخدمات التدريسية، ثم إدارة المدرسة فالمعلمين وقد تم تدريب المديرين والمعلمين في أثناء الخدمة عن طريق تقديم دروس مستمرة، بهدف تعريفهم بالمنهجية الصحيحة لتطبيق هذا الأسلوب الإداري الجديد، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة الدعوى إلى إيجاد طرائق أفضل لتقويم فاعلية إدارة الجودة الشاملة في المدارس، كما توصلت الدراسة إلى أن التطوير والتحسين المستمرين لا يرتبطان فقط بإدارة الجودة الشاملة كما كان سائداً.

أجرى الشلول (2003) دراسة بعنوان "اتجاهات رؤساء الأقسام والمديرين نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم لمحافظة إربد" وقد توصلت الدراسة إلى وجود اتجاه ايجابي نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لدى أفراد العينة، لذلك أوصت الدراسة بتطبيق نماذج إدارة الجودة الشاملة المتفقة مع البيئة الإدارية في الأردن، وإنشاء أقسام خاصة في مديريات التربية والتعليم تعنى بإدارة الجودة الشاملة.

أجرى الغافري (2004) دراسة بعنوان "درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان كما يتصورها مديرو المدارس "وهل تختلف درجة إمكانية تطبيقها تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي كبيرة، وإلى عدم وجود فروق في تصور المديرين في درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجنس إلا في المجال الرابع (المناهج الدراسية) لصالح الإناث، كما لاتوجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة على الأداة ككل وكانت جميع الفروق لصالح الخبرة (11 سنة فأكثر). وقد أوصت الدراسة بضرورة نشر الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي، والتعريف بأساليبها ومراحلها ومقومات نجاحها وحسن اختيار مديري المدارس، والتدريب المستمر لجميع أعضاء المجتمع المدرسي.

أجرى خضر (2004) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ملاءمة إدارة الجودة الشاملة لمدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، في ضوء مشروع "المدرسة كوحدة للتطوير" من وجهة نظر المشرفين التربويين، وبيان إمكان تطبيقها في هذه المدارس من وجهة نظر المديرين والمديرات. وجاءت نتائج الدراسة لتقول: إن درجة ملاءمة إدارة الجودة الشاملة كبيرة، وكذلك درجة إمكانية تطبيقها في مدارس وكالة الغوث الدولية. وفي ضوء النتائج، أوصى الباحث بالعمل على تطبيق إدارة الجودة من خلال مشروع

المدرسة كوحدة للتطوير (School as Focus of Development)، وأن المدارس بشكل عام يمكنها تطبيق المشروع بنجاح.

كما أجرت الشلبي (2005) دراسة حالة هدفت إلى استقصاء دور "المدرسة كوحدة للتطوير" في التنمية المهنية لمعلمات العلوم كممارسات متأملات" وقد دلت النتائج على أن خطة مدرسة وكالة الغوث التحسينية، ومشروعها التطويري في مجال التنمية المهنية لمعلمات العلوم "الخريطة المفاهيمية" تطابق مبادئ إدارة الجودة الشاملة إلى حد كبير. كذلك دلت على أن معلمات العلوم الثلاث أظهرن ممارسة لتقنية "الخريطة المفاهيمية" انتهت بكل منهن إلى خبرة متماسكة واعية ظهرت جليةً في تحسين أدائهن وفهم طالباتهن لهذه التقنية وأهميتها.

تعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة يمكن استخلاص مجموعة من النتائج:

- إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بشكل عام وفي التعليم المدرسي بشكل خاص، كما تشير دراستا: الغافري(2004) وخضر(2004) اللتان هدفتا إلى معرفة مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مرحلة التعليم الأساسي. أما دراسة خليل والزهيري (2001) فقد هدفت إلى الاهتمام بتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة ومبادئها في التعليم بالاستفادة من تجارب بعض الدول المتقدمة، والوصول إلي نموذج مقترح يمكن الاستفادة منه في التعليم المدرسي، وبعض الدراسات اهتمت بوصف تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية كما في هرناندز (Hernandez,2002)، كما عكف بعض الباحثين على دراسة اتجاهات العاملين في المؤسسات التعليمية تجاه إدارة الجودة الشاملة (الشلول، 2003) أما القسم الأخير من الدراسات فقد اهتم بدراسة العلاقة بين تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة ودورها

في ضبط نظام المدرسة نوبل (Noble, 2001)، أو تحسين أداء مديري المدارس (المحمد، 2002)، أو تنمية المعلمين مهنياً (الشلبي، 2005).

- إمكانية نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي والعالي، ودورها في تطوير هذا النوع من التعليم(أيوب، 2000)، كولنينسكي(Kolcinski, 2000)، (الكيومي، 2002).
- الدراسات العربية التي اتخذت من إدارة الجودة الشاملة محوراً لها كانت متواضعة، وتأتي هذه الدراسة لسد النقص في المكتبة العربية.
- عدم وجود دراسة حسب المسح الذي قامت به الباحثة يدرس أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين إلا دراسة (الشلبي، 2005) وهي دراسة حالة اهتمت بوصف تطبيق مدرسة معينة لإدارة الجودة الشاملة ودورها في تنمية معلمات العلوم على وجه التحديد.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين في فرق التطوير المدرسية البالغ عددهم (530) معلماً ومعلمة موزعين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن البالغ عددها (177) مدرسة للعام الدراسي 2006-2007.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، تكونت من (108) من المعلمين والمعلمات في فرق التطوير المدرسي تم اختيارهم من (10) مدارس ذكور، و(10) إناث في كل منطقة من مناطق عمليات وكالة الغوث في الأردن (شمال عمان، جنوب

عمان، إربد، الزرقاء)، ويشكلون خُمس مجتمع الدراسة طبقت عليهم أداة الدراسة. ويبين الجدول(2) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

الجدول(2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة

متغيرات الدراسة	مستوياته	العدد
الجنس	ذكر	60
	أنثى	48
المؤهل العلمي	دبلوم أو بكالوريوس	34
	بكالوريوس ومؤهل تربوي	59
	ماجستير أو دكتوراه	15
الخبرة	5-1	15
	10-6	20
	11 فما فوق	73

أداة الدراسة:

لأغراض الدراسة الحالية تم إعداد استبانة لاستطلاع آراء عينة الدراسة ضمن برنامج المدرسة كوحدة للتطوير(TQM) وتشمل مدى إسهام المشروع في تطوير ممارساتهم التأملية في مجالي:

1. التخطيط لتطوير المدرسة. 2. برامج تنمية المعلمين مهنياً.

وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على (40) فقرة، وللقيام بإعداد الاستبانة قامت الباحثة بمراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة مركزة على جانبين رئيسين هما: التخطيط لتطوير المدرسة،وبرامج تنمية المعلمين مهنياً، وبمراجعة الأدب التربوي، خلصت الباحثة إلى مقياس مبدئي تكون من (53) فقرة من نوع مقياس ليكرت ذي التدريج الخماسي. وبعد ذلك عرض المقياس على (3) من أساتذة الجامعات الأردنية، وخبير التطوير المدرسي، وخبير التدريب العملي، وخبير الإدارة والإشراف التربوي

بالنيابة، ومديرة مركز التطوير التربوي، و(4) مشرفين، و(10) مديرين ومديرات و(22) معلماً ومعلمة وهم جميعهم من العاملين في وكالة الغوث الدولية UNRWA و(7) مشرفين في وزارة التربية والتعليم، وطلب إلى كل منهم قراءة الفقرات، وتحديد مدى ملاءمتها لإغراض الدراسة الحالية، واقتراح أي تعديلات، أو إضافات مناسبة.

وللوقوف على مقروئية فقرات المقياس ودرجة فهم المعلمين لها، تم عرضه على عينة استطلاعية مكونة من (3) معلمين، و(3) معلمات من مجتمع الدراسة خارج عينة الدراسة، وطلب منهم الإجابة عن فقراته ومن ثم قوبل هؤلاء المعلمون بغية الوقوف على: مدى التطابق بين إجاباتهم التحريرية على المقياس، وإجاباتهم خلال المقابلة، وتحديد الكلمات غير المفهومة أو الغامضة بالنسبة إليهم. وتكون المقياس في صورته النهائية من(40) فقرة توزعت على النحو الآتي(15) فقرة في مجال التخطيط لتطوير المدرسة و(25) فقرة في مجال برامج تنمية المعلمين مهنياً، وقد صيغت تلك الفقرات وفقا لمقياس ليكرت ذي التدريج الخماسي، وطلب من المعلم تحديد موقفه من الفقرة باختيار بديل من البدائل التالية:

(كبيرة جداً = 5 نقاط ، كبير = 4 نقاط ، متوسط = 3 نقاط ، مقبول= نقطتان ، قليل= نقطة واحدة).

ولحساب معامل ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) معلماً و(30) معلمة من مجتمع الدراسة (خارج عينة الدراسة)، ثم حسب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمته للمجال الأول(95%)، وللمجال الثاني (97%) وللمقياس ككل (97%) وهي قيم عالية ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية وعليه يمكن القول إن المقياس يتمتع بقدرٍ كافٍ من الثبات لاستخدامه في هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة وتشمل :

أ- الجنس، وله مستويان:

1- ذكر. 2- أنثى.

ب- المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات:

1- دبلوم أو بكالوريوس. 2- بكالوريوس ومؤهل تربوي.

3- دراسات عليا(ماجستير، دكتوراه).

ج- سنوات الخبرة، ولها ثلاثة مستويات:

1- (1-5) سنوات. 2- (6-10) سنوات. 3- (11) سنة فأكثر.

ثانياً: المتغير التابع ويشمل :

تقدير أفراد العينة لأثر إدارة الجودة الشاملة في تطوير ممارساتهم التأملية ببرامج تنمية المعلمين مهنياً (تخطيطاً وتنفيذاً).

تصميم الدراسة:

تم استخدام التصميم الوصفي المسحي بتوزيع استبانة على أفراد عينة الدراسة لاستطلاع آرائهم في أثر إدارة الجودة الشاملة (المدرسة كوحدة للتطوير) ببرامج التنمية المهنية للمعلمين.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول: ما أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج تنمية المعلمين مهنياً بشكل عام، وفي مجالي التخطيط والممارسة بشكل خاص من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة عينة الدراسة على الأداة ككل وعلى مجالي الدراسة: التخطيط والممارسة.

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) لأثر إدارة الجودة الشاملة في برامج تنمية المعلمين مهنيا ككل، وفي مجالي التخطيط والممارسة تعزى لجنس المعلم؟

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار – ت (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات إجابة عينة الدراسة على الأداة ككل، وعلى مجالي الدراسة: التخطيط والممارسة.

وللإجابة عن السؤالين الثالث والرابع:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) لأثر إدارة الجودة الشاملة في برامج تنمية المعلمين مهنياً ككل، وفي مجالي التخطيط والممارسة تعزى لمؤهل المعلم العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) لأثر إدارة الجودة الشاملة في برامج تنمية المعلمين مهنياً ككل، وفي مجالي التخطيط والممارسة تعزى لسنوات خبرة المعلم الوظيفية؟

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإجابة عينة الدراسة على الأداة ككل، وعلى مجالي الدراسة: التخطيط والممارسة.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج تنمية المعلمين مهنياً بشكل عام، وفي مجالي التخطيط والممارسة بشكل خاص من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة عينة الدراسة على الأداة ككل، وعلى مجالي الدراسة؛ التخطيط والممارسة. ويبين الجدول(3) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية على فقرات الاستبانة ككل، وعلى المجالين الأول والثاني.

الجدول(3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية على فقرات الاستبانة ككل، وعلى المجالين الأول والثاني

المجال(البعد)	عدد الفقرات	الدرجة النهائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأول	15	75	60.22	9.50
المجال الثاني	25	125	97.94	16.49
الكلي	40	200	158.17	24.65

ويظهر من الجدول (3) أن إدارة الجودة الشاملة (المدرسة كوحدة للتطوير) أثرت إيجابياً بشكل ملحوظ على برامج التنمية المهنية للمعلمين إذ بلغ متوسط أداء عينة الدراسة على الأداة ككل (158.17)، كما طورت ممارسات المعلمين التأملية في مجال التخطيط لتطوير المدرسة فبلغ متوسط أداء العينة في هذا المجال (60.22) ومجال ممارساتهم التأملية في تنفيذ البرامج الذي بلغ فيه متوسط أداء العينة (97.94).

ثم استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات الاستبانة (المجال الأول: التخطيط لتطوير المدرسة)، ورتبت الفقرات تنازلياً. ويبين الجدول(4) هذه النتائج:

الجدول(4)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات الاستبانة (المجال الأول: التخطيط لتطوير المدرسة)

الترتيب	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	2	4.31	0.76
2	1	4.29	0.67
3	9	4.24	0.77
4	3	4.14	0.72
5	5	4.11	0.78
6	10	4.10	0.84
7	8	4.08	0.78
8	6	4.03	0.87
9	12	3.96	0.89
10	11	3.94	0.88
11	7	3.93	0.85
12	4	3.92	0.80
13	15	3.86	0.88
14	13	3.81	0.98
15	14	3.64	0.92

ويظهر من الجدول (4) أن إدارة الجودة الشاملة، المتمثلة في مشروع المدرسة كوحدة للتطوير طورت ممارسات المعلمين في فرق التطوير المدرسية في مجـــال التخطـــيط لتطوير المدرسة إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرات جميعها >3.5 ولاسيما في الفقرات الثماني الأولى التي بلغ فيها المتوسط الحسابي أكبر من (4)،وهي على الترتيب: (2-1-9-3-5-10-8-6).

ثم استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للـــدرجات علـــى فقرات الاستبانة (المجال الثاني: ممارسة برامج تنمية المعلمين مهنيا) ورتبت الفقرات تنازلياً. ويبين الجدول(5) هذه النتائج:

الجدول(5)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات على فقرات الاستبانة (المجال الثاني: ممارسة برامج تنمية المعلمين مهنيا)

الترتيب	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	32	4.25	0.75
2	34	4.17	0.83
3	33	4.17	0.79
4	38	4.15	0.84
5	36	4.09	0.87
6	17	4.07	0.87
7	37	4.06	0.87
8	31	4.05	0.80
9	35	4.03	0.87
10	21	4.03	0.91
11	39	3.99	0.84
12	28	3.94	0.86
13	18	3.94	0.82
14	22	3.91	0.87
15	19	3.91	0.79
16	23	3.85	0.84
17	20	3.83	0.98
18	40	3.83	0.93
19	26	3.81	0.88
20	20	3.79	0.85
21	25	3.76	0.98
22	27	3.73	0.87
23	24	3.71	1.01
24	29	3.53	0.94
25	30	3.51	1.02

ويظهر من الجدول (5) أن إدارة الجودة الشاملة (المدرسة كوحدة للتطوير) طورت ممارسات المعلمين التأملية في برامج تنمية المعلمين إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرات جميعها >3.5 ولاسيما في الفقرات العشر الأولى التي بلغ فيها المتوسط الحسابي أكبر من (4)، وهي على الترتيب: (32-34-33-38-36-17-37-31-35-21).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر إدارة الجودة الشاملة في برامج تنمية المعلمين مهنياً ككل، و في مجالي؛ التخطيط والممارسة تعزى لجنس المعلم؟

للإجابة على هذا السؤال استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابة عينة الدراسة على الأداة ككل، وعلى مجالي الدراسة؛ التخطيط والممارسة تبعا للجنس، وأوجدت قيمة ت للدلالة على الفروق بين المتوسطات، ويبين الجدول (6) هذه النتائج:

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) T-test للعينات المستقلة

البعد (المجال)	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول:التخطيط لتطوير المدرسة	ذكور	60	58.48	10.29	*2.16-	0.033
	إناث	48	62.39	7.99		
الثاني: ممارسة برامج تنمية المعلمين	ذكور	60	93.35	17.92	*3.39-	0.001
	إناث	48	103.69	12.47		
الكلي: برامج تنمية المعلمين مهنياً	ذكور	60	151.83	26.96	*3.10-	0.002
	إناث	48	166.08	18.86		

*دال إحصائياً على ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعتي الـذكور والإناث على المقياس، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين يلاحـظ أن متوسط أداء الإناث أكبر من متوسط أداء الذكور على البعدين؛ (المجـالين) الأول والثاني، وعلى المقياس ككل. أي أن أثر إدارة الجودة الشاملة فـي بـرامج التنميـة المهنية بمدارس الإناث كان أكبر مما هو عليه في مدارس الذكور.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالـة (α≤0.05) لأثر إدارة الجودة الشاملة في برامج تنمية المعلمين مهنياً ككـل، وفـي مجـالي؛ التخطيط والممارسة تعزى لمؤهل المعلم العلمي؟

للإجابة على السؤال استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعياريـة، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإجابة عينة الدراسة علـى الأداة ككـل، وعلـى مجالي الدراسة؛ التخطيط والممارسة. و يبين الجدول (7) هذه النتائج :

الجدول (7)

تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات وفقا لمتغير المؤهل العلمي على البعدين؛ الأول والثاني، وعلى الأداة ككل

البعد (المجال)	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأول:التخطيط لتطوير المدرسة	بين المربعات	364.84	2	182.42	2.06	0.135
	داخل المربعات	9214.60	105	88.60		
الثاني:ممارسة برامج تنمية المعلمين	بين المربعات	255.79	2	127.90	0.46	0.634
	داخل المربعات	28806.21	105	276.98		
الكلي: برامج تنمية المعلمين مهنياً	بين المربعات	1000.04	2	500.02	0.81	0.449
	داخل المربعات	63825.39	105	613.71		

- دال إحصائياً على(α≤0.05)

يلاحظ من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات على المقياس تبعاً للمؤهل العلمي (بكالوريوس أو دبلوم – بكالوريوس ومؤهل تربوي- دراسات عليا)، على البعدين، (المجالين) الأول والثاني، وعلى المقياس ككل. أي لا توجد فروق في أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية بين المعلمين تبعاً لمؤهلاتهم العلمية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر إدارة الجودة الشاملة في برامج تنمية المعلمين مهنيا ككل، وفي مجالي؛ التخطيط والممارسة تعزى لسنوات خبرة المعلم الوظيفية؟

وللإجابة على السؤال استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإجابة عينة الدراسة على الأداة ككل، وعلى مجالي الدراسة؛ التخطيط والممارسة. ويبين الجدول (8) هذه النتائج:

الجدول (8)

تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات وفقا لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية على البعدين؛ الأول والثاني، وعلى الأداة ككل

البعد (المجال)	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأول: التخطيط لتطوير المدرسة	بين المربعات	184.60	2	92.30	1.01	0.366
	داخل المربعات	9463.08	105	90.99		
الثاني:ممارسة برامج تنمية المعلمين	بين المربعات	483.47	2	241.74	0.88	0.417
	داخل المربعات	28470.19	105	273.75		
الكلي: برامج تنمية المعلمين مهنياً	بين المربعات	1027.01	2	513.50	0.84	0.436
	داخل المربعات	63767.42	105	613.15		

- دال إحصائياً على($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات على المقياس تبعاً لسنوات الخبرة الوظيفية(1-5) سنوات، (6-10) سنوات، (11) سنة فأكثر، على البعدين (المجالين) الأول والثاني، وعلى المقياس ككل.أي لا توجد فروق لأثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية بين المعلمين تبعاً لسنوات خبرتهم الوظيفية.

مناقشة النتائج والتوصيات:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج تنمية المعلمين مهنياً ؟

- أظهرت نتائج الدراسة أن إدارة الجودة الشاملة (المدرسة كوحدة للتطوير) طورت ممارسات المعلمين التأملية في مجال التخطيط لتطوير المدرسة إذ بلغ متوسط أداء المعلمين في هذا المجال (60.22) وبلغ هذا المتوسط (97.94) في مجال ممارساتهم التأملية في تنفيذ هذه البرامج وأن هذه الإدارة أثرت ايجابياً بشكل ملحوظ في برامج التنمية المهنية للمعلمين إذ بلغ متوسط أداء المعلمين على الأداة ككل (158.17).
- وأظهرت نتائج الدراسة أن إدارة الجودة الشاملة طورت ممارسات المعلمين في فرق التطوير المدرسية في مجال التخطيط لتطوير المدرسة في الفقرات الثماني الأولى (2-1-9-3-5) على نحو خاص، مما جعل المعلمين أكثر وعياً في:

- صوغ رسالة واضحة للمدرسة تبين الهدف الأساسي الذي تسعى إلى تحقيقه.
- معرفة القيم التي تسعى المدرسة لترسيخها.
- توضيح الأهداف العامة التي تؤثر في مجال العمل.

- تطوير رؤية واضحة لطريقة المدرسة في التطوير.
- تحديد نقاط القوة، والضعف، والتهديدات، والفرص المتاحة أمام المدرسة.
- تضمين الخطة أهدافاً خاصة مجددة مقرونة بخطط إجرائية.
- توضيح طريقة تحديد الحاجات، وترتيبها بحسب الأهمية.
- بناء مجموعة من الأهداف الكبرى لكل مجال من مجالات الخطة السبعة.

- أما في مجال التنفيذ فقد أثرت إدارة الجودة الشاملة في تطوير ممارسات المعلمين التأملية المنتمية إلى برامج تنمية المعلمين ولاسيما في الفقرات العشر الأولى (32-34-33-38-36-17-37-31-35-21) وهي على الترتيب:

- تسهم برامج التنمية المهنية في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.
- تزيد برامج النمو المهني من تحسين تنفيذ المنهاج وإثرائه.
- تسهم برامج النمو المهني في تحسين توظيف الإمكانات المادية والبشرية توظيفاً فعالاً.
- تنمي برامج النمو المهني قدرة المعلمين على تحمل مسؤولية تطويرهم المهني الذاتي.
- تزيد برامج النمو المهني من الاهتمام بشؤون الطلبة وتوكيد ذواتهم.
- تهدف أنشطة النمو المهني إلى تحسين الكفايات بتغير الحاجات.
- تدعم برامج النمو المهني تحقيق المعلمين لذواتهم وقدرتهم على التكيف.
- تسهم برامج التنمية المهنية في تحسين التخطيط الاستراتيجي للمدرسة.
- تحسن برامج النمو المهني العلاقات مع المجتمع المحلي.
- تلبي أنشطة النمو المهني حاجات المعلمين بما يحقق أهداف المدرسة.

وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة الشلبي (2005) من أن مشروع "**المدرسة كوحدة للتطوير**" الذي من خلاله تطبق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يعمل على التنمية المهنية للمعلمين في المدرسة، وعلى تحديث معارفهم باستمرار.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر إدارة الجودة الشاملة في برامج تنمية المعلمين مهنياً ككل، وفي مجالي؛ التخطيط والممارسة تعزى لجنس المعلم؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعتي؛ الذكور والإناث على المقياس لصالح الإناث على البعدين؛ الأول والثاني، وعلى المقياس ككل. أي أن أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية في مدارس الإناث كان أكبر مما هو عليه في مدارس الذكور، ويعزى سبب ذلك إلى أن الإناث أكثر دقة، والتزاماً في إنجاز الأعمال المطلوبة منهن، وأكثر تقيداً بتطبيق القوانين، والتعليمات، والأوامر من الذكور، بالإضافة إلى أن الرضا الوظيفي، واتجاهات الإناث نحو مهنة التعليم أعلى منه عند الذكور وهذا يتفق مع دراسة الغافري(2004).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر إدارة الجودة الشاملة في برامج تنمية المعلمين مهنياً في مجالي؛ التخطيط والممارسة تعزى لمؤهل المعلم العلمي؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات على المقياس تبعاً للمؤهل العلمي (بكالوريوس أو دبلوم – بكالوريوس ومؤهل تربوي- دراسات عليا)، على البعدين؛ (المجالين) الأول والثاني، وعلى المقياس ككل. أي لا توجد فروق لأثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية بين المعلمين تبعاً لمؤهلاتهم العلمية. وهذا يدل على أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يؤثر في برامج

تنمية المعلمين، وتدريبهم، والتحسين المستمر، ويعمل على تنميتم المستدامة بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر إدارة الجودة الشاملة في برامج تنمية المعلمين مهنياً في مجالي؛ التخطيط والممارسة تعزى لسنوات خبرة المعلم الوظيفية؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات على المقياس تبعاً لسنوات الخبرة الوظيفية(1-5) سنوات، (6-10) سنوات، (11) سنة فأكثر، على البعدين؛ (المجالين) الأول والثاني، وعلى المقياس ككل. أي لا توجد فروق لأثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية بين المعلمين تبعاً لسنوات خبراتهم الوظيفية. وهذا يدل على أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يؤثر في برامج تنمية المعلمين، وتدريبهم، والتحسين المستمر، ويعمل على تنميتهم المستدامة بغض النظر عن سنوات خبراتهم الوظيفية. ويمكن تفسير **النتيجة المتعلقة بالسؤالين الثالث والرابع** بأن إدارة الجودة الشاملة المطبقة في مشروع "المدرسة كوحدة للتطوير" عملت على تطوير ممارسات المعلمين بشكل عام. لذا لم يكن هناك أثر للمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة الوظيفية. فالمعلمون كلهم يمارسون التدريب داخل مدارسهم باستمرار، وهذا في الفئات كلها، وهي سمة أساسية لمعايير تنمية الموارد البشرية الواردة في إطار ضمان جودة التعليم لمشروع "المدرسة كوحدة للتطوير".

التوصيات

1 – نشر ثقافة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي، والتعريف بأساليبها الفنية، ومراحل تنفيذها، ومقومات نجاحها في إطار خطة تكون على مراحل، وخلال فترة زمنية محددة.

2 – تهيئة المناخ التعليمي قبل تطبيق أي برنامج، أو نظام جديد في الميدان لتوعية المعلمين والإداريين بالبرامج والمشروعات الجديدة تمهيداً لإنجاحها.

3 – تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وبخاصة في برامج التدريب المهني للمعلمين داخل مدارسهم بما يحقق التنمية المستدامة للعاملين تمهيداً لتحقيق مخرجات تربوية ذات جودة عالية.

4 – إنشاء مديرية للجودة الشاملة في الوزارة تكون مسؤولة عن تطبيق إدارة الجودة الشاملة على أن تكون لها دوائر في المناطق التعليمية.

ونظراً إلى أن الباحثة لم تتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص متغيري؛ المؤهل العلمي والخبرة الوظيفية فإنها توصي بـ:

1- التدريب المستمر للمديرين ولأعضاء المجتمع المدرسي كافةً، لأن هذا التدريب وسيلة فعالة لبناء الفهم الواضح لمنهجية إدارة الجودة الشاملة، والارتقاء بمستوى الأداء، وتكوين الخبرة التي تساعد على أداء الأعمال بصورة صحيحة.

2- وتوصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات المتصلة بإدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي بوكالة الغوث الدولية، ومدارس التعليم العام، والمدارس الخاصة.

المراجع

- أحمد، إبراهيم أحمد (2003). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**.الإسكندرية مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الأمم المتحدة، الجمعية العامة(2000). **تقرير المفوض العام لوكالة الأمم المتحدة للجمعية العامة** – الدورة 55، ملحق رقم 13.
- أيوب، علي محمد(2000). **تقدير مدى فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء الجامعات الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،إربد، الأردن.
- بدح، أحمد محمد أحمد (2003). **إدارة الجودة الشاملة : أنموذج مقترح للتطوير الإداري في الجامعات الأردنية العامة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- جويجان، ماهر ومزاهرة، سهام (2001). مدرسة المستقبل، المؤتمر الثاني لوزارات التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي – **رسالة المعلم** العدد 4، المجلد 40 عمان، وزارة التربية والتعليم.
- خضر، غازي محمد أحمد(2004). **درجة ملاءمة إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الخطيب، أحمد(1999). **إدارة الجودة الشاملة نموذج مقترح لتحسين نوعية الإدارة التربوية في القرن(21)**. ورقة عمل ،كلية التربية،جامعة اليرموك،الأردن.
- الخطيب، أحمد(2003). **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الإدارة المدرسية**. ورقة عمل، غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

- خليل، أحمد سيد والزهيري، إبراهيم(2001). إدارة الجودة الشاملة في التعليم –خبرات أجنبية- وإمكان الإفادة منها في مصر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. **مؤتمر الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات: القاهر، جامعة** عين شمس، (40-45).
- السنبل، عبد العزيز (2002). **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**. (ط1)، الإسكندرية، مصر:المكتب الجامعي الحديث.
- الشلبي، إلهام علي أحمد(2005). **المدرسة كوحدة للتطوير: تسهل النمو المهني لمعلمات العلوم كممارسات متأملات**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الشلول، عبد الرحمن(2002). **اتجاهات رؤساء الأقسام والمديرين نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم لمحافظة إربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- العبد الله، إبراهيم(2002). **رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية**. بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.
- عبد الباقي، صلاح الدين(1999). **قضايا إدارية معاصرة: إدارة الجودالشاملة**. القاهرة: دار نشر الثقافة.
- العزام، عبد الكريم (2003). وزارة التربية والتعليم، مؤتمر إعداد وتدريب المعلمين: **نحو منهج جديد لإعداد المعلم المميز في عصر الاقتصاد المعرفي**، عمان، الأردن(29-30 /9 /2003).
- عليمات، صالح(2004). **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية(التطبيق ومقترحات التطوير)**. (ط1)، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الغافري، صالح(2004). **درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان كما يتصورها مديرو المدارس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الكيومي، عبد الله بن عيسى بن علي(2002). **تقدير إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والمعلمين فيها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- **مؤتمر ضمان جودة التعليم والتطوير المدرسي**(2006). وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية الهاشمية ووزارة التنمية الدولية بالمملكة المتحدة، فندق المريديان، عمان، الأردن،5-7 تشرين الثاني(نوفمبر)2006، ص:9.
- محمد، إبراهيم حسن(2001). إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة، **سلسلة الدراسات التقويمية لبرنامج التطوير التربوي** (88)، عمان، الأردن.
- مرسي، محمد منير(1989). **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**.(ط2)، القاهرة :عالم الكتب.
- المحمد، جمعة(2002). **تقدير مدى فاعلية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مديري مدارس قصبة المفرق الأساسية اعتماداً على مبادئ دمنج**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاشر، السودان.
- النجار، فريد(1997). إدارة الجودة الشاملة للجامعات : رؤية التنمية المتواصلة، **مؤتمر: إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي**، بنها، كلية التجارة، 11-12 مايو1997م.
- النعيمي، تيسير(2006). **مؤتمر ضمان جودة التعليم والتطوير المدرسي**، وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية الهاشمية ووزارة التنمية الدولية بالمملكة

المتحدة، فندق المريديان، عمان، الأردن، 5-7 تشرين الثـــاني(نـــوفمبر)2006، ص:1.

- هلال، محمد عبد الغني حسن(1996). **مهـــارات إدارة الجـــودة الـــشاملة فـــي التدريب تطبيقات ISO 9000 في التعلـــيم والتـــدريب**، مركـــز تطـــوير الأداء والتنمية، جسر السويس، مصر.
- الهيشان، محمود سليم(2004). **مدى فاعلية تطبيق إدارة الجودة الـــشاملة فـــي مديريات التربية والتعليم من وجهة نظر مديري التربية والتعلـــيم فـــي إقلـــيم الشمال**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

- Bosting, J. (1992).The Total Quality in The Classroom. **Educational Leadership**, 49(6): 66-70.
- Hernandez, J. (2002). Total Quality Management in Education: The application of TQM in a Texas School district. **Dissertation Abstract International. 62(11):3639.**
- Huang, Cheng, Chiou. (1994).Assessing the Leadership Styles and Total Quality Leadership Behaviors of Presidents of Four Year Universities & Colleges that Have Implemented the Principles of Total Quality Manegment,**Dissertation**, The Ohio State University.
- Klocinski, J.R. (2000). Evaluation of Success and Failure Factors and Criteria in Implementation of Total Quality Management Principles in Administration at Selected Institutions of Higher Education. **Dissertation Abstract International**. 60(07): 2403.
- Lewis, G. & Smith, H. (1997).Why Quality Improvement in Higher Education. **International Journal, (1):259-260.**
- Noble, A. (2001). An Assessment of Teacher and Student Perceptions Regarding Necessary Elements for Secondary School Discipline System and How Those Elements Aligns with Total Quality Management Theory. **Dissertation Abstract International. 62(1):44.**

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2007/9/5.