العوامل المحددة لمعايير جودة منظمات التعليم الاساسي بمركز دسوق محافظة كفر الشيخ

فؤاد عبد اللطيف سلامة[١]، يسري عبد المولي رميح[٣]، خالد توفيق الفيل[٢]، أحمد اسماعيل[٢]، مها صلاح ابراهيم أبو الخير[٣]

الملخص العربى

استهدفت هذه الدراسة التعرف على أهم العوامل المحددة لمعايير جودة منظمات التعليم الاساسي بمركز دسوق محافظة كفر الشيخ، وقد تم استخدام أسلوب المسح الاجتماعي بالعينة باعتباره الأسلوب الملائم لاختبار فروض الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها، وتعد هذه الدراسة دراسة وصفية تحليلية، اجريت هذه الدراسة في مركز دسوق محافظة كفر الشيخ حيث تم اختيار عينة عشوائية قوامها ٧٢ مدرسة موزعة كالاتي بالنسبة للمدارس الابتدائي ٣٧ مدرسة حكومي عربي، و٢مدرسة لغات، ومدرسة واحدة خاصة، وبالنسبة للمدارس الاعدادي ٢٩ مدرسة حكومي عربي، وحوالي ٢ مدرسة لغات، ومدرسة واحدة خاصة، ولقد تم جمع البيانات الميدانية اللازمة لاجراء الدراسة بواسطة الاستبيان بالمقابلة الشخصية لجميع المديرين الموجودين بالمدارس التي تم اختيارها والبالغ عددهم حوالي ٧٢ مدير ومديرة، تم الاستعانة بأكثر من أسلوب إحصائي لتحليل بيانات هذه الدراسة، فقد تم الاستعانة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية والتكرارات لوصف المتغيرات المختلفة، كما تم استخدام معامل ثبات كرومباخ (ألفا) Reliability Coefficient لتقدير ثبات المتغيرات، كما تم استخدام تحليل الانحدار الهرمي المتعدد Multiple Hierarchical Regression للوقوف على أهم محددات معايير الجودة في منظمات التعليم الاساسي، توصلت الدراسة الي وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لكل من (متغير عدد الدورات التدريبية، متغير درجة المعاناة من المشكلات) علي متغير معايير الجودة عند مستوي معنوية ٠.٠٥، كما ان المتغيرات المستقلة(الشخصية، والمنظمية) تفسر نحو ٤٤.٩٪ من التباين المفسر في متغير معايير الجودة.

الكلمات المفتاحية: التعليم الأساسي . جودة منظمات التعليم الأساسي

المقدمة والمشكلة البحثية

يعد تطوير المنظومة التعليمية والارتقاء بكفاءتها من أهم القضايا التي تهم الوطن لما لها من دور عظيم في رقي وتقدم المجتمع، حيث يعتبر التعليم أحد مكونات التنمية البشرية، حيث يقاس تقدم الأمم بمدي التقدم العلمي لها، وترتبط سياسات التنمية الاقتصادية والتنمية المستدامة بالتعليم وجودته لذا تعمل المجتمعات وبشكل مستمر على العمل نحو تطوير نظمها التعليمية بما يفي احتياجات الحاضر ويتلاءم مع معطيات المستقبل، وكذلك تحقيق أعلى درجات الجودة في المخرج التعليمي. ويعد تطبيق الجودة الشاملة في التعليم مطلبا ملحا للتمكين من التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات العصر الذي يتسم بالسرعة والتطور التكنولوجي، وذلك لأن الأخذ بالجودة الشاملة في التعليم يمكن من تحقيق جودة المتعلم– الذى هو أداة التنمية والتقدم – وتكامله معرفياً ومهارياً ووجدانياً ويفرض ذلك أننا نعيش في عصر لم يصبح التطوير فيه خيارًا من بين عدد من الخيارات، وإنما أصبح التطوير ضرورة ملحة لا مفر منها، بل تحتمها تحديات كثيرة تفرض نفسها علي الساحتين المحلية والعالمية عامة، وعلي نظم التعليم خاصة ولعل أبرزها انخفاض جودة المعلمين وكفاءتهم ومن انخفاض مستوى الخريجين وكذلك الافتقار إلي إدارة تربوية رشيدة. (القريطي: ٢٠٠٣: ٣٢–٣٣)

[١] قسم الارشاد الزراعي والمجتمع الريفي . كلية الزراعة . جامعة المنوفية. مصر .

[٢] قسم الاقتصاد والارشاد الزراعي والتنمية الريفية. كلية الزراعة. جامعة دمنهور. مصر .

[٣] معهد بحوث الارشاد الزراعي والتنمية الريفي . مركز البحوث الزراعية . مصر .

استلام البحث فى ١٤ ابريل ٢٠٢١، الموافقة على النشر فى ٢٠ مايو ٢٠٢١

يعتبر قطاع التعليم احد القطاعات التي توليها الحكومة المصرية أهمية بالغة، إذ تبذل وازرة التربية والتعليم الكثير من المحاولات لتطوير التعليم، وتحسينه والتخطيط له، لكي يواكب متطلبات التنمية واحتياجاتها، ولقد أصبحت قضية جودة التعليم موضع اهتمام المعنيين بالتعليم على الصعيدين الإقليمي والعالمي، حيث يرى الكثيرون أن السبيل لمواجهة التحديات يتمثل في رفع جودة التعليم وتحسين مخرجاته.

ويواجه التعليم في مصر مشكلات عدة أهمها ارتفاع كثافة التلاميذ بالفصول مع قلة أعداد المدارس وتعدد الفترات الدراسية والاعتماد علي طرق التدريس التقليدية، وغياب التنمية المهني، وانعدام الربط بين البرامج التدريبية والاحتياجات التنموية وارتفاع نسبة العاملين بالجهاز الاداري مقارنة بالمدرسين وضعف قدرة الادارة المدرسية علي إحداث الاصلاح المدرسي في جودة العملية التعليمية، بالإضافة الي الارتفاع الكبير في نسب النجاح والمجاميع المرتفعة التي لا تعكس المستوي الحقيقي للطلاب وهو لا يتناسب ايضاً مع سوق العمل، بالإضافة إلي قصور التمويل الحكومي للوفاء باحتياجات عملية الاصلاح التعليمي، كما أن ميزانية التعليم تتوجه معظمها للأجور وما يخصص منها للأبنية التعليمية لا يذكر، فالأوضاع التعليمية المتردية في مصر ترجع للعديد من الأسباب أهمها: غياب السياسات التعليمية الواضحة التي يتم الاتفاق عليها من قبل المجتمع بكافة مؤسساته والاعتماد علي اجتهاد الوزراء المسؤولين حيث يترك الوزير بصمته علي سياسات الوزارة ثم يأتي بعده وزير آخر له سياسة مخالفة، ويقيم نظام جديد كما أن استبعاد مؤسسات المجتمع المدني من المشاركة في وضع السياسات التعليمية ومتابعة تنفيذها وتقييمها له الاثر الكبير في تعثر السياسة التعليمية في مصر. (السياسات التعليمية في مصر، ٢٠١٨: ٨)

ولذلك ومن هذا المنطلق , فإن مشكلة الدراسة الراهنة تركز علي دراسة أهم العوامل المحددة لمعايير جودة منظمات التعليم الاساسي بمركز دسوق في محافظة كفر الشيخ من خلال محاولة الاجابة عن التساؤلات الآتية:-

١- ما هي أهم الخصائص الشخصية والخصائص المنظمية في منظمات التعليم الاساسي بمركز دسوق في محافظة كفر الشيخ ؟

٢- ما هي أهم محددات معايير الجودة في منظمات التعليم الاساسي بمركز دسوق في محافظة كفرالشيخ؟

الأهداف البحثية

تسعى هذه الدراسة للتعرف علي أهم العوامل المحددة لمعايير جودة منظمات التعليم الاساسي بمركز دسوق محافظة كفر الشيخ ويمكن الوصول إلى ذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية :

١- التعرف علي أهم الخصائص الشخصية والمنظمية في منظمات التعليم الاساسي بمركز دسوق في محافظة كفر الشيخ.

٢- التعرف علي أهم محددات معايير الجودة في منظمات التعليم الاساسي بمركز دسوق في محافظة كفر الشيخ.

الأهمية النظرية: تكمن أهمية هذه الدراسة كونها محاولة بحثية تركز على إلقاء الضوء علي مفهوم الجودة في التعليم الذي يعد من الموضوعات الحديثة نسبيًا على المستوى العالمي بشكل عام والعربي والمصري بشكل خاص، وكذا أهميته باعتبار مقاييس الجودة مقاييس عالمية للقياس والاعتراف، وكذلك لأهمية مرحلة التعليم الاساسي في بناء شخصية التلاميذ وجهود الإصلاح في تلك المرحلة.

الأهمية التطبيقية: ترجع الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة إلى محاولة التوصية ببعض المقترحات التي قد تساعد في تطبيق معايير الجودة في منظمات التعليم الاساسي، وبالتالي تفيد هذه الدراسة القائمين علي العملية التعليمية في كيفية التخطيط والتنفيذ لبرامج الجودة الشاملة في التعليم في ضوء الامكانات والموارد المتاحة.

الاطار النظري والاستعراض المرجعي

المقصود بالمعايير: يعرفها يوسف(٢٠٠٢: ٥٠٤) :بانها أعلي مستويات الجودة في الاداء والمواصفات التي يمكن الوصول إليها، ويتم علي أساسها تقويم مستويات الأداء والمواصفات المختلفة لأي شيء ومن ثم إصدار حكم عليها، ويعرفها الكسباني(٢٠١٠: ٦٢) بأنها أعلي مستويات الاداء التي يطمع الانسان للوصول إليها ويتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها.

المقصود بمعايير الجودة: تعد معايير الجودة هي بمثابة العناصر والمرامي التى 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.

تذكر فاطمة أبو عبده (٢٠١١: ١٢) نقلا عن (علي، ٢٠٠٢) أن معايير الجودة: هي تلك المواصفات والشروط التى ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الادارة والبرامج التعليمية من حيث الأهداف، وطرائق التدريس، ونظام التقويم والامتحانات، ثم جودة المعلمين، والابنية والتجهيزات المادية، والتى تؤدى إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل علي تلبية احتياجات المستفيدين، وقد عرفها السنبل (٢٠٠١: ٥٢) على أنها: "المستوى النموذجي المطلوب لمواصفات الأداء الجيد أو المرغوب"

ما المقصود بالجودة: تعرف الجودة بأنها: تحديد درجة رضا الزبون ومستوى الإشباع الذي حققه المنتج ومتطلباته وتوقعاته وبما يضمن الاستمرار في البقاء والامتياز والقدرة على المنافسة. (الطائي، وآخرون ،٢٠٠٧: ١٨٠)، كما تعرفها اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد :بأنها درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها المستفيد من الخدمة، أو تلك المتفق عليها معه (اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد: ٢٠٠٤)، وتعرفها ايضا (International Standardization Organization) (ISO) بأنها: "مجموعه من الخصائص والصفات للسلع أو الخدمات التي تتعلق بتدفقها لتلبية الاحتياجات المعلنة والضمنية" (الحمادي، ١٩٩٩).

الجودة في التعليم: يعرفها الزواوي(٢٠٠٣: ٣٤): بأنها معايير عالمية للقياس والاعتراف، والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال الآن، وقد جاء في تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ٢٠٠٢ تحت عنوان "جودة التعليم" إن الاهتمام بتجويد التعليم يعكس مدى تقدم أي دولة وتكون تلك الأهمية في أساليب تطبيق الجودة الشاملة في قطاع التعليم، وتعتبر إدارة الجودة الشاملة طريق للإدارة تهدف إلى رفع الفاعلية والمرونة والقدرة التنافسية للمؤسسة، وتشمل تنظيمها بكاملها كل قسم وكل نشاط وكل فرد في جميع المستويات الإدارية والأكاديمية (أبو عزيز، ٢٠٠٩: ٩٠) نقلا عن (المشهراوي: ٢٠٠٣: ١٤).

مفهوم التعليم الاساسى: تعرفه المنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو UNESCO) بأن التعليم الأساسي «صيغة تعليمية تهدف إلى تزويد كل طفل – مهما تفاوتت ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية – بالحد الأدنى الضروري من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من تلبية حاجاته وتحقيق ذاته وتهيئته للإسهام في تنمية مجتمعه».

كما تذكر المنظمة العالمية لرعاية الطفولة والأمومة (اليونيسيف UNICEF) أن التعليم الأساسي هو التعليم المطلوب للمشاركة في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وأن يشمله محو الأمية الوظيفية التي تجمع مهارات القراءة والكتابة والحساب مع المعارف والمهارات اللازمة للنشاط الإنتاجي وتخطيط الأسرة وتنظيمها والعناية

بالصحة والنظافة الشخصية ورعاية الأطفال والتغذية والخبرات اللازمة للإسهام في تطور المجتمع.

نشأة مفهوم الجودة: عرف مفهوم الجودة منذ قدم الخليقة، حيث يرجع إلى عصور موغلة في القدم مستدلين بما جاء من مواد قانونية في شريعة حمو رابي التي دونها في مسلته المشهورة التي يمتد تاريخها إلى القرن الثامن عشر قبل الميلاد.(السامرائي، ٢٠٠٧: ٣٩-٤٠)، كما عرفته الحضارات القديمة أمثال الحضارة البابلية والفرعونية واليونانية والإغريقية القديمة، وقامت هذه الحضارات بتحديد اللوائح(و الجزاءات التي قد تقع على العاملين نتيجة إهمالهم وتقصيرهم (العجمي، ٢٠٠٣)، ويأخذ أسلوب الجودة في فلسفة أفلاطون شكل التأكيد على الكمال في الحق المطلق والخير المطلق (سهيلة الفتلاوي: ٢٠٠٨)

أما في أوروبا فقد ظهرت النقابات الحرفية ونقابة التجار والصناع خلال القرن الثالث عشر، حيث كان الحرفيون يمثلون المدربين والمفتشين معًا، فمن جهة كان لهم دراية جيدة بالتجارة والمنتجات والبضائع والعملاء ويعرفون عملهم حق المعرفة، ومن جهة أخرى كانوا يقومون بتدريب الآخرين على القيام بالعمل ذي الجودة العالية، وتم وضع المعايير والمقاييس للحكم على المنتجات وكان المجال مفتوحًا لأي شخص للقيام بوضع معايير للجودة تعكس وجهة نظره (الخلف،٢٠٠٤).

أما في العصور الحديثة، فقد أصبحت الجودة علما له أصوله، وأصبحت قضية قابلة للقياس وسن القوانين والمواصفات. وتم بلورة مفهوم للجودة في المراحل الأولى للحرب العالمية الثانية، حين تعرضت أمريكا لمشكلة تتعلق بنظام الإعداد العسكري، مما استدعى تشكيل فريق لتحسين الأداء النظامي، وقد حقق هذا الفريق نجاحا عاليا في إعادة تخطيط هذا النظام وتوظيفه لتحسين جودة المعدات العسكرية. وبعد نهاية الحرب العالمية الثانية وتحديدًا في الأربعينيات من القرن الماضي، قام كل من ديمنج وشيوارت بإلقاء محاضرة حول الجودة الشاملة على المهندسين والمديرين الأمريكيين، لتشجيعهم على ضرورة الاهتمام بصناعة المنتج الأفضل .وقد حمل ديمنج أفكاره إلى اليابان التي دمرتها الحرب والتي كانت تتطلع إلى إعادة بناء اقتصادها، وقام بتدريب اليابانيين على أسلوب حل المشكلات والعمل الجماعي، ووضح لهم مفاهيم ضبط الجودة، وقام بتطبيق نظام الثواب والعقاب عليهم وفقا للضبط الإحصائي كأسلوب من أساليب الإدارة ،مما دفع اليابانيين إلى التمسك به، والاستعانة به في سعيهم إلى تحسين الجودة (أبو عبده، ٢٠١٢: ٢٢) نقلا عن(العجمي: ٢٠٠٣)

أهداف الجودة في العملية التعليمية: يذكر كل من الشيدي، وصالحة عيسان(٢٠١٧) نقلا عن شعلان، واسماعيل (٢٠١٤) أنه يمكن تحديد أهداف الجودة في العملية التعليمية فيما يلي: ١- تحقيق معدلات عالية من التحصيل العلمي، ٢- خفض معدلات الهدر التربوي، ٣- تحقيق معايير أداء عالية المستوي لجميع جوانب المدرسة وعناصرها، ٤- بناء قدرات التقويم الذاتي للمدرسة لتطوير أدائها، ٥- تحسين إدارة الموارد المالية، ٦- تطوير المناهج الدراسية بما يستجيب لمتطلبات العصر ومتغيراته، ٧- تطوير بنية التعلم وتهيئة الفرص للمتعلمين لاكتساب الخبرات، ٨- تعزيز دور البحوث و الدراسات في تشخيص وتقويم وتطوير العملية التعليمية.

معايير الجودة الشاملة من منظور بعض الهيئات الإقليمية والعالمية: يذكر كلا من (الشناوي، وهالة عيد : ٢٠١٠) أن هناك كثير من المدارس الفكرية، والمؤسسات القومية والعالمية العديد من المعايير كل حسب رؤيته للاستفادة المرجوة من تطبيق الجودة الشاملة في المجال التعليمي في ضوء أهداف تحقيق الجودة في هذا المجال، وسوف يستعرض الباحثان أشهر تلك المعايير للاستفادة منها في وضع تصور الجودة المقترح لتطوير التعليم قبل الجامعي بمصر.

أ- **معايير ومؤشرات هيئة الاعتماد الدولي وعبر الأقاليم (CITA):** منظمة سيتا هي منظمة للاعتمادات الدولية والإقليمية متخصصة في تقييم المدارس ومنح شهادات الجودة واعتماد المؤسسات التعليمية التي تعني باستمرارية تطوير وتحسين العملية التعليمية، واعتمدت منظمة سيتا الدولية منذ تأسيسها عام ١٩٩٤ أكثر من ٣٢٠٠٠ مدرسة في ١٠٠ دولة حول العالم، منها ٢٥ مدرسة داخل المملكة العربية السعودية، وتتم متابعة معايير الجودة للمدارس المعتمدة بشكل دوري، للتأكد من تطبيق جميع المقاييس ومتابعة مستوى التطور التعليمي، الذي وصلت إليه كل مدرسة. وتشمل المعايير الخاصة بها على (١٢) معيارًا، (١٣٥)مؤشرًا (نقلا هيئة الاعتماد الدولي وعبر الاقاليم).

ب – **معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر:(NAQAAE)**

National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education:

تناولت الهيئة نوعين من المعايير في المادة الثانية لقرار رئيس الجمهورية بإصدار اللائحة التنفيذية للقانون ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وهما المعايير المقياسية التي تخص المؤسسة، والمعايير المعتمدة التي تضعها المؤسسة التعليمية لنفسها وتعتمدها الهيئة بشرط ألا تقل عن المعايير القياسية، كما سبق وأشار الباحثان، وقد احتوت معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر على مجالين رئيسيين، وتسعة مجالات فرعية، وخمسة وعشرين معيارًا، وسبعة وثمانين مؤشرً(نقلا عن الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد التربوي: ٢٠٠٩).

ج- **معايير بلدرج للجودة:** تعتبر جائزة مالكولم بالدريج أو معيار بالدريج (Baldrige Criteria) مماثلة لجائزة ديمنج، وتُمنح في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم تقديم معيار بالدريج في عام ١٩٨٨م، وأصبحت أكثر من نصف المؤسسات في الولايات المتحدة تطبق هذا المعيار في الجودة، وانتقلت إلى بلدان أخرى مثل الأرجنتين واستراليا والبرازيل وكندا والهند (كريم، والعزاوي: ١٠-١١)، حيث وضع مالكوم بلدرج Baldrige نظامًا لضبط الجودة في التعليم، وتم إقراره كمعيارقوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام، ويتميز بتمكين المدارس من مواجهة المنافسة القاسية في ضوء الموارد المحدودة للنظام التعليمي، ويعتمد هذا نظام على (١١) قيمة أساسية توفر إطارًا متكاملا للتطوير التعليمي وتتضمن (٢٨) معيارًا ثانويًا لجودة التعليم وتندمج في (٧) مجموعات.

د. **معايير نظام(ISO 9000):** وهي اختصار لمصطلح يعبر عن سلسلة من المعايير القياسية العالمية والتي وصفتها المنظمة الدولية للمقاييس، وذلك لمساعدة الشركات في الحصول على المواصفات المحددة ومقارنة وضعها عالمياً وقد صدرت عام ١٩٨٧م، وجاءت نتيجة للاهتمام العالمي بالجودة. 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(كريم والعزاوي:١٠- ١١).

منطلقات تطبيق الجودة في التعليم: ينطلق تطبيق الجودة في التعليم من خلال: ١- تحليل النظام التعليمي القائم والهيكل التنظيمي للمؤسسة التربوية،٢- نشر الوعي بثقافة الجودة الشاملة، ومعاييرها، ومؤسساتها،٣- وضع معايير للجودة الشاملة في جميع مكونات المنظومة التعليمية،٤-إعداد أدوات لقياس الجودة الشاملة، ويمكن الحكم من خلال الدقة، الموضوعية على جودة الأداء، وتحليل نتائج التقويم، واتخاذ قرارات بالتحسين والتطور(عليان، ٢٠١٤: ٧)

متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم: تذكر هند البربري(٢٠١٦: ٩-١١) إن تطبيق الجودة الشاملة بحاجة إلي إحداث متطلبات أساسية لدي المؤسسات التعليمية حتى تستطيع تقبل مفاهيم الجودة الشاملة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي وليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع ، ولكي تترجم مفاهيم الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية للوصول إلي رضا المستفيد الداخلي والخارجي للمؤسسة التعليمية، ومن هذه المتطلبات: ١- دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام الجودة الشاملة لتحقيق الأهداف المرجوة، ٢- تنمية الموارد البشرية كالمعلمين وتطوير وتحديث المناهج واستخدام طرق تدريس حديثة تتلاءم مع متغيرات العصر الحديث وتبني أساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب، ٣- مشاركة العاملين :التأكيد على المشاركة الفعالة لجميع العاملين المشاركين بالتعليم من القاعدة إلى القمة بدون تفرقة كل حسب موقعه وبنفس الأهمية لتحسين مستوي الأداء، ٤- التعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد، ٥- التعرف علي احتياجات المستفيدين الداخليين وهم الطلاب والعاملين والخارجيين هم عناصر المجتمع المحلي، وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير لقياس الأداء والجودة،٦- تعويد المؤسسة التربوية بصورة فاعلة علي ممارسة التقويم الذاتي للأداء، ٧- تطوير نظام للمعلومات لجمع الحقائق من أجل اتخاذ قرارات سليمة بشأن أي مشكلة ما، ٨- تفويض الصلاحيات يعد من الجوانب المهمة في إدارة الجودة الشاملة وهو من مضامين العمل الجماعي والتعاوني بعيدا عن المركزية في اتخاذ القرارات، ٩- استخدام أساليب كمية في اتخاذ القرارات وذلك لزيادة الموضوعية وبعيدا عن الذاتية،١٠- ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كأحد الخطوات الرئيسة لتبني إدارة الجودة الشاملة، حيث أن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة يجعلهم ينتمون إلي ثقافة تنظيمية جديدة يلعب دورا بارزا في خدمة التوجيهات الجديدة في التطوير والتجويد لدي المؤسسات التربوية.

فوائد تطبيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم: يوضح الطس (٢٠٠٩، ص: ٤٩- ٥٠) نقلا عن (الشبراوي: ١٩٩٥ م، ص ٧٤) أن للجودة الشاملة فوائد كثيرة ومتعددة في مجال التربية والتعليم منها ما يأتي :١- تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة، ٢- تطوير المهارات القيادية والإدارية لقيادة المؤسسة التعليمية، ٣- تنمية مهارات ومعارف واتجاهات العاملين في الحقل التربوي، ٤- التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات،٥- العمل المستمر من أجل التحسين، والتقليل من الإهدار الناتج عن ترك المدرسة، أو الرسوب، ٦- تحقيق رضا المستفيدين وهم (الطلبة، أولياء الأمور، المعلمون، المجتمع)، ٧- الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة، ٨- تحسين المناهج التعليمية وتطويرها إلكترونياً لتلائم متطلبات التعليم الإلكتروني، ٩- تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي،١٠ - توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء، ١١- تخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية في الوسط الاجتماعي.

ولا شك أن هذه الفوائد تمثل مبادئ ومعايير مهمة في الوظائف التعليمية ينبغي الإفادة منها في التدريس لتحسين أداء المعلمين وإحداث إنتاجية أفضل في تحصيل الطلاب.

النظريات المفسرة للجودة الشاملة:

فيما يلي نستعرض نبذة مختصرة عن أهم النظريات المفسرة للجودة يمكن ايجازها في الاتي:

١. **Edwards Deming Theory:** يذكر صبيح(٢٠١٩: ٢٥- ٢٩) ان إدورد ديمنج يعد من أشهر رواد الجودة، بل اطلق عليه لقب (أبو ثورة إدارة الجودة الشاملة) وسافر إلي اليابان من أجل إعادتها إلي الحياة بعد الحرب العالمية الثانية، كما ذكر ايضاً انه نال "Deming" الوسام الامبراطوري نظير مساهماته في حركة

إدارة الجودة التي كانت سببا رئيسيا في ازدهار الاقتصاد الياباني، وقدم "Deming" نظريته الجديدة في الإدارة علي مستوي المصنع والتي سماها أنداك "الرقابة الاحصائية علي الجودة" ومن خلال محاولاته تطبيق النظرية علي الصناعات الامريكية في تلك الفترة، لم يلقي أي تجاوب لأن مجتمع الصناعة الأمريكية أحبطه وكنتيجة لهذا الاحباط انتقل"Deming " كما انتقل غيره من خبراء الصناعة والادارة من امريكا إلي اليابان، ومن خلال اليابان لاقت نظرية "Deming " الاعجاب ونتج عنها دوائر الجودة التي كانت السبب فيما توصلت اليه اليابان الان من تقدم. وفي عام ١٩٥١م خصصت الحكومة اليابانية جائزة خاصة باسمه عرفت باسم "جائزة ديمنج" بحيث تمنح بشكل سنوي للشركات التي تتميز في تطبيق إدارة الجودة، تشير فاطمة أبو عبده (٢٠٠١ :٣٥) نقلاً سليم (٢٠١١: ٤٩. ٥٠) إلي أن فلسفة "Deming" كانت تقوم علي وضع مفهوم الجودة في إطار انساني حيث أن الجودة تكون مسئولية الادارة العليا ويقع علي عاتق الادارة اكتشاف الجودة وحلها، وطريقة "Deming" تقوم علي استعمال فنيات إحصائية تحقق التحسن المستمر في الناتج وتفيد في اكتشاف المشكلات المستمر علي شكل دائرة أربعة وهي: ١. خطط Plan: حيث البدء من التخطيط لأي تحسين تنوي المؤسسة إدخاله، ٢. اعمل Do: مرحلة تنفيذ الخطة وتطبيق التغيير في نطاق محدود واكتشاف الأخطاء وتحديد أسبابها، ٣. دقق أو تأكد Check: مرحلة القياس وتقييم النتائج واكتشاف صلاحية الأفكار والحلول وقابلتها للتطبيق، ٤. نفذ Act: هناك خطان يتم اتباعهما في التنفيذ، فإذا ما تم تحقيق النجاح يتم تطبيق الحلول علي نطاق واسع وسريع، وإن لم يتم النجاح فيتم استبعاد العناصر التي لم تحقق النجاح، كما يتم وضع معايير أخري للنجاح يتم دمجها في ثقافة المؤسسة واستراتيجياتها.

تذكر نعيمة منصور(٢٠٠٥: ١١٩) أن أفكار " Deming " الرئيسية للجودة تركزت في عدة مجالات هي: أ. المبادئ الأربعة عشر لإدارة الجودة الشاملة Fourteen Point For Managing Quality ب . الأمراض التنظيمية السبعة القاتلة التي تعيق إدارة الجودة الشاملة The Seven Deadly Diseases جـ . المعوقات الستة عشر Sixteen Point For Managing Quality د. نظام المعرفة العميقة The system of Profound Knowledge

٢. **والترشيوارت Walter Shewhart:** يوضح قادة (٢٠١١: ٢٩) أن "Shewhart" الرائد الأول للرقابة المعاصرة للجودة، وله كتاب عن الجودة نشره عام ١٩٣١ بعنوان "الرقابة الاحصائية علي جودة السلع المصنعة"، كما يعود إليه الفضل بالاهتمام بفكرة الجودة علي مستوي الأداء والانتاجية فقد تمخضت أبحاثه عن وضع مدخل يتشابه إلي حد كبير مع الطريقة العلمية في التطوير المستمر عرف فيما بعد بدائرة شيوارت (الخطة، العمل، التدقيق أو المراجعة، التنفيذ) وغايتها جودة الانتاج.

٣. **جوزيف جوران Joseph Juran:** يعتبر من القادة الاوائل في حقل الجودة وأسهم في بناء أسس مفاهيمية لإدارة الجودة، ولقد عرف الجودة علي أنها المواءمة للاستخدام، كما سلط الضوء علي مسؤولية الادارة عن الجودة، وأكد علي أن الجودة يمكن أن تنجز من خلال الأفراد العاملين، ولقد ركز علي الادارة والجوانب التقنية لإدارة الجودة، كما أظهرت أبحاث "جوران" بأن أكثر من ٨٠٪ من عيوب الجودة يمكن السيطرة عليها من قبل الادارة وكان كتابه "الابداع الاداري" الذي أصدره عام ١٩٦٤ دليلا مهما لحل مشكلات الجودة المتكررة باستمرار(قادة، ٢٠١١، ص: ٣٣) نقلا عن (الحداد، ص:٣٩)، كما أنه هو صاحب المقولة الشهيرة: "لا تحدث الجودة بالمصادفة، بل يجب أن يكون مخطط لها "(الصرن، ٢٠٠١)، ويذكر داغستاني (٢٠٠٧: ١٨. ١٩) نقلا عن العزاوي(٢٠٠٥:

٤٩. ٥٠) يستند هذا النموذج إلي أن الجودة تعني الملائمة في الاستخدام، فقدم جوران ثلاثية الجودة التي تضم العناصر الأساسية الآتية:

. **تخطيط الجودة Quality Planning:** ويتضمن وضع أهداف الجودة، وتحديد الزبائن(من الداخل، ومن الخارج)، وتطوير خصائص المنتج ووضع ضوابط العلمية، وتحويل العمليات.

. **ضبط الجودة Quality Control:** وتضم اختيار موضوعات الضبط والتحكم، واختيار وحدات القياس، ووضع الأهداف واستخدام نظام المجسات لكشف المبيعات، وقياس الاداء الفعلي.

. **تحسين الجودة Quality Improvement:** ويضم إثبات الحاجة، وتحديد المشاريع، وتنظيم فرق المشاريع، وتشخيص الأسباب، وتوفير الحلول، واثبات فاعليتها.

٤– نظرية Philip B. Crosby: يذكر صبيح (٢٠١٩: ٣٧. ٤١) أن "Crosby" من أشهر الرواد في مجال الجودة وأساليب تطويرها وانتشرت شهرته عام ١٩٧٩ بعد نشر كتاب "Quality Is Still Free" وهو أول من طرح مصطلح "Zero Defect Management" الذي يقصد به ادارة بلا عيوب، ارتبط أسم "Crosby" بفكرتين رئيسيتين في تحقيق الجودة، تتمثل الاولى فى كون الجودة حرة " Quality Is Free" حيث تذهب مدخرات وفوائد برامج تحسين الجودة دون استفادة منها نتيجة للهدر وعدم فعالية كثير من النظم، ويرى أن الجودة يجب أن تكون حرة، حيث تكون التكاليف المستخدمة في منع المشكلات أقل من التكاليف المستخدمة في كشف وتصحيح المشكلات، بينما ترتبط الفكرة الثانية بالأخطاء والإخفاقات والهدر والتأخر حيث تدل هذه المفاهيم على عدم وجود الجودة، ويمكن التخلص من هاتين الفكرتين من خلال وجود عزيمة قوية للمنظمة وهذه هى فكرة العيوب الصفرية "Zero Defect "، ايقظ "Crosby" العالم حول فكرة أن الجودة هى فى أيادي الإداريين بدل أن تكون فى عهدة قسم الجودة فى المنظمة، وبعد عدة عقود من الزمن، والعديد من التغيرات العنيفة، فقد غدت هذه الحقائق بينة بحد بذاتها، ويتطلب برنامج "جعل الجودة أكيدة " الذى أعده "Crosby" الدعائم التالية للمساندة التي لا يمكن لبرنامج الجودة النجاح بدونها:١– مشاركة الإدارة ٢. برنامج أصيلة ومبتكرة، ٣– إدارة الجودة الاحترافية.

كما أشار أن "Crosby" وضع أربعة أسس لإدارة الجودة الشاملة وهى:١. تعريف الجودة بأنها التوأم والمطابقة مع المتطلبات، ٢– تحقيق الجودة بالوقاية أكثر من تقييم الأداء، ٣– معيار اداء الجودة هو لا عيوب (أخطاء) مطلقا، ٤– تقاس الجودة بالثمن المتحقق من عدم التطابق مع المتطلبات أو المعايير وليس بمؤشرات معينة.

٥. نظرية مالكوم بالدريج MalColm Baldrige theory :

يعد من أبرز مؤسسي مفهوم الجودة الشاملة في أمريكا فقد شغل منصب وزير التجارة في حكومة ريجان عام ١٩٨١ وظل هذا الرجل ينادي بتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في كافة مؤسسات المجتمع بما فيها المؤسسات التعليمية حتي وفاته عام ١٩٨٧ وهو نفس العام الذي أنشأ فيه الكونجرس الامريكي برنامج جائزة مالكوم بالدريج تقديرا لجهوده لتمنح للشركات الامريكية المتميزة في مجال الجودة وتحتل هذه الجائزة أهمية كبيرة في أمريكا لما تضيفه من شهرة وتميز كبيرين للشركة والمؤسسة التي تحصل عليها وتقدم هذه الجائزة سنويا عن طريق المعهد القومي للمواصفات والتكنولوجيا للمنظمات المتميزة، كما وضع مالكوم بلدرج Baldrige نظامًا لضبط الجودة في التعليم، وتم إقراره كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام، ويتميز بتمكين المدارس من مواجهة المنافسة القاسية في ضوء الموارد المحدودة للنظام التعليمي، ويعتمد هذا نظام على (١١) قيمة أساسية توفر إطارًا متكاملا للتطوير

التعليمي وتتضمن (٢٨) معيارًا ثانويًا لجودة التعليم وتندمج في (٧) مجموعات.

٦. **كاورو إيشيكاو:** فكره هو نتاج التخصيب الفعال بين الفكر الياباني وأفكار ديمنج، وهو واحد من أهم من أسهموا في جعل فلسفة ديمنج ملاءمة للتطبيق في البيئة اليابانية، ومن أبرز الاداريين الذين شاركوا في إعادة بعث الحياة للصناعة اليابانية. وقد انصب تركيز "إيشيكاوا" علي الجانب العمالي في حل مشاكل الجودة. وهو صاحب الفضل في ابتكار مفهوم "دوائر مراقبة الجودة" Quality Control Circle والتي تتم من خلال مجموعات تطوعية من العاملين تتراوح بين أربعة إلي ثمانية أفراد، وتستهدف التعرف علي المشكلات التي يواجهونها في عملهم، وسبل حلها من أجل تطوير الأداء وتحسينه.

٧- **نظرية Organizational Culture:** ظهرت فى بداية ثمانينات القرن الماضي، ومفاد هذه النظرية أن لكل منظمة ثقافتها الخاصة، وتتكون من القيم والمبادئ والافتراضيات الأساسية والتي هى (Soft Aspect) التى يكونها الأفراد داخل منظماتهم وبيناتهم، والتي تدفع بسلوكيات معينة (Hard Aspect)، ويرى "نلسون وكويك " أن الثقافة التنظيمية التى يعتنقها الأفراد فى المنظمات لها تأثيراً قوياً ومباشراً على سلوكهم وادائهم لأعمالهم وعلاقاتهم برؤسائهم ومرؤوسيهم وزملائهم والمتعاملون معهم، وتعكس هذه القيم والمعتقدات درجة التماسك والتكامل بين أعضاء المنظمة كأنها نظام رقابة داخلي يدق الأجراس عندما يخرج السلوك عن الحدود التى رسمت له ومن ثم فإن هذه القيم تعبر عن قدرة المنظمة على إيجاد قيم أساسية يمكن أن تتحرك حولها كل الجهود وعلى جميع المستويات فى المنظمة، والثقافة التنظيمية امتداد للثقافة المجتمعية السائد وبالتالى فإن سلوك الفرد الوظيفي لا يتولد من فراغ فكري يعيشه وإنما هو نتاج السلوك المجتمعي السلبى أو الإيجابي، فالرموز الفكرية والقيم التى يعتنقها الأفراد هى المكونات الأولية لثقافة المجتمع بكافة أجهزته وفئاته ومؤسساته، وثقافة النظام تعطى صورة عن المعايير الهامة التى تقوم عليها قيمه واتجاهاته وأهدافه، إن لكل نظام تقاليده وممارساته وطرق التأقلم الخاصة به التى يكون لها الأثر على اتجاهات العاملين وسلوكهم (البنا، ٢٠٠٥، ص٤).

٨- **نظرية William Conway:** يعتبر "Conway" إنساناً محدثاً فى حقل إدارة الجودة الشاملة، فهو لم يبدأ استشاراته فى الجودة إلا فى السنوات الأخيرة ويعرف "Conway" الجودة بأنها نتاج إدارة الجودة التى تتمثل فى تطوير وصناعة وإدارة وتوزيع سلع أو خدمات قليلة التكلفة يطلبها المترددين ويحتاجونها، ويدعو"Conway" الى نظام جديد فى الإدارة يقوم المديرون بموجبه بالنهوض بعملية التحسين المستمر مستخدمين الأدوات الست (المهيدب، ٢٠٠٥، ص٣١) التالية:١- مهارات العلاقات الإنسانية، ٢- استخدام الخيال لحل المشكلات، ٣- المسموح الإحصائية، ٤- الهندسة الصناعية، ٥- الأدوات الإحصائية البسيطة مثل الرسوم والبيانات، ٦- الرقابة الإحصائية على العمليات.

أهمية تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية:

توصل الزهراني(٢٠٠٩: ٢١٢. ٢١٣) الي ان اهمية تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية يتضمن:

١. تمثل الجودة الشاملة أداة قياسية وتقويمية متكاملة في إرساء مبدأ تحقيق الجودة المتمثل بتطوير مسار العملية التربوية والتعليمية وتفعيلها وتحقيق أهدافها بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية.

٢. تؤكد الجودة علي المشاركة والتخطيط الاستراتيجي، ولها التزام شديد بأهمية المستفيد وتوجيه نحو الحفاظ علي الصدارة في التنافس، وتكفل للمؤسسة مرونة الحركة لمواجهة التغيرات المتلاحقة في مختلف النواحي الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والسياسية.

٣. تعمل الجودة علي القضاء علي الهدر أو التقليل منه خلال تحسين استعمال الموارد وتقليل التكاليف، وتسعي إلي التحسين المستمر للعمليات والأنشطة كافة والخدمات المقدمة مع التركيز علي تجنب الأخطاء وتشخيص المشكلات والتصدي لها ومواجهتها قبل حدوثها، وتحسن في مستويات الأداء للمؤسسة التعليمية.

٤. استخدام الجودة في المؤسسات التعليمية يعمل علي زيادة نسبة الانتاجية، من خلال انخفاض نسبة التسرب عند الطلاب.

الدراسات السابقة:

دراسة صبيح(٢٠١٩): استهدفت الدراسة التعرف علي مستوي تطبيق معايير ومؤشرات الجودة الصادرة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لمدارس التعليم الأساسي لكل من المدارس المطبقة وغير المطبقة لمعايير ومؤشرات الجودة الصادرة من الهيئة فيما يتعلق بكل مجال ومعيار ومؤشر من معايير الجودة الشاملة لمدارس التعليم الاساسي المدروسة كل علي حدة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق معنوية بين مدارس التعليم الأساسي المعتمدة ومدارس التعليم الأساسي غير المعتمدة فيما يتعلق بمستوي تطبيق كل من معايير الجودة التالية (المجال الأول: رؤية المؤسسة، ورسالتها، والمجال الثاني: القيادة والحوكمة، والمجال الثالث: الموارد البشرية والمادية، والمجال الرابع: المشاركة المجتمعية، والمجال الخامس: ضمان الجودة، والمجال السابع: المعلم، والمجال الثامن: المنهج الدراسي، والمجال التاسع: المناخ التربوي). كما تبين وجود فروق معنوية بين مدارس التعليم الأساسي المعتمدة ومدارس التعليم الاساسي غير المعتمدة فيما يتعلق بالمجال السادس: المتعلم، وكانت الفروق لصالح مدارس التعليم الأساسي المعتمدة وربما يرجع ذلك إلي تدني مستوى العملية التعليمية بمدارس التعليم الاساسي غير المعتمدة وذلك لعدم تطبيقها لمعايير الجودة الشاملة. دراسة(زغير: ٢٠١٩) يقوم البحث علي دراسة العوامل المؤثرة علي تحقيق الجودة الشاملة بعد تبنيها للفلسفة الشاملة التي تقوم علي وضع اليد علي كل ما يعيق تطبيقها، والتي يمكن حصرها بالعوامل الظاهرة، والتي توصف بأنها أكثر خطورة علي تطبيق الجودة الشاملة والتي يمكن حصرها بحسب الجهة التى تؤثر فيها كالعوامل المؤثرة علي البيئة المدرسية وأخري بالمناهج المدرسية واخري تتعلق بالمعلم نفسه.

دراسة المقيد (٢٠١٨): هدفت الدراسة إلي: التعرف علي واقع تطبيق معايير نظام الجودة و الاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين وعلاقته بمستوي أداء المعلمين، وتتلخص أهم نتائج الدراسة ١. أن واقع تطبيق معايير نظام الجودة والاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة جاء بدرجة كبيرة بوزن نسبي ٨٣.٥٧٪، ٢. توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع تطبيق معايير نظام الجودة والاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، تعزي لمتغير الجنس لصالح المعلمات، ولمتغير سنوات الخدمة باستثناء مجال" إدارة الموارد"، بينما لا توجد فروق تعزي لمتغير سنوات الخدمة باستثناء مجال "القيادة التربوية"، حيث كانت الفروق لصالح الذين سنوات خدمتهم ١٥ سنة فأكثر، ٣. مستوي أداء المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظات غزة كان بدرجة كبيرة بوزن نسبي (٨٧.٣٤٪)، ٤. توجد علاقة ارتباطية طردية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع تطبيق معايير نظام الجودة والاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، وبين تقديراتهم لأدائهم فيها تساوي(٠.٦٥٩).

دراسة (الطلاع: ٢٠١٤) تهدف إلى ١. معرفة مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقها في العملية التربوية،٢. دراسة واقع الجودة في التعليم الأساسي في محافظة القنيطرة، ٣.

استطلاع أراء المعلمين والإداريين والطلبة لمعرفة العوامل المؤثرة في العملية التربوية، ٤. تحديد العوامل المؤثرة سلباً وإيجابياً في عملية التربية في مدارس التعليم الأساسي في مدارس محافظة القنيطرة، توصلت الدراسة إلى ١. المناهج موافقة للمعايير بشكل متفاوت ومؤثر في التعليم الأساسي إيجابيًا. ٢. الإدارة التربوية غير موافقة للمعايير ومتوسطة التأثير في التعليم الأساسي بسبب عدم تطبيق نظام إدارة الجودة، إذ تنعدم موافقة المعايير مع واقع الإدارة في بعض البنود. ٣. عمل المعلمين موافق للمعايير ومؤثر في العملية التربوية، لكنّ وجود معلمين ووكلاء ومدرسين بالساعة يجعل التأثير سلبياً. ٤. عمل المشرفين التربويين موافق للمعايير ومؤثر في التعليم الأساسي إيجابياً.٥. جاهزية الأبنية المدرسية غير موافقة لكل المعايير، ومؤثرة في التعليم الأساسي بسبب وجود الابنية المستأجرة غير الصالحة وليس فيها فراغات تتسع للطلاب ولا خدمات، ويمكن اجمال العوامل المؤثرة في جودة التعليم بما يلي: (المناهج، الادارة، عمل المعلمين، عمل الموجهين، الابنية المدرسية وتجهيزاتها، الادارة التربوية الناجحة) وجميعها تؤثر ايجابيا، أما المؤثرات السلبية هي(وجود نقص في التجهيزات المدرسية، وجود نقص في المعلمين المتخصصين في بعض المدارس، وجود أبنية مستأجرة غير صالحة للبناء المدرسي، الوضع المعاشي للمعلمين والمديرين والموجهين والاهالي، عدم تطبيق نظام ادارة الجودة) وجود الأبنية المستأجرة غير المستوفية للشروط، وليس فيها فراغات تتسع للطلاب ولا خدمات. دراسة (Ejionueme, 2015) هدفت الدراسة إلى التحقق من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدارس الثانوية بمنطقة أومواهيا التعليمية، أظهرت نتائج الدراسة أن الالتزام الكلي والعمل الجماعي يطبقان إلى حد كبير في إدارة المدارس الثانوية، النتائج كذلك أظهر أنه إلى حد ما، يتم تطبيق الاتصال الفعال في إدارة المدارس الثانوية في منطقة التعليم Umuahia. هذا يعني أن إدارة الجودة الشاملة تطبق إلى حد ما في إدارة المدارس الثانوية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مديري ونواب المديرين والمعلمين علي مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدارس الثانوية في منطقة أومواهيا التعليمية.

دراسة(Mashagba, 2014) تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على إدارة الجودة الشاملة وأثرها على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات الأردنية، وكانت نتائج الدراسة: وجود تأثيراً إيجابياً لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة حول كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعة الأردنية، كما توصلت الدراسة الي العديد من التوصيات أهمها ١. ضرورة تركيز الإدارة العليا في المؤسسات التعليمية على عملية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لتحسين نظام التعليم الجامعي، ٢. توجيه عملية اتخاذ القرار في الجامعات الأردنية في إعداد الكوادر الأكاديمية بحيث تكون مؤهلة لقيادة عملية التغيير والتأثير على الكفاءة والإنتاجية للوصول إلى مخرجات تعليمية بجودة عالية.

دراسة (Tari, Juan Jose, 2005) تستهدف الدراسة تحديد عناصر الجودة الشاملة، حتى تكون معروفة لدى المدراء، وبذلك تسهل عملية تطبيق إدارة الجودة بنجاح. كما تهدف الدراسة إلى عرض أوضاع الشركات الحاصلة على شهادة الأيزو وفحص أثر تطبيق تلك العناصر، حيث أظهرت الدراسة من خلال مراجعة الأدبيات العلمية، أن هناك العديد من الدراسات المختلفة لتحلل أهم عناصر تطبيق إدارة الجودة الشاملة بنجاح وتأثيرها على النتائج، كما تطرقت الدراسة إلى إيجاد أي التقنيات والأدوات التي يمكن أن تناسب تطور الجودة. وقد استنتجت هذه الدراسة إلى أنه لا يوجد نموذج موحد لتطبيق برنامج الجودة الشاملة، وفي حقيقة الأمر أن الجودة الشاملة تعتمد على مجموعة من العناصر المتداخلة والمعتمدة على بعضها البعض. ويمكن للمدراء تحديد تلك العناصر وكيفية تطبيقها، كما أظهرت الدراسات التي أجريت على عدد من الشركات الحاصلة على شهادة الأيزو، أن من

أهم الشروط هي تطوير العاملين في الشركة وتوجههم نحو تطبيق الجودة الشاملة في كل المجالات.

دراسة(Hazzard,1993) استهدفت هذه الدراسة تحديد مفهوم ادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، والتعرف علي نقاط القوة والضعف في تطبيقها، وقد توصلت الدراسة إلي أن: ١. أهم نقاط القوة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة هو: (ازدياد مشاركة العاملين في المؤسسة، اقتراح حلول للمشكلات الموجودة بالمؤسسة، الاستخدام الأفضل للموارد المتاحة، زيادة التعاون بين الاقسام أي تقدم نظاما للمشاركة الفعالة، تكون لغة مشتركة بين الافراد وتقليل العزلة بينهم)٢. أما بالنسبة لنقاط الضعف بتطبيق ادارة الجودة الشاملة هي: (الوقت والجهد اللازمين لتطبيق الجودة، صعوبة فهم القائمين على إدارة المؤسسة لطبيعة إدارة الجودة الشاملة، الشعور بالإحباط لدى فريق العمل بسبب العقبات التى تواجههم وتعيق تحركهم نحو المسار الصحيح الذى من شأنه خدمة التعليم الجامعي بصوره كبيره).

منهجية واجراءات الدراسة

اسلوب ونوع الدراسة: تم استخدام أسلوب المسح الاجتماعي بالعينة باعتباره الأسلوب الملائم لاختبار فروض الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها وتعد هذه الدراسة دراسة وصفية وتحليلية تهدف إلى الوقوف على أهم العوامل المحددة لمعايير جودة منظمات التعليم الاساسي بمركز دسوق محافظة كفر الشيخ.

شاملة وعينة الدراسة: اجريت هذه الدراسة في مركز دسوق محافظة كفر الشيخ وقد تم اختيار مركز دسوق لإجراء هذه الدراسة حيث تعتبر من أكبر المراكز في محافظة كفر الشيخ حيث يعد العاصمة الثانية للمحافظة، ولقد تم اختيار عينة عشوائية قوامها حوالي ٧٢ مدرسة موزعة كالاتي بالنسبة للمدارس الابتدائي حوالي ٣٧ مدرسة حكومي عربي، و٢مدرسة لغات، ومدرسة واحدة خاصة، وبالنسبة للمدارس الاعدادي حوالي ٢٩ مدرسة حكومي عربي، وحوالي ٢ مدرسة لغات، ومدرسة واحدة خاصة.

نوع المدرسة	المدارس الابتدائية	المدارس الاعدادية
إجمالي عدد المدارس(المجتمع الأصلى)	٨٠	٦٣
حجم العينة	٤٠	٣٢
نسبة العينة من المجتمع الأصلى	٥٠٪	٥٠.٧٩٪

المجال البشري: ينطوي على شاملة البحث، يقصد بها مجموعة الأفراد الذين تم الحصول علي البيانات منهم حيث تم اختيار جميع المديرين الموجودين بالمدارس التي تم اختيارها والبالغ عددهم حوالي ٧٢ مدير ومديرة.

الأساليب الاحصائية: تم الاستعانة بأكثر من أسلوب إحصائي لتحليل بيانات هذه الدراسة، فقد تم الاستعانة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية والتكرارات لوصف المتغيرات المختلفة ،كما تم استخدام معامل ثبات كرومباخ (ألفا) Reliability Coefficient لتقدير مدي ثبات المتغيرات، كما تم استخدام تحليل الانحدار الهرمي المتعدد Multiple Hierarchical Regression للوقوف على أهم محددات معايير الجودة في منظمات التعليم الاساسي، كما استخدمت قيم (t، F) للحكم علي المعنوية.

الفروض البحثية: تم صياغة الفروض البحثية التي تقوم عليها الدراسة مستندة إلي الاطار النظري، ونتائج الدراسات السابقة التي أمكن الاطلاع عليها وذلك لتحقيق أهداف الدراسة.

١. **الفرض البحثي الأول:** يتوقع الفرض البحثي إسهام كل متغير من المتغيرات المستقلة الاتية (السن، والمستوي التعليمي، والدخل الشهري، وعدد سنوات الخبرة في مجال التربية والتعليم، وعدد الدورات التدريبية، والانفتاح الحضاري، والشعور بالانتماء للمدرسة، ودرجة الرضا الوظيفي، التنظيم الاداري، وعمر المدرسة، ومتوسط كثافة الفصل، ومدي كفاية الامكانيات البشرية، والتنسيق الأفقي، والتنسيق الرأسي، والتسهيلات التعليمية، ومتوسط حجم الميزانية السنوية للمدرسة، والدور الخدمي والمجتمعي للمدرسة، ودرجة المعاناة من المشكلات) اسهاما معنويا فريدا في تفسير التباين في متغير القدرة المؤسسية.

٢. **الفرض البحثي الثاني:** يتوقع الفرض البحثي إسهام كل متغير من المتغيرات المستقلة الآتية(السن، والمستوي التعليمي، والدخل الشهري، وعدد سنوات الخبرة في مجال التربية والتعليم، وعدد الدورات التدريبية، والانفتاح الحضاري، والشعور بالانتماء للمدرسة، ودرجة الرضا الوظيفي، والتنظيم الاداري، وعمر المدرسة، ومتوسط كثافة الفصل، ومدي كفاية الامكانيات البشرية، والتنسيق الأفقي، والتنسيق الرأسي، والتسهيلات التعليمية، ومتوسط حجم الميزانية السنوية للمدرسة، والدور الخدمي والمجتمعي للمدرسة، ودرجة المعاناة من المشكلات) اسهاما معنويا فريدا في تفسير التباين في متغير الفاعلية التعليمية.

٣. **الفرض البحثي الثالث:** يتوقع الفرض البحثي إسهام كل متغير من المتغيرات المستقلة الاتية:(السن، والمستوي التعليمي، والدخل الشهري، وعدد سنوات الخبرة في مجال التربية والتعليم، وعدد الدورات التدريبية، والانفتاح الحضاري، والشعور بالانتماء للمدرسة، ودرجة الرضا الوظيفي، والتنظيم الاداري، وعمر المدرسة، ومتوسط كثافة الفصل، ومدي كفاية الامكانيات البشرية، والتنسيق الأفقي، والتنسيق الرأسي، والتسهيلات التعليمية، ومتوسط حجم الميزانية السنوية للمدرسة، والدور الخدمي والمجتمعي للمدرسة، ودرجة المعاناة من المشكلات)اسهاما معنويا فريدا في تفسير التباين في متغير معايير الجودة.

جمع البيانات وقياس المتغيرات كمياً

تم جمع البيانات اللازمة للدراسة ميدانياً خلال شهري اكتوبر ونوفمبر عام ٢٠١٩ باستخدام صحيفة استبيان بالمقابلة الشخصية وتم استيفاء بيانات هذه الاستمارة عن طريق المقابلة الشخصية مع مديري المدارس البالغ عددهم ٧٢ مدير ومديرة، وقد تضمنت صحيفة الاستبار عدة أسئلة لقياس المتغيرات البحثية السابق تحديدها لتحقيق أهداف الدراسة.

١. **السن:** تم قياسه بعدد سنوات عمر المبحوث لأقرب سنة ميلادية وقت إجراء الدراسة، ويتبين من جدول(١) أن غالبية المديرين يقعوا في الفئة العمرية من(٥٠. ٥٩) سنة حيث بلغت نسبتهم حوالي ٦٨٪.

٢. **المستوى التعليمي:** يقصد به أخر مؤهل دراسي حصل عليه مدير المدرسة، وقد قيس بعدد سنوات التعليم الرسمية التي أتمها المدير بنجاح،اتضح من جدول(١) أن غالبية المديرين حاصلون علي تعليم عالي بنسبة بلغت ٧٦.٤٪ من إجمالي أفراد العينة.

٣. **عدد سنوات الخبرة في مجال التربية والتعليم:** تم قياسه برقم خام يعبر عن عدد سنوات خبرة المبحوث في مجال التربية والتعليم حيث اتضح من جدول (١) أن حوالي ٥١.٤٪ من المديرين يتمتعوا بخبرة متوسطة في مجال التربية والتعليم ،كما نجد أن حوالي ٣٤.٧٪ من المديرين يتمتعوا بخبرة عالية في مجال التربية والتعليم.

٤. **عدد الدورات التدريبية في مجال التربية والتعليم:** تم قياسه برقم خام يعبر عن عدد الدورات التدريبية التي حصل عليها مدير المدرسة في مجال التربية والتعليم،

ويوضح جدول(١) أن حوالي ٥٩.٧٪ من المديرين حصلوا علي عدد قليل من الدورات التدريبية في مجال التربية والتعليم.

٥. **الدخل الشهري:** تم قياسه برقم خام يعبر عن اجمالي قيمة الدخل الشهري الذي يتحصل عليه المبحوث، يوضح جدول (١) أن حوالي ٦٩.٤٪ من المديرين يتمتعوا بدخل منخفض.

٦. **التنظيم الاداري:** تم قياس هذا المتغير بمقياس مكون من ١١ عبارة هي وكانت الاستجابات عن كل منها موافق جدا، وموافق، وأحيانا، وغير موافق، وغير موافق علي الاطلاق، وأعطيت الدرجات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ علي الترتيب، ومن جدول(١) اتضح أن حوالي ٦٥.٣٪ ذو تنظيم إداري عالي.

٧. **الشعور بالانتماء للمدرسة** تم قياس هذا المتغير بمقياس مكون من (٩) عبارات هي وكانت الاستجابات عن كل منها موافق جدا، موافق، أحيانا، غير موافق، غير موافق علي الاطلاق، وأعطيت الدرجات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ علي الترتيب في حالة العبارات ذات الاتجاه الايجابي، أما في حالة العبارات ذات الاتجاه السلبي اعطيت الدرجات ١، ٢، ٣، ٤، ٥ حيث اتضح من جدول(١) أن حوالي ٨.٣٪ من المديرين ذو انتماء منخفض للمدرسة، وحوالي ٤٤.٥٪ من المديرين ذو انتماء متوسط للمدرسة، وأن حوالي ٤٧.٢٪ من المديرين ذو انتماء عالي للمدرسة.

٨. **درجة الرضا الوظيفي:** تم قياس هذا المتغير بمقياس مكون من ١٣ عبارة هي، وكانت الاستجابات عن كل منها موافق جدا، موافق، أحيانا، غير موافق، غير موافق علي الاطلاق، وأعطيت الدرجات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ علي الترتيب في حالة العبارات ذات الاتجاه الايجابي، أما في حالة العبارات ذات الاتجاه السلبي اعطيت الدرجات ١، ٢، ٣، ٤، ٥ ومن جدول(١) اتضح ان حوالي ٨.٣٪ من المديرين لديهم رضا وظيفي منخفض، وان حوالي ٤٨.٦٪ لديهم رضا وظيفي متوسط.

٩. **الانفتاح الحضاري** تم قياس هذا المتغير بمقياس مكون من ٧ عبارات وكانت الاستجابات عن كل منها كثيراً، أحيانا، نادراً، لا، وأعطيت الدرجات ٣، ٢، ١، صفر علي الترتيب، ويوضح جدول (١) أن حوالي ٢٧.٨٪ من المديرين ذو انفتاح حضاري منخفض، وأن حوالي ٥٥.٥٪ ذو انفتاح حضاري متوسط.

ثانيا: خصائص المدرسة(الخصائص المنظمية)

١٠. **عمر المدرسة:** تم قياسه برقم خام يعبر عن عمر المدرسة من تاريخ نشأتها، يوضح جدول(١) ان حوالي ٥١.٤٪ من المدارس عمر إنشائها متوسط، كما نجد أن حوالي ١٥.٣٪ من المدارس عمر انشائها كبير.

١١. **متوسط كثافة الفصل:** تم قياسه برقم خام يعبر عن عدد الطلاب المناسب تواجده في الفصل، يوضح جدول(١)، ان حوالي ٤٨.٦٪ من المدارس كثافة الفصل فيها متوسطة، أن حوالي ٤٤.٥٪ من المدارس كثافة الفصل فيها كثيرة.

١٢. **متوسط حجم الميزانية السنوية للمدرسة:** تم قياسها برقم خام يعبر عن إجمالي قيمة الميزانية التى تتحصل عليها المدرسة، يوضح جدول(١) أن حوالي ٥٢.٨٪ من المدارس لديها ميزانية صغيرة وان حوالي ٣٨.٩٪ من المدارس لديها ميزانية متوسطة، وأيضا حوالي ٨.٣٪ من المدارس لديها ميزانية كبيرة.

١٣. **الدور الخدمي والمجتمعي للمدرسة:** تعبر عن العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي وتم قياسه بمقياس مكون من (٧) عبارات وكانت الاستجابات عن كل منها موافق جدا، موافق، أحيانا، غير موافق، غير موافق علي الاطلاق، وأعطيت الدرجات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ علي الترتيب، يوضح جدول(١) ان حوالي ٤.٢٪ من المدارس

لها دور خدمي بسيط وان حوالي ٥٠٪ من المدارس لها دور خدمي متوسط.

١٤. **مدي كفاية الامكانيات البشرية:** تم قياسه بمقياس مكون من (٤) عبارات كانت الاستجابات عن الثلاث اسئلة الاخيرة هي كافية، كافية بدرجة متوسطة، غير كافية، وأعطيت الدرجات ٣، ٢، ١ علي الترتيب، ثم حسبت درجات المقياس بجمع درجات الثلاث عبارات الاخيرة ثم ضربهم في اجمالي عدد العاملين، يوضح جدول(١) أن حوالي ٧٧.٨٪ من المدارس امكانياتها البشرية غير كافية.

١٥. **التنسيق الأفقي:** تعبر عن مدي اتصال المدرسة بالمدارس والمنظمات الأخرى بالمجتمع المحلي وتم قياسه بمقياس مكون من(٤) عبارات فإذا كان لا يوجد تنسيق تعطي صفر الدرجة، أما إذا كان هناك اتصال فيذكر نوعها إذا كانت خدمية، تعاونية، استشارية، تنافسية، نزاعيه، وتعطي درجة واحدة لكل نوع فيما عدا نزاعيه تعطي (-١)، وتحدد نعم بعدد الدرجات، جدول (١) يوضح ان حوالي ٧٠.٨٪ من المدارس لديها تنسيق أفقي متوسط.

١٦. **التنسيق الرأسي:** تم قياسه بمقياس مكون من عبارتين فإذا كان لا يوجد اجتماعات تعطي صفر الدرجة، أما إذا كان هناك عقد اجتماعات يذكر نوعها ان كان أسبوعي، شهري، فصلي، سنوي، وأعطيت الدرجات ٤، ٣، ٢، ١ علي الترتيب، يوضح جدول(١) ان حوالي ١٨.١٪ من المدارس لديها تنسيق رأسي ضعيف وان غالبية المدارس لديها تنسيق رأسي متوسط حيث تبلغ نسبتها حوالي ٦٦.٦٪.

١٧. **التسهيلات التعليمية(البنية التحتية للمدرسة):** تم قياسه بعدد من البنود التي تتعلق بمدي تواجد مجموعة من التسهيلات التعليمية داخل المدرسة من عدمه وكانت الاستجابات عن كل منها موجود وكافي وحالته جيدة، موجود وغير كافي وحالته جيدة، موجود وكافي وحالته متوسطة، موجود وغير كافي وحالته متوسطة، موجود وكافي وحالته متهالكة، موجود وغير كافي وحالته متهالكة، غير موجود، وأعطيت الدرجات ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١، صفر علي الترتيب

١٨. **إجمالي المشكلات (درجة المعاناة من المشكلات)** تم قياسه بجمع البنود الستة الآتية هي: مشكلات تتعلق بالمعلمين، مشكلات تتعلق بالطلبة، مشكلات تتعلق بأولياء الأمور، مشكلات تتعلق بالمصادر المالية والمباني والتجهيزات المدرسية، مشكلات تتعلق بمدي توافر التكنولوجيا بالمدرسة، مشكلات إدارية، يوضح جدول(١) أن حوالي ٥٢.٨٪ من اجمالي المدارس تعاني بدرجة متوسطة من المشكلات بالمدرسة، وحوالي ٢٠.٨ % من اجمالي المدارس تعاني بدرجة كبيرة من المشكلات بالمدرسة.

قياس المتغير التابع

قياس المتغير التابع الأول: (متغير القدرة المؤسسية): تم قياسه بمقياس مكون من (٤) مجالات: هي مجال رؤية ورسالة المؤسسة، ومجال القيادة والحوكمة، ومجال الموارد البشرية والمادية، ومجال المشاركة المجتمعية، ومجال ضمان الجودة والمساءلة، كل مجال مكون من مجموعة من العبارات وكانت الاستجابات عن كل منها موافق جدا، موافق، أحيانا، غير موافق، غير موافق علي الاطلاق، وأعطيت الدرجات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ علي الترتيب.

قياس المتغير التابع الثاني (الفاعلية التعليمية): تم قياسه بجمع (٤) مجالات : مجال المتعلم، ومجال المعلم، ومجال المنهج الدراسي، ومجال المناخ التربوي، كل مجال مكون من مجموعة من العبارات وكانت الاستجابات عن كل منها موافق جدا، موافق، أحيانا، غير موافق، غير موافق علي الاطلاق، وأعطيت الدرجات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ علي الترتيب.

جدول ١. التوزيع العددي والنسبي لخصائص متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	العدد	%	المتغيرات	الفئات	العدد	%
السن	اقل من ٤٩ سنة	٢١	٢٩.٢	عمر انشاء المدرسة	صغير(٣. ٢٣)	٢٤	٣٣.٣
	(٥٠. ٥٩) سنة	٤٩	٦٨.٠		متوسط (٢٤. ٤٤)	٣٧	٥١.٤
	أكبر من ٦٢	٢	٢.٨		كبير(٤٥. ٦٤)	١١	١٥.٣
	المجموع	٧٢	١٠٠		المجموع	٧٢	١٠٠
عدد سنوات الخبرة	صغيرة (١٥. ٢٢)	١٠	١٣.٩	متوسط كثافة الفصل	قليل (٢٢. ٣٨)	٥	٦.٩
	متوسطة(٣٠.٢٣)	٣٧	٥١.٤		متوسط (٣٩. ٥٤)	٣٥	٤٨.٦
	عالية (٣٩.٣١)	٢٥	٣٤.٧		كثير(٥٥. ٧٢)	٣٢	٤٤.٥
	المجموع	٧٢	١٠٠		المجموع	٧٢	١٠٠
المستوي التعليمي	متوسط(١٢. ١٤)	١١	١٥.٣	الدور الخدمي للمدرسة	بسيط (٩. ١٨)	٣	٤.٢
	عالي(١٦. ١٧)	٥٥	٧٦.٤		متوسط (١٩. ٢٧)	٣٦	٥٠
	فوق عالي(١٨. ٢٢)	٦	٨.٣		كبير (٢٨. ٣٥)	٣٣	٤٥.٨
	المجموع	٧٢	١٠٠		المجموع	٧٢	١٠٠
الدخل الشهري	دخل منخفض(٢٣٠٠- ٣٢٠٠)	٥٠	٦٩.٤	التنسيق الأفقي	ضعيف (٢.١)	١٣	١٩.١
	دخل متوسط(٣٢٥٠- ٤٠٠٠)	١٩	٢٦.٤		متوسط (٥.٣)	٥١	٧٠.٨
	دخل مرتفع(٤١٠٠. فأكثر)	٣	٤.٢		عالي(٨.٦)	٨	١١.١
	المجموع	٧٢	١٠٠		المجموع	٧٢	١٠٠
الانفتاح الحضاري	انفتاح منخفض	٢٠	٢٧.٨	التنسيق الرأسي	ضعيف(١١.٥)	١٣	١٨.١
	انفتاح متوسط	٤٠	٥٥.٥		متوسط (١٧.١٢)	٤٨	٦٦.٦
	انفتاح عالي	١٢	١٦.٧		عالي(٢٤.١٨)	١١	١٥.٣
	المجموع	٧٢	١٠٠		المجموع	٧٢	١٠٠
التنظيم الاداري	منخفض (٤٠. ٤٧)	٢	٢.٨	ميزانية المدرسة	صغيرة(١٠٠٠. ٧٠٠٠)	٣٨	٥٢.٨
	متوسط (٤٨. ٥٤)	٢٣	٣١.٩		متوسطة (٧٥٠٠. ١٥٠٠٠)	٢٨	٣٨.٩
	عالي (٥٥. ٦٠)	٤٧	٦٥.٣		كبيرة(١٥٥٠٠. فأكثر)	٦	٨.٣
	المجموع	٧٢	١٠٠		المجموع	٧٢	١٠٠
الشعور بالانتماء للمدرسة	منخفض (٢٢ . ٢٨)	٦	٨.٣	مدي كفاية الامكانيات البشرية	غير كافي(١٣٠. ٥١٣)	٥٦	٧٧.٨
	متوسط (٢٩. ٣٥)	٣٢	٤٤.٥		متوسطة(٥١٤. ٨٩٧)	١١	١٥.٣
	عالي(٣٦. ٤٢)	٣٤	٤٧.٢		كافية(٨٩٨. ١٢٨٠)	٥	٦.٩
	المجموع	٧٢	١٠٠		المجموع	٧٢	١٠٠
درجة الرضا الوظيفي	منخفض (٣٤. ٤٤)	٦	٨.٣	لدرجة المعاناة من المشكلات	قليلة (٨٠. ١٤٨)	١٩	٢٦.٤
	متوسط (٤٥. ٥٥)	٣٥	٤٨.٦		متوسطة (١٤٩. ٢١٧)	٣٨	٥٢.٨
	مرتفع (٥٦. ٦٤)	٣١	٤٣.١		كبيرة(٢١٨. ٢٨٥)	١٥	٢٠.٨
	المجموع	٧٢	١٠٠		المجموع	٧٢	١٠٠
عدد الدورات التدريبية في مجال التربية والتعليم	قليلة (٢. ١٨)	٤٣	٥٩.٧				

قياس المتغير التابع النهائي: **(معايير الجودة)** هو الناتج النهائي لحاصل جمع متغير القدرة المؤسسية ومتغير الفاعلية التعليمية.

وصف المتغير التابع(معايير الجودة):

مجال رؤية ورسالة المؤسسة: يتراوح المدى الفعلي لقيم متغير رؤية ورسالة المدرسة لعينة البحث بين ١٧ . ٢٥ درجة بمتوسط حسابي قدره ٢٢.٦١١ درجة للعينة ككل، كما وجد ان المدارس التى لديها رؤية ورسالة متوسطة الوضوح حوالى ٤٥٪، كما ان حوالي ٤٧.٣٪ من اجمالي المدارس لديها رؤية ورسالة عالية الوضوح، كما ان عدد قليل من المدارس لها رؤية ورسالة قليلة الوضوح حوالي٦.٩٪، وقد بلغت قيمة معامل ألفا لتقدير الثبات ٠.٧٧٤.

مجال القيادة والحوكمة: يتراوح المدى الفعلي لقيم متغير تحقيق القيادة والحوكمة بالمدرسة لعينة البحث بين ٦٩ وحتي١٠٠ درجة بمتوسط حسابي قدره ٨٨.٠١٤ درجة للعينة ككل وأن حوالي ٤٤.٤٪ من اجمالي المدارس تتسم بتحقيق قدر متوسط من مجال القيادة والحوكمة ، كما أن حوالي ٤٧.٣٪ من اجمالي المدارس تتسم بتحقيق قدر مرتفع من مجال القيادة والحوكمة، وقد بلغت قيمة معامل ألفا لتقدير الثبات ٠.٩١٠.

مجال تحقيق الاكتفاء من الموارد البشرية والمادية: يتراوح المدى الفعلي لقيم متغير تحقيق الاكتفاء من مجال الموارد البشرية والمادية بالمدرسة لعينة البحث بين ٤٦ وحتي١١٠ درجة بمتوسط حسابي قدره ٨٤.١٥٣ درجة للعينة ككل، وان حوالي ١٩.٤٪ من اجمالي المدارس تتسم بتحقيق قدر منخفض من الموارد البشرية والمادية كما أن حوالي ٤١.٧٪ من اجمالي المدارس تتسم بتحقيق قدر مرتفع من الموارد البشرية والمادية، وقد بلغت قيمة معامل ألفا لتقدير الثبات ٠.٩٤٣.

جدول ٢. (التوزيع العددي والنسبي وفقا لمجالات معايير الجودة)

المجال	الفئات	العدد	%	المجال	الفئات	العدد	%
رؤية ورسالة المؤسسة	منخفض(١٧. ١٩)	٥	٦.٩	تحقيق جودة المتعلم	منخفض(٤٤. ٧٨)	١١	١٥.٣
	متوسطة(٢٠. ٢٢)	٣٣	٤٥.٨		متوسط(١١٢.٧٩)	٤٠	٥٥.٥
	مرتفعة(٢٣. ٢٥)	٣٤	٤٧.٣		مرتفع(١١٣. ١٤٥)	٢١	٢٩.٢
	المجموع	٧٢	١٠٠		المجموع	٧٢	١٠٠
القيادة والحوكمة	منخفض(٦٩. ٧٩)	١١	١٥.٣	تحقيق جودة المعلم	منخفض (٣٨. ٥٩)	٣	٤.٢
	متوسط(٨٠. ٩٠)	٣٢	٤٤.٤		متوسط (٨١.٦٠)	٤٠	٥٥.٥
	مرتفع(٩١. ١٠٠)	٢٩	٤٠.٣		مرتفع (٨٢. ١٠٠)	٢٩	٤٠.٣
	المجموع	٧٢	١٠٠		المجموع	٧٢	١٠٠
تحقيق الاكتفاء من الموارد البشرية والمادية	منخفض(٤٦. ٦٧)	١٤	١٩.٤	تحقيق جودة المناهج	منخفض(٣٣. ٥٢)	٣	٤.٢
	متوسط(٦٨. ٨٩)	٢٨	٣٨.٩		متوسط(٥٣. ٧١)	٣٠	٤١.٧
	مرتفع(٩٠. ١١٠)	٣٠	٤١.٧		مرتفع(٧٢. ٩٠)	٣٩	٥٤.١
	المجموع	٧٢	١٠٠		المجموع	٧٢	١٠٠
تحقيق المشاركة المجتمعية	منخفض(٩. ١٨)	٢	٢.٨	تحقيق جودة المناخ التربوي	منخفض(٤٧.٣٩)	٩	١٢.٥
	متوسط (١٩. ٢٨)	٣٨	٥٢.٨		متوسط(٤٨. ٥٦)	٢٧	٣٧.٥
	مرتفع (٢٩. ٣٥)	٣٢	٤٤.٤		مرتفع(٥٧. ٦٥)	٣٦	٥٠
	المجموع	٧٢	١٠٠		المجموع	٧٢	١٠٠
تحقيق ضمان الجودة والمساءلة	منخفض(٤٧.٣٦)	٥	٦.٩				
	متوسط(٥٩.٤٨)	٣٩	٥٤.٢				
	مرتفع(٧٠.٦٠)	٢٨	٣٨.٩				
	المجموع	٧٢	١٠٠				

مجال تحقيق المشاركة المجتمعية: يتراوح المدى الفعلي لقيم متغير تحقيق المشاركة المجتمعية بالمدرسة لعينة البحث بين ٩ وحتي٣٥ درجة بمتوسط حسابي قدره ٢٧.٩٣٠٦ درجة للعينة ككل وان حوالي ٢.٨٪ من اجمالي المدارس تتسم بتحقيق قدر منخفض من المشاركة المجتمعية، وأن حوالي ٥٢.٨٪ من اجمالي المدارس تتسم بتحقيق قدر متوسط من المشاركة المجتمعية، وقد بلغت قيمة معامل ألفا لتقدير الثبات ٠.٨٩٥.

مجال تحقيق ضمان الجودة والمساءلة: يتراوح المدى الفعلي لقيم متغير تحقيق ضمان الجودة والمساءلة بالمدرسة لعينة البحث بين ٣٦ وحتي٧٠ درجة بمتوسط حسابي قدره ٥٨.٢٣٦ درجة للعينة ككل وان حوالي ٦.٩٪ من اجمالي المدارس تتسم بتحقيق قدر منخفض من ضمان الجودة والمساءلة، وأن حوالي ٥٤.٢٪ من اجمالي المدارس تتسم بتحقيق قدر متوسط من ضمان الجودة والمساءلة، وقد بلغت قيمة معامل ألفا لتقدير الثبات ٠.٩٠٨.

مجال تحقيق جودة المتعلم(الطالب): يتراوح المدى الفعلي لقيم متغير تحقيق جودة المتعلم بالمدرسة لعينة البحث بين ٤٤ وحتي ١٤٥ درجة بمتوسط حسابي قدره ١٠١.٧٦ درجة للعينة ككل وان حوالي ١٥.٣٪ من اجمالي المدارس تتسم بتحقيق قدر منخفض من جودة المتعلم، وأن حوالي ٥٥.٥٪ من اجمالي المدارس تتسم بتحقيق قدر متوسط من جودة المتعلم، وقد بلغت قيمة معامل ألفا لتقدير الثبات ٠.٩٤٨.

مجال تحقيق جودة المعلم: يتراوح المدى الفعلي لقيم متغير تحقيق جودة المتعلم بالمدرسة لعينة البحث بين ٣٨ وحتي١٠٠ درجة بمتوسط حسابي قدره ٧٨.٧٠٨ درجة للعينة ككل وان حوالي ٤.٢٪ من اجمالي المدارس تتسم بتحقيق قدر منخفض من جودة المعلم، وأن حوالي ٥٥.٥٪ من اجمالي المدارس تتسم بتحقيق قدر متوسط من جودة المعلم، وقد بلغت قيمة معامل ألفا لتقدير الثبات ٠.٩٣٧.

مجال تحقيق جودة المنهج الدراسي: يتراوح المدى الفعلي لقيم متغير تحقيق جودة المنهج الدراسي بالمدرسة لعينة البحث بين ٣٣ وحتي٩٠ درجة بمتوسط حسابي قدره ٧٠.٨٨٩ درجة للعينة ككل، وان حوالي ٤.٢٪ من اجمالي المدارس تتسم بتحقيق قدر منخفض من جودة المنهج، كما أن حوالي ٥٤.١٪ من اجمالي المدارس تتسم بتحقيق قدر مرتفع من جودة المنهج الدراسي، وقد بلغت قيمة معامل ألفا لتقدير الثبات ٠.٩٢٠.

مجال المناخ التربوي: يتراوح المدى الفعلي لقيم متغير تحقيق جودة المناخ التربوي بالمدرسة لعينة البحث بين ٣٩ وحتي٦٥ درجة بمتوسط حسابي قدره ٥٥.٨٠٥ درجة للعينة ككل أن حوالي ٥٠٪ من اجمالي المدارس تتسم بتحقيق قدر مرتفع من جودة المناخ التربوي، وان حوالي ١٢.٥٪ من اجمالي المدارس تتسم بتحقيق قدر منخفض من جودة المناخ التربوي، وقد بلغت قيمة معامل ألفا لتقدير الثبات ٠.٩٠٠

النتائج ومناقشتها

العوامل المحددة لمعايير الجودة في منظمات التعليم الاساسي

اولا: العلاقات الانحدارية بين المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والمتغيرات المتعلقة بخصائص المدرسة(الخصائص المنظمية) كمتغيرات مستقلة ومتغير القدرة المؤسسية كمتغير تابع.

يتناول هذا الجزء نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد لمتغير القدرة المؤسسية كمتغير تابع والمتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والمتغيرات المتعلقة بالخصائص المنظمية كمتغيرات مستقلة وباستعراض نتائج الجدول (٣) ومنها يتضح أن النموذج الأول والذي يضم المتغيرات الشخصية فقط دال احصائيا، حيث بلغت قيمة (ف) للنموذج ٢.٠٣١ عند مستوي معنوية ٠.٠٥، وأن المتغيرات المتعلقة

جدول ٣. نتائج تحليل الانحدار الخطي الهرمي للعلاقة بين المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والخصائص المنظمية ومتغير القدرة المؤسسية

المتغيرات	النموذج الأول				النموذج الثاني			
	معامل الانحدار الجزئي	معامل الانحدار الجزئي المعياري	قيمة (ت)	مستوي المعنوية	معامل الانحدار الجزئي	معامل الانحدار الجزئي المعياري	قيمة (ت)	مستوي المعنوية
السن	٠.٣٧٢	٠.٠٥٧	٠.٣٤٢	٠.٧٣٤	– ٠.٠٠٩	– ٠.٠٠١	٠.٠٠٩–	٠.٩٩٣
الدخل الشهري	– ٠.٠٢١	– ٠.٣٣٤	– ٢.٣٤٨	٠.٠٢٢	– ٠.٠١٤	– ٠.٢٢٦	١.٧٢٨–	٠.٠٩٠
المستوي التعليمي	– ١.٧٧٦	– ٠.٠٨٦	– ٠.٦٢٠	٠.٥٣٨	– ٢.٩٣٨	– ٠.١٤٢	١.٠٣٢–	٠.٣٠٧
عدد سنوات الخبرة	٠.١٦١	٠.٠٢٥	٠.١٥٤	٠.٨٧٨	٠.٠٢٨	٠.٠٠٤	٠.٠٢٩	٠.٩٧٧
عدد الدورات التدريبية	٠.٧٣٣	٠.٢١١	١.٧٦٨	٠.٠٢٨	٠.٧٨٦	٠.٢٢٧	١.٩٨٨	٠.٠٥٢
الشعور بالانتماء	٢.٩٥٠	٠.٣٨٧	٢.٤٤٢	٠.٠١٨	١.٤٣١	٠.١٨٨	١.٢٠٨	٠.٢٣٣
درجة الرضا الوظيفي	– ١.٠٨٧	– ٠.١٩٥	– ١.٣٨٠	٠.١٧٣	– ١.١٠٤	– ٠.١٩٨	١.٤٧٨–	٠.١٤٦
الانفتاح الحضاري	– ٠.٠٧٣	– ٠.٠٠٨	– ٠.٠٦٢	٠.٩٥٠	– ٠.٠٩٠	– ٠.٠١٠	٠.٠٨٥–	٠.٩٣٣
التنظيم الاداري	١.١٢٧	٠.١٥٠	١.٠٢٦	٠.٣٠٩	٠.٥٣٣	٠.٠٧١	٠.٥٣٤	٠٥٩٥
عمر المدرسة	.	-	-	-	– ٠.١٢١	– ٠.٠٩٤	٠.٤٢٠–	٠.٦٧٦
متوسط كثافة الفصل	-	-	-	-	٠.١٥٩	٠.٠٤٨	٠.٤٢٧	٠.٦٧١
مدي كفاية الامكانيات البشرية	-	-	-	-	٠.٠٠٥	٠.٠٥٩	٠.٢٩٨	٠.٧٦٧
متوسط حجم الميزانية للمدرسة	-	-	-	-	٠.٠٠٠	٠.١٠٨	٠.٥٨٢	٠.٥٦٣
التنسيق الأفقي	-	-	-	-	٠.٣٢٦	٠.٠١٤	٠.١٣٠	٠.٨٩٧
التنسيق الرأسي	-	-	-	-	– ٠.٤٥٨	– ٠.٠٥٤	٠.٥١٦–	٠.٦٠٨
الدور الخدمي للمدرسة	-	-	-	-	٠.٨٩٩	٠.١٣٨	١.٠٩٥	٠.٢٧٩
البنية التحتية للمدرسة	-	-	-	-	٠.٢٨٢	٠.٢٢٩	١.٨٣٨	٠.٠٢٧
درجة المعاناة من المشكلات	-	-	-	-	– ٠.٢٣٢	– ٠.٣٢٦	٢.٥١٣–	٠.٠١٥
قيمة (ف) للنموذج			٢.٠٣١				٢.٨٤٦	
مستوي معنوية (ف)			٠.٠٤٥				٠.٠٠١	
معامل الارتباط المتعدد(R)			٠.٥٠٠				٠.٧١٤	
معامل التحديد(R2)			٠.٢٥٠				٠.٥١٠	
التغير في قيمة(R2)			٠.٢٥٠				٠.٢٦٠	
قيمة(ف) للتغير في(R2)			٢.٠٣١				٣.٠٦٤	
مستوي معنوية(ف)للتغير فيR2			٠.٠٤٥				٠.٠٠٥	

بالخصائص الشخصية ترتبط بمتغير القدرة المؤسسية بمعامل ارتباط متعدد (R) قدره ٠.٥٠٠، كما يشير معامل التحديد أن المتغيرات المستقلة(الشخصية فقط) مجتمعة تفسر نحو ٢٥٪ من التباين المفسر في متغير القدرة المؤسسية.

وباستعراض النتائج في جدول (٣) للنموذج الأول اتضح وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لكل من (الدخل الشهري، عدد الدورات التدريبية، الشعور بالانتماء) علي متغير القدرة المؤسسية عند مستوي معنوية ٠.٠٥ علي الأقل، حيث كان معاملات الانحدار الجزئي المعياري علي الترتيب كما يلي(–٠.٣٣٤، ٠.٢١١، ٠.٣٨٧)، في حين أوضحت النتائج عدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لكل من (السن، المستوي التعليمي، عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم، درجة الرضا الوظيفي، الانفتاح الحضاري، التنظيم الاداري).

كما أوضحت نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد الواردة بالجدول(٣) أن النموذج الثاني الذي يضم المتغيرات المتعلقة بخصائص المدرسة بالإضافة الي المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية اي المتغيرات المستقلة ككل دال احصائيا حيث بلغت قيمة(ف) للنموذج ككل ٢.٨٤٦ عند مستوي معنوية ٠.٠٠١ علي الأقل وان اضافة المتغيرات المتعلقة بخصائص المدرسة أدي الي ارتفاع في المقدرة التفسيرية للنموذج حيث بلغت قيمة معامل التحديد ٠.٥١٠ بزيادة قدرها ٠.٢٦٠ مقارنة بالنموذج الأول، ويشير معامل التحديد إلي أن المتغيرات المستقلة(المتغيرات الشخصية والمنظمية) مجتمعة تفسر نحو ٥١٪ من التباين المفسر لمتغير القدرة المؤسسية، كما أوضحت النتائج وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لكل من (الدخل الشهري، عدد الدورات التدريبية، البنية التحتية، اجمالي المشكلات) علي متغير القدرة المؤسسية عند مستوي معنوية ٠.٠٥ علي الأقل، حيث كان معاملات الانحدار الجزئي المعياري علي الترتيب كما يلي(–٠.٢٢٦، ٠.٢٢٧، ٠.٢٢٩، –٠.٣٢٦)، في حين أوضحت النتائج عدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية عند المستوي الاحتمالي ٠.٠٥ لكل من (السن، والمستوي التعليمي، وعدد سنوات الخبرة في مجال التعليم، ودرجة الرضا الوظيفي، والانفتاح الحضاري، والتنظيم الاداري، الشعور بالانتماء، ومتوسط حجم الميزانية السنوية للمدرسة، والدور الخدمي والاجتماعي للمدرسة، وعمر المدرسة، ومدي كفاية الامكانيات البشرية، ومتوسط كثافة الفصل، والتنسيق الأفقي، والتنسيق الرأسي)علي متغير القدرة المؤسسية.

ثانيا: العلاقات الانحدارية بين المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والمتغيرات المتعلقة بخصائص المدرسة(الخصائص المنظمية) كمتغيرات مستقلة ومتغير الفاعلية التعليمية كمتغير تابع.

أوضحت نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد في جدول (٤) للنموذج الأول والذي يضم المتغيرات الشخصية فقط انه غير دال احصائيا، حيث بلغت قيمة (ف) للنموذج ١.٣١٤ وهي قيمة غير معنوية عند مستوي الاحتمالي ٠.٠٥، وأن المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية ترتبط بمتغير الفاعلية التعليمية بمعامل ارتباط متعدد (R) قدره ٠.٤٢١، كما يشير معامل التحديد أن المتغيرات المستقلة (الشخصية فقط) مجتمعة تفسر نحو ١٧.٧٪ من التباين المفسر في متغير الفاعلية التعليمية.، كما كشفت النتائج عدم وجود تأثير ذو دلالة احصائية للمتغيرات الاتية: (السن، الدخل الشهري، المستوي التعليمي، عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم، عدد الدورات التدريبية، درجة الرضا الوظيفي، الانفتاح الحضاري، التنظيم الاداري، الشعور بالانتماء) حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار الجزئي المعياري لهذه المتغيرات بالترتيب كما يلي(٠.٠٦٢،–٠.٠٣٧، ٠.١١١، ٠.١٨٥، –٠.١٩١، ٠.٠٧٣، ٠.١٨٨، ٠.٢٣٥) علي متغير الفاعلية التعليمية وهي قيمة غير معنوية إحصائيا عند المستوي الاحتمالي ٠.٠٥علي الأقل. كما أوضحت نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد للنموذج الثاني أن المتغيرات المستقلة (الشخصية، والمنظمية) تفسر نحو ٣٦.٧٪ من التباين المفسر في متغير الفاعلية التعليمية، وان اضافة المتغيرات المتعلقة بالخصائص المنظمية أدي الي ارتفاع في المقدرة التفسيرية للنموذج حيث بلغت قيمة معامل التحديد ٠.٣٦٧ بزيادة قدرها ٠.١٩٠ مقارنة بالنموذج الأول.

جدول٤ . نتائج تحليل الانحدار الخطي الهرمي للعلاقة بين المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والخصائص المنظمية ومتغير الفاعلية التعليمية

المتغيرات	النموذج الأول				النموذج الثاني			
	معامل الانحدار الجزئي	معامل الانحدار الجزئي المعياري	قيمة (ت)	مستوي المعنوية	معامل الانحدار الجزئي	معامل الانحدار الجزئي المعياري	قيمة (ت)	مستوي المعنوية
السن	٠.٥٢٠	٠.٠٦٢	٠.٣٥٤	٠.٧٢٥	٠.١٠١	٠.٠١٢	٠.٠٦٨	٠.٩٤٦
الدخل الشهري	– ٠.٠٠٨	– ٠.١٠٢	– ٠.٦٨٣	٠.٤٩٧	-٠.٠٠٦	– ٠.٠٧٢	-٠.٤٨٣	٠.٦٣١
المستوي التعليمي	– ٠.٩٨٠	– ٠.٠٣٧	– ٠.٢٥٣	٠.٨٠١	٠.٥٩٤	٠.٠٢٢	٠.١٤٢	٠.٨٨٧
عدد سنوات الخبرة	٠.٩١٠	٠.١١١	٠.٦٤٦	٠.٥٢١	١.٢٤١	٠.١٥٢	٠.٨٨٢	٠.٣٨٢
عدد الدورات التدريبية	٠.٨٢٨	٠.١٨٥	١.٤٧٨	٠.١٤٤	٠.٧٤٩	٠.١٦٨	١.٢٩٣	٠.٢٠٢
الشعور بالانتماء	٢.٣١٠	٠.٢٣٥	١.٤١٥	٠.١٦٢	٠.٦٩١	٠.٠٧٠	٠.٣٩٨	٠.٦٩٢
درجة الرضا الوظيفي	– ١.٣٧٢	– ٠.١٩١	– ١.٢٨٩	٠.٢٠٢	-١.١٤١	– ٠.١٥٩	-١.٠٤٢	٠.٣٠٢
الانفتاح الحضاري	٠.٨٢٨	٠.٠٧٣	٠.٥٢٥	٠.٦٠٢	١.١٤٩	٠.١٠٢	٠.٧٣٥	٠.٤٦٦
التنظيم الاداري	١.٨٢١	٠.١٨٨	١.٢٢٦	٠.٢٢٥	١.١٦١	٠.١٢٠	٠.٧٩٤	٠.٤٣١
عمر المدرسة	-	-	-	-	٠.٠٦٩	٠.٠٢٢	٠.١٦٥	٠.٨٧٠
متوسط كثافة الفصل	-	-	-	-	٠.٣١٧	٠.٠٧٥	٠.٥٨١	٠.٥٦٤
مدي كفاية الامكانيات البشرية	-	-	-	-	-٠.٠٣٠	– ٠.٢٥٤	-١.١٣٤	٠.٢٦٢
متوسط حجم الميزانية للمدرسة	-	-	-	-	٠.٠٠٠	٠.٢٤١	١.١٤٦	٠.٢٥٧
التنسيق الأفقي	-	-	-	-	-٤.٣٩٥	– ٠.١٤٩	-١.١٩٥	٠.٢٣٨
التنسيق الرأسي	-	-	-	-	٠.٤٥٢	٠.٠٤١	٠.٣٤٧	٠.٧٣٠
الدور الخدمي للمدرسة	-	-	-	-	-٠.٢٨٢	– ٠.٠٣٣	-٠.٢٣٤	٠.٨١٦
البنية التحتية للمدرسة	-	-	-	-	٠.١٧٤	٠.١٠٩	٠.٧٧٣	٠.٤٤٣
درجة المعاناة من المشكلات	-	-	-	-	-٠.٣٤٨	– ٠.٣٧٩	-٢.٥٧٢	٠.٠١٣
قيمة (ف) للنموذج			١.٣١٤				١.٥٨٩	
مستوي معنوية (ف)			٠.٢٤٤				٠.٠٩٥	
معامل الارتباط المتعدد(R)			٠.٤٢١				٠.٦٠٦	
معامل التحديد(R2)			٠.١٧٧				٠.٣٦٧	
التغير في قيمة(R2)			٠.١٧٧				٠.١٩٠	
قيمة(ف) للتغير في(R2)			١.٣١٤				١.٧٣٦	
مستوي معنوية(ف)للتغيرفيR2			٠.٢٤٤				٠.١٠٤	

وباستعراض ايضا نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد في جدول (٤) للنموذج الثاني وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لمتغير اجمالي المشكلات (درجة المعاناة من المشكلات) علي متغير الفاعلية التعليمية عند مستوي معنوية ٠.٠٥ علي

الأقل، حيث بلغ معامل الانحدار الجزئي المعياري حوالي(-٠.٣٧٩)، في حين أوضحت النتائج عدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية عند المستوي الاحتمالي ٠.٠٥ لكل من (السن، المستوي التعليمي، عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم، الدخل الشهري، عدد الدورات التدريبية، البنية التحتية، درجة الرضا الوظيفي، الانفتاح الحضاري، التنظيم الاداري، الشعور بالانتماء، متوسط حجم الميزانية السنوية للمدرسة، الدور الخدمي والاجتماعي للمدرسة، عمر المدرسة، مدي كفاية الامكانيات البشرية، متوسط كثافة الفصل، التنسيق الأفقي، التنسيق الرأسي) علي متغير الفاعلية التعليمية.

ثالثا: العلاقات الانحدارية بين المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والمتغيرات المتعلقة بخصائص المدرسة(الخصائص المنظمية) كمتغيرات مستقلة ومتغير معايير الجودة كمتغير تابع.

أوضحت نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد جدول(٥) للنموذج الأول والذي يضم المتغيرات الشخصية فقط انه غير دال احصائيا، حيث بلغت قيمة (ف) للنموذج ١.٧٣١ وهي قيمة غير معنوية عند المستوي الاحتمالي ٠.٠٥، وأن المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية ترتبط بمتغير معايير الجودة بمعامل ارتباط متعدد (R) قدره ٠.٤٧٠، كما يشير معامل التحديد أن المتغيرات المستقلة (الشخصية فقط) مجتمعة تفسر نحو ٢٢.١٪ من التباين المفسر في متغير معايير الجودةتفسر نحو ٢٢.١٪ من التباين المفسر في متغير معايير الجودة.

وباستعراض نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد جدول(٥) للنموذج الأول اتضح وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لكل من (عدد الدورات التدريبية، الشعور بالانتماء) علي متغير معايير الجودة عند مستوي معنوية ٠.٠٥ علي الأقل، حيث كان معاملات الانحدار الجزئي المعياري علي الترتيب كما يلي(٠.٢١٣، ٠.٣٢٧)، في حين أوضحت النتائج عدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لكل من (السن، المستوي التعليمي، الدخل الشهري، عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم، درجة الرضا الوظيفي، الانفتاح الحضاري، التنظيم الاداري).

كما أوضحت نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد جدول(٥) للنموذج الثاني أن المتغيرات المستقلة(الشخصية، والمنظمية) تفسر نحو ٤٤.٩٪ من التباين المفسر في متغير معايير الجودة، وان اضافة المتغيرات المتعلقة بالخصائص المنظمية أدي الي ارتفاع في المقدرة التفسيرية للنموذج حيث بلغت قيمة معامل التحديد ٠.٤٤٩ بزيادة قدرها ٠.٢٢٨ مقارنة بالنموذج الأول، وباستعراض ايضا نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد للنموذج الثاني وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لكل من (متغير عدد الدورات التدريبية، متغير درجة المعاناة من المشكلات) علي متغير معايير الجودة عند مستوي معنوية ٠.٠٥ علي الأقل، حيث بلغ معاملات الانحدار الجزئي المعياري لكل منهما علي الترتيب كما يلي (٠.٢١٠، -٠.٣٨٦)، في حين أوضحت النتائج عدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية عند المستوي الاحتمالي ٠.٠٥ لكل من (السن، المستوي التعليمي، عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم، الدخل الشهري، ، البنية التحتية، درجة الرضا الوظيفي، الانفتاح الحضاري، التنظيم الاداري، الشعور بالانتماء، متوسط حجم الميزانية السنوية للمدرسة، الدور الخدمي والاجتماعي للمدرسة، عمر المدرسة، مدي كفاية الامكانيات البشرية، متوسط كثافة الفصل، التنسيق الأفقي، التنسيق الرأسي) علي متغير معايير الجودة.

جدول ٥. نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للعلاقة بين المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والخصائص المنظمية ومتغير معايير الجودة

	النموذج الأول				النموذج الثاني			
المتغيرات	**معامل الانحدار الجزئي**	**معامل الانحدار الجزئي المعياري**	**قيمة (ت)**	**مستوي المعنوية**	**معامل الانحدار الجزئي**	**معامل الانحدار الجزئي المعياري**	**قيمة (ت)**	**مستوي المعنوية**
السن	٠.٨٩٢	٠.٠٦٥	٠.٣٨١	٠.٧٠٥	٠.٠٩٢	٠.٠٠٧	٠.٠٤١	٠.٩٦٨
الدخل الشهري	-٠.٠٢٩	- ٠.٢٢٠	- ١.٥١٨	٠.١٣٤	- ٠.٠٢٠	- ٠.١٥١	-١.٠٨٧	٠.٢٨٢
المستوي التعليمي	-٢.٧٥٥	- ٠.٠٦٣	- ٠.٤٤٧	٠.٦٥٧	- ٢.٣٤٤	- ٠.٠٥٤	-٠.٣٦٧	٠.٧١٥
عدد سنوات الخبرة	١.٠٧٠	٠.٠٨٠	٠.٤٧٧	٠.٦٣٥	١.٢٦٩	٠.٠٩٥	٠.٥٩٠	٠.٥٥٨
عدد الدورات التدريبية	١.٥٦٠	٠.٢١٣	١.٧٤٨	٠.٠٦٨	١.٥٣٦	٠.٢١٠	١.٧٣٣	٠.٠٨٩
الشعور بالانتماء	٥.٢٦١	٠.٣٢٧	٢.٠٢١	٠.٠٤٨	٢.١٢٢	٠.١٣٢	٠.٧٩٩	٠.٤٢٨
درجة الرضا الوظيفي	-٢.٤٥٨	- ٠.٢٠٩	- ١.٤٤٩	٠.١٥٢	- ٢.٢٤٤	- ٠.١٩١	-١.٣٤١	٠.١٨٦
الانفتاح الحضاري	٠.٧٥٥	٠.٠٤١	٠.٣٠٠	٠.٧٦٥	١.٠٥٨	٠.٠٥٧	٠.٤٤٣	٠.٦٦٠
التنظيم الاداري	٢.٩٤٨	٠.١٨٦	١.٢٤٥	٠.٢١٨	١.٦٩٤	٠.١٠٧	٠.٧٥٨	٠.٤٥٢
عمر المدرسة	-	-	-	-	- ٠.٠٥٢	- ٠.٠١٠	-٠.٠٨٠	٠.٩٣٧
متوسط كثافة الفصل	-	-	-	-	٠.٤٧٧	٠.٠٦٩	٠.٥٧١	٠.٥٧١
مدي كفاية الامكانيات البشرية	-	-	-	-	- ٠.٠٢٤	- ٠.١٢٧	-٠.٦٠٩	٠.٥٤٥
متوسط حجم الميزانية للمدرسة	-	-	-	-	٠.٠٠٠	٠.١٩٨	١.٠٠٩	٠.٣١٧
التنسيق الأفقي	-	-	-	-	- ٤.٠٦٩	- ٠.٠٨٤	-٠.٧٢٣	٠.٤٧٣
التنسيق الرأسي	-	-	-	-	- ٠.٠٠٦	٠.٠٠٠	-٠.٠٠٣	٠.٩٩٨
الدور الخدمي للمدرسة	-	-	-	-	٠.٦١٧	٠.٠٤٥	٠.٣٣٥	٠.٧٣٩
البنية التحتية للمدرسة	-	-	-	-	٠.٤٥٥	٠.١٧٥	١.٣٢٦	٠.١٩١
درجة المعاناة من المشكلات	-	-	-	-	- ٠.٥٨٠	- ٠.٣٨٦	-٢.٨٠٤	٠.٠٠٧
قيمة (ف) للنموذج			١.٧٣١				٢.٢٣١	
مستوي معنوية (ف)			٠.٠٩٤				٠.٠١٢	
معامل الارتباط المتعدد(R)			٠.٤٧٠				٠.٦٧٠	
معامل التحديد(R2)			٠.٢٢١				٠.٤٤٩	
التغير في قيمة(R2)			٠.٢٢١				٠.٢٢٨	
قيمة(ف) للتغير في(R2)			١.٧٣١				٢.٣٩١	
مستوي معنوية(ف)للتغير فيR2			٠.٠٩٤				٠.٠٢٤	

المراجع

أبو عبده، فاطمة عيسي(٢٠١١): درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ماجستير

أبو عزيز، شادي عبدالله(٢٠٠٩): معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز الإنتاج بغزة، ماجستير، قسم المناهج و تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الاسلامية، غزة.

البربري، هند أحمد الشربيني (٢٠١٦): الجودة في مدارس التعليم العام، بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)، القصيم – بريدة، كلية التربية للبنات الأقسام العلمية

البكر، محمد عبد الله(٢٠٠١): "أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية"، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد(٦٠).

الزهراني، محمد بن راشد عبد الكريم (٢٠٠٩): تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القري، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية

السامرائي، مهدي (٢٠٠٧): إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، دار جرير للنشر والتوزيع ، طبعة أولى ,عمان

السياسات التعليمية في مصر(٢٠١٨) :مركز هردو لدعم التعبير الرقمي

الشناوي، أحمد محمد سيد أحمد، وهالة فوزي محمد عيد (٢٠١٠): تحقيق الجودة بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي بمصر(تصور مقترح) ، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد(٧٦)، ص ص: ٢٠٨. ٢٠٩.

الشيدي، فائزة بنت أحمد، وصالحة عبدالله عيسان(٢٠١٧): درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين الأوائل في سلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، مجلد ١٢، العدد الثاني، ص ٢٦٣

الطائي، يوسف حجم سلطان، وبشرى عبد الحمزة، وانعام عبد الزهرة متعب، (٢٠٠٧): مبادئ إدارة الجودة الشاملة ودورها في التغيير المنظمي باستخدام نموذج جونس (Jones)، دراسة تطبيقية في معمل نسيج الحلة، العدد السادس.

الطس، فيصل بن محمد عمر(٢٠٠٩): آراء المعلمين نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبة والبحث المرحلة الثانوية بمدينة جدة، قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القري، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية

الطلاع، محمود سالم(٢٠١٤): العوامل المؤثرة في جودة التعليم الأساسي بمدارس محافظة القنيطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة، دكتوراه، قسم المناهج وأصول التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٨). الجودة في التعليم – المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات. الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

القريطي، عبدالمطلب أمين (٢٠٠٣): كلمة في مؤتمر الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة، المؤتمر السنوي الحادي عشر، جامعة حلوان، كتاب الندوات والبحوث.

الكسباني، محمد السيد علي(٢٠١٠): مصطلحات في المناهج و طرق التدريس، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الاسكندرية، مصر.

المقيد، اسامة محمد اسماعيل(٢٠١٨): واقع تطبيق معايير نظام الجودة والاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وعلاقته بمستوي اداء المعلمين، ماجستير، اصول تربية ادارة تربوية، كلية التربية، عمدة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الاسلامية بغزة.

صبيح، سعيد عبد الرحمن محمد حسين(٢٠١٩): دراسة اجتماعية لمعايير الجودة الشاملة بمدارس التعليم الاساسي بمحافظة

الشرقية، ماجستير، شعبة مجتمع ريفي، قسم الاقتصاد الزراعي، كلية الزراعة، جامعة الزقازيق.

طعيمة، رشدي أحمد عبدالله، وحسن حسين البيلاوي، ، وعبد الرحمن النقيب، ومصطفي عبد الباقي، ومحمد البندرى، ومحسن سعيد(٢٠٠٦): الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

قادة، يزيد(٢٠١٢): واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية (دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة)، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة أبو بكر بلغايد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجمهورية الجزائرية الديمقراطية

يوسف، ماهر اسماعيل صبري(٢٠٠٢): الموسوعة العربية لمصطلحات التربية والتكنولوجيا والتعليم، مكتبة الرشد، الرياض.

Ejionueme, L.K(2015): Application of Total Quality Management (TQM) in Secondary School Administration in Umuahia Education Zone, Journal of Education and Practice, Vol.6, No.27, 2015.

Hazzard,Terry(1993): The strength and weakness of total Quality management in higher Education ,New direction for Institutional research No,71,Tom in higher Education, 18 No,31. Page 61- 75.

Tari, Juan Jose, (2005): Components of Successful Total Quality Management. The TQM Magazine, Vol. 17, No. 2, 2005. pp. 182,194.

Mashagba, Ibrahim Awwad Salem(2014): The Impact of Total Quality Management (TQM)- on The Efficiency Of Academic Performance- Empirical Study - The Higher Education Sector The University of Jordan, International Journal of Scientific & Technology Research Vol 3, Issue 4.

ABSTRACT

Determining Factors of the Quality Standards of Basic Education Organizations in Desouk District of Kafr El- Sheikh Governorate

Fouad Abd El-Latif Salama, Yousry Abd El Mawla Romeh, Khaled Tawfik El Feel, Ahmed Ismail, Maha salah Ibrahim Abou El Khair

This study aimed at identifying the most important determining factors of the quality standards of basic education organizations in Desouk district of Kafr El-Sheikh Governorate. The method of social survey was used as an appropriate method for testing the assumptions of the current study and achieving its objectives as a descriptive and analytical study. The study was conducted in Desouk district of Kafr El-Sheikh governorate, where a random sample of 72 schools was selected. The sample included from primary schools 37 Arab government schools, 2 language schools, and one private school, and from preparatory schools 29 Arab government schools, and 2 language schools in addition to one private school. The field data to conduct the study have been collected by means of a questionnaire with personal interviews for 72 managers of the selected schools. Descriptively some statistical methods were used as the arithmetic mean, standard deviation, percentages, and frequencies to describe the variables, and the Crombach's reliability coefficient (alpha) was used to estimate the consistency of the variables. Inferentially a hierarchical multiple regression analysis was used to determine the most importantdeterminants of quality standards in basic education organizations, and (t, F) values were used to judge the significance. The results of the study found a statistically significant effect for each of thenumber of training courses the degree of problem suffering on the variable of quality standards at a level of significance of at least 0.05, and. The independent personal and organizational variables explained together about 44.9% of the variance of quality standards of basic education organizations.

Key words: Basic Education – Quality of Basic Education organizations