

تقييم مدى تحقيق معلمي الحلقة الأولى في التعليم الأساسي لمعايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المديرين دراسة ميدانية لدى عينة من مدارس محافظة الحسكة

د. شيراز نواف العلي*

(تاريخ الإيداع 1 / 2 / 2017. قبل للنشر في 9 / 8 / 2017)

□ ملخص □

هدفت الدراسة إلى تقييم مدى تحقيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة الحسكة لمعايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري هذه المدارس، و استخدمت الباحثة استبانة تضمنت المعايير التالية: 1- تخطيط المواقف التعليمية وتصميمها، 2- توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه، 3- التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى، 4- استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية، 5- تقييم التلاميذ ومتابعة نتائج التعلم، 6- التعاون مع رؤسائه وزملائه والتلاميذ وأولياء الأمور.

وقد توصلت الدراسة إلى أنّ معايير إدارة الجودة الشاملة لدى معلمي الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في محافظة الحسكة من وجهة نظر المديرين كانت محققة بدرجة عالية لجميع المعايير باستثناء معيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية كانت محققة بدرجة متوسطة. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس لمصلحة الإناث وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الخبرة الإدارية لمصلحة ذوي الخبرة من 1-5 سنوات، أما متغير المؤهل العلمي فلم يتبين له أي تأثير في نتائج التقييم.

وفي ضوء النتائج السابقة قدّمت الدراسة بعض المقترحات التي يمكن تداولها لتحسين جودة أداء المعلمين وفقاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة.

الكلمات المفتاحية: تقييم، المعلمون، معايير، إدارة الجودة الشاملة.

* أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

Evaluate the extent to which the teachers of the first cycle of basic education achieved Of TQM standards from the point of view of managers Study in AL -Hassakeh Schools

Dr. Shiraz Nawaf Al-Ali*

(Received 1 / 2 / 2017. Accepted 9 / 8 / 2017)

□ ABSTRACT □

The study aimed to assess the extent to which the teachers of the first cycle of basic education in Al-Hasakah achieved the criteria of TQM from the point of view of the principals of these schools. The researcher used a questionnaire which included the following criteria: 1. Planning and designing educational attitudes; 2. Providing, 3 - the ability to understand the scientific material and understand the nature and integration with other materials, 4 - the use of strategies and techniques of education, 5 - assessment of students and follow - up learning outcomes, 6 - cooperation with his superiors and colleagues, students and parents. The study found that the TQM standards of the teachers of the first cycle in basic education in Al-Hasakah governorate from the point of view of managers were very high for all standards except for the criterion of using the strategies and the educational techniques were achieved with a medium degree.

There were statistically significant differences among the members of the research sample according to the gender variable in favor of females. There were statistically significant differences among the members of the research sample according to the variable of administrative experience for the benefit of those with experience from 1-5 years. Evaluation. In the light of previous findings, the study presented some suggestions that can be traded to improve the quality of teachers' performance in accordance with TQM standards.

Key words: assessment-teachers- standards- total quality management.

* Assistant Professor, Demonstrator in Curricula and Instruction Methods Department, Faculty of Education, Damascus University, Syria.

مقدمة:

لم يعد التعليم في عالمنا المعاصر عملاً سهلاً كما كان في السابق يمكن اكتسابه بالخبرة والممارسة والمحاكاة بل أصبح له خطط وأساليب لرفع كفاءته ومستوى جودته حتى يلائم عصر الجودة الذي نعيش فيه كما يطلق عليه بعض المفكرين فالجودة أصبحت هدفاً نسعى إليه وضرورة ملحة تملينا حركة الحياة المعاصرة التي نعيشها إذ يقاس تطور الأمم وتقدمها ورفي هذا التطور بجودة خدماتها التعليمية.

تعد الجودة الشاملة من المفاهيم الإدارية الحديثة والتي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين مؤسسات الإنتاج الأمريكية والأوروبية واليابانية للحصول على رضى المستهلكين للمنتجات الصناعية، وانتقل التنافس من المجال الصناعي والتقني إلى المجال الخدمي ومنه التعليمي حديثاً، وبدأت عديد من الدول المتقدمة استخدام مفاهيم الجودة الشاملة في عمليات الإنتاج الصناعي والتعليمي، ويقاس مستوى التقدم والرفي للمؤسسات الصناعية والتعليمية بناء على استخدامها لمعايير الجودة الشاملة في أنظمتها وعملياتها ومخرجاتها، ولقد بدأت عديد من الدول العربية في استخدام وتبني مفاهيم الجودة الشاملة ومعاييرها لتحسين نوعية المنتج الصناعي والتعليمي، وتعرف الجودة الشاملة في المجال التعليمي بأنها: "مجملة الصفات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية والتي تفي باحتياجات الطلاب".

تحرص المجتمعات المعاصرة على تطوير نظمها التعليمية وتحقيق أعلى درجات الجودة في المخرج التعليمي وقد أصبحت قضية جودة التعليم موضع اهتمام المعنيين بالتعليم على الصعيدين الإقليمي والعالمي، إذ يرى كثيرون أن السبيل لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين يتمثل في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المدارس لرفع جودة نوعية التعليم وتحسين مخرجاته. والجودة في التعليم تعد من أهم الوسائل والأساليب الناجحة في تطوير وتحسين بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية، بل أصبح ضرورة ملحة، وخياراً استراتيجياً تملية طبيعة الحراك التعليمي والتربوي في الوقت الحاضر. وتمثل إدارة الجودة الشاملة إطاراً تنظيمياً متكامل جمع بين وضوح الهدف ووسائل تحقيقه ومسؤوليات العاملين وواجباتهم، ويهيمن على نظام المؤسسة التعليمية في مستوياتها المختلفة، إذ أن تحقيق الجودة الشاملة يصبح ملزماً وبشكل مستمر في إطار تنسيق الجهود وتعاون الأفراد في تحقيق الأهداف المنشودة.

مشكلة البحث:

لقد فرضت علينا المتغيرات الحديثة في العالم المتقدم ضرورة الأخذ بمنهج التخطيط الاستراتيجي لبناء أجيال قادرة على مواجهة هذه التغيرات بفكر جديد يتجاوز حدود الواقع ويستشرف المستقبل بما يحمله في طياته من تهديدات وفرص متاحة، من هنا يأتي توجيه كيان المؤسسة التعليمية نحو ضمان الجودة والاعتماد.

إن المدرسة التي تقدم تعليمياً يتسم بالجودة هي المدرسة التي تجعل طلابها متشوقين لعملية التعليم والتعلم المستمر، مشاركين فيه بشكل إيجابية نشط، محققين من خلاله اكتشافاتهم وإبداعاتهم النابعة من استعداداتهم وقدراتهم الملبيه لحاجاتهم ومطالب نموهم. لذا تفرض المستحدثات العصرية على المدرسة الأخذ بالنظريات الحديثة في مجال الإدارة المدرسية والأخذ بأساليب إدارة الجودة الشاملة من أجل رفع مستوى الأداء وتحسينه باستمرار، كذلك فإن التحدي أما المدرسة ليس أن تكون إدارة بالخبرة فقط، ولكنها إدارة علمية تعتمد على أسس علمية في التخطيط والتقييم والتنظيم والرقابة والتحسين المستمر وقادرة على تطوير ذاتها باستمرار من خلال اكتساب المهارات القيادية الفاعلة القادرة على التعلم الذاتي والاندماج مع المديرين والمعلمين، وتشجيع العمل الجماعي والتقييم المستمر لإحداث التغيير والتطوير لإعداد الطلبة من ذوي القدرات العالية ليتمكنوا من العيش في عالم الغد. ونظراً لأهمية الدور المنوط بالمدرسة وفاعليتها في عملية التقييم والمتابعة في العملية التربوية تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

ما مدى تحقيق معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي لمعايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المديرين في هذه المدارس؟

أهمية البحث وأهدافه:

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من:

توفير المعلومات الأساسية للسلطات التربوية المختلفة التي تساعد المسؤولين التربويين على تطوير وتحديث مدارس التعليم الأساسي.

تطوير الاستفادة من نظام إدارة الجودة الشاملة وتطبيقه في المؤسسات التعليمية لتحسين المخرجات التربوية. للتوصل إلى معرفة مدى تحقيق معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي لمعايير إدارة الجودة الشاملة، والتعرّف إلى جوانب القوة والضعف الموجودة في أدائهم والتي من الممكن الاستفادة منها في رفع مستوى جودتهم وفي رسم سياسة أولية لإمكانية تطبيق نظام جودة عالمي.

أهداف البحث:

إنّ البحث الحالي يهدف إلى التعرف على مدى تحقيق معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي لمعايير إدارة الجودة الشاملة. وتتفرع عن هذا الهدف جملة من الأسئلة:

- ما مدى تحقيق المعلم لمعيار تخطيط المواقف التعليمية وتصميمها؟
- ما مدى تحقيق المعلم لمعيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقييد به والحفاظ عليه؟
- ما مدى تحقيق المعلم لمعيار التمكن من المادة العلمية؟
- ما مدى تحقيق المعلم لمعيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية؟
- ما مدى تحقيق المعلم لمعيار تقييم التلاميذ ومتابعة نتائج التعلم؟
- ما مدى تحقيق المعلم لمعيار التعاون مع رؤسائه وزملائه والتلاميذ وأولياء أمورهم؟
- التعرف على تأثير المتغيرات المستقلة المدروسة كالجنس، المؤهل العلمي (معهد-إجازة)، الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات-من ستة إلى عشرة سنوات-أكثر من 10 سنوات) في مدى تحقيق معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي لمعايير إدارة الجودة الشاملة.

فرضيات البحث:

- انبثق عن هذا الهدف الفرضيات التالية (عند مستوى الدلالة 0.05):
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحقيق معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي لمعايير إدارة الجودة الشاملة المعطى من قبل المديرين تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحقيق معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي لمعايير إدارة الجودة الشاملة المعطى من قبل المديرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحقيق معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي لمعايير إدارة الجودة الشاملة المعطى من قبل المديرين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

حدود البحث:

تم إجراء البحث على عينة من مديري مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في محافظة الحسكة في العامين الدراسين 2010-2011م، 2011-2012. ومن ثم تم استكمال باقي العمل في البحث خلال السنوات اللاحقة لسنوات التطبيق. وذلك ريثما تم توفير المراجع والدراسات اللازمة لإتمام العمل من الناحية النظرية والعملية.

مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية:

❖ **التقييم: تعرفه الباحثة بأنه:** هو الحكم الذي ستطلقه الباحثة على معلمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي تبعاً لتحقيق المعلمين لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم بهدف معرفة نواحي القصور ومعالجتها، ومعرفة نواحي القوة وتعزيزها بهدف تحسينه المستمر.

❖ **المعلمون:** هم المعلمون الأصلاء القائمون على رأس عملهم في صفوف الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي.

❖ **مدارس التعليم الأساسي:** يعرف النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي هذه المرحلة بأنها: مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات، تبدأ من الصف الأول حتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية وتقسّم إلى حلفتين اثنتين: **الحلقة الأولى للتعليم الأساسي**، تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس، **والحلقة الثانية للتعليم الأساسي**، تبدأ من الصف السابع حتى الصف التاسع.

❖ **إدارة الجودة الشاملة: Total Quality Management (TQM):** تعددت تعريفات إدارة الجودة الشاملة فعرّفها الببلاوي بأنها طريقة الحياة داخل الجامعة أو الكلية والفكرة الأساسية فيها هي زراعة عمليات الجودة في ثنايا عمليات التعليم والتعلم حتى تستطيع الجامعة أن تنظم الجودة في العملية التعليمية ونواتجها بدلاً من مجرد البحث فقط عن الجودة في المخرجات بعد انتهائها. (الببلاوي، 1995، ص 65).

أما عبد الله وآخرون فعرّفوا إدارة الجودة على أنها أداء العمل بشكل صحيح من المرة الأولى، مع الاعتماد على تقييم المستفيد من معرفة تحسين الأداء (عبد الله وآخرون، 2005، ص 40)

❖ **تعرف الباحثة "إدارة الجودة الشاملة":** 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 إلى معايير محددة تكون مؤشرات وموجهات للتحسين والتطوير في هذه المدارس بغية الوصول إلى درجة الجودة التي ينشدها المجتمع.

❖ **معايير الجودة الشاملة في التعليم:** تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة-سياسة القبول-البرامج التعليمية من حيث (أهدافها-طرق التدريس المتبعة-نظام التقويم والامتحانات) جودة-الأبنية والتجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين (علي، 2002، ص 141)

❖ **وتعرف معايير الجودة الشاملة في التعليم في هذه الدراسة:** بأنها مجموعة من المواصفات والخصائص المطلوبة والتي ينبغي توافرها لتحقيق الجودة الشاملة وتتضمن: تهيئة المناخ والبيئة المناسبة تحديد الخصائص المثالية التعليمية وتحديد احتياجات ومتطلبات المستفيدين التخطيط الاستراتيجي، التخطيط لجودة الإدارة، التخطيط لجودة الأهداف، التخطيط لجودة سياسة القبول والتسجيل، التخطيط لجودة الخطط ومحتوى البرامج والمقررات الدراسية، التخطيط لجودة طرق التدريس والتقنيات التعليمية، التخطيط لجودة المعلمين وتشمل (تخطيط وتصميم المواقع

التعليمية-توفير المناخ التعليمي الملائم-التمكن من المادة العلمية وفهمها-استخدام التقنيات التعليمية-تقويم الطلاب-تعاون المعلم مع زملائه والطلاب وأولياء الأمور.

الإطار النظري:

1- مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم: من الجدير بالذكر أنّ إدارة الجودة الشاملة من الفلسفات الإدارية الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية بين المؤسسات الإنتاجية المختلفة في دول العالم المتقدّم. (الصريرة والعساف ، 2008، ص 5). ولذلك فقد اعتُرف بإدارة الجودة الشاملة عالمياً بسبب قدرتها على تبرير الحاجة للأدوات المعاصرة للإنتاج، وكنتيجة لهذه الجهود أصبحت إدارة الجودة الشاملة القصة الكبيرة الوحيدة ضمن بيئة الإنتاج. **Boje (1993, and Robert)**. وإذا ما انتقلنا إلى ميدان التربية والتعليم فسوف نجد أنّ لإدارة الجودة الشاملة في التعليم تعاريف كثيرة تتنوّع باختلاف وجهات النظر تجاه طبيعتها، وسيتم إيراد بعض هذه التعاريف على النحو التالي: "نهضة جديدة وأسلوب فعّال لإدارة الجامعات والمنظمات بصفة عامة". (النّجار ، 2000، ص 74). "عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية والتعليمية اللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي بواسطة كلّ فرد من العاملين بمؤسسة تعليمية وفي جميع جوانب العمل التعليمي والتربوي بالمؤسسة". (السّعود، 2002، ص 61).

"مجموعة من البنود والمدخلات والعمليات والمخرجات لنظام التعليم والتي تلبي التطلعات الإستراتيجية للجمهور الداخلي والخارجي". (الصّاح بوسلطان، 2004، ص 2). "أسلوب إداري حديث، يعتمد على تحقيق توقعات الطلبة والأساتذة وأرباب العمل والمجتمع، ومشاركة كلّ أفراد المؤسسة التعليمية في التحسين المستمر لعمليات والخدمات باستخدام الأدوات العلمية بهدف النجاح في المدى الطويل". (الخطيب، 2005، ص 50).

"تطبيق تعاوني وشمولي لأفكار نموذج إدارة الجودة الشاملة الصناعي في التعليم والتعلّم، وهذا يركز محور الاهتمام على وظيفة الإدارة التي تحول جهد المعلّم والطالب إلى التعلّم". (Dimén and Ludusan ,2009,P1). وتعرف الباحثة إدارة الجودة الشاملة 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 إلى معايير محددة تكون مؤشرات وموجهات للتحسين والتطوير في هذه المدارس بغية الوصول إلى درجة الجودة التي ينشدها المجتمع. وتشير هذه المناقشات التي تتعلق بطبيعة إدارة الجودة الشاملة إلى أنّها اجتماع فلسفة ونظام، كأساس أو وظيفة للتحسين التنظيمي. (Shlomo and Moti, 1999, p 7).

2- معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم: ومن الممكن لكلّ برنامج أكاديمي أن يحدد المعايير أو متطلبات الحدّ الأدنى المتوقع من الخريجين. والمعايير يمكن أن توصّف كبيان عام، أو عبارات معينة للمعرفة والفهم والمهارات والمواقف التي سيظهرها الخريجون الناجحون. ومعايير التقييم يمكن صياغتها من قبل وكالة ضمان الجودة أو الهيئة الحكومية، أو مجموعة من الخبراء، أو منظمة مهنية. ولكنهم غالباً ما يصوغونها بالاشتراك مع أصحاب الأعمال المتنوعة. (Kis,2005,P7). حيث تؤدي المعايير دورين هامين في المنظمة التي لديها برنامج واسع لجودة الخدمة أولهما: يجب أن يكون هناك مقياس معتمد لتطوير جودة الخدمة التي تسعى إليها المؤسسة حيث أنّ عملية تحديد الأهداف والعلاقات التي يُهتدى بها في حدّ ذاتها جزء من البرنامج الكامل لجودة الخدمة، كما أنّ الفوائد والمكاسب التي

تحدد هذه العلامات الهادية تؤدي إلى: (تركيز التدريب على معرفة المتعلمين بكل ما يتوقع منهم، إن نتائج التدريب يمكن قياسها، معرفة مدى القرب للأهداف، كما يمكن لمسؤولي المنظمة أن يحصلوا على معلومات أثناء التطوير، أو عند مواجهة العقبات، يمكن تقديم التقدير المناسب والمكافآت العادلة للإنجازات التي تمت).

والثاني: إن معايير الأداء نفسها تشكل عنصراً من البرنامج، ويمكن وضع حد لمعايير الأداء لمهام الخدمات الرئيسية، سواء للمهام التي يمكن تطبيقها على المشروع بأكمله، أو لتلك التي يمكن تطبيقها على إدارة واحدة، أو حتى على قسم واحد حيث إن تطوير وتنفيذ مثل هذه المعايير يعدّ عنصراً شديداً الفاعلية في الحصول على المعلومات الخاصة بالجودة الشاملة، كما أنه يرتبط أيضاً ببعض نواحي التدريب الشامل، وبوجه خاص التي تتعلق بدور المديرين، في تحقيق أقصى معدل للجودة. (المهوس، 2004، ص 61). وهناك معايير يتم بموجبها قياس جودة ونوعية الخدمات المقدمة، حيث تعدّ هذه المعايير من أسس ومقومات نجاح إدارة الجودة الشاملة، ولذلك يجب على الأفراد العاملين الالتزام بها لضمان أداء العاملين على نحو أفضل، ومن ثم تقديم خدمات ذات جودة عالية ترضي أذواق ورغبات الجمهور، وتتضمن هذه المعايير مراعاة الدقة والتنظيم والوقت في حالة تقديم الخدمات، والعمل على توفير المعلومات ومعالجة المشكلات الإدارية والصعوبات التي تواجه الجمهور في أثناء الحصول على الخدمة، ولكي يتم وضع معايير دقيقة في إدارة الجودة يجب توفر شرطين: (ضرورة التمييز بين المهام القابلة للقياس وغير القابلة للقياس، وضع معالجة مختلفة للمهام التي تتطلب عملاً أكثر تعقيداً، وذلك من خلال المؤثرات التي تنتج عن عملية تحليل المهام (الغزي، 2005، ص 63). وبوجه عام لكل مؤسسة تعليمية معايير خاصة لتحقيق الجودة من الممكن أن تحاول المؤسسة تحقيق كل هذه المعايير ولكن ضمن الظروف الحالية محدودة المصادر الاقتصادية والسياسية قد لا تتمكن من تحقيق كل هذه المعايير، لذلك تقوم معظم المؤسسات بالتركيز على النقاط التي ترى أنها مهمة في الوقت الحالي. (الجلبي، 2005، 311). إلا أنه وبقدر المستطاع من المهم اعتماد المعايير العالمية لتطبيق الجودة في التعليم العام من خلال معايير محددة بعضها للمجال الإداري، والبعض الآخر للمجال التعليمي، انطلاقاً من: **المعيار الإداري** الذي يتلخص في الرسالة والغايات، المتمثل في (أخضر، 2007، ص 15، 16): (عالمية نظام الجودة، وأنها سمة من سمات العصر الحديث، ارتباط الجودة بالإنتاجية وتحسين الإنتاج، اتصاف نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات، تدعيم الجودة لعملية تحسين المدرسة، تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة الغد، زيادة العمل وتقليل الهدر أو الفاقد، الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية).

ومن المعايير التعليمية والتربوية ما يأتي: (معايير مرتبطة بالطلبة: منها: نسبة عدد الطلاب إلى المعلمين، ومتوسط تكلفة الفرد، والخدمات المقدمة لهم، **ومعايير مرتبطة بالمعلمين:** مثل: مدى مساهمتهم في خدمة المجتمع، وثقافتهم المهنية، واحترامهم لطلابهم. و **معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية:** مثل: جودة المنهج ومستواه ومحتواه، ومدى ارتباط طريقة المنهج وأسلوبه بالواقع. و **معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية:** مثل: التزام القيادات بالجودة، والعلاقات الإنسانية الجيدة، واختيار الإداريين وتدريبهم، **معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية:** مثل: تفويض السلطات، واختيار الرجل المناسب في المكان المناسب، والبعد عن القبليّة والإقليمية، **معايير مرتبطة بالإمكانات المادية:** مثل: قدرة المبنى على تحقيق الأهداف، ومدى استفادة الطلاب من المكتبة المدرسية والأجهزة والأدوات والتقنيات).

• **معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع:** مثل: مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط بها والمشاركة في حل مشكلاته، والتفاعل بين المدرسة بمواردها البشرية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية.

وقد أكدت اليونيسكو أنه لا يوجد معيار مطلق متفق عليه من الجميع ولكلّ معيار من المعايير مميزاته وعيوبه وذلك بقولها " يندر أن يكون هناك معيار مطلق يتفق عليه الجميع، وهذا الأمر موضح على نحو جيد في أوروبا مثلاً إذ أنه من بين ثمانية أقطار ذات اقتصاديات متشابهة وأنظمة تربوية ذات كفاءة على نحو متماثل، نجد أن المخطط عند تحديد المعايير لا يسعى لتحقيق حالة من الكمال الخيالي بل إنه يقرر أنسب الأمور لوضع بلاده " وتجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد نموذج واحد ينصح بتطبيقه في مجال معايير الجودة الشاملة، ولكن توجد العديد من المعايير يمكن الاستفادة منها. وتركز الدراسة الحالية على معايير الجودة الشاملة في مجال المعلم فقط والذي يشمل: مجال التخطيط ومجال الاستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل ومجال المادة العلمية وتقنيات التعليم ومجال التقويم ومجال مهنية المعلم. ويعدّ التعرف على مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم من الخطوات الضرورية في تحقيق الجودة الشاملة، حيث يصعب تحقيق النجاح دون التعرف على مدى تقبل المعنيين كون آرائهم واتجاهاتهم تمثل ركيزة أساسية في هذه العملية التعليمية التربوية. " (الورثان، 2007، ص6).

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

- 1-دراسة طيوب ودرويش وحسين (2011): عنوان الدراسة: منظور إدارة الجودة الشاملة وأثره على أداء مدارس التعليم الأساسي(ح2) "دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية.
مكان الدراسة: سورية، محافظة اللاذقية. هدف البحث: التعرف على نظام إدارة الجودة الشاملة وأثره على أداء مدارس التعليم الأساسي(ح2) من خلال تحسين أساليب وطرق العمل. عينة الدراسة: بلغ مجموع أفراد العينة من المديرين (23) مديراً ومن المعلمين (592) معلماً. نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: 1- وجود درجة عالية من الوعي لدى المديرين ودرجة مقبولة لدى المعلمين حول مدى تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة وأثره على أداء مدارس التعليم الأساسي. 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المديرين والمعلمين حول مدى تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة فيما يتعلق باستخدام فريق العمل وإكساب العاملين مهارات الأداء الجيد في العمل وهذه الفروق تعود للمديرين.
- 2-دراسة درويش (2011): عنوان الدراسة: واقع جودة العمل الإداري في جامعة تشرين. مكان الدراسة: سورية، محافظة اللاذقية.

هدف الدراسة: هدف البحث إلى التعرف على واقع جودة العمل الإداري في جامعة تشرين من خلال الجوانب التالية: القيادة الإدارية والتخطيط الاستراتيجي للجودة وثقافة الجودة والرقابة والتطوير والمشاركة في اتخاذ القرار. نتائج الدراسة: أن واقع جودة العمل الإداري في جامعة تشرين هو واقع مقبول ويتوافق بدرجة متوسطة مع متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ويتمثل في حرص الجامعة على توفير مناخ تنظيمي يشجع على التميز في الأداء واهتمامها بنشر ثقافة الجودة بين العاملين من خلال عقد مؤتمرات وورش عمل وتبنيها مفهوم التخطيط الشامل للتطوير باستخدام تقنيات وأنظمة معلوماتية واستخدام وسائل رقابية تمتاز بالسهولة والوضوح وتوسيع قاعدة اللامركزية للمشاركة بصنع القرارات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الجودة في العمل الإداري تعزى لمتغيرات: المستوى الوظيفي، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي.

3-دراسة الفايز (2010): عنوان الدراسة: درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة

الكويت وعلاقتها بأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين. **مكان الدراسة:** الكويت.

هدف الدراسة: الكشف عن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين. **أداة الدراسة:** تم بناء استبانتيين وهما استبانة إدارة الجودة الشاملة في المدارس المتوسطة لقياس درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس المتوسطة في وزارة التربية في دولة الكويت والتي اشتملت على (37) فقرة، واستبانة أداء المعلمين التعليمي لقياس مستوى أداء المعلمين التعليمي في المدارس المتوسطة في وزارة التربية في دولة الكويت والتي اشتملت على (20) فقرة. **ومن نتائج الدراسة:** أن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس المتوسطة في وزارة التربية في دولة الكويت كانت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج أن درجة أداء المعلمين التعليمي لقياس درجة مستوى أداء المعلمين التعليمي في المدارس المتوسطة في وزارة التربية في دولة الكويت جاءت بدرجة مرتفعة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة وأداء المعلمين التعليمي.

4-دراسة الورثان، عدنان راشد (2007): مكان الدراسة: السعودية، محافظة الإحساء. **عنوان الدراسة:** مدى

تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم العام في السعودية.

هدف الدراسة: التعرف على مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الإحساء والعوامل التي تشجعهم على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم والمعوقات التي تحد من تقبلهم لهذه المعايير. **أداة الدراسة:** استبانة بحث مكونة من قسمين الأول يحتوي بيانات أولية عن أفراد عينة الدراسة والثانية تتضمن ثلاثة محاور رئيسية تتكون من 84/ عبارة. **العينة:** عينة عشوائية بنسبة 13%/ تشمل 886/ معلم ومعلمة من مدارس محافظة الإحساء. **النتائج:** خلصت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: (حظيت جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم على تقبل المعلمين بدرجة كبيرة، وحظيت جميع العوامل التي تشجع المعلمين على تقبل معايير الجودة الشاملة على تقبل المعلمين بدرجة كبيرة، حظيت معظم المعوقات التي تحد من تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة على تقبل المعلمين بدرجة كبيرة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في جميع متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، نوعه ، مدة الخبرة في التدريس – المرحلة الدراسية) ماعدا متغير الجنس فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين غير السعوديين).

5-دراسة الحلبي سلامة (2004): عنوان الدراسة: تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء

معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي.

مكان الدراسة: السعودية، جامعة الملك عبد العزيز. **أهداف الدراسة:** إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة للتعليم الجامعي. والتعرف على الأهمية النسبية للمعايير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكذلك إعداد قائمة بالكفايات اللازمة لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة ونظام الاعتماد الأكاديمي، واقتراح برنامج لتنمية الكفايات اللازمة لعضو هيئة التدريس، تجربة وحدة من البرنامج وقياس أثرها في نمو الكفايات الخاصة بها لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز (شطر الطالبات). **ومن نتائج الدراسة:** أظهرت آراء عينة الدراسة اهتماماً كبيراً بالنسبة للمحاور، ومن تحليل استمارة عمل عضو هيئة التدريس تم وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية الكفايات اللازمة لعضو هيئة التدريس والتي تشمل المجالات المهنية والشخصية والإدارية والبحثية والإرشادية وخدمة المجتمع. أما بالنسبة لتطبيق البرنامج التدريبي بعنوان “مهارات العرض الفعال” أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين

متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة وفقاً للتخصص العلمي والأدبي.

الدراسات الأجنبية:

1. دراسة (لويس، لوري. Laurie Lewis ... وآخرون) (1998): عنوان الدراسة: جودة المعلم:

Teacher Quality: A Report on the Preparation and Qualifications of Public School Teachers

مكان الدراسة: كندا. هدف الدراسة: جمع بيانات عن إعداد وتأهيل المعلم باستخدام مسح تمثيلي قومي لمعلمي المدارس العامة الدائمين الذين مهمة تعليمهم الرئيسية في إحدى الحقول الخمسة التالية: (فنون اللغة الإنكليزية أو علوم اجتماعية. دراسات اجتماعية أو اللغة الأجنبية أو الرياضيات، أو العلوم). ووردت النتائج الرئيسية للدراسة في ثلاثة مجالات رئيسية، وهي: التعلم قبل الخدمة، وتعلم المهام: إن القلق المتزايد من أن عدداً كبيراً من المعلمين في الوطن غير مؤهلين تأهيلاً كافياً لتعليم الأطفال لفت الانتباه والاهتمام إلى (التعلم قبل الخدمة والإعداد الأكاديمي). التعليم المستمر التطوير المهني وتعاون المعلم: إن التطوير المهني والتعاون مع المعلمين الآخرين استراتيجيات لبناء قدرة المربين على التعليم الفعال. بيئة العمل المساعدة: إن ثلث المعلمين شاركوا في البرنامج التعريفي عندما بدأوا التعليم، لكن المعلمين الأحدث يرجح أنهم شاركوا في بعض الأنواع من برنامج الحث (التعريف) في بداية ممارستهم للمهنة من المعلمين الذين هم أكثر خبرة في التعليم (65 ٪ من المعلمين في 3 سنوات أو أقل خبرة"، مقابل 14 ٪ من المعلمين في 20 سنة أو أكثر خبرة. إن الدعم من الكليات والمدرسة والآباء تفاوت بالنسبة للمستوى التعليمي للمدرسة، فمعلمي المدرسة الابتدائية لاحظوا دعماً أقوى من دعم معلمي المدارس العليا.

2. دراسة (ألن، مايكل / Michael Allen) عام (2000م): عنوان الدراسة: الأولويات الجديدة

لإعداد المعلم.

New Imperatives for Teacher Preparation

مكان الدراسة: الولايات المتحدة.

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة الآتية: إلى أي مدى يتضمن التعليم الفعال مادة موضوع المعرفة؟ إلى أي مدى يتضمن المهارة والمعرفة المتعلقة بشكل محدد بالتعليم؟ ما الطرق الأكثر فاعلية لإعداد المعلمين الجدد؟ ما أنواع آليات المسؤولية والحوافز الفعالة في ضمان جودة برامج إعداد المعلم؟ ما خصائص برامج الإثارة والحث الفعال؟ وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن هذه النزاعات تعكس وجهات نظر فلسفية وأيديولوجية، لكن في العديد من الحالات تعكس أيضاً الحقيقة بأن نتائج البحث غير حاسمة ومفتوحة على التفسيرات المختلفة. إن حوافز برنامج مراقبة الجودة التقليدية وآليات مسؤولياتها واستراتيجياتها موجهة نحو برامج إعداد معلم تضمّن تفويض رسمي و/ أو خارجي مستند على التزام ببعض معايير أو مقاييس البرنامج. مثل هذه النظرة أساسها مدخلات لا تضمن معلمين متفوقين، وما كان هناك ارتباط جازم بين مدخلات البرنامج، مثل المنهج وهيئة التدريس في الكلية، وجودة المعلم. المجلس الوطني لتفويض تعليم المعلم (NCATE) تبنى مؤخراً معايير الأداء الجديدة التي تقيم برامج تعليم المعلم على نجاحها في غرس مادة موضوع المعرفة القويّة، وفهم معايير إنجاز الطالب الرّسميّة والمهارات التربويّة. أي يتطلب زبون مجلس تفويض تعليم المعلم (NCATE)، عملية تقييم داخلي تحت الفرضية التي بنفسها ستحسن البرنامج. وعلى الرغم من ذلك، ليس هناك بيانات قويّة لتأكيد فعالية منهجهم أو تفوق أي منها. ومهما كانت بشائر

الأمل يمثل هذه الاستراتيجيات، تتطلب الولايات الداخلية عدة إجراءات تفويض برامج إعداد المعلم لتبين أن نسبة عالية من طلابها ينجح في امتحانات icensure، وفي بضعة حالات، يعرض تأثيراً في قاعة الدروس عندما يتخرجون. إن برامج الحث والإثارة ثمينة وفعالة في تحسين الفاعلية وترتد نسبة احتفاظ المعلمين الجدد.

3. دراسة رايس (Rice, 2003): عنوان الدراسة: جودة المعلم: فهم فاعلية صفات المعلم. مكان الدراسة: كندا.

Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes

هدفت هذه الدراسة التحليلية إلى: استعراض تشكيلة واسعة من الدراسات التجريبية التي اختبرت تأثير خصائص المعلم على فعاليته بهدف الوصول إلى استنتاجات حول مدى ارتباط هذه الخصائص بأداء المعلم. والتركيز على مظاهر خلفيات المعلم التي يمكن ترجمتها إلى توصيات لصناع السياسة التعليمية بهدف دمجها في الممارسات التعليمية. وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية وفقاً للأصناف الخمسة:

❖ **خبرة المعلم:** وجدت دراسات عدة تأثيراً إيجابياً لخبرة المعلم على فعاليته، وعلى نحو محدد (التعليم بالعمل) والتأثير كان واضحاً جداً في سنوات التعليم الأولى.

❖ **برامج إعداد المعلم ومعدل درجاته:** (إن مواظبة المعلم على حضور الحصص الصفية له تأثير إيجابي في إنجاز الطلاب خاصة في المستوى الثانوي، وإن المعلمين الذين كسبوا درجات علمية عالية لديهم تأثير إيجابي في إنجازات العلوم والرياضيات في المدارس العليا لما كانت هذه المؤهلات مكتسبة في هذه المواد، وإن تأثير درجات المعلمين العلمية العالية في المستوى الابتدائي كان متفاوتاً).

❖ **شهادة المعلم:** (إن للمعلمين المؤهلين تأثيراً إيجابياً في إنجاز الطلاب في مادة الرياضيات في المدارس العليا إذا كانت الشهادة العلمية في مادة الرياضيات، إن تأثير الشهادة الطارئة أو البديلة قليل الوضوح على أداء التلاميذ سواء في الرياضيات أو العلوم مقارنة مع المعلمين الحاصلين على الشهادة القياسية).

❖ **تدريب المعلم:** (إن تلقي المعلمين التدريب في مجال المادة التعليمية وأصول التدريس (المعرفي) قدم نتائج تعليمية إيجابية، وأظهر التدريب التربوي (المهني) مشاركة فعالة للمعلم في جميع مستويات المراحل التعليمية، خاصة عندما اقترن بمعرفة محتوى المواد التعليمية).

❖ إن أهمية التدريب المعرفي كانت أكبر في مستوى المدرسة العليا.

❖ **نتائج الاختبارات الخاصة بالمعلمين:** (بينت الاختبارات التي تقم مستويات القراءة والكتابة أو القدرات الشفوية للمعلمين أنها كانت مرتبطة بالمستويات العليا لإنجاز الطلاب، إن اختبارات المعلمين الوطنية أو غيرها التي تتطلب المهارات الأساسية أو قدرات التعليم هي تنبؤات بأداء المعلم أقل ثباتاً).

تعقيب على الدراسات السابقة: توصلت نتائج الدراسات المحلية والعربية والأجنبية كافة إلى ضرورة الاهتمام بجودة المعلم، باعتباره قائد العملية التعليمية، لئلا يهدر في إعداد الطلبة إعداداً سليماً متكاملًا ومتوازنًا.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في التعرف على مجموعة من الجوانب المنهجية منها والعلمية، والأدوات العلمية المستخدمة فيها، والأساليب الإحصائية، وطرق معالجة المعلومات، والمراجع الأصلية في هذا المجال. استفادت الباحثة من توجيهات تلك الدراسات ومضامينها وما حوت من آراء عن مختلف جوانب عملية تقييم المعلمين في المجالين النظري والعملي.

منهجية البحث:

- بما أنّ المنهج الملائم للبحث العلمي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بكلّ من موضوع البحث وأهدافه، تمّ إتباع (المنهج الوصفي) في هذه الدراسة.

مجتمع البحث وعينته: تكوّن مجتمع البحث من مديري مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في محافظة الحسكة في العامين الدراسيين 2010-2011 و 2011-2012، حيث بلغ عددهم (63) مديراً، وتمّ اختيار عينة عشوائية من هذا المجتمع بلغ عددها (40) مديراً ومديرة باستثناء بعض المديرين الذي نلم يتعاونوا مع الباحث بشكل صحيح ولم تكن استباناتهم صالحة للمعالجة الإحصائية لذلك تكونت العينة النهائية من (38) مديراً، أي بنسبة (60%) من هذا المجتمع، وهي نسبة مقبولة إحصائياً.

(1) توزع عينة المدير وفقاً لمتغير الجنس:

جدول (1) توزع عينة المديرين وفقاً لمتغير الجنس

نوع الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الإناث	20	62.6%
الذكور	18	47.4%
المجموع	38	100%

(2) توزع عينة المدير وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

جدول (2) توزع عينة المديرين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
معهد إعداد مدرسين	17	44.7%
إجازة (معلم الصف)	21	55.3%
المجموع	38	100%

(3) توزع عينة المدير وفقاً لمتغير الخبرة الإدارية:

جدول (3) توزع عينة المديرين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

فئات سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
1-5 سنوات	19	50%
6-10 سنوات	11	28.9%
11 سنة-فما فوق	8	21.1%
المجموع	38	100.0%

أداة البحث:

صدق الاستبانة وثباتها: تمّ التحقق من صدق الاستبانة وثباتها من خلال قيام الباحثة بدراسة الخصائص السيكمترية على عيّنة مؤلفة من (25) مديراً (12 مديراً من عينة الصدق والثبات و 13 مديراً من أفراد العينة الأصلية استعانت بهم الباحث نتيجة قلة عدد أفراد المجتمع والعينة) وجاءت النتائج كما يأتي:

1. **دراسة الصدق:** يقصد بالصدق الفحص المنهجي لمحتوى الأداة، ويشير إلى ما إذا كان الاختبار يقيس ما

أعد لقياسه، أو ما أردنا نحن أن نقيسه (ميخائيل، 2006، 255)، وتمت دراسة الصدق من خلال:

صدق المحتوى: يعرف بأنه "رفع استثارة المفحوصين للحد الأقصى لتقبل المقياس، ولضمان تعاون المفحوصين

في الموقف الاختباري" (أبو علام، 2004، 257). تم القيام بتصميم الاستبانة في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها

وتساؤلاتها، بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات والبحوث العربية والأجنبية المتصلة بموضوع الدراسة، وعلى عدد من المقاييس التي استخدمت في الدراسات المماثلة، حيث قامت الباحثة بالمزج والانتقاء من المعايير ما يتماشى مع طبيعة المجتمع السوري وقيمه وفي ضوء إدارة الجودة الشاملة في التعليم، ومن ثم الخروج بالصياغة الأولية لمفردات هذه الاستبانة، عُرِضَت الاستبانة - في صورتها الأولية المؤلفة من (38) عبارة- على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق من مختلف الأقسام، بهدف التأكد من صلاحيتها علمياً وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد جاءت ملاحظاتهم كما يأتي: (إعادة صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً، ونقل بعض العبارات من بعد إلى بعد آخر أكثر مناسبة، وتحويل العبارات المركبة إلى عبارتين منفصلتين لضمان الحصول على استجابات أكثر دقة).

الصدق البنوي: تم التحقق منه من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للاستبانة بشكل عام، والجدول (4) يشير إلى تلك النتائج:

الجدول (4) قيم معاملات الارتباط بين المعايير بعضها مع بعض والدرجة الكلية للاستبانة

المعايير	تخطيط المواقف التعليمية وتصميمها	توفير المناخ التعليمي الملائم والتقييد به والحفاظ عليه	التمكن من المادة العلمية	استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية	تقييم التلاميذ ومتابعة نتائج التعلم	التعاون مع الرؤساء والزملاء والتلاميذ وأولياء أمورهم	الدرجة الكلية
تخطيط المواقف التعليمية وتصميمها	-	0,765**	0,799**	0,780**	0,821**	0,753**	0,742**
توفير المناخ التعليمي الملائم والتقييد به والحفاظ عليه	-	-	0,782**	0,812**	0,764**	0,784**	0,764**
التمكن من المادة العلمية	-	-	-	0,754**	0,798**	0,811**	0,822**
استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية	-	-	-	-	0,832**	0,826**	0,789**
تقييم التلاميذ ومتابعة نتائج التعلم	-	-	-	-	-	0,759**	0,762**
التعاون مع الرؤساء والزملاء والتلاميذ وأولياء أمورهم	-	-	-	-	-	-	0,811**
الدرجة الكلية	-	-	-	-	-	-	-

**** دال عند مستوى الدلالة (0.01)**

يتبين من خلال الجدول (1) أن معاملات الارتباط بين المعايير مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). وبالتالي فإن الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ما يدل على صدقها البنوي.

2. دراسة الثبات: قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بطريقتين: (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، وذلك بالنسبة للمعايير، وللدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول (5):

الجدول (5) قيم معاملات الثبات بطرائق (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، وذلك بالنسبة للمعايير، وللدرجة الكلية للاستبانة

المعايير	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
تخطيط المواقف التعليمية وتصميمها	0.81	0.75
توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه	0.79	0.78
التمكن من المادة العلمية	0.88	0.71
استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية	0.86	0.72
تقييم التلاميذ ومتابعة نتائج التعلم	0.82	0.73
التعاون مع الرؤساء والزلاء والتلاميذ وأولياء أمورهم	0.78	0.75
الدرجة الكلية	0.91	0.85

يُلاحظ من الجدول السابق أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة حيث تراوحت بين (0.78-0.91) بطريقة ألفا كرونباخ، وتراوحت بين (0.71-0.85) بطريقة التجزئة النصفية وجميعها قيم مقبولة إحصائياً، وبالتالي تصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

النتائج والمناقشة:

أولاً. الإجابة عن أسئلة البحث: لتعرف مدى تحقيق المعلم لمعايير إدارة الجودة الشاملة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، أعطيت كل درجة من درجات تحقيق المعايير في الاستبانة الموجهة للمديرين قيمةً متدرجة وفقاً لمقياس ثلاثي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$0.40 = \frac{0 - 2}{5} = \frac{\text{أكبر قيمة} - \text{أصغر قيمة}}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو التالي:

الجدول (6) درجات تحقيق المعايير والقيم الموافقة لها.

درجات تحقيق المعايير	فئات قيم المتوسط الحسابي
عالية جداً	2-1.61
عالية	1.60-1.21
متوسطة	1.20-0.81
منخفضة	0.80-0.41
منخفضة جداً	0.40-0

السؤال الأول: ما مدى تحقيق المعلم لمعيار تخطيط المواقف التعليمية وتصميمها؟**جدول (7): مدى تحقيق المعيار 1**

الترتيب	الرقم	معيار تخطيط المواقف التعليمية وتصميمها ومؤشراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	يختار المعلم طرائق التعليم وفقاً لطبيعة الأهداف التي يراد تحقيقها	1.73	0.543	عالية جداً
2	1	يخطط المعلم للتعليم بناءً على معلوماته عن الموضوع الدراسي	1.55	0.499	عالية
3	6	يشرك المعلم التلاميذ في مواقف تعليمية متنوعة مراعيًا الفروق الفردية فيما بينهم.	1.55	0.498	عالية
4	3	يساعد المعلم التلاميذ على اتخاذ القرارات في المواقف الحياتية اليومية.	1.50	0.658	عالية
5	4	يخطط المعلم لإدارة سلوك التلاميذ الصفي بفاعلية.	1.50	0.658	عالية
6	2	يصمم المعلم أنشطة تعليمية تساعد التلاميذ على الاستقلال الذاتي.	1.28	0.613	عالية
التقدير الكلي للمعيار					
			1.52	0.39	عالية

يبين الجدول السابق أنّ درجة تحقيق معيار تخطيط المعلم للمواقف التعليمية وتصميمها من وجهة نظر المديرين كانت عالية، وقد حاز المؤشر رقم (5) الترتيب الأول، أما المؤشر رقم (2) حاز الترتيب الأخير، كما يلاحظ أنّ المؤشرين (1 و6) حصلا على تقديرات متساوية، وانحرافات معيارية أيضاً شبه متساوية، وهي قليلة نسبياً، وكذلك الأمر بالنسبة للمؤشرين (3 و4)، مما يدلّ على اتفاق في وجهات نظر العينة في تقييم مدى تحقيق هذا المعيار.

السؤال الثاني: ما مدى تحقيق المعلم لمعيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه؟**جدول (8): مدى تحقيق المعيار 2**

الترتيب	الرقم	معيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه ومؤشراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	يهتم المعلم بمظهره وهيئته دون مبالغة.	1.73	0.443	عالية جداً
2	3	يشجع المعلم إنجازات التلاميذ وإسهاماتهم ويساندها ويقدرها.	1.64	0.482	عالية جداً
3	4	يشجع المعلم التلاميذ على العمل الجماعي.	1.64	0.572	عالية جداً
4	8	يلتزم المعلم باللوائح والأنظمة والتعليمات المنظمة للاداء التعليمي.	1.64	0.480	عالية جداً
5	1	يحترم المعلم شخصية التلاميذ.	1.50	0.589	عالية
6	5	يوجه المعلم التلاميذ لاحترام آراء الآخرين وإن اختلفوا معهم.	1.50	0.589	عالية
7	2	يهيئ المعلم بيئة مناسبة داخل الصف الدراسي لدعم أشكال التعليم والتعلم المقدمة.	1.45	0.656	عالية
8	6	يساعد المعلم التلاميذ على حل مشكلاتهم الحياتية.	1.32	0.640	عالية
التقدير الكلي للمعيار					
			1.55	0.37	عالية

يبين الجدول السابق أنّ درجة تحقيق المعلم لمعيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه من وجهة نظر المديرين كانت عالية، وقد حاز المؤشر رقم (7) الترتيب الأول، بينما حاز المؤشر رقم (6) الترتيب الأخير. كما يلاحظ أنّ الانحرافات المعيارية قليلة نسبياً، مما يدلّ على اتفاق في وجهات نظر العينة في تقييم مدى تحقيق هذا المعيار.

السؤال الثالث: ما مدى تحقيق المعلم لمعيار التمكن من المادة العلمية؟**جدول (9) مدى تحقيق المعيار 3**

الترتيب	الرقم	التمكن من المادة العلمية ومؤشراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	يطرح المعلم أسئلة تمهيدية متنوعة لإثارة تفكير التلاميذ .	1.69	0.559	عالية جداً
2	1	يساعد المعلم التلاميذ على تحليل محتوى الدرس للتوصل إلى استنتاجات صحيحة.	1.50	0.501	عالية
3	6	يربط المعلم التعليم بخبرات الطالب السابقة والخلفيات الأسرية الثقافية .	1.50	0.589	عالية
4	2	يستنتج المعلم معارف جديدة من معلومات متاحة لديه .	1.45	0.587	عالية
5	5	يحقق المعلم أهداف الدرس خلال الزمن المخصص له بفاعلية .	1.40	0.581	عالية
6	4	يستخدم المعلم استراتيجيات متنوعة لشرح مفاهيم المادة الدراسية ومهاراتها .	1.37	0.566	عالية
7	3	يوضح المعلم العلاقة بين موضوعات مادته والمواد الأخرى .	1.28	0.620	عالية
8	8	يشجع المعلم التلاميذ على الاكتشاف العلمي والمبادأة والإبداع.	1.28	0.619	عالية
		التقدير الكلي للمعيار	1.43	0.40	عالية

يبين الجدول السابق أنّ درجة تحقيق المعلم لمعيار التمكن من المادة العلمية من وجهة نظر المديرين كانت عالية، وقد حاز المؤشر رقم (7) الترتيب الأول، بينما حاز المؤشر رقم (8) الترتيب الأخير. كما يلاحظ أنّ الانحرافات المعيارية قليلة نسبياً، مما يدلّ على اتفاق في وجهات نظر العينة في تقييم مدى تحقيق هذا المعيار.

السؤال الرابع: ما مدى تحقيق المعلم لمعيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية؟**جدول (10) مدى تحقيق المعيار 4**

الترتيب	الرقم	استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية ومؤشراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	يستخدم المعلم الموارد والتجهيزات المتاحة بصورة فاعلة لتحقيق أهداف الدرس.	1.68	0.467	عالية جداً
2	3	يصمم المعلمون سائل سمعية وبصرية مناسبة للبيئة المدرسية .	1.10	0.846	متوسطة
3	6	يستخدم المعلم وسائل لمساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .	1.05	0.717	متوسطة
4	5	يوفر المعلم طرائق متنوعة لتقسيم التلاميذ إلى مجموعات لتحسين تعلمهم.	1.00	0.599	متوسطة
5	1	يستخدم المعلم الاستراتيجيات التعليمية الحديثة مثل: التعلم الذاتي والتعليم التعاوني والتعلم عن بعد الخ.	0.81	0.572	متوسطة
6	4	يستخدم المعلم التقنية الحديثة (الحاسوب مثلاً) كأداة لتعزيز تعلم التلاميذ.	0.50	0.658	منخفضة
		التقدير الكلي للمعيار	1.02	0.48	متوسطة

يبين الجدول السابق أنّ درجة تحقيق المعلم لمعيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية من وجهة نظر المديرين كانت متوسطة، وقد حاز المؤشر رقم (2) الترتيب الأول، بينما حاز المؤشر رقم (1 و 4) الترتيب الأخير بدرجة متوسطة ومنخفضة، مما يؤكد ضرورة زيادة الاهتمام من قبل المعلمين باستخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية الحديثة في عملية التعليم، كما يلاحظ أنّ الانحرافات المعيارية قليلة نسبياً، مما يدلّ على اتفاق في وجهات نظر العينة في تقييم مدى تحقيق هذا المعيار.

السؤال الخامس: ما مدى تحقيق المعلم لمعيار تقييم التلاميذ ومتابعة نتائج التعلم؟**جدول (11) مدى تحقيق المعيار 5**

الترتيب	الرقم	تقييم التلاميذ ومتابعة نتائج التعلم ومؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	يشخص المعلم نقاط القوة ونواحي الضعف لدى التلاميذ .	1.64	0.572	عالية جداً
2	5	يستخدم المعلم الحوار والمناقشة كوسيلة مهمة للتعرف على خبرات التلاميذ.	1.54	0.587	عالية
3	3	يشرك المعلم الأسرة في تقييم التلاميذ بهدف تحسين تعلمهم وأدائهم.	1.45	0.664	عالية
4	4	يقوم المعلم التلاميذ بصورة شمولية وبموضوعية.	1.41	0.574	عالية
5	1	يستخدم المعلم أساليب التقييم (مثل ملفات تقييم التلاميذ. الخ) باستمرار لمعرفة مستواهم.	1.13	0.551	متوسطة
التقدير الكلي للمعيار					
			1.44	0.45	عالية

يبين الجدول السابق أن درجة تحقيق المعلم لمعيار تقييم التلاميذ ومتابعة نتائج التعلم من وجهة نظر المديرين كانت عالية، وقد حاز المؤشر رقم (2) الترتيب الأول، بينما حاز المؤشر رقم (1) الترتيب الأخير. كما يلاحظ أن الانحرافات المعيارية قليلة نسبياً، مما يدل على اتفاق في وجهات نظر العينة في تقييم مدى تحقيق هذا المعيار.

السؤال السادس: ما مدى تحقيق المعلم لمعيار التعاون مع رؤسائه وزملائه والتلاميذ وأولياء أمورهم؟**جدول رقم (12) مدى تحقيق المعيار 6**

الترتيب	الرقم	التعاون مع الرؤساء والزملاء والتلاميذ وأولياء أمورهم ومؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	يلتزم المعلم بالقيام بالأعمال المسندة إليه من قبل رؤسائه لما تقتضيه مصلحة العمل.	1.54	0.587	عالية
2	1	يتواصل المعلم مع أولياء أمور التلاميذ بصورة مستمرة.	1.45	0.499	عالية
3	4	يستمع المعلم إلى وجهات النظر المختلفة من زملائه والاختيارات البديلة.	1.40	0.492	عالية
4	3	يشجع المعلم التلاميذ على التأمل والتفكير في حياتهم وخبراتهم الشخصية.	1.27	0.541	عالية
5	2	يساعد المعلم التلاميذ في التعرف على المصادر والمراجع من المكتبات وغيرها.	0.95	0.636	متوسطة
التقدير الكلي للمعيار					
			1.32	0.38	عالية

يبين الجدول السابق أن درجة تحقيق المعلم لمعيار التعاون مع الرؤساء والزملاء والتلاميذ وأولياء أمورهم من وجهة نظر المديرين كانت عالية، وقد حاز المؤشر رقم (5) الترتيب الأول، بينما حاز المؤشر رقم (2) الترتيب الأخير بدرجة متوسطة، مما يؤكد ضرورة تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لمساعدة التلاميذ في حسن التعرف على مصادر المعلومات واستخدامها الاستخدام السليم. كما يلاحظ أن الانحرافات المعيارية قليلة نسبياً، مما يدل على اتفاق في وجهات نظر العينة في تقييم مدى تحقيق هذا المعيار.

ثانياً: النتائج المتعلقة بدراسة مدى تأثير متغير الجنس على نتائج التقييم: تم تحقيق اختبار T للعينات المستقلة، وكانت النتائج مبينة كما يلي:

جدول (13) نتائج اختبار T للعينات المستقلة

اختبار T للعينات المستقلة						
الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	18	1.30	0.213	2.33-	36	0.022
إناث	20	1.52	0.233			

وقد أظهرت نتائج التحليل كما هو مبين في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المديرين "الذكور" ومتوسطات درجات المديرين "الإناث" وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، التي نصها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة 0.05) في متوسط مدى تحقيق معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي لمعايير إدارة الجودة الشاملة المعطى من قبل المديرين حسب متغير الجنس"، وذلك لصالح المديرين. تفسر الباحثة ذلك بأن المديرين قد أصدرن أحكامهن بناء على أداء معلمتهن اللواتي يبذلن جهوداً في التدريس أكثر من المعلمين الذكور وهذا يلاحظ بشكل ملفت للنظر أن المعلمات أكثر انضباطاً وتحصيلاً من المعلمين الذكور حيث أنه وبحكم الفطرة الإناث مؤهلات للتربية أكثر من الذكور.

كما تم تحقيق اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة مدى تأثير متغير المؤهل العلمي، ومتغير الخبرة، والذي كانت نتائجه على النحو التالي:

جدول (14): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق في إجابات عينة البحث

مصدر التباين	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الدلالة	القرار
متغير المؤهل العلمي	بين المجموعات	25.36	1	25.36	0.168	0.682	غير دال
	داخل المجموعات	5346	36	148.50			
	المجموع	5371.36	37				
متغير الخبرة الإدارية	بين المجموعات	720.8	2	360.40	10.93	0.000	دال
	داخل المجموعات	1059.08	35	33.09			
	المجموع	1779.88	37				

كما أظهرت نتائج التحليل كما هو مبين في الجدول السابق أنّ قيمة مستوى دلالة الاختبار لمتغير المؤهل العلمي (0.682) وهي أكبر من مستوى دلالة الفرضية الصفرية (0.05)، فبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي نصها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة 0.05) في متوسط مدى تحقيق معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي لمعايير إدارة الجودة الشاملة المعطى من قبل المديرين حسب متغير المؤهل العلمي". وتعزو الباحثة ذلك إلى أن معايير إدارة الجودة الشاملة لا ترتبط بشكل مباشر بالمؤهلات العلمية بقدر ما ترتبط بالخبرة والكفاءة والقيم التي يحملها الأشخاص وطموحاتهم إلى التحسن ومدى رضاهم عن العمل الذي يمارسونه وما قاموا به من إنجازات.

أما قيمة مستوى دلالة الاختبار لمتغير الخبرة الإدارية (0.000) وهي أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية (0.05)، فبالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي نصها "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة 0.05) في متوسط مدى تحقيق معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي لمعايير إدارة الجودة الشاملة المعطى من قبل المديرين حسب متغير الخبرة الإدارية". وذلك لصالح عينة المديرين من ذوي الخبرة الإدارية (1-5 سنوات).

لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات المديرين ولصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغير، تم إجراء المقارنات البعدية، فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول التالي:

1. يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المديرين من ذوي الخبرة الإدارية (5-1) سنوات ومتوسطات إجابات المديرين من ذوي الخبرة الإدارية (6-10) سنوات لصالح ذوي الخبرة الإدارية (5-1) سنوات. كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المديرين من ذوي الخبرة الإدارية (5-1) سنوات ومتوسطات إجابات المديرين من ذوي الخبرة الإدارية (11 سنة فما فوق) لصالح ذوي الخبرة الإدارية (5-1) سنوات. ولم يتبين وجود فروق بين متوسطات درجات المديرين من ذوي الخبرة (6-10) سنوات وبين متوسطات درجات المديرين من ذوي الخبرة (11 سنة فما فوق). وتفسر الباحثة تفوق المديرين والمديرات أصحاب الخبرة الأقل إلى السعي لإثبات الذات لهؤلاء المديرين والمديرات فمن المعلوم والملاحظ أن المديرين حديثي التعيين يسعون إلى تثبيت أنفسهم في مكان العمل ولذلك فهم أكثر نشاطاً ومتابعة من أولئك المديرين أصحاب الخبرة الطويلة كما أن المدير حديث التعيين يبدو أكثر رغبة في التعلم وقبولاً للعمل وممارسته بحكم قلة الخبرة الإدارية ومن هنا فإنه يسعى للوقوف على كل صغيرة وكبيرة لفهم مجريات الأمور في المدرسة وتحسين تعلم وتعليم الطلبة.

الاستنتاجات والتوصيات:

- أن مدى تحقيق معلمي الحلقة الأولى في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الحسكة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المديرين كانت بدرجة عالية لجميع المعايير باستثناء معيار استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية كانت متوسطة.
- إن مدارس التعليم الأساسي من خلال آراء المديرين تعي أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومدى تأثيرها في أدائها ولكنها لا تأخذ هذا التطبيق على محمل الجد بما فيه الكفاية.
- يؤكد أفراد العينة على أهمية تطبيق الجودة الشاملة بوصفها عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي (الطالب) من خلال تحسين ظروف العمل لجميع العاملين في المدرسة.
- حاز الترتيب الأول المعيار المتعلق بمدى توفير المعلم للمناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه، أما المعيار المتعلق بمدى استخدام المعلم للاستراتيجيات والتقنيات التعليمية حاز الترتيب الأخير، مما يؤكد ضرورة العمل على رفع مستوى جودة أداء المعلمين وتحفيزه، انطلاقاً من مبدأ (أن جودة التعليم من جودة المعلم).

التوصيات:

- وفي ضوء النتائج السابقة يقدم البحث بعض المقترحات التي يمكن تداولها لتحسين جودة أداء المعلمين وفقاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم:
- ❖ زيادة الاهتمام بتدريب المعلمين على تصميم الدروس التي تستخدم التقنية لتلبية احتياجات التلاميذ المتنوعة، وتحقيق تقنيات إدارة الصفوف التي تعزز ضبط النفس والانضباط الذاتي، وتقديم خبرات تعليمية تشجع التلاميذ على الابتكار، واستخدام وسائل التكيف والمساعدة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ❖ توفير الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية الحديثة لتحسين جودة تعلم التلاميذ.
- ❖ الالتزام بالتدريب المستمر للعاملين في المدرسة على ثقافة الجودة الشاملة وبشكل خاص المعلمين بشكل يعمل على ترسيخ القناعة الكاملة بأهمية تطبيقها والتخطيط لها.

- ❖ وضع خطة استراتيجية مستمرة لتحسين جودة أداء المعلّمين.
- ❖ نشر ثقافة الجودة في مختلف المؤسسات التربوية من خلال المؤتمرات والندوات وغيرها من وسائل الاتصال الأخرى وربطها بالثقافة والقيم والمعايير الأخلاقية.
- ❖ ضرورة تبني وزارة التربية نشر ثقافة وفلسفة إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام من خلال توفير المتطلبات المادية والبشرية اللازمة لعملية التطبيق.
- ❖ إجراء دراسات لاحقة تكمل الدراسة الحالية، وتعالج الجوانب التي لم تتناولها لضمان تحقيق نظام جودة عالمي يتناسب مع واقع نظامنا التعليمي ومبادئنا.

المراجع:

- أخضر، فايزة محمد حسن (2007): الوضع القائم للجودة في الميدان التربوي، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
- الجلبي، سوسن شاكر محمد (2005. م): معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية، المؤتمر التربوي الخامس لجودة التعليم الجامعي 11-13/4/2005، كلية التربية، جامعة البحرين، ص299-ص318.
- الحلبي، إحسان محمود؛ سلامة، مريم عبد القادر (2004): تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي؛ دراسة مقدمة في ورشة عمل طرق تفعيل وثيقة الآراء للأمير عبد الله بن عبد العزيز حول التعليم العالي 19-21 ذو الحجة 1425هـ. جامعة الملك عبد العزيز.
- خضير، عناية محمد(2007): واقع معرفتي وتحقيقي لإدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
- الخطيب، أحمد(2005. م): إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لإصلاح التعليم العالي وتجديده، المؤتمر التربوي الخامس لجودة التعليم الجامعي 11-13/4/2005، كلية التربية، جامعة البحرين، ص23-ص42.
- الصاحب، محمود؛ سلطان، سهيل (2004. م): الأيزو 9000 في كليات العلوم الإدارية ونظم المعلومات في جامعة بوليتكنيك فلسطين، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية العلمية في التعليم الجامعي الفلسطيني، 3-5/7/2004، جامعة القدس المفتوحة، مدينة رام الله.
- الصريرة، خالد أحمد؛ العساف، ليلي (2008): إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بين النظرية والتحقيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، صنعاء، المجلد الأول، العدد1، ص:1-46.
- طوب، محمود ودرويش، رمضان وحسين، محمود (2011): منظور إدارة الجودة الشاملة وأثره على أداء مدارس التعليم الأساسي (ح 2) "دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية"، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، المجلد (33) العدد (2).
- عكاشة، محمود فتحي؛ حواله، سهير محمد (2010): تقييم جودة التعليم الجامعي المفتوح بمصر من وجهة نظر مقدمي الخدمة والمستفيدين منها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، صنعاء، م3، ع5، ص1-ص45.
- علي، نادية حسن السيد (2002). تصور مقترح لتطوير نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة مستقبل التربية العربية. العدد 27. المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة.

- عيسى حازم زكي محسن، رفيق عبدالرحمن (2010): تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة، مجلة الجامعة الإسلامية ، وزارة التربية والتعليم، غزة، فلسطين، سلسلة الدراسات الإنسانية، م18، ع1، ص147-ص189.
- الفايز، فيصل عايد محمد ناصر (2010): درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الكويت.
- مرتضى، سلوى؛ أبو النور، حسناء (2008-2009): الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي (1)، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، ط2.
- المهوس، أحمد محمد (2004م): اتجاهات العاملين بالمديرية العامة للجوازات نحو إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإدارية.
- التّجار، فريد (2000 م): إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، رؤى التنمية المتواصلة، القاهرة، بيرك.
- الورثان، عدنان أحمد راشد (2007): مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم-دراسة ميدانية بمحافظة الإحساء، بحث مقدّم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) الجودة في التعليم العام 1428/3/28هـ.
- Boje, David M& Robert D. Winsor (1993): The resurrection of Taylorism: Total quality management's hidden agenda. *Journal of Organizational Change Management*. Vol. 6 No.4, PP 57-70.
- Dimén, Levente&Ludusan, Nicolae (2009):TQM and Marketing Perspectives for Surveying Education and Training,FIG International Workshop Vienna, Romania.
- Horine, JE; Halley, WA & Rubach, L □ □ □ □ □Transforming schools quality. *Journal of Quality Progress*. Vol. □ □, No.
- Kis, Viktoria(2005):Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects, the OECD Thematic Review of Tertiary Education, France.
- Lewis.L... and other□ □ □ □ □:Teacher Quality: A Report on the Preparation and Qualifications of Public School Teachers,Retrieved□ □ □ □ □ □ □ □,http://nces.ed.gov/programsvo l.
- Murphy.T, Maclaren.I, Flynn.S□ □ □ □ □:Summative System for the Assessment of Teaching Quality in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*,Volume □ □, Number □ □,PP: □ □ □ □ □ □ □
- Rice, Jennifer King(2003):Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes.- Retrieved in /13/4/2009, from website: http://www.eoinet. Org
- Shlomo, W and Frank Moti, F (1999) Application of the Total Quality Management approach principles and the ISO 9000 standards in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, Vol. 24, No. 3.