

جامعة النّجاح الوطنيّة
كلّيّة الدّراسات العليا

درجة تطبيق معايير الجودة الشّاملة في التّخطيط التّربويّ
لدى مديري المدارس الحكوميّة الثانويّة في محافظات شمال
الضّفة الغربيّة في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم

إعداد
ديمة داود ربايعة

إشراف
د. أشرف منذر الصّايغ

قدّمت هذه الأطروحة لاستكمال متطلّبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التّربويّة بكلّيّة
الدّراسات العليا في جامعة النّجاح الوطنيّة نابلس - فلسطين.

2018

درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري
المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في
فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم

إعداد

ديمة داود ربابعة

نُوقِشت هذه الأطروحة بتاريخ: / / 2018م، وأُجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة

التوقيع

..... د. أشرف منذر الصايغ / مشرفاً ورئيساً

..... أ.د. معزوز علاونة / ممتحناً خارجياً

..... د. سهيل صالحة / ممتحناً داخلياً

الإهداء

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة...
إلى نبي الرحمة وشفيع العالمين...
إلى رمز الحب والعطاء... والدي الحبيب

إلى منبع الطيبة وسر الحنان... والدي الغالية
إلى رفيق دربي ومن يعشقه قلبي... زوجي العزيز
إلى من صاغوا لنا من علمهم حروفا ومن فكرهم منارة... أساتذتي
الكرام

إلى كل الأعباء والأصدقاء
إلى كل محبي العلم والمعرفة

إلى هؤلاء أهدي جهدي لهذا فلمهم مني كل الإحترام والتقدير

الباحثة

الشكر والتقدير

الشكر لله أولاً وأخيراً الذي أعانني على إتمام بحثي هذا وإخراجهم بصورته النهائية...

كما وأتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى مشرفي الدكتور أشرف الصايغ الذي وجهت منه التوجيه والإرشاد ورعاية الصدر طوال فترة إعداد الأطروحة فجزاه الله عني كل الخير.

وأقدم ببالغ شكري للدكتور فاخر الخليوي رئيس قسم الدراسات العليا، وأشكر له دعمه المتواصل لي ولجميع الزملاء في إتمام مسيرتنا التعليمية.

وأخيراً أتقدم بالشكر إلى كل من ساعدني ووقف إلى جانبي وقدم لي النصيح والإرشاد وإلى كل من ساهم بإنجاز هذه الرسالة.

الباعثة

الإقرار

انا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه
حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة علمية أو لقب علمي
لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the
Researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any
other degree or qualification.

Student's Name:

إسم الطالبة: ديمة داود ربابعة

Signature:

التوقيع:

Date:

التاريخ:

فهرس المحتويات

ج.....	الإهداء
د.....	الشكر والتقدير
ه.....	الإقرار
و.....	فهرس المحتويات
ي.....	فهرس الجداول
م.....	فهرس الملاحق
ن.....	الملخص
2.....	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها
2.....	مقدمة الدراسة
4.....	مشكلة الدراسة
5.....	أسئلة الدراسة
5.....	فرضيات الدراسة
6.....	أهداف الدراسة
7.....	أهمية الدراسة
7.....	أولاً: الأهمية النظرية
7.....	ثانياً: الأهمية البحثية
7.....	ثالثاً: الأهمية التطبيقية
8.....	حدود الدراسة

9	مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.....
11	الفصل الثاني: الإطار النظريّ والدراسات السابقة.....
11	أولاً: الإطار النظريّ.....
11	مقدّمة.....
11	الجودة الشّاملة.....
29	التّخطيط التّربويّ.....
46	الجودة الشّاملة والتّخطيط التّربويّ.....
51	ثانياً: الدّراسات السّابقة.....
51	أولاً: الدّراسات السّابقة العربيّة.....
51	الدّراسات التي تتعلّق بالجودة الشّاملة.....
58	الدّراسات التي تتعلّق بالتّخطيط.....
62	الدراسات التي تتعلّق بالجودة الشّاملة والتّخطيط.....
64	ثانياً: الدّراسات السّابقة الأجنبيّة.....
64	الدّراسات التي تتعلّق بالجودة الشّاملة.....
68	الدّراسات التي تتعلّق بالتّخطيط.....
70	ثانياً: التعقيب على الدّراسات السّابقة وجوانب الاستفادة منها.....
75	الفصل الثالث: الطّريقة والإجراءات.....
75	منهج الدّراسة.....
75	مجتمع الدّراسة.....

75	عينّة الدّراسة.....
76	أداة الدّراسة.....
77	صدق الأداة.....
77	ثبات الأداة.....
78	إجراءات الدّراسة.....
79	متغيّرات الدّراسة.....
79	المعالجات الإحصائيّة.....
82	الفصل الرّابع: نتائج الدّراسة.....
82	أولاً : النّتايج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة.....
82	أ. النّتايج المتعلّقة بسؤال الدّراسة الرئيس.....
84	ثانياً: النّتايج المتعلّقة بفرضيّات الدّراسة.....
84	1. النّتايج المتعلّقة بالفرضيّة الأولى.....
85	2. النّتايج المتعلّقة بالفرضيّة الثّانية.....
88	3. النّتايج المتعلّقة بالفرضيّة الثّالثة.....
89	4. النّتايج المتعلّقة بالفرضيّة الرّابعة.....
93	5. النّتايج المتعلّقة بالفرضيّة الخامسة.....
101	الفصل الخامس: مناقشة النّتايج والتّوصيات.....
101	مناقشة النّتايج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة.....
101	أولاً: مناقشة النّتايج المتعلّقة بالسؤال الأوّل.....

105.....	ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
105	مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة
105.....	1_ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
107.....	2_ مناقشة النتائج المتعلقة بالنظرية الثانية
109.....	3_ مناقشة النتائج المتعلقة بالنظرية الثالثة
110.....	4_ مناقشة النتائج المتعلقة بالنظرية الرابعة
113.....	5_ مناقشة النتائج المتعلقة بالنظرية الخامسة
114	التوصيات
115	المصادر والمراجع
127	الملاحق
B.....	Abstract

فهرس الجداول

- الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة 76
- الجدول (3) معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالات إدارة الجودة الشاملة والتخطيط التربوي ... 78
- الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي 83
- الجدول (4) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي من وجهات نظر مديري المدارس، تعزى لمتغير (الجنس) 84
- الجدول (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي من وجهات نظر مديري المدارس، تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) 85
- الجدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي من وجهات نظر مديري المدارس، تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) 86
- الجدول (7) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال تطوير المناهج الدراسية، وفق متغير المؤهل العلمي 87
- الجدول (8) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال تحديد أهداف التعليم، وفق 87
- الجدول (9) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية، وفق متغير (المؤهل العلمي) 88
- الجدول (10) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي من وجهات نظر مديري المدارس، تعزى لمتغير (التخصص) 88

- الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي من وجهات نظر مديري المدارس، تعزى لمتغير (سنوات الخبرة في الإدارة)..... 90
- الجدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي من وجهات نظر مديري المدارس، تعزى لمتغير (سنوات الخبرة في الإدارة)..... 91
- الجدول (13) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال تحسين جودة أداء المعلمين، وفق متغير (سنوات الخبرة في الإدارة)..... 92
- الجدول (14) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال تطوير المناهج الدراسية، وفق متغير (سنوات الخبرة في الإدارة)..... 92
- الجدول (15) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية، وفق متغير (سنوات الخبرة في الإدارة)..... 93
- الجدول (16) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، من وجهات نظر مديري المدارس، تعزى لمتغير (المديرية)..... 93
- الجدول (17) نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي من وجهات نظر مديري المدارس، تعزى لمتغير (المديرية)..... 95
- الجدول (18) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال تحسين جودة أداء المعلمين، وفق متغير المديرية..... 96
- الجدول (19) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم، وفق متغير المديرية..... 96
- الجدول (20) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال تطوير المناهج الدراسية، وفق متغير المديرية..... 97
- الجدول (21) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال تحديد أهداف التعليم، وفق متغير المديرية..... 98

الجدول (22) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية، وفق متغير
المديرية.....98

فهرس الملاحق

ملحق (1) الاستبانة بصورتها الأولى.....	128
الملحق (2) قائمة بأسماء المحكمين.....	134
ملحق (3) الاستبانة بصورتها النهائية.....	135
ملحق (4) كتاب تسهيل المهمة.....	141
ملحق (5) جداول المتوسطات الحسابية.....	142

درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم

إعداد

ديمة داود ربابعة

إشراف

د. أشرف منذر الصايغ

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم، والتعرف إلى دور متغيرات كل من (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص، والمديرية) في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم.

وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية، وقد بلغ عددهم (412) مديراً ومديرة وفق إحصاءات وزارة التربية والتعليم العالي لسنة 2018/2017، وأجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية طبقية بلغ عدد أفرادها (195) مديراً ومديرة، وقد استجاب منهم (180) مديراً ومديرة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كذلك تم تصميم استبانة مكونة من (37) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي:

1. تحسين جودة أداء المعلمين.
2. تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم.
3. تطوير المناهج الدراسية.
4. تحديد أهداف التعليم.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي:

درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، قد أتت بمتوسط (4.06) وانحراف معياري (0.39) على الدرجة الكلية للمجالات، وهذا يدل على درجة عالية لتطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي.

في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على المجالات بين (4.01-09.4)، وهي متوسطات إستجابات تدل على درجة عالية في مجالات تحسين جودة أداء المعلمين، وتطوير جودة عمليات التعلم والتعليم، وتطوير المناهج الدراسية، وتحديد أهداف التعليم، وفيما يتعلق بترتيب المجالات فقد حصل مجالا تحسين جودة أداء المعلمين، وتطوير جودة عمليات التعلم والتعليم على الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (4.09)، بينما حصل مجال تطوير المناهج المدرسية على الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي (4.03)، وحصل مجال تحديد أهداف التعليم على الترتيب الرابع وبمتوسط حسابي (4.01).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير الجنس، في الدرجة الكلية لجميع المجالات.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في مجالي تحسين جودة أداء المعلمين، وتطوير جودة عمليات التعلم والتعليم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظرهم في مجالي تطوير المناهج الدراسية وتحديد أهداف التعليم، والدرجة الكلية، لصالح المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة

تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير التخصص، في الدّرجة الكلّية لجميع المجالات.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة، في مجالي تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم، وتحديد أهداف التعليم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظرهم في مجالي تحسين جودة أداء المعلمين، وتطوير المناهج الدراسية، والدرجة الكلية، لصالح (أكثر من 10 سنوات).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير المديرية، في الدّرجة الكلّية للمجالات جميعها، وتعود لصالح مديريات (جنين، نابلس، جنوب نابلس، طولكرم، قلقيلية، سلفيت، قباطية).

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحثة أوصت بما يأتي:

1. ضرورة وضع اللوائح التنظيمية لترقيات مديري المدارس على أسس علمية ومنطقية تتماشى مع معايير الجودة الشاملة، وتقوم على أساس الإنجاز والإبداع والخبرة والعطاء في المهنة، مما يشجع مديري المدارس على الارتقاء بمستواهم المهني، وبذل المزيد من الجهد، والاهتمام بموضوع الجودة الشاملة.
2. اقتراح معايير معتمدة وموحدة للجودة الشاملة وفق أسس ومبادئ الجودة الشاملة ونشرها في المؤسسات التربوية، وتطبيقها ومتابعتها من قبل المسؤولين في كافة المديریات.
3. ضرورة زيادة التوجه نحو اللامركزية في إدارة المدارس على جميع المستويات، وعلى وزارة التربية والتعليم منح ثقة وصلاحيات أكبر لمديري المدارس، لتمهيد الطريق في تبني اللامركزية ومنهج جودة الإدارة الشاملة.
4. إشراك المجتمع المحلي في اتخاذ القرارات وفي التخطيط للتعليم ما أمكن، مما ينعكس إيجاباً على تحسين مستوى التخطيط التربوي للعملية التعليمية.

5. ضرورة التركيز على ترقية مديري المدارس بناء على خبراتهم العملية في الإدارة ومؤهلاتهم العلمية، من أجل تشجيعهم على تطوير خبراتهم ومؤهلاتهم العلمية.
6. إجراء المزيد من البحوث المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة في المدارس وإمكانية تطبيقها، والتحديات التي تواجهها وطرق التغلب عليها.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

التربية نبت لا يصلح إلا في بيئته، ولا ينمو إلا من ريّ أهله، ولا قيمة له إذا فقد جذوره الأصلية، ولكن ذلك لا يمنع من الانتفاع من تجارب الآخرين، في عالم أصبح قرية صغيرة في ظلّ ثورة الاتصالات، ويتأثر كلّ جزء فيه بما يصيب سائر الأجزاء، والحكمة ضالة المؤمن، أتى وجدها فهو أحقّ الناس بها، ولا بدّ من الإشارة إلى أن التجارب العالمية في الإصلاح التربوي والإداري كثيرة ومتعدّدة، وبخاصّة في الدول المتقدّمة، والتي تحرص على توظيف التخطيط قبل القيام بأية خطوة تريد القيام بها؛ وذلك من أجل إحراز التقدّم المستمرّ، والحفاظ على مركز الصدارة في سوق المنافسة العالمية.

لذلك لا بدّ من التخطيط للتربية، فالتربية لا يمكن أن تعيش بمعزل عن المشكلات، والإحتياجات، وتطلّعات الأفراد والمجتمعات، فهي قوّة اجتماعيّة هائلة قادرة دائماً على إحداث تغيّرات بعيدة المدى في البناء الحضاريّ للمجتمع، هذا فضلاً عن كونها قوّة اقتصادية كبرى باعتبارها استثماراً لأعظم ما لدى الأمم من موارد، ألا وهي ثرواتها ومواردها البشريّة (جوهر، 2004).

وقبل الخوض في موضوع التخطيط - وهو عنصر من عناصر العملية الإداريّة - لا بدّ من التّطرق لمفهوم الإدارة؛ حيث إنّها علم وفنّ، تتعلّق في توجيه عدد من الأفراد وتنسيقهم ورقابتهم؛ لإنجاز عمليّة محدّدة، أو تحقيق هدف محدّد، أمّا التخطيط كعنصر من عناصر العملية الإداريّة فهو قدرة الإداري على التنبؤ بالتغيّرات البيئية أو المتغيّرات الدّاخلية للمنشأة، وتحديد الأهداف المستقبلية (الحريّ، 2008).

فالتخطيط هو نقطة البداية المنطقية في العمل الإداري؛ حيث إنّها أوّل وظيفة يجب على المدير الإبتداء بها في أيّ عمل، فإذا لم يقم المدير بالتخطيط فسيكون معرضاً للوقوع في أخطاء

كثيرة، فهو ليس عملاً اختيارياً، بل هو شرط لتحقيق الأهداف والغايات؛ من خلال التخطيط للاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية المتوفرة والمتاحة (منصور، 2005).

وهنا يجب على مدير المدرسة باعتباره قائداً تربوياً أن يضع عمله في إطار محدّد يبيّن طريقه نحو تحقيق أهداف التربية، وذلك بالطبع يتطلب منه التخطيط بشكل جيّد؛ حيث يمكن المدرسة باعتبارها مؤسسة تربوية من الوصول إلى غاياتها، وبذلك فإن التخطيط ليس غاية بحدّ ذاته، وإنما هو وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية (جوهر، 2004).

فالتخطيط هو خطوة أساسية لنجاح عمل أيّ قائد أو مدير؛ لأنّه ركيزة للوظائف الإدارية الأخرى من تنظيم وتوجيه ورقابة، وبقدر ما يكون الاهتمام والتركيز في مرحلة التخطيط بقدر ما يكون النجاح أو الفشل في المراحل الآتية؛ ولذلك يمكن القول إنّ التخطيط قد أصبح سمة من سمات التطور الإداري (العجمي، 2008).

والمخطط الناجح هو الذي يقوم بعمله دون ارتجال أو عشوائية، موزعاً الأدوار، ومستغلاً الأوقات والإمكانات المادية والبشرية، بما يحقّق له المراد، والإدارة المدرسية الناجحة هي التي تعتمد على التخطيط الفعّال، وتجعله أساساً لجميع عملياتها وأنشطتها، وتترجمه فعلياً من خلال تنفيذها لخطة المدرسة المعتمدة (النجار، 2008).

ولأهميّة التخطيط التربويّ البالغة، لا بدّ من ربط تطبيقه بمصطلح "الجودة الشاملة" والذي يتعلّق بتطوير أساليب العمل في مختلف المجالات. حيث أضحت الجودة الشاملة مطلباً أساسياً في الممارسات والأعمال الفنيّة والأكاديميّة جميعها، ويشير مصطلح الجودة الشاملة إلى مجموعة المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المنشودة وفقاً للمواصفات المطلوبة، بأفضل طرق، وأقلّ جهد وتكلفة ممكنة، حيث لم تعد المؤسسات التربويّة وإدارتها مجرد أجهزة مسؤولة ومؤتمنة على التراث الثقافيّ ونقله للأجيال الصاعدة، بل أصبحت أجهزة فاعلة في تطوير المعرفة، وتنمية المجتمع، وتطويره، ومساعدته في مواجهة التّحديات، والصّعوبات السياسيّة، والاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والثقافيّة، وهذا ما يفرض على المؤسسات التربويّة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربويّ لضمان تحقيق كلّ ذلك (عبد القادر، 2003).

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ التّخطيط التّربويّ يواجه عدداً من المشاكل والصّعوبات، إذ أشارت مجموعة دراسات إلى ذلك، مثل: دراسة أبو عيشة (2007)، ودراسة العتيبيّ (2010)، ومن أبرز هذه المشكلات هي مشكلة ترتيب الأولويات، فمن المعروف أنّه لا بدّ لنا - أمام الإمكانيّات الماديّة المتوفّرة - أن نقدم شيئاً على شيء، وأن نولي بعض جوانب التّعليم اهتماماً أكبر؛ وذلك من أجل تحسين العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة والارتقاء بها. ولذلك لا بدّ من تقديم وتأخير، ومسألة التّقديم والتأخير هنا؛ - ترتيب الأولويات من الأكثر أهميّة إلى الأقلّ أهميّة - تضع التّخطيط التّربويّ أمام صعوبات لا بدّ من التّغلّب عليها، وهذا لا يتأتّى إلا من خلال التّخطيط الجيّد والفعّال، والذي يراعي معايير الجودة الشّاملة.

وهنا رأت الباحثة أنّ دراسة تطبيق معايير الجودة الشّاملة في التّخطيط التّربويّ أمرٌ بالغ الأهميّة؛ وذلك من أجل تحسين العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة برمتها من أهداف التّعليم، والمناهج الدراسيّة، وأداء المعلمين، وأساليب التّدريس، وغير ذلك، ومن هنا انبثقت فكرة هذه الدّراسة لإيمان الباحثة بأهميّة إجراء دراسة حول موضوع التّخطيط بشكل عامّ، والتّخطيط التّربويّ بشكل خاصّ والذي يراعي معايير الجودة الشّاملة.

مشكلة الدّراسة

من خلال اطلاع الباحثة على الأدب التّربويّ، وبعض الدّراسات السّابقة أمثال: دراسة دحلان (2013)، ودراسة Cheung and Yipping (2008)، وغيرها، تبين لها أنّ تحسين نوعيّة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة والارتقاء بها لا يتأتّى إلا من خلال معايير الجودة الشّاملة وتطبيقها في العناصر التّعليميّة جميعها، مثل: إعداد المعلم، وصياغة الأهداف التّعليميّة، وتحسين بنية النّظام التّعليميّ بمكوناته البشريّة والماديّة، وكلّ ما سبق لا يمكن أن يتمّ إلا من خلال التّخطيط الفعّال، والذي يأخذ بمعايير الجودة الشّاملة بالحسبان، ومن خلال عمل الباحثة في المجال التّربويّ، وشعورها بأهميّة تطبيق معايير الجودة الشّاملة في التّخطيط التّربويّ لرفد القطاع التّربويّ بالكفاءات التي تلبي احتياجات خطط التّنمية، فهي تؤكد على أهميّة تركيز المدارس الفلسطينيّة بشكل عامّ، والمدارس الحكوميّة الثّانويّة في شمال الصّفّة الغربيّة بشكل خاصّ، على التّخطيط

الفعل الذي يعمل على تحسين أداء المعلمين، وتطوير المناهج، ووضع أهداف تربوية فعّالة، كذلك التي تعمل على مواءمة المخرجات التعليمية مع المتطلبات الفعلية لسوق العمل، وستزداد فاعلية كل ذلك من خلال تطبيق معايير الجودة الشاملة في تخطيطهم التربوي، واستناداً إلى قلة الاهتمام لدى الباحثين في التطرق إلى مثل هذا المجال من الدراسة حسب علم الباحثة، فإن مشكلة الدراسة تمثلت في السؤال الرئيس الآتي: "ما درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم؟"

أسئلة الدراسة

تمّ تقصي درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم؟
2. ما دور كل من متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمديرية) في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم؟

فرضيات الدراسة

استندت الدراسة إلى مجموعة من الفرضيات، والتي جرى فحصها لاحقاً والوصول من خلالها إلى نتائج الدراسة الحالية، وهي كما يأتي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي تعزى لمتغير الجنس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي تعزى لمتغير التخصص.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي تعزى لمتغير المديرية.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. الكشف عن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم.
2. التعرف إلى دور متغيرات كل من (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمديرية) في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم.
3. بناء أداة وتطويرها تسهم في فحص درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي في المدارس الحكومية الثانوية.

أهميّة الدّراسة

تتبع أهميّة الدّراسة من كونها مكوّنة من:

أولاً: الأهميّة النّظرية

تتّضح في إعداد إطار نظريّ خاصّ بهذه الدّراسة؛ من خلال الاطلاع على الأدبيّات المعاصرة، والدّراسات السّابقة ذات الصّلة المباشرة بالدّراسة، والتّعرّف إلى محتوياتها الفكرية، واستخلاص أبرز المؤشرات المفيدة للمعلّمين، والتّربويّين في هذه الدّراسة، والسّير في هداها لبناء الإطار العمليّ للدّراسة. وتكمن أيضاً الأهمية النظرية في محاولة الباحثة للفت الانتباه إلى ضرورة الاهتمام بتطبيق معايير الجودة الشّاملة في التّخطيط التّربويّ وذلك لما له من أثر ايجابي على العملية التعليمية ككل. بالإضافة إلى أن نتائج هذه الدراسة وتوصياتها قد تغيد الباحثين التّربويّين وأصحاب القرار وجهات الاختصاص المعنية بتطبيق معايير الجودة الشّاملة في التخطيط التّربوي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية. وأخيراً العمل على رفد المكتبة والبحث العلمي ببحث جديد في مجال تطبيق معايير الجودة الشّاملة في التخطيط التّربوي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية.

ثانياً: الأهميّة البحثية

تضمنت بناء أداة بحثية (استبانة) لجمع البيانات المتعلّقة في التّعرّف إلى درجة تطبيق معايير الجودة الشّاملة في التّخطيط التّربويّ لدى مديري المدارس الحكوميّة الثانوية في محافظات شمال الضّفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم.

ثالثاً: الأهميّة التّطبيقية

تكمن الأهميّة التّطبيقية في مساعدة مديري المدارس الحكوميّة الثانوية في محافظات شمال الضّفة الغربية على تطبيق معايير الجودة الشّاملة في التّخطيط التّربويّ، بالإضافة إلى تشجيع الإدارات التّربويّة، والتّعليميّة، والمدرسيّة كافّة؛ على الاهتمام بتطبيق معايير الجودة الشّاملة في التّخطيط

التربوي؛ وذلك من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية. وأيضاً تكمن أهمية الدراسة التطبيقية في قدرتها على الكشف عن مدى معرفة مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية بمعايير الجودة الشاملة، من خلال قدرتهم على التطبيق الفعلي والعملي لهذه المعايير في تخطيطهم التربوي، ومساعدتهم في التغلب على معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة في تخطيطهم التربوي، والتعرف إلى كيفية تحسين العملية التعليمية التعلمية (من أهداف التعليم، والمناهج الدراسية، وأداء المعلمين، وغير ذلك) من خلال تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2017/2018).

الحد البشري: تم إجراء هذه الدراسة على مديري المدارس الحكومية الثانوية في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية.

الحد الإجرائي: تحددت نتائج هذه الدراسة في الأداة التي استخدمتها الباحثة في جمع البيانات، وطبيعة التحليل الإحصائي المستخدم في تحليل البيانات، والخروج بنتائج للإجابة عن التساؤلات التي طرحتها.

الحد المكاني: المدارس الحكومية الثانوية في مديريات شمال الضفة الغربية في فلسطين وهي مديرية جنين، وطوباس، وقباطية، وطولكرم، وقلقيلية، ونابلس، وجنوب نابلس، وسلفيت.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية

الجودة الشاملة: هي منهج شامل يهدف إلى تحقيق حاجات ومتطلبات العميل، بحيث يتم استخدام الأساليب الكمية من أجل التحسين والتطوير المستمر في العمليات والخدمات (عبد الرحيم، 2016).

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: فلسفة علمية ومنهجية إدارية تهدف إلى التحسين المستمر في ضوء معايير واضحة لتحقيق الأهداف المنشودة من أجل إرضاء احتياجات المجتمع.

معايير الجودة: هي تلك المواصفات والشروط والمقاييس التي ينبغي توفرها في أي نظام أو مؤسسة، والتي تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين (علي، 2002).

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: المستوى المتوقع الوصول إليه ويحقق قدراً من الجودة في عملية التخطيط التربوي، ومن شأن ذلك أن ينعكس على العملية التعليمية التعلمية ككل.

التخطيط التربوي: هو التنبؤ بسير المستقبل في التربية والسيطرة عليه من أجل تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية، والمالية المتاحة، والوصول إلى تنمية تربوية متوازنة والربط بين التنمية التربوية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة (العجمي، 2008).

وعرفته الباحثة إجرائياً بأنه: الدرجة التي حصل عليها المستجيبون على الأداة المصممة لقياس واقع التخطيط التربوي.

الفصل الثّاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- الإطار النظري
- الدراسات السابقة
- تعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظريّ والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظريّ

يحتوي هذا الفصل على الإطار النظريّ والدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة الحالية. وقد تمّ تناول الأدب النظريّ في القسم الأول، وفي القسم الثاني تمّ تناول الدراسات السابقة.

مقدمة

لقد أصبح مفهوم إدارة الجودة الشاملة اليوم من أهم مفاهيم الإدارة انتشاراً على مستوى العالم، ولقد حققت من خلاله بعض المنظمات مستويات غير مسبوقة من الجودة. وتمثّل الجودة الشاملة مدخلاً للتنافسيّة، واستثماراً لمعطيات المعرفة والتكنولوجيا، كسمة من سمات القرن الواحد والعشرين. ولقد انتقل مفهوم الجودة من مجال الحرص على جودة المنتجات إلى مجال الحرص على جودة الخدمات، كذلك انتقل إلى تغيير مفاهيم الإدارة التقليديّة لتشجيع استقلالية العاملين بتقليل الحواجز الرسميّة، وتكوين فرق العمل المدارة ذاتيّاً، والتّمكن في اتخاذ القرارات لأقل مستوى وظيفيّ، وتغيير أدوار القيادة، وبناء الولاء المؤسسيّ وتدعيمه لدى العاملين داخل المنظّمة، كلّ ذلك من أجل استخراج أفضل ما في البشر من كفاءات (أبو النّصر، 2008).

وترى الباحثة أنّه لا بدّ من إدراج الجودة الشاملة في عمليّة التّخطيط التّربويّ لتحسين العمليّة التعليميّة النّعلميّة، والارتقاء بها إلى مستوى أفضل؛ فمثلاً لا بدّ من التّخطيط الفعّال لتحسين أداء المعلّمين، وتطوير مهاراتهم، وتطوير المناهج الدّراسيّة، ووضع أهداف تعليميّة مناسبة وفعّالة، وغير ذلك.

الجودة الشاملة (Total Quality Management)

لا بدّ من الإشارة إلى أنّ الجودة لا تأتي من تلقاء نفسها، بل تحتاج إلى تخطيط مستمرّ، ولا بدّ أن تكون الجودة أساساً لسياسة المؤسسة ولعملها، وبخاصّة في موضوع التّخطيط، وأنّ

تحقيق الجودة هو نتيجة مباشرة للظروف والعمليات الداخلية، والهياكل التي تقوم عليها عملية الإنتاج؛ وإضافة كلمة الشاملة لمفهوم الجودة يشير للجودة بأوسع معانيها، أي الجودة الشاملة التي تشمل: المنتجات، والخدمات، والعمليات (النعمي وصويص، 2009).

تعريف الجودة الشاملة

الجودة: هي "إنتاج المنظمة لسلعة، أو تقديم خدمة بمستوى عالٍ من التميز، تكون قادرة من خلالها على الوفاء باحتياجات عملائها ورغباتهم، بالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم، وتحقيق الرضى والسعادة لديهم، ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة -سلفاً- للإنتاج" (أسعد، 2006).

وعرّف إدوارد ديمينج إدارة الجودة الشاملة بأنها طريقة الإدارة المنظمة، تهدف إلى تحقيق التعاون والمشاركة المستمرة بين العاملين في المنظمة من أجل تحسين السلعة أو الخدمة، والأنشطة التي تحقق رضا العملاء، وسعادة العاملين، ومتطلبات المجتمع (العزاوي، 2005).

كما عرّفت المنظمة الدولية للتوحيد القياسي (ISO) إدارة الجودة الشاملة بأنها مدخل للإدارة في المنظمة، يركز على الجودة، ويبنى على مشاركة كل أعضائها، ويستهدف النجاح في الأجل الطويل من خلال رضا العميل، وتحقيق المنافع لجميع أعضاء المنظمة والمجتمع (القزّاز والحديثي وكوريل، 2009).

أما الجودة الشاملة في المجال التعليمي فهي إستراتيجية إدارية مستمرة التطوير تنتهج وفقاً لها المؤسسة التعليمية، معتمدة على مجموعة معينة من المبادئ؛ وذلك من أجل تخريج مدخلها الرئيس وهو الطالب على أعلى مستوى من الجودة من جوانب النمو العقلية والنفسية والاجتماعية كافة، وذلك بهدف إرضاء الطالب حتى يصبح مطلوباً بعد تخرجه في سوق العمل، وإرضاء أجهزة المجتمع كافة المستفيدة من هذا المخرج (حمدات، 2007).

والجودة الشاملة في المجال التعليمي أيضاً هي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين بمجال التعليم (هيئة التدريس، الإدارة التعليمية، العاملين،...إلخ) لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي (طالب، أم فصل، أم مدرسة، أم مرحلة...إلخ) وبما يتناسب مع رغبات المستهلك (رغبة

كلّ وحدة على حدة، وأيضاً رغبة المجتمع وأفراده في آن واحد) هذا من جهة، ومع قدرات هذه الوحدة وخصائصها للمنتج التعليمي من جهة أخرى (ماضي، 2005).

وترى الباحثة أنّ الجودة الشاملة في المجال التعليمي هي عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات المطلوبة واللازمة لرفع مستوى جودة المخرج التعليمي (الطالب) بوساطة كل العاملين في المؤسسة التعليمية، وذلك من أجل تحقيق الرضا له وللمجتمع المستفيد من هذا المخرج.

إدارة الجودة الشاملة والعملية التعليمية

بحسب السامرائي (2007) فإن إدارة الجودة الشاملة للعملية التعليمية تعني تحقيق النقاط الآتية:

1. التركيز الواضح على الطالب.
2. التكامل مع استراتيجيّة الجهة التعليمية (المدرسة، الإدارة التعليمية، الوزارة).
3. الاهتمام بمشاركة الطلاب لأعضاء هيئة التدريس، والجهاز الإداري في المدرسة.
4. استمرارية التحسين.
5. الاهتمام بالفكر الإداري الحديث في إدارات المدرسة ووظائفها ومستوياتها كافة.
6. اعتبار كل فرد في المدرسة مسؤولاً عن الجودة.

الحاجة إلى الجودة الشاملة في المجال التعليمي

أشار البلداوي ونديم (2007) إلى أنّ المجال التعليمي بحاجة إلى الجودة الشاملة للأسباب التالية:

1. العجز التعليمي؛ والمقصود به استثمار في التعليم دون العائد؛ نظراً لأن المخرجات التعليمية والناتج التربوي لا تكفي الطلب الفعال في أسواق العمل بالدرجة المطلوبة.
2. معدلات البطالة المرتفعة؛ فالإنتاج لا يوفر عدد الوظائف الكافية والمناسبة للمخرجات التعليمية أو العكس.

3. اتّساع الفجوة بين الإنتاج والتّعليم؛ حيث تظهر الحاجة لبعض المهن والوظائف التي لا يوفّرها التّعليم الحاليّ أو العكس.
4. ارتفاع تكلفة التّعليم في مراحل التّعليم جميعها، فالظّاهر أنّ التّعليم مجانيّ، والواقع أنّه ذو تكاليف متزايدة.
5. انخفاض عائد الإستثمار التّعليميّ.
6. عدم المشاركة في تصميم البرامج التّعليميّة على المستويات جميعها.
7. التّعليم يركّز على المعارف والمعلومات، ولا يهتمّ بالسلوكيات والمهارات.

الجودة الشّاملة

تعمل الجودة الشّاملة على:

1. تحقيق متطلّبات العميل وحاجاته وفق المواصفات التي ترضيه.
2. الابتعاد عن الانحرافات والأخطاء بدلاً من معالجتها.
3. السّعي نحو توليد الأفكار البناءة والابتعاد عن التّردّد والخوف.
4. توظيف الاتّصال والتّفاعل الجيّد وتبادل المعلومات على اعتبار كلّ فرد مسؤولاً عن الإنتاجيّة.
5. التّقييم المستمرّ للجهود المبذولة، والتّعرّف على جوانب القصور ومعالجتها.
6. تقسيم المؤسّسة إلى عناصرها الرّئيسة (المدخلات، العمليّات، المخرجات)، وبالتالي يتّضح مجال الجهود الفرديّة في تحقيق الإنتاجيّة، وتظهر جوانب القوّة لتعزيزها، وجوانب الضّعف لمعالجتها بالتّغذية الرّاجعة (إسماعيل، 2014).

تحسين الجودة

المقصود بها تضيق الفجوة بين المستويات الحالية والمرغوب فيها والمتوقعة من خلال قرارات الإدارة، والهدف الأساسيّ من تطبيق تحسين الجودة يكمن في جعل الجودة جزءاً أساسياً من الثّقافة التّنظيميّة للمؤسّسة (أحمد، 2007).

وبحسب أحمد (2007) فقد تطوّرت عمليّة تحسين الجودة من النّاحية العمليّة كما يلي:

إلى

من

- | | |
|--|---|
| 1_ التّخطيط للجودة | 1_ التّأكد من الجودة |
| 2_ الجودة مسؤوليّة كلّ فرد في المؤسّسة | 2_ الجودة مسؤوليّة إدارة الجودة |
| 3_ يجب رفض الجودة السيّئة فوراً | 3_ لا يوجد إنسان بدون أخطاء |
| 4_ الجودة عمل فنّي وإداريّ وماليّ | 4_ الجودة عمل فنّي فقط |
| 5_ ضبط الجودة تعني منع حدوث أخطاء. | 5_ ضبط الجودة تعني التّأكد من عدم وجود أخطاء. |

أهميّة الجودة الشّاملة في التّعليم

- تطرق ديمس (2009) إلى أهميّة الجودة الشّاملة في التّعليم على النّحو الآتي:
1. مساعدة المؤسّسة التّعليميّة في التّعرّف إلى حلقات الهدر وأنواعه المختلفة.
 2. تساعد في زيادة الإنتاج، والثّقة، وفي الالتزام بها في مستويات المدرسة جميعها.
 3. تساعد المؤسّسة في التّعرّف إلى أدائها.
 4. تطوير التّعليم من خلال تقويم النّظام التّعليميّ، وتشخيص القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات.

وتشير الباحثة أيضاً إلى أنّ الجودة الشّاملة في التّعليم تحقّق:

- 1- الاتصال الفعّال داخل المؤسّسة التّعليميّة.
- 2- الاستجابة السّريعة لاحتياجات الطّلبة.
- 3- الاستثمار الأمثل في إمكانيّات الأفراد وطاقاتهم الإبداعيّة.

أهداف إدارة الجودة الشّاملة في التّعليم

1. خفض التّكاليف.
2. تقليل الوقت اللازم لإنجاز المهمّات.
3. زيادة الكفاءة بزيادة التّعاون بين إدارات المدارس.
4. تقليل الأعمال عديمة الفائدة ومنها الأعمال المتكرّرة.
5. توطيد الثّقة وتحسين العمل للعاملين (الحري، 2007).

مميزات إدارة الجودة الشاملة

1. تقليل العمليات الإدارية.
2. إتقان العمليات الإدارية.
3. تبسيط النماذج والإجراءات.
4. زيادة الإنتاجية.
5. تقليل شكاوى العملاء.
6. التحسين المستمر داخل المنظمة (أبو النصر، 2008).

مرتكزات إدارة الجودة الشاملة

أشار الصليبي (2008) إلى مرتكزات إدارة الجودة الشاملة على النحو الآتي:

- 1_ التركيز على العميل
المنظمة العاملة ينبغي أن تضع في حساباتها الأنشطة التي من شأنها أن تحقق للعميل الجودة العالية التي تتسجم مع ضرورة تعزيز أواصر الثقة بينه وبين المنظمة.
- 2_ التركيز على إدارة القوى البشرية
تعد إدارة القوى البشرية في المنظمة ذات أولوية كبيرة في تنشيط إدارة الجودة الشاملة وتفعيلها إذ إنّ توفر المهارات والكفاءات البشرية من أهم الركائز التي توفر للمنظمة تحقيق أهدافها.
- 3_ المشاركة والتحفيز
لقد استطاع اليابانيون أن يحققوا تفوقاً ملموساً من خلال اعتمادهم أسلوب المشاركة والحافزية؛ ولذا فإنّ هذا المنطلق يعد من الركائز الأساسية التي ينبغي أن تعتمد عند تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة.
- 4_ نظام المعلومات والتغذية العكسية
يعدّ توفر نظام المعلومات والتغذية العكسية من الركائز المهمة والأساسية التي تقتضيها متطلبات إدارة الجودة الشاملة؛ حيث يعد من أكثر العوامل الهادفة لتحقيق نجاح المنظمة.

مبادئ الجودة الشاملة في التعليم

يرى أبو لبن (2011) أن هناك مجموعة من الأسس للجودة الشاملة في التعليم، وهي:

- 1_ وضوح أهداف المؤسسة ورسالتها؛ لأنّ وضوح الأهداف يساعد على الرّؤيا السليمة للإجراءات والجهود المبذولة كافة.
- 2_ التّركيز على المستفيد (العميل): يجب التّركيز على المستفيد؛ لأنّ الجودة تعتبر ترجمة لاحتياجات المستفيدين من العمليّة التعليميّة وتوقعاتهم، وهذا من أهم أهدافها التي تسعى لتحقيقها.
- 3_ الالتزام بالتّحسين المستمرّ: وهذا المبدأ يشمل جميع عناصر العمليّة التعليميّة، وجميع وحدات العمل في المؤسسة التعليميّة، والالتزام بهذا المبدأ يساعد على تحسين الإنتاجيّة.
- 4_ تفعيل دور العاملين (المشاركة وتقويض الصّلاحية): ويقصد بهذا المبدأ تفعيل دور العاملين بطريقة تشعرهم بالأهميّة، وتحقيق الاستفادة الفعلية من إمكانياتهم وقدراتهم.
- 5_ التّحفيز والتّشجيع: ويعد هذا المبدأ من أهم المبادئ؛ لأنّه يؤدي إلى شحذ همم العاملين لتأدية العمل بجودة عالية، ولا بدّ من مراعاة أن تكون الحوافز معطاة بشكل مستمرّ.
- 6_ مداومة الاتّصال بالمستفيدين (التّغذية الرّاجعة): وهذا المبدأ يمكّن مدير المدرسة أو قائد الفريق من التّعرّف إلى المشاكل الداخليّة قبل اتّساعها، ويتعرّف إلى شكاوى فريق العمل، وكذلك شكاوى المستفيدين من الدّاخل والخارج، بهدف العمل على تقييم سير العمل داخل المؤسسات التعليميّة .

ويرى (فيليب كروسبي) أن مبادئ الجودة أربعة هي كالآتي:

- المبدأ الأوّل: تعريف الجودة، وهو التّطابق مع المتطلّبات.
- المبدأ الثّاني: نظام الجودة، وهو منع حدوث الخطأ.
- المبدأ الثّالث: معيار الأداء، وهو انعدام العيوب.
- المبدأ الرّابع: مقياس الجودة، وهو ثمن عدم التّطابق (عمر، 2010).

عمليات إدارة الجودة الشاملة

أشار محمّد (2008) إلى عمليات إدارة الجودة الشاملة على النّحو الآتي:

1. قيادة الجودة الشاملة: فهي تمثل عنصراً أساسياً في التنفيذ الناجح للتغيير على نطاق واسع على مستويات المنظمة كلها، وبدونها فإن عملية التحسين لا يمكن أن تعزز؛ لأن الناس بدون القيادة اللائقة يسعون لتكوين بيروقراطيات فاقدة للوعي.
2. التخطيط طويل المدى (الاستراتيجي): الجودة لا تحدث صدفة، إنما يجب أن يخطط لها، وبحاجة لأن تكون بنداً رئيساً في استراتيجية المؤسسة.
3. التنظيم: إن البنية التنظيمية في مؤسسات (TQM) تتميز بمجموعة من الملامح وهي:
 - أن التنظيم يوجه نحو خدمة العملاء.
 - أن مؤسسات (TQM) تنظم حول العمليات وتوجه بها.
 - أن عمليات المنظمة يمكن تحسينها فقط من خلال إشراك كل العاملين في المنظمة.
4. رقابة الجودة الشاملة: هناك ثلاث مراحل أساسية لعملية رقابة الجودة، هي:
 - تقويم الأداء الفعلي للعملية.
 - مقارنة الأداء الفعلي مع أهداف الجودة والمقاييس المحددة سلفاً.
 - القيام بالعمل بناء على الاختلافات بين الواقع والمستهدف.

محاور الجودة الشاملة من المنظور التربوي

- ترى أبو عبده (2011) بأن هناك عدة محاور لا بدّ من الاهتمام بها وعدم إغفال أي منها عند السعي إلى بناء الخطط التطويرية على مستوى مديريات التربية والتعليم وفي المدارس ومنها:
- 1_ في مجال جودة المعلم؛ مدى تأهيله علمياً ومسلحياً؛ أي تدريبه ميدانياً.
 - 2_ وفي مجال جودة الطالب؛ مدى تأهيله في مراحل ما قبل الدراسة الأساسية وأثناءها؛ وذلك من النواحي العلمية والصحية، بحيث تعينه على استيعاب ما سيتعرض له من خبرات جديدة.
 - 3_ وفي مجال جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس؛ ففي شمولها ومدى مرونتها وقدرتها على استيعاب المتغيرات ومدى مساهمتها في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب.
 - 4_ أما فيما يتعلق بجودة المباني وتجهيزاتها؛ فبما تشمله من المقتنيات المادية، مثل: الإضاءة، الغرف الصفية، والمقاعد، وغيرها كالوسائل التعليمية الإيضاحية.

5_ وفي محور جودة الإدارة التعليمية والتشريعات؛ فقد اعتبر أن للقائد التربوي الأثر الكبير على العملية التعليمية بأبعادها كافة، ومن ضمنها التخطيط التربوي، ومتابعة الأنشطة التعليمية.

مواصفات إدارة الجودة الشاملة

- 1- الجدارة بالثقة: من خلال دقة العمل، وتحقيقه للغرض، وتطوير إجراءاته.
- 2- الالتزام بالمواعيد: من خلال تقديم الخدمة في موعدها عن طريق تحسين الكفاءة، وزيادة الإنتاجية.
- 3- الجاذبية: من خلال الاهتمام بالمظهر المادي أو الجسمي أو الفيزيائي للسلعة أو الخدمة أو لمن يقدم أي منها.
- 4- الملامح المميزة: من خلال التعرف على ما يحقق المزيد من إشباع رغبات العميل ورضاه (الشيخ، 2010).

سلسلة المواصفات القياسية ISO 9000

أشار الدراذكة (2008) إلى سلسلة المواصفات القياسية ISO 9000 والتي تتألف من خمس مواصفات أساسية وهي:

1_ المواصفة ذات الرقم (9000) (ISO): تتضمن إرشادات للاختبار والاستخدام، وتتناول جميع الصناعات بما فيها تطوير المنتجات الجاهزة.

2_ المواصفة ذات الرقم (9001) (ISO): تتضمن نموذجاً لتوكيد الجودة في التصميم، والتطوير، والإنتاج، والفحص، والاختبار، والتكيب، والخدمة، وتشمل هذه المواصفة على (20) عنصراً. وتنطبق هذه المواصفات على المنظمات الهندسية، والإنشائية، والخدمية كافة... إلخ.

3_ المواصفة ذات الرقم (9002) (ISO): تتضمن نموذجاً لتوكيد الجودة في الإنتاج والتجهيز، وتشمل (18) عنصراً، أي أن هذه المواصفة تغطي كل المجالات السابقة، عدا التصميم والتطوير وخدمات ما بعد البيع، مثل: الصناعات الكيماوية.

4_ المواصفة ذات الرقم (9003) (ISO): تتضمن نموذجاً لتوكيد الجودة في عمليات الفحص والاختبار النهائي، وتشمل (16) عنصراً، وتناسب هذه المواصفة الورش الصغيرة أو الموزعين للأجهزة والمعدات التي يتم من خلالها الاكتفاء بالفحص والاختبار النهائي للمنتجات.

5_ المواصفة ذات الرقم (9004) (ISO): تتضمن نموذجاً لتوكيد الجودة من خلال توفير التوجيهات والإرشادات اللازمة لإدارة الجودة وبيان عناصرها، وتستخدم هذه الإرشادات للصناعات والخدمات كافة؛ أي أنها توضح تطبيق نظام إدارة الجودة والإرشادات الواجب على المؤسسات إتباعها للحصول على شهادة الأيزو.

الملاح الرئيسة للجودة الشاملة في التعليم

بحسب المليجي والبرازي (2010) فإن للجودة الشاملة عدة ملاح من أهمها:

1. الشمول: ويعنى أن الجودة الشاملة تشمل كل وحدات المؤسسة ومستوياتها ووظائفها.
2. التطور: حيث تدعو إلى التحسين المستمر في أنشطة المؤسسة التعليمية وعملياتها.
3. المنهجية العلمية: إذ إنه يعتمد على تحليل كل نشاط في المؤسسة وتصميمه وتخطيطه وتنظيمه.
4. المشاركة: إذ تحت الجودة الشاملة الإدارة على بذل الجهد لتحقيق مشاركة كل العاملين في المؤسسة.
5. الجماعية: حيث يستخدم منطق العمل الجماعي، وتكوين فرق العمل لتحسين الجودة.
6. تنمية الرقابة الذاتية: وتعدّ بديلاً للرقابة الخارجية، فالجودة سلوك ينبع بالافتقار والتحفيز.

تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم

ولتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم بحسب العليم والشريف (2010) لا بدّ من:

- تحديد الأهداف الخاصة للمراحل التعليمية.
- فهم فلسفة الجودة الشاملة والابتعاد عن الخوف من التغيير.
- إيجاد نظام فعال للتدريب على العمل بمدخل إدارة الجودة الشاملة.
- تبني أسلوب فعال للقيادة على جميع المستويات لتشجيع الالتزام.

- الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي.
- القضاء على العوائق التنظيمية، ورفض الأنماط الثابتة في الإدارة.
- إيجاد أساليب جديدة لتقييم العاملين.
- جعل الطالب هو المحور الرئيس للعملية التعليمية والتربوية.

مدخل إدارة الجودة الشاملة كنظام إداري

إن من أبرز رواد إدارة الجودة الشاملة، هما: العالمان إدوارد ديمينج، وكروسبي، اللذان تطرقا إلى مدخل إدارة الجودة الشاملة كنظام إداري على النحو الآتي:

1_ الأفكار الأساسية للعالم إدوارد ديمينج (Deming)

يعتبر العالم (إدوارد ديمينج) هو الأب الحقيقي لحركة الجودة كمفهوم شامل، وكجزء أساسي من عمل الإدارة اليومي، ويعد ديمينج أول من أوضح أهمية التركيز على الأمور الآتية وهي:

1_ أن الإدارة مسؤولة بشكل دائم عن جودة الأداء كجزء أساسي من أعمالهم اليومية، وكجزء من وظيفة الإدارة.

2_ ضرورة تعليم الأفراد وتدريبهم على كيفية التحسين الدائم والعمل الجماعي في المنظمة.

3_ ضرورة توفر الدوافع الداخلية لدى جميع العاملين؛ لتحسين الجودة، وتدريبهم على استخدام الأساليب الإحصائية للرقابة على الجودة.

4_ إن النظم التي يسير عليها العمل تعتبر مسؤولة عن حوالي (85%) من الأخطاء والعيوب التي تحدث في العملية الإنتاجية، والإدارة هي وحدها القادرة على تغيير هذه النظم، وهذا الأمر يعني أن الفكر التقليدي الذي يرى أن عمال الإنتاج هم المسؤولون بشكل دائم عن كل المشاكل التي تحدث في الإنتاج، هو غير صحيح.

5_ يؤمن ديمينج بنظرية (Y) في السلوك التنظيمي القائمة على كفاءة الأفراد، ورغبتهم في العمل، وميلهم للمعرفة، وإمكانية حفزهم من خلال الحاجات المعنوية (الدراكة 2008).

2_ الأفكار الأساسية للعالم كروسبي (Grosby):

استخدم كروسبي المدخل الضيق للجودة من خلال تركيزه فقط على أن تكون السلعة المنتجة مطابقة للمواصفات.

وتجدر الإشارة إلى أن الحديث عن فكرة الشمولية في إدارة الجودة أدت إلى توسيع المفهوم الخاص بالعملاء ليشمل:

- 1_ عملاء الداخل: وهم العاملون من جميع الإدارات، والأقسام، الذين يتعاملون مع بعضهم البعض لإنجاز الأعمال، والنشاطات التي تسهم في إنجاز السلع والخدمات.
- 2_ عملاء الخارج: وهم الذين يتعاملون مع السلعة أو الخدمة التي تنتجها الشركة، ويتلقون المخرجات النهائية منها، سواء أكانوا أفرادًا أم مجموعات أم منظمات (الفضل والطائي، 2004).

مراحل الجودة الشاملة

بحسب عبد الرحيم (2016) فإن الجودة الشاملة قد مرت بعدة مراحل وهي:

1. المرحلة الأولى كانت الجودة تختص بجودة المنتج، وذلك عن طريق الاهتمام ب:

- ✓ التقليل من نسبة الإنتاج.
- ✓ قيام العمال بعملهم على أكمل وجه وبالشكل الصحيح.
- ✓ قياس تكلفة الإنتاج المعيب.
- ✓ تقديم تحفيزات للعمال من أجل الالتزام بمعايير الجودة.

2. المرحلة الثانية اهتمت في سدّ حاجات العميل وإشباع رغباته، عن طريق:

- ✓ التقرب منه وفهم متطلباته.
- ✓ المقدرة على توقع حاجته.
- ✓ وجعل المرجع الأساسي لاتخاذ القرار هو رغبة العميل.

3. أما بالنسبة للمرحلة الثالثة، فكان محورها المنافسة، عن طريق:

- ✓ جعل السوق أساس القرارات.
- ✓ والتقرب من السوق ومن العملاء.
- ✓ التعرف على المنافسين وتمييزهم.

✓ والمحافظة على عدد العملاء وزيادته.

معايير الجودة الشاملة

هناك معايير ومقاييس للجودة الشاملة تتمثل في:

1. جودة التصميم: هي الأساس الذي يترتب عليه جودة ونوعية المعايير الأخرى، فإذا كان تصميم الخدمة مُلبي لاحتياجات العملاء، فإن المنتج يكون ذا جودة جيدة.
2. جودة التنفيذ: تعتمد هذه المرحلة على المرحلة السابقة (جودة التصميم)، فيقوم العمال في هذه المرحلة بعدة عمليات تنفيذية للمنتج، قبل وصوله للمستهلك، وأي ثغرة في السلعة المقدمة للمستهلك، يكون مقابلها زيادة في تكلفة الإنتاج.
3. جودة أداء العمل: وهذه المرحلة معتمدة على أداء العاملين في المؤسسة، فهذا يتطلب رفع مستوى كفاءتهم، ويجب أن تكون الرقابة عالية عليهم من الإدارة العليا (بريغث، 2016).

معايير الجودة الشاملة في المجال التعليمي

هناك مجموعة من المعايير والركائز التي تقوم عليها إدارة الجودة الشاملة في التعليم وهي:

- 1_ تبني فلسفة إدارية وفكر ابتكاري يهدف إلى ضمان الجودة.
- 2_ الاهتمام بالفكر الابتكاري في الإدارة.
- 3_ التركيز الواضح على الطالب داخل المؤسسة وخارجها.
- 4_ التركيز على التشاركية بين الطلاب والمعلمين والجهاز الإداري.
- 5_ اعتبار كل فرد في المؤسسة التعليمية مسؤولاً عن الجودة.
- 6_ تحديد احتياجات الطلاب.
- 7_ استمرارية التحسين والتطوير والتدريب.
- 8_ تنمية ثقافة الجودة لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية .
- 9_ اشتراك جميع العاملين في المؤسسة التعليمية في حل المشكلات التي تواجهها.
- 10_ التركيز على منع الطالب من الفشل بدلاً من دراسة الفشل بعد وقوعه (طایل، 2013).

- وحدد فيليب كروسبي أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لا بدّ منها لضمان وصول المؤسسات إلى الجودة الشاملة وهي:
1. التكيف أو التعديل طبقاً لمتطلبات الجودة.
 2. وصف نظام تحقيق الجودة على أنّه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها، من خلال وضع معايير للأداء الجيد/ السيء/ العالي/ المنخفض.
 3. تحديد مستويات الأداء، ومنع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الجيد.
 4. تقويم الجودة، فإذا ما تمّ تحقيق الجودة، يتمّ تقويمها من خلال قياسها بناءً على المعايير الموضوعية (أبو النصر، 2008).

إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية

لقد هدفت دراسة خضير (2007) والتي هي بعنوان "درجة معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها" إلى لمس الواقع التربوي الفلسطيني من خلال التّطرق إلى مدى معرفة إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية، هل بالفعل نحن كتربيين لدينا معرفة كافية في إدارة الجودة الشاملة؟ وإلى أيّ مدى نطبقها في مديرياتنا؟ وهنا كان على الباحثة أن تتّطرق للجانب الواقعي الفلسطيني لكي لا يكون كلّ ما سبق كلاماً نظرياً عاماً؛ لذلك فقد توصلت الدراسة المذكورة أعلاه إلى أنّ درجة معرفة إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية كانت متوسطة. وعليه فإن الباحثة تعزو سبب ذلك إلى عدّة عوامل ومن أهمّها:

1. المركزية في صنع السياسات، واتخاذ القرارات.
 2. ضعف النظام المالي، وصعوبة وجود مصادر تمويل غير المصادر التقليدية.
 3. قلة توفّر الكوادر المدربة والمؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة.
- ومن هنا تظهر جلياً أهميّة تشجيع الموظفين في المديريات والوزارة والمعلّمين على حضور المؤتمرات والندوات والدورات من أجل توفير كوادر مؤهلة ومدربة في هذا المجال.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس

بحسب طيوب، ودرويش وحسين (2011) فإن معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة كثيرة ومتعددة، ومن أهمها:

- 1_ ضعف بنية نظم المعلومات في المؤسسات التعليمية.
- 2_ التركيز على الأهداف قصيرة المدى.
- 3_ نقص الكوادر التدريبية المؤهلة في ميدان تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.
- 4_ التركيز على تقييم الأداء، وليس على القيادة الواعية التي تساعد على تحقيق جودة أعلى.
- 5_ إهمال احتياجات العاملين التدريبية.
- 6_ المركزية في رسم السياسة التعليمية وصنع القرار.
- 7_ عدم انساق سلوكيات القيادة مع أقوالهم.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي

يرى ستيفن كوفي أحد أبرز علماء الإدارة المعاصرين أن الأسباب الرئيسة التي تعرقل الجودة في أية منظمة هي:

- 1_ فقدان الثقة في المدير.
- 2_ الاتصالات الرديئة.
- 3_ الموظفون غير المنضبطين.
- 4_ ضيق الوقت.
- 5_ سوء نظام المكافآت والحوافز.
- 6_ الانفراد في الرأي (حمود، 2007).

مفهوم جودة التعليم في التصور الإسلامي

تطرق أبو دف (2007) إلى مفهوم جودة التعليم في الإسلام حيث ذكر أن:

جودة التعليم من منظور الإسلام عبارة عن "ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمية إلى مجموعة خصائص محدّدة تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية، وطريقة أداء العمل من أجل تلبية احتياجات المستفيدين وتوقعاتهم، وتحقيق رضا الله عزّ وجلّ". ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ مفهوم الجودة في التعليم، ليس حديثاً وإنما هو قديم ومسبق من خلال حثّ الإسلام على الإحسان في العمل وإتقانه، ويجب أن يتطلّع الفرد المسلم - وهو يسعى

إلى تحقيق الجودة العالية في المنتج التعليمي - إلى إرضاء الله عزّ وجلّ من خلال التزام ما أمر به، وحث عليه، ولا يتعارض هذا مع الاستجابة لاحتياجات وتوقعات سوق العمل وتحقيق الفائدة والنفع للمسلمين، فعن عبد الله بن عمر أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "أحبّ النَّاسُ إلى الله أنفعهم للنَّاس".

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف جودة التّعليم بأنّها: عمليّة تستهدف تحقيق منتج تعليمي عالي الجودة، من خلال توفير المدخلات اللازمة، والعمل على تحسينها بما يحقّق الأهداف المطلوبة وفق معايير واضحة ومحدّدة، وبما يلبي حاجات سوق العمل، ويكون الهدف الأساس وراء كلّ ذلك هو ابتغاء رضوان الله تعالى.

نماذج إدارة الجودة الشّاملة

تطرق السّامرائي (2007) إلى نماذج إدارة الجودة الشّاملة والتي من أهمّها ما يأتي:

1_ أنموذج أندرسون Anderson

ووفقاً لهذا الأنموذج فإنّ:

1_ القيادة التي تتمتع بالرّؤية هي القدرة على تأصيل رؤيا قياديّة طويلة الأمد، وتمارس فعّالياتها في المنظّمة ضمن هذا الاتّجاه، والاندفاع نحو معرفة ما يحدث من تغييرات في متطلّبات الرّبائن أو بمعنى آخر أن تكون هناك:

✓ رؤيا واضحة.

✓ توجه طويل الأمد.

✓ التغيير بالمشاركة.

✓ التّخطيط والتنفيذ للتّغيير التّطبيقي.

2_ التّعاون الدّاخلّي والخارجي: هي ميل المنظّمة إلى التّوجّه داخلياً نحو الابتعاد عن حالة

التّنافس في أنشطتها الدّاخلية، وخارجياً نحو المجهزين، وذلك يتحقّق من خلال:

✓ التّعاون هو عنوان التّنظيم.

✓ رؤيا المنظّمة كونها نظاماً.

✓ النّقة والابتعاد عن الخوف.

3_ **التعليم:** ويمثل قدرة المنظمة في تأصيل وإبراز أهمية التطوير للمهارات والقدرات والأساس المعرفي وذلك من خلال:

✓ التدريب الشامل.

✓ التراكم العرفي.

✓ تطوير العملية التعليمية.

✓ استمرار التحسين الذاتي.

4_ **إدارة العملية:** هي الممارسات المنهجية والسلوكية التي تركز على إدارة العملية أو التي تركز على الوسائل بدلاً من الغايات، وتتمثل في:

✓ التوجه الوقائي.

✓ الإقلال من التفتيش المكثف.

✓ تصميم الجودة.

5_ **الإدارة بالحقائق:**

✓ الابتعاد عن أنظمة الحوافز التقليدية.

✓ إدراك أهمية الحوافز الجماعية.

✓ احتساب الكلفة الإجمالية.

✓ استقرار العمالة.

6_ **التحسين المستمر:** ميل المنظمة لإجراء تحسينات تدريجية وإبداعية في العملية والإنتاج والخدمة، وذلك ما يسمى بالتحسين المستمر.

7_ **إنجاز الموظف:** الدرجة التي يشعر بها الموظف أن المنظمة تشبع حاجاته؛ وذلك يتمثل في:

✓ الرضا الوظيفي.

✓ الولاء الوظيفي.

8_ **رضا الزبون:** الدرجة التي يدرك فيها الزبائن أن احتياجاتهم تلبىها الخدمة أو المنتج؛ وذلك ما يمكن تسميته بالاهتمام بالزبون.

2_ أنموذج إدارة الجودة الشاملة النّمونجي

بحسب السّامرائي (2007) فإنّ تنفيذ عمليّة التّحسين المستمرّ تستند إلى خطوات سبع متتالية، تمثّل سلسلة من الفعاليّات والأنشطة المتتابعة، تقود إلى تحديد المفهوم والمستلزمات، وبما أنّ عمليّة التّحسين مستمرة فإنّه من الممكن إعادة الإجراءات كلّما كان ذلك مرغوباً فيه، والخطوات هي كالآتي:

الخطوة الأولى:

- تأصيل مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وخلق البيئة الثقافيّة الملائمة.
- تكوين رؤية واضحة عنها.
- الالتزام الطّويل الأجل بها.
- إدماج المعنيين بها.
- التّدريب.

الخطوة الثانية: التعريف برسالة كلّ عنصر من عناصر التّنظيم.

الخطوة الثالثة: تحديد فرص التّحسين، الأهداف، الأولويات بالأداء.

الخطوة الرابعة: تأسيس مشاريع التّحسين، وخطط العمل.

الخطوة الخامسة: تنفيذ المشاريع باستخدام منهجيّات التّحسين.

الخطوة السادسة: التّقويم.

الخطوة السابعة: المراجعة، وإعادة الدّورة.

3_ أنموذج (زين الدّين) لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليّات التّربية

يقوم الأنموذج على أربعة محاور أساسيّة وهي:

الأول: التّهيئة وتوضيح الرّؤيا

أي أن تكون أهداف إدارة الجودة الشاملة وفلسفتها واضحة للجميع، وأن يتمّ التّركيز على إيجاد التّرباط بين الجودة الشاملة ورسالة كليّات التّربية في إعداد المدرسين الذي من خلاله يحدث التّطوير والتّحسين في مخرجات كليّات التّربية، بما يساير مفاهيم العصر، وتحديات المستقبل.

الثاني: البيئة المواتية لتطبيق النظام

وهذه تتطلب أن يقوم عمداء كليات التربية بتشكيل بيئة مواتية يراعى فيها تعليم منتسبي الكلية وتدريبهم كافة، وتنمية وعيهم بالقدر الكافي عن مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأساليبها، وتوزيع السلطات، والصلاحيات، وإيجاد نظم الحوافز.

الثالث: تطبيق الجودة الشاملة

من أجل أن تعمل كليات التربية على تحقيق أهدافها، ومسايرة التطورات العلمية، والتكنولوجية، وما صاحبها من ثورة معلومات، عليها أن تنتقل من العموميات إلى التحديات الواضحة في الأهداف، في ظل الجودة الشاملة، وربط تلك الأهداف بالطموحات والأهداف الفردية؛ بغية تجاوز مقاومة التغيير.

الرابع: التقويم والتحسين

ويشمل مقارنة الأداء في ظل إدارة الجودة الشاملة بما قبله، ومعرفة احتياجات المستفيدين (الطلبة) ورضاهم، وتقويم أساليب العمل وأداء العاملين، واعتماد هذا التقويم في عملية التحسين التي تتم فيها مشاركة الجميع: قيادة إدارية، وهيئة تدريس، وطلبة (السامرائي، 2007).

التخطيط التربوي (Educational Planning)

التخطيط عملية مارستها الجماعات والمجتمعات البشرية منذ القدم بأشكال وأنماط بدائية مختلفة، بحسب مقتضيات الواقع والظروف لمواجهة الكوارث والتحديات تحت مسميات التدبير، والحيطة، وما شابه ذلك. وكلها ممارسات لعمليات تتم في المستقبل لتجنب المخاطر، ومواجهة المشكلات (الحاج، 2000).

تعريفات التخطيط

المعنى اللغوي للتخطيط: هو إثبات لفكرة ما بالرسم، أو الكتابة، وجعلها تدلّ دلالة تامة على ما يقصد من خلال الصورة أو الرسم.

المعنى الإصطلاحي للتخطيط: لقد اتخذ مصطلح التخطيط المعاني الآتية:

- التخطيط هو مجموعة من القرارات اللازمة للعمل في المستقبل.
- التخطيط هو أسلوب تنظيم لعملية التنمية.
- التخطيط هو عملية لتحقيق أهداف مستقبلية.
- التخطيط هو عملية اختيار الوسائل المناسبة لتنفيذ المشروعات (مريزيق، 2009).

التخطيط التربوي: هو عملية جمع المعلومات، وتحديد الأهداف والسياسات، وإقرار الاستراتيجيات التربوية التي يجب اتباعها، ومن ثم فإن المدير ينظم، ويوزع، ويراقب؛ لكي يضمن تحقيق الأهداف وفقاً للخطط الموضوعة (حسين، 2006).

وترى الباحثة أن **التخطيط التربوي** هو عملية ذهنية تتطلب تفكيراً منطقياً عميقاً، ورؤياً مستقبلية ثاقبة، وتحديدًا دقيقاً للأهداف، ودراسة علمية متكاملة لتحديد البدائل، واختيار أفضل البدائل لتحقيق الأهداف في إطار الإمكانيات، من خلال برنامج موقوت.

التخطيط الدراسي: هو عملية تصوّر مسبق للمواقف التعليمية التي يهيئها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية، قوامها تحديد الأهداف، واختيار لأساليب تحقيقها، وتقويم لمدى تحقيقها، في فترة زمنية معلومة، ولمستوى محدد من التلاميذ (الوقفي، عبد الحق وحسن، 2000).

التخطيط التعليمي: هو العملية المتصلة المستمرة التي تتضمن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ علوم التربية، وعلوم الإدارة، والاقتصاد وطرائقهم. وغايتها أن يحصل الطلاب على تعليم كافٍ ذي أهداف واضحة، وعلى مراحل محددة تحديداً تاماً (فهيم، 2002).

وبناءً على ما سبق فهناك الكثير من التعريفات للتخطيط؛ وذلك بسبب عدة عوامل ومنها:

- اختلاف التعريف باختلاف الفترة الزمنية.
- اختلاف الأهداف للمجتمعات المختلفة.
- اختلاف الأساس الأيدولوجي والاقتصادي في الدول.
- اختلاف ميدان التخطيط وعمليات النشاط الاقتصادي الاجتماعي.

- اختلاف تخصص الباحثين وخلفياتهم الفكرية (كردي، 2010).

الفرق بين التخطيط التربوي والتخطيط التعليمي والتخطيط المدرسي

التخطيط التربوي: يتم في مستويات إدارية عليا في وزارة التربية والتعليم، إذ تقوم وزارة التربية والتعليم ببلورة هذه الأهداف في إطار السياسة العامة؛ لتشمل مختلف المؤسسات التربوية، مثل: التعليم العام وغيره، والتخطيط التربوي يمثل الإطار العام للتخطيط التعليمي والمدرسي، ويسير العملية التعليمية كمًّا وكيفًا.

التخطيط التعليمي: يتم في مستويات إدارية متوسطة ممثلة بإدارات التعليم في المناطق أو المحافظات، ويمثل حلقة وصل بين التخطيط المدرسي والتخطيط التربوي، وهو أوسع من التخطيط المدرسي.

التخطيط المدرسي: يضطلع التخطيط المدرسي بمهام كثيرة مرتبطة بتطوير العملية التعليمية على مستوى المدرسة بصورة أساسية بالإضافة إلى الجهات ذات العلاقة من الناحية الإشرافية والتخطيطية، ممثلة بإدارة التعليم ووزارة التربية والتعليم (عليقات، 2007).

الفرق بين التخطيط والخطة

التخطيط: عملية مستمرة لقرارات تتم في مستويات إدارية مختلفة ترتبط ببلورة الأهداف وتحديدها وتحديد المدخلات والعمليات ووضعها في شكل برنامج زمني محدد، أما **الخطة** فهي وثيقة رسمية للتخطيط، تسجل فيها كل الأعمال والأنشطة المتعلقة بما يجب عمله، ومتى يتم، وكيف يتم، فالخطة ترجمة فعلية للعملية التخطيطية، فكلما تم إنجاز خطة يتم الشروع في خطة جديدة، والخطة تعدّ أحد المكونات الأساسية للتخطيط، وفي الوقت نفسه تعدّ المرحلة الأولى منه (حافظ والبحيري، 2006).

خصائص التخطيط التربوي

- 1- التخطيط أسلوب موضوعي للتفكير (تقدير مشكلة معينة، واقتراح الحلول المناسبة لها).

- 2- التخطيط تفكير تحليلي دينامي (عدم اتخاذ قرار دون تحليل سابق للبيانات).
- 3- التخطيط تفكير تكاملي يراعي التكامل بين عناصر العملية التربوية.
- 4- التخطيط تفكير واضح وصريح (يضع أمامه جملة من الاحتمالات والقرارات لكل منها مبرراتها).
- 5- التخطيط يتسم بطابع الفكر التجريبي (تحليل البدائل وتجريبها لاختيار أفضلها).
- 6- التخطيط نوع من التفكير المثالي (يتسم بالخيال والتخيل منطلقاً من الواقع) (حمودة، 2011).

أسس التخطيط التربوي

- بحسب فريحات (2007) فإن أسس التخطيط التربوي هي:
- 1_ عملية التوجيه العقلاني للتعليم في حركته نحو المستقبل.
 - إذ يستخدم التفكير العلمي في توجيه التعليم، فهو بهذا ضدّ العفوية والارتجال.
 - 2_ إعداد مجموعة من القرارات التربوية القائمة على البحث والدراسة.
 - وهو ما يعرف بالخطة التربوية، فعن طريق الدراسة والبحث، يلقي الضوء على التعليم من الداخل والخارج.
 - أ- من الداخل: حيث التلاميذ، والبرامج، وأساليب التقويم، والمعلمون، والإدارة، وغير ذلك من المدخلات.
 - ب- من الخارج: حيث السياق الاجتماعي والاقتصادي، الذي يفرض عليه شروطه وقيمه وأهدافه.

- 3_ تحقيق أهداف التربية مع الاقتصاد في الوقت والجهد والمال:
- تحديد الأهداف مرحلة مهمة وأساسية في التخطيط التعليمي، ويرافقها عملية التعرف إلى الوسائل وتحديدها، ويأتي بعد ذلك عنصر الوقت، ليكتمل التصور عن التخطيط التعليمي ليحقق الخطة.

أهمية التخطيط للإدارة التعليمية

1. مواجهة الظروف المتوقعة وغير المتوقعة؛ فالتخطيط يساعد الإدارة في التعرف على المتغيرات قبل حدوثها.

2. التّعرف على احتياجات المؤسسات التعليمية وتحديد بدّة التخطيط لتلبيتها.
3. تشجيع مبدأ تكافؤ الفرص مع تشجيع بذل الجهد والابتكار بين الأفراد (قنديل، 2010).

أهميّة التخطيط التربوي

يمكن إبراز أهميّة التخطيط التربوي من خلال العناصر الآتية:

1. دوره الإيجابي في التّعرف على إمكانيات المجتمع المعنويّة والماديّة والبشريّة، وتشخيص الواقع في مجالاته المختلفة، الاقتصادية والاجتماعيّة والثقافيّة، وغيرها.
2. تحديد الأهداف التربويّة والتعليميّة، وترتيبها حسب الأولويّة التي تمثلها في حاجات المجتمع.
3. ترجمة الأهداف إلى خطط ومشروعات وبرامج تربويّة وتعليميّة في آجال زمنيّة محدّدة.
4. الاختيار بين البدائل المتوقّرة في البرامج والوسائل والإجراءات؛ ما هو أنسب لتحقيق متطلبات تنمية المجتمع، وما يناسب الإمكانيات والموارد المتاحة.
5. زيادة الإنتاج والدّخل القوميّ ومعدل النّمو، لما يشكّله من إبراز الدور الاستثماري للنّظام التربويّ (لكحل وفرحاوي، 2009).

وترى الباحثة أنّ أهميّة التخطيط التربويّ تتجلّى أيضاً في الاستثمار الأمثل للموارد والإمكانيات المتاحة؛ بشريّة كانت أم ماديّة، والتّقليل من نسب الهدر والفاقد التعليمي؛ (فالتخطيط يقلّل من احتمالات الخطأ والتكرار)، والتّنبؤ بالمستقبل ومواجهته.

أهداف التخطيط التربويّ وغاياته

- 1- التخطيط التربويّ هو الموجه لزمّام التّميّة الشّاملة في المجتمع.
- 2- التخطيط التربويّ لا يكفي بالتّنبؤ بما سيقع في المستقبل بل هو الموجه له.
- 3- صنع المستقبل وبناءه لتفكير الإنسان في الحاضر من خلال التّحكم في طراز التّربية مستقبلاً.
- 4- تحقيق النّكامل والتّنسيق بين تنمية التّربية وبين التّميّة الاقتصاديّة والاجتماعيّة.
- 5- تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد للوصول إلى مردود أكبر بالإمكانيات الماديّة والماليّة نفسها معاً (حمودة، 2011).

وترى الباحثة أنّ هناك أهدافاً أخرى للتخطيط التربويّ من أهمّها:

✓ تحضير الاختصاصات المطلوبة في ميدان التّعليم لسدّ الاحتياجات المختلفة.

✓ العمل على النهوض بالمجتمع اقتصاديًا وسياسيًا وثقافيًا.

✓ العمل على توظيف خريجي التّعليم بصورة عامّة.

مصطلحات لها علاقة بموضوع التخطيط

أشار الدويهييس (2012) إلى بعض مصطلحات التخطيط ومن أهمّها ما يأتي:

1. الرسالة (Mission): هي الأهداف العامّة الثّابتة التي تكوّن الإطار العامّ لكلّ أعمال المؤسسة. فالأهداف العامّة من إنشاء الجامعة مثلاً، تزويد المجتمع بمتخصصين في المجالات الفنّيّة والإداريّة والقانونيّة، إلخ.
2. الرّؤيا (Vision): هي صورة ذهنيّة للمنظمة في نقطة مستقبليّة؛ وهي مجموعة الأهداف بعيدة المدى (الماليّة، التّقنيّة،... إلخ). وخير مثال على ذلك رؤيا (صافولا) للزيوت التي لخصت رؤيتها في جملة يسهل حفظها: (555) (مبيعات بـ5) بليون بجهود (500) موظّف في (5 سنوات).
3. الاستراتيجية (Strategy): هي الخطّة التي ستتبعها المنظمة خلال خمس أو عشر سنوات أو أكثر أي ما ستقوم به من أعمال في الخطّة الخمسيّة فتشمل: مجالات العمل الرّئيسية، والمؤشرات، والأهداف العامّة والمحدّدة.
4. مؤشرات الأداء (KPIs): المؤشّر هو الذي يقيس التّقدّم أو التّأخّر في سرعة الأداء، ومن مؤشرات الأداء نسبة تشغيل العمالة، وعدد المعاملات المنجزة من كلّ فرد في السّاعة؛ والهدف من التّركيز على المؤشرات؛ هو الوصول السّليم للأهداف العامّة والأهداف المحدّدة.
5. الوسيلة (Strategy): هي الأسلوب المتّبع لتحقيق الهدف، فمثلاً من أساليب بعض المنظّمات في زيادة العمالة الوطنيّة في المؤسسة الحكوميّة هو الطّلب من الحكومة أن تعطيها درجات ماليّة لتعيين مواطنين، وتأتي خطّة العمل لتحديد من سيقوم بطلب الوظائف الجديدة.
6. خطّة العمل الخطة التّنفذيّة (Executive Plan): وهي الأعمال التي سيتمّ تنفيذها للوصول لكلّ هدف من الأهداف المنشودة؛ أي سيتمّ تحديد المسؤولين عن تنفيذ الهدف، والموارد

البشرية، والميزانيات المطلوبة، والتوقيت، وهنا سيكون الحديث أكثر واقعية، وستكتب خطط أداء للمسؤولين والإدارات، وسيتم مراجعة الأهداف.

أنواع التخطيط التربوي

يمكن تحديد أنواع التخطيط التربوي بحسب لكل وفرحاي (2009) على النحو الآتي:

من حيث الأهداف: يقسم التخطيط إلى نوعين:

- **هيكلي وبنائي:** وهو عبارة عن إجراءات تتخذ من أجل إحداث تغيرات أساسية في البناء الاجتماعي والاقتصادي، وهو لا يقتصر على الإصلاح والتطوير وإنما يتعدى ذلك إلى إحداث تغيير في البناء الاجتماعي.

- **وظيفي:** وهو تخطيط يخضع للنظام القائم؛ إذ يسعى لإحداث تغييرات نحو الأحسن في النظام ذاته دون أن يهدف إلى إحداث تغييرات هيكلية في بنائه.

من حيث المجالات، يقسم أيضاً إلى نوعين:

- **جزئي:** وهو يتناول جزءاً أو مجالاً أو قطاعاً واحداً، دون أن يتعداه لغيره، مثال ذلك: تخطيط المناهج الدراسية، هيكلية التعليم، تكوين المعلمين،...

- **كلي أو شامل:** وهو الذي يتم على مستوى النظام التربوي ككل، فيضع المحاور الكبرى للنظام التربوي، ويحدد العلاقات بينها ووسائل تنفيذ الخطة، إلى غير ذلك من متطلبات التخطيط الشامل.

من حيث مصدر القرار، يقسم التخطيط من حيث مصدر القرار إلى قسمين:

- **التخطيط المركزي:** ويقصد به التخطيط الذي يتم من طرف الإدارة المركزية، ويتطلب هذا النوع من التخطيط تنفيذ المخطط نفسه في المناطق كافة، ولا يسمح بالمبادرة إلا في حدود ما ينسجم مع الخطة المركزية، وتعتبر فلسطين والجزائر من البلدان التي يسود فيها هذا النوع من التخطيط.

- **التخطيط اللامركزي:** وهو التخطيط الذي ينسجم مع الخطوط العريضة لمتطلبات التنمية ولكنه لا يأخذ شكلاً ولا مضموناً واحداً في كل المناطق، بل كل منطقة لها مجال من الحرية لكي تضع المخططات التربوية التي تناسب وضعيتها الخاصة.

المقومات والمبادئ الأساسية للتخطيط التربوي

يشير العجمي (2008) إلى أنّ هناك مجموعة مقومات للتخطيط التربوي وهي:

1_ الواقعية

ويقصد بها تناسب الإمكانيات المتاحة والممكنة مع الآمال التي تسعى لتحقيقها فتوضع أهداف التخطيط واستراتيجية التنفيذ في ضوء:

✓ الإمكانيات المادية

✓ الإمكانيات البشرية

2_ الشمولية

أن تكون الخطة السيطرة والتوجه على الموارد المتاحة كافة، لضمان تحقيق التناسق والتكامل بين القرارات والسياسات التخطيطية ما يكفل النمو المتوازن.

3_ المرونة

قابلية الخطة لمواجهة الظروف الزمانية والمكانية جميعها، وإمكانية التعديل أو الحذف أو الإضافة لما قد يطرأ من مفاجآت.

4_ الاستمرارية

✓ بداية الخطة من نهاية الخطة السابقة.

✓ إعداد القوى العاملة يحتاج لفترة طويلة تصل إلى عشرين سنة.

5_ مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ

علمًا بأنّ الجهاز المنفذ قد شارك في وضع الخطة، وقدمها إلى الجهاز المركزي للتخطيط، الذي أدخل عليها التعديلات الضرورية لتصبح الخطة شمولية ومتكاملة.

6_ المشاركة

يجب مشاركة جهات التنفيذ والفئات المستهدفة في إعداد الخطة والوسائل المستخدمة حتى تصبح الخطة ذات فاعلية.

مراحل التخطيط التربوي

بحسب الفريحات (2007) فإنّ مراحل التخطيط التربوي هي:

1_ مرحلة الإعداد والتّحضير وتشمل:

- جمع الدّراسات التّفصيليّة للسّكان من حيث تركيبهم وتوزيعهم.
- تقدير الاحتياجات من القوى العاملة اللازمة لخطط التّثمية من حيث الكمّ والكيف.
- مسح دقيق لنظام التّعليم وإمكاناته والإسقاطات المتوقّعة.
- وضع دليل على وحدات الجهاز.
- رصد الإمكانيات البشريّة والماديّة وعلى مستوى المناطق كلّها.

2_ مرحلة تحديد أهداف الخطّة

ويتمّ فيها وضع جملة من الأهداف العامّة في ضوء الدّراسات التّفصيليّة لواقع الخطّة.

3_ مرحلة وضع إطار الخطّة.

4_ مرحلة إقرار الخطّة.

5_ مرحلة التّنفيز.

6_ مرحلة المتابعة والتّقويم.

والتّقويم يعني: مقارنة النّتائج المحقّقة فعلاً بالأهداف المرصودة في الخطّة.

أسلوب التّخطيط التّربويّ

من أبرز أساليب التّخطيط التّربويّ بحسب مريزيق (2009) ما يأتي:

1. أسلوب الدّراسة المقارنة: ويقصد به أنّه أسلوب للتّخطيط يسترشد ويستعين فيه المخطّط التّربويّ بطرق التّخطيط وخطواتها المتبعة في دولة أخرى؛ حيث تكون تلك الدّولة قد نجحت في تخطيطها للنّظام التّربويّ لديها؛ نتيجة لاتباعها تلك الطّرق والخطوات، ولكن لا بدّ أنّ يتجنّب المخطّط التّربويّ التّقليد للنّموذج التّربويّ المراد الاسترشاد به، ولعلّ من أبرز صفات التّخطيط السّليم الواقعيّة، فما ينجح في نظام تربويّ ليس بالضرورة أن ينجح في نظام تربويّ آخر.

2. أسلوب تقدير الحاجات: يمكن تقدير الحاجات في التّربية والتّعليم من خلال معرفة مدى الحاجة إلى القوى البشريّة والمباني الصّالحة للعمليّة التّعليميّة، ومعرفة درجة توفّر الوسائل التّعليميّة التي تعين المعلّمين في العمليّة التّعليميّة، ويعتمد تقدير الحاجات على مبادئ عدّة:

أ_ تحديد درجة الحاجة إلى القوى البشرية العاملة من مختلف التخصصات، وذلك من خلال ربط البرامج التعليمية مع سوق العمل، وتعريف الأفراد بالتخصصات التي لا تتوفر لها فرص عمل.

ب_ تحديد الحاجات الثقافية للمجتمع بدقة ووضوح بعيداً عن التخيل.

3. أسلوب تقدير الإمكانيات: ويقصد به تحديد القدرات والإمكانيات المتوفرة في الدولة بصورة واقعية ووضع الخطط وتحديد الأهداف على أساسها، وهنا لا بدّ من تقدير حاجات المجتمع من المتعلمين؛ ذلك أنّ البطالة في صفوف حملة الشهادات الأكاديمية تعدّ أكثر خطورة بالنسبة للدولة من نظيراتها بين غير المتعلمين، وعليه ينبغي تحديد التخصصات الشاغرة والتي يمكن التوظيف فيها، والتخصصات التي لا يمكن التوظيف فيها لعدد معين من السنوات، وذلك لغايات فتح تخصصات أكاديمية جديدة أو إغلاق تخصصات راکدة.

التخطيط للاحتياجات البشرية

_ يعني تقدير الاحتياجات من العاملين في المستويات والتخصصات المختلفة التي تتطلبها عملية التطور والتوسع المستقبلي في أنشطة المؤسسات، ويشمل تقدير الاحتياجات من الموارد البشرية من الناحيتين العددية والنوعية.

_ إنّ الكثير من المؤسسات التربوية تعاني من مشكلات الزيادة في الموارد البشرية في مجالات العمل المختلفة، بينما تشكو إدارات أو أقسام معينة في هذه المؤسسات من ضغط العمل، وعدم تمكّنها من تحقيق الأهداف لقلّة مواردها البشرية.

_ لا بدّ من ربط خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية بخطط التعليم لتقدير الحاجة من الموارد البشرية تبعاً للأسس الآتية:

1. حصر الموارد البشرية العاملة الحالية وتصنيفها تبعاً لقطاعات النشاط الاقتصادي.

2. التنبؤ بالمطلوب من الموارد البشرية العاملة خلال سنوات الخطة وفي المجالات جميعها.

3. ترجمة المطلوب من الموارد البشرية إلى مستويات التربية وحاجاتها.

4. وضع خطة التعليم التي تحقّق الحاجات التربوية التي تمّ تقديرها (أدم، 2006).

عملية التخطيط للاحتياجات البشرية تتضمن

تحديد أهداف المنظمة



حصر الموارد البشرية العاملة وتصنيفها



التنبؤ بالمطلوب من الموارد البشرية



ترجمة الحاجة من الموارد البشرية إلى حاجات تربوية



وضع خطة التعليم استناداً إلى الحاجات من الموارد البشرية (عبد الحي، 2006).

التخطيط في فلسطين

ولخصوصية واقعنا الفلسطيني فإنّ الحالة الفلسطينية تستدعي الخروج بتصوّر شمولي ومتكامل يعالج موضوع التخطيط من أجل التنمية، ولا بدّ من الإشارة إلى أن تجربة التخطيط في فلسطين تميّزت بقدرتها على التطور تدريجياً، فمنذ قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية إلى فلسطين، بدأت عملية التخطيط تأخذ طابعها المحلي والعملي، وتدرجت من إعداد برنامج التأهيل الطارئ (ERP) بالتعاون مع البنك الدولي، ثم البرنامج الاستثماري الفلسطيني للعاملين، ثم انتقلت من شكلها البرامجي قصير الأمد لصيغ الخطط متوسطة الأمد، حيث تمّ إعداد وثيقة خطة التنمية الفلسطينية الثلاثية، ثم تلا ذلك إعداد خطة التنمية الخمسية لتكون إطاراً عاماً وشاملاً للتنمية الاقتصادية في فلسطين، ثم انتقلت عملية التخطيط لوضع الإطار التنموي السيادي الاستراتيجي للدولة الفلسطينية، والذي تمثّل في إعداد خطة تجسيد الدولة الفلسطينية (شعث، 2004).

ومع كل ذلك التقدم والتطور الذي أحرزه تخطيطنا الفلسطيني فإن الباحثة ترى بأنّ تخطيطنا التربويّ الفلسطينيّ ما زال يواجه عدداً من المشاكل ومن أهمّها: نقص في بعض البيانات والإحصاءات الأساسية لدى المخطّطين، والتي من شأنها أن تعيق عمليّة التّخطيط التربويّ بشكل كبير، وقلة المخصّصات المالية لوضع الخطط التّمويّة التّطويريّة وتطبيقها في الوقت المناسب؛ وهذا ما أشارت إليه دراسة الختلان (2015).

مداخل التّخطيط التربويّ

مدخل التّخطيط: هو الإطار أو الأسلوب الذي يمكن اتّباعه عند وضع الخطّة.

أشارت الحريري (2009) إلى مداخل التّخطيط على النّحو الآتي:

1. مدخل الطّلب الاجتماعيّ على التّعليم

إنّ هذا المدخل يغطّي اهتمام حاجات الأفراد لنوع من التّعليم بغض النّظر عن حاجة سوق العمل. ويتمّ هذا النوع من التّخطيط باتّباع الخطوات الآتية:

- وضع أهداف محدّدة للتّمية التّعليميّة في مراحلها المختلفة.
- ربط هذه الأهداف بالأهداف القوميّة لتحقيق مبدأ الاستيعاب الكامل.
- مراعاة جوانب النّمو السّكانيّ وتوزيعهم في المناطق.
- مراعاة العلاقة بين مخرجات التّعليم ومدخلاته، من حيث إعداد المعلمين والطّلاب والإداريّين.

2. مدخل الحاجة إلى القوى العاملة

يهتمّ هذا المدخل بالعلاقة بين التّعليم والعمل؛ حيث تمثّل العمالة العنصر الحاسم في الخطط، وبذلك تمثّل المخرجات التّعليميّة المصدر الأساسيّ في مدخلات مشروعات الخطّة وبرامجها الاقتصاديّة والاجتماعيّة. وبناءً على فلسفة هذا المدخل، يكون التّعليم في خدمة الاقتصاد، ووسيلة لتوفير القوى العاملة بالكمّ والكيف.

3. مدخل الإمكانيات والموارد التّعليميّة

في هذا المدخل يكون الموجه الرّئيس للخطّة: هو مدى قدرة النّظام التّعليميّ على توفير الموارد الماليّة اللازمة لتنفيذ الخطّة، وبناءً على تلك الموارد يضع المخطط أولويّات خطّته.

الأمر الذي ينبغي أن يهتم بها الإداري الناجح

- 1- تحديد الأهداف المنشودة وتوضيحها بطريقة تزيد من تأييد الأفراد العاملين لها.
- 2- التعرف على العناصر والإمكانات المتاحة المادية والبشرية، وحصر ما يلزم منها لتحقيق الأهداف.
- 3- رسم السياسات، وتحديد الطرق والأساليب الواجب اتباعها؛ من أجل تحقيق الأهداف.
- 4- وضع جدول زمني للعمليات والإجراءات اللازمة لانجاز الأعمال والأنشطة الضرورية لتحقيق الأهداف.
- 5- التنبؤ بالصعوبات والعقبات والمشكلات المحتملة حدوثها (أمين، 2010).

مستويات التخطيط

- 1_ التخطيط الاستراتيجي: وهو تصوّر موثّق تضعه القيادة العليا للمنظمة بمنهجية تحشد فيه المتاح حالياً والممكن مستقبلاً من الموارد والفرص لتحقيق صورة كلية منشودة خلال فترة طويلة.
- 2_ التخطيط التكتيكي: وهو تصوّر مرحليّ موثّق ممنهج، تضعه القيادات الوسطى؛ لتنفيذ الخطة الاستراتيجية العامة للمنظمة في المدى المتوسط يزيد عن سنة إلى ثلاث سنوات.
- 3_ التخطيط التشغيلي: تصوّر إجرائيّ موثّق تضعه القيادات الوسطى، والتي تليها من الطبقة الاشرافية؛ لتنفيذ الخطط التكتيكية في المدى القصير لا يزيد عن سنة (عايش، 2009).

العوامل المؤثرة في نجاح التخطيط

- 1_ مدى توفر المهارة اللازمة للإداريين للقيام بالمهام الموكلة إليهم، وقدرتهم على اتخاذ القرارات.
- 2_ مدى توفر الوقت الكافي لوضع الخطة ومراجعتها قبل إقرارها وتنفيذها.
- 3_ مدى توفر الموارد البشرية والمادية اللازمة لنجاح التخطيط.
- 4_ مدى توفر الاستقرار والخلو من المشكلات التي تعيق تنفيذ الخطة وتحقيق الأهداف.
- 5_ مدى توفر العلاقات الإنسانية الطيبة بين أفراد المؤسسة (راغب، 2011).

أفكار مفيدة للتخطيط الفعال

- 1_ الخطط التي تنفذ فعلاً هي التي يشارك في إعدادها أفراد مسؤولون عن تنفيذها.

2_ يجب أن يكون لدى جميع المساهمين في التخطيط قدر من الفهم المشترك للعالم، ونظرة موحدة للحاضر والمستقبل.

3_ ينفر أغلبية الناس من التخطيط؛ لأنَّ الخطَّة توجد التزامًا ينبغي الوفاء به، ولذا فعلى مسؤول التخطيط أن يؤجِّل تحديد مهام تحقيق الأهداف المستقبلية حتَّى يتكوَّن لدى مجموعة التخطيط الحماسة الكافية للعمل.

4_ لا بدّ من تحديد الأهداف الأساسية وإعداد القدر المناسب من الاستراتيجيات لتحقيقها.

5_ يجب وضع الخطط في الإطار الذي تسمح به المحددات الزمنية والبشرية والمادية (الأخرس، 2008).

صعوبات التخطيط التربوي

أشار عطوي (2004) إلى صعوبات التخطيط التربوي على النحو الآتي:

1_ التكلفة العالية: يتطلَّب وضع الخطَّة وما يسبقه من جمع الحقائق والبيانات والاستعانة بخبرات أخصائيين تكلفة عالية.

2_ عامل الوقت: يحتاج التخطيط وما يتطلَّبه من جمع البيانات ودراساتها والمفاضلة بين الحلول المختلفة إلى الكثير من الوقت.

3_ جمود الإدارة: يؤدِّي وضع الخطط الثابتة التي تبين خطوات العمل بكثير من التفصيل إلى جمود الإدارة، أي عدم مرونتها لتقابل ما قد يحدث من تغيير في الظروف.

4_ قتل روح الابتكار والمبادرة: تذهب الخطط التفصيلية في تحديد خطوات العمل لدرجة لا تدع مجالاً للموظف للتفكير أو الابتكار، إذ إنَّ مسؤوليته تكون حينئذٍ قاصرة على تنفيذ الخطَّة كما وضعت له.

5_ قلة الالتزام بالتخطيط: بالرغم من الاهتمام بالتخطيط، إلَّا إنَّه لا يوجد التزام حقيقي به على جميع المستويات الإدارية، ونجد أنَّ معظم المديرين يهتمون بالمشاكل اليومية، ويتجاهلون الفرص المستقبلية التي يمكن استغلالها عن طريق التخطيط السليم.

صفات مدير المدرسة "المخطط"

أشار محمد (2008) إلى أن هناك مجموعة من الصفات التي يتمتع بها مدير المدرسة "المخطط" والتي تتمثل في:

- 1- الالتزام بالقيم والمبادئ: لا بد أن يكون مدير المدرسة ملتزماً بمجموعة من القيم والمبادئ حتى تسير عملية التخطيط من حيث أهدافها، وسياساتها، وإجراءاتها.
- 2- معرفة تامة بموضوع التخطيط.
- 3- حسن التوقع، وتعد هذه الصفة من الصفات الأساسية اللازم توفرها في مدير المدرسة؛ لما تتطلبه عملية التخطيط من تنبؤ، وتوقع مناسب ومنطقي للمستقبل.
- 4- القدرة على اكتشاف الطرق والبدائل بأقلّ تضحية ممكنة من شأنها أن تؤدي إلى تحقيق الفاعلية بدرجة قصوى.

الكفايات والمهارات اللازمة لمدير المدرسة في مجال التخطيط

1. وضوح فلسفة التربية وأهدافها ودور الإدارة المدرسية في تحقيقها.
2. التنبؤ بما ستكون عليه المدرسة من تشكيلات وإمكانات بشرية ومادية.
3. الكشف عن احتياجات العاملين والطلبة والمرافق في المدرسة.
4. جمع المعلومات وتحليلها.
5. مهارة ترتيب الأولويات؛ أي تقديم الأهم على المهم استناداً إلى معايير موضوعية.
6. وضع الأهداف المنبثقة عن الحاجات وترتيبها وفقاً للأولويات.
7. اختيار استراتيجيات التنفيذ المناسبة لتحقيق الأهداف.
8. اختيار طرائق التقويم وأدواته المناسبة ووضع مؤشرات النجاح.
9. التنظيم، والتنسيق، والتوجيه، والمتابعة، واتخاذ القرارات (الأخرس، 2008).

خطوات إعداد الخطط التنفيذية

- 1- وضع الأهداف: تحديد الأهداف المستقبلية.
- 2- تحليل البيئة وتقييمها: تحليل الوضع الحالي والموارد المتوفرة لتحقيق الأهداف.

- 3- تحديد البدائل: بناء قائمة من الاحتمالات لسير الأنشطة التي ستقود تجاه الأهداف.
- 4- تقييم البدائل: عمل قائمة بناء للمزايا والعيوب لكل احتمال من احتمالات سير الأنشطة.
- 5- اختيار الحل الأمثل: اختيار الاحتمال صاحب أعلى مزايا وأقل عيوب.
- 6- تنفيذ الخطة: تحديد من سيتكفل بالتنفيذ؟ وما هي الموارد المعطاة له؟ وكيف ستقيم الخطة؟
- 7- مراقبة النتائج وتقييمها: التأكد من أن الخطة تسير مثل ما هو متوقع لها، وإجراء التعديلات اللازمة لها (الرشيدة، 2007).

الأسباب التي تجعلنا لا نخطط

- 1- الجهل بالتخطيط، وعدم معرفة أهميته في الحياة.
- 2- عدم معرفة كيفية التخطيط، وبعبارة أخرى عدم توفر المهارات اللازمة لمن يعمل في مجال التخطيط.
- 3- عدم القناعة بالتخطيط والشعور بأنه مضيعة للوقت، وأنه عديم الفائدة.
- 4- الاستسلام للأمور العاجلة، والغرق في تفاصيلها، وجعلها كل شيء في الحياة، وعدم التفريق بين المهم والأهم.
- 5- الخوف من المجهول، والركون إلى المعلوم، فعملية التخطيط تحتاج إلى التخيل والتصور، واستشراف المستقبل، وما يجب أن يكون، والحقيقة أنه لا يخلو من عنصر المخاطرة (الفاضل، 2010).

التخطيط لإدارة الأزمات

- الأزمة: هي موقف طارئ، ومفاجئ، يحدث بسرعة، وتتشابك فيه الأمور، مما يخلط الأسباب بالنتائج، وهذا يتطلب التدخل السريع لحسم الأمور، واتخاذ القرار السليم (الحري، 2007).
- ولكي تكون عملية التخطيط لإدارة الأزمات فاعلة، فإنه من الضروري أن يراعي مدير المدرسة مراحل التخطيط لإدارة الأزمة، والتي توجزها الحري (2007) بالآتي:
1. مرحلة ما قبل الأزمة: يقوم مدير المدرسة بالتخطيط لإعداد المدرسة لمواجهة الأزمات والنصدي لها؛ وذلك من خلال خطة زمنية لتنفيذ متطلبات الإعداد كالتجهيزات، والتدريب،

وإعداد الكوادر، وإعداد سيناريوهات إدارة الأزمات وغيرها. وهذا يقود المدير إلى النجاح في التعامل مع الأزمات.

2. مرحلة إدارة الأزمة: تبدأ هذه المرحلة مع ظهور علامات التحذير والتي يفترض أن يتنبه لها فريق إدارة الأزمة وتقييم البدائل التي سبق إعدادها، وإضافة التعديلات اللازمة عليها، مما يساعد على اتخاذ القرار والسيناريو المناسبين لاحتواء الأزمة.
3. مرحلة ما بعد الأزمة: ويتم في هذه المرحلة تقييم الإجراءات التي اتخذت والخروج بالدروس المستفادة لتطوير عناصر المؤسسة كافة؛ لمواجهة الأزمات مستقبلاً.

معوقات التخطيط التربوي

هناك الكثير من المعوقات التي تحول دون التخطيط لما يجب التخطيط له، ومن أهم تلك المعوقات ما يأتي:

1. قلة الكوادر البشرية المطلوبة؛ لتحقيق الخطط التربوية.
2. تدني جودة المعلومات المدعمة؛ لاتخاذ القرارات.
3. عدم إشراك المجتمع المحلي في خطط وأنشطة الجامعة.
4. مقاومة التغيير من قبل بعض المسؤولين والعاملين في المدرسة، وعدم وجود منهجية محددة للتعامل مع مقاومة التغيير.
5. الاعتقاد بأن التخطيط وجد لمواجهة الأزمات فقط.
6. غموض مفاهيم التخطيط لدى بعض القادة الأكاديميين والإداريين.
7. عدم توفير برامج تدريبية فاعلة للقيادات الإدارية والأكاديمية على التخطيط التربوي.
8. قلة تفويض الصلاحيات الكافية للمسؤولين في المدرسة (الحمالي والعربي، 2013).

سبل التغلب على معوقات التخطيط التربوي

1. توفير الموارد البشرية الكافية والمؤهلة لتطبيق التخطيط التربوي.
2. تخصيص الموارد المادية اللازمة لتطبيق التخطيط التربوي.
3. توفير قاعدة معلوماتية شاملة؛ لتحقيق أغراض التخطيط التربوي.

4. الاعتماد على مبدأ المشاركة والتعاون عند القيام بالتخطيط.
5. إشراك كل من له علاقة بعملية التخطيط التربوي.
6. توفير برامج تدريبية فاعلة للقيادات الأكاديمية والإدارية حول كيفية التخطيط التربوي، وأساليبه، وطرق تنفيذه (الحمالي والعربي، 2013).

الجودة الشاملة والتخطيط التربوي

التخطيط الفعال وإدارة الجودة الشاملة

لا بدّ من الإشارة إلى أنّ التخطيط التربويّ الفعّال هو من أهمّ متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم؛ حيث تتمثّل أهداف التخطيط للجودة بحسب عبد العليم والأحمدي (2008) في:

1. إرضاء العملاء.
2. تخفيض شكاوى العملاء.
3. تجنب الوقوع في الأخطاء والعيوب وتخفيض تكلفتها في حال وجودها.
4. توفير فرص المشاركة العقلية للأفراد والجماعات داخل المنظمة.
5. تنسيق سياسة الإنفاق على التعليم، ليس فقط بين أنواع التعليم ومستوياته، بل بين قطاع التعليم، والقطاعات الاقتصادية الأخرى.
6. القضاء على البطالة وإيجاد كوادر بشرية عاملة ومؤهلة، وجهاز إداري كفؤ.

خطوات عملية التخطيط للجودة

1. تحديد أهداف الجودة التي تتضمن أهدافاً رئيسة تنبثق من كلّ هدف رئيس منها أهداف فرعية.
2. تحديد العميل: ويقصد بالعمل؛ كلّ من يتأثر أو يؤثر في أهداف الجودة.
3. تحديد احتياجات العميل: إذ لكلّ عميل احتياجات فيما يتصل بالجودة ينبغي إشباعها، وهذا هو المعيار الرئيس للجودة.
4. تحديد ملامح المنتج أو الخدمة: تلك الملامح التي يجب أن تتناسب مع احتياجات العميل، وتعتبر مرحلة التصميم من أهمّ المراحل التي يتم فيها تحديد ملامح المنتج أو الخدمة.

5. تحديد ملامح العمليات: وهنا يتم وضع مواصفات العمليات التي تؤدي إلى المواصفات المطلوبة في المنتج أو الخدمة.

6. تحديد وسائل ضبط العمليات والتحكم فيها: وهو ما يطلق عليه "رقابة العمليات" (عبد العليم والأحمدي، 2008).

تخطيط الجودة الشاملة

أشار الصيرفي (2006) إلى أنه كلما تعددت الأنشطة وتوزعت على مختلف المستويات فإن الأمر يحتاج إلى توجيهها، وهذا التوجيه في حد ذاته يحتاج إلى تخطيط، والتخطيط يضمن نجاح الجودة الشاملة؛ بحيث يركز التخطيط الاستراتيجي في مجال الجودة على جانبين رئيسيين هما:

<u>الجوانب الخارجية:</u>	<u>الجوانب الداخلية:</u>
1_ المستهلك من الناحية النفسية.	1_ المجال الذي تعمل فيه المنظمة.
2_ البيئة الاقتصادية المحيطة.	2_ نقاط الضعف والقوة في المجال التنافسي.
3_ المنافسون.	3_ ما هي الإمكانيات المطلوبة لتدعيم موقف المنظمة؟
4_ البيئة السياسية والتشريعية.	4_ ما هي الأهداف المستقبلية التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها؟
5_ التطور التكنولوجي.	

أهم أهداف خطة الجودة الشاملة

- 1_ تحقيق أعلى عائد للمبيعات من خلال رضا العملاء.
- 2_ تخفيض التكاليف من خلال منع حدوث الأخطاء.
- 3_ زيادة كفاءة فرق تحسين الجودة.
- 4_ تخفيض عدد شكاوى العملاء.
- 5_ تحسين نظرة العاملين وإقناعهم بنظام الجودة الشاملة.

ولا بدّ في التّخطيط للجودة من تحديد الإجراءات الواجب اتّباعها لتحقيق الأهداف والتي غالباً ما تتعلّق بتحسين عمليّة الإدارة الشّاملة للجودة، وفيما يأتي نموذج لأهداف خطة الجودة:

وبعد أن يتمّ اختيار عدد مناسب من الأهداف باعتبارها الأكثر أهميّة، واستطلاع رأي الإدارات والأقسام في الإجراءات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف؛ يتمّ وضع خطة الجودة.

مشمّلات خطة الجودة

- 1_ مجال العمل.
- 2_ المعلومات الأساسيّة.
 - 1- نقاط القوّة والضعف في الأداء الحاليّ.
 - 2- البيئة الاقتصاديّة والسياسيّة والتشريعيّة.
 - 3- القانون.
- 3_ الأهداف الرّئيسة للجودة:
 - 1- الهدف الرّئيس.
 - 2- الهدف الفرعيّ.
 - 3- مؤشرات تحقيق الهدف.
- 4_ الخطة البديلة التي يمكن اللجوء إليها عند الحاجة (جودة، 2004).

نتائج التّخطيط النّاجح للجودة

- من أهمّ نتائج التّخطيط النّاجح للجودة ما يأتي:
1. توفير كبير في الخدمات والتكاليف والصيانة.
 2. تخفيض كبير في تكاليف الإنتاج.
 3. تحسين بيئة العمل، وتعزيز روح الفريق.
 4. الوصول إلى طاقة الإنتاج القصوى في أسرع وقت ممكن.
 5. إرضاء العملاء.
 6. الصّمود في وجه المنافسة، وتقلبات السّوق (العزاوي، 2010).

إدارة الجودة في عمليات التخطيط الاستراتيجي

تطرق جودة (2004) إلى إدارة الجودة في عمليات التخطيط الاستراتيجي على النحو الآتي:

- ✓ الرؤية القيادية.
- ✓ رسالة المنظمة.
- ✓ تحليل البيئة.
- ✓ تحديد الأهداف الرئيسية.
- ✓ تحديد الاستراتيجيات المناسبة.

1_ **الرؤية القيادية (Vision Statement):** وهي تعكس تصوّر الإدارة العليا لما ستكون عليه المنظمة في المدى الطويل. على الرغم من أنّ الرؤية القيادية يمكن أن تتبعث من ذهن قائد واحد، إلا إنّ منهجية إدارة الجودة الشاملة تؤكد على ضرورة مشاركة الأطراف المعنية في وضع الرؤية القيادية. من الأمثلة على صياغة الرؤية القيادية: الخدمة الممتازة هي شعارنا في تقديم منتجات ذات كفاءة عالية.

2_ **رسالة المنظمة (Mission):** يتمّ تحديد رسالة المنظمة؛ لتوضيح الغرض الأساسي الذي وجدت المنظمة من أجله؛ أي مبرر وجود المنظمة واستمرارها في تقديم منتجاتها. وبالتالي فهي تجيب عن تساؤلين مهمّين: من نحن؟ ولماذا نحن موجودون؟ ويشارك في وضع رسالة المنظمة الأطراف المعنية بالمنظمة كافة. ومن أمثلة على صياغة رسالة المنظمة: إشباع المستهلك هو أساس أولوياتنا.

3_ **تحليل البيئة (Environment Analysis):** بعد وضع المنظمة للرؤية القيادية وصياغتها للرسالة الخاصة بها، تأتي مرحلة تحليل البيئة الداخلية والخارجية بما تتضمنه من تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات.

4_ **تحديد الأهداف الرئيسية (Main objectives):** يتمّ تحديدها في ضوء رسالة المنظمة وتحليل البيئة الخارجية والداخلية، ومن ثمّ يتمّ اشتقاق الأهداف الفرعية من الأهداف الرئيسية.

الهدف هو ما تريد المنظمة تحقيقه خلال فترة زمنية محدّدة من خلال الاستخدام الأفضل للموارد المتاحة. ومن الأمثلة على أهداف الجودة: تخفيض تكاليف الجودة بنسبة (10%) خلال ثلاثة الشهور القادمة. وينبغي أن تتوفّر في الهدف الشروط الآتية:

- ✓ أن يكون الهدف محدّدًا Specific
- ✓ أن يكون الهدف قابلاً للقياس Measurable
- ✓ أن يكون الهدف واقعياً وقابلاً للتّحقيق Achievable
- ✓ أن يكون الهدف متعلّقاً بالموضوع نفسه Relative
- ✓ أن يكون الهدف ضمن إطار زمنيّ Time frame

5_ تحديد الاستراتيجيات المناسبة: يوجد العديد من الاستراتيجيات التي يمكن أن تتبناها المنظمة في سبيل الوصول إلى أهدافها. فهناك الاستراتيجيات الهجومية الموجهة للاهتمام بالظروف الخارجية للمنظمة، مثل: فتح فروع جديدة، وتقديم منتجات جديدة. وهناك الاستراتيجيات الدفاعية؛ والتي تستهدف الاهتمام بالظروف الداخلية للمنظمة مثل: التدريب.

ثانياً: الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات السابقة العربية

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة الحالية، ومن ثمّ رتبت هذه الدراسات حسب الموضوع الذي تناولته تلك الدراسات، وترتيبها زمنياً من الدراسات الأحدث للدراسات الأقدم كالآتي:

1_ القسم الأول: الدراسات التي تتعلّق بالجودة الشاملة

1. أجرت العلي (2017) دراسة هدفت إلى معرفة واقع تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة بكلية الآداب_جامعة دمشق، ومعرفة مدى تأثير متغيرات البحث (المرتبة العلمية، سنوات الخبرة، النوع) في واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة. تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب_جامعة دمشق، وتألّفت عينة الدراسة من (40) عضواً من أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الباحثة استبانة تضمنت (4) أبعاد وفقاً لمقياس ثلاثي متدرج. وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التدريسية نحو إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب_جامعة دمشق وفق متغير النوع والمرتبة العلمية، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئة التدريسية نحو إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب_جامعة دمشق وفق متغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأعلى.

2. أجرى باديس (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على جودة المنتجات النّظيّة في مؤسّسة (سوناطراك)، وكذلك تقييم مدى تبنيها لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، ومستوى جودة المنتجات النّظيّة فيها. تكون مجتمع الدراسة من جميع الأفراد في مؤسّسة (سوناطراك)_(قسم التكرير)، وقد اعتمدت الدراسة على عيّنة عشوائية مكوّنة من (259) فرد، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة شملت (49) فقرة، وقد تمّ التّوصّل إلى عدد من النّتائج وهي أنّ درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة

الشاملة في مؤسسة (سوناطراك) مجتمعة كانت متوسطة، وأنه يوجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وجودة المنتجات النفطية، ووجود تأثير ذي دلالة إحصائية لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة ومنفردة على جودة المنتجات النفطية.

3. قامت يامين(2014) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين التربويين فيها، وتحديد دور متغيرات كل من الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين في محافظات الضفة الغربية، وبلغت عينة الدراسة (373) مشرفاً ومشرفة، أما أداة الدراسة فقد تمّ بناء استبانة مكونة من (52) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي في المدارس الحكومية في الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين التربويين فيها يتمّ بدرجة عالية، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات المشرفين التربويين لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي في المدارس الحكومية في الضفة لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص، المنطقة التعليمية).

4. قام دحلان (2013) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلّم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة الأقصى، والكشف عن أثر متغيرات الدراسة في آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى في درجة توفر معايير جودة برنامج إعداد معلّم اللغة العربية. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، وقد بلغت عينة الدراسة (60) عضواً من أعضاء التدريس في جامعة الأقصى، أما أداة الدراسة فقد تمّ بناء استبانة مكونة من (90) فقرة وزّعت على خمسة محاور. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلّم اللغة العربية متوفرة بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توفر معايير

الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلّم اللغة العربيّة تعزى لمتغيّرات (التّفرغ، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة).

5. قام **صقر (2013)** بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تعليم طلبة مركز إعداد رجال الإطفاء وتدريبهم في دولة الكويت من وجهة نظر المعلّمين والمدرّبين. تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمدرّبين في مركز إعداد رجال الإطفاء وتدريبهم في دولة الكويت، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (57) مدرباً و(53) معلماً، أمّا أداة الدّراسة فقد تمّ استخدام استبانة مكوّنة من (100) فقرة، وموزعة على عشرة محاور. وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى أنّ درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تعليم طلبة مركز إعداد رجال الإطفاء وتدريبهم في دولة الكويت من وجهة نظر المعلّمين كانت متوسطة، وأنّ درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تعليم طلبة مركز إعداد رجال الإطفاء وتدريبهم في دولة الكويت من وجهة نظر المدرّبين كانت منخفضة، وإلى وجود فروق بين المتوسطات الحسابيّة لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تعليم طلبة مركز إعداد رجال الإطفاء وتدريبهم تبعاً لمتغيّرات (العمر، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تعليم طلبة مركز إعداد رجال الإطفاء وتدريبهم تعزى لمتغيّرات (العمر، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة).

6. أجبرت **أبو حمدة (2013)** دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى اتّحاد كرة السلة الفلسطينيّ في الضّفة الغربيّة من وجهة نظر إدارات الأندية والمدرّبين، كما هدفت إلى معرفة أثر متغيّرات (المؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، ودرجة النّادي) على درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى اتّحاد كرة السلة الفلسطينيّ في الضّفة الغربيّة من وجهة نظر إدارات الأندية والمدرّبين. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومدرّبي اتحاد كرة السلة الفلسطينيّ في الضّفة الغربيّة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (264) إدارياً ومدرباً، أمّا أداة الدّراسة فقد تمّ استخدام استبانة مكوّنة من (49) فقرة وموزعة على ستّة مجالات. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة من

وجهة نظر إدارات الأندية والمدربين في الاتحاد الفلسطيني لكرة السلة جاءت متوسطة لجميع مجالات إدارة الجودة الشاملة؛ كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى الاتحاد الفلسطيني لكرة السلة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ودرجة النادي.

7. أجرى المزين وسكيك (2012) دراسة هدفت إلى معرفة مؤشرات إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير عينة الدراسة نحو مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، الجامعة). تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، وبلغت عينة الدراسة (202) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا من مختلف التخصصات، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد العينة نحو مؤشرات إدارة الجودة تعزى إلى المتغيرين (الجنس، الجامعة)؛ لصالح الإناث، والجامعة الإسلامية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير (المستوى الدراسي).

8. قامت أبو عبده (2011) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها بالإضافة إلى تحديد دور متغيرات كل من (الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة والسلطة المشرفة على ذلك). تكون مجتمع الدراسة من جميع مدريري مدارس محافظة نابلس، وتكونت عينة الدراسة من (132) مديراً ومديرة، أما أداة الدراسة فهي استبانة مكونة من (104) فقرة موزعة على تسعة مجالات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والسلطة

المشرفة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، ولصالح فئة الخبرة أقل من (5) سنوات.

9. قام **العمرات والكريمين (2010)** بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة درجة فاعلية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم في إقليم جنوب الأردن من وجهة نظر المديرين ورؤساء الأقسام. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المديرين ورؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في إقليم جنوب الأردن والبالغ عددهم (200) فرد، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (200) فرد، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ تطوير استبانة مكوّنة من (59) فقرة موزعة على خمسة مجالات رئيسية، وقد جرى التّحقّق من صدق الأداة وثباتها. وتوصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أنّ درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم في إقليم جنوب الأردن كانت مرتفعة بشكل عامّ، وأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات المركز الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة في المجال الأول والثاني من مجالات الدراسة، في حين يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لتفاعل متغيرات المركز الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة في المجال الثالث والرابع لصالح المديرين من حملة الدبلوم العالي فأكثر ممّن خبراتهم تزيد عن (10) سنوات.

10. أجرى **قطب (2008)** دراسة هدفت إلى التّعرّف إلى أهميّة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة النشاط الرياضي وتنظيمه في مراحل التعليم العامّ من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية ومعلميها في العاصمة المقدّسة، والتّعرّف إلى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة النشاط الرياضي، والتّعرّف إلى التّحدّيات التي تواجه المعلمين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة لإدارة النشاط الرياضي. تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي التربية البدنية وعددهم (٤٨٠) معلماً، وعشرة من مشرفي التربية البدنية، وقد شملت عينة الدراسة (٢٥٠) معلماً، وعشرة مشرفين، وقد تمّ تصميم استبانة كأداة للدراسة مكوّنة من (60) فقرة. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة أهميّة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة النشاط الرياضي وتنظيمه في مراحل التعليم العامّ كانت بدرجة عالية، وأنّ درجة التّحدّيات التي تواجه المعلمين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة كانت بدرجة متوسطة، وأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بين أفراد عيّنة الدّراسة حول متطلّبات تطبيق أسس الجودة الشّاملة وفقاً لمتغيّر المهنة (مشرف/ معلّم)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عيّنة الدّراسة حول درجة أهميّة تطبيق إدارة الجودة الشّاملة وفقاً لمتغيّر المهنة (مشرف/ معلّم)، وكذلك حول التّحدّيات الّتي تواجه المعلّمين في تطبيق إدارة الجودة الشّاملة وفقاً لمتغيّر المهنة (مشرف/ معلّم).

11. قام خضير (2007) بإجراء دراسة هدفت إلى التّعرف إلى درجة معرفة إدارة الجودة الشّاملة وتطبيقها في مديريّات التّربية والتّعليم الفلسطينيّة من وجهة نظر العاملين فيها، إضافة إلى تحديد دور متغيّرات كلّ من (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلميّ، والمركز الوظيفي). تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع موظفي مديريّات التّربية والتّعليم الفلسطينيّة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (451) موظفاً في مديريّات التّربية والتّعليم الفلسطينيّة، أمّا أداة الدّراسة فهي استبانة مكوّنة من (60) فقرة موزّعة على خمسة مجالات. وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى أنّ درجة معرفة إدارة الجودة الشّاملة في مديريّات التّربية والتّعليم الفلسطينيّة كانت متوسطة، وأنّ درجة تطبيق إدارة الجودة الشّاملة في مديريّات التّربية والتّعليم الفلسطينيّة كانت أيضاً متوسطة، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة المعرفة، ودرجة التّطبيق لإدارة الجودة الشّاملة، ولصالح التّطبيق، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة المعرفة، ودرجة التّطبيق لإدارة الجودة الشّاملة تعزى إلى متغيّرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلميّ، والمركز الوظيفي).

12. قام منصور (2005) بإجراء دراسة هدفت إلى وضع تصوّر مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشّاملة في المدارس الثّانويّة بمحافظة غزّة. ولتحقيق أهداف الدّراسة اتّبعت الباحثة المنهج الوصفيّ التّحليلي، وقامت بتصميم استبانة مكوّنة من (60) فقرة موزّعة على أربعة أبعاد. وتمّ توزيع الاستبانة على جميع مديري المدارس الثّانويّة بمحافظة غزّة، البالغ عددهم (102) مديراً ومديرة، وقد استجاب منهم (89). وقد توصّلت الدّراسة إلى التّنتائج الآتية: انعدام الوعي بفلسفة إدارة الجودة الشّاملة، وعدم الاعتماد على الأساليب الإحصائية في عمليّة اتّخاذ القرارات الإداريّة، وعدم الاهتمام بعمليّة التّحسين المستمرّ، وعدم استخدام أدوات إدارة الجودة الشّاملة. ومن أهمّ ما أوصت به الدّراسة الآتي: السّعي إلى نشر ثقافة إدارة

الجودة الشاملة، واقتناع الوزارة بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية، واستخدام طرق التحسين المستمر في العملية الإدارية، والتركيز على عملية التدريب.

13. قامت الملاح (2005) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تحقيق معايير إدارة

الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، ودرجة تأثرها بالمتغيرات المستقلة. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية المتفرّغين والنّاطقين باللغة العربيّة في جامعات محافظات الضّفة الغربيّة النّظاميّة، واشتملت عيّنة الدّراسة على (346) عضو هيئة تدريس، وقد تمّ استخدام استبانة مكوّنة من (73) فقرة موزّعة على أربعة مجالات. وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى أنّ درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضّفة الغربيّة كما يراها أعضاء هيئة التدريس فيها كانت متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات تحقيق إدارة الجودة الشاملة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضّفة الغربيّة تُعزى إلى متغيري (النّوع الاجتماعيّ، والعمر)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيرات (الكلية، والمؤهل العلميّ، والخبرة، والرّتبة العلميّة، والمركز الوظيفيّ، والجامعة).

14. أجرى الغافري (2004) دراسة هدفت إلى معرفة درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة

في مدارس التّعليم الأساسيّ في سلطنة عُمان كما يصوّرها مديرو المدارس. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس التّعليم الأساسيّ في سلطنة عُمان، وقد بلغ عدد أفراد العيّنة (70) مديراً ومديرة، ولتحقيق أغراض الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد أشارت أبرز نتائج الدّراسة إلى أنّ تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التّعليم الأساسيّ قد جاءت بدرجة كبيرة، كما وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة تُعزى إلى متغير (الجنس)، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التّعليم الأساسيّ تُعزى لمتغير (المؤهل العلميّ).

الدراسات العربية التي تتعلّق بالتخطيط

15. أجرت إزحيان (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق التخطيط التربوي الاستراتيجي في مدارس القدس من وجهات نظر مديري المدارس، والكشف عن تأثير متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة في مجال الإدارة، المؤهل العلمي، الجهة المشرفة على التعليم، وجود خطة استراتيجية) في درجة تطبيق التخطيط التربوي الاستراتيجي. تكون مجتمع الدراسة من (136) مدرسة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية والتي تكونت من (100) مديراً ومديرة، ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال ثلاث أدوات للإجابة عن أسئلة الدراسة وهي: (الاستبانة، المقابلة، تحليل المحتوى)، وتكونت الاستبانة من (79) فقرة، وأما تحليل المحتوى فتكون من تحليل ثلاث خطط استراتيجية. توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق التخطيط التربوي الاستراتيجي في مدارس القدس كانت مرتفعة في مجالات الدراسة كافة، وأن عملية التخطيط الاستراتيجي تعتمد على الحدس والمهارات الذهنية والشخصية، وأن درجة تطبيق التخطيط التربوي الاستراتيجي لا تعتمد على (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ووجود مسمى خطة استراتيجية)، إلا أنه يوجد فروق في درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مجال تحديد التوجهات الاستراتيجية لصالح وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

16. قام جعفر (2017) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر التخطيط الاستراتيجي في التقليل من الأزمات التي يواجهها الموظفون في المؤسسات العامة، والتعرف إلى أهميّة التخطيط الاستراتيجي وأبعاده، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع موظفي القطاع العام في منطقة ضواحي القدس، حيث بلغ حجم مجتمع الدراسة (850) موظفاً، وتم استخدام أسلوب الحصر الشامل في البحث، حيث وزعت الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على الاستبانة كأسلوب لجمع البيانات، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات العامة يساهم في التقليل من المشكلات المحتملة، وأن قلة توضيحه للموظفين يقلل من فعالية إدارة الأزمات. كما أن قلة إشراك الموظفين في التخطيط الاستراتيجي تعتبر عقبة في حل المشكلات. وتبين أيضاً من

نتائج الدراسة أنّ تطبيق التخطيط الاستراتيجي يحتاج إلى موظفين ذوي مؤهلات علمية عالية، وخبرة طويلة في مجال التخطيط الاستراتيجي.

17. قامت بين المهيدلين (2016) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة واقع كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديرات المدارس في محافظة عفيف في مدينة الرياض من منظور مديرات المدارس والمشرفات في المحافظة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات ومشرفات المدارس في محافظة عفيف، وقد تمّ اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية والتي بلغ عددها (50) مديرة ومشرفة، أمّا أداة الدراسة فقد تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، كما واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أنّ الكفايات المعرفية لمديرات المدارس كانت بدرجة متوسطة. وأوصت الدراسة على أهمية إلمام مديرة المدرسة بالبيانات الإحصائية، والإمكانيات البشرية والمادية المتاحة بإدارتها التعليمية، كذلك إدراك مديرة المدرسة للجوانب الإنسانية في إدارة الموارد البشرية.

18. قامت الخثلان (2015) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن تحديات التخطيط الاستراتيجي في الإدارة المدرسية في مدينة بريدة في محافظة القصيم، والتعرّف إلى سبل التغلب على تلك التحديات. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس في مدينة بريدة في محافظة القصيم، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (50) مديرة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي منهجاً للدراسة، أمّا أداة الدراسة فقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أنّ هناك موافقة على وجود تحديات للتخطيط الاستراتيجي في الإدارة المدرسية، وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير (المؤهل العلمي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تحديات التخطيط تعود لمتغير (الخبرة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير (المرحلة الدراسية ونوع المدرسة).

19. قام مقابلة (2014) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع التخطيط الاستراتيجي لمستقبل التعليم في المدارس الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين. تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الحكومية في مدينة الطائف، وقد تمّ اختيار (150) عضو هيئة تدريس بالطريقة العشوائية، وتمّ استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ واقع التّخطيط الاستراتيجيّ لمستقبل التّعليم في المدارس الثانوية في مدينة الطّائف جاء بدرجة تقدير متوسطة، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً لمتغيّرات الدّراسة (التّخصص، وسنوات الخدمة، ونوع المدرسة) على واقع التّخطيط الاستراتيجيّ.

20. قام العوضي (2013) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة مدى وضوح مفهوم التّخطيط الاستراتيجيّ في تطوير التّعليم الإلكترونيّ، والتّعرّف إلى مدى وضوح مرتكزات تطبيق التّخطيط الاستراتيجيّ في تطوير التّعليم الإلكترونيّ في جامعة القدس المفتوحة خان يونس. تكوّنت عيّنة الدّراسة من جميع أعضاء مجتمع الدّراسة والبالغ عددهم (66) عضواً في هيئة التّدريس في جامعة القدس المفتوحة فرع خان يونس، وقد استخدمت الباحثة أسلوب البحث الوصفيّ التحليليّ، وتمّ استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. توصّلت النّائج إلى أنّ ما يقارب (80%) لديهم فهم خاطئ وعدم وضوح للتّخطيط الاستراتيجيّ لتطوير التّعليم الإلكترونيّ، وأنّ (78.5%) لديهم إلمام بمرتكزات التّخطيط الاستراتيجيّ؛ وبالتالي معرفتهم بمتطلّبات تطبيقه لتطوير التّعليم الإلكترونيّ.

21. قام العتيبي (2010) بإجراء دراسة هدفت إلى التّعرّف إلى معوّقات التّخطيط في المدارس الثانوية في مدينة الرياض من خلال التّعرّف إلى معوّقات التّخطيط المدرسيّ المتعلّقة بإعداد الخطّة، وكذلك التّعرّف إلى معوّقات التّخطيط المدرسيّ المتعلّقة بإقرار الخطّة، ومعرفة معوّقات التّخطيط المدرسيّ المتعلّقة بتنفيذ الخطّة، والتّوصّل إلى معرفة معوّقات التّخطيط المدرسيّ المتعلّقة بمتابعة الخطّة وتقويمها. تكون مجتمع الدّراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في مدينة الرياض، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (114) مديراً ومديرة، وقد تمّ استخدام استبانة مكوّنة من (81) فقرة. توصّلت نتائج الدّراسة إلى أنّ أفراد الدّراسة موافقون بدرجة كبيرة على وجود معوّقات للتّخطيط المدرسيّ تتعلّق بإعداد الخطّة، وأنّ أفراد الدّراسة موافقون بدرجة كبيرة على وجود معوّقات للتّخطيط المدرسيّ تتعلّق بإقرار الخطّة، وأنّ أفراد الدّراسة موافقون بدرجة كبيرة على وجود معوّقات للتّخطيط المدرسيّ تتعلّق بتنفيذ الخطّة، وأنّ أفراد الدّراسة موافقون بدرجة كبيرة على وجود معوّقات للتّخطيط المدرسيّ تتعلّق بمتابعة الخطّة وتقويمها.

22. قام أحمد (2008) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة واقع أثر تخطيط الموارد البشرية وتنميتها في الشركات الفلسطينية المساهمة العامة المدرجة في سوق فلسطين المالي، ومعرفة مدى إسهام السياسات وأساليب تخطيط الموارد البشرية وتنميتها على أداء العاملين في هذه الشركات، بالإضافة إلى معرفة مدى اختلاف وجهات نظر العاملين في مدى مساهمة وظيفتي تخطيط الموارد البشرية وتنميتها على الأداء. تكوّن مجتمع الدراسة من العاملين الإداريين في الشركات الفلسطينية المساهمة العامة والمتواجدة في الضفة الغربية، وقد اشتملت عينة الدراسة على (390) موظفًا. ولتحقيق هدف الدراسة تمّ تطوير استبانة موزعة على خمسة مجالات رئيسة. وقد توصّلت نتائج الدراسة إلى أنّ هناك أثراً كبيراً لتخطيط الموارد البشرية وتنميتها على أداء العاملين في الشركات الفلسطينية المساهمة العامة، وأنّها ذات مساهمة كبيرة في التأثير على أداء العاملين. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء العاملين حول أثر تخطيط الموارد البشرية وتنميتها تعزى لمتغيرات (الجنس، أو سنوات العمل في الشركة، أو طبيعة عمل الشركة، أو عدد الدورات والأنشطة التدريبية التي شارك فيها الموظف والقائمون على تخطيط الموارد البشرية وتنميتها). في حين أظهرت النتائج وجود فروق في إجابات العاملين حول هذا الأثر تعزى إلى متغير (العمر، والموقع في الهيكل التنظيمي، وإجمالي الراتب الشهري، والتّحصيل العلمي للموظف).

23. قامت أبو عيشة (2007) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في فلسطين، بالإضافة لبيان أثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، ومجال التّخصّص، وعدد سنوات الخبرة، وموقع المحافظة، وموقع المدرسة، ونوع المدرسة). تكوّنت عينة الدراسة من (231) مديراً ومديرة، وقد تمّ استخدام استبانة مكونة من (64) فقرة موزعة على ستة مجالات. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة تقدير مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها لمشكلات التخطيط التربوي في فلسطين كانت متوسطة، وإلى أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مشكلات التخطيط التربوي في مجالي (المعلمين، والطلّبة) بين الذّكور والإناث ولصالح المديرين

الذكور، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً في مجالات (الإداري/الفني، والإمكانات المادية، والمنهاج، والعلاقة مع المجتمع المحلي)، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في فلسطين تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، والتخصص الجامعي، والخبرة الإدارية، وموقع المدرسة)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في فلسطين في مجالات (الإداري/الفني، المعلمين، المناهج، والطلبة) تعزى لمتغير (المحافظة).

24. قام صافي (2003) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة صعوبات التخطيط التربوي التي يواجهها مديرو مدارس الحكومة ووكالة الغوث في محافظة رام الله والبيرة. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية والوكالة ومديراتها في محافظة رام الله والبيرة والبالغ عددهم (156) مديراً ومديرة، (136) مديراً ومديرة في مدارس الحكومة و(20) مديراً ومديرة في مدارس الوكالة، وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (156) مديراً ومديرة، أما أداة الدراسة فقد تم استخدام استبانة مكونة من (60) فقرة. وقد دلت نتائج الدراسة على المعاناة التي يواجهها مديرو المدارس وخاصة مدارس الذكور نظراً للظروف الاقتصادية السيئة، وكذلك الإغلاقات، والحصار الإسرائيلي لمدن فلسطين، وقراها، ومخيماتها. كما بينت النتائج أن أعلى الصعوبات التي تواجه المدير والمديرة بالنسبة للمؤهل كانت عند الحاصل على الدبلوم. وأن ذوي الخبرة (10-6) سنوات لديهم شعور بالصعوبة في التخطيط أكثر من غيرهم. وأن مديري المدارس الحكومية ومديراتها يشعرون بصعوبة التخطيط أكثر من مديري الوكالة.

دراسات تتعلق بالجودة الشاملة والتخطيط

25. قام مرزوقة (2014) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر التخطيط الاستراتيجي لإدارة الجودة الشاملة بأبعاده (الرؤيا، والرسالة، والأهداف الاستراتيجية، والوقت) في تحسين أداء العاملين في الجامعات الخاصة في الأردن (تحقيق رضا العاملين، وتحسين كفاءتهم).

تكوّن مجتمع الدّراسة من الجامعات الخاصّة في الأردنّ، وقد اختيرت عيّنة قصديّة من أربع جامعات هي (جامعة الشّرق الأوسط، وجامعة الرّيّتونة، وجامعة البتراء، وجامعة فيلادلفيا). ولتحقيق أهداف هذه الدّراسة أعدت استبانة خاصّة لهذا الغرض، وقد اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ. حيث أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ مستوى التّخطيط الاستراتيجيّ لإدارة الجودة الشّاملة بأبعاده (الرّؤيا، والرّسالة، والأهداف الاستراتيجيةّ، والوقت) في الجامعات الخاصّة في الأردنّ كانت جميعها مرتفعة، وأنّ مستوى تحسين أداء العاملين (رضا العاملين، وتحسين كفاءة العاملين) في الجامعات محلّ الدّراسة من وجهة نظر عيّنة الدّراسة كانت مرتفعة، ووجود تأثير ذي دلالة إحصائية للتّخطيط الاستراتيجيّ لإدارة الجودة الشّاملة بأبعاده (الرّؤيا، والرّسالة، والأهداف الاستراتيجيةّ، والوقت) في تحسين أداء العاملين في الجامعات الخاصّة في الأردنّ من حيث زيادة رضاهم وتحسين كفاءتهم.

26. قام الظّفيري (2011) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة درجة تطبيق إدارة الجودة الشّاملة، وعلاقتها بالتّخطيط الاستراتيجيّ في وزارة التّربية في دولة الكويت. تكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين في وزارة التّربية في دولة الكويت، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (350) موظّفاً في وزارة التّربية في دولة الكويت، ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة كأداة لها. وأشارت نتائج الدّراسة إلى وجود درجة متوسطة لتطبيق إدارة الجودة الشّاملة في وزارة التّربية في دولة الكويت، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق إدارة الجودة الشّاملة، في وزارة التّربية في دولة الكويت تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وتعزى لمتغير المؤهل العلميّ لصالح حملة الماجستير، وتعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

27. قام الدّجني (2006) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة واقع التّخطيط الاستراتيجيّ في الجامعة الإسلاميّة في غزّة، من خلال تحليل الخطّة الاستراتيجيةّ في ضوء معايير الجودة الّتي أقرّتها الهيئة الوطنيّة للاعتماد والجودة والنّوعية لمؤسّسات التّعليم العالي في فلسطين. تكون مجتمع الدراسة من جميع الأعضاء العاملين في الجامعة الإسلاميّة في غزّة، وقد بلغت عيّنة الدّراسة (117) عضواً، وتمّ استخدام استبانة مكوّنة من (58) فقرة موزّعة على

أربعة أبعاد. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وضوح المفهوم العام للتخطيط الاستراتيجي لدى إدارة الجامعة بدرجة مرتفعة، وأن نسبة (75.89) من مجتمع الدراسة يمارسون التخطيط الاستراتيجي ويعتبرون أن جودة التخطيط الاستراتيجي خطوة لازمة ومهمة لتحقيق الجودة الشاملة في سياسات الجامعة وأدائها، وتوفر معايير الهيئة الوطنية للاعتماد، والجودة، والتنوعية، في مكونات الخطة الاستراتيجية للجامعة بنسبة مرتفعة، ووجود ضعف في صياغة بعض جوانب الرؤيا، والرسالة، والأهداف، من حيث (عمومية الرؤيا، وضعف استشرافها للمستقبل، وشمولية بعض الأهداف، وعدم دقة التعبير في بعض جوانب الرسالة).

ثانياً: الدراسات السابقة الأجنبية

وتقسم إلى موضوعين أساسيين هما:

الدراسات التي تتعلق بالجودة الشاملة

1. قام (Cheung & Yiping, 2008) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة جدوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم في الصين من وجهة نظر المربين الصينيين، وقد تكونت عينة الدراسة من (42) مربياً موزعين على مستوى خمس مقاطعات صينية، الذين شاركوا في دورات تدريبية وورش عمل في الولايات المتحدة حول إدارة الجودة الشاملة، والآثار المترتبة على تطبيقها. وقد استخدم الباحثان المنهج النوعي من خلال طرح أسئلة مفتوحة النهاية على الفريق، والنقاش في مجموعات صغيرة، ومقابلات فردية، واستمطار الأفكار. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المربين الصينيين يعدون مبادئ الجودة الشاملة مفيدة في تعزيز جودة التعليم في الصين، كما تم التوصل إلى خمسة مبادئ لإدارة الجودة الشاملة تتوافق مع الثقافة التقليدية الصينية.

2. قام (Gavriel & Romar, 2006) بإجراء دراسة هدفت إلى توضيح كيفية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، وذلك من خلال تحديد الأدوار المزدوجة للطلاب

والمعلمين وتحليلها. كما ناقشت الدراسة بعض أوجه القصور في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في ولاية (ماساتشوستس) الأمريكية، إضافة إلى تقييم مفهوم الأدوار المزدوجة للطلاب، وتحليل علاقاتها وأثرها على تقوية العملية التربوية من خلال التفاعل بين هذه الأدوار. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا و(50) معلما في التعليم العالي في ولاية (ماساتشوستس) الأمريكية. وقد أسهمت الدراسة في فهم دور الطالب والمعلم، وكيفية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي بصورة أفضل. كما قدمت طريقة لتعزيز عملية التقييم كمقياس لجودة التعليم، وتقديم إجراءات يمكن أن تقوي دافعية الطلاب للبحث عن المعرفة.

3. قام (Cornin, 2004) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة في منطقة (نيويورك) التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من شاغلي الوظائف الإدارية في منطقة (نيويورك) التعليمية، وبلغ عدد أفراد العينة (116) إدارياً، ولتحقيق أغراض الدراسة؛ تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أنظمة جودة مطورة بشكل جيد في المنطقة التعليمية، وأن مدى استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة كان بدرجة كبيرة.

4. قام (Regauld, 2003) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد كيفية ارتكاز عمليات التحسين على تقنيات أسلوب إدارة الجودة الشاملة، وقد طبقت هذه الدراسة على مجموعة من المدارس التقنية في ولاية (بنسلفانيا) الأمريكية، حيث استخدم الباحث طريقة البحث الوصفي، والمسح، وتحليل المحتوى، والمقابلات مع مديري تلك المدارس، وتألفت عينة الدراسة من (24) مدرسة، وقام الباحث ببناء أداة قياس لتحقيق أهداف الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجموعة من المدارس تستخدم عدة تقنيات من أجل التحسين، والتطوير، منها أسلوب إدارة الجودة الشاملة، كما أشارت النتائج إلى أن المدارس التي تطبق إدارة الجودة الشاملة في التحسين والتطوير قد حققت مستوى عالياً في العلاقات القائمة بين العاملين فيها، كما أظهرت أيضاً أن أسلوب إدارة الجودة الشاملة كان أفضل من غيره من الأساليب الإدارية المستخدمة في التطوير والتغيير من أجل التحسين المستمر.

5. قام (Hernandez,2002) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف إلى إدارة الجودة الشاملة لدى مدارس مقاطعة تكساس الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (120) مشرفاً ومديراً، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، والتي تكونت من (80) فقرة. وقد توصلت الدراسة إلى رضا أفراد العينة عن أداء مديريّة التعليم، وعن طرق تقييم إنجاز الطلبة، إلا أنّ لهم بعض المطالب المتمثلة في استخدام أفضل الأساليب لتقييم فاعليّة إدارة الجودة الشاملة.
6. قام (Hirtz & Paul David,2001) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن القيادة الفعّالة لإدارة الجودة الشاملة، والتركيز على الرؤساء من حيث بحث العلاقة بين أسلوب القيادة، وبين تحقيق معايير الجودة الشاملة، وشملت العينة (6) أكاديميات، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ هناك علاقة قويّة بين أسلوب القيادة وتحقيق الجودة، واكتشاف وجود رابطة إيجابية بين الأساليب التحويليّة التي تنتجها القيادة، ومردود الجودة التي تتحقّق بما يتناسب مع تلك الأساليب، كما أنّ أساليب الرؤساء السليبيّة تؤثر سلباً على تحقيق الجودة.
7. قام (Dymam & Clifford, 2001) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة التغيّرات التي تحدثها عمليّة تنفيذ إدارة الجودة الشاملة، وتكونت عينة الدراسة من الإداريين العاملين في الجامعة والبالغ عددهم (56) عضواً، وتمّ استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والتي شملت على أربعة مجالات مختلفة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ تقديم إدارة الجودة النظاميّة في محيط الجامعة عمل على تغييرات رئيسة في الجامعة وفي عملياتها مع تغييرات كبيرة في اتجاهات الموظفين وفهمهم لها بصورة إيجابيّة.
8. قام (Detert,2000) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة درجة تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، والعوامل التي تؤثر في التطبيق الناجح لأسلوب إدارة الجودة الشاملة في الإدارة العليا، وقد تكونت عينة الدراسة من (المديرين، والمعلمين، وأولياء الأمور، والطلّاب، وأعضاء المجالس) في (10) مدارس، وتمّ اختيارها من المدارس التي طبّقت أسلوب إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، أمّا أداة الدراسة فقد تمّ استخدام الاستبانة لجمع البيانات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ المديرين يطبقون أسلوب

إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة. وأنّ هناك عوامل بيئية تؤثر في تطبيق إدارة الجودة الشاملة تمثلت في توفر وسائل التقنية الحديثة على مستوى المدرسة، وإتاحة الموارد المالية للتدريب على إدارة الجودة الشاملة.

9. قام (Klocnski, 2000) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد مدى الإخفاق في تطبيق إدارة الجودة الشاملة ونجاحه في المؤسسات التعليمية، وقد تمّ تطبيق أداة البحث على (184) مؤسسة تعليمية في عامي (1991) و (1996) لمعرفة مدى تطبيقها للجودة في الإدارة، أمّا أداة الدراسة فقد استخدم الباحث الاستبانة أداة لبحثه بشكل أسئلة مفتوحة. وأشارت النتائج إلى أنّ عدد الكليات والجامعات التي تطبق إدارة الجودة الشاملة قد زاد بين عامي (1991) و (1996)، ووجد الباحث أن (74%) من هذه الكليات التي تمّ زيارتها مستمرة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة. وأنّ (86%) منها تشجع اتباع أسس الجودة الشاملة في عملياتها الإدارية وخدمتها، وأنّ (57%) منها أكدت أنّها واجهت معوقات ومشاكل في تطبيق أسس الجودة الشاملة.

10. قام (Xue, 1999) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة الممارسات المتعلقة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وقد اعتمد الباحث على معايير (مالكولم بالدريج) في بناء أنموذجه المكوّن من (القادة، المعلومات، والتحليل، والتخطيط الاستراتيجي للجودة، تطوير أداء العاملين، تطوير النتائج). وتضمنت إجراء دراستين وعلى أساسها تمّ بناء أداة الدراسة، وشملت عينة الدراسة (464) من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا في الاستجابات حول إدارة الجودة الشاملة بين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس، وأن مدة العمل في الكلية عامل مؤثر في مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة، بينما لا يوجد أثر للجنس والعرق وحجم المؤسسة في مدى تطبيق إدارة الجودة.

11. قام (Garey, 1999) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العوامل التي تسهم في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الحرم الجامعي، واشتقّ من هذا الهدف أهدافاً فرعية تتعلق كلّ منها بأحد مكونات (كوستين) الذي يشمل خمسة مكونات (البيئة، والمداخلات، والمخرجات، والتغذية الراجعة)، وقد شمل البحث (60) مؤسسة من التعليم العالي الحكومي من خلال أداة أعدت

للبحث (استبانة) احتوت على أسئلة مفتوحة موجّهة لعمداء الكليات والجامعات. وتوصّل الباحث إلى النتائج الآتية:

- مدخلات البيئة الخارجيّة التي تشمل الدّعم والمتطلبات كان لها الأثر البالغ في تحفيز عميد الكلية، ورئيس الجامعة؛ لتطبيق برامج إدارة الجودة الشّاملة في الحرم الجامعيّ.
- العوامل الداخليّة مثل: الممارسات، وتخفيض الميزانيّة، لها الأثر في إثارة عميد الكلية، ورئيس الجامعة؛ لتطبيق إدارة الجودة الشّاملة.
- المخرجات ونظام التّغذية الرّاجعة التي تعدّ من مكوّنات أنموذج كوستين لم تكن مدرجة في تخطيط هذه المؤسّسات، ولذا كان لها تأثير في مدى تطبيق إدارة الجودة الشّاملة فيها.

الدراسات التي تتعلق بالتّخطيط

12. قام (Devivo,2008) بإجراء دراسة هدفت إلى تشخيص عمليّة التّخطيط الاستراتيجيّ، ودوره في بناء علاقة الثّقة في عمليّة صنع القرار، والدّور الذي يجب أن يؤدّيه عميد الكلية في إحداث التّغيير المخطّط، ودور التّخطيط في تنمية أداء المؤسّسات في ولاية (بنسلفانيا) في الولايات المتّحدة الأمريكيّة. وقد استخدم الباحث منهج دراسة الحالة، والمقابلات الفرديّة، وتحليل الوثائق. وتوصّلت الدّراسة إلى النتائج الآتية: أنّ للتّخطيط الاستراتيجيّ الدّور الفعّال في زيادة ثقة الأشخاص القائمين على عمليّة صنع القرار، وأنّ القائد في المؤسّسة التّعليميّة له دور مؤثّر وفاعل في تبني عمليّة التّخطيط الاستراتيجيّ، وأنّ مشاركة جماعات المصلحة له أهميّة لضمان تحقيق المؤسّسة لأهدافها، كما أكدت الدّراسة على أنّ التّخطيط الاستراتيجيّ يساعد العاملين على الفهم المشترك للمؤسّسة ومستقبلها، وأنّ للتّخطيط الاستراتيجيّ الدّور الكبير في تنمية أداء المؤسّسات في ولاية (بنسلفانيا).

13. قام (Asamoah,2007) بإجراء دراسة هدفت إلى استكشاف كيف أنّ الجمعيّات في دولة غانا تخطّط استراتيجيّاً وكيف أنّ هذا التّخطيط يؤثّر على أدائها لتلبية الاحتياجات الاجتماعيّة والاقتصاديّة للشّعب. وقد تكوّن مجتمع الدّراسة من أفراد يعملون في جمعيّات في دولة غانا، وتألّفت عيّنة الدّراسة من (49) فرداً، ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ استخدام

الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ التخطيط الاستراتيجي له تأثير كبير على أداء مجالس المحافظات مثل: تعزيز المنظور الاستراتيجي للمنظمة، ودفع فريق العمل، ويمكن أن يؤدي إلى فهم أفضل لأهداف المنظمة ولتوجيهها العام، وكذلك تسهيل تنفيذ الأهداف العامة والتنظيمية.

14. قامت (Cawburn, 2005) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن قدرة الجامعات في المملكة المتحدة على ممارسة عملية التخطيط ثلاثية المراحل: (الصياغة الاستراتيجية، التنفيذ، والتقييم). استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة، وقد تم اختيار (3) جامعات مختلفة من جامعات التعليم العالي في المملكة المتحدة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ مؤسسات التعليم العالي جيدة في صياغة الخطة الاستراتيجية ولكن عند الوصول إلى مرحلة الممارسة والتطبيق تواجه صعوبات في تطبيق الخطة الاستراتيجية، وفي تحقيق الأهداف، فتبقى الخطة حبراً على ورق، وتوصلت الدراسة إلى أنّ العديد من المؤسسات لديها مشكلة في عملية الاتصال ضمن الإطار المؤسسي حيث يتبين أنّ أفراد المجتمع الجامعي غير ملمين في عملية الاتصال بالاستراتيجية الأكاديمية للجامعة، وأنّه من العوائق السلبية المفروضة على مؤسسات التعليم العالي في صياغة الخطة الاستراتيجية وتطبيقها هو اعتمادها على التمويل الحكومي، أما بالنسبة لمرحلة التقييم فقد تبين وجود صعوبة لدى مؤسسات التعليم لمعرفة كيفية تقييم تقدمها نحو تحقيق الأهداف.

15. قام (Tristan, 2005) بإجراء دراسة هدفت إلى البحث حول مدى توفر خطط بعيدة المدى في المدارس الدولية، هذه الدراسة تعرض إحصائية ل (32) مدرسة دولية في (22) دولة مختلفة حول مدى وجود خطط بعيدة المدى في المدارس. توصلت الدراسة إلى أنّ نصف المدارس فقط لديها خطط، والقليل لديه خطط سنوية، والقليل لديه خطط دورية، والعديد استغنى عن هذه الخطط، كما توصلت النتائج إلى أنّ (70%) أبدوا حاجتهم إلى وضع خطط استراتيجية ووصفوا تلك الخطط بأنها حيوية وضرورية بشكل عام للمدارس الكبيرة،

وأنّ عدم توفر خطط استراتيجية في تلك المدارس يعود إلى أنّها تحتاج إلى وقت وجهد وتكلفة. ولقد أوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على الخطط الاستراتيجية في جميع المدارس، وفي جميع الأوقات، وهذا ما يحدد قيمة الإدارة.

16. قام (Grant and Thomases , 2004) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية، وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي، والعينة عبارة عن تحليل (66) كتاباً، و (29) مقالة صحفية، و(28) بحثاً محكماً من مؤتمرات عالمية، و (6) رسائل دكتوراة، ومصادر أخرى.

وتوصل الباحث بخصوص المعوقات إلى النتائج الآتية:

- نقص التمويل لعمليات التخطيط الاستراتيجي.
- قلة الالتزام بالتخطيط الاستراتيجي والتطبيق العملي للخطّة.
- عدم المرونة التي أدت إلى ضعف التخطيط الاستراتيجي.

17. قام (Al-Shaikh,2001) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة مدى ممارسة عملية التخطيط الاستراتيجي في البلدان النامية، وقد تم أخذ الشركات التجارية في دولة الإمارات العربية المتحدة كدراسة حالة. تكوّن مجتمع الدراسة من الشركات العاملة في الصناعات التحويلية، والخدمات، والقطاعات التجارية، وقد بلغ عددها (282)، وبلغت العينة (131) شركة والتي وافقت على التعاون مع الباحث، وقد تمّ توزيع استبانة صمّمت لجمع البيانات من هذه الشركات. أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ معدل انتشار التخطيط الاستراتيجي في الشركات التجارية في دولة الإمارات العربية المتحدة لا يزال محدوداً، فقط (10%) من الشركات التي شملتها الدراسة استخدمت التخطيط الاستراتيجي. وعلاوة على ذلك، فإنّ بعض الشركات لديها فيما يبدو سوء فهم لممارسات التخطيط الاستراتيجي.

ثانياً: تعقيب على الدراسات السابقة وجوانب الاستفادة منها

بعد استعراض الدراسات السابقة التي تمّ تطبيقها في بيئات عربية وأجنبية، استفادت الباحثة منها في معرفة القضايا ذات العلاقة بالجودة الشاملة، والتخطيط التربوي، واستنباط تساؤلات

الدراسة، وأدواتها، إضافة إلى إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، كذلك استفادت الباحثة منها في اختيار المنهج المناسب، وكيفية بناء أداة الدراسة، وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها. وبالنظر إلى الدراسات السابقة فإنه يمكن التعليق عليها على النحو الآتي:

1. ركزت الدراسات العربية على:

- إدارة الجودة الشاملة كما في دراسة كل من: (العلي، 2017) و(باديس، 2016) و(يامين، 2014) و(صقر، 2013) و(دحلان، 2013) و(أبو حمدة، 2013) و(المزين وسكيك، 2012) و(أبو عبده، 2011) و(العمرات والكريمين، 2010) و(قطب، 2008) و(خضير، 2007) و(منصور، 2005) و(ملاح، 2005) و(الغافري، 2004).
- مشكلات التخطيط التربوي ومعوقاته كما في دراسة كل من: (العتيبي، 2010) و(أبو عيشة، 2007) و(صافي، 2003).
- التخطيط الاستراتيجي كما في دراسة كل من: (ازحيان، 2017) و(جعفر، 2017) و(بين المهيدلين، 2016) و(الختلان، 2015) و(مقابلة، 2014) و(العوضي، 2013).
- الجودة الشاملة والتخطيط الاستراتيجي كما في دراسة كل من: (مرزوقه، 2014) و(الظفيري، 2011) و(الدجني، 2006).
- معرفة واقع أثر تخطيط الموارد البشرية كما في دراسة: (أحمد، 2008).

2. أما الدراسات الأجنبية فمنها ما ركز على:

- إدارة الجودة الشاملة في التعليم، وتطبيقها، والتغيرات التي تحدثها، وغير ذلك، كما في دراسة كل من: (Cheung & Yiping, 2008) و(Gavriel & Romar, 2006) و(Cornin, 2004) و(Regauld, 2003) و(Hernandez, 2002) و(Dymam & Clifford, 2001) و(Hirtz & Paul David, 2001) و(Detert, 2000) و(Klocnski, 2000) و(Xue, 1999) و(Garey, 1999).

- التخطيط الاستراتيجي كما في دراسة كل من: (Devivo, 2008) و(Asamoah, 2007) و(Cawburn, 2005) و(Tristan, 2005) و(Thomases and Grant, 2001).

في ظلّ مراجعة الأدب التربويّ والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوعي التخطيط (سواء أكان هذا التخطيط استراتيجياً أم تخطيطاً تربوياً)، ومعايير الجودة الشاملة، رأت الباحثة أنّ هذه الدراسات كانت مختلفة ومتنوعة من حيث سياقاتها، ومنهجيتها، والنتائج التي توصلت إليها، ولا بدّ من التأكيد على أنّ الباحثة قد أفادت من هذه الدراسات في التعرّف إلى مشكلات التخطيط، وواقعه، وكيفية ممارسته في العديد من الدول، والتي من بينها الأردنّ والصّين وفلسطين، ومن هذه الدراسات دراسة أبو عيشة (2007)، ودراسة الدجنيّ (2006) وغيرها من الدراسات، كما استفادت الباحثة من هذه الدراسات في بناء أداة الدراسة وتطويرها، إلّا أنّ الباحثة قد لاحظت من خلال هذه الدراسات أنّ معظمها كان يركّز على دراسة مشكلات التخطيط وصعوباته وواقعه وأثره كما في دراسة كل من جعفر (2017)، والختلان (2015)، ومقابلة (2014) وغيرها من الدراسات، وكان هناك دراسات أخرى تركز على موضوع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المديریات والجامعات والمدارس والتعليم، كدراسة الملاح (2005)، ودراسة الغافري (2004) وغيرها من الدراسات، وأيضاً كان هناك ثلاثة دراسات قد تطرقت كل منها لموضوع الجودة الشاملة والتخطيط الإستراتيجي؛ فدراسة مرزوقة (2014) تطرقت لأثر التخطيط الإستراتيجي لإدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء العاملين في الجامعات الخاصة في الأردنّ، أما دراسة الظفيري (2011) فقد تطرقت إلى درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي في وزارة التربية في دولة الكويت من وجهة نظر الإداريين، ودراسة الدجني (2006) تناولت واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في غزة، من خلال تحليل الخطّة الاستراتيجية في ضوء معايير الجودة التي أقرتها الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين. وهنا فإنّه من الملاحظ بأنّه لم تقم أي دراسة بالتطرق إلى درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي والذي من شأن الربط بينهما أن يؤدي إلى التخطيط الجيد والفعال والذي تصبو إليه أي مؤسسة تربوية تسعى للنجاح والتميز.

تختلف الدّراسة الحالية عن الدّراسات السّابقة بأنّها تسعى لربط موضوع معايير الجودة الشّاملة بعملية التّخطيط التّربويّ، بالإضافة إلى أنّها ستبرز درجة تطبيق مديري المدارس الحكوميّة في محافظات شمال الصّنفّة الغربيّة لمعايير الجودة الشّاملة في مجال تخطيطهم التّربويّ. لذا فقد تميّزت هذه الدّراسة عن الدّراسات السّابقة في كونها ربطت موضوع تطبيق الجودة الشّاملة مع موضوع التّخطيط التّربويّ من خلال اللّجوء لعمل بحث يعتمد المنهج الوصفيّ التحليلي؛ كما أن هذا الموضوع الذي تم تناوله في الدراسة الحالية، له خصوصيته في ظلّ النّظام التّعليميّ الحالي، والذي من شأنه أن يساعد على تحسين جودة التّخطيط التّربويّ، وبالتالي العمل على زيادة الإنتاجيّة والثّقة والالتزام بما تمّ التّخطيط له.

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من: يامين (2014)، والمزين وسكيك (2012)، وأبو عبده (2011)، وخضير (2007)، والملاح (2005)، وإزحيما (2017)، وجعفر (2017)، والعوضي (2013)، وأحمد (2008)، وأبو عيشة (2007)، وصافي (2003)، والدجني (2006) في البيئة التي أجريت فيها الدراسة وهي البيئة الفلسطينيّة. وتتفق أيضاً الدراسة الحالية مع دراسة كل من: الغافري (2004)، ويامين (2013)، والظفيري (2011) في المتغيرات المستقلة (الديموغرافية) التي تطرقت لها الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
 - صدق الأداة
 - ثبات الأداة
- إجراءات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمّن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة وعيّنتها، وبناء أداة الدراسة، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى وصف تصميم الدراسة، والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

منهج الدراسة

اتبعت الباحثة المنهج الوصفيّ منهجاً للدراسة، وذلك لملاءمته لطبيعتها.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضّفة الغربيّة، وقد بلغ عدد مديري المدارس (412) وفق إحصاءات وزارة التربية والتعليم العالي لسنة (2018/2017).

عيّنة الدراسة

قامت الباحثة باختيار عيّنة عشوائية طبقية ممثلة لعدد مديري المدارس في محافظات شمال الضّفة الغربيّة، بلغت (195) مديراً ومديرة، ونسبة (47.3%) من مجتمع مديري المدارس، وقد استجاب منهم (180) مديراً ومديرة، أي ما نسبته (43.7%) من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يبيّن توزيع عيّنة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة.

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	95	52.8
	أنثى	85	47.2
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	121	67.2
	دبلوم عالٍ	10	5.6
	ماجستير فأعلى	49	27.2
	علوم طبيعّية	73	40.6
التخصّص	علوم إنسانّية	107	59.4
	أقلّ من 5 سنوات	27	15.0
سنوات الخبرة في الإدارة	من (5-10) سنوات	47	26.1
	أكثر من 10 سنوات	106	58.9
المديرية	جنين	34	18.9
	نابلس	30	16.7
	جنوب نابلس	19	10.6
	طولكرم	30	16.7
	قلقيلية	20	11.1
	طوباس	8	4.4
	سلفيت	18	10.0
	قباطية	21	11.7
	المجموع	180	100.0

أداة الدراسة

استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لدراستها، وتضمّنت الاستبانة (4) مجالات، وتمثّلت في:

- تحسين جودة أداء المعلمين (الفقرات 1-9).
- تطوير جودة عمليات التعلّم والتّعليم (الفقرات 10-22).
- تطوير المناهج الدّراسيّة (الفقرات 23-28).

● تحديد أهداف التّعليم (الفقرات 29-37).

وقد قامت بتصميمها وتطويرها كأداة لجمع المعلومات، وذلك وفقاً للخطوات الآتية:

1. مراجعة الأدب النظريّ المتعلّق بإدارة الجودة الشاملة، والتخطيط التربوي.
2. مراجعة الأبحاث والدراسات والكتب التي بحثت في الجودة الشاملة والتّخطيط التربويّ، وقد تكوّنت أداة الدّراسة من جزأين:

الجزء الأوّل: واشتمل على المعلومات الأوّليّة عن المدير/ة الذي قام بتعبئة الاستبانة.

الجزء الثّاني: واشتمل على (37) فقرة، و(4) مجالات، وتمّ الاستجابة عن هذه الفقرات من خلال ميزان (ليكرت) الخماسيّ، والذي يبدأ بالدرجة الكبيرة جداً وتُعطى (5) درجات، ثمّ الكبيرة وتُعطى (4) درجات، ثمّ المتوسطة وتُعطى (3) درجات، ثمّ القليلة وتُعطى درجتين، وينتهي بالقليلة جداً وتعطى درجة واحدة فقط.

صدق الأداة

تمّ عرض أداة الدّراسة بصورتها الأوّلية (ملحق 1) على مجموعة من المحكّمين المختصين في التّربية والإدارة، وبلغ عددهم (15) محكّماً (ملحق 2)، وقد طلب من المحكّمين إبداء الرّأي في فقرات أداة الدّراسة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضعت فيه، إمّا بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهمّيّتها، ولقد تمّ الأخذ برأي الأغلبية (أي 70% من الأعضاء المحكّمين) في عمليّة التّحكيم، وبذلك يكون قد تحقّق الصّدق الظّاهريّ للاستبانة، وأصبحت أداة الدّراسة في صورتها النّهائيّة (ملحق 3).

ثبات الأداة

لقد تمّ استخراج معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) ((Alpha-Cronbach)، والجدول (3) يبيّن معاملات الثّبات لأداة الدّراسة ومجالاتها.

الجدول (3) معاملات الثّبات لأداة الدّراسة ومجالات إدارة الجودة الشاملة والتخطيط التربوي

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثّبات بطريقة كرونباخ ألفا
1	تحسين جودة أداء المعلّمين	9	0.830
2	تطوير جودة عمليات التّعلم والتّعليم	13	0.879
3	تطوير المناهج الدّراسيّة	6	0.847
4	تحديد أهداف التّعليم	9	0.882
	الدرجة الكلّيّة	37	0.946

يتّضح من الجدول رقم (3) أنّ معاملات الثّبات لمجالات الاستبانة تراوحت بين (0.830 - 0.946)، وهي معاملات ثبات عالية، وتفي بأغراض البحث العلمي.

إجراءات الدّراسة

لقد تمّ إجراء هذه الدّراسة وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدّراسة بصورتها الأولى وتحكيمها.
- حصر أفراد المجتمع، وتحديد أفراد عيّنة الدّراسة.
- الحصول على موافقة الجهات ذات الاختصاص.
- قامت الباحثة بتوزيع الأداة على عيّنة الدّراسة، واسترجاعها، إذ تمّ توزيع (195) استبانة، وتمّ استرجاع (183) منها، وتمّ استبعاد (3)؛ إمّا لعدم اكتمال الإجابة عنها بسبب عدم اكتمال البيانات المطلوبة المتعلّقة بالمستجيب أو لنمطيّة الاستجابة، وبقي (180) استبانة صالحة للتّحليل، لأغراض الإجابة عن أسئلة الدّراسة.
- إدخال البيانات إلى الحاسب ومعالجتها إحصائيّاً باستخدام الرّزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS).
- استخراج النّتايج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدّراسات السّابقة، واقتراح التّوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1- المتغيرات المستقلة

- الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى)
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (بكالوريوس فأقل، دبلوم عالٍ، ماجستير فأعلى)
- التخصص: وله مستويان (علوم طبيّة، علوم إنسانية).
- سنوات الخبرة في الإدارة: ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، 5 - 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- المديرية: ولها ثمانية مستويات (جنين، نابلس، جنوب نابلس، طولكرم، قلقيلية، طوباس، سلفيت، قباطية).

2- المتغير التابع

تمثل في استجابات مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية على مجالات أداة الدراسة المتعلقة بدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي.

المعالجات الإحصائية

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

1. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتقدير الوزن النسبي لمجالات الاستبانة.
2. اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent t-test)، لفحص الفرضيتين المتعلّقتين بالجنس والتخصص.
3. تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في الإدارة، والمديرية.

4. اختبار شيفيه للمقارنة البعدية (Scheffe Post Hoc test)، لتعرف مصدر الفروق في المجالات التي رُفضت فرضياتها بعد استخدام تحليل التباين الأحادي.
5. معادلة كرونباخ - ألفا (Alpha-Cronbach)، لحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

أولاً : النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

ثانياً : النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لترتيب أسئلتها وفرضياتها

أولاً : النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

أ. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس

"ما درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم؟"

وللإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمجالات أداة الدراسة، واعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المقياس الآتي لتقدير درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي:

(4.21 فأكثر) = عالٍ جداً

(4.20-3.41) = عالٍ

(3.40-2.61) = متوسط

(2.60-1.81) = منخفض

(أقل من 1.81) = منخفض جداً

وبيّن الجدول (3) هذه النتائج.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

التسلسل	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	1	تحسين جودة أداء المعلمين	4.09	0.43	عالٍ
2	1	تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم	4.09	0.43	عالٍ
3	3	تطوير المناهج الدراسية	4.03	0.52	عالٍ
4	4	تحديد أهداف التعليم	4.01	0.47	عالٍ
الدرجة الكلية لمجالات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي					
			4.06	0.39	عالٍ

يتضح من الجدول (3) أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، قد أتت بمتوسط (4.06) وانحراف معياري (0.39) على الدرجة الكلية للمجالات، وهذا يدل على درجة عالية لتطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على المجالات بين (4.01-4.09)، وهي متوسطات استجابات تدل على درجة عالية في مجالات تحسين جودة أداء المعلمين، وتطوير جودة عمليات التعلم والتعليم، وتطوير المناهج الدراسية، وتحديد أهداف التعليم، وفيما يتعلق بترتيب المجالات فقد حصل مجال تحسين جودة أداء المعلمين، وتطوير جودة عمليات التعلم والتعليم على الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (4.09)، بينما حصل مجال تطوير المناهج المدرسية على الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي (4.03)، وحصل مجال تحديد أهداف التعليم على الترتيب الرابع وبمتوسط حسابي (4.01).

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) ونتائج الجدول (4) تبين ذلك.

الجدول (4) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي من وجهات نظر مديري المدارس، تعزى لمتغير (الجنس).

المجال	ذكور (ن=95)		إناث (ن=85)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
تحسين جودة أداء المعلمين	4.07	0.46	4.11	0.40	0.554	0.580
تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم	4.09	0.42	4.10	0.44	0.058	0.954
تطوير المناهج الدراسية	4.02	0.47	4.05	0.58	0.375	0.708
تحديد أهداف التعليم	4.01	0.46	4.02	0.47	0.198	0.843
الدرجة الكلية	4.05	0.37	4.07	0.41	0.312	0.755

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ودرجات حرية (178).

يُتَّضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير (الجنس).

2. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (5) و(6) تبين ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي من وجهات نظر مديري المدارس، تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحسين جودة أداء المعلمين	بكالوريوس فأقل	121	4.10	0.40
	دبلوم عالٍ	10	3.87	0.69
	ماجستير فأعلى	49	4.10	0.44
تطوير عمليات التعلم والتعليم	بكالوريوس فأقل	121	4.08	0.40
	دبلوم عالٍ	10	3.90	0.52
	ماجستير فأعلى	49	4.16	0.47
تطوير المناهج الدراسية	بكالوريوس فأقل	121	3.99	0.51
	دبلوم عالٍ	10	3.67	0.66
	ماجستير فأعلى	49	4.19	0.47
تحديد أهداف التعليم	بكالوريوس فأقل	121	3.98	0.47
	دبلوم عالٍ	10	3.81	0.49
	ماجستير فأعلى	49	4.14	0.45
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	121	4.05	0.38
	دبلوم عالٍ	10	3.83	0.47
	ماجستير فأعلى	49	4.15	0.38

الجدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي من وجهات نظر مديري المدارس، تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
تحسين جودة أداء المعلمين	بين المجموعات	0.521	2	0.260	1.398	0.250
	خلال المجموعات	32.978	177	0.186		
	المجموع	33.499	179			
تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم	بين المجموعات	0.638	2	0.319	1.763	0.174
	خلال المجموعات	32.003	177	0.181		
	المجموع	32.640	179			
تطوير المناهج الدراسية	بين المجموعات	2.801	2	1.400	5.390	0.005*
	خلال المجموعات	45.986	177	0.260		
	المجموع	48.786	179			
تحديد أهداف التعليم	بين المجموعات	1.346	2	0.673	3.149	0.045*
	خلال المجموعات	37.831	177	0.214		
	المجموع	39.177	179			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.908	2	0.454	3.069	0.049*
	خلال المجموعات	26.172	177	0.148		
	المجموع	27.079	179			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، في مجالي تحسين جودة أداء المعلمين، وتطوير جودة عمليات التعلم والتعليم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظرهم في مجالي تطوير المناهج الدراسية وتحديد أهداف التعليم، والدرجة الكلية، ولمعرفة مصدر الفروق في مجالي تطوير المناهج الدراسية وتحديد أهداف التعليم، والدرجة الكلية، استخدم اختبار شيفيه للمقارنة البعدية، وتوضح الجداول (7-9) نتائج المقارنة البعدية.

الجدول (7) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال تطوير المناهج الدراسية،
وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	دبلوم عالٍ	ماجستير فأعلى
بكالوريوس فأقل		0.326	-0.201*
دبلوم عالٍ			-0.527*
ماجستير فأعلى			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (7) إلى وجود فرق دالٍ إحصائياً في مجال تطوير المناهج الدراسية، بين المؤهلين العلميين (بكالوريوس فأقل)، و(ماجستير فأعلى)، ولصالح المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى)، وبين المؤهلين العلميين (دبلوم عالٍ)، و(ماجستير فأعلى)، ولصالح المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى).

الجدول (8) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال تحديد أهداف التعليم،
وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	دبلوم عالٍ	ماجستير فأعلى
بكالوريوس فأقل		0.168	-0.162*
دبلوم عالٍ			-0.329*
ماجستير فأعلى			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (8) إلى وجود فرق دالٍ إحصائياً في مجال تحديد أهداف التعليم، بين المؤهلين العلميين (بكالوريوس فأقل)، و(ماجستير فأعلى)، ولصالح المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى)، وبين المؤهلين العلميين (دبلوم عالٍ)، و(ماجستير فأعلى)، ولصالح المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى).

الجدول (9) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية، وفق متغير (المؤهل العلمي)

المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	دبلوم عالٍ	ماجستير فأعلى
بكالوريوس فأقل		0.215	-0.099
دبلوم عالٍ			-0.315*
ماجستير فأعلى			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (9) إلى وجود فرق دالٍ إحصائياً في الدرجة الكلية، بين المؤهلين العلميين (دبلوم عالٍ)، و(ماجستير فأعلى)، ولصالح المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى).

3. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير التخصص.

ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test) ونتائج الجدول (10) تبين ذلك.

الجدول (10) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي من وجهات نظر مديري المدارس، تعزى لمتغير (التخصص)

المجال	علوم طبيعية (ن=73)		علوم إنسانية (ن=107)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
تحسين جودة أداء المعلمين	4.04	0.40	4.12	0.45	1.289	0.199
تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم	4.04	0.44	4.13	0.41	1.510	0.133
تطوير المناهج الدراسية	3.97	0.59	4.07	0.47	1.310	0.192
تحديد أهداف التعليم	3.96	0.48	4.05	0.46	1.225	0.222
الدرجة الكلية	4.01	0.42	4.10	0.37	1.577	0.116

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ، ودرجات حرية (178).

يُتَّضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير (التخصص).

4. النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة. ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (11) و(12) تبين ذلك.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي من وجهات نظر مديري المدارس، تعزى لمتغير (سنوات الخبرة في الإدارة).

المجال	سنوات الخبرة في الإدارة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحسين جودة أداء المعلمين	أقل من 5 سنوات	27	4.01	0.42
	من 5-10 سنوات	47	3.95	0.43
	أكثر من 10 سنوات	106	4.17	0.42
تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم	أقل من 5 سنوات	27	4.07	0.52
	من 5-10 سنوات	47	3.98	0.46
	أكثر من 10 سنوات	106	4.15	0.37
تطوير المناهج الدراسية	أقل من 5 سنوات	27	4.08	0.46
	من 5-10 سنوات	47	3.87	0.55
	أكثر من 10 سنوات	106	4.09	0.51
تحديد أهداف التعليم	أقل من 5 سنوات	27	4.05	0.36
	من 5-10 سنوات	47	3.94	0.51
	أكثر من 10 سنوات	106	4.04	0.47
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	27	4.05	0.40
	من 5-10 سنوات	47	3.94	0.43
	أكثر من 10 سنوات	106	4.12	0.36

الجدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي من وجهات نظر مديري المدارس، تعزى لمتغير (سنوات الخبرة في الإدارة).

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
تحسين جودة أداء المعلمين	بين المجموعات	1.835	2	0.917	5.129	0.007*
	خلال المجموعات	31.664	177	0.179		
	المجموع	33.499	179			
تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم	بين المجموعات	1.014	2	0.507	2.839	0.061
	خلال المجموعات	31.626	177	0.179		
	المجموع	32.640	179			
تطوير المناهج الدراسية	بين المجموعات	1.721	2	0.860	3.235	0.042*
	خلال المجموعات	47.066	177	0.266		
	المجموع	48.786	179			
تحديد أهداف التعليم	بين المجموعات	0.384	2	0.192	0.875	0.419
	خلال المجموعات	38.793	177	0.219		
	المجموع	39.177	179			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.031	2	0.516	3.503	0.032*
	خلال المجموعات	26.048	177	0.147		
	المجموع	27.079	179			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة، في مجالي تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم، وتحديد أهداف التعليم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظرهم في مجالي تحسين جودة أداء المعلمين، وتطوير المناهج الدراسية، والدرجة الكلية، ولمعرفة مصدر الفروق في مجالي تحسين جودة أداء المعلمين، وتطوير

المناهج الدّراسيّة، والدّرجة الكلّيّة، أستخدم اختبار شيفيه للمقارنة البعدية، وتوضّح الجداول (13-15) نتائج المقارنة البعدية.

الجدول (13) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسّطات مجال تحسين جودة أداء المعلّمين، وفق متغيّر (سنوات الخبرة في الإدارة)

سنوات الخبرة في الإدارة	أقلّ من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقلّ من 5 سنوات		0.067	-0.159
من 5-10 سنوات			-0.225*
أكثر من 10 سنوات			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (7) إلى وجود فرق دالّ إحصائيًا في مجال تحسين جودة أداء المعلّمين، بين (من 5-10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، ولصالح (أكثر من 10 سنوات).

الجدول (14) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسّطات مجال تطوير المناهج الدّراسيّة، وفق متغيّر (سنوات الخبرة في الإدارة)

سنوات الخبرة في الإدارة	أقلّ من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقلّ من 5 سنوات		0.215	0.009
من 5-10 سنوات			-0.224*
أكثر من 10 سنوات			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (14) إلى وجود فرق دالّ إحصائيًا في مجال تطوير المناهج الدّراسيّة، بين (من 5-10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، ولصالح (أكثر من 10 سنوات).

الجدول (15) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية، وفق متغير (سنوات الخبرة في الإدارة)

سنوات الخبرة في الإدارة	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات		0.113	-0.065
من 5-10 سنوات			-0.178*
أكثر من 10 سنوات			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (15) إلى وجود فرق دالّ إحصائيًا في الدرجة الكلية، بين (من 5-10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، ولصالح (أكثر من 10 سنوات).

5. النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير المديرية. ولفحص الفرضية، فقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (16) و(17) تبين ذلك.

الجدول (16) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، من وجهات نظر مديري المدارس، تعزى لمتغير (المديرية)

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحسين جودة أداء المعلمين	جنين	34	4.09	0.48
	نابلس	30	4.21	0.33
	جنوب نابلس	19	4.19	0.41
	طولكرم	30	4.10	0.39
	قلقيلية	20	4.23	0.38
	طوباس	8	3.25	0.44
	سلفيت	18	3.85	0.24
	قباطية	21	4.17	0.33

0.42	4.10	34	جنين	تطوير جودة عمليات التعلّم والتعليم
0.36	4.24	30	نابلس	
0.33	4.18	19	جنوب نابلس	
0.40	4.08	30	طولكرم	
0.44	4.15	20	قلقيلية	
0.46	3.15	8	طوباس	
0.21	4.01	18	سلفيت	
0.33	4.21	21	قباطية	
0.44	4.02	34	جنين	تطوير المناهج الدراسيّة
0.45	4.17	30	نابلس	
0.54	4.12	19	جنوب نابلس	
0.45	4.08	30	طولكرم	
0.59	3.97	20	قلقيلية	
0.54	3.06	8	طوباس	
0.43	4.07	18	سلفيت	
0.51	4.09	21	قباطية	
0.46	4.01	34	جنين	تحديد أهداف التعليم
0.43	4.07	30	نابلس	
0.46	4.19	19	جنوب نابلس	
0.48	3.99	30	طولكرم	
0.51	4.02	20	قلقيلية	
0.39	3.38	8	طوباس	
0.35	3.88	18	سلفيت	
0.41	4.16	21	قباطية	
0.39	4.06	34	جنين	الدرجة الكلية
0.30	4.18	30	نابلس	
0.35	4.18	19	جنوب نابلس	
0.33	4.06	30	طولكرم	
0.41	4.11	20	قلقيلية	
0.37	3.22	8	طوباس	
0.19	3.95	18	سلفيت	
0.34	4.17	21	قباطية	

الجدول (17) نتائج تحليل التباين الأحادي، لفحص دلالة الفروق في مجالات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي من وجهات نظر مديري المدارس، تعزى لمتغير (المديرية)

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
تحسين جودة أداء المعلمين	بين المجموعات	7.848	7	1.121	7.518	0.0001 *
	خلال المجموعات	25.651	172	0.149		
	المجموع	33.499	179			
تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم	بين المجموعات	8.336	7	1.191	8.428	0.0001 *
	خلال المجموعات	24.304	172	0.141		
	المجموع	32.640	179			
تطوير المناهج الدراسية	بين المجموعات	8.469	7	1.210	5.161	0.0001 *
	خلال المجموعات	40.318	172	0.234		
	المجموع	48.786	179			
تحديد أهداف التعليم	بين المجموعات	4.798	7	0.685	3.429	0.0001 *
	خلال المجموعات	34.379	172	0.200		
	المجموع	39.177	179			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	6.904	7	0.986	8.408	0.0001 *
	خلال المجموعات	20.175	172	0.117		
	المجموع	27.079	179			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير (المديرية)، ولمعرفة مصدر الفروق في مجالات الدراسة، والدرجة الكلية، أستخدم اختبار شيفيه للمقارنة البعدية، وتوضح الجداول (18-22) نتائج المقارنة البعدية.

الجدول (18) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال تحسين جودة أداء المعلمين، وفق متغير المديرية

المديرية	جنين	نابلس	جنوب نابلس	طولكرم	قلقيلية	طوباس	سلفيت	قباطية
جنين		-0.113	-0.098	-0.009	-0.139	0.845*	0.243	-0.080
نابلس			0.014	0.104	-0.026	0.957*	0.356	0.033
جنوب نابلس				0.089	-0.040	0.943*	0.341	0.018
طولكرم					-0.130	0.854*	0.252	0.071
قلقيلية						0.983*	0.381	0.059
طوباس							-0.602	-0.925*
سلفيت								-0.323
قباطية								

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (18) إلى وجود فرق دالٍ إحصائيًا في مجال تحسين جودة أداء المعلمين، بين مديريات (جنين، نابلس، جنوب نابلس، طولكرم، قلقيلية، قباطية)، ومديرية طوباس، ولصالح مديريات (جنين، نابلس، جنوب نابلس، طولكرم، قلقيلية، قباطية).

الجدول (19) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم، وفق متغير المديرية

المديرية	جنين	نابلس	جنوب نابلس	طولكرم	قلقيلية	طوباس	سلفيت	قباطية
جنين		-0.146	-0.087	0.016	-0.059	*0.941	0.086	-0.110
نابلس			0.059	0.162	0.087	*1.087	0.232	0.036
جنوب نابلس				0.103	0.028	*1.028	0.174	-0.023
طولكرم					-0.074	*0.926	0.071	-0.126
قلقيلية						*1.00	0.145	-0.051
طوباس							-0.855*	-1.051*
سلفيت								0.197
قباطية								

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (19) إلى وجود فرق دال إحصائياً في مجال تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم، بين مديريات (جنين، نابلس، جنوب نابلس، طولكرم، قلقيلية، سلفيت، قباطية)، ومديرية طوباس، ولصالح مديريات (جنين، نابلس، جنوب نابلس، طولكرم، قلقيلية، سلفيت، قباطية).

الجدول (20) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال تطوير المناهج الدراسية، وفق متغير المديرية

المديرية	جنين	نابلس	جنوب نابلس	طولكرم	القلقيلية	طوباس	سلفيت	قباطية
جنين		0.147-	0.103-	0.058-	0.053	*0.957	0.054-	0.068-
نابلس			0.044	0.089	0.200	*1.104	0.093	0.079
جنوب نابلس				0.045	0.156	*1.060	0.049	0.036
طولكرم					0.111	*1.015	0.004	0.010-
قلقيلية						*0.904	0.107-	0.121-
طوباس							*1.012-	*1.02-
سلفيت								0.013-
قباطية								

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (20) إلى وجود فرق دال إحصائياً في مجال تطوير المناهج الدراسية، بين مديريات (جنين، نابلس، جنوب نابلس، طولكرم، قلقيلية، سلفيت، قباطية)، ومديرية طوباس، ولصالح مديريات (جنين، نابلس، جنوب نابلس، طولكرم، قلقيلية، سلفيت، قباطية).

**الجدول (21) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات مجال تحديد أهداف التعليم،
وفق متغير المديرية**

المديرية	جنين	نابلس	جنوب نابلس	طولكرم	قلقيلية	طوباس	سلفيت	قباطية
جنين		0.061-	0.183-	0.017	0.007-	0.635	0.133	0.154-
نابلس			0.123-	0.078	0.054	*0.695	0.194	0.094
جنوب نابلس				0.200	0.176	*0.818	0.316	0.029
طولكرم					0.024-	0.618	0.116	0.171-
قلقيلية						0.642	0.140	0.147-
طوباس							0.502-	*0.789-
سلفيت								0.278-
قباطية								

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (21) إلى وجود فرق دال إحصائياً في مجال تحديد أهداف التعليم، بين مديريات (نابلس، جنوب نابلس، قباطية)، ومديرية طوباس، ولصالح مديريات (نابلس، جنوب نابلس، قباطية).

الجدول (22) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية، وفق متغير المديرية

المديرية	جنين	نابلس	جنوب نابلس	طولكرم	قلقيلية	طوباس	سلفيت	قباطية
جنين		0.117-	0.116-	0.002-	0.047-	*0.846	0.113	0.107-
نابلس			0.001	0.115	0.070	*0.963	0.230	0.011
جنوب نابلس				0.114	0.068	*0.962	0.229	0.009
طولكرم					0.045-	*0.848	0.115	0.105-
قلقيلية						*0.893	0.161	0.059-
طوباس							*0.733-	*0.952-
سلفيت								0.220-
قباطية								

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول (22) إلى وجود فرق دال إحصائياً في الدرجة الكلية، بين (جنين، نابلس، جنوب نابلس، طولكرم، قلقيلية، سلفيت، قباطية)، ومديرية طوباس، ولصالح مديريات (جنين، نابلس، جنوب نابلس، طولكرم، قلقيلية، سلفيت، قباطية).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة وفرضيات الدراسة
ثانياً: التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مقدمة

هدف هذا الفصل إلى مناقشة نتائج الدراسة والتي بحثت في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم، وكذلك التعرف إلى دور بعض المتغيرات (الديموغرافية) في موضوع الدراسة.

اشتملت الدراسة على مجموعة من الأسئلة والفرضيات، وقد حاولت الباحثة مناقشة النتائج المتعلقة بها من خلال التحليل الإحصائي لأسئلة الدراسة وفرضياتها، إضافة إلى طرح بعض التوصيات في ضوء نتائج هذه الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصّه

"ما درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أنّ درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، قد أتت بمتوسط (4.06)، وانحراف معياري (0.39)، على الدرجة الكلية للمجالات، وهذا يدل على درجة عالية لتطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على المجالات بين (4.01-4.09)، وهي متوسطات استجابات تدلّ على درجة عالية في مجالات تحسين جودة أداء المعلمين، وتطوير جودة عمليات التعلم والتعليم، وتطوير المناهج الدراسية، وتحديد أهداف التعليم، وفيما يتعلق بترتيب المجالات فقد حصل مجالا تحسين جودة أداء المعلمين، وتطوير جودة عمليات التعلم والتعليم على الترتيب الأول، وبمتوسط حسابي (4.09)، بينما حصل مجال تطوير المناهج المدرسية على الترتيب الثالث

وبمتوسط حسابي (4.03)، وحصل مجال تحديد أهداف التعليم على الترتيب الرابع وبمتوسط حسابي (4.01).

إن إدارة الجودة الشاملة تعدّ ثورة فكرية إدارية حديثة نسبياً، وخصوصاً في مجال التعليم وقطاع التربية بشكل عام، فتحسين نوعية العملية التعليمية والارتقاء بها لا يتأتى إلا من خلال تطبيق معايير الجودة الشاملة في جميع العناصر التعليمية، مثل: إعداد المعلم، وصياغة الأهداف التعليمية، وتحسين بنية النظام التعليمي بمكوناته البشرية والمادية، وكل ما سبق لا يمكن أن يتم إلا من خلال التخطيط الفعال، والذي يأخذ بمعايير الجودة الشاملة في الحسبان، فالتخطيط هو الركيزة الأساسية في العملية الإدارية، والتخطيط الفعال هو سمة من سمات التطور الإداري.

وتعزو الباحثة سبب الحصول على درجة مرتفعة في تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي إلى كون فلسفة الجودة الشاملة فلسفة فكرية وإدارية مرتبطة بثقافة مديري المدارس اليوم، وطبيعة القيادة الإدارية للمؤسسات، ووجود الرغبة لديهم في مواكبة التطورات والتغيرات الإدارية العالمية، علاوة على قيام وزارة التربية والتعليم العالي بتشجيع مديري المدارس على تطبيق معايير الجودة الشاملة في مجالات العملية الإدارية كافة، كما أنّ توجه وزارة التربية والتعليم لم يعد يقتصر على الأعمال الإدارية الروتينية، وتنفيذ السياسات والإجراءات الموضوعة من قبل الإدارة العليا فقط، بل أصبحت تهتمّ بتهيئة القيادات والكفاءات والمهارات القادرة على إحداث التغيير، وأصبحت تركز أيضاً على التطور المهني، وزيادة تبادل الخبرات، سواء أكان ذلك عن طريق الدورات، أم الندوات، أم المؤتمرات، أم ورش العمل. كما يؤدي الالتزام بتطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي إلى ميزات عدة أدركها مديرو المدارس بشكل جيد وحرصوا على تطبيقها في تخطيطهم التربوي، ومن أهم تلك الميزات: التخطيط للإبتعاد عن الانحرافات والأخطاء بدلاً من معالجتها، والسعي نحو توليد الأفكار البناءة والإبتعاد عن التردد والخوف، وتوظيف الاتصال والتفاعل الجيد وتبادل المعلومات، والتخطيط للإهتمام بالفكر الإبتكاري في الإدارة، والتركيز الواضح على الطالب داخل المؤسسة وخارجها، والتركيز على التشاركية بين الطلاب والمعلمين والجهاز الإداري، واعتبار كل فرد في المؤسسة التعليمية مسؤولاً عن الجودة، والعمل

على استمرارية التحسين والتطوير والتدريب، فكل ذلك بالتأكيد سيعود بالنفع على إدارة المدرسة والعملية التعليمية التعليمية ككل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة يامين (2014) حيث هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين التربويين فيها، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي في المدارس الحكومية في الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين التربويين فيها يتم بدرجة عالية. ودراسة دحلان (2013) والتي هدفت إلى معرفة درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة الأقصى، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية متوفرة بدرجة كبيرة. ودراسة العمرات والكريمين (2010) وقد هدفت إلى معرفة درجة فاعلية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم في إقليم جنوب الأردن من وجهة نظر المديرين، ورؤساء الأقسام، وتوصلت إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم في إقليم جنوب الأردن كانت مرتفعة بشكل عام. ودراسة قطب (2008) حيث هدفت إلى التعرف إلى أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة النشاط الرياضي وتنظيمه في مراحل التعليم العام من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية ومعلميها في العاصمة المقدسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة النشاط الرياضي وتنظيمه في مراحل التعليم العام كانت بدرجة عالية. ودراسة الغافري (2004) حيث هدفت إلى معرفة درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان كما يصورها مديرو المدارس، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي قد جاءت بدرجة كبيرة. ودراسة مرزوقة (2014) التي هدفت إلى معرفة أثر التخطيط الاستراتيجي لإدارة الجودة الشاملة بأبعاده (الرؤيا، والرسالة، والأهداف الاستراتيجية، والوقت) في تحسين أداء العاملين في الجامعات الخاصة في الأردن (تحقيق رضا العاملين، وتحسين كفاءتهم)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التخطيط الاستراتيجي لإدارة الجودة الشاملة بأبعاده (الرؤيا، والرسالة، والأهداف الاستراتيجية، والوقت) في الجامعات الخاصة في

الأردن كانت جميعها مرتفعة. ودراسة (Cornin,2004) والتي هدفت إلى معرفة مدى استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة في منطقة (نيويورك) التعليمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أنظمة جودة مطوّرة بشكل جيّد في المنطقة التعليمية، وأن مدى استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة كان بدرجة كبيرة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة باديس (2016) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على جودة المنتجات النفطية في مؤسسة (سوناطراك)، والتي توصلت إلى أنّ درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة (سوناطراك) مجتمعة كانت متوسطة. ودراسة صقر (2013) وقد هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تعليم طلبة مركز إعداد رجال الإطفاء وتدريبهم في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والمدرّبين، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تعليم طلبة مركز إعداد رجال الإطفاء وتدريبهم في دولة الكويت كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين ومنخفضة من وجهة نظر المدرّبين. ودراسة أبو حمدة (2013) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى اتحاد كرة السلة الفلسطيني في الضفة الغربية من وجهة نظر إدارات الأندية والمدرّبين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر إدارات الأندية والمدرّبين في الاتحاد الفلسطيني لكرة السلة جاءت متوسطة لجميع مجالات إدارة الجودة الشاملة. ودراسة أبو عبده (2011) حيث هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها. ودراسة خضير (2007) التي هدفت إلى الكشف عن درجة معرفة إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية كانت متوسطة. ودراسة الملاح (2005) التي هدفت إلى الكشف عن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية

في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس فيها كانت متوسطة. ودراسة أبو عيشة (2007) التي هدفت إلى معرفة مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في فلسطين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تقدير مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها لمشكلات التخطيط التربوي في فلسطين كانت متوسطة. ودراسة (Detert,2000) والتي هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية، والعوامل التي تؤثر في التطبيق الناجح لأسلوب إدارة الجودة الشاملة في الإدارة العليا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المديرين يطبقون أسلوب إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصّه:

"ما دور كل من متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص، والمديرية) في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1- مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصّها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير الجنس".

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الأولى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير الجنس، في الدرجة الكلية لجميع المجالات.

وقد يعزى السبب في ذلك حسب رأي الباحثة إلى أنّ مديري المدارس الحكومية لديهم الإمكانيات نفسها، ويعملون في الظروف نفسها، ويخضعون للقوانين واللوائح نفسها، سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً، إضافة إلى امتلاكهم معرفة متقاربة في معايير الجودة الشاملة، وأسس التخطيط التربوي، ويتّضح ذلك من خلال الاهتمام الملحوظ في الآونة الأخيرة بالجودة الشاملة في التعليم من وزارة التربية والتعليم العالي، وذلك من خلال الدورات التدريبية، والمؤتمرات الخاصة بذلك. كما ترى الباحثة أنّ موضوع الجودة الشاملة يعدّ موضوعاً حاسماً وضرورياً، ممّا يجعله يحظى باهتمام كبير من المسؤولين والعاملين كافة في المؤسسات التربوية بغض النظر أكانوا ذكوراً أم إناثاً.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العلي (2017) حيث هدفت إلى معرفة واقع تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة بكلية الآداب_جامعة دمشق، ومعرفة مدى تأثير متغيرات البحث (المرتبة العلمية، سنوات الخبرة، النوع) في واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع. ودراسة يامين (2014) حيث هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين التربويين فيها، حيث توصلت الدراسة إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. ودراسة أبو عبده (2011) حيث هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. ودراسة خضير (2007) التي هدفت إلى الكشف عن درجة معرفة إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. ودراسة الملاح (2005) التي هدفت إلى الكشف عن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. ودراسة إزحيما (2017) التي هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق التخطيط التربوي الاستراتيجي في مدارس القدس من وجهات نظر مديري المدارس، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المزين وسكيك (2012) والتي هدفت إلى معرفة مؤشرات إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وتعود لصالح الإناث. ودراسة الغافري (2004) حيث هدفت إلى معرفة درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان كما يصورها مديرو المدارس، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

2- مناقشة النتائج المتعلقة بالنظرية الثانية والتي نصّها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

وبيّنت نتائج هذه الفرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية لجميع المجالات وتعود لصالح (ماجستير فأعلى).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في مجالي تحسين جودة أداء المعلمين، وتطوير جودة عمليات التعلم والتعليم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظرهم في مجالي تطوير المناهج الدراسية، وتحديد أهداف التعليم لصالح ماجستير فأعلى.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة حسب رأي الباحثة إلى أن مديري المدارس من حملة ماجستير فأعلى قد تطرقوا في الجامعات لمساقات تتعلّق بالتخطيط التربوي وإدارة الجودة الشاملة، وكان لديهم معرفة أوسع وأشمل بإدارة الجودة الشاملة وأثر تطبيقها في العملية التعليمية،

كما أنهم يمتلكون مهارات استخدام الحاسوب والتكنولوجيا الحديثة أكثر من غيرهم، كونه مطلباً أساسياً في الدراسات العليا في الجامعات، وبالتالي يمتلكون كفاءة عالية في أداء أعمالهم، ولديهم قدرة أكبر على مواكبة كل ما هو جديد في مجال التعليم، بالإضافة لامتلاكهم مقومات التخطيط التربوي الفعال، أما بالنسبة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس في مجالي تطوير المناهج الدراسية، وتحديد أهداف التعليم تعود لصالح ماجستير فأعلى؛ فإنه من الجدير ذكره بأن هناك مساقات تدرس لطلبة الماجستير مختصة في مجال كيفية تحسين وإثراء المناهج الدراسية وكيفية وضع أهداف تعليمية مناسبة لتلك المناهج (SMART Goals)، فكل ذلك من شأنه أن يميز مديري المدارس من حملة شهادات ماجستير فأعلى عن غيرهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة صقر (2013) وقد هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تعليم طلبة مركز إعداد رجال الإطفاء وتدريبهم في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والمدرّبين، حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ودراسة العمرات والكريمين (2010) وقد هدفت إلى معرفة درجة فاعلية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم في إقليم جنوب الأردن من وجهة نظر المديرين ورؤساء الأقسام، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وتعود لصالح حملة الدبلوم العالي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة يامين (2014) حيث هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين التربويين فيها، حيث توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ودراسة دحلان (2013) والتي هدفت إلى معرفة درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة الأقصى، حيث توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ودراسة أبو حمدة (2013) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى اتحاد كرة السلة الفلسطيني في الضفة الغربية من وجهة نظر إدارات الأندية

والمدرّبين، والتي أظهرت نتائج الدّراسة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر المؤهل العلميّ. ودراسة أبو عبده (2011) حيث هدفت إلى التّعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشّاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر المؤهل العلميّ. ودراسة خضير (2007) التي هدفت إلى الكشف عن درجة معرفة إدارة الجودة الشّاملة وتطبيقها في مديريّات التّربية والتّعليم الفلسطينيّة من وجهة نظر العاملين فيها، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر المؤهل العلميّ. ودراسة الملاح (2005) التي هدفت إلى الكشف عن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشّاملة في الجامعات الفلسطينيّة كما يراها أعضاء هيئة التّدريس، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر المؤهل العلميّ.

3- مناقشة النتائج المتعلّقة بالنّظرية الثّالثة والتي نصّها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثّانوية في محافظات شمال الضفة الغربيّة حول درجة تطبيق معايير الجودة الشّاملة في التّخطيط التّربويّ، تعزى لمتغيّر التّخصّص".

وقد أظهرت النّتائج المتعلّقة بهذه الفرضيّة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسّطات وجهات نظر مديري المدارس حول درجة تطبيق معايير الجودة الشّاملة في التّخطيط التّربويّ، تعزى لمتغيّر التّخصّص، في الدّرجة الكلّيّة لجميع المجالات.

وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أنّ معايير إدارة الجودة الشّاملة تتجاوز حدود التّخصّص، فهي معايير عامّة لا تنحصر ضمن تخصّص معيّن، فسواء أكان مدير المدرسة ذا تخصّص إنسانيّ أم تخصّص علميّ؛ فهو يمتلك إمكانيّة تطبيق هذه المعايير، والإفادة منها في الإدارة، وفي المجالات التّعليميّة المختلفة كافّة بشكل عامّ، وفي التّخطيط التّربويّ بشكل خاصّ، بالإضافة إلى ذلك فإنّ امتلاك هذه المعايير وتطبيقها يعتمد بشكل أساسيّ على الخبرة الميدانيّة في مكان العمل، كما يعتمد أيضاً على القيم والطّموحات الشّخصيّة والتّدريب، أكثر من اعتمادها على التّخصّص الذي لم

يتطرق (خاصة في مدارسنا ومناهجنا الفلسطينية) لمعايير الجودة الشاملة وكيفية تطبيقها في أي مجال من مجالات التربية والتعليم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة يامين (2014) حيث هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين التربويين فيها، حيث توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص. ودراسة مقابلة (2014) حيث هدفت إلى التعرف إلى واقع التخطيط الاستراتيجي لمستقبل التعليم في المدارس الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين، حيث توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص. ودراسة أبو عبده (2011) حيث هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

4- مناقشة النتائج المتعلقة بالنظرية الرابعة والتي نصّها:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة".

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة، في الدرجة الكلية لجميع المجالات، وتعود لصالح (أكثر من 10 سنوات).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة، في مجالي تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم، وتحديد أهداف التعليم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة

($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظرهم في مجالي تحسين جودة أداء المعلمين، وتطوير المناهج الدراسية.

وقد تعزو الباحثة ذلك إلى كون الخبرة العملية تساعد المدير في التعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية في الإدارة وتفيده في وضع الأمور في نصابها، سواء عند قيامه بإجراء الدراسات والأمور التنظيمية، أم بصلب الهيكل الإداري، أم بالممارسة العملية. وكلما زادت خبرة المدير يزيد حرصه على تطبيق كل ما هو فعال ومفيد للعمل الإداري والعملية التربوية ككل، وتشكيل بيئة اجتماعية تشمل مجموعة من المبادئ والقيم والمفاهيم والمعتقدات التي يجب أن تسود المؤسسة التعليمية، وذلك لجعلها على استعداد لتقبل كل ما هو جديد في العملية التعليمية ومواكبة التطورات الجديدة في هذا المجال. كما أن الخبرة الشخصية والتجارب العديدة تساعد في تكوين شخصية قوية قادرة على التخطيط الفعال، بالإضافة إلى المهارة والفاعلية في التعامل مع كل ما هو جديد في الميدان التربوي.

كما أن زيادة سنوات الخبرة لدى المدير تجعله أكثر إدراكاً للسياسات المتبعة في وزارة التربية والتعليم وقوانينها وأهدافها، لذا فهو يشعر بضرورة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مجالات عملية التعليم كافة بشكل عام، وفي مجال التخطيط التربوي بشكل خاص، كما أنه وبحكم تجاربه وخبراته يكون أكثر قدرة على إدراك العلاقة بين المجتمع المحلي والمؤسسات التربوية وأكثر قدرة على فتح قنوات اتصال بينهما.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العلي (2017) حيث هدفت إلى معرفة واقع تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة بكلية الآداب - جامعة دمشق، ومعرفة مدى تأثير متغيرات البحث (المرتبة العلمية، سنوات الخبرة، النوع) في واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأعلى. ودراسة صقر (2013) وقد هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تعليم طلبة مركز إعداد رجال الإطفاء وتدريبهم في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والمدرسين، حيث توصلت إلى وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تعليم طلبة مركز إعداد رجال الإطفاء وتدريبهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ودراسة أبو عبده (2011) حيث هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة وتعود لصالح خبرة أقل من (5) سنوات. ودراسة العمرات والكريمين (2010) وقد هدفت إلى معرفة درجة فاعلية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم في إقليم جنوب الأردن من وجهة نظر المديرين ورؤساء الأقسام، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة وتعود لصالح خبرة أكثر من (10) سنوات.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة يامين (2014) حيث هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين التربويين فيها، حيث توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ودراسة مقابلة (2014) حيث هدفت إلى التعرف إلى واقع التخطيط الاستراتيجي لمستقبل التعليم في المدارس الثانوية في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين، حيث توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة. ودراسة دحلان (2013) والتي هدفت إلى معرفة درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة الأقصى، حيث توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ودراسة أبو حمدة (2013) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى اتحاد كرة السلة الفلسطيني في الضفة الغربية من وجهة نظر إدارات الأندية والمدربين، والتي أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ودراسة خضير (2007) التي هدفت إلى الكشف عن درجة معرفة إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها، حيث توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5- مناقشة النتائج المتعلقة بالنظرية الخامسة والتي نصّها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير المديرية".

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر مديري المدارس حول درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي، تعزى لمتغير المديرية، في الدرجة الكلية للمجالات جميعها، وتعود لصالح مديريات (جنين، نابلس، جنوب نابلس، طولكرم، قلقيلية، سلفيت، قباطية).

وقد تعزو الباحثة ذلك إلى عدم قيام بعض مديريات التربية والتعليم بتوزيع نشرات دورية لنشر ثقافة الجودة الشاملة والتعريف بها، أو عدم تقديم الحوافز والمكافآت التي من شأنها تشجيع مديري المدارس على حضور الدورات والندوات والتي تعمل على زيادة مهاراتهم وكفاءتهم في إنجاز الأعمال وقدرتهم على تطبيق معايير الجودة الشاملة في أعمالهم الإدارية بما فيها التخطيط. وقد يكون السبب في ذلك أيضاً عدم اهتمام مديري المدارس أنفسهم في محافظة طوباس بزيادة ثقافتهم ومعرفتهم بمجال إدارة الجودة الشاملة وكيفية تطبيق معاييرها بشكل فعال عند تخطيطهم التربوي، عن طريق حضور الندوات والدورات والمؤتمرات المخصصة لذلك، وتركيزهم على إنجاز الأعمال الروتينية المطلوبة منهم فقط دون السعي لتطوير أعمالهم الإدارية.

كما ترى الباحثة أنّ السبب في هذه النتيجة قد يعود إلى عدم وجود علاقة مباشرة مع المجتمع المحلي ودراسة مشاكله، وإشراكه في اتخاذ القرارات المهمة، والتخطيط لتنفيذ تلك القرارات، فيقتصر عمل المدير على القيام بتنفيذ الأعمال الإدارية المطلوبة منه دون السعي لتوظيف الجودة الشاملة في أدائه.

تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة يامين (2014) حيث هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين التربويين فيها، حيث توصلت الدراسة إلى أنّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

ثانياً: التّوصيات

في ضوء نتائج الدّراسة، فإنّ الباحثة توصي بما يأتي:

1. ضرورة وضع اللوائح التّنظيميّة لترقيات مديري المدارس على أسس علميّة ومنطقيّة تتماشى مع معايير الجودة الشّاملة، وتقوم على أساس الإنجاز والإبداع والخبرة والعطاء في المهنة، ممّا يشجع مديري المدارس على الارتقاء بمستواهم المهنيّ، وبذل المزيد من الجهد، والإهتمام بموضوع الجودة الشّاملة.
2. العمل على اقتراح معايير معتمدة وموحدة للجودة الشّاملة وفق أسس الجودة الشّاملة ومبادئها، ونشرها في المؤسسات التّربويّة، وتطبيقها، ومتابعتها من قبل المسؤولين في المديريّات كافّة.
3. ضرورة زيادة التّوجّه نحو اللامركزيّة في إدارة المدارس على جميع المستويات، وعلى وزارة التّربية والتّعليم منح ثقة وصلاحيّات أكبر لمديري المدارس، لتمهيد الطّريق في تبني اللامركزيّة، ومنهج إدارة الجودة الشّاملة.
4. إشراك المجتمع المحليّ في اتّخاذ القرارات، وفي التّخطيط للتّعليم ما أمكن، والاهتمام برأي المجتمع عن الخدمة المقدّمة من المديرية للمدارس في كلّ المناطق، وعن الخدمة المقدّمة من المدارس للمجتمع المحلي نفسه؛ وهذا يعدّ معيار مهم من معايير الجودة الشّاملة.
5. ضرورة التركيز على ترقية مديري المدارس بناء على خبراتهم العملية في الإدارة ومؤهلاتهم العلمية من أجل تشجيعهم على تطوير خبراتهم ومؤهلاتهم العلمية.
6. إجراء المزيد من البحوث المتعلّقة بإدارة الجودة الشّاملة في المدارس، وإمكانية تطبيقها، والتّحديات التي تواجهها، وطرق التّغلب عليها

المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية

- أبو النصر، مدحت محمد (2008). إدارة الجودة الشاملة في مجال الخدمات. ط1، القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- أبو حمدة، أسماء مصطفى (2013). درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى اتحاد كرة السلة الفلسطيني في الضفة الغربية من وجهة نظر إدارات الأندية والمدربين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- أبو دف، محمود خليل 30-31/10/2007. جودة التعليم في التصور الإسلامي مفاهيم وتطبيقات، ورقة قدمت في مؤتمر الجودة في التعليم العام الفلسطيني كمدخل للتميز، فلسطين.
- أبو عبده، فاطمة (2011). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.
- أبو عيشة، غيداء (2007). مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.
- أبو لبن، وجيه مرسي (2011). مبادئ الجودة الشاملة من منظور إسلامي. استرجع بتاريخ 2017/11/1، من الموقع الإلكتروني <http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/275156>
- أحمد، أحمد إبراهيم (2007). تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد، أيوب محمد (2008). أثر تخطيط الموارد البشرية وتنميتها في الشركات الفلسطينية المساهمة العامة في الفترة (2004_2007). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.
- الأخرس، إسماعيل عباس (2008). مدير المدرسة الفعال واتجاهات الإدارة التربوية الحديثة. ط1، عمان: دار الرؤية للنشر والتوزيع.

- آدم، عصام الدين (2006). التخطيط التربوي والتنمية البشرية. ط1، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- إزحيما، نداء محمد فوزي (2017). درجة تطبيق التخطيط التربوي الاستراتيجي في مدارس القدس من وجهات نظر مديري المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- أسعد، نديم أكرم (2006). ثقافة الجودة الشاملة. ط1، إربد: دار وائل للنشر.
- إسماعيل، محمد صادق (2014). إدارة الجودة الشاملة في التعليم. ط1، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أمين، بهاء الدين (2010). الإدارة التعليمية والطرق الحديثة لتطويرها. ط1، الكويت: دار التقدم العلمي.
- باديس، بوخلوة (2016). أثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على جودة المنتجات النفطية. استرجع بتاريخ 2017/10/20 من الموقع https://bu.univ-ouargla.dz/Theses%20DOCTORAT/boukhaloua_badis_Doctorat.pdf
- بريغيث، ألاء (2016). معايير الجودة الشاملة. استرجع بتاريخ 2018/6/30 من الموقع http://mawdoo3.com/%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1_%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%88%D8%AF%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%A7%D9%85%D9%84%D8%A9
- البلداوي، عبد الحميد، ونديم، زينب شكري (2007). إدارة الجودة الشاملة والمعلوية "الموثوقية". ط1، عمان: دار الشروق.
- بين المهيدلين، سامية (2016). واقع كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديريات المدارس في محافظة عفيف من منظور مديريات المدارس والمشرفات. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 16(70)، 369-396.
- جعفر، يونس إبراهيم (2017). أثر التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات في المؤسسات العامة في منطقة ضواحي القدس. استرجع بتاريخ 2017/10/8 من الموقع

- جودة، محفوظ أحمد (2004). إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات. ط1، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- جوهر، علي صالح (2004). التعليم تخطيطه واقتصادياته. ط1، دمياط: دار المهندس للطباعة والنشر.
- الحاج، عمر أحمد (2000). التخطيط التربوي - إطار لمدخل تنموي جديد. ط1، عمان: دار المناهج.
- حافظ، محمد صبري، والبحيري، السيد محمود (2006). تخطيط المؤسسات التعليمية. ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- الحريري، رافدة عبد الرزاق (2008). الإدارة والتخطيط التربوي. ط1، عمان: دار الفكر.
- الحريري، رافدة عبد الرزاق (2009). التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية. ط1، عمان: دار الفكر.
- الحريري، رافدة عمر (2007). إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة. ط1 عمان: دار الفكر.
- حسين، سلامة عبد العظيم (2006). الإدارة المدرسية والصفية المتميزة. ط1، عمان: دار الفكر.
- الحمالي، راشد بن محمد، والعربي، هشام يوسف (2013). معوقات التخطيط الاستراتيجي وسبل التغلب عليها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية في جامعة حائل. مجلة الثقافة والتنمية، 14 (71)، 53-159.
- حمدات، محمد حسن (2007). الإدارة التربوية وظائف وقضايا معاصرة. ط1، عمان، دار الحامد.
- حمود، خضير كاظم (2007). إدارة الجودة وخدمة العملاء. ط1، عمان: دار المسيرة.

- حمودة، رامي حسين (2011). مفاهيم حديثة في وظائف الإدارة التربوية والتعليمية . ط1، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الختلان، ابتسام (2015). تحدّيات التخطيط الاستراتيجي في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديريات المدارس في غرب الرياض. مجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، 7 (6)، 45-90.
- خضير، محمد (2007). واقع معرفة إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.
- الدجني، إياد علي (2006). واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- دحلان، عمر علي (2013). درجة توفر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلّم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى، 17 (2)، ص 66-35.
- الدرادكة، مأمون سليمان (2008). إدارة الجودة الشاملة، وخدمة العملاء. ط1، عمان: دار صفاء للنشر.
- دعمس، مصطفى نمر (2009). إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم. ط1، القاهرة: دار النشر المصرية.
- الدويهي، عيد بطاح (2012). التخطيط الوهمي. ط1، الكويت: مكتبة آفاق للنشر والتوزيع.
- راغب، راغب أحمد (2011). الإدارة التربوية في القطاع المدرسي. ط1، عمان: دار البداية.
- الرشايدة، محمد صبيح (2007). الإدارة المدرسية بين الواقع والطموح. ط1، البحرين: دار يافا العلمية.
- السامرائي، مهدي صالح (2007). إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي. ط1، عمان: دار جرير.
- شعث، نبيل (2004). خطة الطوارئ والاستثمار العام. استرجع بتاريخ 2017/2/15، من الموقع الإلكتروني www.mne.gov.ps/economic-papers/plan.doc

- الشَّيخ، معتصم عبد الفتَّاح (2010). الإدارة التَّربويَّة الحديثة وأثرها في التَّعليم. ط1 عمَّان: دار البداية.
- صافي، حسن عبد الرَّحيم (2003). صعوبات التَّخطيط التَّربويِّ كما يراها مديرو مدارس الحكومة ووكالة الغوث ومديراتها في محافظة رام الله والبيرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- صقر، محمَّد (2013). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشَّاملة في تعليم طلبة مركز إعداد رجال الإطفاء وتدريبهم في دولة الكويت من وجهة نظر المعلِّمين والمدرِّبين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت، الكويت.
- الصَّليبي، محمود عيد المسلم (2008). الجودة الشَّاملة وأنماط القيادة التَّربويَّة. ط1، عمَّان: دار الحامد للنَّشر والتَّوزيع.
- الصَّيرفي، محمَّد (2006). الجودة الشَّاملة طريقك للحصول على شهادة الأيزو. ط1، الإسكندرية: مؤسَّسة حورس الدَّوليَّة للنَّشر والتَّوزيع.
- طایل، مصطفى كمال (2013). معايير الجودة الشَّاملة (الإدارة، الإحصاء، الاقتصاد). ط1، عمَّان: دار أسامة للنَّشر.
- طيوب، محمود إبراهيم، درويش، رمضان أيُّوب، وحسين، محمود حسن (2011). معوَّقات تطبيق إدارة الجودة الشَّاملة في مدارس التَّعليم العام. مجلَّة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلميَّة، 6 (33)، 74-79.
- الظَّفيري، محمَّد أحمد (2011). درجة تطبيق إدارة الجودة الشَّاملة وعلاقتها بالتَّخطيط الاستراتيجيِّ في وزارة التَّربية في دولة الكويت من وجهة نظر الإداريِّين. رسالة ماجستير في الإدارة والقيادة التَّربويَّة غير منشورة، جامعة الشَّرق الأوسط: عمَّان، الأردن.
- عايش، أحمد جميل (2009). إدارة المدرسة. ط1، عمَّان: دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع.
- عبد الحي، رمزي أحمد (2006). التَّخطيط التَّربويِّ. ط1، الإسكندرية: دار الوفاء للطَّباعة والنَّشر.

- عبد الرحيم، محمد (2016). الجودة الشاملة: الأسس والمعايير. استرجع بتاريخ 2018/6/30، من الموقع <http://dr-ama.com/?p=3618>
- عبد العليم، أسامة محمّد، والأحمديّ، حميد محمّد (2008). إدارة الجودة الشاملة في التّعليم. ط1، الإسكندرية: مؤسّسة حورس الدّوليّة.
- عبد القادر، عليّ (2003). التّعليم العالي والجودة الشاملة. استرجع بتاريخ 2017/11/12 من الموقع <http://www.alhramain.com/text/iecomaljazerah/45/fhrst.ht>
- العتيبي، ذيب بن غزاي (2010). معوّقات التّخطيط في المدارس الثّانويّة في مدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، المملكة العربيّة السّعوديّة.
- العجمي، محمد حسنين (2008). الإدارة والتّخطيط التّربويّ النّظرية والتّطبيق. عمّان: دار الميسرة للنّشر والتّوزيع.
- العزاوي، محمّد عبد الوهاب (2005). إدارة الجودة الشاملة. ط1، عمّان: دار اليازوريّ للنّشر.
- العزاوي، محمّد عبد الوهاب (2010). إدارة الجودة الشاملة. ط1، عمّان: دار إثراء للنّشر.
- عطوي، جودت عزّت (2004). الإدارة التّعليميّة والإشراف التّربويّ. ط1، عمّان: دار الثّقافة.
- العلي، شيراز (2017). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية الآداب_جامعة دمشق من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها. مجلة جامعة البعث، 39 (78)، 41-79.
- علي، نادية حسن السّيد (2002). تصوّر مقترح لتطوير نظام التّعليم في المملكة العربيّة السّعودية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. مجلة مستقبل التّربية العربيّة، 11(27)، المركز العربيّ للتّعليم والتّنمية: القاهرة.
- العليم، أسامة محمّد؛ والشّريف، عمر أحمد (2010). المداخل الإداريّة الحديثة في التّعليم. ط1، عمّان: دار المناهج.
- عليّات، صالح ناصر (2007). العمليّات الإداريّة في المؤسّسات التّربويّة. ط1، عمّان: دار الشّروق.

- عمر، أيمن عليّ (2010). **مقدمة في مداخل الجودة وتطبيقاتها**. ط1، الإسكندرية: دار المعارف للنشر.
- العمرات، محمد، والكريمين، هاني (2010). **درجة فاعلية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم في إقليم جنوب الأردن من وجهة نظر المديرين ورؤساء الأقسام. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(11)، 207-232.**
- العوضي، رأفت (2013). **تطبيق التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بتطوير التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 2(4)، 283-329.**
- الغافري، صالح بن عبيد بن سعيد (2004). **درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان كما يتصورها مديرو المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.**
- الفاضل، محمد محمود (2010). **كفايات المدير العصري للمؤسسات الإدارية والتربوية. ط1، عمان: دار الحامد للنشر.**
- فريحات، غالب (2007). **التخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية. ط1، عمان: شركة الشرق الأوسط للطباعة.**
- الفضل، مؤيد عبد الحسين، والطائي، يوسف حليم (2004). **إدارة الجودة الشاملة من المستهلك إلى المستهلك. ط1، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.**
- فهمي، محمد سيف الدين (2002). **التخطيط التعليمي: أسسه، أساليبه، مشكلاته. ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.**
- القزاز، إسماعيل إبراهيم، والحديثي، رامي حكمت، وكوريل، عادل عبد (2009). **أساليب حديثة أخرى في إدارة الجودة الشاملة. ط1، عمان: دار المسيرة.**
- قطب، منير بن محمد (2008). **إمكانية تطبيق أسس الجودة الشاملة في إدارة النشاط الرياضي وتنظيمه في مراحل التعليم العام في مدارس العاصمة القدس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمّ القرى، المملكة العربية السعودية.**

- قنديل، علاء محمد (2010). معايير الجودة الشاملة في العمليات الإدارية بالإدارة التعليمية. ط1، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- كردي، أحمد السيد (2010). التخطيط التعليمي والبطالة. استرجع بتاريخ 2017/11/4، من الموقع الإلكتروني <http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/155016>
- لكل، الخضر، وفرحاوي، كمال (2009). أساسيات التخطيط التربوي النظري والتطبيقية. ط1، الجزائر: دار القصة للنشر والتوزيع.
- ماضي، محمد توفيق (2005). تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجالي الصحة والتعليم. ط1، مصر: المنظمة العربية للتنمية البشرية.
- محمد، أشرف السعيد أحمد (2008). الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. ط1، مصر: دار الجامعة العربية.
- محمد، فتحي عبد الرسول (2008). الإدارة المدرسية. ط1، الجيزة: الدار العالمية.
- مرزوقه، هاني محمود (2014). أثر التخطيط الاستراتيجي لإدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء العاملين في الجامعات الخاصة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- مريزق، هشام يعقوب (2009). التخطيط التربوي: المفهوم، والواقع، والتطبيق. ط1، عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
- المزين، سليمان حسين، وسكيك، سامية إسماعيل (2012). مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- مقابلة، منصور (2014). واقع التخطيط الاستراتيجي لمستقبل التعليم في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الطائف في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الثقافة والتنمية، 14 (77)، 225-118.

- ملاح، منتهى أحمد (2005). درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- المليجي، رضى إبراهيم، والبرازى، مبارك عواد (2010). الجودة الشاملة والاعتماد المؤسسي. ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- منصور، حمدان (2005). تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- النجار، عبد العزيز (2008). الإدارة الذكية (التخطيط، التنظيم، إدارة الأفراد، اتخاذ القرارات). ط1، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- النعيمي، محمد عبد، وصويص، راتب جليل (2009). إدارة الجود المعاصرة. ط1، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الوقفي، راضي، وعبد الحق، كايد، وحسن، محمد إبراهيم (2000). التخطيط الدراسي. ط2، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- يامين، سهى أحمد (2014). درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين التربويين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

المراجع الأجنبية

- Al-Shaikh N. Fuad (2001). Strategic planning process in developing countries: the case of United Arab Emirates business firms. **Management Research News**, 24 (14), 7-16.
- Asamoah O. Ernest (2007). **Impact of strategic planning on performance of District Assemblies in Ghana: Case study of Ahanta West District Assembly**. Master Thesis, School of Management, Blekinge Institute of Technology, Sweden.
- Cheung, T, C, & yipping,W, (2008). The feasibility of implementing Total Quality Management principles in Chinese education, Chinese educator's Perspectives. **Educational Planning**, 17(2), 10 -22.
- Cornin, Melvyn Charies (2004). Continuous Improvement in a New York State School District: A Case Study. **Dissertation Abstracts International**, 10 (12).
- Cowburn, Sarah (2005). Strategic in Planning in Higher Education: Fact or Fiction? **Policy and Practices in Higher Education**, 9(4), 103-109.
- Detert, M (2000). "Quality Management in secondary schools in the United States". **Dissertation Abstracts International**, 30 (4).
- Devivo, S.B. (2008). **The Strategic Planning Education: an Analysis at two Small colleges**. Doctoratre Dissertation University of Pennsylvania, Pro Quest Information and Learning Company.
- Dymam Muredach B. and Clifford, Richard J (2001). Eight years on: Implementation of Quality Management in an Australian University. **Journal of Instructional psychology**, 26(5).

- Garey, T.R (1999). **Total Quality Management in Higher Education, Why it works why it doesn't** SAI 95/09, unpublished MA thesis.
- Gavriel & Romar (2006). "The application of Total Quality Management in Higher Education". **Dissertation Abstracts Interntional**, 20(5).
- Grant, H., Thomas, D. (2004). Barriers of K- 12 educational strategic planning. **Journal of Instructional psychology**, 25(17).
- Hernandez, Justo Rolando, Jr. (2002). Total Quality Management in Education: The Application of TQM in a Texas School District. **Dissertation Abstracts International**, 30(2).
- Hirtz, & David,Paul (2001). **Effective Leadership For Total Quality Management**. unpublished MA thesis, University Of Missouri Roll A.
- Klocinski ,John Robert (2000). **Evaluation of success and failure factors and criteria in implementation of total quality management principles in administration at selected institutions of higher education**, unpublished MA thesis.
- Regauld, Micheal Henry (2003). **AStudy of Continuous Improvement Process Based on Total Quality Management Principles As Applied to the Educational Environment**. MA thesis, Pennsylvania State University.
- Tristan, Bunnell (2005). Strategic Planning. **International Journul of Educational Management**, 19 (1), 59-66.

- Xue ,Zhiming (1999). **Effective practices of continuous quality improvement in United States colleges and universities**, unpublished MA thesis.

الملاحق

ملحق (1) الاستبانة بصورتها الأولى

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم الإدارة التربوية

حضرة مدير /ة مدرسة: المحترم/ة

تحية طيبة وبعد؛

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية عنوانها: "درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التربوية في جامعة النجاح الوطنية.

ولتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة معتمدة على ما جاء في الأدب التربوي، والدراسات السابقة، لذا يرجى التكرم بقراءة الفقرات بتمعن والإجابة عنها بأمانة وموضوعية تأصيلاً لتصوراتكم القيمة، علماً بأن البيانات هي لأغراض البحث العلمي، وستعامل بسرية وموضوعية وأمانة.

شكراً لتعاونكم

الطالبة : ديمة داود ربابعة

" درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية
الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم"
القسم الأول: البيانات الشخصية

يرجى وضع إشارة (×) فيما ينطبق عليك:

1. النوع الاجتماعي

☐ ذكر ☐ أنثى

2. المؤهل العلمي

☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دبلوم عالي ☐ ماجستير فأعلى

3. التخصص

☐ كلية علمية ☐ كلية إنسانية

4. سنوات الخبرة في الإدارة

☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات.

5. المديرية

☐ جنين ☐ نابلس ☐ مديرية جنوب نابلس ☐ طولكرم

☐ قلقيلية ☐ طوباس ☐ سلفيت

القسم الثاني: يتعلق بفقرات الاستبانة

يرجى وضع إشارة (X) في المكان الذي تراه مناسباً لمدى تطبيقك للفقرات الواردة:

الجودة الشاملة: عبارة عن جملة الجهود التي يبذلها العاملون في مجال التعليم (هيئة التدريس، الإدارة التعليمية، العاملون... الخ) لرفع مستوى العملية التعليمية التعلمية (من طلبة، ومناهج، وأهداف، وأداء المعلمين،.. الخ) للوصول إلى المواصفات والمعايير المطلوب توفرها في المنظومة التعليمية التعلمية.

القسم الثاني: مجالات وفقرات الإستبانة

أوافق بدرجة					مجالات وفقرات الاستبانة في تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط:-
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المجال الأول: تحسين جودة أداء المعلمين
					1_ أشرك العاملين في تحديد السياسات والبرامج واتخاذ القرارات وتقييم النتائج.
					2_ أشجع المعلمين على إجراء بحوث إجرائية ومشاريع تطويرية.
					3_ أضع معايير أداء لقياس أداء المعلمين المرغوب.
					4_ أساعد في تحسين أداء المعلمين في التخطيط للتدريس.
					5- أساعد المعلمين على معالجة الأخطاء حال وقوعها من خلال الخطط العلاجية.
					6_ أساهم في تحقيق حاجات المعلمين المهنية والاجتماعية.
					7_ أخطط لنشر ثقافة الجودة الشاملة بين

					المعلمين.
					8_ أعمل على توفر وسائل الاتصال المتنوعة داخل المدرسة.
قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	المجال الثاني: تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم
					1_ أضع خططا استراتيجية لتطوير عملية التعلم والتعليم.
					2_ أخطط لتطوير الكادر التعليمي باستمرار.
					3- أحل الموقف التعليمي بكافة عناصره.
					4_ أخطط لمعالجة المشكلات التعليمية والأكاديمية.
					5_ أخطط لنظام رقابي ذاتي.
					6_ أقوم مخرجات العملية التعليمية التعلمية باستمرار.
					7_ أخطط مع معلمي المدرسة على تطبيق استراتيجيات حديثة في عملية التدريس.
					8_ أخطط لاشراك المعلمين في إيجاد البدائل الملائمة لتحسين عملية التعلم والتعليم.
					10_ أخطط مع المعلمين لتنويع الطرائق والأساليب التدريسية المستخدمة.
					11_ أشجع الطلبة على التعلم الذاتي.

					12_ أتيح الفرصة لكل أعضاء المجتمع المدرسي لإبداء الرأي في أساليب مواجهة القصور.
					13_ أعمل على تشجيع الأبحاث التي ترتبط بالمشكلات والخطط المستقبلية للعملية التعليمية التعليمية.
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المجال الثالث: تطوير المناهج الدراسية
					1_ أخطط لتدريب المعلمين على تحليل المنهاج.
					2_ أشجع المعلمين على إثراء المنهاج وتحسينه.
					3_ أخطط لربط المنهاج بالبيئة المدرسية.
					4_ أشرك المعلمين في عملية التخطيط لأساليب تطبيق المنهاج.
					5_ أخطط لاشراك المعلمين في لجان تطوير المناهج المدرسية.
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المجال الرابع: تحديد أهداف التعليم
					1_ أشتق أهداف التعليم من ثقافة المجتمع وفلسفته.
					2_ أضع أهداف تراعي حاجات وامكانات وظروف المجتمع الفلسطيني.

					3_ أضع أهداف قابلة للقياس العلمي.
					4_ أشجع المعلمين على وضع أهداف تراعي خصائص المرحلة العمرية للطلبة.
					5_ أضع أهداف مرنة قابلة لإدخال التعديلات على النظام المدرسي.
					6_ أراعي الإجراءات والسياسات الإدارية عند تحديد الأهداف.
					7_ أحدد أهداف معلنة للتحسينات التي ترغب الإدارة بإنجازها .
					8_ أراعي خصائص التطور التكنولوجي عند وضع الأهداف.

الملحق (2) قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	المحكم	اسم الجامعة
1	د. حسن تيم	جامعة النجاح الوطنية
2	أ.د. عبد عساف	جامعة النجاح الوطنية
3	د. عدنان شحادة	جامعة بوليتكنك فلسطين
4	د. علياء العسالي	جامعة النجاح الوطنية
5	د. فاخر الخليلي	جامعة النجاح الوطنية
6	د. فايز محاميد	جامعة النجاح الوطنية
7	د. فخري دويكات	جامعة القدس المفتوحة
8	د. مازن قطاطو	جامعة بيت لحم
9	أ.محمد سعد	جامعة القدس المفتوحة
10	د. محمود رمضان	جامعة النجاح الوطنية
11	أ.د. معزوز علاونة	جامعة القدس المفتوحة
12	د. معين جبر	جامعة بيت لحم
13	د. منير كرمه	جامعة بوليتكنك فلسطين
14	أ.د. يوسف ذياب	جامعة القدس المفتوحة
15	أ.يوسف عدوي	جامعة بيت لحم

ملحق (3) الاستبانة بصورتها النهائية

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

قسم الادارة التربوية

حضرة مدير /ة مدرسة: المحترم/ة

تحية طيبة وبعد؛

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية عنوانها: "درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج الإدارة التربوية في جامعة النجاح الوطنية.

ولتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة معتمدة على ما جاء في الأدب التربوي، والدراسات السابقة، لذا يرجى التكرم بقراءة الفقرات بتمعن والإجابة عنها بأمانة وموضوعية تأصيلاً لتصوراتكم القيمة، علماً بأن البيانات هي لأغراض البحث العلمي، وستعامل بسرية وموضوعية وأمانة.

شكراً لتعاونكم

الطالبة : ديمة داود ربابعة

" درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية
الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم أنفسهم"
القسم الأول: البيانات الشخصية

يرجى وضع إشارة (×) فيما ينطبق عليك:

1. الجنس

☐ ذكر ☐ انثى

2. المؤهل العلمي

☐ بكالوريوس فأقل ☐ دبلوم عالي ☐ ماجستير فأعلى

3. التخصص

☐ علوم طبيعية ☐ علوم إنسانية

4. سنوات الخبرة في الإدارة

☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات.

5. المديرية

☐ جنين ☐ نابلس ☐ مديرية جنوب نابلس ☐ طولكرم
☐ قلقيلية ☐ طوباس ☐ سلفيت ☐ قباطية

القسم الثاني: يتعلق بفقرات الاستبانة

يرجى وضع إشارة (X) في المكان الذي تراه مناسباً لمدى تطبيقك للفقرات الواردة:

الجودة الشاملة: عبارة عن جملة الجهود التي يبذلها العاملون في مجال التعليم (هيئة التدريس، الإدارة التعليمية، العاملون...الخ) لرفع مستوى العملية التعليمية التعلمية (من طلبة، ومناهج، وأهداف، وأداء المعلمين،.. الخ) للوصول إلى المواصفات والمعايير المطلوب توفرها في المنظومة التعليمية التعلمية.

القسم الثاني: مجالات وفقرات الإستبانة

أوافق بدرجة					مجالات وفقرات الاستبانة في تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط لـ:-
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المجال الأول: تحسين جودة أداء المعلمين
					1_ أشرك المعلمين في اتخاذ القرارات.
					2_ أشجع المعلمين على إجراء بحوث إجرائية ومشاريع تطويرية.
					3_ أضع معايير أداء واضحة للمعلمين كي يحققوها.
					4_ أساعد في تحسين أداء المعلمين في التخطيط للتدريس.
					5- أساعد المعلمين على وضع خطة علاجية لمعالجة ضعف الطلبة.
					6_ أساهم في تحقيق حاجات المعلمين المهنية.
					7_ أساعد المعلمين على تحديد جوانب القصور لدى الطلبة من خلال إجراء الاختبارات التشخيصية في مهارات محددة.
					8_ أخطط لنشر ثقافة الجودة الشاملة بين المعلمين من خلال المعايير والمؤشرات

					الخاصة.
					9_ أوفر وسائل الاتصال المتنوعة داخل المدرسة لتمكين المعلمين من الاطلاع على التجارب الناجحة.
قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	المجال الثاني: تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم
					1_ أُمسح الحاجات اللازمة لتطوير عملية التعلم والتعليم.
					2_ أضع خططا استراتيجية لتطوير عملية التعلم والتعليم بناء على مسح الحاجات.
					3_ أخطط لتطوير الكادر التعليمي باستمرار وفق الحاجات المهنية والتدريبية.
					4- أحل الموقف التعليمي بكافة عناصره (نقاط القوة، ونقاط الضعف، والفرص، والتهديدات).
					5_ أخطط لمعالجة المشكلات التعليمية.
					6_ أخطط لنظام رقابي ذاتي للتعرف إلى العناصر المؤثرة في جودة التعليم والتعلم.
					7_ أقوم مخرجات العملية التعليمية التعليمية باستمرار.
					8_ أخطط مع معلمي المدرسة على تطبيق استراتيجيات حديثة في عملية التدريس.
					9_ أشرك المعلمين في إيجاد البدائل الملائمة لتحسين عملية التعلم والتعليم.
					10_ أخطط مع المعلمين لتنويع الطرائق والأساليب التدريسية المستخدمة.
					11_ أشجع الطلبة على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس للوصول للمعرفة.

					12_ أتيح الفرصة لكل أعضاء المجتمع المدرسي لإبداء الرأي في أساليب مواجهة القصور.
					13_ أعمل على تشجيع الأبحاث التي ترتبط بالخطط المستقبلية للعملية التعليمية التعليمية.
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المجال الثالث: تطوير المناهج الدراسية
					1_ أخطط لتدريب المعلمين على تحليل المنهاج.
					2_ أشجع المعلمين على إثراء المنهاج وتحسينه.
					3_ أخطط لربط المنهاج بالبيئة المدرسية والخبرات السابقة للطلبة والمجتمع بالتعاون مع المعلمين.
					4_ أشرك المعلمين في عملية التخطيط لأساليب تطبيق المنهاج.
					5_ أشرك المعلمين في لجان تطوير المناهج المدرسية.
					6_ أعمل على تقييم المناهج الدراسية مع المعلمين.
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المجال الرابع: تحديد أهداف التعليم
					1_ أشتق أهداف التعليم من المنهاج الفلسطيني.
					2_ أضع أهدافاً تراعي طبيعة المجتمع الفلسطيني.
					3_ أضع أهدافاً قابلة للقياس العلمي.
					4_ أشجع المعلمين على وضع أهداف تراعي خصائص المرحلة العمرية للطلبة.

					5_ أضع أهدافاً مرنة قابلة لإدخال التعديلات على النظام المدرسي.
					6_ أراعي الإجراءات والسياسات الإدارية عند تحديد الأهداف.
					7_ أحدد أهدافاً معلنة للتحسينات التي ترغب الإدارة بإنجازها.
					8_ أراعي خصائص التطور التكنولوجي عند وضع الأهداف.
					9_ أضع أهدافاً تشجع اقبال الطلبة على التخصصات العملية التطبيقية المطلوبة في سوق العمل الفلسطيني.

ملحق (4) كتاب تسهيل المهمة

**An-Najah
National University**
Faculty of Graduate Studies



**جامعة
النجاح الوطنية**
كلية الدراسات العليا

التاريخ : 2017/12/19

حضرة السيد مدير عام الادارة العامة للبحث والتطوير المحترم
الادارة العامة للبحث والتطوير
وزارة التربية والتعليم العالي

الموضوع : تسهيل مهمة الطالبة / ديمه داود محمد رابعة
رقم تسجيل 11457832، تخصص ماجستير الادارة التربوية

تحية طيبة و بعد ،،،

الطالبة/ ديمه داود محمد رابعة، رقم تسجيل 11457832، تخصص ماجستير الادارة التربوية في كلية الدراسات العليا، وهي بصدد اعداد الأطروحة الخاصة بها والتي عنوانها:
(درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمتها في تطبيق دراستها، في جميع البيانات من مدراء المدارس الثانوية في مديريات شمال الضفة الغربية لاستكمال مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ،،،

د. محمد سليمان شتيه
عميد كلية الدراسات العليا



ملحق (5) جداول المتوسطات الحسابية

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تحسين جودة أداء المعلمين

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الترتيب	التسلسل
عالٍ جداً	0.63	4.32	أساهم في تحقيق حاجات المعلمين المهنية.	6	1
عالٍ جداً	0.63	4.19	أوفر وسائل الاتصال المتنوعة داخل المدرسة لتمكين المعلمين من الاطلاع على التجارب الناجحة.	9	2
عالٍ	0.66	4.15	أساعد في تحسين أداء المعلمين في التخطيط للتدريس.	4	3
عالٍ	0.72	4.15	أساعد المعلمين على وضع خطة علاجية لمعالجة ضعف الطلبة.	5	4
عالٍ	0.56	4.13	أضع معايير أداء واضحة للمعلمين كي يحققوها.	3	5
عالٍ	0.65	4.12	أشرك المعلمين في اتخاذ القرارات.	1	6
عالٍ	0.74	4.02	أشجع المعلمين على إجراء بحوث إجرائية ومشاريع تطويرية.	2	7
عالٍ جداً	0.62	4.02	أساعد المعلمين على تحديد جوانب القصور لدى الطلبة من خلال إجراء الإختبارات التشخيصية في مهارات محددة.	7	8
عالٍ	0.75	3.69	أخطط لنشر ثقافة الجودة الشاملة بين المعلمين من خلال المعايير والمؤشرات الخاصة.	8	9
عالٍ	0.43	4.09	الدرجة الكلية لمجال تحسين جودة أداء المعلمين		

يتضح من الجدول (1) أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي في مجال تحسين جودة أداء المعلمين، قد أتت بمتوسط (4.09) وانحراف معياري (0.43)، وهذا يدل على درجة عالية لتطبيق معايير الجودة الشاملة في مجال تحسين جودة أداء المعلمين.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الترتيب	التسلسل
عالٍ جداً	0.61	4.27	أخطت لمعالجة المشكلات التعليمية.	5	1
عالٍ	0.60	4.19	أخطت لتطوير الكادر التعليمي باستمرار وفق الحاجات المهنية والتدريبية.	3	2
عالٍ	0.64	4.17	أحل الموقف التعليمي بكافة عناصره (نقاط القوة، ونقاط الضعف، والفرص، والتهديدات).	4	3
عالٍ	0.83	4.15	أمسح الحاجات اللازمة لتطوير عملية التعليم والتعلم.	1	4
عالٍ	0.59	4.13	أضع خططا استراتيجية لتطوير عملية التعلم والتعليم بناء على مسح الحاجات.	2	5
عالٍ	0.68	4.08	أشرك المعلمين في إيجاد البدائل الملائمة لتحسين عملية التعلم والتعليم.	9	6
عالٍ	0.68	4.08	أتيح الفرصة لكل أعضاء المجتمع المدرسي لإبداء الرأي في أساليب مواجهة القصور.	12	7
عالٍ	0.63	4.07	أقوم مخرجات العملية التعليمية التعليمية باستمرار.	7	8

9	10	أخطط مع المعلمين لتنويع الطرائق والأساليب التدريسية المستخدمة.	4.07	0.65	عالٍ
10	11	أشجع الطلبة على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس للوصول للمعرفة.	4.05	0.65	عالٍ
11	8	أخطط مع معلمي المدرسة على تطبيق استراتيجيات حديثة في عملية التدريس.	4.02	0.66	عالٍ
12	6	أخطط لنظام رقابي ذاتي للتعرف إلى العناصر المؤثرة في جودة التعليم.	3.98	0.72	عالٍ
13	13	أعمل على تشجيع الأبحاث التي ترتبط بالخطط المستقبلية للعملية التعليمية التعليمية.	3.97	0.73	عالٍ
الدرجة الكلية لمجال تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم			4.09	0.43	عالٍ

يتضح من الجدول (2) أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي في مجال تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم، قد أتت بمتوسط (4.09) وانحراف معياري (0.43)، وهذا يدل على درجة عالية لتطبيق معايير الجودة الشاملة في مجال تطوير جودة عمليات التعلم والتعليم.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تطوير المناهج الدراسية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الترتيب	التسلسل
عالٍ جداً	0.61	4.24	أشجع المعلمين على إثراء المنهاج وتحسينه.	2	1
عالٍ	0.68	4.12	أخطط لربط المنهاج بالبيئة المدرسية والخبرات السابقة للطلبة والمجتمع بالتعاون مع المعلمين.	3	2
عالٍ	0.69	4.03	أشرك المعلمين في عملية التخطيط لأساليب تطبيق المنهاج.	4	3
عالٍ	0.72	4.01	أشرك المعلمين في لجان تطوير المناهج المدرسية.	5	4
عالٍ	0.74	3.92	أخطط لتدريب المعلمين على تحليل المنهاج.	1	5
عالٍ	0.71	3.86	أعمل على تقويم المناهج الدراسية مع المعلمين.	6	6
عالٍ	0.52	4.03	الدرجة الكلية لمجال تطوير المناهج الدراسية		

يتضح من الجدول (3) أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي في مجال تطوير المناهج الدراسية، قد أنت بمتوسط (4.03) وانحراف معياري (0.52)، وهذا يدل على درجة عالية لتطبيق معايير الجودة الشاملة في مجال تطوير المناهج الدراسية.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تحديد أهداف التعليم

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الترتيب	التسلسل
عالٍ	0.62	4.11	أشجع المعلمين على وضع أهداف تراعي خصائص المرحلة العمرية للطلبة.	4	1
عالٍ	0.63	4.06	أراعي الإجراءات والسياسات الإدارية عند تحديد الأهداف.	6	2
عالٍ	0.62	4.04	أحدد أهدافاً معلنة للتحسينات التي ترغب الإدارة بإنجازها .	7	3
عالٍ	0.66	4.01	أضع أهداف تراعي طبيعة المجتمع الفلسطيني.	2	4
عالٍ	0.71	4.01	أضع أهدافاً مرنة قابلة لإدخال التعديلات على النظام المدرسي.	5	5
عالٍ	0.65	3.99	أضع اهدافاً قابلة للقياس العلمي.	3	6
عالٍ	0.67	3.99	أضع أهدافاً تشجع اقبال الطلبة على التخصصات العملية التطبيقية المطلوبة في سوق العمل الفلسطيني.	9	7
عالٍ	0.69	3.97	أراعي خصائص التطور التكنولوجي عند وضع الأهداف.	8	8
عالٍ	0.62	3.93	أشتق أهداف التعليم من المنهاج الفلسطيني.	1	9
عالٍ	0.47	4.01	الدرجة الكلية لمجال تحديد أهداف التعليم		

يتضح من الجدول (4) أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في التخطيط التربوي في مجال تحديد أهداف التعليم، قد أتت بمتوسط (4.01) وانحراف معياري (0.47)، وهذا يدل على درجة عالية لتطبيق معايير الجودة الشاملة في مجال تحديد أهداف التعليم.

An-Najah National University
Faculty of Graduate studies

**The Degree of Implementation of Total Quality Management
in Educational Planning in Public Secondary Schools in
Northern Directorates of the West Bank in Palestine from
Principals' Points of View**

By
Dima Daoud Rabaya

Supervisor
Dr. Ashraf Monther Al-Sayegh

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for
the Degree of Master of Educational Administration, Faculty of
Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.**
2018

**The Degree of Implementation of Total Quality Management in
Educational Planning in Public Secondary Schools in Northern
Directorates of the West Bank in Palestine from Principals' Points of
View**

By

Dima Daoud Rabaya

Supervisor

Dr. Ashraf Monther Al-Sayegh

Abstract

This study aimed at identifying the degree of implementation of total quality management in educational planning in public secondary schools in Northern Directorates of the West Bank in Palestine from principals' points of view. Also, it aimed at identifying the differences in the degree of implementation of total quality management in educational planning in public secondary schools in Northern Directorates of the West Bank in Palestine from principals' points of view according to several variables such as (gender, academic qualification, years of experience, the directorate, and specialization).

The study population consisted of all schools' principals of public secondary schools in Northern Directorates of the West Bank, and the total number of principals was (412). A stratified random sample was chosen, and it was consisted of (195) principals, but the number of principals who completed the questionnaires was (180).

To achieve the study goals, the researcher used a descriptive approach via a questionnaire to collect data. The questionnaire consisted of (37) items distributed in (4) domains, which are (improving the quality of teachers' performance, and the quality of the teaching and learning

processes, developing curriculum, and determining the objectives of education).

After collecting and analyzing data, the researcher concluded the following results:

There was a high degree of implementation of total quality management in educational planning in public secondary schools in Northern Directorates of the West Bank in Palestine from principals' points of view. It achieved a mean of (4.06), and a standard deviation of (0.39).

The study findings showed that the means of principals' responses ranged from (4.01) to (4.09), which indicate a high degree in the questionnaire's domains of improving the quality of the teachers' performance, and the quality of the teaching and learning processes, developing curriculum, and determining the objectives of education. In terms of order of the domains, the domain of improving the quality of the teachers' performance and the quality of the teaching and learning processes have obtained the first order with a mean of (4.09), while the domain of curriculum development was ranked in the third order with a mean of (4.03), and the domain of determining the objectives of education was ranked in the fourth order with a mean of (4.01).

There were no significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the principals' points of view on the degree of implementation of total quality management in educational planning attributed to gender.

There were no significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the principals' points of view on the degree of implementation of total quality

management in educational planning, in the domains of improving the quality of the teachers' performance, and the quality of the teaching and learning processes, attributed to qualifications while there were significant differences between their points of view in the domains of curriculum development, determining the objectives of education, and the total degree, in favor of master degree and above.

There were no significant differences at ($\alpha= 0.05$) between the principals' points of view on the degree of implementation of total quality management in educational planning, attributed to specialization.

There were no significant differences at ($\alpha= 0.05$) between the principals' points of view on the degree of implementation of total quality management in educational planning, in the domains of improving the quality of the teaching and learning processes, and determining the objectives of education, attributed to years of experience while there were significant differences between their points of view in the domains of improving the quality of the teachers' performance, curriculum development, and the total degree, in favor of more than 10 years of experience .

There were significant differences at ($\alpha= 0.05$) between the principals' points of view on the degree of implementation of total quality management in educational planning, attributed to directorates, in favor of (Jenin, Nablus, South of Nablus, Tulkarm, Salfit, Qalqilya, and Qabatiya).

Based on the study results, the researcher recommended the necessity of:

1. Establishing regulations for upgrading schools' principals based on scientific and logical basics that compatible with the total quality standards.
2. Suggesting reliable and approved standards for the total quality according to its principles, and publishing, applying, and following up these standards in the educational institutions of all directorates.
3. Increasing the tendency towards decentralization in schools management at all levels.
4. Involving local community in decision making and educational planning as much as possible.
5. Upgrading schools' principals based on their practical experiences and scientific qualifications in order to encourage them to develop their experiences and qualifications.
6. Finally, conducting further researches that are related to the total quality and its applicability, the challenges it faces, and how to overcome these challenges.