ى عرى ّيعرى لى ىشح

ّزنخ ىرو-ىه ء
د ن ريلى سّيهّن د-يضى
لىي لى خندإ د ون
د رضح درّس ي د يٌر خندإ

ّ ح ردرى ء ف دويضىى خدّضىى خندإ ر ن-ي ق ح ر ° دي

" خ ّيٌى د ٌديى دل يٌح = ّسّن-ريى = فرضيى ّ ج ردرى ء فرضي ر ٌد-ض ّ = ي دشىرد "

- د رضحى د يٌرى ء ف خىر ّرندى دضرد ل ٌه ء و ينر جو ري -

سرندى دىد إ

ظلظ طىظظ ىر ّ ص-ي

ر ّرندى فىرضئح

أ.د/ ط وخ ديع ديعي ءحعى

ل ّلى لظفى

1430 / 1429 ـُ

يوخط ەدرشد

ُدذ ُزِ ەدرشد : إلى التعرف على مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي من وجهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

١. ما مبادئ الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها في التدريب التربوي؟
٢. ما واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي ؟
٣. ما دور مدير إدارة التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي ؟
٤. ما دور مشرفي التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي ؟
٥. ما المشكلات التي يواجهها مدير إدارة التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي ؟
٦. ما المشكلات التي يواجهها مشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي ؟
٧. هل توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي التي تعزى إلى متغيرات (المؤهل – مكان العمل – الخبرة في التدريب)؟

إضرءذ ەدرشد : تكونت عينة الدراسة النهائية من ٦٠ فردًا (١ مدير إدارة التدريب، ١ مدير مركز التدريب، ١٨ مشرف تدريب، ٤٠ مشرف متعاون مع مركز التدريب التربوي)، طُبق عليهم استبانة مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب التربوي التي تتكون من ستة محاور هي: (مبادئ الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها في التدريب التربوي ، واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي، دور مدير إدارة التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشـاملة بالتدريب التربوي، دور مشرفي التدريب الـتربوي في تطبيق مبـادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي، المشكلات التي يواجهها مدير إدارة التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي، المشكلات التي يواجهها مشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي).

ُرئةص ەدرشد : وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:-

١) أن مبادئ الجودة الشاملة بوجه عام يمكن أن تُطبق بدرجة عالية في التدريب التربوي.
٢) أن واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي يشير إلى أن مبادئ الجودة الشاملة بوجه عام تُطبق وتمارس بدرجة ضعيفة في التدريب التربوي.
٣) أن مدير إدارة التدريب التربوي يمارس بدرجة ضعيفة أدواره في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي.
٤) أن مشرفي التدريب التربوي يمارسون بدرجة متوسطة أدوارهم في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي.
٥) أن مدير إدارة التدريب التربوي يواجه بدرجة متوسطة المشكلات عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي.
٦) أن مشرف التدريب التربوي يواجه بدرجة متوسطة المشكلات عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي.

رّظ ةذ ەدرشد : في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، يمكن اقتراح التوصيات التالية:-

١) أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي يشير إلى أن مبادئ الجودة الشاملة بوجه عام تُطبق وتمارس بدرجة ضعيفة في التدريب التربوي، ولذا توصي هذه الدراسة بضرورة الاهتمام بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي لأهميتها في تحسين بيئة التدريب التربوي، وتساعد على تحقيق أهدافه في تطوير قدرات المعلمين.

٢) نظرًا لأن نتائج الدراسة الحالية أشارت إلى أن مدير إدارة التدريب التربوي يمارس بدرجة ضعيفة أدواره في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي، لذا يجب حث المسئولين عن العملية التربوية بوجه عام والتدريب التربوي بوجه خاص أن يساعدوا مدير إدارة التدريب التربوي على قيامه بأدواره المختلفة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي، وأن يحددوا له مهام وأدوار واضحة يمكنه القيام بها.

٣) أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مشرفي التدريب التربوي يمارسون بدرجة متوسطة أدوارهم في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي، ولذا يجب حث مشرفي التدريب التربوي بأهمية دورهم الفعَّال في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي، ورفع دافعيتهم لممارسة أدوارهم في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي.

إهداء

إلى والدي الغالي ، دكتوري الفاضل ، ومعلمي في هذه الحياة ، وداعمي المستمر مادياً ومعنوياً .

إهداء ..

إلى والدتي الغالية التي زرعت في الطموح والهمة العالية ، والرغبة الصادقة في العلم من أجل العلم .

إهداء ..

إلى زوجتي الحبيبة التي دعمتني ومازالت تدعمني في كل دراسة أكتبها وكل كتاب أخرجه .

إهداء ..

إلى ليان وريان قلبي وفؤادي ، أتمنى أن أراكم أفضل من أبيكم .

إهداء ..

إلى كل مهتم بالتدريب وتقويم التدريب وبرامج التدريب والجودة الشاملة والتنمية البشرية بشكل عام .

ضرورة البحث

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

فإن الباحث يتقدم بالشكر والتقدير إلى سعادة الأستاذ الدكتور / محمد خليص الحربي المشرف على هذه الدراسة الذي لم يدخر جهداً في توجيهي وإرشادي إلى الصواب ، ومنحني الكثير من وقته وفكره ومشاركته ، وأفتخر أنني أحد طلابه. فلا أملك إلا الدعاء له فجزاه الله خيراً.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لمن كان يدفعاني دائماً لأواصل مشواري العلمي أبي وأمي اعترافاً بفضلهما علي ومساندتهما لي أدعو الله أن يطيل في عمرهما وأن يحفظهما من كل مكروه وأن يجزيهما خير الجزاء .

وكل الشكر والتقدير لأخوتي وأخواتي وجميع زملائي وأصدقائي فكان لتشجيعهم لي أكبر الأثر على الاستمرار في مواصلة الدراسة ، وشكري وتقدير ي لمشرفي التدريب التربوي والمشرفين المتعاونين في التدريب بتعليم المدينة المنورة للبنين ، ولكل من ساهم بالرأي والمشورة من رجال هذا الوطن الغالي وبدون تحديد ، فللجميع كل الشكر والتقدير وكل ما قدمتم لي في موازين حسناتكم .

وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين،،

فـرس ىيعرّ ذ

يّغّ ىيعرّ°	رقى ىظفد
يوخط ىدنشد)حىوغد هـر د (.	1
ىل ُدىء .	2
ضنر ّرلد ر .	3
فـرس ىيعرّ ذ.	7 - 4
فـرس ىضدنّل.	8 - 7
فـرس ىلنضلن .	8
ىفظل ىلّل: يضنود ىدنشد ّأحـذ ُ	
ىيلديد.	15 - 9
يضنود ىدنشد.	16
أشةود ىدنشد.	16
أ ُدف ىدنشد.	17
أ ُي د ىدنشد.	17
عدّ د ىدنشد.	18
يظ وعذ ىدنشد.	21 – 18
ىفظل ىيء: ىل ىر ةُ ر ئ ـ ىدنشذ ىحنشلد	
أ ّلَ : ىل ىر ةُ ر ئ .	23
ىيجع ز ىل ّل: ىدرد ج أ ُىء ىخديد .	24
يفـ ّى ىدرد ج أ ُىء ىخديد .	25 - 24
أ ُدف ىدرد ج أ ُىء ىخديد .	28 - 26
أشنة ج ىدرد ج .	31 - 29
نرضن ُذ عد ىد ف ء ىدرد ج .	31
رلّ ى ىدرد ج .	32
أ ُدف رلّ ى ىدرد ج .	33 - 32
أشس ّكّن د رلّ ى ىدرد ج .	34 - 33
ُنظر رلّ ى ىدرد ج .	35 - 34
أدّ ذ رلّ ى ىدرد ج .	36 - 35
ُيذش رلّ ى ىدرد ج .	37 - 36
يرعل رلّ ى ىدرد ج .	38 – 37
أ ّن رلّ ى ىدرد ج .	39

رقم الصفحة	فهرس الأشكال
39	الشكل (1) مخطط تدفق البيانات .
40	الشكل (2) : الهيكل التنظيمي .
44 – 40	الشكل (3) مخطط تدفق البيانات للمستوى الأول .
48 – 44	الشكل (4) مخطط تدفق البيانات للمستوى الثاني .
52 – 51	الشكل (5) مخطط تدفق البيانات للمستوى الثالث .
54 – 52	الشكل (6) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الطلبة .
58 – 55	الشكل (7) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل المقررات .
59	الشكل (8) مخطط تدفق البيانات لعملية إضافة المقررات .
60	الشكل (9) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الدرجات .
62 – 61	الشكل (10) مخطط تدفق البيانات لعملية حذف المقررات .
62	الشكل (11) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الخروج .
63	الشكل (12) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الدخول .
63	مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الدرجات .
66 – 64	الشكل (13) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الدرجات .
68 – 67	الشكل (14) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الدرجات .
72 – 68	الشكل (15) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الدرجات .
76 – 72	الشكل (16) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الخروج .
77 – 76	الشكل (17) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الدخول .
81 – 77	الشكل (18) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الخروج .
83 – 81	الشكل (19) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الخروج .
86 – 83	الشكل (20) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الخروج .
88 – 86	الشكل (21) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الخروج .
92 – 88	الشكل (22) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الخروج .
99 – 92	الشكل (23) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الخروج .
100	الشكل (24) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الخروج .
110 – 100	الشكل (25) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الخروج .
121 – 111	الشكل (26) مخطط تدفق البيانات لعملية تسجيل الخروج .
فهرس الملاحق :	
123	الملحق (1) .
124	الملحق (2) .
125 – 124	الملحق (3) .
126	الملحق (4) .
127	الملحق (5) .

يّغّ ههيررّ ْ	رقى ههظعد
ظدق أدخ ههدرشد .	132 – 128
هلهش ج هلعظة د .	133
ههظف هدرشد ههرج : ّرةص	
هلؤشهه لهل ّل .	139 – 136
هلؤشهه لهء ّ .	144 – 140
هلؤشهه لههزه .	149 – 145
هلؤشهه لهرج .	152 – 150
هلؤشهه لهيخس .	155 – 153
هلؤشهه لهدسش .	158 – 156
هلؤشهه لهجش .	164 – 159
ههظف هيخس : يوخط ههدرشد ّرّظ ذه ّجّع ّز ههدرعيل	
يوخط ههدرشد .	168 – 166
رّظ ذه ههدرشد .	169
جع ّز يدرعيل .	170
يوعق أدخ ههدرشد .	180 – 172
ههيرض هـرح د .	189 – 182
ههيرض هلضّح د .	190

فـرس ههضدّل

يّغّ ههضدّل	رقى ههظعد
ضدّل رقى) 1 (	124
ضدّل رقى) 2 (	125
ضدّل رقى) 3 (	125
ضدّل رقى) 4 (	128
ضدّل رقى) 5 (	132 – 129
ضدّل رقى) 6 (	137 – 136
ضدّل رقى) 7 (	141 – 140
ضدّل رقى) 8 (	146 – 145
ضدّل رقى) 9 (	151 – 150
ضدّل رقى) 10 (	154 – 153
ضدّل رقى) 11 (	157 – 156
ضدّل رقى) 12 (	159

رقم الصفحة	موضوع الدرس
160	الدرس (13)
163	الدرس (14)
164	الدرس (15)

فهرس الموضوعات

رقم الصفحة	موضوع الدرس	رقم الصفحة
1	مقدمة .	48
2	شروط قبول الخبر .	**49**
3	أنواع الخبر من حيث الإفراد .	51
4	أنواع الخبر من حيث التركيب .	**53**
5	الخبر المفرد وعلامة الإعراب .	59
6	أنواع الخبر المفرد (الاسم والفعل)	71

ںہفظل ںل ّل

ںل ںر ںہ ـںی ہودںرشد

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

ههيلديد :-

تقويم التدريب من الموضوعات الهامة في عالم التدريب ، ويكاد يمس عمل واهتمام كافة العاملين والمهتمين بالموضوع التدريبي ، فمحدد الاحتياجات التدريبية يحتاج إلى تقويم عملياته وأنشطته ، ومعد المواد والحقائب التعليمية بأمس الحاجة إلى تقويم موارده ، أما المدرب فهو الأكثر حاجة إلى تقويم أهدافه التدريبية وأنشطته وبرامجه وورش عمله ، والمقوم ذاته بحاجة إلى تقويم تقويمه وهو بحاجة إلى تقويم أدواته ووسائطه التقويمية . (حسنين ، ٢٠٠٥ ، ص ٧)

في الوقت نفسه بات التدريب في الآونة الأخيرة يحظى باهتمام كبير على مختلف المستويات ابتداء من الأفراد وانتهاء بالدول مروراً بالمؤسسات بمختلف مستوياتها ، وترصد له كثير من الإمكانيات المادية ، ويعود ذلك إلى القناعة بدور التدريب للنهوض بالأفراد والمؤسسات والدول .

فقد أشار الشعلان (١٩٧٨م ، ص ١١١) : " لما كنا نعيش في عصر وصل الانفجار المعرفي فيه إلى مرحلة تتضاعف فيه المعلومات كل سبع سنوات ، فان من واجب أي نظام تربوي أن يتكيف مع العصر ويطور نفسه بجميع عناصره وعملياته " .

لهذا أصبح التدريب في الوقت الحاضر صناعة تقوم على أسس علمية محددة الأهداف والخطوات وتخضع للتقويم في مختلف مراحلها لتراعي حاجات المتدربين وتراعي خصائص الدور والمهمة المطلوب من المتدرب إنجازها.

والمعلم دائما نجده لديه اتجاه واستعداد أن يعلم ويتعلم وينمي نفسه مهنياً ، لذلك نرى أن المعلم مطالب بالتعليم وهو يعلم ومطالب بأن ينمي نفسه مهنياً ذلك لأنه في حاجة إلى تدريب مستمر في أثناء الخدمة وهذا التدريب لا يمكن تحديده بمقررات دراسية بل يجب أن يكون متنوعاً يجمع بين النشاطات والورش التربوية ويشمل على التعمق بالمادة التعليمية والطرق المثلى لاستخدام الوسائل التعليمية وتطوير قدراته على التقويم الفعال وصياغة الأهداف السلوكية وما ستجد من طرق تدريس فعالة .

والتدريب أثناء الخدمة توسع بتوسع الخدمات التربوية التي أصبح المعلم يمارسها ، لذا كان من الضروري التدريب أثناء الخدمة حتى يؤدي المعلمون أدوارهم ويتحملون مسئولياتهم التربوية كاملة وتوظيف الأنظمة الحديثة في التدريب لتمكنهم من اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تتطلبها أدوارهم الجديدة .

ومما سبق يتضح أن التدريب أصبح ضرورة ملحة في مجالات العمل المختلفة ، وفي ميدان التربية والتعليم أكثر إلحاحاً لاعتماد جميع مجالات العمل الأخرى على مخرجات العملية التعليمية .

لهذا كان من الطبيعي أن تستجيب وزارات التربية والتعليم في كثير من الدول المتقدمة إلى ضرورة رفع أداء المعلم وصقل مهاراته ، وتزويده بالجديد من الأساليب والوسائل ، فأنشأت المعاهد والإدارات والمراكز الخاصة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، لتعوض القصور الواضح في إعداد المعلم ، فقد ذكر موسى (١٤١٨ ، ص ١٦) نقلا عن دراسة الغامدي وآخرون بعض الانتقادات الموجهة لمؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة وهي :-

١. إن الإعداد يتم في جو اصطناعي وأن المعلم متى واجه الواقع أختلط عليه الأمر ، وأصيب بخيبة الأمل والإحباط .
٢. أن المؤسسات أغفلت جانباً حيوياً ومهماً وهو الإعداد الشخصي ، أي صياغة شخصية المعلم .
٣. تعدد مصادر إعداد المعلمين .
٤. اللجوء أحياناً إلى السماح للبعض بممارسة المهنة دون إعداد مسبق .

فكان لا بد من إشارة سريعة إلى واقع التدريب في الأساس عالمياً وعربياً من خلال التفاوت الكبير مابين حجم التدريب الهائل وقلة العناية بتخطيطه وتنظيمه ، ففي أمريكا مثلاً حيث يصرف ما يقرب من ٢٠٠ بليون دولار سنوياً على التدريب فإن ١٢ % فقط من هذا الحجم الهائل يخضع للتقويم الجدي ، فالمنهجية في التدريب وفي تقويمه غير منتظمة والنتائج غير مقنعة ، ويعود ذلك إلى الافتقار للأطر النظرية والعملية الخاصة بتنفيذ التدريب وإهمال المستجدات والتقنيات الخاصة وافتقار المدربين إلى الإعداد الكافي لمهام خبراء التدريب . (حجازي ، ١٩٩٦ ، ص ١٤) .

ولهذا كان من المفترض أن يكون التدريب المقترح نتيجة لحاجة تدريبية معينة وليس نتيجة أراء شخصية لمسؤول أو مدير ، فالتدريب الفعال يبدأ بتحديد احتياج معين ويبدأ التقويم كذلك في هذه المرحلة وشرط فيه الجودة .

فأصبحت الجهات القائمة على تدريب المعملين أثناء الخدمة تحمل دور أساسي ومكمل لتأهيل وتطوير المعلم ، وينبثق هذا التأهيل والتطوير من خلال إشباع حاجاته العامة والخاصة سواء في شخصيته أو تخصصه . وبناء على ذلك فإن عملية تدريب المعلمين يجب ألا تكون عشوائية ولكن عملية منظمة محددة بأهدافها وخططها تأخذ مدة زمنية كافية لتنفيذها وتهيأ كل الظروف والتسهيلات لإنجاحها ، وهذا ليس بغرض تحقيق النمو المهني والتربوي للمعلم فحسب بل من أجل التجديد والتطوير في المجالات التربوية المختلفة التي من أهمها إعداد القادة التربويين من معلمين ومديري المدارس ومشرفين تربويين ومديري تعليم لرفع كفاية المعلم وتزويده بالمهارات والثقافة العلمية والتربوية والمهنية التي تتطلبها طبيعة عمله الذي يمارسه .

وفي هذا الصدد يقول الشقاوي (١٩٨٥ ، ص ٤٤) " من الضروري التمييز الواضح بين مجرد وجود برامج تدريبية وبين فاعليتها في إنجاح أهداف التنمية ، وتتصف البرامج التدريبية في كثير من البلدان بكثافة الجوانب النظرية وقليل من القيمة العلمية ، فبعضها يختص فقط بالإبقاء على الوضع القائم ، وغير موجه لأغراض التغيير ، والبعض الآخر مقتبس من الدولة المتقدمة دون تكييفه للأوضاع المحلية ، وبذلك يصبح غير ملائم لأغراض التنمية الوطنية ".

وتعتبر إدارة الجودة الشاملة من الأساليب التي دخلت حديثاً إلى مجال التربية والتعليم بعد أن أثبتت نجاحها في مجالات أخرى. وتسعى إدارة الجودة الشاملة لإعداد المسؤول التربوي كل في مجاله بمواصفات معينة حتى يعيش في مرحلة تتسم بغزارة المعلومات وتسارع التغيير والتقدم التكنولوجي الهائل، والعالم الذي أصبح قرية واحدة من خلال شبكة اتصالات عالمية واحدة ، وإن المرحلة القادمة بمتغيراتها المتسارعة والجديدة تتطلب إنساناً ذا مواصفات معينة لاستيعابها والتعامل معها بفاعلية . وتقع هذه المسئولية على التعليم في إعداد أفراد يستطيعون القيام بذلك بكفاءة من أجل الانخراط في المنظومة العالمية الجديدة . وإدارة الجودة الشاملة هي أحد الأطر والمعايير الفعالة الأساسية للقيام بهذه المهمة.

فهص ّدخ هي: تكامل الملامح و الخصائص لمنتج أو خدمة ما ، بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفة ضمناً، أو هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد .

ّ ـرى ٌ ى هص ّدخ: بالتحديد الشامل للهيكل التنظيمي، وتوزيع المسئوليات والصلاحيات على الموظفين والعمال، وإيضاح الأعمال والإجراءات الكفيلة بمراقبة العمل ومتابعته، وكذلك مراقبة وفحص كل ما يرد إلى المنشأة والتأكيد على أن الخدمة قد تم فحصها وأنها تحقق مستلزمات الجودة المطلوبة .

ّ ل ّى ٌ ى إدرخ هص ّدخ هضيود على مشاركة جميع أعضاء المنظمة ويستهدف النجاح طويل المدى، وتحقيق منافع للعاملين في المنظمة وللمجتمع وسميت بالشاملة لأن المسئولية تشمل جميع فريق العمل كل فرد في حدود مجال عمله وصلاحياته، بالإضافة إلى أن الجودة تشمل جميع مجالات العمل وعناصره صغيرها وكبـــيرها .

والجودة في التدريب عملية توثيق للبرامج والإجراءات وتطبيق للأنظمة واللوائح والتوجيهات، تهدف إلى تحقيق نقلة للنهوض بعملية التربية والتعليم عامة والارتقاء بمستوى التدريب بشكل خاص ، ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان الأعمال وحسن إدارتها .

والجودة والإتقان مبدأ إسلامي من القرآن الكريم :-

قال الله تعالى ((صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ {٨٨})) سورة النمل

وقال تعالى ((وَقُلِ اعْمَلُواْ فَسَيَرَى اللّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ {١٠٥})) سورة التوبة

وقال تعالى ((إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا {٣٠}))سورة الكهف

وقال تعالى ((الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ {٢})) سورة الملك

وقال تعالى ((وَلَتُسْأَلُنَّ عَمَّا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ {٩٣}))سورة النحل

قال تعالى ((لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ {٤} سورة التين

قال تعالى))الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ {٧}سورة السجدة

ومن السنة الشريفة : -

قال رسول الله ﷺ { إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه } رواه أبو يعلى والبيهقي .

قال رسول الله ﷺ { إن الله كتب الإحسان على كل شيءٍ ...}

قال رسول الله ﷺ {رحم الله إمرءاً أحسن صنعته}

لقد أصبح نظام الجودة في التعليم سمة العصر الحديث الذي نعيشه ويحتضن جميع جوانب العملية التعليمية كالمنهج الدراسي والمعلم والطالب ومصادر التعلم والبيئة المدرسية والمجتمع المدرسي كافة والتدريب التربوي .

عرف ابن منظور في معجمه لسان العرب كلمة الجودة بأن أصلها " جود " والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيداً، وأحدث الشيء فجاد والتجويد مثله وقد جاد جوده وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل(ابن منظور، ١٩٨٤، ٧٢).

ويري دونالد كرامب أن الجودة ليست كلاماً يقال ولكن ما نفعله، وأن العنصر الرئيسي في تعريفها يكمن في خدمة العملاء (الطلبة) فالجودة لا تشتق من حجم المنح والميزانيات، ومعدلات أعضاء هيئة التدريس للطلاب، وعدد المجلدات في المكتبة، وروعة الأبنية والمرافق في الجامعة فحسب، بل من الاهتمام بخدمة حاجات العملاء (الطلبة) سواء كانوا من داخلها أو من خارجها في المجتمع المحيط بها ويعتقد أن الجودة يمكن قياسها. ولقد وضع أستن معيارين لتعريف الجودة وبخاصة في التعليم العالي، المعيار الأول: يرى أن مفهوم الجودة في التعليم العالي يجب أن يركز على سمعة وشهرة المؤسسة أو مصادرها، فعلى سبيل المثال المؤسسة التي لديها تسهيلات أفضل هي غالباً ما تكون جيدة، أما المعيار الثاني فيعتقد أن تعريف الجودة في التربية يجب أن يعزز ويقوى عن طريق تطبيق فلسفة تحسين الجودة (زيدان ، ١٩٩٨) .

وإدارة الجودة الشاملة في قاموس Webster سمة متميزة وضرورية ودرجة من الامتياز من خلال ربط التعليم بالمجتمع وربط العلم بالحياة، وتنمية كل الجوانب الشخصية في المسؤول التربوي .

كما أن إدارة الجودة الشاملة تسعى للتحسن المستمر التدريجي بعد تحديد وفهم إمكانيات كل مسؤول تربوي (مدير تربية وتعليم، ومدير إشراف تربوي ،ومشرف تربوي ، ومعلم ..) وجميعهم يسعى إلى العمل الدؤوب على تحسينها وتطويرها.

ويشير الأستاذ ﻫﻪﺩﻥﺭّ ﺭ: ﻱﺽﺩ ﺀ ز ز إﺭﺭﺍ ُ ى،٢٠٠٤ في موسوعته الحديثة (والجودة الشاملة في الإدارة التربوية هي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي)، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تظافر جهود كل العاملين في مجال التربية.

ولتحقيق متطلبات الجودة المطلوبة وأبعادها، يتوجب تطبيق مفهوم الجودة على جميع التربويين داخل كل مؤسسة تربوية .،ومنها بدأت فكرة إدارة الجودة الش املة، وهذا

الأسلوب يعمل على تحقيق ما يحتاج إليه المستهلك إضافة إل ى تقليل التكاليف المتوقعة والربحية العالية المالية منها والمعنوية. د. أسامة حسن عارف أستاذ مراقبة الجودة المساعد

فالجودة هي تلبية متطلبات العميل داخليا أوخارجياً على حد سواء ، بتوفير متوجات وخدمات خالية من العيوب) آي بي إم ١٩٨٢م .

فإدارة الجودة الشاملة في التدريب :" لها معنيان مترابطان " أحدهما واقعي والآخر حسي . والجودة بمعناها الواقعي تعني التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها مثل : معدلات الترفيع ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ومعدلات تكلفة التدريب . أما المعنى الحسي للجودة فيرتكز على مشاعر أو أحاسيس متلقي الخدمة التعليمية وهم المتدربين . (د/ حاتم بن أحمد شفي) ١٤٢٥هـ

كما ظهرت أهمية إدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي في منتصف السبعينات من القرن العشرين حين أطلقت الدعوة لإصلاح المدرسة وبالتالي كامل النظام التربوي و قد تبنت هذه الدعوة العديد من الدول مثل (الولايات المتحدة الأمريكية و فرنسا) وغيرها من الدول التي أخذت تتطور في المجال التربوي منذ الخمسينات من القرن العشرين.
و لعل التحديات التي ظهرت في عالمنا اليوم والتي تجلت بصفة خاصة في الثورة التكنولوجية تتطلب التفكير الجوهري في للكيفية التي يؤدي بها العمل التربوي .

وخلاصة القول أن إدارة الجودة الشاملة المرغوب فيها في المجال التربوي هي مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية و حالتها بما في ذلك كل أبعادها:مدخلان و عمليات و مخرجات و تغذية راجعة.و كذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة و المناسبة للمجتمع...) حمد بن عدى البرواني أخصائي إعلام تربوي مديرية التعليم شمال غزه .

علية أوضحت الرؤية مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الحقل التربوي وأهمية و جودها في التدريب التربوي من خلال خمسة تعريفات للجودة مرتبطة بالميدان وهي :-

١-ربط تعريفات الجودة بالأهداف (أي أن الجودة مرتبطة بمعدل قدرة التربية على تحقيق أهدافها كاملة.

٢-ربط تعريف الجودة بالمدخلات و العمليات : فتحقيق الأهداف يتوقف على عدة عوامل منها مادية وأخرى بشرية .

٣- الجودة في مقابل الكم : حيث أن التربية الجيدة هي التي توازن بين الكم والنوع.
٤-الجودة والاتجاه التكنوقراطي: وهي قدرة النظام التربوي على تلبية الحاجات الاقتصادية للمجتمع.
٥- الجودة كمصطلح معياري :فيشار إلى الممتاز والجيد والسيئ .

ويتطلب تطبيق إدارة الجودة الشاملة عدد من المتطلبات الرئيسة أهمها توفير القناعة لدى وزارة التربية التعليم والإدارات التربوية المختلفة بأهمية استخدام مدخل إدارة الجودة الشامل ، إدراكاً منها للمتغيرات العالمية الجديدة والمتسارعة. وأن الجودة الشاملة هي أحد الأساليب الإدارية الحديثة التي تسعى إلى خفض التكاليف المالية، وإقلال الهدر التربوي أو الفاقد التعليمي والعمل على رفع الكفاءة الداخلية للنظام التربوي. وتسعى الجودة الشاملة إلى تعديل ثقافة المنظمة التربوية بما يلائم إجراءات أسلوب إدارة الجودة الشاملة وخلق ثقافة تنظيمية تنسجم مع مفاهيمها. وتعتبر احتياجات ورغبات الطلاب وهم أصحاب المصلحة في المقام الأول عند تحديد أهداف الجودة، الكفاءة الخارجية للنظام التربوي)

كذلك تسعى إدارة الجودة الشاملة إلى ترسيخ التعاون والعمل الجماعي حيث يشارك الكل بأفكاره بحرية من خلال عمليات العصف الفكري وطرح البدائل المتعددة لحل مشكلة معينة كما إنها تهيئ رجال التربية والتعليم لأسلوب حل المشكلات في المجتمع الذي يعيش الجميع فيه.

والجودة الشاملة تستهدف مشاركة جميع أعضاء الإدارة التعليمية بالنجاح المتواصل طويل المدى، وتحقيق منافع للعاملين وسميت بالشاملة لأن المسئولية تشمل جميع فريق العمل كل فرد في حدود مجال عمله وصلاحياته، بالإضافة إلى أن الجودة تشمل جميع مجالات العمل وعناصره التربوية صغيرها وكبـــيرها . (حامد عبدا لله السقاف ـــ المدخل الشامل لإدارة الجودة الشاملة)

ورأي الباحث يوافق ما قيل في إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي بأنها عملية توثيق للبرامج والإجراءات وتطبيق للأنظمة واللوائح والتوجيهات وكذلك تحقق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم والارتقاء بالمستوى الجيد في تدريب الفرد ، ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان الأعمال وحسن إدارتها .

وفي رأي الباحث : أن إدارة الجودة الشاملة والتدريب التربوي يعتبران من أهم الأعمال التربوية والتعليمية ، إذ أنها تصبان في بوتقة التعامل مع المعلمين باستمرار لتحسين أدائهم والنهوض بعمليتي التعليم والتعلم ، وإدارة الجودة الشاملة غير مطبقة في إدارات التربية

والتعليم بالصورة الجيدة ، والسبب في رأي أن هذا يحتاج إلى تغيير ثقافة المسؤولين عن طريق شيئين مهمان (التدريب ، والتوعية مع التغيير) .

ومن هنا كانت أهمية هذه الدراسة والتي تحدد واقع البرامج التدريبية المنفذة بمنطقة المدينة المنورة التعليمية وواقع الممارسات الإدارة وفق معايير إدارة الجودة الشاملة ، وذلك لتسليط الضوء وتزويد مسؤولو التدريب عن واقع التدريب التربوي لديهم .

يضنود ءءدرشد :-

من هذا المنطلق نبعت مشكلة الدراسة لإبراز وتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي من وجهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين بمركز التدريب التربوي بالمدينة المنورة فيما يتعلق بالتوجيهات واتخاذ القرارات والاجتماعات واللقاءات والدورات التدريبية .

كذلك إبراز وتحديد أدوار مديري التدريب ومشرفي التدريب التربوي في سبيل تطوير إدارة الجودة الشاملة والتدريب التربوي في كل الإدارات التعليمية.

أشءود ءءدرشد :-

ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:-

ما واقع تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي الممارس في إدارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة التعليمية ؟

ويتفرع من السؤال السابق الأسئلة التالية : -

- ما دور مدير إدارة التدريب التربوي في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بالعمل التدريبي وتطويره في الإدارة التعليمية التابعة له ؟
- ما دور مشرفي التدريب التربوي في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بالعمل التدريبي وتطويره ؟
- ما المشكلات التي يواجهها مدير إدارة التدريب التربوي ؟
- ما المشكلات التي يواجهها مشرفي التدريب التربوي ؟.

أهداف الدراسة :-

هدفت الدراسة الحالية بصفة أساسية إلى التعرف على :-

- تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي الممارس في إدارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة .
- دور مدير إدارة التدريب التربوي في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي وتطويره.
- دور مشرفي التدريب التربوي بالإدارة التعليمية في تطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب التربوي وتطويره .
- المشكلات التي يواجهها مدير إدارة التدريب التربوي .
- المشكلات التي يواجهها مشرفي التدريب التربوي .

أهمية الدراسة :-

وتكمن هذه الأهمية في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي ومن هنا قد تضيف هذه الدراسة بمشيئة الله تعالى للعملية التربوية والتعليمية ما يلي : -

١ -إتاحة الفرصة الكاملة لمدير ي التدريب التربوي لإبداء آراؤهم وأفكارهم وخبراتهم للمشاركة الفاعلة في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي وتطويره

٢ -اطلاع مدير ي التدريب التربوي ومشرفي التدريب على مشكلات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي في الميادين النظرية والتطبيقية .

٣ -إثراء مهام مدير ي التدريب التربوي ومشرفي التدريب بمشاركاتهم الفاعلة ونتائج لقاءاتهم واجتماعاتهم والتدريب من أجل الاسترشاد بها في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة وسبل التطوير .

٤ -إدخال التحسينات والتعديلات الايجابية حسب مرئيات القادة التربويين لتنفيذ وتحقيق مطالب تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي بالإدارات التعليمية

٥ -تحقيق كثير من الايجابيات والتغلب على السلبيات والصعوبات التي تواجه المشرفين والمعلمين في العملية التربوية .

٦ -الكشف عن المشكلات التعليمية التي تستوجب تدخل مديري التدريب التربوي .

عدّد ههدرشد :-

أ_ الحدود الموضوعية : وسوف تطبق الدراسة بمشيئة الله تعالى على مدير إدارة التدريب التربوي بالمدينة المنورة ومشرفي التدريب التربوي والمشرفين المتعاونين للتعرف على مدى تطبيق إدارة التدريب التربوي للجودة الشاملة .

ب _الحدود المكانية : الحدود المكانية فسوف يتم توزيع استبانات على مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة .

ج _ الحدود الزمانية : خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٢٩هـ في إدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة .

يظ وعذ ههدرشد :-

ورد في البحث الحالي عدد من المصطلحات يُمكن تحديد معانيها فيما يلي :-

ههر ح ق : هو الممارسة العقدية والعملية لفهم النّص، وذلك بتحويل الأحكام المتعلّقة بالعقيدة إلى إيمان جازم ينعقد عليه القلب، وبتحويل الأحكام المتعلّقة بتنظيم الشؤون المتعدّدة إلى أعمال وأفعال وتصرفات ضابطة للسلوك.

وثمة تعريف آخر : _التطبيق يرتبط بالجهات المناط بها التكليف وهي الفرد والجماعة والدولة. فإن أهمل أمر من أمور الشرع من طرف جهات التطبيق، كان التجديد بمعنى إعادة العمل به وممارسته. فإذا أهمل الناس حكما من الأحكام، ثم أعيد العمل به بعد الإهمال، كان ذلك تجديدا، وإذا أهملت الدولة تطبيق الشريعة، كان إعادة الحكم بها تجديدا وإحياء للدين .

ههي ـ ذر : هو مجموعة محددة مسبقاّ من القواعد، الشروط أو المتطلبات المتعلقة بتعريف المصطلحات، تصنيف المكونات، تحديد المواد، الأداء أو الإجراءات، تخطيط العمليات، القياسات الكمية أو الجودة لتوصيف المواد، المنتجات، الأنظمة، الخدمات أو الممارسة".
من المدهش بأن غالبية المعايير التقنية تبنى من قبل أطراف تتنافس على سوقٍ واحدٍ مشترك. كيف يمكن للمتنافسين أن يعملوا جنباً إلى جنب في نفس الوقت الذي يتنازعون فيه على اقتناص حصةٍ أكبر ضمن السوق الواحد؟ المرجع اللجنة الاستشارية لسياسة المعايير الوطنية US-NSPAC في العام ١٩٧٨

وثمة تعريف آخر للمعايير (standards):هي بيانات مكتوبة تصف كيف يمكن تأدية العمل بشكل جيد. وتتطور معايير الكفاءة مع تطور الموظفين متى كان ذلك ممكناً، ويتم شرحها للموظفين الجدد خلال الشهر الأول من عملهم. وتزودنا المعايير بمؤشرات لتقييم. بينما يُقدِّم الوصف الوظيفي والمهام التي يجب عملها وتعرفنا المعايير على مدى جودة كل وظيفة أو مهمة توجب أداؤها من أجل تحقيق التوقعات أو التفوق عليها.) (مدير التربية والتعليم بالإحساء ، احمد بالغنيم ، ١٤٢٧هـ).

وهناك تعريف آخر للمعايير : (standards) : مصطلح يشير إلى الحالة المثالية للأداء المتوقع ، والتي صممت لمساعدة المؤسسات التعليمية لتكوين منظور متكامل لإدارة أدائها التنظيمي لتحقيق الفاعلية والكفاءة دائمة التحسن بما يتوافق وتطلعات المستفيدين من خدماته .)

وثمة تعريف آخر: بأنه النموذج الذي يحتذى به لقياس درجة اكتمال أو كفاءة شيء ما، وحسب تعريفISO فإن المعيار هو مواصفة فنية أو أي وثيقة أخرى متاحة لعامة الناس ومصاغة بتعاون أو اتفاق عام من جانب جميع المهتمين والمتأثرين بها، معتمدة على النتائج والتجارب المجمعة في مجال من المجالات.

وتقر المعايير هيئة حكومية أو هيئة غير تجارية من مهامها وضع شكل محدد لمادة أو خدمة أو أجهزة أو برمجيات إلخ، والمعيار يكون نتيجة لعملية طويلة بعد دراسة وتجارب مكثفة.، والمعيار هو المقابل للمصطلح الإنجليزي Standard، وله مصطلح آخر مساوٍ له في الاستخدام وهو "مقياس" وذلك حسب ما أقرّه مجمع اللغة العربية في مصر.

والمعايير أو المقاييس أو المواصفات، كل تلك المترادفات وغيرها وما يدور حولها من مفاهيم الجودة والكفاءة وما يكتنفها من معاني التقنين والدقة التي أصبحت الآن حديث كل المحافل والمجتمعات كل في ميدانه ومجاله سعياً للوصول إلى العمل الكامل الدقيق القائم على قاعدة صحيحة من الأسس والأهداف، لم يكن جديداً على شريعتنا الإسلامية السمحة، حيث نجد كل تلك (المرجع جمال الدين عبد الله فتني أخصائي تأكيد الجودة بإدارة المواد

Quality(: أصل الكلمة:

١-جَادَ الشيء جُوْدَةً وجَوْدَةً: جعل الشيء جَيداً، وأجوده وجاد، وأجاد: أتى بالجيد من القول والعمل، فهو مجواد: أي حسنه وأتقنه.

٢. جوّد القارئ: حافظ على التجويد في قراءته.

٣. جاد بالمال: بذله. والجواد: السخي.. الكريم.

٤. جاد الفرس جوداً في عدوه: أسرع. المرجع: المنجد في اللغة والأعلام

الجودة Quality عرفها ابن منظور في معجمه لسان العرب كلمة بأن أصلها " جود " والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيداً، وأحدث الشيء فجاد والتجويد مثله وقد جاد جوده وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل(ابن منظور، ١٩٨٤، ٧٢).

جودة الخدمة : هي الوفاء باحتياجات وتطلعات المستفيد (الداخلي والخارجي) من الخدمة الحالية والمستقبلية ، الأمر الذي يمكن متلقي الخدمة من الحكم على مستوى الخدمة من خلال مقابلة توقعاته مع ما تلقاه فعلاً من الخدمة .) (مدير التربية والتعليم بالإحساء ، احمد بالغنيم ، ١٤٢٧هـ).

الجودة Quality عرفها السقاف: عام (١٩٩٥م ،ص٩) "هي التطوير المستمر للعمليات الإدارية وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء وتقليل الوقت لإنجازها بالاستغناء عن جميع المهام والوظائف عديمة الفائدة وغير الضرورية للعميل أو للعملية وذلك لتخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة مستندين في جميع مراحل التطوير على متطلبات واحتياجات العميل .

ذكر القحطاني (١٩٩٣م ، ص١١): بأنها هي القدرة على تحقيق طلبات المستهلك بالشكل الذي يتفق مع توقعاته ويحقق رضاه التام عن الخدمة التي قدمت له.

وعرفها العقيلي :(٢٠٠١م ، ص٣١): بأنها هي أسلوب للإدارة يعطي كل شخص في المؤسسة المسؤولية عن تقديم الجودة للعميل النهائي وقد وصف الجودة بأنها " التوافق مع الغرض أو" إسعاد العميل النهائي ".

وفي رأي العقيلي أن إدارة الجودة الشاملة تنظر إلى كل عمل في المؤسسة على أنه في الأساس عملية تمثل طرفاً في علاقة العميل أو المورد مع العملية التالية ويتمثل الهدف في كل مرحلة في تحديد وتلبية متطلبات العميل من أجل زيادة رضا العميل النهائي بأقل تكلفة ممكنة

أما الجودة الشاملة في هذه الدراسة كما يعرفها الباحث : هو أسلوب عمل أساسي يُسهم في تقديم خدمات لجميع رجال التربية والتعليم (التربويين) بشكل يُرضي تطلعات مديري التربية والتعليم (بنين وبنات) ومديري التدريب التربوي بالمملكة وذلك بتلبية توقعاتهم الضمنية والصريحة والبحث والتحليل للوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء اعتماداً على متطلبات واحتياجات العميل .

فقد تعددت التعريفات لمفهوم الجودة حيث عرفتها الحربي : (١٤٢٢هـ، ص٤٥) أنها "أسلوب للإدارة مبني على مجموعة من المبادئ يتم من خلالها تحقيق الأهداف بتقديم خدمات تدريبية وتعليمية ذات جودة عالية للمستفيدين من الداخل والخارج وإيجاد بيئة ثقافية تنظيمية وتركز بشكل أساسي على تلبية احتياجات ورغبات وتوقعات المستفيدين عموماً من الخدمات والاهتمام بطرق العمل وتحسين الأداء واستثمار طاقات العاملين وقدراتهم الفكرية وتشجيعهم على الابتكار لتطوير وتحسين الأداء من خلال العمل بروح الفريق" .

التدريب (**Training**) : يعرف فليه والزكي (٢٠٠٤ ، ص ٨٤) التدريب لغة : مادة : د ر ب ، درب فلان على الشيء : عوده ومرنه ، وتدرب فلان تعود وتمرن .
وعرفاه اصطلاحاً : بأنه عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في مجمله تهدف إلى إحداث تغيرات محددة سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة الاحتياجات محددة حالياً أو مستقبلياً يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمؤسسات التي يعمل بها والمجتمع بأكمله .

تدريب المعلم أثناء الخدمة (**In-service Teacher Training**) : عرفه فليه وزين (٢٠٠٤ ، ص ٨٥) " بأنها كل برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من القدرات الثقافية و المسلكية وكل ما من شأنه أن يرفع من العملية التربوي ليزيد من طاقتهم الإنتاجية " .

التقويم (**Evaluation**) : عرفه فليه والزكي (٢٠٠٤ ، ١٢٣) " بأنه عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف للعمل على إصلاحها أو تحاشيها ، ومواطن القوة للعمل على إثرائها بقصد تحسين العملية التعليمية والتربوية وتطويرها لما يحقق الأهداف المنشودة "

برامج التدريب (**Training programs**) : يعرف الغافري (١٤١٧ ، ص ١٢) البرنامج التدريبي بأنه " تلك الخبرات العلمية التعليمية المنظمة والمدعمة بالأنشطة والأساليب والتقنيات الموضوعة من قبل الخبراء بهدف تحسين أداء العاملين " .

ەفظل ەشۆ ء :-

- ل ر ۆ ر ء
- ەدرشذ ەشدلح

أولاً : الإطار النظري للدراسة :-

يشمل الإطار النظري للدراسة على أربع مباحث رئيسية وهي :-

المبحث الأول : مدخل إلى التدريب أثناء الخدمة :-

- مقدمة عن التدريب أثناء الخدمة .
- مفهوم التدريب أثناء الخدمة .
- أهداف التدريب أثناء الخدمة .
- أساليب التدريب أثناء الخدمة .
- بعض الاتجاهات في التدريب أثناء الخدمة .

المبحث الثاني : التقويم التربوي للبرامج التدريبية :-

- مفهوم التقويم .
- أهداف تقويم البرامج التدريبية .
- أسس وقواعد التقويم .
- عناصر تقويم البرامج التدريبية .
- أدوات تقويم البرامج التدريبية .
- نماذج تقويم البرامج التدريبية .
- مراحل تقويم البرامج التدريبية .
- أنواع تقويم البرامج التدريبية .
- معوقات تقويم البرامج التدريبية .

المبحث الثالث : إدخال مفهوم الجودة :-

- تمهيد ، مفهوم الجودة في الإسلام ، نشأتها ومراحل تطورها .
- المفاهيم الأساسية للجودة ، الجودة الشاملة أهميتها وأهدافها .
- مجالات الجودة الشاملة ووظائفها .
- تطبيق نظام الجودة الشاملة في التدريب وأهميته .
- دور القيادة العليا في الدعم والمشاركة في مجال الجودة الشاملة.
- العلاقة بين الجودة الشاملة والتدريب التربوي .
- الجودة الشاملة والتدريب التربوي .
- معوقات نظام الجودة الشاملة وكيف يمكن التغلب عليها.
- متطلبات نجاح الجودة الشاملة وتطبيقها .

ههيجع زلسّل : ههردرج أشٌىء ههخديد :-

يعتبر التدريب أثناء الخدمة من أهم أهداف نظم التعليم في كافة أنحاء العالم كما أنه يعتبر الوسيلة الوحيدة لرفع مستوى المتدربين و تنميتهم في مختلف حقولهم وتخصصاتهم ، ويمكنهم من مواكبة التطورات الواقعة في المجتمع عامة والتي تتعلق بمهنة التدريس خاصة ، مما يساعدهم على أداء وظيفتهم بشكل منتج يتواكب مع تطورات العصر الذي يؤثر فيها .

وعن طريقه يستمر الإعداد للمهنة طالما أن متطلباتها متغيرة بفعل عوامل كثيرة من أهمها :-

١ - الانفجار المعرفي ، المتمثل في المنجزات التقنية و المخترعات وعلى رأسها تقنية الحاسوب .
٢ - النمو السكاني المتزايد والذي يصاحبه تزايد الطلب على توفير الخدمات التعليمية المتميزة .
٣ - سهولة تدفق المعلومات أدت إلى حضارة عالمية ووسائل الاتصال الجماهيرية التي جعلت العالم صغيراً في أحداثه و منجزاته و أفكاره و تأثير أجزائه و نواحيه بعضها في البعض .

يفـ_سّى ههردرج أشٌىء ههخديد :-

عرفه موسى (١٤١٨، ص٨) بأنه " نشاط هادف ومخطط ، تبلورت أهدافه بصورة دقيقة وواضحة من حاجات المتدربين الفعلية (الواقعية) والتي تحددت في ضوء متطلبات الأداء الفعال لأعمالهم و إمكاناته م الفعلية في الواقع الممارس ، ويسعى هذا النشاط إلى تنمية المتدربين معرفياً و مهارياً و وجدانياً في جو تسوده روح التعاون و المساعدة ، والثقة بالنفس و بالآخرين ويساعد على النمو المهني والذاتي باستخدام أساليب التعلم الجماعي و الفردي لإشباع الحاجات التدريبية المشتركة و الفردية للمتدربين بشكل أوفر " .

والتدريب أثناء الخدمة هو العملية المكملة لإعداد المعلم من حيث انه يبدأ بعد أن يتخرج الطالب من دراسته ثم يمارس مهنته التعليم . وهو كذلك العملية التي تساعد المعلم على استمرار فعاليته التي تساعد أيضاً على نموه وأشد تأثيراً في الأجيال التي نرجو أن تكون على خير ما يريد المجتمع .

ونجد أن عبدالموجود (١٩٧٥) يعرف التدريب بقوله " أن التدريب أثناء الخدمة أحد مناحي تربية المعلم أو بعبارة أخرى يجب أن ننظر إلى تربية المعلم على أنها عملية ذات

وجهين : وجه يتعلق بالإعداد قبل دخول المهنة ، ووجه يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة . ومعنى ذلك أن الوجهين متكاملان وان الإعداد هو مجرد بدء طريق النمو المهني ، وعلى ذلك فالتدريب لازم لكل من المعلم والمنظمة التعليمية معاً : يرفع كفاءة المعلم ويزيد كفاءة المنظمة " ص ١٥

كما يعرف التدريب فهمي (١٩٦٧) الذي ذكر أن مفهوم التدريب أثناء الخدمة " بمعناه الواسع يتدخل بين ثلاثة من أوجه النشاط هي : أولا : التعليم ، ثانياً : التطوير ، ثالثاً : التدريب " .

وبالنسبة للتدريب فيذكر " أنه نوع من أنواع التعليم ، وبالتالي فان كل أنواع برامج التدريب هي تعليم ، وليس من الضروري أن يكون كل التعليم بالضرورة تدريب " ص ٩٦

وقد تعرض لمفهوم التدريب أيضاً عبدالوهاب (١٤٠١) فيعرفه بأنه " عملية منظمة ومستمرة ، يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها المجتمع الكبير " .

وقد ذكر موسى (١٤١٨) بأن التدريب أثناء الخدمة هو " نشاط هادف ومخطط ، تبلورت أهدافه بصورة دقيقة وواضحة من حاجات المتدربين الفعلية والتي تحددت في ضوء متطلبات الأداء الفعال لأعمالهم وإمكانياتهم الفعلية في الواقع الممارس ، ويسعى هذا النشاط إلى تنمية المتدربين معرفياً ومهارياً ووجدانياً في جو تسوده روح التعاون والمساعدة ، والثقة بالنفس وبالآخرين ، ويساعد على النمو المهني والذاتي باستخدام أساليب التعلم الجماعي والفردي لإشباع الحاجات التدريبية المشتركة والفردية للمتدربين بشكل وافر . ص ٨

ونستنتج أن التدريب أثناء الخدمة هو عبارة عملية مقصودة ومستمرة لزيادة وتحديث معارف المتدرب وتنمية مهاراته وتكوين اتجاهات ايجابية .

ومن هنا نستطيع أن نخلص إلى أن كل ما سبق من تعريفات لمفهوم التدريب أثناء الخدمة وما رأيناه من اختلاف بين هذه التعريفات ، فإنها تجمع في مجملها على عدة أشياء هي :-

١. أن التدريب عملية منظمة ومقصودة وهي عبارة عن نشاط مستمر ومخطط له ، يتم وفق فلسفة وسياسة وإستراتيجية محددة بالأهداف والخطط .

٢. الهدف من التدريب أثناء الخدمة هو إحداث تغيرات في الفرد والجماعة تتناول سلوكهم واتجاهاتهم وميولهم ومهاراتهم وأدائهم بما يجعلهم لائقين وظيفياً ، وترفع من كفاءتهم الإنتاجية .

٣. لابد للتدريب أن يتم في إطار جماعي تعاوني وبموجب فلسفة وأهداف محددة

أهداف برامج أثناء الخدمة :-

يؤكد كل من شريف و سلطان (١٩٨٣ ، ص ٧ ص ١٥) أن لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ثلاثة أهداف رئيسة يفصلنها كما يلي :-

١ -الهدف الأساسي : هو زيادة ثقة المعلم بنفسه لتزيد كفايته في إتقان عمله وفهم التطورات العلمية و التكنولوجية ليواكب التطورات الحديثة التي ترفع من مستواه المهني .

٢ -الهدف الخاص : هو تعديل جزء من سلوك المعلم عن طريق إطلاعه على الجديد في مجال تخصصه و تزويده بالاتجاهات السليمة نحو عمله و مجتمعه وإكسابه المهارات اللازمة الفكرية و العملية و مهارات التعامل مع الآخرين وكل ما يساعده على النمو .

٣ -الهدف العام : هو التنمية في كل شيء تنمية المهارات الفكرية و اليدوية وتطوير الأداء و تحسينه ثم الرضا و الاتصالات و العلاقات الإنسانية .

ويورد موسى (١٤١٨ ، ص١٢) الأهداف التالية " :-

١. أن التدريب أثناء الخدمة يهيئ الفرص أمام المتدرب لاكتساب معارف جديدة في مجال عمله .

٢. أن التدريب أثناء الخدمة يساعد على اكتساب مهارات جديدة تتطلبها مهنة المتدرب .

٣. أن التدريب أثناء الخدمة يساعد على تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات ايجابية تجاه المهنة الممارسة من قبل المتدرب ، مما يؤدي الى رفع روحه المعنوية ، وزيادة إنتاجيته بالعمل .

٤. أن التدريب أثناء الخدمة يكسب المتدرب أفاقاً جديدة في مجال ممارسة مهنته وذلك من خلال تبصيره بمشكلات مهنته وتحدياتها وأسبابها ، وكيفية التخلص منها ، أو التقليل من آثارها على أداء العمل .

٥. أن التدريب أثناء الخدمة باستطاعته غرس مفاهيم وإكساب أساليب التعلم المستمر في المتدرب من خلال تمكينه من مهارات التعليم الذاتي المستمر

٦. أن التدريب أثناء الخدمة يساعد المتدرب على الانفتاح على الآخرين من زملائه بهدف تنميته مهنياً ، وذلك من خلال إيجاد فرص الاحتكاك مع الزملاء في إطار المهام والنشاطات الجماعية التي تتطلب العمل التعاوني وتسييد روح الجماعة .
٧. يساعد المتدربين على الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال عمله .
٨. زيادة انتماء المدربين و المتدربين إلى مؤسساتهم من خلال الحوار الهادف البناء الذي يولد الوعي بأهمية المؤسسات في المجتمع وفي خدمة البشرية

وكما أظهرت نتائج دراسات سابقة أن الخبرة في التدريس ليس لها أثر على تطوير المعلم ، وأنها ليست عامل نمو مهني فعال ، لذلك وجب إشراك المعلم في دورات تدريبية بين الفينة والأخرى من أجل تجديد معلوماته وزيادة نموه المهني .

ويمكن تلخيص أهم الأهداف التي نرجوها من تدريب المعلم أثناء الخدمة كما جاء في رسالة الزمزمي (١٤١٣) على النحو التالي " :-

١. رفع مستوى أداء المعلم إلى الحد الذي يحقق أهداف المرحلة التي يعمل بها
٢. إعداد المعلم للقيادة التربوية التعليمية ، وتدريبه عليها ، نظرياً وعملياً ، وتمكينه من القيام بدور الموجه والمرشد حتى تتوافر له عناصر القيادة الصحيحة وإكسابه مهارات جديدة .
٣. توعية المعلم بالأهداف التعليمية وتوجيهه توجيهاً سليماً نحو تحقيقها .
٤. تحسين أوضاع المعلم في المراحل التعليمية المختلفة ، وفقاً لمستويات كفاية كل مرحلة من المراحل وإكسابه اتجاهات جديدة .
٥. أن يفهم المعلم أولا طبيعة المنهج المدرسي بمعناه الضيق ومدى تخلفه ، ثم يفهم طبيعة المنهج المدرسي الحديث أو بمعناه الواسع وأهدافه والطرق والوسائل التي تساعد على تنفيذه ، ودور كل من يشترك في ذلك التنفيذ .
٦. أن يتفق المدرسون على تهيئة الظروف والفرص التي تساعد على توجيه نشاط التلاميذ للتنوع بحيث يؤدى هذا النشاط إلى تلافي ما في المنهج المدرسي من تخلف .
٧. أن تتكون لدى المعلمين قدرة على التعاون فيما بينهم في حل المشكلات المهنية وتذليل الصعاب على نحو يساعد في علاج تخلف المنهج .
٨. أن يفهم الدارسون أساليب التدريس الحديثة المناسبة وما يلزمها من إعداد في المادة الدراسية والوسائل التعليمية وما يلزمها من تعاون مع أولياء الأمور ومن أهل البيئة المحلية ، وأن يفهم الدارسون وما يلزم من أساليب خاصة لتوجيه التلاميذ .

٩. أن يعمل كل معلم على تنمية علاقات طيبة مع تلاميذه وزملائه ومجتمع البيئة المحلية .
١٠. تنمية الاتجاهات السليمة للفرد نحو تقدير لقيمه عمله التربوي و الإداري وأهميته والآثار الاجتماعية المتصلة به والمترتبة عليه " ص ٣٠

ولا شك أن الهدف الرئيسي للتدريب إنما يتركز على تزويد المعلم بالعلم والخبرة والوسائل المعلنة على عمله .

ولقد ذكر غانم وحنان (١٤٠٣) أهداف التدريب أثناء الخدمة في عدة نقاط هي " :-

- تأهيل العاملين في مهنة التعليم وتدريبهم بموجب معايير وقواعد مخطط لها من قبل أجهزة التدريب المسؤولة .
- تأهيل الذين انضموا إلى مهنة التعليم ويحملون مؤهلات علمية في مهارات التدريب والأسس التربوية .
- تنمية الاتجاهات السليمة للفرد نحو تقديره لقيمة عمله التربوي والإداري وأهميته والآثار الاجتماعية المتصلة به والمترتبة عليه .
- تدريب مستمر للمعلمين والمديرين وكل العاملين في المهنة ينسجم مع مفهوم التربية المستديمة وينمي بوسائل ذاتية وجماعية وبممارسة البحوث والإسهام في المشاغل التربوية والحلقات الدراسية ، والدراسات الميدانية والتطبيقية وغيرها .
- إن تدريب المعلمين والمديرين في أثناء الخدمة من شأنه أن يبصرهم بمشكلات النظام التعليمي والتربوي القائم والمشكلات القائمة في المدرسة وفصولها الدراسية ووسائل حلها ، وتعريفهم بدورهم ومسئولياتهم في ذلك وتحفيزهم بقيادة عمليات النهوض الاجتماعي .
- يتضمن التدريب أثناء الخدمة التعليمية تحقيق أهداف اقتصادية واجتماعية ونفسية وصولاً بها إلى التنمية " ص ٢٠

فهناك إجماع لأهمية التدريب وان كان ملاحظ أن هناك خلط في الأهداف بين التدريب والتعليم لكن الاتفاق كان على ضرورة التدريب أثناء الخدمة .

أشكال وطرق التدريب :-

تتنوع وسائل التدريب بصفة عامة و وسائل تدريب المعلمين بصفة خاصة حسب طبيعة برامج التدريب وحاجات المتدربين وعددهم و تيسر الإمكانيات المادية والبشرية ، وتوجد في الأدبيات تصنيفات عديدة لأساليب التدريب ، ومن أمثلة تلك التصنيفات ما يلي :-

صنف الخطيب (١٤٠٦ ، ص١٢٥) الأساليب التدريبية حسب تنفيذها على المتدربين إلى:-

١ -أساليب تدريبية جماعية : يتم تنفيذها على مجموعة من المتدربين تختلف أعدادهم ، حيث تستغل علاقة التعاون بينهم وتعزز مهارات العمل وروح الفريق ، وهي الأساليب الغالبة في عمليات التدريب .

ويمتاز هذا النوع من التدريب بأن تكلفته النسبية أقل بكثير من التدريب الفردي ، حيث يتم توزيع تكلفة الدورة على مجموع المتدربين ، بالإضافة انه يتيح فرص لتبادل الخبرات والآراء بين المتدربين ، وتحقيق التعاون والتآلف بينهم ، علاوة على ما يتيحه التدريب الجماعي من تنافس ايجابي .

٢ -أساليب تدريبية فردية : تهدف إلى تدريب المعلمين على مهارات خاصة أو تدريب معلم معين على عمل معين جديد ذي طبيعة خاصة لا يمكن أداؤه لفرد واحد .

وأما عسكر (١٩٩٥ ، ص١٥) فقد أورد التصنيف التالي :-

١ -أساليب يتم فيها تقديم المعلومات : وتشمل المحاضرات و المؤتمرات والتعليم المبرمج و التعليم الذاتي .

٢ - أساليب تستخدم المحاكاة : وتشمل دراسات الحالة أو الموقف أو الحدث وتمثيل الأدوار وتمرينات إدارية .

٣- أساليب التدريب العملي: وتشمل الورش التدريبية والتعليم عن طريق الملاحظة ولجان العمل .

ويمكن الخلوص بعد هذه التصنيفات إلى أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة لا يمكن حصره بأسلوب تدريبي واحد ، بل يمكن استخدام خليط من الأساليب التدريبية لإنجاز مهمة تدريبية معينة في ضوء واقع العملية التدريبية والأهداف التدريبية المرجوة .

ويؤكد ذلك موسى (١٤١٨ ، ص ٥٨) بقوله " إن تصنيف الأساليب التدريبية قد لا يكون عملاً نافعاً و لا أهمية له من الناحية العملية و التطبيقية فالموقف التدريبي الواحد قد

يتطلب أكثر من أسلوب في نفس الوقت ، فقد يستخدم أسلوب المحاضرات و أسلوب الدراسة المستقلة بشكل تتابعي لتحقيق هدف تدريبي واحد وهكذا " .

ولقد عدّد دليل التدريب التربوي و الابتعاث الصادر من وزارة التربية والتعليم (١٤٢٣ ،ص ٨٧ ص ٩٨) أهم الأساليب التدريبية التي يمكن استخدامها في المجال التربوي ، وهي كما يلي :-

١ - أسلوب المحاضرات .
٢ - أسلوب المناقشات .
٣ - الزيارات الميدانية .
٤ - الورشة التدريبية (المشغل التدريبي) .
٥ - أسلوب التعليم المبرمج .
٦ - أسلوب العصف الذهني .
٧ - أسلوب تمثيل الأدوار .
٨ - أسلوب الحالات الدراسية .

ولقد لخص الخطيب (١٤٠٦) عدد من المعايير لإختيار طرق وأساليب التدريب المناسبة وذكر منها :-

- الارتكاز على قوانين ومبادئ التعلم والتعليم .
- ملاءمة طرق وأساليب التدريب لاحتياجات المتدربين .
- حجم المتدربين .
- أماكن تواجد المتدربين .
- توفر الإمكانات البشرية والكوادر الفنية المؤهلة للتدريب .
- توفر التسهيلات المادية للتدريب .
- الإمكانيات المادية .
- عامل الزمن المخصص والوقت المناسب للتدريب .
- الاتجاهات السائدة لدى المتدربين .

ولعلنا نخلص أن هناك عدد من أساليب التدريب الشائعة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة ومنها :-

١ -المحاضرات .
٢ -الندوة .
٣ -المناقشة .
٤ -تمثيل الأدوار .
٥ -النشرات الإشرافية الموجهة .
٦ -دراسة الحالات .
٧ -لعب الأدوار .
٨ -الإيضاح التجريبي .
٩ -الدروس النموذجية .
١٠ -المشغل التربوي – الورشة التعليمية – .
١١ -الزيارات الميدانية .
١٢ -المؤتمر التربوي .
١٣ -التعليم المبرمج .

ج- عوامل تغير التدريب أثناء الخدمة :-
هناك تغيرات اجتماعية وتقنية تحدث كل يوم ، ويترتب عليها تغيرات في الأهداف التربوية والمناهج الدراسية وطرق التدريس ، وهذا يولد حاجة ملحة لإكساب المعلمين قدرة على مواجهة هذه التغيرات وما يستجد ، وكذلك إثارة دافعية المعلم وحفزه باستمرار ، ويعتبر التدريب أثناء الخدمة من الفرص الجيدة التي تحقق هذا ، ومن أجل ذلك فان هناك اتجاهات حديثة في التدريب أثناء الخدمة تظهر مواكبة لكافة التغيرات العلمية والاجتماعية والتكنولوجية التي تطرأ على المجتمع .
ومن هذه الاتجاهات الحديثة في مجال التدريب أثناء الخدمة ما يلي :-
أولاً : التدريب القائم على الكفايات :-
ترتكز حركة تدريب المعلمين المبنية على أساس الكفايات على مفهوم مؤداه أن أبرز خاصية للمعلم الكفء هي قدرته على إتقان كفايات تعليمية مرتبطة بدور المعلم في الموقف التعليمي .
ثانياً : استخدام التعليم المصغر :-
الفكرة الأساسية في هذا الأسلوب هو تجزئ التدريب على المهارات التعليمية ، باعتبار أن التدريب على مهارات تعليمية كثيرة في آن واحد يعتبر أمر بالغ الصعوبة ، وأطلق عليه مصغر كونه يتم في فترة زمنية محددة ولعدد قليل من المتدربين . (الزمزمي ، ١٤١٣ ، ص ٧٤) .

ﻣﻔﻬﻮﻡ ﺍﻟﺘﻘﻮﻳﻢ ﺍﻟﺘﺮﺑﻮﻱ ﻭﺃﻫﻤﻴﺘﻪ :-

ﺗﻌﺮﻳﻒ ﺍﻟﺘﻘﻮﻳﻢ :-

عرفه موسى (١٤١٨ ، ص ٩٢) بأنه " عبارة عن عملية مخططة لجميع المعلومات المنظمة في ضوء معايير علمية محددة بهدف إصدار حكم موضوعي على قيمة الأشياء مثل البرامج ، أو ممارسات الأشخاص أو ما يمتلكه الأفراد من معارف ومهارات واتجاهات من أجل التحسين والتطوير " .

وعرفه يوسف والرافعي (٢٠٠١ ، ص ١٨) بأنه " عملية منهجية تقوم على أسس علمية ، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي " .

وأيضاً عرف تقويم التدريب الطعاني (٢٠٠٢ ، ص ١٤٧) " أنها عملية إصدار قرار علمي بشأن عمليات التدريب في ضوء الأدلة التي كشفت عنها الممارسات الميدانية " .

ومن خلال التعاريف المختلفة للتقويم يمكن التأكد على أنه :-
تقدير قيمة الشيء وبيان أهميته ، لتحسين العملية التعليمية وتعديل السلوك وتلافي نواحي القصور ، وهو في البرامج التدريبية مجموعة من العمليات المخططة والمنظمة لدراسة البرامج التدريبية لإصدار الحكم على مدى تحقيق هذه البرامج للأهداف التدريبية سعياً إلى تحسينها بتعزيز جوانب القوة فيها وتلافي جوانب القصور .

أﻫﺪﺍﻑ ﺍﻟﺘﻘﻮﻳﻢ ﺍﻟﺘﺮﺑﻮﻱ :-

على الرغم من أن لتقويم البرامج هدفاً رئيسياً هو تحديد جدوى أو قيمة برنامج من البرامج وبيان الخطوات الواجب اتخاذها لتصحيح مساره ، إلا انه يمكن تحليل هذا الهدف إلى مجموعة من الأهداف الجزئية التالية كما جاء في مجلة المنظمة العربية للتربية والعلوم (١٩٨٢ ، ص ١١٥) :-

١. معرفة مدى استفادة المتدربين من التدريب وما وصلوا إليه من كفاية .
٢. معرفة نواحي القوة والضعف في البرامج التدريبية المنفذة .
٣. التعرف على مقدار ما تم انجازه من خطة التدريب وما تم تحقيقه من أهدافها
٤. قياس مدى صلاحية البرامج التدريبية في تلبية الاحتياجات التدريبية .
٥. قياس كفاية المدربين ومدى صلاحيتهم لممارسة العمل التدريبي .

٦. مقارنة الفوائد الناتجة عن البرنامج بمقدار الإنفاق المادي عليه لتحديد جدوى البرنامج
٧. قياس كفاية إدارة البرنامج من مشرفين وإداريين وخبراء .
٨. المساهمة في تطوير البرنامج التدريبي .

وحدد الطعاني (٢٠٠٢ ، ص ١٤٨) أهداف عمـــلية التقويم في ثلاثة أهداف رئيسية :-
١. التأكد من نوعية الإنتاج .
٢. ومن أن هذه النوعية تم الحصول عليها بأقل كلفة .
٣. ومساعدة القادة الإداريين في اتخاذ القرارات اللازمة للتطوير

ولعلنا نلخص أهم أهداف عملية تقويم التدريب التربوي أثناء الخدمة بما يلي :-
- الوقوف على جوانب الضعف من أجل التخطيط لعلاجها وجوانب القوة لتعزيزها .
- معرفة ما أنجر من خطة التدريب والتأكد من تحقيق الأهداف .
- قياس مدى تقديم المتدربين وكفاية المدربين .
- إعطاء المتدرب صورة علمية عن إنجازه وتقدمه التدريبي ، بشكل محدد وواضح .
- تحديد أهم المعوقات التي تعوق تخطيط أو تنفيذ البرنامج التدريبي .

ومن خلال هذه الأهداف حددت البشر(١٤٢٦ ، ص ٣٨) أهمية تقويم التدريب كما يلي :-
١ -تحديد مدى تحقيق البرامج التدريبية للأهداف والنتائج المتوقعة .
٢ -اختيار الوسائل والأساليب التدريبية المستخدمة في التدريب كافة .
٣ -تحديد العوائق وجوانب القصور التي تواجه عملية تنفيذ البرامج التدريبية والعمل على تذليلها لضمان تحقيق أهدافها في المستقبل .

أسس التقويم التدريبي :-
حتى يحقق التقويم أهدافه ويتجنب أضرار الارتجال لابد من وضع خطة لمتابعة وتقويم البرامج التدريبية قائمة على أسس علمية ، وقد ذكر العديد من الباحثين العديد من هذه الأسس والقواعد التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية :-
١. شمول التقويم لمختلف جوانب البرنامج التدريبي والعناصر التي تتفاعل معه وتؤثر فيه .

٢. تمثيل وجهات نظر جميع الفئات المشاركة في البرنامج من مخططين ومدربين ومتدربين .
٣. استخدام أكبر قدر ممكن من أدوات القياس لتقويم آثار البرنامج .
٤. أن تستند عمليات التقويم والمتابعة على أهداف البرنامج التي يجب أن تصاغ بطريقة علمية لنتمكن من قياسها بدقة .
٥. استمرارية التقويم بحيث يلازم البرنامج التدريبي منذ بدايته إلى نهايته خطوة خطوة ، ليتمكن من تشخيص نقاط الضعف في كل خطوة ومعالجتها قبل الانتقال إلى الخطوة التي تليها .
٦. توفير الجو الملائم لإجراء عمليتي التقويم والمتابعة في تحسين البرنامج وتطويره ، وذلك بإعطاء كل مستفيد كامل الحرية للإدلاء بآرائه حول البرنامج حتى تكون النتائج صادقة في التعبير عن الاتجاهات الحقيقية للمشاركين في البرنامج . (العزيزي ، ١٤٠٨ ، ص ١٩٧ ص ٢٠١) .

ُنظر رلّ ى ىهردرح د :-

كما أشار العزيزي (١٤٠٨ ، ص ص ٢٠٩-٢١٢) إلى ضرورة تناول التقويم للجوانب التالية :-

- أهداف البرنامج التدريبي :-

ويمكن تقويمها من خلال معايير الصياغة ، والوضوح ، والشمول ، ودرجة ارتباطها بالأهداف ، ومدى تحققها .

- خطة التدريب :-

تقوم في ضوء معايير الشمول ، والسهولة ، ومدة تنفيذها ، ومرونتها ، واستمرارية التقويم ، والجوانب الإدارية والتنظيمية .

- عملية التدريب :-

ويقصد بها الكيفية التي يتم بها التفاعل بين المدخلات التدريبية من عناصر بشرية وتجهيزات مادية والمحتوى العلمي والأدائي للبرنامج إلى جانب أدوات القياس ، ويتم تقويمها بتحديد العمليات المتوقعة ، والمقارنة بين العمليات المتوقعة والملاحظة ، وكذلك التغذية الراجعة بإجراء التعديلات المقترحة .

- نتائج التدريب :-

تعتبر هي الغاية التي وضع البرنامج لتحقيقها ولذا كان تقويم ما تحقق من هذه النتائج أهم عنصر من عناصر التقويم لذا ينبغي مراعاة ما يلي :-

- ثبات إجراءات و أداوت التقويم .
- شمول عملية التقويم جميع الأهداف .
- وضوح المعايير التي سيتم تقويم النتائج في ضوئها .
- أن تكون النتائج منظمة .
- أن تمتد متابعة المتدربين إلى ما بعد الانتهاء من البرنامج .

أدوات تقويم البرامج التدريبية :-

تتعدد وتتنوع أدوات تقويم البرامج التدريبية حسب طبية البرنامج وموضوعات الدراسة وفئات ومستويات المتدربين والإمكانات المتاحة وقدرات المتدربين ، وقد أورد العزيزي (١٤٠٨ ، ص ص ١٦٠ – ١٦٣) بعض هذه الأدوات :-

١. الاختبارات : هي عبارة عن أسئلة شفوية أو تحريرية توجه من المدرب إلى المتدربين بغرض الوصول إلى تقويم الأداء.
٢. المقابلة : وهي مواجهة شخصية تتم بين مسؤول التدريب وبين المتدربين وذلك من أجل التعرف على مدى اكتسابهم للمعارف والمهارات والاتجاهات ، وهي عبارة عن أسئلة معدة مسبقاً تهدف إلى التعرف على الحاجات التدريبية للمتدربين من خلال مواجهة شخصية بين مسؤول التدريب والمتدربين .
٣. الاستبانة : وهي عبارة عن استمارة تحوي مجموعة من الفقرات التي تحتاج إلى إجابة عنها ويقوم بإعدادها الخبراء في التدريب ومخططو البرامج والمنسقون وكذلك المدربون وتهدف إلى التعرف على الاحتياجات وتقويم البرامج التدريبية
٤. تحليل المشكلات : هو أسلوب يعني بقيام المتدربين بدراسة مشكلة معينة وأخذ انطباعاتهم حول أسباب وقوعها وكيفية علاجها ، وتحديد الإجراءات اللازمة لحلها .
٥. التقارير : وهي الدراسة المتأنية للتقارير والسجلات لبيان النقاط السلبية التي يمكن علاجها بالتدريب .

وبذلك يمكن القول إن أساليب التقويم يعدها لمدرب لتساعده في عملية تقويم البرنامج التدريبي . وبذلك تكون أدوات التقويم لا تصلح إلا للأهداف التي وضعت من أجلها ، ومن هنا

كانت أدوات التقويم كثيرة ومتنوعة لتواجه المجالات المختلفة. وبصفة عامة تستخدم أدوات التقويم في حالة تحقيق صلاحية النظام في الآتي :-

- تحديد ما إذا كانت مكونات نظام التدريب أو التطوير تعمل كما هو مستهدف .
- ضمان تفاعل كل مكونات النظام بعضها مع بعض بالشكل الذي تصوره مصمم النظام .
- التأكد من أن الإجراءات ستؤدي إلى النتائج المستهدفة . (تريسي ، ١٤٢٥ ، ص ٢٦٨) .

ٌيذش رلّ ى ههرصيص ههردرج د :-

هناك العديد من النماذج المجربة والمختبرة والجاهزة للاستخدام منها :-

١. نموذج كريك باتريك .

يحتاج هذا النموذج إلى تجميع وتقييم البيـــــانات مـــن المستويات الأربعة التالية :-

- ردود الفعل : عند المتعلم للتدخل .
- التعلم : الذي تم تحقيقه في التدخل .
- السلوك : أي تغيير حصل نتيجة التدخل .
- النتائج : التأثيرات الإيجابية لذلك التغيير في السلوك على المنظمة .

٢. نموذج باركر.

وكذلك يحدد هذا النموذج أربع مستويات لجمع البيانات والتقييم وهي :-

- رضاء المشارك : ردود فعل المتعلم نحو التدخل كما تحددها الاستبانة
- المعارف التي أكتسبها المشارك : يتم تقييم التحصيل بالاختبارات السابقة واللاحقة للمهارات والمعارف .
- الأداء في الوظيفة : يقيم بمعايير موضوعية من الأداء الوظيفي بع التدخل .
- أداء المجموعة :تقييم نتائج المجموعة ككل وهذا تقييم واسع وأكثر صعوبة .

٣. نموذج سايرو .

عبارة عن أربع مجموعات محددة من التقييم هي :-

- المحتوى : وهذا يضم الشروط الحالية ، وتحديد الاحتياج التدريبي ، والأهداف النهائية والمتوسطة والمباشرة .
- المدخلات : وهذا يشمل تقييماً لجميع الموارد المستخدمة في التدخل بما فيها تقييم البدائل الممكنة .

- التفاعل : هذا يعني الجمع المنظم لردود فعل المشاركين أثناء وبعد التدخل .
- النتائج : يتم من خلال أهداف التدريب وإنشاء أداة لقياس تحقيق الأهداف واستخدام هذه الأدوات في الوقت المناسب ومن ثم مراجعة النتائج واستخدامها لتحسين البرامج التالية .

٤. نموذج هامبلين .

يحدد هذا النموذج خمسة مستويات من التقييم :-

- ردود الفعل : تقييم ردود فعل المتعلم نحو التدخل ويشمل النمط والطريقة والبيئة وأداء المدرب وغيره ، ويجرى هذا التقييم أثناء التدخل ومباشرة بعده وفي وقت لاحق .
- التعلم : هذا تقييم للتطور الذي حصل في المعارف والمهارات والاتجاهات ويمكن إجراؤه قبل وبعد التدخل .
- السلوك الوظيفي : التحقق من أن الأداء الوظيفي قد تغير نتيجة للتدخل ، ويجب إجراؤه قبل وبعد التدخل .
- الإدارة والمنظمة : قياس الأثر على إدارة المتعلم أو مجموعته وتحليل المنافع والتكاليف للتأكد من ذلك .
- القيمة النهائية : إلى أي مدى أثر التدخل في ربحية أو استمرارية المنظمة .

(بروكس ، ٢٠٠١ ، ص ص ٢٧٣ ، ٢٧٥) .

يرعل رلّ ى ههرهيص هردرج د :-

بعد العرض السابق الذي تضمن مفهوم التقويم وأهدافه والأسس والقواعد التي يقوم عليها وعناصره المكونة وأدواته المساعدة لا بد من ختام هذا الموضوع ببيان المراحل التي يتم فيها تقويم البرنامج التدريبي .

وتتفق دراسات القياس والتقويم التربوي على تحديد أربع مراحل للتقويم هي :-

١. التقويم قبل تنفيذ البرنامج :-

ويتم في هذه المرحلة التعرف على :-

- المعلومات المتوفرة لدى المتدربين .

- معرفة الوظائف التدريبية للمتدربين .
- معرفة البرامج التي تم تنفيذها داخل المنظمة وخارجها .
- التعرف على المشكلات التي تواجه المتدربين في أعمالهم .
- تقيم المواد التي يجب أن يتضمنها البرنامج والتأكد من أنها تشمل الساعات المتخصصة لكل مادة ومدى كفايتها ونوع التدريب الذي تم اختياره .

٢. التقويم أثناء تنفيذ البرنامج :-

شمل المدخلات والعمليات والمخرجات التي تحتوي علي ما يلي :-

- تقويم البرامج من حيث مدى ملاءمته للاحتياجات التدريبية وتقويم أهداف البرنامج ، التأكد من سلامة وضع المتدربين وإزالة أي مشاكل تواجههم .
- التأكد من كفاءة ومناسبة المدرب والبرنامج التدريبي والمدة الزمنية لحاجات ورغبات المتدربين .
- التأكد من المعلومات وردود الأفعال التي وردت للبرنامج .

٣. التقويم بعد انتهاء البرنامج :-

هذه الخطوة هي التي تحدد نجاح البرنامج أو فشله ، وتتم لعلاج القصور الذي حدث في البرنامج ، ومن المناسب بعد انتهاء التدريب بفترة إعادة تقويم سلوك المتدرب .

٤. متابعة نتائج التدريب :-

أو ما يطلق عليه تقييم أثر التدريب كما جاء ندوة آفاق جديدة في التنمية البشرية والتدريب وهو" العملية التي تتم بعد رجوع المتدربين إلى أماكن عملهم وتهدف إلى معرفة مدى الاستفادة التي حققها المتدرب من خلال التحاقه ببرامج التدريب ، ومدى ملاءمة المهارات والمعارف التي أكتسبها أو طورها خلال فترة تدريبه للمهام الوظيفية التي يؤديها ، وهل أستطاع من خلال تلك المعارف والمهارات تطوير وتحسين أدائه ، وبالتالي تحقيق زيادة في إنتاجية إدارته التي يعمل بها ومنظمته التي ينتسب إليها.(موسى ، ١٩٩٧ ، ص ٢٥٤)

أ- رل ى ورديص ورجيو د :-

يتنوع التقويم في غايته وأهدافه ومنها كما ذكرها الهاجري (٢٠٠٤ ، ص ٣٨) :-

- التقويم التحليلي : ويجري عادة عند مرحلة التخطيط .
- التقويم المرحلي البنائي : ويجري عادة عند تنفيذ البرامج بهدف التعرف على كفاية التحصيل ومدى ملاءمة ظروفه للمتدربين ثم توجيه عليات التدريب حيال ذلك .
- التقويم النهائي الكلي : ويجرى عادة عند انتهاء البرنامج ، ويتخذ أساليب عملية أو كتابية أو شفوية ، وذلك حسب طبيعة كل برنامج ، ويهدف إلى التعرف على درجة تحصيل المتدربين للأهداف التدريبية .
- التقويم الميداني : وهو ما يقوم به المختصون بمتابعة المتدربين في مواقعهم للتحقق من كفاية ما تعلموه لمسؤولياتهم الوظيفية .

ي- ذ رل ى ورديص ورجيو د :-

١. عدم توفر أدوات وأساليب تقويم مقننة وسهلة التطبيق .
٢. حصر التقويم على الاختبارات .
٣. قلة الإمكانيات المادية التي تساعد على استخدام أكثر من وسيلة للتقويم .
٤. قلة المختصين في مجال التقويم إلى جانب قلة كفاءة الموجودين .
٥. لا يوجد وعي لدى المتدربين والمدربين بأهمية تقويم برامج التدريب .
٦. عدم توفر معلومات وإحصائيات دقيقة تساعد على تقويم البرامج التدريبية (رواس ، ٢٠٠١ ، ص ٣٧) .
٧. عدم التخطيط المسبق لعملية تقويم البرامج تؤدي إلى إعاقة العملية التقويمية.
٨. ضعف التوازن . الشمول – التكامل في التقويم .
٩. عدم استخدام التقويم التتبعي في تحديد آثار التدريب الطويلة في مواقع العمل
١٠. عدم موضوعية بعض الاختبارات المستخدمة في التقويم .
١١. لا يستخدم أدوات متنوعة لجمع المعلومات في تقويم البرامج التدريبية .
١٢. لا يوجد تعاون بين كافة الأطراف المرتبطة بالبرامج التدريبية أثناء التقويم .

(موسى ، ١٩٩٧ ، ص ١٣٧) .

ويرى الباحث أن واقع إداراتنا التدريبية وبرامجنا التدريبية بحاجة ماسة إلى توفير الجوانب السابقة في أثناء تخطيطها وتنفيذها وتقويمها اعتماداً على معايير الجودة الشاملة .

المبحث الثاني : الجودة في الإسلام :-

إن مفهوم الجودة موجود في كل تعاليم الإسلام بكل مضامينه ، وهو مطلب لإرضاء الله عز وجل ،ومن ثم إرضاء الآخرين ، ومفهوم الجودة في الإسلام فرع من منظومة القيم الإسلامية المتميزة ويعبر عنها بالدقة والإتقان وقد وردت العديد من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة المعبرة عن هذا المفهوم في مواطن كثيرة ، وألفاظ عديدة ومن هذه النصوص ، قوله تعالى : ﴿ لَيْسَ عَلَى ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ جُنَاحٌ فِيمَا طَعِمُوٓاْ إِذَا مَا ٱتَّقَواْ وَّءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ ثُمَّ ٱتَّقَواْ وَّءَامَنُواْ ثُمَّ ٱتَّقَواْ وَّأَحْسَنُواْ ۗ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿٩٣﴾ ﴾ (المائدة ٩٣). وقوله تعالى :﴿ وَأَحْسِنُوٓاْ ۛ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿١٩٥﴾ ﴾ (البقرة ١٩٥) .

كما ورد في الحديث الشريف : (إن الله كتب الإحسان في كل شيء) (٦٧) ،وقوله ﷺ :(إن الله تعالى :يحب من العامل إذا عمل أن يحسن) (٦٨) إن الإحسان مفهوم واسع ،ولكن إذا أطلق اللفظ فإن المراد به فعل ما هو حسن والحسن صفة كمال ضده القبح (٦٩) "والإحسان :هو فعل الإنسان ما ينفع غيره بحيث يصير الغير حسناً به ،أو يصير الفاعل به حسناً بنفسه " (٧٠)، والإحسان يقال على وجهين :أحدهما الإنعام على الغير والثاني:الإحسان في الفعل أو العمل وعلى هذا قول الإمام علي رضي الله عنه "الناس أبناء ما يحسنون" أي منسوبون إلى ما يعملونه من الأفعال الحسنة (٧١) ، إن الإحسان يقتضي من المسلم إتقان العمل المنوط به إتقان من يعلم علم اليقين أن الله عز وجل ناظر إليه مطلع على عمله ، وبهذا الإتقان تنهض الأمم وترقى المجتمعات (٧٢). ومن هذه النصوص قول الرسول ﷺ : (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) (٧٣) .وهنا أطلق الرسول ﷺ كلمة العمل بحيث تعني أي عمل سواء كان عملاً دينياً أو عملاً اجتماعياً ،أو عمل اقتصادي ، أو عمل تربوي ، أو عمل عسكري ..).

ومن هذا المنطلق يمكن تعريف الجودة في الإسلام :أنها المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج وفي العمليات والأنشطة التي من خلالها يتحقق رضا رب العالمين أولاً ،ثم تتحقق تلك المواصفات التي تساهم في إشباع رغبات المستفيدين وتتضمن السعر، والأمان، والتوفر، والموثوقية ،والاعتمادية ،وقابلية الاستعمال" (النبوي ،٢٠٠٤،ص٢١). حيث يتم تحقيق رضا رب العالمين بتحقيق العمل الصالح بجميع أبعاده الدينية والاجتماعية والكونية ،

وبتحقيق النية الصالحة في العمل ،ومطابقة العمل للسنة،وتمام العمل ووفاءه ، والصدق في أداء العمل والإخلاص فيه ،والمجاهدة ،والاستمرارية فيه ومراقبة الله في العمل التي تستوجب الرقابة الذاتية في العمل وتقييم جودة العمل(٦٦). فتحقيق رضا رب العالمين سبيل لتحقيق رضا المستفيدين وذلك من منطلق الحديث عَنْ عَبْدِ الْوَهَّابِ بْنِ الْوَرْدِ عَنْ رَجُلٍ مِنْ أَهْلِ الْمَدِينَةِ قَالَ: كَتَبَ مُعَاوِيَةُ ﷺ إِلَى عَائِشَةَ أُمِّ الْمُؤْمِنِينَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا أَنْ اكْتُبِي إِلَيَّ كِتَابًا تُوصِينِي فِيهِ وَلَا تُكْثِرِي عَلَيَّ فَكَتَبَتْ عَائِشَةُ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا :إِلَى مُعَاوِيَةَ سَلَامٌ عَلَيْكَ أَمَّا بَعْدُ فَإِنِّي سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَقُولُ مَنْ الْتَمَسَ رِضَا اللَّهِ بِسَخَطِ النَّاسِ كَفَاهُ اللَّهُ مُؤْنَةَ النَّاسِ وَمَنْ الْتَمَسَ رِضَا النَّاسِ بِسَخَطِ اللَّهِ وَكَلَهُ اللَّهُ إِلَى النَّاسِ وَالسَّلَامُ عَلَيْكَ) (النجار ،١٩٩٥،ص٩).

أما الجودة في التعليم من المنظور الإسلامي : هي ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمة الداخليين والخارجيين إلى مجموعة خصائص محددة تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية وطريقة أداء العمل في المدرسة من أجل تلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضاء الله ثم رضاء المستفيدين عن الخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة والتي تعبر عن مدى استيفاء المدخلات ، والعمليات ، والمخرجات في المؤسسة التعليمية لمستويات محددة تشكل تعتبر مبادئيمكن قياس مدى تحقق الجودة في هذه المؤسسات عن طريقها (محجوب ،٢٠٠٣،ص٥٤).

أما الجودة الشاملة في التعليم : فهي فلسفة إسلامية شاملة للحياة تنعكس بمفاهيمها على العمل في المؤسسات التربوية ،بجميع مستوياتها وأفرادها، وفي جميع أحوالها ، وأوقاتها ، بحيث تحدد أسلوباً في الممارسة الإدارية يرمي الوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتطوير مخرجات التعليم على أساس من الأهداف الواضحة ، وقيم أخلاقيات العمل الأصيلة ،والترشيد في استهلاك الوقت والجهد والموارد المالية ، بما يضمن رضا الله سبحانه وتعالى ثم رضا المشاركين في العملية التعليمية من معلمين وطلبة علم ،وأولياء أمور (مصطفى،٢٠٠٣نص٣٤).

يتضح من مناقشة مفهوم الجودة الشاملة من المنظور الإسلامي :أنها فلسفة شاملة للتحسين المتواصل ، ومجموعة مبادئ وقيم ترتكز على دعائم أساسية تعد هي الأسس التي تقوم عليها الجودة الشاملة .

هناك مدلولات من مصادر الشريعة الإسلامية على الاهتمام بالجودة والإتقان في شتى الميادين ومن ذلك ما يلي :-

١-مبدأ الإخلاص : ويقصد به تصفية العمل من كل شوب . قال تعالى (إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلاً ﴿٣٠﴾ سورة الكهف .

٢-مبدأ التدليل : قال تعالى (رَبِّ أَرِنِيٓ أَنظُرْ إِلَيْكَ ﴿١٤٣﴾ (سورة الأعراف) .

٣-مبدأ التعاون والتكافل ونبذ الخلافات . قال تعالى : (وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ ﴿٢﴾(المائدة .

٤-مبدأ العدل : قال تعالى : (يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ لِلَّهِ شُهَدَآءَ بِٱلْقِسْطِ ۖ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَـَٔانُ قَوْمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعْدِلُواْ ۚ ٱعْدِلُواْ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرُۢ بِمَا تَعْمَلُونَ ﴿٨﴾ (سورة المائدة .

٥-مبدأ المراقبة : قال تعالى : (وَقُلِ ٱعْمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿١٠٥﴾ سورة التوبة

٦-مبدأ التوثيق : الذي يعتبر أصلاً من أصول المعاملات الشرعية . قال تعالى :(يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى فَٱكْتُبُوهُ ۚ ﴿٢٨٢﴾ سورة البقرة .

٧-مبدأ الصدق : قال تعالى :(وَٱلَّذِى جَآءَ بِٱلصِّدْقِ وَصَدَّقَ بِهِۦٓ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُتَّقُونَ ﴿٣٣﴾ سورة الزمر . ففي الصدق استواء اللسان على القوال واستواء الأفعال على الأمر والمتابعة واستواء أعمال القلب والجوارح على الإخلاص (احمد ، ٢٠٠٢،ص ٣٧).

٨-مبدأ الشورى : والذي يقابل مبدأ المشاركة في العصر الحديث ، حيث يتم طلب المشورة من أهالي الرأي والمشورة وذلك لتحمل المسؤولية. قال تعالى : (وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ ﴿٣٨﴾ سورة الشورى .

ويقول رسول الله ﷺ :(ما تشاور قوم قط إلا هدوا لأرشد أمرهم). والأمر الراشد الذي يشير إليه النبي هو إصلاح في العمل ، فإن الحرص على معرفة النظرة الإسلامية في ميادين الحياة العملية أمر محمود وتوجه مشكور سيما في الهيادين التي تعمل وفق الأسس الحديثة والنظريات المعاصرة، وتتعامل مع العالم الخارجي في هذه الميادين .وهذا التوجه يمكن أن يفسر ويفهم بعدة وجوه منها : -

١ - الرغبة في اكتشاف مدى صلة الإسلام بهذه الموضوعات والنظريات الحديثة، ومعرفة وجود ما يدل عليها أو يوجه إليها أو يتوافق معها أو يعارضها ويناقضها.

٢ - الرغبة في تأكيد عظمة الإسلام وصلاحيته لكل زمان ومكان،والتزود بالمعلومات المعينة على إثبات ذلك.

٣ - الرغبة في تحقيق فائدة عملية وعلمية تضفي جديداً وتقدم مزيداً يستفيد منه العاملون باعتبارهم مسلمين أساساً .

٤ - الرغبة في تأسيس اتجاه يتنامى وتتم رعايته لتشكل النظرة والأصول الإسلامية زاداً مستمراً وتطويراً دائماً في المجالين العلمي والعملي .

وأي واحد من هذه المقاصد محمود على أن يكون مأخوذاً بجدية بعيداً عن مجرد الشكل واستكمال محاور اللقاءات والدراسات، مع ملاحظة تدرج هذه المقاصد وأن آخرها هو أفضلها وأشملها وأظهرها دلالة على الرغبة والجدية في التأصيل والاستفادة الحقيقية المستمرة، ولا شك أننا في المملكة العربية السعودية معنيون بصفة عامة ورجال التربية والتعليم بصفة خاصة بذلك أكثر من غيرنا، ومنظور إلينا لنقدم الأنموذج الذي يحتذى.(النجار ،١٩٩٩،ص٧٣).

كماتجدر الإشارة إلى أن البعض يخلط بين الجودة الشاملة ،وإدارة الجودة الشاملة .

فالجودة : تشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج وفي العمليات والأنشطة التي من خلالها تتحقق تلك المواصفات ،وتساهم في إشباع رغبات المستفيدين وتتضمن السعر،والأمان،والتوفر، والموثوقية ،والاعتمادية ،وقابلية الاستعمال" (النجار ،١٩٩٩ص٢٢).

أما إدارة الجودة : فهي المنهج التطبيقي ،والأنشطة التي يبذلها مجموعة الأفراد المسئولون عن تسيير شؤون المؤسسة بغرض التغلب على ما فيها من مشكلات ، والمساهمة بشكل مباشر في تحقيق النتائج المرجوة وتحقيق حاجات وتوقعات العميل ؛ وبالتالي فهي عملية مستمرة لتحسين الجودة والمحافظة عليها(درباس ،١٤١٤،ص٣٢) .

أما الجودة الشاملة في التعليم : هي فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التربوية تحدد أسلوباً في الممارسة الإدارية مبني على مجموعة من المبادئ التي ترمي إلى تقديم خدمات تعليمية متميزة للمستفيدين الداخليين والخارجيين من خلال لإيجاد بيئة ثقافة تنظيمية في المدرسة تعمل على تحديد أهداف المدرسة ورسالتها ، وتعتمد بشكل أساسي على تلبية احتياجات المستفيدين من الخدمات التعليمية ، والاهتمام بطريقة تأدية العمل والوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم واستخدام إجراءات تمنع وقوع الأخطاء بدلاً من اكتشافها ،وتطوير مخرجات التعليم على أساس العمل الجماعي ومن خلال المشاركة في اتخاذ القرارات وتحسين الجودة في المدرسة ، وتقدير جهود العاملين وتشجيعهم على الإبداع والابتكار والاهتمام بصفة مستمرة بتطوير أساليب تأدية الخدمات بتقييم مستوى جودة الخدمات التعليمية عن طريق التغذية الراجعة بما يضمن رضا المعلمين والطلبة وأولياء الأمور (العتيبي ،١٤٢٥،ص٦٢).

مفاهيم أساسية في الجودة الشاملة : –

١. ثقافة الشركة هي التصور التراكمي للطريقة التي تعامل الشركة بها الأفراد، والطريقة التي يتوقعها الأفراد في تعاملهم مع بعضهم البعض، وتعتمد الثقافة على أفعال الإدارة المتواصلة والثابتة، والتي يلحظها الموظفون والبائعون والعملاء بمرور الوقت.(جون أركوهارت) (GoenArkwhirt)(مصطفى ،١٩٩٨، ص٥١).
٢. الجودة الشاملة لابد أن تكون جزءاً أساسياً من فلسفة الشركة، وهي ليست ملحقة بالشركة ، ولكنها الأساس الذي تقوم عليها الشركة.(مصطفى ،١٩٩٨،ص٥١).
٣. الجودة الشاملة تعبر عن أسلوب القيادة الذي يُنشئ فلسفة تنظيمية تساعد على تحقيق أعلى درجة ممكنة من الجودة والخدمات. (مصطفى ،١٩٩٨،ص٥٢).
٤. الجودة الشاملة يجب أن تنبع وتكون من مسئوليات الإدارة العليا ، ويكون موقعها القمة (مصطفى ،١٩٩٨،ص٥٣) .

خلاصة المفاهيم الأساسية للجودة الشاملة ، أشار السحيم (١٤٢٥هـ) يمكننا القول أن الجودة الشاملة تتضمن جوانب أساسية هي : –

١ – ثقافة فكرية .
٢ – إيجابية نفسية .
٣ – ممارسة معيارية .
٤ – مشاركة جماعية .

١- ثقافة فكرية : إن الجودة الشاملة ليست مجرد قرارات تعمم، ولا أنظمة تصدر ، ولا مقاييس تعتمد، وإنما هي مع ذلك وبقدر أكبر ثقافة فكرية تقتنع بها العقول، وتؤمن بإيجابيتها، وتصبح من البديهيات المسلمة.

ّ٥خلظد أن الجودة الشاملة هي الثقافة التي يقتنع بها جميع العاملين في المنشأة . ويمكننا القول أن جوهر هذه الثقافة يرتكز على : -

- أهمية العمل والإتقان .
- جدوى الشورى والتعاون .

٢- إيجابية نفسية : إن الجودة الشاملة ليست مجرد قناعة عقلية ، ولا معرفة علمية، ولا خبرة عملية، وإنما هي مع ذلك وبقدر أكبر مشاعر نفسية ترضى بها النفوس، وتتحفز بها الهمم، وتتقد بها الحماسة، وتصبح من الطبيعة النفسية العملية.(ص ٣٤).

ّ٥خلظد أن الجودة الشاملة روح حيوية إيجابية متنامية في نفوس جميع العاملين .

ويمكن القول أن جوهر هذه المشاعر النفسية يرتكز على :

- التحفز النفسي السامي .
- الرضا النفسي المتبادل .

٣- ممارسة معيارية : إن فلسفة الجودة الشاملة تقوم على وضع مبادئ دقيقة لجميع الأعمال والعمليات التي تقدم المنتجات والخدمات، ويشمل ذلك مبادئ التصميم ثم مبادئ الإنتاج ثم مبادئ الأداء، وقد تأسست مبادئ عالمية مختلفة قامت عليها مؤسسات ضخمة، ووضعت لها جوائز كبرى.

والخلاصة أن الجودة الشاملة مبادئ منضبطة وعالية تتم مراجعتها وتطويرها باستمرار.

ويمكننا القول أن جوهر هذه المعيارية ترتكز على : -

١. المعلومات والخبرات المتراكمة .
٢. الرقابة والمراجعة المتنامية .

٤- مشاركة جماعية: إن الجودة الشاملة ليست قسماً خاصاً، ولا أفراداً معدودين أو موظفين متخصصين، بل تشمل جميع العاملين بلا استثناء، وتؤكد الجودة الشاملة على أن بداية نجاحها يكون من تطبيق القيادة العليا لمتطلباتها، أي أن القيادة هي النموذج والقدوة في حمل شعار الجودة الشاملة قناعة واستهدافاً وعملاً .

والخلاصة : أن الجودة الشاملة مشاركة جماعية تنتظم فيها القيادة مع جميع العاملين على حد سواء .

ويمكننا القول : أن جوهر هذه المشاركة يرتكز على : -

١. المسؤولية الفردية في العمل الجماعي .
٢. القدوة النموذجية في القيادة العليا .

فلسفة بعض علماء الجودة لتعريف الجودة (توفيق ٢٠٠٣م) :-

رـر ف د يٌ ص Deming ههض ّدخ:-

عرف ديمنج Deming الجودة على أنها الجودة والمستهلك، بمعني الحصول على جودة عالية مع تحقيق رغبات المستهلك. ووضع ديمنج بعض النقاط للنقاش حول تعريف الجودة منها:الجودة يجب أن تعرف في حدود متطلبات الزبون. وكذلك كون الجودة لها عدة أبعاد ، ومن غير الممكن تعريف الجودة بمعنى المنتجات والخدمات في حدود خاصية واحدة وأن درجة الجودة ليس متساوية في كل الأحوال نظر لاعتمادها على متطلبات المستهلك .ص١.

رـر ف ن لٌ ىح Feigenbaum ههض ّدخ)ر ّن ق 2003ى (:-

عرف فيقنبم Feigenbaum الجودة على أنها تحديد احتياجات ومتطلبات المستهلك لما يريد وليس تحديد الأسواق او تحديد الإدارة في المصنع أو الشركة وغيره، بمعنى الجودة تعتمد على خبرة المستهلك للمنتج أو الخدمة المقدمة قياسا كما يريد من متطلبات ورغبات، ومن ثم وضع بعض النقاط الأساسية منها :-

- الجودة يجب أن تعرف في حدود متطلبات المستهلك أو العميل .
- الجودة لها عدة أبعاد ويجب أن تعرف إجماليا .
- نظرا لان المستهلك تتغير احتياجاته وتطلعاته عن المنتج من وقت لآخر، لذلك ينبغي على مهندسي الجودة أن تكون خططهم مواكبة لهذه التغيرات المتوقعة .ص٢.

رـر ف ض ّرن ً Juran ههض ّدخ:)ههـظ ي ء 1424ُ ـ(:-

عرف جوران Juran الجودة على أن لها عدة معاني منها:

١. الجودة تحتوي علي جميع مظاهر المنتج الذي يحقق احتياجات وتطلعات المستهلك من المنتج .
٢. الجودة تعرف على انها عدم وجود الخلل في المنتج .
٣. الملائمة في الاستخدام . ص٣.

يُعرف (الكيومي (٢٠٠٢م) ، عبد الغني (٢٠٠٢م)، الكحلوت(٢٠٠٤م) ، الجودة في التعليم بأنها (ما يجعل التعليم متعة وبهجة) وبطبيعة الحال فإن البهجة والمتعة هي أمور متغيرة أو قابلة للتغير، إذ أن ما يعتبر ممتعا ومشوقا ومبهجا في موقف ما أو في عمر ما قد لا يكون كذلك في موقف آخر، أو في مرحلة عمرية أخرى، وعلى هذا الأساس فإن المدرسة

التي تقدم تعليماً يتسم بالجودة هي المدرسة التي تجعل طلابها متشوقين لعملية التعليم والتعلم مشاركين فيه بشكل إيجابي نشط ومحققين من خلاله اكتشافاتهم وإبداعاتهم النابعة من استعداداتهم وقدراتهم والملبية لحاجاتهم ومطالب نموهم.

أي أن الجودة في التعليم مصطفى (٢٠٠٢) :"هي مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية وهى التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب "ص٣٣.

وعرفها العقيلي (٢٠٠١م) : بأنها جملة الجهود المبولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين وحدة المنتج التعليمي، وبما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي .ص٤٥.

رأي الباحث أن الجودة هي (الريادة والامتياز في عمل الأشياء) .

فالريادة : تعني السبق في الاستجابة لمتطلبات العميل .

والامتياز : يعني الاتقان (الضبط والدقة والكمال) في العمل .

رواد الجودة الشاملة: (العصيمي ١٤٢٤هـ).

هناك عدد من العلماء البارزين الذين كانت لهم إسهاماتهم في بناء وتنمية مفاهيم الجودة الشاملة ومن أهم هؤلاء العلماء .ص ٣ .

أ-إدوارد ديمنج Adward Deming

يعتبر أول العلماء الذين وضعوا الأسس العلمية والتطبيقية للجودة الشاملة وقد قام بوضع ١٤ نقطة يرى أنها أساس إحداث التحول في الصناعة الأمريكية وأنها بمثابة فلسفة متكاملة للإدارة وليس فقط للجودة الشاملة وهي :-

١-إيجاد وخلق هدف ثابت لتحسين المنتجات والخدمات.

٢-تبني فلسفة التطوير والتحسين لمواجهة التحديات.

٣-التوقف عن الإعتماد على أساليب التفتيش والفحص الشامل لتحقيق الجودة.

٤-التوقف عن ممارسة تقويم الأعمال واختيار الموردين بناء على السعر فقط.

٥-التحسين المستمر لكل العمليات والأنشطة المتصلة بالتخطيط والإنتـــــاج والخدمات المساعدة من أجل تطوير الجودة وزيادة الإنتاجية وبالتالي التخفيض المستمر للتكاليف .

٦-تأجيل التدريب في العمل مع الإعتماد على الطرق الحديثة فيه.

٧-تحقيق التنسيق بين الإشراف والقيادة.

٨-إبعاد الخوف عن المرؤوسين والعاملين والعمل على إيجاد المناخ الملائم المحفز ليعمل الجميع بفاعلية من أجل المؤسسة.

٩-العمل على إزالة العوائق التنظيمية والخلافات الموجودة بين الأقسام والإدارات المكونة للمنظمة.

١٠-التخلي عن الشعارات والهتافات والتحذيرات الموجهة إلى العاملين التي تطالبهم بمستويات جديدة للإنتاجية بدون تقديم الوسائل.

١١-عدم وضع أرقام قياسية للإنتاج دون ربط ذلك بالجودة .

١٢-إزالة الحواجز التي تمنع العاملين من الزهو والتفاخر بالعمل والتخلص من نظام التقويم السنوي والجدارة.

١٣-تأسيس وإقامة برامج قوية للتعليم وإعادة التدريب والتطوير الذاتي لكل فرد في المنظمة لمواجهة التقدم التكنولوجي.

١٤-تشجيع كل فرد في مكانه المناسب على التطوير المستمر.

ولقد أساء بعض المديرين فهم القصد من هذه النقاط الأربعة عشرة واعتقدوا أنها خطوات تتبع على التوالي والترتيب كما لو أنها خطة عمل وهي في الحقيقة ليست كذلك لقد كان ديمنج Deming يقصد أن تبنى المنظمات هذه النقاط في مجملها وعلى التوازي، وقد وضح ذلك مركز الخبرات المهنية (العمري ،٢٠٠٤م ، ص٤) .

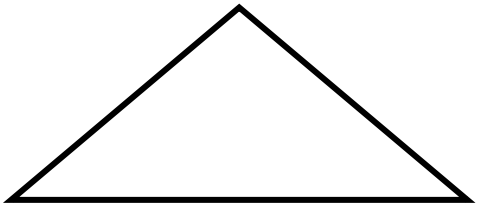
ومن خلال المثلث التالي المرسوم الذي يمثل النقاط الأربعة عشر لفلسفة ديمنج Deming في ثلاثة مبادئ أساسية على النحو التالي:-

دعم ومؤازرة الإدارة للتحسين – تطبيق المنهج الإحصائي – تحسين العلاقات الداخليـــة. ص٤، ص٥،ص٦).

يوضح مثلث ديمنج (Deming)

شكل رقم(١)

دعم ومؤازرة الإدارة للتحسين (١، ٢، ١٤)



رعش ً ـهـلـلـذ هدـخو د

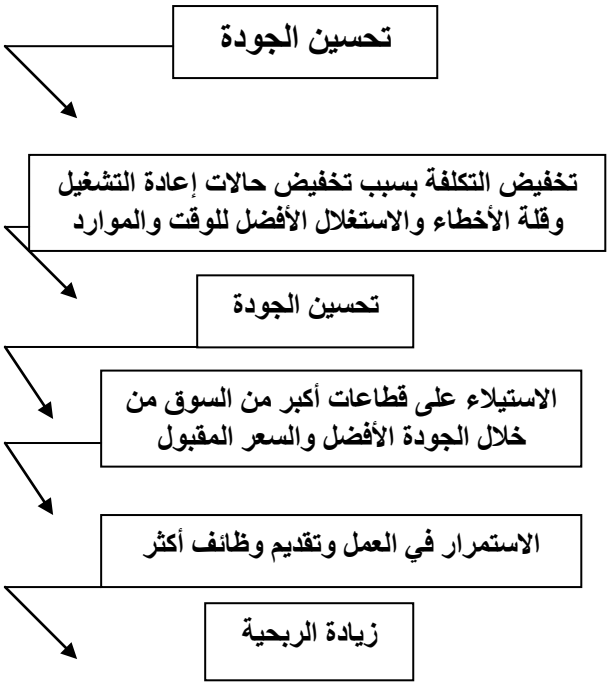
)4، 7، 8، 9، 10، 11، 12(

ر ح ق هيٌ ـص لعظة ء

)3، 5، 6، 13(

ن ي ن ّ غ ظ ن ض ن ل ن ض ن ه ر ه ء ش و ش و د ن ض ن ه ر ه ن ف ر ه ن و د ل ع ش ج ي ح ن د ا ّ ل ن)د ي ٌ ص(ه و ض ّ د خ ن ض ن ي ض ن ض ن ه و د :-

شكل رقم(٢)



ب- جوز يف جوران Josef Gowran: (العصيمي ١٤٢٤هـ).

وهو عالم أمريكي من أعلام الجودة الشاملة في الوقت المعاصر وهو صاحب القول المشهور " الجودة لا تحدث بالصدفة بل يجب أن يكون مخططاً لها " ولقد وضع جوران عشر خطوات هامة يتعين على المنظمة أن تتبعها كمدخل لتطبيق الجودة الشاملة وتحقيق التطوير والتحسين المستمر وهذه الخطوات هي :-

١/ بناء الوعي بضرورة الحاجة إلى تحسين وتطوير المنظمة.

٢/ تحديد أهداف التحسين المستمر وبناء تنظيم لتحقيق تلك الأهداف من خلال تأسيس مجلس للجودة – تحديد المشكلات – اختيار مشروعات التحسين – تحديد فرق العمل – إختيار المستهلكين.

٣/ توفير التدريب لكل فرد.

٤/ تنفيذ المشروعات لحل المشكلات.

٥/ تقارير تقدم العمل .

٦/ الاعتراف والشهادة بالإنجاز.

٧/ متابعة النتائج وإيصالها للعاملين.

٨/ حفظ سجلات النجاح.

٩/ إدخال تحسينات سنوية على السياسة المعتادة للشركة وعملياتها.

١٠/ الاحتفاظ بالقوة الدافعة للتطوير والتحسين المستمر. ص٩.

ج- كروسبي Crossbi : أركارو :(٢٠٠٠م):

أكد أن المنظمات تعكس مقاييس قادتها بسبب أن الإدارة عليها المسؤولية الأولى في حل مشكلات المنظمة ويرى كر وسبي أن متطلبات التحسين المستمر وتحقيق الجودة تتمثل في :-

١ اقتناع الإدارة بالجودة.

٢ تكوين فرق التطوير تشمل ممثلين من كل الأقسام.

٣ تحديد المشكلات المتعلقة بالجودة.

٤ تقييم تكلفة الجودة.

٥ زيادة الوعي بالجودة ومشاركة جميع العاملين.

٦ اتخاذ الإجراءات لحل المشكلات السابق تحديدها.

٧ -تحديد فريق لتنفيذ برنامج التطوير بالجودة.

٨ تدريب المشرفين على أداء دورهم في برنامج تحسين الجودة.

٩ – العمل على زيادة اهتمام العاملين بتحقيق الجودة.

١٠ – تشجيع العاملين على تحقيق أهداف التطوير.

١١ – تشجيع العاملين على إعلام الإدارة بمعوقات تحقيق أهداف التطوير.

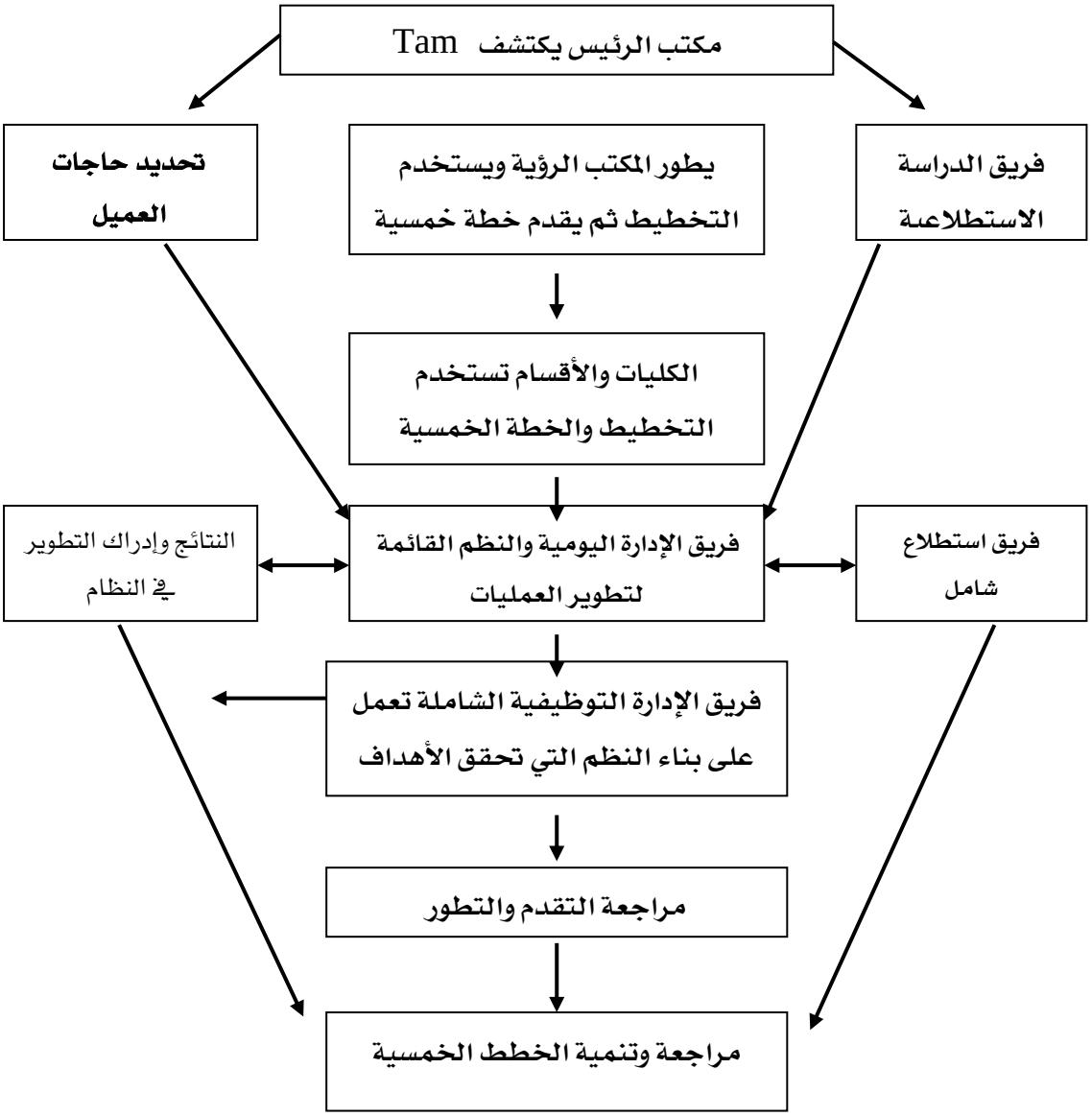
١٢ – تشجيع وتقدير المشاركة .

١٣ – عقد اجتماعات خاصة بالجودة بصفة دورية.

١٤ – التركيز على التطوير المستمر للجودة. ، ص ٥٣ .

ُي ّذش ضئي ـد أ ّرض ً) **Orgen**(ر ح ق ءض ّدخ ءضئيود .

شكل رقم (٣)



ُ ى ءض ّدخ ء ـئي ء ّ ءض ّدخ ءضئيود :ز ً ءد ً ،)1996ى(:-

أ- نظام الجودة العالمي: -

يعبر نظام الجودة العالمي عن مقاييس ومبادئ محددة من قبل المنظمة الدولية أو العالمية للمقاييس (الأيزو) تأخذ بها المنظمات في عملها الإنتاجي من سلع أو خدمات حتى تحصل على شهادات (الأيزو) العالمية وبالتالي تثبت تحقيق مستوى جودة معين ومحدد والإسهام في تحقيق كفاءة الإنتاجية وتخفيض التكاليف . ص١٣.

ب- الجودة الشاملة :-

تسعى إلى إحداث تغيير جذري في ثقافة المنظمة وتحويلها من الأسلوب الإداري التقليدي إلى الأسلوب الإداري الحديث ويشمل ذلك جميع مجالات العمل في المنظمة معتمداً على العمل الجماعي والتعاون والتحسين المستمر ويكون النجاح على مدى بعيد من خلال إرضاء عملاء المنظمة.

ومن خلال ما سبق يتضح أن الجودة الشاملة ليس مفهوماً جديداً ، إلا إنه لم يظهر كوظيفة رسمية الا في الآونة الأخيرة ، فمن خلال رحلة التطوير في الفكر الإداري فيما يتعلق بالجودة يمكن أن نلاحظ أن تتابع المداخل المتطورة للجودة عبر تطورها لم تحدث في صورة هزات مفاجئة للفكر الإداري أو صورة طفرات ولكنها كانت من خلال تطور مستقر وثابت ،وكان هذا التطور انعكاسا لسلسلة من الاكتشافات ترجع إلى القرن الماضي . فحركة الجودة الشاملة لم تكن فكراً مستقلاً عن المدارس العلمية السابقة للإدارة ، بل استمدت بذورها منها اعتباراً من ظهور ومروراً بمدخل النظم والاحتمالات ص١٤ــ١٦) .

ٌضأخ ٍضّدخ ٍضٍيود ّيرٍعل ر ّرُن : -

تعد الجودة الشاملة من أهم المداخل في التطوير التنظيمي، والتي فرضتها طبيعة المتغيرات العالمية المتلاحقة على غالبية المؤسسات والشركات في العالم، والناتج عن بروز روح التنافس الاقتصادي والسياسي والاجتماعي على المستوى المحلي والعالمي.

وهذا المدخل بني على فلسفة جديدة للإدارة وللمجتمع بصفة عامة، تتلخص في الآتي: " أن يبذل كل فرد أو مجموعة أفراد أفضل ما لديهم من إمكانيات وقدرات وآراء، بحيث يمكن أن يكون كل فرد ركيزة أولية في طريق التوصل إلى الإبداع المجتمعي" (النبوي،١٩٩٥م،ص٢٩٠).

يعود الفضل في بروز فكرة الجودة الشاملة على مستوى الأداء، والإنتاج إلى العالم الأمريكي "والتر شيورات"(Waltr Seuwrit)الذي أسفرت أبحاثه عن تطوير أداة لقياس الأداء والإنتاجية على نحو إحصائي؛ للتعرف على مدى انحراف الأداء والمنتج عن مبادئ الجودة المقبولة، ويعرف هذا الجدول "بدوائر رقابة الجودة" ١٩٣٩م، وتوصل فيما بعد إلى ابتكار عرف " بدورة شيوارت" ذات المراحل الثلاث وهي (المواصفة، الإنتاج، المراقبة) وتهدف هذه الدورة إلى زيادة جودة المنتج، وفيما بعد أكمل المشوار العالم الأمريكي "ديمنج" حيث قام بتعديل دورة شيورات بحيث أصبحت رباعية المراحل وتكونت من (الخطة، التنفيذ، الدراسة، الفعل) وأطلق عليها دورة ديمنج ١٩٩٢م، وبعد نهاية الحرب العالمية الثانية وضع "ديمنج" مجموعة من الأفكار تدور حول فكرة التكامل في المؤسسة كلها، بهدف التوصل إلى منتج

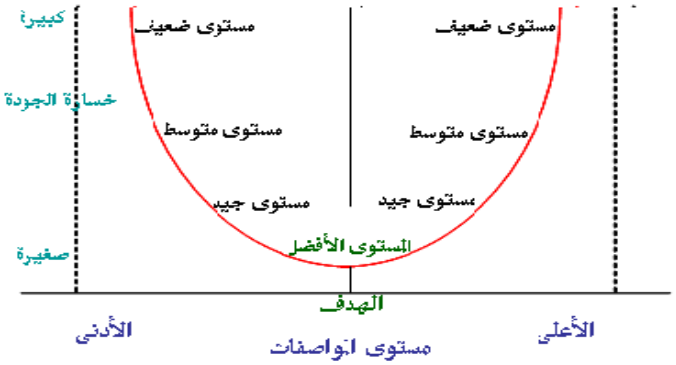
جيد، وهذه كانت الملامح الرئيسية لما يطلق عليه مبادئ الجودة الشاملة، وتعد اليابان الدولة الأولى التي لاقت فيها هذه المبادئ رواجاً وقد استفادت كذلك من أفكار أحد عمالقة الجودة ومنظريها وهو العالم "جوران"، ففي نهاية الخمسينات أتاحت اليابان الفرصة للباحثان "ديمنج وجوران" تطبيق نظرياتهم عن الجودة. (درباس، ١٩٩٤م، ص ٢٣/ص٢٤).

ذكر العمري : (٢٠٠٤م ، ص ٤٨) بأن الإعتقاد الخاطئ هو أن الجودة الشاملة نظرية إدارية يابانية الأصل فيما يجزم تاريخ الفكر الإداري المعاصر أن الجودة الشاملة نظرية أمريكية المنشأ والهوية وإن نمت واستوت على سوقها في اليابان.

ويرى بعض الكتاب : أن أساس فكرة الجودة الشاملة من اليابان مثل العقيلي : (٢٠٠١م ، ص ١٩) أنها وليدة الابتكار الياباني الذي كان يسمى بـــ (دوائر الجودة) ويشار إليه أحياناً بـــــ " دوائر رقابة الجودة " . وكان الهدف من دوائر الجودة هو أن يجتمع كل الموظفين في لقاءات أسبوعية منتظمة لمناقشة سبل تحسين موقع العمل وجودة العمل . وقد بدأت دوائر الجودة لأول مرة في اليابان في عام ١٩٦٢م وبحلول ١٩٨٠م زاد عدد دوائر الجودة إلى أكثر من ١٠٠٠٠٠ دائرة تمارس عملها في الشركات اليابانية .

كذلك ذكر العقيلي (٢٠٠١م)بأن تاجوشي G. Taguchi من رواد الجودة اليابانيين الذين أسهموا في عملية تحسين أساليب الجودة، وتكريماً له على إسهاماته المتميزة منح جائزة ديمنج ثلاث مرات في فترات مختلفة.

ويعتبر تاجوشي من العلماء الذين ركزوا على جودة تصميم المنتج أو السلعة بدلاً من التركيز على العملية الإنتاجية، واشتهر بمفهومين مهمين للجودة هما؛ دالة الخسارة وخصائص التصميم كما هو موضح في شكل رقم (٤) .



شكل رقم (٤)

إن هذا العالم كانت له إسهامات لا تقل أهمية عن الآخرين حيث أضاف ثلاثة مفاهيم تستهدف تحسين جودة العملية الإنتاجية والمنتوج وهذه المفاهيم هي:-

١- فاعلية الجودة

٢-دالة عناصر الجودة

٣-الجودة المستهدفة

وقد اشتهر هذا العالم بتطوير مدخل لهندسة الجودة الذي يستخدم التصميم التجريبي لتحسين جودة المنتوجات بأقل تكلفة. وركز أيضا على مجموعة نقاط وهي:

١ -أن المنتوجات ذات الجودة العالية هي التي يمكن إنتاجها بشكل منتظم وثابت في الظروف البيئية والتصنيعية المعكوسة.

٢-اعتمد على مدخل مرحلة التصميم.

٣-اعتبار الجودة على أنها مسألة تحسين وكذلك تنظيمية.

٤-تطوير الطرق لأجل تطبيقها عملياً من قبل المهندسين وليس من قبل الإحصائيين.

٥-القوة في السيطرة على العملية.

٦-اعتبار المنتج جيد عند تحمله حدود التحمل.

٧-الاعتماد على دالة خسارة الجودة "Quality.Loose. Function " لقياس الكلف المرتبطة بالجودة الرديئة، ثم انتشرت الفكرة بعد ذلك في شمال أمريكا ودول أوروبا الغربية ،إلى أن أصبحت دوائر الجودة موضوع العصر، حيث تجسدت في نهج إداري حديث أطلق عليه "إدارة الجودة الشاملة" الذي نشأ من خلال تطوير مفهوم الإدارة القديم ، ليتماشى مع التوجهات الحديثة التي تؤكد على تحقيق الجودة العالية لكسب رضاء العملاء انطلاقاً من مبدأ أن الجودة لا تقتصر على مجالاً معيناً أو أكثر داخل المنظمة بل تشمل جميع مجالات الأعمال، ومما ساعد على انتشار هذا النهج الإداري الجديد خسارة الشركات الأمريكية والأوربية لجزء من حصصها في الأسواق العالمية والمحلية لصالح الشركات اليابانية ، التي ركزت إهتمامها على مسألة الجودة كجسر تعبر من خلاله للأسواق العالمية لكسب رضا المستهلك ، في حين أن الشركات العالمية الأخرى وخاصة الأمريكية، كانت تولي اهتمامها لمسألة العلاقة بين الإنتاجية والتكلفة على اعتبار أن السعر هو هاجس المستهلك الأول .(ص١٧٧).

يرجع ر ّر يف ّى ههض ّدخ:-

المرحلة الأولى :-

ما قبل الثورة الصناعية :

أشار العقيلي : (٢٠٠١م -،ص١٩) إلى أنه قبل الثورة الصناعية لم يكن هناك مصنع و إنتاج بمعنى الكلمة ، فالمصنع كان عبارة عن ورشة يعمل فيها صاحب الورشة وعدد من العمال الذين يقومون بتصنيع سلعة معينة باستخدام أدوات يدوية وفق مبادئ جودة بسيطة يحدد صاحب العمل حسب وجهة نظره ورغبته ، وبالنسبة لعملية الرقابة على الجودة فقد كانت تتم من قبل العامل نفسه منفرداً مع تدقيق نهائي من قبل صاحب الورشة .

المرحلة الثانية : -

إلا أنه بعد الثورة الصناعية :

في هذه المرحلة لم تعد الرقابة على الجودة تتم من قبل العامل نفسه بل من قبل المشرف المباشر، الذي كانت عليه مسؤولية التحقق من الجودة حيث ظهرت تغيرات جذرية في مجال الصناعة ومنها:-

١- ظهور المصنع ليحل محل الورشة ليصبح له هيكلاً تنظيمياً.

٢- زيادة عدد العاملين في المصنع.

٣- تضاعف حجم الإنتاج بسبب استخدام الآلة.

٤- ارتفاع مستوى جودة المنتجات نتيجة استخدام الآلة في العمل.

المرحلة الثالثة :-

الإدارة العلمية : -

أشار الجهني : (٢٠٠٤م ، ص ٤٨) بأن(ديمنج: Deming) قد واجه إعراض عن الجودة الشاملة بسبب ربط مبادئها وأسسها بمبادئ وأسس الإدارة العلمية التي قدمها " فردريك ونسلو تايلور " في مطلع القرن العشرين الميلادي، وفي هذه الفترة ظهر مفهوم يسمى بـــــ " فحص الجودة " الذي سحبت بموجبه مسؤولية فحص جودة المنتج من المشرف المباشر ، وأسندت إلى مفتشين مختصين بالعمل الرقابي على الجودة بهدف تحديد الانحراف أو الخطأ والمسؤول عنه لتوقيع العقوبة المناسبة بحقه .

المرحلة الرابعة :-

الرقابة الإحصائية على الجودة:-

أوضح سكتاوي (٢٠٠٤م ص٥٠) أن الرقابة الإحصائية برزت بعد مرحلة الإدارة العلمية حيث أوجدها (ديمنج Deming) رائد الجودة الأمريكية وأبرز من استخدم وطبق

الرقابة الإحصائية على الجودة حيث اعتمد على جمع معلومات وفيرة عن مستوى الجودة أثناء تنفيذها ثم قام بتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية من أجل الوقوف على مستوى الجودة المتحقق .

المرحلة الخامسة :-

تأكيد الجودة :-

وقد أكد العقيلي : (٢٠٠١م ، ص٢٥) إلى أن مفهوم تأكيد الجودة بدأ التفكير فيه منذ عام ١٩٥٦م على أن الوصول إلى مستوى عالي من الجودة وتحقيق إنتاج بدون أخطاء يتطلب رقابة شاملة على كافة العمليات وذلك من مرحلة تصميم المنتج حتى وصوله ليد المستهلك وهذا يعني وجود جهود مشتركة من قبل جميع الإدارات المعنية بتنفيذ كافة المراحل تحقيقاً لشعار الإنتاج بدون أخطاء ويتبنى مفهوم تأكيد الجودة استخدام ثلاثة أنواع من الرقابة هي :

١- الرقابة الوقائية : وتعني متابعة تنفيذ العمل أولاً بأول .

٢- الرقابة المرحلية : وتعني فحص المنتج بعد انتهاء كل مرحلة تصنيع للتأكد من مستوى الجودة .

٣- الرقابة البعدية: وتعني التأكد من جودة المنتج بعد الانتهاء من تصنيعه وقبل انتقاله ليد المستهلك .

المرحلة السادسة :-

الجودة الإستراتيجية :-

ظهر هذا المفهوم عن الجودة ما بين عامي ١٩٧٠م-١٩٨٠م وكان ذلك بسبب دخول منافسة التجارة العالمية بين الشركات لكسب حصص أكبر من السوق ، وخاصة من قبل الشركات اليابانية التي غزت أسواق العالم بمنتجاتها ذات الجودة المتميزة والأسعار المعقولة .

حيث أكد العصيمي : (١٤٢٤هـ ، ص ٢٤٢) بأن مصادر نجاح اليابان ارتبطت بالتاريخ والجغرافيا والديموغرافيا وأكثرها أثراً يعود إلى حكمة السياسات الحكومية في تعاضدها وتشجيعها وقدرتها على تحفيز ودفع قطاع الأعمال الصناعية والتجارة والبنوك والخدمات على الكفاءة الإنتاجية وأن هذا الترابط ما بين الثقافة المؤثرة على السلوك الاقتصادي وأخلاقيات العمل الإيجابية وحكمة السياسات الاقتصادية الحكومية مع خصائص الإدارة اليابانية مجتمعة أدت إلى الوصول إلى القدرات الاقتصادية اليابانية وكان ذلك سبباً لوصفها بالمعجزة في العصر الحديث، أما بالنسبة لدول الخليج العربي.

فقد أشار العقيلي :(٢٠٠١م، ص ٦٤) أنه بالرغم من أن كثيراً من المؤسسات والشركات الخاصة قد اهتمت مبكراً بموضوع الجودة وحرصت على الحصول على شهادات توثيق لجودة منتجاتها أو خدماتها وتميزها وذلك لأهميتها في نظر المستهلك ولتعزيز دورها

في المنافسة التي تعيشها مؤسسات القطاع الخاص، إلا أن موضوع الجودة في المؤسسات الحكومية لا يزال غائباً لأسباب تتعلق بانعدام المنافسة وتطبيق الأنظمة التي تحكمها إضافة إلى عدم قناعة كثير من القيادات الإدارية بأهمية الجودة و دورها في تحسين الخدمة التي تقدم للعملاء.

المرحلة السابعة :-

الجودة الشاملة :

ذكر العقيلي : (٢٠٠١م، ص ٢٨) أن هذا المفهوم ظهر بعد عام ١٩٨٠م ومازال مستمراً حتى عام ٢٠٠٠ وما بعدها وسبب ظهوره هو تزايد شدة المنافسة العالمية واكتساح الصناعة اليابانية للأسواق بتطوير وتوسيع مفهوم إدارة الجودة الإستراتيجية واستخدام أساليب متطورة في مجال تحسين الجودة والتعامل مع الزبائن وتفعيل أساليب تأكيد الجودة ليصبح أسلوباً رقابياً إستراتيجياً على الجودة.

يلاحظ مما تقدم أن الجودة الشاملة هي امتداد لإدارة الجودة الإستراتيجية حتى أن بعض الباحثين والمؤلفين يستخدمونهما بشكل مترادف لكن للدقة يجب التمييز بينهما، ذلك أن الجودة الشاملة أكثر عمقاً وشمولية من إدارة الجودة الإستراتيجية والتي تعني في مفهومها العام أسلوباً من أساليب الجودة الشاملة حيث عرفها ميشيل ارمستونج : (٢٠٠٣، ص١٥) بأنها عملية صياغة الاستراتيجيات والخطط وتحقيق ذلك من خلال إدارة التنظيم حيث يتطلع المديرون إلى الاتجاه الذي يودون التوجه إليه على المدى المتوسط والبعيد .

وقد رأت الشرقاوي(مريم)، (٢٠٠٢، ص٤٠) أن التحول نحو الجودة الشاملة تستلزم تطبيق أساليب أو طرق للجودة الشاملة مثل :-

١- الإستراتيجية:

٢- الهياكل: إعادة هيكلة المنظمة وتغيير الوظائف والمسؤوليات واعادة بناء فرق العمل

٣- النظم: تحسين المخرجات أو زيادة كفاءة العمليات والابتكارات في تكنولوجيا المدخلات .

٤- العاملون: إشباع مطالب العمال .

٥- المهارات : تحسين قدرات العاملين .

٦- النمط : إتباع الجودة الشاملة في جميع مستويات التنظيم .

٧- القيم المشتركة : تحديد القيم السائدة وتبديلها بثقافة ثابتة تلائم التطوير المستمر .

وقد اعتبرت الشرقاوي مريم:(٢٠٠٢م)،بأن هذه الأساليب يمكن تطبيقها على الإدارات، ص٤٤).

ويرى الباحث أن تتضمن الاستبانة إمكانية استخدام هذه الأساليب في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على الإدارات التعليمية .

ومن التجارب والتطبيقات التربوية لنموذج الجودة الشاملة ما يلي:الشرقاوي (مريم)،(٢٠٠٢م):

تجربة مدينة "ديترويت" (DEATARUET)في الولايات المتحدة الأمريكية التي تمت عام ١٩٩٣م وشملت التجربة المدارس التالية "مدرسة دينبي الثانوية / ومدرسة ويبر المتوسطة / ومدرسة مان الابتدائية " وتمثلت التجربة في تدريب الكادر الإداري بالمدارس، حيث نظمت برنامج تدريبي مكثف يتكون من ثلاث مراحل: ص٢٣.

المرحلة الأولى: تتلخص في تدريب مديري المدارس على إدراك مفهوم دورهم الجديد في ظل أساليب إدارة الجودة الشاملة، والتي يترتب عليه تغير دورهم القيادي من صاحب السلطة إلى الدور التشاركي في فريق العمل كفرد يتساوى مع الآخرين من موظفين المدرسة حيث يصبح كعضو من أعضاء المدرسة.

المرحلة الثانية: في هذه المرحلة تم تدريب مديري المدرسة، ومساعديهم على تنمية مهارات، وتوظيف القيادة التشاركية مع بعضهم البعض وبقية الموظفين بالمدرسة.

يلمرحلة الثالثة: تم خلالها تدريب العاملين في كل مدرسة بصورة مكثفة للإشراف على عملية التحول في مدارسهم من النمط التقليدي إلى أسلوب وتطبيقات إدارة الجودة الشاملة. (درباس، ١٩٩٤م، ص٣٥).

وفي بريطانيا في مقاطعة "ويلز" تم تطبيق نموذج الجودة الشاملة، والذي شمل

ثقافة جديدة للجودة الشاملة اعتمدت على ما يلي:

نشر فكر وثقافة الجودة في التعليم من خلال قيادة فعّالة.

تبني سياسة تحقق الالتزام، والنماء، والتحسينات المستمرة التي لا تنتهي.

توفر منظومة إدارية قادرة على تفجير طاقات العاملين والاستفادة من إمكانياتهم وأرائهم.

تشغيل مثالي للموارد ومساندة السياسات والاستراتيجيات المتفق عليها.

المراجعات الدقيقة للتشغيل والأداء والإنتاج بغرض تحقيق التحسينات المستمرة في بيئة دائمة التغير. (النجار، ١٩٩٩م، ص٧٥)

وفي فرنسا شملت التجربة الفرنسية لتطبيق نموذج الجودة الشاملة ثلاثة مستويات للجودة: الرقابة الإدارية المركزية / الجامعات والمجتمع / دور لجنة التقويم القومية.

ويتمثل دور اللجنة في إعداد آلية تربط بين التقويم والحافز، والجودة في ضوء مفاهيم مسلمة مفادها " أن التعليم يحتاج إلى التنوع والمرونة وليس التماثل"، وتمثلت أهداف اللجنة بما يلي:-

المراجعة التقييمية: من خلال دراسة مدى ملائمة سياسة المؤسسة بكل دقة لمعرفة مواطن القوة والضعف وتقديم البدائل والإصلاحات.

دور الوسيط: أن تتساعد في إقناع الجهات المختلفة، لمراعاة مشكلات المؤسسة سواء الطلابية أو الأكاديمية أو التمويلية.

تحديد الإمكانيات:المتوفرة بالمؤسسة؛ لتقديم تدريب مهني، واستشاري.

ومن خلال اللجنة يتمكن الطلاب، وأولياء الأمور، من التعرف على مستوى جدارة المؤسسة في مجال التدريس والأبحاث، وكذلك معرفة علاقتها بالعالم الاقتصادي، والاجتماعي، والتعرف على قيمة المؤهلات التي تمنحها. (الخطيب، ٢٠٠٤م، ص٨١) .

جدول يوضح الفرق بين نظام الجودة العالمي وإدارة الجودة الشاملة

شكل (٥)

نظام الجودة العالمي (الأيزو)	إدارة الجودة الشاملة
خضوع المنظمات إلى تفتيش مستمر من قبل المنظمة العالمية للمقاييس	نموذج شامل خاص ولها حرية التصرف
مهمة للشركات الصغيرة للدخول للسوق العالمي	يسعى للتعامل مع العملاء مباشرة في ظل المنافسة القوية المحلية والعالمية
التعامل (غير مباشر) مع العميل من خلال تطبيق المبادئ الدولية	التعامل (مباشر) مع العملاء من خلال الدراسة الميدانية لحاجاتهم وتوفير متطلباتهم
مرحلة أولية للوصول لمنهجية إدارة الجودة الشاملة	تعتبر أعم وأشمل لأنها تهتم بالمستهلك الداخلي والخارجي (حلقات الجودة – مبدأ المشاركة – الموارد البشرية – توطيد العلاقات)
أنظمة عامة تسعى لتوفير الجودة في كل المنظمات	تحتوي على أنظمة متكاملة تشمل كل المجالات داخل المنظمة

ومن خلال التعاريف السابقة للجودة الحديث والحاجة إليها بأنها تحقق متطلبات العملية التربوية والتعليمية وملائمة في الاستخدام، ومن خلال الجودة نجد أن التربويين يتأثر ون بإجراءات التطبيق التربوي هنا قد يكون متمثلاً في التعليم .

أُي د ر ح ق ٥٥ض ّدخ ٥٥ضيود:-

أوضح (النبوي :ص٣٨ ، ١٩٩٥م) أن من أهم الأسباب لتطبيق الجودة الشاملة في المنظمات :-

١- أن الجودة الشاملة يؤدي إلى خفض التكلفة وزيادة الربحية.

٢-أن الجودة الشاملة تمكن الإدارة من دراسة احتياجات العملاء والوفاء بها.

٣-يساهم مدخل الجودة الشاملة في ظل الظروف التي تعيشها مؤسسات الأعمال بتحقيق ميزة تنافسية في السوق والحصول على بعض شهادات (الأيزو ٩٠٠٠).

٤- المساهمة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات بسهولة ويسر.

٥- تدعيم الترابط والتنسيق بين الإدارات والمنشأة ككل والتغلب على العقبات التي تعوق أداء الموظف من تقديم منتج ذا جودة.

٦- زيادة ارتباط العاملين بالمنظمة وبأهدافها أي تنمية الشعور بالانتماء.

٧- توفير المعلومات للعاملين وبناء الثقة بين أفراد المنظمة ككل مما يسهم في رفع الوعي بالجودة ونشرها داخل المنظمة.

٨-تحسين سمعة وصورة المنظمة في نظر العملاء والعاملين .

فالجودة الشاملة كونها منهج شامل للتغيير أبعد من كونها نظاماً يتبع أساليب مدونة بشكل إجراءات وقرارات لذلك فهي تنظر إلى ما يقدم من خدمات ككل متكامل بحيث تؤلف الجودة المحصلة النهائية لجهود العاملين وتسهم في تحسين الروح المعنوية وتنمية روح الفريق والإحساس بالفخر والاعتزاز . ص٢٣.

وخلاصة القول : فإن الجودة الشاملة أسلوب يهتم بمتطلبات المستفيد من الخدمة وإظهار مواهب وقدرات جميع العاملين في كافة المستويات وتنمية مهاراتهم مع زيادة فرص العاملين للمشاركة في صنع القرار مما يكون حافزاً لهم على الإبداع والابتكار .

وقد وردت أبحاث مختلفة حول منظمات حققت واهتمت بتنفيذ الجودة الشاملة بالصورة التي حققت النجاح في المملكة العربية السعودية ، منها (شركة الإتصالات، وشركة سابك) وقد تأكد عنها مدى أهمية تطبيق الجودة الشاملة في تحسين الإنتاجية والجودة وأن الشركات التي تتبنى الجودة الشاملة تحقق نتيجة إيجابية وتقدماً شاملاً في أداء المنشأة ويتمثل هذا النجاح فيما يلي :-

١-زيادة رضا العميل وتخفيض التكاليف.

٢-زيادة الفاعلية في العمل.

٣-انخفاض نسبة التسرب الوظيفي (الإجازات المرضية ،الإصابات أثناء العمل) .

أهداف التربوي :-

يقوم القائد التربوي بإشراك مرؤوسيه في تحديد الأهداف التربوية ، وتعتبر التشاركية أسلوبا رقابيا ذاتياً يتم خلاله تقييم أداء العاملين لحفزهم للعمل من خلال منح القائد التربوي الثقة لمرؤوسيه ، والمشاركة في تحديد الأهداف وتقويم النتائج وتشجيع أفكار مرؤوسيه واتخاذ القرار بصورة مشتركة ، وفيها إكساب القياديين القدرة العملية على تطبيق الإدارة المفتوحة التي تعتمد على المشاركة الفعلية لجميع العاملين في المدرسة والذين يتحملوا المسئولية الكاملة لتحقيق الأهداف التربوية ورفع الأداء وتحقيق الجودة التربوية الشاملة ومن أهدافها :

١. تطوير أداء جميع العاملين عن طريق تنمية روح العمل التعاوني الجماعي وتنمية مهارات العمل الجماعي بهدف الاستفادة من كافة الطاقات وكافة العاملين بالمنشأة التربوية .
٢. ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة والقائمة على الفاعلية و الفعالية تحت شعارها الدائم " أن نعمل الأشياء بطريقة صحيحة من أول مرة وفي كل مرة . تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية و التعليم تقوم على أساس التوثيق للبرامج والإجراءات والتفعيل للأنظمة واللوائح والتوجيهات والارتقاء بمستويات الطلاب
٣. الاهتمام بمستوى الأداء للإداريين والمعلمين والموظفين التابعين للإدارة التعليمية من خلال المتابعة الفاعلة وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة وتنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة والتأهيل الجيد، مع تركيز الجودة على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات- العمليات- المخرجات) .
٤. اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة في العاملين وفي مستوى الجودة التي حققتها الإدارة والعمل على تحسينها بصفة مستمرة لتكون دائماً في موقعها الحقيقي .
٥. الوقوف على المشكلات التربوية والتعليمية في الميدان، ودراسة هذه المشكلات وتحليلها بالأساليب والطرق العلمية المعروفة واقتراح الحلول المناسبة لها ومتابعة تنفيذها في الإدارة والميدان التربوي التي تطبق نظام الجودة مع تعزيز الإيجابيات والعمل على تلافي السلبيات .
٦. التواصل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية التي تطبق نظام الجودة، والتعاون مع الدوائر والشركات والمؤسسات التي تعنى بالنظام لتحديث برامج الجودة وتطويرها بما يتفق مع النظام التربوي والتعليمي العام .
٧. تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم.
٨. اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها.

٩. الوفاء بمتطلبات العميل والمجتمع .
١٠. ضبط وتطوير النظام الإداري .
١١. زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى كل العاملين .
١٢. الارتقاء بمستوى العاملين في جميع الجوانب الجسمية والاجتماعية والنفسية والروحية .
١٣. توفير جو من التفاهم والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين.
١٤. تمكين الإدارة من تحليل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة.
١٥. العمل بروح الفريق .
١٦. تطبيق نظام الجودة يمنح الإدارة والمشرف الاعتراف والتقدير المحلي والعالمي .
١٧. التحفيز على التميز وإظهار الإبداع .
١٨. تقوية الولاء للعمل في الإدارة التعليمية .
١٩. التشجيع على المشاركة في أنشطة وفعاليات الإدارة التعليمية .(سكتاوي ،٢٠٠٤م،ص٢٣).

يضل ذ ههضّدخ ههضيودّيلّيرن :-

لقد أصبحت الجودة تطبق على جميع المنتجات السلعية والخدمية، فعندما يكون المنتج سلعة ملموسة يسهل على المستفيد أن يميز ما بين منتج وآخر في الجودة، ولكن يصعب الأمر عندما يصبح المنتج خدمة مثل الخدمات التعليمية والتدريبية، وخدمة المجتمع، وقد درجت معظم المؤسسات التعليمية والتدريبية على تنفيذ المواصفات العالمية لكسب شهادة الجودة (ISO 9002) حتى يتعزز موقعها في الميدان العلمي والعملي، وهذا ما يميز المؤسسات التعليمية العامة والخاصة في الدول المتقدمة، ومجالات تطبيق الجودة هي:-

إرضاء المستفيدين (الطلاب – الأكاديميين – الإداريين – جهات العمل في المجتمع – أولياء الأمور – وسائل الإعلام ...الخ).

١. تقويم الأداء .
٢. الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي .
٣. بناء شبكة معلومات .
٤. تنمية الموارد البشرية .
٥. تطوير الباحث العلمي وتوفير بيئة بحثية متميزة .
٦. تطوير الفعالية التنظيمية .
٧. تلبية احتياجات المجتمع لتحقيق تنمية متوازنة (الشرقاوي، ٢٠٠٢م، ص٢٢).

ّ ةقف ةضّدخ : -

١. وضع واختبار مبادئ وتطبيق برنامج الترخيص وإعادة الترخيص الاعتماد لمزاولة تقديم الخدمات الصحية لمختلف مقدمي الخدمة الصحية.
٢. العمل علي تطوير المبادئ الإكلينيكية بالمشاركة مع الخبراء بالقطاعات والجهات المختلفة.
٣. تقديم المعونة الفنية لمقدمي الخدمة فيما يتعلق ببرامج تحسين الجودة.
٤. وضع نظام المتابعة والإشراف وإعداد التقارير.
٥. وضع البرامج التدريبية الخاصة بمفاهيم الجودة.
٦. دعم وتطوير والإشراف على الدراسات المتخصصة والبحوث المتعلقة بالجودة.
٧. إنشاء مركز توثيق ومعلومات وتوفير مراجع متطورة عن برامج الجودة. (الشرقاوي، ٢٠٠٢م، ص٢٧).

ر ح ق ٌ ى ةضّدخ ةضيودي ء ةردرج ةررّ ء :-

الجودة في التعليم : –

ذكر القحطاني (١٩٩٣م):" إن مفهوم الجودة الشاملة في التعليم له معنيان مترابطان ، أحدهما واقعي والآخر حسي . والجودة بمعناها الواقعي تعني التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومبادئ حقيقية متعارف عليها مثل : معدلات الترفيع ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ومعدلات تكلفة التعليم . أما المعنى الحسي للجودة فيرتكز على مشاعر أو أحاسيس متلقي الخدمة التعليمية كالطلاب وأولياء أمورهم ".ص١٢.ـــ

أما (البيلاوي،(٢٠٠٦) ، (الشرقاوي (٢٠٠٢م) ،(سكتاوي (٢٠٠٤) فيروا بأن ضرورة تطبيق الجودة على المؤسسة التعليمية يرجع لعدة أسباب منها:

أ – ظهور الحاجة في المجتمع المدرسي إلى التكامل والانسجام بين مستوياته المختلفة (هيئة التدريس والإدارة التعليمية المحلية أو المركزية ، أولياء الأمور والطلاب) .

ب – ضعف التعاون بين المجتمع المحلي والمدرسة .

ج – ظهور ملامح الضعف في إنتاجية العاملين بالمدرسة والحاجة إلى نظام جيد للمحاسبية على الإنتاجية .

د – حاجة المدرسة إلى مساحة أكثر من الحرية في اتخاذ القرار، وتدعيم تمويل مشروعات المدرسة .

هـــ – الحاجة إلى ترشيد العمالة والإتقان في المدرسة .

و – الحاجة إلى مصداقية المستفيدين حول إنتاجية المدرسة وقدرتها .

ز- الحاجة إلى تعزيز ثقافة مدرسية مؤيدة للتطوير والتحديث .

ح - حاجة مجتمع المدرسة إلى إيجاد السبل للتوصل إلى معرفة حقيقية لتطوير الأداء والإنتاجية فيه .

ط - غموض الأهداف لدى العاملين في المدرسة ومؤسسات التعليم (ما هو المطلوب عمله كي أكون مميزا ؟، وما هي المتطلبات التي أحقق بها دخلا أفضل ؟، وما هو المنتج النهائي الذي أحاسب عليه وأعـــــمل على تحسينه ؟) .

أ ُي د ههض ّدخ ف ء ههردر ج :-

الجودة الشاملة في التدريب التربوي عملية مهمة مستمدة من الجودة في مجال التربية والتعليم وتعزيز مفهوم التدريب التربوي الحديث الواسع الذي لايقتصر على المعلومات والمعارف التي يقدمها كل من عمل في هذا الجانب أمر ضروري ، حيث أصبح يقوم على مجهودات كل من عمل ورشح في هذا الجانب مديراً أ و مشرفاً ، كما أن تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي بالشكل السليم من أهم الخصائص التي تميز القائد التربوي وتجعله يشترك في بعض الخطط الفنية التي يغلب عليها الفاعلين والتجديد والابتكار ومن هنا تبرز أهمية تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي وبذل الجهود لتطويره . (وارين شميث و جيروم ،١٩٩٧م، ص)٢٣.

ومن هنا فإن من الضروري إتاحة الفرصة الكاملة لمديري التدريب التربوي والمشرفين لإبداء آرائهم وأفكارهم وخبراتهم للمشاركة الفاعلة في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة بالعمل وتطويره وذلك بعد اطلاعهم على مشكلات تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي في ميادين التدريب التربوي النظرية والتطبيقية الأمر الذي سيساهم في إثراء مهام مديري التدريب التربوي ومشرفي التدريب بمشاركاتهم الفاعلة ونتائج لقاءاتهم واجتماعاتهم وبرامج الإشراف والتدريب وهم لايدخرون وسعاً في إدخال التحسينات والتعديلات الايجابية حسب مرئيات القادة التربويين لتنفيذ وتحقيق مطالب تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الإشراف التربوي بالإدارات التعليمية مما يؤدي إلى تحقيق كثير من الايجابيات والتغلب على السلبيات والصعوبات التي تواجه المشرفين والمعلمين في العملية التربوية .

فالتدريب التربوي في طليعة قطاعات التربية والتعليم وينبغي أن يعمل على إيجاد ما يعرف في الجودة الشاملة ببيئة التوحد والتغيير حيث يلتف كافة العاملين في التربية والتعليم حول الأهداف القريبة والبعيدة والتي يسعى التدريب إلى تحقيقها وذلك من خلال المشاركة الحقيقية للجميع في صوغ التوجهات والخطط اللازمة لتجويد عمل مشرف التدريب التربوي

وبالتالي تتحدد أدوار الجميع داخل الإدارة التعليمية وتتوحد جهودهم وتسود الروح الإيجابية بيئة العمل في كافة مراحلها ومستوياتها المختلفة .(وارين شميث و جيروم، ١٩٩٧م، ص٢٥).

كما أن الجودة لابد أن ترتبط بالإنتاجية من التطبيق والعمل المثمر .

كذلك من دواعي حدوث الجودة الشاملة تعرض الإدارات التعليمية وإدارات التدريب التربوي للمزيد من الشفافية والعديد من تحديات العصر وفق متغيرات متسارعة ومستمرة في عصر الانفجار المعلوماتي .

كذلك من دواعيها عدم جدوى بعض الأنظمة والتعليمات والأساليب التقليدية السائدة والموجودة بالنظر إلى حاجتنا لمزيد من التحسين والتطوير في جودة الأداء في مجال التربية والتعليم مما يساعد على قلة التكاليف .

كذلك مايطرح من توصيات في اللقاءات والاجتماعات التي تعقد على مستوى وزراء التربية التعليم في مجلس التعاون بدول الخليج العربي والإلحاح والتأكيد بإنشاء وحدة إدارة الجودة الشاملة في وزارة التربية والتعليم بهذه الدول وما تقوم به بعض المؤسسات من جهود ملموسة حيال تطبيق الجودة في جميع أعمالها ص٢٧.

التحولات الأساسية نحو الجودة الشاملة :-

الجودة الشاملة هي منهجية عمل استراتيجي تتصف بالديمومة والاستمرار وهي رحلة طويلة وليست محطة وصول تنقضي بانتهاء مدة زمنية لبرنامج بعينه .

وحتى تترجم مضامين الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية فإن ذلك يستلزم الوصول إلى رضا المستفيد الداخلي والخارجي على حدٍّ سواء والمستفيد الداخلي في إطار الإدارة التعليمية ليشمل المشرف ، والمعلم ، و الطالب والإدارة المدرسية عامة أما المستفيد الخارجي فهو يشمل الأشخاص أو الجهات التي تكوَّن المجتمع المحيط بالمؤسسة التربوية والحصول على رضا المستفيدين لا يمكن أن يتأتى إلا بعد التعرف على احتياجاتهم بشكل دقيق ثم إخضاع هذه الاحتياجات إلى جملة من المبادئ التي ينبغي الالتزام بها في سبيل السعي نحو الجودة .(الخطيب، ١٤٢٥هـ، ص٤٢).

كما أن الجودة الشاملة تحول الإدارة التعليمية بما تشمل من تدريب تربوي وتنظيم كمؤسسة تربوية واحدة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء بما يعد متطلباً محورياً في هذا الجانب لتحقيق مبدأ التحسين المستمر إذ أن تمكن الإدارة التعليمة وعن طريق التدريب التربوي من ممارسة تقويم الذات بأسلوب علميٍّ منظم سوف يحقق مطلباً مهماً للجودة الشاملة يتمثل في نجاح كافة التربويين داخل أي منشأة تعليمية في التركيز على تقييم سلوكهم وعدم

الانشغال بتقييم سلوك الآخرين والعمل على تحسين أدائهم قبل المطالبة بتحسين أداء الغير وهو وضع كان ولا يزال يشكل إحدى معضلات السلوك الإداري لدى الأفراد في مختلف المؤسسات.

و تتطلب الجودة الشاملة تطوير نظم المعلومات وجمع الحقائق إذ أن اتخاذ قرار لتجاوز مشكلة ما أو العمل على تحسين أي مجال من مجالات العمل داخل المنشأة التعليمية يتطلب جمع معلومات وفيرة ودقيقة ومن مصادر متعددة حتى يمكن التعامل مع المشكلة أو التجديد المزمع من خلال الانطلاق من قاعدة بيانية محكمة .(الخطيب، ١٤٢٥هـ، ص٤٣).

دور القيادة العليا في الدعم والمشاركة في مجال الجودة الشاملة:

يقوم القائد التربوي باستخدام التعليم المدرسي للقيام بدور الاستثمار في الأفراد ، يكسب الطلاب خلالها المعرفة والمهارات اللازمة لسوق العمل ، فمغادرة الطلاب للمدارس دون تعلم المهارات المطلوبة لسوق العمل تؤدي إلى آثار سلبية عليهم وعلى مجتمعهم.(المهنا ،١٤٢٣هـ ،ص٣٠).

وقد جاء في تقرير منظمة العمل الدولية لعام ٢٠٠٤ م إن من الصعوبات التي تواجه دول مجلس التعاون زيادة معدل البطالة مع بدء العمل باتفاقية منظمة التجارة العالمية (الجات) نتيجة تدني معدل الإنتاجية للعمل مقارنة بمثيل في العالم ، إضافة إلى تدني المستوى التعليمي ومخرجاته التي لا تواكب سوق العمل ، ،ص ٣٢) .

ويرى الكحلوت (٢٠٠٤م) : " إن الجودة الشاملة في التربية والتعليم تمتد لتشمل كافة العناصر التي تمثل منظومة العمل التربوي المتكامل فبالإضافة إلى الجوانب سالفة الذكر تأتي تنمية الموارد البشرية وتطوير المناهج المدرسية وتبني أساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية محاور أساس في جهود التطوير والتجديد التربوي الذي تتبناه المؤسسات التربوية الفاعلة " ص٣٣.

وإذ نلمس الجهود الصادقة في منظومة العمل التربوي في وزارة التربية والتعليم وما يتخذ من خطوات منهجية في خطة التطوير من خلال طرح البرامج والمشاريع التربوية التي تهدف إلى تجويد العمل التربوي فإن الوصول إلى أقصى فائدة ممكنة من جهد التجديد والتطوير التربوي يتطلب إخضاع هذه البرامج وما تستلزمه من تنظيمات وقوى بشرية وإمكانات مادية وفنية لنظم الجودة الشاملة حتى نتمكن من دعم الجهود وتعزيز النتائج وصولاً إلى العمل المؤسسي في إطار المنظومة التربوية والدور القيادي يكمن في النقاط التالية :

١) التدريب على الجودة الشاملة في العمل وتعلم المهارات الأساسية وترسيخ مفاهيمها وفق معاييرها الأساسية .

٢) المتابعة الدورية لبيانات وتقارير فرق تحسين الجودة والأخذ بآراء التربويين .
٣) الدراسة المستمرة والمشاركة الدائمة في عضوية فرق تحسين الجودة .
٤) تهيئة وتخصيص الموارد المناسبة والفعلية للجودة الشاملة وإتاحتها في كل مؤسسة تعليمية .
٥) التطبيق في المجال التربوي بلغة الجودة الشاملة ويكون الحديث عنها في جميع الأعمال .
٦) مكافأة وتقدير جميع الجهود المبدعة في تحسين جودة الأداء .
٧) قيادة جهود التخطيط للجودة.
٨) الانتساب إلى عضوية لجان وجمعيات الجودة المحلية والعالمية
٩) التعامل بكفاءة وفاعلية مع مقاومة التغيير.
١٠) تقدير الجهود المبذولة في تحسين الجودة.

ر ح ق ٌ ى ههض ّ دخ ههضيود :-

لقد أصبح تطوير التعليم مسألة تحظى باهتمام بالغ من جميع دول العالم وحتى الدول المتقدمة التي ترفع لواء الحضارة التقنية في عصرنا الحاضر .. والجميع يعلم كيف أصبح إصلاح التعليم وتطويره الشغل الشاغل للولايات المتحدة الأمريكية منذ صدور التقرير المشهور بعنوان (أمة في خطر) . ولقد كان تطوير التعليم هو الشعار الذي تخوض تحته الأحزاب في بريطانيا الانتخابات ، وكذلك الحال في ألمانيا وفي اليابان ... ولاشك أننا أحوج منهم لإصلاح نظم تعليمنا وتطويرها(العمري ،٢٠٠٤م،ص١٣).

إن التحدي الراهن والمستقبلي المطروح على التعليم العام بكافة مراحله والإشراف التربوي بصفة خاصة يتطلب قدرة غير مسبوقة في الإعداد والتنفيذ والتخطيط وهذا يتطلب:

١ – تطوير مديري التربية والتعليم والمشرفين والمعلمين مهارياً ومعلوماتياً.
٢ – النظر في وضع المناهج ، ومدى مناسبتها مع المعلومات الحديثة وحاجة سوق العمل
٣ – متابعة وضع الطلاب ، ومدى تفاعلهم مع التطور مهارياً ومعلوماتيا .
٤ – القياس المستمر لأداء العمل وباستمرار .
٥ – التمهيد أولاً ثم التطبيق بزرع التوعية والقناعة لدى جميع التربويين لتعزيز الثقة وتطوير الجودة
٦ – تطبيق الإدارة الإلكترونية و الاستفادة من التقدم في أنظمة الاتصالات الإلكترونية
٧ – توحيد الجهود مما يساعد على رفع مستوى العمل وجودة الأداء مما يسهل عملية التكلفة .

٨ – إحداث نظام معلوماتي دقيق للجودة الشاملة في إدارات التربية والتعليم .
٩ – المحافظة على قضايا البيئة والمجتمع وتقديم خدمات لاتضر بالصحة والبيئة التي تخدم البيئة المدرسية بشكل فاعل .
١٠ –أخذ رأي ومشاركة جميع العاملين في جميع مجالات العمل وخاصةً في اتخاذ القرارات وحل المشاكل وعمليات التحسين.

هـ-لك د ح ً هض ّدخ هضيود ّهردر ج هرح ّ ء :-

يمثل التدريب التربوي العمود الفقري في العملية التعليمية إذ أنه يناط به مهام فنية و إدارية و إشرافية تجعله حجر الأساس للنهضة التعليمية .
و بما أن الجودة الشاملة تهدف إلى تطوير التعليم و إحداث نقلة نوعية في المخرجات . كان من الضروري إبراز العلاقة بين الجودة الشاملة في التدريب التربوي أو بعبارة أخري دور التدريب التربوي في الجودة الشاملة . و يمكن تحديد ملامح هذا المحور في عدة عناصر :
أ– النقاط الأربع عشرة لديمنج في الجودة الشاملة و ارتباطها بالعمل التدريبي .
ب– ادوار مشرف التدريب التربوي في ظل الجودة الشاملة .
ج– كفايات مشرف التدريب التربوي في ظل الجودة الشاملة .

أ– النقاط الأربعة عشر لدمينج في الجودة الشاملة و ارتباطها بالعمل الإشرافي والتدريبي ذكر د يمينج في كتابه (الخروج من الأزمة) النقاط الأربعة عشر للجودة الشاملة و هي :ـــ
١–وضع أهداف و غايات دائمة تنصب على تحسين المنتجات و الخدمات والتخطيط للمستقبل
٢– تبني فلسفة جديدة مع مبدأ المشاركة فيها من الجميع ليتحملوا المسئولية
٣– وقف الاعتماد على التفتيش النهائي و التعويض بالاهتمام ببناء الجودة من الخطوات الأولى .
٤– إلغاء تقييم الأعمال على أساس السعر فقط .
٥– التطوير المستمر لجودة الخدمات و المنتجات مع تشجيع الجميع للاشتراك في التحسين المستمر .
٦– العناية و الاهتمام بتدريب العاملين إثناء الخدمة
٧– القيادة الفعالة الهادفة إلى تقديم المساعدة للأفراد
٨– طرد الخوف و إحلال الأمان الوظيفي . (البعد عن سياسة التخويف)
٩– إزالة العوائق التنظيمية بين الإدارات و الأقسام فالجودة هي الهدف و ليست منافسة

الزملاء .

١٠- التخلص من الشعارات .

١١- استبعاد الحصص العددية و أسلوب الإدارة بالأرقام و الأهداف الرقمية فالتركيز على الكمية سوف يكون على حساب الجودة .

١٢- إزالة المعوقات التي تحول دون افتخار العامل بصنعته .

١٣- إعداد برامج قوية في التعليم و التحسين الذاتي .

١٤- إيجاد التنظيم اللازم لمتابعة هذه التغيرات .(سكتاوي ،١٤٢٤هـ ،ص٥٨).

و بالتأمل في هذه النقاط يظهر الترابط الوثيق و التأثير المتبادل بينها و بالنظر أيضا إلى هذه النقاط الأربعة عشر والمهام المسندة إلى الإشراف التربوي ندرك مدي التداخل و الامتزاج بين هذه القواعد ومهام التدريب التربوي فعلى سبيل المثال من مهام التدريب التربوي (تنظيم الدورات التدريبية) و هي واضحة في النقطة رقم (٣، ٧) في النقاط الأربعة عشر .

ومن مهام التدريب التربوي (تطوير العلاقات الإنسانية) و تجدها واضحة في النقطة (٢ ، ٨ ،٩، ١٢) .

و من مهام التدريب التربوي (تطوير المناهج والحقائب والبرامج المساندة للتطوير) و هي واضحة في النقطة رقم (١٣).

و من خلال هذه المقارنات السريعة نصل إلى القول بأن مهام و مبادئ و وظائف التدريب التربوي تتفق مع المبادئ العامة للجودة الشاملة مع الاختلاف في بعض الجوانب خاصة المتعلقة بالآليات و الإجراءات :-

أ- دور مشرف التدريب التربوي في ظل الجودة الشاملة : -

إن الأعمال التي يقوم بها المشرف اليوم من الإعداد والتخطيط والتنفيذ والمتابعة و التقويم في عموم مراحلها لا تختلف عن أدواره في ظل تطبيق الجودة الشاملة مع الاختلاف في آليات التنفيذ .(سكتاوي ،١٤٢٤هـ ،ص٢٧).

و يمكن عرض الأدوار التي يجب أن يقوم بها مشرف التدريب التربوي(الإشراف الخارجي)لإنجاح برنامج الجودة الشاملة و التي ذكرها الجضعي نقلا من كتاب (الاقتصاديات الجديدة للصناعة و الحكومة و التعليم) لدمينج حيث يبين مقوم من مقومات نجاح الجودة الشاملة و هو إيجاد مفهوم القيادة و الذي يقوم صاحبه بهذه الأدوار ص٣٥.

١- أن يعي تماماً مفهوم النظام و أن يقدم شرحاً وافياً لكافة العاملين عن النظام و غايته .

٢- يساعد الأفراد من أجل أن ينظروا إلى أنفسهم كجزء لا يجزء من النظام و ان العمل الجماعي بينهم سيوحد الجهود نحو تحقيق غايات التعلم .

٣- أن يتفهم اختلاف الأفراد بعضهم البعض و بالتالي يحاول أن يخلق الإثارة والمتعة بالعمل بما يتناسب مع طبيعة كل فرد .

٤- أن يؤمن بأهمية التعلم المستمر له و للعاملين معه . و أن يتبنى عقد حلقات النقاش ما أمكن في المنظمة .

٥- أن يكون مدرباً مستشاراً و ليس مصدراً للأحكام .

٦- يدرك معنى أن يكون النظام مستقراً . يفهم طبيعة التفاعل بين الأفراد و الظروف المحيطة بهم في بيئة العمل .

٧- يعلم أن لديه ثلاثة مصادر للقوة هي الصلاحيات الرسمية المعرفة الشخصية- و قوة الإقناع و انه كي يصبح ناجحاً فعليه تطوير الثانية و الثالثة بدلا من الأولى .

٨- يجعل مناخ العمل مفعماً بالثقة و مشجعاً على الحرية و الإبداع .

٩- أن يكون واقعياً و بالتالي لا يتوقع الكمال

١٠-أن يتمتع بمهارات الإنصات و التعلم من الآخرين

١١-أن يتبادل الحوار مع كل فرد بشكل غير مسمي و غير مخطط له بما يكفل فهماً أعمق بكل فرد من خلال التعرف على غاياته و مخاوفه .

١٢-إدراك منافع التعاون و إدراك الخسارة التي تكون محصلة للتنافس بين الأفراد و المجموعات .

١٣- القيام بدور التعزيز الايجابي لبرامج الجودة

١٤- تفعيل الإشراف الوقائي

فإذا تحقق ما سبق فان التدريب التربوي يتجه من التدريب التقليدي إلى التدريب الاستشاري والاحترافي فيكون المشرف / المستشار و الخبير التدريبي .

ب- كفايات مشرف التدريب التربوي في ظل الجودة الشاملة :-

إن من أهم الكفايات اللازم توفرها في المشرف التربوي ليقوم بالمهام المناطة به لتأكيد تطبيق الجودة الشاملة الكفايات التالية :-

١- كفايات شخصية :وهي سمات أساسية تساعده على سهولة تحقيق أهداف الجودة الشاملة ومنها :-

الاتزان النفسي والانفعالي والعاطفي -تحمل المسئولية -القدوة الحسنة .....)

٢-كفايات فنية (مهنية) وتشمل:القدرة على التخطيط والتحليل – القدرة على اتخاذ القرارات بأسلوب علمي -تشخيص الخلل -تحديد الأهداف بصورة سليمة -القدرة على ادارة الحوار

المناقشة والإقناع –تنظيم الأفكار والحقائق والمفاهيم بدقة – تصميم البرامج – تحليل وتحديد الاحتياجات التدريبية – تقويم التدريب ....)

٣–كفايات ، وتشمل : التمكن من المادة العلمية –الاطلاع على المصادر الحديثة في التخصص – ادارك العلاقات بين المواد التعليمية المختلفة ....)

٤ –كفايات ثقافية : وتشمل :سعة الاطلاع على مواد مختلفة عن تخصصه –الاطلاع على مشاكل البيئة –الاهتمام بالأحداث المحلية والعالمية –الاطلاع على الثقافات والحضارات القديمة والحديثة .....)

٥ –كفايات إدارية : وتشمل : القدرة على ممارسة العمليات الإدارية كالتخطيط والتنظيم والرقابة والإشراف والاتصال والتواصل بطريقة سليمة –استخدام نماذج حديثة في القيادة كالإدارة بالأهداف والإدارة بالنتائج .....)

٦ –كفايات الجودة الشاملة :وتشمل الإلمام بأسس نظام الجودة الشاملة ونظرياته –التع اون فرق المؤسسة التعليمية لإنجاح النظام والتواصل والتقويم المستمر والرقابة الذاتية –والقناعة بالعمل والتصميم على النجاح....)

هذه بعض الإشارات حول الكفايات اللازم توفرها في مشرف التدريب التربوي ليكون لبنة يحتذى بها ويعتمد عليها في المجال التربوي. (نشوان ،١٩٩٨م،ص٤٥).

شكل رقم (٦) نموذج المديرس ١٤٢٨هـ لقاء الإشراف التربوي بمنطقة بتبوك)

كذلك نجد أن تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على إدارات التربية والتعليم والإدارا ت الإشرافية والتدريبية تحقق مبدأ الاختيار وإعطاء الفرصة لاختيار مجموعة من المساقات الاختيارية في مجالات التربية والتعليم بكل فروعها (العلمية ، والثقافية والاجتماعية ، والإنسانية ..) بما يتناسب مع الخطط المستقبلية في ظل سياسة التعليم .

والجودة الشاملة هي ما تتجه إلية وزارة التربية والتعليم ممثلة في إدارات التربية والتعليم وإدارات التدريب التربوي بالتطبيق و الاستمرار في عمليات المتابعة والتقويم على أكثر من صعيد بما يساهـــم في إنجاح عمليات تطوير التعليم، من خلال اللقاءات ، والدورات التدريبية ..)

كذلك تقوم وزارة التربية والتعليم ممثلة في إدارات التربية والتعليم وإدارات التدريب التربوي من خلال تطبيق نظام ضمان الجودة إلى إحداث تطوير نوعـــي لـــدورة العمـــل التربوي بكل جوانبه ، بما يلائم المستجدات التربوية والتعليمية والإدارية، ويواكـــب التطـــورات العالميـــة الساعية لتحقيق التميز في كافة العمليات الـــتي تقوم بها الإدارات التربوية والمتمثلة في تحقيق رضا المستفيدين من النظـــام التعليمي عن طريق إجراء التقييم الذاتي لجميع الممارسات التربوية ، والأخذ بأساليب العمل الجماعي، وتشكيل فرق العمل وجمع البيانـــات الإحصائية وتوظيفها بشكل مستمر، وتفويض الإدارات التعليمية ، والعمل بالمشاركـــة، وتطوير مقاييـــس الأداء، والتحسين والتطويـــر المستمرين لكافـــة العمليات التربوية والإدارية، وزيادة الكفاءة التعليمية لجميع الإداريين والمشرفين والمعلمين بالتربية والتعليم ، وتحسين قنوات الاتصال بين وزارة التربية والتعليم وإدارات التربية والتعليم ذات الصلة من خلال نظام موثق واضح.

وبتحقيق ذلك، يتطلب الأمر من وزارة التربية والتعليم والإدارات التربوية إعادة النظر في أهدافها، وتحديد أدواتها، وتنظيم مسؤوليات العمل، وكذلك تخطيط السياسات الخاصة بالتربية والتعليم والتنمية المهنية والسلوك القيادي لمختلف المستويات، وتنفيذ سلسلة من برامج التدريب لكافة رجال التربية والتعليم للحصول على تحسين مستمر في كافة جوانب العمل التربوي والتعليمي.

ههض ّدخ ههضيود ّهـلذ لٌشٌ د :-

التميز في الأداء بشكل عام لا يأتي من فراغ ، و يعتبر العمل الجماعي من السمات المميزة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وكلما ساد في الإدارة التعليمية ، أو الإدارة الإشرافية مفهوم العمل الجماعي، وكلما سانده المديرون، كلما دعم ذلك من ثقافة الجودة داخل الإدارة التربوية ، وذلك انطلاقا من أن فاعلية المجموع أعظم من مجموع فعاليات الأفراد كل على حدة، وأن التعاون وروح الفريق القائمة على الانفتاح والإحترام المتبادل والإنتماء وإنصهار الفرد في المجموع من شأنها جميعاً أن توفر المناخ الملائم التعاوني الذي تنشده إدارة الجودة الشاملة، مما يجعل الإدارة التعليمية والإشرافية قادرة على تحديد عملائها وطرق قياس مستويات رضاهم، وبالتالي تحديد مخرجاتها ومستويات الجودة الخاصة بهم،

وكذلك تحديد ما يلزم من تحسين مستمر وكيف يمكن إتمامه مع إمكانية مواجهة المشكلات بأنسب الحلول وذلك من خلال:-

١. مشاركة المزيد من المشرفين التربويين وجميع الإداريين ،والعاملين في مجال التربية والتعليم في اتخاذ القرارات مما يزيد من احتمالية تنفيذ هذه القرارات.
٢. تبادل وبلورة المعلومات والخبرات من خلال مشاركة العاملين لبعضهم البعض في فرق العمل.
٣. إيجاد فرص أفضل لاحتواء الأخطاء وتصحيحها وتقبل المخاطرة والتقدم للأمام بروح الفريق الواحد.

والجودة الشاملة تركز على تحقيق رضا الجميع باعتبارهم أساس الجودة، ويتطلب الأمر التحديد المسبق لمن هم المستفيدون من الجودة ، وماهى احتياجاتهم، حتى يمكن تصميم ما يحتاجه رجال التربية والتعليم .

والجودة الشاملة في العلاقات الإنسانية تميز بين المستفيد الداخلي والمستفيد الخارجي.(العتيبي ،٢٠٠٤،ص٥٥).

فالمستفيد الداخلي:-

هو كل من يشترك في العملية التربوية والتعليمية أو يقدم الخدمة (وهو بالنسبة للعملية التعليمية يتمثل في الإدارة ، والمشرف والمعلم، والطالب وكل من يعمل في التربية والتعليم)، وهو يعتبر عميلا داخليا لأنه يستقبل ويتأثر بعمل الغير ثم أنه يعمل ويؤثر في عمل غيره داخل العملية التعليمية في شكل سلسلة متتابعة من الأعمال القائمة على التأثير المتبادل بين الأطراف أو بين المستفيدين الداخليين الذين يضيف كل منهم بعمله قيمة للتربية والتعليم ، وبطبيعة الحال فإنه يمكن القول بإمكانية الوصول إلى درجة عالية من رضا المستفيد الداخلي إذا أدى كل طرف دوره في العمل على أفضل وجه قبل أن يسلمه إلى المستفيد التالي .(العتيبي ،٢٠٠٤،ص٥٦).

أما المستفيد الخارجي : -

فهو الشخص أو الأشخاص أو الجهة أو المجتمع الذي يستفيد في النهاية من الخدمة بشكل مباشر أو غير مباشر وهو الحكم الأخير للجودة.

ولذا ينبغي لمديري التربية والتعليم ومديري إدارات التدريب التربوي أن يقوما بدورهما لضمان الجودة وتحسينها، باعتبارهما أسلوباً شاملاً، في مختلف مستويات نظام

التربية والتعليم كل حسب موقعه الجغرافي . وينبغي في هذا الصدد تعزيز وتطوير ثقافة ضمان الجودة وتحسينها.

كذلك ينبغي أن تتماشى أنشطة ضمان الجودة وتحسينها في النُظُم التربوية والتعليمية مع أغراض العدالة. وينبغي زيادة مستويات الوعي في ما يتعلَّق بدور الجودة في تعزيز العدالة.

كذلك ينبغي المواظبة على عقد برامج تدريبية تستهدف جميع التربويين ، وتقوية القدرات الوطنية على ضمان الجودة وتحسينها في مجال التربية والتعليم .

كذلك ينبغي أن يكون رضاء التربويين ومقدِّميها هو الغرض الرئيسي لضمان الجودة وتحسينها في مجال التربية والتعليم ولابد، في هذا الصدد، من إعداد مؤشرات لقياس الأداء، وضمان توافر الموارد اللازمة لاستخدامها.

كما ينبغي تعزيز عملية الاعتماد، ومراجعتها على فترات منتظمة، لضمان تحسين أداء التربية والتعليم في كل إدارة تعليمية وإشرافية .(العتيبي ، ٢٠٠٤،ص٥٧).

المطلوب من القيادات التربوية في هذا الجانب هو توفير مناخ مناسب لثقافة الجودة ينعكس على جميع التربويين ليقوموا بدورهم داخل الإدارات التعليمية والإشرافية وفى مجالات الإشراف والتعليم ويمكن أن يتم ذلك من خلال تحديد اتجاهات التغيير الثقافي المطلوب وتطوير لغة مشتركة مناسبة والمبادرة إلى التدريب وأساليب التنمية والتطوير المتاحة لتوفير الأرضية الصالحة للتربية والتعليم تتسم بالجودة مع توقع ضرورة إحداث تغييرات ذات طبيعة فلسفية وعملية يقتضيها نظام إدارة الجودة الشاملة.

ومن خلال إيجاد العلاقات الإنسانية مما يساعد على إتباع منهجية التحسين والتطوير (باستخدام أدوات الجودة) مع تشكيل فريق التحسين المستمر وتحديد مهامه وآلية عمله ومدة إنجازه ، ويتبع الفريق منهجية محددة مكونة من المراحل التالية:-

١. تحديد الأهداف واختيار البرنامج أ والعملية المطلوب تحسينها أو تطويرها.
٢. تحديد الأدوار المطلوبة، المسؤوليات المحددة، والموارد اللازمة، والخطة الواجب إتباعها.
٣. تحليل البيانات للبرنامج أو العملية الحالية (كيف ولماذا نؤدي العمل؟).
٤. ابتكار التحسين أو التطوير أو قد يتطلب الأمر إعادة بعض العمليات.
٥. وضع آلية عمل لتنفيذ ومتابعة وتقييم خطة التحسين أو التطوير.
٦. عرض الخطة النهائية على الجهات المختصة لإقرارها.
٧. توثيق كافة الخطط المقترحة للتحسين والتطوير تمهيداً لبناء نظام عمل متقن و مؤسسي.

٨. إخضاع تلك الخطط للفحص الدوري المستمر.
٩. التأكد من أن ما تم الاتفاق عليه تم تنفيذه.
١٠. مشاركة كافة المعنيين في عملية التحسين أو التطوير .(العتيبي ،٢٠٠٤،ص٥٩).

ويؤدي القائد التربوي دوره في الإهتمام بالتدريب كعملية تعلم يكتسب فيها الأفراد مهارات ومعارف تساعدهم في بلوغ الأهداف ، وزيادة فاعليتهم ورفع كفاءتهم وقدراتهم وإحداث تغييرات ايجابية في سلوكهم واتجاهاتهم (الخطيب ، ١٤٢٥هـ،ص٢٣).

وذلك بتصميم برامج تدريبية قصيرة ، تركز كل منها على بناء مهارة واحدة محددة ، وهذا يمكن القائد من اكتساب مهارات متطورة تمكنه من الترقي في عمله ، (الرشيد ، ١٩٩٥،ص ١٦).

وثقافة التدريب الحديثة ، تقوم على أن : التدريب طريق التقدم والتطور والتنمية ، وأنه للاستفادة لا للترفيه ،كما أنه ليس للاحتياج الحالي فقط بل للاحتياج المستقبلي ، والتدريب الحديث تدريب جاد ، يقوم ببرامج قوية تراعي متطلبات المتغيرات والمستجدات ، (السلمي ، ١٩٩٥، ص ١٣٤) .

إن التطوير والتحديث ليس عملية اختيارية ، وكل فرد منا قد تآلف مع أسلوب خاص به لإنجاز المهام المطلوبة منه تنفيذها منه، وكل فرد أيضا يتعرض لقدر ضئيل من عدم الراحة إذ طلب منه التغيير. لقد أصبح من الضروري أن نعيد النظر في أساليب التخطيط والتنفيذ التي نستخدمها في أداء أعمالنا؟ وان نتعاون مع الآخرين ونندمج معهم من أجل المهام المطلوبة؟ علينا أن نفكر فيما هو صالح للجميع أو للكل وليس الجزء ، أي تجويد الجزاء من أجل جودة المنتج النهائي. أننا أمام تحدى كبير في إدارة أنفسنا بصورة أكثر تطورا، ويحتاج ذلك منا إلى أن نتعلم الصبر والمثابرة والنظر إلى مدى ابعد ، وطرد الخوف من الجديد من داخلنا، والاستعداد لتعديل أو تطوير أو حتى تغيير ما نملك من مهارات قديمة إلى مهارات جديدة. إن ذلك بلا شك هو أفضل الطرق للوصول إلى سعادة حقيقية، إننا نبحث عن رضا من يتعاملون معنا لنرتبط معهم بعلاقات أقوى وأطول، بل ونجذب آخرين للتعامل معنا. إن ذلك يعني أن مركزنا التنافسي يقوي ، وبالتالي تقوي فرصتنا في تحقيق ربحية أفضل. إن مساعدة الآخرين على العمل بهذا النظام سوف تزداد وسيطلب منك دائما أن تقوم بذلك إذا كنت تعمل في مجال تنمية الموارد البشرية أو التعليم أو التدريب بصفة خاصة (النجار ، ١٩٩٩م، ص ١٣٥).

فللجودة الشاملة في حقل الإدارة التعليمية والتربوية واقع محمود الأثر سواء صغر نطاق هذه الإدارة أو كبر ولعل أهم فوائد تطبيق ذلك ما يلي:-

١- يقود تطبيق الجودة الشاملة في المجال التربوي إلى خ فض التكاليف بصورة ملحوظة نتيجة قلة الأخطاء واحتمال إعادة العمل مرة ثانية.

٢-الجودة تؤدي إلى زيادة الإنتاجية في أداء الأعمال.

٣-تحسين أداء العاملين من خلال الجودة الشاملة بنجاح والذي بدوره يعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين وخلق إحساس عندهم بالمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات التي تهم العمل وتطوره.

٤-الجودة الشاملة تؤدي إلى رضا العاملين التربويين والمستفيدين (الطلاب) وأسرهم والمجتمع. حيث تركز الجودة الشاملة على إشراك المعلمين في تقديم الاقتراحات، وحل المشكلات بطريقة فردية أو جماعية وكذلك تسعى الجودة الشاملة لاستقراء آراء ورغبات المستفيدين والعمل الجاد على تحقيقها.

٥-إن أسلوب الجودة الشاملة يعتمد عموماً على حل المشكلات من خلال الأخذ بآراء المجموعات العاملة التي تزخر بالخبرات المتنوعة ومن ثم يسهل إيجاد الحلول الملائمة التي يمكن تطبيقها وهو ما يؤدي إلى تحسين فاعلية المؤسسة التربوية وجودة أدائها. كما يساهم هذا الأسلوب في تحقيق الاتصال الفعال بين مختلف العاملين فيها نتيجة لقاءاتهم واجتماعاتهم المتكررة.

٦-إن تطبيق مبدأ الجودة الشاملة في المجال التربوي يتطلب وجود مقاييس ومؤشرات صالحة للحكم على جودة النظام التربوي وضرورة الاستفادة من أخطاء المرحلة السابقة في المرحلة المقبلة ومن ثم تعميم الدروس المستقاة من تنفيذ إدارة الجودة الشاملة.

٧-إن تطبيق مبدأ الجودة الشاملة يدفع العاملين إلى الباحث ومتابعة تجارب الجودة في دول ومناطق أخرى عربيا ودولياً للاستفادة منها. الشرقاوي،٢٠٠٢م ، ص١٢٤).

إدخ ردرج رح ء ف ل ي ـ ى ض دخ ض ي خ:-

الجودة في التدريب إستراتيجية تنظيمية وأساليب مصاحبة ينتج عنها منتجات عالية الجودة وخدمات للعمل، وإن إدارة التدريب في ضوء مفهوم الجودة الشاملة تتميز بما يلي :-

- إدارة ديمقراطية مسئولة للمدرب بعيدة عن التسلط. وحرية للمتدرب في التعبير عن الذات بدون خوف أو رهبة.
- التحول إلى العمل الجماعي التعاوني المستمر.
- مساهمة المتدربين ومشاركتهم في أخذ القرارات.

- التركيز على طبيعة العمليات والنشاطات وتحسينها و تطويرها بصفة مستمرة بدلاً من التركيز على النتائج والمخرجات.
- اتخاذ قرارات صحيحة بناء على معلومات وبيانات حقيقية واقعية، يمكن تحليلها والاستدلال منها.
- التحول إلى ثقافة الإتقان بدل الاجترار وثقافة الجودة بدل ثقافة الحد الأدنى، ومن التركيز على التعليم إلى التعلم وإلى توقعات عالية من جانب المدرب نحو المتدربين .
- التحول من اكتشاف الخطأ في نهاية العمل إلى الرقابة منذ بدء العمل ومحاولة تجنب الوقوع في الخطأ.(المغيدي ،١٤٢١هـ ،ص١١٤).

النتائج التي تتحقق من تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التدريب التربوي :-

١- الوفاء بمتطلبات التدريب التربوي .
٢- تقديم خدمة تعليمية علمية تناسب احتياجات المشرفين والمعلمين .
٣- مشاركة المتدربين في العمل ووضوح أدورهم ومسئولياتهم.
٤- الإدارة الديمقراطية للفصل دون الإخلال بالتعليمات الرسمية.
٥- التزام كل طرف من أطراف العملية التعليمية التعليمة بالنظام الموجود وقواعده.
٦- تقليل الهدر التعليمي في المواقف التدريبية .
٧- وجود نظام شامل ومدروس ينعكس ايجابياً على سلوك الطلاب.
٨- تحقيق التنافس الشريف بين المدرب والمتدرب .
٩- تأكيد أهمية وضرورة العمل الفريقي الجمعي.
١٠- تفعيل التدريب بما يحقق الأهداف التربوية المأمولة.(الشرقاوي ،٢٠٠٠م،ص٣٤) .

ي- ّ ُ ذ ى ض ّ دخ ض ي ود ّ ن ف ي ن ً رغ وج و _ :-

قبل التطرق إلى تحديات ومعوقات تطبيق الجودة فلنتعرف على واقع الجودة في تعليمنا حيث توجد دلائل عديدة على تناقص الكفاءة الداخلية للتعليم، متمثلة في ارتفاع نسب الرسوب والتسرب. وبالرغم من قلة الدراسات المتوفرة، إلا أن الشكوى المتعلقة بتردي التعليم في البلدان العربية كثيرة، ومن الملاحظات على مبادرات الجودة في العديد من المنظمات أنها تركز الجهود على الأنشطة المتعلقة بتحسين جودة العمليات مع إهمال الأنشطة المتعلقة

بتطوير ثقافة قبول التغيير لدى الأفراد العاملين مما ترتب على ذلك عدم الفهم والإدراك لأهمية ودوافع تلك التغيرات. لذا فإننا نلاحظ وبشكل ملموس عدم القابلية والتخوف من تغيير الثقافة التنظيمية، ومقاومة التغيير سواء كان من الإدارة أو العاملين. وبما أن برامج تحسين الجودة تستدعي تغييراً تاماً في ثقافة وطرق العمل في المؤسسة التعليمية، لذا يجب على الإدارة العليا التعامل بحكمة وصبر مع هذه المقاومة، لأنها مرتبطة بالعنصر البشري وطرائق تفكيره وأنماط سلوكه، كما أن من المعوقات التي يواجهها تطبيق الجودة الشاملة على التعليم عدم القدرة على التحديد الدقيق لعملاء التعليم، فقد يكونوا أفراداً أو مؤسسات حكومية أخرى أو شركات خاصة، ولكل منهم رغبات مختلفة قد تتعارض في بعض الأحيان، وأيضاً صعوبة قياس مستوى أداء الخدمات التعليمية وإنتاجيتها.(الشرقاوي ،٢٠٠٢م،ص٨٣).

إن تطبيق نظام الجودة الشاملة في القطاع التعليمي السعودي قد يكتنفه بعض الصعوبات والتي يمكن التغلب عليها طالما وجدت إدارة فعالة ومتحمسة لهذه النظم، ويمكن تلخيص أهم القضايا في أربع عناوين رئيسية هي:

أولاً القضايا المتعلقة بالنظام التعليمي :

١- عدم توظيف المفاهيم الاقتصادية على العملية التعليمية.

٢-عدم التنسيق بين نظامي التعليم العام والعالي.

٣- البعد عن التخطيط الاستراتيجي والاكتفاء بالتخطيط قصير الأجل، والتركيز على مدخلات النظام أكثر منه على المخرجات.

٤- غياب النظام المؤسسي، وسيادة الأنظمة التي تعتمد أسلوب المركزية البحتة.

٥ - عدم ربط تلبية حاجات سوق العمل بموضوع الجودة الشاملة، وبالتالي عدم قدرة السوق على توفير فرص عمل لمخرجات التعليم المختلفة. (الشرقاوي ،٢٠٠٢م،ص٨٤).

٦- عدم وجود النموذج المثالي، الذي يمكن الاسترشاد بمنهجه الإداري، عند تطبيق نموذج الجودة الشاملة.

ثانياً: القضايا المتعلقة بالهيئات التعليمية العليا ومؤسساتها التربوية.

١- قلة التزام القيادة في المؤسسة التعليمية بالجودة، حيث يقارن العاملون بين ما يقول مديرهم وماذا يفعل.

٢- عدم وجود أسس أو مبادئ لقياس الجودة تشمل المخرجات والمدخلات التعليمية.

٣- عدم الربط بين التعليم العام والجامعي مما يؤدي إلى زيادة أعداد العاطلين وبالتالي عدم تطبيق خطط التنمية، فالعلاقة بين نظامي التعليم هي علاقة شراكة دائمة، في سبيل تحقيق التنمية الشاملة المنشودة.

٤- البدء في تطبيق لجودة الشاملة قبل تهيئة المناخ المناسب للتطبيق، وتعجل النتائج.

٥- محاولة حل المشكلات جميعها في وقت واحد والمتراكمة عبر سنوات طويلة.
٦- استخدام الإحصائيات بطريقة غير سليمة في تحليل البيانات وبالتالي الوصول إلى نتائج خاطئة.
٧- عدم إعطاء أهمية كافية لعملية قياس وتقويم الأداء.
٨- عدم تطبيق مبدأ المساءلة في حالة التجاوزات وتغلب المصالح الشخصية على العامة.
٩- الاعتقاد بأن التقنيات أهم من البشر، وتركيز المدارس على الدرجات أكثر من تركيزها على تطوير المهارات.
١٠- عدم إقامة دورات تدريبية لمديري ومديرات المدارس لترسيخ مفهوم علم اقتصاديات التعليم واستغلاله لرفع الكفاءة الداخلية للمدارس.
١١- عدم تحديد الفارق ما بين الفعالية، والجودة، ومداخل العملية التعليمية، لتطبيق الجودة على التعليم. .(الشرقاوي ،٢٠٠٢م،ص٨٥).

ثالثاً: القضايا المتعلقة بالطلاب والطالبات

١-الكثافة الطلابية في بعض مدارس التعليم العام إذ يزيد عدد الطلاب والطالبات في بعض الفصول عن ٤٠ طالب أو طالبة وهو أمر له أثاره السلبية في أداء المعلم وفي التعلم
٢-استمرار غالبية المؤسسات التعليمية في استخدام طرق التعليم التقليدية كالتركيز على الحفظ والتلقين، وقلة استخدام التقنية واستراتيجيات التعلم الحديثة وتوظيفها في التدريس، وإغفال استخدام التعلم الذاتي والمهارات العقلية العليا مثل: التفكير التحليلي، وحل المشكلات، والإبداع، والابتكار، ومهارات الباحث. .(الشرقاوي ،٢٠٠٢م،ص٨٥).

رابعاً: القضايا المتصلة بالنظام المالي والتمويل

١-استمرار الاعتماد بشكل كبير على الحكومة كمصدر رئيسي لتمويل التعليم ومحدودية البدائل الأخرى.
٢-حاجة نظام التعليم إلى وجود منهج منتظم لتوزيع الموارد على التعليم العام في جميع المناطق بشكل متوازن بما يضمن زيادة الفرص المتاحة في التعليم.
٣-ضعف النظام المالي والمعلوماتي، فتطبيق الجودة في المؤسسة التعليمية يتطلب موارد مالية لقاء تدريب العاملين في مجال الجودة. .(الشرقاوي ،٢٠٠٢م،ص٨٦).

ويمكن تلخيص تلك الأسباب فيما يلي:-

١. عدم التزام الإدارة العليا.
٢. التركيز على أساليب معينة في الجودة الشاملة وليس على النظام ككل.
٣. عدم حصول مشاركة جميع العاملين في تطبيق الجودة الشاملة.

٤. عدم انتقال التدريب إلى مرحلة التطبيق.
٥. تبني طرق وأساليب الجودة الشاملة لا تتوافق مع خصوصية المؤسسة.
٦. مقاومة التغيير سواء من العاملين أو من الإدارات وخاصة الاتجاهات عند الإدارات الوسطى.
٧. توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد
٨. ضعف المتابعة الإدارية على الإدارات والأقسام.
٩. عدم فهم المسؤولين للمتغيرات الداخلية والخارجية
١٠. نقص الخبرة الإدارية لدى المسؤولين.
١١. عدم قدرة بعض الرؤساء على اتخاذ القرار.
١٢. ضعف التنسيق بين الأجهزة ذات العلاقة.
١٣. عدم وجود الموظف المناسب في المكان المناسب.
١٤. رسم سياسة الجودة وتشمل تغطية النقاط التالية:
- من هو المسؤول عن إقامة الجودة وإدارتها.
- كيف تتم مراقبة ومراجعة النظام من جانب الإدارة.
- المهام التي يجب أن تتم الإجراءات المحددة لها.
- كيفية مراقبة تلك الإجراءات. .(الشرقاوي ،٢٠٠٢م،ص٨٧).

المعوقات أو الأخطاء المتوقعة التي قد تواجه تطبيق الجودة في التعليم وكيفية التغلب عليها :-

١. . ضعف القناعة والدعم والمشاركة من القيادة العليا.
٢. مقاومة التغيير.
٣. استعجال النتائج.
٤. بدايات خاطئة.
٥. الرضا بالحلول السريعة.
٦. المركزية الخانقة.
٧. ضعف المشاركة الحقيقية للعاملين.
٨. التقليد والمحاكاة لتجارب المنظمات الأخرى.
٩. اعتقاد البعض أن الجودة مكلفة.
١٠. عدم انتقال التدريب على الجودة إلى مرحلة التطبيق.

١١. سوء الفهم لدى البعض بأن نظام الجودة لا يمكن تطبيقه في التعليم. (الشرقاوي ،٢٠٠٢م،ص٨٩).

التصحيح والعلاج :-

أولاً: الإجراءات: وتشمل المهام التالية: التسجيل، وتقديم المشورة ، وتخطيط المنهج ، والتقويم ، ومواد التعليم، واختيار وتعيين العاملين، وتطوير العاملين.

ثانياً: تعليمات العمل: يجب أن تكون تعليمات العمل واضحة ومفهومة وقابلة للتطبيق.

ثالثاً: المراجعة: هي الوسيلة التي يمكن للمؤسسة أن تتأكد بها من تنفيذ الإجراءات.

رابعاً: الإجراء التصحيحي: هو تصحيح ما تم إغفاله أو ما تم عمله بطريقة غير صحيحة.

خامساً: الخطوات الإجرائية لتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في المجال التربوي والتي يمكن إدراكها . (الخطيب ،٢٠٠٤،ص٨٧).

ر ح ق ْ ى ل ز ّ (ISO 9002) ف ء ي د ً رح ّ ء :-

يذكر النبوي (٢٠٠٤): أن كلمة أيزو مشتقة من كلمة يونانية تعني التساوي أو التماثل أو التطابق والأيزو "مصطلح يعني أن هذا المنتج تم اعتماده من قبل الهيئة الدولية للمواصفات القياسية وهي إحدى المنظمات العالمية التي تهدف إلى وضع أنماط ومقاييس عالمية للعمل على تحسين كفاءة العملية الإنتاجية وتخفيض التكاليف."ص١٨.

ولقد تم تطوير نظام الأيزو ٩٠٠٠ ليتوافق مع الميدان التربوي فظهر ما يسمى ٩٠٠٢ ويتضمن تسعة عشر بنداً تمثل مجموعة متكاملة من المتطلبات الواجب توافرها في نظام الجودة المطبقة في المؤسسات التعليمية للوصول إلى خدمة تعليمية عالية، وبنود نظام الأيزو٩٠٠٢ هي ما يلي:-

١- مسئولية الإدارة العليا .

٢- نظام الجودة .

٣- مراجعة العقود .

٤- ضبط الوثائق والبيانات .

٥- الشراء .

٦- التحقق من الخدمات أو المعلومات المقدمة للمدرسة من قبل الطالب أو ولي أمره .

٧- تمييز وتتبع العملية التعليمية للطلاب .

٨- ضبط ومراقبة العملية التعليمية .

٩- التفتيش والاختيار .

١٠- ضبط وتقويم الطلاب .

١١-حالة التفتيش والاختبار .

١٢-حالات عدم المطابقة .

١٣- الإجراءات التصحيحية والوقائية .

١٤-التناول والتخزين والحفظ والنقل.

١٥- ضبط السجلات .

١٦- المراجعة الداخلية للجودة .

١٧-التدريب .

١٨-الخدمة .

١٩-الأساليب الإحصائية.

تجربة دول الخليج العرب. (درباس، ١٩٩٤م، ص٥٥):

انحصرت تجارب الدول الخليجية في تطبيق نظام الجودة في العمل التربوي في:-

- المناهج والكتب المدرسية وأداء المعلمين.
- المباني المدرسية.
- العمل الإداري.

وترى هذه الدول أن تطبيق نظام الجودة في العمل التربوي (بناء على تجربتها) يؤدي إلى:-

- تحسين كفاية الإدارة التربوية.
- تطوير المناهج.
- رفع مستوى أداء المعلمين.
- تنمية البيئة الإدارية.
- تحسين مخرجات التعليم.
- إتقان الكفايات المهنية.
- تطوير أساليب القياس والتقويم.
- تحسين استخدام التقنيات التربوية (درباس ،١٩٩٤،ص٥٥)

ينبغي للتدريب التربوي أن يقوم بدور أساسي وفعال لضمان الجودة وتحسينها، باعتبارها أسلوباً شاملاً، في مختلف مستويات نظام التدريب التربوي في الميدان التربوي ، وينبغي في هذا الصدد تعزيز وتطوير ثقافة ضمان الجودة وتحسينها.

وينبغي أن تتماشى أساليب التدريب التربوي ضمان الجودة وتحسينها في النُظُم التربوية والتعليمية .

وينبغي زيادة مستويات الوعي في ما يتعلَّق بدور الجودة في تعزيز العدالة.

يجب المواظبة على عقد برامج تدريبية تستهدف التنمية المستمرة لمديري التربية والتعليم ومديري الإشراف التربوي والمشرفين التربويين ، وتقوية القدرات الوطنية على ضمان الجودة وتحسينها في مجال التدريب التربوي .

ينبغي أن يكون رضاء جميع التربويين بالخدمات ومقدِّميها هو الغرض الرئيسي لضمان الجودة وتحسينها في مجال التدريب التربوي ولابد، في هذا الصدد، من إعداد مؤشرات لقياس الأداء، وضمان توافر الموارد اللازمة لاستخدامها.

ينبغي تعزيز عملية التطوير والإبداع ، ومراجعتها على فترات منتظمة، لضمان تحسين أداء التربويين في جميع قطاعات الوزارة .

كما ينبغي على التدريب التربوي عمل مجموعة من المعايير التي ترفع من مستوى الجودة لديها وذلك بالاعتماد على بيئة التدريب الثلاث وهي :-

١ -المدرب " مشرف التدريب " .

٢ -حقائب التدريب " المحتوى "

٣ -مكان التدريب " مركز التدريب "

وكانت هناك ورقة عمل مقدمة من الدكتور مهدي العلمي للمؤتمر العربي الأول للتدريب وتنمية الموارد البشرية بعمان في ١- ٦ – ١٤٢٧ هـ تتحدث عن بعض هذه المعاير وكانت كالتالي " :-

أ ّل : ي ـن ر ه ض ّ د خ ه ي ر ّ ل ـ د ي ً ه ي د ر ج :-

١ -المُدرِّب هو الحلقة الأهم في العملية التدريبية فإذا افترضنا فشل كل الحلقات الأخرى ونجاح حلقة المُدرِّب فإن هذا النجاح سوف ينسحب على كل العملية التدريبية وسوف يُغطي على كامل الفشل في الحلقات الأخرى .

٢ -المُدرِّب المُحترف ، الناجح ، المتمرس ، الخبير هو عُملة نادرة الوجود ! ومعدن ثمين أصيل ! وحجر كريم لمَّاع ! وإذا ما وجد بين ظهرانينا مُدرِّباً هذه هي صفاته فإن علينا أن نقرع الطبول ، وأن نولم للقوم ، وأن نجعل من هذه المناسبة عيداً سعيداً تماماً كما كانت تفعل العرب عندما كان يلمع بين ظهرانيها نجم شاعرٍ جديدٍ .

٣ -المُدرِّب الناجح يستطيع أن يخلق ، ويصنع ، ويُكوِّن متدرِّبين ناجحين على جانب كبير من الفعالية ، والكفاءة ، والاقتدار .

٤ -المُدرِّب الذي أقصده هنا هو المُدرِّب في كافة المجالات فالمُدرِّب هو المُدرِّب أينما كان وحيثما حل .

٥ -المدرب الناجح يُمكن أن يُساهم من خلال تدريبه في نهضة الأمة التي ينتمي إليها .

أعتقد ومن واقع خبرتي الشخصية العملية بأن معايير الجودة المتوقعة من المُدرِّب ما يلي :-

١ -أن يكون مؤهلاً من الناحية العلمية إذ لا يعقل أن يكون مُدرِّباً من لا يحمل درجة البكالوريوس على الأقل وأن يكون تقديره في الدرجة الجامعية الأولى لا يقل عن جيد وأن يكون ناجحاً في امتحان الكفاءة الجامعية ، وأن يكون حاصلاً على شهادة الدراسة الثانوية العامة بمعدَّلٍ لا يقل عن ٧٠% وأن يكون مستوى ذكائه أعلى من الـــ Average .

٢ -أن يكون خبيراً في المجال الذي يُدرِّب فيه إذ لا يُعقل أن يُدرِّب على الأمور المصرفية مثلاً مُدرِّباً لا توجد عنده خبرة مصرفية !! والخبرة المقصودة هنا ذات ثلاث جوانب :-

١ -خبرة في العمل لا تقل مدتها عن سبع سنوات .

٢ -خبرة عميقة في مجال معين ، متعددة في مجالات أخرى .

٣ -خبرة عزَّزتها التجارب ، والدروس والعبر والحالات

٣ -أن يكون مُدرِّباً مُعتمداً من إحدى الجهات التي تعتمد المُدرِّبين في المجالات المُختلفة

وبكل أسف فإن مثل هذه الجهات ليست موجودة بين ظهرانينا وإذا ما وُجِدت أو كُتِب لها بأن تُوجد فإنني هنا أدعو إلى أمرين هامين :-

الأول : أن لا تكون غاية وجودها تجارية .

الثاني : أن لا تكون وسيلة للإستقواء والاحتكار والتفرد والتسلط والتحكم بالسوق .

٤ -أن تكون شخصيته شخصية مُدرِّب : وهذا يعني :-

١ -أن يكون قادراً على توصيل المعلومات وتبسيطها ، وضرب أمثلة توضيحية عليها من خلال التمارين والحالات والأفلام .

٢ -أن يكون كلامه واضحاً مفهوماً مسموعاً مشوقاً .

٣ -أن يكون قادراً على خلق التشويق والتركيز وإزاحة الضجر والملل والرتابة من قلوب وعقول وأرواح جمهور المتلقين .

٤ -أن يكون قدوة حسنة في أخلاقه ، وإدارته ، وعاداته .

٥ -أن يكون قادراً على التحفيز ، وتفجير الطاقات الخلاقة ، ومكامن الإبداع والنبوغ ، والريادة ، والقيادة .

٦ -أن يكون أنيقاً ، نظيفاً ، مرتباً ، بشوشاً سمح الوجه قادراً على استخدام لغة جسمه بما يوضح كلامه المنطوق من لسانه .

٥ -أن تكون ثقافته ومعلوماته العامة واسعة وعريضة وأن يُثبت هذا الأمر من خلال امتحان .

٦ -أن يكون قادراً على إعداد وتأليف المواد والأدلة التدريبية بمنتهى الأمانة الفكرية والعلمية .

٧ -أن يكون مُلماً إلماماً طيباً بأحدث وآخر ما توصلت إليه تكنولوجيا المعلومات *I.T* .

٨ -أن يكون عضواً في جمعية مهنية معنية بالتدريب والتنمية والاستشارات الإدارية .

٩ -أن يتمتع بقدرة فائقة على إدارة الوقت .

١٠ -أن يكون قد شارك في دورات : تدريب المدربين ومهارات الاتصال ومهارات التقديم وأخصائي تدريب وتنمية الموراد البشرية .

ثانياً : يـن ر ص خ ي ل ـد ي ً ي ن خ ر د ح د :-

١ -أن تكون معتمدة من لجنة خبراء في المجال الذي سوف تقدم فيه .

٢ -أن يكون إعدادها قد تم وفقاً لأساليب وطرق البحث العلمي (التهميش ، المراجع ، الأمانة العلمية ، الاقتباس) .

٣ -أن تكون مُعزَّزة بالتمارين ، والأمثلة ، والإستبانات ، والحالات الواقعية ، والأفلام التدريبية) .

٤ -أن تكون مكتوبة بلغة سليمة سهلة خالية من الأخطاء .

٥ -أن تكون مكتوبة بلغة جمهور المتلقين .

٦ -أن يتم إلقائها بلغة جمهور المتلقين .

٧ -أن تراعى فيها حقوق المؤلفين الآخرين .

٨ -أن تكون مطبوعة على الحاسوب ومشتق منها مستلة مطبوعة بواسطة (الباور بوينت).

٩ -أن تطبع على ورق *A4* وبشكل رأسي وليس أفقي .

١٠- أن ترقم صفحاتها ترقيماً صحيحاً .

١١- أن ترقم الأشكال فيها .

١٢- أن تكون واضحة في فهارسها .

١٣- أن يكون فيها صفحة للمراجع وهذا لا يعني الاستغناء عن الهوامش .

١٤- أن يتم تحديثها باستمرار .

١٥- أن تصوَّر وتجلَّد بإتقان .

١٦- أن تقدم ويُشرح مضمونها بشكل كامل غير منقوص .

١٧- أن يتم حث جمهـــور المتلقين بأن يصطحب المـــادة التدريبيـــة معه عند حضوره لكافـــــة محاضرات الدورة التدريبية .

١٨- أن تسجل في دائرة المكتبة الوطنية منعاً للاعتداء عليها.

١٩- أن تكتب بلغةٍ سليمةٍ ، واضحةٍ ، مفهومة .

٢٠- إذا كان المُدرِّب شخصاً آخر غير الذي قام بإعـــداد المادة التدريبية فإنه يجب أن يشـــــــار إلى هذا الأمر بمنتهى الوضـــوح في غلاف المـــــادة التدريبية وأن يكـــون الإذن المُسبق للمؤلف قد أُخذ هنا مع تعويضه تعويضاً مادياً لقاء هذا الأمر .

٢١- أن تكون خالية من الأخطاء المطبعية والعلمية .

٢٢- أن يُشـــــار في عنوانهـــا وفي صفحة غلافهـــا على أنها مـــــادة تدريبية وأن يُوضح الغلاف المعلومات التالية :-

١ -عنوان المادة التدريبية .

٢ -تاريخ ومكان وموعد انعقاد الدورة التدريبية .

٣ -اسم المؤلف ، اسم المدرب .

٤ -عبارة " مادة تدريبية" .

٥ -اسم وشعار وعنوان مركز التدريب .

٢٣- أن توزع على جمهور المتلقين قبل افتتاح الدورة التدريبية .

٢٤- أن يُشار إلى المراجع العلمية والهوامش في مستلة الباور بوينت المشتقة من المادة التدريبية .

٢٥- أن تتفق مراكـــز التدريب فيما بينهـــا على طريقـــة واحـــدة موحدة لتجليد المواد التدريبية وقياساتهـــا الخارجيـــة (*A4*) وأن تكون هذه الطريقـــة بعيدة عن المغـــالاة والإســـــــــراف والتبذير .

٢٦- أن تكون المراجـــع التي تم الرجـــوع إليها عند إعداد المـــادة التدريبيـــة مراجع حديثة لم يمض على تأليفها أكثر من (٥) سنوات .

٢٧- المادة التدريبية يجب أن كون منسجمـــة مع مسار الدورة التدريبية وفق المراحل الثلاث التالية :-

١ -شرح الخلفية النظرية .

٢ -أفلام تدريبية وأقراص مُدمجة .

٣ -مناقشة حالات واقعية ، وتمارين ، واستبانات .

٢٨- أن يكون الشخص الذي سوف يقوم بإعـــداد وتأليف المـــادة التدريبية خبيراً في المجـــــال الذي تبحث فيه المادة التدريبية .

٢٩- أن يوضع في مُقدمتها خطة تبين مضمونها .

ســـ ـــً : ي ـــن ر ـــض ـــدخ ـــي ـــر ـــل ـــد ي ـــً ـــي ـــن ـــز ـــر ـــد ـــر ـــج ء :-

١ -أن لا تقل مساحة المركز التدريبي عن ١٥٠م^{٢} .

٢ -أن توجد في المركز التدريبي قاعة مكتبة مُزوَّدة بالكتب والمراجع الحديثة .

٣ -أن توجد في المركز التدريبي قاعة تدريب حاسوب (مختبر حاسوب) .

٤ -أن لا يقل عدد قاعات التدريب الموجودة في المركز عن قاعتين إضافة إلى قاعة التدريب الحاسوبي .

٥ -أن يكون موقع المركز منطقة هادئة بعيدة عن الضوضاء .

٦ -أن تكون وسائل المواصلات المؤدية إلى المركز متاحة ، سهلة ، رخيصة الثمن .

٧ -أن يتضمن المركز التدريبي مساحة كافية لاستراحة الشاي والقهوة ونشاطات الطعام والشراب .

٨ -أن يتضمن المركز التدريبي دورة مياه عدد (٢) واحدة للرجال وأخرى للسيدات وأن تكون هذه الدورات نظيفة مُعقمة ذات رائحة طيبة .

٩ -أن يكون المركز بكامله مكيفاً صيفاً وشتاءً .

١٠- أن لا يقل عدد العاملين في المركز عن (٤) عاملين .

١١- أن يكون المركز ماسكاً لدفاتر محاسبية منظمة أصولياً .

١٢- أن يكون للمركز مُدقق حسابات قانوني مُعتمد .

١٣- أن تتضمن قاعات المركز التدريبي كل أجهزة الأوديو والفيديو والعرض والتوضيح اللازمة لمراكز التدريب .

١٤- أن تكون هناك ساحات وشوارع وكراجات محيطة بالمركز .

١٥- أن يكون المركز نظيفاً مُرتباً .

١٦- أن يتضمن المركز غرفة خاصة للتصوير والتجليد والأرشيف والملفات .

١٧- أن يبرئ المركز ذمته سنوياً من ضريبتي الدخل والمبيعات .

١٨- أن يكون في المركز مُصلًّى وأن تراعى أوقـــات الصـــلاة عند وضع البرنامـــج الزمني للدورة التدريبية .

١٩- أن يكون في المركز أدوات مائدة وطعام كافية لأكبر طاقة استيعابية للمركز .

٢٠- التزام المركز بوجود يافطات أسماء توضع أمام المتدربين .

٢١- التقـــاط صورة تذكاريـــة في نهايـــة كل دورة تدريبية ومنح كل متدرب نسخـــة عن هذه الصورة .

٢٢- التزام المركز بالمحافظة على الأوقات المُعلن عنها بالنسبة للدورات التدريبية .

٢٣- أن يكو للمركز خطة تدريبية سنوية معلنة .

٢٤- التـــزام المركـــز بعدم منح شهـــادة مشاركـــة في دورة تدريبيـــة لمن يتغيب أو يتأخـــر عن حضور أكثر من ٢٠% من وقت الدورة التدريبية على أن يكون هذا التغيُّب مشفوعـــاً بكتاب خطي رسمي من الجهة الموفدة للمتدرب وبشكل مُسبق .

٢٥- التـــزام المركـــز بإعداد وتوزيع صحيفة بيانات تدريبية (بروشور) عن كل دورة تدريبية تتضمن كافة التفاصيل المتعلقـــة بالدورة التدريبيـــة والتزام المركز بما هو وارد في هذه الصفحة التزاماً تاماً .

٢٦- أن لا يُقدم المركز التدريبي مطالباتـــه المالية للمشاركين في الدورة التدريبية والجهات التي أوفدتهم قبل انتهاء أعمال الدورة التدريبية .

٢٧- إذا ترافقت أعمال الدورة التدريبية ببرنامج ترفيهي فإن هذا البرنامج يجب أن لا يكون على حساب الوقت المُعلن عنه للتدريب .

٢٨- أن يلتزم المركـــز بأن تكـــون نصف الساعـــة الأولى من كل برنامـــج بمثابة حفلة تعارف بين المشاركين .

٢٩- إذا أعلن المركـــز عن مُدرِّب مُعيَّن للدورة التدريبية ثم قام بتغيير هذا المُدرِّب فإن تعويضاً مادياً على شكل خصم تجاري يجب أن يؤدى للجهة الموفدة .

٣٠- الحد الأدنى لعدد المتدربين في كل دورة يجب أن لا يقل عن (٥) متدربين .

٣١- أن يكون التنظيم المعماري للمنطقة التي يوجد بها المركز تجاري - مكاتب .

٣٢- أن لا تزيد القدر الاستيعابية للقاعة التدريبية الواحدة في المركز عن ٢٠ شخصياً ".

هذه بعض المعايير التي يمكن الإعتماد عليها في التدريب بناء على خبرة الباحث ويمكن تطبيقها في وضعنا داخل مراكز التدريب التربوي .

ومن هنا نستطيع أن نستنتج الفوائد المرجوة من تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم العام : -

١. رؤية ورسالة وأهداف عامة للمؤسسة التعليمية واضحة ومحددة.
٢. رسالة وأهداف جميع القطاعات واضحة ومحددة.
٣. وضع خطة إستراتيجية للإدارات التعليمية وخطط سنوية لإدارات الإشراف متوفرة ومبينة على أسس علمية.
٤. تحدي هيكلة واضحة ومحددة وشاملة ومتكاملة وعلمية ومستقرة للإدارة التعليمية .
٥. وصف وظيفي لكل إدارة ولكل مدير تعليم ومشرف تربوي متوفرة ومحددة.
٦. وضع مبادئجودة محددة لجميع مجالات الإشراف في الإدارات التعليمية (خدمية، إنتاجية، إشرافية ، إدارية، مالية....إلخ)
٧. تحديد إجراءات عملية واضحة ومحددة من أجل تحقيق مبادئ الجودة.
٨. توفر نوعية وتدريب شامل وملائم لتطبيق إدارة الجودة في كل إدارة تربية وتعليم.
٩. تحديد أدوار واضحة ومحددة في النظام الإداري والإشراف ككل .
١٠. الارتفاع الملحوظ للدافعية والالتزام بمشاركة الجميع .
١١. رفع مستوى أداء جميع المشرفين والمشرفات في المجال التربوي .
١٢. توفر جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع التربويين في الإدارة التعليمية .
١٣. ترابط وتكامل عال بين مديري التربية والتعليم والمشرفين والمشرفات في الوزارة والإدارات التعليمية والعمل بروح الفريق.
١٤. الاحترام والتقدير المرضي للإدارات التعليمية والإدارات الإشرافية .
١٥. جميع المشرفين يمتلكون المعارف والمهارات اللازمة لتطبيق TQM.

١٦. حل المشاكل بشكل متواصل ومستمر والمشرفين يمتلكون المهارات اللازمة لحل المشاكل بطريقة علمية وتربوية سليمة.
١٧. تتحق رسالة وزارة التربية والتعليم وأهدافها العامة بشكل جيد.
١٨. تكون نفقات الجودة الشاملة للتربية والتعليم أقل.
١٩. الاستخدام الأمثل للاتصال والتواصل بين الجميع .(العقيلي ،٢٠٠١،ص٧٨).

يرر وخذ ههضّدخ ههضيودد :-

أكد العمري :(٢٠٠٤م) بأن " فلسفة الجودة تهدف إلى إيجاد فرصة أفضل للمنافسة بالتركيز على ما يهم المستفيد من الخدمة فالجودة الشاملة فلسفة إدارية متميزة لا يمكن أن تنجح وتستمر إلا إذا توافرت لها البيئة والمناخ الملائم لتطبيقها لذلك يتعين التخطيط السليم لهذه العملية وفقاً لاحتياجات المنظمة والعاملين فيها قبل القيام بتنفيذها ثم نجاحها واستمرارها يكون باستمرار الدعم المتواصل من جانب الإدارة والعاملين .ص٢٠.

ومن العوامل التي تؤدي إلى اتخاذ قرار تطبيق الجودة الشاملة هو نجاح تطبيقها في منظمات أخرى أو أن الإدارة العليا شعرت بضرورة تطبيقها بسبب تدني الأداء وفشل الأساليب الإدارية الأخرى في السابق ،لذا فإنه يجب على المنظمات التي تفكر في الأخذ بهذا الأسلوب فهم الأساس المنطقي لعملية تطبيقه وإدراك مزاياه المتوقعة بالنسبة للمنظمة وأعضائها فمن المهم قبل أن تفكر المنظمات بتطبيق هذا المفهوم أن تقوم بدراسة وتحليل تجارب الآخرين للاستفادة منها.

أما بالنسبة للقطاع الحكومي فقد أوضح "السحيم (٢٠٠٤م) أن من أهم الأسباب التي دفعت المديرين إلى تبني مفهوم الجودة الشاملة كما يلي :-

١ "-قناعة ودعم الإدارة العليا بتبني مفهوم الجودة الشاملة كإستراتيجية.
٢ جعل المستفيد محور الاهتمام في العملية الإدارية.
٣ الحاجة إلى منح الموظف وكذا فرق العمل الصلاحية التي تمكنهم من تقديم الخدمة.
٤ الحرص على ضرورة توفر أساليب قياس وتحليل عمليات الإنتاج والخدمات المطلوبة" .ص٢٨.

كما تشير البيانات المالية للإنفاق على التعليم في المملكة إلى ارتفاع كلفته حيث بلغت نسبة حوالي (٢٥%) من الإنفاق الحكومي في حين أن هذه النسبة تبلغ في المتوسط (١٢.٣) في الدول الصناعية. (الإدارة العامة للتخطيط، ٢٠٠٤م،ص ٤٦) ويؤكد ذلك ما ورد بخطة التنمية الثامنة (١٤٢٥هـ – ١٤٣٠هـ) أن قطاع التعليم العام ما زال يواجه العديد من

التحديات، والمعوقات التي من أبرزها ضعف الكفاءة الداخلية، والخارجية، وارتفاع كلفته نتيجة للارتفاع النسبي في معدلات التسرب والرسوب والإعادة، بالإضافة إلى الضعف النسبي في مستوى الخريجين مما يشير إلى وجود خللاً هيكلياً في مخرجاته بصورة تجعلها غير متوائمة مع احتياجات سوق العمل وهذا أمر يعد حجر عثرة في سبيل التنمية الشاملة. (وزارة الاقتصاد والتخطيط،٢٠٠٤م، ص ٤١٩).

كما لا يوجد اتفاق بين الباحثين على العناصر التي تمثل متطلبات تطبيق الجودة الشاملة ، فبعضهم يحصرها في سبعة عناصر فقط وبعضهم يرى أنها عشرة عناصر ويذهب آخرون إلى مدى أبعد فيحددها في إثني عشر عنصراً والحقيقة أنه بتفحص هذه العناصر وفقاً للقوائم التي أوردها هؤلاء الباحثين لا نجد إختلاف بينها في المحتوى وإنما في العدد ناشئ من قصر بعض المجالات أو شموليتها لمدى أوسع، أي أنه بسبب تفصيل أو إدماج مجالات مع بعضها، ويتفق الباحث مع متطلبات الجودة الشاملة التي أوردها معهد الجودة الشاملة : العتيبي (محسن) :(٢٠٠٤م ، ص ٣١) كونها تراها كافية لتعكس بصدق متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة. وهذه العناصر هي :-

أولاً: دعم وتأييد الإدارة العليا: وتتبع ضرورة هذا الدعم من قرار إستراتيجي يمثل رؤية المنظمة ورسالتها ويتمثل دور الإدارة العليا في الجودة الشاملة في الدعم والتأييد المستمر لهذا المدخل –الإعلان بتطبيق هذا المدخل أمام جميع المديرين والالتزام بالخطط والبرامج على كافة المستويات – تخصيص الموارد المادية والبشرية اللازمة لنجاح التطبيق– تحديد السلطات والمسؤوليات والتنسيق اللازم –ويتضح أن الرئيس الأعلى في المؤسسة وأفراد الإدارة العليا هم عامل التغيير الداخلي الأساسي نحو تطبيق الجودة لأنهم بهذه الصفة يكون لهم دورين : تشكيل قيم المنظمة وإنشاء البنية الأساسية لإحداث التغيير الفعلي ، والالتزام من جانب الإدارة أمر حيوي لاكتساب المصداقية نحو هذا المدخل ، كما أن الإدارة العليا هم الذين يستطيعون أن يجعلوا الجودة في مقدمة أولويات المنظمة، ومن الممكن القول أن دعم وتأييد الإدارة هو الذي يؤدي إما إلى إزدهار الجودة الشاملة أو فتورها .

وتأسيساً على ما سبق فإن ضرورة الإفادة من مدخل الجودة الشاملة، وتطبيقاتها التربوية في قطاع التعليم السعودي، لم يعد أمراً اختيارياً بل أصبح ضرورة ملحة يفرضها واقع هذا القطاع، خاصة "بعد أن احتل هذا المدخل مكاناً تحت الأضواء في العالم المتقدم" (الشرقاوي، ٢٠٠٢م،ص١١) (٤٣).

ثانياً : تهيئة مناخ العمل وثقافة الجهة : إن إيجاد ثقافة تنظيمية تتفق مع مدخل الجودة الشاملة يعتبر أحد أكبر وأهم التحديات التي تواجه تطبيق هذا المدخل، إذ ليس من المنطقي البدء بتطبيق هذا المدخل في بيئة أو ثقافة مناوئة لا تتوافر لها مقومات النجاح والاستمرار حيث أشار العصيمي (١٤٢٤هـ) إلى أن " تهيئة وإعداد جميع العاملين في المستويات المختلفة بالمنظمة نفسياً لفهم وتقبل مفاهيم وممارسات الجودة الشاملة يؤدي إلى :-

١-تعاونهم والتزامهم.
٢- تقليل مقاومتهم للتغيير.
٣- انتشار الوعي وتثقيف العاملين بالجودة.
٤- خلق شخصية الجودة.
٥- التخلص من الشعور بالخوف وتنمية الإحساس بالمسؤولية.

" وتهيئة ثقافة الجهة لتطبيق الجودة الشاملة يتطلب إحداث نوع من التغيير الثقافي " . ص ٣٣.

ومن ذلك ما يتم توضيحيه من أمثلة في الجدول التالي :-

من ثقافة الإدارة التقليدية	إلى ثقافة إدارة الجودة
فهم غامض لاحتياجات العميل	استخدام أسلوب منظم لفهم الاحتياجات وإشباعها
توجه نحو الأهداف قصيرة الأجل والتصرفات والأفعال ذات الأمد الطويل المحدود	التوازن المدروس للأهداف طويلة الأجل والأهداف قصيرة الأجل الناجحة
قبول حدود معينة من الخطأ والإجراءات الصحيحة الناتجة عنه كمعيار	الإصرار على التحسين المستمر للعمليات والمخرجات الخالية من العيوب والأداء الصحيح للعمل من أول مرة
اتخاذ القرارات وحل المشكلات بطريقة فردية وغير نظامية	المشاركة هي الأساس في حل المشكلات واتخاذ القرارات
نمط إدارة بأهداف غير مؤكدة تغرس الخوف من الفشل	نمط إدارة منفتح ذو أهداف واضحة ومتناسبة يشجع على حل المشكلات والاعتماد على العمل الجماعي

ثالثاً : التوجيه بالمستهلك وتعميق فكرة العميل الذي يدير الجهة :-

أكد العصيمي بأن : العميل هو محور كل مجهودات الجودة الشاملة وأهم متطلبات الجودة الشاملة تعميق فكرة العميل يدير المنظمة والعمل على تحقيق رضا واحتياجات العملاء الداخليين والخارجيين فهناك سبع ممارسات أساسية ينبغي التمسك بها من أجل تحقيق هذا :

١- إيجاد الرؤية التي تحافظ على العميل.

٢- إملأ أذنيك بكلام العميل وصوته.

٣-تعلم من الشركات الناجحة.

٤-دعم حرية خدمة العملاء من جانب العاملين بالمنظمة.

٥-القياس ، القياس ، القياس لرأي العميل للجودة.

٦-تحطيم كل معوقات كسب رضاء العميل.

٧-حوّل الأقوال إلى أعمال وأفعال.(العصيمي ، ١٤٢٤،ص٣٥) .

رابعاً : قياس الأداء للإنتاجية والجودة :-

وذكر (العصيمي) بأنه " لابد من توفير نظام دقيق للقياس يعتمد على استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحديد التفاوت غير الإيجابي في إنجاز وأداء العمليات والمهام والقضاء عليه بشكل كامل "ص٣٦ .

وهذا يتطلب:

١- تحديد الأوقات المحددة للإنجاز والانحراف عنها.

٢- التفاوت في مستويات الجودة يقع ضمن الحدود المقبولة.

٣- تدريب العاملين جميعهم على استخدام التحليلات الإحصائية البسيطة.

٤- تحديد الفترة الزمنية المتوسطة التي يحتاجها العامل للإنتهاء من كل عملية وأن ما يمكن قياسه يمكن عمله.

خامساً : الإدارة الجيدة للموارد البشرية في المنظمة:-

وذكر العصيمي : أن الموارد البشرية هي القوة الدافعة لنجاح تطبيق مدخل الجودة الشاملة وذلك يتطلب ما يلي:-

١- توجيه الاهتمام للموارد البشرية من خلال الإدارة الجيدة والبعد عن الطرق التقليدية في إدارتها.

٢- التركيز على التطوير والارتقاء بنظام الاختيار ،التعيين ،شغل الوظائف، تقييم الأداء ،برامج التدريب ،التحفيز .

٣- بناء فرق العمل ذاتية الإدارة لضمان المشاركة والتعاون لتحقيق التحسين المستمر.

٤ - إعادة وصف الوظائف وتطوير عملية تصميم الوظائف.(العصيمي ، ١٤٢٤هـ ،ص٣٧).

ومما ينبغي أن يتواري في ظل مدخل الجودة الشاملة هو وقف ترتيب العاملين حسب الأداء أو القسم أو الإدارة التي يعملون بها ، والتوقف عن استخدام نظام الجدارة والمكافأة مقابل الأداء الفردي ، والاعتماد على نظام الفريق الواحد ، ومما يجب التركيز عليه هو التدريب المستمر والمشاركة في وضع خطط وبرامج التحسين ومكافأة الفريق المبدع وتقدير الجهود المتميزة ، إن مدخل الجودة الشاملة يرى أن الاهتمام في إدارة الموارد البشرية بالتركيز على إيجاد وصيانة وتنمية التعاون الذي ينشأ بين العاملين والبعد عن إذكاء روح المنافسة بينهم ، والاعتماد على التغذية العكسية التي تحصل عليها المنظمة من المستفيدين في تقييم نظام العمل بشكل إجمالي ، وعدم تقييم أداء الفرد بشكل فردي وكذلك الاعتراف بالأداء الإيجابي والإنجاز، يجب أن يرى العاملون نتائج أدائهم وإنجازهم باستمرار من خلال الاتصال النشط .

سادساً : التعليم والتدريب المستمر:-

يتطلب تطبيق مدخل الجودة الشاملة وضع الخطط الكافية والتفصيلية والمتعلقة بالتعليم والتدريب للجميع ولابد من سيادة ثقافة الجودة الشاملة للمؤسسة من خلال توصيل المفاهيم والمبادئ والممارسات والأساليب والطرق التي تدعم التطبيق الناجح وحتى نضع مفهوم الجودة الشاملة موضع التطبيق الفعلي فإنه ينبغي الاهتمام بالتدريب المستمر للخط الأول من القوى الوظيفية حيث أشار (ديمنج) إلى أنه " يجب تزويد جميع العاملين على كافة المستويات بالمعدلات المناسبة والملائمة من التعليم والتدريب لإكسابهم الوعي بأهمية ومفاهيم الجودة الشاملة ولكي تصبح مهاراتهم واتجاهاتهم مناسبة وملائمة لفلسفة التحسين المستمر فالتعليم والتدريب يوفران لغة مشتركة خلال العمل وأوضح "ميلر " نوع التدريب المطلوب لكل مستوى من العاملين في ظل تطبيق مبادئ الجودة الشاملة حسب الجدول التالي:-

جدول يوضح التدريب المطلوب حسب مستوى العاملين

التدريب المطلوب	مستوى المشاركة
قيادة عملية التحسين المستمر	الإدارة العليا
المفاهيم العامة لإدارة الجودة الشاملة	جميع العاملين
بناء فرق العمل ، الاجتماعات واللقاءات وإدارتها بفاعلية	جميع العاملين المشاركين في فرق العمل
الاتصال الفعال	الإدارة العليا ، المشرفون ، قادة فرق العمل
المهارات الأساسية لحل المشكلات	كل العاملين المشاركين في فرق العمل
عملية حل المشكلات وأدواتها	كل العاملين
توليد الأفكار والاقتراحات الفعالة تحليل التكلفة والعائد	كل العاملين المشاركين في فرق العمل
إدارة مفهوم التميز التنافسي	الإدارة العليا ، قادة فرق التميز التنافسي
التنافس عملية من أجل التحسين المستمر	كل فرق التمييز التنافسي
الأدوات المتقدمة لحل المشكلات	كل العاملين والمستشارين وأطقم الجودة
المشاركة تفويض السلطة	كل العاملين
الابتكار والإبداع	كل العاملين المشتركين في فرق العمل
مهارات المعلم	كل العاملين
مهارات المعلم / المدرب	كل العاملين المكلفين بالتدريب

سابعاً : تبني أنماط قيادية ملائمة لفلسفة الجودة الشاملة:-

هناك العديد من الأنماط القيادية في الممارسات الإدارية، ولكن النمط الملائم لإدخال وتطبيق مدخل الجودة الشاملة هو: -

- نمط العمل بروح الفريق.
- نمط العمل على توفير ودعم مناخ يؤمن بالعمل الجماعي المنسق.
- نمط يحرك ويحفز العاملين من أجل الإبداع والابتكار والتحسين المستمر.

- نمط الممارسات الصحيحة بوجود بنية أساسية ومناخ وثقافة صحيحة لنجاح التطبيق .

- نمط التوازن بين العنصر البشري والتكنولوجيا والجانب الهيكلي.

نمط التحول الاستراتيجي. .(العصيمي ،١٤٢٤هـ ،ص٣٨).

ثامناً : المشاركة الشاملة من جميع العاملين:

تعميق الولاء الوطني ضرورة إنسانية تحقق للفرد والمجتمع تماسكه واستقراره وتقدمه ، وهذا يتطلب من القائد بذل جهدا تربويا منتظما ومقصودا ، عن طريق إظهار الجوانب الايجابية من تاريخ الوطن وحاضره وخلق روح التضحية من اجل استقراره وسلامته وقد جسدت ذلك سياسة التعليم في المملكة (العواد ، ٢٠٠٤م ، ص٥٢).

والمساهمة في جعل المواطنة التقاء لكل أنواع التعددية الثقافية والفكرية ، والتعامل مع منسوبي المدرسة بغض النظر عن أية أبعاد عشائرية أو اجتماعية أو طائفية (العصيمي ، ١٤٢٤ ، ص ٢٨٣) .

كما أصبحت عملية تحسين نوعية التعليم وجودته من أبرز التطلعات الوطنية، حيث تضمنت خطة التنمية الثامنة للدولة في سياق أولوياتها "العمل على تطوير التعليم العام بأقل تكلفة، وبأعلى نسبة من الجودة النوعية، وفي أقصر وقت ممكن" ليتمكن من التعامل بكفاءة ومرونة مع التحديات الناجمة عن التطورات العلمية، والتقنية المتلاحقة على الصعيد العالمي (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠٠٥م، ص٤١١/ص٤٢٥).(٥٧).

تاسعاً : إنشاء نظام معلومات الجودة الشاملة:-

من أهم العوامل التي تساعد على التطبيق والنجاح الفعال لمدخل الجودة الشاملة وجود نظام معلومات مترابط وشامل، خاصة أن أحد مبادئ الجودة الشاملة هو التركيز على رضا العميل لذلك فإن وجود نظام فعال للمعلومات يفيد تماماً في التغذية العكسية الواردة من العميل

وأن نظام المعلومات هو الأساس في تحديد مبادئالقياس للأداء والعمل وللمنظمة ككل والتركيز على رضاء العميل ومعرفة سلسلة العمل الداخلي ، والتحسين المستمر للجودة لا سبيل إليها إلا عن طريق توافر المعلومات وتحليلها وتبادلها عبر المنظمة ليصبح تفسير المعلومات أداة فعالة لرفع مستويات الجودة عن طريق نشر المعرفة بين جميع العاملين .

عموماً يساعد نظام معلومات الجودة الشاملة على:-

١- التركيز على العميل.

٢- تلبية الاحتياجات والالتزامات.
٣- إدارة عملية التصنيع والإنتاج والتخلص من المخالفات .
٤- استمرار جهود التحسين المستمر والتنسيق بين الأقسام المختلفة.

ويلخص الباحث أهم متطلبات تطبيق نجاح الجودة الشاملة :-
١. دعم وتأييد ومشاركة القيادة العليا لنظام إدارة الجودة.
٢. إعادة تشكيل الثقافة التنظيمية للمؤسسة وفق رؤية الجودة الشاملة.
٣. التركيز في المقام الأول على العميل أو المستفيد.
٤. قياس مستمر لأداء العمل.
٥. تعليم وتدريب مستمران لكافة العاملين بما فيها القيادات العليا في المنظمة.
٦. قيادة فاعلة للموارد البشرية.
٧. التحسين المستمر للجودة.
٨. دمج جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء.
٩. تأسيس نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة.(المديرس ،١٤٢٨هـ ،ص٣٢).

ّ ر ° ﷺع ز أن مبادئ الجودة الشاملة تبرر أهمية استخدامها كأسلوب إداري ناجح وهذه المبادئ هي:-
١ حرية التصرف.
٢ التعامل مع العملاء مباشرة.
٣ دراسة حاجات العملاء.
٤ شمول العملية والاهتمام بالمستهلك الداخلي.
٥- تكامل الأنظمة.

ثانياً : الدراسات السابقة :-

أ : الدراسات التي تناولت تقويم برامج إعداد المعلم :-

١. دراسة حداد (١٩٨٨ م) :-

بعنوان " تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي العلوم في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر الطلبة والخريجين والمدرسين والمشرفين التربويين " .

وقد أعتمد الباحث في جمع معلوماته على نموذج تقويم للطلبة في موقف صفي بالإضافة إلى استبانة لاستطلاع آراء المشرفين التربويين في الأردن حول معلمي العلوم وخريجي كليات المجتمع الذين يدرسون في المرحلة الإلزامية ، وأظهرت النتائج :-

- تدني إتقان الطلبة والخريجين للمهارات والكفايات الأساسية اللازمة لمعلمي العلوم في المرحلة الإلزامية .
- طريقة المحاضرة مازالت الأسلوب الأكثر انتشارا واستخداما في التدريس في كليات المجتمع .
- كان التقويم وعادل وشامل ويركز على الأسئلة الموضوعية والمقالية.

٢. دراسة دانش (١٤٠٣) :-

دراسة حول " تقويم واقع التدريب التربوي أثناء الخدمة لمعلمات المرحلة الابتدائية في مادتي الرياضيات والعلوم بمكة المكرمة " من خلال أربع أبعاد وهي الأهداف التربوية ، محتوى البرنامج ، طرق التدريب المتبعة ، أساليب التقويم في هذه الدورات ، وسارت في دراستها على منهج الدراسة الوصفية النظرية المقارنة بعرض آراء خبراء التدريب في كل بعد من الأبعاد السابقة مقارنة إياه بواقع التدريب لمعلمات مكة المكرمة لتخرج بعد ذلك بمجموعة من النتائج والتوصيات أهمها :-

- تركيز الدورات التدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة على نواتج التعليم الدنيا .
- لم تعن تلك الدورات بالشمولية والعمق بسبب قصر مدة التدريب .
- التركيز على الجانب النظري بصورة أكبر من الجانب العملي .

٣. دراسة فلاتة (١٤٠٨) :-

كانت " دراسة استطلاعية تقويمية لبرنامج تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في ضوء حاجاتهم في مدينة جدة " . وقد استهدفت هذه الدراسة جوانب القصور والقوة في البرنامج الحالي .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته وتوصل إلى عدد من النتائج والتوصيات :-

- أن يهتم مخططو البرنامج بتلبية الاحتياجات التي كشفت عنها الدراسة في كل محور من محاورها .
- مراعاة تلبية احتياجات خريجي معاهد المعلمين الثانوية والدراسات التكميلية .
- مراعاة الفروق بين احتياجات معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولية والصفوف العليا .

٤. دراسة الثبيتي (١٤١٠ هـ) :-

بعنوان " تقييم المعلم في المملكة العربية السعودية ، دور تقييم المعلم وبرامج التدريب في التطوير المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية " ، وهدفت الدراسة الى البحث في عاملي تقويم المعلم والتدريب في أثناء الخدمة وأثرهما في تغيير السلوك عند بداية الخدمة ، شملت عينة الدارسة ١٣٠ معلماً من منطقة الطائف ، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً الاستبانة وبطاقة الملاحظة . وتم تحليل تغير السلوك عن طريق قياس فاعلية العملية التعليمية والقدرة العملية على التدريس والقدرة على استخدام المعلومات التعليمية النظرية ودرجات اختبار القدرات التي التحق بها المعلمون المفحوصون . وأهم النتائج التي توصل إليها الباحث :-

- إن الفروق التي بين المعلمين ترجع الى تعليم المدرس قبل التحاقه بمهنة التعليم .
- هناك ضعف في التدريب المقدم للمعلمين أثناء الخدمة بسبب عدم مراعاتها بشكل دقيق لاحتياجاتهم التدريبية ، كما أن هناك ضعفاً في تقويم المعلمين من قبل المشرفين والمسؤولين المباشرين عن المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية .
- توجد إمكانية لتطوير عملية التقويم إذا وجد التعاون المتكامل بين المشرفين ومديري المدارس .

٥. دراسة يا ركندي (١٤١١ هـ) :-

وهي بعنوان " تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بكليات التربية للبنات في بعض مدن المملكة العربية السعودية " .

وتهدف الدراسة إلى تحليل واقع برنامج الدبلوم العام في التربية ، الذي تقدمها وكالة الرئاسة لكليات البنات ، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :-

- الرغبة في تطوير المهارة المهنية وتنمية المعارف من أهم أسباب التحاق المتدربات بالبرنامج .
- المتدربات يتطلعن إلى تعلم ما يمكن تطبيقه عند العودة لأعمالهن .
- تكوين اتجاهات ايجابية نحو أهمية المادة بعد معرفة الواقع العلمي المباشر لها

٦. دراسة الزمزمي (١٤١٣ هـ) :-

بعنوان " دراسة تقويمية لبرنامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمات المواد الاجتماعية بالمدارس المتوسطة والثانوية للبنات بمدينة مكة المكرمة " ، وهدفت الدراسة إلى معرفة العوامل التي تؤدي إلى نجاح برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمات المواد الاجتماعية ، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة وأظهرت هذه الدراسة على عدد من النتائج والتوصيات أبرزها :-

- عدم وجود توازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية .
- وجود قصور في تدريس المعلمات على بعض الكفايات التعليمية .
- تحقيق البرنامج التدريبي لكثير من الاحتياجات في تخصص المواد الاجتماعية
- إجراء دراسات مماثلة في مجال التدريب أثناء الخدمة للمعلمات في مختلف التخصصات لمعرفة الاحتياجات التدريبية لهن .

٧. دراسة العلوان (١٤١٥ هـ) :-

عنوان الدراسة " تقييم فاعلية برامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في إكسابهم الكفايات التعليمية " .

هدفت الدراسة إلى تقويم فاعلية برامج تدريب المعلمين على مناهج العوم الاجتماعية الجديدة وذلك بإكسابهم للكفايات التعليمية ومعرفة الفروق ذات الدلالة في ممارسة الكفايات بين المعلمين الذين لم يتلقوا أي تدريب على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة ، والمعلمين الذين تلقوا تدريباً والفروق ذات الدلالة في ممارسة الكفايات التعليمية التي تعزي للخبرة والمؤهل العلمي والتفاعل بين الخبرة والتدريب وبين المؤهل والتدريب ، وقد طبقت الدراسة بالأردن وأستخدم الباحث المنهج التجريبي .

وأعدت لهذه الدراسة أداة تكونت من ٧٢ فقرة موزعة على تسعة أبعاد :-

التخطيط للتدريس – أساليب التدريس – الوسائل – الأنشطة – إدارة الصف – الاتصال – التقويم – التعليم العلاجي – التعزيز – إثارة الدافعية – الإلمام بالمادة الدراسية – تنمية التفكير وتفريد التعليم – توظيف المعرفة في الحياة العملية ، وكان من أهم نتائج الدارسة :-

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الكفايات التعليمية تعزى للتدريب لصالح الذين تدربوا في أبعاد التخطيط للتدريس وأساليبه والوسائل والأنشطة وإدارة الصف والاتصال والتعزيز وإثارة الدافعية والإلمام بالمادة الدراسية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الكفايات التعليمية تعزى لخبرة المعلم في التدريب وللمؤهل العلمي لصالح المستوى الأول (بكالوريوس ودراسات عليا) في أبعاد أساليب التدريس والوسائل والأنشطة وإدارة الصف والاتصال والتقويم والتعليم العلاجي والتعزيز وإثارة الدافعية وتنمية التفكير وتفريد التعليم وتوظيف المعرفة في الحياة العملية .

٨. دراسة موسى (١٤١٦ هـ) :-

عنوان الدراسة " تقويم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية من وجهة نظر مديري المرحلة الابتدائية ولمتوسطة والثانوية والموجهين التربويين على مدى ثلاثة أعوام " . ويسعى التقويم إلى تحديد مناحي القوة والضعف بتلك البرامج مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات ناضجة بِان استمرارها أو إيقافها لإجراء التعديلات الضرورية المطلوبة عليها ومن ثم استمرار تنفيذها .

وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي :-

- الاستمرار في تنفيذ البرامج الثلاثة المقدمة للموجهين التربويين ومديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بعد إجراء بعض التعديلات الطفيفة على محتوياتها .
- قيام المدربين باستخدام بعض الأساليب التدريبية المهملة والتي أظهرتها نتائج الدراسة .
- استمرار تقويم تلك البرامج باستخدام أدوات أخرى لجمع المعلومات عنها .

٩. دراسة الغديان (١٩٩٦ م) :-

عنوان الدراسة " تقويم برامج التدريب التربوية بمعهد الإدارة العامة في إطار التعليم المستمر " .

وهدفت الدراسة إلى تقويم برامج التدريب التربوية بمعهد الإدارة العامة في ضوء أهدافها المرسومة ، وتحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في البرامج التدريبية ، والتعرف على أهم المشكلات التي تواجه هذا النوع من البرامج وطبق المنهج الوصفي في الدراسة ، تكونت عينة الدارسة من ١٨٣ متدرب ومتدربة اختيروا بطريقة عشوائية وتوصلت الدارسة إلى عدد من النتائج من أهمها :-

- أن نسبة ٧٧.٥ % من المتدربين يرون أن البرامج أسهمت بدرجة كبيرة في تنمية مهاراتهم وقدراتهم وإكسابهم اتجاهات جديدة نحو التعليم المستمر .
- أن نسبة ٥٧ % من المتدربين الذين التحقوا ببرامج التوجيه التربوي يرون أن البرنامج أسهم بدرجة متوسطة في تنمية قدراتهم على أداء مهام التوجيه التربوي بكفاءة .
- من أهم الصعوبات التي واجهت المتدربين كثرة الاختبارات والبحوث مقارنة بمدة البرنامج .

١٠. دراسة الغامدي (١٤١٩) :-

بعنوان " تقويم برنامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم من وجهة نظرهم ومشرفي التربية الإسلامية بمحافظة جدة "، وكانت دراسة استطلاعية في ست مجالات شملت الأهداف ، وتخطيط الدروس ، وطرق التدريس ، وتحسين التلاوة ، وإدارة الصف ، والتقويم .

وخرج الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات كان من أهمها :-

- إطالة مدة الدورات التدريبية ليتسنى تغطية الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين .
- اختيار مراكز تدريب بناء على معايير عالية .
- القيام بدراسات للكشف عن اتجاهات المعلمين والمشرفين نحو التدريب من أجل تحسين البرامج المستقبلية .

١١. دراسة المحاسنة (٢٠٠٠ م) :-

بعنوان " تقويم برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة الخريجين " .

بلغ عدد العينة ٨٠ معلم ومعلمه وكشفت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة أجمعت على اعتبار الأداة وجميع مجلات تقويم برنامج تأهيل المعلمين ذات تقديرات متوسطة حسب المقياس الذي اعتمدته الدراسة في مجالات الأهداف والتسهيلات المتوفرة ومجال المساقات الدراسية وخططها ، ومجال أساليب التدريس ، ومجال أساليب التقويم .

١٢. دراسة رواس (١٤٢١ هـ) :-

عنوان الدراسة " تقويم برامج مركز التدريب التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات في مكة المكرمة وجدة من وجهة نظر المدربات والمتدربات"

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي :-

- تسعة احتياجات من الاحتياجات التدريبية السبعة عشر المدرجة في الاستبانة كانت مهمة ، في حين أن ستة منها كانت مهمة إلى حد ما ، بينما كان احتياج واحد فقط غير مهم .
- خمسة أساليب من الأساليب التدريبية المختارة وعددها خمسة عشر أسلوباً كانت مهمة ، بينما اتضح أن ثمانية أساليب تدريبية مهمة إلى حد ما ، في حين أن الأسلوبين المتبقيين كانا غير مهمين .

١٣. دراسة الجربوع (١٤٢٥) :-

وكانت بعنوان " الحاجات التدريبية اللازمة لمشرفي اللغة العربية المبتدئ كما يراها مشرفو اللغة العربية في بعض الإدارات التعليمية " ، وكانت دراسة تشمل منطقة القصيم و حائل والجوف والحدود الشمالية والزلفي وعنيزة والمجمعة وحفر الباطن والقريات وخرج الباحث بعدد من النتائج والتوصيات ولعل من أبرزها ما يلي :-

- هناك حاجة كبيرة إلى ثماني حاجات هي (معرفة أهداف خطط الإشراف ، وتطوير مهارات الاتصال ، والإلمام بسبل تحديد الحاجات التدريبية ، وكيفية تفعيل طرق التدريس الحديثة ، وكيفية تقويم مهارة القراءة ومهارة الكتابة ، وكيفية تقويم أداء التلاميذ اللغوي في المهارات التي تحتاج تقويم مستمر ، وكيفية بناء الاختبارات اللغوية) .

- ضرورة تقديم دورات تدريبية لمشرفي اللغة العربية قبل ممارستهم الفعلية للعمل الإشرافي .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات مجتمع البحث تعزي لموقع عمل المشرف (إدارة تعليم أو مركز إشراف) في مجالات التدريب والاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية .

١٤. دراسة المزجاجي (١٤٢٥) :-

بعنوان " ما مدى الاحتياجات التدريبية لمشرفي العلوم الطبيعية حديثي الالتحاق بمهنة الإشراف التربوي في ضوء الكفايات الأدائية " ، وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمشرفي العلوم الجدد في مجال الكفايات الأدائية التالية :-

(الفنية – القيادة – العلاقات الإنسانية – الاتصال – التخطيط – المناهج وطرق التدريس – التقويم – التدريب – البحث – المادة العلمية – المختبر – الوسائل التعليمية – التوجيه والإرشاد) .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت أبرز التوصيات ما يلي :-

- إعداد برنامج تأهيلي لمشرفي العلوم الطبيعية الجدد يراعي الاحتياجات التي كشفت عنها الدراسة .
- إعادة النظر في البرنامج التأهيلي المقدم للمشرفين الجدد من حيث مدة البرنامج والمحتوى والوسائل .
- إعطاء الأولوية للاحتياجات الفنية والتدريب والقيادة والوسائل والتقويم .
- عمل دراسة تقويمية لأثر الدورات التدريبية التي تقدم للمشرفين التربويين .

١٥. دراسة الهاجري (١٤٢٥ هـ) :-

بعنوان " المشكلات التي تواجه المعلمين الملتحقين ببرامج التدريب أثناء الخدمة بمركز التدريب التربوي بالدمام " .

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكانت من أهم نتائج دراسته التي حصرت بعض المشاكل التي تواجه المتدربين ما يلي :-

- أن بعض البرامج الجيدة لا تعقد إلا مره واحدة خلال الفصل الدراسي
- معايير الترشيح للبرامج غير واضحة للمتدربين .
- غياب نظام يلزم المعلمين على حضور الدورات التدريبية .
- اعتماد المركز على وسيلة الهاتف فقط لإبلاغ المرشحين .

- عدم وجود حوافز مادية للملتحقين بهذه البرامج .
- أماكن الاستراحة للمتدربين غير مناسبة .
- التركيز على أسلوب الاستبانة كأسلوب وحيد لتقويم البرنامج .
- مدراء المدارس يعارضون خروج المعلمين للبرامج الصباحية .
- وجود فجوة بين ما يتدرب عليه المعلم وما يوجهه إليه المشرف التربوي .

١٦. دراسة العتيبي (١٤٢٦ هـ) :-

دراسة بعنوان " تقويم برنامج تدريب مديري المدارس المتوسطة والثانوية بكليات المعلمين في ضوء التدريب المستمر " .

يتكون مجتمع الدارسة من جميع المديرين الملتحقين ببرنامج تدريب مديري المدارس المتوسطة والثانوية في كليات المعلمين التي تطبق البرنامج في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٢٥ هـ في المملكة العربية السعودية وكان عددهم ٢٢٠ مدير مدرسة يتدربون في إحدى عشر كلية وكانت من أهم نتائج الدارسة ما يلي :-

- أن واجبات المتدرب لم تكن واضحة بالشكل المطلوب لدى المتدربين
- يحتاج البرنامج إلى تحقيق موازنة أكثر بين الجانب النظري والمهني
- تعتبر المحاضرة من أكثر الأساليب التدريبية المستخدمة في البرنامج التدريبي
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي للمتدربين وكذلك الخبرة العملية .

١٧. دراسة البشر (١٤٢٧ هـ) :-

دراسة بعنوان " تقويم البرنامج التدريبي لمعلمات المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مركز التدريب التربوي بمدينة الرياض من وجهة نظر المتدربات والمدربات والمشرفات التربويات " .

وهدفت هذه الدراسة الى تحديد جوانب القوة والضعف في البرنامج التدريبي المقدم لمعلمات المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية والمقام بمركز التدريب التربوي بالرياض مع تقديم تصور مقترح لبرنامج مهارات تدريس المواد الاجتماعية للمعلمات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات الحديثة ، فاستخدمت الباحثة المنهج لوصفي وصممت الباحثة استبانة تضمنت تسعة محاور وتكون أفراد مجتمع الدارسة من ١٣٠ متدربة و ٣١ مدربة و ٥٩ مشرفة تربوية . وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي :-

- أن أهداف البرنامج قد تم تحديدها في ضوء معايير الأهداف التربوية وقد بلغت نسبة الموافقات ٩١.٥ % .
- أن جودة محتوى البرنامج التدريبي عالية تماماً وقد بلغت نسبة الموافقات ٩١% .
- أن واقع التقويم في البرنامج التدريبي يتميز بالفاعلية حيث بلغت نسبة الموافقات ٧٩.٥ % .
- أن المدربات في البرنامج التدريبي يتميزن بالكفاءة حيث بلغت نسبة الموافقات ٩١ % .

١٨. دراسة دارش (Daresh , 1983):-

وعنوانها " التدريب أثناء الخدمة لمديري المدارس ، وتهدف الدراسة الى فحص المعلومات في تطوير كفاية المديرين ، والتعرف على ايجابيات وسلبيات خمسة برامج تدريبية معدة لمديري المدارس أثناء الخدمة وهذه البرامج هي :-

- البرنامج التقليدي .
- المعاهد .
- التدريب على رفع الكفايات للمديرين .
- مركز التدريب أثناء الخدمة .
- شبكة الاتصال .

١٩. دراسة سكينر (Schnur , 1989) :-

بعنوان " تدريب المديرين التربويين " شملت ١٣٥ مديراً من جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية ، وهدفت الدراسة إلى بحث اتجاهات مديري المدارس بشأن مستواهم التعليمي وارتباط ذلك بالمهارات الوظيفية اللازمة لوظيفة مدير مدرسة ، ودلت النتائج على أن عدد سنوات الخبرة كمدير يرتبط ارتباطاً ايجابياً بمستويات أهمية المهام المجردة .

٢٠. دراسة لونج (Long , 1990) :-

عنوان الدراسة " مدى استخدام المعايير الأربعة لكريك باترك في مجال تقويم البرامج التدريبية " ، والهدف من الدراسة معرفة مدى استخدام المعايير الشهيرة الأربعة لكريك باترك في مجال تقويم البرامج التدريبية وهي : رد الفعل – التعلم – السلوك –

النتائج ، كما تهدف إلى معرفة مدى إمكانية الاعتماد على هذه المعايير في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتدريب .

وكانت أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن :-

معايير نتائج التدريب حصل على أكبر معدل من حيث الاستخدام، ثم معيار السلوك ، ثم معيار التحكم ثم معيار رد الفعل .

٢١. دراسة بلوم (Bloom , 1994) :-

العنوان " التدريب التربوي للمعلمين في نظام الفصل ، مسح قومي لبرامج المعلمين التربوية) .

وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم البرامج التي تقدم في الجامعات والكليات قبل الخدمة لتدريب المعلم ، ولتحقيق هذا الهدف فقد تم تطوير عملية المسح وأرسلت بالبريد إلى كل الكليات والجامعات المعتمدة من قبل المجلس

القومي لاعتماد المدرس وإجازته ، ووزعت الاستبانة على ٤٧٦ معهد ومؤسسة تعليمية وقامت الدراسة بتحليل ٢٦ نموذج من المواد الدراسية .

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :-

- لا يوجد برنامج من برامج المواد الدراسية يمكن الحكم عليه بأنه الأكثر فاعلية .
- أن ٤٣% من طلبة ما قبل الخدمة كانوا بحاجة إلى مثل هذا المنهج.
- لا بد من التخطيط الجيد لبرامج المعلمين أثناء الخدمة .

٢٢. دراسة هيمينق (Hemming , 1999) :-

بعنوان " توفير مناخ للتعلم المستمر في العمل " .

وهدفت الدراسة إلى إجراء عملية تقدير للاحتياجا ت التدريبية للمتدربين ومراجعة أنواع التدريب المستخدمة والتعرف على العوامل المساعدة التي توفر للتدريب أثناء الخدمة واستخدم الباحث المنهج الوصفي في الدراسة .

وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٥ متدرب طبقت عليهم استبانة كأداة للدراسة . وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :-

- مراجعة الإجراءات المعمول بها حالياً وتقويمها .

- إجراء المزيد من من التطوير على برامج التدريب أثناء الخدمة .
- تحديد المشكلات التي تواجه المتدربين وتؤثر في عملية التدريب .
- متابعة النمو المهني للتدريب أثناء الخدمة .
- التقويم المستمر لبرامج التدريب لمعرفة احتياجات التدريب .

٢٣. دراسة أوراتا (Urata , 2001) :-

عنوان الدراسة " تطوير تقويم التدريب في مهارات العرض الالكترونية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة " . وكان الهدف من الدراسة هو تصميم وتطوير وتقويم التدريب على وسائل العرض الالكترونية التي تندم مع الوسائل اليدوية الفردية في ضبط المجموعة وقد تم تدريب المشاركين عن

طريق خطوات عملية ، وقد تم تطوير هذا التدريب لحل بعض المشكلات منها:-

- عدم ملاءمة مهارات المعلمين الإلكترونية قبل وأثناء الخدمة .
- اكتساب المعلمين المعلومات والمفاهيم وتقليل التوتر لدى المعلمين . وطبقت هذه الدراسة في مدرسة التربية والتعليم لجامعة بتسنبرج في الولايات المتحدة الأمريكية .

واستخدم الباحث المنهج التجريبي في الدراسة مفترضاً أن التدريب باستخدام الكتالوجات خطوة أساسية لتعليم المعلمين قبل وفي أثناء الخدمة لتعليم طرق العرض الإلكترونية وتنفيذه بطريقة فعالة وكانت أهم نتائج الدراسة كالتالي :-

- أسهم في تحسين وتطوير مهارة المعلمين المتدربين المشاركين في البرنامج .
- أسهم في تحسين معلومات المعلمين المتدربين وذلك عن طريق العرض الالكتروني.
- ارتفاع ثقة المتدربين في التدريب .

ج : ددراسات سابقة تناولت مدخل الجودة الشاملة في التعليم :-

١ -دراسة حلمي وشرف الدين (١٤١٩ـــ 1998) :-

بعنوان (مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الثانوي) بمصر .

هدفت الدراسة إلى : -

١ التعرف على كيفية نظم الجودة الشاملة في ضوء الاتجاهات العالمية مع وضع نموذج للتعرف على مدى تحقيق مبادئ واشتراطات الجودة في المدرسة الثانوية .

٢ الوقوف على قدرة النموذج على الكشف عن نواحي القصور في ضوء مدخل الجودة الشاملة .

٣ وضع تصورات مقترحة لتحسين الجودة التعليمية في المدرسة الثانوية العامة.

وقد تم توزيع الاستبانات على عينة عشوائية من مدارس محافظات القاهرة والدقهلية والشرقية وبني سويف .

وكانت أهم نتائج الدراسة :-

١ -اعتبار مدخل إدارة الجودة أحد المداخل الإدارية التي فرضتها طبيعة المتغيرات العالمية المتلاحقة على مختلف المؤسسات التعليمية .

٢ -إدخال ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الانتاجية ومنها مؤسسات التعليم .، لتطبيق مبادئ عالمية مستمرة ومتفق عليها ، وليس فقط لضمان جودة المنتج وقبوله عالمياً ، بل لضمان جودة العملية التي يتم من خلالها تأهيل المنتج .

٢ -دراسة أبونبعة وفوزية مسعد (١٤١٩ـــ 1998):-

بعنوان (الجودة الشاملة : المفاهيم والتطبيقات) بمصر .

هدفت الدراسة إلى :-

١-التعرف على مفاهيم الجودة الشاملة في القطاعات الحكومية والصناعية المختلفة (الإنتاجية منها والخدمية) وخطوات تطبيقها ، والمعوقات المحتملة في التطبيق وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي القائم على العرض والمناقشة والتحليل .

ومن أبرز نتائج الدراسة :-

١ - أن مبادئ الجودة الشاملة لدى معظم علمائها تتلخص في الأتي :

أ-الالتزام والدعم من قبل الإدارة العليا بجعل الجودة في مقدمة اهتماماتها .

ب- التركيز على تلبية احتياجات المستفيدين من المنظمة وتضمينها في أهداف وسياسات وإجراءات المنظمة .

ج- التحسين المستمر لكل العمليات بالمنظمة .

د –التنسيق والتعاون بين الإدارات والأقسام في المنظمة ، وإيجاد علاقات عمل بناءة بين أفرادها .

هـ –تكوين فرق العمل ومشاركة الموردين في جهود تطبيق مبادئ الجودة الشاملة.

٣ -دراسة الهلالي (١٤١٩ـــ 1998) :-

بعنوان (الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي) بالمملكة العربية السعودية

هدفت الدراسة إلى : –

١–تقديم تحليل لمفهوم الجودة الشاملة وأدواتها وأساليبها وكيفية تطبيقها في مؤسسات التعليم الجامعي العالي .

٢– تقديم نموذج مقترح يمكن للجامعات أن تطبقه بغرض الارتقاء بإنتاجية الوحدات الجامعية ورفع معدلات الأداء وتحسين الجودة الشاملة .

و قد استخدم الباحث المنهج الوصفي .

وكانت نتائج الدراسة :–

١– التأكد على وضع مؤسسات التعليم الجامعي والعالي في مقدمة أولوياتها توفير البيئة الصالحة لتطبيق الجودة الشاملة في كل برامجها .

٢ – التأكد على السعي المتواصل لتحسين الجودة ، استناداً إلى الركائز الأساسية للجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي والتي تتضمن التركيز على العميل ومنظمة التعليم والقيادة .

٤ -دراسة البكر (١٤٢٠ـــ 1999) :-

بعنوان (أسس ومبادئ الجودة الشاملة للمؤسسات التربوية والتعليمية) بالكويت

وقد هدفت الدراسة إلى :–

١–معرفة مدى إمكانية تطبيق وتوظيف المواصفة الدولية للجودة (الايزو 9002)في المؤسسات التربوية والتعليمية ، بهدف العمل والتطوير المستمر للمؤسسات التربوية والتعليمية ورقع مستوى فاعلية الأداء لها ، وتحقيق مستوى عال من الجودة في مخرجاتها بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل ،كذلك تحقيق مستوى عال من الرضا لدى المستفيدين من العملية التربوية والتعليمية ، وخفض تكلفة العملية التربوية والتعليمية من خلال التوظيف الأمثل للطاقات والموارد البشرية والمادية المتاحة .

وكانت نتائج الدراسة :–

١–ضرورة الأخذ بمبادئ المواصفة الدولية للجودة في بنية ونظام وخدمات التعليم المتعددة

٢–ضرورة الأخذ بتطبيقات المواصفة الدولية للجودة في مراحل التعليم المختلفة .

٣- اعتماد تنفيذ تطبيقات وتعليمات المواصفة الدولية للجودة كأسلوب بديل لعملية الإشراف والمتابعة.

٥ -دراسة البطي (١٤٢٠ـــ 1999) :-

بعنوان (إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها في الميدان التربوي السعودي)

وقد هدفت الدراسة إلى :-

١-التعريف بإدارة الجودة الكلية تاريخها ، مفهومها، حاجاتها ، مبادئها ،

٢-بيان إمكانية تطبيقها في الميدان التربوي السعودي .

وكانت نتائج الدراسة :-

١-ضعف بنية نظام المعلومات في القطاع التربوي واعتماده على أساليب تقليدية في عملياته

٢-عدم توفر الكوادر المدربة في مجال إدارة الجودة الكلية في القطاع التربوي .

٣-المركزية في صنع السياسات التربوية واتخاذ القرارات .

٤-المعوقات الثقافية والاجتماعية التي تتمثل في مقاومي التغيير .

٦ -دراسة الشنبري(١٤٢١ـــ 2000):-

(مبادئ الجودة الشاملة لـــديمنج(DEMING) بين الأهمية و إمكانية التطبيق على الجامعات السعودية كما يرى أعضاء مجالس الجامعات).

حيث هدفت الدراسة إلى : -

١- التعرف على مستوى أهمية تطبيق مبادئ الجودة الشاملة لـــديمنج (DEMING) في الجامعات من خلال استطلاع أراء أعضاء مجالس الجامعات.

٢- التعرف على درجة إمكانية تطبيق مبادئ الجودة الشاملة لـــ (DEMING) في الجامعات السعودية من خلال استطلاع آراء أعضاء مجالس الجامعات في المملكة .

٣-التعرف على درجة التوافق والاختلاف بين آراء أعضاء مجالس الجامعات نحو أهمية تطبيق مبادئ الجودة الشاملة لـــ (DEMING) وما مدى إمكانية تطبيقها على الجامعات السعودية من حيث المتغيرات الآتية: "الجامعة ، التخصص ،سنوات الخبرة ،مكان التخرج "

٤- تقديم نموذج مقترح لتطبيق الجودة الشاملة لـــ (DEMING) في الجامعات السعودية على ضوء نتائج الدراسة ، يتلاءم مع بيئتها ويحقق متطلبات العصر الراهن بقدر الإمكان. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل المعلومات التي جمعها بواسطة الإستبانة التي قام ببنائها لجمع المعلومات.

ومن أهم نتائج الدراسة :-

١- ارتفاع درجة تقدير مستوى أهمية تطبيق مبادئ الجودة الشاملة لديمنج (DEMING) في الجامعات السعودية كما يرى أعضاء مجالس الجامعات.

٢- ارتفاع تقدير مستوى إمكانية تطبيق مبادئ الجودة الشاملة لـــ (DEMING) في الجامعات السعودية كما يرى أعضاء مجالس الجامعات.

٣- اتفاق آراء أعضاء مجالس الجامعات في أهمية و إمكانية التطبيق لمبادئ الجودة الشاملة لـــ(DEMING) في الجامعات السعودية.

٧ -دراسة الصراف وآخرين(١٤٢١ـــــ2000) :-

(ضبط جودة التعليم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت دراسة ميدانية).

حيث هدفت الدراسة إلى : -

١-التعرف على عناصر الجودة ومدى تحقيقها بمدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت

ومن أهم نتائج الدراسة :-

أ-ضرورة الاهتمام بإعطاء فرص أكثر للمعلمين للمشاركة في اللجان التي تشكلها وزارة التربية بشأن التقويم المستمر للمناهج الدراسية بالمرحلة الابتدائية .

ب- التأكيد على أهمية دور الإدارة المدرسية في معالجة المشكلات التربوية التي تواجه الطلاب .

٨ -دراسة الغنّام (١٤٢١ـــــ2000) :-

بعنوان : (فاعلية أداء مديرة المدرسة الابتدائية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ الجودة الشاملة).

حيث هدفت الدراسة إلى :-

تحديد فاعلية أداء مديرة المدرسة الابتدائية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية بوجه عام في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة،وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحليل مهمات مديرة المدرسة الابتدائية الفعالة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وتصميم أداة الدراسة (استبانة) استناداً إلى مبادئ الفاعلية في أداء مديرة المدرسة من منظور الجودة الشاملة، وتوظيف المقاييس الإحصائية لتحليل البيانات البحثية.

ومن أهم نتائج الدراسة :-

١- إن أداء مديرة المدرسة الابتدائية في المنطقة الشرقية يرقى بشكل عام إلى مستوى الإجادة من منظور مبادئ الجودة الشاملة في التعليم.

٢- أبرزت مديرة المدرسة الابتدائية تميزاً في الأداء في مجال التخطيط وأظهرت أداء فاعلاً في متابعة التحصيل وتقويمه وكذلك في مجال اتخاذ القرار والعلاقات الإنسانية.

٣- تحتاج مديرة المدرسة الابتدائية في المنطقة الشرقية إلى مزيد من التأهيل والتدريب في مجال إدارة الموارد البشرية وإدارة العلاقة مع أطراف العملية التربوية.

٩ -دراسة سلامة (١٤٢١ـــ 2000):-

(حلقات الجودة مشروع مقترح للإدارة التشاركية بالمدرسة المصرية في ضوء الخبرة اليابانية والأمريكية).

حيث هدفت الدراسة:-

١. إلى التعرف على حلقات الجودة وأهدافها ومن أهم نتائج الدراسة :
٢. التقليدية في ممارسة الإدارة المدرسية والنمطية التي تفرضها طبيعة التنظيم الإداري بشكل عام .
٣. ضعف المبادرة والمشاركة والعمل من خلال الفريق في حل المشكلات المدرسية ، والاستخدام المحدود للسلطة داخل المدرسة ، وقلة تفويضها في ظل النظام المركزي المتبع في إدارة التعليم على مختلف مستوياتها .
٤. غياب التكامل والتنسيق بين أفراد المجتمع المدرسي ، وضعف التعاون والاتصال بين المدرسة والمجتمع المحلي .

١٠ - دراسة حياة الحربي(١٤٢٢ـــ 2001) :-

بعنوان:(الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية دراسة لاتجاهات الهيئة الأكاديمية السعودية نحو تطبيق مبادئها ووجهة نظرهم حول مدى إسهام هذا التطبيق في تطوير الجامعة).

حيث هدفت الدراسة إلى:-

التعرف على اتجاهات الهيئة الأكاديمي ة السعودية نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والإستبانه كأداة لجمع المعلومات والبيانات من خلال تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس السعوديين ذكوراً وإناثاً في أربع جامعات ممثلة للمناطق الجغرافية بالمملكة وتمت معالجة البيانات إحصائياً.

ومن أهم نتائج الدراسة : -

١-وافقت عينة الدراسة (الهيئة الأكاديمية) بدرجة فوق المتوسط على تطبيق مبادئ الجودة الشاملة بالجامعات السعودية.

٢- وافقت عينة الدراسة بدرجة فوق المتوسط على تطبيق مبادئ التخطيط الإستراتيجي للجودة ، والقيادة الفعالة ، والتعليم والتدريب المستمر في الجامعات السعودية.

٣- أجمعت عينة الدراسة بدرجة فوق المتوسط على أن تطبيق مبادئ الجودة الشاملة يسهم في تطوير الجامعات السعودية.

٤- أجمعت عينة الدراسة بدرجة فوق المتوسط على أن مبدأ القيادة الفعالة ، ومبدأ التخطيط الإستراتيجي أهم المبادئ إسهامها في تطوير الجامعات.

١١ -دراسة المهنا (١٤٢٣ـــ2002):-

(العوامل المؤثرة على فاعلية تطبيق الجودة الشاملة في إدارة التعليم بمنطقة الرياض).

حيث هدفت الدراسة إلى :-

محاولة التعرف على العوامل المؤثرة على فعالية تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في إدارة التعليم بمنطقة الرياض.وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب دراسة الحالة واستخدام أداة القياس (الإستبانة).

ومن أهم نتائج الدراسة :-

١- إن درجة فعالية مبادئ الجودة الشاملة في إدارة التعليم بمنطقة الرياض تراوحت بين فعالة إلى حد ما وفعالة بدرجة متوسطة.

٢- أشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد (المدرج) إلى أن هناك ثلاثة عوامل يعتد بها إحصائياً ذات علاقة بفاعلية مبادئ الجودة الشاملة في إدارة التعليم بالرياض وهي (مبدأ التحسين المستمر – مبدأ الوقاية بدلاً من التفتيش – مبدأ اتخاذ القرار بناء على الحقائق).

٣-تبين من خلال استخدام معامل ارتباط (بيرسون) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الشخصية للمجتمعين مثل (العمر – المستوى التعليمي والوظيفي والخبرة). وبين اتجاهاتهم نحو فعالية مبادئ الجودة الشاملة في إدارة التعليم بمنطقة الرياض.

٤- أشارت نتائج اختبار(ت) إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين من سبق له المشاركة في لجان أو فرق عمل لتطبيق الجودة وبين من لم يسبق له المشاركة في مثل تلك اللجان أو فرق العمل من موظفي إدارة التعليم بمنطقة الرياض.

١٢ -دراسة السعود (١٤٢٣ــ2002) :-

(الجودة الشاملة نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن) .

حيث هدفت الدراسة :-

تحديد مفهوم الجودة الشاملة ، واقتراح نموذج لتطبيقها في المدرسة الأردنية وبيان أهم الصعوبات التي تعيق ذلك التطبيق وقداستخدم الباحث الأسلوب التحليلي .

ومن أهم نتائج الدراسة :-

١-تحديد مفهوم الجودة الشاملة على صعيد الإدارة المدرسية ، وأن هناك إمكانية لتطبيقها في المدرسة الأردنية .

٢- وضرورة توفير الرعاية الجيدة والحوافز المناسبة والتدريب المستمر للعاملين كافة .

١٣ -دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (١٤٢٣ـــــ2002):-

وقد هدفت الدراسة إلى تعريف إدارة الجودة واتجاهاتها الحديثة، وأهميتها للميدان التربوي والمشكلات التي تواجه تطبيقها في ميدان العمل التربوي وقد استخدم المنهج الوصفي والتحليلي .

وكانت نتائج الدراسة :-

١. أن تحقيق الجودة الشاملة في ميدان التربية والتعليم يتطلب رسم سياسة الجودة، والقيام ببعض الإجراءات التي يكون لأدائها تأثير هام في الخدمة المقدمة، ووضع تعليمات للعمل واضحة ومفهومة، والقيام بالتقويم والمراجعة المستمرة للإجراءات، وإجراء التصحيح اللازم .
٢. إن تطبيق الجودة الشاملة يستدعي إعادة النظر في رسالة المؤسسة التربوية وأهدافها وغاياتها واستراتيجيات تعاطيها مع العمل التربوي، ومعاييرها وإجراءات التقويم المتبعة فيها، والتعرف على حاجات المستفيدين (الطلاب) الآنية والمستقبلية، والاهتمام بتدريب الإداريين والمعلمين وتحفيزهم ، وتحديث الأطر المرجعية لاستيعاب فلسفة الجودة الشاملة
٣. من أبرز معوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم: المركزية في صياغة السياسة التربوية وفي اتخاذ القرار، وضعف نظام المعلوماتية، وعدم توافر الكوادر المؤهلة وقلة التمويل المالي .

١٤ -دراسة سكتاوي (١٤٢٤ـــــ2004 م):-

بعنوان : (الجودة الشاملة وإمكانية استخدامها في إدارة مدارس تعليم البنين بمدينة مكة المكرمة).

حيث هدفت الدراسة إلى :-

١-إلقاء الضوء على مفهوم الجودة الشاملة وفلسفتها ومتطلبات تطبيقها وإبرازها للقارئ والممارس التربوي للاستفادة منها في تطوير العمل التربوي

٢- التعرف على إمكانية تطبيق أسلوب الجودة الشاملة في إدارة مدارس تعليم البنين بمدينة مكة المكرمة من خلال آراء عينة من مديري تلك المدارس .

وقد استخدم أسلوب المنهج الوصفي .

ومن نتائج الدراسة :-

١-أن غالبية مدير ي مدارس تعليم البنين بمدينة مكة المكرمة يرون إمكانية تطبيق أسلوب الجودة الشاملة وفقاً لمبادي ديمنج Deming الأربعة عشر في مدارسهم .

دراسة العصيمي ، خالد:(١٤٢٧ـــ 2007)بعنوان : (أسس ومتطلبات الجودة الشاملة في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية).

وقد هدفت الدراسة :إلى تحديد أسس الجودة الشاملة ومتطلباتها، وإبراز الأساس الإتقاني الذي يرتكز عليه نظام التعليم السعودي، وتحديد مدى دعم وتعزيز بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لهذه الأسس والمتطلبات .

وقد استخدم المنهج الوصفي ومنهج تحليل المحتوى لتحليل بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وتحديد مدى الدعم والتعزيز الذي توفره لأسس الجودة الشاملة ومتطلبات تطبيقها في التعليم، وأداتها لذلك استبانة صممها الباحث وفقاً للإطار النظري والدراسات السابقة، ويتم الحكم من خلالها على مدى الدعم والتعزيز وفق مقياس ثلاثي: (إلى حدٍ كبير-إلى حدٍ ما-لا)

ومن نتائج الدراسة: الأخذ بمفهوم الجودة الشاملة، كأساس والتزام الإدارة العليا بفلسفتها، ودعمها لتطبيقها من خلال القيام بعمليات المشاركة والتخطيط الاستراتيجي والتركيز على العملاء الداخليين والخارجيين، والتحسين المستمر للأداء والخدمات المقدمة، وتحديد مبادئ للقياس وتحليل المهام والأعمال، وتقديم التحفيز اللازم للعاملين، وتوفير التدريب المناسب لهم .

ثانياً: يوجد أساس إتقاني تقوم عليه سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، استناداً إلى أن بنود وثيقة سياسة التعليم: تدرك مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

ثالثاً: تحتاج بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى وضع تنبؤات ورؤى تربوية مستقبلية سواء عن الظروف أم بالسلوكيات، وإلى تحديد مبادئ لقياس أداء العاملين في التعليم، ووضع مبادئ لقياس الجودة أثناء العمليات، ووضع آليات لجمع المعلومات عن

التعليم وتحليلها باستمرار بغرض تجنب الأخطاء قبل حدوثها، وآليات لمعرفة مدى الرضا الذي تحققه الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة للعملاء.

١٥ -دراسة الملوح (١٤٢٧ ــ ٢٠٠٧):-

بعنوان (الجودة الشاملة والإصلاح التربوي).

حيث هدفت الدراسة إلى :-

إمكانية تطبيق الجودة في التعليم العام وتحديد أسس الجودة الشاملة وأهدافها ومتطلباتها وفوائدها ودعم نظام التعليم السعودي .مع تطوير الجانب التربوي ، وقد استخدم المنهج الوصفي .

ومن نتائج الدراسة :-

تحديث العمل التربوي وتطبيق الجودة الشاملة في جميع عناصر العملية التعليمية.

١٦ -دراسة ويفر(weaver،١٩٢٢م):-

بعنوان :(الجودة الشاملة) حيث هدفت الدراسة إلى :-

التعرف على فلسفة إدارة الجودة وإمكانية الاستفادة منها في المجال التربوي، ضرورة الاهتمام بدور الطلاب والعمل على تدريبهم لتفهم العمليات المدرسية والاهتمام بدور المعلمين .

١٧ - دراسة ماكار(Makar،١٩٩٤م) :-

بعنوان(الجودة الشاملة في تربية مابعد الثانوية).

حيث هدفت الدراسة :-

إلى تقييم مدى الدعم لعناصر الجودة الشاملة في مؤسسات ما بعد الثانوية

ومن نتائج الدراسة :-

الحاجة لمديري الإدارة العليا والمتوسطة في مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية إلى اكتساب معرفة عميقة لفلسفة الجودة الشاملة .

١٨ - دراسة نيوبي (Newby،١٩٩٨م):-

بعنوان (الجودة الشاملة والمدرسة الابتدائية)

حيث هدفت الدراسة إلى:-

أثر تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة لديمينج في التحسين المستمر والتعرف على كيفية عمل المدارس التي تطبق الجودة الشاملة والمدارس التي لم تطبق الجودة الشاملة في منطقتين بالولايات المتحدة الأمريكية .

ومن نتائج الدراسة :-

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس التي تطبق مفاهيم الجودة الشاملة فيما يتعلق بتدريب العاملين .
٢. تلبية الاحتياجات واعتبار الجودة هدفاً أساسيا للمدرسة .
٣. الجودة تلبي احتياجات الطلاب وأولياء الأمور .

ررـو ق وˆ ددرشذ شلحد :-

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة بتخصصاتها المختلفة وجد الباحث أنها تشمل التوصيات التالية :-

- إزالة العوائق التي تواجه المتدربين .
- حاجة المعلم إلى الدورات التدريبية وفق حاجاته ومتطلباته .
- ضرورة التركيز في التدريب على الجانب العملي .
- ضرورة تلبية البرامج التدريبية لكثير من احتياجات المعلم .
- ضرورة تقويم البرامج التدريبية للوقوف على مدى الجدوى منها .
- تطوير أداء المدربين والمحاضرين .
- تطوير برامج التدريب لتكون وفق أحدث الاتجاهات المعاصرة .
- ضرورة إعادة النظر في طريقة تنفيذ البرامج التدريبية وطريقة التخطيط لها
- ضرورة التركيز على بعض المهارات الأساسية مثل تحقيق الأهداف وطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية وأساليب التقويم والتمكن من المادة العلمية والتخصص .
- استمرار تقويم البرامج التدريبية إلى ما بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي وكذلك إلى ما بعد التدريب وبفترة طويلة .
- تنوع أساليب تقويم اثر البرامج التدريبية .
- إعادة النظر في المدة الزمنية للبرامج التدريبية وتطويرها وتغييرها .
- تطرقت جميع الدراسات إلى عملية تطوير النظام الإداري والتحسين في عمليات جودة التعليم من خلال تطبيق الجودة الشاملة وتحديد مدى انسجام العناصر الضرورية في

النظام التربوي مع التقنية الجديدة ،وأعطت فكرة من تجارب بعض الدول في تطبيق الجودة الشاملة .

- بينت أثر أسلوب التدريب الايجابي على تطبيق الجودة الشاملة وانجازها .
- أظهرت أوجه الشبه والاختلاف في عمل المؤسسات التعليمية التي طبقت واتي لم تطبق الجودة الشاملة والعمل على تبني إستراتيجية للجودة الشاملة تمكن المدارس إلى فعالة وذات جودة .
- جميع هذه الدراسات اتفقت مع الباحث الحالي في أهمية تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات والإدارات التعليمية والتربوية مع التركيز على العميل والاستفادة من الخبرات في مجال التطبيق إلا إنها تختلف مع الباحث الحالي من حيث الزمان والمكان وبيئة التطبيق والمجتمع المستهدف .
- فنظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تنبثقان من الدين الإسلامي والذي تدين به الأمة عقيدة وخلقا وحكما ونظاما متكاملا وجزء أساس من السياسة العامة للدولة ،وهذا يؤدي إلى اختلاف نتائج هذا الباحث عن الدراسات المرتبطة التي طبقت في بيئات غير إسلامية .

ںەفظل ںەسںەز

يٌ_ض د ںەدرںشد ّإضرںءر_ں

أ ّلً: يٌ_ص ںەدرںشد

سںٌ ًں: يضري ںەدرںشد

سںەسںًں: ٌد ںەدرںشد

رںح_ًں: أدںخ ضي ںەح ںٌ ںذ

خںيشًں: ظدق أدںخ ںەدرںشد

شںدشًں: سںحںذ أدںخ ںەدرںشد

شںح_ًں: ںەي_ںەضد نلعظںة د

يٌ_ص ٥٥درشد: -

بعد تحديد مشكلة الدراسة ، والإطلاع على الدراسات السابقة ، ومراجعة العديد من المناهج البحثية ، اتضح أن المنهج المناسب للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ، ثم وصفها وصفاً دقيقاً وذلك بجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها ثم تصنيفها وتنظيمها للوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساهم في فهم الواقع المدروس وتطويره ، وتقول عنها السقاف (إيمان)، (١٤٢٤هـ):" إنه منهج يرتبط بدراسة ظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها " ص ١٨٩.

ويشير نجم وآخرون (١٩٨٨) إلى أن :" المنهج الوصفي لايعتمد كما يعتقد البعض على مجرد وصف ظاهرة مجتمع موجودة ، بل يتعدى ذلك إلى اكتشاف الحقائق وآثارها والعلاقات التي تتصل بها وتفسيرها والعوامل المؤثرة عليها "ص١٥.

وكما يذكر عبيدات وآخرون (١٩٩٨م):" إن الأسلوب الوصفي لا يقتصر على وصف الظاهرة وجمع المعلومات والبيانات عنها بل لابد من تصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كمياً وكيفياً والهدف من ذلك مساعدة الباحث على الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعدنا في تطوير الواقع الذي ندرسه " ص٢٢٣.

وفي ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي للحصول على معلومات عن واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة بالتدريب التربوي باستخدام المعلومات الكمية والكيفية المناسبة التي تؤدي إلى فهم طبيعتها ثم صياغة استنتاجات علمية تساعد على كشف الغموض المحيط بها والذي يقود بدوره إلى حل المعضلة المتعلقة بهذه المشكلة .

وقد تم اختيار هذه المنهجية ، من وجهة نظر بحثية لاعتبارات فنية أهمها :-

١) ملاءمة المنهج الوصفي لبحث المشكلات التربوية المتنوعة ، مما يفسر أن نسبة عالية من الدراسات في مجال التربية هي دراسات وصفية في طبيعتها .

٢) إن هذا المنهج البحثي يزود بمعلومات كثيرة عن ظاهرة معينة تتجاوز من حيث دقتها ووضوح معالمها الدراسات الاستطلاعية

٣) إنه يساعد على تكوين الأطر النظرية ويؤدي بالتالي إلى تكوين الخلفية العلمية المناسبة حول الظاهرة محل الدراسة.

٤) يتميز المنهج الوصفي بالشمولية في تناول الدراسات، مع التركيز على جمع معلومات عن موضوع معين وفق إطار محدد. وغالباً ما تكشف نتائج الدراسات الوصفية عن مزيد من المشكلات الكامنة التي تحتاج إلى بحث، ومن هذا المنظور فإن المنهج الوصفي مهم جداً في البحث العلمي ولا يمكن الاستغناء عنه في الأبحاث الميدانية من هذا النوع.

يضري ءدرشد: -

يتكون مجتمع الدراسة من مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب التربوي والمشرفين المتعاونين بمركز التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة .

ٌد ءدرشد: -

تكونت عينة الدراسة النهائية من ٦٠ فردًا (١ مدير إدارة التدريب ، ١ مدير مركز التدريب ، ١٨ مشرف تدريب ، ٤٠ مشرف متعاون مع مركز التدريب التربوي) ، وقد اُستخدمت بيانات هذه العينة في الإجابة على تساؤلات الدراسة. والجداول التالية توضح وصفًا لعينة الدراسة متغيرات:-

(مكان العمل، المؤهل العلمي، الخبرة في التدريب).

(١) توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمتغير نوع المدرسة

جدول (١)

عينة الدراسة حسب متغير مكان العمل

مكان العمل	العينة النهائية	
	التكرار	النسبة المئوية
مركز التدريب التربوي	٢١	٣٥
شرق المدينة المنورة	١٨	٣٠
غرب المدينة المنورة	١٣	٢١.٧
قطاع الحناكية	٣	٥
قطاع خيبر	٢	٣.٣
قطاع بدر	٣	٥
الإجمالي	٦٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن:-

أن معظم أفراد العينة كانت من المشرفين في قطاع (مركز التدريب التربوي) حيث بلغت نسبتهم (٣٥ %) بالعينة النهائية، ثم قطاع (شرق المدينة المنورة) حيث بلغت نسبتهم (٣٠ %)، ثم قطاع (غرب المدينة المنورة) حيث بلغت نسبتهم (٢١.٧ %) ، ثم قطاعي (الحناكية وبدر) حيث بلغت نسبة كل منهما (٥ %) ، وأخيرًا قطاع (خيبر) حيث بلغت نسبتهم (٣.٣ %).

(٢) توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

جدول (٢)

عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العينة النهائية	
	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	٥٠	٨٣.٣
ماجستير	٩	١٥
دكتوراه	١	١.٧
الإجمالي	٦٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق:-

أن معظم أفراد العينة كانت من المشرفين الحاصلين على المؤهل العلمي (البكالوريوس) حيث بلغت نسبتهم (٨٣.٣ %) بالعينة النهائية، تليها نسبة المشرفين الحاصلين على المؤهل العلمي (الماجستير) حيث بلغت نسبتهم (١٥ %).

(٣) توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة بالتدريب

جدول (٣)

عينة الدراسة حسب متغير عدد سنوات الخبرة بالتدريب

عدد سنوات الخبرة بالتدريب	العينة النهائية	
	التكرار	النسبة المئوية
١-٣ سنوات	٠	٠
٤-٦ سنوات	٠	٠
٧-٩ سنوات	٣	٥
أكثر من ١٠ سنوات	٥٧	٩٥
الإجمالي	٦٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق:-

أن معظم أفراد العينة النهائية كانت من ذوي سنوات الخبرة في التعليم (أكثر من ١٠ سنوات) حيث بلغت نسبتهم (٩٥ %)، تليها نسبة ذوي سنوات الخبرة في التعليم من (٧-٩) سنوات ، حيث بلغت نسبتهم (٥ %).

أدوات الدراسة:-

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على الاستبانة كأداة رئيسية للحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة، فقد قام بإعداد استبانة لمدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب التربوي، وذلك في ضوء دراسة الأدبيات التي تضمنها الإطار النظري لهذه الدراسة، وفي ضوء الدراسات السابقة في هذا المجال، وتحتوي الاستبانة على قسمين رئيسيين هما:-

أولاً: الجزء الخاص بالبيانات الشخصية:-

يختص هذا الجزء بالخلفية الشخصية والوظيفية، ويتضمن المتغيرات المستقلة التالية: مكان العمل، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في التدريب.

ثانياً: الجزء الخاص بعبارات الاستبانة:-

يتضمن هذا الجزء (١٠٠) عبارة، وهذه العبارات موزعة على المحاور الستة التالية: -

١. مبادئ الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها في التدريب التربوي (٢٠) عبارة .
٢. واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي (٢٠) عبارة .
٣. دور مدير إدارة التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي (٢٢) عبارة .
٤. دور مشرفي التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي (١٢) عبارة .
٥. المشكلات التي يواجهها مدير إدارة التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي (١٤) عبارة .
٦. المشكلات التي يواجهها مشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي (١٢) عبارة .

ويجاب على جميع عبارات هذه الأبعاد بأحد الاستجابات الثلاث التالية: (عالية، متوسطة، ضعيفة)، وتأخذ الاستجابات الثلاث السابقة الدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب.

حيث يتم الاستجابة على كل عبارة لقياس مدى موافقة أفراد العينة على كل عبارة من عبارات المحاور الست السابقة .

صدق أداة الدراسة (الاستبانة):-

قام الباحث بعرض الصورة الأولية للإستبانة على (١٥) من المحكمين ذوي الرأي والتخصص سواء في المناهج أو الإشراف التربوي من أعضاء هيئة التدريس في جامعات أم

القرى وجامعة طيبة وجامعة الملك سعود، والخبراء بمراكز الإشراف التربوي والتدريب التربوي بمنطقة مكة المكرمة وبمنطقة المدينة المنورة، للحكم على مدى وضوح وشمولية ودقة كل عبارة ومدى انتمائها للمحور الفرعي الذي تقيسه، وقد قدموا بعض الآراء والتعديلات التي استفاد منها الباحث في تعديل صياغة بعض العبارات.

وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة وتم حساب ثباتها وصدقها بالطرق الإحصائية التالية: –

أ ّل: ﺱﺡﻥ ذ ﻥل ش ر ح ﻥ ٌ د

)1(ر ى ع ش ﻥ ج ﺱﺡﻥ ذ ﺡﻥ ر ﻥ ذ ﻥل ش ر ح ﻥ ٌ د ح ر ل ر ً ُ ي ﻥ: -

(أ) حساب معامل ألفا لــ كرونباخ Alpha-Cronbach لعبارات كل محور فرعى على حده (بعدد عبارات كل محور)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للمحور، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة، حيث وُجد معامل ألفا لكل عبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي له العبارة، فوُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، كما هو موضح بالجدول رقم (٥).

)2(ع ش ﻥ ج ﻥﻥﺱﺡﻥ ذ ﻥﻥ و ء ﻩ ي ع ﻥ ّ ر ﻥل ش ر ح ﻥ ٌ د:

تم حساب الثبات الكلي لكل محور من محاور الاستبانة بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا ، والثانية عن طريق التجزئة النصفية لــ سبيرمان/براون ، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:–

جدول (٤)

معاملات الثبات الكلي لمحاور الإستبانة

م	المحـاور	معامل الثبات	
		معامل ألفا كرونباخ الكلي للمحور	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون
1	ي ا د ج ن ض خ د ض ن ي ض ن و د ي ء ر ه ن ي ن ر ح ل ـ ن ف ء ج ر د ر ج ر ه ن ر ح ّ ء	0.886	0.805
2	ّ ن ك ر ح ق ي ا د ج ن ض خ د ض ن ي ض ن و د ف ء ج ر د ر ج ر ه ن ر ح ّ ء	0.928	0.910
3	د ّ ر ي د ر إ د ن خ ر ه ن ر د ر ج ر ه ن ر ح ّ ء ف ء ر ح ق ي ا د ج ن إ د ن خ ر ه ن ض خ د ض ن ه ض ـ ن ي و د ج ن ر د ر ج ر ه ن ر ح ّ ء	0.918	0.806
4	د ّ ر ي ض ر ف ء ر ه ن ر د ر ج ن ه ـ ر ح ّ ء ف ء ر ح ق ي ـ ن د ا إ د ن خ ر ه ن ض خ د ض ن ي ض ن و د ج ن ر ه ن ر د ر ج ر ه ن ر ح ّ ء	0.828	0.744
5	ر ه ن ي ض ن ل ذ ر ه ن ء ّ ن ض ـ ـ ن ي د ر إ د ن خ ر ه ن ر د ر ج ر ه ن ر ح ّ ء ُ د ر ح ق ي ا د ج ن ض خ د ض ن ي ض ن و د ف ء ر ه ن ر د ر ج ر ه ن ر ح ّ ء	0.792	0.728
6	ر ه ن ي ض ن ل ذ ر ه ن ء ّ ن ض ـ ـ ن ي ض ر ف ء ر ه ن ر د ر ج ر ه ن ر ح ّ ء ُ د ر ح ق ي ا د ج ن ض خ د ض ن ي ض ن و د ف ء ر ه ن ر د ر ج ر ه ن ر ح ّ ء	0.854	0.839

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا لجميع محاور الاستبانة مرتفعة، وكذلك معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون مما يدل على الثبات الكلي لجميع محاور الاستبانة.

ن ُ ّ: ظ د ق ح ن ر ذ ن ل ش ر ح ن ُ د

تم حساب صدق عبارات الاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور باعتبار أن بقية عبارات المحور محكًا للعبارة. والجدول التالي يوضح معاملات ثبات وصدق عبارات الاستبانة:-

جدول (٥)

معاملات ثبات وصدق عبارات الإستبانة (ن = ٦٠)

المحور	رقم العبارة	ألفا كرونباخ إذا حذف درجة العبارة	معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية	معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية بعد حذف درجة العبارة
المحور الأول: الدافعية للإنجاز في ضوء درجة ممارسة الأنشطة	1	0.877	**0.776	**0.752
	2	0.877	**0.728	**0.696
	3	0.877	**0.728	**0.696
	4	0.872	**0.773	**0.719
	5	0.886	*0.318	*0.280
	6	0.885	**0.415	**0.352
	7	0.886	**0.344	*0.261
	8	0.885	**0.455	**0.364
	9	0.886	*0.318	*0.280
	10	0.885	**0.385	**0.360
	11	0.879	**0.639	**0.593
	12	0.868	**0.855	**0.812
	13	0.886	*0.326	*0.264
	14	0.886	*0.316	*0.260
	15	0.865	**0.890	**0.854
	16	0.875	*0.759	**0.728
	17	0.882	**0.548	**0.464
	18	0.873	**0.756	**0.703
	19	0.877	**0.672	**0.611
	20	0.886	**0.352	*0.315
الثبات الكلي لأداة الدراسة		0.886		
المحور الثاني: الشك في القدرة على الإنجاز في ضوء درجة ممارسة الأنشطة	21	0.928	**0.413	**0.345
	22	0.925	**0.632	**0.594
	23	0.927	**0.710	**0.635
	24	0.920	**0.837	**0.811
	25	0.925	**0.617	**0.568
	26	0.919	**0.846	**0.819
	27	0.925	**0.617	**0.568
	28	0.919	**0.846	**0.819

ي-ئ-ي ئحرلئ ليئ-ي د ٌ ر ّ عيهئح ر ّ عيهه ي ً ي خ ئح-هه دضرد فذع	ي-ئ-ي ئحرلئ ليئ-ي ر ّ عيهئح	ليئ-ي ئفأه	ىلر خ ئح-هه	ر ّ -عيهه
**0.610	**0.648	0.924	29	
**0.633	**0.684	0.924	30	
**0.585	**0.627	0.925	31	
**0.568	**0.617	0.925	32	
**0.568	**0.617	0.925	33	
**0.658	**0.693	0.924	34	
**0.668	**0.700	0.924	35	
**0.811	**0.837	0.920	36	
**0.568	**0.617	0.925	37	
**0.464	**0.521	0.927	38	
**0.523	**0.570	0.926	39	
**0.411	**0.472	0.928	40	
		0.928	ي-ئ-هه ئفأه ليئ-ي ئ-هه	
**0.497	**0.562	0.916	41	
**0.593	**0.634	0.914	42	
**0.777	**0.798	0.912	43	
**0.511	**0.569	0.916	44	
**0.382	**0.456	0.918	45	
**0.600	**0.648	0.914	46	
**0.497	**0.562	0.916	47	
**0.597	**0.647	0.914	48	د ّ ر ي د ر إدهه خ ئدهه ر ج ق ر ح ّ ر ّ ء ف هه ئ ح ر ّ ا د ئ ح ي هه ض ّ ه خ ئدهه خ ئدهه ج ر د ه ئ ح ه ه ض ئ-ي ئ و د ي ئ ح ر ّ ء هه
**0.560	**0.605	0.915	49	
**0.697	**0.727	0.913	50	
**0.460	**0.524	0.917	51	
**0.602	**0.647	0.914	52	
**0.602	**0.647	0.914	53	
**0.602	**0.647	0.914	54	
**0.777	**0.798	0.912	55	
**0.777	**0.798	0.912	56	
**0.777	**0.798	0.912	57	

متغير	رقم السؤال	معامل الثبات ألفا إذا حذف السؤال	معامل الارتباط المصحح بين السؤال والدرجة الكلية	معامل الارتباط بين السؤال والدرجة الكلية بعد حذف السؤال
الدرجة الكلية للاختبار	58	0.913	**0.716	**0.685
	59	0.915	**0.576	**0.520
	60	0.914	**0.634	**0.581
	61	0.914	**0.662	**0.624
	62	0.918	**0.402	*0.294
معامل ألفا الكلي للاختبار		0.918		
درجة الوضوح في تحقيق الأهداف المعلنة	63	0.828	**0.378	*0.263
	64	0.813	**0.634	**0.513
	65	0.816	**0.585	**0.478
	66	0.818	**0.563	**0.452
	67	0.818	**0.563	**0.452
	68	0.808	**0.744	**0.702
	69	0.813	**0.709	**0.672
	70	0.790	**0.812	**0.725
	71	0.828	**0.343	*0.264
	72	0.812	**0.646	**0.528
	73	0.808	**0.673	**0.562
	74	0.813	**0.661	**0.612
معامل ألفا الكلي للاختبار		0.828		
درجة التنظيم الذاتي للتعلم	75	0.792	*0.269	*0.265
	76	0.792	*0.273	*0.263
	77	0.786	**0.470	**0.341
	78	0.781	**0.532	**0.400
	79	0.756	**0.885	**0.863
	80	0.762	**0.757	**0.709
	81	0.757	**0.827	**0.791
	82	0.762	**0.757	**0.709
	83	0.757	**0.827	**0.791
	84	0.785	**0.591	**0.423
	85	0.792	*0.321	*0.262
	86	0.785	**0.591	**0.423

العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط المصحح للعبارة	معامل ألفا إذا حذف درجة العبارة
	87	0.792	*0.321	*0.276
	88	0.767	**0.772	**0.738
معامل ألفا للمحور		0.792		
درجة العبارة مع درجة المحور الذي تنتمي إليه العبارة	89	0.854	**0.411	*0.324
	90	0.828	**0.789	**0.724
	91	0.841	**0.797	**0.772
	92	0.844	**0.606	**0.540
	93	0.854	**0.411	*0.324
	94	0.853	**0.812	**0.670
	95	0.828	**0.789	**0.724
	96	0.841	**0.797	**0.772
	97	0.841	**0.797	**0.772
	98	0.854	**0.411	*0.324
	99	0.824	**0.834	**0.760
	100	0.844	**0.606	**0.540
معامل ألفا للمحور		0.854		

* دال إحصائياً عند مستوى (0.05) ** دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:-

- أن جميع معاملات ألفا لـــ كرونباخ عند حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور أقل من معامل ألفا الكلي (العام) للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، أي أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وأن استبعادها يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي له، مما يدل على ثبات جميع عبارات محاور الاستبانة.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) أو عند مستوى (٠.٠٥) مما يدل على الاتساق الداخلى وثبات جميع عبارات الاستبانة.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة

إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) أو عند مستوى (٠.٠٥) مما يدل على صدق جميع عبارات الاستبانة.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات وصدق استبانة مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب التربوي وصلاحيتها لتقويم تلك البرامج.

ﻟﻟﺷﻪ ج ﻟﻟﻋﻈﺔ د:-

استخدم الباحث مجموعة متنوعة من الأساليب الإحصائية لوصف العينة والتحقق من ثبات وصدق أدواة الدراسة وتحليل نتائج الدراسة، وهذه الأساليب الإحصائية هي:-

(١) التكرارات والنسب المئوية.
(٢) معامل الارتباط لـــ بيرسون.
(٣) معامل ألفا لـــ كرونباخ.
(٤) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـــ سبيرمان/براون.
(٥) المتوسط الحسابي.
(٦) اختبار كا٢.
(٧) تحليل التباين أحادي الاتجاه.
(٨) اختبار شفيه.
(٩) اختبار مان – ويتني.

حرية لظفر

دشردة صقر

يهدف هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة وتحليلها، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الستة كما يلي:-

١) ما مبادئ الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها في التدريب التربوي؟
٢) ما واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي ؟
٣) ما دور مدير إدارة التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي ؟
٤) ما دور مشرفي التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي ؟
٥) ما المشكلات التي يواجهها مدير إدارة التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي ؟
٦) ما المشكلات التي يواجهها مشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي ؟
٧) ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في ا لتدريب التربوي التي تعزى إلى متغيرات (المؤهل – مكان العمل – الخبرة في التدريب) .

ههشؤنل نل ّل:-

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على " ين يحند ا ههض ّدخ ههضيضهود ههر ء ين ً ر ح ل_ن ف ء نلودر ج ههرح ّ ء ؟" استخدم الباحث:

- اختبار كا٢ *Chi-square* لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول الذي يتعلق بـــ (مبادئ الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها في التدريب التربوي).
- المتوسط الحسابي، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال بالتفصيل:-

جدول (٦)

نتائج اختبار كا٢ لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول الذي يتعلق بـــ (ي ن ا ه ض ط ي و ء ي ن ف ل ن ف ء ل ر ج ه ر ح) (ن=٦٠)

ى	ه ـ ح ـ ـ ـ ن خ	درض د ه ي ي ن ر ش د ه ف ـ و د						قيمة كا٢	المتوسط الحسابي
		عالية		متوسطة		ضعيفة			
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
1	ر ش ن ُ ى ه ض ّ د خ ه ض ن ي و د ف ء ر ع ش ً ي و د ه ر د ر ج ه ر ح ّ ء .	56	93.3	4	6.7	0	0.0	**45.07	2.93
2	ر ش ـ ~ ه ض ّ د خ ه ض ن ي و د ف ء ر ح ل ـ ن إ ه ~ ر ع ل ق أ ُ د ف ه ر د ر ج ه ر ح ّ ء ه ل ن ج و د ه و ل ن س.	55	91.7	5	8.3	0	0.0	**41.67	2.92
3	ر ر ن ز ه ض ّ د خ ه ض ن ي و د ي ً خ ل ل ر ح ق ي ج ن د ة ـ ن و ~ ه ي ش ر ك د ً.	55	91.7	5	8.3	0	0.0	**41.67	2.92
4	ُ ن م أ ُ د ف ي ع د د خ ي ص ر ل د ي ً ع ر ن ض ن ذ ه ي ش ر ك د ً ّ ش ـ ~ ه ر د ر ج ه ر ح ّ ء إ ه ~ ر ع ل ل ـ ن.	55	91.7	1	1.7	4	6.7	**92.10	2.85
5	ه ض ّ د خ ه ض ن ي و د ف ء ي ج ن د ة ـ ن ّ ل ن د ج د ل ي ً ه ـ ل ش.	58	96.7	2	3.3	0	0.0	**52.27	2.97
6	ر ي ُ ظ ه ض ّ د خ ه ض ن ي و د ه ي ل د ف ء ه ـ ن ي و ً ّ ه ي ش ر ك د ً.	59	98.3	1	1.7	0	0.0	**56.07	2.98
7	ر ش ـ ى ه ض ّ د خ ه ض ن ي و د ف ء أ د ء ه ـ ي ل ه ض ي ن ء ح ر ّ ط ه ف ر ق ه ّ ع د.	15	25.0	45	75.0	0	0.0	**15.00	2.25
8	ر ح ق ي ج د أ ه ض ّ ر ° ف ء ه ر ـ ن ي ل ّ ل د ن خ ج ه ه ي ض ن ر ن د.	14	23.3	46	76.7	0	0.0	**17.07	2.23
9	ر ش ن د ف ء ر ح ل ـ ن و ~ ه ر غ ر ّ ه ي ر ّ ح ً.	58	96.7	2	3.3	0	0.0	**52.27	2.97
10	ر ّ ض ّ ـ ه ي ض ر ك ً ّ ه ي د ر ح ً ه ل ر ر ل ن ء ج ه ـ ي ل ّ ه ر ّ ر ّ ل ن ل ض ل.	58	96.7	2	3.3	0	0.0	**52.27	2.97
11	ر ؤ د ء ه ض ّ د خ ه ض ن ي و د إ ه ~ ر ّ ر ُ ى ن ه ع ّ ن ز ّ ه ر ض ض ه ي ش ر ي ر ّ ر ن ن ب ظ ن ع ج ه ض ـ د ه ي خ و ط د ن خ ل ن ل د ن خ.	2	3.3	54	90.0	4	6.7	**86.80	1.97
12	ر ـ ر ي د ف ء ي و د ن ل ر ظ ن ل ّ ه ي ر ن ج ـ د و ~ ل ن خ ح ن ُ ن ذ ّ ي ج ن د ا ه ن ج ر د.	45	75.0	11	18.3	4	6.7	**48.10	2.68
13	ر ض ض ي و د ه ر د ر ج ه ي ش ر ي ر ّ ر ل د ر ض ـ ّ د ه ـ ي و ً ف ء ي ض ن ل ر ع ش ً ض ّ د خ ن ل د ء ه و ض ي .	49	81.7	11	18.3	0	0.0	**24.07	2.82
14	ظ ر س ه ض ـ ّ ر ح ن خ ر ّ ّ ق	11	18.3	49	81.7	0	0.0	**24.07	2.18

ى	ﻟﻌﺢ ـ ـ ـ ﻟﺮﺥ	ﺩﺭﺿﺩ ﻟﻟﻴﻴﻟﺮﺷﺩ ﻟﻟﻔـﻭ ﺩ						ﻗﻴﻤﺔ ﻛﺎ٢	المتوسط الحسابي
		عالية		متوسطة		ضعيفة			
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
	ﻟﻠﺭﺭﻟ ﺡ ً ﻟﻟـﻟﻴﻭ ً ﻝ ٌﺭﻳﻟﺓـﻯ ﻟﻟﻴـٌﺩ.								
15	ﺭﺵﻟ ﺩ ﻭ ~ ﻟﻠﺭﺭﻟ ﺡ ً ﻟﻟﺭﺩﺭ ﺝ ّﺡ ً ﺽـﺝ ﻟﻠﺿﺭﻑ ﻟﻟﺭﺡ ّ ٌ.	45	75.0	10	16.7	5	8.3	**47.50	2.67
16	ﺭ ّﺽ ـ ﻟﻟـﻟﻴﻭ ً ﺇﻩ ~ ﺭﻟﺩ ﻯ ﻟﻟﺨﺩﻳﺩ ﻟﻟﺭﻟﻙ ﺩ ﻟﻟﻮﻳﺵﺭﻓ ﺩ ً.	54	90.0	6	10.0	0	0.0	**38.40	2.90
17	ﺭﺅﺩ ٌ ﺇﻩ ~ ﺭﻉﺵ ً ّﺭﻓـ ﻝ ﻟﻟـﻠﻟﻟﺫ ﻟﻟﻴﺵﺆّﻝ ّﻟﻟﻲ ﺩﻟ ً ﻟﻟﺭﺡ ّ ٌ ﻳﻲ ﺵﻟ ﺩ ﻭ ~ ﻟﻠﺵﺭﻳﺭﻟ ﺣﻟﻟـﻴﻞ ّﻟﻟﺯﻳﻟﻟﺪ ﻱ ﺡـ ﻉ ﻓ ٍ ﺡ ﺓﺩ ﻟﻟـﻴﻞ.	2	3.3	57	95.0	1	1.7	**102.70	2.02
18	ﺭـﺭﻯ ﻟﻟﺽ ّﺩﺥ ﻟﻟﺿﻟﻴﻭﺩ ﺟﺞ ﺓﺩ ﻟﻟـﻴﻞ ّﻟﻟﺢ ٌ ﺩ ﻟﻟﺭﻉﺭ ﺩ ّﻟﻟـ ٌﻟ ﺩ ﺣﻟﻟﻴﻴﺭﻭﻟﻟﺫ.	45	75.0	14	23.3	1	1.7	**51.10	2.73
19	ﺭﺵـ ~ ﻭﺭ ّ ﺭ ّﺭﻉﺵ ً ﻟﻠﺩﻟﺀ.	44	73.3	16	26.7	0	0	**13.07	2.73
20	ﺭﻉﻠﻕ ﻟﻌﺭ ﻟﺿﻟﻟﺬ ﻟﻟـﻟﻴﻭ ً ﻓ ٍ ﻟﻟﻲ ﺩﻟ ً ﻟﻟﺭﺡ ّ ٌ.	1	1.7	58	96.7	1	1.7	**108.30	2.00
	ﻟﻟﺪﺭﺿﺩ ﻟﻟﻟﻭ ﺩ ﻟﻟﻮﻳﻉ ّﺭ								2.63

٪ = ﻟﻟ ٌﺵﺤﺩ ﻟﻟﻴﺓ ّ ﺩ ﻟﻟﻮﺭﻟﺭﻟﺭ   ** ﺩﻟﻞ ﺇﻉﻅﻟﺓ ًﻟ ٌ ﺩ ﻳﺵﺭ ّ °)0.01(

يتضح من الجدول السابق ما يلي:-

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة (ﻟﻟ ﺩ) على العبارات التالية:
  - تساهم الجودة الشاملة في تحسين عملية التدريب التربوي.
  - تسعى الجودة الشاملة في تطبيقها إلى تحقيق أهداف التدريب التربوي القابلة للقياس.
  - تركز الجودة الشاملة من خلال تطبيق مبادئها على المستفيدين.
  - هناك أهداف محددة مشتقة من احتياجات المستفيدين ويسعى التدريب التربوي إلى تحقيقها.
  - الجودة الشاملة في مبادئها وقاية بدل من العلاج.
  - تمنح الجودة الشاملة الثقة في العاملين والمستفيدين.
  - تساعد في تطبيقها على التغيير والمرونة.
  - توجّه المشرفين والمدربين للارتقاء بالعمل والتطوير طويل الأجل.
  - تعتمد في عملية الاتصال والمتابعة على قاعدة بيانات ومبادئ ثابتة.

- تشجع عملية التدريب المستمر وتقدر جهود العاملين في مجال تحسين جودة الأداء للجميع.
- تساعد على الارتباط بين التدريب وبين شعب الإشراف التربوي.
- توجه العاملين إلى تقديم الخدمة الراقية للمستفيدين.
- تهتم الجودة الشاملة ببيئة العمل والبنية التحتية والعناية بالممتلكات.
- تسعى لتطوير وتحسين الأداء.

أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة مشرفي التدريب التربوي والمشرفين المتعاونين بمركز التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة يرون أن مبادئ الجودة الشاملة المتضمنة في العبارات السابقة يمكن أن تُطبق وتمارس بدرجة ﷺ د في التدريب التربوي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة (يرّش د) على العبارات التالية:
  - تسهم الجودة الشاملة في أداء العمل الجماعي بروح الفريق الواحد.
  - تطبق مبدأ الشورى في التعامل والإدارة بالمشاركة.
  - تؤدي الجودة الشاملة إلى تطوير نظام الحوافز والتشجيع المستمر وتكافئ صاحب الجهد المخلص داخل الإدارة..
  - تغرس الشعور بالفخر وتوثيق الارتباط بين العاملين لانتمائهم للمهنة.
  - تؤدي إلى تحسين وتفعيل العلاقات المسؤول والميدان التربوي مما يساعد على الاستمتاع بالعمل والزمالة مع بعض في بيئة العمل.
  - تحقق احتياجات العاملين في الميدان التربوي.

أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة مشرفي التدريب التربوي والمشرفين المتعاونين بمركز التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة يرون أن مبادئ الجودة الشاملة المتضمنة في العبارات السابقة يمكن أن تُطبق وتمارس بدرجة يرّش د في التدريب التربوي.

- أن المتوسط العام لعبارات المحور الأول (مبادئ الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها في التدريب التربوي) يساوي (٢.٦٣)، وهذا المتوسط يقع في مدى الاستجابة (عالية) الذي يمتد من ٢.٣٣ إلى أقل من أو يساوي ٣، مما يشير إلى أن مبادئ الجودة الشاملة بوجه عام يمكن أن تُطبق وتمارس بدرجة عالية في التدريب التربوي.
- أنه من الجدول السابق يمكن ترتيب مبادئ الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها في التدريب التربوي تنازليًا حسب المتوسط الحسابي للعبارات وفق الترتيب التالي:

١) تمنح الجودة الشاملة الثقة في العاملين والمستفيدين.
٢) الجودة الشاملة في مبادئها وقاية بدل من العلاج.
٣) تساعد في تطبيقها على التغيير والمرونة.
٤) توجّه المشرفين والمدربين للارتقاء بالعمل والتطوير طويل الأجل.
٥) تساهم الجودة الشاملة في تحسين عملية التدريب التربوي.
٦) تسعى الجودة الشاملة في تطبيقها إلى تحقيق أهداف التدريب التربوي القابلة للقياس.
٧) تركز الجودة الشاملة من خلال تطبيق مبادئها على المستفيدين.
٨) توجه العاملين إلى تقديم الخدمة الراقية للمستفيدين.
٩) هناك أهداف محددة مشتقة من احتياجات المستفيدين ويسعى التدريب التربوي إلى تحقيقها.
١٠) تشجع عملية التدريب المستمر وتقدر جهود العاملين في مجال تحسين جودة الأداء للجميع.
١١) تهتم الجودة الشاملة ببيئة العمل والبنية التحتية والعناية بالممتلكات.
١٢) تسعى لتطوير وتحسين الأداء.
١٣) تعتمد في عملية الاتصال والمتابعة على قاعدة بيانات ومبادئ ثابتة.
١٤) تساعد على الارتباط بين التدريب وبين شعب الإشراف التربوي.
١٥) تسهم الجودة الشاملة في أداء العمل الجماعي بروح الفريق الواحد.
١٦) تطبق مبدأ الشورى في التعامل والإدارة بالمشاركة.
١٧) تغرس الشعور بالفخر وتوثيق الارتباط بين العاملين لانتمائهم للمهنة.
١٨) تؤدي إلى تحسين وتفعيل العلاقات المسؤول والميدان التربوي مما يساعد على الاستمتاع بالعمل والزمالة مع بعض في بيئة العمل.
١٩) تحقق احتياجات العاملين في الميدان التربوي.
٢٠) تؤدي الجودة الشاملة إلى تطوير نظام الحوافز والتشجيع المستمر وتكافئ صاحب الجهد المخلص داخل الإدارة.

ههش؟ن ههرثٌ ء :-

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على " ي ن ّ ك ر ح ق ي ح ث د ا ههض ّ دخ ههض ث ي ود ف ء ن ل ر د ر ج ههر ح ّ ء ؟" استخدم الباحث:

- اختبار كا٢ *Chi-square* لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني الذي يتعلق بـــ (واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي).
- المتوسط الحسابي، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال بالتفصيل:

جدول (٧)

نتائج اختبار كا٢ لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني الذي يتعلق بـــ (ّ ن ك ر ح ق ههض ّ دخ ههض ث ي ود ف ء إدن خ ههر د ر ج ههر ح ّ ء) (ن=٦٠)

ى	هه ـ ح ـ ـ ـ ن خ	درض د هه ي ي ث ر ش د هه ف ـ و د						قيمة كا٢	المتوسط الحسابي
		عالية		متوسطة		ضعيفة			
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
21	ري ن ً هه ي ض ر ف ً ّ هه ـ ث ي و ً ي ً هه ر ف ن ر هه ـ و ي ء هه ي ٌ ل ء ّ هه ر ع و و ء ّ ر ّ ف ـ ي ث ف ء ر ع و ل هه ي ض ن ل ذ ّ ع و ـ ن.	5	8.3	55	91.7	0	0.0	**41.67	2.08
22	هه ح ـ د ً هه ي ر ن ز د ف ء ن ل د ن خ ّ ر ن ر س ي ف ـ ّ ى هه ض ّ دخ ف ء هه ـ ي ل.	1	1.7	59	98.3	0	0.0	**56.07	2.02
23	ر ح ق ي ح ث د ا إدن ر د ّ ٌ د ح ث ر ض ي ِ هه ن ف ن ع خ ف ء ن ل د ن ء.	8	13.3	1	1.7	51	85.0	**73.30	1.28
24	هه ر ل ّ ى هه د ّ ر ء هه ـ و ي ء هه ي ش ر ّ ن ذ ن ل د ن ء هه ن ل هه ـ ث ي و ً ف ء ن ل د ن خ.	0	0.0	9	15.0	51	85.0	**29.40	1.15
25	ه ش ر ل أ ر ن ء ن ل هه ن ه ي ً ه ~ هه ر د ر ج هه ر ح ّ ء ّ ي ع ن ّ ه ـ د ي ل ن ر ٌ ر َ ح هه ي ح ث د ا هه ر ح ّ ـ ـ د هه ـ ث ه ي ـ د هه ي ـ ر ي د ح.	0	0.0	54	90.0	6	10.0	**38.40	1.90
26	إ ض ر ن ء هه د ر ث ش ث ذ ّ هه ح ع ّ ز هه ر ء ي ً ض أ ً ـ ن هه ن ض ف ً ّ ش ح ل ه ٌ ـ ّ ع ّ ل ر ر ل ن ء ح هه ر د ر ج ه ظ ل إ ه ~ درض د هه ض ّ دخ ّ ل ر ل ن ً.	0	0.0	10	16.7	50	83.3	**26.67	1.17
27	ر ّ ف ر ن ل د ّ ن ذ ّ هه ّ ه ش ث ة ل هه ي ٌ ث ش ح د ه ر ل ّ ى ش ر هه ـ ي ل هه ر ح ّ ء ّ ل د ن ر ء.	0	0.0	54	90.0	6	10.0	**38.40	1.90
28	ر ـ ي ى ٌ ث ى ع ي ن ً هه ض ّ دخ ح ض ي أ ل ش ث ى ن ل د ن خ.	0	0.0	10	16.7	50	83.3	**26.67	1.17
29	إ ٌ ض ن ء ل ش ى إدن خ هه ض ّ دخ، ّ ر ّ ش ي ود ه ٌ ث ى هه ر ض ي ل	0	0.0	1	1.7	59	98.3	**56.07	1.02

ى	محاور الاستبانة	درجة الموافقة						قيمة كا٢	المتوسط الحسابي
		عالية		متوسطة		ضعيفة			
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
	المحور الأول: الصعوبات المتعلقة بالمعلم								
30	أعتقد أن المعلم يحتاج إلى تدريب أثناء الخدمة لتطوير مهاراته في التعامل مع الطلاب.	0	0.0	14	23.3	46	76.7	**17.07	1.23
31	يفتقر المعلم إلى الخبرة الكافية في استخدام الوسائل التعليمية.	0	0.0	57	95.0	3	5.0	**48.60	1.95
32	يعتقد المعلم أن الطلاب يتحملون المسؤولية الكاملة عن ضعفهم في اللغة.	0	0.0	55	91.7	5	8.3	**41.67	1.92
33	يعتقد المعلم أن الطلاب يتعلمون اللغة بسهولة.	0	0.0	55	91.7	5	8.3	**41.67	1.92
34	يعتقد المعلم أن الطلاب يتعلمون اللغة بشكل أفضل عندما يتعرضون لها خارج المدرسة.	0	0.0	1	1.7	59	98.3	**56.07	1.02
35	يعتقد المعلم أن الطلاب يتعلمون اللغة بشكل أفضل عندما يتعرضون لها خارج المدرسة.	0	0.0	2	3.3	58	96.7	**52.27	1.03
36	يعتقد المعلم أن الطلاب يتعلمون اللغة بشكل أفضل عندما يتعرضون لها خارج المدرسة.	0	0.0	9	15.0	51	85.0	**29.40	1.15
37	يعتقد المعلم أن الطلاب يتعلمون اللغة بشكل أفضل عندما يتعرضون لها خارج المدرسة.	0	0.0	54	90.0	6	10.0	**38.40	1.90
38	يعتقد المعلم أن الطلاب يتعلمون اللغة بشكل أفضل عندما يتعرضون لها خارج المدرسة، ويفضل المعلم استخدام الوسائل التعليمية.	0	0.0	5	8.3	55	91.7	**41.67	1.08
39	يعتقد المعلم أن الطلاب يتعلمون اللغة بشكل أفضل عندما يتعرضون لها خارج المدرسة، ويفضل المعلم استخدام الوسائل التعليمية.	0	0.0	2	3.3	58	96.7	**52.27	1.03
40	يعتقد المعلم أن الطلاب يتعلمون اللغة بشكل أفضل عندما يتعرضون لها خارج المدرسة، ويفضل المعلم استخدام الوسائل التعليمية.	0	0.0	6	10.0	54	90.0	**38.40	1.10
	المتوسط العام للمحور								1.45

٪ = النسبة المئوية للتكرار ** دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:-

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة (يرّش د) على العبارات التالية:

- تمكين المشرفين والعاملين من التفكير العلمي المنطقي والتحليلي وتوظيفهما في تحليل المشكلات وحلها.
- البعد عن المركزية في الإدارة وتكريس مفهوم الجودة في العمل.
- استطلاع أراء القائمين على التدريب التربوي ومحاولـــة مقارنته بالمبادئ التربويـــــة العالميـــة المعتمدة.
- توفير الأدوات والوسائل المناسبة لتقويم سير العمل التربوي والإداري.
- تشجيع الترابط والتكامل والعمل بروح الفريق الواحد.
- تحديث عمليات الاتصال الحديثة والإدارة الإلكترونية في الإدارة.
- توفير المناخ الجيد لانضباط العملية التعليمية والتدريبية.
- تطبيق مبدأ العلاقات الإنسانية التي تشجع علي الدافعية..

أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة مشرفي التدريب التربوي والمشرفين المتعاونين بمركز التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة يرون أن مبادئ الجودة الشاملة المتضمنة في العبارات السابقة تُطبق وتمارس بدرجة يرّش د في التدريب التربوي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة (غ- ف د) على العبارات التالية:

- تطبيق مبادئ إدارية وفنية باتجاه الكفاءة في الأداء.
- التقويم الدوري العلمي لمستويات الأداء لكل العاملين في الإدارة.
- إجراء الدراسات والبحوث التي من شأنها الكشف عن سبل النهوض والارتقاء بالتدريب ليصل إلى درجة الجودة والإتقان.
- تعميم نظام ضمان الجودة بجميع أقسام الإدارة.
- انشاء قسم إدارة الجودة، وتوسيع مظلة النظام لتشمل جميع الممارسات الإدارية والتربوية والفنية بالمنظمة.
- تأهيل وتدريب المشرفين والمعلمين،والعاملين في دورات قصيرة وطويلة الأجل للارتقاء بمستوى العمل.

- التقويم المستمر لخطوات تطبيق الجودة الشاملة ومراقبة عملية الإنتاج التعليمي بما يحقق جودة أفضل في مجال التعليم والتعلم.
- تبني مبادئ الجودة الشاملة العالمية لنيل شهادات الايزو.
- اختيار وتدريب كوادر قيادية فاعلة في العمل الإداري والفني.
- عقد اللقاءات والندوات المحلية التي تتعلق بالجودة الشاملة ، وتشجيع المشرفين للمشاركة فيها ، وتقديم التسهيلات لهم.
- وضع مبادئ علمية عند اختيار مشرفي التدريب بناء علي مواصفات جديدة وواقعية ترتبط بكفايات وبمفاهيم الجودة الشاملة.
- التنسيق بين القيادة التعليمية العليا في وزارة التعليم العالي أو الجامعات بهدف التحسين والتطوير المستمر لعملية التدريب.

أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة مشرفي التدريب التربوي والمشرفين المتعاونين بمركز التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة يرون أن مبادئ الجودة الشاملة المتضمنة في العبارات السابقة تُطبق وتمارس بدرجة غ ـ ف د في التدريب التربوي.

- أن المتوسط العام لعبارات المحور الثاني (واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) يساوي (١.٤٥)، وهذا المتوسط يقع في مدى الاستجابة (غ ـ ف د) الذي يمتد من ١ إلى أقل من ١.٦٦، مما يشير إلى أن مبادئ الجودة الشاملة بوجه عام تُطبق وتمارس بدرجة ضعيفة في التدريب التربوي.
- أنه من الجدول السابق يمكن ترتيب واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في ال تدريب التربوي تنازليًا حسب المتوسط الحسابي للعبارات وفق الترتيب التالي:

١) تمكين المشرفين والعاملين من التفكير العلمي المنطقي والتحليلي وتوظيفهما في تحليل المشكلات وحلها.
٢) البعد عن المركزية في الإدارة وتكريس مفهوم الجودة في العمل.
٣) تشجيع الترابط والتكامل والعمل بروح الفريق الواحد.
٤) تحديث عمليات الاتصال الحديثة والإدارة الإلكترونية في الإدارة.
٥) توفير المناخ الجيد لانضباط العملية التعليمية والتدريبية.
٦) توفير الأدوات والوسائل المناسبة لتقويم سير العمل التربوي والإداري.
٧) استطلاع أراء القائمين على التدريب التربوي ومحاولة مقارنته بالمبادئ التربوية العالمية المعتمدة.
٨) تطبيق مبدأ العلاقات الإنسانية التي تشجع علي الدافعية.

٩) تطبيق مبادئ إدارية وفنية باتجاه الكفاءة في الأداء.
١٠) تأهيل وتدريب المشرفين والمعلمين،والعاملين في دورات قصيرة وطويلة الأجل للارتقاء بمستوى العمل.
١١) تعميم نظام ضمان الجودة بجميع أقسام الإدارة.
١٢) إجراء الدراسات والبحوث التي من شأنها الكشف عن سبل النهوض والارتقاء بالتدريب ليصل إلى درجة الجودة والإتقان.
١٣) التقويم الدوري العلمي لمستويات الأداء لكل العاملين في الإدارة.
١٤) اختيار وتدريب كوادر قيادية فاعلة في العمل الإداري والفني.
١٥) التنسيق بين القيادة التعليمية العليا في وزارة التعليم العالي أو الجامعات بهدف التحسين والتطوير المستمر لعملية التدريب.
١٦) عقد اللقاءات والندوات المحلية التي تتعلق بالجودة الشاملة ، وتشجيع المشرفين للمشاركة فيها ، وتقديم التسهيلات لهم.
١٧) تبني مبادئ الجودة الشاملة العالمية لنيل شهادات الأيزو.
١٨) وضع مبادئ علمية عند اختيار مشرفي التدريب بناء علي مواصفات جديدة وواقعية ترتبط بكفايات وبمفاهيم الجودة الشاملة.
١٩) إنشاء قسم إدارة الجودة، وتوسيع مظلة النظام لتشمل جميع الممارسات الإدارية والتربوية والفنية بالمنظمة.
٢٠) التقويم المستمر لخطوات تطبيق الجودة الشاملة ومراقبة عملية الإنتاج التعليمي بما يحقق جودة أفضل في مجال التعليم والتعلم.

ههش ؤ ل ههن ههز :-

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على " ي د ّ ر ي د ر إ د خ ههردرج ههرح ّ ء ف ر ح ق ي ج د ا إ د خ ههض ّ د خ ههض ي ود ج ههردرج ههرح ّ ء ؟" استخدم الباحث:

- اختبار كا٢ *Chi-square* لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث الذي يتعلق بـــ (دور مدير إدارة التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي).
- المتوسط الحسابي، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال بالتفصيل:

جدول (٨)

نتائج اختبار كا٢ لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث الذي يتعلق بـــ (د ّ ر ي د ر إ د خ ههردرج ههرح ّ ء ف ر ح ق ي ج د ا إ د خ ههض ّ د خ ههض ي ود ج ههردرج ههرح ّ ء) (ن=٦٠)

م	العبارات	درجة الموافقة						قيمة كا٢	المتوسط الحسابي
		عالية		متوسطة		ضعيفة			
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
41	لد هل ءن ذ ّ ض ري ن ذ ي ه ي ض ر ف ً ه ر ع ل ق ه ض ّ د خ ه ض ي ود.	0	0.0	14	23.3	46	76.7	**17.07	1.23
42	إ ض ر ء ج ع ّ ز ّ د ر ش ن ذ ر ر ّ د ر ـ ر ى ج ه ض ّ د خ ه ض ي ود.	0	0.0	1	1.7	59	98.3	**56.07	1.02
43	ر ّ ض َ ه ي ض ر ف ً ه و ـ ي ل ّ ق ي ج د ا ه ض ّ د خ ه ض ي ود.	0	0.0	59	98.3	1	1.7	**56.07	1.98
44	ر ُ ى ُ د ّ ن ذ ر ـ ر ى ج ر ح ق ه ض ّ د خ ه ض ي ود.	1	1.7	1	1.7	58	96.7	**108.30	1.05
45	ر ز ّ د ه ي ض ر ف ً ح ُ ض ر ن ذ ع ّ ل ر ح ل ن ذ ه ض ّ د خ ه ض ي ود.	1	1.7	45	75.0	14	23.3	**51.10	1.78
46	إ ل ن ي د د ّ ر ن ذ ر د ر ح د ح ُ ن ء و ~ ه ع ض د ه ر ح ق ه ض ّ د خ ه ض ي ود.	1	1.7	55	91.7	4	6.7	**92.10	1.95
47	ف ض ء ض ي ه ي ض ر ف ً ه و ـ ي ل ح ُ ى ه ض ّ د خ ه ض ي ود ف ء ل د ء.	0	0.0	15	25.0	45	75.0	**15.00	1.25
48	ر ض ض ّ ر ن ر ى ه ي ر ي ز ً ه ي ّ ظ ود ه ـ ن ء.	0	0.0	10	16.7	50	83.3	**26.67	1.17
49	ر ص ش ء ه ي ض ر ف ً ّ ه ي ـ و ي ً و ~ ل ح د ن ّ ل ح ر ن ن ر.	0	0.0	1	1.7	59	98.3	**56.07	1.02
50	لد هل ءن ذ د ّ ر د ح ً ه ي ض ر ف ً ه ج ع ز ّ ي ُ ل ض د ل غ ن ن ه ر د ر ج ه ر ح ّ ء ه ط ل ء ه ش و ح ن ذ.	0	0.0	58	96.7	2	3.3	**52.27	1.97
51	ه ـ ي ل و ~ ي ج د أ ر ـ ز ز ه ّ ُ ع ء ل ض ح ن د ف ء ل د ء.	1	1.7	2	3.3	57	95.0	**102.70	1.07

ى	ـــــخ ـــــه	درض د ووي ش رش د وو ـف ـو د						قيمة كا٢	المتوسط الحسابي
		عالية		متوسطة		ضعيفة			
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
52	ول ى ح وخ ّ و ى ل ش ج ن ه د ر ج وو ر ّ د وو خ روف د.	0	0.0	55	91.7	5	8.3	**41.67	1.92
53	ع ز وو ي ض ر ف ً ~ و ر ل ح ل آ ر ء وو د ر د ح ً ّ ن ر ر ع ش ر ـ ى وو ج ن ع خ .	0	0.0	56	93.3	4	6.7	**45.07	1.93
54	وو ي ش ش ُ ي د ف ء إ ح ر ز ل ر ش د وو ر ّ د ه و ر د ر ج وو ر ّ ء .	0	0.0	56	93.3	4	6.7	**45.07	1.93
55	ر ل د ر أ ي ل ّ ض ـ ّ د ي ض ر ف ء وو ر د ر ج.	4	6.7	56	93.3	0	0.0	**45.07	2.07
56	غ ر س ّ ر ح ق ن ه ـ ل ل ذ ل ش ُ ش ُ د ي ض ي وو ـ ي و ً .	3	5.0	57	95.0	0	0.0	**48.60	2.05
57	ل د وو ل ع ذ وو د ّ ر د ي وو ي ش ؤ ّ ه ً ي ً خ ر ش ل د ر خ ه ـ د ف ر ّ ر ّ ر ُ ي د ل ُ د ر ذ وو ي ض ر ف ً ّ ل ُ ر ي ع ذ وو ع ذ د وو ر ض ـ د.	2	3.3	58	96.7	0	0.0	**52.27	2.03
58	ي ر ن خ ي ح د أ وو ـ د وو د ّ ل ي ُ د ً وو ر ـ ي ل ي ن ف د وو ـ ي و ً .	0	0.0	59	98.3	1	1.7	**56.07	1.98
59	ر ف ى ن وو ي ـ و ّ ي ذ ّ وو ي ل ع ذ وو ي ـ ر ّ غ د ي ً وو ي د ه ً ّ ي ُ ل ض ر ـ ن.	0	0.0	54	90.0	6	10.0	**38.40	1.90
60	وو ع ر ط ~ و ر ُ ي د ي ـ ن ر ذ ي ض ر ف ء وو د ر ج ي ً خ ل ل ر ض ـ ـ ى ~ و ل وو ع ن ق ح وو د ّ ر ذ وو د ر ج د ّ إ ر ء خ ح ر ر ـ ى ح وو ل ر ء ذ ّ ض ر ذ وو ر ّ د ّ وو د ر ج د.	0	0.0	12	20.0	48	80.0	**21.60	1.20
61	وو ر ن ز ل ° ل ر ض ُ ذ وو ع د ب د ف ء ي ض ل وو ر ّ ر ء ّ ل ر ض ُ ذ وو ع د ب د إ د خ وو ض ّ د خ وو ض ش ي و د ّ وو ر ـ و ى ل وو ن ر ر ّ ء ّ ل ر ض ُ ذ وو د ر ج د وو ع د ب د.	0	0.0	57	95.0	3	5.0	**48.60	1.95
62	ر ّ ض ـ ي ض ر ف ء وو د ر ج ه و ش ـ ء وو ع ب ز ع ّ وو ر ّ ر وو ي ش ر ي ر ف ء وو ـ ي ل وو ع ل ق أ ُ د ف وو د ر ج وو ر ّ ء .	0	0.0	4	6.7	56	93.3	**41.70	1.07
	وو د ر ض د وو ن و د وو ي ع ّ ر								1.63

٪ = وو ش ح د وو ي ة ّ د وو ر ن ر ن ر ** د ل إ ع ظ ن ة ً ن ُ د ي ش ر ّ °)0.01(

يتضح من الجدول السابق ما يلي:-

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة (يرّش د) على العبارات التالية:
  - توجيه المشرفين للعمل وفق مبادئ الجودة الشاملة.
  - تزويد المشرفين بنشرات حول تطبيقات الجودة الشاملة.
  - إقامة دورات تدريبية بناء على الحاجة لتطبيق الجودة الشاملة.
  - عقد لقاءات دورية بين المشرفين لبحث ومناقشة قضايا التدريب التربوي لتلافي السلبيات.
  - القيام بالتخطيط والتنظيم لأساليب التدريب التربوية المختلفة.
  - حث المشرفين على تقبل آراء المتدربين واقتراحاتهم البناءة.
  - المساهمة في إبراز الرسالة التربوية للتدريب التربوي.
  - تقدير أعمال وجهود مشرفي التدريب.
  - غرس وتطبيق العلاقات الإنسانية مع جميع العاملين.
  - عقد اللقاءات الدورية مع المسؤولين من خارج الإدارة لهدف تطوير وتنمية قدرات المشرفين والاهتمام بالتغذية الراجعة.
  - مراعاة مبدأ العدالة والأمانة عند التعامل مع كافة العاملين.
  - تفهم المعلومات والملاحظات المعروضة من الميدان ومناقشتها.
  - التركيز على الاتجاهات الحديثة في مجال التطوير وفي إدارة الجودة الشاملة والتعليم الإلكتروني والاتجاهات التدريبية الحديثة.

أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة مشرفي التدريب التربوي والمشرفين المتعاونين بمركز التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة يرون أن مدير إدارة التدريب التربوي يمارس بدرجة يرّش د أدواره المتضمنة في العبارات السابقة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة (غ- ئد) على العبارات التالية:
  - عقد لقاءات واجتماعات مع المشرفين لتحقيق الجودة الشاملة.
  - إجراء بحوث ودراسات تربوية تهتم بالجودة الشاملة.
  - تنظيم ندوات تهتم بتطبيق الجودة الشاملة.
  - تشجيع جميع المشرفين للعمل بنظام الجودة الشاملة في الأداء.

- تشجيع جميع المشرفين للعمل بنظام الجودة الشاملة في الأداء.
- تشجيع وتكريم المتميزين لمواصلة العطاء.
- تشجيع المشرفين والمعلمين على الإبداع والابتكار.
- العمل على مبدأ تعزيز النواحي الإيجابية في الأداء.
- الحرص على تنمية مهارات مشرفي التدريب من خلال تشجيعهم على الالتحاق بالدورات التدريبية وإثراء خبراتهم بالقراءات والنشرات التربوية والتدريبية.
- توجيه مشرفي التدريب للسعي الحثيث نحو التطوير المستمر في العمل لتحقيق أهداف التدريب التربوي.

أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة مشرفي التدريب التربوي والمشرفين المتعاونين بمركز التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة يرون أن مدير إدارة التدريب التربوي يمارس بدرجة غ ـ ف د أدواره المتضمنة في العبارات السابقة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي.

- أن المتوسط العام لعبارات المحور الثالث (دور مدير إدارة التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي) يساوي (١.٦٣)، وهذا المتوسط يقع في مدى الاستجابة (غ ـ ف د) الذي يمتد من ١ إلى أقل من ١.٦٦، مما يشير إلى أن مدير إدارة التدريب التربوي يمارس بدرجة ضعيفة أدواره في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي.

- أنه من الجدول السابق يمكن ترتيب درجة ممارسة مدير إدارة التدريب التربوي لأدواره في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي تنازليًا حسب المتوسط الحسابي للعبارات وفق الترتيب التالي:

١) تقدير أعمال وجهود مشرفي التدريب.
٢) غرس وتطبيق العلاقات الإنسانية مع جميع العاملين.
٣) عقد اللقاءات الدورية مع المسؤولين من خارج الإدارة لهدف تطوير وتنمية قدرات المشرفين والاهتمام بالتغذية الراجعة.
٤) توجيه المشرفين للعمل وفق مبادئ الجودة الشاملة.
٥) مراعاة مبدأ العدالة والأمانة عند التعامل مع كافة العاملين.
٦) عقد لقاءات دورية بين المشرفين لبحث ومناقشة قضايا التدريب التربوي لتلافي السلبيات.
٧) إقامة دورات تدريبية بناء على الحاجة لتطبيق الجودة الشاملة.

٨) التركيز على الاتجاهات الحديثة في مجال التطوير وفي إدارة الجودة الشاملة والتعليم الإلكتروني والاتجاهات التدريبية الحديثة.
٩) حث المشرفين على تقبل آراء المتدربين واقتراحاتهم البناءة.
١٠) المساهمة في إبراز الرسالة التربوية للتدريب التربوي.
١١) القيام بالتخطيط والتنظيم لأساليب التدريب التربوية المختلفة.
١٢) تفهم المعلومات والملاحظات المعروضة من الميدان ومناقشتها.
١٣) تزويد المشرفين بنشرات حول تطبيقات الجودة الشاملة.
١٤) تشجيع جميع المشرفين للعمل بنظام الجودة الشاملة في الأداء.
١٥) عقد لقاءات واجتماعات مع المشرفين لتحقيق الجودة الشاملة.
١٦) الحرص على تنمية مهارات مشرفي التدريب من خلال تشجيعهم على الالتحاق بالدورات التدريبية وإثراء خبراتهم بالقراءات والنشرات التربوية والتدريبية.
١٧) تشجيع وتكريم المتميزين لمواصلة العطاء.
١٨) العمل على مبدأ تعزيز النواحي الإيجابية في الأداء.
١٩) توجيه مشرفي التدريب للسعي الحثيث نحو التطوير المستمر في العمل لتحقيق أهداف التدريب التربوي.
٢٠) تنظيم ندوات تهتم بتطبيق الجودة الشاملة.
٢١) إجراء بحوث ودراسات تربوية تهتم بالجودة الشاملة.
٢٢) تشجيع المشرفين والمعلمين على الإبداع والابتكار.

السؤال الرابع :-

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على " ما دور مشرفي التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي من وجهة نظر أفراد العينة؟" استخدم الباحث:

- اختبار كا^2 *Chi-square* لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الرابع الذي يتعلق بـــ (دور مشرفي التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي).
- المتوسط الحسابي، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال بالتفصيل:

جدول (٩)

نتائج اختبار كا^2 لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الرابع الذي يتعلق بـــ (دور مشرفي التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي) (ن=٦٠)

م	العبارة	درجة الموافقة						قيمة كا^2	المتوسط الحسابي
		عالية		متوسطة		ضعيفة			
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%		
63	يشارك في وضع خطط التدريب.	0	0.0	45	75.0	15	25.0	15.00**	1.75
64	يحفز المتدربين على المشاركة في الدورات التدريبية.	0	0.0	23	38.3	37	61.7	3.27	1.38
65	يعرف المتدربين بأهداف الدورات التدريبية.	4	6.7	47	78.3	9	15.0	55.30**	1.92
66	يعرف المتدربين بالمعايير المستخدمة في تقويمهم.	5	8.3	46	76.7	9	15.0	51.10**	1.93
67	يحترم آراء المتدربين.	5	8.3	46	76.7	9	15.0	51.10**	1.93
68	يتابع المتدربين أثناء تنفيذهم للأنشطة التدريبية.	5	8.3	55	91.7	0	0.0	41.67**	2.08
69	يحفز المتدربين على التعاون فيما بينهم.	0	0.0	58	96.7	2	3.3	52.27**	1.97
70	يحفز المتدربين على التنافس فيما بينهم.	4	6.7	3	5.0	53	88.3	81.70**	1.18
71	يشرك المتدربين في تحديد أهداف الدورات التدريبية.	0	0.0	53	88.3	7	11.7	35.27**	1.88
72	يعرف المتدربين بالأساليب المستخدمة في تقويم أدائهم.	0	0.0	12	20.0	48	80.0	21.60**	1.20
73	يحترم آراء المتدربين.	0	0.0	10	16.7	50	83.3	26.67**	1.17
74	يتابع المتدربين أثناء تنفيذهم للأنشطة التدريبية.	0	0.0	58	96.7	2	3.3	52.27**	1.97

ى	ـــخ ـ ـ ـ ـرخ	درض د ـــيـيـرشرد ـــفـو د						قيمة كا٢	المتوسط الحسابي
		عالية		متوسطة		ضعيفة			
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
	ـع ر ـضـذ ـــيـردح ً.								
ـــدرض د ـــنو د ـويع ّر									1.70

٪ = ـــ ّشحد ـــيـة ّ د ـورنـرنر ** دـل إعـظـة ً ن ً د يـشـر ّ °)0.01(

يتضح من الجدول السابق ما يلي:-

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة (ير ّش د) على العبارات التالية:
  - إجراء بحوث ودراسات تربوية تهتم بالجودة الشاملة.
  - الحرص على تقديم الدورات التدريبية في بيئة تدريبية مميزة.
  - الحرص على تقديم الحقائب التدريبية وفق المعايير العلمية.
  - التطوير الذاتي المستمر.
  - إكمال الدراسات العليا في مجال التخصص.
  - الالتحاق بالجمعيات والدوريات العلمية المختصة في التدريب.
  - استخدام التقنية الحديثة في التدريب.
  - تصميم برامج حديثة ومبنية على احتياجات المتدربين.

أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة مشرفي التدريب التربوي والمشرفين المتعاونين بمركز التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة يرون أن مشرفي التدريب التربوي يمارسون بدرجة ير ّش د أدواره المتضمنة في العبارات السابقة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة (غ ـ ـد) على العبارات التالية:
  - الالتحاق بالجمعيات والدوريات العلمية المختصة في الجودة الشاملة.
  - التدريب على المهارات الإدارية لمشرف التدريب وعدم الاكتفاء بالمهارات الفنية.
  - الاهتمام بتقويم التدريب وأثر التدريب.

أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة مشرفي التدريب التربوي والمشرفين المتعاونين بمركز التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة يرون أن مشرفي التدريب التربوي يمارسون بدرجة

غ- ؤد أدواره المتضمنة في العبارات السابقة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات أفراد العينة على العبارة التالية:

– الانخراط في دورات تخصصية في الجودة الشاملة.

أي أنه يوجد تقارب بين تكرارات استجابات أفراد عينة مشرفي التدريب التربوي والمشرفين المتعاونين بمركز التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة فيما يتعلق بدرجة ممارسة مشرفي التدريب التربوي لدورهم في الانخراط في دورات تخصصية في الجودة الشاملة.

- أن المتوسط العام لعبارات المحور الرابع (دور مشرفي التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي) يساوي (١.٧٠)، وهذا المتوسط يقع في مدى الاستجابة (يرّش د) الذي يمتد من ١.٦٦ إلى أقل من ٢.٣٣، مما يشير إلى أن مشرفي التدريب التربوي يمارسون بدرجة متوسطة أدوارهم في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي.

- أنه من الجدول السابق يمكن ترتيب درجة ممارسة مشرفي التدريب التربوي لأدوارهم في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي تنازليًا حسب المتوسط الحسابي للعبارات وفق الترتيب التالي:

١) إكمال الدراسات العليا في مجال التخصص.
٢) الالتحاق بالجمعيات والدوريات العلمية المختصة في التدريب.
٣) تصميم برامج حديثة ومبنية على احتياجات المتدربين.
٤) الحرص على تقديم الحقائب التدريبية وفق المعايير العلمية.
٥) التطوير الذاتي المستمر.
٦) الحرص على تقديم الدورات التدريبية في بيئة تدريبية مميزة.
٧) استخدام التقنية الحديثة في التدريب.
٨) إجراء بحوث ودراسات تربوية تهتم بالجودة الشاملة.
٩) الانخراط في دورات تخصصية في الجودة الشاملة.
١٠) التدريب على المهارات الإدارية لمشرف التدريب وعدم الاكتفاء بالمهارات الفنية.
١١) الالتحاق بالجمعيات والدوريات العلمية المختصة في الجودة الشاملة.
١٢) الاهتمام بتقويم التدريب وأثر التدريب.

السؤال الخامس:-

للإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على " ما المشكلات التي تواجه مدير إدارة التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي؟" استخدم الباحث:

- اختبار كا^2 *Chi-square* لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الخامس الذي يتعلق بـــ (المشكلات التي يواجهها مدير إدارة التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي).
- المتوسط الحسابي، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال بالتفصيل:

جدول (١٠)

نتائج اختبار كا^2 لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الخامس الذي يتعلق بـــ (المشكلات التي تواجه مدير إدارة التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) (ن=٦٠)

م	العبارة	درجة الموافقة						قيمة كا^2	المتوسط الحسابي
		عالية		متوسطة		ضعيفة			
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
75	عدم توافر الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق الجودة الشاملة.	11	18.3	46	76.7	3	5.0	52.30**	2.13
76	تخوف بعض العاملين من التغيير الذي يحدثه تطبيق الجودة الشاملة.	0	0.0	47	78.3	13	21.7	19.27**	1.78
77	ضعف الوعي بمفهوم الجودة الشاملة.	1	1.7	49	81.7	10	16.7	65.10**	1.85
78	عدم وجود برامج تدريبية لتطبيق الجودة الشاملة.	3	5.0	46	76.7	11	18.3	52.30**	1.87
79	عدم تغطية برامج التدريب أثناء الخدمة لمبادئ الجودة الشاملة.	3	5.0	56	93.3	1	1.7	97.30**	2.03
80	عدم وجود برامج تدريبية لتطوير العاملين في مجال التدريب.	3	5.0	56	93.3	1	1.7	97.30**	2.03
81	عدم توافر الحوافز المادية والمعنوية لتطبيق الجودة الشاملة.	4	6.7	56	93.3	0	0.0	45.07**	2.07
82	عدم وجود الدافعية لدى العاملين لتطبيق الجودة الشاملة.	3	5.0	55	91.7	2	3.3	91.90**	2.02
83	عدم وجود تخطيط استراتيجي.	4	6.7	55	91.7	1	1.7	92.10**	2.05
84	ضعف الإمكانيات المادية لتطبيق الجودة الشاملة.	4	6.7	9	15.0	47	78.3	55.30**	1.28
85	عدم وجود تعاون بين المؤسسات التعليمية لتطبيق الجودة الشاملة.	0	0.0	56	93.3	4	6.7	45.07**	1.93

	ه‌ور‌ّض ‌َ.								
86	دى ر‌ّ‌ڤر ه‌ه‌ن‌ه‌در ‌ل‌د‌ه‌ر ‌ُ ه‌ه‌ي‌ؤ‌ُ‌ل.	4	6.7	9	15.0	47	78.3	**55.30	1.28
87	ه‌ه‌ر‌ر‌ن ز ‌و‌~ أ‌ش‌ه‌ ج ه‌ه‌ر‌د‌ر ج ه‌ه‌ر‌ل‌و د د ه‌ه‌ء ل ر‌ر‌ف‌ق ي ه‌ه‌ض‌ّ‌د‌خ ‌ّ‌ل‌ل‌ر‌ل‌ن‌ً ‌ف ء ‌ل‌د‌ه‌ء.	0	0.0	55	91.7	5	8.3	**41.67	1.92
88	ن‌ه‌ر‌خ ‌ل‌ ‌ح‌ن‌ء ‌ل‌د‌ه‌ر د ‌ّ‌ه‌ه‌ْ د ه‌ه‌ي‌ؤ‌ل‌ن‌خ ‌و‌~ ‌ن‌ر‌ق ي‌د ر إ‌د‌ه‌ر‌خ ه‌ه‌ر‌د ج ه‌ه‌ر‌ح‌ّ ‌ُ.	0	0.0	59	98.3	1	1.7	**56.07	1.98
	ه‌ه‌د‌ر‌ض‌د ه‌ه‌ن‌ه‌و د ه‌و‌ي‌ع‌ّ ر								1.87

% = ه‌ه‌ْ‌ش‌ح‌د ه‌ه‌ي‌ة‌ّ د ه‌و‌ر‌ن‌ر‌ن‌ر ** د‌ل‌ إ‌ع‌ظ‌ن‌ةً‌ ‌ْ د ي‌ش‌ر‌ّ ‌°)0.01(

يتضح من الجدول السابق ما يلي:-

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة (ي‌ر‌ّ‌ش د) على العبارات التالية:
  - طول الإجراءات الإدارية المتبعة والروتين الزائد.
  - قلة تطوير المدير لذاته ومهاراته باستخدام الأساليب الحديثة.
  - ضعف الكفاءة التربوية لدى مشرفي التدريب.
  - عدم اهتمام مشرفي التدريب بنموهم المهني والتربوي.
  - عدم وضوح تطبيق مبدأ نظام الثواب والعقاب لدى المسؤول.
  - عدم قيام مديري المدارس بعملهم بصفتهم مشرفين تدريب مقيمين.
  - العبء الإداري والفني الملقى على عاتق المسؤول.
  - غياب المبادئ المحددة لعمل مدير التدريب التربوي.
  - الممارسة الخاطئة للعملية التدريبية.
  - عدم الرضا الوظيفي عند البعض وخاصة فئة المشرفين الجدد مما ينعكس سلبا على تقبلهم للتوجيه.
  - التركيز على أساليب التدريب التقليدية التي لا تتفق مع الجودة والإتقان في الأداء.
  - كثرة الأعباء الإدارية والفنية الملقاة على عاتق مدير إدارة التدريب التربوي.

أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة مشرفي التدريب التربوي والمشرفين المتعاونين بمركز التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة يرون أن المشكلات المتضمنة في العبارات السابقة يواجهها مدير إدارة التدريب التربوي بدرجة متوسطة عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة (غ- فد) على العبارتين التاليتين:
  - وجود المجاملات أحياناً على حساب العمل التربوي والفني.
  - عدم توفر الكادر الإداري المؤهل.

أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة مشرفي التدريب التربوي والمشرفين المتعاونين بمركز التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة يرون أن المشكلات المتضمنة في العبارتين السابقتين يواجهها مدير إدارة التدريب التربوي بدرجة ضعيفة عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة .

- أن المتوسط العام لعبارات المحور الخامس (المشكلات التي يواجهها مدير إدارة التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) يساوي (١.٨٧)، وهذا المتوسط يقع في مدى الاستجابة (يرّش د) الذي يمتد من ١.٦٦ إلى أقل من ٢.٣٣، مما يشير إلى أن مدير إدارة التدريب التربوي يواجه بدرجة متوسطة المشكلات عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي.
- أنه من الجدول السابق يمكن ترتيب درجة مواجهة مدير إدارة التدريب التربوي للمشكلات عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي تنازليًا حسب المتوسط الحسابي للعبارات (أو المشكلات) وفق الترتيب التالي:-

١) طول الإجراءات الإدارية المتبعة والروتين الزائد.
٢) العبء الإداري والفني الملقى على عاتق المسؤول.
٣) الممارسة الخاطئة للعملية التدريبية.
٤) عدم وضوح تطبيق مبدأ نظام الثواب والعقاب لدى المسؤول.
٥) عدم قيام مديري المدارس بعملهم بصفتهم مشرفين تدريب مقيمين.
٦) غياب المبادئ المحددة لعمل مدير التدريب التربوي.
٧) كثرة الأعباء الإدارية والفنية الملقاة على عاتق مدير إدارة التدريب التربوي.
٨) عدم الرضا الوظيفي عند بعض المشرفين الجدد مما ينعكس سلبا على تقبلهم للتوجيه.
٩) التركيز على أساليب التدريب التقليدية التي لا تتفق مع الجودة والإتقان في الأداء.
١٠) عدم اهتمام مشرفي التدريب بنموهم المهني والتربوي.
١١) ضعف الكفاءة التربوية لدى مشرفي التدريب.
١٢) قلة تطوير المدير لذاته ومهاراته باستخدام الأساليب الحديثة.
١٣) وجود المجاملات أحياناً على حساب العمل التربوي والفني.
١٤) عدم توفر الكادر الإداري المؤهل.

السؤال السادس:-

للإجابة عن السؤال السادس الذي ينص على " ما الفرق في درجة تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مشرف التدريب التربوي لأدواره من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟" استخدم الباحث:

- اختبار كا٢ *Chi-square* لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور السادس الذي يتعلق بـــ (المشكلات التي يواجهها مشرف التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي).
- المتوسط الحسابي، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال بالتفصيل:

جدول (١١)

نتائج اختبار كا٢ لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة على عبارات المحور السادس الذي يتعلق بـــ (ما الفرق في درجة تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مشرف التدريب التربوي لأدواره تبعاً لمتغير المؤهل العلمي) (ن=٦٠)

م	العبارة	درجة الموافقة						قيمة كا٢	المتوسط الحسابي
		عالية		متوسطة		ضعيفة			
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
89	يعرف المعايير الخاصة بتقويم أداء المعلمين.	٠	٠.٠	٥٥	٩١.٧	٥	٨.٣	٤١.٦٧**	١.٩٢
90	لديه رؤية واضحة لمتطلبات المرحلة.	١٣	٢١.٧	٤٧	٧٨.٣	٠	٠.٠	١٩.٢٧**	٢.٢٢
91	يساعد المعلمين على تحديد أهدافهم.	٠	٠.٠	٤٦	٧٦.٧	١٤	٢٣.٣	١٧.٠٧**	١.٧٧
92	يتابع المعلمين أثناء تنفيذ الدروس.	٤	٦.٧	٥٥	٩١.٧	١	١.٧	٩٢.١٠**	٢.٠٥
93	يقوم بتحليل نتائج الطلاب.	٠	٠.٠	٥٦	٩٣.٣	٤	٦.٧	٤٥.٠٧**	١.٩٣
94	يشارك في وضع الخطط التطويرية.	١٤	٢٣.٣	٤٦	٧٦.٧	٠	٠.٠	١٧.٠٧**	٢.٢٣
95	يقوم بتوجيه المعلمين الجدد.	١٤	٢٣.٣	٤٦	٧٦.٧	٠	٠.٠	١٧.٠٧**	٢.٢٣
96	يشارك في تنفيذ البرامج التدريبية.	٤	٦.٧	٥٦	٩٣.٣	٠	٠.٠	٤٥.٠٧**	٢.٠٧
97	يساعد في تصحيح أخطاء المعلمين.	٠	٠.٠	٥٩	٩٨.٣	١	١.٧	٥٦.٠٧**	١.٩٨
98	يقوم بتقييم أداء المعلمين.	٠	٠.٠	٥٦	٩٣.٣	٤	٦.٧	٤٥.٠٧**	١.٩٣
99	يشارك في تخطيط البرامج التدريبية.	٠	٠.٠	٩	١٥.٠	٥١	٨٥.٠	٢٩.٤٠**	١.١٥

ى	ﻩﻩـﺡ ـ ـ ـ ﻥﺭﺥ	درﺿﺩ ﻩﻩﻱﻱﻥﺭﺵد ﻩﻩﻑـﻭ د						قيمة كا٢	المتوسط الحسابي
		عالية		متوسطة		ضعيفة			
		التكرار	٪	التكرار	٪	التكرار	٪		
100	غ ـف ﻷدرﻩذ ﻱﺿﺭﻑ ﺀ ﻩﻩرﺩرج ﻩﻩﺭﺡ ً ﻑ ﺀ ﻩﻩﻭﻉد ﻩل ً ﺿﻭ ز د.	٤	٦.٧	٥٦	٩٣.٣	٠	٠.٠	**٤٥.٠٧	٢.٠٧
	ﻩﻩدرﺿد ﻩﻩﻥﻭ د ﻩﻭﻱﻉ ً ﺭ								1.90

٪ = ﻩﻩ ً ﺵﺣد ﻩﻩﻱﺓ ً د ﻩﻭﺭﻥﺭﻥﺭ   ** دﻩل إعظﻩ ً ﻥ ً د ﻱﺵﺭ ً °)0.01(

يتضح من الجدول السابق ما يلي:-

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة (ﻱﺭ ً ﺵ د) على العبارات التالية:
  - كثرة الأعباء الإدارية والفنية التي يكلف بها مشرفي التدريب إلى جانب أعمالهم الأساسية.
  - قلة تأهيل المشرفين في الجودة الشاملة.
  - الإدارة المتسلطة التي تنفرد بالقرار.
  - غياب المبادئ المحددة لعمل مدير مشرف التدريب التربوي.
  - عدم الترشيح للدورات التخصصية والمتقدمة.
  - عدم توفر فرص ابتعاث لمشرفي التدريب في مجال تخصصهم.
  - قلة الحوافز المعنوية والمادية لمشرف التدريب المميز.
  - كثرة القوانين والأنظمة التي من شأنها قتل الإبداع لدى مشرف التدريب.
  - الجهل بواجبات مشرف التدريب التربوي.
  - قلة الإمكانيات المادية داخل مراكز التدريب.
  - ضعف قدرات مشرفي التدريب التربوي في اللغة الإنجليزية.

أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة مشرفي التدريب التربوي والمشرفين المتعاونين بمركز التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة يرون أن المشكلات المتضمنة في العبارات السابقة يواجهها مشرف التدريب التربوي بدرجة متوسطة عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين تكرارات استجابات أفراد العينة لصالح الاستجابة (غ ـ ﻑد) على العبارة التالية:
  - كثرة نصاب المشرف من البرامج التدريبية.

أي أن أعلى نسبة من أفراد عينة مشرفي التدريب التربوي والمشرفين المتعاونين بمركز التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة يرون أن مشكلة كثرة نصاب المشرف من البرامج التدريبية يواجهها مشرف التدريب التربوي بدرجة ضعيفة عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي.

- أن المتوسط العام لعبارات المحور السادس (المشكلات التي يواجهها مشرف التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) يساوي (١.٩٠)، وهذا المتوسط يقع في مدى الاستجابة (يرّش د) الذي يمتد من ١.٦٦ إلى أقل من ٢.٣٣، مما يشير إلى أن مشرف التدريب التربوي يواجه بدرجة متوسطة المشكلات عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي.
- أنه من الجدول السابق يمكن ترتيب درجة مواجهة مشرف التدريب التربوي للمشكلات عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي تنازليًا حسب المتوسط الحسابي للعبارات (أو المشكلات) وفق الترتيب التالي:

١) عدم توفر فرص إبتعاث لمشرفي التدريب في مجال تخصصهم.
٢) قلة الحوافز المعنوية والمادية لمشرف التدريب المميز.
٣) قلة تأهيل المشرفين في الجودة الشاملة.
٤) كثرة القوانين والأنظمة التي من شأنها قتل الإبداع لدى مشرف التدريب.
٥) ضعف قدرات مشرفي التدريب التربوي في اللغة الإنجليزية.
٦) غياب المبادئ المحددة لعمل مدير مشرف التدريب التربوي.
٧) الجهل بواجبات مشرف التدريب التربوي.
٨) عدم الترشيح للدورات التخصصية والمتقدمة.
٩) قلة الإمكانيات المادية داخل مراكز التدريب.
١٠) كثرة الأعباء الإدارية والفنية التي يكلف بها مشرفي التدريب إلى جانب أعمالهم الأساسية.
١١) الإدارة المتسلطة التي تنفرد بالقرار.
١٢) كثرة نصاب المشرف من البرامج التدريبية.

ههشؤنل ههشنح :-

للإجابة عن السؤال السابع الذي ينص على " ُل رّضد فرّق ذنذ ههدلهد نلعظنة د ح ً آرىء يد ر إدنخ ههردرج ههرحّ ئ ّيضرفء ههردرج ههرحّ ئ ٌد ر ح ق يجنداا ههضّدخ ههضنيودفء ههردرج ههرحّ ئ ههرء رـزْ إه~ يرغ رنذ)ههيؤُل – ينن ً هه ـيل – ههخحخفء ههردرج(؟ " استخدم الباحث:

- أسلوب تحليل التباين في اتجاه واحد *One-way ANOVA* لدراسة الفروق بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي التي تعزى إلى متغيري (المؤهل – مكان العمل)، متبوعًا باختبار شفيه *Scheffe's Test* في حالة الفروق الدالة إحصائيًا لتحديد اتجاهها.
- اختبار مان– ويتني *Mann-Whitney Test* لدراسة الفروق بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في ا لتدريب التربوي التي تعزى إلى متغير (الخبرة في التدريب). والجداول التالية توضح نتائج هذا السؤال بالتفصيل:

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد عند دراسة الفروق بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي التي تعزى إلى متغير ينن ً هه ـيل

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها
الأول	ح ً هيضي ّ نذ	53.906	5	10.781	1.11
	دخل هيضي ّ نذ	523.077	54	9.687	غ ر دهد
الثاني	ح ً هيضي ّ نذ	191.026	5	38.205	**10.36
	دخل هيضي ّ نذ	198.974	54	3.685	
الثالث	ح ً هيضي ّ نذ	56.030	5	11.206	**5.60
	دخل هيضي ّ نذ	108.153	54	2.003	
الرابع	ح ً هيضي ّ نذ	11.678	5	2.336	1.46
	دخل هيضي ّ نذ	86.256	54	1.597	غ ر دهد
الخامس	ح ً هيضي ّ نذ	15.847	5	3.169	1.44
	دخل هيضي ّ نذ	118.886	54	2.202	غ ر دهد
السادس	ح ً هيضي ّ نذ	53.744	5	10.749	**7.80
	دخل هيضي ّ نذ	74.439	54	1.378	

** دهل إعظنةً ن ٌد يشرّ °)0.01(

يتضح من الجدول السابق ما يلي:-

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب التربوي في المحاور الثلاثة (الثاني والثالث والسادس) تعزى إلى متغير مكان العمل، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب التربوي في المحاور الثلاثة الأخرى (الأول والرابع والخامس) تعزى إلى متغير مكان العمل.

جدول (١٣)

نتائج اختبار شفيه عند دراسة الفروق بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب التربوي في المحاور الثلاثة (الثاني والثالث والسادس) التي تعزى إلى متغير ي ن ً ه ـ ي ل

ه ي ع ّ ر	ى	ي ن ً ه ـ ي ل	ه ـ د د	ه ي ر ّ ش	ه ف ر ق ح ً ه ي ر ّ ش ً				
					1	2	3	4	5
ه ر ش ء	1	ي ر ن ز ه ر د ر ج ه ر ح ّ ء	٢١	٢٧.٩٥	-				
	2	ض ر ق ه ي د ٌ د ه ي ٌ ّ ر خ	١٨	٢٨.١١	٠.١٦	-			
	3	غ ر ج ه ي د ٌ د ه ي ٌ ّ ر خ	١٣	٢٩.٣٨	١.٤٣	١.٢٧	-		
	4	ل ن ه ع ٌ ن د	٣	٣٢.٦٧	٤.٧١**	٤.٥٦*	٣.٢٨	-	
	5	ل ن خ ر	٢	٣٥.٥٠	٧.٥٥**	٧.٣٩**	٦.١٢**	٢.٨٣	-
	6	ل ن ح د ر	٣	٣٢.٠٠	٤.٠٥*	٣.٨٩	٢.٦٢	٠.٦٧	٣.٥٠
ه ر ه ز	1	ي ر ن ز ه ر د ر ج ه ر ح ّ ء	٢١	٣٥.٣٨	-				
	2	ض ر ق ه ي د ٌ د ه ي ٌ ّ ر خ	١٨	٣٥.٠٦	٠.٣٣	-			
	3	غ ر ج ه ي د ٌ د ه ي ٌ ّ ر خ	١٣	٣٦.٠٨	٠.٧٠	١.٠٢	-		
	4	ل ن ه ع ٌ ن د	٣	٣٧.٦٧	٢.٢٩	٢.٦١	١.٥٩	-	
	5	ل ن خ ر	٢	٣٩.٠٠	٣.٦٢*	٣.٩٤*	٢.٩٢	١.٣٣	-
	6	ل ن ح د ر	٣	٣٧.٦٧	٢.٢٩	٢.٦١	١.٥٩	٠.٠٠	١.٣٣
ه س ن د س	1	ي ر ن ز ه ر د ر ج ه ر ح ّ ء	٢١	٢٢.٤٨	-				
	2	ض ر ق ه ي د ٌ د ه ي ٌ ّ ر خ	١٨	٢٢.٠٦	٠.٤٢	-			
	3	غ ر ج ه ي د ٌ د ه ي ٌ ّ ر خ	١٣	٢٢.٩٢	٠.٤٥	٠.٨٧	-		
	4	ل ن ه ع ٌ ن د	٣	٢٤.٦٧	٢.١٩	٢.٦١*	١.٧٤	-	
	5	ل ن خ ر	٢	٢٦.٠٠	٣.٥٢*	٣.٩٤**	٣.٠٨*	١.٣٣	-
	6	ل ن ح د ر	٣	٢٤.٦٧	٢.١٩	٢.٦١*	١.٧٤	٠.٠٠	١.٣٣

* د ل إ ع ظ ة ً ن ٌ د ي ش ر ّ ° (0.05)　　** د ل إ ع ظ ة ً ن ٌ د ي ش ر ّ ° (0.01)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:-

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١ أو ٠.٠٥) بين متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع خيبر ومتوسط آراء مشرفي التدريب التربوي

العاملين في كل من (مركز التدريب التربوي، شرق المدينة المنورة، غرب المدينة المنورة) في المحور الثاني (واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) لصالح مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع خيبر في الحالات الثلاث. أي أن متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع خيبر في المحور الثاني (واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين في كل من (مركز التدريب التربوي، شرق المدينة المنورة، غرب المدينة المنورة).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١ أو ٠.٠٥) بين متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع الحناكية ومتوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في كل من (مركز التدريب التربوي، شرق المدينة المنورة) في المحور الثاني (واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) لصالح مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع الحناكية في الحالتين. أي أن متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع الحناكية في المحور الثاني (واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين في كل من (مركز التدريب التربوي، شرق المدينة المنورة).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع خيبر ومتوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في كل من (مركز التدريب التربوي، شرق المدينة المنورة) في المحور الثالث (دور مدير إدارة التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشـــاملة بالتدريب التربوي) لصالح مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع خيبر في الحالتين. أي أن متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع خيبر في المحور الثالث (دور مدير إدارة التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشـــاملة بالتدريب التربوي) أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين في كل من (مركز التدريب التربوي، شرق المدينة المنورة).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١ أو ٠.٠٥) بين متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع خيبر ومتوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في كل من (مركز التدريب التربوي، شرق المدينة المنورة، غرب المدينة المنورة) في المحور السادس (المشكلات التي يواجهها مشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) لصالح مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع خيبر في الحالات الثلاث. أي أن متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع خيبر في المحور السادس (المشكلات التي يواجهها مشرفي التدريب التربوي عند

تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين في كل من (مركز التدريب التربوي، شرق المدينة المنورة ، غرب المدينة المنورة).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع الحناكية ومتوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في شرق المدينة المنورة في المحور السادس (المشكلات التي يواجهها مشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) لصالح مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع الحناكية. أي أن متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع الحناكية في المحور السادس (المشكلات التي يواجهها مشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين في شرق المدينة المنورة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع بدر ومتوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في شرق المدينة المنورة في المحور السادس (المشكلات التي يواجهها مشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) لصالح مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع بدر. أي أن متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع بدر في المحور السادس (المشكلات التي يواجهها مشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين في شرق المدينة المنورة.

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد عند دراسة الفروق بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي التي تعزى إلى متغير ﻫﻲﺅُل

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها
الأول	ح ً ﻫﻲﺽﻲّ ﺙذ	10.261	2	5.131	0.52
	دﺥل ﻫﻲﺽﻲّ ﺙذ	566.722	57	9.942	غ ر دﻫد
الثاني	ح ً ﻫﻲﺽﻲّ ﺙذ	7.724	2	3.862	0.58
	دﺥل ﻫﻲﺽﻲّ ﺙذ	382.276	57	6.707	غ ر دﻫد
الثالث	ح ً ﻫﻲﺽﻲّ ﺙذ	5.614	2	2.807	1.01
	دﺥل ﻫﻲﺽﻲّ ﺙذ	158.569	57	2.782	غ ر دﻫد
الرابع	ح ً ﻫﻲﺽﻲّ ﺙذ	1.613	2	0.807	0.48
	دﺥل ﻫﻲﺽﻲّ ﺙذ	96.320	57	1.690	غ ر دﻫد
الخامس	ح ً ﻫﻲﺽﻲّ ﺙذ	1.344	2	0.672	0.29
	دﺥل ﻫﻲﺽﻲّ ﺙذ	133.389	57	2.340	غ ر دﻫد
السادس	ح ً ﻫﻲﺽﻲّ ﺙذ	7.363	2	3.682	1.74
	دﺥل ﻫﻲﺽﻲّ ﺙذ	120.820	57	2.120	غ ر دﻫد

** دﻫل إعﻅﻫﺓً ﺙ ُد ﻱﺵرّ °)0.01(

يتضح من الجدول السابق ما يلي:-

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب التربوي في المحاور الستة تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي. أي أنه يوجد تقارب بين آراء ذوي المؤهلات الدراسية المختلفة فيما يتعلق بواقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي.

جدول (١٥)

نتائج اختبار مان– ويتني عند دراسة الفروق بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي التي تعزى إلى متغير ﷺخ؟ح

المحور	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z ودلالتها
الأول	ي ً 7-9 ش ٌ ّ ٍ ذ	3	29.33	88	82	0.15
	أ ٍ ر ي ً 10 ش ٌ ّ ٍ ذ	57	30.56	1742		غ ر د ﷺ
الثاني	ي ً 7-9 ش ٌ ّ ٍ ذ	3	36.33	109	68	0.76
	أ ٍ ر ي ً 10 ش ٌ ّ ٍ ذ	57	30.19	1721		غ ر د ﷺ
الثالث	ي ً 7-9 ش ٌ ّ ٍ ذ	3	34.17	102.5	74.5	0.45
	أ ٍ ر ي ً 10 ش ٌ ّ ٍ ذ	57	30.31	1727.5		غ ر د ﷺ
الرابع	ي ً 7-9 ش ٌ ّ ٍ ذ	3	19.17	57.5	51.5	1.86
	أ ٍ ر ي ً 10 ش ٌ ّ ٍ ذ	57	31.10	1772.5		غ ر د ﷺ
الخامس	ي ً 7-9 ش ٌ ّ ٍ ذ	3	20.50	61.5	55.5	1.72
	أ ٍ ر ي ً 10 ش ٌ ّ ٍ ذ	57	31.03	1768.5		غ ر د ﷺ
السادس	ي ً 7-9 ش ٌ ّ ٍ ذ	3	41.33	124	53	1.36
	أ ٍ ر ي ً 10 ش ٌ ّ ٍ ذ	57	29.93	1706		غ ر د ﷺ

** د ﷺل إع ظ ﷺة ً ٌ ٌ د ي ش ر ّ ّ °)0.01(

يتضح من الجدول السابق ما يلي:–

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب التربوي في المحاور الستة تعزى إلى متغير الخبرة. أي أنه يوجد تقارب بين آراء ذوي الخبرات المختلفة فيما يتعلق بواقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي.

سيئحه لظفه

دعرلية زّعجه ّذ ظّره ّدشنده طخوي

أّلً: دشنده طخوي

دشنده ذ ظّر ً ٌنس

دعرلية زّعجه ً ٌنسه ٌنس

أسئلة الدراسة:-

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي من وجهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

١. ما مبادئ الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها في التدريب التربوي؟
٢. ما واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي ؟
٣. ما دور مدير إدارة التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي ؟
٤. ما دور مشرفي التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي ؟
٥. ما المشكلات التي يواجهها مدير إدارة التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي ؟
٦. ما المشكلات التي يواجهها مشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي ؟
٧. هل توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي التي تعزى إلى متغيرات (المؤهل – مكان العمل – الخبرة في التدريب)؟

وتكونت عينة الدراسة النهائية من ٦٠ فردًا (١ مدير إدارة التدريب، ١ مدير مركز التدريب، ١٨ مشرف تدريب، ٤٠ مشرف متعاون مع مركز التدريب التربوي)، طُبق عليهم استبانة مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب التربوي التي تتكون من ستة محاور هي: (مبادئ الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها في التدريب التربوي، واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي، دور مدير إدارة التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي، دور مشرفي التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي، المشكلات التي يواجهها مدير إدارة التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي، المشكلات التي يواجهها مشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي).

واستخدم الباحث مجموعة متنوعة من الأساليب الإحصائية لوصف العينة والتحقق من ثبات وصدق أدوات الدراسة وتحليل نتائج الدراسة، وهذه الأساليب الإحصائية هي:-

- التكرارات والنسب المئوية.
- معامل الارتباط لـــ بيرسون.
- معامل ألفا لـــ كرونباخ.
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـــ سبيرمان/براون.
- المتوسط الحسابي.
- اختبار كا٢.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه.
- اختبار شفيه.
- اختبار مان – ويتني.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

١) أن مبادئ الجودة الشاملة بوجه عام يمكن أن تُطبق بدرجة عالية في التدريب التربوي.

٢) أن واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي يشير إلى أن مبادئ الجودة الشاملة بوجه عام تُطبق وتمارس بدرجة ضعيفة في التدريب التربوي.

٣) أن مدير إدارة التدريب التربوي يمارس بدرجة ضعيفة أدواره في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي.

٤) أن مشرفي التدريب التربوي يمارسون بدرجة متوسطة أدوارهم في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي.

٥) أن مدير إدارة التدريب التربوي يواجه بدرجة متوسطة المشكلات عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي.

٦) أن مشرف التدريب التربوي يواجه بدرجة متوسطة المشكلات عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي.

٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب التربوي في المحاور الثلاثة (الثاني والثالث والسادس) تعزى إلى متغير مكان العمل، حيث وُجِد أن:

– أن متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع خيبر في المحور الثاني (واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين في كل من (مركز التدريب التربوي، شرق المدينة المنورة ، غرب المدينة المنورة). وأن متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع الحناكية في المحور الثاني (واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب

التربوي) أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين في كل من (مركز التدريب التربوي، شرق المدينة المنورة).

- أن متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع خيبر في المحور الثالث (دور مدير إدارة التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشـــاملة بالتدريب التربوي) أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين في كل من (مركز التدريب التربوي، شرق المدينة المنورة).
- أن متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع خيبر في المحور السادس (المشكلات التي يواجهها مشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين في كل من (مركز التدريب التربوي، شرق المدينة المنورة، غرب المدينة المنورة).
- أن متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع الحناكية في المحور السادس (المشكلات التي يواجهها مشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين في شرق المدينة المنورة.
- أن متوسط آراء مشرفي التدريب التربوي العاملين في قطاع بدر في المحور السادس (المشكلات التي يواجهها مشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي) أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى العاملين في شرق المدينة المنورة.

٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب التربوي في المحاور الستة تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي. أي أنه يوجد تقارب بين آراء ذوي المؤهلات الدراسية المختلفة فيما يتعلق بواقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي.

٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مدير إدارة التدريب التربوي ومشرفي التدريب التربوي في المحاور الستة تعزى إلى متغير الخبرة. أي أنه يوجد تقارب بين آراء ذوي الخبرات المختلفة فيما يتعلق بواقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في ا لتدريب التربوي.

ثانيًا: التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، يمكن اقتراح التوصيات التالية:-

١) أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي يشير إلى أن مبادئ الجودة الشاملة بوجه عام تُطبق وتمارس بدرجة ضعيفة في التدريب التربوي، ولذا توصي هذه الدراسة بضرورة الاهتمام بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي لأهميتها في تحسين بيئة التدريب التربوي، وتساعد على تحقيق أهدافه في تطوير قدرات المعلمين.

٢) نظرًا لأن نتائج الدراسة الحالية أشارت إلى أن مدير إدارة التدريب التربوي يمارس بدرجة ضعيفة أدواره في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي، لذا يجب حث المسئولين عن العملية التربوية بوجه عام والتدريب التربوي بوجه خاص أن يساعدوا مدير إدارة التدريب التربوي على قيامه بأدواره المختلفة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي، وأن يحددوا له مهام وأدوار واضحة يمكنه القيام بها.

٣) أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مشرفي التدريب التربوي يمارسون بدرجة متوسطة أدوارهم في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي، ولذا يجب حث مشرفي التدريب التربوي بأهمية دورهم الفعَّال في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي، ورفع دافعيتهم لممارسة أدوارهم في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي.

٤) نظرًا لأن نتائج الدراسة الحالية أشارت إلى أن مدير إدارة التدريب التربوي يواجه بدرجة متوسطة المشكلات عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي ، لذا ينبغي مساعدة مدير إدارة التدريب التربوي في مواجهة المشكلات المختلفة التي تعترضه عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي.

٥) أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن مشرف التدريب التربوي يواجه بدرجة متوسطة المشكلات عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي، الأمر الذي يدعو إلى الوقوف على العقبات التي تواجه مشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي ومحاولة القضاء عليها مما يساعد على رفع قدرة المشرفين التربويين على التعامل مع المشكلات التي قد تواجههم أثناء تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي.

سادساً: توصيات الدراسة:-

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح الدراسات والبحوث المستقبلية التالية:

١) إجراء دراسة للتعرف على العوامل التي تساعد على تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي بفعالية. ، واقتراح إستراتيجيات للقضاء على تلك العوامل التي قد تؤدي إلى توجهات سلبية نحوها.

٢) إجراء دراسة للتعرف على العوامل التي تعوق تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي، واقتراح إستراتيجيات للقضاء على تلك العوامل.

٣) إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية لدى مديري ومشرفي التدريب التربوي بمناطق ومحافظات أخرى بالمملكة، للوقوف على مدى صدق هذه النتائج قبل تعميميها.

٤) إجراء دراسة للتعرف على المشكلات والتحديات التي تواجه مديري ومشرفي التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي وتحول دون تحقيق أهدافها، واقتراح حلول عملية ومناسبة لهذه المشكلات والتحديات.

أداة الدراسة

ـزّ خرـو ى وـهـء
د ن ريلـ سـّ حيهـّ ن د ـيـضـ
إدرـ خـرـ ي د ـيهـ درـّ حضرـ د

ـ: ـّ ـّ ـحـ دشـردهـ دـّ حرشـ

ـ ّ حرهـ ج ردرهـ ـ ف دويـضهـ خدـّ ضهـ خـرـإد ر ـ ي ق ح ر ° دي
" خـّ ـّ يهـ دـّ ديهـ دل ـّ يح ـّ ـّ ـ ريهـ ـّ فرضيهـّ ج ردرهـ ـ فرضي ر ـّ دـ ض ـّ ـ ي دشـرد "

زعـحهـ
ظلط طـهـظ ص ّ رد ـي ـ ريـ

إدرـّ رـّ نهـ فـرضإ
طـ وخ ديعي عـحهـ ـ

لـّ لـ ـ شـردهـ لظفهـ
ـ ُ1430 ـ 1429

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الأستاذ/ ..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته و بعد :-

يعتزم الباحث القيام بدراسة وصفية عنوانها " مدى تطبيق معاير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي" دراسة من وجهة مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة " . كمتطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه من كلية إدارة الأعمال قسم إدارة تنمية الموارد البشرية بجامعة كولمبوس الأمريكية.

ومن أهداف هذه الدراسة التعرف على واقع تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في إدارة التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة ، ولتحقيق ذلك قام الباحث بتصميم استبانة لمعرفة مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بمركز التدريب التربوي بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين في التدريب ، و يقدمها بين أيديكم ، راجياً منكم التعاون معه و الإجابة عن الاستبانة بما لديكم من معلومات . وإن مساعدتكم في الإجابة عن هذه الاستبانة سيكون لها الأثر الأكبر في نجاح الدراسة و تحقيق أهدافها .

هذا و لن تستخدم البيانات التي تتم بواسطة الاستبانة في غير أغراض البحث العلمي . وفي الختام يقدم الباحث لكم الشكر و التقدير سلفاً على حسن تعاونكم و عظيم مساندتكم ، راجياً من الله عز وجل أن يجعل ذلك في موازين حسناتكم ، والله يحفظكم ويرعاكم .

أخوكم الباحث

صلاح صالح درويش معمار

٠٥٥٤٣٥٩٤١٤

البريد الإلكتروني

Abo_Lyan@hotmail.com

أهداف الدراسة :-

هدفت الدراسة الحالية بصفة أساسية إلى التعرف على :-

١ -واقع ومبادئ تطبيق الجودة الشاملة في التدريب التربوي والتي يمكن تطبيقها .

٢ -دور مدير إدارة التدريب التربوي في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة بالتدريب التربوي ، كذلك المشكلات التي يواجهها مديرو التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي .

٣ -الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء مشرفي التدريب التربوي والمشرفين المتعاونين عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي .

تساؤلات الدراسة :-

تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:-

ما واقع تطبيق العملية الإدارية التدريبية في إدارة التدريب التربوي بالمدينة المنورة ؟

وقد تفرع من السؤال السابق الأسئلة التالية :-

س١: ما مبادئ الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها في التدريب التربوي؟

س٢: ما واقع تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي ؟

س٣: ما دور مدير إدارة التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي ؟

س٤: ما دور مشرفي التدريب التربوي في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتدريب التربوي ؟

س٥: ما المشكلات التي يواجهها مدير إدارة التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي ؟

س٦: ما المشكلات التي يواجهها مشرفو التدريب التربوي عند تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التدريب التربوي ؟

الاسم (اختياري) : .....

التخصص(اختياري): .....

الرجاء وضع علامة ☑تحت الإجابة المناسبة لك : -

أولاً : مكان العمل : -

مركز التدريب التربوي	شرق المدينة المنورة	غرب المدينة المنورة	قطاع الحناكية	قطاع خيبر	قطاع بدر
☐	☐	☐	☐	☐	☐

ثانياً: المؤهل العلمي :-

بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
☐	☐	☐

ثالثاً: سنوات الخبرة في التعليم :-

١-٣	٤- ٦	٧-٩	أكثر من ١٠
☐	☐	☐	☐

ما رأيك في مدى توافر معايير الجودة الشاملة في مجال التدريب التربوي ؟

م	العبارة	درجة التوافر		
		كبيرة	متوسطة	غير متوفرة
١	تساهم الجودة الشاملة في تحسين عملية التدريب التربوي .			
٢	تسعى الجودة الشاملة في تطبيقها إلى تحقيق أهداف التدريب التربوي القابلة للقياس .			
٣	تركز الجودة الشاملة من خلال تطبيق مبادئها على المستفيدين .			
٤	هناك أهداف محددة مشتقة من احتياجات المستفيدين ويسعى التدريب التربوي إلى تحقيقها .			
٥	الجودة الشاملة في مبادئها وقاية بدل من العلاج .			
٦	تمنح الجودة الشاملة الثقة في العاملين والمستفيدين .			
٧	تسهم الجودة الشاملة في أداء العمل الجماعي بروح الفريق الواحد.			
٨	تطبق مبدأ الشورى في التعامل والإدارة بالمشاركة.			
٩	تساعد في تطبيقها على التغيير والمرونة.			
10	توجّه المشرفين والمدربين للارتقاء بالعمل والتطوير طويل الأجل .			
١١	تؤدي الجودة الشاملة إلى تطوير نظام الحوافز والتشجيع المستمر وتكافئ صاحب الجهد المخلص داخل الإدارة.			
١٢	تعتمد في عملية الاتصال والمتابعة على قاعدة بيانات ومبادئ ثابتة.			
١٣	تشجع عملية التدريب المستمر وتقدر جهود العاملين في مجال تحسين جودة الأداء للجميع.			
١٤	تغرس الشعور بالفخر وتوثيق الارتباط بين العاملين لانتمائهم للمهنة.			
١٥	تساعد على الارتباط بين التدريب وبين شعب الإشراف التربوي .			
١٦	توجه العاملين إلى تقديم الخدمة الراقية للمستفيدين.			
١٧	تؤدي إلى تحسين وتفعيل العلاقات المسؤول والميدان التربوي مما يساعد على الاستمتاع بالعمل والزمالة مع بعض في بيئة العمل .			
١٨	تهتم الجودة الشاملة ببيئة العمل والبنية التحتية والعناية بالممتلكات .			
١٩	تسعى لتطوير وتحسين الأداء .			
٢٠	تحقق احتياجات العاملين في الميدان التربوي .			

ما المعوقات التي تحد من تطبيق إدارة الجودة في التعليم الجامعي ؟

م	العبارة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
٢١	تمكين المشرفين والعاملين من التفكير العلمي المنطقي والتحليلي وتوظيفهما في تحليل المشكلات وحلها .			
٢٢	البعد عن المركزية في الإدارة وتكريس مفهوم الجودة في العمل .			
٢٣	تطبيق مبادئ إدارية وفنية باتجاه الكفاءة في الأداء.			
٢٤	التقويم الدوري العلمي لمستويات الأداء لكل العاملين في الإدارة .			
٢٥	استطلاع أراء القائمين على التدريب التربوي ومحاولة مقارنته بالمبادئ التربوية العالمية المعتمدة .			
٢٦	إجراء الدراسات والبحوث التي من شأنها الكشف عن سبل النهوض والارتقاء بالتدريب ليصل إلى درجة الجودة والإتقان .			
٢٧	توفير الأدوات والوسائل المناسبة لتقويم سير العمل التربوي والإداري			
٢٨	تعميم نظام ضمان الجودة بجميع أقسام الإدارة .			
٢٩	إنشاء قسم إدارة الجودة ، وتوسيع مظلة النظام لتشمل جميع الممارسات الإدارية والتربوية والفنية بالمنظمة.			
٣٠	تأهيل وتدريب المشرفين و المعلمين،والعاملين في دورات قصيرة وطويلة الأجل للارتقاء بمستوى العمل .			
٣١	تشجيع الترابط والتكامل والعمل بروح الفريق الواحد.			
٣٢	تحديث عمليات الاتصال الحديثة والإدارة الإلكترونية في الإدارة .			
٣٣	توفير المناخ الجيد لانضباط العملية التعليمية والتدريبية .			
٣٤	التقويم المستمر لخطوات تطبيق الجودة الشاملة ومراقبة عملية الإنتاج التعليمي بما يحقق جودة أفضل في مجال التعليم والتعلم .			
٣٥	تبني مبادئ الجودة الشاملة العالمية لنيل شهادات الايزو .			
٣٦	إختيار وتدريب كوادر قيادية فاعلة في العمل الإداري والفني .			
٣٧	تطبيق مبدأ العلاقات الإنسانية التي تشجع علي الدافعية .			
٣٨	عقد اللقاءات والندوات المحلية التي تتعلق بالجوة الشاملة ، وتشجيع المشرفين للمشاركة فيها ، وتقديم التسهيلات لهم .			
٣٩	وضع مبادئ علمية عند اختيار مشرفي التدريب بناء علي مواصفات جديدة وواقعية ترتبط بكفايات و بمفاهيم الجودة الشاملة.			
٤٠	التنسيق بين القيادة التعليمية العليا في وزارة التعليم العالي أو الجامعات بهدف التحسين والتطوير المستمر لعملية التدريب .			

ﺍﻟﻤﺸﺆﻞ ﺍﻟﻤﺴﻬﺰ : -

ي ﻟ د ّ ر ي د ر إدﻟﺦ ﺍﻟﺮدرج ﺍﻟﺮح ّ ﺀ ﻑ ﺀ ر ح ق ي ﺤﻟد ا إدﻟﺦ ﺍﻟﻀّدخ ﺍﻟﻀﻟﻲوﺪ ح ﺍﻟﺮدرج ﺍﻟﺮح ّ ﺀ ؟.

ﻯ	ﺍﻟـﺢ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـﻟﺮخ	درﺿد ﺍﻟﻴﻴﻠﺮﺷد ﺍﻟﻒـو د		
		ﻫ د	ي ّر ش د	غ ـ ﻑ د
٤١	عقد لقاءات واجتماعات مع المشرفين لتحقيق الجودة الشاملة .			
٤٢	إجراء بحوث ودراسات تربوية تهتم بالجودة الشاملة.			
٤٣	توجيه المشرفين للعمل وفق مبادئ الجودة الشاملة .			
٤٤	تنظيم ندوات تهتم بتطبيق الجودة الشاملة .			
٤٥	تزويد المشرفين بنشرات حول تطبيقات الجودة الشاملة .			
٤٦	إقامة دورات تدريبية بناء على الحاجة لتطبيق الجودة الشاملة .			
٤٧	تشجيع جميع المشرفين للعمل بنظام الجودة الشاملة في الأداء .			
٤٨	تشجيع وتكريم المتميزين لمواصلة العطاء .			
٤٩	تشجيع المشرفين والمعلمين على الإبداع والابتكار.			
٥٠	عقد لقاءات دورية بين المشرفين لبحث ومناقشة قضايا التدريب التربوي لتلافي السلبيات.			
٥١	العمل على مبدأ تعزيز النواحي الإيجابية في الأداء .			
٥٢	القيام بالتخطيط والتنظيم لأساليب التدريب التربوية المختلفة .			
٥٣	حث المشرفين على تقبل آراء المتدربين واقتراحاتهم البناءة .			
٥٤	المساهمة في إبراز الرسالة التربوية للتدريب التربوي .			
٥٥	تقدير أعمال وجهود مشرفي التدريب .			
٥٦	غرس وتطبيق العلاقات الإنسانية مع جميع العاملين .			
٥٧	عقد اللقاءات الدورية مع المسؤولين من خارج الإدارة لهدف تطوير وتنمية قدرات المشرفين والاهتمام بالتغذية الراجعة .			
٥٨	مراعاة مبدأ العدالة والأمانة عند التعامل مع كافة العاملين .			
٥٩	تفهم المعلومات والملاحظات المعروضة من الميدان ومناقشتها .			
٦٠	الحرص على تنمية مهارات مشرفي التدريب من خلال تشجيعهم على الالتحاق بالدورات التدريبية وإثراء خبراتهم بالقراءات والنشرات التربوية والتدريبية .			
٦١	التركيز على الاتجاهات الحديثة في مجال التطوير وفي إدارة الجودة الشاملة والتعليم الإلكتروني والاتجاهات التدريبية الحديثة .			
٦٢	توجيه مشرفي التدريب للسعي الحثيث نحو التطوير المستمر في العمل لتحقيق أهداف التدريب التربوي .			

السؤال الثاني : -

ما درجة ممارسة مشرفي التدريب التربوي في إدارة التعليم بمحافظة الطائف لأدوارهم في تطوير التدريب من وجهة نظر المدربين ؟

م	العبـــــــــــــــــــــــــارة	درجة الممارسة		
		عالية	متوسطة	ضعيفة
٦٣	إجراء بحوث ودراسات تربوية تهتم بالجودة الشاملة.			
٦٤	الانخراط في دورات تخصصية في الجودة الشاملة .			
٦٥	الحرص على تقديم الدورات التدريبية في بيئة تدريبية مميزة .			
٦٦	الحرص على تقديم الحقائب التدريبية وفق المعايير العلمية .			
٦٧	التطوير الذاتي المستمر .			
٦٨	إكمال الدراسات العليا في مجال التخصص .			
٦٩	الالتحاق بالجمعيات والدوريات العلمية المختصة في التدريب .			
٧٠	الالتحاق بالجمعيات والدوريات العلمية المختصة في الجودة الشاملة .			
٧١	استخدام التقنية الحديثة في التدريب .			
٧٢	التدريب على المهارات الإدارية لمشرف التدريب وعدم الاكتفاء بالمهارات الفنية .			
٧٣	الاهتمام بتقويم التدريب وأثر التدريب .			
٧٤	تصميم برامج حديثة ومبنية على احتياجات المتدربين .			

السؤال الخامس : -

ما أبرز المعوقات التي تحد من قيام مشرفي التدريب التربوي في إدارة التعليم بمحافظة الطائف بأدوارهم في تطوير التدريب من وجهة نظر المدربين ؟

م	المعـــــــــــــــــــــــــوق	درجة المعوق		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
٧٥	طول الإجراءات الإدارية المتبعة والروتين الزائد .			
٧٦	قلة تطوير المدير لذاته ومهاراته باستخدام الأساليب الحديثة .			
٧٧	ضعف الكفاءة التربوية لدى مشرفي التدريب .			
٧٨	عدم اهتمام مشرفي التدريب بنموهم المهني والتربوي.			
٧٩	عدم وضوح تطبيق مبدأ نظام الثواب والعقاب لدى المسؤول .			
٨٠	عدم قيام مديري المدارس بعملهم بصفتهم مشرفين تدريب مقيمين .			
٨١	العبء الإداري والفني الملقى على عاتق المسؤول .			
٨٢	غياب المبادئ المحددة لعمل مدير التدريب التربوي .			
٨٣	الممارسة الخاطئة للعملية التدريبية.			

م	العبارة	درجة الموافقة		
		لا	إلى حد ما	بشدة
٨٤	وجود المجاملات أحياناً على حساب العمل التربوي والفني .			
٨٥	عدم الرضا الوظيفي عند البعض وخاصة فئة المشرفين الجدد مما ينعكس سلبا على تقبلهم للتوجيه .			
٨٦	عدم توفر الكادر الإداري المؤهل .			
٨٧	التركيز على أساليب التدريب التقليدية التي لا تتفق مع الجودة والإتقان في الأداء .			
٨٨	كثرة الأعباء الإدارية والفنية الملقاة على عاتق مدير إدارة التدريب التربوي.			

المحور السادس : -

ما المعوقات التي تحد من فاعلية دور مشرف التدريب التربوي في تحقيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام ؟

م	العبارة	درجة الموافقة		
		لا	إلى حد ما	بشدة
٨٩	كثرة الأعباء الإدارية والفنية التي يكلف بها مشرفي التدريب إلى جانب أعمالهم الأساسية .			
٩٠	قلة تأهيل المشرفين في الجودة الشاملة .			
٩١	الإدارة المتسلطة التي تنفرد بالقرار .			
٩٢	غياب المبادئ المحددة لعمل مدير مشرف التدريب التربوي .			
٩٣	عدم الترشيح للدورات التخصصية والمتقدمة .			
٩٤	عدم توفر فرص إبتعاث لمشرفي التدريب في مجال تخصصهم .			
٩٥	قلة الحوافز المعنوية والمادية لمشرف التدريب المميز .			
٩٦	كثرة القوانين والأنظمة التي من شأنها قتل الإبداع لدى مشرف التدريب .			
٩٧	الجهل بواجبات مشرف التدريب التربوي .			
٩٨	قلة الإمكانيات المادية داخل مراكز التدريب .			
٩٩	كثرة نصاب المشرف من البرامج التدريبية .			
١٠٠	ضعف قدرات مشرفي التدريب التربوي في اللغة الإنجليزية .			

المراجع والمصادر
العربية والأجنبية

١. الإدارة العامة للتدريب والابتعاث (١٤٢٤) ، أثر التدريب التربوي على النمو المهني للمعلم ، ورقة عمل لقادة العمل التربوي ، جازان .
٢. باشات ، أحمد إبراهيم (١٩٧٨) ، أسس التدريب ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
٣. بروكس ، جل (٢٠٠١) ، قدرات التدريب والتطوير – دليل عملي – ، معهد الإدارة العامة ، الرياض .
٤. توفيق ، عبدالرحمن (١٩٩٤) التدريب الأصول والمبادئ العلمية ، مصر ، مركز الخبرات المهنية للإدارة .
٥. تريسي ، وليم ر (١٤٢٥) تصميم نظم التدريب والتطوير ، معهد الإدارة العامة ، الرياض .
٦. حجازي ، مصطفى ، المناعي ، أحمد (١٩٩٦) تقويم تدريب المعلمين دراسة تحليلية تشخيصية لبرامج إدارة التدريب في وزارة التربية والتعليم بالبحرين ، مركز البحوث ، البحرين .
٧. حسنين ، حسين محمد (١٤٢١) أدوات تحديد الاحتياجات التدريبية ، عمان ، مجدلاوي
٨. حسين ، محمد حسنين (٢٠٠٥) ، تقويم التدريب ، مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان .
٩. حمدان ، محمد زياد (١٩٩٠) تصميم وتنفيذ برامج التدريب ، عمان ، دار التربية الحديثة .
١٠. الجربوع ، عبدالعزيز إبراهيم (١٤٢٥) الحاجات التدريبية اللازمة لمشرف اللغة العربية المبتدئ كما يراها مشرفو اللغة العربية في بعض الإدارات التعليمية ، مكة المكرمة ، دراسة ماجستير بجامعة أم القرى .
١١. الخطيب ، أحمد ، الخطيب ، رداح (١٤٠٦) اتجاهات حديثة في التدريب ، الرياض ، مطابع الفرزدق .
١٢. راي ، ليسلي (١٤٢٢) كيفية قياس فاعلية التدريب ، الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية .
١٣. رواس ، فائزة أحمد (٢٠٠١) تقويم برامج مركز لتدريب التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات في مكة وجدة من وجهة نظر المدربات والمتدربين ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

١٤. الزمزمي ، خيريه (١٤١٣) ، دراسة تقويمية لبرنامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمات المواد الإجتماعية بالمدارس المتوسطة والثانوية للبنات بمكه المكرمة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

١٥. سفر ، صالحة محمد (١٤١٩) تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمدن مكه المكرمة وجده والطائف ، مكه المكرمة ، دراسة ماجستير بجامعة أم لقرى .

١٦. شريف ، غانم سعيد & سلطان ، حنان عيسى (١٤٠٣) الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية ، الرياض ، دار العلوم ط

١٧. شعلان ، محمد سليمان (١٩٨٧) ، الإدارة المدرسية والإشراف الفني ، مكتبة الانجلو ، القاهرة .

١٨. الطعاني ، حسن أحمد (٢٠٠٢) ، التدريب مفهومه وفعاليته . بناء البرامج التدريبية وتقويمها ، دار الشروق ، عمان .

١٩. عبدالمقصود ، محمد السيد (١٩٧٧) ، مراكز تدريب المعلمين أثناء الخدمة وهياكلها التنظيمية بالبلاد العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة التربية ، القاهرة

٢٠. عبدالموجود ، محمد عزت (١٩٧٥) ، تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، حلقة المسؤولين عن التدريب ، البحرين .

٢١. عبدالوهاب ، علي محمد (١٤٠١) ، التدريب والتطوير – مدخل علمي لفعالية الأفراد والمنظمات السعودية ، معهد الإدارة ، الرياض .

٢٢. عبيدات ، ذوقان (٢٠٠٦) ، البحث العلمي ، مكتبة الشقري ، الرياض .

٢٣. الغامدي ، محمد أحمد (١٤١٩) ، تقويم برنامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي القران بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم من وجهة نظرهم ومشرفي التربية الإسلامية بمحافظة جدة ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة

٢٤. الغديان ، عبدالمحسن (١٩٩٦) ، تقويم برامج التدريب التربوي بمعهد الإدارة العامة في إطار التعليم المستمر ، رسالة ماجستير ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

٢٥. فلاته ، علي (١٤٠٨) ، دراسة استطلاعية وتقويمية لبرامج تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في ضوء حاجاتهم في مدينة جدة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

٢٦. فليه ، فاروق عبده & الزكي ، أحمد عبدالفتاح (٢٠٠٤) ، معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً ، مصر ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٢٧. المنظمة العربية للتربية والعلوم (١٩٨٢) ، تقويم البرامج التدريبية في الوطن العربي ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، السنة الثانية ،العدد الأول .

٢٨. موسى ، عبدالحكيم (١٤١٨) التدريب أثناء الخدمة ، الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية .
٢٩. موسى ، عبدالحكيم (١٩٩٧) تقويم برامج مركز الدراسات التربوية بكلية التربية من وجهة نظر مديري المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والموجهين التربويين على مدى ثلاث أعوام ، مجلة جامعة أم القرى ، العدد ١١ ، ص ص ١٣٥ – ١٨٧
٣٠. النوري ، عبدالغني (١٤٠٧) ، التخطيط لإعداد المعلم وتدريبه في البلاد العربية ، مجلة التربية والثقافة ، العدد ٧٩ ، قطر .
٣١. الهاجري ، فيصل ناصر (٢٠٠٤) ، المشكلات التي تواجه المعلمين الملتحقين ببرامج التدريب أثناء الخدمة بمركز التدريب التربوي بالدمام ، رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .
٣٢. وزارة التربية والتعليم (١٤٢٦) ، دليل المشرف التربوي ، المملكة العربية السعودية ، الرياض .
٣٣. يوسف ، عبدالقادر (١٩٦٨) ، تنمية الكفاءات التربوية وتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، دار الكتاب ، بيروت .

١. القرآن الكريم
٢. المنجد في اللغة والأعلام
٣. معجم المقاييس المجلد الأول ، ص١٨٨، ص٣٥٠، ص٤٩٣
٤. الترمذي، محمد عيسى، سنن الترمذي، ج٢، دار إحياء التراث العربي: بيروت
٥. تاج العروس ٤/٤٠٣-٤٠٤
٦. ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، (١٩٩٨م).لسان العرب، ط ١، بيروت : دار إحياء التراث العربي
٧. ابن منظور، جمال الدين(١٤١٠هـ)، لسان العرب، ج٤، دار صادر:بيروت
٨. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، (١٤١٤هـ).لسان العرب ، ط ٣، ج٧ . بيروت : دار إحياء التراث العربي.
٩. الفيروز آبادي(١٤١٦هـ)القاموس المحيط، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط٥
١٠. مجمع اللغة العربية– (المعجم الفلسفي) . المعجم الوسيط. بدون دار النشر

ثانياً : الكتب والرسائل العلمية

١١. سكتاوي، عبد الملك (٢٠٠٤) الجودة الشاملة تردم الفجوة في أدائنا التربوي. مجلة

المعرفة
١٢. اركارو، جانيس (٢٠٠٠) اصلاح التعليم – الجودة الشاملة في حجرة الدراسة. ص ٤٢ . ترجمة سهير بسيوني ،دار الاحودي للنشر – القاهرة – جمهورية مصر العربية.
١٣. جانيس (٢٠٠٠) اصلاح التعليم – الجودة الشاملة في حجرة الدراسة. ص ٤٢ . ترجمة سهير بسيوني ،دار الاحودي للنشر – القاهرة – جمهورية مصر العربية
١٤. الداركة ، مأمون والشبلي طارق (٢٠٠٢) الجودة في المنظمات الحديثة . دار صفاء للنشر والتوزيع. عمَّان.
١٥. العقيلي . عمر وصفي . (٢٠٠١) المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة دار وائل . عمَّان.
١٦. الكيومي . عبدالله . (٢٠٠٢) تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والمعلمين فيها . رسالة ماجستير غير منشوره . جامعة اليرموك . الأردن
١٧. مصطفى ، أحمد والأنصاري محمد (٢٠٠٢) . برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاها في المجال التربوي ٢٣ – ٢٠٠٢/٦/٢٦م الدوحة – قطر . المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج
١٨. أبو ملوح محمد ، الجودة الشاملة في التعلم الصفي ، مركز القطان للبحث والتطوير ، غزة ، ٢٠٠٠ ، ص٤
١٩. الرشيد محمد ،الجودة الشاملة في التعليم ، المعلم ، مجلة تربوية ثقافية جامعية ، جامعة الملك سعود ، ١٩٩٥ ، ص ٤.
٢٠. السلمي علي ، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للإيزو ٩٠٠٠، دار غريب ، القاهرة ، ١٩٩٥، ص ٤٠.
٢١. النجار فريد راغب ، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة أميرال للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٩م ، ص٧٣
٢٢. جوزيف جابلونسكي ، تطبيق إدارة الجودة الشاملة ، ترجمة عبد الفتاح النحاس ، Jablonski Jpshphe , mplemintg Management an overview without publisher , San Diego :phe.ffor USA,191,p.28
٢٣. عبد الغني عبود ، إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٠،ص١٦٠ ١٤–مصطفي أحمد ، محمد الأنصاري ، برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي ، قطر ، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج ، ٢٠٠٢م.

٢٤. مصطفي أحمد سيد ، إدارة الجودة الشاملة و الإيزو ٩٠٠٠ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٨م ، ص٥٠

٢٥. فيليب انكستون ، التغيير الثقافي في الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة ، ترجمة عبد الفتاح السيد النعمان ، ١٩٩٥م ، ص٣٨

٢٦. وارين شميث وجيروم فانجا ، مدير الجودة الشاملة ، ترجمة محمود عبد الحميد مرسي ، دار آفاق للإبداع العالمية للنشر والإعلام ، الرياض ، ١٩٩٧م ، ص ٤٠ .

٢٧. الكحلوت، زياد (٢٠٠٤) "تكاليف الجودة وطرق قياسها"، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الوطني الأول للجودة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٢٨. العمري ، هاني (٢٠٠٤) "منهجية إدارة الجودة الإستراتيجية: التحول العالمي الحديث في بناء الجودة التنافسية "، المؤتمر الوطني الأول للجودة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٢٩. البيلاوي وآخرون،حسن حسين، (١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٦م)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، ط١، دار المسيرة، عمان

٣٠. احمد إبراهيم أحمد: الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية المدرسية، دار الوفاء، الأسكندرية ٢٠٠٢م

٣١. الحامد: محمد بن معجب وأخرون: التعليم في المملكة العربية السعودية، رؤية الحاضر وإستشراق المستقبل، مكتبة الرشد، الرياض، ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٢م.

٣٢. الحسيني: فلاح حسن: الإدارة الاستراتيجية: مفاهيمها – مداخلها – عملياتها المعاصرة،عمان،دار وائل، الأردن، ٢٠٠٠م، ص١٣

٣٣. الخطيب :أحمد، رداح الخطيب: إدارة الجودة الشاملة، تطبيقات تربوية، مكتب العربي لدول الخليج، الرياض ١٤٢٥هـ – ٢٠٠٤م

٣٤. السحيم ، خالد سعيد: واقع تطبيق إدارة الجودة ايزو ٩٠٠٠ في مدارس التعليم العام بالسعودية ، جامعة الملك سعود ، إدارة مدرسية ، رسالة دكتوراه،١٤٢٥هـ – ٢٠٠٤م.

٣٥. السلوم ،حمد إبراهيم: التعليم العام في المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٠٩هـ – ١٩٨٨م.

٣٦. الشرقاوي ، مريم محمد ابراهيم: ادارة المدارس بالجودة الشاملة ، جامعة القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، ٢٠٠٢م.

٣٧. المديرس ، عبد الرحمن إبراهيم : إدارة الجودة الشاملة والآيزو ٩٠٠٠ وإمكانية الإفادة منهما في القطاع التعليمي السعودي ، ورقة عمل مقدمة في اللقاء السنوي الثامن لمديري التعليم ،المنطقة الشرقية ، من ٩-١٤٢٠/١١/١١هـ .

المديرس ، عبد الرحمن إبراهيم : دور القيادة التربوية في بناء ثقافة الجودة وترسيخها، ٣٨. ورقة عمل مقدمة في اللقاء السنوي الثاني عشر لمديري ورؤساء المركز الإشرافية بالمملكة ، بمنطقة بتبوك ، ١٤٢٨/٥/١٣هـ

٣٩. العتيبي ،محسن: إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الهيئة الملكية بالجبيل ينبع من وجهة نظر مدراء الإدارات ، الجامعة الأمريكية بلندن،٢٠٠٤م / ١٤٢٥هـ

٤٠. القحطاني ، سالم، سعيد: إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها في القطاع الحكومي، مجلة الإدارة العامة، العدد ٧٨، ١٩٩٣م

٤١. المهنا ، محمد عبدالرحمن: العوامل المؤثرة على فعالية تطبيق إدارة الجودة في إدارة التعليم بمنطقة الرياض ، جامعة الملك سعود ، كلية العلوم الإدارية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٢م.

٤٢. النبوي ، أمين: إدارة الجودة الشاملة، مدخل الفعالية إدارة التغير التربوي على المستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية، إدارة التغير في التربية وإدارته في الوطن العربي (٢٠٠٤م) ثم ذكر المرجع في ص٣٨ عام ١٩٩٥م.

٤٣. النجار ، فريد: إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، إدارة النشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٩م. المؤتمر السنوي الثالث، الجزء الثاني، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة ١٩٩٥م.

٤٤. درباس ، احمد سعيد: إدارة الجودة الكلية ، مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، رسالة الخليج العربي، العدد الخمسون ، السنة الرابعة عشر ، ١٤١٤هـ / ١٩٩٤م.

٤٥. سكتاوي ، عبد الملك محمد: إدارة الجودة الشاملة وإمكانية استخدامها في إدارة مدارس تعليم البنين بمدينة مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، إدارة مدرسية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، ١٤٢٤هـ – ٢٠٠٣م.

٤٦. العصيمي ،خالد بن سعد ، نظرية ديمينج في إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية "نموذج مقترح" ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم الإدارة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ص١٢١عام ١٤٢٧هـ

٤٧. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج : نظام إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقه في مجال العمل التربوي في دول الخليج العربي ، دراسة علمية مقدمة إلى مؤتمر الجودة "الكفاءة والإتقان والتميز" ، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، الكويت ، ٢٠٠٢م

٤٨. الملوح ، محمد يوسف (٢٠٠٧)،الجودة الشاملة والإصلاح التربوي ، مجلة المعلم في ٩

يناير ٢٠٠٧م .
٤٩. اللقاني،أحمد حسين ، والجمل،علي أحمد.(٢٠٠٣م).معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس.القاهرة:عالم الكتب.
٥٠. ابو عابد ، (١٤٢٥ هـ ٢٠٠٥م) ،مرجع سابق ، ص٣٦،٣٧.
٥١. عبيدات، ذوقان (١٩٨١) : تطوير برنامج للإشراف التربوي في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، القاهرة جامعة عين شمس، كلية التربية
٥٢. وزارة المعارف ،(١٤١٩هـ) مرجع سابق ،ص٢٩ ،ص٣٦، ص٣٨.
٥٣. دراسة حلمي وشرف الدين (١٤١٩ـــ 1998) بعنوان (مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الثانوي) رسالة ماجستير غير منشورة بمصر .
٥٤. دراسة أبونبعة وفوزية مسعد (١٤١٩ـــ 1998) بعنوان (الجودة الشاملة : المفاهيم والتطبيقات) رسالة ماجستير غير منشورة بمصر .
٥٥. الهلالي (١٤١٩ـــ 1998) بعنوان (الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي) رسالة ماجستير غير منشورة بالمملكة العربية السعودية .
٥٦. البكر (١٤٢٠ـــ 1999) (أسس ومبادئ الجودة الشاملة للمؤسسات التربوية والتعليمية) رسالة ماجستير غير منشورة بالكويت .
٥٧. البطي (١٤٢٠ـــ 1999) (إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها في الميدان التربوي السعودي) رسالة ماجستير غير منشورة.
٥٨. الشنبري(١٤٢١ـــ 2000) دراسة بعنوان : مبادئ الجودة الشاملة لـــديمنج(DEMING) بين الأهمية و إمكانية التطبيق على الجامعات السعودية كما يرى أعضاء مجالس الجامعات).
٥٩. الصراف وآخرين ١٤٢١ـــ2000 دراسة بعنوان (ضبط جودة التعليم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت رسالة ماجستير غير منشورة .
٦٠. الغنّام (١٤٢١ـــ2000) دراسة بعنوان: (فاعلية أداء مديرة المدرسة الابتدائية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ الجودة الشاملة ، رسالة ماجستير غير منشورة.
٦١. سلامة :(١٤٢١ـــ 2000) دراسة بعنوان (حلقات الجودة مشروع مقترح للإدارة التشاركية بالمدرسة المصرية في ضوء الخبرة اليابانية والأمريكية).
٦٢. الحربي حياة:(١٤٢٢ـــ 2001) دراسة بعنوان:(الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية دراسة لاتجاهات الهيئة الأكاديمي ة السعودية نحو تطبيق مبادئها

ووجهة نظرهم حول مدى إسهام هذا التطبيق في تطوير الجامعة).

٦٣. المهنا :(١٤٢٣ـــــ2002) دراسة بعنوان(العوامل المؤثرة على فاعلية تطبيق الجودة الشاملة في إدارة التعليم بمنطقة الرياض).

٦٤. السعود:(١٤٢٣ـــــ دراسة بعنوان2002) (الجودة الشاملة نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن) .

٦٥. دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج :(١٤٢٣ـــــ2002).

٦٦. الملوح:(١٤٢٧ ــ ٢٠٠٧) ، دراسة بعنوان (الجودة الشاملة والإصلاح التربوي).رسالة ماجستير غير منشورة .

٦٧. ويفر(weaver،١٩٢٢م)، دراسة بعنوان :(الجودة الشاملة)، ماجستير غير منشورة.

٦٨. ماكار(Makar،١٩٩٤م) دراسة بعنوان(الجودة الشاملة في تربية مابعد الثانوية) دراسة ماجستير غير منشورة.

٦٩. نيوبي (Newby،١٩٩٨م)، دراسة بعنوان (الجودة الشاملة والمدرسة الابتدائية) غير منشورة .

1. Daresh , john c (1983) , in-servic for school principals , astatus report , lowa univ . lowa city .inst .for school executives.
2. Hemming , nigel (1999) ,themes and issues in continuing professional development , mcb university press 1td,60/62 tollerlane Bradford England , p 171
3. Larry, long (1990) Atest of kirkpatraicks trannaing evaluation levels in terms of utility for decision – makin.unpublished doctoral dissertation , the university of tenhessey .
4. Urata, toshiyuki (2001) , development and evaluation of electronic presentation skills for teachers before and during service , unpublished doctoral dissertation , buterssberg university , dai –a62/05.nov.p1812

A Burton, w., (1954) lntroduction to education, ny, Appleton century co

B Eye, g. and netzer, l., (1965) supervision of lnstuction, ny, harper row

C Cogan, m., (1973) clinical supervision, boston, Houghton Mifflin

D Harris, b., (1985) supervisory behavior in education, 3rd edition, ng, prentice- hall lnc

E Doug gleave (1997) , bifocals for teacher development and appraisa,, journal of curriculum and supervision, v2.2 n3 pp.369-281

F Barton ,Joan A.and .Marson,D.brian (1991) Service Quality :An Columbia Pup;ication . p.7 introduction Province of Pritish

G Management Hixon,J.and K.lovelace (1992) .” Total Quality Leadership,50(3) P.6-24 Challenge to Urban School " Education

H Jablonski Joseph R. Implementers Total Quality Management on Overview Without Publishe ,Santiago , Preiffer, U .S A ,1991,P.70

I March John , The Quality Toolkit.An A-Z tools and Technique Kemposton,Iis Ltd. , U.S.A , 1993 ,pp.25-30