

مدى توفر متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس بإدارة تعليم شقراء من وجهة نظرهم

عبداللطيف بن عبدالرحمن العوين*

الملخص_هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توفر متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس بإدارة التعليم بشقراء في محور الكفاءة المهنية، ومحور التنظيم والتخطيط، ومحور التقويم والتطوير، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسط آرائهم باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والدورات التدريبية). وقد توصلت الدراسة إلى أن توفر متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس عالية حصل على متوسط (3.37) ونسبة مئوية (84.25%) وبدرجة "مرتفع"، حيث أتضح أن محور الكفاءة المهنية حصل على متوسط (3.44) ونسبة مئوية (86%)، ومحور التنظيم والتخطيط حصل على متوسط (3.40) ونسبة مئوية (85%)، ومحور التقويم والتطوير حصل على متوسط (3.37) ونسبة مئوية (84.25%). وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متطلبات الإتقان بشكل عام بين أفراد العينة بحسب متغير الجنس لصالح الإناث في محوري التنظيم والتخطيط والتقويم والتطوير دون محور الكفاءة المهنية، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية متغيرات الدراسة الأخرى. وقد أوصت الدراسة بضرورة التركيز على تأهيل قادة المدارس لإتقان مهامهم ورفع معرفتهم بأهميته، وتدريبهم على الجودة الشاملة في التعليم كمدخل أساسي، بالإضافة إلى إجراء الدراسات المكملة لنتائج هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الجودة الشاملة، القيادة المدرسية، التعليم العام.

مدى توفر متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس بإدارة تعليم شقراء من وجهة نظرهم

1. المقدمة

متغيرات التقدم العلمي ومستجداته المتسارعة في كافة الجوانب العلمية والإنسانية والتقدم التكنولوجي وانعكاس ذلك على الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية؛ تتطلب من القيادات التربوية والتعليمية القيام بدورها لقيادة هذا التغير والتحكم في مؤثراته واستثمار مميزاته والتكيف مع مستجداته، ومما لا شك فيه أن هذا الدور ينطلق من المدارس والبيئة التي تتفاعل بها العملية التربوية والتعليمية بكافة قيمها واتجاهاتها وسلوكها بما يحقق الأهداف الخاصة للمستفيدين والأهداف الوطنية، لذا فمن الضروري الاهتمام بتوفير عوامل التميز للمدارس من قبل المؤسسات التعليمية التي تشرف على العملية التعليمية والتربوية في المدارس سواء كانت تتمثل في وزارة أو إدارة تعليم أو غير ذلك، والتي من أهمها الإدارة المدرسية بمهاراتها الإدارية والقيادية، إن فاعلية أداء مدير المدرسة عامل أساسي في تحسين العملية التعليمية [1]. مما يتطلب حسن اختيار قياداتها وتأهيلهم ورفع مستوى تأهيلهم وتمكينهم من مهامهم المناطة بهم. وبالرغم من أن أهمية اختيار قيادات المدارس والاطمئنان على توفر الحد الأدنى من المهارات القيادية، فإنه من الأهمية بمكان أن تكون تلك القيادات متقنة لمهامها وما يتعلق بها من عمليات تربوية وتعليمية إدارية وفنية، حيث يعكس مستوى أداء قيادات المدارس لمهامهم تحقيق الأهداف المرجوة منهم. كما أن المهارات تتطلب معرفة وفهم كيفية توظيفها بمقدرة وحكمة [2]. بالإضافة إلى أن أهمية تطبيق الجودة في الميدان التربوي كونها أفضل الاتجاهات الإدارية التي تبت نجاحها في تفعيل وتحسين الأداء الإداري [3]. وتحقيقاً لما تسعى إليه المملكة العربية السعودية بتوفير متطلبات تقديم مستوى التعليم بأفضل جودة ومجاراته لأفضل المستويات في العالم فقد ركزت وزارة التعليم على اختيار قادة للمدارس يتمتعون بإتقان مهامهم تحقيقاً لمنظور الجودة الشاملة في العملية التعليمية والتربوية في مصانع المستقبل، مدارس التعليم العام.

2. مشكلة الدراسة

يعد مدير المدرسة قائداً للعملية التعليمية والتربوية في المدارس بشكل مباشر من خلال الأدوار المناطة به إدارياً وفنياً لتوجيه المدرسة نحو تحقيق الغاية والأهداف المحددة، حيث يبرز دور مدير المدرسة في توظيف قدراته الشخصية ومهاراته القيادية وفق خبراته العلمية والعملية لاستثمار جميع الإمكانيات المتوفرة وفق أساليب قيادية متقنة؛ مما يؤكد أن البيئة المدرسية تتطلب إتقان القادة لمسؤولياتهم ومهامهم في مدارس التعليم العام. وبالرغم من أن غالب قادة المدارس يتم اختيارهم بنوع من التدقيق إلى حد ما إلا أنه من الأهمية بمكان أن يكون هؤلاء القادة متقنين لها وما يتعلق بها من عمليات تربوية وتعليمية إدارية وفنية، حيث يعكس مستوى أداء قيادات المدارس لمهامهم بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة. أخذت الجودة في المؤسسات التعليمية اهتماماً على كافة مستويات العالم من أجل أن يصبح واقعاً فعلياً داخلها ولمواجهة تحدي تقديم التعليم بجودة عالية، إلا أن الإدارة المدرسية في العالم العربي لا زالت تهمل بعض القضايا التي تتعلق بضمان الجودة، بالإضافة إلى قلة التزام مديري المدارس بها. وقد سارعت وزارة التعليم بإعداد الدليل الاجرائي لقادة المدارس لمساعدتهم على فهم مهامهم ورفع كفاءاتهم الإدارية حتى يمكنهم أداء ادوارهم بأفضل الممارسات [1,3].

وفي ضوء خبرة الباحث في الإدارة التربوية وإيمانه بالدور القيادي الذي يلعبه قائد المدرسة، ولما لهذا الدور من أهمية كبيرة في تطوير العملية التربوية، الذي يفرضه عصر التطورات والتغيرات المتسارعة في جميع جوانب الإدارة التربوية؛ فإن الباحث يرى أن إتقان قادة المدارس لمهامهم يعد من أولويات تطوير القيادة المدرسية في التعليم العام. لذا فإن الباحث يسعى للتعرف على مدى توفر متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس بإدارة التعليم بشقراء من وجهة نظرهم.

أ. أسئلة الدراسة

1. ما مدى توفر متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس في (محور الكفاءة المهنية) بإدارة التعليم بشقراء؟
2. ما مدى توفر متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس في (محور التنظيم والتخطيط) بإدارة التعليم بشقراء؟
3. ما مدى توفر متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس في (محور التقويم والتطوير) بإدارة التعليم بشقراء؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمدى توفر متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس بإدارة التعليم بشقراء باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية).

ب. أهداف الدراسة

1. معرفة مدى توفر متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس في (محور الكفاءة المهنية) بإدارة التعليم بشقراء؟
2. معرفة مدى توفر متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس في (محور التنظيم والتخطيط) بإدارة التعليم بشقراء؟
3. معرفة مدى توفر متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس في (محور التقويم والتطوير) بإدارة التعليم بشقراء؟

ج. أهمية الدراسة

1. القاء الضوء على أهمية قادة المدارس والدور المناط بهم للارتقاء بأداء العملية التربوية والتعليمية ورفع كفاءتها.
2. إبراز أهمية الإتقان لدى قادة المدارس وحثهم لاكتساب متطلباتها.
3. اسهام الدراسة في معالجة جانب هام في إدارات المدارس وفق منهجية علمية.
4. قد تسهم هذه الدراسة في مساعدة صناع القرار التربوي في قضايا تطوير التعليم.
5. اثراء الجانب النظري للقيادة المدرسية، ولضمت اهتمام الباحثين للعناية بجوانب اخرى مكتملة لهذه الدراسة في مجال القيادة والإدارة التربوية.

د. حدود الدراسة

- الموضوعية: مدى توفر متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس في محاور؛ الكفاءة المهنية، والتنظيم والتخطيط، والتقويم والتطوير.
- البشرية: قادة المدارس بإدارة التعليم بشقراء.
- الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1439/1440.

جاء في المعجم الوسيط لإبراهيم انس وآخرون: أن الإتقان في اللغة بمعنى الإحكام فإذا قيل اتقن الشيء أي أحكمه)، والتقن الرجل الحاذق، ورجل من الرماة يضرب بجودة رميه المثل، ومن مرادفاته الإحسان. ومن المعلوم أن من أسس القيادة في الإسلام الإتقان في كافة سلوك الفرد في حياته ونتاجه وتفاعله مع مجتمعه، ومن هنا يمكن القول بأهمية الإتقان في أداء القيادات وتحقيق جودته وكفاءته، يقول الله تعالى "صنع الله الذي اتقن كل شيء" (النمل:88). إن الإتقان دلالة على تكوين المهارة بحيث يتصف الأداء في هذا المستوى بالجودة والاقتصاد بالخامات والزمن والمجهود [4]. كما أن درجة الإتقان مجموعة المهارات المبنية على التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم والتي تسهم في تحسين نوعية العمل [2]. ومن هنا يرتبط مفهوم الإتقان بمفهوم الجودة بشكل مباشر بل قد يكون أحد مرادفاتهما، فبالرغم من تعدد تعريفاتها إلا أنها في محتواها تشير إلى مفهوم الإتقان، وعرف معهد الجودة الفدرالي الأمريكي الجودة بأنها أداء العمل الصحيح بالشكل الصحيح من المرة الأولى، لذا فهو يرى أن الجودة هي الإتقان والعمل الحسن [1]. وعرف قاموس Webster 1976 الجودة بأنها درجة من الإتقان تعني القوة في الأداء وأن هناك معايير وضعت للجيد أو الأفضل أو الممتاز يمكن قياسها [5]. ويرى الغامدي أن مفاهيم الإتقان تتسع لمفاهيم الجودة حيث أن أهم المبادئ التي يقوم عليها الإتقان هي وضوح الرؤية والهدف بما يسهم في استغلال الطاقات والموارد، والتحسين المستمر في جميع الجوانب، والتعليم والتدريب المستمر، والمشاركة وتفويض الصلاحيات للعاملين بما يسهم في تصميم خطط أفضل وتحسين كفاءة صنع القرارات، بالإضافة إلى الحوافز [6].

وفي هذه الدراسة ركز الباحث على أن الإتقان يعني بمدى تمكن القادة من المهارات اللازمة والقدرة على أداء مهامهم وفق تلك المهارات بأعلى مستوى من الجودة، والتي يمكن أن تقاس من خلال متطلبات كل من الكفاءة المهنية والتنظيم والتخطيط والتقويم والتطوير.

الإدارة المدرسية:

الإدارة المدرسية جزء لا يتجزأ من الإدارة التربوية أو التعليمية والتي تقوم على دور أساسي تنطلق أهميتهم من أهمية البيئة المدرسية كمصنع لأجيال المستقبل، فضلا على أهمية القيادة والإدارة في كفاءة مخرجات المدرسة وتحقيق أهدافها ورفع دافعية العاملين لتحقيق تلك الأهداف. وهناك مجموعة من التعريفات للإدارة المدرسية تعددت بتعدد المراجع والدراسات يتضح من خلالها أن الإدارة المدرسية مجموعة من العمليات الأساسية كالتنظيم والتخطيط والتقويم واتخاذ القرار تتم عن طريق موارد بشرية مؤهلة بكفايات تعليمية ومعرفية وتدريبية لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية لكافة الجوانب للطالب، مع ضرورة اعتمادها على إطار مؤسسي للمسؤولية والعلاقات واللوائح [7]. لم يعد دور الإدارة المدرسية الدور الروتيني بل أصبح دوراً يركز على الطالب وتوفير الظروف التي تساعد على نموه في جميع الجوانب [8]. حيث تقوم الإدارة المدرسية على أسس من أهمها القدرة على التقويم ومواكبة التغيير وتوفير الظروف الملائمة للتطوير مما يستوجب أن يقوم مدير مدرسة بدوره كقائد بمفهومه الصحيح [9].

"الإدارة المدرسية فهي تلك الإدارة التي يرأسها مدير المدرسة، ويعمل معه مجموعة مكونة من أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والعاملين، فكلهم

جميعا يسعون من خلال جهودهم المشتركة، لتنفيذ المنهاج المدرسي، والإشراف على الأنشطة التابعة للمنهاج داخل المدرسة وخارجها، بما يحقق الأهداف التربوية المنشودة المنبثقة من فلسفة المجتمع [10] ص5.

ويبقى قائد المدرسة هو المسؤول عن الإدارة المدرسية بكافة متغيراتها ومهامها ووظائفها وكيفية تحقيق أهدافها لجميع المستويات المحلية والوطنية، ويعد مدير المدرسة هو المسؤول عن وظائف الإدارة المدرسية ونتائجها، وعن تطبيق سياسة التعليم المحددة من وزارة التعليم مما يتطلب الامام بمهامها واتقانها [1] [8]. ومن جهة أخرى فقد حددت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أهم واجبات قائد المدرسة في قيادة عمليات التنظيم والتخطيط والتنفيذ والمتابعة والتنسيق والتقويم والتطوير، بالإضافة إلى التحليل والاستنتاج واتخاذ القرارات اللازمة لتوفير بيئة تعليمية آمنة وجذابة ومحفزة لجميع العاملين [11].

القيادة:

بالرغم من تعدد الأبحاث التي حددت القيادة بوصف يمكن ملاحظته، كتحفيز وتوجيه أعضاء المنظمة في مسار تعاوني لإجراء التحول اللازم، إلا أنها لم تتوصل تلك التعاريف للخصائص الدقيقة للقائد الناجح [12]. وحيث تعبر القيادة عن القدرة على الحث والتأثير على سلوكيات العاملين وتعزيز رغباتهم لتحقيق غايات المنظمة فإن مهارات القيادة التربوية تشمل الجوانب الشخصية للقائد والتي تتضمن الصفات الجسمية والعقلية والانفعالية والصحية وما يتصف به من صوت ومظهر وقامة بالإضافة إلى الصبر والمثابرة والثقة بالنفس، والجوانب الإنسانية وتتضمن القدرة على إدارة الحوار والمناقشة والاقناع وترسيخ الشورية، والجوانب الفنية فيه تتضمن عمله وما يلزم من المعرفة المتخصصة بفروع العلم والخبرات ومقدرته على توظيفها، والجوانب الإدراكية وتتضمن القدرة على الرؤية وفهم الصورة التكاملية بين الأجزاء وعكسها على العاملين للعمل كمنظومة متعاونة [14].

ويرى الباحث أن القيادة مجموعة المهارات التي تمكن القائد وفق منظور استراتيجي للمنظمة من تعزيز التعاون والتكامل بين العاملين وتوحيد أهدافهم وتقسيم مهامهم بوضوح وعدل ووضع الخطط والتنسيق اللازم داخليا، بالإضافة إلى تمكنه من تحليل المواقف وتعزيز الإيجابيات لدى العاملين وتحييدهم عن السلبيات، ومن زاوية أخرى فهي المهارات التي تجعل القائد قادرا على حماية المنظمة واستثمار فرصها الخارجية. وعليه فإن من أهم الجوانب التي تعكس توفر متطلبات الإتقان في القيادة المدرسية الكفاءة المهنية والتنظيم والتخطيط والتقويم والتطوير، حيث تعكس الكفاءة المهنية ما يملك قادة المدارس من معارف ومعلومات واتجاهات ومهارات تمكنه من أداء دوره بحسب المواقف التربوية والتعليمية.

يرى هوستن ان الكفاءة "القدرة على فعل شيء أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع" [15] ص17. كما يعرفها التميمي بأنها "القدرة على تطبيق المبادئ والتقنيات لأداء عمل معين بكفاءة وفعالية في ضوء ما يمتلكه الفرد من معارف ومهارات واتجاهات" [16] ص10.

وأشار كرم أن الكفاءة مقدار ما يملكه الفرد من مهارات ومعارف تمكنه من أداء عمله [17]. أما الكندري والشيخ فأشاروا إلى أن مفهوم الكفاءة هو القدرة على القيام بمهام مميزة وفق متطلبات بيئة العمل وتكون مهنية حينما ترتبط بالمهام المتخصصة للعمل كمهام قائد المدرسة أو المعلم [18].

متربطة ومتفاعلة، وأهمية التعامل مع المستقبل من منظور استراتيجي [25].
وأما الجودة في التعليم هي مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالعملية التعليمية وما يترتب عليها من تحقيق احتياجات الطلاب وطموحاتهم، حيث يعكس مجموعة من الفوائد المتمثلة في ضبط وتطوير النظام الإداري بالمدرسة – من تنظيم وتخطيط ومتابعة تقويم وتطوير- وزيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى أداء العاملين بها ومن ثم الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية [1].

إدارة الجودة الشاملة:

أشار سعيد وآخرون [25] تقوم إدارة الجودة على ثلاث أسس هي ثقافة وقيم الجودة، والالتزام تجاه أهداف المنظمة من الجميع، والاتصال الفعال داخل فرق العمل وبين فرق العمل المختلفة. وقد حدد تعريف إدارة الجودة بأنها "فلسفة شاملة للحياة والعمل، جاءت لتعبر عن عملية تحسين الجودة" [25] ص 116. وعليه فأن من مزايا تطبيق إدارة الجودة الشاملة تحسين نوعية الخدمات ورفع مستوى أداء العاملين في مناخ تنظيمي إيجابي وعلاقات عمل جيدة. وتوظيف أفضل للموارد البشرية وعمل تعاوني مثمر، لتحقيق أهداف الجودة الموحدة، واستمرارية التحسين والابتكار، وتحسين خطوط الاتصال والتواصل، وتقليل الأخطاء وتقليل الهدر، وتطوير المهارات القيادية والإدارية للإدارة والعاملين، حيث تتلخص مبادئ أساسية لإدارة الجودة الشاملة فيما يلي:

1. الشمولية لكل قطاعات واعمال المنظمة.
2. استمرارية التحسين في القدرة التنافسية والكفاءة والمرونة.
3. التخطيط المنظم لكل الأنشطة.
4. التشاركية والتفاعل لكل الافراد.
5. المساندة من كل المستويات.
6. التعاون والترابط بين أجزاء المنظمة.
7. التركيز على استثمار الوقت والجهد.
8. معيارية جميع المجالات.
9. الوقاية لمنع الأخطاء قبل حدوثها.
10. التغيير الفكري والسلوكي.
11. ذاتية الرقابة بدلا من الرقابة الخارجية [23].

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

حددت مجموعة من دراسات المختصين في الجودة مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم بأنها نظام تعاوني تتفق فيه المدارس (مديرين ومعلمين وموظفين) في التبادل والمشاركة على توفير احتياجات للمستفيدين (الطالب والمجتمع). بحيث يتم تثبيت الأهداف لتحسين الطلبة والخدمات، ودعم القيادة للتغيير وتبني الفلسفة الجديدة والتكيف معها، وإلغاء نظام الدرجات في تصنيف الافراد والاختبار لإجراء الجودة، والتعاون مع مؤسسات التعليم لتخفيض كلفة التعليم وتحسين نظامه وتطوير خدماته، وتدريب العاملين باستمرار وتوفير الدافعية والمناخ المشجع للتعلم والتعليم والابداع [23].

أما الجود الشاملة في مجال التعليم فتربط بمنظورين أولهما يتعلق بالنواحي المادية تتعلق بالبناء المؤسسي للمنظمة التعليمية وما تشمله من معايير ومؤشرات للنشاط التعليمي وكفاءته، والثاني يتعلق بالجوانب الحسية للمستفيد من الخدمة التعليمية، بالإضافة إلى ما ركزت عليه التعريفات الأخرى مثل الجهود المبذولة من العاملين والجوانب التنظيمية للعملية

لا تتم الجودة بطريق الصدفة بل لا بد من تخطيط للتحويل نحو الجودة في المدرسة حيث أن وضوح رسالة ورؤية واهداف المدرسة تساعد قادتها على معرفة من أين يبدأ والأخذ بزمام المبادرة للتحويل، كما أنها تتأثر بالتنظيمات والسياسات القائمة [3]. لذا فالتخطيط في المؤسسات التعليمية يشمل بناء مجموعة استراتيجية للعمل الجامعي وتطوير خططها التشغيلية، ومراجعة ورصد التنفيذ والأداء الفردي ومدى موائمتها مع الأهداف [19]. أما التنظيم فهناك مجموعة من تعاريفه تتمحور حول أنه عملية منهجية تحدد المهام التي تحقق رسالة واهداف المؤسسة التعليمية من خلال تقسيمها وتحديد الصلاحيات المرتبطة بها بما يمكن العاملين من التعاون وتوظيف الإمكانيات والموارد بأعلى كفاءة، مع مراعاة أسس التفويض وتوزيع أعباء العمل وتنظيم العلاقات وأساليب الاتصال بين الأقسام المختلفة في المدرسة [7].

وأما التقويم، فتعريفه اللغوي يعني تغيير الشيء من حال إلى حال أحسن منه وتعديله إلى ما يليق به ليصبح كما يفترض أن يكون عليه، والتقويم التربوي هو عملية اصدار الاحكام حول مدى صول العملية التربوية لأهدافها وتحديد النقص فيها، والوصول إلى قرارات بشكل شامل ومستمر ولا يقف عند تحديد درجة أو تقدير [20]. لذا يعد التقويم عملية تشخيصية تهدف إلى إصدار حكم على مدى توافر معايير الجودة الشاملة والكشف عن جوانب الضعف والقوة في الواقع والعمل على تلافئها وفقا لتلك المعايير [21].

الجودة الشاملة:

ترعف الجودة الشاملة بأنها "فلسفة توجه نظم الإدارة لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة لإرضاء العميل، وزيادة كفاءة العاملين من خلال التحسين المستمر لنظام الجودة الشاملة الذي يتكون من نظم اجتماعية وتقنية وإدارية" [22] ص 166. وقد أشار Lau & Anderson أن الجودة الشاملة من حيث المفهوم والفلسفة تنقسم إلى ثلاثة اقسام هي "الإدارة: وتعني الالتزام وتحديد الأهداف والقيم وعمل التغيير المناسب للثقافة التنظيمية، والجودة: وتعني التحسن الدائم والمستمر وتدريب العاملين وتطوير قدراتهم نحو التميز والابداع، والشاملة: وتعني تحسين جميع عناصر النظام والذي يتكون من المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة" [23] ص 11. "وبنظر إلى الجودة الشاملة كمفهوم على أنها مجموعة من المبادئ والأساليب والوسائل الفنية والجهود والمهارات المتخصصة التي تؤدي إلى التحسين تمر للأداء على كافة مستويات العمليات والوظائف والمخرجات والخدمات والأفراد بالمنظمة" [24] ص 162.

الجودة في المعنى الاصطلاحي لها عدة معان حيث ورد في دليل الأيزو 2000: 999 انها درجة الامتياز وتحقيق المتطلبات والخصائص التي تمكن المنظمة من إشباع حاجات ضمنية أو معلنه خالية من العيوب والأخطاء وإرضاء المستهلك أو المستفيد، وعرفتها الجمعية الأمريكية لمراقبة الجودة بانها مجمل السمات والخصائص التي تميز المنتج أو الخدمة ويمكن عن أن تفي باحتياجات محددة [25]. ومن خصائص مفهوم الجودة الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية لخفض التكلفة، وأداء العمل بالشكل الصحيح لتقديم الخدمة بصورة تشبع حاجات الافراد [23]. كما أن فلسفة الجودة تتلخص في عدة نقاط من أهمها مدى تقبل التغيير والتعامل معه كواقع، والاعتناء بأهمية المناخ المحيط بالإدارة وأساليب التعامل معه والتأثير فيه، والتفهم لدور تكنولوجيا المعلومات في تفكير الإدارة واختياراتها للتميز، وإدراك أهمية الوقت واستثمار الطاقات والموارد، والعمل الجماعي وتطويع منظومات

مدى توفر متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس بإدارة تعليم شقراء من وجهة نظرهم

عبداللطيف العوين

تكنولوجيا المعلومات في صنع واتخاذ القرارات التربوية، والتحسين المستمر لمنع وقوع الأخطاء، بالإضافة إلى التدريب المستمر، وإتباع نظام الحوافز والمكافآت [26]. وعلى مستوى المدارس فمن أهم خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بها هي: تقييم ثقافة المدرسة، والتدريب التنفيذي بداية بالقيادة العليا، وتشكيل فريق مفوض للجودة يقوم بالتغييرات الضرورية ونشر الخطة المدرسية وما تشمله من معلومات وكذلك التنسيق بين عمليتي التخطيط والتنفيذ [23].

4. الدراسات السابقة

- دراسة الغامدي [6] والتي إلى معرفة درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة المنورة. وتكونت عينة الدراسة من (128) مشرفاً في إدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وقد شملت الدراسة مجالات شؤون الطلاب، والتعليم والتعلم، والمواد البشرية، والتخطيط والقيادة، والمجتمع المحلي، والمواد المادية، وإدارة التربية والتعليم. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس السعودية في تلك المجالات كانت بدرجة متوسطة. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. ومن توصيات هذه الدراسة تشكيل فرق عمل (ضمان الجودة في المدارس) برئاسة مديري مكاتب التربية والتعليم وعضوية مديري المدارس التابعة للمكتب والمشرفين التربويين والمعلمين المتميزين، وبعض قيادات المجتمع التربوية؛ لإصدار التشريعات والتوجيهات التي تساند وتؤيد وتطبق على مدارس محددة، كنموذج؛ لبقية عمليات تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس، ومن ثم تطبيق معايير ضمان الجودة مرحلياً في المدارس، لتدارك الصعوبات وعلاجها أولاً بأول والإفادة منها في المرحلة التالية، ثم تعميمها.

- دراسة الحارثي [14] وهدفت إلى التعرف على مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس تطوير بالمرحلة الثانوية في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد تكونت العينة من (112) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة لجمع البيانات، وبعد توزيعها أُعيد منها (100) استبانة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى أنه بالرغم من وجود درجات متفاوتة لجميع أبعاد الدراسة الستة: (التخطيط الاستراتيجي، شؤون الطلاب واحتياجاتهم، القيادة والإدارة، الموارد البشرية، المجتمع المحلي، المناهج)، إلا أن اهتمام إدارة المدارس بإيجاد علاقات إنسانية بين العاملين للوصول إلى المستوى المنشود في الجودة، وسعي الإدارة لتقديم خدمات تربوية مميزة، ووضع الإدارة برامج تدريبية للعاملين بشكل دوري في بعد القيادة والإدارة حصلت على موافقة عالية، بينما جاءت الموافقة في بقية الأبعاد متوسطة وضعيفة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير متغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

- دراسة الشايح [27] بعنوان تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في تعليم البنات في منطقة الجوف: نموذج مقترح، حيث تحددت مشكلتها في ضرورة استقصاء توافر متطلبات إدارة الجودة الشاملة ومدى وجود معوقات تطبيقها في مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمنطقة الجوف. وقد تم اختيار المرحلة الثانوية تحديداً باعتبار أهمية مرحلة ما قبل التعليم الجامعي بالنسبة للنشئ. وقد استخدمت المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها

التعليمية المرتبطة بتوقعات وحاجات المستفيدين وبسمات وخصائص الخدمة التعليمية [24].

كما حددت مجموعة من الدراسات المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها مفهوم الجودة في المؤسسات التعليمية، من أهمها:

1. التركيز على تلبية توقعات المستفيد الحالية والمستقبلية من خلال العمليات والنتائج معاً.

2. الدعم الكامل من قادة المؤسسات التعليمية لقيم وثقافات وآليات الجودة الشاملة.

3. تحسين وتطوير العملية بشكل مستمر وتحديد معايير لمستويات الجودة، وتمكين وتحفيز العاملين لها.

4. شمول جميع الخدمات التعليمية وجميع المستفيدين وجميع العاملين.

5. تكامل سياسات عمليات الجودة في المؤسسة التعليمية واستحداث وحدات تنظيمية لها [25].

متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

تتطلب الجودة في التعليم التركيز على تحسين الأداء التعليمي والتربوي، وتطبيق المساءلة بين الإدارات التعليمية والمجتمع، والتقليل من الرقابة على الإدارات التعليمية، وتنمية روح الرقابة الذاتية لدى العاملين، أما تطبيق معايير الجودة فهناك مجموعة من المتطلبات من أهمها دعم الإدارة العليا، وتهيئة مناخ وثقافة المؤسسة وتوجيه المخرجات بما يحقق رضا العميل، وقياس الأداء ومتابعة تقييم الجودة [25]. وهناك مجموعة من المتطلبات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم، من أهمها:

1- اقتناع الإدارة العليا بأهميتها وتطبيقها وعكس ذلك على المعلمين والعاملين، وتبني فلسفتها في كافة أقسام المدرسة، واعتبار عملية التحسين عملية مستمرة.

2- تحديد أهداف المدرسة التي تسعى إليها، وتوجيهها نحو احتياجات الطالب بصفته المستفيد.

3- تريب المعلمين والعاملين على حل المشكلات وتنفيذ العمليات وفق فلسفة إدارة الجودة الشاملة.

4- توفير قاعدة معلومات ومصادر مالية كافية لتطبيق الجودة الشاملة.

5- تفويض الصلاحيات اللازمة والتدريب على تحمل المسؤولية والثقة

اللازمة لتنفيذ العمل [23] ص 34-35

أما متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم لتحقيق التكامل في العملية التعليمية فمن أهمها:

1- متطلبات خاصة بسياسة الجودة الشاملة في التعليم وتشمل المسؤول عن إدارة الجودة الشاملة، وتحديد المهام والإجراءات وأساليب المراقبة المراجعة، ومن ثم كيفية تصحيح الأخطاء.

2- الإجراءات وتشمل التسجيل وتخطيط المنهج وتقييم مواد التعليم واختيار العاملين وتطويرهم.

3- تعليمات العمل بحيث تكون واضحة ومفهومة وقابلة للتطبيق.

4- المراجعة للتأكد من تنفيذ الإجراءات.

5- الاجراء التصحيحي لما تم إغفاله أو ما تم عمله بطريقة غير صحيحة [24].

ومن أهم العوامل المؤدية إلى نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم وهي: القيادة الفاعلة، والاتصال الفعال، والتعاون بين الأفراد في شكل فريق العمل، والتركيز على المستفيدين من العملية التعليمية، واستخدام

في تبني ودعم الإدارة العليا لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من حيث وضع السياسات والهياكل التنظيمية ونشر الثقافة الخاصة بمبادئ إدارة الجودة الشاملة، ووجود قصور في التخطيط واتخاذ القرارات من قبل القيادات، كما أوضحت أن هناك ضعف في التدريب على آليات إدارة الجودة الشاملة لجميع مستويات المدرسة.

- دراسة Ngware et al [30] والتي هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بكينيا من وجهة نظر 300 معلم تم تطبيق الاستبانة عليهم لأخذ رأيهم حول التطبيق العلمي لإدارة الجودة الشاملة بمدارسهم، وقد توصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس الثانوية لا يتمتعون بمهارات القيادة اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة والضرورية لتحسين المدارس بشكل مستمر، كما أن غالب مديري المدارس غير ملتزمين بالتخطيط الاستراتيجي الجيد، ولا بتفعيل مبادرات تطوير الموارد البشرية.

- دراسة Svensson & Klefsjö [31] والهادفة إلى تقييم مشروع التقييم الذاتي لإدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية العليا بالسويد، حيث تم استخدام أداة المقابلة لمدير التعليم الثانوي العليا وعشرة من مديري المدارس حول الإجراءات والأدوات المستخدمة في المشروع، وقد توصلت الدراسة أن العديد من المدارس يبدو أنهم لا يفكرون حول الجودة في البيئة التي يعملون فيها، وأن العمل يتم بدون إعداد وتهيئة جميع المشاركين وبدون مناقشة القيم الأساسية التي يقوم عليها العمل، وأن العديد منها تقوم بالتقييم الذاتي دون معرفة المبررات وكيفية التنفيذ.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة اتضح أن كافة الدراسات اتفقت مع هذه الدراسة حول موضع الجودة في مدارس التعليم العام وعلاقة إدارة المدرسة بها، كما اتضح أن الاختلاف كون بعض الدراسات ركزت على مرحلة دراسية خاصة المرحلة الثانوية بينما شملت هذه الدراسة كافة المراحل الدراسية للتعليم العام، بالإضافة إلى اختلاف مجتمع الدراسة حيث انفردت هذه الدراسة بمجتمع قادة المدارس فقط من مدارس البنين والبنات. ويتحدد أكثر يتضح ما يلي:

دراسة الغامدي [16]، ودراسة الطراونة [28] ركزت على مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، وقد غطت جوانب قريبة من هذه الدراسة خاصة ما يتبع محور التنظيم والتخطيط لمدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية، كما اتفقوا حول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة.

ودراسة الشايع [27] ودراسة ال مداوي [26] ودراسة الشعيلان [29] حول مدى توفر متطلبات الجودة الشاملة واختلف عن هذه الدراسة بإضافة المعوقات التي تحول دون تطبيقها، وقد توصلت تلك الدراسات إلى عكس ما توصلت إليه هذه الدراسة حيث أشارت إلى وجود معوقات وضعف في الجوانب التي ترى هذه الدراسة أن مستوى توفرها مرتفع فيما يخص التنظيم والتخطيط وجوانب التقييم والتطوير.

أما دراسة الحارثي [14] ودراسة Ngware et al [30] فكانتا حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وقد اتفقت دراسة الحارثي [14] مع هذه الدراسة بأن مديري المدارس يطبقون إدارة الجودة الشاملة بدرجة مرتفعة.

الدراسة عدم اختيار الموظفين في مدارس البنات بناءً على إجراءات دقيقة وواضحة تهدف إلى ضمان توفر الكفايات اللازمة، وكثرة ترك المعلمات ذوات الخبرة التدريس للعمل الإداري أو الإشرافي، وافتقار المنظومة التربوية إلى أنظمة اتصال فاعلة فيما بين إدارة التعليم والمدرسة، ونقص المعلومات المتداولة عن تطبيقات أسلوب إدارة الجودة الشاملة في المدارس. وكان من أهم التوصيات التأكيد على توظيف المعلمات وفق ضوابط تضمن كفاءة المعلمة، وتحفيز العاملات الفاعلات ذوات الكفاءة وجعل التميز أحد معايير التقييم الوظيفي للعاملات بزيادة مادية، وتعزيز أنظمة الاتصال بجميع أنواعه بين إدارة التعليم وإدارة المدرسة، ومن ثم الاهتمام بنشر ثقافة الجودة في المدارس الثانوية وتكثيف التدريب لجميع الجهات المسؤولة سواء داخل المملكة أو خارجها.

- دراسة الطراونة [28] والتي هدف للتعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة كرك الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس متناولة مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية في مجموعة معايير (المنهج، والثقافة المؤسسية، والتحصيل، والمعلم، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي)، وقد استخدمت المنهج الوصفي وطبقت أداة الاستبانة على (81.4%) من جميع مديري المدارس من الذكور والإناث والبالغ عددهم (297)، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة كرك الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس كانت متوسطة بالرغم من أنها كانت كبيرة في معايير المنهج والثقافة المؤسسية. وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في معايير المنهج وعيار علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي وعيار الثقافة المؤسسية لمتغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية) بينما لا يوجد فروق لمعيار التحصيل ومعيار المعلم. ومن أهم توصيات الدراسة ضرورة العمل بروح الفريق الواحد من قبل جميع القائمين على العملية التربوية وتوفير الاستقرار الوظيفي للعاملين في الإدارة المدرسية وتحفيزهم وتسهيل اتصالهم بالإدارة العليا لخلق الثقة وبناء بيئة تعاونية للجودة.

- دراسة ال مداوي [26] والهادفة إلى التعرف على متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، وتكونت العينة من 13 مدير مدرسة و 17 مديرة مدرسة و 36 وكيل مدرسة و 46 وكيلة مدرسة للمرحلة الثانوية بمدينة أمها بمنطقة عسير، وقد استخدم المنهج الوصفي وتطبيق أداة الاستبانة للوصول إلى نتائج الدراسة والتي من أهمها أن أهم المتطلبات الأساسية التي تساعد الإدارة المدرسية لتطبيق الجودة هي نشر ثقافة الجودة الشاملة، ومراقبة تطبيقها، والقيادة الفعالة، والتطوير التنظيمي، وتشكيل فرق العمل، والتدريب المستمر، والاتصال الفعال، وتخطيط الجودة. وأن من أهم معوقات تطبيق الجودة الشاملة هي عدم وضوح الرسالة لدى القيادات، والافتقار إلى وجود فرق عمل، وغياب التخطيط المستقبلي. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول معوقات تطبيق الجودة وفق متغيرات الدراسة.

- دراسة الشعيلان [29] والهادفة إلى معرفة مدى توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة في إدارة مدارس التعليم الثانوي للبنات بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، ورصد المعوقات التي تحول دون تطبيقها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وكانت العينة عشوائية من مديرات ووكيلات ومعلمات المدارس بالمنطقة الشرقية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ضعف

مدى توفر متطلبات الإلتقان لدى قادة المدارس بإدارة تعليم شقراء من وجهة نظرهم

عبداللطيف العوين

تكون مجتمع الدراسة من قادة المدارس للبنين والبنات في إدارة التعليم بشقراء. وقد وزعت الاستبانة على جميع قادة مدارس التعليم العام للبنين والبنات في الإدارة، وكان العائد منها (52) استبانة بنسبة بلغت (53%) من مجتمع الدراسة، وتعد هذه النسبة ممثلة لكافة المدارس، ويوضح جدول رقم (1) ما يلي:

5. الطريقة الإجراءات

أ. منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على المسح الميداني من خلال استطلاع آراء قادة مدارس البنين والبنات في إدارة التعليم بشقراء حول مستوى توفر متطلبات الإلتقان لديهم.

ب. مجتمع الدراسة وعينته

جدول 1

عينة الدراسة ونسبة المستردة بحسب الجنس

| النسبة | المسترد | الفئة |
|--------|---------|-------------------|
| 54 % | 28 | قادة المدارس بنين |
| 46 % | 24 | قادة المدارس بنات |
| 100 % | 52 | المجموع |

4. الدورات التدريبية في القيادة أو الإدارة التربوية؛ (لا يوجد دورات، و1-5 دورات، و6 دورات فأكثر).

ث. صدق وثبات أداة الدراسة:

حُكِّمَت الأداة من مجموعة من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وخارجها، وعدلت صياغة الفقرات ووضوحها وفقاً للمحوظاتهم. وحُسِبَ الاتساق الداخلي للفقرات ومحاورها من خلال حساب معامل ارتباط سيرمان، وقد تبين أن معاملات الارتباط؛ بين درجة الفقرة ودرجة المحور، وبين درجة الفقرة والدرجة الكلية، ودرجة المحور والدرجة الكلية، جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على صدق المقياس بدرجة عالية. ويوضح جدول رقم (2) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المحور وبين درجة الفقرة والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)

ج. أداة الدراسة

بالرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، تم إعداد استبانة مكونة من (35) فقرة تمثل مؤشرات لمستوى توفر متطلبات الإلتقان لدى قادة المدارس في ثلاث محاور؛ محور الكفاءة المهنية (12) فقرة، ومحور التنظيم والتخطيط (21) فقرة، ومحور التقويم والتطوير (11) فقرة، وذلك بمقياس رباعي لكل المحاور (عالي جداً، عالي، ضعيف، ضعيف جداً). وقد تم تصحيح الاستبيان لمستوى توفر متطلبات الإلتقان لدى قادة المدارس في المحاور الثلاثة كالتالي: (منخفض=1-2، متوسط=2.1-3، مرتفع=3.1-4). كما شملت الدراسة مجموعة من المتغيرات المستقلة:

1. الجنس؛ (ذكر/ أنثى).
2. المؤهل العلمي؛ (دبلوم، و بكالوريوس، وماجستير فأعلى).
3. الخبرة في القيادة المدرسية؛ (5 سنوات فأقل، 6-10 سنوات، وأكبر من 10 سنوات).

جدول 2

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المحور وبين درجة الفقرة والدرجة الكلية

| م | الفقرات | معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المحور | معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاستبيان |
|----|--|---|---|
| | | أولاً: محور الكفاءة المهنية | |
| 1 | يدرك قائدة/ة المدرسة أهداف التعليم ووسائل تحقيقها | 0.649** | 0.584** |
| 2 | يدرك قائدة/ة المدرسة التنظيميات والصلاحيات والمهام المناطة به | 0.702** | 0.681** |
| 3 | يحدد قائدة/ة المدرسة مستوى الأداء بالمهام | 0.646** | 0.604** |
| 4 | يدرك قائدة/ة المدرسة البيئة المحلية ومشاكلها | 0.767** | 0.750** |
| 5 | يدرك قائدة/ة المدرسة أهمية المجالس واللجان التربوية | 0.667** | 0.625** |
| 6 | يدرك قائدة/ة المدرسة أهمية النمو الذاتي ووسائل تحقيقها | 0.797** | 0.799** |
| 7 | يتصرف قائدة/ة المدرسة بفاعلية في المواقف المختلفة | 0.635** | 0.598** |
| 8 | يدعم قائدة/ة المدرسة العاملين ويشجعهم بشكل علمي | 0.819** | 0.783** |
| 9 | يناقش قائدة/ة المدرسة باتزان آراء العاملين والمستفيدين والمشرفين | 0.702** | 0.713** |
| 10 | يشارك قائدة/ة المدرسة العاملين والمستفيدين في القرارات | 0.709** | 0.671** |
| 11 | يوضح قائدة/ة المدرسة الرسالة والأهداف للعاملين والمستفيدين | 0.673** | 0.616** |

| م | الفقرات | معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المحور | معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاستبيان |
|-------------------------------|--|---|---|
| 12 | يوظف قائد/ة المدرسة الفاعلية والفردية والجماعية | 0.863** | 0.860** |
| ثانيًا: محور التنظيم والتخطيط | | | |
| 1 | ينظم قائد/ة المدرسة المجالس واللجان اللازمة | 0.606** | 0.617** |
| 2 | يخطط قائد/ة المدرسة تنفيذ قرارات للمجالس واللجان | 0.762** | 0.758** |
| 3 | يصف قائد/ة المدرسة المهام للعاملين ويقسمها بعدالة | 0.762** | 0.744** |
| 4 | ينظم قائد/ة المدرسة إجراءات تطبيق اللوائح والانظمة | 0.747** | 0.697** |
| 5 | ينظم قائد/ة المدرسة وسائل الاشراف والمتابعة للعاملين | 0.739** | 0.672** |
| 6 | ينظم قائد/ة المدرسة توثيق وتوظيف المعلومات | 0.690** | 0.616** |
| 7 | يحدد قائد/ة المدرسة الامكانيات والمعوقات في البيئة الداخلية | 0.733** | 0.767** |
| 8 | يحدد قائد/ة المدرسة الفرص والتحديات في البيئة الخارجية | 0.749** | 0.697** |
| 9 | يشارك قائد/ة المدرسة العاملين والمستفيدين في التخطيط | 0.689** | 0.577** |
| 10 | يحدد قائد/ة المدرسة اولويات القضايا المهمة وفق الرؤية العامة للتعليم | 0.755** | 0.731** |
| 11 | يتابع قائد/ة المدرسة تنفيذ الخطط ووصف الخطط البديلة | 0.734** | 0.701** |
| 12 | ينظم قائد/ة المدرسة فاعلية التغذية الراجعة | 0.767** | 0.802** |
| ثالثًا: محور التقويم والتطوير | | | |
| 1 | يتابع قائد/ة المدرسة أداء جميع العاملين والمستفيدين | 0.657** | 0.688** |
| 2 | يستفيد قائد/ة المدرسة من مصادر التقويم المختلفة | 0.696** | 0.677** |
| 3 | يوظف قائد/ة المدرسة نتائج التقويم لتطوير الاداء | 0.864** | 0.836** |
| 4 | يدرّك قائد/ة المدرسة كيفية تطبيق أدوات التقويم الذاتي | 0.862** | 0.831** |
| 5 | ينوع قائد/ة المدرسة انماط التدريب وفق الاحتياجات | 0.797** | 0.745** |
| 6 | يدرّك قائد/ة المدرسة أدوات تطوير العاملين | 0.886** | 0.831** |
| 7 | ينسق قائد/ة المدرسة مع الإدارات المختصة لتطوير العاملين | 0.864** | 0.793** |
| 8 | يحفز ويدعم قائد/ة المدرسة العاملين لاستمرار التدريب | 0.786** | 0.767** |
| 9 | يدرّك قائد/ة المدرسة العلاقة بين التقويم والتدريب والأثر المترتب | 0.779** | 0.751** |
| 10 | يقوم قائد/ة المدرسة المشاكل الفنية والإدارية | 0.773** | 0.772** |
| 11 | يصف قائد/ة المدرسة الحلول المناسبة للمشاكل | 0.825** | 0.826** |

كما يوضح جدول رقم (3) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01).

** تدل على مستوى دلالة 0.01 * تدل على مستوى دلالة 0.05

جدول 3

الاتساق الداخلي بين درجات محاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان

| م | المحور | معامل الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبيان |
|---|--|---|
| 1 | محور الكفاءة المهنية | 0.961** |
| 2 | محور التنظيم والتخطيط | 0.961** |
| 3 | محور التقويم والتطوير | 0.966** |
| 4 | معامل الفا لمستوى توفر متطلبات الإقتان | 0.865** |

نصفي الاختبار بمعادلة سيرمان وبراون وجتمان. وقد اتضح من الجدول رقم (4) ارتفاع معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبيان من خلال معامل الارتباط بين نصفي الاختبار وتصحيح المعامل بمعادلة سيرمان وبراون، مما يدل على ثبات المقياس.

** تدل على مستوى دلالة 0.01 * تدل على مستوى دلالة 0.05

ج. ثبات الاستبيان:

حُسب ثبات التجزئة النصفية بتقسيم العبارات لفردية وزوجية لكل محور، ومن ثم حُسب معامل الارتباط بين طرفي الاختبار، كما صحح المعامل بين

جدول 4

معاملات ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية

| المعامل | محور الكفاءة المهنية | محور التنظيم والتخطيط | محور التقويم والتطوير | الاستبيان ككل |
|--------------------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------|
| معامل الارتباط بين نصفي الاختبار | 0.859 | 0.906 | 0.932 | 0.972 |
| تصحيح المعامل بمعادلة سبيرمان وبراون | 0.924 | 0.951 | 0.965 | 0.986 |

ح. الأساليب الإحصائية:

1. (71.15%) من قادة المدارس يحملون مؤهل البكالوريوس، (62%) منهم من الذكور، بينما الذين يحملون مؤهل الماجستير فأعلى (3.85%) من الذكور فقط.
2. (65.38%) من قادة المدارس كانت خبراتهم (6) سنوات فأكثر، وقد كانت نسبة الذكور متساوية مع الإناث (50%) لكل منهم.
3. (46.15%) من قادة المدارس حصلوا على (6) دورات تدريبية في الإدارة أو القيادة التربوية، (62.5%) منهم من الإناث.
- ويوضح جدول رقم (5) تكرارات ونسب تلك المتغيرات بشكل مفصل على النحو التالي:

جدول 5

التكرارات والنسب بحسب متغيرات الدراسة

| المتغير | الفئة | التكرار | النسبة |
|-------------------|------------------|---------|--------|
| الجنس | ذكر | 28 | 54% |
| | أنثى | 24 | 46% |
| المؤهل العلمي | دبلوم | 13 | 25% |
| | بكالوريوس | 37 | 71% |
| | ماجستير فأعلى | 2 | 4% |
| الخبرة | 5 سنوات فأقل | 18 | 35% |
| | 6-10 سنوات | 11 | 21% |
| | أكبر من 10 سنوات | 23 | 44% |
| الدورات التدريبية | 6 دورات فأكثر | 24 | 46% |
| | 1-5 دورات | 25 | 48% |
| | لا يوجد دورات | 3 | 6% |
| المجموع | | 52 | 100% |

6. النتائج

ما مستوى توفر متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس في (محور الكفاءة المهنية) بإدارة التعليم بشقراء؟ للإجابة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، جدول رقم (6).

نتائج السؤال الأول:

جدول 6

مستوى توفر متطلبات الإتقان (محور الكفاءة المهنية) لدى قادة المدارس بإدارة التعليم بشقراء من وجهة نظرهم

| الترتيب | الفقرة | الفقرات | المتوسط المرجح | الانحراف المعياري | درجة التوفر |
|---------|--------|--|----------------|-------------------|-------------|
| 1 | 10 | يشارك قائدة المدرسة العاملين والمستفيدين في القرارات | 3.60 | 0.603 | مرتفع |
| 2 | 9 | يناقش قائدة المدرسة باتزان آراء العاملين والمستفيدين والمشرفين | 3.56 | 0.669 | مرتفع |
| 3 | 11 | يوضح قائدة المدرسة الرسالة والأهداف للعاملين والمستفيدين | 3.56 | 0.608 | مرتفع |
| 4 | 4 | يدرك قائدة المدرسة البيئة المحلية ومشاكلها | 3.54 | 0.641 | مرتفع |
| 5 | 7 | يتصرف قائدة المدرسة بفاعلية في المواقف المختلفة | 3.54 | 0.609 | مرتفع |
| 6 | 2 | يدرك قائدة المدرسة التنظيميات والصلاحيات والمهام المناطة به | 3.48 | 0.641 | مرتفع |

| الترتيب | الفقرة | المتوسط المرجح | الانحراف المعياري | درجة التوفر |
|---------|--------|----------------|-------------------|-------------|
| 7 | 1 | 3.44 | 0.698 | مرتفع |
| 8 | 8 | 3.44 | 0.639 | مرتفع |
| 9 | 3 | 3.35 | 0.683 | مرتفع |
| 10 | 5 | 3.31 | 0.755 | مرتفع |
| 11 | 6 | 3.25 | 0.738 | مرتفع |
| 12 | 12 | 3.25 | 0.764 | مرتفع |
| | | 3.44 | 0.677 | مرتفع |

النمو الذاتي ووسائل تحقيقها" وفقرة (12) "يوظف قائد/ة المدرسة الفاعلية الفردية والجماعية" على أقل متوسط وهو (3.25) لكل منهما وبنسبة (81.25%) وقبلها فقرة (5) "يدرك قائد/ة المدرسة أهمية المجالس واللجان التربوية" بمتوسط (3.31) وبنسبة (82.75%). وقبلها فقرة (3) "يحدد قائد/ة المدرسة مستوى الأداء بالمهام" بمتوسط (3.35) وبنسبة (83.75%). ويرى الباحث أن ارتفاع مؤشر توفر متطلبات الإلتقان يعكس كون أن 71% من القادة يحملون مؤهل البكالوريوس، وأن 65% منهم خبراتهم 6 سنوات فأكثر، كما أنهم جميعاً تلقوا دورات تدريبية في القيادة أو الإدارة التربوية.

نتائج السؤال الثاني:

ما مستوى توفر متطلبات الإلتقان لدى قادة المدارس في (محور التنظيم والتخطيط) بإدارة التعليم بشقراء؟ للإجابة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، جدول رقم (7).

جدول 7

مستوى توفر متطلبات الإلتقان (محور التنظيم والتخطيط) لدى قادة المدارس بإدارة التعليم بشقراء من وجهة نظرهم

| الترتيب | الفقرة | المتوسط المرجح | الانحراف المعياري | درجة التوفر |
|---------|--------|----------------|-------------------|-------------|
| 1 | 5 | 3.63 | 0.525 | مرتفع |
| 2 | 1 | 3.54 | 0.641 | مرتفع |
| 3 | 3 | 3.54 | 0.67 | مرتفع |
| 4 | 10 | 3.5 | 0.728 | مرتفع |
| 5 | 4 | 3.44 | 0.639 | مرتفع |
| 6 | 6 | 3.42 | 0.667 | مرتفع |
| 7 | 7 | 3.42 | 0.696 | مرتفع |
| 8 | 9 | 3.33 | 0.706 | مرتفع |
| 9 | 2 | 3.31 | 0.612 | مرتفع |
| 10 | 11 | 3.23 | 0.757 | مرتفع |
| 11 | 8 | 3.21 | 0.723 | مرتفع |
| 12 | 12 | 3.21 | 0.75 | مرتفع |
| | | 3.4 | 0.687 | مرتفع |

العليا للمدرسة؛ حيث حصلت فقرة رقم (5) "ينظم قائد/ة المدرسة وسائل الاشراف والمتابعة للعاملين" على أعلى متوسط وهو (3.63) وبنسبة (90.75%)، وتليها فقرة (1) "ينظم قائد/ة المدرسة المجالس واللجان اللازمة" وفقرة (3) "يصف قائد/ة المدرسة المهام للعاملين ويقسمها بعدالة" بمتوسط (3.54) لكل منهما وبنسبة (88.5%). بينما كانت (25%) من الفقرات أقل من

من الجدول رقم (6) يتضح أن متوسط توفر متطلبات الإلتقان لدى قيادة المدارس بإدارة التعليم بشقراء لكافة فقرات محور الكفاءة المهنية هو (3.44) وبدرجة "مرتفع" وبنسبة (86%). وحتى تتضح الصورة أكثر نجد من خلال تحليل النتائج أن (41%) من الفقرات حصلت على متوسط أكبر من المتوسط العام للمحور وهي الفقرات التي تخص المشاركة ومناقشة الآراء مع العاملين والمستفيدين؛ حيث حصلت فقرة رقم (10) "يشارك قائد/ة المدرسة العاملين والمستفيدين في القرارات" على أعلى متوسط وهو (3.60) وبنسبة (90%)، وتليها فقرة (9) "يناقش قائد/ة المدرسة باتزان آراء العاملين والمستفيدين والمشرفين" وفقرة (11) "يوضح قائد/ة المدرسة الرسالة والأهداف للعاملين والمستفيدين" بمتوسط (3.56) لكل منهما وبنسبة (89%). بينما كانت (33.33%) من الفقرات أقل من متوسط المحور وهي الفقرات التي تركز على المهارات وكيفية تفعيلها؛ حيث حصلت فقرة (6) "يدرك قائد/ة المدرسة أهمية

من الجدول رقم (7) يتضح أن متوسط توفر متطلبات الإلتقان لدى قيادة المدارس بإدارة التعليم بشقراء لكافة فقرات محور التنظيم والتخطيط هو (3.40) وبدرجة "مرتفع" وبنسبة (85%)، ومن خلال تحليل النتائج نجد أن أكثر من (40%) من الفقرات حصلت على متوسط أكبر من المتوسط العام للمحور وخاصة الفقرات التي تخص القضايا والمهام التنظيمية والتخطيطية

مدى توفر متطلبات الإلتقان لدى قادة المدارس بإدارة تعليم بشقراء من وجهة نظرهم

عبداللطيف العوين

ويرى الباحث أن برامج وتأهيل وتدريب قيادات المدارس لا بد أن تأخذ تخصصاً أعمق، بحيث يمكن رفع أو المحافظة على مستوى متطلبات الإلتقان لدى قادة المدارس، بالإضافة إلى ما تم الإشارة إليه في نتيجة السؤال الأول. نتائج السؤال الثالث: ما مستوى توفر متطلبات الإلتقان لدى قادة المدارس في (محور التقييم والتطوير) بإدارة التعليم بشقراء؟ للإجابة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، جدول رقم (8).

متوسط المحور وهي الفقرات التي تركز اتقان عمليات مركزة في التخطيط؛ حيث حصلت فقرة (12) "ينظم قائد/ة المدرسة فاعلية التغذية الراجعة" وفقرة (8) "يحدد قائد/ة المدرسة الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية" على أقل متوسط وهو (3.21) لكل منهما وبنسبة (80.25%) وقبلهما فقرة (11) "يتابع قائد/ة المدرسة تنفيذ الخطط ووصف الخطط البديلة" بمتوسط (3.23) وبنسبة (80.75%).

جدول 8

مستوى توفر متطلبات الإلتقان (محور التقييم والتطوير) لدى قادة المدارس بإدارة التعليم بشقراء من وجهة نظرهم

| الترتيب | الفقرة | المتوسط المرجح | الانحراف المعياري | درجة التوفر |
|---------|--------|---|-------------------|-------------|
| 1 | 1 | يتابع قائد/ة المدرسة أداء جميع العاملين والمستفيدين | 3.76 | مرتفع |
| 2 | 11 | يصف قائد/ة المدرسة الحلول المناسبة للمشاكل | 3.44 | مرتفع |
| 3 | 10 | يقوم قائد/ة المدرسة بالمشاكل الفنية والإدارية | 3.42 | مرتفع |
| 4 | 2 | يستفيد قائد/ة المدرسة من مصادر التقييم المختلفة | 3.35 | مرتفع |
| 5 | 3 | يوظف قائد/ة المدرسة نتائج التقييم لتطوير الأداء | 3.29 | مرتفع |
| 6 | 8 | يحفز ويدعم قائد/ة المدرسة العاملين لاستمرار التدريب | 3.23 | مرتفع |
| 7 | 9 | يدرك قائد/ة المدرسة العلاقة بين التقييم والتدريب والأثر المترتب | 3.19 | مرتفع |
| 8 | 6 | يدرك قائد/ة المدرسة أدوات تطوير العاملين | 3.15 | مرتفع |
| 9 | 4 | يدرك قائد/ة المدرسة كيفية تطبيق أدوات التقييم الذاتي | 3.13 | مرتفع |
| 10 | 5 | ينوع قائد/ة المدرسة أنماط التدريب وفق الاحتياجات | 3.02 | مرتفع |
| 11 | 7 | ينسق قائد/ة المدرسة مع الإدارات المختصة لتطوير العاملين | 2.85 | متوسط |
| | | الدرجة الكلية في محور التقييم والتطوير | 3.25 | مرتفع |

كافة المحاور وهو (2.85) وبدرجة "متوسط" وبنسبة (71.25%) وقبلهما فقرة (5) "ينوع قائد/ة المدرسة أنماط التدريب وفق الاحتياجات" بمتوسط (3.02) وبنسبة (75.5%).

ويرى الباحث أن متطلبات الإلتقان في الجانب التقييمي والتطويري لدى قادة المدارس قد لا يكون هناك تركيز عليه في البرامج التدريبية والتأهيلية لقادة المدارس من قبل الوزارة، كما أن القادة في مجمل مهامهم في مدارسهم يستغرقون أغلب فتراتهم في أعمال التسيير أكثر من التطوير وقد يعود ذلك لقصور المتطلبات في بيئة المدارس التنظيمية من إدارة التعليم أو الوزارة التي تدعم ذلك.

ومن خلال جدول (9) يمكن معرفة أن مستوى توفر متطلبات الإلتقان لدى قادة المدارس بإدارة التعليم بشقراء، حيث اتضح أن مستواه كان مرتفعاً بمتوسط (3.37) وبنسبة (84.25%)، نظراً لكون جميع محاور الدراسة حصلت على مستوى مرتفع، حيث كان متوسط توفر المتطلبات لمحور الكفاءة المهنية (3.44) وبنسبة (86%) ثم محور التنظيم والتخطيط بمتوسط (3.40) وبنسبة (85%) ثم محور التقييم والتطوير بنسبة (81.25%)

جدول 9

مستوى توفر متطلبات الإلتقان لدى قادة المدارس بإدارة التعليم بشقراء من وجهة نظرهم

| م | الفقرات | المتوسط المرجح | الانحراف المعياري | الفئة |
|---|-----------------------|----------------|-------------------|-------|
| 1 | الدرجة الكلية للمقياس | 3.37 | 0.721 | مرتفع |

يتبين من الجدول رقم (10) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متطلبات الإتقان بشكل عام بين أفراد العينة بحسب متغير الجنس لصالح الإناث، بالرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور الكفاءة المهنية. وقد يرجع ذلك إلى أن الإناث أكثر دقة في تفاصيل أداء العمل وتطبيق التعليمات.

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى توفر متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس بإدارة تعليم شقراء باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية)" ومن أجل التحقق من وجود الفروق تم استخدام اختبارات t.test للفروق بين مجموعتين في متغير الجنس، واستخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق بين أفراد العينة واختبار شيفيه للمقارنات البعدية في أكثر من مجموعة لبقية المتغيرات:

جدول 10

نتائج اختبارات t.test بين العينة على متغيرات الدراسة بحسب الجنس

| م | المحور | ذكور (ن=28) | | إناث (ن=24) | | قيمة ت | مستوى الدلالة | اتجاه الفرق |
|---|------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|--------|---------------|-------------|
| | | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | | | |
| 1 | الكفاءة المهنية | 40.04 | 5.467 | 42.79 | 5.942 | 1.741 | 0.088 | غير دال |
| 2 | التنظيم والتخطيط | 38.75 | 5.917 | 43.17 | 5.036 | 2.872 | 0.01 | إناث |
| 3 | التقويم والتطوير | 33.54 | 6.083 | 38.33 | 6.592 | 2.728 | 0.01 | إناث |
| 4 | متطلبات الإتقان | 112.32 | 16.722 | 124.29 | 16.979 | 2.555 | 0.05 | إناث |

ثانياً: متغير المؤهل العلمي: يتبين من الجدول رقم (11) وجدول رقم (12) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس بحسب متغير المؤهل العلمي بين أفراد العينة.

جدول 11

نتائج تحليل التباين بين العينة على متغيرات الدراسة بحسب المؤهل باستخدام تحليل التباين ANOVA

| م | المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | مربع المتوسطات | نسبة ف | مستوى الدلالة |
|---|------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|
| 1 | الكفاءة المهنية | بين المجموعات | 135.094 | 2 | 67.547 | 2.092 | 0.134 |
| | | داخل المجموعات | 1581.983 | 49 | 32.285 | | غير دال |
| 2 | التنظيم والتخطيط | المجموع الكلي | 1717.077 | 51 | | | |
| | | بين المجموعات | 95.699 | 2 | 47.85 | 1.391 | 0.258 |
| 3 | التقويم والتطوير | داخل المجموعات | 1684.974 | 49 | 34.387 | | غير دال |
| | | المجموع الكلي | 1780.673 | 51 | | | |
| 4 | متطلبات الإتقان | بين المجموعات | 122.83 | 2 | 61.415 | 1.385 | 0.26 |
| | | داخل المجموعات | 2172.92 | 49 | 44.345 | | غير دال |
| 4 | متطلبات الإتقان | المجموع الكلي | 2295.75 | 51 | | | |
| | | بين المجموعات | 1044.137 | 2 | 522.069 | 1.707 | 0.192 |
| 4 | متطلبات الإتقان | داخل المجموعات | 14988.63 | 49 | 305.89 | | غير دال |
| | | المجموع الكلي | 16032.77 | 51 | | | |

* دال إحصائياً عن مستوى 0.05 ** دالة احصائياً عند مستوى 0.01

جدول 12 نتائج شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة الفروق بين كل مجموعتين

| م | المحور | مصدر التباين | بكالوريوس | ماجستير فأعلى |
|---|------------------|--------------|-----------|---------------|
| 1 | الكفاءة المهنية | دبلوم | 1.58 | 8.769 |
| | | بكالوريوس | ----- | 7.189 |
| 2 | التنظيم والتخطيط | دبلوم | 1.975 | 6.962 |
| | | بكالوريوس | ----- | 4.986 |
| 3 | التقويم والتطوير | دبلوم | 2.079 | 8.038 |
| | | بكالوريوس | ----- | 5.959 |
| 4 | متطلبات الإتقان | دبلوم | 5.634 | 23.769 |
| | | بكالوريوس | ----- | 18.135 |

* دال إحصائياً عن مستوى 0.05 ** دالة احصائياً عند مستوى 0.01

مدى توفر متطلبات الإلتقان لدى قادة المدارس بإدارة تعليم شقراء من وجهة نظرهم

عبداللطيف العوين

ثالثاً: متغير الخبرة:

يتبين من الجدول رقم (13) وجدول رقم (14) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متطلبات الإلتقان لدى قادة المدارس بحسب متغير الخبرة في الإدارة أو القيادة التربوية بين أفراد العينة.

جدول 13

نتائج تحليل التباين بين العينة على متغيرات الدراسة بحسب الخبرة باستخدام تحليل التباين ANOVA

| م | المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | مربع المتوسطات | نسبة ف | مستوى الدلالة |
|---|------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|
| 1 | الكفاءة المهنية | بين المجموعات | 161.553 | 2 | 80.776 | 2.545 | 0.089 |
| | | داخل المجموعات | 1555.524 | 49 | 31.745 | | غير دال |
| | | المجموع الكلي | 1717.077 | 51 | | | |
| 2 | التنظيم والتخطيط | بين المجموعات | 94.385 | 2 | 47.192 | 1.371 | 0.263 |
| | | داخل المجموعات | 1686.288 | 49 | 34.414 | | غير دال |
| | | المجموع الكلي | 1780.673 | 51 | | | |
| 3 | التقويم والتطوير | بين المجموعات | 224.612 | 2 | 112.306 | 2.657 | 0.08 |
| | | داخل المجموعات | 2071.138 | 49 | 42.268 | | غير دال |
| | | المجموع الكلي | 2295.75 | 51 | | | |
| 4 | متطلبات الإلتقان | بين المجموعات | 1398.04 | 2 | 699.02 | 2.34 | 0.107 |
| | | داخل المجموعات | 14634.73 | 49 | 298.668 | | غير دال |
| | | المجموع الكلي | 16032.77 | 51 | | | |

* دال إحصائياً عن مستوى 0.05 ** دالة احصائياً عند مستوى 0.01

جدول 14

نتائج شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة الفروق بين كل مجموعتين

| م | المحور | مصدر التباين | 10-6 سنوات | أكبر من 10 سنوات |
|---|------------------|--------------|------------|------------------|
| 1 | الكفاءة المهنية | 5 سنوات فأقل | 1.278 | 2.94 |
| | | 10-6 سنوات | ---- | 4.217 |
| 2 | التنظيم والتخطيط | 5 سنوات فأقل | 0.854 | 2.316 |
| | | 10-6 سنوات | ---- | 3.17 |
| 3 | التقويم والتطوير | 5 سنوات فأقل | 1.061 | 3.71 |
| | | 10-6 سنوات | ---- | 4.771 |
| | متطلبات الإلتقان | 5 سنوات فأقل | 3.192 | 8.966 |
| | | 10-6 سنوات | ---- | 12.158 |

* دال إحصائياً عن مستوى 0.05 ** دالة احصائياً عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول رقم (15) وجدول رقم (16) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متطلبات الإلتقان لدى قادة المدارس بحسب متغير الدورات التدريبية في الإدارة أو القيادة التربوية بين أفراد العينة.

رابعاً: متغير الدورات التدريبية:

جدول 15

نتائج تحليل التباين بين العينة على متغيرات الدراسة بحسب الدورات التدريبية باستخدام تحليل التباين ANOVA

| م | المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | مربع المتوسطات | نسبة ف | مستوى الدلالة |
|---|------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|
| 1 | الكفاءة المهنية | بين المجموعات | 65.025 | 2 | 32.513 | 0.388 | |
| | | داخل المجموعات | 1652.052 | 49 | 33.715 | 0.964 | غير دال |
| | | المجموع الكلي | 1717.077 | 51 | | | |
| 2 | التنظيم والتخطيط | بين المجموعات | 34.006 | 2 | 17.003 | 0.477 | 0.623 |
| | | داخل المجموعات | 1746.667 | 49 | 35.646 | | غير دال |
| | | المجموع الكلي | 1780.673 | 51 | | | |
| 3 | التقويم والتطوير | بين المجموعات | 74.685 | 2 | 37.342 | | |
| | | داخل المجموعات | 2221.065 | 49 | 45.328 | 0.824 | غير دال |
| | | المجموع الكلي | 2295.75 | 51 | | | |

| م | المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | مربع المتوسطات | نسبة ف | مستوى الدلالة |
|---|-----------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|
| | | بين المجموعات | 479.896 | 2 | 239.948 | | |
| 4 | متطلبات الإتقان | داخل المجموعات | 15552.87 | 49 | 317.406 | 0.756 | غير دال 0.475 |
| | | المجموع الكلي | 16032.77 | 51 | | | |

* دال إحصائياً عن مستوى 0.05 ** دالة احصائياً عند مستوى 0.01

جدول 16

نتائج شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة الفروق بين كل مجموعتين

| م | المحور | مصدر التباين | 5-1 دورات | 6 دورات فأكثر |
|---|------------------|--------------|-----------|---------------|
| 1 | الكفاءة المهنية | لا يوجد | 2.307 | 4.042 |
| | | 5-1 دورات | ---- | 1.735 |
| 2 | التنظيم والتخطيط | لا يوجد | 2.067 | 3.167 |
| | | 5-1 دورات | ---- | 1.1 |
| 3 | التقويم والتطوير | لا يوجد | 0.347 | 2.708 |
| | | 5-1 دورات | ---- | 2.362 |
| | | لا يوجد | 4.72 | 9.917 |
| | متطلبات الإتقان | 5-1 دورات | ---- | 5.197 |

* دال إحصائياً عن مستوى 0.05 ** دالة احصائياً عند مستوى 0.01

6. التوصيات

1. التركيز على تأهيل قادة المدارس لإتقان مهامهم ورفع معرفتهم بأهميته.
2. تدريب قادة المدارس على الجودة الشاملة في التعليم كمدخل اساسي.
3. تطبيق الدراسة مستقبلاً على مناطق ومحافظات أخرى للتأكد من اتفاق واختلاف نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات المستقبلية.
4. إجراء دراسة عن معوقات توفر متطلبات الإتقان لدى قادة مدارس التعليم العام بمناطق ومحافظات التعليم بالمملكة العربية السعودية.
5. إجراء دراسة تقدم تصوراً مقترحاً لتوفير متطلبات الإتقان لدى قادة المدارس في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية.

المراجع

أ. المراجع العربية

- [1] الخضير، إبراهيم محمد عبدالله. (2006). الجودة في الإدارة المدرسية. مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ابريل، 14، (2)، 126-155.
- [2] سليم، صالح عبدالفتاح. (2012). درجة اتقان القيادات الاكاديمية في الجامعات الأردنية للمهارات الناعمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.
- [3] الجهاني، عبدالناصر عزالدين. (2013). الإدارة المدرسية في ضوء إدارة الجودة الشاملة. مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، أكتوبر، س14، (44)، 275-295.
- [4] الدوسري، نورة فراج محمد. (2017). مستوى اتقان الطالبات في الصف السادس ابتدائي لعمليات العلم الأساسية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، آذار، 6(3)، 198-209.
- [5] المسعد، عبد العزيز عبدالله محمد. (2012). الجودة تعاريف وتطبيقات. الطبعة الثانية، طبعة منقحة ومزودة، الرياض.

[6] الغامدي، علي محمد زهيد. (2014). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة

في المدارس السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين في المدينة

المنورة، دراسات-العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 41(2)، 974-995.

[7] الغامدي، عبدالرحمن غرم الله سعد. (2014). القيادة التشاركية مدخل

استراتيجي لتطوير إدارة مدارس التعليم العام في المملكة العربية

السعودية، الطبعة الأولى، الرياض.

[8] البلوي، علي حامد علي الهرفي. (2007). واقع القيادة الإبداعية لدى

مديري المدارس الثانوية بمنطقة تبوك التعليمية وسبل الارتقاء بها.

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، عمادة الدراسات العليا،

الأردن.

[9] راغب، راغب. (2011). الإدارة التربوية في القطاع المدرسي، دار البداية

ناشرون موزعون، عمان، الأردن.

[10] ناصر الدين، عبدالواسع اسحاق؛ وسلميان، الحاج؛ ومات، وان.

(2016). تفعيل دور الإدارة المدرسية في تحقيق جودة العملية

التعليمية دراسة وصفية تحليلية، مجلة الراسخون، جامعة المدينة

العالمية، 2(2)، 11-1.

[11] وزارة التعليم. (1437) الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام بالمملكة

العربية السعودية. الرياض.

[14] الحارثي، عبدالله صالح مريس. (2013). مدى تطبيق إدارة الجودة

الشاملة في مدارس تطوير بالمرحلة الثانوية في منطقة تبوك بالمملكة

العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات "دراسة ميدانية

"، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس -كلية التربية-الجمعية

المصرية للقراءة والمعرفة، فبراير، (136)، 82-116.

[15] فرحاي، كمال. (2011). الكفاءة مفهومها أنواعها وخصائصها، مجلة

الباحث، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، (4)، 11-38.

مدى توفر متطلبات الإثقان لدى قادة المدارس بإدارة تعليم شقراء من وجهة نظرهم

عبداللطيف العوين

العربية السعودية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات بابه، جامعة الملك خالد.

[27] الشايع، جميلة كساب. (2010). تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في تعليم البنات بمنطقة الجوف: نموذج مقترح، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز.

[28] الطراونة، رشا عمر عبدالعزيز. (2010). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة كرك الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

[29] الشعيلان، نوره. (2007). مدى توفر مبادئ ادره الجودة الشاملة في إدارة مدارس التعليم الثانوي للبنات بالمملكة العربية السعودية (المنطقة الشرقية)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

ب. المراجع الأجنبية

- [12] Koen. M. & Bitzer. E. (2010). Academic leadership in higher education: participative perspective from one institution, Academic leadership online journal, 8, (1).
- [13] Webster's New Collegiate Dictionary, Springfield, Mass, C and Mariam Inc.
- [19] Gwele, N. (2008). Participative leadership in managing a faculty strategy. Unisia press. (22),2, 322-332.
- [30] Ngware, Moses Waithanji; Wamukuru, David Kuria; Odebero, Stephen Onyango, (2006). "Total quality management in secondary schools in Kenya: extent of practice", Quality Assurance in Education: An International Perspective, Vol. 14 Issue: 4, 339-362.
- [31] Svensson, Magnus; Klefsjö, Bengt, (2006). TQM-based self-assessment in the education sector : Experiences from a Swedish upper secondary school project, Quality Assurance in Education, Vol. 14 Issue: 4, 299-323.

- [16] التميمي، عواد جاسم محمد. (2000). الحقيبة التعليمية تقنية للتعليم الذاتي ودعم للمناهج الدراسية، مجلة كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية، 22.
- [17] كرم، إبراهيم محمد. (2002). مدى اتقان معلم المواد الاجتماعية لمدارس التعليم العام للكفايات التعليمية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 3(4).
- [18] الكندري، هدى محمد ابل؛ والشيخ، فاطمة عثمان عبدالكريم. (2017). بناء مقياس الكفاءة المهنية لمعلمي التربية البدنية بدولة الكويت، مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية، كلية التربية لرياضية بقنا، جامعة جنوب الوادي، ابريل، (5)، 46-63.
- [20] ابن خروف، سماح. (2018). التقويم التربوي ودوره في ترقية المنظومة التعليمية التعلمية: المفهوم والاهداف، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، مركز جيل البحث العلمي، مارس (39)، 117-125.
- [21] الرشيد، نوف. (2019). تقويم برامج اعداد معلمات رياض الأطفال في كلية التربية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في ضوء معايير الجودة الشاملة في الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- [22] احمد، احمد إبراهيم. (2003). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية. الإسكندرية، دار الوفاء.
- [23] حمودة، صلاح سليم. (2008). درجة تطبيق الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المديرين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.
- [24] العتيبي، نواف محمد البادي. (2010). متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مارس، (101)، 15-178.
- [25] سعيد، انتصار احمد؛ وبن، نادية امل؛ وعبدالخالق، شادية احمد. (2012). متطلبات تطبيق معايير الجودة في التعليم الجامعي: دراسة تحليلية، مجلة البحث العلمي في الآداب، ملحق (13)، 111-154.
- [26] ال مداوي، عبير محفوظ محمد. (2007). متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي العام بالمملكة

THE AVAILABILITY OF QUALITY REQUIREMENTS AMONG SCHOOL LEADERS IN THE ADMINISTRATION OF EDUCATION IN SHAQRA FROM THEIR PERSPECTIVE

ABDULLATIF ABDULRAHMAN ALOWAIN

Assistant Professor of Self- Development Skills

Deanship of the common first year

King Saud University- KSA

ABSTRACT: *The aim of the study was to find out the availability of Quality requirements among school leaders in the administration of education in Shaqra; in the axis of professional competence, the axis of organization and planning and the axis of evaluation and development, Are there any statistically significant differences between the variables of study (gender, the scientific qualification, Experience, and Training courses). The study found that the availability of proficiency requirements among high school leaders was (3.37), (84.25%), and high. It was found that the professional competence level was (3.44) and (86%), the planning obtained an average (3.40) and a percentage (85%), and the evaluation and development axis obtained an average (3.37) and a percentage (84.25%). And that there are differences of statistical significance in the requirements of proficiency in general among the sample by gender variable in favor of females in the pivotal organization, planning, evaluation and development without the axis of professional competence, while there are no differences statistically significant other study variables. The study recommended the need to focus on the rehabilitation of school leaders to master their duties and raise their knowledge of its importance, and training them in the total quality in education as a basic entry, in addition to conducting studies complementary to the results of this study.*

KEYWORDS: *Total Quality, School Leadership, General Education.*