

درجة تطبيق معايير جودة التعليم
في مدارس مديرتي تربية الكرك والعقبة
في إقليم جنوب الأردن من وجهة نظر
المشرفين التربويين والمعلمين*

د. عبد السلام الجعافرة**

* تاريخ التسليم: ١٣ / ٥ / ٢٠١٢م، تاريخ القبول: ١٥ / ٧ / ٢٠١٢م.
** أستاذ مساعد/ كلية العلوم التربوية/ جامعة الزرقاء/ الزرقاء/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديرتي تربية الكرك، والعقبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين. تكونت عينة الدراسة من (٢٧٠) مشرفاً تربوياً ومعلماً. ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحث استبانة تكونت من (٥٤) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وتم التحقق من صدقها وثباتها.

أظهرت نتائج الدراسة:

١. أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديرتي تربية الكرك، والعقبة، جاءت في المستوى المتوسط في مجالي الإدارة المدرسية، والطالب، في حين جاءت ثلاثة مجالات في المستوى المنخفض: (المعلم، والمنهاج، والمجتمع المحلي)، وجاء التقدير الكلي للأداة في المستوى المنخفض حسب المعيار المعتمد في الدراسة.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) بين استجابات المشرفين التربويين على المقياس، والمتوسط العام ($\mu = 108$).

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) بين استجابات المعلمين على المقياس، والمتوسط العام ($\mu = 108$).

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في درجة تطبيق معايير جودة التعليم تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، عدا مجال المجتمع المحلي، لصالح مديرية تربية قصبه الكرك.

٥. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في درجة تطبيق معايير جودة التعليم تعزى لمتغير الجنس، عدا مجال المعلم، لصالح الإناث.

وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحث بضرورة العمل على تدريب المديرين في مجال التخطيط الاستراتيجي، والتأكيد على أهمية الشراكة الفاعلة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وزيادة فاعلية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، والعمل على تنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها، وزيادة الاهتمام بالمحافظات البعيدة عن العاصمة، وإجراء دراسات مماثلة على مديريات تربية أخرى.

الكلمات المفتاحية: معايير الجودة في التعليم، المنطقة التعليمية، إقليم جنوب

الأردن.

Abstract:

This study aimed to investigate the degree of implementing quality standards of education in the schools of Al- Karak and Al- Aqapa Educational Directorates from the point of view of the educational supervisors and teachers.

The study sample consisted of (270) educational supervisors and teachers.

To achieve the objectives of the study, the researcher developed a questionnaire which consisted of (54) items distributed on five domains. The validity and reliability of the instrument were established.

The results of the study showed that:

- 1. The degree of estimates of the study sample came in the moderate – level in the domains of school management and student, while three domains showed low level (teacher, curriculum, and community) . The total estimate of the standard came in the low level according to the criteria in this study.*
- 2. There were significant differences at the significance level ($\alpha= 0. 05$) between the responses of supervisors on the scale and the overall average ($\mu =108$) .*
- 3. There were significant differences at the significance level ($\alpha= 0. 05$) between the responses of teachers on the scale and the overall average ($\mu =108$) .*
- 4. There were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0. 05$) of the degree of implementation of quality standards in education due of the variable of district of education except in the domain of community in favor of Al- Karak Directorate of Education.*
- 5. There were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0. 05$) for the degree of implementation of quality standards in education due to the sex variable, except in the domain of teacher in favor of the female teachers.*

In the light of the results of the study, the researcher recommended the need to train managers in strategic planning, emphasize the importance of effective partnership between the school and the community, increase the effectiveness of in – service teacher training, develop the student’s personality in all its aspects, and increase attention to promote provinces. Similar studies on other directorates of education are recommended.

Key words: *quality standards in education, educational district, South Jordan provinces.*

مقدمة:

تواجه الأنظمة التربوية في معظم دول العالم مجموعة من التحديات والتحويلات المهمة، التي من أبرزها التقدم السريع في مجال التكنولوجيا، وشبكة الاتصالات، وإدارة الجودة، ولهذا أصبحت كل مؤسسات التعليم أمام هذه التحديات بحاجة ماسة إلى التطوير والتغيير الهادف لمواكبة ما هو جديد وحديث؛ ولكي يتحقق التغيير الحقيقي في مؤسسات التعليم العام، يجب إعادة النظر أولاً في مدخلات العملية التعليمية التعلمية من إدارة مدرسية، وطالب، ومعلم، ومناهج دراسية، ودور المجتمع المحلي.

وقد حظي مفهوم جودة التعليم باهتمام الباحثين لما له من فائدة في توفير البيانات والمعلومات التي تمكن أصحاب القرار من اتخاذ قرارات صائبة للإنفاق على التعليم وتحسين مخرجاته، حيث يُعد الاهتمام بجودة مخرجات التعليم من الركائز الأساسية لتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع وطموحاته المستقبلية في أي دولة (زغوان، ٢٠٠٩).

وتعرّف معاجم اللغة العربية كلمة الجودة بأن أصلها ”جودٌ“ والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودُه، أي صار جيداً (ابن منظور، ١٩٨٤)، ويشير مصطلح الجودة إلى ”مجمَل السمات والخصائص والمميزات التي تتعلق بالخدمة وفاءً باحتياجات المستفيدين من تلك الخدمة“ (Blackmur, 2004)، وعرفها المعهد الأمريكي للمعايير ”بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة“ (الحاج ومجيد وجريسات، ٢٠٠٨)، وهناك من عرفها على أنها قدرة المؤسسة على تلبية احتياجات العملاء والمحافظة باستمرار على أداء وظائفها على النحو المرغوب فيه من قبلهم وحسب المعايير المحددة (Ali & Shastri, 2010).

ويتطلب بناء المجتمع الحديث الاهتمام بالبناء المعرفي لأفراد المجتمع، الذي يعد التعليم العام أهم ركائزه ومقوماته الأساسية؛ ولهذا جرت العديد من المحاولات العالمية والمحلية لتحسين جودة التعليم، والتغلب على أزماته، وحل مشكلاته من خلال عقد الندوات، والمؤتمرات، وتكوين اللجان العليا؛ لوضع مؤشرات، ومعايير، لقياس جودة التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة، بما يتماشى ومتطلبات هذه التغيرات (عليما، ٢٠٠٤)، ومنذ أواخر الثمانينيات وبداية التسعينيات أصبح الاهتمام بالمستويات المعيارية والجودة الشاملة والاقتصاد المعرفي، والعولمة، وإفرازاتها في العملية التعليمية الشغل الشاغل لكل من له علاقة بتلك العملية (الشديفات وآخرون، ٢٠١١ و Newby, 2005).

ونظراً للأهمية الكبيرة التي تحظى بها الجودة في عملية التحسين والتطوير، جعلت المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة الشاملة، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لمسايرة المتغيرات الدولية، والمحلية، ومحاولة التكيف معها، حتى أن المجتمع العالمي أصبح ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي، باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، إذ يمكن القول إن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي يواجه المجتمع العربي في العقود القادمة (حسين، ٢٠٠٥).

ويؤكد الباحثون والدارسون أن جودة التعليم فرصة تصنعها الأمم، وتستثمرها الشعوب، وتضحي من أجلها بالوقت، والجهد، والمال، والمثابرة، ولا تبدأ من القاعات، ولا من المؤتمرات، ولا من القوانين، بل تبدأ من المدرسة، ومن مشاركة المجتمع المحلي، وأولياء الأمور، والمعلمين، والطلاب في تحمل مسؤولية تطوير التعليم، وضبط جودته، في ضوء وجود سياسة تربوية واضحة ومحددة، ومن خلال توثيق دقيق لكافة الإجراءات، والنشاطات المفترض أداؤها بتسلسلية زمنية، ودقة في وصف الخطوات وتحديد المسؤوليات عن كل خطوة من خطوات هذه الإجراءات (العيثاوي والسامرائي، ٢٠١١).

ويجمع المفكرون على أن قوة أية أمة تكمن في قدرتها على تحقيق جودة التعليم، ولهذا نجد أن الدول المتقدمة تعزو نجاحها، أو فشلها إلى المؤسسة التعليمية، ولهذا تسعى دوماً إلى تحقيق التنمية المستدامة من خلال تغيير مناهج التعليم، لتتنفق ومعايير أداءية ذات مستوى عال (المغربي وعبد الموجود، ٢٠٠٥)، ولذلك تطور الاهتمام بالتعليم والجودة حتى أن التعليم أصبح مطلباً أساسياً للأفراد والجماعات، والمؤسسات، وتطورت جودة التعليم حتى أصبحت أهدافاً تقاس بها النجاحات على مختلف المستويات، وعليه فإن على المؤسسات التعليمية التخطيط لتقديم خدمات ذات جودة عالية، بما يتفق مع التوجهات والأهداف المتغيرة (أبو دلبوح، ٢٠١١).

وأصبح واضحاً أن التعليم في العالم العربي في الألفية الثالثة يواجه أزمة حقيقة تتمثل بعجز المؤسسات التعليمية عن تخريج أجيال تمتاز بصفات التفكير النقدي، والإبداعي، والتحليلي، فضلاً عن أنهم لا يمتلكون القدرة على حل المشكلات بموضوعية وأساليب علمية، بشكل يؤهلهم للقيام بتنفيذ المهام الموكلة إليهم في مجال العمل وفق متطلبات الجودة وتحديات العصر المتسارعة (الجلال، ٢٠٠٧ والواحد، ٢٠١١).

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد، والمحاولات المستمرة لتحسين جودة التعليم، ورفع سويته بمستوياته المختلفة في الدول العربية، فإن هناك كثيراً من الانتقادات حول تدني جودة المخرجات التعليمية ونوعيتها (راشد، ٢٠٠٢)، وعدم مواءمتها

لمتطلبات خطط التنمية، وعدم مناسبة مخرجات التعليم لحاجات سوق العمل، وارتفاع تكلفة التعليم في ضوء معدلات التضخم العالية، وزيادة الهدر التربوي في المؤسسات التعليمية (عبد الجواد، ٢٠٠٠).

ومع هذه الأهمية التي تحظى بها معايير جودة التعليم عالمياً، فإنها ما زالت غير مطبقة بشكل مرض في الأنظمة التربوية العربية عموماً (السحيم، ٢٠٠٥)، إضافة إلى وجود كثير من المعوقات البشرية، والمادية، والمالية، التي تقف حائلاً أمام التطبيق الفعلي في المؤسسات التربوية العربية في وقتنا الحاضر (العارفة ووقران، ٢٠٠٧).

ومع الأهمية الكبيرة التي تحظى بها جميع مدخلات العملية التعليمية التعليمية في تحقيق أهداف العملية التربوية، فإن هناك تبايناً في وجهات نظر التربويين تجاه أهمية كل مدخل من هذه المدخلات ومدى تأثيره، فإن هناك من يرى أن المعلم الجيد، هو أساس التعليم الجيد في مختلف المراحل التعليمية، ولذا كانت جودة المعلم محل اهتمام كثير من الأبحاث، والدراسات في المراحل التعليمية كافة (Meacham, 2002).

واستجابة لأهمية مدخلات العملية التربوية كافة في تحقيق جودة التعليم، جاءت خطة التطوير التربوي في الأردن لتشمل جميع مكونات النظام التربوي عام (١٩٨٧)، ومتابعة جوانب التطوير المختلفة تبنت وزارة التربية والتعليم نظام إدارة الجودة (الآيزو) للارتقاء بالعملية التربوية في جميع قطاعات الإدارة التربوية من مركز الوزارة، مروراً بمديريات التربية والتعليم، وصولاً إلى المدرسة؛ ولهذا استحدثت مديرية توكيد الجودة عام (٢٠٠٠) لمتابعة مدى تحقيق هذا الأهداف، وصولاً إلى نظام جودة شامل، وفعال، يُمكن الوزارة من الحصول على شهادة الجودة الشاملة (الجرادات، ٢٠٠٢).

وجاء ضمن توصيات المؤتمر الإقليمي للأمم المتحدة (٢٠٠٤) أن دول العالم أصبحت تنظر إلى التعليم، ودوره في التنمية المستدامة، على أنه أهم عناصر الاستثمار البشري، وأحد أهم الموارد الاقتصادية الرئيسة للدول في الألفية الثالثة؛ وهذا يتطلب من كافة المسؤولين الاهتمام والرعاية، ووضع الخطط الكفيلة لنجاح هذا الاستثمار القومي.

وبات واضحاً أن الجودة في قطاع التعليم، تختلف عن الجودة في قطاع الأعمال، والاقتصاد، فجودة التعليم لا تخص منتجاً بعينه، أو سلعة للتسويق، ولكنه يخص طالباً له مواصفات معينة؛ ولهذا لا بد من أن تسعى المدرسة لتحقيق هذه المواصفات في الطالب الخريج، قي ضوء حقيقة ثابتة، وهي أن تقدم التلميذ للمعرفة، لا أن تقدم المعرفة للتلميذ، أي لا بد أن تتم العملية التربوية في ضوء الاتجاهات والنظريات التربوية الحديثة؛ لكي تحقق المنتج المرغوب، وبما يتواءم مع معايير جودة التعليم (حسن، ٢٠١١).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ينظر المخططون وأصحاب القرار في الأردن إلى التعليم، على أنه استثمار في العنصر البشري في ضوء سُح الموارد، حتى أصبح ينظر له على أنه أهم الموارد الاقتصادية للدولة، وبمشاركة بتزويد الأردن، ومخرجات التعليم العام، هي مدخلات التعليم العالي التي تؤدي دوراً مهماً في نوعية هؤلاء الخريجين فيما بعد، ونظراً لهذه الأهمية ولمواجهة التحديات الكبيرة، فهناك حاجة ماسة إلى منظومة من الموارد البشرية ذات جودة تنافسية كفوءة، وقادرة على تزويد المجتمع بخبرات تعليمية مستمرة، وذات صلة وثيقة بحاجاته الراهنة والمستقبلية، وذلك استجابة للتنمية الاقتصادية المستدامة، وإقليم جنوب الأردن هو أحد الأقاليم البعيدة عن مركز صنع القرار في العاصمة، وهناك شكوى وعدم رضا عن مدخلات العملية التعليمية التعلمية، مما ينعكس سلباً على المخرجات برمتها، ونظراً لندرة الدراسات - حسب معرفة الباحث - في مجال مدى تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس هذا الإقليم، جاءت هذه الدراسة.

ومما سبق يمكن صياغة السؤال الرئيس الآتي:

« ما درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديرتي تربية قسبة الكرك، والعقبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في مجالات: الإدارة المدرسية، والطالب، والمعلم، والمنهاج، والمجتمع المحلي؟ »
ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. هل تختلف درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديرتي تربية وتعليم قسبة الكرك، والعقبة من وجهة نظر المشرفين التربويين عن المتوسط العام ($\mu = 108$) ؟
٢. هل تختلف درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديرتي تربية وتعليم قسبة الكرك، والعقبة من وجهة نظر المعلمين عن المتوسط العام ($\mu = 108$) ؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديرتي تربية قسبة الكرك، والعقبة، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (قسبة الكرك، منطقة العقبة) ؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديرتي تربية قسبة الكرك، والعقبة، تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

1. بناء أداة لقياس جودة التعليم في مؤسسات التعليم العام، والتحقق من صدقها وثباتها وقابلية تطبيقها.
2. الوقوف على مدى تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديرتي تربية قسبة الكرك، والعقبة في إقليم جنوب الأردن.
3. وضع المقترحات والتوصيات التي تساعد متخذي القرار على تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس إقليم جنوب الأردن.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

1. حاجة مؤسسات التعليم العام لأدوات تفيدها في عملية رصد نقاط القوة لتعزيزها، والكشف عن نقاط الضعف في الجوانب المختلفة لأدائها لمعالجتها.
2. إمكانية استخدام نتائج الدراسة لتحسين مخرجات التعليم العام، ورسم السياسات والخطط الكفيلة لتطبيق معايير جودة التعليم في التعليم العام.
3. إن ما ستكشف عنه نتائج الدراسة من جوانب إيجابية أو سلبية في مدى تطبيق معايير جودة التعليم، سيدفع أصحاب القرار التربوي إلى تعزيز الإيجابيات ومعالجة السلبيات.
4. توجيه الإدارات التربوية نحو أهمية تطبيق معايير جودة التعليم العام.
5. ستفتح المجال لدراسات لاحقة في ضوء متغيرات أخرى في مجال جودة التعليم العام.

حدود الدراسة:

♦ اقتصرت الدراسة على المشرفين التربويين ومعلمي المرحلتين الثانوية والأساسية العليا في مديرتي تربية قسبة الكرك، ومنطقة العقبة، وهما من المديريات المركزية في إقليم جنوب الأردن.

♦ اقتصرت الدراسة على خمسة مجالات: الإدارة المدرسية، والطالب، والمعلم، والمناهج، والمجتمع المحلي.

♦ طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١١/٢٠١٢).

التعريفات الإجرائية:

◀ **معايير جودة التعليم:** مجموعة الإجراءات المنهجية المخططة اللازمة لإعطاء ثقة كافية بأن المنتج التعليمي، والعملية التعليمية المؤداة، تستوفي مطالب الجودة المطلوبة (Ching,2003). ويعرفها الباحث بأنها تلك المواصفات، والخصائص، والشروط، التي ينبغي توافرها في نظام التعليم العام، بحيث يؤدي إلى مخرجات تلبي احتياجات كافة المستفيدين.

◀ **المنطقة التعليمية:** مديرية التربية والتعليم الواقعة في مركز محافظة الكرك، ومحافظة العقبة، وليست في الأولوية أو الأفضلية التي تتبع للمحافظة.

◀ **إقليم جنوب الأردن:** الأردن مقسم إدارياً إلى ثلاثة أقاليم (الشمال، والوسط، والجنوب)، ويضم إقليم الجنوب أربع محافظات: الكرك، والطفيلة، ومعان، والعقبة.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، والمتعلقة بتطبيق معايير جودة التعليم في المؤسسات التعليمية، منها:

دراسة (أبو عبده، ٢٠١١) هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها. تكونت العينة من (١٣٢) مديراً ومديرة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس التي تشرف عليها السلطة الفلسطينية، ومن المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة استبانة اشتملت على تسعة مجالات: الأهداف، والمحتوى، وطرائق وأساليب التدريس، والتقويم، والامتحانات. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق المعايير في جميع المجالات جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجنس.

وأما دراسة (الأمير والعوامل، ٢٠١١) فقد هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. تكونت العينة من (٢٠٠) مشرف ومشرفة، اختيروا بالطريقة العنقودية العشوائية من العاملين في مديريات

التربية والتعليم في المملكة، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان استبانة تكونت من ثمانية مجالات: شؤون الطلبة، والموارد البشرية، والقيادة والتخطيط، والمجتمع المحلي، والموارد المادية، وأداء التربية والتعليم. أظهرت نتائج الدراسة أن مجال المناهج جاء بدرجة مرتفعة، في حين جاءت باقي المجالات بدرجة متوسطة، وكشفت كذلك عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة تعزى لمتغير الجنس.

وأجرت (الشلبلي، ٢٠١٠) دراسة هدفت التعرف إلى أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن. تكونت العينة من (١٠٨) معلمين ومعلمات. ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانة اشتملت على بُعدي التخطيط والتنفيذ. أظهرت النتائج أن هناك أثراً مرتفعاً في الأداء على البعدين، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعدين لصالح الإناث.

وقام (عبد الله، ٢٠١٠) بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى واقع مؤشرات الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية للتعليم. تكونت عينة الدراسة من (٩١٨) مدير مدرسة، وموجهاً تعليمياً، ومعلماً، وطالباً، في محافظة قنا المصرية، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث ثلاث استبانات طبقت على العينة. أظهرت نتائج الدراسة أن تحقق جودة أداء المعلم جاءت مرتفعة بنسبة (٨٠،٠٪)، وجودة المتعلم جاءت متوسطة بنسبة (٧٢،٠٪).

وفي دراسة أجرتها (حمودة، ٢٠٠٩) هدفت إلى معرفة درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الخاصة في عمان من وجهة نظر المديرين. تكونت العينة من (٥٠) مديراً ومديرة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة مكونة من (٧٥) فقرة موزعة على تسعة مجالات. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معايير الجودة في المدارس الخاصة كانت بدرجة مرتفعة، وكشفت كذلك عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق الجودة تعزى لمتغير الجنس.

وأما دراسة (البرعمي وطناش، ٢٠٠٨) فقد هدفت إلى معرفة فاعلية المدرسة الأساسية الحكومية في سلطنة عُمان من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة طُوِّرت استبانة مكونة من (١٠٠) فقرة، موزعة على سبعة مجالات: الطلبة، المعلمون، الإشراف على المدرسة، تحصيل الطلبة، المناخ المدرسي، علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي. تكونت العينة من (١٢٤١) مشرفاً ومديراً ومعلماً. أظهرت النتائج أن فاعلية المدرسة كانت عالية في جميع المجالات، عدا مجالي علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، ومجال المناخ المدرسي، إذ كانت فاعليتهما متوسطة من وجهة نظر

المشرفين، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير طبيعة العمل، وكانت لصالح المديرين والمعلمين، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث.

وفي مجال جودة الكتب والمناهج المدرسية أجرى (دياب، ٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى قياس مؤشرات الجودة في التعليم، من خلال جودة الكتب والمناهج المدرسية الفلسطينية في غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة طبقت على عينة مكونة من (٦٠) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في مدارس وكالة الغوث في غزة. أظهرت نتائج الدراسة أن جودة الكتب والمناهج المدرسية دون المستوى المقبول، مما يدل على وجود ثغرات وفجوات في المناهج المدرسية المطبقة.

وقام (Moses & Stephen, 2006) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تطبيق المدارس الثانوية في كينيا لإدارة الجودة الشاملة، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة، وُزعت على عينة مكونة من (٣٠٠) معلم. أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس لا يتمتعون بمهارات القيادة اللازمة لتطبيق الجودة، وكذلك غير ملتزمين بالتخطيط الاستراتيجي الجيد، ولا يُعززون مبادرات تطوير الموارد البشرية.

وأجرى (الجرجاوي ونشوان، ٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تقويم الأداء المهني للمعلمين العاملين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة. استخدم الباحثان استبانة مكونة من (٤٢) فقرة طبقت على عينة مكونة من (٢٥٠) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وضوح رؤية ورسالة المدرسة في مجال التخطيط الاستراتيجي للمعلمين، وضعف المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بعملية التعلم، وضعف ممارسات المعلمين على تنمية التقويم الذاتي لدى الطلبة، وكذلك على تحقيق النمو المتكامل لديهم. كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وأما دراسة (Hernandez & Rolando, 2002) فقد هدفت إلى تقويم الوضع الحالي لإدارة الجودة الشاملة في مدارس مقاطعة تكساس المرتبطة بمدارسها بإدارة الجودة، ومضى على تطبيقها خمس سنوات من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين. تكونت العينة من (٣٤) مدرسة وتضم ما يقارب من (١٣٠٠) طالب وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة الرضا عن أداء المديرين والمشرفين التربويين في التطبيق، في حين دعت إلى استخدام أساليب أفضل لتقويم الجودة.

وفي دراسة ميدانية قام بها (الرجب، ٢٠٠١) هدفت إلى تعرّف مدى قابلية تطبيق نظام الجودة الشاملة في المدارس الشاملة في محافظة إربد. تكون مجتمع الدراسة من

جميع العاملين في المدارس الشاملة في المحافظة، والبالغ عددهم (٢٥٧٤) فرداً، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة اشتملت على (٦٤) فقرة موزعة على ستة مجالات: الإدارة المدرسية، والهيئة التدريسية، والطلبة، والمناهج الدراسية، والإمكانات المادية، والتقييم. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق نظام الجودة في المجالات الستة، جاءت في المستويين المتوسط والمرتفع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

◆ استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، وكذلك في بناء أداة الدراسة.

◆ اتفقت نتائج الدراسات السابقة على أهمية اعتماد معايير الجودة في التعليم، وإمكانية تطبيقها في التعليم العام.

◆ أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة عدم الرضا عن مستوى تطبيق معايير وودة التعليم العام (دياب، ٢٠٠٦؛ أبو عبده، ٢٠١١؛ الجرجاوي ونشوان، ٢٠٠٦؛ MO- ses & Stephen, 2006؛ الأمير والعوامل، ٢٠١١)، في حين أظهرت نتائج دراسات أخرى الرضا عن مستوى التطبيق (Hernandez & Rolando, 2002؛ البرعمي وطناش، ٢٠٠٨؛ حمودة، ٢٠٠٩؛ الشلبي، ٢٠١٠؛ عبد الله، ٢٠١١؛ الرجب، ٢٠٠١) وقد يكون أحد أسباب هذا التباين هو أن النتائج الايجابية ظهرت في القطاع التعليمي الخاص، وكذلك في مدارس وكالة الغوث، وفي دول تمتاز بتوافر الموارد المالية بشكل واضح في اقتصادها.

◆ تباينت الدراسات السابقة في مجالات معايير جودة التعليم التي بحثتها.

◆ تألفت غالبية عينة الدراسات السابقة من المعلمين، أو من المديرين أو من المشرفين التربويين أحياناً، في حين الدراسة الحالية تكونت عينتها من المشرفين التربويين والمعلمين معاً.

◆ تنفرد الدراسة الحالية في مجتمعتها، إذ بحثت في مدى تطبيق معايير جودة التعليم العام في مديريات تربية وتعليم إقليم جنوب الأردن.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي بالصورة المسحية لملائمة هذا الأسلوب لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين ومعلمي المرحلة الثانوية والأساسية العليا في مديرتي تربية قسبة الكرك والعقبة للعام الدراسي (٢٠١١/٢٠١٢)، وبلغ عدد المشرفين التربويين الكلي (٦١) مشرفاً ومشرفة منهم (٣٩) مشرفاً و (٢٢) مشرفة تربوية، وبلغ عدد المعلمين الكلي (١٤٠٠) معلماً ومعلمة منهم (٦٥٤) معلماً و (٧٤٦) معلمة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٧٠) معلماً ومشرفاً تربوياً، بواقع (٦١) مشرفاً ومشرفة و (٢٠٩) معلمين ومعلمات، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، كما هو موضح في الجدول (١)

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها: (المنطقة التعليمية، الوظيفة، الجنس)

المنطقة التعليمية	الوظيفة	الجنس	العدد	النسبة المئوية
مديرية تربية قسبة الكرك	المشرفون التربويون	ذكور	١٧	٪١٠٠
		إناث	١٢	
مديرية تربية منطقة العقبة	المعلمون	ذكور	٤٥	٪١٥
		إناث	٥٣	
مديرية تربية منطقة العقبة	المشرفون التربويون	ذكور	٢٢	٪١٠٠
		إناث	١٠	
مديرية تربية منطقة العقبة	المعلمون	ذكور	٥٣	٪١٥
		إناث	٥٨	

أداة الدراسة:

بُنيت أداة الدراسة اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال جودة التعليم العام (العساف والصريرة، ٢٠١١؛ حمودة، ٢٠٠٩؛ الواحدي، ٢٠١١؛ عليمات، ٢٠٠٤؛ عاشور، ٢٠٠٣؛ الرجب، ٢٠٠١؛ حسين، ٢٠٠٥؛ الأمير والعوامل، ٢٠١١؛ الشديفات وآخرون، ٢٠١١؛ Gregory & McLaughlin, 1995).

صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتأكد من صدق أداة الدراسة عُرضت على (١٠) من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الزرقاء والجامعة الهاشمية، وأخذ بملاحظاتهم من حيث التعديل أو الإضافة أو الحذف، وكذلك مدى انتماء الفقرات للمجالات المحددة، وقد تم حذف وإضافة وتعديل الفقرات التي أجمع المحكمون عليها أكثر من (٠,٨٠) ، حيث أصبح عدد فقرات الأداة بصورتها النهائية (٥٤) فقرة، موزعة على خمسة مجالات: الإدارة المدرسية (١٢) فقرة، والطالب (١١) فقرة، والمعلم (١٠) فقرات، والمناهج (١٢) فقرة، والمجتمع المحلي (٩) فقرات. وقد اعتمد الباحث مقياساً ثلاثياً وفقاً لترتيب ليكرت (بدرجة مرتفعة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة منخفضة)، وأعطيت الأوزان الآتية: (١، ٢، ٣) على التوالي.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة طُبِّقت على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، بأسلوب الاختبار وإعادة الاختبار، وبفاصل زمني أسبوع بين التطبيق وإعادة، حيث بلغت قيمة الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا (0.87) (Cronbach alpha) ، وبعد ذلك استخرج معامل ارتباط بيرسون (Pearson) إذ بلغت قيمته (٠,٨٩) ، وهي نسبة مقبولة لغايات هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

رُمزت البيانات وعولجت إحصائياً، وذلك باستخدام برنامج (SPSS) ، إذ أُستخدم الإحصاء الوصفي والتحليلي، واستخرجت التكرارات والنسب المئوية في وصف خصائص مجتمع الدراسة، على النحو الآتي:

◆ للتحقق من ثبات الأداة تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ومعامل ارتباط بيرسون.

◆ للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

◆ للإجابة عن السؤالين الفرعيين الأول والثاني، تم استخدام (1- sample T test).

◆ للإجابة عن السؤالين الفرعيين الثالث والرابع استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

وقد اعتمد الباحث مقياساً ثلاثياً وفقاً لتدرج ليكرت (بدرجة مرتفعة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة منخفضة)، وتم اعتماد الحكم على الأوساط الحسابية على النحو الآتي:

١. كل فقرة متوسطها الحسابي أقل من (١,٦٧) تكون بدرجة منخفضة.
٢. كل فقرة متوسطها الحسابي (١,٦٧ - ٢,٣٣) تكون بدرجة متوسطة.
٣. كل فقرة متوسطها الحسابي أعلى من (٢,٣٣) تكون بدرجة مرتفعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◀ النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس ومناقشته:

«ما درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديرتي تربية وتعليم قصبة الكرك والعقبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في مجالات: الإدارة المدرسية، الطالب، المعلم، المنهاج، والمجتمع المحلي»؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة والكلية، كما هو موضح في الجداول (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧)

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة عن كل فقرة من فقرات مجال الإدارة المدرسية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يملك مدير المدرسة رؤية واضحة لرسالة المدرسة.	١,٧٠	٠,٦٧	٦
٢	يستخدم مدير المدرسة المنهج العلمي في حل المشكلات واتخاذ القرارات.	١,٥٩	٠,٦٥	١٠
٣	يعتمد مدير المدرسة مؤشرات أداء عمل واضحة.	١,٥٦	٠,٦٥	١٢
٤	يملك مدير المدرسة القدرة على إقامة علاقات عمل فعالة.	١,٥٨	٠,٦٤	١١
٥	يؤمن مدير المدرسة بمبدأ التقويم الذاتي.	١,٦١	٠,٦٣	٩
٦	يعمل مدير المدرسة على تنمية العاملين معه مهنيًا.	١,٦٦	٠,٦٧	٧
٧	يتعامل مدير المدرسة مع العاملين بعدالة وديمقراطية.	١,٧٨	٠,٦٩	٢
٨	يشرك مدير المدرسة لمجتمع المحلي في فعاليات المدرسة.	١,٧٤	٠,٦٤	٣
٩	يطبق مدير المدرسة مبدأ تفويض الصلاحيات للعاملين.	١,٧١	٠,٦٤	٤
١٠	يعزز مدير المدرسة مبادرات العاملين ويطورها.	١,٨١	٠,٦٨	١
١١	يملك مدير المدرسة المهارات القيادية اللازمة.	١,٦٦	٠,٦١	٧
١٢	يُشرك مدير المدرسة العاملين في وضع الخطة الإستراتيجية للمدرسة.	١,٧١	٠,٦٣	٤
١	الكلية	١,٦٧	٢,٣٨	١

يتضح من الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عن فقرات مجال الإدارة المدرسية ككل، قد بلغ (١,٦٧) وبانحراف معياري مقداره (٢,٣٨). وهذا يعني أن نتيجة تقويم المشرفين التربويين والمعلمين لدرجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديرتي تربية الكرك، والعقبة، قد جاء بدرجة (متوسطة) ، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عن فقرات مجال الإدارة المدرسية ما بين (١,٥٦ - ١,٨١)، وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٦١ - ٠,٦٩) .

وأظهرت استجابات أفراد العينة أن متوسطات فقرات المجال جاءت في المستويين المتوسط والمنخفض مناصفة. وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (١٠) «يعزز مدير المدرسة مبادرات العاملين ويطورها»، وبمتوسط حسابي (١,٨١) ، وتليها في المرتبة الثانية الفقرة (٧) «يتعامل مدير المدرسة مع العاملين بعدالة وديمقراطية»، وبمتوسط حسابي (١,٧٨) ، وفي المرتبة الثالثة الفقرة (٨) «يشترك مدير المدرسة المجتمع المحلي في فعاليات المدرسة» وبمتوسط حسابي (١,٧٤) .

في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (٣) «يعتمد مدير المدرسة مؤشرات أداء عمل واضحة» وبمتوسط حسابي (١,٥٦) ، يليها الفقرة (٤) «يملك مدير المدرسة القدرة على إقامة علاقات عمل فعّالة» وبمتوسط حسابي (٢,٦٣) ، يليها الفقرة (٢) «يستخدم مدير المدرسة المنهج العلمي في حل المشكلات واتخاذ القرارات» وبمتوسط حسابي (١,٥٩) .

ويعزو الباحث حصول الفقرة (١٠) على أعلى متوسط حسابي بين فقرات المجال إلى التنافس بين المدارس داخل المديرية الواحدة، وعلى مستوى مدارس المملكة، لأن المبادرات الإبداعية ليست إنجازاً للمعلم فقط، بل للمدرسة وللمديرية وللوزارة؛ ولهذا تحظى باهتمام المستويات الإدارية كافة.

وأما أن تحصل الفقرة (٣) على أدنى متوسط حسابي بين فقرات المجال، فمن الخبرة العملية في المستويات التربوية المختلفة، هذا ليس غريباً لأن غالبية المديرين، وعلى مختلف المستويات الإدارية لا يعتمدون مؤشرات أداء عمل واضحة، بل يعتمدون مبدأ الارتجال، وخاصة في غياب التوثيق والمتابعة، وإن وجدت السجلات، فهي من باب الكم وليس الكيف غالباً، وعند الاطلاع على خطط مديري المدارس تلمس أنها شكلية في معظمها، ولا تحقق شيئاً ملموساً للمؤسسة، وهذا يؤكد أن معايير جودة التعليم لم تطبق بالشكل المطلوب في هذا الجانب.

ويتبين من استجابات أفراد العينة عن فقرات مجال الإدارة المدرسية ككل، أن هناك تحسناً ملموساً إلى حد ما، ويعزو الباحث أسباب ذلك إلى الاهتمام الذي توليه وزارة التربية

والتعليم بمديري المدارس من حيث التدريب والتأهيل، وشروط الاختيار، والحوافز المالية؛ نظراً لدورهم في إنجاح العملية التربوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (أبو عبده، ٢٠١١؛ الأمير والعوامل، ٢٠١١؛ الرجب، ٢٠٠١)، وتختلف مع نتائج دراستي (Moses & Stephen, 2006؛ الشلبي، ٢٠١٠).

وللإجابة عن درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مجال الطالب، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، كما هو موضح في الجدول (٣)

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة
عن كل فقرة من فقرات مجال الطالب

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٣	تنمي المدرسة لدى الطالب الثقة بالنفس.	١,٨٥	٠,٧١	١
١٤	تسعى المدرسة لتمكين الطالب من امتلاك مهارات الاتصال مع الآخرين.	١,٦٧	٠,٦٨	٧
١٥	تسعى المدرسة لإعداد الطالب لمواكبة التطورات العلمية والتقنية الحديثة.	١,٧٠	٠,٧٠	٣
١٦	تعمل المدرسة على تنمية التفكير الإبداعي والناقد لدى الطالب.	١,٦٩	٠,٦٨	٥
١٧	توفر المدرسة للطالب فرص العمل ضمن فريق.	١,٥٥	٠,٥٩	١١
١٨	تنمي المدرسة لدى الطالب القدرة على المبادرة واتخاذ القرار.	١,٦٦	٠,٦٦	٩
١٩	تنمي المدرسة لدى الطالب مهارات الحوار والإقناع.	١,٥٩	٠,٦١	١٠
٢٠	تهيئ المدرسة الطالب للاندماج الإيجابي في المجتمع.	١,٧١	٠,٧٠	٢
٢١	تعمل المدرسة على تنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها.	١,٧٠	٠,٧٢	٣
٢٢	تسعى المدرسة لتمكين الطالب من امتلاك مهارات التعلم الذاتي.	١,٦٧	٠,٦٩	٧
٢٣	تنظر المدرسة إلى الطالب على أنه محور العملية التعليمية التعلمية.	١,٦٩	٠,٧٠	٥
١	الكلية	١,٦٧	١,٢٠	١

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عن فقرات مجال الطالب ككل، قد بلغ (١,٦٧) وبانحراف معياري مقداره (١,٢٠). وهذا يعني أن نتيجة تقييم المشرفين التربويين والمعلمين لدرجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس

مديرتي تربية الكرك، والعقبة في مجال الطالب، جاءت بدرجة (متوسطة) ، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عن فقرات مجال الطالب بين (١,٨٥ - ١,٥٥) ، وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٧٢ - ٠,٥٩) .

وأظهرت استجابات أفراد العينة أن متوسطات (٨) فقرات جاءت في المستوى المتوسط، و (٣) فقرات في المستوى المنخفض، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (١٣) «تنمي المدرسة لدى الطالب الثقة بالنفس» وبمتوسط حسابي (١,٨٥) ، وفي المرتبة الثانية الفقرة (٢٠) «تهيئ المدرسة الطالب للاندماج الايجابي في المجتمع» بمتوسط حسابي (١,٧١) ، ويليهما الفقرتان (٢١، ١٥) في المرتبة الثالثة، ونصهما على التوالي «تسعى المدرسة لإعداد الطالب لمواكبة التطورات العلمية والتقنية الحديثة»، «تعمل المدرسة على تنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها» بمتوسط حسابي (١,٧٠) .

في حين جاءت في المرتبة الأخيرة بين فقرات المجال، الفقرة (١٧) «توفر المدرسة للطلاب فرص العمل ضمن فريق» وبمتوسط حسابي (١,٥٥) ، ويليهما الفقرة (١٩) «تنمي المدرسة لدى الطالب مهارات الحوار والإقناع» بمتوسط حسابي (١,٥٩) ويليهما الفقرة (١٨) «تنمي المدرسة لدى الطالب القدرة على المبادرة واتخاذ القرار» بمتوسط (١,٦٦) .

ويعزو الباحث حصول الفقرة رقم (١٣) على أعلى متوسط حسابي هو تأكيد وزارة التربية والتعليم على تنمية هذا الجانب تمشياً مع الاتجاهات والتشريعات التربوية الحديثة، التي تؤكد مشاركة الطالب وتفاعله الايجابي بعيداً عن أساليب القهر والخوف التي كانت سائدة سابقاً، حتى أصبحت مشاركة الطالب وتفاعله وتعبيره عما يدور في ذهنه من أفكار، هي المؤشر الرئيس لنجاح الموقف الصفّي عند المعلم.

وأما أن تحصل الفقرة (١٧) على أدنى متوسط حسابي بين فقرات المجال، فيعزو الباحث ذلك إلى تمسك غالبية المعلمين بدورهم التقليدي وهو التلقين والتركيز على الكم وليس الكيف، على الرغم من أن المناهج المدرسية تتضمن أنشطة يمكن توظيفها لتهيئة فرص العمل ضمن الفريق، ومع هذا يتضح أن هناك محاولات في هذا الجانب ولكن ليست بالمستوى المأمول.

وعلى الرغم من حصول هذا المجال على درجة متوسطة، وهي لا بأس بها، فإنها لم ترق إلى مستوى الطموح المنشود في ظل تأكيد الاتجاهات التربوية المعاصرة على أن الطالب هو محور العملية التربوية، والاهتمام بتنمية شخصيته من جميع جوانبها - معرفياً ومهارياً ووجدانياً- إذ إن التحصيل الدراسي لم يعد هو المؤشر الوحيد لشخصية المتعلم، إضافة إلى تأكيد التشريعات التربوية في الأردن على دور الطالب الإيجابي ومشاركته

الفاعلة في المواقف التعليمية التعليمية. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسات (الجرجاوي ونشوان، ٢٠٠٦؛ الأمير والعوامل، ٢٠١١؛ عبدالله، ٢٠١٠؛ الرجب، ٢٠٠١)، وتختلف مع نتائج دراستي (البرعمي وطناش، ٢٠٠٨؛ حمودة، ٢٠٠٩).

وللإجابة عن درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مجال المعلم، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، كما هو موضح في الجدول (٤)

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة
عن كل فقرة من فقرات مجال المعلم

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢٤	تنظر المدرسة للمعلم على أنه أهم عناصر تنفيذ المنهاج.	١,٧٩	٠,٧٠	١
٢٥	تنظر المدرسة للمعلم على أنه أحد مصادر المعلومات، وليس جميعها.	١,٦٤	٠,٦٥	٤
٢٦	تؤمن المدرسة بأن دور المعلم الرئيس التوجيه والإرشاد وليس حشو المعلومات.	١,٦١	٠,٦٦	٦
٢٧	تؤكد المدرسة على أهمية تدريب المعلم أثناء الخدمة.	١,٥٦	٠,٦٥	١٠
٢٨	يوظف المعلم معطيات التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم.	١,٦٨	٠,٧٢	٢
٢٩	يوظف المعلم الأنشطة الإثرائية المصاحبة للمقرر.	١,٥٨	٠,٦٨	٨
٣٠	يؤمن المعلم بمبدأ الفروق الفردية بين الطلبة.	١,٥٨	٠,٧١	٨
٣١	يظهر المعلم الرضى عن مهنة التعليم.	١,٦٦	٠,٦٤	٣
٣٢	يحصل المعلم على حوافز مادية ومعنوية مقنعة.	١,٦٠	٠,٧٢	٧
٣٣	يؤمن المعلم أنه قدوة لطلابه في سلوكه ومظهره.	١,٦٢	٠,٧٠	٥
٤	الكلية	١,٦٢	٢,٤٦	٤

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عن فقرات مجال المعلم ككل، قد بلغ (١,٦٢) وبانحراف معياري مقداره (٢,٤٦). وهذا يعني أن نتيجة تقييم المشرفين التربويين والمعلمين لدرجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديرتي تربية الكرك والعقبة في مجال المعلم، قد جاءت بدرجة (منخفضة)، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عن فقرات مجال الطالب ما بين (١,٥٦ - ١,٧٩)، وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٦٤ - ٠,٧٢).

وقد أظهرت استجابات أفراد العينة أن متوسط فقرتين (٢) جاء في المستوى المتوسط، و (٨) فقرات في المستوى المنخفض، إذ جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (٢٤) : «تنظر المدرسة للمعلم على أنه أهم عناصر تنفيذ المنهاج» بين فقرات المجال وبمتوسط (١,٧٩) ، يليها في المرتبة الثانية الفقرة (٢٨) : «يوظف المعلم معطيات التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم» وبمتوسط (١,٦٨) ، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة (٣١) : «يظهر المعلم الرضى عن مهنته» وبمتوسط (١,٦٦) .

في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (٢٧) : «تؤكد المدرسة على أهمية تدريب المعلم أثناء الخدمة» بين فقرات المجال وبمتوسط (١,٥٦) ، يليها الفقرتان (٣٠,٢٩) ونصهما على التوالي: «يوظف المعلم الأنشطة الإثرائية المصاحبة للمقرر» و «يؤمن المعلم بمبدأ الفروق الفردية بين الطلبة» وبمتوسط حسابي (١,٥٨) . وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الأمير والعوامل، ٢٠١١؛ البرعمي وطناش، ٢٠٠٨؛ Hernandez & Rolan- do, 2002؛ عبد الله، ٢٠١٠) وتتفق مع نتائج دراسة (الرجب، ٢٠٠١) في بعض المجالات.

ويعزو الباحث حصول الفقرة (٢٤) على أعلى متوسط حسابي، بأنه نتيجة لأهمية الدور الذي يقوم به المعلم في تنفيذ المنهاج المدرسي بشكل عام، ومهما تبدلت الأدوار وتسارعت معطيات تكنولوجيا التعليم يبقى المعلم المؤهل والمدرّب هو العنصر الرئيس في تحقيق أهداف المنهاج المدرسي؛ ولهذا يقال: «أعطني معلماً متميزاً أعطيك طالباً متميزاً»، وقد تنبّهت وزارة التربية والتعليم لهذه الأهمية فسارعت إلى الموافقة على إيجاد نقابة للمعلمين في الأردن، لكي ترقى بالأداء التعليمي في ضوء تحسين أوضاعهم المالية والاجتماعية.

وأما أن تحصل الفقرة (٢٧) على أدنى متوسط حسابي بين فقرات المجال، فيعزو الباحث ذلك إلى عدم فعالية الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون بالآلية المعتمدة من قبل الوزارة والمديريات، في ظل غياب المكافآت المالية للمعلمين، وعدم ملاءمة مراكز التدريب الحالية، وكذلك غياب المتابعة الحقيقية للغرفة الصفية من قبل المشرفين التربويين؛ ولهذا من خلال الخبرة العملية أرى أن أثر التدريب لم يصل بالصورة المأمولة إلى الغرفة الصفية، ولهذا ما زال كثير من المعلمين يمارسون الأساليب التقليدية.

وللإجابة عن درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مجال المناهج، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، كما هو موضح في الجدول (٥)

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة
عن كل فقرة من فقرات مجال المناهج

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣٤	تستمد أهداف المناهج من الفلسفة التربوية الأردنية.	١,٥٩	٠,٧٠	٧
٣٥	تمثل أهداف المناهج المجالات الثلاثة: المعرفية، والانفعالية، والحس حركية.	١,٦٨	٠,٧٥	٣
٣٦	تتسم أهداف المناهج بالمرونة والوضوح وقابليتها لتحقيق.	١,٦٩	٠,٧٢	٢
٣٧	تركز أهداف المناهج على توظيف المعرفة في الحياة.	١,٦٣	٠,٦٩	٤
٣٨	تنسجم أهداف المناهج مع الأدوار الجديدة لمعلم الألفية الثالثة.	١,٨٨	١,٦٣	١
٣٩	يتسم محتوى المناهج بالحدثة ومواكبة العصر.	١,٥٨	٠,٧١	٨
٤٠	تراعي المناهج معايير تنظيم المحتوى (التكامل والاستمرارية والتتابع).	١,٥٦	٠,٦٦	٩
٤١	يتجنب محتوى المناهج التكرار في المقررات.	١,٦١	٠,٦٦	٥
٤٢	يتردد محتوى المناهج في تقديم المهارات اللازمة.	١,٥٢	٠,٦٦	١٢
٤٣	تراعي المناهج معايير اختيار المحتوى كالصدق والأهمية، والعالمية، والفائدة، والتوافق.	١,٦١	٠,٦٣	٥
٤٤	يرتبط تقويم المناهج بالأهداف التعليمية المرغوبة.	١,٥٦	٠,٥٩	٩
٤٥	تلتزم المناهج بعملية التقويم الشامل لشخصية المتعلم من جميع جوانبها.	١,٥٣	٠,٥٧	١١
٥	الكل:	١,٦١	٢,٨٣	٥

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عن فقرات مجال المناهج ككل، قد بلغ (١,٦١) وبانحراف معياري مقداره (٢,٨٣). وهذا يعني أن نتيجة تقويم المشرفين التربويين والمعلمين لدرجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديرتي تربية الكرك، والعقبة قي مجال المناهج، قد جاءت بدرجة (منخفضة)، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عن فقرات هذا المجال ما بين (١,٥٢ - ١,٨٨)، وبانحراف معياري تراوح ما بين (١,٦٣ - ٠,٥٧).

وأظهرت استجابات أفراد العينة أن متوسطات (٣) فقرات جاءت بدرجة متوسطة، و (٩) فقرات جاءت بدرجة منخفضة. وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (٣٨) «تنسجم أهداف المناهج مع الأدوار الجديدة لمعلم الألفية الثالثة» على المرتبة الأولى بين فقرات المجال

وبمتوسط (١,٨٨) ، وتليها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٣٦) «تتسم أهداف المناهج بالمرونة والوضوح وقابليتها لتحقيق» وبمتوسط (١,٦٩) وفي المرتبة الثالثة الفقرة (٣٥) «تمثل أهداف المناهج المجالات الثلاثة: المعرفية، والانفعالية، والحس حركية» وبمتوسط (١,٦٨) .

في حين جاءت الفقرة (٤٢) «يتدرج محتوى المناهج في تقديم المهارات اللازمة» في المرتبة الأخيرة بين فقرات المجال وبمتوسط (١,٥٢) ، يليها الفقرة (٤٥) «تلتزم المناهج بعملية التقويم الشامل لشخصية المتعلم من جميع جوانبها» وبمتوسط (١,٥٣) ، يليها الفقرتان (٤٠، ٤٤) ونصهما على التوالي «تراعي المناهج معايير تنظيم المحتوى» (التكامل والاستمرارية والتتابع) ، «يرتبط تقويم المناهج بالأهداف التعليمية المرغوبة» وبمتوسط (١,٥٦) .

ويعزو الباحث حصول الفقرة (٣٨) على أعلى متوسط حسابي هو نتيجة طبيعية للاهتمام الكبير الذي تلقاه عملية تأليف المناهج الأردنية، إذ تتبع في تأليفها الطرائق الحديثة، ولم تعد عملية التأليف محصورة بأشخاص محددين كما كانت سابقاً، بل أصبحت عملاً يشارك به نخبة من المتميزين على مختلف المستويات من معلمين، ومشرفين تربويين، وخبراء تربويين، وأكاديميين من الجامعات المختلفة وغيرهم، وهي تخضع للتطوير المستمر، لمواكبة كل ما هو جديد ونافع.

وأما أن تحصل الفقرة (٤٢) على أدنى متوسط حسابي بين فقرات المجال، فيعزو الباحث ذلك إلى قصور في أداء المعلمين في الربط بين المعرفة النظرية والحياة اليومية العملية للطالب، وتأكيدهم على الكم المعرفي غالباً دون الانتباه إلى أهمية التطبيق العملي، لأن المهارة لا تكتسب إلا بالتدريب والممارسة الفعلية داخل الغرفة الصفية وخارجها تحت إشراف المعلم وتوجيهه؛ ولهذا لا بد من تدريب المعلمين تدريباً عملياً على كيفية تنمية المهارات الأدائية لدى المتعلمين، ومهما كان المنهاج سيئاً فإذا وجد المعلم المتميز، فإنه كيف المنهاج بشكل يحقق أهدافه بشكل سليم. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (أبو عبده، ٢٠١١؛ دياب، ٢٠٠٦) ، وتختلف أيضاً مع نتائج دراسات (الأمير والعوامل، ٢٠١١؛ حمودة، ٢٠٠٩) .

وللإجابة عن درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مجال المجتمع المحلي، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال، كما هو موضح في الجدول (٦)

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة
عن كل فقرة من فقرات مجال المجتمع المحلي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٤٦	تؤكد المدرسة على دور المجتمع في العملية التربوية.	١,٥٨	٠,٦٥	٧
٤٧	تعمل المدرسة على تلبية حاجات المجتمع المحلي.	١,٥٦	٠,٦١	٨
٤٨	تراعي المدرسة ثقافة المجتمع وفلسفته.	١,٦٩	٠,٧٠	٢
٤٩	تسعى المدرسة إلى إعداد الطلبة للانفتاح الايجابي على المجتمع المحلي والعالمية.	١,٦٦	٠,٧٠	٣
٥٠	يساهم ذوي الاختصاص من المجتمع المحلي في تغطية نقص الكوادر التدريسية.	١,٥١	٠,٥٨	٩
٥١	يساهم المجتمع المحلي في تقديم الدعم المادي والمالي للمدرسة.	١,٦٤	٠,٦٦٤	٤
٥٢	يشارك المجتمع المحلي المدرسة في نشاطاتها المختلفة.	١,٦١	٠,٦٦	٦
٥٣	تؤكد سياسة المدرسة على مبدأ المدرسة المفتوحة على المجتمع.	١,٦٢	٠,٦٥	٥
٥٤	تؤمن المدرسة بأنها غير قادرة على تحقيق أهدافها بدون مشاركة المجتمع.	١,٨٥	٠,٧٢	١
٣	الكلية	١,٦٣	٢,٣٨	

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عن فقرات مجال المجتمع المحلي (١,٦٣) بانحراف معياري مقداره (٢,٨٣). وهذا يعني أن نتيجة تقويم المشرفين التربويين والمعلمين لدرجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديرتي تربية الكرك، والعقبة في مجال المجتمع المحلي، قد جاءت بدرجة (منخفضة)، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة عن فقرات مجال المجتمع المحلي ما بين (١,٥١ - ١,٨٥)، وبانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٥٨ - ٠,٧٢).

أظهرت استجابات أفراد العينة أن فقرتين جاءت في المستوى المتوسط، و (٧) فقرات في المستوى المنخفض، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (٥٤): «تؤمن المدرسة بأنها غير قادرة على تحقيق أهدافها بدون مشاركة المجتمع» في المرتبة الأولى بين فقرات المجال، وبمتوسط (١,٨٥)، ويليهما الفقرة (٤٨): «تراعي المدرسة ثقافة المجتمع وفلسفته» في المرتبة الثانية، وبمتوسط (١,٦٩)، وجاء في المرتبة الثالثة الفقرة (٤٩): «تسعى المدرسة إلى إعداد الطلبة للانفتاح الايجابي على المجتمع المحلي والعالمية» وبمتوسط (١,٦٦).

في حين جاءت الفقرة (٥٠) : «يساهم ذوي الاختصاص من المجتمع المحلي في تغطية نقص الكوادر التدريسية» على أدنى تقدير بين فقرات المجال وبمتوسط (١,٥١) ، يليها الفقرة (٤٧) : «تعمل المدرسة على تلبية حاجات المجتمع المحلي» وبمتوسط (١,٥٦) ، يليها لفقرة (٤٦) : «تؤكد المدرسة على دور المجتمع في العملية التربوية»، وبمتوسط (١,٥٨) .

ويعزو الباحث حصول الفقرة (٥٤) : «تؤمن المدرسة بأنها غير قادرة على تحقيق أهدافها بدون مشاركة المجتمع» على أعلى متوسط بين فقرات الأداة كلها، خير دليل على وجود القناعات التامة لدى العاملين كافة في القطاع التربوي أن المدرسة غير قادرة على تحقيق أهدافها منفردة، في ظل تعدد وتنوع مصادر المعرفة والتقدم التكنولوجي الهائل وزيادة التكاليف المالية والمادية للعملية التربوية، إضافة إلى التزايد الهائل في أعداد الطلبة، وهذا يكشف عن واقع غير مرض عن المدرسة الأردنية، وما تواجهه من تحديات كبيرة تقف عائقاً أمام تحقيق متطلبات جودة التعليم التي تسعى إلى تطبيقها، وهذا يؤكد غياب الشراكة الحقيقية بين المدرسة والمجتمع المحلي؛ ولهذا تعمل بعض المنظمات الدولية حالياً داخل الأردن على إقامة العلاقة بين الطرفين وتفعيلها نظراً للأهمية الكبيرة التي تحظى بها في دول العالم المتقدم، وأما مراعاة ثقافة المجتمع وفلسفته، فالأردن بلد محافظ إلى حد ما يلتزم بالعادات والقيم، ولهذا تأخذ ثقافة المجتمع لدى المدرسة حيزاً كبيراً، وتحاول الانفتاح على الثقافات الأخرى، ولكن مع مراعاة ثقافة المجتمع المحلي أولاً.

وأما حصول الفقرة رقم (٥٠) على أدنى تقدير، فيعود إلى غياب التفاعل بين المدرسة وبيوت الخبرة في المجتمع المحلي، ومما يلاحظ أن الوزارة ومديريات التربية لا تقيم أي علاقات حتى مع من تقاعدوا منها، ولهذا نجد أن أغلب من خرجوا من العمل في الوزارة لا يحتفظون بأدنى علاقة معها، ويعزفون عن أي شكل من أشكال التعاون مع المدارس؛ ولهذا نستطيع القول إن هناك فجوة كبيرة بين المجتمع المحلي والمدرسة، وأن العلاقة بين الطرفين لا تنسم بالتكاملية والتعاون وله مبرراته كثيرة. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (البرعمي وطناش، ٢٠٠٨؛ الرجب، ٢٠٠١) وتختلف مع نتائج دراسات (Hernandez & Rolando, 2002؛ حمودة، ٢٠٠٩؛ الأمير والعوامل، ٢٠١١) .

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات عينة الدراسة
عن كل مجال من مجالات الدراسة، والأداة ككل

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	الإدارة المدرسية	١,٦٧	٢,٣٨	١
٢	الطالب	١,٦٧	٢,٢٣	١
٣	المعلم	١,٦٢	٢,٤٦	٤
٤	المنهاج	١,٦١	٢,٨٣	٥
٥	المجتمع المحلي	١,٦٣	٢,٣٨	٣
	الكلية	١,٦٤	٢,٤٦	----

يتضح من الجدول (٧) أن أعلى درجات التقدير جاءت لاستجابات عينة الدراسة عن مجالي الإدارة المدرسية والطلاب وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٨) وجاء في المرتبة الأولى، وضمن المستوى المتوسط، يليهما في المرتبة الثالثة مجال المجتمع المحلي، وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٧١) ، وفي المرتبة الرابعة مجال المعلم وبمتوسط حسابي (٢,٧٠) ، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة مجال المنهاج وبمتوسط حسابي (٢,٦٨) ، وجاءت متوسطات المجالات جميعها في المستوى المتوسط، وبمتوسط كلي للمجالات مقداره (٢,٧٣) وانحراف معياري (٢,٤٦) ، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (٢,٦٨ - ٢,٧٨) وانحراف معياري ما بين (٢,٢٣ - ٢,٨٣) .

◀ ثانياً- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول:

«هل تختلف درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديرتي
تربوية وتعليم قصبه الكرك، والعقبة من وجهة نظر المشرفين التربويين عن
المتوسط العام (١٠٨ = μ)؟»

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم اختبار «ت» للعينة الواحدة للمقياس الكلي، كما هو موضح في الجدول (٨)

الجدول (٨)

نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة، وفقاً لمتغير الوظيفة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٨٩,٠٠	٦,٩٥٠	٢١,٣٥٢ -	٠,٠٠٠

يشير الجدول (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين استجابات المشرفين التربويين على المقياس والمتوسط العام ($\mu = 108$). وهذا يدل على أن معايير جودة التعليم غير مطبقة من وجهة نظر المشرفين التربويين.

◀ النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني:

«هل تختلف درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديرتي تربية وتعليم قصبه الكرك، والعقبة من وجهة نظر المعلمين عن المتوسط العام ($\mu = 108$)؟»

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم اختبار «ت» للعينة الواحدة للمقياس الكلي، كما هو موضح في الجدول (٩)

الجدول (٩)

نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة، وفقاً لمتغير الوظيفة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٨٨,٨٦	٥,٥٢٦	٥٠,٠٨٢ -	٠٠٠.

يشير الجدول (٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين استجابات المعلمين على المقياس والمتوسط العام ($\mu = 108$). وهذا يدل على أن معايير جودة التعليم غير مطبقة من وجهة نظر المعلمين.

◀ ثالثاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث:

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديرتي تربية وتعليم قصبه الكرك ومنطقة العقبة، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (قصبه الكرك، منطقة العقبة)؟»

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين والمعلمين، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم اختبار (ت) للمقارنة بين أداء المجموعتين عن كل مجال من مجالات الدراسة، كما هو موضح في الجدول (١٠)

الجدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة عن مجالات الأداة، وفقاً لمتغير المنطقة

المجال	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الإدارة المدرسية	الكرك	٢٠,٠٩	٢,٥٨٤	٠,٤٠٠	٠,٩٦٠
	العقبة	١٩,٩٧	٢,٢٩٥		
الطالب	الكرك	١٨,٣٦	٢,٣٤٨	٠,٠٧٦	٠,٩٣١
	العقبة	١٨,٣٤	٢,١٧٢		
المعلم	الكرك	١٦,٤٠	٢,٥٢٣	٠,٥٢٨ -	٠,٥٩٨
	العقبة	١٦,٥٥	٢,٢٧٧		
المنهاج	الكرك	١٩,٤٠	٣,٠٩٢	٠,٤٠٠	٠,٩٦٠
	العقبة	١٩,٢٧	٢,٢١١		
المجتمع المحلي	الكرك	١٥,٣٠	٢,٣٥٩	٣,٧٣٤	*٠,٠٠٠
	العقبة	١٤,٢٧	٢,١٦٣		

يشير الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=٠,٠٥$) في درجة تطبيق معايير الجودة في التعليم تعزى لمتغير المنطقة على مجالات الدراسة جميعها، عدا مجال المجتمع المحلي، لصالح مديرية تربية قسبة الكرك.

ويرى الباحث أن تدني العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، تعود إلى نظرة المجتمع التقليدية للمدرسة على أن التعليم والتعلم هو من مهماتها وحدها، وكذلك عدم وعي الإدارات المدرسية والمعلمين بأهمية المجتمع المحلي في العملية التربوية، علماً أن المدرسة غير قادرة على تحقيق أهدافها في الألفية الثالثة بمفردها لأسباب عديدة، وعلى الرغم من كل الشعارات التي تطرح تجاه دور المجتمع المحلي في العملية التربوية، فإنها ما زالت تمارس بطرق تقليدية غير مجدية حقيقة.

وأما تفوق مديرية قسبة الكرك على مديرية تربية العقبة في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي فيعود إلى طبيعة الحياة في المنطقتين، فالعقبة منطقة عمل وتجمع لفئات

أعمال بسيطة في أغلبها، وغير مستقرة، وكذلك عدم استقرار الهيئات التدريسية والإدارية، في حين الكرك منطقة مستقرة سكانياً، ومتجانسة في أنظمتها الاجتماعية.

◀ رابعاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديرتي تربية والتعليم قسبة الكرك ومنطقة العقبة، تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين والمعلمين، ولمعرفة دلالة الفروق استخدم اختبار (ت) للمقارنة بين أداء المجموعتين عن كل مجال من مجالات الدراسة، كما هو موضح في الجدول (١١)

الجدول (١١)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة عن مجالات الأداة، وفقاً لمتغير الجنس

المجال	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإدارة المدرسية	ذكور	٢٠,٠٧	٢,٤٥٩	٠,٣٢٥	٠,٧٤٦
	إناث	١٩,٩٧	٢,٣٨٣		
الطالب	ذكور	١٨,٢٩	٢,٣٤٣	٠,٣٨٩ -	٠,٦٩٧
	إناث	١٨,٤٠	٢,١٤٦		
المعلم	ذكور	١٦,١٦	٢,٤٧١	٢,٣١٨ -	×٠,٠٢١
	إناث	١٦,٨٣	٢,٢٤٥		
المنهاج	ذكور	١٩,٢٥	٢,٨٠٢	٠,٤٩٥ -	٠,٦٢١
	إناث	١٩,٤١	٢,٤٢٢		
المجتمع المحلي	ذكور	١٤,٨٥	٢,٢١٩	٠,٩٨٢	٠,٣٢٧
	إناث	١٤,٥٧	٢,٣٨٥		

يشير الجدول (١١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في درجة تطبيق معايير جودة التعليم تعزى لمتغير الجنس على مجالات الدراسة جميعها، عدا مجال المعلم لصالح الإناث.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات: (أبو عبيدة، ٢٠١١؛ الأمير والعوامل، ٢٠١١؛ حمودة، ٢٠٠٩؛ الجرجاوي ونشوان، ٢٠٠٦؛ الرجب، ٢٠٠١) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس على جميع المجالات، ولكنها في الوقت ذاته تختلف معها في مجال المعلم الذي أظهرت الدراسة الحالية وجود فروق لصالح الإناث، كما تتفق مع نتائج دراسة: (البرعمي وطناش، ٢٠٠٩؛ الشلبي، ٢٠١٠) التي كشفت نتائجها عن وجود أثر للجنس لصالح الإناث.

ويعزو الباحث هذه النتيجة، وهي وجود أثر للجنس لصالح الإناث تجاه تطبيق معايير الجودة في التعليم العام في الأردن لأسباب كثيرة منها: أن مهنة التعليم من المهن المطلوبة لدى الإناث في المجتمع الأردني، وخاصة في إقليم جنوب الأردن، كونها بعيدة عن الاختلاط مع الذكور، وكذلك لساعات العمل المحدودة قياساً بغيرها من الأعمال، ويضاف إلى ذلك ارتفاع نسبة البطالة بين الإناث بشكل واضح؛ ولهذا كله نجد أن نظرة الإناث ومدى الالتزام أكثر من الذكور الذين ينظر غالبيتهم لمهنة التعليم على أنها مهنة من لا مهنة له في ظل متطلباتها كثيرة، وكذلك تدني الرواتب للعاملين في ضوء ارتفاع تكاليف الحياة اليومية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

١. العمل على تدريب المديرين في مجال التخطيط الاستراتيجي، وخاصة على وضع مؤشرات الأداء اللازمة للعمل، وكيفية متابعتها.
٢. التأكيد على أهمية الشراكة الفاعلة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
٣. زيادة فاعلية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، بأساليب واستراتيجيات أكثر فاعلية.
٤. العمل على تنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها، وعدم حصر التقويم في جانب التحصيل المعرفي.
٥. توجيه أنظار المسؤولين وأصحاب القرار إلى زيادة الاهتمام بالمحافظات البعيدة عن العاصمة.
٦. إجراء دراسات مماثلة على مديريات تربية أخرى في ضوء متغيرات جديدة.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٨٤)، لسان العرب، الجزء الثاني، القاهرة: دار المعارف، ٧٢.
٢. أبو دلبوح، محمود عقل (٢٠١١)، ضمان الجودة الشاملة في الخدمات التعليمية كمدخل تسويقي. بحوث المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، ج ١، ١٦٤.
٣. أبو عبده، فاطمة عيسى (٢٠١١)، درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية.
٤. الأمير، محمود والعوامل، عبد الله. (٢٠١١)، درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧ (١)، ٥٩-٧٦.
٥. البرعمي، سمية وطناش، سلامة (٢٠٠٨)، فاعلية المدرسة الأساسية الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين. دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٣٥ (١)، ٣٧-١٠٩.
٦. الجرجاوي، زياد ونشوان، جميل (٢٠٠٦)، تقييم أداء المعلمين المهني في وكالة الغوث الدولية. بحوث المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، ج ١، ص ٦٢.
٧. الجلال، عبد العزيز عبد الله (٢٠٠٧)، واقع التعليم وسوق العمل العربي والدولي: صورة للواقع وتصور المستقبل. دراسات وأبحاث المنتدى العربي الرابع للتربية والتعليم. عمان، ٤٧-٥٥.
٨. جرادات، فواز (٢٠٠٢)، التعليم الثانوي مدخل للتعليم العالي. رسالة المعلم، (٢١)، ٥+٤، ص ٣٥.
٩. دياب، سهيل رزق (٢٠٠٦). مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني. مجلة الجودة، الجامعة الإسلامية- غزة

<http://scholar.najah.edu/sites/scholar.najah.edu/files>.

١٠. الواحدي، إيمان أحمد (٢٠١١) ، ضبط معايير الجودة في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية في الجماهيرية العربية الليبية. بحوث المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي- جامعة الزرقاء، الجزء الأول، ١٦٩.
١١. زغوان، بشير حسني (٢٠٠٩) ، مؤشرات ومعايير الجودة في التعليم الجامعي الليبي. ورقة عمل مقدمة للندوة العلمية: جودة التعليم العالي - جامعة الفاتح.
١٢. الحاج، فيصل عبد الله ومجيد، سوسن شاكر وجريسات، الياس سليمان (٢٠٠٨) ، دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد. الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية. ص ٩.
١٣. حسن، محيي الدين (٢٠١١) ، ضمان الجودة للطالب الجامعي في ظل تقويم الجامعة كمؤسسة تربوية. بحوث المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء. ج ١، ص ١٤٧.
١٤. حسين، سلامة عبدا لعظيم. (٢٠٠٥) ، الاعتماد وضمان الجودة في التعليم. القاهرة، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، ١١٧.
١٥. حمودة، صباح سليم (٢٠٠٩) . درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الخاصة في عمان من وجهة نظر المديرين. رسالة ماجستير غير منشورة- جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا- الأردن.
١٦. المغربي، شيماء وعبد الموجود، محمد. (٢٠٠٥) ، ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية. المؤتمر العلمي السابع عشر- مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، المجلد ١، ٢٥٧.
١٧. المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع (٢٠٠٤) ، جودة التعليم في الوطن العربي. القاهرة، ١٢.
١٨. السحيم، خالد سعيد (٢٠٠٥) . واقع تطبيق إدارة الجودة أيزو (٩٠٠) في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة- جامعة الملك سعود. كلية التربية.
١٩. عاشور، محمد (٢٠٠٣) ، الدور المستقبلي لمدير المدرسة كقائد تربوي في مدرسة المجتمع. مجلة دراسات مستقبلية، السنة السادسة، (٧) ، ٩- ٥٩.
٢٠. العارفة، عبد اللطيف عبد الله وقران، أحمد عبد الله (٢٠٠٧) ، معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام من وجهة نظر المسؤولين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في

الإدارة العامة للتربية والتعليم في الباحة. دراسة مقدمة للمؤتمر الرابع عشر - الجودة في التعليم، ٤.

٢١. العيثاوي، أحلام والسامرائي، عمار (٢٠١١)، واقع تطبيق ضمان جودة التعليم في الجامعات الخاصة في ضوء معايير ومتطلبات الجودة الشاملة. المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، ج ١، جامعة الزرقاء، ٦.

٢٢. عبد الجواد، عصام الدين نوفل (٢٠٠٠)، ضبط الجودة: المفهوم، المنهج، الآليات والتطبيقات التربوية. مجلة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بدولة الكويت، ١ (٣٣)، ٧٢.

٢٣. عليمات، صالح ناصر (٢٠٠٤)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومخرجات التطوير)، ط ١، عمان؛ دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٥.

٢٤. العساف، ليلي والصريرة، خالد (٢٠١١)، أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٢٧ (٤+٣)، ٥٨٩ - ٦٤٦.

٢٥. عبدالله، محمود محمد (٢٠١٠)، مدى توفر مؤشرات الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية للتعليم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة سوهاج، مصر.

٢٦. راشد، الحمالي (٢٠٠٢)، إدارة الجودة الشاملة في مراكز المعلومات. مجلة المكتبات والمعلومات العربية، ١ (٥)، ٥.

٢٧. الرجب، غازي (٢٠٠١)، مدى قابلية إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة إربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد - الأردن.

٢٨. الشديفات، باسل والحايك، أمينة والحايك، صادق والشوا، هلا (٢٠١١)، مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في إعداد المدرس في مناهج العلوم التربوية بالجامعات الأردنية. المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي - جامعة الزرقاء، الجزء الثاني، ١٢٥١.

٢٩. الشلبي، إلهام علي (٢٠١٠)، أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٢٦ (٤).

ثانياً المراجع الانجليزية:

1. Ali, M. , & Shastri, R. (2010) . *Implementation of Total Quality Management in Higher Education*. *Asian Journal of Business Management*. 2 (1) ,9- 16
2. Blackmur, D. (2004) . *Issues in Higher Education Quality Assurance*. *Australian journal of public Administration*. 63 (2) ,105- 116.
3. Ching, Y. (2003) . *Quality Assurance in Education*. *Journal of Quality Internal, Interface and Future in ducation*. Vol. (2) ,No. 4. p. 204.
4. Gregory, & Mcloughlin ; *Total Quality In Research And Development* , U. S. A , Florida , Lucie Press , 1995 , P. 33.
5. Hernanades, J & Rolando, Jr. (2002) . *Total Quality Mangement in Education: The Application of TQM in Texas School District* .
6. Meacham, D. & Burnett, P. C. (2002) . *Measuring the Quality of Teaching in Elementary School Classroom*. *Asia pacific. Journal of teacher Education*, vol,30,pp. 141- 153.
7. Moses. N, & Stephen. O, (2006) . *Total quality management in secondary schools in Kenya: extent of practice*, *Quality Assurance in Education*, Volume 14, issue 4, pp: 339- 362.
8. Newby, M, (2005) *Looking to the future*. *Journal of education for teaching*. Vol. 31,no. 4. pp. 210.