

صفحات: ۱۶۴ - ۱۴۵

ارزیابی مدارس از دیدگاه ذی‌نفعان براساس شاخصه‌های مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش

ناصر شیربگی^{۱*}، جمال سلیمی^۲، نسرين آزادبخت^۳

دریافت مقاله: ۹۵/۰۲/۲۳ پذیرش مقاله: ۹۵/۰۶/۲۱

چکیده

هدف از اجرای پژوهش حاضر ارزیابی وضعیت کیفیت از دیدگاه ذی‌نفعان مدرسه (مدیران مدارس، معلمان، دانش‌آموزان و والدین) براساس شاخصه‌های مدیریت کیفیت فراگیر در مدارس متوسطه بود. پژوهش با رویکرد کمی و راهبرد تحقیقی ارزیابی انجام گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی ذی‌نفعان مدارس متوسطه شهر کوهدشت بود. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی طبقه‌ای انجام شد. با بهره‌گیری از فرمول کوکران حجم نمونه‌ای متشکل از ۳۴۰ نفر (۱۸۴ نفر زن و ۱۵۶ نفر مرد) به دست آمد. از این تعداد ۱۱۰ نفر معلم، ۲۸ نفر مدیر، ۱۱۵ نفر دانش‌آموز و ۸۷ نفر از والدین بودند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از چکلیست ارزیابی کیفیت بارلوسکی و لاتون (۱۹۹۵) استفاده شد که شامل ۱۰ مؤلفه و ۹۵ گویه بود. روش تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی و ضریب آلفای کرانباخ برای آزمون پایایی پرسش‌نامه به کار رفت. به منظور مقایسه دیدگاه مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و والدین در مورد وضعیت کیفیت از آزمون‌های t، تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون‌های تعقیبی استفاده شد. نتایج نشان داد وضعیت کیفیت در مدارس شهر کوهدشت براساس شاخصه‌های مکف از دیدگاه مدیران و معلمان در این زمینه خوب و از دیدگاه دانش‌آموزان و والدین ضعیف است. بین دیدگاه ذی‌نفعان مدرسه تفاوت معناداری وجود داشت. معلمان و مدیران در مقایسه با دانش‌آموزان، مدیران در مقایسه با معلمان و نهایتاً هم معلمان و هم مدیران در مقایسه با والدین، ارزیابی مثبت‌تری از وضعیت کیفیت براساس شاخصه‌های مکف در مدارس داشته‌اند.

کلیدواژگان: مدیریت کیفیت فراگیر، کیفیت، ذی‌نفعان مدرسه، مکف

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان

۳. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان

* نویسنده مسئول:

مقدمه

چالش ناشی از رقابت جهانی باعث افزایش فشار بر سازمان‌ها برای بهبود مهارت‌های کارکنان و کیفیت محصولات/خدمات شده؛ از این رو، بهبود کیفیت از مهم‌ترین وظایفی است که هر مؤسسه با آن روبه‌روست. هزینه‌های سرسام‌آور و تغییر قابلیت اعتمادپذیری عمومی، سیاست‌گذاران و عموم مردم را به طرح پرسش‌های جدی نسبت به عملکرد نظام‌های آموزش و پرورش سوق داده است. نظام آموزشی زمانی می‌تواند براساس نیازهای ملی و گسترش فرهنگ کیفیت استوار باشد که نظام مدیریتی با رویکرد مشتری‌محور و کیفیت‌گرا ایجاد شود. از این لحاظ، ساختار و نظام مدیریت آموزشی مورد توجه مدیریت کیفیت واقع می‌شود (سالیس^۱، ۲۰۰۶).

مدیریت کیفیت فراگیر^۲ (مکف) یکی از الگوهای بوده که اصول آن به صورت گسترده، به‌عنوان ابزار رویارویی با چالش کیفیت موردپذیرش قرار گرفته است. از دو دهه قبل، علاقه وافری به کیفیت در آموزش و پرورش به صورت یک موج ناگهانی پدیدار شده است. مفاهیم مکف همانند بخش‌های صنعت، خدمات و بازرگانی برای نظام آموزشی نیز مناسب است. با توجه به نیاز مؤسسات آموزشی جهت پاسخ‌گویی به تغییرات اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی، مکف روشی است که می‌تواند این تحول را در آموزش ایجاد کند.

مکف اکنون مسیر پیشرفت خود را پیموده است و نیازی نیست که دست‌اندرکاران آموزشی درباره اهمیت موضوع متقاعد شوند؛ اما نیاز به تشریح روش‌هایی که اغلب به‌عنوان مکف شناخته می‌شوند، هنوز در محیط‌های آموزشی کشور احساس می‌شود. اطلاعات زیادی در مورد اجرای مکف در بعضی از زمینه‌ها از قبیل آموزش، تحقیقات و مشاوره در دسترس نیست؛ لیکن با توجه به جامعیت مفاهیم و اهداف مکف در دستیابی به کیفیت می‌توان با بهره‌گیری از الگوهای به‌کارگرفته‌شده در سایر زمینه‌ها و تلفیق آن با شاخص‌های تأثیرگذار در بهبود آموزش، به نتایج قابل‌قبولی در این حوزه‌ها دست یافت. اصول مکف می‌تواند در آموزشگاه در سطوح مختلف به کار گرفته شود. استقرار مکف برای یک سازمان آموزشی در چارچوبی معین به مدیران کمک می‌کند تا بتوانند مراحل اجرایی آن را طی ارزیابی‌های مرحله‌ای و مستمر استقرار دهند (گوتچ و دیویس^۳، ۲۰۱۴).

کیفیت دو مفهوم مطلق و نسبی دارد. مفهوم مطلق آن مربوط به امور کیفی و مشابه خوبی، زیبایی و حقیقت است، بالاترین سطح کیفیت را دارد و قابل برتری رقابتی نیست. کیفیت از

1. Sallis
2. total quality management
3 Goetsch & Davis

لحاظ فنی در مفهوم نسبی به کار می‌رود و عبارت است از تعیین استانداردهای از پیش تعیین‌شده و دارا بودن این استانداردها در هر زمانی نسبت به آن. اغلب زمانی به اهمیت کیفیت پی برده می‌شود که مشکلی بروز کند و سرمایه و وقت در ارتباط با نبود کیفیت از دست برود. کیفیت در آموزش و پرورش به تغییراتی گفته می‌شود که در رفتار دانش‌آموزان بروز می‌کند. پس معیار معتبر کیفیت، تغییر رفتار مطلوب دانش‌آموزان است. در آموزش، کیفیت، تفاوت بین موفقیت و شکست است (سالیس، ۲۰۰۲).

به باور بارلوسکی و لاتون^۱ (۱۹۹۵) هر مؤسسه‌ای که به صورت فعالانه در جست‌وجوی رعایت استاندارد کیفیت باشد، باید با چالش‌های چهارگانه الزام کیفیت ذیل به‌عنوان نیروهای انگیزشی روبه‌رو شود. الزام اخلاقی: ذی‌نفعان خدمات آموزشی سزاوار بهترین خدمات آموزشی هستند و فراهم‌آوردن آن از وظایف دست‌اندرکاران آموزشی است. الزام حرفه‌ای: نشان‌دهنده وظایف همه کسانی است که درگیر خدمات و تلاشی سخت برای فراهم‌آوردن استانداردهای بالای آموزشی برای یادگیرندگان هستند. الزام رقابتی: رقابت واقعیتی در دنیای آموزش است. کیفیت گاهی می‌تواند تنها عامل تفاوت بین مؤسسات آموزشی باشد. الزام پاسخ‌گویی: از طریق ارتقای اهداف و نتایج قابل‌سنجش فرایند آموزشی و فراهم‌آوردن سازوکارهای بهبود آن نتایج، سازمان مورد حمایت قرار می‌گیرد.

تعریف مشخصه‌ها و ارزیابی کیفیت خدمات (مانند آموزش و پرورش) نسبت به محصولات فیزیکی به دلایلی مشکل‌تر است: در خدمات بین ارائه‌دهنده خدمت و مصرف‌کننده نهایی ارتباطی مستقیم وجود دارد؛ اما در محصولات ممکن است تولیدکننده و مصرف‌کننده هرگز همدیگر را نبینند. زمان جزئی مهم از کیفیت خدمات است؛ چراکه خدمات باید به‌موقع ارائه شوند و برخلاف محصول، یک خدمت قابل‌اصلاح نیست. خدمات با مسئله نامشهود بودن مواجه هستند؛ چون معمولاً به طور مستقیم و عموماً از طرف کارکنان و نه مدیران به مشتریان ارائه می‌شوند و نهایتاً اینکه سنجش بهره‌وری در خدمات مشکل بوده و تنها شاخص قابل‌فهم عملکرد، رضایت مشتری است (سالیس، ۲۰۰۲).

سالیس (۲۰۰۶) معتقد است «مکف فلسفه‌ای از بهبود مستمر است که می‌تواند مجموعه‌ای از ابزارهای عملی و فنون را برای برآوردن نیازها، خواسته‌ها و انتظارات فعلی و آینده هر مؤسسه آموزشی فراهم سازد» (ص ۴۱). در حقیقت، مکف به‌رغم عمومیت‌داشتن در همه زمینه‌ها، تاکنون فقط در کارخانه‌ها و برخی از مشاغل خدماتی رواج دارد. به جهت فاصله زمانی نسبتاً

1. Barlosky & Lawton

طولانی برای مشاهده نتایج و پیامدهای حاصل از آموزش و پرورش، دستاوردهای آن فاقد جذابیت‌های اغواکننده صنعتی است و باعث می‌شود که عملاً استقبال چندانی از رویکرد مدیریت کیفیت در آموزش نشود. هدف اساسی مکف درگیر ساختن تمامی کارگزاران آموزشی از مدیریت عالی تا پایین‌ترین سطوح با فعالیت‌های آموزشی، اهداف و مأموریت سازمان آموزشی است. در مکف به جای اینکه مسئولیت کیفیت آموزش فقط بر دوش یک نفر یا واحدی خاص باشد، بر عهده همه کارگزاران سازمان آموزشی است و با این نظر همه افراد را درگیر کار کرده و از توانمندی‌های مختلف کارکنان در سطوح مختلف بهره‌برداری می‌کند و مشارکت را به صورت عملیاتی و ملموس تا عمق سازمان رسوخ می‌دهد.

آموزش و پرورش هدف‌گراست؛ بر این اساس کیفیت در آموزش و پرورش بر اساس اهداف زیر مشخص می‌شود: تعالی در آموزش و پرورش؛ ارزش افزوده در آموزش و پرورش؛ تناسب پیامدهای آموزشی تجربه برای استفاده؛ هماهنگی خروجی آموزش و پرورش به هدف مشخصات و الزامات برنامه‌ریزی شده؛ اجتناب از نقص در آموزش و پرورش (موخوپادی،^۱ ۲۰۰۵).

یونسلینگ^۲ (۲۰۰۹)، به نقل از جهانگیری، (۱۳۸۳) اصول چهارگانه‌ای برای کاربرد مکف در نظام‌های آموزشی فراهم آورده است: ارتباط براساس همکاری، بهبود مداوم و ارزیابی خود، وجود یک فرایند مداوم نظام‌دار و نهایتاً رهبری. البته باید توجه داشت که الگوی مکف یک فلسفه نگرشی - مدیریتی است و برپایی هر تغییر زیربنایی مستلزم صرف زمان و انرژی مضاعف است. سه تن از برجسته‌ترین نویسندگان درباره کیفیت عبارت‌اند از: دمینگ،^۳ جوران^۴ و کرازبی^۵ که روی کیفیت در صنعت تمرکز کردند؛ با وجود این نظرات آن‌ها برای بخش خدمات نیز کاربرد دارد. هیچ‌کدام از آن‌ها بررسی قابل ملاحظه‌ای روی مسائل کیفیت در آموزش نداشته‌اند؛ اما به نظر می‌رسد مشارکتشان در روند کیفیت به قدری زیاد بوده که مباحث کیفیت بدون مراجعه به تفکرات آن‌ها مشکل است.

دمینگ (۱۹۸۲) برای تحقق ارتقای مستمر کیفیت، روشی نظام‌دار را به نام «چرخه دمینگ» ارائه کرده است. از دید او مسئله کیفیت قبل از هر چیز به مدیریت برمی‌گردد. چهارده نکته معروف دمینگ ترکیبی از فلسفه جدید کیفیت و جاذبه‌های مدیریت برای تغییر در روش‌هاست. موانعی توسط او مطرح شده که در برابر بهبود کیفیت قرار می‌گیرند که نبود ثبات در هدف و

1. Mukhopadhyay
2. Yuinseiling
3. Deming
4. Juran
5. Crosby

تفکر کوتاه‌مدت از آن جمله‌اند. او عوامل موفق‌نبودن در کیفیت را به دو دسته تقسیم می‌کند: علل خاص (شامل روش‌ها و قوانینی که از آن‌ها پیروی نشده) و علل عام (محیط کاری بدون امکانات).

جوران (۱۹۸۹) برای بیان نظریه «تناسب برای استفاده یا قصد از استفاده» مشهور است. اهمیت آن در این است که یک محصول یا خدمت می‌تواند براساس مشخصه‌هایش باشد و باوجوداین برای هدف مناسب به کار گرفته نشود. مطابقت مشخصه‌ها ممکن است شرط لازم کیفیت در اغلب موارد باشد؛ اما کافی نیست. او بر این باور بود که مسائل کیفیت را می‌توان در چارچوب تصمیم‌گیری‌های مدیریت بررسی کرد. برای کمک به مدیران در برنامه‌ریزی کیفیت، جوران روشی را توسعه داد که آن را مدیریت کیفیت راهبردی نامید. این روش فرایندی سه‌بخشی براساس کارکنان در سطوح مختلف است که در بهبود کیفیت مشارکت می‌کنند. مدیریت ارشد یک دید راهبردی نسبت به سازمان دارد، مدیران میانی یک دید عملیاتی نسبت به کیفیت دارند و نیروی کار مسئول کنترل کیفیت است. این نظریه‌ای است که مستقیماً می‌توان از آن در آموزش استفاده کرد.

کرازبی (۱۹۷۹) بر این باور است که کیفیت مجانی است. منظور این است که ضایعات زیاد و نبود کارایی در غالب نظام‌ها وجود دارد و با صرفه‌جویی از طریق برنامه بهبود کیفیت، جبران می‌شود. وی تأکید دارد که خطاها، موفق‌نبودن‌ها، اتلاف و تأخیر همه موارد غیرکیفی هستند و می‌توان آن‌ها را حذف کرد. این ایده که بهبود کیفیت هزینه خود را می‌پردازد و می‌تواند سازمان را به سمت حذف ناکامی راهنمایی کند، در آموزش خواهان زیادی دارد. برخلاف روش فلسفی دمینگ، الگوی کرازبی را که شامل ۱۴ گام است، می‌توان مانند برنامه‌ای عملیاتی پیگیری کرد؛ چراکه کاملاً حالت پیشگیری‌کننده دارد. او معتقد است که می‌توان کارها را بدون خطا انجام داد؛ اما دمینگ و جوران معتقدند که این هدف دست‌یافتنی نیست.

پیترز و استون^۱ (۱۹۸۶) رهبر آموزشی در مکف را فردی معرفی می‌کنند که باید دارای ویژگی‌های مدیریت غیررسمی، استقلال، حمایت در برابر موفق‌نبودن‌ها، ایجاد احساسات روابط خانوادگی، وحدت، هماهنگی، غرور و هیجان باشد (ص ۳۹۳).

سالیس (۲۰۰۲) نقش رهبری مدیران را مورد تأکید قرار داده است. او به بحث درباره شیوه خاصی می‌پردازد که آن را «مدیریت از طریق غیررسمی» می‌نامد که کیفیت را رهبری می‌کند. او بر این باور است که شور و شوق برای برتری از پشت میزکار حاصل نمی‌شود. نقش یک رهبر داشتن دیدگاهی از کیفیت فراگیر برای مؤسسه، داشتن الزام و تعهد واضح نسبت به فرایند

بهبود و کیفیت، رهبری پیشرفت کارکنان و نوآوری در سازمان، ایجاد گروه‌های مؤثر و کانال‌های ارتباطی برای مشتریان، سازوکار مناسب برای نشان‌دادن و ارزیابی موفقیت است (ص ۱۰۴).

تورانی (۱۳۸۲) برای استقرار مکف در مدارس، پیشنهاداتی راهبردی به مدیران ارائه کرده است: ضمن تشکیل کمیته مدیریت کیفیت، مدیر رهبری این کمیته را به عهده گیرد و با مشارکت همه معلمان و دانش‌آموزان، نتایج را مرتباً ارزیابی کند. کیفیت‌بخشی مدرسه باید با تعیین اهدافی بر حسب دوره تحصیلی و با نگاه به اهداف کلی وزارت آموزش و پرورش باشد. برای آشنایی کارکنان مدرسه با مدیریت کیفیت، دوره‌های آموزشی لازم برگزار شود و برای افراد پیشقدم و پرتلاش، جوایزی در نظر گرفته شود. مدیر باید به همان اندازه که به معلمان و کارکنان آزادی عمل می‌دهد، اقتدار و نظارت خود را به کار گیرد. مدیر باید تلاش کند هم رهبر آموزشی باشد و هم مهارت‌های رهبری را به معلمان بیاموزد (به نقل از مباشری، ۱۳۹۰، ۷).

درباره مدیریت کیفیت فراگیر در مدارس، مطالعاتی در داخل و خارج کشور انجام شده است که از مطالعات داخلی می‌توان به مطالعات حسین‌پور (۱۳۷۶)، قاسمی‌زاده (۱۳۸۱)، امیری فارسی (۱۳۸۲) و نوح‌پیشه (۱۳۸۴) اشاره کرد: برخی از نتایج این تحقیقات گویای آن است که در حوزه ستادی وزارت آموزش و پرورش، بسترهای لازم برای اجرای مدیریت کیفیت فراگیر وجود ندارد. تشکیل کلاس‌های آشناسازی، همکاری بین مدیران و کارشناسان، حمایت مدیریت از کارکنان، توجه به نظرات کارکنان و ایجاد ارتباط دوسویه بین کارکنان و سازمان از نکته‌های مثبت اجرای مدیریت کیفیت فراگیر ضروری است. همچنین یافته‌ها حاکی از آن بوده که بین نگرش مدیران و دبیران، درباره به‌کارگیری اصول مکف، تفاوت‌هایی معنادار وجود دارد. آمادگی کارکنان مدارس نیز در راستای استقرار مدیریت کیفیت فراگیر در حد متوسط گزارش شده است.

از پژوهش‌های انجام‌شده خارجی نیز می‌توان به تحقیقات توماس^۱ (۱۹۹۵) و مک دونالد^۲ (۱۹۹۶) اشاره کرد. نتایج پژوهش نشان داد که به‌کارگیری مدیریت کیفیت فراگیر در تعلیم و تربیت، با مقاومت اندکی در بین استادان دانشگاه و دانشجویان و آموزگاران روبه‌رو می‌شود. پنج عامل که به اجرای مدیریت کیفیت فراگیر در سازمان کمک فراوان می‌کند، شناسایی شده است: تلاش‌ها باید بر پایه فرایند بهبود باشد؛ کیفیت باید به‌وسیله مشتری‌ها شناسایی و تعریف شود؛ تمامی افراد باید در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داده شوند؛ تصمیم‌ها باید مبتنی بر داده‌ها و نتایج

1. Tomas
2. Mc Donald

باشند؛ باید تعهدی بلندمدت به وسیله مدیریت ارشد به وجود آید. همچنین نقش کلیدی مدیریت ارشد در اجرای موفقیت‌آمیز مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش، مورد تأکید قرار گرفته است.

پژوهش حاضر به لحاظ اینکه تلاش دارد مفاهیم مکف را در حوزه آموزش و پرورش کشور بومی کرده و درخصوص بسترهای نهادینه‌سازی مکف از دیدگاه دست‌اندرکاران آموزشی ارزیابی ارائه کند، از نوآوری برخوردار است. تحقیق حاضر بر آن است که وضعیت کاربرد مؤلفه‌های مکف در مدارس را از دیدگاه اعضای اجتماع مدارس کوهدشت مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و والدین بررسی کند. برای رسیدن به این هدف، پرسش‌های پژوهشی ذیل مطرح است:

(۱) ارزیابی ذی‌نفعان مدارس از بسترهای استقرار مدیریت کیفیت فراگیر در مدارس

چیست؟

(۲) چه تفاوت معناداری بین ارزیابی ذی‌نفعان مدارس از بسترهای استقرار مدیریت

کیفیت فراگیر در مدارس وجود دارد؟

روش‌شناسی

رویکرد و راهبرد تحقیق: پژوهش حاضر از آنجایی که به پیشنهادها و اجرای جهت ارتقای کیفیت در مدارس منجر می‌شود، کاربردی و دارای رویکردی کمی است که بر اندازه‌گیری عینی، معرف‌بودن نمونه و کاربرد فنون آماری در تجزیه و تحلیل داده‌ها تأکید می‌کند. همچنین از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها، در زمره پژوهش‌های ارزیابی قرار می‌گیرد؛ چراکه فرض پژوهشگران بر این مفهوم استوار است که ارزیابی فرایندی است که طی آن اطلاعاتی جمع‌آوری می‌شود تا بتوان درباره ارزش جنبه‌های مختلف یک برنامه قضاوت کرد تا تصمیم‌گیری را تسهیل کند. پژوهش ارزیابی ارتباطی نزدیک با افراد ذی‌نفع از یک برنامه در حال اجرا در سازمان دارد و اینکه چگونه می‌توانند در تدوین برنامه نقش داشته باشند.

جامعه آماری: جامعه آماری در این پژوهش شامل تمامی ذی‌نفعان مدارس متوسطه شهر کوهدشت (مدیران و معاونان مدارس، معلمان، دانش‌آموزان و اولیای آنان) در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ بود که براساس اطلاعات موجود، این افراد ۶۳۲۸ نفر بودند.

روش نمونه‌گیری: با توجه به اینکه افراد جامعه آماری در این پژوهش ۶۳۲۸ نفر بودند، نمونه با حجم ۴۵۸ نفر براساس فرمول کوکران تعیین شد. تعداد نمونه‌های انتخابی از زیرگروه‌ها با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، به تفکیک در جدول ۱ آمده است.

جدول (۱): مشخصات جامعه آماری و توزیع فراوانی نمونه‌های انتخابی

گروه‌ها	جامعه آماری	تعداد پرسش‌نامه پخش شده	تعداد پرسش‌نامه گردآوری شده
مدیران	۲۸	۲۸	۲۸
معلمان	۳۰۰	۱۳۰	۱۱۰
دانش‌آموزان	۳۰۰۰	۱۵۰	۱۱۵
والدین	۳۰۰۰	۱۵۰	۸۷
مجموع	۶۳۲۸	۴۵۸	۳۴۰

ابزار گردآوری داده‌ها: ممیزی کیفیت اولین مرحله در مسیر اجرای کیفیت فراگیر است؛ لذا رایج‌ترین ابزار گردآوری اطلاعات چک‌لیست‌های خودارزیابی است؛ از این رو، چک‌لیست ارزیابی کیفیت بارلوسکی و لاتون (۱۹۹۵) که سالیس (۲۰۰۲) آن را به‌روز کرده است، مورد استفاده قرار گرفت. در این لیست کنترل، براساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت، عدد یک برای عملکرد ضعیف و به‌ترتیب تا عدد پنج برای عملکرد عالی است. این چک‌لیست شامل ۱۰ مؤلفه دسترسی، خدمات برای ذی‌نفعان، رهبری، فضای کالبدی و منابع، یادگیری مؤثر، دانش‌آموزان، کارکنان، روابط بیرونی، سازمان و استانداردهاست. ۹۵ گویه دارد. میزان پاسخ‌گویی (۷۳٪) بود که سطح قابل‌قبولی است.

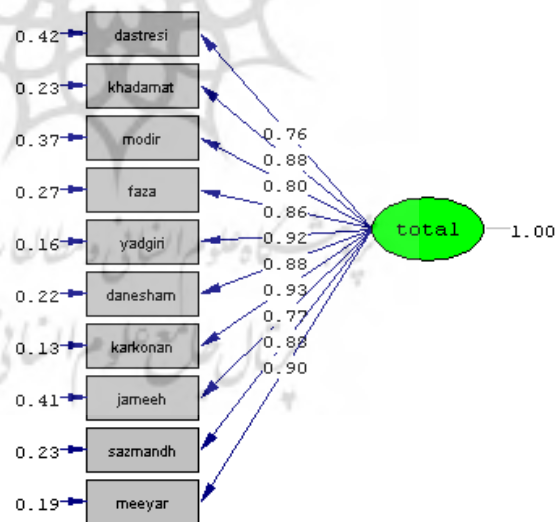
روایی و پایایی ابزار: از آنجاکه عوامل زیربنایی چک‌لیست ارزیابی کیفیت در پژوهش‌های پیشین شناسایی و استخراج شده است، جهت بررسی روایی محتوایی چک‌لیست از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد.

در جدول ۲ بار عاملی و مقادیر t متناظر با هر یک از ابعاد سازه کیفیت مدارس ارائه شده است. از آنجاکه مقادیر t متناظر با بار عاملی همه‌ی مؤلفه‌ها بالاتر از ۱/۹۶ است، مشخص می‌شود که در سطح اطمینان ۹۵ درصد، همه‌ی ابعاد سازه کیفیت مدارس به‌خوبی بر این سازه بار شده‌اند و می‌توانند توصیفی مناسب از متغیر کیفیت مدارس به عمل آورند.

جدول (۲): بار عاملی ابعاد چک لیست ارزیابی کیفیت و مقادیر t متناظر آنها

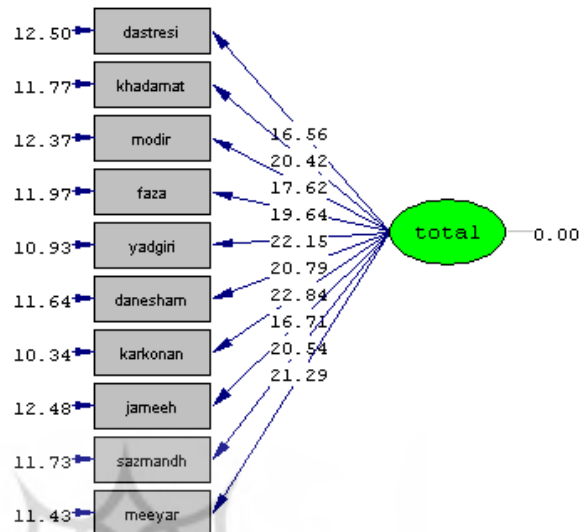
آماره t	بار عاملی	ابعاد
۱۶/۵۶	۰/۷۶	دسترسی
۲۰/۴۲	۰/۸۸	خدمات
۱۷/۶۲	۰/۸۰	ویژگی‌های مدیر
۱۹/۶۴	۰/۸۶	فضای مدرسه
۲۲/۱۵	۰/۹۲	یادگیری اثربخش
۲۰/۷۹	۰/۸۸	دانش آموزان
۲۲/۸۴	۰/۹۳	کارکنان
۱۶/۷۱	۰/۷۷	ارتباط با جامعه
۲۰/۵۴	۰/۸۸	سازمان‌دهی
۲۱/۲۹	۰/۹۰	معیارها

نتایج تحلیل عاملی تأییدی در نمودارهای ۱ و ۲ ارائه شده است.



Chi-Square=102.26, df=35, P-value=0.00003, RMSEA=0.075

نمودار (۱): الگوی ساختاری پژوهش



Chi-Square=102.26, df=35, P-value=0.00003, RMSEA=0.075

نمودار (۲): الگوی معناداری پژوهش

مسئله دیگری که باید در انجام تحلیل عاملی تأییدی مورد توجه قرار گیرد، بررسی میزان برازش الگوی پژوهش است. در جدول ۳، شاخص‌های نیکویی برازش پیرامون ارزیابی برازندگی الگوی پژوهش مبنی بر توصیف متغیر کیفیت مدارس بر حسب ابعاد ده‌گانه ارائه شده است.

جدول (۳): شاخص‌های نیکویی برازش روایی محتوایی چک‌لیست ارزیابی کیفیت

RMR	CFI	IFI	NFI	AGFI	GFI	RMSEA	مقدار خی دو		
							X ²	df	Sig
۰/۰۵۹	۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۸۷	۰/۹۳	۰/۰۷۵	۱۰۲/۲۶	۳۵	۰/۰۰۰

اولین شاخص مورد بررسی در جدول ۳ آماره مجذور کای است که مقدار آن ۱۰۲/۲۶ بود. جهت تفسیر این شاخص به نسبت مجذور کای بر درجه آزادی استناد می‌شود. چنانچه نسبت مجذور کای به درجه آزادی بین ۱ تا ۳ باشد، حاکی از برازش الگوست. درجه آزادی در تحلیل عاملی تأییدی ۳۵ بوده است؛ بنابراین نسبت مجذور کای به درجه آزادی برابر با ۲/۹۲ بوده و مشخص می‌شود که چک‌لیست ارزیابی کیفیت برحسب این شاخص از روایی خوبی برخوردار

است. دومین شاخص مورد بررسی در زمینه ارزیابی برازندگی الگوی تحلیل عاملی، شاخص RMSEA است که کمتر تحت تأثیر حجم نمونه است. اگرچه در مورد مقدار مطلوب این شاخص نقطه برش واحدی وجود ندارد، عمدتاً گفته می‌شود که مقدار کمتر از ۰/۱ بیانگر برازش مناسب آن خواهد بود. در پژوهش حاضر، مقدار شاخص RMSEA برابر با ۰/۰۷۵ بود که حکایت از برازش نسبتاً مناسب الگوی مشاهده شده دارد. در مورد شاخص GFI ، $AGFI$ ، NFI ، $NNFI$ و CFI که مقدار آن‌ها بین صفر تا یک در نوسان است، چنانچه مقدار به دست آمده مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹ باشد، بیانگر برازش مناسب الگوی تجربی خواهد بود. همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، به استثنای شاخص $AGFI$ که مقدار آن برابر با ۰/۸۷ بوده است، سایر شاخص‌های مزبور حکایت از برازش مناسب الگو و روایی سازه چک‌لیست ارزیابی کیفیت دارند. نهایتاً آخرین شاخص مورد بررسی RMR است که مقدار آن بین صفر تا یک در نوسان است. به‌طور کلی هر قدر مقدار این شاخص به صفر نزدیک‌تر باشد، حکایت از برازش مناسب‌تر الگو دارد. اگرچه نقطه برش خاصی که مورد توافق همگان باشد، در مورد این شاخص وجود ندارد، معمولاً شرط برازش الگو برحسب این شاخص آن است که مقدار RMR کمتر از ۰/۰۵ باشد. از آنجا که در پژوهش حاضر مقدار این شاخص ۰/۰۵۲ است، نتیجه گرفته می‌شود که ابزار گردآوری داده‌ها برحسب این شاخص از روایی مناسبی برخوردار نیست؛ اما در مجموع اکثر شاخص‌های نیکویی برازش حکایت از برازندگی الگو دارند؛ لذا می‌توان گفت که روایی چک‌لیست ارزیابی کیفیت مورد تأیید است. جهت بررسی پایایی ابزار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. در جدول ۴، مقادیر آلفای چک‌لیست به تفکیک مؤلفه‌ها ارائه شده است.

جدول (۴): ضرایب آلفای کرانباخ چک ارزیابی کیفیت بر حسب مؤلفه‌ها

ردیف	ابعاد	تعداد گویه	مقدار آلفا
۱	دسترسی	۵	۰/۸۲
۲	خدمات	۱۰	۰/۸۹
۳	ویژگی مدیر	۹	۰/۹۱
۴	محیط و فضای مدرسه	۶	۰/۸۶
۵	یادگیری اثربخش	۹	۰/۹۴
۶	دانش‌آموزان	۱۴	۰/۹۳
۷	کارکنان	۱۸	۰/۹۵
۸	ارتباط با جامعه	۳	۰/۸۴
۹	سازمان‌دهی	۱۱	۰/۸۵
۱۰	معیارها	۱۰	۰/۹۱

از آنجا که ضریب آلفای کلی مؤلفه‌های چک‌لیست ارزیابی کیفیت بالاتر از ۷۰٪ بود، پایایی این چک‌لیست مورد تأیید قرار گرفت.

یافته‌ها

قبل از پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش، پیش‌شرط نرمال بودن توزیع داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت که به این منظور به مقادیر چولگی و کشیدگی توزیع متغیرها استناد شد. در حالت کلی، چنانچه چولگی و کشیدگی در بازه (۲، -۲) باشند، داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار هستند. بر مبنای نتایج ارائه‌شده در جدول ۵، مقادیر چولگی و کشیدگی در مورد مؤلفه‌های چک‌لیست ارزیابی کیفیت در بازه ۲- تا ۲+ قرار دارند؛ بنابراین می‌توان گفت که داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار هستند و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک جهت بررسی سؤالات پژوهش استفاده کرد.

جدول (۵): شاخص‌های توزیع داده‌های مؤلفه‌های چک‌لیست ارزیابی کیفیت

متغیر	چولگی	انحراف معیار	کشیدگی	انحراف معیار
دسترسی	-۰/۰۹۵	۰/۱۳۲	-۰/۵۱۳	۰/۲۶۴
خدمات	۰/۳۹۱	۰/۱۳۲	-۰/۱۲۶	۰/۲۶۴
ویژگی‌های مدیر	۰/۰۲۵	۰/۱۳۲	-۰/۳۰۱	۰/۲۶۴
فضای مدرسه	۰/۰۹۰	۰/۱۳۲	-۰/۵۹۱	۰/۲۶۴
یادگیری اثربخش	۰/۲۸۶	۰/۱۳۲	-۰/۳۶۲	۰/۲۶۴
دانش‌آموزان	۰/۳۴۴	۰/۱۳۲	-۰/۴۷۹	۰/۲۶۴
کارکنان	۰/۲۲۸	۰/۱۳۲	-۰/۲۳۲	۰/۲۶۴
ارتباط با جامعه	۰/۲۲۹	۰/۱۳۲	-۰/۴۶۸	۰/۲۶۴
سازمان‌دهی	۰/۰۶۳	۰/۱۳۲	-۰/۲۲۵	۰/۲۶۴
معیارها	۰/۲۴۸	۰/۱۳۲	-۰/۵۱۶	۰/۲۶۴

پس از اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها، کفایت نمونه و روابودن ابزار گردآوری داده‌ها، در ادامه نتایج حاصل از بررسی هر یک از سؤالات پژوهش ارائه شده است. به این منظور ابتدا وضعیت مکف در مدارس کوه‌دشت از دیدگاه کل افراد نمونه در قالب یک سؤال کلی و ده سؤال جزئی مورد بررسی قرار گرفته و در ادامه وضعیت کیفیت براساس شاخصه‌های مکف در مدارس، از دیدگاه ذی‌نفعان مدرسه به تفکیک بررسی شده است. در نهایت نیز دیدگاه ذی‌نفعان مدرسه در مورد وضعیت این متغیر، مورد مقایسه قرار گرفته است. به این منظور در سطح آمار

استنباطی از آزمون‌های t تک‌نمونه‌ای، آزمون تی با دو گروه مستقل، تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد.

سؤال اول: ارزیابی مدیران مدارس در خصوص وضعیت کیفیت در مدارس چیست؟

جدول (۶): آزمون t تک‌نمونه‌ای پیرامون ارزیابی مدیران از وضعیت کیفیت (نمونه ۲۸ نفر)

متغیر	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	میانگین معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
دسترسی	۴/۰۸	۰/۷۰۶	۳	۸/۰۸۱	۲۷	۰/۰۰۰
خدمات	۳/۹۶	۰/۷۲۸	۳	۷/۰۰۵	۲۷	۰/۰۰۰
ویژگی‌های مدیر	۴/۲۳	۰/۶۲۰	۳	۱۰/۴۹۲	۲۷	۰/۰۰۰
فضای مدرسه	۴/۱۱	۰/۵۸۱	۳	۱۰/۰۷۸	۲۷	۰/۰۰۰
یادگیری اثربخش	۴/۱۷	۰/۵۹۶	۳	۱۰/۳۹۳	۲۷	۰/۰۰۰
دانش‌آموزان	۴/۰۹	۰/۵۹۳	۳	۹/۷۵۲	۲۷	۰/۰۰۰
کارکنان	۴/۱۰	۰/۵۴۱	۳	۱۰/۷۹۲	۲۷	۰/۰۰۰
ارتباط با جامعه	۳/۹۸	۰/۷۴۷	۳	۶/۹۰۸	۲۷	۰/۰۰۰
سازمان‌دهی	۴/۲۷	۰/۵۴۴	۳	۱۲/۳۷۲	۲۷	۰/۰۰۰
معیارها	۴/۱۱	۰/۶۱۲	۳	۹/۶۳۴	۲۷	۰/۰۰۰
کیفیت مدارس	۴/۱۱	۰/۵۴۳	۳	۱۰/۸۱۹	۲۷	۰/۰۰۰

براساس نتایج جدول ۶ و مقادیر t برای میانگین‌های مشاهده‌شده، از آنجاکه مقدار t در سطح ۰/۰۱ برای تمامی مؤلفه‌ها معنادار است، مشخص می‌شود که مدیران مدارس شهر کوهدهشت، وضعیت کیفیت در مدارس خود را در سطح خوب گزارش کرده‌اند.

سؤال دوم: ارزیابی معلمان مدارس در خصوص وضعیت کیفیت در مدارس چیست؟

جدول (۷): آزمون t تک‌نمونه‌ای برای ارزیابی معلمان از وضعیت کیفیت (تعداد نمونه ۱۱۰)

متغیر	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	میانگین معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
دسترسی	۳/۴۳	۰/۹۳۸	۳	۴/۷۷۴	۱۰۹	۰/۰۰۰
خدمات	۳/۰۹	۰/۸۱۲	۳	۱/۱۹۷	۱۰۹	۰/۲۳۴
ویژگی‌های مدیر	۳/۳۳	۰/۸۶۴	۳	۴/۰۶۷	۱۰۹	۰/۰۰۰
فضای مدرسه	۳/۱۷	۰/۹۴۴	۳	۱/۸۷۶	۱۰۸	۰/۰۶۳
یادگیری اثربخش	۳/۱۲	۰/۸۵۲	۳	۱/۴۳۰	۱۰۹	۰/۱۵۶

۰/۲۳۸	۱۰۹	۱/۱۸۶	۳	۰/۹۰۷	۳/۱۰	دانش‌آموزان
۰/۰۴۴	۱۰۸	۲/۰۳۸	۳	۰/۸۶۶	۳/۱۷	کارکنان
۰/۷۱۲	۱۰۹	-۰/۳۷۰	۳	۱/۰۲۹	۳/۹۶	ارتباط با جامعه
۰/۰۰۵	۱۰۹	۲/۸۵۲	۳	۰/۹۸۷	۳/۲۷	سازمان‌دهی
۰/۱۰۳	۱۰۹	۱/۶۴۵	۳	۰/۹۹۱	۳/۱۵	معیارها
۰/۰۱۴	۱۰۷	۲/۴۹۲	۳	۰/۸۲۷	۳/۲۰	کیفیت مدارس

بر اساس نتایج جدول ۷ مشخص می‌شود که از دیدگاه معلمان مدارس شهر کوه‌دشت، وضعیت کیفیت در سطح خوب بوده است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که مقادیر t در مورد چهار بعد دسترسی، ویژگی‌های مدیر مدرسه، کارکنان و سازمان‌دهی، مثبت و معنادار است؛ بنابراین از دیدگاه معلمان، وضعیت کیفیت در ابعاد مزبور، در سطح خوب بوده است. در عین حال مقادیر t در مورد شش بعد خدمات، محیط و فضای مدرسه، یادگیری اثربخش، دانش‌آموزان، ارتباط با جامعه و معیارها، معنادار نیست؛ لذا می‌توان گفت که از دیدگاه معلمان، وضعیت کیفیت بر حسب این ابعاد، در سطح متوسط بوده است.

سؤال سوم: ارزیابی دانش‌آموزان مدارس در خصوص وضعیت کیفیت در مدارس چیست؟

جدول (۸): آزمون t تک‌نمونه‌ای پیرامون ارزیابی دانش‌آموزان از وضعیت کیفیت (نمونه ۱۱۵ نفر)

متغیر	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	میانگین معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
دسترسی	۲/۹۳	۰/۸۱۲	۳	-۰/۸۴۹	۱۱۴	۰/۳۹۷
خدمات	۲/۴۸	۰/۷۰۳	۳	-۷/۹۰۲	۱۱۴	۰/۰۰۰
ویژگی‌های مدیر	۲/۷۸	۰/۸۶۸	۳	-۲/۶۳۶	۱۱۴	۰/۰۱۰
فضای مدرسه	۲/۹۰	۰/۸۴۹	۳	-۱/۲۰۸	۱۱۴	۰/۲۳۰
یادگیری اثربخش	۲/۵۰	۰/۷۵۱	۳	-۷/۰۴۲	۱۱۴	۰/۰۰۰
دانش‌آموزان	۲/۷۶	۰/۷۹۷	۳	-۳/۱۶۷	۱۱۴	۰/۰۰۲
کارکنان	۲/۶۲	۰/۷۵۱	۳	-۵/۴۰۰	۱۱۴	۰/۰۰۰
ارتباط با جامعه	۲/۵۶	۱/۰۲۹	۳	-۴/۴۹۸	۱۱۴	۰/۰۰۰
سازمان‌دهی	۲/۶۶	۰/۶۹۸	۳	-۵/۲۰۹	۱۱۴	۰/۰۰۰
معیارها	۲/۶۹	۰/۷۵۷	۳	-۴/۲۸۷	۱۱۴	۰/۰۰۰
کیفیت مدارس	۲/۶۹	۰/۵۹۱	۳	-۵/۵۶۹	۱۱۴	۰/۰۰۰

براساس نتایج جدول ۸ مشخص می‌شود که از دیدگاه دانش‌آموزان شهر کوهدشت، وضعیت کیفیت در سطح ضعیف بوده است. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای در مورد هر یک از ابعاد مکف نیز نشان می‌دهد که مقادیر t در مورد هشت بعد خدمات، ویژگی‌های مدیر مدرسه، یادگیری اثربخش، دانش‌آموزان، کارکنان، ارتباط با جامعه، سازمان‌دهی و معیارها، منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده است؛ بنابراین از دیدگاه دانش‌آموزان، وضعیت کیفیت در ابعاد مزبور، در سطح ضعیف بوده است. همچنین مقادیر t در مورد دو بعد دسترسی و محیط مدرسه، معنادار نیست؛ بنابراین از دیدگاه دانش‌آموزان، وضعیت کیفیت برحسب این دو بعد، در سطح متوسط بوده است.

سؤال چهارم: ارزیابی والدین دانش‌آموزان در خصوص وضعیت کیفیت در مدارس چیست؟

جدول (۹): آزمون t تک‌نمونه‌ای پیرامون ارزیابی والدین از وضعیت کیفیت مدارس (نمونه ۸۷ نفر)

متغیر	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	میانگین معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
دسترسی	۲/۸۴	۰/۷۸۷	۳	-۱/۹۰۶	۸۶	۰/۰۶۰
خدمات	۲/۷۲	۰/۶۱۶	۳	-۴/۱۹۳	۸۶	۰/۰۰۰
ویژگی‌های مدیر	۲/۸۱	۰/۶۸۲	۳	-۲/۵۳۲	۸۶	۰/۰۱۳
فضای مدرسه	۲/۷۸	۰/۷۷۴	۳	-۲/۵۸۳	۸۶	۰/۰۱۱
یادگیری اثربخش	۲/۶۸	۰/۶۸۸	۳	-۴/۲۸۱	۸۵	۰/۰۰۰
دانش‌آموزان	۲/۷۳	۰/۶۷۸	۳	-۳/۶۰۱	۸۶	۰/۰۰۱
کارکنان	۲/۷۵	۰/۵۷۲	۳	-۳/۹۹۵	۸۶	۰/۰۰۰
ارتباط با جامعه	۲/۸۰	۰/۶۱۷	۳	-۳/۰۱۱	۸۶	۰/۰۰۳
سازمان‌دهی	۲/۷۵	۰/۸۰۴	۳	-۲/۸۷۰	۸۶	۰/۰۰۵
معیارها	۲/۷۶	۰/۶۸۹	۳	-۳/۲۳۵	۸۶	۰/۰۰۲
کیفیت مدارس	۲/۷۶	۰/۵۹۸	۳	-۳/۶۹۸	۸۵	۰/۰۰۰

براساس نتایج جدول ۹ مشخص می‌شود که از دیدگاه والدین دانش‌آموزان شهر کوهدشت، وضعیت کیفیت در مدارس فرزندانشان در سطح ضعیف بوده است. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای در مورد هر یک از ابعاد مکف نیز نشان می‌دهد که مقادیر t در مورد نه بعد خدمات، ویژگی‌های مدیر مدرسه، محیط و فضای مدرسه، یادگیری اثربخش، دانش‌آموزان، کارکنان، ارتباط با جامعه، سازمان‌دهی و معیارها، منفی و معنادار بوده است؛ بنابراین از دیدگاه والدین، وضعیت کیفیت در ابعاد مزبور، پایین‌تر از متوسط بوده است. همچنین مقدار t در مورد بعد دسترسی معنادار بوده و

بیانگر آن است که از دیدگاه والدین، وضعیت کیفیت از لحاظ بعد دسترسی، در سطح متوسط قرار دارد.

سؤال پنجم: آیا بین ارزیابی ذی‌نفعان مدرسه از وضعیت کیفیت براساس شاخصه‌های مکف در مدارس، تفاوت معناداری وجود دارد؟ به‌منظور مقایسه دیدگاه مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و والدین در مورد وضعیت کیفیت در مدارس، از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد.

جدول (۱۰): نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه ارزیابی ذی‌نفعان مدرسه

از کیفیت مدارس					
منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری
بین گروهی	۵۴/۵۶۲	۳	۱۸/۱۸۷	۳۹/۹۳۴	۰/۰۰۰
درون گروهی	۱۵۱/۶۵۷	۳۳۳	۰/۴۵۵		
کل	۲۰۶/۲۱۹	۳۳۶			

براساس نتایج جدول ۱۰، مقدار آماره F برابر با ۳۹/۹۳۴ بوده که این مقدار در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ بنابراین می‌توان گفت بین دیدگاه مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و والدین در مورد وضعیت کیفیت در مدارس، تفاوت معناداری وجود دارد.

با توجه به معنادار بودن آماره F در تحلیل واریانس یک‌راهه، در ادامه از آزمون تعقیبی استفاده شد تا مشخص شود که بین دیدگاه کدام گروه‌ها تفاوت وجود داشته است. جدول ۱۱ نتایج آزمون تعقیبی توکی را درباره مقایسه زوجی دیدگاه ذی‌نفعان مدرسه نشان می‌دهد.

جدول (۱۱): نتایج آزمون تعقیبی مقایسه زوجی ارزیابی ذی‌نفعان مدرسه

گروه اول	گروه دوم	تفاوت میانگین	انحراف معیار خطا	سطح معناداری
دانش‌آموز	معلم	-۰/۵۰۵	۰/۰۹۰	۰/۰۰۰
دانش‌آموز	مدیر	-۱/۴۱۸	۰/۱۴۲	۰/۰۰۰
دانش‌آموز	والدین	-۰/۰۶۸	۰/۰۹۶	۰/۸۹۱
معلم	مدیر	-۰/۹۱۲	۰/۱۴۳	۰/۰۰۰
معلم	والدین	۰/۴۳۷	۰/۰۹۷	۰/۰۰۰
مدیر	والدین	۱/۳۴۹	۰/۱۴۶	۰/۰۰۰

براساس نتایج جدول ۱۱، معلمان و مدیران در مقایسه با دانش‌آموزان، ارزیابی مثبت‌تری از وضعیت کیفیت در مدارس داشته‌اند. بین دیدگاه دانش‌آموزان و والدین، تفاوت معناداری وجود ندارد. مدیران در مقایسه با معلمان، ارزیابی مثبت‌تری از وضعیت کیفیت در مدارس داشته‌اند. نهایتاً، معلمان و مدیران، در مقایسه با والدین، ارزیابی مثبت‌تری از وضعیت کیفیت در مدارس گزارش کرده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق به منظور ارزیابی وضعیت کیفیت از دیدگاه ذی‌نفعان مدرسه (مدیران مدارس، معلمان، دانش‌آموزان و والدین) براساس شاخصه‌های مدیریت کیفیت فراگیر در مدارس متوسطه شهر کوهدشت انجام شد. پژوهش با رویکرد کمی و راهبرد تحقیقی ارزیابی انجام گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی ذی‌نفعان مدارس متوسطه شهر کوهدشت بود. مدیریت کیفیت فراگیر کیفیت را به‌عنوان فرهنگ سازمانی پیش‌بینی می‌کند. معلمان با نهایت توان خود و در جهت رضایت کامل دانش‌آموزان و والدین درس می‌دهند. مدیر، مدرسه را در جهت رضایت کارکنان، دانش‌آموزان و والدین اداره می‌کند. کیفیت به‌عنوان فرهنگ سازمانی نشانگر مفهوم کلیت به‌جای کاربردهای جزئی است. کیفیت نمی‌تواند فقط یک مورد از مؤسسه را شامل شود؛ درحالی‌که بخش‌های دیگر رها شوند. از نقطه‌نظر مدیریت کیفیت فراگیر یک مدرسه با نتایج علمی بالا ولی بدون دستاوردی در فعالیت‌های ورزشی یا فرهنگی یا رواج اعتیاد در بین دانش‌آموزان نمی‌تواند مؤسسه کیفی قلمداد شود. مدیریت کیفیت فراگیر برای توسعه کیفی کامل دانش‌آموزان در چهار جهت اصلی که به‌طور هم‌زمان انسان را نگه می‌دارد، تلاش می‌کند: جسمانی، عاطفی، فکری و معنوی. جدول ۱۲ وضعیت کیفیت را در ۱۰ شاخص به‌طور کلی از دیدگاه ذی‌نفعان مدارس نشان می‌دهد:

جدول (۱۲): وضعیت کیفیت در ده شاخصه مکف

شاخصه	وضعیت کیفیت
دسترسی	خوب
خدمات	ضعیف
ویژگی‌های مدیر مدرسه	متوسط
محیط و فضای مدرسه	متوسط
یادگیری اثربخش	ضعیف
دانش‌آموزان	متوسط
کارکنان	متوسط

ارتباط با جامعه	ضعیف
سازماندهی	متوسط
معیارها	متوسط

ارزیابی هر یک از گروه‌های ذی‌نفع یا اعضای اجتماع مدرسه در مورد وضعیت کیفیت در مدارس شهر کوهدشت براساس شاخصه‌های مکف در جدول ۱۳ نشان داده شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، دانش‌آموزان و والدین در مجموع ارزیابی منفی از خدمات آموزشی مدارس داشته‌اند؛ اما در مقابل مدیران مدارس و معلمان ارزیابی مثبتی را گزارش کرده‌اند.

جدول (۱۳): وضعیت کیفیت از دیدگاه ذی‌نفعان مدرسه

اعضا	وضعیت کیفیت
مدیران	خوب
معلمان	خوب
دانش‌آموزان	ضعیف
والدین	ضعیف

در توجیه نتایج فوق باید گفت که بیشتر مدارس و مؤسسات آموزشی به شکل روزمره اداره می‌شوند و اغلب فاقد طرح توسعه هستند. هرگونه اقدام توسعه‌ای معمولاً رویکردی تدریجی دارد. مدیریت کیفیت فراگیر به دنبال برنامه‌ریزی بلندمدتی است که پویا باشد؛ چون برنامه همواره موضوعی برای اصلاح و بازبینی است. تضمین پذیرفته و نهادینه‌شدن مفهوم مدیریت کیفیت فراگیر و اجزای تئوری آن حائز اهمیت است.

مدیریت کیفیت فراگیر یک رویکرد مدیریت تغییر است. نوآوری در یک مدرسه می‌تواند افقی، عمودی و عمقی باشد. نوآوری‌ها و تغییرات افقی بیانگر گسترش و متنوع‌شدن فعالیت‌هاست. رویکرد عمقی به معنی تغییرات کیفی با ایجاد فرهنگ تغییر است. مدیریت کیفیت فراگیر فرایند تغییر را از دو جنبه عمق و عمودی مدنظر قرار می‌دهد. به‌رحال هر جایی که تغییرات کیفی مؤسسه لازم باشد، متنوع‌سازی یا گسترش منع می‌شود. پس اصولاً مدیریت کیفیت فراگیر، تغییر با تمرکز بر کیفیت را جست‌وجو می‌کند.

اتخاذ نوآوری فرایندی پنج مرحله‌ای دارد (راجرز^۱، ۱۹۹۲) القای فکری نوآوری در ذهن افراد سازمان، امکان‌سنجی، تبدیل فکر به عمل در سطح میدانی، ارزیابی تکوینی و نهایتاً نهادینه‌سازی نوآوری. مدیریت کیفیت فراگیر در قالب یک فلسفه جدید و راهبردی نوآورانه برای بهبود کیفیت در آموزش باید از این پنج مرحله عبور نماید.

نتایج این تحقیق می‌تواند اشارات کاربردی برای دست‌اندرکاران مؤسسات آموزشی دربرداشته باشد. نخست آنکه مفاهیم شکل داده شده مدیریت کیفیت فراگیر توسط دمی‌نگ، به عنوان مبنایی برای دستیابی به تعالی در مدارس مطرح شده است. فرض اساسی آن این است که مردم بهترین‌ها را برای خود می‌خواهند. به نظر لاننبرگ^۲ (۲۰۱۰) این کار مدیران مدارس است که آنها را قادر سازد تا این کار را به طور مداوم با بهبود نظام آموزشی که در آن ذینفع هستند انجام دهند. این کار مستلزم کار گروهی، تربیت نیرو انسانی، و مجموعه گسترده از داده‌ها و تجزیه و تحلیل آنهاست. این فرصتی است تا یک تغییر نظام دار برای آموزش و پرورش مفهوم سازی و نهادینه شود. دوم اینکه، باید به یاد داشت که مقاومت، اصل نوآوری است، مشخص شده علاوه بر خود سازمان، چند ویژگی اعضای اجتماع مدرسه نیز عامل مقاومت در برابر نوآوری‌های بهبود کیفیت در مدارس هستند که محافظه‌کاری، احساس بی‌امنیتی، ترس از شکست، عزت‌نفس کم، ناتوانی در احساس نیازها، بی‌تمایلی به کار، آشنایی نداشتن کافی با ایده‌ها و شیوه‌های جدید، ارتباط کم با سازمان‌ها و افراد پیشرفت‌کننده از آن جمله‌اند. دست‌اندرکاران و مدیران مدارس باید به خاطر داشته باشند که در اجرای طرح‌های مدیریت کیفیت فراگیر در مدارس وجود موانع مذکور امری طبیعی است و می‌توان با گفتگو و چانه زنی میزان مقاومت‌ها را به حداقل رساند.

منابع

- آقازاده امیری، مریم و بختیاری، ابوالفضل. (۱۳۸۹). جایگاه مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش و پرورش، ماهنامه مدارس کارآمد، ۹، ۳۸-۳۹.
- تورانی، حیدر. (۱۳۸۲). مدیریت فرایندمدار در مدرسه، تهران: تزکیه
- جهانگیری، علی اصغر. (۱۳۸۳). بررسی نقش مکف در آموزش سازمان‌های دانش‌آفرین، مجله مدیرسرا
- خاتم‌ساز، محمود. (۱۳۸۹). چشم‌انداز مدیریت کیفیت فراگیر در جهان، ماهنامه تدبیر، سال پنجم، خرداد ۱۳۸۹. صص ۶۸-۷۹.

1. Rogers
2 Luneneburg

سالیس، ادوارد (۲۰۰۲). مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش، ترجمه سید علی حدیقی (۱۳۸۰)، تهران: هوای تازه.

صالحی، مسلم؛ قلتاش، عباس؛ و ابراهیمی، سارا. (۱۳۸۷). بررسی رابطه میزان آمادگی دبیران جهت اجرای مدیریت کیفیت فراگیر با فرهنگ سازمانی و اثربخشی مدیران مدارس متوسطه، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. سال اول. شماره دوم. زمستان. صص ۸۱-۹۰.

عزت‌خواه، نوروزی. (۱۳۷۵). مدیریت مراکز پیش‌دبستانی، ناشر: دانشگاه علامه طباطبایی، تهران: بشری.

قاسمی زاد، علیرضا (۱۳۸۱). بررسی تحلیلی میزان آمادگی اعضا هیئت علمی دانشگاه شیراز برای پذیرش تفکر مدیریت کیفیت فراگیر، پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز

مباشری، موسی (۱۳۹۰). بهبود بخشیدن به مدیریت مدرسه، مرکز یادگیری سایت تبیان، تجمیع و تنظیم: نوربخش.

هاشمی پور، سیده زهرا. (۱۳۸۹). مدیریت کیفیت فراگیر. ماهنامه استاندارد، شماره ۲۱۹، ۲۰-۲۱

Barlosky, M & Lawton, S. (1995). *Developing Quality Schools*, Toronto: Kodak Canada Inc.

Crosby, P. B. (1979). *Quality is free*, New York: Mentor Books,

Deming, W. E. (1982). *Out of the Crisis*, Cambridge, Cambridge University Press,

Goetsch D. L. & Davis, S. (2014). *Quality Management for Organizational Excellence:*

Introduction to Total Quality, 7th Ed., Essex: Pearson Education Limited

Juran, J. M. (1989). *Juran on leadership for Quality*, New York: Macmillan.

Lunenburg, F. C. (2010). Total Quality Management Applied to Schools, *Schooling*, 1, (1), 10-16.

Mukhopadhyay, M. (2005). *Total quality management in Education*. London: Sage Publications

Noohpisheh, E., (2005). The feasibility study of establishment of total quality management in Fars education, MA thesis, Islamic Azad University

Peters, T. & Austin, N. (1986). *A Passion for Excellence*, Glasgow: Fontana Collins

Rogers, E.M. (1992). *Diffusion of Innovation*, New York: Macmillan

Sallis, E. (2006). *Total Quality Management in education*, 3rd ed. London: Kogan Page.