

مدیریت کیفیت جامع، پیش بین مقدار نهادی سازی کیفیت در

مدارس

علی خلخالی^{۱*} و شهربانو قهرمانی^۲

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی پیش بینی پذیری نهادی سازی کیفیت در مدارس بر مبنای مقدار انطباق آن‌ها با مؤلفه‌های مدیریت کیفیت جامع بوده است. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و واحد مطالعه در این پژوهش در دو سطح مدرسه و معلم متمرکز بود. جامعه آماری کلیه مدارس متوسطه دولتی غرب استان مازنداران (۳۶ مدرسه با ۹۴۰ نفر معلم) بوده است. برای نمونه گیری در دو مرحله از روش های نمونه گیری هدفمند و تصادفی طبقه‌ای استفاده گردید. بر این اساس، با همتاسازی از لحاظ قدمت، ثبات مدیریت، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و جمعیت دانش آموزی ۲۰ مدرسه به عنوان گروه نمونه برگزیده شدند. این ۲۰ مدرسه دارای ۵۰۶ نفر معلم بودند که بر مبنای جدول کرجسی و مورگان و با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای ۳۳۱ نفر معلم به عنوان نمونه سطح دوم انتخاب شدند. جهت گردآوری داده ها از دو پرسشنامه سنجش مقدار انطباق مدارس با مؤلفه های مدیریت کیفیت جامع و پرسشنامه سنجش مقدار نهادی سازی کیفیت مدارس استفاده شد. برای تجزیه داده‌ها از شاخص‌های توصیفی و برای تحلیل داده‌ها از آماره همبستگی پیرسون و مدل‌های رگرسیون اینتر و گام به گام استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهند که بین مقدار انطباق مدارس با مؤلفه‌های مدیریت کیفیت جامع با مقدار نهادی سازی کیفیت در این مدارس رابطه وجود دارد. همچنین، وضعیت مؤلفه‌های مدیریت کیفیت جامع از توان کافی برای پیش بینی و تا حدی تبیین مقدار نهادی سازی کیفیت در مدارس برخوردارند.

واژه‌های کلیدی: مدارس، مؤلفه های مدیریت کیفیت جامع، نهادی سازی کیفیت.

۱- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران.

۲- کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن.

*- نویسنده مسئول مقاله: khalkhali_ali@yahoo.com

مقدمه

بی گمان، در روند توسعه صنعت و بازرگانی، یکپارچگی اقتصاد جهانی و رشد و اشباع بازار، کیفیت نقش اصلی را ایفا کرده و یکی از مهم‌ترین عامل‌های رقابت سازمان و موفقیت در بازارهای ملی، منطقه‌ای و جهانی بشمار می‌آید. نهادها برای این‌که در محیط کنونی موفق شوند، باید به کیفیت محصول و خدمات خود توجه نمایند. در این بین و بیش‌تر از همه، مدارس به عنوان پایدارترین شکل نهاد آموزش و پرورش همواره در معرض پرسش‌هایی در قبال کیفیت خود بوده‌اند. تحقق مدرسه کیفی در ترکیب با مفهوم مدیریت کیفیت، سازه‌ای گسترده و چند بعدی است که مستلزم بازآرایی ساختار مدرسه و بهبود مداوم محصولات و خدمات مدرسه، مشارکت همه‌جانبه و ایجاد فضای اطمینان بخش برای همه گروه‌های ذینفع مدرسه است (CliffsNotes, 2011). استقرار چنین فضایی مدیران را با استعاره نهادی سازی کیفیت مواجه می‌سازد. نهادی‌سازی کیفیت درجه درون سازی پایدار فرایندها و شاخص‌های کیفی در درون ساختارهای رسمی و غیر رسمی یک سازمان است. با این حال، فرایند نهادی سازی باید حتما در قالب یک مدل تجربه شده و علمی عملیاتی شود تا پیامدهای آن کنترل شدنی و پیش بینی پذیر باشد. در سال‌های اخیر مدل‌های مدیریتی گوناگونی برای استقرار کیفیت در سازمان‌ها معرفی شده است. در واقع، مفهوم مدیریت کیفیت به عنوان مجموعه‌ای از مفاهیم، استراتژی‌ها، ابزارها و باورهایی می‌باشد که هدفشان بهبود کیفیت محصولات و خدمات است تا ضمن کاهش ضایعات، اتلاف منابع و هزینه‌ها، برای سازمان ارزش افزوده و رقابتی ایجاد کند (Navaratnam & Oconnor, 1993, p. 59). در این بین، مدیریت کیفیت جامع به عنوان یک ابزار مدیریتی، فرصتی مهم برای توجه به نهادی سازی کیفیت بوجود آورده است. بویژه در توسعه مفاهیم کیفیت در متن فعالیت‌های مدارس، پایداری، استمرار و نهادی سازی کیفیت تبدیل به یک الزام و تعهد اخلاقی و بخشی مهم از مسئولیت‌های مدیران مدارس بشمار می‌رود. تجربه عملی استقرار مدیریت کیفیت جامع در مدارس منجر به تعالی عملکرد و ایجاد فرصتی برای تغییر نظام‌مدار مدرسه شده است (Lunenburg, 2010). با توجه به اهمیت و ضرورت استقرار پایدار کیفیت در مدارس، هدف اصلی این مقاله تحلیل فرایند نهادی سازی کیفیت در مدارس از راه تبیین روابط بین مدل مدیریت کیفیت جامع با مفهوم نهادی سازی کیفیت در مدارس است.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

هنگام بحث درباره روندها و روش‌ها به گونه مستقل معمولا پرسشی مطرح نمی‌شود، اما وقتی موضوع انتقال یک روش و فعالیت از یک سازمان یا تجارت به سازمان و تجارت دیگری مطرح

باشد، مسئله جدی فرایند نهادی سازی اهمیت می‌یابد. تئوری نهادی سازی هنگامی باید در اولویت سازمان قرار گیرد که با مسئله تغییر از یک وضعیت تصادفی و ناپایدار به یک وضعیت نسبتاً پایدار و مداوم مواجه باشد (Pfeffer, 1982, p. 239). در فرایند نهادی سازی، یک سازمان موضوع‌های محوری خود را از سطح علایق و گرایش‌های فردی و گروهی به سطح سازمانی ارتقاء می‌دهند. مدیری که در نقش یک رهبر نهادسازی ظاهر می‌شود، تلاش می‌کند تا در یک فرایند مشارکتی، استانداردهای ترجیحی نهاد را که ضامن رقابت پذیری آن است، به ارزش‌های پذیرفته شده همگانی ساکنان آن نهاد تبدیل کند (Selznick, 1957). با توجه به این مفهوم، یکی از دغدغه‌های همیشگی سازمان‌ها و مدیران آنها نهادی سازی کیفیت در سازمان است.

در بررسی ساختارهای نهادی، جنبه‌های گوناگون و پویایی‌های یک نهاد در دوره‌های زمانی گوناگون مورد توجه قرار می‌گیرد. نهادی سازی مجموعه فرایندهایی هستند که سازمان بر مبنای آنها خصوصیاتی ویژه می‌یابد و به شایستگی‌های متمایز و درون‌سازی شده‌ای دست می‌یابد (Selznick, 1996). توسعه و نهادی سازی کیفیت، تمام فرایندها و شاخص‌های کیفیت یک مؤسسه را در برمی‌گیرد. در واقع، کیفیت حوزه‌های گوناگون یک مؤسسه به عنوان شاخص‌هایی برای توصیف کیفیت سازمان بکار برده می‌شوند. ساختار نهادی، سامانه‌ای متشکل از فرایندهایی است که زنجیروار به یکدیگر مرتبط‌اند. بر اساس این دیدگاه سازمان از اجزای جداگانه که با یکدیگر بیگانه‌اند، بوجود نیامده است بلکه ارتباط اجزاء با یکدیگر ارتباطی سیستماتیک است که شامل تمام فرایندها و مراحل می‌شود (Deming, 1988, p. 39). منظور از سازگاری نهادی کیفیت، مقدار نهادینه‌سازی فرایندها و شاخص‌های کیفیت در درون ساختارهای سازمانی می‌باشد. توسعه و سازگاری نهادی کیفیت تمام جوانب، یعنی فرایندها و شاخص‌های کیفیت یک مؤسسه را تحت پوشش قرار می‌دهد. شاخص‌های کیفیت ابعاد گوناگون سازمان را به تصویر می‌کشند و معمولاً برای توصیف کیفیت سازمان بکار برده می‌شود. در فرایند مدل‌سازی نهادی سازی کیفیت، وضعیت هر حوزه سازمانی به عنوان شاخص کیفیت آن در نظر گرفته می‌شود.

برای توسعه این مفهوم در بافت مدارس، استخراج شاخص‌های کیفی مربوط به حوزه‌های متنوع مدارس در قلب یک نیمرخ نهادی به گونه‌ای گسترده برای تشخیص کیفیت مدارس قابل استفاده است (Mukhopadhyay, 2005). این نیمرخ از حوزه‌ها و شاخص‌های متنوع تشکیل شده است و مدرسه‌ای که در تمام این حوزه‌ها یا در بیش‌تر این حوزه‌ها قوی باشد، یک مدرسه با کیفیت بشمار می‌آید. این نیمرخ نهادی سازی کیفیت در مدارس به همه مقوله‌ها و نیازمندی‌های کیفیتی ساکنین مدارس در سطحی گسترده پاسخ می‌دهد. بخشی از این نیمرخ در جدول ۱ ارائه شده است..

جدول ۱- برخی از حوزه ها و شاخص های نهادهای سازی کیفیت در مدارس

حوزه ها	شاخص های کیفیت نهادهای شده
مدیر به عنوان رهبر	ابتکار در کار - پویایی عمل - توجه به کارکنان - تنظیم برنامه برای هر یک از کادر آموزشی جهت رشد و توسعه - انجام فعالیت های مفید - رضایت از اعتماد کادر آموزشی - علاقه مند به حل مسائل کارکنان - توجه به تصمیم گیری های مهم - علاقه مند به فعالیت های آموزشی جمعی - قدرت کنترل و اداره ی موثر جلسات
کیفیت معلم	آمادگی قبل از تدریس - داشتن آموزش کافی - تسلط کافی به موضوع درس - برخورداری از شرایط جسمی و روانی مطلوب - علاقه مند به فعالیت - انگیزه کافی برای تدریس - مشارکت در فعالیت های امتحانی - دوست داشتن تدریس - رضایت از امکانات آموزشی و حجم کار - بیان مستقیم انتقادهای
پیوندها و تعاملات	بازدید کارشناسان از مناطق گوناگون - بازدید دانش آموزان پیشین از مدرسه - بحث و گفتگو والدین در مورد عملکرد فرزندشان با معلم - ارتباط مستمر دانش آموزان پیشین با مدرسه - تعامل با سایر مؤسسات - ارتباط با نهاد بیرونی - عضویت در تشکل و انجمن های محلی - ارتباط با سایر مؤسسات - بومی بودن
دانش آموزان	سازماندهی ماهرانه ی فعالیت های آموزشی دانش آموزان با یکدیگر - خوب بودن - جدیت در مطالعه - به چالش کشیدن معلمان در موارد ضروری - استفاده مطلوب از اوقات فراغت - علاقه مند بودن به مطالعه - حضور مرتب و به موقع در کلاس - داشتن بیان خوب - سازگاری با مدیر
فعالیت های فوق برنامه	طرح فعالیت ها به عنوان یک ضرورت - مشمول بودن فعالیت ها برای همه معلمان - ترتیب دادن فعالیت در کلاس درس به عنوان یک برنامه سالانه - وجود فعالیت های گوناگون - تنظیم یک برنامه نهادهای برای سازماندهی فعالیت ها - وجود مکان خاصی برای فعالیت ها - مشارکت همه ی دانش آموزان در فعالیت ها - برخوردار بودن همه ی دانش آموزان از فعالیت های فرهنگی - وجود تعادل و حق انتخاب در انتخاب فعالیت ها - سازماندهی خوب فعالیت ها .
تدریس و ارزشیابی	مرور مداوم معلم از روش تدریس - اداره ی خوب کلاس به وسیله معلم - توجه معلم به درک دانش آموزان - استفاده معلم از فناوری در تدریس - توسعه برنامه آموزشی به وسیله معلم - استفاده معلم از تدریس اثربخش - ارزیابی صحیح یادگیری دانش آموزان - ارزیابی برنامه درسی - استفاده ی معلم از انواع روش تدریس - ارزشیابی معلم

مدیریت کیفیت جامع یک سامانه مدیریتی است که با مشارکت تمامی افراد سازمان در پی افزایش بهره وری و بهبود مستمر فرآیندها و فرآورده های سازمان و تأمین نیازها و انتظارات حال و آینده مشتریان می باشد. توسعه فلسفه و استراتژی مدیریت کیفیت جامع در دهه های ۸۰ و ۹۰ میلادی مرهون تلاش های دمینگ و ژوران می باشد و موفق ترین نهادهای صنعتی و تجاری نیز از آن بهره برده اند. در واقع مدیریت کیفیت جامع روشی است که از راه آن می توان به بهبود کیفیت

خدمات و تولیدات همراه با رضایت دریافت کنندگان آن کالا یا خدمت دست یافت. مؤلفه های مدیریت کیفیت جامع یک چارچوب برای راهنمایی مدیران جهت بهبود کیفیت ارائه می کنند. تئوری های کیفیت رایگان و خطا صفر به مدیریت کیفیت و روند شکل گیری و توسعه آن کمک کردند و تلویحا نشان دادند که هزینه بازیافت ضایعات بیش از هزینه ای است که برای تحصیل کیفیت کفایت می کند (Crosby, 1979). در واقع، مدیریت خوب به معنای طراحی سامانه هایی است که به گونه ای کامل تر طیف وسیع رفتارهای قابل مشاهده را دربرمی گیرد و مدیریت کیفیت جامع از این خصوصیت برخوردار است (Yudof & Busch, 1996, p. 55).

امروزه دامنه تفکر مدیریت کیفیت جامع به آموزش و پرورش هم کشیده شده است (Crawford & Shutler, 1993). البته، کاربرد مفاهیم کیفیت در مدارس و کلاس درس از گذشته های دور سابقه داشته است، ولی تاثیرات این مفاهیم در متن مدیریت کیفیت جامع شگفت انگیز بوده است (Droodinejhad, 2005). کاربرد مدیریت کیفیت جامع فرصتی مناسب را در اختیار نهادهای آموزشی قرار می دهد تا کیفیت شان را افزایش دهند و از توانمندی ها و قابلیت های آن استفاده کنند.

قابلیت کاربردی این مدل در آموزش و پرورش و سایر نهادها توجه بسیاری از صاحب نظران (De Cosmo, Parker & Heverly, 1991 ; Bosner, 1992) را به خود جلب کرد. آنها خاطرنشان می کنند که نهادهای آموزشی باید به همان دلایلی به مدیریت کیفیت جامع روی آورند که نهادهای تجاری برنامه های کیفیت را بکار بردند. اصلی ترین این دلایل شمار فزاینده دانش آموزان، فقدان رهبری با ثبات، نیاز روز افزون به پاسخ گویی در قبال مردم، نگرش متغیر به مراکز آموزشی و کاهش روز افزون بودجه می باشد. در تلاش جهت انطباق مفهوم کیفیت در آموزش و پرورش با مفاهیم و ادبیات موجود در زمینه سامانه های مدیریت کیفیت یک فرا تحلیل تاریخی انجام شده است که نتایج آن در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲- روند تاریخی انطباق مفهوم کیفیت در آموزش و پرورش با مفاهیم سامانه‌های

مدیریت کیفیت

مفهوم سازی کیفیت در سامانه‌های آموزش و پرورش

۱- برآوردن و فراترفتن از انتظارات متقاضیان آموزش با کمترین انحراف در فرایند آموزش (Crosby, 1979)

۲- موفقیت در تحصیل (Peters & Waterman, 1982)

۳- ایجاد ارزش افزوده ی آموزشی (Feigen Baum, 1983)

۴- برآوردن و فراتر رفتن از انتظارات متقاضیان آموزش (Parasuraman, 1985)

۵- تعهد به پیشرفت مداوم با مشارکت همه اعضا مدرسه (Allen & Oakland, 1988)

۶- انطباق و تناسب با اهداف آموزشی و مفید و کاربردی بودن (Juran & Gryna, 1998)

۷- برآوردن نیازهای مشتریان، پیشرفت مداوم، رهبری، توسعه منابع انسانی، حل سیستماتیک مسائل (Seymour, 1992)

۸- یادگیری برای دانستن، انجام دادن، بودن و زیستن (Delors, Unesco, 1996)

۹- کیفیت برنامه، محتواها، معلمین، مقررات و معیارهای پذیرش دانش آموزان (Abu-Duhou, 1999)

۱۰- آگاهی ، فرهیختگی، رهایی و خودشکوفایی (Mukhopadhyay, 1999)

۱۱- توسعه و رشد تفکر و ذهن دانش آموزان (Holt, 2000)

۱۲- توسعه همه جانبه افراد در توانایی های جسمانی، ذهنی و روحانی (International Commission on Education, 2000)

۱۳- کیفیت بهتر زندگی، دسترسی به فرصت های یادگیری برای زندگی سازنده، جهت گیری برای صلح، آگاهی و احترام به تاریخ، فرهنگ و محیط، سبک زندگی سالم، کیفیت در ارتباطات و زندگی خانوادگی و اجتماعی، دانش مدیریت مالی برای زندگی بعد از مدرسه (Dorothy Meyer, IFUW, 2008)

در فرایند انطباق سامانه های مدیریت کیفیت با آموزش و پرورش براساس مدل کروسبی و دمینگ یک تجزیه و تحلیل مقایسه ای جالب و مفیدی انجام شده است (Crawford & Shutler, 1999). همچنین در یک بازنگری کلی این مدل مطابق جدول ۳ توسعه یافته است (Mukhopadhyay, 2005, p. 44).

جدول ۳- تلویحات مدیریت کیفیت جامع برای آموزش و پرورش

اصول دمی‌نگ و کروسبی	تلویحات در سامانه های آموزش و پرورش
۱- ایجاد وفاداری با هدف بهبود محصول و خدمات به قصد بقا و رقابت پذیری	حتی اگر برای یک سامانه آموزشی رقابتی شدن و بقا اولویت نداشته باشد، به دلیل رشد و وسعت تغییرات در داده‌ها و روش‌های آموزشی، الزاما باید در مسیر پیشرفت و تعالی حرکت کند.
۲- پذیرش فلسفه جدید	کیفیت سفری دائمی است. در یک سامانه آموزشی، ضرورت توسعه همه جانبه دانش آموزان، پذیرش این فلسفه جدید را بخش مهمی از رسالت آن سامانه می سازد.
۳- خودداری از وابستگی به بازرسی برای دسترسی به کیفیت	جایگزین ساختن مکانیزم داخلی تضمین کیفیت سامانه آموزش به جای بازرسی بیرونی
۴- عدم رجحان تجارت مبتنی بر فقط قیمت	انتخاب بهترین معلمان و منابع سازمانی با قیمت های مناسب و نه پایین ترین قیمت
۵- بهبود دایمی سامانه تولید و خدمات، بهبود کیفیت و بهرووری و در نتیجه کاهش دائمی هزینه ها	بهبود دائمی آموزش ، بهبود عملکرد دانش آموزان ، بهبود مدیریت با هدف بهبود کیفیت و کاهش هزینه ها و کاهش اتلاف منابع
۶- استقرار رهبری	تفویض اختیارات و بسط رهبری آموزشی و مشاوره ای بین اعضا سامانه آموزشی
۷- حذف ترس تا هر شخص بتواند به صورت مفیدتری برای سازمان کار کند.	تشویق معلمان به نوآوری و دادن حق شکست خوردن. در هر صورت موفقیت و یا شکست یک تجربه نوآورانه باید مورد تشویق قرار گیرد.
۸- حذف موانع بین بخش ها و واحدها	ایجاد ساختارهایی در رشته های موضوعی با قابلیت رشته‌ای شدن یا عمل کردن
۹- حذف شعارها، بهره برداری ها و اهداف جدیدی که فاقد روش های اجرایی کارآمد هستند.	جایگزین ساختن شعارها و نصایح کیفیت با آموزش ضمن خدمت برای بهبود کیفیت آنچه که افراد هم اکنون انجام می دهند.

- ۱۰- حذف استاندارد های کاری که سقف و تعداد معینی را تجویز می کنند.
- ۱۱- رفع موانعی که حق احترام به کار را از افراد سلب می کند.
- ۱۲- استقرار برنامه های صحیح آموزشی و خود شکوفایی
- ۱۳- فراهم ساختن امکان ایجاد تغییر در خود برای هر فرد
- اهمیت کافی برای تعداد کلاس ها و ارزیابی دانش آموزان قائل شدن و پایه ریزی دانش کیفیت برای هر فعالیتی.
- تشویق و شناخت نوآوری و منحصر به فرد بودن در شغل و برداشتن موانع و تسهیل آزمون و تجربه کردن
- ایجاد مکانیسم سازمانی که به وسیله آن هر عضو سازمان آموزشی مسیر پیشرفت خود را مشخص کند.
- مشارکت هر عضو کاری در ترسیم و تعیین رسالت و اهداف ، در تشخیص ، برنامه ریزی و اجرای برنامه های بهبود و ارتقا

البته، کیفیت حتی در یک سامانه مدیریت نادرست هم می تواند با صرف هزینه های سرسام آوری بدست آید. در حالی که نهادی سازی کیفیت در ترکیب با سامانه های مدیریت کیفیت مستقیماً با مدیریت کارآمد هزینه ها پیوند تنگاتنگ دارد (Freeston, 1992, p. 39).

برخی از پژوهش ها نشان می دهند که مدیریت کیفیت جامع می تواند با اصلاح ساختار و فرایند جاری به بهبود کیفی عملکردها کمک کند و حتی زمینه را برای پاسخگویی به نیازهای فنی و تخصصی مطرح شده نیز فراهم آورد (Hadavand, 2010). اساساً مدارس کیفی، از نتایج پیاده سازی مدیریت کیفیت جامع در مدارس است (Abrazi & Yazdkhasti, 2011).

مدیریت کیفیت جامع یک فرهنگ مدیریتی است که پس از نهادی شدن آن در سازمان آموزشی به ابزاری برای بهره گیری و بهره برداری از کلیه منابع انسانی، مالی، فناوری و... تبدیل می گردد. مشارکت دادن گسترده تمامی ساکنان مدرسه در کارها و توانمند ساختن آنها در انجام وظایف محوله، توجه به مشتریان داخلی و برنامه ریزی منسجم برای راضی نگه داشتن آنها که بخشی از عناصر استقرار مدیریت کیفیت جامع مدارس بشمار می روند، می تواند به نتایج رضایت بخشی برای مدرسه بینجامد (Ahmadi, 2007). هدف اساسی نظام مدیریت کیفیت جامع درگیر کردن کلیه کارگزاران آموزشی از مدیریت عالی تا پایین ترین سطوح با فعالیت های آموزشی، اهداف و مأموریت سازمان آموزشی است. حتی در تبیین سلامت مدرسه در کنار ابعادی مانند روحیه، ملاحظه گری، پشتیبانی منابع، تأکید علمی و نفوذ مدیر از دو مفهوم اساس ساخت دهی و یگانگی نهادی به عنوان محورهای اصلی توجه شده است (Solimani, 2011). در واقع، دو بعد

ساخت‌دهی و یگانگی نهادی نقشی مهم در استقرار پایدار کیفیت دارند. با این حال، نظام مدیریت کیفیت جامع با ساز و کارهایی که فراهم می‌کند، ساختارهایی مناسب برای بهره‌برداری از تجارب، استعدادها، توان فکری و عقلی و منابع کالبدی سازمان آموزشی بدست می‌دهد و به صورت خودکار به مدیریت سازمان کمک می‌نماید تا از توان موجود و توانمندی‌های نهفته کارگزاران آموزشی در آینده سازمان بهره‌برداری شود. رسالت مدیریت سازمان آموزشی، بهره‌برداری از توان کارکنان است و این مهم در قالب نظام مدیریت کیفیت فراگیر به راحتی صورت می‌گیرد (Special report, 2004).

در مجموع، نهادی سازی کیفیت مفهومی است که برای توصیف مقدار استقرار فرایندها و شاخص‌های کیفیت در درون ساختارهای نهادی پیشنهاد شده است. از سوی دیگر، مدل مدیریت کیفیت جامع یک چارچوب فراگیر ارائه می‌دهد که بر مبنای آن هر سازمانی می‌تواند برای بهبود کیفیت حوزه‌ها یا زیرسامانه‌ها در درون ساختارهای خود از آن استفاده کند. با توجه به این گزاره‌ها، این مقاله تلاش دارد تا به این پرسش‌ها پاسخ دهد:

۱- آیا مقدار انطباق مدارس با مولفه‌های مدیریت کیفیت جامع با متغیر نهادی سازی کیفیت در مدارس رابطه دارد؟ ۲- آیا نهادی سازی کیفیت مدارس بر مبنای مقدار انطباق مدارس با مؤلفه‌های مدیریت کیفیت جامع قابل پیش بینی است؟

روش پژوهش

این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بوده است که در آن مقدار انطباق مدارس با مؤلفه‌های مدیریت کیفیت جامع به عنوان متغیر پیش بین و نهادی سازی کیفیت در مدارس به عنوان متغیر ملاک تعریف شده‌اند.

جامعه و نمونه آماری

واحد مطالعه در این پژوهش مدرسه و معلم بودند. جامعه آماری کلیه مدارس متوسطه دولتی غرب استان مازندران (۳۶ مدرسه با ۹۴۰ نفر معلم) بوده است. برای نمونه‌گیری از دو روش نمونه‌گیری هدفمند و طبقه‌ای تصادفی استفاده شد. براساس روش نمونه‌گیری هدفمند با هم‌تاسازی مدارس از لحاظ قدمت، ثبات مدیریت، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و جمعیت دانش‌آموزی، ۲۰ مدرسه به عنوان گروه نمونه برگزیده شدند. این ۲۰ مدرسه دارای ۵۰۶ نفر معلم بودند که بر مبنای جدول کرجسی و مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی ۳۳۱ نفر معلم به عنوان نمونه سطح دوم انتخاب شدند.

ابزار و روش جمع آوری داده

برای گردآوری داده ها از دو پرسشنامه استفاده شده است.

الف. پرسشنامه سنجش مقدار انطباق مدارس با مؤلفه‌های مدیریت کیفیت جامع. این پرسشنامه به وسیله پژوهشگران پژوهش بر مبنای پرسشنامه ای که جهت شناسایی کاربردهای روش مدیریت کیفیت جامع در آموزش و پرورش طراحی شده بود (Tamadoni, 2003)، بازسازی گردید. این پرسشنامه حاوی ۵۶ عبارت با طیف لیکرت است. یازده مؤلفه در برگرفته این پرسشنامه تا حد زیادی منطبق با ابعاد اصلی مدیریت کیفیت جامع است. نمره هر مدرسه در این متغیر می‌تواند بین ۵۶ تا ۲۸۰ با میانگین ۲۲۳ در جامعه مورد مطالعه در نوسان باشد. اعتبار این پرسشنامه بر مبنای ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ برآورد گردید.

ب. پرسشنامه سنجش مقدار نهادی سازی کیفیت در مدارس. چهارچوب اصلی این پرسشنامه با مقیاس سنجش نیمرخ نهادی (Mukhopadhyay, 2005) که برای مدارس هند طراحی شده است، انطباق دارد. این پرسشنامه مقدار نهادی سازی کیفیت در مدارس را در یازده حوزه مدیر به عنوان رهبر، کیفیت معلم، پیوندها و تعاملات، دانش آموزان، فعالیت های آموزشی جمعی، تدریس، مدیریت اداری، روابط، منابع آموزشی، امتحانات و رضایت شغلی می‌سنجد. این پرسشنامه دارای ۱۱۰ عبارت (۵۵ عبارت مثبت و ۵۵ عبارت منفی) با طیف لیکرت است. نمره هر مدرسه در این متغیر می‌تواند بین صفر تا ۱۲۵ با میانگین ۴۵ در جامعه مورد مطالعه در نوسان باشد. اعتبار این پرسشنامه نیز بر مبنای ضریب آلفای کرونباخ ۰.۹۱ برآورد گردید.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

برای تجزیه توصیفی داده‌ها از شاخص‌های گرایش مرکزی و برای تحلیل استنباطی فرضیه‌های پژوهش از آماره T و رگرسیون چند متغیری استفاده شده است.

تجزیه و تحلیل توصیفی داده های پژوهش

برای توصیف داده ها از شاخص میانگین استفاده گردید. نتایج در جدول ۴ نمایش داده شده است.

جدول ۴- داده های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در مدارس گروه نمونه

کد مدرسه*	جنسیت	تعداد معلم نمونه	میانگین نمره انطباق با مدیریت کیفیت جامع	میانگین نمره نهادی سازی کیفیت
۱	دخترانه	۱۸	۲۴۴/۴	۵۷/۶
۲	پسرانه	۱۶	۲۴۳/۹	۴۴
۳	دخترانه	۲۰	۲۴۳	۵۳/۱
۴	پسرانه	۱۵	۲۴۲/۹	۵۵/۵
۵	پسرانه	۱۶	۲۴۲/۶	۵۷/۴
۶	دخترانه	۱۷	۲۳۸	۴۹/۲
۷	دخترانه	۱۵	۲۳۶/۳	۵۱/۱
۸	دخترانه	۱۵	۲۳۵/۳	۴۰/۹
۹	دخترانه	۱۵	۲۳۴/۳	۵۲/۷
۱۰	دخترانه	۱۹	۲۳۴/۸	۴۱/۶
۱۱	پسرانه	۱۹	۲۱۹/۸	۳۳/۶
۱۲	پسرانه	۱۹	۲۱۶/۷	۳۶/۷
۱۳	پسرانه	۱۸	۲۱۵/۷	۴۴/۶
۱۴	پسرانه	۱۶	۲۱۵/۶	۳۵/۹
۱۵	پسرانه	۱۶	۲۱۰/۹	۳۳/۳
۱۶	دخترانه	۱۵	۲۱۰/۴	۴۶/۶
۱۷	دخترانه	۱۷	۲۰۶/۸	۴۳/۲
۱۸	دخترانه	۱۷	۲۰۳/۸	۴۱/۲
۱۹	پسرانه	۱۲	۱۹۲/۷	۴۲/۸
۲۰	پسرانه	۱۶	۱۶۵/۵	۳۸/۹

* جهت رعایت معیارهای اخلاقی در پژوهش به جای نام مدارس از شماره استفاده شده است.

بر اساس داده های جدول ۴ بیشترین میانگین نمره انطباق با مدیریت کیفیت جامع (۲۴۴/۴) مربوط به مدرسه ۱ و کمترین میانگین (۱۶۵/۵) مربوط به مدرسه ۲۰ می باشد. همچنین، حدود ۱۰ مدرسه در متغیر انطباق با مدیریت کیفیت جامع دارای نمره کمتر از

میانگین بوده اند. از لحاظ وضعیت گروه نمونه در نمره نهادی سازی کیفیت، بیشترین میانگین (۵۷/۶) مربوط به مدرسه ۱ و کمترین میانگین (۳۳/۳) مربوط به مدرسه ۱۵ است. همچنین ۱۳ مدرسه در متغیر سازگاری نهادی دارای نمره کمتر از میانگین بوده اند.

تحلیل استنباطی داده های پژوهش

بین مقدار انطباق مدارس با مؤلفه های مدیریت کیفیت جامع با مقدار نهادی سازی کیفیت در این مدارس رابطه وجود دارد. برای تحلیل این فرضیه از آماره همبستگی پیرسون استفاده گردید. ضرایب همبستگی تفکیکی در جدول ۵ نمایش داده شده است.

جدول ۵- همبستگی بین مولفه های متغیر انطباق و متغیر نهادی سازی (N=20)

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	همبستگی	سطح معنی داری
ایجاد ثبات در هدف	۲۰/۱۲	۲/۵۹	۰/۷۳	۰/۰۰۰
پذیرش فلسفه نوین	۲۰/۱۹	۲/۳۲	۰/۷۵	۰/۰۰۰
خودداری از متکی بودن به بازرسی های گسترده	۱۹/۴۴	۱/۸۴	۰/۸۰	۰/۰۰۰
بهبود مداوم سامانه های تولید و خدمات	۲۰/۱۲	۲/۱۵	۰/۶۱	۰/۰۰۲
نهادی کردن آموزش	۲۰/۱۹	۲/۱۵	۰/۶۱	۰/۰۰۲
نهادی کردن رهبری	۱۹/۴۳	۲/۰۷	۰/۴۳	۰/۰۲۹
برطرف کردن ترس در کارکنان	۲۰/۶۴	۱/۸۵	۰/۳۴	۰/۰۷۱
فروپاشی سدهای میان وظایف ستادی	۱۹/۹۴	۱/۹۶	۰/۴۳	۰/۰۲۸
زدودن سدهای موجود در راه احساس	۱۹/۳۳	۱/۸۷	۰/۵۷	۰/۰۰۴

۰/۱۰۱	۰/۳۰	۲/۰۵	۲۰/۰۷	غرور کارکنان نهادی کردن
۰/۰۳۶	۰/۴۱	۲/۴۲	۲۳/۰۶	برنامه‌های منسجم آموزشی و بازآموزی اقدام و عمل در به ثمر رساندن دگرگونی
۰/۰۰۰	۱/۰۰	۸/۷۱	۴۴/۷۲	سازمانی نهادی سازی کیفیت در مدارس*

*متغیر وابسته

بر مبنای ضرایب همبستگی تفکیکی بدست آمده بین مقدار انطباق مدارس با مؤلفه‌های مدیریت کیفیت جامع و مقدار نهادی سازی کیفیت آنها رابطه وجود دارد. در واقع هر قدر مقدار انطباق مدارس با مؤلفه‌های مدیریت کیفیت جامع افزایش می‌یابد، مقدار نهادی سازی کیفیت نیز در این مدارس افزایش می‌یابد.

وضعیت یک مدرسه از لحاظ مقدار انطباق با مؤلفه های مدیریت کیفیت جامع از توان کافی برای پیش بینی و تا حدی تبیین مقدار نهادی سازی کیفیت در مدارس برخوردار است.

به نظر می رسد مناسب ترین آماره برای تحلیل این فرضیه معادله رگرسیون است. جهت تحلیل همزمان متغیرهای پیش بین از مدل اینتر استفاده گردید. بر اساس این مدل یازده مؤلفه مدیریت کیفیت جامع همزمان وارد معادله رگرسیون شدند و همه آنها نیز در معادله باقی ماندند و هیچ کدام حذف نشدند. جدول ۶ خلاصه این تحلیل را نشان می دهد.

جدول ۶- خلاصه تحلیل رگرسیون در زمینه ی فرضیه ی دوم پژوهش

خطای معیار (SEE)	مجذور ضریب رگرسیون تعدیل شده (R^2)	مجذور ضریب رگرسیون (R^2)	ضریب رگرسیون (R)
۶/۲۷	۰/۴۸	۰/۷۸	۰/۸۸

*متغیرهای پیش بین (ثابت): یازده مؤلفه مدیریت کیفیت جامع

بر اساس داده های جدول ۵ مقدار رگرسیون برآورد شده نشان می‌دهد که حدود ۰/۸۸ پراکندگی مشاهده شده در متغیر ملاک، یعنی نهادی سازی کیفیت به وسیله متغیرهای

پیش بین تبیین می‌شود. در ادامه لازم است معنی دار بودن روابط محاسبه گردد. جدول ۷ داده‌های مربوط به این محاسبه را نشان می‌دهد.

جدول ۷- آزمون تحلیل واریانس برای بررسی معنی دار بودن مدل مورد استفاده

مدل	مجموع مجذورات SS	د رجه آزادی d .f	میانگین مجذورات M.S	F آزمون	سطح معناداری Sig.
رگرسیو	۱۱۲۴/۸۸	۱	۱۰۲/۲۶	۲/۶۰	۰/۰۰۰
ن باقی مانده	۳۱۴/۵۸	۹	۳۹/۳۲		
جمع	۱۴۳۹	۱۰			

بر اساس داده‌های جدول ۷، با توجه به سطح معناداری مشاهده شده این فرضیه صفر رد می‌شود که بین متغیر ملاک و متغیرهای پیش بین رابطه خطی وجود ندارد و دست کم یکی از ضرایب رگرسیون جامعه صفر نیست. با توجه به رد فرض صفر لازم است برای ارزیابی سهم هریک از متغیرها در مدل پیشنهادی اندازه مربوطه برآورد گردد. ضریب بتا بهترین مدل آماری برای تحقق این هدف است. بر اساس این مدل، اعداد بزرگ‌تر نشان می‌دهند که یک واحد تغییر در متغیرهای پیش بین اثر شدیدی بر متغیر ملاک دارد. جدول ۸ داده‌های بدست آمده از برآورد سهم متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول ۸- عامل‌های مشترک در روابط بین متغیرهای پیش بین و ملاک

شاخص‌های منبع متغیرها	ضریب رگرسیون تفکیکی (B)	خطای معیار (SE)	ضریب استاندارد رگرسیو تفکیکی (B)	آزمون معناداری (T)	سطح معناداری (Sig)
ایجاد ثبات در هدف	-۰/۶۹	۲/۲۸	-۰/۲۱	-۰/۳۰	۰/۷۷
پذیرش فلسفه نوبین	۱/۷۸	۳/۰۰	۰/۴۷	۰/۶۰	۰/۵۷
خودداری از متکی بودن به بازرسی‌های گسترده	۲/۵۰	۲/۷۸	۰/۵۲	۰/۹۰	۰/۴۰
بهبود مداوم سامانه‌های تولید و خدمات	-۰/۸۴	۲/۶۰	-۰/۲۱	-۰/۳۳	۰/۷۵

۰/۸۴	۰/۲۱	۰/۱۳	۲/۵۱	۰/۵۳	نهادی کردن آموزش
۰/۹۸	-۰/۹۵	-۰/۷۰	۲/۴۲	۰/۰۵۴	نهادی کردن رهبری
۰/۳۶	-۰/۹۵	-۰/۷۰	۳/۳۷	-۲/۲۸	برطرف کردن ترس در کارکنان
۰/۳۵	۱/۰۰	۰/۷۹	۳/۴۸	۳/۴۹	فروپاشی سدهای میان وظایف ستادی
۰/۳۷	۰/۹۵	۰/۵۴	۲/۶۸	۲/۵۳	زدودن سدهای موکود در راه احساس غرور کارکنان
۰/۶۱	-۰/۵۴	-۰/۳۰	۲/۳۵	-۱/۲۷	نهادی کردن برنامه‌های منسجم آموزشی و بازآموزی
۰/۶۷	۰/۴۴	-۰/۳۰	۲/۴۸	۱/۰۹	اقدام و عمل در به ثمر رساندن دگرگونی سازمانی

^x متغیر ملاک (وابسته) نهادی سازی کیفیت

داده‌های مندرج در جدول ۸ نشان می‌دهند که از بین یازده متغیر پیش بینی که وارد معادله تحلیل رگرسیون شده‌اند، شش متغیر ایجاد ثبات در هدف، بهبود مداوم سامانه‌های تولید و خدمات، نهادی کردن آموزش، نهادی کردن رهبری، نهادی کردن برنامه‌های منسجم آموزشی و بازآموزی، اقدام و عمل در به ثمر رساندن دگرگونی سازمانی دارای همبستگی معنی دارند، ولی برای پیش‌بینی متغیر وابسته از سطح معنی‌داری معتبری برخوردار نیستند، اما متغیرهای مستقل پذیرش فلسفه نوین، خودداری از متکی بودن به بازرسی‌های گسترده، برطرف کردن ترس در کارکنان، فروپاشی سدهای میان وظایف ستادی و زدودن سدهای موجود در راه احساس غرور کارکنان پیش‌بینی کننده‌های معتبری برای متغیر "نهادی‌سازی کیفیت" در مدارس می‌باشند، اما قضاوت در مورد سهم و نقش متغیرهای مؤلفه‌های انطباق مدارس در تبیین متغیر وابسته (مقدار سازگاری نهادی کیفیت) را باید به مقادیر بتا واگذار کرد زیرا این مقدار استاندارد شده

امکان مقایسه و تعیین سهم نسبی هر یک از متغیرها را فراهم می سازد. این برآورد مستلزم استفاده از رگرسیون گام به گام است. خلاصه این تحلیل در جدول ۹ گزارش شده است.

جدول ۹- سهم و نقش متغیرهای پیش بین در برآورد متغیر ملاک بر اساس معادله‌های رگرسیون گام به گام

متغیرهای پیش بین مؤلفه های مدیریت کیفیت جامع	مقدار پیش بینی بر اساس مقادیر بتا	اندازه تغییر بر اساس بتای برآورد شده
X_1	21.10	2.277
X_1, X_2	22.42	2.997
X_1, X_2, X_3	24.41	2.784
X_1, X_2, X_3, X_4	24.93	2.603
X_1, X_2, X_3, X_4, X_5	25.25	2.512
$X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6$	25.27	2.423
$X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7$	26.38	3.370
$X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7, X_8$	27.89	3.483
$X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7, X_8, X_9$	29.34	2.678
$X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7, X_8, X_9, X_{10}$	29.71	2.351
$X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7, X_8, X_9, X_{10}, X_{11}$	30.15	2.478

X_1 ایجاد ثبات در هدف، X_2 پذیرش فلسفه نوین، X_3 خودداری از متکی بودن به بازرسی‌های گسترده، X_4 بهبود مداوم سامانه های تولید و خدمات، X_5 نهادهای کردن آموزش، X_6 نهادهای کردن رهبری، X_7 برطرف کردن ترس در کارکنان، X_8 فروپاشی سدهای میان وظایف ستادی، X_9 زدودن سدهای موكود در راه احساس غرور کارکنان، X_{10} نهادهای کردن برنامه‌های منسجم آموزشی و بازآموزی، X_{11} اقدام و عمل در به ثمر رساندن دگرگونی سازمانی.

با توجه به معادله رگرسیون و براساس مقادیر بقا متغیر مستقل (مؤلفه‌های مدیریت کیفیت جامع) به مقدار ۳۰.۱۵ درصد تغییرات متغیر وابسته (نهادی سازی کیفیت) را پیش بینی می‌کند، لذا صحت فرضیه اصلی مورد تأیید قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه گیری

توسعه مفهومی سازه " نهادی سازی کیفیت در مدارس " ایده اساسی این مقاله بوده است. مبتنی بر مبانی نظری این مقاله، نهادی سازی کیفیت در مدارس را می‌توان فرایند ترجمان رفتار ترجیحی، چشم انداز، رسالت، سیاست‌ها، خط و مشی‌ها و برنامه‌های استراتژیک مبتنی بر کیفیت، به درون راهنمایی‌ها و شرح وظایف کاربردی برای فعالیت‌های روزمره ساکنان مدرسه تعریف کرد. هدف بنیادی این سازه، ایجاد انسجام پایدار بین ارزش‌های کیفیتی و ساختار و فرایند مدرسه است. از سوی دیگر، بخشی از یافته‌های این مقاله نشان می‌دهند که بین مقدار سازگاری مدارس با کیفیت و مقدار انطباق آنها با مؤلفه‌های مدیریت کیفیت جامع رابطه وجود دارد. هم‌چنین، وضعیت مؤلفه‌های مدیریت کیفیت جامع در یک مدرسه از توان کافی برای پیش بینی و تا حدی تبیین مقدار نهادی سازی کیفیت در همان مدرسه برخوردار می‌باشند. در واقع، شواهد نشان می‌دهند که مدیریت کیفیت جامع توانمندی‌های بسیاری برای استقرار کیفیت در مدارس دارد که می‌تواند به تصمیم‌سازان و تصمیم‌گیرندگان سامانه آموزش و پرورش ارائه دهد (Yudof & Busch, 1996). بخش عمده‌ای از این توانمندی‌ها ناشی از توانایی ایجاد انسجام بین ایده‌های کیفیتی و فعالیت‌های روزمره است. مثلاً ژوران به همراه کروسبی در حمایت از ایده سیستمی خود، اظهار می‌دارند که ۸۵ درصد اختلاف کیفیت در آموزش و پرورش مربوط به سامانه، ساختار و مراحل است. در حالی که تنها ۱۵ درصد به مهارت‌های فردی، شایستگی و تعهد اشخاص یا تطبیق فرایندهای آموزشی (سامانه اصلاحی) مربوط می‌شود. حتی دمینگ پیشنهاد داده است که این اعداد باید به ۹۵ درصد و ۵ درصد تغییر یابد (Juran, 1989).

یافته‌های مقاله تأکید دارد که اهداف کلیدی نهادی سازی کیفیت در آموزش و پرورش، مانند برقراری یک احساس قوی در قبال چشم انداز مدرسه، ارتقاء مهارت یادگیری فردی برای همه اعضای مدرسه، تأکید بر استراتژی ارزش نهادن بر خواست‌گیرندگان خدمات، توسعه اهداف متعهدانه، بهبود مدیریت روزمره و کار مؤثر به صورت گروهی از پیامدهای قطعی استقرار مدیریت کیفیت جامع است (Murgatroyd, 1996, p. 84). عیناً برخی از پژوهشگران بر این باورند که در برقراری روابط متناوب بین مدیریت کیفیت جامع و سازمان یادگیرنده نیز می‌توان مشاهده نمود که مفاهیم و اصول مدیریت کیفیت جامع، شکل‌گیری سازمان یادگیرنده

را پی ریزی می‌کنند. بنابراین، مدیرانی که درگیر مدیریت کیفیت جامع هستند، لازم است تشخیص دهند که فعالیت‌های بهبود مداوم آنها به عنوان بخشی از فلسفه مدیریت کیفیت جامع، در استقرار سازمان یادگیرنده موثر بوده است (Terziovski & others, 2000). همچنین، در یک پژوهش با عنوان مدیریت کیفیت جامع در آموزش این باور مطرح شده است که اصولی مانند فرآیندگرایی و عدم وابستگی به بازرسی عمومی که از تجارب صنعتی به آموزش منتقل شده اند (Tribus, 1993)، در تضمین پایدار کیفیت در مدارس نقشی مهم ایفا می‌کنند.

در واقع، ایده نهادی سازی کیفیت که محوری‌ترین سازه این مقاله را تشکیل داده است، در ترکیب با مدیریت کیفیت جامع بنیادی نظر را فراهم می‌کند تا براساس آن مدیران مدارس به گونه ویژه و در کنار سایر دست اندرکاران تعلیم و تربیت بتوانند خط فکری مناسبی را جهت بهبود فعالیت‌های نهادی آموزشی شناسایی کرده و فعالیت های مدرسه ای را به گونه ای سازمان بخشند که کیفیت پایدار تحقق یابد. این امر نیاز به رویکردی بلندمدت و در نتیجه، نیاز به یک برنامه ریزی بلندمدت دارد. این کار تنها از راه پدید آوردن چالشی پیرامون آموزش و پرورش کیفی در عمل امکان پذیر است. بر اساس ایده اصلی این مقاله مدیریت کیفیت جامع یک استراتژی کاملاً آزموده شده برای نهادی سازی کیفیت در آموزش و پرورش می‌باشد. این مدل به لحاظ بومی و محیطی نیز مسئولیت پذیر و پاسخگوست. این استراتژی به گونه‌ای گسترده هم در مدارس و هم در مقاطع تحصیلی با موفقیت در سامانه‌های خرد (مدیریت کلاس)، سامانه‌های کلان (دانشگاهها) و ابر سامانه ها (نواحی) مورد آزمایش قرار گرفته و به گونه‌ای قابل ملاحظه و گسترده سازگار و تجربه شده است و این توانمندی فوق العاده را دارد که مدرسه را از بحران کیفی خارج کند (Mukhopadhyay, 2005).

در مجموع، یافته‌های این پژوهش در کنار سایر پژوهش‌های مشابه تاکید می‌کند که مدیریت کیفیت جامع یک فرهنگ مدیریتی است که پس از نهادی شدن آن در سازمان آموزشی به ابزاری برای بهره گیری و بهره برداری از تمامی منابع انسانی، مالی، فناوری و... تبدیل می‌گردد، ولی وجه متمایز کننده این پژوهش، شناسایی و تفکیک متغیرهای "پذیرش فلسفه نوین"، "خودداری از متکی بودن به بازرسی های گسترده"، "برطرف کردن ترس در کارکنان"، "فروپاشی سدهای میان وظایف ستادی" و "زدودن سدهای موجود در راه احساس غرور کارکنان" به عنوان پیش بینی کننده‌های معتبر برای متغیر "نهادی سازی کیفیت" در مدارس می‌باشند. به نظر می‌رسد که این متغیرها ضمن قرار گرفتن در موضوع‌های ناب مدیریتی از ارزش‌های تربیتی مهمی نیز برخوردارند. این یافته می‌تواند کمکی مؤثر برای آنانی باشد که ضمن مسئولیت پذیری، همواره دغدغه استقرار، بهبود و در نهایت، نهادی سازی کیفیت در سامانه های آموزشی را دارند.

References

- Abrazi, M. & Yazdkhasti, A.(2011).Total Quality Management in Education. www.irpds.com/FileEssay/41.rtf
- Abu-Duhou, I. (1999). School based Management: UNESCO/IIEP.
- Ahmadi, S. (1386). The Survey of Implement ability of Total Quality Management in Shiraz Education System. *New Ideas in Educational Sciences Journal* 2, Issue 3, Summer, pp. 25-42.
- Allen, N. ; Oakland, J.S. (1988). Quality Assurance in the Textile Industry: Part I", *International Journal of Quality & Reliability Management*, Vol. 5 Iss: 5, pp.25 – 37.
- Bonser, C.F., (1992). Total Quality Education. *Public Administration Review*, 52 (5).
- Crawford, K.; P. Shutler, (1999).Total Quality Management in Education: Problems and Issues for Classroom Teachers', *The International Journal of Educational Management*,13 (2).
- Crosby, P. (1979). *Quality is Free*. New York: McGraw-Hill.
- De Cosmo', R.D., J.S. Parker and M .A. Heverly. (1991). Quality Management goes to Community College', in L.A. Sherr and D.K. Tester (eds), *Total Quality Management in Higher Education*, *New Directions for Institutional Research*, 71, Autumn.
- Delors, J. (1998). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Deming W.E. (1986). *Out of the Crisis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Droodinejhad, F.Gh.(2005). Application of Total Quality Management in Teaching-learning Process. *Journal of Education*, 21St, No. 2 (82), Tehran.
- Feigenbaum, A.V. (1983). *Total Quality Control*. McGraw-Hill (New York).
- Freeston, K.R. (1992). Getting Started with TQM. *Improving School Quality*, Vo. 50, No. 3, pp. 10-13.
- Hadavand, S. (1389). Total Quality Management in Engineering Education Programs. *Journal of Engineering Education*, 12, No. 47, Autumn, pp 27-48.
- Holt, D. G.; Willard-Holt, C. (2000). Lets get real – students solving authentic corporate problems. *Phi Delta Kappan* 82 (3)
- Juran, J. M. (1989). *Juran on leadership for quality*. New York: Free Press.
- Juran, J.M.; Gryna, F.M. (1988). *Juran Quality Control Handbook* (Fourth edition), New York: McGraw Hill,
- Lunenburg, F. C. (2010). *Total Quality Management Applied to Schools*. *SCHOOLING*, Vol. 1, No. 1.

- Meyer, D. (2008). Quality Education Discussion. <http://www.ifuw.org/docs/2008-qualityed-disc-summary.pdf>
- Mukhopadhyay, M. (2005). Total Quality Management in Education. Sage.
- Mukhopadhyay, M. (1981). Barriers to Change in Secondary Education: Some Case Studies, Udang: Education Books.
- Murgatroyd, S. (1992). A new frame for managing schools: total quality management, school organization, v12. n.
- Navaratnam, K.K. ; Oconnor, R. (1993). Quality Assurance in Vocation: Meeting the Needs of Nineties; Vocational Aspect of Education, 45 (2).
- Parasuraman, Zeithaml and Berry,(1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research," Journal of Marketing, Fall, pp. 41-50.
- Peters, T. J.; Waterman, Jr., (1982). In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies, New York, NY: Harper & Row.
- Pfeffer, J. (1982). Organizations and Organization Theory. Boston: Pitman, p. 239
- Sallis, E. (1996). Total Quality Management in Education, London: Kogan Page.
- Selznick, P. (1957). Leadership in Administration, Evanston: Row Paterson.
- Selznick, P. (1996). Organization Philosophy. Administrative Science Quarterly. 41, pp. 270-277.
- Seymour, D.T., (1992). On Q: Causing Quality in Higher Education, Macmillan, New York, NY.
- Solimani, N. (2011). An Investigation into the Organizational Health of Schools in Tehran on the Basis of Hoy and Fieldsman's Model. Quarterly Journal of New Approaches in Educational Administration. Iran. IAU, Marvdasht Branch, Vol.2, No.4, pp.23-43
- Tamadoni J.M. (2003). The Comparison of the Rate of Utilizing Methods and Principles of Comprehensive Quality management among Headmasters and Teachers of Female High schools In Tehran districts. M. A Thesis, Islamic Azad University, Central Tehran Branch.
- Terziovski, M. ; Howel, A. ; Sohal, A. ; Morrison, M. (2000). Establishing mutual dependence between TQM and the learning organization: a multiple case study analysis, Learning Organization, the, Vol. 7 Iss: 1, pp.23 – 32.
- Yudof, M.G.; Busch, V, (1996). Total Quality: Myth or Management in Universities? Change Magazine, 28 (6).