

أ نموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة

الدكتور خالد أحمد الصرايرة

الدكتورة ليلى العساف

جامعة مؤتة

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

الأردن

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقديم أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، وذلك باستخدام المنهج التحليلي التركيبي. الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها، للوصول إلى تعميمات مقبولة، كسبيل للتعرف إلى طبيعة مفهوم إدارة الجودة الشاملة وخصائصها، والاعتبارات الواجب مراعاتها لتطبيق هذا النهج الإداري في البيئة التربوية. وقد تمكن الباحثان من تقديم أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة يتكون من ستة عناصر رئيسة هي: تغيير ثقافة المدرسة، والتحول إلى نمط الإدارة التشاركية، وتشكيل مجلس الجودة في المدرسة، والتقييم الذاتي، واعتماد أسلوب القياس المقارن، والتغذية الراجعة. كما حددت الدراسة بعض الاعتبارات الواجب على الإدارة التربوية والمدرسة مراعاتها عند الأخذ بتطبيق هذا الأنموذج.

الكلمات المفتاحية: الإدارة التعليمية، إدارة الجودة الشاملة، نموذج مقترح.

مقدمة:

حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، وحظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول إن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة.

وبعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية حديثة تركز على عدد من المفاهيم الإدارية الموجهة التي يستند إليها في المزج بين الوسائل والأساليب الإدارية والجهود الابتكارية، وبين المهارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين والتطوير المستمر للمنظمات والمؤسسات التعليمية (أحمد، 2003).

وتعدّ المرتكزات الأساسية لإدارة الجودة الشاملة ذات أهمية كبيرة في إطار التطبيق العملي لها في مختلف المؤسسات الإنسانية (Barnes, 2005). إذ إنّ هذه المرتكزات من شأنها أن تشير إلى الحقائق الأساسية والبناءات الفكرية الفلسفية التي ينبغي أن يرتكز إليها عند الشروع باستخدام هذا الأسلوب تطبيقياً في مختلف المنظمات، وقد تباينت آراء المفكرين والأكاديميين في شأن تحديد أولويات هذه المرتكزات وأهميتها من باحث لآخر، إلا أنها من حيث المنطلق الفكري لا زالت تشكل المنعطف الحاسم في إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة (حمود، 2000). وتتمثل بالتركيز على العميل، والعلاقة بالموردين، وإدارة القوى البشرية بالمشاركة والتحفيز، والتزام الإدارة العليا، والقرارات المبنية على الحقائق، ونظم المعلومات، والتغذية الراجعة، وتوكيد الجودة، والتحسين المستمر، والوقاية من الأخطاء،

وإدارة الجودة استراتيجياً، والمناخ التنظيمي، وإدارة العمليات وتصميم المنتج (Lagrosen, Seyyed & Leitner, 2006).

وإذ تواجه الأنظمة التربوية في معظم دول العالم أزمات تربوية حادة، وتعيش فترة تحديات عظمى ناتجة عن التغيرات السريعة المصاحبة للعولمة التي تخللتها ثورة المعلومات، والتقدم التكنولوجي، ونتيجة للتوسع في التعليم، وزيادة الإقبال عليه، وما نتج عن ذلك من كثافة طلابية صاحبها أوجه قصور مختلفة، وتدني في مستوى الخريجين، ونوعية التعليم. وقد تمحورت العديد من المحاولات العالمية والمحلية لتحسين جودة التعليم، والتغلب على أزماته، وحل مشكلاته من خلال عقد الندوات والمؤتمرات وتكوين اللجان العليا؛ لوضع مؤشرات ومعايير محددة لقياس جودة أداء المؤسسات التعليمية، إذ إنَّ هناك العديد من المؤشرات الكمية والكيفية التي يتطلب نجاحها الاهتمام بالعديد من المعايير التي أبرزها الهيكل التنظيمي، والمدخلات، والعمليات، والمخرجات، وعلاقتها جميعاً في البيئة المحيطة بالنظام التربوي (عليمات، 2004).

إن تميّز أيّ نظام يمكن أن يعزى إلى تميّز العملية الإدارية فيه، وتميّز مدخلاته البشرية، وتمكينها من معايشة حقوقها ومسؤولياتها بكفاءة وفاعلية، وعلى الرغم من أهمية مدخلات العملية التعليمية كافة في المدرسة؛ إلا أنَّ هناك إجماعاً بين الباحثين على أهمية الدور القيادي لمدير المدرسة، واعتباره مدخلاً أساسياً يعول عليه في تنفيذ البرنامج التعليمي، ويؤثر تأثيراً مباشراً في مخرجات المدرسة، وتحقيق أهدافها بالطريقة المطلوبة من النجاح. لذا فقد كثرت الدراسات التي تعنى بطريقة اختياره وتأهيله، وحفزه على البذل والعطاء، وإمداده بالتجارب الإدارية الفاعلة. وإذ تعدّ إدارة الجودة الشاملة من الأساليب الإدارية الحديثة التي إذا ما طبّقت بالشكل السليم، فإنّها ستسهم في إصلاح الإدارة التربوية في المؤسسات التعليمية.

وفي الوقت الذي تسعى فيه الأنظمة التربوية في معظم دول العالم إلى تطوير مدخلاتها وعملياتها بشكل مستمر بغية الوصول إلى أفضل مخرجات لها بأقل جهد ووقت وتكلفة. فقد سعى القائمون على النظام التربوي في الأردن منذ وقت ليس بقصير إلى إحداث تغييرات جذرية في عناصر هذا النظام ومحاولة تطويره لتحقيق أهدافه. وقد بدأ واضحاً من خلال توصيات مؤتمرات التطوير التربوي الأول والثاني والثالث، والتي كان من أهمها العمل على إعداد القادة وفق مبادئ القيادة الإدارية الحديثة واتجاهاتها وأدوارها، وإحداث نقلة نوعية في الأساليب الإدارية بما يحقق أهداف العملية التعليمية، واعتماد المدرسة وحدة إجرائية أساسية أولى لإحداث التطوير التربوي والاجتماعي، من خلال إحداث تطوير نوعي لدورة العمل في المدرسة بما يتلائم مع المستجدات التربوية والتعليمية والإدارية، ويواكب التطورات الساعية لتحقيق التميز في العمليات كافة التي تقوم بها، والمتمثلة في تحقيق إرضاء المستفيدين من النظام التعليمي، والحصول على مخرجات ذات جودة عالية.

إلا أن الواقع يشير إلى أن نتائج الأخذ بتلك التوصيات ما زال دون المستوى المأمول، وما زالت نتائج ومخرجات النظام التعليمي في الأردن دون المستوى المطلوب، وتشير إلى ضعف جودة التعليم العام فيه. ويعتقد الباحثان أن إصلاح نظام التعليم المدرسي، وإحداث نقلة نوعية في العملية التعليمية، يستدعي إصلاح النظام التربوي وتحسين نوعية أداء العاملين في هذا النظام، وفي مقدمتهم المديرون، وذلك من خلال تبني أساليب إدارية حديثة، مثل إدارة الجودة الشاملة. وفي هذا الإطار تأتي هذه الدراسة لمحاولة تطوير نظام الإدارة التعليمية في ضوء فلسفة إدارية تعدّ من أحدث الفلسفات، ألا وهي فلسفة إدارة الجودة الشاملة.

مشكلة الدراسة:

لعل من أبرز القضايا التي يعاني منها التعليم في الأردن، والتي تقلل من كفاءته، وتحّد من فعاليته هي القضية المتعلقة بنوعيته، ذلك أن تدني مستوى مخرجات التعليم العام يشكّل خطورة كبيرة على حاضر نظام التعليم العالي ومستقبله، إذ تمثل هذه الفئة من الخريجين المدخلات الأساسية في نظام التعليم العالي، وتؤثر في تدني مستوى نوعية التعليم فيه، وهذا بدوره يشكّل خطورة كبيرة على المجتمع بشكل عام، وعلى قدرته في النمو والتطور، ومواجهة التحديات والصعاب.

لذا لابدّ لوزارة التربية والتعليم في الأردن أن تولي اهتماماً كبيراً لموضوع الجودة من خلال سعي أصحاب القرار إلى تطوير المدخلات، ومتابعة العمليات بشكل مستمر بغية الحصول على مخرجات ذات جودة عالية، وبأقصر وقت وجهد، وأقل تكلفة. إذ إنّ من أهمّ مدخلات العملية التعليمية هو نمط الإدارة التعليمية، ولعل ما يدفع إلى تطوير نظام الإدارة التعليمية في ضوء فلسفة الجودة الشاملة؛ أن العديد من الأنظمة التربوية في دول العالم المتقدم قد بادرت إلى تجريب هذه الفلسفة الحديثة وتطبيقها، ولقيت نجاحات كبيرة، وحققت أهدافها المرسومة، بالتركيز على الجانب الإداري والعملية.

ويرى الباحثان ضرورة وجود نموذج أو آلية لإدارة الجودة الشاملة لنظام الإدارة التعليمية بحيث تجعل النظام أبهاً ومهتماً لتطبيقها. وهذا ما حدا بهما إلى تقديم نموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة يمكن تطبيقه في نظام الإدارة التعليمية في الأردن، إذ يرى الباحثان أنّ من أهمّ المشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي في الأردن هي المشكلة الإدارية، وأنّ الإدارة المتميزة تعدّ مدخلاً أساسياً لجودة التعليم، وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية بالآتي: هل يمكن تقديم نموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة بهدف تطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف الدراسة إلى تقديم أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما أثر إدارة الجودة الشاملة على الإدارة التعليمية؟
2. ما الأنموذج المقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة؟

أهمية الدراسة:

- تستمدّ هذه الدراسة أهميتها من خلال تناولها لموضوع يتسم بالحدّثة، أخذ يظهر في مؤسسات التعليم المختلفة في الدول المتقدمة؛ ألا وهو نظرية إدارة الجودة الشاملة.
- كما تكتسب الدراسة أهمية إضافية من خلال تصديها لتقديم أنموذج مقترح من أجل استخدامه كأداة لتطوير أحد أهمّ مدخلات التعليم المدرسي، ألا وهو نظام الإدارة التعليمية.
- تعمل هذه الدراسة على توفير معلومات قد تساعد في تطوير وتحسين عناصر ضبط الجودة في أداء مؤسسات التعليم، لدعم دور المسؤولين والإداريين والتربويين في تحقيق أهداف هذه المؤسسات.

تعريف المصطلحات:

لأغراض الدراسة تمّ تعريف المصطلحات الآتية:

إدارة الجودة الشاملة: هي استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، تستمدّ حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من استثمار وتوظيف المواهب والقدرات

الفكرية للعاملين في مختلف مراحل العمل، من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم، وفق نظم محددة وموثقة، وتقود إلى تحقيق رسالة المؤسسة في بناء الإنسان، من خلال الالتزام طويل المدى، والعمل الجماعي بمشاركة الأفراد جميعهم فيها.

الإدارة التعليمية: هي مجموعة من العمليات المتشابكة، التي تتكامل فيما بينها في المستويات الإدارية الثلاثة: المستوى الوطني (الوزارة)، والمستوى المحلي (مديريات التربية)، والمستوى التنفيذي (المدرسة) لتحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم "وعليه فإن الإدارة التعليمية هي الوسيلة والأداة الرئيسة لتحقيق أهداف التربية والتعليم، وتعتمد على مجموعة من الآراء والأفكار والاتجاهات والفعاليات الإنسانية التي توضح الأهداف، وتضع الخطط والبرامج، وتنظم الهياكل التنظيمية، وتوجد الوظائف الإدارية والأجهزة التي تمارس التنفيذ والتدريب والمتابعة والتقويم.

نموذج إدارة الجودة الشاملة المقترح: هو تصور مخطط ومنظم ودقيق لمجموعة الأنشطة والممارسات الأكاديمية والإدارية الشاملة، والتي يمارسها المسؤولون عن تسيير شؤون المؤسسة التعليمية، في عناصرها جميعها (مدخلات، وعمليات، ومخرجات) والتي تشمل التخطيط للجودة وتنفيذها وتقويمها وتحسينها في مجالات العمل كافة، وذلك تلبية لاحتياجات عملائها ومتطلباتهم، وتحقيقاً لرغبات المتعلمين وحاجاتهم، من خلال الاستخدام الأمثل للعناصر جميعها المادية والبشرية والمالية في المؤسسة التعليمية.

منهج الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس، والمتمثل بتقديم نموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن، في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، تم استخدام المنهج التحليلي التركيبي (Synthetic-Analytic Approach) الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها، للوصول إلى تعميمات مقبولة،

كسبيل للتعرف إلى طبيعة إدارة الجودة الشاملة وخصائصها، والاعتبارات الواجب مراعاتها لتطبيق هذا النهج الإداري في البيئة التربوية. إذ يقوم على مسح وتحليل أدبيات الموضوع المتوافرة، بغية التعرف إلى نتائج الدراسات والبحوث في هذا المجال، من أجل وضع إطار عام للأنموذج المقترح لإدارة الجودة الشاملة، يوضح كيف يمكن للنظام التربوي أن ينتفع بهذا النهج الإداري الحديث كمدخل لإصلاح الإدارة التعليمية وتطويرها في نظام التعليم في الأردن. وقد قام الباحثان بالخطوات الإجرائية الآتية:

1. استقصاء ومسح وتحليل لمفهوم إدارة الجودة الشاملة ومبادئها من مصادر أولية وثانوية.
2. دراسة وتحليل نماذج إدارة الجودة الشاملة التي ظهرت في حقل الإدارة العامة والإدارة التعليمية.
3. استعراض وتحليل واقع تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية العربية والأجنبية.
4. إعداد أداة الدراسة المتكونة من (129) فقرة تغطي عناصر الأنموذج المقترح الستة، والتأكد من الصدق الظاهري لها بعرضها على (10) محكمين من ذوي الاختصاص، واعتماد ملاحظاتهم.
5. توزيع أداة الدراسة على (120) فرداً من الخبراء والمختصين بالجودة، وأساتذة الإدارة التربوية، والمناهج، والقياس والتقويم، ومديري التربية، والإداريين العاملين في الوزارة وفي مديريات التربية والتعليم، ومديري المدارس الأردنية، والمعلمين. واعتماد التغذية الراجعة من استطلاع آرائهم في تطوير الأنموذج، ووضع خطة لتطبيقه.

أداة الدراسة:

اعتمد الباحثان في جمع البيانات والمعلومات على نوعين من المصادر هما:

1- المصادر الثانوية الجاهزة: وذلك بالرجوع إلى الكتب والدوريات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المتخصصة في الموضوع، إضافة إلى ما توافر لهما من معلومات عن القطاع التعليمي في الأردن.

2- المصادر الأولية: إذ قام الباحثان ببناء وتطوير استبانة مستفيدين من الأدب النظري في موضوع إدارة الجودة الشاملة لغايات استطلاع آراء المختصين من الأكاديميين والعاملين في الميدان من مديرين ومعلمين عن النموذج المقترح.

وتكوّنت الأداة من (129) فقرة، موزعة على عناصر النموذج المقترح الستة، وتمّ بواسطتها استطلاع آراء (120) فرداً من الخبراء والمختصين بالجودة، وأساتذة الإدارة التربوية، والمناهج، والقياس والتقويم، ومديري التربية، والإداريين العاملين في أقسام وزارة التربية والتعليم ومديرياتها المختلفة، ومديري المدارس الأردنية، والمعلمين، لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم، وبيان وجهة نظرهم عن العناصر المكونة للنموذج المقترح، بهدف التحقق من صدق هذا النموذج وملاءمته لتطوير نظام الإدارة التعليمية في الأردن. وفي ضوء ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم تمّ تعديل بعض محتويات عناصر النموذج من حيث البناء واللغة، وحذف بعض الفقرات، وإضافة فقرات أخرى لبعض العناصر. كما تمّ وضع إطار مقترح لتطبيق النموذج في المؤسسات التعليمية، بناءً على طلب المحكمين ومساهماتهم في وضع عناصر الإطار ومحتوياته. كما أشار معظم المحكمين إلى إمكانية تطبيقه، وإمكانية نجاحه في تحقيق الهدف الذي وضع من أجله، إذا ما أحسن التطبيق. وبناءً على ذلك فقد تمّ اعتماد العناصر الستة للنموذج كما في الشكل(1).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء مراجعة للأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الإطار النظري:

إن الإدارة أياً كان طابعها، تقوم على توجيه الجهد البشري في حدود المنظمة، مؤكدة على العنصر الإنساني ونشاطاته كأحد عناصرها؛ بهدف تحقيق فلسفة المنظمة وأهدافها ومراميها. وفي هذا السياق يتأكد القول إن الإدارة تنظم إنساني، وليس تنظيمًا آلياً كما تصور بعض رواد حركة الإدارة العلمية.

ولما كانت الإدارة قائمة على العنصر البشري داخل المنظمة، وما يسوده من علاقات لها طابع إنساني، ونجاحها يتوقف على كفاية هذا العنصر وإخلاصه فيما يقوم به من أعمال؛ فإنه من الطبيعي أن تحظى دراسة السلوك الإنساني لأعضاء المنظمة، ومدى تأثير هذا السلوك في أعمال الإدارة المختلفة بعناية المختصين في علم الإدارة؛ مما يستدعي الاهتمام بنظم تحفيز العاملين وغرس مبدأ ديمقراطية الإدارة، والاهتمام بالمشاركة، ونشر روح الفريق بين أفراد المنظمة (أبو بكر، 2000).

وبعد أن تجاوزت المنظمات النظرة المادية للإنسان، التي نادى بها رواد الفكر الإداري الكلاسيكي، واستيعابها لمفاهيم مدرسة العلاقات الإنسانية الداعية للاهتمام بالجوانب الإنسانية للعاملين، وتبنيها لمفاهيم الإدارة بالأهداف، من خلال إشراك العاملين في وضع أهداف العمل وتنفيذها، وفي ظل سعي المنظمات الرائدة للاستفادة من تطور الفكر الإداري الذي أدى إلى شيوع مفاهيم إدارية جديدة، ظهرت في الفكر الإداري الحديث؛ مثل إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) وإعادة هندسة المنظمة (Organization re Engineering) والمنظمة الممكنة

(Empowered Organization) فكان لابداً للمنظمات من تبني فلسفة إدارية تقوم على استقطاب الأفراد وتطويرهم، من خلال إعداد برامج تدريبية، واتباع سياسات لتمكينهم إدارياً في الوظائف التي يشغلونها، تمهيداً لتفويضهم صلاحيات القيام بالعمل، وتحمل مسؤولياته؛ ليكون بمقدور الإدارة الاعتماد عليهم، وجعلهم شركاء حقيقيين في إدارة منظماتهم، ألا وهي فلسفة إدارة الجودة الشاملة (أفندي، 2003؛ Jain & Gupta, 2004).

ويعدُّ مفهوم إدارة الجودة الشاملة من أحدث المفاهيم الإدارية التي تقوم على مجموعة من المبادئ والأفكار التي يمكن لأي إدارة أن تتبناها من أجل تحقيق أفضل أداء ممكن. إذ إنَّ التحديات التي تشهدها منظمات الأعمال في المجتمع الإنساني المعاصر تقتزن بالجوانب النوعية على الصعيدين السلعي والخدمي، وتستخدم النوعية كسلاح تنافسي رئيس في هذا الاتجاه، وقد تمَّ الاهتمام بالإطار الفلسفي والفكري لإدارة الجودة الشاملة، فهو يشير إلى ثلاثة مرتكزات هادفة في هذا المجال وهي:

1. تحقيق رضا المستهلك.
2. مساهمة العاملين في المنظمة.
3. استمرار التحسين والتطوير في جودة السلعة أو الخدمة.

ويمكن تلخيص مفهوم إدارة الجودة الشاملة بأنها أسلوب قيادي، ينشئ فلسفة تنظيمية تساعد على تحقيق أعلى درجة ممكنة لجودة السلع والخدمات، وتسعى إلى إدماج فلسفتها ببنية المنظمة، ويتوقف نجاحها على قناعة أفراد المنظمة بمبادئها، وأن مبادئها تضيف بالفعل قيمة وجودة للمنظمة (Barton & Marson, 1991). وقد أثبتت مبادئها نجاحاً مستمراً، لأنها تسعى وبصورة مستمرة إلى تحقيق رضا العميل الداخلي والخارجي من خلال دمج الأدوات والتقنيات، والتدريب الذي يؤدي إلى خدمات ومنتجات عالية الجودة (جابلونسكي، 1993).

وهذا المفهوم كغيره من المفاهيم الإدارية التي تتباين بشأنه الطروحات والأفكار وفقاً لزاوية النظر من قبل الباحثين، إلا أن هذا التباين يكاد يكون متماثلاً في المضامين الهادفة، لأنه يتمحور حول الهدف الذي تسعى المنظمة لتحقيقه، والذي يتمثل بتفاعل الأطراف الفاعلة كافة لتحقيق الأهداف بدرجة عالية من التميز، وبذلك فإن هذا المفهوم يعني الإسهام الفعال للنظام الإداري والتنظيمي بعناصره كافة في تحقيق الكفاءة الاستثمارية للموارد المتاحة بغية تحقيق هدف المنظمة الذي يتركز في تحقيق رضا المستهلك الأخير من خلال تقديم السلع والخدمات بالمواصفات القياسية ذات النوعية الجيدة، والسعر الملائم. إن تباين آراء وأفكار الباحثين حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة انعكس بشكل واضح على عدم وجود تعريف عام متفق عليه؛ إلا أن هناك بعض التعاريف التي أظهرت تصوراً عاماً لهذا المفهوم نذكر منها:

تعريف الجودة من وجهة النظر البريطانية بأنها: الفلسفة الإدارية للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك، وكذلك تحقيق أهداف المشروع معاً (Lotana & Lavan, 1993).

أمّا وجهة النظر الأمريكية فتعرفها بأنها: فلسفة وخطوط عريضة ومبادئ تدلّ وترشد المنظمة لتحقيق تطور مستمر، وهي أساليب كمية بالإضافة إلى الموارد البشرية التي تحسن استخدام الموارد المتاحة، وكذلك الخدمات بحيث أن العمليات كافة داخل المنظمة تسعى لأن تحقق إشباع حاجات المستهلكين الحاليين والمرتبين (Lewis, 1994).

فالتعريف الأول يركز على الكفاءة والفاعلية، ويؤكد التعريف الثاني على التطور المستمر، وكلاهما يهدف إلى التميز في تحقيق حاجات المستهلك الحالية والمستقبلية.

وعرفها توفيق (2005) بأنها: شكل تعاوني لإنجاز الأعمال، يعتمد على القدرات والمواهب المشتركة لكل من الإدارة والعاملين بهدف تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية بصفة مستمرة من خلال فرق العمل.

ومن خلال ما ورد من تعاريف لإدارة الجودة الشاملة نلاحظ أنها فلسفة ومبادئ تسعى إلى التحسين والتطوير المستمرين، كما تسعى لتحقيق رضا المستهلك، وتحقيق أهداف المنظمة، وتسعى إلى تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية، وأن المنظمة ومن خلالها تعمل داخل المجتمع لفهم حاجة العملاء.

وقد أشار جيروم أركارو (Arcaro, 1995) في كتابه (الجودة في التعليم)، إلى أن الجودة الشاملة تقوم على خمسة أعمدة وهي:

1. التركيز على العميل (Customer Focus): الطالب، المعلم، الإداري، المجتمع.
2. الاندماج الكلي (Total Involvement): مشاركة المعلمين في عمليات صنع القرار.
3. القياس (Measurement): تقييم مستمر للتقدم، فلا يمكن تحسين ما لا يمكن قياسه.
4. الالتزام (Commitment): التزام القيادة العليا بالتطوير والتحول نحو الجودة.
5. التحسين المستمر (Continuous Improvement): المدارس يجب أن تتجزأ عملياتها غداً بأفضل مما فعلته اليوم أو أمس، فالتحسين سقفه السماء.

ويعني مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية بأنه: أسلوب متكامل يطبق في فروع ومستويات المنطقة التعليمية جميعها ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لاشباع حاجات الطلبة والمستفيدين من عملية التعلم، أو هي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ الأساليب، وأقل تكاليف، وأعلى جودة ممكنة (النجار، 2002؛ نشواتي، 2004).

وتعرف إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي بأنها: عملية استراتيجية إدارية تركز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف المستويات على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر للمنظمة (Hixon, 1992؛ Weeb & Bryant, 1993).

ويركّز هذا التعريف على مفهوم إدارة النظم الذي يربط بين المدخلات والعمليات والمخرجات للعملية التعليمية، وبالتالي يتطلب النظر إلى كلّ من الطلبة وكيفية إعداد المدرسة لهم لتحقيق حاجاتهم ورغباتهم الحالية والمستقبلية، وكذلك المعلمين والإداريين والعاملين الذين هم بحاجة إلى تدريب وتطوير لمهاراتهم وكفاياتهم لاستيعاب فلسفة ومفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقاتها، وهذا يتطلب فحص الهيكل التنظيمي للنظام التربوي في أيّ مؤسسة تعليمية حتى يتوافق مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة مع توافر مناهج توفق بين متطلبات الحياة العصرية.

ويعرف الباحثان إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية بأنها: مجموعة من الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب)، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى هذا المنتج، من خلال تضافر جهود العاملين في مجال التربية جميعهم.

وهذا يتطلب من الإدارة التعليمية اعتماد أسلوب العمل الجماعي التعاوني وبروح الفريق، واستثمار ما يمتلكه العنصر البشري في المؤسسة من قدرات ومواهب وخبرات، والحرص على استمرار التحسين والتطوير لتحسين الجودة، وتقليل الأخطاء من منطلق أداء العمل الصحيح من أول مرة؛ الأمر الذي يؤدي إلى تقليل التكلفة في الحد الأدنى مع الحصول على رضى المستفيدين من العملية التعليمية، والحرص على حساب تكلفة الجودة داخل المؤسسة لتشمل الأعمال المتعلقة بالخدمة المقدمة كافة مثل تكاليف الفرص الضائعة، وتكلفة الأخطاء، وعمليات التقويم، وسمعة المؤسسة، والنهج الشمولي للمجالات في النظام التعليمي كافة كالأهداف والهيكل التنظيمي وأساليب العمل والدافعية والتحفيز والإجراءات.

وتعتقد الغالبية العظمى من الباحثين والعاملين في مجال الجودة على أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية يؤدي إلى التحسين المستمر لمخرجات العملية

التعليمية، وإحداث تغيير في جودة الأداء، من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة (البكري، 2002). وتوفير أدوات ومعايير لقياس الأداء، وتحسين بيئة العمل بشكل يؤدي لرفع معنويات العاملين وقدراتهم، والحرص على بناء وتعزيز العلاقات الإنسانية بينهم، وتقوية الولاء للعمل والمؤسسة لدى العاملين جميعهم (بدح، 2007). وتقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي، وتخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية في الطلب الاجتماعي، والإقلال من الهدر التربوي أو الفاقد التعليمي، والعمل على رفع الكفاءة الداخلية للنظام التربوي (Costing, 1994).

كما أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يستلزم مراجعة شاملة لأحوال النظام من قبل خبراء الجودة بالتعاون مع ممثلين عن إدارات العاملين بالنظام التعليمي جميعهم، ويلي ذلك تطبيق الأدوات التي ترتبط جميعها بدورة التحسين التي تتم بمرحلة دائرية عن طريق دورة ديمنج (March, 1993)، وكما يأتي:

- حدد (Define): وتتطلب إجراء خطوات فرعية أهمها: تحديد الأهداف، وتحديد الموارد البشرية، وتكوين فرق العمل، وتحديد الأدوار والمسؤوليات، وتحديد المدة اللازمة للتنفيذ.
- حلل (Analyze): وتعني استخدام مقاييس كمية لمعرفة الأسباب الرئيسة لحدوث المشكلات.
- صحح (Correct): وتعني اختيار البدائل من كل أعضاء الفريق، واختيار بديل تحسن الجودة، ثم التخطيط لهذا البديل وتطبيقه وتقويمه.
- امنع (Prevent): وهي تفادي تكرار معالجة الأمور بالأفكار القديمة، واقتراح خطوات وقائية، واختيار أفضل وقاية.

ويؤكد البنا (2006) بأنه على إدارة المؤسسات التعليمية تبني الإدارة الإستراتيجية (Strategic Management) ، والتي تختص في رسم السياسة العامة للمؤسسات التعليمية (المدارس)، وبناء الخطط التي تحدد الاتجاه العام لها. وتعد الوثيقة الرئيسية في هذا المؤشر هي خطة العمل كما يطلق عليها أيضاً الخطة الإستراتيجية، أو الخطة التطويرية، أو الخطة التشاركية. وتوضع هذه الخطة مع بداية كل عام دراسي مع الأخذ بالحسبان البعد الإستراتيجي لها (التفكير الإستراتيجي) المبني على الأسئلة الثلاثة التالية:

1- أين نحن الآن؟ 2- إلى أين نريد أن نصل؟ 3- كيف نصل إلى ما نريد؟

وينبغي أن تتضمن الرؤية والرسالة، والأهداف المراد تحقيقها، ومؤشرات الأداء بجانب الأولويات والمصادر المطلوبة لتنفيذ الخطة، والعنصر الأساسي في بناء الخطة، هو حاجات المتعلمين، كما يتوجب أن تشمل خطة العمل المؤشرات جميعها التي يتألف منها نظام الجودة، وأما عن البدء بتطوير نظام الإدارة التعليمية يجب أن يبنى التطوير على نتائج البحث العلمي والتجريب والمتابعة والتقييم، وأن يكون التطوير هادفاً ومستمراً وشاملاً وتعاونياً، ويراعي المواءمة بين خصائص المتعلمين وحاجاتهم وحاجات المجتمع، وأن تحدد أهدافه وفرق عمل تنفيذه، ومتطلباته البشرية والمادية والمالية، واستخدام تكنولوجيا المعلومات ونظمها وتقنياتها الحديثة.

وقد وضع بارنز (Barnes, 2005) بعض المؤشرات الهامة التي يمكن الاستناد إليها في الحكم على مدى قدرة الإدارة التعليمية على توظيف الإدارة الإستراتيجية واعتماد مبادئ الجودة وهي: تحديد التوجهات التي تساعد على التكيف مع احتياجات العمل المتغيرة، وما فيه من فرص إبداعية، والحرص على تحسين الأداء الكلي للمعلمين وتنمية التعليم المستمر، وإشراك العاملين جميعهم في مواجهة التحدي لتعزيز قيمة العمل، وعليها أن تتحمل مسؤولية كل ما هو أساسي لمكونات العملية التعليمية في كل

ما يتصل بالمؤسسة. بحيث تكون القيم والاتجاهات والتوقعات المحددة والمتمركزة حول الطالب، والتي هي أساس قرارات المؤسسة وأفعالها، وتمارس دورها في خدمة المجتمع والبيئة المحيطة بما يتناسب مع حجم المؤسسة ومواردها، من خلال المشاركة في الأنشطة التعاونية، وتدعم الأداء عالي المستوى وتثبتته استناداً إلى قياسات دقيقة للأداء، وتسعى لجعل المؤسسة منظمة تعلم لكل الأطراف المشاركة في أنشطتها، بما يجعل العاملين جميعهم قادرين على أداء أعمالهم بطريقة صحيحة، وبكفاءة وفاعلية، وضمان تكافؤ الفرص للمتعلمين جميعهم، والعاملين في المؤسسة التعليمية وسوق العمل بما يعزز الشعور بالرضا، ويحقق الاحتياجات ويؤدي إلى تحسين الإنتاجية، وأن تحرص على انتقال المعلومات بصورة انسيابية على المستويين الأفقي والعمودي، مع ضمان وجود بيئة صحية آمنة للمتعلمين جميعهم، والعاملين في المؤسسة التعليمية، والاعتماد على تكنولوجيا المعلومات لتحقيق سرعة استجابتها لاحتياجات المؤسسة المتغيرة، وتدعيم الكفاية التنافسية عن طريق بناء قدرة إجرائية تتضمن السرعة والاستجابة والمرونة، وتستخدم التغذية الراجعة في مجمل الأداء للمؤسسة، وتعدل أداء المؤسسة في ضوء التغذية الراجعة من وجهات نظر المستفيدين.

ويرى هانغ (Huang, 1994) أنه إذ ما ارتكزت إدارة الجودة الشاملة على مبادئ صحيحة وسليمة من جهة، وعلى فريق يتمتع بخبرة عريضة من جهة أخرى، فإنها بكل تأكيد ستزود القادة التربويين بالآليات والمفاهيم التي يحتاجونها لتغطية أهداف تحسين التعليم تغطية فعالة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

آتياً عرض لما أمكن الحصول عليه من دراسات عربية استهدفت تقديم خطة أو نموذج لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في النظام التربوي:

قام الكيلاني (1998) بدراسة هدفت إلى وضع خطة تهدف إلى إحداث تغيير في الإدارة التعليمية نحو إدارة الجودة الشاملة. واستخدم الباحث المنهج النوعي في دراسته، بحيث توازن الخطة بين ثقافة المدرسة وثقافة هذه الإدارة، وقد تضمنت الخطة المراحل الآتية: مرحلة تمهيدية تعرّف بثقافة إدارة الجودة الشاملة من فلسفة وإجراءات تؤدي إلى التزام المعنيين بالتغيير، ومرحلة تقدير الحاجات والتوصّل إلى منظومة أولويات وفق نظام كوفمان (Kofman)، الذي يحلّل الإدارة وفق هذا المنحى، ومرحلة بناء وإجراءات التنفيل والتوظيف، ومرحلة الرقابة وتبين القيمة المضافة. وأوصى الباحث بتبني الخطة، وإدخال إدارة الجودة الشاملة في مجال التربية مع توخي عدم المساس بثقافة المجتمع ومراكز التربية فيه.

وقام السعود (2002) بدراسة هدفت إلى تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة، واقتراح أنموذج لتطبيقه في المدرسة الأردنية، وبيان أهم الصعوبات التي قد تعيق ذلك التطبيق. باستخدام الأسلوب التحليلي التركيبي، وقد توصّلت دراسته إلى تحديد المفهوم، وتحديد المعوقات، وتصميم أنموذج لإدارة الجودة الشاملة في المدرسة الأردنية يقوم على المبادئ الآتية: القيادة، والهدف، والاستراتيجية، والنشاطات والعمليات، والتغذية الراجعة. وبيّن أن هناك إمكانية لتطبيق الأنموذج المقترح في المدرسة الأردنية.

وأجرت الشرفاوي (2002) دراسة بعنوان إدارة المدارس بالجودة الشاملة. هدفت التعرف إلى واقع إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية العامة في مصر. وتقديم أنموذج مقترح لتحسين إدارة الجودة الشاملة، وعيّنة من مديري المدارس، وخلصت الدراسة إلى تقديم أنموذج مقترح لإدارة التحول نحو إدارة الجودة الشاملة ويتكون من (7) سبعة محاور هي: الاستراتيجية، والهيكل، والنظم، والعاملون، والمهارات، والنمط، والقيم المشتركة.

وأجرى سكتاوي (2003) دراسة بعنوان إدارة الجودة الشاملة وإمكانية استخدامها في إدارة مدارس تعليم البنين بمدينة مكة المكرمة، هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على مفهوم إدارة الجودة الشاملة وفلسفتها ومتطلبات تطبيقها والتعرف إلى إمكانية تطبيقها، مستخدماً المنهج الوصفي، وأعد لذلك استبانة خاصة طبّقها على (204) من مديري المدارس في المراحل الثلاث، وقد توصل إلى عدة نتائج من أهمها: أن غالبية مديري مدارس من العينة يرون إمكانية تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة وفقاً لمبادئ ديمينج الأربعة عشرة في مدارسهم.

نتائج الدراسة:

أتياً عرض لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها:

نتائج السؤال الأول: ما أثر إدارة الجودة الشاملة على الإدارة التعليمية؟

لما كانت إدارة الجودة الشاملة تسعى إلى تحقيق التميز في عناصر العملية الإدارية جميعها، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، اعتماداً على القاعدة التي تقوم على افتراض مؤداه: العمل الصحيح من دون أخطاء من المرة الأولى (Do The Right Things Right, First) فإنّ هذا يستوجب استخدام وتبني مجموعة من المفاهيم والمبادئ الإدارية الحديثة، التي تتطلب تضافر الجهود لترسيخ العمل الجماعي التعاوني، والعمل بروح الفريق، وتفجير الطاقات، واستنهاض القدرات، لتحقيق الجودة العالية، وتحسينها بشكل دائم ومستمر، مما يعود بالنفع على المؤسسة، وعلى العاملين فيها، وعلى المجتمع بأكمله، وفقاً للإمكانات المادية والبشرية (Atkinson, 1990).

ولقد تأثرت الإدارة التعليمية بهذا التطور الإداري الذي جاءت به فلسفة إدارة الجودة الشاملة، وهناك من ميز بين ثلاثة جوانب في معنى الجودة الشاملة، وهي: جودة التصميم (Design Quality) التي تعني تحديد المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تراعى في التخطيط للعمل، وجودة الأداء (Performance Quality) التي يقصد بها القيام بالأعمال وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة، وجودة المخرج (Output

Quality) تعني الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات (عبد العزيز، 1999).

وقد ذهب (Egbert, 1990) إلى القول بأن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تعني الكفاءة (Efficiency)، في حين ذهب المهدي (1997) إلى القول بأنها تعني الفعالية (Effectiveness)، ويرى عشية (2000) أن الجودة الشاملة في مجال التعليم تشمل الكفاءة والفعالية معاً. فإذا كانت الكفاءة تعني الاستخدام الأمثل للإمكانات التعليمية المتاحة (المدخلات) من أجل الحصول على نواتج ومخرجات تعليمية معينة بأقل تكلفة ممكنة، فهذا يمثل أحد الأسس التي تركز عليها الجودة الشاملة، وهو تحقيق المواصفات المطلوبة بأفضل الطرق وأقل تكلفة. وإذا كانت الفعالية تعني تحقيق الأهداف، أو المخرجات المنشودة، والتحسين المستمر في مراحل العمل المختلفة، وفي أهداف المؤسسة، فهذا أيضاً من أهم أسس الجودة.

أمّا السعود (2002) فيرى بأنّ الجودة في الإدارة التعليمية تعني قدرة المؤسسة التربوية على تقديم خدمة بمستوى عال من الجودة المتميزة، التي تستطيع من خلالها الوفاء باحتياجات عملائها ورغباتهم (الطلبة، وأولياء الأمور، وأصحاب العمل، والمجتمع، وغيرهم)، وبالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم، وبما يحقق الرضا والسعادة لديهم. ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعية مسبقاً لتقييم المخرجات، والتحقق من صفة التميز فيها. وقد وضع ديمينج (Deming, 1986) برنامجاً لتحسين الجودة الشاملة وتطبيقها يمكن أن يصلح لجميع المنظمات الإدارية بما فيها النظام التعليمي، ويتكون هذا البرنامج من (14) نقطة وهي:

1. خلق حاجة مستمرة للتعليم وتحسين الإنتاج والخدمة.
2. تبني فلسفة جديدة للتطوير.
3. تطبيق فلسفة التحسينات المستمرة.
4. عدم بناء القرارات على أساس التكاليف فقط.

5. منع الحاجة إلى التفتيش.
 6. الاهتمام بالتدريب المستمر.
 7. توفير قيادة ديمقراطية واعية.
 8. القضاء على الخوف لدى القيادات.
 9. إلغاء الحواجز في الاتصالات.
 10. منع الشعارات التي تركز على الإنجازات والحقائق.
 11. منع استخدام الحدود القصوى للأداء.
 12. تشجيع التعبير عن الشعور بالاعتزاز بالثقة.
 13. تطبيق برنامج التحسينات المستمرة.
 14. التعرف إلى جوانب العمل من خلال دورة ديمينج.
- ويؤكد العديد من الباحثين، ومنهم (السعود، 2007). الذين عملوا في ميدان الجودة الشاملة أن هذه المبادئ لديمنج (Deming) لا بد أن تدخل في تصميم أي منهج للجودة الشاملة سيطبق في أي مؤسسة تعليمية، وهي تعدّ من المتطلبات الأساسية لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في النظام التربوي.
- وتأسيساً على ذلك، فإنّ الجودة الشاملة في مجال العمل الإداري التربوي، من وجهة نظر إدارة الجودة الشاملة تنسم بأنها معيار للتميز والكمال يجب تحقيقه وقياسه. إذ تسعى من خلاله الإدارة التعليمية لتقديم أفضل ما لديها من أجل إرضاء عملائها وكسب ثقتهم، وإدخال السعادة في نفوسهم. وعليها أن تهتم بكل شيء، وبالتفاصيل، من أجل الوصول إلى الكمال، فلا مجال للصدفة أو التخمين. ولها علاقة بتوقعات العملاء من حيث: الدقة، والإتقان، والأداء المتميز، وتقديم الخدمة في الوقت المرغوب فيه، وبتكلفة مناسبة.
- كما أنها مؤشر لعدد من الجوانب، وأكد عقيلي (2001): خلو الخدمة من العيوب أو الأخطاء، وتصميم متميز للعمليات، ورقابة فعّالة على كل شيء، وخلو العمل من التدخل والازدواجية، وتميز في تخطيط الوقت وتنظيمه واستثماره، واستخدام فعال للموارد

البشرية والمادية، وانخفاض نسبة الهدر والفاقد إلى أدنى مستوى، وأنها معيار لتقييم النجاح في كل شيء، أي أن الإدارة التعليمية تستطيع من خلال الجودة أن تعرف مدى رضى عملائها عما قدمته، وبذلك يكون مؤشراً على مدى تحقق الهدف لإدارة الجودة الشاملة.

نتائج السؤال الثاني: ما الأنموذج المقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة؟

إن تطوير نظام إدارة المؤسسات التعليمية في الأردن يتطلب الاستفادة من التجارب الإدارية الحديثة جميعها التي ثبت نجاحها، كما يتطلب الاستفادة من نظرية إدارة الجودة الشاملة لما حققته من نجاحات مشهودة وفاعلية كبيرة في تحسين الأداء، ومن ثم التميز والريادة في منظمات الأعمال المختلفة، وفي النظم التربوية في معظم دول العالم. ولئن كان تطبيق هذه الفلسفة الجديدة في حقل الإدارة التربوية قد يكتنفه الكثير من الأخطاء، وقد تواجهه الكثير من الصعوبات والمعوقات، إلا أن هذا لا يشكل مبرراً لعدم تطبيقها، بل يجب أن يكون دافعاً قوياً لاعتمادها. من أجل تحسين جودة التعليم ومخرجاته التعليمية، وتخريج طلبة متعلمين يتمتعون بمواصفات الجودة الشاملة، والتي تسعى إليه مؤسسات التعليم بشكل عام.

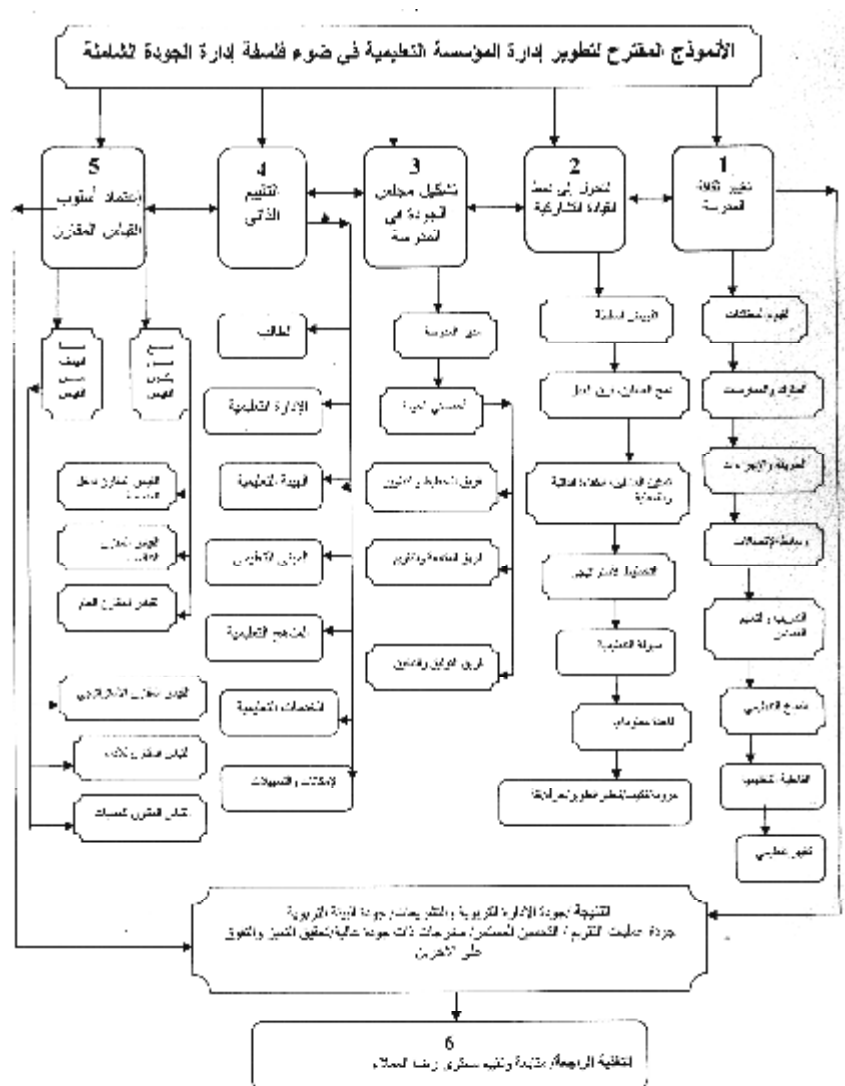
وعوداً على بدء؛ وفي ضوء التحليل النظري لهذا البحث؛ وبعد القيام بعملية المسح الشامل لمجموعة النماذج العديدة التي ظهرت في مجال إدارة الجودة الشاملة، والتي وضعها عدد من المفكرين والعلماء والرواد المختصين بهذا المجال، إذ أسهمت تلك النماذج في دفع عجلة تطور هذه الفلسفة الإدارية الجديدة، في حقل الإدارة العامة، وبعضها في حقل الإدارة التربوية، وجميعها تهدف إلى تحسين الجودة في المؤسسات الاقتصادية والتربوية، ومن أشهر هذه النماذج (أنموذج إدوارد ديمنج، وأنموذج جوزيف جوران، وأنموذج مالكوم بالدريج، وأنموذج سايلور، وأنموذج هامبر، وأنموذج تشارلز هاندي، وأنموذج توم بيترز، وأنموذج فليب كروسبي، وأنموذج أندور آرفن، وأنموذج متواني وأشوك، وأنموذج جامعة ولاية أوريجون). ونماذج

أخرى (عشبية، 2000؛ والخطيب، 2000؛ وعقيلي، 2001؛ والدرادكة، 2002؛ والسعود، 2002؛ وعليمات، 2004؛ وبدح، 2006).

وبناءً على الاستطلاع الذي قام به الباحثان لآراء عيّنة شملت (120) فرداً من المختصين في الإدارة التربوية، والمناهج، والقياس والتقويم، ومدراء التربية، والإداريين العاملين في أقسام وزارة التربية ومديرياتها المختلفة، ومديري المدارس، والمعلمين، فقد تمّ اعتماد الفقرات التي حصلت على إجماع (80%) فما فوق من آراء المختصين والعاملين وحذف باقي الفقرات، وبذلك تمّ بناء وتطوير الأنموذج المقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية ضمن رؤية تطويعية تتناسب مع المؤسسة التربوية (المدرسة) التي هي في الأساس مؤسسة خدمية. لعل هذا الأنموذج يشكل مدخلاً في تحسين إدارتها وتطويرها، إذ يستهدف هذا الأنموذج بشكل مباشر المؤسسة التعليمية وكوادرها الإدارية، ومفاهيم القيادة التربوية والعمليات الإدارية، محاولاً تطوير أداء العمل، وتغيير بعض المفاهيم التقليدية لدى بعض العاملين، وتمكين التقنيات التربوية والمعلوماتية، وتعميق استخدامها في العمل الإداري التربوي، والتركيز على النظام التعليمي للمؤسسة (المدخلات، والعمليات، والمخرجات) من خلال دعم المؤسسة التعليمية بأدوات وتقنيات تمكنها من تطوير ممارساتها التربوية، ومخرجاتها التعليمية، والتخطيط لنفسها في ضوء أطر وسياسات عامة، وأساليب تقويم ترتكز على معايير ومؤشرات لقياس مدى تحقق الأهداف. وهو يتشكل من ستة (6) عناصر أساسية وهي:

1. تغيير ثقافة المدرسة (Organization Culture).
2. التحول إلى نمط القيادة التشاركية (Participations leadership).
3. تشكيل مجلس الجودة في المدرسة (Quality Council).
4. التقييم الذاتي للمدرسة (Self Assessment).
5. اعتماد أسلوب القياس المقارن (Benchmarking).
6. التغذية الراجعة (Feed back). أنظر الشكل (1).

شكل (1)



وفيما يأتي توضيح لعناصر الأنموذج المقترح تطبيقه في إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن:

1. تغيير ثقافة المدرسة (Organization Culture)

إن نشر الثقافة التنظيمية للجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بتغيير القيم والسلوك السائد، تعدّ مدخلاً أساسياً لتحسين جودة العملية التربوية، وتحقيقاً للأهداف التربوية المنشودة بأقل جهد ووقت وتكلفة، إذ إنّ الثقافة التنظيمية تعدّ امتداداً للثقافة المجتمعية السائدة، وبالتالي فإنّ سلوك الفرد الوظيفي هو نتاج السلوك المجتمعي والقيم التي يعتنقها، وهي من المكونات الأولية لثقافة المجتمع بأجهزته وفئاته ومؤسساته كافة. إذ إنّ ثقافة النظام تعطي صورة عن المعايير المهمة التي تقوم عليها قيمه واتجاهاته وأهدافه، والتي تظهر على شكل سلوكيات معيّنة يكونها الأفراد داخل منظماتهم وبيئاتهم. فالثقافة التنظيمية التي يعتنقها الأفراد في المنظمات لها تأثير قوي ومباشر على سلوكهم وأدائهم لأعمالهم، وعلاقاتهم برؤسائهم ومرؤوسيه وزملائهم والمتعاملون معهم، وتعكس هذه القيم والمعتقدات درجة التماسك والتكامل بين أعضاء المنظمة، وهذه القيم تعبر عن قدرة المنظمة على إيجاد قيم أساسية يمكن أن تتحرك حولها الجهود كلّها، وعلى المستويات جميعها.

وإذا كان ثمة اختلاف في شكل أداء المنظمات وطريقتها تبعاً لثقافة كلّ منظمة فيمكن القول إنّ المنظمات التربوية لها ثقافتها الخاصة، والتي تتكون من القيم والمبادئ والتقاليد والتوقعات التي تصف التفاعل الإنساني مع النظام، والتي تبدو بوضوح في المستوى الإجرائي المتمثل بثقافة المدرسة. إنّ الثقافة التنظيمية المدرسية تخضع أساساً لعاملين أساسيين هما: الثقافة العامة للمجتمع (Original Social Culture)، والفلسفة التربوية (Educational Philosophy) التي تتبثق منها الأهداف التربوية المقررة من قبل السلطات العليا. وهي تكمن في القيم والمعتقدات والتقاليد التي يحملها كلّ من المعلمين

والطلبة والمديرين، والتي تشكلت خلال تاريخ المدرسة، والتي تتفاوت درجات فهمها من قبل أعضاء المجتمع المدرسي.

وللتقافة التنظيمية التأثير المباشر على المناخ التنظيمي (Organization Climate) السائد في المدرسة، ذلك لأنه يمثل وصفاً لخصائص بيئة العمل التي تؤثر على سلوك المعلمين وإبداعاتهم، إذ إنّ جو النظام التربوي وثقافته يتأثران إلى حد كبير بالطريقة أو الكيفية التي يمارس بها إداريو النظام وقادته أعمالهم، وبالفلسفة التي توجه تصرفاتهم وسلوكياتهم، وبالسياسات الإدارية التي يعتمدونها. وتأتي أهمية الثقافة التنظيمية المدرسية بارتباطها بالفاعلية التنظيمية (Organization Effectiveness) من حيث تأثيرها في تحصيل الطلبة والإنجاز والولاء والانتماء للعمل، والعمل بروح الفريق والتعامل الديمقراطي بين الإدارة والمعلمين وبين المعلمين والإداريين والطلبة وبين المعلمين أنفسهم.

إن مفهوم الثقافة التنظيمية في الجودة الشاملة تعبر عن الطريقة التي تؤدي بها الأعمال، إذ يؤكد فيليب أتكينسون (Atkinson, 1990) أن الثقافة عبارة عن مجموعة من القيم والسلوكيات والقواعد التي تميز المنظمة من غيرها من المنظمات، وإذا تمّ الأخذ بمفهوم ومبادئ الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية فعلى العمل على ترسيخ الثقافة التي يشعر فيها الأفراد بحرية المشاركة بأفكارهم، والمشاركة في حلّ المشكلات واتخاذ القرارات، واعتبار ذلك بمثابة قاعدة أساسية في العمل. ويرى أتكينسون (Atkinson, 1990) أن هذه الثقافة تستند إلى مجموعة من المبادئ، وأهمها:

- رسالة المدرسة وهدفها هي غاية ومسعى الجميع، فالمدرسة هي مستقبل كلّ من يعمل فيها ونجاحها يعني نجاح الجميع.
- الكمال والتميز في الإنجاز يعد هدفاً استراتيجياً وهو من مسؤولية الجميع.

- تنمية الولاء والانتماء للمهنة وقيم الإخلاص والأمانة والصدق والنزاهة في العمل لدى العاملين جميعهم.
- تنمية روح المعاملة الإنسانية، والاحترام لكل من يعمل في المدرسة، وتنمية العلاقات غير الرسمية بينهم.
- تبني أسلوب حلّ المشكلات بطريقة علمية تشاركية، والعمل بروح الفريق.
- تنمية الرقابة الذاتية والإحساس بالمسؤولية لدى العاملين في المدرسة جميعهم.
- النظر لكل من يعمل في المدرسة بأن لديه القابلية للإبداع والابتكار، وتحفيز المبدعين ومكافأته.
- استخدام التقنيات الحديثة والتكنولوجيا في التعليم والتقويم والتغذية الراجعة.

إن تغيير الثقافة التنظيمية السائدة في المدرسة هو السر لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، إذ إنّ الملتحقين بالمنظمة (المدرسة) ينتمون إلى ثقافات متنوعة، وبالرغم من أنهم يخضعون للثقافة العامة للمجتمع؛ إلا أنهم قد كونوا سلمهم القيمي الخاص بهم، وما على المدرسة إلا أن تحدد قيمها ومبادئها ومعتقداتها، وتحولها إلى قواعد ونظم ومعايير ونمط إداري ثم تقوم بتعميمها على الأفراد المشاركين بها.

وتتحدد قيم الثقافة التنظيمية السائدة في المدرسة بالآتي: قيم متعلقة بالنجاح والنمو إذ إنّ السبب الرئيس لوجود المدرسة هو إيجاد قيمة مضافة عند الطلبة وتزويدهم بها. كما أنها تهدف إلى توفير بيئة آمنة خالية من المخاطر، وهذه قيم متعلقة بالأمان. وهناك قيم متعلقة بالرضا عن العمل إذ إنّ الهدف هو تزويد كل فرد بالمدرسة بالعمل الذي يرضى عنه، وذلك لتحسين وتطوير المهارات لديه. وقيم متعلقة بالاتصال وذلك بتزويد العاملين بمعلومات صادقة ودقيقة يمكن الاعتماد عليها. وقيم متعلقة بتنمية الفرد إذ إنّ الفرد الذي يفشل في تنمية نفسه والتقدم للأمام يرجع خطوة للخلف. ومجموعة القيم المتعلقة بالمعايير الأخلاقية للسلوك، وقيم متعلقة بالجودة.

ويمكن تغيير ثقافة المؤسسة التعليمية من خلال تحديد مفهوم ثقافة الجودة وعناصرها ومكوناتها، وبناء خطة متكاملة لتبنيها في الإدارات والعاملين في المؤسسة التعليمية، وإقناع الجميع بأهمية تبني مفهوم ثقافة الجودة.

وتجدر الإشارة إلى أن المؤسسة أو المنظمة لا يمكن أن تحقق رضا الزبون الداخلي والخارجي إلا إذا ثبتت القيم والمبادئ التي يجب أن تسود أفرادها جميعهم، لتتمكن من تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة ومفهومها ومبادئها بنجاح.

2. التحول إلى نمط القيادة التشاركية (Participations leadership)

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة الأردنية يتطلب قيادة إدارية فاعلة، وقادرة على تحقيق التفاعل والتعاون والانسجام بين العاملين جميعهم، وتكوين فريق عمل متعاون لديه انتماء وولاء للمدرسة، وذلك من خلال التحول إلى نمط القيادة التشاركية التي تقوم على تفويض السلطة (Authority Delegation) للمرؤوسين وتشجيعهم وتوجيههم لاستخدامها استخداماً فعالاً.

وانتهاج سياسة دمج العاملين (Employee Involvement) التي تعني إشراك العاملين جميعهم في عمليات اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، واقتراح الحلول من أجل تحسين العمل وتطويره وتحمل المسؤولية. وتمكين العاملين (Employee Empowerment) والتي تعني منح الأفراد حرية واسعة للتصرف حيال الأعمال التي يؤدونها، وتوسيع نطاق السلطة المفوضة، والمشاركة في صنع القرارات، ورسم السياسات، ورؤية الإدارة العليا، وتأكيد أهمية العمل الجماعي، وتطوير شخصية العاملين، وتنمية السلوك الإبداعي وتحفيزه، والرقابة الذاتية لديهم، وتوفير البيئة المناسبة لتدعيم الإحساس بالأمن الوظيفي والشعور بالاستقرار، وتقليص التنظيمات الهرمية التقليدية، وتزويد الأفراد بالمعلومات وسهولة انسيابها، والتحفيز والتدريب والتشجيع المستمر لإظهار المبادرات الفردية والجماعية، وإعطاء اهتمام فردي لكل مرؤوس وإشعاره بأهميته في العملية التربوية،

والتأثير وكسب الثقة بحيث يتجاوب العاملون مع رؤيته ويتبنونها، وأن يتمتع بالجرأة والأمن النفسي وعدم الخوف من تجريب الأفكار الجديدة المفيدة.

ومن المستحسن أن تستكمل الرؤية للقيادة الفاعلة بالنظر إلى الجودة على أنها في الأساس آلية لتحسين العمل في المدرسة، وأن ذلك يتطلب إلى جانب التحسين من داخل المدرسة، أسلوباً لربط الأداء بمعايير خارجية، وبجهات خارجية، وذلك لتحسين أداء المدارس وتطويرها لمواجهة التحديات والصعوبات الناتجة عن تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة. ويذكر علماء الإدارة محورين أساسيين لهذا النوع من الأساليب هما: الأداء (Performance)، والمساءلة (Accountability)، ومسؤولية الأداء هي وسيلة للحكم على السياسات والبرامج عن طريق قياس مخرجاتها أو نتائجها، وليس العمليات الداخلية للجهة التعليمية أو مجهوداتها، وفق معايير متفق عليها، وهذه الوسيلة تشتمل القدرة على تنظيم المعلومات بحيث يمكن استخدامها بفعالية من قبل القادة السياسيين وصانعي القرار ومديري البرامج. ويقصد بالمساءلة: أن يكون الجهاز التعليمي مسؤولاً، وقابلاً للمساءلة أمام شخص محدد أو جهة معينة، عن جودة المخرج التعليمي، وفق آليات ملائمة، واضحة ومستمرة (Davis & West, 1997).

وإذا يأتي النمط التشاركي في الإدارة التعليمية على النقيض من الأنماط السلطوية في الإدارة، فهذا النمط ينظر إلى العاملين في المدرسة من خلال أعمالهم كافة، وليس مجرد أنهم منفذون للتعليمات التي تصدر من المستويات العليا في الهرم الإداري في المدرسة أو المؤسسة التعليمية، وإنما كأشخاص قادرين على تحمل المسؤوليات والمشاركة في التصدي إلى المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، والمساهمة في وضع الخطط والسياسات إذا منحوا الفرصة، ويوفر هذا النمط المناخ المؤسسي الإيجابي الذي يدفع في اتجاه تحفيز الطاقات الإبداعية لدى العاملين في المؤسسة التربوية.

ويعرفه كيث وجيرلينج (Keith & Girdling, 1991) بأنه: نمط إداري يقوم على

المشاركة النظامية (Regular) والملموسة (Significant) للعاملين في المؤسسة في عمليات صنع القرارات المتعلقة بسياسات المدرسة ومهامها ومشكلاتها. وهذا يعني أن المشاركة صفة ضرورية للنمط الإداري، وليست تلقائية وتمارس بشكل سلطوي، لتتعدى إلى المشاركة على مستوى صناعة القرارات المتعلقة بالمناهج وصياغة الأهداف التعليمية والتصدي للمشكلات، ومناقشة السياسات ونقدها، واقتراح البدائل الملائمة.

ويرى فإن (Vann, 1999) أن الأخذ بالنمط التشاركي في الإدارة التعليمية يتطلب توافر درجة عالية من الثقة بالنفس لدى العاملين في المؤسسة التربوية، إضافة إلى الثقة المتبادلة بينهم، وتوافر مستوى عالٍ من القناعة بمفهوم القيادة التشاركية، وصناعة القرار على أساس تعاوني، وتبني مبدأ الصراحة والشفافية في مناقشة المشكلات، والتكيف مع متطلبات التقانة والظروف الاقتصادية والاجتماعية بما يخدم تحقيق الجودة.

ومن مبررات استخدام النمط التشاركي في الإدارة التعليمية، التغيرات الكثيرة التي حدثت في واقع المدرسة المعاصرة، وفي تصور المجتمع لها ولدورها، فأصبح هذا التطور يجد في النمط التشاركي في الإدارة المدرسية اقتراباً أنسب لروح العصر ولواقع المدرسة نفسه. وأهمها التطور الحادث على الوظيفة التعليمية للمدرسة والانتقال من الدور التقليدي المتمثل في تلقين المعارف والمهارات الأساسية إلى الدور المعاصر المتمثل في تدريب الطلبة على مهارات التفكير العليا، والفهم العميق للمحتوى المعرفي للمقررات الدراسية، وربط ما يتعلمه الطالب بحياته اليومية خارج نطاق المدرسة، وإشراك الطالب في بناء المعرفة عن طريق تعزيز عمليات الحوار والنقاش لديه، وزيادة ثقة الطالب بقدرته على الإنجاز والإبداع.

وبناءً على هذا التصور لدور المدرسة المعاصرة على الصعيد التعليمي، فإنه من الصعوبة بمكان أن تقوم المدرسة بأداء تلك المهام في إطار النمط التقليدي للإدارة المدرسية الذي يرى أن المعلم منفذ للسياسات، فهذه المهام تظل غامضة على المعلم، كما هو الحال بالنسبة

للمدير، إلا إذا تمَّ إخضاعها لنمط من التفكير من الأطراف المعنية في المدرسة كافة، وذلك من أجل الوصول إلى نوع من التصورات المشتركة التي تمثل الأساس لعملية التعلم فيما بعد، وهذا التصور بالتأكيد يحبذ الأخذ بالنمط التشاركي في الإدارة المدرسية لما يوفره من مناخ مدرسي يدعم التعاون بين المدير والمعلمين والعاملين داخل المدرسة، فالنمط التشاركي يزداد فيه إحساس العاملين بالرضا الوظيفي والانتماء للمؤسسة التي يعملون فيها، الأمر الذي يزيد من دافعيتهم نحو العمل المنتج، كما أن التغيير المتسارع على تصور المجتمع لدور المدرسة المعاصرة والتي لا بد أن تستجيب لكثير من المتطلبات "غير التعليمية"، والتي هي عرضة للتغيير المتسارع، انسجاماً مع الدور الاجتماعي الذي تلعبه المدرسة المعاصرة، إذ إنَّ توافر الإدارة التشاركية قنوات اتصال واسعة ومتعددة مع المجتمع، عن طريق توظيف الإمكانيات لدى العاملين واستغلالها (Robinson & Temperedly, 1996).

إن تطبيق النمط التشاركي في الإدارة التعليمية يحقق فوائد كثيرة إضافة إلى الفوائد التي يمكن أن تجنى من تفجير طاقات العاملين الفكرية والفنية، وزيادة دافعيتهم نحو العمل المنتج، فإنَّ وضوح الرؤيا لما يوفره النمط التشاركي من مناخ منفتح للحوار بين العاملين والمديرين، يؤدي إلى فهم السياسات والأهداف والبرامج ووضوحها، كما أن القرارات التي يتمُّ اتخاذها ضمن النمط التشاركي، تحمل في طياتها قدراً كبيراً من آراء قطاع واسع من العاملين في المدرسة ومشاركاتهم وتصوراتهم، الأمر الذي يقود إلى مستوى عالٍ من الاتفاق حول هذه القرارات، والتصدي للمشكلات بروح الانفتاح والثقة والحوار البناء، وبخاصة أن ذلك يتمُّ في ضوء ما تمَّ الاتفاق عليه من أهداف وسياسات وبرامج، ويزيد من قدرة المدرسة على الاستجابة لمتطلبات المحيط الاجتماعي الذي أصبح عرضة للتغيير المتسارع، لما تمتلك من قنوات اتصال، وتعدّد الطاقات الفكرية المتوافرة، إذ تستطيع تلمس تلك المتطلبات والاستجابة لها، والقدرة على التغيير من خلال المشاركة الشاملة من قبل العاملين في المدرسة جميعهم، في البحث عن ماهية التغيير، والنقاش الهادف والناقد حوله،

كخطوة منطقية وفي الاتجاه الصحيح.

وقد تتفاوت حدود المشاركة من مدرسة إلى أخرى، كما أن فعالية المشاركة تتفاوت حسب حجم المعوقات التي تعترض حركة العاملين بموجب النمط التشاركي، إذ لا تخلو من وجود بعض المعوقات المؤسسية (Organizational Barriers) النابعة من الثقافة السائدة في المدرسة، والتي تتمثل في منظومة القيم والأعراف التي تسودها، والتي تعكس نفسها على المناخ التنظيمي. كما أن المعوقات النابعة من المديرين (Managerial Barriers) أنفسهم تنعكس سلباً على فعالية العاملين ومشاركتهم في إدارة جوانب المدرسة المختلفة، والمتمثلة بالميل الطبيعي لديهم للاحتفاظ بالسلطة والمسؤولية عن المدرسة. وهناك معوقات تكمن في الموظفين (Employee Barriers) وكثيراً من المعلمين يرون أن دورهم في المدرسة هو مجرد تعليم المقررات الدراسية المكلفين بتدريسها، وأن مجرد إعطائهم مسؤوليات جديدة حتى ولو كان مع بعض الصلاحيات، فإنهم يعدونه عبئاً إضافياً يلقي عليهم، وهذا الأمر بالتأكيد يقف عائقاً أمام تفعيل النمط التشاركي في إدارة مدارسهم.

وتأسيساً على ما سبق، فإن الواقع يؤكد عدم تبني النمط التشاركي في إدارة المدرسة الأردنية، وعلى العكس فإن الأنماط الأوتوقراطية هي السائدة، على الرغم من عقد وزارة التربية والتعليم للكثير من البرامج والدورات التدريبية، والتي تهدف إلى تعليم الإداريين والمعلمين أساليب إدارية حديثة، ومن أجل التخلي عن النمط السلطوي المستبد الذي يمارسه بعضهم، فما زال توظيف النمط التشاركي غير موجود، وإن كان هناك نوع من المشاركة، فإنه يكون في أضيق المستويات، يأخذ بنظر الاعتبار العلاقات الشخصية، ويحمل في أحيان أخرى طابع التهرب من تحمل بعض المسؤوليات التي لا يرغب المديرون في ممارستها، إضافة إلى كونه محدوداً جداً من حيث عدد المشاركين فيه من المعلمين والطلبة.

وفي المقابل، فإذا تمّ الأخذ بالنمط التشاركي في الإدارة التعليمية، فلا بد من الارتكاز على

إستراتيجية تغييرية تعتني بإزالة المعوقات كافة من خلال إجراء الحوار الهادف والناقد للواقع الإداري القائم في المدارس، وعرض فوائد توظيف النمط التشاركي في الإدارة التعليمية.

3. تشكيل مجلس الجودة في المدرسة (Quality Council)

لعل من الجدير بالذكر قبل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، الإشارة إلى ضرورة تشكيل مجلس للجودة في المدرسة، والذي يتكون من اختصاصي الجودة وفرق العمل في المدرسة، ويترأس المجلس مدير المدرسة. ويرتبط باختصاصي الجودة ثلاثة فرق هي:

1. فريق التخطيط والتطوير (Planning and Development Team): للتخطيط الإستراتيجي وتخطيط وتنفيذ الخطة السنوية، ووضع الخطة اللازمة لنشر وتنمية ثقافة الجودة، وتوفير الموارد المالية والبشرية والمادية لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة.
2. فريق المتابعة والتقييم (Monitory and Evaluation Team): لمتابعة تنفيذ الخطة وتقويمها واقتراح سبل تعديل الانحرافات في مسار الخطة إن وجدت.
3. فريق التوثيق والتدقيق (Documentation and Checking Team): وينحصر عمله بجمع البيانات وتدقيق صحتها وتقديمها إلى فريق التخطيط والتطوير، إذ لا يمكن أن تكون عملية تخطيطه من دون بيانات إحصائية دقيقة. وكذلك توثيق العمليات التي تجري في المدرسة.

إن أعضاء الفرق الثلاثة يعينهم مدير المدرسة من بين أعضاء الهيئة التعليمية وفق طبيعة العمل الذي يرغب العضو مزاولته، بحيث يقوم كل فريق بتنفيذ المهام الملقاة على عاتقه وفق حاجات الخطة الإستراتيجية للمدرسة، ويكون مجلس جودة المدرسة مسؤولاً عن إدارة عمليات الجودة، واقتراح الخطة العامة وإقرارها، والخطط

التفصيلية، ويكون ارتباطه بالمركز حسب طبيعة المدرسة، ويحدد المجلس مهام ومسؤوليات ورئيس كل فريق، ويتابع نشاطاتهم. وأماً دور اختصاصي الجودة في المدرسة فهو كما يأتي:

- المشاركة في وضع الخطة الإستراتيجية للمدرسة والخطط التشغيلية وخطط المتابعة.
- تنظيم اجتماعات مجلس إدارة الجودة بالمدرسة، والتحقق من تنفيذ دليل ضمان الجودة.
- إعداد خطة التدقيق الداخلي وقيادة فرق التدقيق، والمشاركة في تطوير دليل ضمان الجودة.
- تنسيق أعمال التوثيق وحفظ الأدلة الثبوتية الخاصة بمنظومة الجودة.
- إعداد التقارير الدورية حول فاعلية تطبيق نظام الجودة بالمدرسة.
- تصميم أدوات لقياس مدى رضا الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها المدرسة.
- المشاركة في مراجعة وتقويم وتطوير دورة العمل في المدرسة.
- الإشراف على تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين فيما يتعلق بتطبيق منظومة الجودة، والتأكد من كفاءاتهم في تنفيذ الأعمال الموكلة إليهم.
- المشاركة في الاجتماعات الخاصة بتطبيق الجودة التي تنظمها الوزارة.
- قيادة برامج التدريب المتعلقة بأنظمة ومفاهيم الجودة وتطبيقاتها في الميدان التربوي.
- يشارك في اجتماعات مجلس إدارة المدرسة واللجنة الفنية ومجلس الآباء.
- يؤدي ما يسند إليه من مهام في مجال عمله.

4. التقييم الذاتي للمدرسة (School Self Assessment)

تعتمد كثير من المؤسسات التعليمية استراتيجية التقييم الذاتي لتطوير الأداء وتحسين فعاليته. وتشترك أقسام المؤسسة التعليمية جميعها في التقييم الذاتي الشامل لمراجعة الأهداف وتقييمها، وانتقاء الأفراد وتفعيل أدوارهم ومهامهم، والتحقق من حسن سير العمل، وتقييم الأنشطة والإنجازات السابقة واللاحقة. ويشير ويلار (Weller, 2000) أن بؤرة تركيز الجودة الشاملة في نظام التعليم ينصب أساساً في مجال تقييم أداء المؤسسة التعليمية بقصد تطويره وتحسينه. فالمؤسسة التعليمية التي تستطيع أن تقدم أدلة ومؤشرات كافية عن عملياتها الحالية وتخطيطها المستقبلي لأنشطتها وتوجهاتها في ضوء التقييم المنظم تكون على دراية بما تقوم به وما تسعى إلى تحقيقه، مما يمكنها من الحصول على الدعم الذي ترقوه. ولكي يتم التقييم الذاتي المؤسسي ينبغي تحديد الفئات المؤثرة في المؤسسة، بحيث تقوم هذه الفئات بتحديد المشكلات، ويتم اختيار ممثلين من مختلف الأقسام، مع ضرورة إخبار المعنيين في المؤسسة جميعهم بضرورة التغيير المرجو وأهميته. وعلى الرغم من توافر أساليب مختلفة للتقويم الذاتي المؤسسي، فإن هنالك عدداً من المشكلات التي لم يتم التغلب عليها في عملية التقييم ومن أبرزها:

1. عدم وجود اتفاق حول التصور الفكري الدقيق لمفهوم (الأداء المؤسسي).

2. صعوبة قياس كثير من مخرجات العملية التعليمية.

3. عدم ملائمة استخدام أساليب التقييم التقليدية في المجالات الإدارية.

وإن تعدّ الجودة (Quality) هدفاً جوهرياً تسعى المؤسسات جميعها سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية أم تربوية إلى تحقيقه، وقد مرّ هذا المفهوم بتطورات تاريخية متتالية، ارتبط في مستهل نشأته بمفهوم الفحص والتدقيق. فإدارة الجودة الشاملة تعتمد على تطبيق أساليب متقدمة لإدارة الجودة، وتهدف للتحسين والتطوير المستمرين،

وتحقيق أعلى المستويات الممكنة من الممارسات والعمليات، والنواتج والخدمات. ويرجع الفضل في تطوير هذا الأسلوب إلى مجموعة من الخبراء الأمريكيين، وتلعب المتابعة والتقييم دوراً مهماً في نظام إدارة الجودة الشاملة لدى المؤسسات الحكومية والخاصة، إذ يعد بمثابة مراقبة مستمرة لعمليات النظام، ومستوى الجودة الذي حققه أو يعمل على تحقيقه مقارنة بالمستويات الوطنية أو الدولية.

والمدرسة كمؤسسة تعليمية أو نظام تربوي بذاته يخضع لعوامل ضبط وتحكم متعددة. وتتباين درجة هذا الضبط والتحكم بتباين الفلسفات، والتوجهات، والسياسات التربوية في الدول المختلفة حيث تتراوح هذه الدرجة بين الضبط والتحكم الخارجي، والضبط والتحكم الذاتي أو الداخلي، وهذا النظام التربوي الذي يعد نظاماً إنسانياً اجتماعياً ينقسم بدوره إلى مكونات وظيفية يلخصها عودة (1993) بالآتي:

1. نظام فرعي يتعلق بتحديد الأهداف، وتوصيفها، وكيفية تحقيقها: ويشترك في هذا النظام القيادات التربوية على المستوى الوزاري، والمديريات التعليمية، ومجالس إدارات المدارس، والمعلمون، وأولياء الأمور، والطلبة.

2. نظام فرعي يتعلق بالضبط والتحكم: فالنظام المدرسي شأنه شأن أي نظام اجتماعي يتطلب الضبط والتحكم سواء أكان خارجياً أم داخلياً لمراقبة أدائه، ودرجة تحقيقه لأهدافه المرجوة.

3. نظام فرعي يتعلق بتقديم الخدمات التعليمية: فالهدف الأساسي للنظام المدرسي تقديم خدمات تتعلق بالتعليم والتدريس، باعتبارهما من الخدمات المترابطة والمتفاعلة على الرغم من تمايزها. فالتعلم يتعلق بالطالب في حين يتعلق التدريس بالمعلم باعتبار أن التدريس يُعد خدمة تعليمية تقدم للطالب ولكن ربما لا تؤدي إلى تعلمه، فلكل من التعلم والتدريس مدخلاته ومخرجاته المختلفة.

4. نظام فرعي يتعلق بالإمكانات البشرية والتسهيلات المادية: ولكي تتحقق الأهداف المرجوة للنظام المدرسي ينبغي توفير المدخلات الضرورية التي تسهم في تسيير النظام (البشرية، والمادية، والتمويل).

إن تقييم أداء النظام التعليمي المدرسي يتطلب تقييم أنظمتها الفرعية السابقة، وذلك من خلال تقييم الوضع القائم للمؤسسة التعليمية، لدعم الإيجابيات وتفاي السلبات، وبيداً بتقييم الأهداف الأساسية، والإجرائية والرسالة والرؤية المستقبلية للمؤسسة التعليمية، وتحديد المواد والأدوات والموارد المطلوبة (ميزانية، وأجهزة، دورات تدريبية)، وتحديد علاقة المؤسسة التعليمية بالجهات الخارجية الأخرى، ووضع جدول زمني للأهداف والأعمال والمهام المطلوب تحقيقها. وهذا يتم من خلال المحاور الآتية:

المحور الأول: المستفيد الأول (المتعلم) نوعية المتعلم، صحياً، وعقلياً، وتحصيلياً، وثقافياً، ومادياً، ومدى كثافة أعداد المتعلمين في الغرف الدراسية، ونسبة تكلفة المتعلم في المرحلة التعليمية، ومدى الدافعية والاستعداد للتعلم لدى المتعلم، ونسبة الرسوب والتسرب، ومستوى المتخرج من الجوانب جميعها مقارنة بغيره في المرحلة التعليمية نفسها.

المحور الثاني: (الإدارة التعليمية) مدى الالتزام بمعايير الجودة، ومدى القدرة على تطوير وتجديد الأساليب التربوية والتعليمية، ومدى توافر العلاقات الإنسانية والروح المعنوية بالمؤسسة، ومدى القدرة على التفاعل مع المجتمع المحلي والإفادة منه، ومدى توافر الخبرة والدراية الإدارية والتربوية المناسبة، ومدى القدرة على تحقيق العدالة والإنصاف بين العاملين، ومدى القدرة على تهيئة مناخ تربوي تعليمي تعاوني.

المحور الثالث: (الهيئة التعليمية) مدى تناسب أعداد العاملين وكفايتهم العددية وتخصصاتهم، ومدى إدراك العاملين لأهداف التعليم في المراحل التعليمية، ومدى استمرارية التدريب على المستجدات العلمية والعملية، ومستوى الإعداد والتدريب

للعاملين قبل الخدمة وأثنائها، والاحترام والتقدير المتبادل بين العاملين والمتعلمين، والقدرة على تعزيز الدافعية للتعلم لتحقيق إيجابية المتعلم، والقدرة على اكتشاف المواهب وتنمية القدرات على الابتكار والإبداع والتجديد.

المحور الرابع: (المبنى التعليمي) مرونة المبنى وقدرته على تحقيق أهداف التعليم، ومدى مراعاته للشروط الهندسية والصحية، ومدى مراعاة شروط السلامة العامة، ومدى سلامة التصميم للإجراءات المتبعة في حالة الكوارث والظروف الطارئة، ومدى توافر شروط الصحة المدرسية والمعامل والمختبرات والورش والملاعب والمكتبة وعبادة الإسعافات الأولية، ومدى توافر أماكن وأجهزة لخدمات الانترنت وقواعد المعلومات، ومدى توافر خدمات التغذية وصالة الطعام المناسبة، ومدى توافر الوسائل التعليمية ومصادر التعلم المناسبة، ومدى مناسبة المباني التعليمية وقابليتها للاستيعاب النمو المتزايد في أعداد الطلبة.

المحور الخامس: (المناهج التعليمية) مدى ملائمة المناهج لمتطلبات سوق العمل، وللبيئة المحلية، واستيعاب متغيرات العصر ومتطلبات التنمية، وتنمية طرق التفكير العلمي والناقد، ومدى قدرتها على تبسيط قيم العلم وترسيخها، ومساعدة الطلاب في حل مشكلاتهم الحياتية، وتنمية روح الولاء والانتماء للوطن.

إن الممارسات الحالية السائدة للتقييم التربوي المؤسسي بعامة، وتقييم المدارس بخاصة، يشوبها كثير من أوجه القصور، وتواجه العديد من المشكلات، ولعل من أهمها ما يأتي:

1. الافتقار إلى منهجية واضحة: إذ إنَّ تقييم المدارس يجري في كثير من الأحيان دون الاستناد إلى تصميم منهجي محدد، ويتمُّ بطرق غير رسمية تفقّر إلى التخطيط الجيد لأنشطة التقييم في ضوء أهداف محددة، ودون الاستعانة بخبراء التقييم، وفي كثير من الأحيان يعتمد على ملاحظات غير منظمة، أو يقتصر على

الاستماع إلى بعض آراء المشرفين عن هذه البرامج مما يؤدي إلى نتائج غير متسقة.

2. الافتقار إلى أساليب وأدوات تقييم متنوعة: إذ لا تتوفر مواصفات لنوع المعلومات المطلوبة في التقييم والأكثر فائدة في مواقف معينة ولأطراف معينة، وقلة توافر أساليب وأدوات تقييم مناسبة لهذه المواقف، فيما عدا بعض الاختبارات المدرسية التقليدية التي تستخدم في تحصيل الطلبة.

3. ندرة خبراء التقييم: فالخبراء المختصون في التقييم التربوي ولديهم المهارات اللازمة لإجراء الدراسات التقييمية على المستوى المؤسسي محدودو العدد في الدول العربية.

4. الافتقار إلى منظور متكامل لعمليات التقييم: إذ إن الممارسات السائدة في المدارس لا تحقق أهدافها لافتقارها لإجراءات منظمة، وذلك لعدم وجود تكامل بين أنشطة التقييم الرسمي، وعلى الرغم من أن معظم المدارس يتم فيها تقييم المعلمين والعاملين، ويقوم المعلمون بتقويم أداء طلبتهم إلا أن المعلومات الناتجة لا يتم ضمها معاً لتبرير الأحكام التي تساعد في تطوير أداء المدارس.

5. عدم الاستفادة من نتائج التقييم في التحسين: فالممارسات الحالية في تقييم المدارس لا تعطي الفائدة المرجوة في نتائج أنشطة التقييم في التقييم البنائي الذي يسهم في تطوير الأداء.

6. انفصال التقييم عن التخطيط: فالممارسات الحالية لتقييم المدارس لا تساعد في ربط جهود التقييم بالتخطيط فتكامل أنشطة التقييم مثل: تقييم المعلمين والعاملين، وتقييم الموارد، وتقييم الطلبة، ينبغي أن ييسر تخطيط برامج جديدة.

7. افتقار التقييم إلى الالتزام: فبرامج التقييم وأنظمتها في المدارس تعاني من نقص في التمويل وفي الخبراء، مما يؤدي إلى عدم الالتزام في تنفيذ أنشطة التقييم، ويؤدي إلى انخفاض مستوى جودة التقييم وما يتوصل إليه من نتائج، وهنالك

ندرة في إجراء دراسات فوقية للتقييم، أيّ تقويم التقييم لتعرف جوانب القصور فيه، لذلك أصبح التقييم أضعف مكونات المنظومة التربوية على الرغم من أهميته في تطوير الجودة الشاملة للنظام التربوي.

8. مقاومة المدارس للتقييم المؤسسي: فكثير من المدارس تكون راضية عن الممارسات التقليدية السائدة فيما يتعلق بتقييم أدائها، إذ يرى الكثير من العاملين أن تغيير ممارساتهم يتطلب موارد مالية أو تغييراً في المركز، أو تغييراً في عادات العمل، أو برامج تدريبية جديدة، لذلك فهم يقاومون التقييم المؤسسي، ويصرّون على التقييم التقليدي.

ويرى علام(2003) أن هناك شروطاً ينبغي توافرها في تقييم المدارس وهي:

1. تحمل المسؤولية: وتعدّ من أهمّ مظاهر التقييم الجيد، فجميع أفراد المؤسسة يجب أن يكون لديهم اهتمام شخصي بعملية التقييم، والمشاركة البناءة في تنفيذه، وتحمل مسؤولية نواتجه، ويجب أن لا تصبح عملية التقييم أسلوب عقاب وتهديد، بل عليهم أن يدركوا أن هدف عملية التقييم هو تحسين الأداء.
2. اختيار مجموعة المستشارين: أخصائي التقييم لا يعمل في فراغ، أو يفترض أنه يؤدّي مهام التقييم بمفرده، وإنما يعمل في بيئة أو وسط اجتماعي تعاوني، يسعى لتقديم خدمات استشارية للأطراف المعنية بتقييم المدرسة، وهذا لا يتأتى إلا باختيار مجموعة من المستشارين والمعاونين الأكفاء.
3. التركيز على المدرسة كنظام متكامل: التقييم المؤسسي الجيد يعتمد على نظرة شمولية للمؤسسة التربوية، فالمدرسة تعدّ نظاماً تربوياً يشتمل على أنظمة فرعية مترابطة ومتفاعلة. فالأهداف تتفاعل مع الخدمات، وكل منهما يتفاعل مع الإمكانيات البشرية والمادية وهكذا.

4. الاعتماد على بيانات متنوعة أكثر شمولاً وموضوعية: فالنقيّم الجيد للمدرسة يجب أن يستند إلى بيانات متنوعة يتمّ جمعها بأساليب مختلفة وأدوات متعدّدة، لكي تتميز هذه البيانات بالشمول والموضوعية، وتؤدي إلى نتائج يمكن تبريرها وذات موثوقية عالية عند صنع القرارات التربوية.
5. التسجيل المنظم للبيانات: فالنقيّم الجيد للمدرسة يجب أن يعتمد على حفظ سجلات منظمة وشاملة ومكتملة لجميع البيانات التي يتمّ جمعها أثناء عملية التقييم.
6. المرونة: فنظام تقييم المدرسة يجب أن يتميز بقابلية التعديل والمرونة في التطبيق مع مراعاة أن نتائج التقييم لا يمكن أن تكون دقيقة تماماً، إذ إنّ هناك مجالات تتعلق بالنمو الاجتماعي، والشخصي، والأخلاقي للطلبة، وتكون أكثر صعوبة في تقييمها من المجال المعرفي.

خامساً: اعتماد أسلوب القياس المقارن (Benchmarking)

القياس المقارن في المدارس هو عملية تبدأ أولاً بالاعتراف بأن مدرسة ما أفضل من مدرسة أخرى. ومن ثم يكون التساؤل هو: كيف يمكن التعلم منها؟، وكيف يتمّ التفوق عليها؟

وعلى ذلك فإنّ القياس المقارن هو: عملية قياس مستمرة ومقارنة بين مدرسة ما، ومدرسة أخرى رائدة (في مجال النشاط نفسه، والظروف والإمكانات نفسها)، وذلك للحصول على معلومات تساعد المدرسة في تحسين أدائها. وهذا التوضيح المبسط لمفهوم القياس المقارن يتضمن العناصر الآتية: إنه عملية تقوم على المقارنة وليس على قياس الأداء فقط. وأنه عملية مهيكلة تقوم على خطوات منظمة، وتتّم هذه العملية من خلال التركيز على المنافسين الخارجيين، وتتضمن جانباً للتعلم من الآخرين، وتهدف في النهاية إلى إحداث التحسين وليس إلى مجرد التقييم، وإن كان التقييم

ضرورة لإحداث التحسين. ومن هنا يتضح لنا أن القياس المرجعي هو إحدى الأدوات الرئيسية في إدارة الجودة الشاملة. وقد أشار مخيمر وآخرون (2000) إلى أن هناك معياران رئيسان يتم بناءً عليهما تصنيف عملية القياس المقارن في المنظمات الحكومية، وهما: مع من يكون القياس المقارن؟ وما الهدف من القياس المقارن؟ وبناء على المعيار الأول فإنه يمكننا تقسيم عملية القياس المقارن في المؤسسات التعليمية على النحو الآتي:

- **القياس المقارن داخل المدرسة (Internal Benchmarking):** وفي هذه الحالة تجري مقارنة بين الإدارات أو الخطط أو الأقسام داخل المدرسة، ومن ثم تجري المقارنة بين العمليات مع إدارة أو خطة أو قسم يتسم أدائه بالتميز عن باقي الإدارات والأقسام الأخرى. وتجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من القياس المرجعي يأتي استجابة لضغوط عديدة خارجية وداخلية على المديرين بسبب انخفاض مستوى الأداء في أحد الأقسام مقارنة بالأقسام الأخرى.

- **القياس المقارن التنافسي (Competitive Benchmarking):** في هذه الحالة تتم مقارنة الأداء الحالي للمدرسة بالأداء الحالي لمدرسة منافسة لديها الإمكانيات نفسها تقريباً. وهذا النوع من المقارنة إضافة إلى أنه يحقق نوعاً من التحسين في أداء المدرسة؛ فإنه يتيح أيضاً قدراً من المصداقية والمرونة في المقارنة والتعلم. إذ إن المقارنة بالمنافسين تمكن المدرسة من معرفة المعدل الذي يسبغون به من التحسين والتطوير، فإذا كان المعدل الذي تتحسن به المدرسة أقل من معدل المنافسين فإن ذلك يعد خطراً، ويجب على المدرسة البحث عن نواحي القصور وتحديد سبل تحسينها، وهذا ما تسعى إليه إدارة الجودة الشاملة.

- **القياس المقارن العام (General Benchmarking):** وهو أكثر الأنواع شيوعاً وتطبيقاً في مجال الخدمات العامة، وبموجبه يقوم المسؤول بتحديد أفضل

الممارسات في مجال الخدمات المقدمة، وتتمُّ المقارنة بها، والتعلم منها، وهذا النوع من القياس يساعد في التغلب على مشاكل المقارنة بالمنافسين.

وإذا أخذ بالحسبان **المعيار الثاني** للتقسيم، وهو المتعلق بالهدف من عملية القياس المقارن، فإنه يمكن التقسيم على النحو الآتي:

- **القياس المقارن الإستراتيجي (Strategic Benchmarking):** تركّز عملية المقارنة والتحسين على الجوانب الإستراتيجية، وبمعنى آخر يكون الأمر متعلقاً بالتصورات والرؤية الإستراتيجية للمدرسة، ويشمل ذلك تحليل الخدمة المقدمة للعملاء واختيارها، ومستويات البحث والتطوير لهذه الخدمة. فعلى سبيل المثال يمكن مقارنة الفلسفة العامة التي تحكم تقديم خدمة التعليم في المدارس الحكومية في المرحلة الإلزامية في الأردن، في الفلسفة نفسها التي تحكم التعليم الأساسي في المدارس الحكومية في الولايات المتحدة الأمريكية.

- **القياس المقارن للأداء (Performance Benchmarking):** هنا تجري مقارنة مستويات الأداء المطلقة، والاقتصادية، والعملية، وترتيب المدارس بالنسبة لها، ومن أبرز التطبيقات في هذا الصدد تصنيف المدارس في ضوء نتائج الطلبة في الشهادات العامة. وكذلك ما تقوم به منظمات التصنيف والاعتراف بالنسبة للمدارس وفق معايير دولية موحدة.

- **القياس المقارن للعمليات (Process Benchmarking):** الهدف من ذلك أن تتمُّ المقارنة بين الممارسات التنظيمية أو أساليب الأداء أو تنظيم العمليات. ويختلف القياس المرجعي للعمليات عن القياس المرجعي للأداء في أن قياس الأداء يعني الإجابة عن تساؤل: ما الذي تقوم به مقارنة بالآخرين؟ أمّا قياس العمليات، فيعني الإجابة عن تساؤل: كيف تؤدي بطريقة أفضل؟ وهذا يفيد في التحسين والبحث عن التميز من خلال ملاحظة أفضل الأساليب. وإيجاد الأفكار والمصادر للتحسين من

الخارج، والبدء في عملية التعلم الفعّال داخل المدرسة، وكيف يستطيع الفرد التكيف مع الأفكار الجديدة، وخلق فهم جيد للعمليات والمساعدة في تحسين العمليات، التي تحتاج لتحسين، ووضع أهداف وغايات إستراتيجية فعّالة من خلال تعلم ما هي أهداف الآخرين واستراتيجياتهم في المدارس الناجحة. وإنشاء نقطة مرجعية لمقاييس الأداء (دليل)، ففي حالة قياس الأداء الداخلي تعطي معنى معيناً، ولكن لا تعطي معلومات. أمّا استخدام المقارنة الخارجية فإنّ مقاييس مستوى الأداء سوف تعطي معاني إضافية، وفهم ومقابلة حاجات طالبي الخدمة المتغيرة، من خلال التعرف إلى عوامل نجاح المدارس في إشباع حاجات عملائها، ثم التعلم منها للمساعدة في فهم كيف يمكن لهذه العمليات مقابلة احتياجات طالبي الخدمة. ويرتبط القياس المقارن الناجح بإستراتيجية المدرسة والتخطيط الإستراتيجي، كما يرتبط بحل المشكلات العامة، وتحسين عمليات الخطة، ويشكّل عنصراً متكاملًا في تحقيق إدارة الجودة الشاملة.

سادساً: التغذية الراجعة (Feed Back):

التغذية الراجعة معلومات تحصل عليها المدرسة من خلال استطلاع آراء عملائها المباشرين وغير المباشرين لتتعرّف إلى مستوى رضاهم عن جودة الخدمة المقدمة لهم وتقييمهم لها، ومعرفة مدى تحقق توقعاتهم ومطالبهم. كما أنها تحصل على التغذية العكسية من خلال عمليات التقييم الذاتي الداخلي والخارجي، وعمليات المقارنة المرجعية مع المدارس الأخرى النموذجية. فالتغذية الراجعة وسيلة لمعرفة الثغرات ومحاولة تلافيها، وتنفيذ عمليات التحسين المستمر في المجالات والعمليات والمستويات كافة، وذلك من خلال:

1- تحديد مؤشرات لقياس الأداء لكل عملية مع مراجعة هذه المؤشرات بشكل دوري.

2- إجراء القياسات المطلوبة باستخدام المؤشرات بدقة وانتظام.

3- التعرف إلى اتجاهات الأداء من نتائج القياس وإجراء التصحيح بشكل مباشر.

الإطار المقترح لتطبيق الأنموذج في إدارة المؤسسة التعليمية:

في ضوء الأنموذج المقترح لإدارة الجودة الشاملة الذي تمّ تصميمه فيما سبق يقترح الباحثان تطبيق هذا الأنموذج على مراحل من خلال تبني الإدارات العليا للفكرة والعمل على تطبيقها، ثم تعميمها في ضوء نتائج التطبيق الأولي وهذه المراحل هي:

أولاً: تبني الإدارة العليا للفكرة الأساسية لتطبيق إدارة الجودة: إن تبني فكرة الأنموذج المقترح، وتعميم تطبيقه في المؤسسات التعليمية رحلة طويلة تقتضي توفير القناعة والتأييد والدعم من قبل الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم، والإدارات المساندة في مديرياتها المختلفة، وإدارات المدارس كافة، وفي تكوين سياسة الجودة وأهدافها بالمؤسسة والحفاظ عليها، ومن ثم إقناع القياديين جميعهم للمشاركة في تطبيقها ومساندتها، والتأكيد على أن التطبيق من فرضيات العمل الأساسي وليس عملاً إضافياً، وضمان تشكيل الفرق بقناعة، وبدعم المسؤول المباشر، وتقدير ومكافأة فرق العمل المتميزة في الأداء والإنجاز، والعمل على تذليل المعوقات والصعوبات التي تظهر أثناء عملية التطبيق، وذلك بتوفير الموارد المطلوبة، وتعديد الجهة المعنية بتنفيذ وإقرار التحسينات والقرارات المتخذة، وإشراك مديري المدارس في اختيار العمليات المراد تحسينها، مع التركيز على المستفيد عبر المؤسسة، وضمان المراجعة والمتابعة المستمرة.

ثانياً: استخدام الوسائل المتاحة جميعها لنشر الثقافة التنظيمية لمفهوم الجودة الشاملة: وذلك عن طريق قيام الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الإدارات المساندة في مديريات التربية، وإدارات المدارس بعقد سلسلة من الندوات والحلقات واللقاءات النقاشية التطبيقية والدورات التدريبية بالداخل والخارج بهدف نشر ثقافة

الجودة الشاملة، والتعريف إلى أساليبها الفنية، ومراحل تنفيذها ومقومات نجاحها في إطار خطة عمل على مراحل وخلال فترة زمنية محددة، وإنشاء رابط إلكتروني للجودة على مواقع المدارس والإدارات ووزارة التربية والتعليم على الإنترنت، وعمل ورشات عمل وندوات ونشرات ومطويات عن الجودة الشاملة، والقيام بزيارات ميدانية للمؤسسات التي تطبق الجودة الشاملة، وتوزيع أشرطة فيديو أو أقراص (Cd) تعريفية عن الجودة الشاملة، وتوفير المعلومات على الشبكة الداخلية للمدرسة.

ثالثاً: دراسة اتجاهات العاملين نحو تطبيق الجودة وإمكانية تطبيقها: وذلك من خلال استطلاع اتجاهات العاملين نحو تطبيق الجودة، ودراسة وضع العاملين والمؤسسة، وإمكانية التطبيق لفلسفة الجودة الشاملة، ودراسة اللوائح التنظيمية، والإمكانيات البشرية والمادية والمالية، والقواعد الأساسية لأعمال المؤسسة التعليمية. ووضع رسالة ورؤية تجسد التصور المستقبلي لتحقيق الجودة الشاملة، ووضع معايير لقياس جودة المخرج، ورصد الانحراف في الأداء، وتكوين فرق عمل للفحص والتدقيق في جودة الأداء بالمؤسسة التعليمية.

رابعاً: تقييم وتشخيص الوضع الحالي للمؤسسة التعليمية: يجب تقييم الوضع القائم للمؤسسة التعليمية لدعم الإيجابيات وتفادي السلبيات، وذلك من خلال تقييم الأهداف الأساسية والإجرائية والرسالة والرؤية المستقبلية للمؤسسة التعليمية، وتحديد المواد والأدوات والموارد المطلوبة (ميزانية، وأجهزة، ودورات تدريبية)، وتحديد علاقة المؤسسة التعليمية بالجهات الخارجية الأخرى، ووضع جدول زمني بالأهداف والأعمال والمهام المطلوب تحقيقها. وهذا يتم من خلال التركيز على الآتي: المتعلم، والإدارة التعليمية، والهيئة التعليمية، والمبنى التعليمي، والمناهج التعليمية، والمجتمع.

خامساً: الإعداد والتهيئة داخل المؤسسة التعليمية: وذلك من خلال تشكيل مجلس للجودة داخل المؤسسة التعليمية. وإعداد هيكل تنظيمي للتطبيق من خلال فرق

العمل، واعتماد الأهداف الأساسية والإجرائية والرسالة والرؤية المستقبلية، وتعيين ممثل للإدارة العليا ليكون حلقة الوصل بين القيادة والميدان، والبحث عن تجربة ناجحة طبقت نظام الجودة للاستفادة منها وتحديد جهة إشرافية خارجية حال الحاجة تتولى الإشراف على التطبيق.

سادساً: حصر العمليات القائمة وتحديد الخطوات الإجرائية لها: إن العمليات هي المحور الرئيس لعملية التغيير والتطوير والتحسين، وتبرز هنا أهمية اختيار العمليات واستخدام آليات عمل مناسبة تضيف قيمة على المخرج.

سابعاً: تخطيط وتوثيق شامل لنظام الجودة بالمؤسسة التعليمية: إن التخطيط هو مرحلة التفكير في المستقبل التي تسبق تنفيذ أي عمل من الأعمال، وهو عملية التنبؤ بما ستكون عليه الأحوال، ووضع الأهداف المطلوب تحقيقها، ورسم السياسات التي ترشد العاملين في تنفيذهم للأعمال، ورسم الإجراءات التي تتبع أثناء عملية التنفيذ، ووضع برنامج العمل التفصيلي والجدول الزمنية اللازمة، كما أن التخطيط ضرورة حتمية لمعرفة المشكلات المتوقعة حدوثها والعمل على تلافيها أو الاستعداد لها قبل حدوثها، وفي التخطيط يحدد الوقت اللازم لتنفيذ كل جزء من أجزاء العمل مع ربط أجزاء العمل المختلفة بعضها ببعض من أجل تحقيق الأهداف في الوقت المحدد. ويتم التوثيق الشامل لنظام الجودة بالمؤسسة التعليمية من خلال إنشاء دليل الجودة بالمؤسسة التعليمية، (وهذا الدليل يعد وثيقة شاملة تبين سياسة الجودة وأهدافها ووصف كامل عن نظام الجودة بالمؤسسة التعليمية). وتوثيق الخطوات الإجرائية للعمليات المحددة (وهي تعد وثيقة توضح خطوات ومراحل إنجاز عمل معين بشكل شامل من بدايته حتى نهايته). والوصف الوظيفي للعاملين بالمؤسسة التعليمية جميعهم. وتوثيق النماذج المستخدمة في العمليات المحددة جميعها. وتنظيم الملفات والسجلات الإدارية لتطبيق نظام الجودة (وهي تعد أرشيفاً كاملاً للوثائق تقدم أدلة لما تم تنفيذه خلال مراحل العمل).

ثامناً: بدء تطبيق نظام الجودة: تتم هذه الخطوة بعد إنجاز الخطوات السابقة، وتقوم هذه الخطوة على الآتي: تحديد المشكلات (فرص التحسين والتطوير)، وتحديد الأسباب (دراسة وتحليل)، واختيار أفضل الحلول، وتطبيق خطة أفضل الحلول، والتقييم والتدقيق والمتابعة، وتعديل الإجراءات والعمليات وتوثيقها، والاستمرار في التعديل والتطوير والتوثيق للعمليات، ونشر الخبرات والنجاحات والأفكار ونقلها وتبادلها داخل المؤسسة خارجها.

تاسعاً: تقييم التنفيذ ومتابعته بالمؤسسة: وهو فحص نظامي مستقل لتحديد ما إذا كانت نشاطات الجودة والنتائج المنبثقة عنها تتطابق مع التدابير أو الترتيبات المخططة لها، وما إذا كانت هذه الترتيبات مطبقة بفعالية، وتمت المحافظة عليها، ومناسبة لإنجاز أو تحقق أهداف الجودة.

عاشراً: مراجعة الإدارة العليا: تتم مراجعة الإدارة العليا بعد تطبيق التدقيق الداخلي في المؤسسة، ويتم التركيز على الآتي: الحرص على مدى تحقق الأهداف الموضوعية، ومدى فاعلية نظام إدارة الجودة، ومدى فاعلية البرامج التطويرية، والحرص على تدعيم الإيجابيات ومساندتها، وتجاوز السلبيات والمعوقات، والحرص على استمرارية التحسين والتطوير.

وما على الإدارة التربوية إلا أن تعمل على مساندة المدرسة التي تعتمد الجودة كنظام إداري وذلك من خلال:

1. اعتبار المدرسة وحدة تنظيمية مستقلة تتبع الإدارة العليا من خلال خطوط إدارية عريضة.
2. إتاحة قدر أكبر من اللامركزية والحرية للمدرسة لتحقيق التطوير والإبداع في مجالات العمل جميعها.
3. تطوير القوانين والأنظمة التي تنظم العمل المدرسي والمتابعة والإشراف.
4. تدريب إدارات المدارس على الأساليب الحديثة في التخطيط الإستراتيجي.

5. تحديد رسالة المدرسة وربط فعاليتها بمتطلبات رؤية التعليم ورسالته.
 6. تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي حتى تصبح شراكة فاعلة.
 7. تبني معايير الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية من أجل الارتقاء بمستوى أدائها.
 8. تعزيز العمل الجماعي (مشروع الفريق) في المدرسة. وتدريب الإدارات المدرسية على مهارات بناء العلاقات الإنسانية والاجتماعية داخل المدرسة وخارجها، واعتبار ذلك من مكونات وتأهيل الإدارات الجديدة.
 9. توظيف نظم المعلومات والتكنولوجيا في تطوير أداء الإدارة المدرسية.
 10. تفعيل روح الديمقراطية في المدرسة من خلال المجالس المدرسية ومجالس الآباء.
 11. العمل على ربط عملية اتخاذ القرارات باحتياجات الطلبة والعاملين والمجتمع المدرسي.
 12. الحد من أساليب التقويم القديمة المبنية على الحفظ والاسترجاع وتبني التقويم المتكامل المستمر الذي يقيس قدرات الطالب الحقيقية.
 13. تطوير وتبسيط المناهج وتدريب المعلمين على القيام بذلك كوحدة تطويرية.
 14. تشجيع المشاركة المجتمعية والجمعيات والمجتمع المدني في مساندة المدرسة في أداء رسالتها.
 15. وضع معايير واضحة لمخرجات التعليم المتوقعة والتي يتوقعها المجتمع، ومقارنتها بالمعايير العالمية.
 16. تشكيل فرق محايدة للتقويم الخارجي.
 17. التغذية الراجعة وإعادة التخطيط والمتابعة.
- كما أن على المدرسة التي تعتمد إدارة الجودة كنظام إداري أن تقوم بالآتي:
1. تشكيل فريق الجودة والذي يشمل فريق الأداء التعليمي، واعتبار كل فرد في المدرسة مسؤولاً عن الجودة.

2. تحديد معايير الأداء المتميّز لأعضاء الفريق السابق كلهم.
3. سهولة وفعالية الاتصال وانسياب المعلومات في الاتجاهات جميعها.
4. تطبيق نظام الاقتراحات والشكاوي وتقبل النقد والمساءلة بشفافية وديمقراطية.
5. تعزيز الالتزام والانتماء للمدرسة بالوسائل المتاحة للإدارة كلها.
6. التدريب المستمر للعاملين على المهارات الجديدة في إدارة المواقف الصفية والتركيز على الأسئلة التفكيرية، وتعريفهم بثقافة الجودة، لرفع مستوى الأداء المهني لديهم.
7. نشر روح الجدارة التعليمية والتميّز وقيم (الثقة، والصدق، والأمانة، والاهتمام بالطلبة).
8. مساعدة المعلمين على تحسين مخرجات التعليم، والعمل على إعداد شخصيات قيادية من الطلبة، وزيادة مشاركتهم في العمل المدرسي.
9. تعزيز السلوكيات الإيجابية واستثمارها والبناء عليها، وتعديل السلوك السلبي بأسلوب توجيهي وإرشادي.
10. تفعيل دور تكنولوجيا التعليم ونظم المعلومات، والاستفادة من التجارب التربوية محلياً وعربياً وعالمياً.
11. التواصل الإيجابي مع المؤسسات التعليمية الأخرى وغير التعليمية، والمجتمعية والأهلية.
12. ممارسة التقويم الداخلي الذاتي على الأقل مرتين سنوياً، والإعلان عن النتائج. وباختصار؛ فإنّ تحديث العمل الإداري، وتطبيق إدارة الجودة الشاملة، يستدعي النظر في رسالة المؤسسة وأهدافها، واستراتيجيات تعاطيها مع العمل التربوي، ومعايير وإجراءات التقويم المتبعة فيها، والتعرف على حاجات الطلبة، أي ماهية التعليم،

والإعداد الذي ترى المدرسة أنها من خلاله تحقق حاجات الطلبة، وتلبي رغباتهم الآنية والمستقبلية، وإعادة النظر في كيفية استثمار وتوظيف الموارد البشرية من معلمين وإداريين ومستخدمين بكفاءة وفاعلية، وإعادة هيكلة النظام على نحو يتماشى مع واقع المناهج التعليمية والتي من الضروري النهوض بها ومراجعة محتواها ورعايتها بشكل دوري، وتعرف مدى جودة المحتوى، والأهداف وإمكانية تحقيقها، وتوافقها مع متطلبات الحياة العصرية، وحاجات الطلبة والمجتمع الذي ينتمون إليه، ويجب أن ينظر إلى العمل الإداري باعتباره عنصراً من نظام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته التي تتفاعل مع بعضها بعضاً بهدف تحقيق وتلبية حاجات الطلبة، وكما يجب الاهتمام بتطوير طرق التدريس ووسائل التقويم بهدف الوصول إلى التطوير المتواصل لقدرات ومهارات الطلبة انطلاقاً من مراحل الدراسة الأولى، وتحقيق ذلك يجنب الهدر في الطاقات والموارد. إذ إن إصلاح النظام التعليمي يتطلب إعداد مناهج مناسبة، وتوفير معلمين أكفاء، وإدارة تربوية ذكية، وأن عملية بناء الجودة في المدرسة يستدعي بذل الكثير من الجهد والصبر، فعملية البناء لا تتم بين ليلة وضحاها، بل تستغرق وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً.

التوصيات:

في ضوء ما تمّ عرضه سابقاً توصي الدراسة بالآتي:

1. أن تتبنى وزارة التربية والتعليم فكرة الأنموذج المقترح لإدارة الجودة الشاملة الذي تمّ توضيحه في هذه الدراسة، عن طريق الشروع بتطبيقه في إحدى مديريات التربية ثم العمل على تقييم نتائجه.
2. إعادة هيكلة النظام التعليمي بإعطاء مزيد من الاستقلالية الإدارية والتربوية للمدرسة وجعلها مسؤولة عن مستوى أدائها، وتطوير معايير لقياس

- الأداء في المواد الأساسية على المدارس بلوغها، ضمن نظام جاد للمساءلة، وتطوير الإدارة المدرسية وتفعيل دورها، وتوظيف التقنية في العمل.
3. اختيار مديري المدارس وفقاً لمعايير الكفاية العلمية والإدارية، والرجاحة العقلية، وإعدادهم ليكونوا عوامل مساعدة في إنجاح أيّ تغيير تربوي مفيد في مدارسهم، وتهيئة المناخ التنظيمي الصحي الذي يشجع على التجديد والتطوير، ويحفز الإبداع والابتكار، ضمن إطار الجودة الشاملة. وإخضاعهم للتدريب المستمر على مستلزمات إدارة الجودة الشاملة في مدارسهم.
4. إنشاء وحدات خاصة لضبط الجودة في المدارس ومديريات التربية والتعليم، واعتمادها ضمن الهيكل التنظيمي.
5. العمل على تنمية القيم والاتجاهات لبناء ثقافة تنظيمية راسخة لتأكيد الجودة الشاملة وعمليات تنفيذها لدى العاملين في المستويات الإدارية التربوية الثلاث جميعهم، وإبراز أهمية تلك القيم التي تحقق الجودة الشاملة.
6. وضع جائزة للمدرسة المتميزة بتطبيقها لمبادئ إدارة الجودة الشاملة. والتي تمتاز بجودة الأداء والنتائج، والمخرجات فيها.

المراجع

- أبو بكر، فائق أحمد (2000). نظم الإدارة المفتوحة: ثورة الأعمال القادمة للقرن الحادي والعشرون. ط1، القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
- أحمد ، أحمد إبراهيم (2003). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، الإسكندرية: دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.
- أفندي، عطية حسين (2003). تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- بدح، أحمد (2007). درجة إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية. مجلة إتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص (4)، ص 47-95.
- بدح، أحمد (2006). أنموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية العامة. مجلة إتحاد الجامعات العربية، العدد السادس والأربعون، ص 89-132.
- البكري، سونيا محمد (2002). إدارة الجودة الكلية، القاهرة: الدار الجامعية.
- البناء، رياض رشاد (2006). إدارة الجودة الشاملة في التعليم، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعليم الابتدائي العشرين، البحرين.
- توفيق، عبدالرحمن (2005). الجودة الشاملة (الدليل المتكامل)، ط2: سلسلة إصدارات بيمك، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
- جابلونسكي، جوزيف (2000). إدارة الجودة الشاملة، تطبيق إدارة الجودة الشاملة: نظرة عامة، ج2، تعريب عبدالفتاح السيد النعماني، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة بيمك.
- حمود ، خضر (2000). إدارة الجودة الشاملة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الخطيب، أحمد (2000). إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات في الإدارة الجامعية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص (3)، ص 83.
- الدرادكة، مأمون (2002). إدارة الجودة الشاملة، ط1، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- السعود، راتب (2002). إدارة الجودة الشاملة: أنموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد (18)، العدد الثاني، ص 55-105.
- السعود، راتب (2007). الإشراف التربوي: مفهومه، ونظرياته، وأساليبه. عمان: مركز طارق للخدمات الجامعية.
- سكتاوي، عبد الملك بن محمد عيسى (2003). إدارة الجودة الشاملة وإمكانية استخدامها في إدارة مدارس تعليم البنين بمدينة مكة المكرمة. (أطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- الشرفاوي، مريم محمد (2002). إدارة المدارس بالجودة الشاملة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عبد العزيز، سمير محمد (1999). جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والأيزو (9000): رؤية إقتصادية فنية إدارية، ط1، الاسكندرية: مكتبة الإشعاع الفنية.
- عشبية، فتحي درويش (2000). الجودة الشاملة وأمكانية تطبيقها في التعليم العالي الجامعي المصري. دراسة تحليلية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص (3)، ص (520-566).
- عقيلي، عمر وصفي (2001). المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، ط2 عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- علام ، صلاح الدين (2003). **التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عليمات، صالح ناصر (2004). **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)**، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عودة، أحمد (1993). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. ط2، عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- الكيلاني، أنمار (1998). **التخطيط للتغير نحو إدارة الجودة الشاملة في مجال الإدارة التعليمية**. بحث منشور في مؤتمر نحو تعليم عربي متميز لمواجهة تحديات متجددة، كلية التربية، جامعة حلوان، في الفترة 12-13 مايو 1997م، ص321-341.
- مخيمر، عبد العزيز وآخرون (2000). **قياس الأداء في الأجهزة الحكومية**. ط1، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- المهدي، إبراهيم محمد (1997). **تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في تصميم برامج التعليم الإداري**، بحث منشور مقدم إلى مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، كلية التجارة ببها، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.
- النجار، فريد (2002). **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة**، الطبعة الثانية، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.
- نشوان، جميل (2004). **تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة في فلسطين**. بحث منشور مقدم لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله.

- Arcaro, J., (1995). **Quality in Education: An Implementation Handbook**. Beach, Florida: St. Lucie Press.
- Atkinson, P. E., (1990). **Creating Culture Change**: The key to Successful Total Quality Management, IFS Ltd, U.K.
- Barton, J. A. & Marson, D. B. (1991). **Service Quality: an Introduction Province of British**, Columbia Pup; incaution.
- Barnes, R., (2005). Analyzing Service Quality: The Case of Post Graduate Chinese Students", **Leeds University Business School**. (2), (2), p 1-32.
- Costing, H. (1994). **Reading in Total Quality Management**, Copyright, by Hard Court Brace & Company, Sandi goes, New York.
- Davis, B and West, j., (1997). **Re-engineering and Total Quality in Schools**, London: Pitman.
- Deming, E. (1986). **Out of the Crisis**, Cambridge: MIT, Center for Advanced Engineering Study.
- Egbert, D, W.,(1990). A Macro- Analysis of Quality Assessment in Higher Education **Higher Education**, ,(19), (1), p58.
- Hixon,J. (1992).” Total Quality Management Challenge toUrban School", **Education Leadership**,(50),(3) P.6-24.
- Huang, C, C., (1994). **Assessing the leadership styles and total quality leadership behavior of presidents of four year universities & colleges that have implemented the principles of total qouility management**.(un puplished doctoral dissertation) the Ohio state university.
- Jain, K & Gupta, G.,(2004). "Measuring Service Quality: Servqual VS. Servperf Scales" **Vikalpa**, (29),(2) p 25-37.
- Keith, S. & Girling, R., (1991). **Educational Management and Participation**, USA, Allyn & Baccon.

- Lagrosen, S., Seyyed, H., & Leitner, M.,(2006). "Examination of the Dimension of Quality in Higher Education" **Quality assurance in Education**, (12),(2), 61-69.
- Lewis, R. & Smith, D. (1994) “**Totality in higher Education**”, Lucie Press, Delray Beach. Florida. p. 17-19.
- Lotana, J. & Lavan, H. (1993). “Implementation of an Employee Involvement Programme in a Small Emerging High-Technology Firm”, **Journal of Organizational Change Management**, (6), (4), 17-29.
- March, J., (1993). **The Quality Toolkit**. An A-Z tools and Technique Kempston, Iis Ltd. , U.S.A, pp.25-30.
- Robinson, V. & Timperley H., (1996). Learning to be Responsive; The Impact of School Choice & Decentralisation; **Educational Managament & Administration**.(24), (1),.62-78.
- Vann, A. S., (1992). Shared Decision Making - **Effective Leadership. Principal**. (12), pp. 30-31.
- Weeb, P. & Bryant, H. (1993). "The Challenge of Kaizen Technology of American Business Competition", **Journal of Organizational Change Management**, (6), (4), 9-16.
- Weller, L. D. (2000) School attendance problems: Using the TQM tools to identify root causes. **Journal of Educational Administration**. (8), (4), 16-26.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2007/11/1.