مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة
في المؤسسات التعليمية

إعداد

أ.د. محمد الخطيب

مدير عام مدارس الملك فيصل

1428 هـ / 2007 م

ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
(الجودة في التعليم العام)
القصيم، 28-29 ربيع الآخر 1428هـ (15 -16 /5 /2007 م)

المكتبة الالكترونية

أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة

www.gulfkids.com

فهرس الموضوعات

أولاً: مدخل الدراسة: 1
1/1 تقديم 1
2/1 مشكلة الدراسة وأسئلتها 2
3/1 أهداف الدراسة 3
4/1 أهمية الدراسة 4
ثانياً: مفهوم الجودة الشاملة في التعليم: 4
ثالثاً: معايير الجودة الشاملة في التعليم: 6
1/3 معايير كروزبي 6
2/3 معايير بلدرج 6
3/3 معايير التقويم الشامل 8
4/3 أساليب تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم 11
رابعاً: نماذج الجودة الشاملة: 14
2/4 نموذج جوران 14
3/4 نموذج ديمنج 15
5/4 نموذج ايشيكاوا 15
6/4 نموذج تاجوشي 16
خامساً: ضبط الجودة في التعليم: 18
1/5 مفهوم ضبط الجودة 18
2/5 آليات ضبط الجودة 19
3/5 ضبط جودة التعليم 20
4/5 فوائد ضبط جودة التعليم 20
سادساً: مجالات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية: 21
1/6 الاهتمام برغبات العملاء 22
2/6 الاهتمام بكفاءة المؤسسات التعليمية 23
3/6 تفعيل القيادة التربوية 24
سابعاً: خلاصة وتوصيات: 24
مراجع الدراسة: 26
ملخص الدراسة: 29
Abstract ": 30

مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة
في المؤسسات التعليمية

أولاً: مدخل الدراسة:

1/1 تقديم:

حث الإسلام على بناء مجتمع قوي متماسك من خلال الإتقان والإخلاص في العمل، وتنمية الرقابة الذاتية تحقيقاً للجودة في أداء الأعمال. وكثير من الآيات القرآنية الكريمة تعزز الإلتزام بالجودة والإتقان في العمل بدافع إيماني، قال تعالى {وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ} [التوبة: 105]، وجاء في الحديث الشريف «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه» (البيهقي، 1416هـ، ص127).

إن الأحداث المتلاحقة التي شهدها العقد الأخير من القرن العشرين الميلادي أحدثت تغيرات كثيرة في النظم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتركت بصماتها قسراً أو اختياراً على كثير من النظم التعليمية في المجتمعات المختلفة، وجعلت التغيير للارتقاء بالتعليم أمراً ضرورياً للبقاء، ومن يرفض التغيير أو يعيقه يحكم على نفسه بالفناء، وفرضت الاهتمام بالمواصفات والشروط التي يتم بمقتضاها الحصول على شهادة الجودة العالمية (ISO).

ففي القرية الكونية التي تعيش فيها كافة المجتمعات في إطار من التنافس والتحدي من أجل البقاء، احتلت الجودة الشاملة مكانة الصدارة في تفكير الاقتصاديين والتربويين لتحسين نوعية التعليم بكافة مستوياته وفي جميع أبعاده وعناصره، (الخطيب، 2000، ص1-2). وأصبحت الجودة الشاملة إحدى القضايا التي تهم القيادة الإدارية في أي مؤسسة تسعى لرفع أدائها، كما استخدمت الجودة في التنافس بين تلك المؤسسات (حمود، 2000، ص37)، طالما أن الجودة الشاملة تستمد طاقة حركتها من المعلومات ومن توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمؤسسة (Rhodes, 1992, p.12).

ولما كان نجاح الإدارة يرتبط بالكفاءة الإنتاجية، لذا ظهرت إدارة الجودة الشاملة (TQM) لتحقيق رفع الانتاجية واستمرارية الجودة، وأصبحت إدارة الجودة الشاملة استراتيجية متكاملة لتطوير المؤسسات الإنتاجية والخدمية، ومنها المؤسسات التعليمية، لأنها إدارة تركز على أداء العمل بطريقة صحيحة، وبأسلوب نموذجي ومثالي يتجنب تبديد الموارد أو سوء استغلالها، ويقلل المنازعات بين العاملين، ويرضي المستفيدين ويدعم الابتكار والتجديد (عبدالفتاح، 2000، ص75).

إن جودة التعليم ليست هبة تمنحها الحكومات، وإنما فرصة تصنعها الأمم وتستثمرها الشعوب، وتضحي من أجلها بالوقت والجهد والمال والمثابرة. وجودة التعليم لا تبدأ من القاعات ولا المؤتمرات ولا من القوانين، بل تبدأ من المدرسة ومن الفصول ومن اهتمام الوالدين ومن مشاركة الإدارة والمعلمين والطلاب في تحمل مسؤولية تطوير التعليم وضبط جودته (حسان، 1994، ص25). وتتحقق جودة التعليم من خلال وجود سياسة واضحة ومحددة للجودة الشاملة، وكفاءة التنظيم الإداري للمؤسسات التعليمية، وتفعيل نظام المتابعة والتقويم لتفادي الوقوع في الأخطاء، وتوفير نظم تدريب عالية المستوى للهيئة التعليمية والإدارية (النبوي، 1995، ص195).

إن الاهتمام بضبط الجودة في المؤسسات التعليمية نبع من النظر إلى التعليم باعتباره سلعة -كغيره من السلع- لا بد له أن ينافس، وأن يسعى إلى إرضاء مستهلكي تلك السلعة من الطلاب والمجتمع والدولة. فالطلاب يرغبون في الحصول على أفضل المؤهلات للحصول على الفرص الوظيفية التي تزداد شحاً بازدياد عدد الخريجين وقلة فرص العمل، وأولياء أمور الطلاب يتطلعون إلى أفضل تأهيل لأبنائهم، أما

الدولة فترنو إلى مخرجات تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية (الخضير، 2001، ص 13-14). ويرى بعض الباحثين أن عدم النهوض بمخرجات التعليم لتكون ذات إسهامات فعالة في تنمية المجتمع، يترتب عليه ظهور البطالة في صفوف المتعلمين، وانخفاض المستوى المعيشي لعدد كبير من الأسر، وعدم الارتباط بين تخصصات التعليم ومتطلبات سوق العمل (أتكنسون، 1996، ص47). والدراسة الحالية تركز على تقصي تطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

2/1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

رغم ازدياد أهمية التعليم لدى جميع الدول العربية بعامة، ودول مجلس التعاون لدول الخليج العربية بخاصة، ورغم رصد المبالغ الطائلة من ميزانياتها لترفع من شأن مواطنيها من خلال برامج التعليم بمستوياته المختلفة، إلا أن هناك الكثير من الانتقادات التي توجه إلى تدني جودة ونوعية المخرجات التعليمية في تلك الدول، وعدم مواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات خطط التنمية، وعدم مناسبة مخرجات التعليم لحاجات سوق العمل، وارتفاع تكلفة التعليم في ضوء معدلات التخضم العالية وزيادة الهدر التربوي في المؤسسات التعليمية (عبد الجواد، 2000، ص72).

وقد أكد إعلان بيروت للتعليم العالي في الدول العربية على أهمية جودة مخرجات التعليم، وطلب من "جميع أنظمة ومؤسسات التعليم أن تعطي الأولوية لضمان جودة البرامج والتدريس والمخرجات والإجراءات والمقاييس اللازمة لضمان النوعية، لكي تتمش مع المتطلبات العالمية دون الإخلال بالخصوصية لكل قطر أو مؤسسة أو برنامج"(Unesco, 1998, pp.6-7).

ونظراً لأهمية تطوير مدخلات التعليم وعملياته ومخرجاته فقد أصبح من المسلم به قبول مبدأ التقويم الشامل لعناصر النظام التعليمي وصولاً ببرامجه إلى تحقيق أهدافها المنشودة من جهة وتحقيقاً للاستثمار الجيد للانفاق على التعليم من جهة أخرى (الخضير، 2001، ص29). وأدى ذلك إلى ظهور توجه قوي يرمي إلي السعي الجاد للارتقاء بكفاءة النظام التعليمي على المستويين الداخلي والخارجي، من خلال تحسين الجودة الشاملة لمخرجات النظام التعليمي، وضبط تلك الجودة باستخدام معايير ونظم الجودة الشاملة المختلفة، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما إمكانية تطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية تجيب عنها الدراسة وهي:

1 - ما مفهوم الجودة الشاملة في التعليم؟
2 - ما معاييرالجودة الشاملة في التعليم؟
3 - ما نماذج الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها في المؤسسات التعليمية؟
4 - كيف يمكن ضبط الجودة في التعليم؟
5 - ما مجالات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية؟

3/1 أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1 - مناقشة مفهوم الجودة الشاملة في التعليم والتعرف على الرؤى الفكرية المختلفة التي تناولته.
2 - تحديد معايير الجودة الشاملة في التعليم.
3 - التعرف على نماذج الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها في المؤسسات التعليمية.
4 - التعرف على كيفية ضبط الجودة في التعليم.
5 - تحديد مجالات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

4/1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في إلقاء الضوء على مفهوم يتسم بالحداثة والجدة في التربية العربية منذ

ظهوره في الولايات المتحدة الأمريكية وهو مفهوم الجودة الشاملة في التعليم، وخاصة أن ضمان الجودة في التعليم أصبح وسيلة إلى التأكد من تحقيق النظام التعليمي لأهدافه المرسومة، ومن مصداقية جهود المؤسسات التعليمية وارتباطها برسالتها وغاياتها، ومن كسب ثقة المستفيدين من الخدمة التعليمية والممولين لها والتأكد من رضاهم عنها.

وتنبثق أهمية الدراسة الحالية من قلة الدراسات والبحوث التي تناولت تطبيق الجودة الشاملة في التعليم بالبلاد العربية، مما يجعل هذه الدراسة تثري المكتبة العربية بما تضيفه من معرفة علمية في هذا المجال. كما يؤمل أن تستفيد الإدارة التربوية من بعض الأساليب الإدارية الحديثة وأبرزها إدارة الجودة الشاملة باعتبارها إحدى الفلسفات الإدارية الحديثة التي تهتم بالتركيز على الجودة والإتقان باعتبارهما ضروريين للوصول إلى التميز في الأداء.

ثانياً: مفهوم الجودة الشاملة في التعليم:

تُعَدُّ الجودة أداة فعالة لتطبيق التحسين المستمر لجميع أوجه النظام في أية منشأة. ويقدم معهد الجودة الفيدرالي بالولايات المتحدة الأمريكية تعريفاً للجودة الشاملة هو "القيام بالعمل بشكل صحيح ومن أول خطوة مع ضرورة الاعتماد على تقييم العمل في معرفة مدى تحسين الأداء" (القحطاني، 1993، ص17). ويعرف تنز وديتورو الجودة بأنها "استراتيجية عمل أساسية تسهم في تقديم سلع وخدمات ترضي بشكل كبير العملاء في الداخل والخارج، وذلك من خلال تلبية توقعاتهم الضمنية والصريحة" (Tenner & Detoro, 1992, p.31). وهذه الاستراتيجية تستخدم مهارات العاملين وقدراتهم الذاتية لصالح المنشأة بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام. كما أنها تسهم في دعم الوضع المالي للمسهمين.

وحدد جوتشر وزميله كوفي مفهوم الجودة بأنه "تلبية احتياجات العملاء بأقل تكلفة ممكنة" (Gaucher & Coffey, 1993, p.36). واتفق معهما في هذا التعريف مورجن وزميله مورجا ترويد اللذان عرفا الجودة بأنها "عملية تلبية احتياجات العميل ومتطلباته المشروعة بالقدر المطلوب" (Morgan & Murgatroyed, 1994, p.90). ويشير بعض الباحثين أن الجودة قد يتسع مداها لتشمل جميع النشاطات داخل المؤسسة إلى جانب جودة المنتج نفسه، ومنها جودة الخدمة، وجودة المعلومات والتشغيل، وجودة الاتصالات، وجودة الأفراد، وجودة الأهداف، وجودة الإشراف والإدارة (مور، ومور، 1991، ص21).

توضح تلك التعاريف أن الجودة مفهوم متعدد الجوانب يصعب حصره في دائرة ضيقة لاشتماله على أبعاد مختلفة تتضمن مفاهيم فنية وإدارية وسلوكية واجتماعية، لعل أبرزها المساواة، والفعالية، والملاءمة، وسهولة المنال، والقبول، والكفاية (Shaw, 1996, p.11). ونظراً لتعدد مفاهيم الجودة الشاملة، فقد حاول العلماء والمتخصصون التمييز بين خمسة مداخل لتعريف الجودة الشاملة هي: المدخل المبني على أساس التفوق، والمدخل المبني على أساس المستفيد، والمدخل المبني على أساس القيمة، والمدخل المبني على أساس المنتج، والمدخل المبني على أساس التصنيع (ابن سعيد، 1997، ص ص48-49).

مفهوم الجودة الشاملة في التعليم له معنيان مترابطان: أحدهما واقعي والآخر حسي. والجودة بمعناها الواقعي تعني التزام المؤسسة التعليمية بانجاز مؤشرات ومعايير حقيقة متعارف عليها مثل: معدلات الترفيع ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية، ومعدلات تكلفة التعليم. أما المعنى الحسي للجودة فيتركز على مشاعر وأحاسيس متلقي الخدمة التعليمية كالطلاب وأولياء أمورهم، ويعبر عن مدى رضا المستفيد من التعليم بمستوى كفاءة وفعالية الخدمة التعليمية. فعندما يشعر المستفيد أن ما يقدم له من خدمات يناسب توقعاته ويلبي احتياجاته الذاتية، يمكن القول بأن المؤسسة التعليمية قد نجحت في تقديم الخدمة التعليمية بمستوى جودة يناسب التوقعات والمشاعر الحسية لذلك المستفيد، وأن جودة خدماتها قد ارتفعت إلى مستوى توقعاته.

وهذا يتطلب من مديري التعليم والمشرفين التربويين ومديري المدارس التأكد من توافق مواصفات الخدمة التعليمية مع توقعات المستفيد المتلقي لها. وفي حالة وجود فجوة بين المواصفات والتوقعات يجب تحديد أبعاد هذه الفجوة وأسبابها والعمل على تجاوزها باتخاذ كافة الإجراء التصحيحية المناسبة.

فالجودة في الاقتصاد المعاصر "لا تعني إنتاج سلعة أو خدمة أفضل من نظيرتها المتاحة، وإنما تعني رضا المستفيدين عن السلعة أو الخدمة" (مور، ومور، 1991، ص20). وفي إطار المشروع البريطاني للجودة في التعليم العالي ظهرت عدة خصائص للجودة الشاملة في التعليم منها (Nightingale & Oneil, 1994, pp.65-72):

أ - إن الجودة تساوي المقاييس المرتفعة مهما اختلفت الفروق بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين في التعليم.

ب - إن الجودة تركزعلى الأداء بصورة صحيحة من خلال تنمية القدرات الفكرية ذات المستوى الأعلى، وتنمية التفكير الابتكاري والتفكير الناقد لدى الطلاب.

ج - إن الجودة تعني التوافق مع الغرض الذي تسعى إلى تحقيقه المؤسسة التعليمية.

د - إن الجودة تشير إلى عملية تحويلية ترتقي بقدرات الطالب الفكرية إلى مرتبة أعلى، وتنظر إلى المعلم على أنه مسهل للعملية التعليمية، وإلى الطالب على أنه مشارك فعال في التعليم.

ثالثاً: معايير الجودة الشاملة في التعليم:

يعمل النظام التعليمي كأي نظام إنتاج آخر وفق استراتيجية معينة تراعي الظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالنظام، والبناء الثقافي السائد داخل النظام، والمناخ التنظيمي والتقدم التقني والمصادر المادية والبشرية التي يوفرها النظام، وحاجات ورغبات ممولي النظام. لذا فإنه يهتم بأن تكون مخرجاته متفقة والمواصفات العالمية لضبط جودة الإنتاج من خلال السعي الدائم إلى استخدام معايير لقياس الجودة وضبطها.

1/3 معايير كروزبي:

حدد فليب كروزبي Crosby أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لضمان الجودة الشاملة للتعليم تم تأسيسها وفقاً لمبادئ إدارة الجودة الشاملة (T.Q.M.) وهي (Crosby, 1979, p.19):

1 - التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة.

2 - وصف نظام تحقيق الجودة على أنه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد.

3 - منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى.

4 - تقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناءً على المعايير الموضوعية والكيفية والكمية.

2/3 معايير بلدرج:

طور مالكوم بلدرج M. Baldrige نظاماً لضبط الجودة في التعليم، وتم إقراره كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام، وذلك حتى تتمكن المدارس من مواجهة المنافسة القاسية في ضوء الموارد المحدودة للنظام التعليمي ومطالب المستفيدين منه.

ويعتمد نظام بلدرج لضبط جودة التعليم على (11) قيمة أساسية توفر إطاراً متكاملاً للتطوير التعليمي وتتضمن (28) معياراً ثانوياً لجودة التعليم وتندمج في (7) مجموعات هي (عبدالجواد، 1991، ص26-28):

1 - القيادة (90 نقطة): وتمثل الإدارة العليا ونظام القيادة والتنظيم، ومسؤولية المجتمع والمواطنة.

2 - المعلومات والتحليل (75 نقطة) وتشمل: إدارة المعلومات والبيانات والمقارنة بين المعلومات، وتحليل واستخدام مستويات التحصيل المدرسي.

3 - التخطيط الإجرائي والتخطيط الاستراتيجي (75 نقطة) وتشمل: التطوير الاستراتيجي، وتنفيذ الاستراتيجيات.

4 - إدارة وتطوير القوى البشرية (510 نقطة) وتشمل: تقويم وتخطيط القوى العاملة، ونظام تشغيل الهيئة التدريسية، ونظام تطوير الهيئة التدريسية، والرضا المهني للهيئة التدريسية.

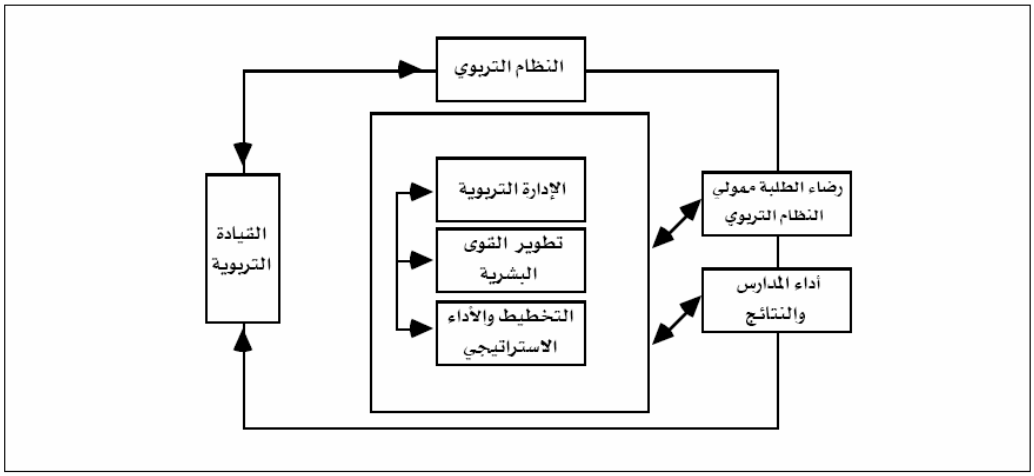
5 - الإدارة التربوية (50 نقطة) وتشمل: تصميم النظام التربوي، والخدمات التعليمية، ودعمها،

وتوصيلها، وتصميم البحوث التربوية، وتطوير إدارة تسجيل وإلتحاق الطلبة، والنظر إلى الإدارة التربوية كعمل اقتصادي.

6 - أداءالمدارس ونتائج الطلبة (230 نقطة) وتشمل: نتائج الطلبة، والمناخ المدرسي وتحسين المناخ المدرسي والنتائج، والأبحاث في مجال أداء المدارس، والنظر إلى أداء المدارس كعمل اقتصادي.

7 - رضا الطلبة وممولي النظام التربوي (230 نقطة) وتشمل: حاجات الطلبة الحالية والمستقبلية، والعلاقة بين ممولي النظام التعليمي والإدارة التربوية، ورضاء الطلبة وممولي النظام التعليمي الحالي والمتوقع، ومقارنته مع باقي المدارس أو النظم التربوية الأخرى.

ويوض



الشكل رقم (1). التفاعل بين مجالات معايير جودة التعليم

3/3 معايير التقويم الشامل:

قدمت حركة التقويم الذاتي الشامل للتعليم بعض المعايير التي وتضمن شموله، وطور أنصارها خمسة وأربعين معياراً مقسمة على عشرة مجالات يعتقدون أنها تغطي تقويم مختلف جوانب كفاءة الأداء في المؤسسة التعليمية وهذه المعايير بعد إعادة صياغتها هي (Miller, 1980, pp.7-10):

أ - الأهداف:

1 - مدى صلاحية الأهداف لأن تكون مرشداً فعالاً لتوجيه حاضر المؤسسة التعليمية ومستقبلها.
2 - مدى تناغم الأهداف الفرعية مع الأهداف العامة ومساهمتها في إنجازها.
3 - مدى توفر القدرات التخطيطية الكافية كماً والملائمة نوعاً لصياغة الخطط اللازمة لإنجاز الأهداف.
4 - مدى انسجام سياسات وإجراءات القبول في المؤسسة التعليمية.
5 - مدى قدرة أهداف المؤسسة التعليمية على إبراز هويتها المميزة لها من غيرها.

ب - تعلم الطلاب:

1 - مدى تقويم الطلاب لنظام الإرشاد والإشراف الذي توفره لهم المؤسسة التعليمية.
2 - مدى مستوى تسرب الطلاب من المؤسسة التعليمية.
3 - مدى توفر برامج ومصادر للتعليم الفردي أوالتعويضي للطلاب.
4 - مدى فاعلية إدارة شؤون الطلاب.
5 - مدى توفر شواهد على وجود تقدم مقبول نحو تحقيق أهداف التعليم.

ج - الهيئة التعليمية:

1 - مدى ملاءمة الإجراءات والسياسات الحالية لتقويم أداء الهيئة التعليمية.
2 - مدى تحقيق البرامج الراهنة المتعلقة بتحسين التدريس وتطوير الهيئة التعليمية لأهدافها.
3 - مدى تقبل السياسات والإجراءات الحالية المتعلقة بشؤون الهيئة التعليمية.
4 - مدى ملاءمة مرتبات الهيئة العلمية للمنافسة.
5 - مدى كفاءة الأداء الوظيفي للهيئة التعليمية.

د - البرامج التعليمية:

1 - مدى توفر سياسات وإجراءات مناسبة لبناء البرامج الجديدة لدى المؤسسة التعليمية.
2 - مدى مساعدة سياسات وإجراءات مناسبة لفحص وتقويم البرامج القائمة لدى المؤسسة التعليمية.
3 - مدى مساعدة محتويات برنامج الإعداد العام على الإثارة والتحفيز الفكري للطلاب.
4 - مدى كفاءة وانسجام البرامج التعليمية مع أهداف المؤسسة التعليمية.
5 - مدى تقديم المكتبة خدمات جيدة للهيئة التعليمية والطلاب.

هـ - الدعم المؤسسي:

1 - مدى ملاءمة المبنى التعليمي لحجم الطلاب وطبيعة البرامج التعليمية.
2 - مدى توفر خطط طويلة المدى لتطوير المباني والأجهزة التعليمية.
3 - مدى مساهمة المرتبات والمخصصات المقدمة للعاملين في مجال الخدمات المساندة في جذب العناصر الجيدة لهذا المجال.
4 - مدى توفر الإجراءات الملائمة لتقويم أداء العاملين في مجال الخدمات المساندة.

و - القيادة الإدارية:

1 - مدى اهتمام القيادة الإدارية في المؤسسات التعليمية بالتخطيط.
2 - مدى تكوين علاقات عمل فعالة بين المدير والإداريين في المؤسسة التعليمية.
3 - مدى ضمان السياسات والإجراءات الإدارية لفعالية إدارة المؤسسات التعليمية.
4 - مدى توفر الإجراءات والسياسات المناسبة لتقويم أداء الإداريين وتطويرهم مهنياً.
5 - مدى تحسين مبادئ تكافؤ الفرص والعدالة والموضوعية في سياسة التوظيف الحالية.

ز - الإدارة المالية:

1 - مدى تكافؤ ميزانية المؤسسة التعليمية مع المؤسسات المماثلة الأخرى.
2 - مدى توفر نظام فعال للتقارير المالية والمحاسبية لدى المؤسسة التعليمية.
3 - مدى تكافؤ التكاليف والمصروفات مع نظيرتها في المؤسسات المماثلة.
4 - مدى استثمار المؤسسة التعليمية لمصادرها وممتلكاتها المادية والمالية بطريقة جيدة.
5 - مدى حرص المؤسسة التعليمية على الاستخدام الأمثل لمصادرها المالية والبشرية.

م - مجلس إدارة المؤسسة التعليمية:

1 - مدى مساهمة الإجراءات والسياسات في كفاءة سير الأعمال بهذا المجلس.
2 - مدى فهم أعضاء المجلس للفرق بين صياغة السياسات وتطبيقها.
3 - مدى تفاعل الأعضاء مع الجمهور الخارجي.
4 - مدى مساهمة هذه المجالس بفاعلية في تطوير المؤسسة التعليمية.

ط - العلاقات الخارجية:

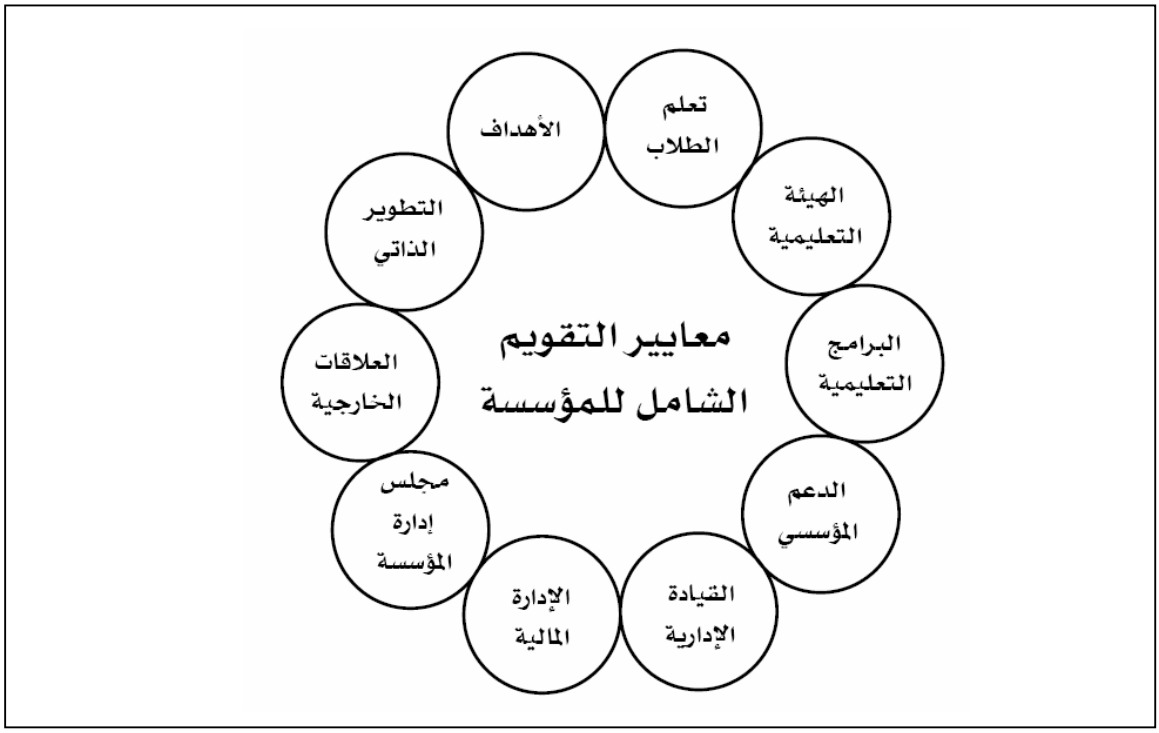
1 - مدى مساهمة أنشطة المؤسسة التعليمية في الرقي بالأوضاع الاقتصادية والثقافية والصحية والاجتماعية للسكان في البيئة المجاورة لها.
2 - مدى تمتع المؤسسة التعليمية بعلاقات جيدة مع الجهات الإشرافية العليا.

3 - مدى ارتباط المؤسسة التعليمية بعلاقات فعالة مع الجهات الحكومية التي تتأثر بقراراتها.
4 - مدى قدرة المؤسسة التعليمية على تأمين مستوى مقبول من الدعم المالي من القطاع الخاص.

ي - التطوير الذاتي للمؤسسة التعليمية:

1 - مدى دعم المؤسسة التعليمية لجهود الابتكار والتجريب.
2 - مدى توفر الاتجاهات الإيجابية نحو التطور الذاتي لدى منسوبي المؤسسة التعليمية.
3 - مدى توفر إجراءات ملائمة للتطور الذاتي لدى المؤسسة التعليمية.

والشكل رقم (2) يوضح معايير التقويم الشامل.



شكل رقم (2). معايير التقويم الشامل

4/3 أساليب تطبيق معايير الجودة في التعليم:

يتم تحديد جودة التعليم من خلال تطبيق المعايير العالمية المعروفة باسم (ISO) من خلال عدد من الأساليب للرقابة الداخلية والخارجية، ومن أهم تلك الأساليب التقويم الذاتي، والدراسات الذاتية، وتقويم التحصيل الأكاديمي للطلاب.

1/4/3 التقويم الذاتي للمؤسسات التعليمية:

إجراء مهم لكفاءة أي مؤسسة وشرط رئيسي لعملية اعتمادها، وتقوم به المؤسسة ذاتياً وبشكل رسمي للوقوف على مواطن القوة ومواطن الضعف، وعلى الرغم من عدم توفر تفاصيل معينة على عملية التقويم الذاتي، إلا أن التقويم الشامل الذاتي لمؤسسات التعليم يستند إلى الافتراضات التالية (الزهراني، 1998، ص674):

أ - إن التقويم الذاتي جزء أساسي من عمليات مؤسسات التعليم.
ب - إن التقويم الذاتي في مؤسسات التعليم يتم بطرق مختلفة، وبفئات متعددة من الأفراد.
ج - إن الهدف العام من التقويم الذاتي هو التطوير والتحسن الأكاديمي.

د - إن الكفاءة أو الجودة الأكاديمية من المفاهيم التي يمكن تحديدها وقياسها.
هـ - إن كفاءة المؤسسة التعليمية تتكون من مجموعة عناصر متشابكة ومعتمدة على بعضها البعض.
وتستند علمية التقويم الذاتي إلى الأسس التالية (Dressel, 1978, pp. 42-422):
أ - إن التقويم الذاتي مسؤولية داخلية يقوم بها نخبة من المعلمين والإداريين.
ب - إن التقويم عملية مستمرة.
ج - إن التقويم عملية شاملة لمدخلات وعمليات ومخرجات المؤسسة التعليمية والعوامل الخارجية المؤثرة فيها.
د - إن التقويم أساس جوهري لضمان جودة برامج المؤسسة التعليمية وتحقيق كفاءتها وفاعليتها.
هـ - إن التقويم أساس لاتخاذ القرارات الرشيدة.
و - إن التقويم أساس للتخطيط المستقبلي.
ز - إن التطوير هو الهدف النهائي من التقويم.
ي - إن التطوير عملية مفيدة لبناء الفهم المشترك داخل مؤسسات التعليم حول أهدافها ونقاط قوتها وضعفها.

2/4/3 الدراسات الذاتية:

أدى ترسيخ مفهوم التقويم الذاتي الشامل في مؤسسات التعليم إلى توسيع نطاق الدراسات الذاتية وتعميقها، وإلى تزايد الحاجة الى دراسة ذاتية شاملة ومستمرة وإدراك النقص الحاد في البيانات التي تتطلبها عملية اتخاذ القرارات الرشيدة والتخطيط السليم (Dressel, 1978, p.429). واستجابة لهذا النقص قامت معظم مؤسسات التعليم باستحداث نظام كامل يقوم بالجمع المستمر للبيانات وإنشاء مراكز اللبحوث التي تعنى بالبحوث المؤسسية من خلال سلسلة من الدراسات والبحوث المستمرة أو الدورية التي تعنى بجمع وتحليل البيانات المتعلقة بكفاة المشكلات والعقبات الكبيرة التي تواجه التعليم.
وتسعى الدراسات الذاتية إلى التأكد من إنجاز الأهداف الخاصة بالمؤسسة التعليمية التي تزيد من فعاليتها وكفاءتها وحيوتها ومنها:
1 - تحسين برامجها وزيادة فاعليتها.
2 - رفع قدراتها على التعامل الإيجابي مع التغيير.
3 - بناء قاعدة معلومات أساسية تنطلق منها جهود التخطيط.
4 - رفع درجة مساهمة الهيئة التعليمية والإدارية في تحديد المشكلات ووضع حلولها وتطبيقها، وردم الفجوة الحاصلة بين الأهداف الشخصية والمؤسسية.
5 - تحقيق الاتصال المفتوح بين أعضاء ووحدات المؤسسة التعليمية مما ينتج عنه تعزيز للثقة والتفاهم وفاعلية التعاون الجماعي على حل المشكلات.
6 - الاسهام في إبراز بعض القدرات القيادية لمنسوبي المؤسسة التعليمية.
7 - الفحص المستمر للسياسات والإجراءات والعمليات والسجلات، وإعداد التقارير والوثائق المفيدة في تعزيز طلبات الميزانية، والحصول على دعم المستفيد من الخدمة التعليمية.

3/4/3 تقويم التحصيل الأكاديمي للطلاب:

لا شك أن الإنجاز الأكاديمي للطلاب له تأثير كبير في تطوير التدريس الذي تقدمه المؤسسات التعليمية، ومعرفة نوعية التعليم الذي يقوم الطلاب بتحصيله سواء من هم على وشك التخرج أو الخريجين، وتحديد سمات البرنامج الفعال من حيث ارتباطه بالأهداف التعليمية واحتياجات الطلاب ومطالب خطة التنمية، ومعرفة مدى إنجاز هيئة التدريس في الدعم الكامل لتحقيق الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية.
والتقويم الناجح لتحصيل الطلاب الأكاديمي يعتمد على استخدام مقاييس متعددة لتقويم البرنامج

التعليمي، ويقدم تغذية مرتدة للطلاب وأولياء أمورهم وللإدارة التربوية، ويساعد في تحقيق التحسن في الأداء والجودة. علماً بأنه يمكن للمؤسسة التعليمية تنفيذ خطة تقويم التحصيل الأكاديمي للطلاب من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية (لجنة التقييم العالي ومدارس الشمال، 2001، ص259):

1 - إلى أي درجة أوضحت المؤسسة التعليمية أن الخطة مرتبطة بأهدافها وأغراضها لتعليم الطالب وإنجازه الأكاديمي؟

2 - ما دليل المؤسسة على أن هيئة التدريس قد شاركت في وضع خطة المؤسسة وأن مفهوم الخطة معلوم على مستوى المؤسسة بالكامل؟

3 - كيف توضح الخطة احتمال أن يؤدي برنامج التقويم إلى تحسين المؤسسة عند تنفيذها؟

4 - هل الخط الزمني لبرنامج التقويم مناسب؟ واقعي؟

5 - ما الدليل على أن الخطة تقدم الإدارة المناسبة لبرنامج التقويم؟

رابعاً: نماذج الجودة الشاملة:

1/4 نموذج جوران:

يستند هذا النموذج الى أن الجودة تعني الملاءمة في الاستعمال، لذا يؤكد جوران Jouran أن المهمة الأساسية للجودة "تتركز في تنمية برنامج للإنتاج أو الخدمات يقابل احتياجات العملاء" (البيلاوي، 1996، ص5). وهذا المدخل يستخدم على نطاق واسع ويتضمن الخطوط العريضة التالية (Lam et. al., 1991, pp.5-8):

1 - إيجاد قناعة بالحاجة إلى التطوير.

2 - وضع أهداف التطوير واتخاذ التنظيم اللازم لتحقيق الأهداف ويتم (بناء مجلس للجودة - تحديد المشكلات - اختيار المشروعات - تحديد فرق العمل - تحديد التسهيلات).

3 - التدريب.

4 - تنفيذ المشروعات من أجل حل المشكلات، وإعطاء التقديرات وتسجيل التقدم وتوصيل النتائج.

5 - إجراء الاصلاحات بصفة دورية في النظم والعلميات التقليدية في المنظمة.

ويركز جوران على ثلاثة عناصر للجودة هي (Juran, 1992, pp.14-15):

أ - تخطيط الجودة: ويتم التركيز فيها على تحديد العملاء واحتياجاتهم، وتطوير نوعية المنتج واتخاذ القرارات اللازمة لإشباع احتياجات العملاء وتوقعاتهم، ومن ثم حصر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لإنتاج السلعة أو الخدمة.

ب - مراقبة الجودة: وتركز على وحدات القياس وتكرار عمليات المراقبة واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة لإشباع متطلبات العملاء، ويتم فيها التقويم الفعلي للمنتجات ومقارنتها بالمواصفات التي رغب فيها العميل وحل أي مشكلات تكشف عنها عملية التقويم.

ج - تحسين الجودة: وتركز على وضع الآليات المساندة لاستمرار الجودة من خلال توزيع الموارد وتكليف الأفراد بمتابعة مشاريع الجودة وتوفير التدريب اللازم لهم وتشكيل هيكل دائم يتولى متابعة الجودة والمحافظة على المكاسب المحققة.

2/4 نموذج ديمنج:

يستند هذا النموذج الى أن الجودة الشاملة مسؤولية الجميع، لذا يرى ديمنج Deming أن كل فرد له علاقة بعملية الإنتاج أو الخدمات ينبغي أن يساهم في تحقيق النتائج المرجوة وهي إرضاء العملاء (الهلالي، 1998، ص152). ويشير ديمنج إلى أن الجودة نسبية وليست مطلقة وأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإنتاجية، وتتألف فلسفته في الجودة الشاملة من أربعة عشر عنصراً منها سبعة عناصر إيجابية وسبعة عناصر أخرى سلبية يمكن إيجازها فيما يلي (Deming, 1988, pp.25-36):

1 - إيجاد نوع من الاستقرار يؤدي إلى التطوير عن طريق البحث والإبداع.

2 - تبني الفلسفة الجيدة للتطوير يتطلب تحديث الإدارة.

3 - التحسين المستمر للإنتاج والخدمات من خلال إرشادات الإدارة، وتكوين فرق العمل، واستمرارية عملية التطوير.
4 - مواصلة التدريب على رأس العمل بواسطة مدربين أكفاء من أجل التنميةالذاتية لكل فرد.
5 - دعم القيادة وتعميم الممارسات الحديثة.
6 - الإيمان بأن التأهيل والتدريب استثمار في البشر.
7 - ضرورة التخطيط طويل المدى من أجل التطوير.
8 - توقف الاعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة.
9 - القضاء على المعوقات التنظيمية بين الأقسام.
10- التخلص من الشعارات والمواعظ ونقد العاملين.
11- إزالة المعوقات التي تحرم العاملين من التباهي ببراعة أعمالهم.
12- طرد الخوف.
13- تجنب فلسفة الشراء اعتماداً على انخفاض السعر.
14- التخلص من الاعتماد على النسب الرقمية لتحديد الأهداف والقوى العاملة.

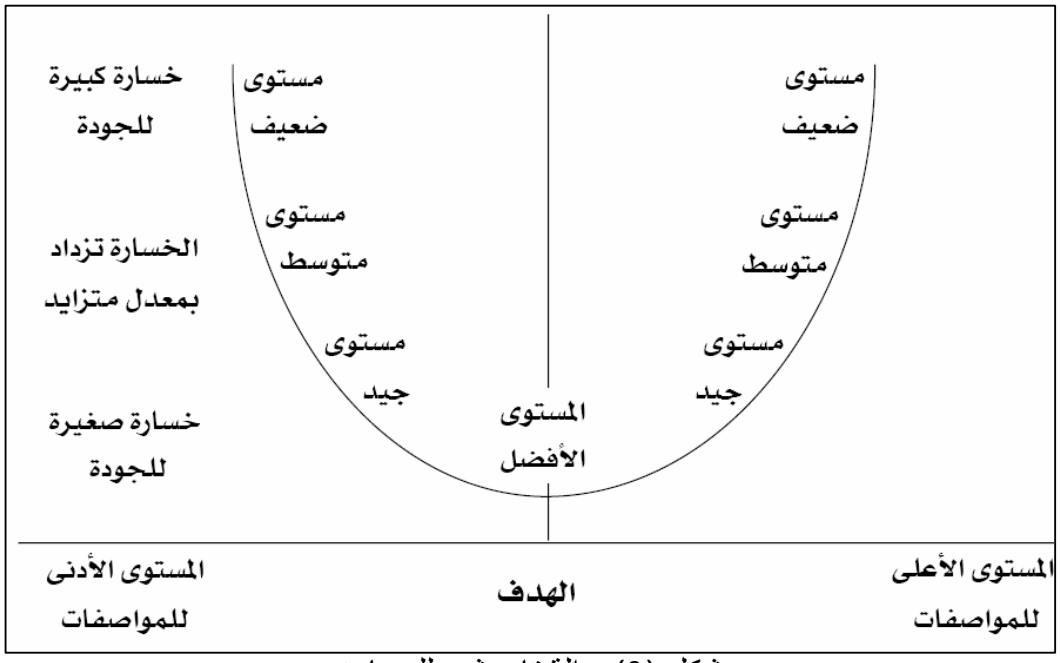
3/4 نموذج ايشيكاوا:

يعد إيشيكاوا من رواد الجودة في اليابان وإليه يعود الفضل في تطبيق حلقات الجودة Quality Circles، ونشر مفهوم الجودة بين العاملين، ويرى أن الجودة الشاملة تبدأ بعملية التدريب والتعليم وتنتهي أيضاً بالتدريب والتعليم للموظفين، وينظر إلى الاستثمار في تدريب الموظفين أثناء الخدمة باعتباره من أهم النشاطات الإدارية التي يجب أن تركز عليها الإدارة العليا، خاصة وأن التوظيف في اليابان لا يتحدد بسنوات معينة وإنما يستمر الفرد في الوظيفة مدى الحياة (بن سعيد، 1997، ص171).
ويعتقد ايشيكاوا أن مفهوم الجودة متعدد الجوانب ويشمل التحول من برنامج مراقبة الجودة المستند الى التفتيش إلى برنامج شامل يعتمد على العمليات والنشاطات الداخلية التي تراعي العملاء بوصفهم جزء لا يتجزأ من تحسين الجودة، وتحدي مجالات الجودة في السلعة أو الخدمة التي يتقبلها العميل وتطبيق الأساليب الإحصائية في مراقبة الجودة. ويلخص ايشيكاوا المبادئ الأساسية لمراقبة الجودة فيما يلي (Ishi Kawa, 1985, p.45):
1 - إن الجودة مبنية على وجهة العميل.
2 - إن الجودة هي جوهر العملية الإدارية، ويفضل أن ينظر إليها على أنها استثمار طويل المدى بدلاً من التركيزعلى الأرباح في مدة قصيرة من الزمن.
3 - إن الجودة تعتمد اعتماداً كلياً على المشاركة الفاعلة من قبل العاملين والموظفين، كما يتطلب تطبيق أسلوب إدارة الجودة إزالة الحواجز بين الأقسام المختلفة.
4 - استخدام البيانات والمعلومات بواسطة الوسائل الإحصائية للمساعدة في عملية اتخاذ القرارات.
ولعل أبرز اسهامات ايشيكاوا في تطوير نظام إدارة الجودة الشاملة يتمثل في زيادة حجم مشاركة العمال وزيادة قوة التحفيز وإثارة الدوافع من خلال توفير جو عمل يستطيع العاملون من خلاله العمل باستمرار على حل المشكلات.

4/4 نموذج تاجوشي:

يستند النموذج إلى أفكار ومفاهيم الجودة والفعالية أثناء مرحلة التصميم السابقة للتصنيع. ويركز على جودة تصميم المنتج أو السلعة بدلاً من التركيز على العملية الإنتاجية. ويرتبط نموذج تاجوشي بمفهومين مهمين للجودة هما (Taguchi, 19800, p.97):
أ - دالة الخسارة Loss Function.
ب - خصائص التصميم Design Characteristics.
والشكل رقم (3) يوضح فكرة دالة خسارة، ويمكن تفسيرها على أساس أنه كلما اتجهت قيمة التكلفة إلى

الهدف انخفضت التكلفة، ويشير إلى وجود رغبة لدى العملاء إلى الشراء وأن المنتج يتناسب مع توقعاتهم، وعندما تتجه النقاط بعيداً عن الهدف ترتفع قيمة التكلفة الاجتماعية مما يشير إلى عدم رضا العملاء عن هذا المنتج.



شكل (3). دالة تاجوشي للخسارة

كما أدخل هذا النموذج فكرة مراقبة الجودة غير الخطية التي تستند إلى تصميم العملية والمنتج، وهذا يتطلب تطوير المواصفات الخاصة بالعمليات وتصاميمها والمنتج، ويشتمل نموذج تاجوشي على النقاط التالية (بن سعيد، 1997، ص ص176-177):

1 - إن التصميم الجيد للعملية والمنتج يسهم بشكل فاعل في جودة المنتج وتقليل التكاليف.
2 - تتطلب عملية تحسين الجودة تخفيضاً مستمراً في الانحرافات الخاصة بأداء العملية أو المنتج.
3 - يمكن تحديد المقاييس والمعايير الخاصة بالعملية أو المنتج، وذلك عن طريق استخدام التجارب الاحصائية.
4 - يمكن تخفيض انحراف الأداء عن طريق استخدام التأثيرات غير الخطية بين مقاييس العملية وخصائص أداء المنتج.

وباستقراء تلك النماذج يمكن التوصل إلى النقاط التالية:

1 - إن عملية تحسين الجودة لا تتم دون الاستثمار في برامج التعليم والتدريب المستمر للقوى البشرية للمنظمة.
2 - إن العملاء هم الركيزة الأساسية لجميع عمليات تحسين الجودة.
3 - إن تحسين الجودة يسهم في تقليص النفقات على المدى البعيد وزيادة القدرة التنافسية للمنظمة.
4 - إن تحسين الجودة يستغرق وقتاً طويلاً وتتم بأسلوب علمي.
5 - إن تحسين الجودة يتطلب من الإدارة العليا التركيز على مستوى الأداء من خلال المتابعة والتقويم وإجراء التصحيحات الملائمة.
6 - إن تحسين الجودة الشاملة مهمة جميع العاملين في كافة المستويات التنظيمية والفنية.

خامساً: ضبط الجودة في التعليم:

1/5 مفهوم ضبط الجودة:

تطور مفهوم ضبط الجودة من التفتيش على المنتجات ومراقبة العمليات واكتشاف الأخطاء والقيام بتصحيحها إلى مفهوم جديد يستند إلى منع الأخطاء وتجنب انتاج مخرجات بها عيوب أو لا تحقق رغبات المستفيدين، ويعزى ظهور هذا المفهوم الجديد لضبط الجودة إلى ثلاثة عوامل هي (عبد الجواد، 1991، ص21):

1 - التكلفة المرتفعة لتقنيات الإنتاج الحديثة مما يترتب على الخطأ في الإنتاج هدر كبير للأموال.

2 - المنافسة الحادة بين المؤسسات المنتجة للسلعة مما يُصعب اكتساب ثقة المستفيد وتلبية احتياجاته.

3 - اعتماد المؤسسات على المعايير الخاصة والدولية (ISO) للتأكد من جودة منتجاتها ومطابقتها للمواصفات العالمية والمحلية، وجذب العديد من المستفيدين.

ويشير هذا المفهوم إلى أن ضبط الجودة هي "مجموعة البرامج والإجراءات اللازمة للتأكد من أن عمليات الإنتاج وبرامجه ونظمه ستؤدي بالضرورة إلى تقديم خدمات أو منتجات تتطابق على مواصفات الجودة المحلية أو العالمية" (Glassop, 1995,. p.114).

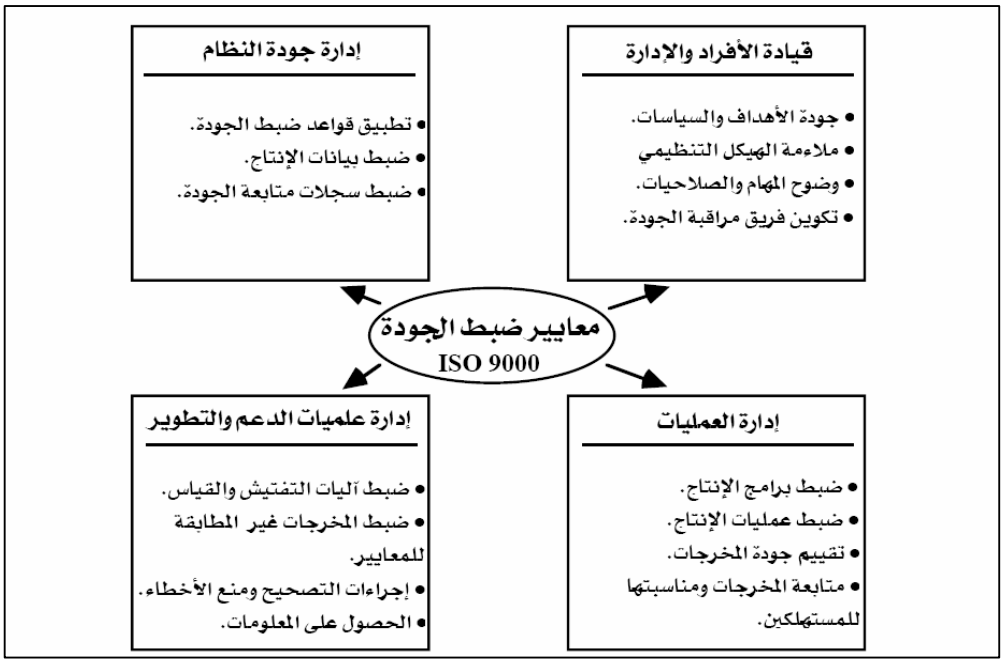
وفي ضوء هذا المفهوم الجديد أصبحت عمليات ضبط الجودة وسيلة للتأكد من أن الإدارة والإنتاج والتطوير تتم وفقاً للخطط المعتمدة، وأن الإدارة تقود عملية ضبط الجودة، وأن المؤسسة وكل فرد من أفرادها مسؤول عن تحقيق الجودة والتطوير المستمر، وأن فلسفة الأداء تستند إلى منع الأخطاء وتحري الدقة لكسب ثقة المستفيدين، وأن معايير ضبط الجودة متحققة في أدوات الإنتاج وبرامجه وخاماته (عبدالجواد، 1999، ص ص22-23).

2/5 آليات ضبط الجودة:

قام الكثير من العلماء والباحثين بدراسات متعددة تدور حول كيفية تقويم مستوى الجودة من خلال مكونات النظام، واستخدموا معايير مختلفة ومؤشرات متعددة في عملية التقويم ومنها على سبيل المثال ما قام به دونابيرين من استخدام ثلاثة معايير تقويم مستوى الجودة هي (معيار الهيكل التنظيمي، ومعيار العمليات الداخلية والنشاطات، ومعيار النتائج النهائية) (Donabedian, 1985, pp.253-254).

كما وصف العلماء آليات ضبط الجودة (ISO9000) في أربعة مجالات رئيسية هي (قيادة الأفراد والإدارة، وإدارة العمليات، وإدارة جودة النظام، وإدارة عمليات الدعم والتطوير) (عبدالجواد، 1999، ص ص23-24).

والشكل رقم (4) يوضح آليات ضبط الجودة في المجالات السابقة.



لشكل رقم (4). آليات ضبط الجودة

3/5 ضبط جودة التعليم:

إذا كانت قضية ضبط الجودة مهمة في المؤسسات الاقتصادية فإنها تعد أكثر أهمية في المؤسسات التربوية والنظم التعليمية بسبب ارتفاع تكلفة التعليم في ضوء معدلات التضخم العالمية، وسوء نوعية بعض المخرجات التعليمية، وضعف ارتباطها بسوق العمل، مما يؤثر سلبياً على معدلات التنمية وقدرة المجتمع على تحقيق طموحاته وأهدافه.

وضبط جودة التعليم وسيلة للتأكد من أن العملية التعليمية والإدارة التربوية وتدريب المعلمين والإداريين، والتطوير التربوي في المؤسسات التعليمية، تتم جميعاً وفق الخطط المعتمدة والمواصفات القياسية. لذلك يرى بعض الباحثين أن تحقيق الجودة الشاملة للتعليم ينبغي أن يكون في إطار فلسفة تتضمن المبادئ التالية (عبدالجواد، 2000، ص ص75-80):

1 - قيادة الإدارة التربوية لضبط جودة التقييم من أجل تقديم خدمات متميزة.
2 - مسؤولية كل فرد من أفراد المؤسسة التعليمية عن تحقيق الجودة الشاملة للتعليم فيما يخصة.
3 - استناد الأداء الوظيفي إلى منع حدوث الأخطاء.
4 - اعتماد مواصفات قياسية لجودة الأداء والتحقق من إنجازها.
5 - اكتساب ثقة المستفيدين من الخدمة التعليمية بتحسين جودتها.
6 - الاهتمام بتدريب الهيئة التدريبية والإدارية.
7 - يتبنى نظام متابعة لتنفيذ إجراءات التطوير والتجديد التربوي.
8 - تعزيز الانتماء إلى المؤسسات التعليمية والولاء إلى مهنة التعليم.

4/5 فوائد ضبط الجودة في التعليم:

يحقق ضبط جودة التعليم عدداً من الأهداف والفوائد لعل أبرزها ما يلي (حسان، 4991، ص ص03-13):

1 - مراجعة المنتج التعليمي المباشر وهو الطالب من حيث العوائد المباشرة وغير المباشرة طويلة المدى وقصيرة المدى ذات التأثيرات الفردية والاجتماعية التي تعبر عن مجموعة التغيرات السلوكية والشخصية لدى الطالب مثل القيم والولاء والانتماء والدافعية والانجاز وتحقيق الذات.

2 - مراجعة المنتج التعليمي غير المباشر مثل التغيرات الثقافية والاقتصادية والتقنية والاجتماعية والسياسية التي يحدثها التعليم في المجتمع من خلال تنشئة أفراده ويؤثر بها في مستوى تقدمه ومدى تحضره.

3 - اكتشاف حلقات الهدر وأنواعه المختلفة من هدر مالي وهدر بشري وهدر زمني، وتقدير معدلاتها وتأثيرها على كفاءة التعليم الداخلية والخارجية.

4 - تطوير التعليم من خلال تقييم النظام التعليمي وتشخيص أوجه القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات، حتى يتحول التقويم إلى تطوير حقيقي وضبط فعلي لجودة الخدمة التعليمية.

سادساً: مجالات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية:

إن المملكة العربية السعودية لها خصائصها الدينية واللغوية والاقتصادية والاجتماعية، وانتماؤها إلي الكتلتين العربية والإسلامية، وحرصها على الأخذ بنتاجات التطورات الحضارية الحديثة، وعنايتها الفائقة بنشر التعليم العام والعالي في أرجائها المختلفة، وتوجهها إلى تطبيق الجودة الشاملة في مؤسساتها التعليمية من أجل الإتقان والتميز ورفع مستويات الكفاءة الداخلية والخارجية لنظمها التعليمية.

ومجالات الجودة الشاملة تشمل جميع مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته. ويشير أحد الباحثين إلي أن المحاور الرئيسية التي يتطرق إليها ضبط الجودة الشاملة في التعليم تتضمن جودة الإدارة التعليمية، والبرامج التعليمية، واللوائح والتشريعات، والمباني المدرسية وتجهيزاتها، والمستوى التحصيلي للطلاب، وجودة طرق التدريس، والكتب المدرسية، وكفاية الموارد المالية، وكفاءة الهيئة التعليمية والإدارية، وجودة تقييم الأداء (مصطفى، 1997، ص ص368-371).

غير أن بعض الباحثين يركز مجالات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم في ثلاثة أبعاد هي (مهدي، 1997، ص ص418-420):

1 - تحديد احتياجات الطلبة وأولياء الأمور.

2 - الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية.

3 - الفلسفة الإدارية للمؤسسة التعليمية.

وباستقراء أدبيات الفكر الإداري والتربوي يتضح أن هناك ثلاث مجالات جوهرية يركز عليها أي نموذج لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم وهي (الهلالي، 1998، ص168):

1 - اهتمامات العملاء (الطلاب وأولياء أمورهم).

2 - المؤسسة التعليمية.

3 - القيادة التربوية.

ويتناول الباحث فيما يلي هذه المجالات بشيء من التفصيل باعتبارها أهم المجالات التي يتطرق إليها تطبيق الجودة الشاملة للتعليم.

1/6 الاهتمام برغبات العملاء:

مما لا شك فيه أن العاملين في المؤسسة التعليمية يقابلهم مستفيدين من الخدمة التعليمية، وأن حرص المؤسسة التعليمية على التعرف على هوية هؤلاء المستفيدين، وتلبية احتياجاتهم يعد من أهم ركائز النظام التعليمي لتطبيق الجودة الشاملة. ويرى أحد الباحثين أن تلبية احتياجات العملاء في أي مؤسسة -

ومنها المؤسسات التعليمية- يتطلب الإجابة عن التساؤلات التالية (Macchia, 1992, p.18):
أ - من هم العملاء الحقيقيون لهذه المؤسسة التعليمية؟
ب - هل الطرق المستخدمة في قياس الأداء مناسبة؟
د - هل هناك حاجة لإجراءات تعليمية جديدة؟
ويرى بعض الباحثين أنه في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة توجد مجموعتان من العملاء، الأولى تضم العملاء الخارجيين الذين يستخدمون منتجات وخدمات المؤسسة، والأخرى تشمل العملاء الداخليين الذين يستخدمون منتجات وخدمات تأتي من أقسام أو وحدات أخرى داخل المؤسسة. وفي المؤسسات التعليمية يمثل المجموعة الأولى أولياء الأمور وغيرهم من ممثلي قطاع الأعمال ومسؤولي المؤسسات الحكومية في مجال الانتاج والخدمات. كما يمثل الطلاب والإدارة ورؤساء الأقسام والهيئة التعليمية والإدارية المجموعة الثانية. وهذا يستلزم بناء علاقات وطيدة مع كل القطاعات التي يمكن أن تؤثر في القدرة على تلبية احتياجات هؤلاء العملاء الداخليين والخارجيين من خلال ما يلي (Lam et. al., 1991, pp.3-7):
أ - المقابلات الشخصية بين مقدمي الخدمة التعليمية والمستفيدين منها.
ب - الاستماع الفعال للأداء والانتقادات الموجهة إلى النظام التعليمي.
ج - العصف الذهني لاستقراء الاحتمالات والتغيرات المتوقعة.
د - المسح الاجتماعي لتحليل اتجاهات الرأي العام.
ورغم تصور بعض التربويين أن تلبية اهتمامات العملاء تعد أمراً سهلاً، إلا أنه في الحقيقة عملية معقدة. لذا يؤكد سيمور في هذا الشأن على أنه "إذا كان قيام مؤسسة ما بإقناع الناس باستخدام خدماتها أو منتجاتها يعد عملية مهمة، فالأهم والأصعب هو أن تحافظ المؤسسة على استمرار استخدام هؤلاء الناس لمنتاجتها وخدماتها، ولكي يحدث هذا يجب على المؤسسة أن تحدد العميل وتتصرف في ضوء متطلباته ورغباته" (Seumour, 1993, p.42).
والاهتمام برغبات العملاء واكتساب ثقتهم في المنتج التعليمي يفرض على مؤسسات التعليم تطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في العملية التعليمية من حيث كفاءة برامجها، وتحسين طرق تدريسها وتنوعها، وتحديث مصادر معلوماتها وتقنياتها، وتفعيل أنشطتها الصفية والغير صفية، وتوطيد العلاقة بين الطلاب والمعلمين والإدارة وأولياء الأمور.

2/6 الاهتمام بكفاءة المؤسسة التعليمية:

تعمل المؤسسة التعليمية بشكل متواصل لتوسع قدراتها على وضع تصور للمستقبل في إطار المتغيرات والتحديات التي تواجه المجتمع الذي تتواجد فيه، مما يعزز قدرات الطلاب على فهم العالم المحيط بهم، ومساعدتهم في تحقيق التكيف مع ظروفه ومتطلباته، والمساهمة في بناء تقدم المجتمع وحضارته (Solomon, 1994, pp.59-61). ويرى بعض الباحثين ضرورة توفير ثلاثة مكونات تحقق المؤسسة التعليمية كينونتها كمنظمة تعليمية وهي (الهلالي، 1998، ص174):
1 - أن تحدث الإدارة التعليمية تغييراً في العقول.
2 - أن يكون لدى المؤسسة التعلمية توجه ابتكاري يشجع الطلاب على المبادرة بالتعامل مع المواقف بدلاً من انتظار حدوثها والتصرف حيالها بأسلوب رد الفعل.
3 - أن يكون لدى المؤسسة توجه نحو تعليم تفكير النظم System Thinking.
وتعد مبادئ إدارة الجودة الشاملة أحد الأسس المهمة لتطبيق المؤسسات التعليمية لمعايير ونظم الجودة الشاملة ويتم ذلك من خلال ما يلي (النجار، 1997، ص ص303-308):
1 - فهم رسالة المؤسسة التعليمية بوضوح وتحديد نماذج المخرجات (مواصفات الطلاب المتوقع تخرجهم) بشكل أفضل.
2 - تطبيق أفضل طرق التعليم والتدريس بشكل منظم.

3 - التطوير المستمر في مدخلات المؤسسة التعلمية وعملياتها ومخرجاتها لتتوافق مع المواصفات العالمية.
4 - تشكيل مجلس إدارة للجودة الشاملة وتحديد اختصاصاته.
5 - تدريب العاملين بالهيئتين التعليمية والإدارية على تطوير نظم الجودة وضبط فعاليتها وضمان استمراريتها.

3/6 تفعيل القيادة التربوية:

مما لا شك فيه أن القيادة التربوية تشكل عنصراً مهماً من عناصر تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. لذا يؤكد سينج Senge أن "العامل في المنظمة ليس هو المشكلة، ولكن المشكلة غالباً ما تتركز في الإدارة العليا"، ويضيف إلى ذلك أن "افتقاد القيادة يمثل عقبة أساسية في سبيل التطبيق الناجح لإدارة النظم (Sengem, 1991, p.339).

والقيادة من القضايا الإدارية المعقدة، لذلك تناولتها البحوث والدراسات بإسهاب وكثافة من الجانبين النظري والتطبيقي. وساعد ذلك على بلورة العديد من نظرات القيادة ونماذجها وأنماطها، بعضها يرتبط بالمدارس الكلاسيكية في الإدارة، وبعضها الآخر يرتبط بالمدارس الحديثة والمعاصرة في الفكر الإداري ومنها إدارة الجودة الشاملة (الهلالي، 1998، ص177).

إن القيادة التربوية تتخذ شكلاً جديداً في إطار مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، إذ تعمل على استثارة مجهود المعلمين من أجل تحقيق جودة التدريس وتحسين فعاليته، وهذا يتطلب من مديري المدارس ومديري الإدارات التعليمية توسيع قاعدة المشاركة في اتخاذ قرارات التطوير، وضبط الجودة الشاملة في المدارس، وتنظيم الحوافز، ودعم تنشيط قدرات الطلاب وتحسين أدائهم، وتوفير التنمية المهنية للمعلمين والإداريين، وإدراج برنامج الجودة الشاملة ضمن الاستراتيجيات التي تتبناها المؤسسات التعليمية (الهلالي، 1998، ص ص812-813).

وتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية يتطلب من الإدارة التربوية استغلال الموارد المالية المحددة أحسن استغلال، وترشيد وتنويع مصادر التمويل، بحيث يشارك المستفيدون من خدمات مؤسسات التعليم في تمويل هذه الخدمات وتطويرها (جلال، 1993، ص ص199-200).

سابعاً: خلاصة وتوصيات:

استهدفت الدراسة إلقاء الضوء على مفهوم الجودة الشاملة في التعليم من خلال مناقشة الرؤى الفكرية المختلفة التي تناولت معايير الجودة الشاملة ونماذجها، وكيفية ضبطها ومجالات تطبيقها في المؤسسات التعليمية. وناقشت الدراسة خمسة أبعاد رئيسة هي: مفهوم الجودة الشاملة في التعليم، ومعايير الجودة الشاملة في التعليم، ونماذج الجودة الشاملة، وآليات الجودة في التعليم والعائد منها ومجالات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بالدول العربية، وتوصلت الدراسة إلى أبرز المؤشرات التالية:

1 - إن الجودة الشاملة للتعليم تمثل استراتيجية متكاملة لتطوير المؤسسات التعليمية.
2 - يعزى اهتمام النظام التعليمي بتطبيق الجودة الشاملة إلى عدد من المعطيات أبرزها: المنافسة الدولية، وارتفاع معدلات الالتحاق والانفاق على التعليم، وظهور تقنيات جديدة في نظم المعلومات وأساليب الإنتاج، والنظر إلى الخدمات التعليمية بروح المشروع التجاري.
3 - إن أهم معايير الجودة الشاملة للتعليم تتمثل في تلبية احتياجات الطلبة، ورغبات ممولي النظام التعليمي، وكفاءة القيادة التربوية، والتطوير المهني للهيئة التعليمية والإدارية تحسين الأداء ونوعية المخرجات.
4 - توجد عدة آليات يمكن تطبيقها لضبط الجودة الشاملة في التعليم ومن أهمها: التقويم الذاتي، والدراسات الذاتية، وتقويم إنتاج الطلاب التحصيلي.
5 - توجد عدة نماذج للجودة الشاملة بعضها أمريكي والآخر ياباني والثالث أوروبي يمكن أن تستفيد منها النظم العربية عند تطبيق الجودة الشاملة في مؤسساتها التعليمية.

6 - تتسع مجالات الجودة الشاملة وضبطها في المؤسسات التعليمية بتعدد عناصر ومكونات النظام التعليمي، وإن كانت تتركز في ثلاثة مجالات رئيسة: الاهتمام برغبات العملاء، وبكفاءة المؤسسة التعليمية، وبتفعيل القيادة التربوية.

وفي ضوء تلك المؤشرات المرتبطة بمدخل تطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية يقترح الباحث التوصيات التالية:

1 - أن تقوم النظم التعليمية بالدراسة المتأنية لمفاهيم وفلسفات ونماذج الجودة الشاملة ثم تتبنى أكثرها ملاءمة للتطبيق في مؤسساتها التعليمية.

2 - أن تشجع القيادات التربوية المؤسسات التعليمية على إجراء التقويم الذاتي.

3 - أن تتخذ التدابير الكفيلة بتمكين المستفيدين من الخدمة التعليمية من الوقوف على مستوى إنجازها في كل من القطاعين الحكومي والخاص.

4 - تأكيد أهمية التوصل إلى معايير الجودة الشاملة الملاءمة للمؤسسات التعليمية.

5 - وضع خطوط عريضة للممارسات التعليمية التي تتضمن الجودة والكفاءة والاتقان والتميز.

قائمة المراجع

1 - أتكنسون، فيليب (1996). إدارة الجودة الشاملة: الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة، ترجمة عبدالفتاح النعماني، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
2 - بن سعيد، خالد بن سعد عبدالعزيز (1997). إدارة الجودة الشاملة تطبيقات على القطاع الصحي، الرياض: العبيكان للطباعة والنشر.
3 - البيلاوي، حسن (1996). إدارة الجودة الشاملة في التعليم بمصر، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر: التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين، مركز إعداد القادة ، الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، القاهرة، 20-21 مايو 1996.
4 - البيهقي، أحمد بن الحسين (1416هـ). السنن الكبرى، بيروت: دار الفكر.
5 - جلال، عبدالفتاح (1993). "جودة مؤسسات التعليم العالي وفعاليتها: استراتيجيات تحقيق الكفاية والتقويم المستمر"، العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، المجلد (الأول)، العدد (الأول).
6 - حسان، حسان محمد (1994). "ضبط جودة التعليم: مفهومه، أهميته، وعلاقته بالمدخلات والمخرجات والنظرة النقدية"، ندوة ضبط جودة التعليم العام في دولة الكويت بين الواقع والطموح، الكويت: مركز البحوث التربوية والمناهج وزارة التربية.
7 - حمود، خضر كاظم (2000). إدارة الجودة الشاملة، عمان: دار المسيرة.
8 - الخضير، خضير بن سعود (2001). "مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: دراسة تحليلية"، مجلة التعاون، مجلس التعاون لدول الخليج العربية، العدد (53).
9 - الخطيب، محمد بن شحات (2000). نحو هيئة وطنية للاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، الرياض: مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود.
10 - الزهراني، سعد عبدالله بردي (1998). "التجربة الأمريكية في تقويم مؤسسات التعليم العالي وما يستفاد منها للجامعات السعودية"، ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية، الجزء الثالث، الرياض: وزارة التعليم العالي.
11 - الطريري، عبدالرحمن سليمان (1998). "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية"، ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية، الجزء الثالث، الرياض: وزارة التعليم العالي.
12 - عبدالجواد، عصام الدين نوفل (2000). "ضبط الجودة: المفهوم، المنهج، الآليات والتطبيقات التربوية"، مجلة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بدولة الكويت، السنة (10)، العدد (33).
13 - عبدالجواد، عصام الدين نوفل (2000). "ضبط الجودة الكلية وتطبيقاتها في مجال التربية"، مجلة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية الكويتية، السنة (9)، العدد (30).
14 - عبدالفتاح، نبيل عبدالحافظ (2000). "إدارة الجودة الشاملة ودورها المتوقع في تحسين الانتاجية بالأجهزة الحكومية"، مجلة الإداري، معهد الإدارة العامة بمسقط السنة (22)، العدد (82).
15 - القحطاني، سالم بن سعيد (1993). "إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها في القطاع الحكومي"، مجلة التنمية الإدارية، العدد (78).
61 - لجنة التعليم العالي بجمعية كليات ومدارس الشمال (2001). الاعتماد الأكاديمي للكليات والمدارس، تعريب محمد بن شحات الخطيب، الرياض مدارس الملك فيصل.

17 - مصطفى، أحمد سيد (1997). "إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، من بحوث مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، المنعقد في كلية التجارة ببنها 11-12 مايو 1997.
18 - مور ويليام ل. وهريت مور (1991). حلقات الجودة: تغيير انطباعات الأفراد في العمل، ترجمة زين العابدين عبدالرحمن الحفظي، مراجعة سامي علي الفرس، الرياض: معهد الإدارة العامة.
19 - مهدي، إبراهيم محمد (1997). "تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في تصميم برامج التعليم التجاري"، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، المنعقد في كلية التجارة ببنها، 11-12 مايو 1997م.
20 - النجار، فريد (7991). "إدارة الجودة الشاملة للجامعات: رؤية التنمية المتواصلة"، دراسة من بحوث مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، المنعقد في كلية التجارة ببنها خلال الفترة 11-21 مايو 7991.
21 - الهلالي، الهلالي الشربيني (1998). "إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي: رؤية مقترحة "مجلة كلية التربية بالمنصورة، كلية التربية جامعة المنصورة، العدد (37).
22 - هيجان، عبدالرحمن أحمد (1994). "منهج علمي لتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الكلية، الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة بالرياض، المجلد (34)، العدد (3).

23 Crosby, ph. B. (1979). Quality is free: the Art of Making Quality certain, New York: Mc Graw-Hill Book Co.

24 - Deming, W. (1988). Quality, productivity, and Competitive Position, Cambridge, Mas: Massachusetts Institute of Technology.

25 - Deming, W.E. (1982). Quality, productivity, and Competitive Position, Cambridge, Mas: Massachusetts Institute of Technology.

26 - Donabedian, A. (1985). Twenty years of research on the Quality of medical C are, Evaluation and the Health professions. vol. (8), no. (3).

27 - Dressel, P.L. (1987). Handboolof Academic Evaluation, San Francisco: Jossey-B

28 - Gaucher, E.J. & R.J. Coffey (1993). Total quality in Health-Care: From Theory to Prac tice, San Francisco: Jossey-Bass Inc. publishers

29 - Glassop, L. (1995). The road to quality, Sydney, Prentice hall, Australi a, ltd

30 - Ishikawa, K. (1985). What is Total Quality Control? The Japanese Way, Translated by Davi d Lu, London: Prentice-Hall International

31 - Juran, M. (1992). Juran on Quality by Design: the Steps for planning Quality into Goods and . Services, New York: the free press

32 - Lam, K.D. et. al. (1991). Total Quality: A textbook of Strategic Quality Leadership and Plan .ning, Colorado Springs: Air Academy press

33- Macchia, p. (1992). Total Quality Education and Instructional System Development زEducati .onal Technology , July, 1992

34 - Morgan, C. & S. Murgatroyd (1994). Total Quality management in the public sector: An Inter .national Perspective, buckingham: Open University press

35 - Nighingale, P. &M. O Neil (1994). Achieving Quality Learning in Higher Education, Lond .on: Kigan Page

Education Leadership, vol. (49), No. On the road to Quality .(Rhodes, L.A. (1992) - 36
.(6)
Senge, P.M. (1991). The fifth discipline: the Art and Structure of Learning Organization, -37
.New York, Currency Doubleday
Change. vol (14), , Quality on Campus .(Seymour, D.T. (1993) -38
no.(2)
.s Center Shaw C.D. (1986). Introducing Quality Assurance, London: King Fund
Personal Jour , H.R. Facilities and Learning Organization Concepts .(Solomon. C.M. (1994 - 39
.nal, Nov. 1994
Taguchi, G. and Y., Wu. (1980). Introduction to off-line Quality Control, Nagoya, Japa - 40
.n: Central Japan Quality Control Association
Tenner, A.R. & I.J. De Toro (1992). Total Quality management: Three Steps to Continuou - 41
.s Improvement, Reading, Mass:Addison-Wesley Publishing Co. In
Tunks, R. (1992). Fast Track to Quality, New York, Mcgraw Hill Book, - 42
. Co
Unesco (1998). Higher Education in the Twenty-first Century Vision Action, Arab Region - 43
What Higher Education wanted by the Arab States at th, Conference on Higher Educationl - 44a
.Beirut: 2-5 March, 1998 ,e Sawn of XXIST Century
Walton, M. (1985). The Deming Management Method, New York: Put - 45
nam
.Publishing Group

ملخص الدراسة

فرضت التغيرات التي شهدتها العقود الأخيرة من القرن العشرين على الدول العربية الارتقاء بنظمها التعليمية لمواكبة التنافس ومواجهة التحدي من أجل البقاء، واهتمت القيادات الإدارية والتربوية والاقتصادية بتحسين الكفاءة الإنتاجية للتعليم، وضبط جودته لتحقيق الإتقان والتميز، والتغلب على أوجه القصور التي تعاني منها المؤسسات التعليمية.

واستهدفت الدراسة إلقاء الضوء على مفهوم الجودة الشاملة في التعليم من خلال مناقشة الرؤى الفكرية المختلفة التي تناولت معايير الجودة الشاملة ونماذجها، وكيفية ضبطها، ومجالات تطبيقها في المؤسسات التعليمية.

وتوصلت الدراسة إلى أن الجودة الشاملة للتعليم تمثل استراتيجية متكاملة لتطوير المؤسسات التعليمية، واقترحت عدة توصيات لتفعيل ضبط الجودة في التعليم وضمان تحسين الممارسات التعليمية لزيادة كفاءتها وإتقانها وتميزها.

An Introduction to The Implementation of Comprehensive Quality Criteria and Systems at Educational Institutions

Prepared by
.Mohammed Al-Khateeb, Ph.D

Abstract

The Changes that the last decades witnessed have imposed on Arab nations the necessity of developing their educational systems so as to be in conformity with competition, and encounter the challenge for survival. Administrative, academic, and economic leadership bodies have devoted their attention to improving the efficiency of educational outcomes, assuring heir quality in order to achieve distinction, and overcoming deficiency aspects that binder some educational institutions.

The study has aimed at highlighting the concept of comprehensive quality in education through a discussion of various educational thoughts that have dealt with criteria of comprehensive quality assurance, its models and control procedures, and its implementation areas in the educational institutions.

The Study has revealed that the comprehensive quality of education represents an integrated strategy for developing educational institutions. The study has therefore proposed a number of recommendations for activating quality assurance in education and guaranteeing efficiency, accuracy, and distinction for academic practices.