

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

١.٢ تمهيد:

نتيجة للتغيرات العالمية المعاصرة ظهرت في العقد الأخير من القرن العشرين استراتيجيات إدارية حديثة أحدثت نقلة نوعية في مجال الاقتصاد والصناعة؛ جعلت منها مطلباً ضرورياً، ومدخلاً حيوياً للتطوير والتحسين عرفت بإدارة الجودة الشاملة، وعلى الرغم من تعدد مفاهيم هذه الاستراتيجيات نظراً لاختلاف وجهات نظر المنظرين في مفهوم الجودة باختلاف مجالاتهم واتجاهاتهم، إلا أن الجميع يكاد يجمع على أن الجودة قد تجاوز مفهومها التقليدي المتعلق بجودة المنتج أو الخدمة ليشمل كلا من: المنتج والخدمة والأداء والمعلومات ومناخ العمل والإدارة وجودة الأفراد وجميع المبادئ التي تسعى لتحقيق الأهداف في أي مؤسسة.

إن اتساع مفهوم الجودة ليشمل جودة المؤسسة أو المنظمة بمدخلاتها وعملياتها بالإضافة إلى جودة مخرجاتها، وجودة بيئة العمل المتمثلة بمشاركة العاملين واندماجهم، وتحفيز العمل الجماعي لديهم، بالإضافة إلى التركيز على العملاء ومشاركة الموردين قد أدى إلى ظهور مصطلح إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management (TQM)، وذلك في ثمانينيات القرن العشرين.

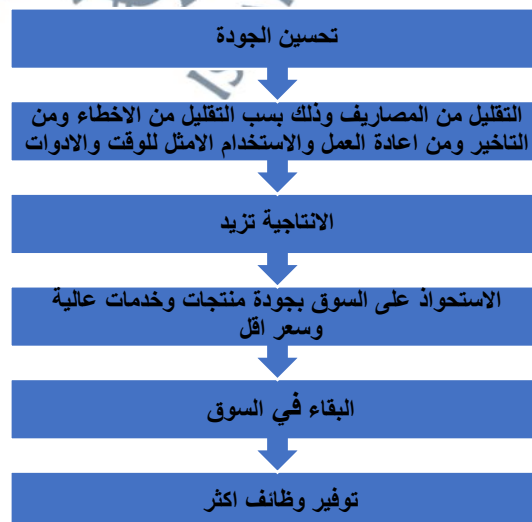
يتناول هذا الفصل الحديث عن نظريات إدارة الجودة الشاملة كخلفية علمية للدراسة الحالية، كما يتناول مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطورها التاريخي ومراحل تطبيقها، ثم يعرج للحديث عن مفهوم إدارة الجودة

الشاملة وأهدافها ومزاياها ومعاييرها في المجال التعليمي، وبعد ذلك يتناول هذا الفصل موضوع كفايات مديري ومديرات المدارس في ظل إدارة الجودة الشاملة ومعاييرها، والتي يتم تقسيمها إلى كفايات إدارية وفنية، وفي نهاية الفصل يتم التعقيب على الدراسات السابقة التي استفادت منها الدراسة الحالية.

٢.٢ إدارة الجودة الشاملة: النظرية العلمية، ونشأتها وتطورها

يتناول الجزء الأول من هذا الفصل الحديث عن نظريات إدارة الجودة الشاملة، والنظرية التي اعتمدتها الدراسة الحالية كمنطلق علمي تعتمد عليه، كما تناول هذا الجزء الحديث عن مفهوم الجودة العام، والمفهوم الإسلامي لها، ونشأة وتطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة، والمراحل التطويرية التي مرت بها، فهذا الجزء يعد مدخلا مهما لفهم كيف بدأت إدارة الجودة الشاملة، ومن هم المنظرين لمبادئها وأسسها.

تبني الباحث نظرية "ديمنج" (W. Deming) في دراسته، ويعتبر أدورد ديمنج (١٩٠٠-١٩٩٣) من أكثر العلماء إسهاما في تطوير نظام إدارة الجودة الشاملة، وترتكز فلسفته على التنمية والتطوير المستمر للمنتجات والخدمات المقدمة، وذلك بالتقليل من الخيارات والتصاميم الغير مفيدة، والتي يتحكم بها ويديرها القيادات العليا في المؤسسات، ويرى ديمنج (W. Deming) أن توافر معايير الجودة الشاملة في المؤسسات عادة ما تؤدي إلى منتجات أو خدمات عالية الكفاءة والذي بدوره يساعد على رفع معدل التنافسية لدى المؤسسة، ويوضح الشكل رقم (١) أدناه رؤية ديمنج إلى الامتيازات التي يمكن الحصول عليها عند تحسين الجودة في المؤسسة: (Evans & Lindsay, ٢٠١٤)



ووضع ديمينج ١٤ مبدأ للجودة الشاملة تمثل نقلة نوعية في الممارسات الإدارية، واعتبر المؤسسة بإدارتها هي المسؤولة عن بناء الأنظمة الجديدة كنظام إدارة الجودة الشاملة؛ وذكر بأن (٨٥%) من الفشل في تحقيق الأهداف، أو الوصول إلى الجودة المطلوبة في المؤسسات، يرجع إلى النظام نفسه والذي يمكن تغييره من قبل الإدارة (Sevick, ٢٠١٢).

وقد حاول بعض التربويين في الولاية المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة تطبيق مبادئ ديمينج في التعليم لتحسين إدارة المؤسسات التعليمية ومعايير أداء الطلبة بما بعد تطويرها لتتلاءم والثقافة الفريدة للنظام التعليمي والسياسات والتشريعات التعليمية وغيرها، وقد سميت هذه المبادئ بأساسيات الجودة في التعليم. (الحراشة، ٢٠١٣).

ومن النظريات القريبة من الدراسة نظرية جوزيف جوران (Joseph Juran)، حيث ولد جوزيف جوران في رومانيا وذهب إلى الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩١٢، وقام بنشر كتاب الجودة الشاملة عام ١٩٥١ والذي يعتبر من أهم مراجع الجودة حتى الآن، وكديمنج قام جوران بتدريس قواعد الجودة إلى اليابانيين في ١٩٥٠ ولكنه يختلف أختلاف بسيط عن "ديمنج" نظرا لكونه لم يقترح تغييرات ثقافية كبيرة في المؤسسات، ولكن في المقابل - نصح بالعمل على تطبيق معايير الجودة وفقا للنظام الذي يعرفه المديرون ومألف لديهم، والذي جعل برامجه في الجودة تتوغل في المؤسسات دون معارضة كبيرة، واقترح جوران أنه يجب النظر إلى الجودة من بعدين الداخلي والخارجي: الأول، أداء المنتج والذي ينتج عنه رضا الزبون ومتلقي الخدمة، والثاني، الخلو من عيوب المنتج لتجنب عدم الرضا من الزبون (Evans & Lindsay, ٢٠١٤).

ويرى جوران أن هناك ثلاث عمليات أساسية للجودة، وهي: الرقابة على الجودة، وتحليل المشكلات المزمنة الخاصة بالجودة وعلاجها، وتتبع الأسباب العارضة التي أدت إلى انخفاض الجودة، ومن ثم

التخطيط للجودة ووضع البرامج السنوية التي يتم من خلالها صياغة الأهداف وإجراءات تنفيذها والمتابعة الدائمة، وقد عرفت هذه العمليات الثلاث (التخطيط الجيد، والرقابة الفعالة، التحسين المستمر) بثلاثية جوران للجودة (سليم، ٢٠١٠).

حاول جوران تقديم مفهوم واسع للجودة بربط التحسين المستمر للجودة بكفاءة الإدارة حيث ركز على الدور الكبير للإدارة الوسطى في الشركات لقيادة الجودة، ولكنه في الوقت ذاته لم يهمل دور الإدارة العليا ودور العمال الذين تقع عليهم أساساً مسؤولية تنفيذ مشاريع الجودة، كما أكد ضرورة حل المشكلات بأسلوب علمي من خلال جمع المعلومات اللازمة وتحديد أسباب المشكلة ووضع الحلول المناسبة وتقييمها بإيجابياتها وسلبياتها واختيار الحل الأفضل (<http://www.alkhaleej.ae/economics>).

ومن النظريات التي القريبة من الدراسة هي نظرية كروسي في الجودة، يعتبر فيليب كروسي (١٩٦٢-٢٠٠١) من أكثر المؤثرين في إدخال الجودة في المؤسسات في الولايات المتحدة الأمريكية واشتهر بكتابه "الجودة مجاناً"، وفلسفة كروسي الرئيسية في الجودة تقوم على ما أطلق عليه "المسلمات في إدارة الجودة" وما أطلق عليه "الأجزاء الرئيسية في التطوير"، وتتضمن أفكاره في الجودة ما يلي: (Evans & Lindsay, ٢٠١٤)

- الجودة لتحقيق الاحتياجات ليس للنفاخر: يتم تقييم الجودة فيما إذا تم تحقيق المتطلبات، وعند تحقيق متطلبات الجودة يصبح من السهل قياسها وتقييمها.
- لا توجد مشكلة كم مشكلة غياب الجودة: المشاكل الفنية ومشاكل التصنيع ومشاكل أقسام المحاسبة وغيرها من المشاكل جميعها مشاكل في الجودة ولكن تقع مسؤولية حلها على الأقسام المنتمة إليها ليس على قسم الجودة، يتولى قسم الجودة قياس الأداء ومراجعة التقارير والنتائج وتقييم القيادة والتي تنسجم كثيراً مع فلسفة ديمينج التي تم عرضها سالفاً.

- لا يوجد أفضل اقتصاد للجودة، إنجاز العمل بكفاءة من أول مرة يقلل التكلفة: ركز كروسبي

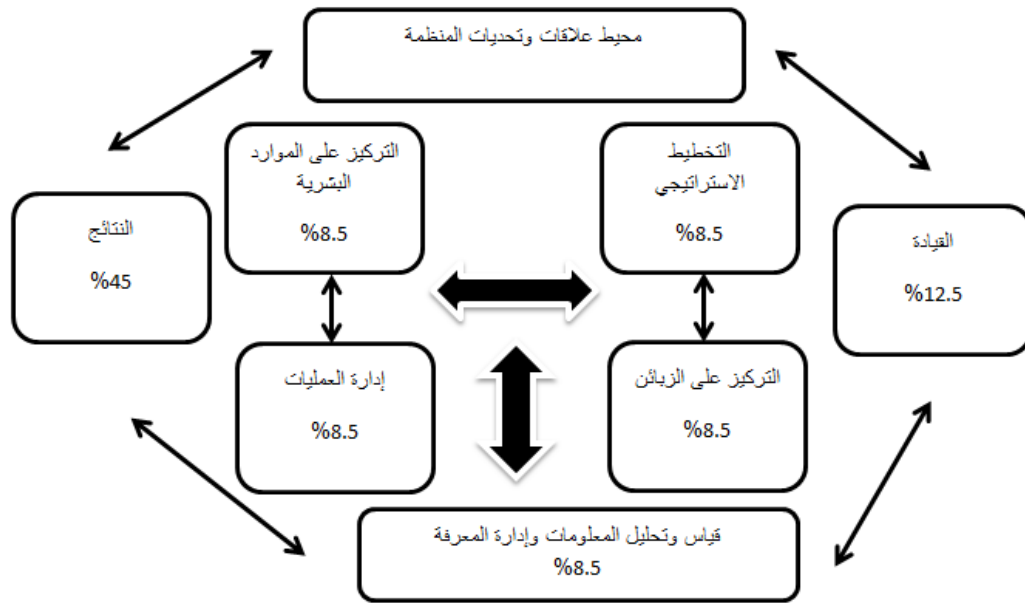
على إنه يمكن تطبيق الجودة بدون تكاليف باهضة، تأتي الخسائر دائما من عدم القيام بالعمل بالشكل المطلوب من المرة الأولى.

- إدارة الأداء هو تكلفة الجودة: يذكر كروسبي إن اغلب المؤسسات تنفق من ١٥% إلى ٢٠% من

مبيعاتهم على الجودة، ولكن المؤسسات التي لديها نظام جودة جيد يمكنها إن تحقق الجودة بتكلفة ٢,٥% فقط وذلك بتركيزها على الأعداد المسبق لتفادي المشكلات.

- معيار الأداء الوحيد "منتج بعيوب صفر": يشير كروسبي هنا إلى الإجابة من المرة الأولى، والتركيز هنا من منع ظهور العيوب وليس معالجتها وإصلاحها.

ومن النظريات التي تحدثت عن الجودة الشاملة هي نظرية "مالكوم بالدريج"، وضع مالكوم بالدريج نظريته حول الجودة الشاملة من خلال تجميع عناصر الجودة الشاملة التي وضعها كلا من Juran، Deming، Crosby، في إطار عمل تقويمي موحد يتكون من أربعة عناصر أساسية هي: القيادة، والنظام، والهدف، والعمليات، ويضطلع القادة بصورة جماعية كمسؤولين عن عملية التغيير فهم يبتكرون القيم والأهداف والنظم ويسعون لتحقيق أهداف الأداء الجيد (الزهراني، ٢٠٠٩).



شكل رقم (٢) نموذج مالكوم بالدريج للجودة

ويتضح من الشكل مدى أهمية القيادة في نظرية مالكوم بالدريج حيث اعتبرتها النظرية الموجه الرئيسي الذي يوجه القيم والنظمة والأهداف؛ بل ويؤثر كذلك على التخطيط الاستراتيجي وإدارة الموارد البشرية وإدارة العمليات.

ومن النظريات التي تحدثت الجودة الشاملة هي نظرية النموذج الأوروبي للجودة: (EFQM)، وتقع المؤسسات بمختلف أشكالها وأحجامها تحت ضغوطات مستمرة لتطوير أداؤها وذلك من أجل تحقيق معايير أداء عالمية تساعد على تقديم خدمة للمستفيدين من منتجاتها، ولتحقيق ذلك تسعى المؤسسات إلى الاستفادة من نظريات ونماذج الجودة الشاملة المختلفة بما في ذلك النموذج الأوروبي للجودة (EFQM) والذي طور في المملكة المتحدة عبر المؤسسة البريطانية للجودة.

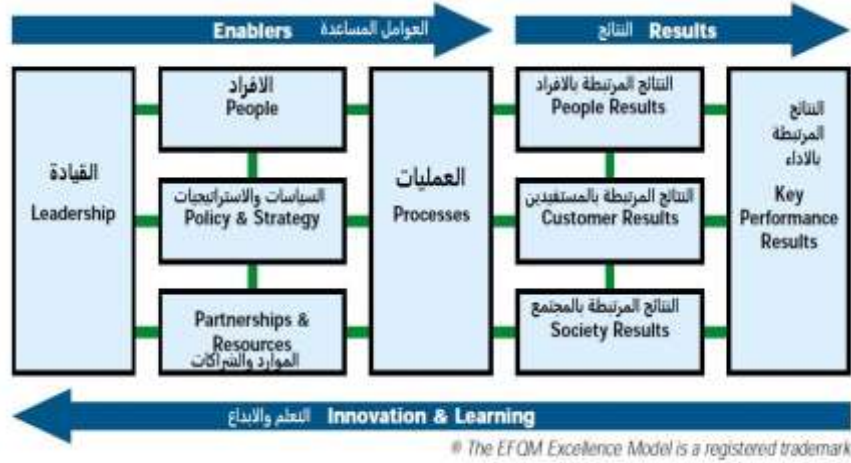
وتوجد هناك مجموعة من المعايير التي يركز عليها النموذج الأوروبي للجودة (EFQM): (Department

(of trade industry, ٢٠١٧

١. التركيز على النتائج: عبر تحقيق نتائج تتناسب مع تطلعات المساهمين في المؤسسات.
٢. التركيز على المستفيد (الزبون): من المهم تحقيق رضا المستفيد من الخدمة المقدمة.
٣. التركيز على اتساق الأهداف والرؤية القيادية للمؤسسة.
٤. التركيز على إدارة العمليات والحقائق حيث تقوم الإدارة بتقسيم العمليات إلى وحدات والتي تساعد على سهولة متابعتها.
٥. التركيز على تدريب وتأهيل الموظفين وإشراكهم بفاعلية في المؤسسة.
٦. التركيز على تقديم فرص تعلم مستمرة في العمل.
٧. التركيز على تطوير وخلق شراكات مختلفة والتي تساعد على تقديم قيمة مضافة لتطوير المؤسسة.
٨. التركيز على المسؤولية المجتمعية للمؤسسات بحيث يتم الاهتمام بتقديم خدمات للبيئة وللمجتمع المحلي.

يتميز النموذج الأوروبي للجودة (EFQM) بقدرته على الاستفادة من المهارات والقدرات التي يتمتع بها الأفراد للحصول على نتائج جديدة ومفيدة، وتحقيق النتائج التي تسعى المؤسسات لتقديمها للزبائن والأفراد والمجتمع عبر سياسات واستراتيجيات القيادة والشراكات والموارد والعمليات المنظمة (Department of trade industry, ٢٠١٧).

وتتلور نظرية النموذج الأوروبي في أن التميز في الأداء لا يتحقق من خلال خدمة العملاء، وإنما يتحقق من خلال القيادة التي تقوم بصياغة وتوجيه السياسات والاستراتيجيات والموارد البشرية وتستثمر العلاقات وتدبر العمليات المختلفة بالمنظمة، فالقيادة الفعالة من أهم محددات الأداء التنظيمي، وبحسب فاعلية القادة وأنماط سلوكهم تتحقق الظروف المناسبة لتمييز أداء عناصر المنظمة المختلفة، والشكل الآتي يوضح العلاقة بين مكونات الجودة في نظرية النموذج الأوروبي (البرواري؛ باشيو، ٢٠١١).

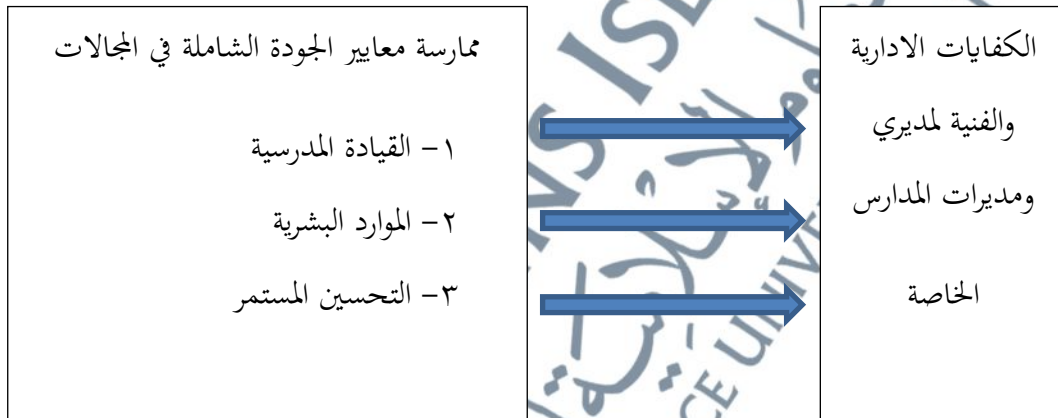


الشكل (٣): العلاقة بين مكونات الجودة في النموذج الأوربي (EFQM)

إن النظرية الأوروبية للجودة تقتضي التفاعل بين قدرات ومهارات القيادة وتأثير تطبيق معايير القيادة على إدارة الموارد البشرية والعمليات وصولاً إلى نتائج أداء متميزة للمؤسسة، وأن تلك النتائج لا تنحصر في رضا العملاء الخارجيين والمستفيدين من جودة الخدمات؛ بل تشمل العملاء الداخليين أنفسهم، فهناك تفاعل بين العوامل المساعدة (القيادة، وإدارة الموارد البشرية، والسياسات، والعمليات) والنتائج سواء على مستوى أفراد المنظمة أو المستفيدين أو المجتمع، ويؤدي ذلك التفاعل إلى تطور أداء المنظمة وتميزها، ويقود ذلك التطور في الأداء إلى إكساب المزيد من التعلم والخبرات لقيادة وأفراد المنظمة.

وعلى هذه النظرية قامت فكرة هذه الدراسة حيث ارتأى الباحث أن ما يحدث في المؤسسات الصناعية أو التجارية وفقاً للنظرية الأوروبية يمكن تطبيقه على المؤسسات التعليمية، إذ التفاعل بين مكونات عناصر النظام من القيادة التربوية إلى المعلمين والموارد المادية إلى العمليات ووصولاً إلى المنتج التعليمي (الطلبة) حتمي الحدوث، وفي الدراسة التي أجرتها الإيطالية (٢٠١٤) حول إمكانية تطبيق النموذج الأوروبي للتميز في مدارس سلطنة عمان قد أكدت نتائجها على إمكانية التطبيق وفقاً لآراء عينة الدراسة؛ بل ويرى عبود (٢٠٠٣) المذكور لدى الإيطالية (٢٠١٤) بأن النموذج الأوروبي من أكثر النماذج شيوعاً وملاءمة تطبيقه على قطاع التعليم.

وفي ضوء هذه النظرية للجودة والعلاقة السببية بين معايير التمكين ومعايير النتائج، وانعكاسه على التعلم والإبداع بتأثيره المباشر على إدارة المنظمة (المؤسسة الأوروبية للجودة، ٢٠١٣)؛ ارتأت الدراسة أن ممارسة معايير الجودة من قبل مديري المدارس الخاصة في الثلاثة مجالات الرئيسة (القيادة المدرسية، وإدارة الموارد البشرية، وعمليات التحسين المستمر) ستؤدي حتماً إلى تطور الأداء المدرسي في المؤسسة التعليمية في مختلف جوانبه؛ بل سينعكس ذلك التطور في الأداء على أفراد المؤسسة من الإداريين والمعلمين والطلبة، وسيؤدي إلى تنمية الكفايات الإدارية والفنية لدى قادة هذه المؤسسة التعليمية، والشكل الآتي يوضح هذا العلاقة المتوقعة وفقاً لنظرية النموذج الأوربي للتميز EFQM.



شكل رقم (٤) العلاقة بين ممارسة معايير إدارة الجودة الشاملة والكفايات الإدارية والفنية لمديري المدارس

مفهوم الجودة The Quality Concept:

تأتي الجودة في اللغة العربية مشتقة من (أجاد، يجيد) أي: حسّنه وجعله جيدا، وفي المعجم: "صيّر الشيء جيدا فهو جيد، والفعل (جاد) و(أجاد) أي: أتى بالجيد من القول والعمل، والجيد من كل شيء خلاف الرديء" (المعجم الوجيز: ١٢٥)، وفي لسان العرب يقال: أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله، وشاعر مجواد أي مجيد مجيد كثيرا، وفي الحديث: تجودتها لك أي تخيرت الأجود منها، قال أبو سعيد: سمعت أعرابيا قال: كنت أجلس إلى قوم يتجاودون فقلت له: ما يتجاودون؟ فقال: ينظرون أيهم أجود حجة. (ابن منظور: ٧٢).

وفي اللغة الإنجليزية تعرف الجودة بكلمة (Quality)، ويرجع أصلها إلى الكلمة اللاتينية (Qualities) والتي تعني طبيعة الشيء، ودرجة صلابته، وكانت قديما تُعنى بالدقة والإتقان (المندري، ٢٠٠٩)، وفي قاموس Oxford تعرف الجودة بالدرجة العالية من النوعية أو القيمة. (بدوي، ٢٠١٠).

وعلى الرغم من كثرة تداول مصطلح الجودة في العقد الأخير من القرن العشرين والقرن الحادي والعشرين نتيجة للتغيرات العالمية المعاصرة التي جعلت منه مطلبا ضروريا إلا أن مفاهيمه تعددت وتباينت؛ فيذهب البعض إلى أن الجودة تعني الكفاءة Efficiency، ويرى آخرون بأنها تعني الفعالية Effectiveness، كما يعرفها البعض بأنها: تحقيق رغبات وتوقعات العميل بفضل تعاون الأفراد في جوانب العمل بالمؤسسة، ويرجع هذا التعدد والتباين في المفهوم إلى أن الجودة ليست مفهوما ينظر إليه كوحدة واحدة ولكنه متعدد المداخل يرتبط بأحكام تقديرية عن ماهية الجودة ومكوناتها، كما يختلف باختلاف الأفراد الذين يقومون بتحديدده وفقا للمداخل المتعددة (الصناعة، الإدارة، التعليم،...). (الهوش، ٢٠١٣).

ويرى قنديل (٢٠١٠) بأن تعريف الجودة يمكن حصره وفقاً لستة اتجاهات وهي:

أ- الاتجاه الفلسفي: ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الجودة مفهوم مطلق يعبر عن أعلى مستويات الكمال، فلا يمكن تعريفها أو وضع معايير لها بل يمكن الإحساس بها، ويرجع جذور هذا الاتجاه إلى الفلاسفة الإغريق أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو.

ب- الاتجاه الاقتصادي: ويربط مفهوم الجودة بتقديم منتجات وخدمات ذات جودة عالية وخالية من العيوب مع قلة التكلفة وتحقيق الاكتفاء الاقتصادي الذاتي، ومن مؤيدي هذا الاتجاه في العصر الحديث أرموند فيجنهيم Armond Feigenbaum.

ج- اتجاه بحوث العمليات: وأصحاب هذا الاتجاه لا يكتفون برضا العميل عن مستوى السلعة أو الخدمة بل لا بد أن يكون راضياً كذلك عن الأسلوب والإجراءات التي تقدم بها الخدمة، ولذلك يقدمون ثلاثة أنواع من المقاييس لقياس الجودة وهي: مقاييس المدخلات، والعمليات والمخرجات، ويعد شيورات وكروسي Shewhart, Crosby من أهم مؤيدي هذا الاتجاه.

د- الاتجاه التسويقي: ويركز هذا الاتجاه على العملاء ومدى رضاهم عن الخدمة أو المنتج بجانب العمليات التي يقوم عليها هذا المنتج أو أداء الخدمة، ومن أبرز مؤيدي هذا الاتجاه جوزيف جوران Joseph Guran الذي وضع ثلاثية الجودة - كما سنوضح ذلك لاحقاً -.

هـ- الاتجاه المنظومي: وهذا الاتجاه يركز مؤيدوه على الإدارة ودورها في تحسين نظام الجودة وفقاً لأنظمة فرعية تمثل ثلاث دوائر متداخلة هي: النظام الاجتماعي الذي يتضمن ثقافة الإدارة من قيم ومعايير واتجاهات والعلاقات، والنظام الفني التقني الذي يشمل الأدوات والأساليب الفنية التي تقيس خطوات العمل، والنظام الإداري الذي يشتمل على السياسات والبناء التنظيمي ومستويات السلطة والعمليات

الإدارية المختلفة، ويعد جريجيا مكليجوهالين Mclaughlin Gregory.

و-الاتجاه الشمولي للجودة (الجودة الشاملة): ويركز أصحاب هذا الاتجاه على النظرة الشمولية للجودة لتشمل كلا من: المنتج والخدمة والأداء والمعلومات ومناخ العمل والإدارة وجودة الأفراد وتشمل جميع المبادئ التي تسعى لتحقيق الأهداف في أي مؤسسة، ويعد فوهل Vohl وجبرجوري Gregory وايشيكافو Ishikawa من أنصار هذا الاتجاه.

إذن نلاحظ مما تقدم أن مفهوم الجودة بمعناها اللغوي يتضمن معان كثيرة كالإجادة والالتقان والدقة والعطاء والإحسان وغيرها، وكذلك الحال بالنسبة لمفهومها الإداري حيث تعدد تعريفاتها بناء على تنوع اتجاهات الأفراد المنظرين لها وتعدد انتماءاتهم الوظيفية والتخصصية على الرغم من اتفاقهم جميعاً على مضمون الجودة كمفهوم لغوي واختلافهم في سبل تحقيقها وتطبيقها.

٢.١.٢ المفهوم الإسلامي للجودة Islamic concept of Quality :

إن الباحث في التاريخ الإنساني ومجرياته قد يدرك من الوهلة الأولى أن الجودة ومفاهيمها وعناصرها كانت جزءاً لا يتجزأ من الحياة الإنسانية والتنافس بين البشر؛ فالإنسان بطبيعته الطموحة وسعيه الدؤوب محباً للتجديد، وراغباً في تجويد عمله وإتقانه بما يحقق أهدافه ومآربه، وبما يؤدي -كذلك- إلى رقي مجتمعه وتقدمه الحضاري في مختلف المجالات: التربوية والاقتصادية والصناعية والزراعية وغيرها.

فالجودة وما رافقها من مفاهيم وفلسفات حديثة لم تكن ابتكاراً من ابتكارات العصر الحالي، بل لها جذور موغلة في القدم، إذ تنسب أقدم الاهتمامات بالجودة إلى الحضارة البابلية في العراق حيث سطر الملك البابلي (حمورابي) أولى القوانين التي أولت الجودة والالتقان في العمل أهمية خاصة، والأمر نفسه نجده في حضارة مصر العريقة حيث التخطيط والبناء المتقن للأهرامات، وفي اليمن القديمة كان الإبداع والالتقان في بناء السدود في الري والزراعة، وغيرها من الجهود الإنسانية العظيمة (القيسي، ٢٠١٣).

وفي الفكر الإسلامي والحضارة الإسلامية نجد الجودة قد أخذت مكانها المرموق واحتلت مرتبة عالية من الاهتمام سواء على الصعيد التعبدى أو السلوكي المتعلق بالمعاملات، فالمتتبع للآيات القرآنية والأحاديث النبوية يظهر له جلها مدى الاهتمام بالجودة وحسن المعاملة والأداء الجيد للأعمال حيث أن الاتقان يعني الجودة في أكمل صورها، قال تعالى: ﴿إِنَّا جَعَلْنَا مَا عَلَى الْأَرْضِ زِينَةً لِّهَا لِنَبْلُوَهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾ (القرآن. الكهف ١٨: ٧) ﴿صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتَقَنَ كُلَّ شَيْءٍ﴾ (القرآن. النمل ٢٧: ٨٨). ﴿إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ الْمُصْلِحِينَ﴾ (القرآن. الكهف ١٨: ١٧٠)، ﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾ (القرآن. الملك ٦٧: ٢)، وروي عن الرسول صلى الله عليه وآله وسلم أنه قال: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه"، وفي حسن المعاملة مع العملاء فقد روي عنه صلى الله عليه وسلم أنه قال: "رحم الله رجلاً سمحاً إذا باع وإذا اشترى وإذا اقتضى". (علي، مرسى، ٢٠١٠)

فمفهوم الجودة إذن موجود في كل تعاليم الإسلام بكل مضامينه، وهو مطلب لإرضاء المولى — عز وجل — في المقام الأول ثم إرضاء الآخرين، ونستطيع القول بأن مفهوم الجودة في الإسلام فرع من منظومة القيم الإسلامية المتميزة ويعبر عنها — كما أسلفنا — بالدقة والإتقان والإحسان ففي الحديث "إن الله كتب الإحسان في كل شيء"، والإحسان يقتضي من المسلم إتقان العمل المنوط به إتقان من يعلم بأن الله — عز وجل — ناظر إليه مطلع على عمله، وبهذا الإتقان تنهض الأمم وترقى المجتمعات. (الهوش، ٢٠١٣)

ويضيف كل من مجيد والزيادات المذكورين عند أبو عبده (٢٠١١) مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالجودة في الدين الإسلامي مثل الإصلاح الذي اعتبره ضد الإفساد، كما اعتبروا العمل الصالح ثمرة للإيمان الحقيقي بالله تعالى استناداً إلى قوله تعالى: ﴿فَمَنْ أَمَنَ وَأَصْلَحَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾

(القرآن. الأنعام ٦: ٤٨)، كما اعتبرا الإخلاص في العقيدة والعمل مفهوما مرادفا للجودة، فهو سبب في قبول الأعمال قال تعالى: ﴿وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ حُنَفَاءَ﴾ (القرآن. البينة ٩٨: ٥)، واعتبرا - كذلك - طلب العلم من متطلبات الجودة لقوله تعالى: ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ (القرآن. المجادلة ٥٨: ١١) وأضافا مفهوم شعور الإنسان بالمسؤولية الكاملة عن أفعاله وأقواله لقوله تعالى: ﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ (القرآن. الإسراء ١٧: ٣٦)، كما أضافا مفاهيم أخرى كالرقابة والتعاون والقدوة والثواب والعقاب والشورى والحكمة وغيرها.

وبذلك نستخلص بأن مفهوم الجودة ليس مفهوما جديدا أو غريبا عن الإسلام بل هو من المفاهيم المرتبطة بالقيم الإسلامية التي دعا إليها ديننا الحنيف وأكد عليها في خطابه الحضاري للبشرية جمعاء والتي بتطبيقها يتحقق الإصلاح في الأرض من الناحية الدنيوية والفلاح والفوز بالثواب من الناحية الآخروية، فالإتقان والإحسان والإخلاص وغيرها قيم سيحاسب عليها المرء في آخرته.

٣.١.٢ مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM) Concept of Total Quality Management:

أشر الباحث سابقا بأن مصطلح الجودة قد كثر تداوله في العقد الأخير من القرن العشرين والقرن الحادي والعشرين نتيجة للتغيرات العالمية المعاصرة التي جعلت منه مطلباً ضرورياً إلا أن مفاهيمه تعددت وتباينت نظرا لاختلاف وجهات نظر المنظرين واختلاف مجالاتهم واتجاهاتهم، فأصحاب الاتجاه الشمولي للجودة يرون بأن الجودة قد تجاوز مفهومها التقليدي المتعلق بجودة المنتج أو الخدمة ليشمل كلا من: المنتج والخدمة والأداء والمعلومات ومناخ العمل والإدارة وجودة الأفراد وجميع المبادئ التي تسعى لتحقيق الأهداف في أي مؤسسة.

إن اتساع مفهوم الجودة ليشمل جودة المؤسسة أو المنظمة بمدخلاتها وعملياتها بالإضافة إلى جودة مخرجاتها، وجودة بيئة العمل المتمثلة بمشاركة العاملين واندماجهم، وتحفيز العمل الجماعي لديهم، بالإضافة إلى التركيز على العملاء ومشاركة الموردين قد أدى إلى ظهور مصطلح إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management (TQM)، وذلك في ثمانينيات القرن العشرين (إسماعيل، ٢٠١٤).

ويعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM) فلسفة متقدمة في مجال الإدارة إذ تستند إلى العديد من المفاهيم الإدارية الحديثة الناتجة من المزج بين الأساليب الإدارية والمبادرات الابتكارية من ناحية، والمهارات الفنية من الناحية الأخرى، وذلك من أجل النهوض بمستويات الأداء بشكل فاعل، والعمل على تحسينها وتطويرها بما يخدم مصلحة المنظمة وتحقيق أهدافها، ولذلك يمكننا تفسير مختصر أحرفها TQM بما يلي (عبدالرحيم، ٢٠١٠).

T: يعني تحسين العمليات بالاعتماد على جميع العاملين في المنظمة.

Q: الجودة المتوقعة حسب تصورات العملاء المبنية على المقارنة مع ما يقدمه المنافسون.

M: إدارة المواد والأجهزة والمعدات والبشر والوقت والمعلومات بطريقة عملية.

فالجودة الشاملة فلسفة وثقافة مشتركة هدفها تلبية احتياجات المستفيدين المتغيرة وتوقعاتهم بشكل مستمر وتام وبنجاح أكبر من خلال التحسين والتطوير المستمر للمؤسسة، وبمشاركة فعالة من الجميع لتحقيق المنفعة للمؤسسة والتطوير الذاتي لموظفيها، مما يؤدي إلى تحسين نوعية الحياة في المجتمع. (علي، مرسى، ٢٠١٠)

وتعرّف إدارة الجودة الشاملة بعدة تعريفات والتي من بينها:

١- فلسفة معرّفة لكل فرد في المنظمة تعمل على تحقيق دائم لرضا العميل من خلال دمج الأدوات والأساليب والتدريب ليشمل تحسنا مستمرا في العمليات داخل الشركة مما سيؤدي إلى منتجات وخدمات عالية الجودة (الهوش، ٢٠١٣).

٢- تعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها مجموعة من الأساليب والوسائل التي تمكن المؤسسة أو المنشأة من تقديم خدماتها أو منتجاتها وفقا لمتطلبات العملاء الصريحة والضمنية، ووفقا للمواصفات المعلنة والمحقة للسلامة من العيوب وللعمر الافتراضي. (مسلم، ٢٠١٥)

٣- التطوير المستمر للعمليات الإدارية وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء وتقليل الوقت لإنجازها بالاستغناء عن جميع المهام والوظائف عديمة الفائدة والغير ضرورية للعميل أو للعملية وذلك لتخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة مستنديين في جميع مراحل التطوير على متطلبات واحتياجات العميل (دعمن، ٢٠١٢).

٤- يعرفها معهد المقاييس البريطاني (British standards Institute) بأنها: فلسفة إدارية تهدف إلى التحسين والتطوير المستمرين من خلال أنشطة منظمة تسعى من جهة إلى تحقيق احتياجات وتوقعات العميل والمجتمع، ومن جهة أخرى تسعى إلى تحقيق أهداف المؤسسة، وذلك باتباع أفضل الطرق وأقلها تكلفة، من خلال الاستخدام الأمثل لطاقت جميع العاملين (أبو عبده، ٢٠١١).

٥- مجموعة المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاه للمؤسسة والتحسين المتواصل في الأداء والمنتج وفقا للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل طرق وأقل جهد وتكلفة ممكنين. (البيلوي. وآخرون، ٢٠١٥).

وبناء على ما سبق يرى الباحث بأن هنالك تشابها كبيرا بين تلك التعريفات حيث أنها تؤكد على أن إدارة الجودة الشاملة عبارة عن فلسفة إدارية وثقافة تنظيمية تتبناها المؤسسة وتعمل على إشاعتها

في مجتمعها لتوحيد الجهود وتوجيه الطاقات نحو أهداف ومخرجات ذات مواصفات ومعايير تفي باحتياجات وتوقعات العميل بأقل جهد وتكلفة ممكنين.

٤.١.٢ نشأة وتطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة TQM The origins and evolution of the TQM

يشهد العالم المعاصر ثورة في جميع الميادين، الأمر الذي استدعى إحداث نمط إداري متميز يستطيع ممارسة الإدارة بكفاءة وفعالية في الانتاجية والجودة، وهو ما سارعت إليه الدول المتقدمة والصناعية من خلال اعتماد النمط الإداري المعروف بإدارة الجودة الشاملة، والذي يعد من المفاهيم الإدارية الحديثة التي ظهرت نتيجة المنافسة العالمية الشديدة بين المؤسسات الانتاجية اليابانية من جهة، والأمريكية والأوروبية من جهة أخرى (رمان، ٢٠١٤).

وتعد إدارة الجودة الشاملة محصلة فكرية ساعدت في إبرازها وظهورها جهود واسهامات جملة من العلماء والمفكرين الذين عملوا جاهدين في نقل مفهوم الجودة بمعناه البسيط المرتبط باتقان المنتج وكفاءته إلى مفهومه الإداري الواسع والشامل لمختلف مستويات المؤسسة والمنظمة وجميع عناصرها من مدخلات وعمليات ومخرجات، فضلا عن توسع المفهوم ليشمل كذلك تحقيق التنافسية ورضا العملاء؛ الأمر الذي جعل إدارة الجودة الشاملة ظاهرة عالمية تحظى باهتمام خاص من قبل الحكومات والمؤسسات والمنظمات المختلفة.

لقد بدأت الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية في نهاية الأربعينات من القرن العشرين على يد رواد الجودة من أمثال ديمينج Deming، وجوران Juran، وكروسبي Crosby، وفجنبوم Feigenbaum، غير أن أفكارهم لم تلق بداية قبولا في أمريكا، وعلى أثر ذلك قام كل من ديمينج وجوران بنقل أفكارهما إلى اليابان حيث لاقت هنالك قبولا واسعا، وبدأت الشركات اليابانية في السبعينيات من

ذلك القرن بتطبيق مبادئ وأفكار إدارة الجودة الشاملة مما كان لها الأثر الإيجابي في تحسين وتطوير الصناعات اليابانية وهيمنتها على الأسواق العالمية (إبراهيم، ٢٠١٢).

وتشير الأدبيات المختلفة بأن إدارة الجودة الشاملة قد خضعت لسلسلة من التطوير المستمر، ويمكن تقسيم هذا التطور إلى أربع مراحل هي:

١- مرحلة الفحص والتفتيش Inspection

قبل الثورة الصناعية وحيث لم يظهر مفهوم المصنع الحديث كانت الرقابة على الجودة مقتصرة على العامل نفسه فهو من يفحص انتاجه بنفسه، ومع التطورات التي شهدتها بدايات القرن العشرين وظهور المصانع المتضمنة للعديد من العاملين الذين يؤدون مهام متشابهة ويشكلون مجموعات أصبحت مسؤولية توجيه كل مجموعة تقع على عاتق رئيس العمال الذي يتحمل مسؤولية جودة أعمال من يشرف عليهم، حيث كانت عمليات الرقابة في تلك الفترة تعتمد على أسلوب بسيط يطلق عليه أسلوب المقارنات بين المنتج المطلوب بمواصفاته الفنية الموضوعية والمنتجات المصنّعة. (علي؛ ومرسي، ٢٠١٠).

ومع التطورات الحادثة في عمليات الانتاج بتنوع أساليبها وأنظمتها وازدياد القوى البشرية في المصانع تطلب الأمر القيام بملاحظة مستمرة للمنتج النهائي سعياً وراء تقليل الفاقد من المنتجات غير المطابقة للمواصفات الأمر الذي أدى إلى ظهور وظيفة مستقلة للسيطرة على الجودة منفصلة عن القائمين بنشاط الانتاج من العمال ورؤسائهم وهي وظيفة المفتشين، حيث تحول أسلوب الرقابة على الجودة إلى أسلوب التفتيش، ومورست عمليات تفتيش صارمة في تلك الفترة سميت بالرقابة البوليسية (Police Control). (الربيعي؛ وأحمد، ٢٠١٤).

إن مرحلة الفحص والتفتيش للسيطرة على الجودة تعمل على فحص المنتجات لتحديد مدى تتطابقها مع المواصفات الفنية الموضوعية مسبقاً أي أنها تركز على اكتشاف الأخطاء في التصنيع بعد

وقوعها لا الوقاية منها أو منعها، وهذا يدل على أن هذه المرحلة كانت تركز على المخرجات فحسب دون التعرض أو الاهتمام بعناصر المؤسسة الأخرى كالمدخلات والعمليات، كما أن مرحلة الفحص والتفتيش بالطريقة التقليدية لا تستطيع أن تطل جميع المنتجات وخاصة بعد الثورة الصناعية التي شهدت وفرة هائلة في الانتاج الأمر الذي استدعى ضرورة إيجاد وسائل وأساليب أخرى للسيطرة على الجودة.

٢- مرحلة الرقابة الإحصائية للجودة (Statistical Quality Control (SQC)

يرجع الفضل في هذه المرحلة إلى عالم الإحصاء الأمريكي والتر شيوارت Walter Shewart الذي نشر كتابه بعنوان "مراقبة الجودة" في عام ١٩٣١ حيث وضع في كتابه تعريفا لقياس الرقابة على الجودة إحصائيا، وتمكن من الوصول إلى أساليب فعالة وقوية للرقابة والتقييم اليومي للانتاج، كما قدم في كتابة عدة مقترحات لطرق تحسين الجودة، وقد ساهمت تلك الأفكار في بناء أساليب إحصائية لمراقبة الجودة شاع استخدامها في الخمسينيات من القرن الماضي مثل: العينات الإحصائية وعينات القبول، وخرائط التحكم وتحليل التباين (خليل، ٢٠١١).

في هذه المرحلة أصبح تحقيق مستوى عال لجودة المنتجات هو ما تسعى إليه جميع المنظمات الصناعية، وأصبح مبدأ التلف الصفري (Zero-Defect) الذي أضافه رائد الجودة كروسي Crosby إلى أفكار شيوارت الإحصائية أحد المبادئ التي ركزت عليها المنظمات، ففي هذه المرحلة يتم فحص عينات الإنتاج لكل دفعة إنتاج (Lot-For-Lot Sampling Inspecten) والذي ينتج عنه هدر أقل في الموارد ويقل العمل المعاد "Rework" للأجزاء غير المطابقة فضلا عن تخفيض تكاليف الإنتاج. (الحداد، ٢٠٠٩)

لقد اتاحت هذه المرحلة من تطور الجودة الكشف المبكر عن انحرافات المنتجات عن المواصفات الفنية الموضوعه، أي أنها ساهمت في الكشف عن عيوب المنتج قبل التصنيع، غير أنه لا زالت هنالك

مشاكل؛ فكلما زادت العينات التي يتم اختبارها كلما زادت الفترة الزمنية من أجل حصول أقسام الانتاج على نتائج تلك الاختبارات قد تصل أحيان إلى ساعات أو ورديات كاملة مما تسبب إيقاف التشغيل، ولأجل حل هذه المشكلة كان لا بد من تدريب العامل على الأساليب الإحصائية لضبط العمليات التي ينفذها، وهذا ما أدى إلى ظهور المرحلة القادمة من تطور الجودة. (الهوش، ٢٠١٣)

٣-مرحلة تأكيد وضمنان الجودة Quality Assurance

امتدت هذه المرحلة من الخمسينيات حتى ستينيات القرن الماضي، وبدأت بفكرة السيطرة الشاملة على الجودة Total Quality Control التي نادى بها أرموند فيجينبوم Armand Feignenbaum في عام ١٩٥٦ حيث عرّفها بأنها نظام فعال لتحقيق التكامل بين جهود الأطراف كافة والمجموعات في المنظمة التي تتولى التخطيط، والرقابة، والتحسين للجودة بالشكل الذي يمكن من القيام بالإنتاج أو تقديم الخدمة بأفضل المستويات الاقتصادية لتحقيق الرضا الكامل للمستهلك (القيسي، ٢٠١٣).

فمرحلة تأكيد وضمنان الجودة تعمل على مبدأ الوفاية فهي تهدف إلى منع وقوع المشكلات وظهور المنتجات والخدمات غير المطابقة للمواصفات من أول مرة حيث تبنى الجودة في مرحلة تصميم المنتج والعمليات وليس في مرحلة الرقابة على عكس المرحلتين السابقتين. لذا يمكننا القول بأن مرحلة تأكيد الجودة تهتم بكل العمليات في المنظمة بدءاً من الأفراد والآلات والمواد والأساليب إلى التركيز على العمليات والأنشطة حتى وصول المنتج إلى العميل بالشكل الذي يرضيه، فالجودة في هذه المرحلة اتسمت بما يلي (خليل، ٢٠١١).

١-قدمت مفهوم التكامل والتنسيق بين وحدات الإدارة

٢-أكدت على أن كافة المستويات الإدارية لا بد أن تشارك في تخطيط ومراقبة الجودة

٣- أوضحت أن إطار العمل والخطة الرئيسة هي التي توجه العمليات والأنشطة والقرارات نحو الوصول إلى أهداف الجودة.

٤- مرحلة إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management

لقد ركزت المرحلة الأولى والثانية من مراحل تطور مفهوم الجودة على المنتجات وكيفية منع انحرافات تصنيعها عن المواصفات، أي أن تلك المرحلتين قد ركزتا على المخرجات من خلال الرقابة والفحص، في حين نقلت المرحلة الثالثة الاهتمام لضمان الجودة إلى عمليات أوسع في المنظمة شملت التصميم والمطابقة والأداء بالكامل، وقد مهدت إجراءات وتطبيقات المرحلة الثالثة إلى ظهور المرحلة الرابعة وهي مرحلة إدارة الجودة الشاملة والتي امتدت من ثمانينات القرن الماضي وإلى وقتنا المعاصر.

واتسمت مرحلة إدارة الجودة الشاملة بتطويرها الشامل والمستمر لنظم الجودة وجميع عناصر المنظمة، وتميزت باستخدامها لنظم المعلومات، واهتمامها بدعم الإدارة العليا وقناعتها بتوظيف مبادئ الجودة وأساليبها، كما تميزت باهتمامها ليس فقط بأداء العاملين في المنظمة بل بأداء ووجهات نظر العملاء حول الخدمة المقدمة لهم سعياً للتطوير والتحسين وكسب رضائهم، كما استخدمت الجودة في هذه المرحلة كسلاح تنافسي من خلال ربطها بالتكلفة والقدرة على تحقيق الأرباح، حيث ظهر مفهوم التنافسية في جودة الخدمات والمنتجات بأرباح أعلا وتكاليف أقل (خليل، ٢٠١١).

كما شهدت هذه المرحلة تطور المواصفات العالمية للمنتجات بما يضمن تحقيق أعلى درجات المطابقة للمواصفات المطلوبة للعمليات الأمر الذي جعل المنظمة الدولية للمقاييس "ISO" تعمل على توحيد المواصفات الوطنية كافة في مواصفة عالمية موحدة ذات شهادة لضمان الجودة أطلق عليها سلسلة المعايير الدولية (ISO ٩٠٠٠) اعتمدت كأساس في عمليات التبادل التجاري الدولي وضرورة من ضرورات إبرام العقود التجارية بين المنظمات في كافة دول العالم (الحداد، ٢٠٠٩).

وبعد أن استعرض الباحث لمراحل تطور إدارة الجودة الشاملة يتضح لنا جليا بأن كل مرحلة من تلك المراحل كانت مبنية على المرحلة التي سبقتها فمرحلة التفتيش دعت الحاجة إليها نظرا لاتساع عمليات الانتاج، وعدم مقدرة المراقبين على تفقد كل المنتجات فجاءت الحاجة ماسة إلى ظهور أقسام التفتيش داخل المنظمة الواحدة لتعمل مساندة لأقسام الرقابة على المنتجات، ولكن مع اتساع الانتاج وتضخمه أصبح من الضروري الاعتماد على أساليب احصائية يعول عليها في الحكم على نسبة الانحرافات عن المواصفات للعينات المفحوصة والجدوى الاقتصادية من عملية الانتاج.

ونتيجة للمراحل السابقة ونظرا لحاجة المنظمات والمؤسسات إلى تقليل الفاقد ومعالجة مشكلات وأخطاء التصنيع قبل حدوثها برزت أهمية ضبط الجودة منذ البداية من المدخلات إلى العمليات وإلى المخرجات؛ فشملت الجودة عناصر المنظمة وإدارتها جميعها، وكانت هذه المرحلة تمثل نقلة نوعيا في تطور استعمال الجودة وتطبيقاتها، وأما المرحلة الرابعة فقد اتسع فيها مفهوم الجودة لتشمل مع جميع عناصر المنظمة أهمية دعم الإدارة العليا والموردين، وتحقيق رضا العملاء من خلال تلبية احتياجاتهم وتوقعاتهم، كما استخدمت الجودة الشاملة في هذه الفترة كأداة تنافسية في جميع القطاعات حيث سادت العلاقة الاضطرادية بين جودة الخدمات وجودة الإدارة، وجودة المنتج وقلة التكلفة.

٥.١.٢ رواد إدارة الجودة الشاملة

لقد أشر الباحث سابقا بأن إدارة الجودة الشاملة تعد محصلة لإسهامات العديد من الباحثين والعلماء الذين تأثروا بالتطور الذي حدث في الفكر الإداري وساهموا في تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتأسيس مبادئها وأسسها، ولعل من أبرز هؤلاء: والتر شيوارت Walter Sewhart، وديمنج Deming، وجوران Juan، وكروسبي Crosby، وإيشيكاوا Ishikawa وغيرهم، وفيما يلي نستعرض إسهامات هؤلاء

العلماء:

١- والتر شيوارت (Walter Shewart)

يعد والتر شيوارت مؤسس الرقابة الإحصائية لتحقيق الجودة حيث استند في تناوله للجودة على استخدام كل من التفكير الاستقرائي والاستدلالي والإحصاء في عملية التحليل والضبط، وتخطى المفهوم السائد للجودة آنذاك والمتمثل في الفحص النهائي للمخرجات إلى استبدالها بأساليب إحصائية تعنى بمراقبة الجودة من خلال العينات الإحصائية وعينات القبول وخرائط التحكم وغيرها من الأساليب التي تكشف الانحرافات قبل الانتاج، وينسب كذلك لشيوارت الفضل في وضع دورة التحسين المستمر للجودة ذات المراحل الثلاث: التخطيط، والانتاجية، والمراقبة (المليجي، ٢٠١١).

لقد وضع شيوارت دورته الثلاثية على نسق الطريقة العلمية للتفكير (فرض الفروض، إجراء التجربة، اختبار صحة الفروض)، وغايتها زيادة جودة الأداء وتحقيق التحسين المستمر في الإنتاج، وفي هذه الدورة أعطى أهمية خاصة لمرحلة الرقابة لكونها عملية مستمرة وليست ختامية، ويمكن من خلالها مراجعة وتعديل المواصفات لزيادة جودة المنتج، فقد كان شيوارت يرى بأن التطوير المستمر هو أحد أهم مظاهر ومؤشرات إدارة الجودة الشاملة (شعلان، ٢٠١١).

ونظرا لاعتباره التطوير المستمر أحد أهم مظاهر الجودة الشاملة فقد حدد خطوات تحقيق الجودة في دائرة عرفت باسم دائرة الجودة لشيوارت متمثلة في أربع خطوات رئيسية هي (عليمات، ٢٠١٢: ٢٨):

١- الخطوة: وفيها يتم اختيار وتحديد العملية التي سيتم تطويرها، واستعراض للوضع القائم، وتحديد أين ومتى تحدث المشكلة وكيف يمكن قياس رضا العميل عن المخرجات، حيث يتم بعد ذلك تحليل العملية واقتراح التطوير المناسب ووضع الاستراتيجية لجمع البيانات المطلوبة للتطوير.

٢- العمل: وفيه يتم تجريب التطوير المقترح على نطاق محدود وفي بيئة يمكن التحكم فيها والرقابة عليها.

٣-المراجعة: وفي هذه الخطوة يتم جمع البيانات وتحليلها لتحديد ما إذا كان التطوير المقترح يلقي قبولا من العميل أم لا.

٤-التنفيذ: وفي هذه المرحلة يتم تنفيذ التغيرات الفعالة التي طورت من العملية وزادت من جودة الانتاجية. إن الأفكار والمبادئ التي وضعها شيوارت كانت نقطة البداية لقيادة وتأسيس نظرية الجودة المعاصرة في العالم الصناعي ولا سيما تلك الأفكار التي ضمنها في كتابه "الضبط الاقتصادي لجودة المنتجات المصنعة" (Economic Control of Quality Manufactured Product) الذي أصدره عام ١٩٣١، والتي استفاد منها اليابانيون بعد الحرب العالمية الثانية وبمساعدة الاستشاريين الذين زاروا اليابان وقاموا بتعليم مهندسيهم على وضع ممارسات تحسين الجودة (الحداد، ٢٠٠٩).

٢-وليام ادواردز ديمينج W. Edwards Deming

مهندس تصنيع أمريكي ومحاضر بجامعة نيويورك، أدرك أن الموظفين هم وحدهم الذين يتحكمون بالفعل في عملية الإنتاج؛ فقام بطرح نظريته المسماة بدائرة ديمينج التي بناها على أربعة محاور (خطط - نفذ - افحص - باشر)، ونادى بها كوسيلة لتحسين الجودة غير أنه تم تجاهله من قبل قادة الصناعة الأمريكيين وذلك في أوائل الأربعينيات، وبناء على طلب الحكومة اليابانية فقد سافر بعد الحرب العالمية الثانية إلى اليابان لمساعدة صناعاتها في تحسين الإنتاجية والجودة، وكان ديمينج - كاختصاصي متمكن ومستشار نابغة - ناجحاً في مهمته لدرجة أن الحكومة اليابانية أنشأت في عام ١٩٥١ م جائزة أسمتها باسمه (جائزة ديمينج) تمنح سنوياً للشركة التي تتميز من حيث الابتكار في برامج إدارة الجودة، واعترافاً بفضله فقد لقبه اليابانيون بـ "أبو الجودة". (<https://ar.wikipedia.org>)

قدم "ديمنج" برنامجاً متكاملًا لعمل الإدارة التي تبحث عن الجودة الشاملة، يتكون من أربع عشرة مبدأ تشكل منهجاً عملياً للمنظمات التي تأمل في تحقيق القدرة التنافسية على المدى الطويل،

ويرى ديمنج بأن هذه المبادئ يجب أن تكون جزءاً لا يتجزأ من الثقافة التنظيمية للمنظمة، وهذه

المبادئ هي (<http://t2reach.wix.com>):

المبدأ الأول: خلق الاتساق والاستقرار في الأهداف لتحسين المنتجات والخدمات

حيث يعتقد "ديمنج" أن الكثير جداً من المنظمات يمتلك فقط أهدافاً قصيرة المدى Short-term ولكنها

لا تنظر إلى ٢٠-٣٠ سنة قادمة، لذلك فهذه المنظمات في حاجة لخطط طويلة المدى Long-Term،

تعتمد على رؤية للمستقبل وتعهد والتزام مستمر ومتواصل لهذه الأهداف .

المبدأ الثاني: التوافق مع الفلسفة الجديدة :

يرى "ديمنج" أن أي منظمة هي بحاجة إلى فلسفة جديدة تعمل على إحداث تغييراً في الأفكار

بما يتناسب والأهداف الموضوعة حتى تصبح الأخطاء والسلبيات غير مقبولة، ويصبح التحسين شعاراً

للمنظمة والتزاماً شاملاً من القمة إلى القاع، وبحيث تؤدي الأشياء بطريقة جديدة وليس عمل الأشياء

القديم بطريقة أفضل، وأن يستبدل التنافس بالتعاون.

المبدأ الثالث: التوقف عن الاعتماد على التفتيش والفحص الكمي لإنجاز الجودة:

فيرى ديمنج بأن الرقابة يجب أن تكون رقابة وقائية هدفها منع حدوث الخطأ وتخفيف المخطيء

لتجاوز خطئه من أجل أن يقدم بشكل أفضل من السابق، حيث يجب أن تكون الجودة هي الأساس

الذي تركز عليه الشركة أو المنظمة وليس الاعتماد على الفحص الذي لا يعني منع الأخطاء ولكن

استبعاد المعيب فحسب.

المبدأ الرابع: التوقف عن تقييم الأعمال على أساس السعر والكم فقط:

حيث يرى ديمنج بأن السعر الأرخص قد يحمل بين طياته تكاليف إضافية في عمليات الإصلاح

والصيانة نتيجة رداءة المنتج، لذلك ليس السعر الأرخص هو المعيار، بل الجودة الأعلى هي

الهدف. فالعمل المربح لا يمكن أن يتجاهل إطلاقاً سعر البيع، ولكن يجب اعتماد الموردين الذين يعتمدون الجودة في منتجاتهم.

المبدأ الخامس: التحسين المستمر وإلى الأبد لنظام الإنتاج والخدمات :

إن التحسين ليس محاولة لمرة واحدة one time بل عملية مستمرة متواصلة لمنع الأخطاء وإنهاء المشكلات وتجاوز توقعات العميل، وذلك يعنى تحمل الإدارة لمسئولية قيادة عملية التحسين وضمان بأن ستكون مستمرة هناك عملية لتحسين الأداء.

المبدأ السادس: تأسيس برامج للتدريب على المهارات التي تتطلبها أنماط الوظائف :

يرى ديمينج بأن التدريب يمثل أداة فعالة لتحسين الجودة، وذلك لأن عظمة الفاقد في المنظمة إنما يرجع إلى الفشل في توظيف قدرات العاملين على نحو ملائم.

المبدأ السابع: تبنى وتأسيس القيادة المؤسسية الفعالة:

يؤكد ديمينج أن وظيفة الإدارة ليس الإشراف ولكن القيادة، وهذا يعنى أن يكون الإداريون مسئولين عن التحول إلى النظام الجديد، وتكون مهمتهم الأساسية تحسين النظام، ويجب عليهم تنمية التوقعات من جانب العاملين وخلق مناخ مساعد للتغيير، فالفائدة من وجهة نظر ديمينج هو المساند والمساعد والحريص على تحسين أداء مرؤوسيه، وزرع الثقة بين العاملين، والساعي نحو التحسين المستمر.

المبدأ الثامن: استبعاد وإزالة الخوف:

إن الاهتمام بالجودة يستلزم أن يشعر الموظفون بالأمان داخل الشركة أو المنظمة التي ينتمون لها، وتوفير عنصر الاستقرار الوظيفي لهم، لأن ذلك يكفل للمنظمة الولاء والشعور بالانتماء لها، وإبعاد عقبة الخوف، وتركهم يبدون آرائهم، والتحدث بصراحة، وهذا يجعل العاملين يعملون ويؤدون أعمالهم بفاعلية أكثر دون خوف.

المبدأ التاسع: إزالة الحواجز والعوائق التنظيمية بين الأقسام والوحدات المختلفة :

ويرى ديمنج بأن هذا لا يتأتى إلا بوجود وحدة في الهدف، وبالتالي يمكن إحلال التعاون بديلاً عن التنافس، وجعل العاملون يشعرون أن الهدف هو الجودة وليس منافسة بعضهم البعض، وهذا من شأنه أن يوحد الجهود، ويزيل العوائق التنظيمية فيما بينهم، ويجعلهم يعملون بروح الفريق الواحد.

المبدأ العاشر: التخلي عن الشعارات والتحذيرات وتوجيه اللوم للعاملين :

يؤكد ديمنج أن الشعارات والأهداف الكمية تجعل العاملين يركزون على الكم وليس على الكيف، كما أن عدم تحقيق تلك الشعارات يؤدي إلى الإحباط ويضعف الانتماء نحو المنظمة؛ فمن الضروري وضع العاملين أمام مسؤولياتهم والتأكيد على الدوافع الداخلية لديهم مع التخلص من اللوم والتحذيرات اتجاههم، وجعلهم يركزون على الأخطاء الصفرية التي تقودهم إلى جودة الأداء.

المبدأ الحادي عشر: التخلي عن الحصص الرقمية لقوة العمل والأهداف الرقمية للإدارة:

يؤكد ديمنج أن معايير العمل ينبغي أن لا تقتصر فقط على المعايير الكمية، بل من الضروري ابتكار معايير جديدة تجمع بين الكمية والنوعية معاً، فعندما تتفوق المنظمة على توقعات العميل تكون قد حققت علاقة جودة طويلة المدى مع عملائها، لذلك رفض ديمنج تخصيص حصة رقمية للعاملين عليهم إنجازها لأن ذلك يقودهم نحو التركيز على الكم فحسب وتجاهل نوعية وجودة المخرجات، لذلك أكد ديمنج على انتهاج مسلك الفريق الواحد داخل الشركة أو المؤسسة مما يدعم ويحفز تبادل الخبرات بين العاملين، وتطوير وتحسين الأداء.

المبدأ الثاني عشر: إزالة الحواجز التي يمكن أن تسلب الناس الفخر والاعتزاز بعملهم:

حيث يرى ديمنج بضرورة التأكيد على الدوافع الجوهرية بدلاً عن المكافأة العرضية، وبالتأكيد على التقويم الذاتي والمكافأة الذاتية والتوجيه الذاتي، وإلغاء نظم التقييم التي تؤدي إلى ترتيب الناس وتصنيفهم مما يعنى

الصراع والمنافسة والتوتر، كما أن التقييم السلبي للأداء الذي يركز على التفاصيل السلبية يمكن أن يدمر أي رغبة لدى العاملين أو الموظفين في تحسين الأداء.

المبدأ الثالث عشر: تأسيس برامج صارمة للتربية والتحسين الذاتي لكل فرد بالمنظمة :

كما يرى ديمينج بأن الموظفين يجب أن يكون لديهم أساس قوي ومعلومات حديثة عن أعمالهم التي يمارسونها، لأن الأدوات والتقنيات والمعلومات في تغير وتطور مستمر، فالمؤسسة أو المنظمة لن تتمكن من المحافظة على تطورها وتحسين أدائها إلا من خلال تأهيل كوادرها وإخضاعهم لبرامج التعليم المستمر من أجل اكتسابهم للمعارف والمهارات الجديدة بصورة مستمرة.

المبدأ الرابع عشر: إيجاد التنظيم اللازم لمتابعة هذه التغييرات :

من أجل التحول نحو الجودة الشاملة يعتقد ديمينج بضرورة تحول تلك المبادئ إلى واقع ملموس يلتزم به جميع من في المنظمة، بدأ من الإدارة العليا ولغاية أصغر عامل أو موظف بالمنظمة، وذلك بوضع كل فرد بالمنظمة أمام مسؤولياته نحو إنجاز التحول، كما يجب الحث على تطبيق تلك المبادئ بالاستعانة بفرق عمل تدفع بهذا الالتزام إلى الأمام دائماً.

فالمؤسسة بإدارتها هي المسؤولة عن بناء الأنظمة الجديدة كنظام إدارة الجودة الشاملة، فديمينج يرى بأن (٨٥%) من الفشل في تحقيق الأهداف، أو الوصول إلى الجودة المطلوبة في المؤسسات، يرجع إلى النظام نفسه والذي يمكن تغييره من قبل الإدارة. (Sevick, ٢٠١٢: ٤)

وفي مقابل هذه المبادئ التي أكد ديمينج على أهميتها وضرورة تطبيقها لتحقيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات المختلفة؛ فقد شخص ديمينج العوامل التي تحول دون ذلك التطبيق وأسماها الأخطاء التنظيمية السبعة، والتي يجب على الإدارة معرفة كيفية حلها أو تجنبها، وهي (البيلاي؛ وآخرون، ٢٠١٥)

١- التركيز على أهداف الربح القصير

٢- عدم ديمومة الهدف باتجاه التحسين

٣- عدم كفاية أنظمة تقويم الأداء للعاملين

٤- التغيير المستمر في الإدارات العليا

٥- عدم بناء الجودة منذ الخطوة الأولى

٦- كلفة ضمان المنتج المرتفعة التي يتحملها المنظمات

٧- إدارة المنظمة على أساس الأرقام الملموسة فقط، أي اتخاذ القرارات في ضوء البيانات المتاحة وتجاهل البيانات التي تحتاج إلى جهد للتحليل.

٣- جوران Joseph Juran

يعد جوران واحداً من القادة الأوائل في حقول الجودة الذين أسهموا في بناء أسس ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، وهو من الرواد الذين لعبوا دوراً رئيسياً في قصة النجاح الياباني في مجال الجودة أسوة بديمنج، وقد ركز جوران على دور الإدارة في السيطرة على الجودة حيث أكدت أبحاثه بأن أكثر من ٨٠ % من عيوب التصنيع يمكن التحكم والسيطرة عليها من خلال الإدارة، وكان كتابه "الإبداع الإداري" الذي أصدره عام ١٩٦٤ دليلاً مهماً لحل مشكلات الجودة المتكررة باستمرار. (الحداد، ٢٠٠٩).

ويرى جوران أن هناك ثلاث عمليات أساسية للجودة، وهي: الرقابة على الجودة، وتحليل المشكلات المزمنة الخاصة بالجودة وعلاجها، وتتبع الأسباب العارضة التي أدت إلى انخفاض الجودة، ومن ثم التخطيط للجودة ووضع البرامج السنوية التي يتم من خلالها صياغة الأهداف وإجراءات تنفيذها والمتابعة الدائمة، وقد عرفت هذه العمليات الثلاث (التخطيط الجيد، والرقابة الفعالة، التحسين المستمر) بثلاثية جوران للجودة (سليم، ٢٠١٠).

حاول جوران تقديم مفهوم واسع للجودة يربط التحسين المستمر للجودة بكفاءة الإدارة حيث ركز على الدور الكبير للإدارة الوسطى في الشركات لقيادة الجودة، ولكنه في الوقت ذاته لم يهمل دور الإدارة العليا ودور العمال الذين تقع عليهم أساساً مسؤولية تنفيذ مشاريع الجودة، كما أكد ضرورة حل المشكلات بأسلوب علمي من خلال جمع المعلومات اللازمة وتحديد أسباب المشكلة ووضع الحلول المناسبة وتقييمها

بإيجابياتها وسلبياتها واختيار الحل الأفضل . (<http://www.alkhaleej.ae/economics>)

واعتبر جوران أن تطوير المنتج يمثل صميم إدارة الجودة الشاملة، وهي عملية دائمة ومستمرة، وفرق بين نوعين من المستهلكين هما: المستهلك الخارجي (الزبون)، والمستهلك الداخلي وهو من يعمل داخل المنظمة، وأعتمد جوران على عشر نقاط أساسية لتحسين الجودة الشاملة تقترب في مجملها من مبادئ ديمنج للجودة (الغنام، ٢٠١٣).

- ١- الاهتمام بفرق التحسين
- ٢- تحديد أهداف التحسين في المؤسسة
- ٣- التنظيم لتحديد الهدف
- ٤- تقديم التدريب والتعليم في مجال الجودة
- ٥- تنفيذ مشاريع حل المشكلات
- ٦- تقديم التقارير
- ٧- الاعتراف
- ٨- نشر النتائج والاتصال
- ٩- تسجيل وتدوين الأهداف والنتائج

١٠- خلق المناسبة والذكرى يجعل عملية التحسين المستمر جزء من عمل المنظمة

٤- فليب كروسي Philip Crosby

عمل كروسي Crosby مهندساً في إحدى الشركات الأمريكية حيث كان مشرفاً على خطوط الإنتاج فيها، وتدرج في عدة مناصب حتى وصل إلى منصب نائب المدير، وقد شغل هذا المنصب لمدة أربعة عشر عاماً، وقد ساعدته هذه الخبرة الطويلة في مجال الإدارة على بلورة أفكاره الرئيسية في مجال إدارة الجودة الشاملة، ولعل أبرز أفكاره ومبادئه التي عرف بها مبدأ المعيب الصفري أو مبدأ التلف الصفري (Zero-Defect) (المنذري، ٢٠٠٩).

وقد حدد كروسي أربعة معايير للحكم على وصول المؤسسات إلى الجودة الشاملة، فالمعيار الأول: يركز على وضع تعريف محدد وواضح للجودة وهو من وجهة نظره التطابق مع المتطلبات، والمعيار الثاني: يصف معايير الأداء للمؤسسة لتعمل على مبدأ الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها (منتج بلا عيوب)، والمعيار الثالث: يتعلق بوضع وتحديد مستويات الأداء لدى الأفراد، وذلك لتحقيق الأداء الجيد من أول مرة، والمعيار الرابع: يعتمد على تقويم الجودة من خلال حساب تكلفة الفاقد، فكلما قلت التكلفة المهدرة كلما زادت الجودة (سلطان، ٢٠١٥).

وبناءً على تلك المعايير التي وضعها كروسي لتحقيق الجودة، فيمكننا ملاحظة وتحديد العناصر الأساسية التي يرى كروسي أهميتها في تحقيق الجودة في أي مؤسسة، حيث من الملاحظ تأكيده على أهمية ودور الإدارة العليا في تحديد مفهوم الجودة ونشر ثقافتها بين العاملين في مختلف مستوياتهم الوظيفية، ويترتب على ذلك أهمية تدريب أولئك العاملين وتمكينهم من أجل رفع مستواهم الأدائي والوصول بهم إلى الاتقان الذي يحقق مبدأ المعيب الصفري، فمنع حدوث الأخطاء هو السبيل الوحيد لتحقيق الجودة من وجهة نظر كروسي، ومن العناصر الضرورية - كذلك - لتحقيق الجودة أهمية وجود

فريق التحسين الذي يتابع العمليات ويقوم بتقويم جودة الأداء من خلال مقارنة تكلفة الإنتاج بتكلفة الفاقد، حيث أن تراجع تكلفة الفاقد دليل ومؤشر على جودة الأداء.

وعلى الرغم من وضوح المعايير والأفكار التي قدمها كروسبي في تحقيق الجودة إلا أنه يوخذ عليه مجموعة من المآخذ لعل من أبرزها: عدم ترابط خطوات تحقيق الجودة وافتقارها إلى الإرشادات التنفيذية، كما أن استخدام معيار المعيب الصفري يعد صعبا جدا فهناك دائما خطر انحراف السلوك والعمليات، وكذلك لم يلتفت كروسبي للمعوقات التي قد تعترض تحقيق الجودة، وأغفل أهمية الأساليب الإحصائية في جمع وتحليل البيانات حيث اهتم بمعيار اللاعيوب من أول مرة (شعلان، ٢٠١١).

٥- أرموند فيجنباوم (Armand Feigenbaum)

لقد أشار الباحث عند الحديث عن مراحل تطور إدارة الجودة الشاملة وفي مرحلة تأكيد وضمان الجودة بأن أرموند فيجنباوم هو أول من نادى بفكرة السيطرة الشاملة على الجودة Total Quality Control وذلك في عام ١٩٥٦، حيث نقل بذلك مفهوم الجودة من الرقابة على المنتج ومحاولة تصحيح الانحرافات عن المواصفات في التصنيع إلى مفهوم تأكيد وضمان الجودة، والذي يعمل بمبدأ الوقاية ومنع حدوث الأخطاء منذ البداية عن طريق مشاركة كافة المستويات الإدارية في المنظمة من المدخلات إلى المخرجات في التخطيط ومراقبة الجودة.

وأكد فيجنباوم بأن مسؤولية الجودة مسؤولية تضامية بين القائمين بالعمل، فكل عضو مسؤول عن أداء عمله بجودة كاملة حتى تنطلق الجودة من المنبع، كما أكد أن الجودة في المنتج أكثر أهمية من معدلات الإنتاج، فالإنتاجية من وجهة نظره ليست البعد الكمي فحسب؛ بل الكمي والكيفي معا، وهو -كذلك- صاحب فكرة قياس تكلفة الجودة كوسيلة لتحديد الفوائد العائدة من تبني أسلوب الجودة

الشاملة، حيث كان يرى بأن الجودة تعني قدرة المنتج على تحقيق رغبات العملاء بأقل تكلفة ممكنة (شعلان، ٢٠١١).

وعلى ذلك يرى كل من المنذري (٢٠٠٩)، وعليمات (٢٠١٣) بأن فلسفة فيجنوم في إدارة

الجودة الشاملة تركز على عشر نقاط رئيسة هي:

- جعل الجودة عملية واسعة النطاق تتبناها المؤسسة

- أن تكون الجودة والتكلفة كلا متكاملًا

- أن تعني الجودة ما يفهمه ويتقبله العميل

- توافر الحماس لدى الأفراد ومجموعات العمل اتجاه الجودة

- اعتبار الجودة أسلوبًا للإدارة

- التكامل في الجودة والإبداع

- اعتبار الجودة عملية أخلاقية

- التطور المستمر للجودة

- السعي لتخفيض الكلفة قدر المستطاع وزيادة الفعالية ومراعاة الزمن في الإنتاجية

- أن تنفذ الجودة من خلال نظام شامل يرتبط بالعميل والمصدر معا

٥- كاورو ايشيكوا Kaouru Ishikawa

حاول ايشيكوا التوفيق بين فلسفة ديمنج الأمريكية والفكر الياباني للجودة، وذلك من أجل

جعل فلسفته ملائمة للتطبيق في البيئة اليابانية، فقد قام ايشيكوا بتطوير خطة استراتيجية لتحقيق الجودة

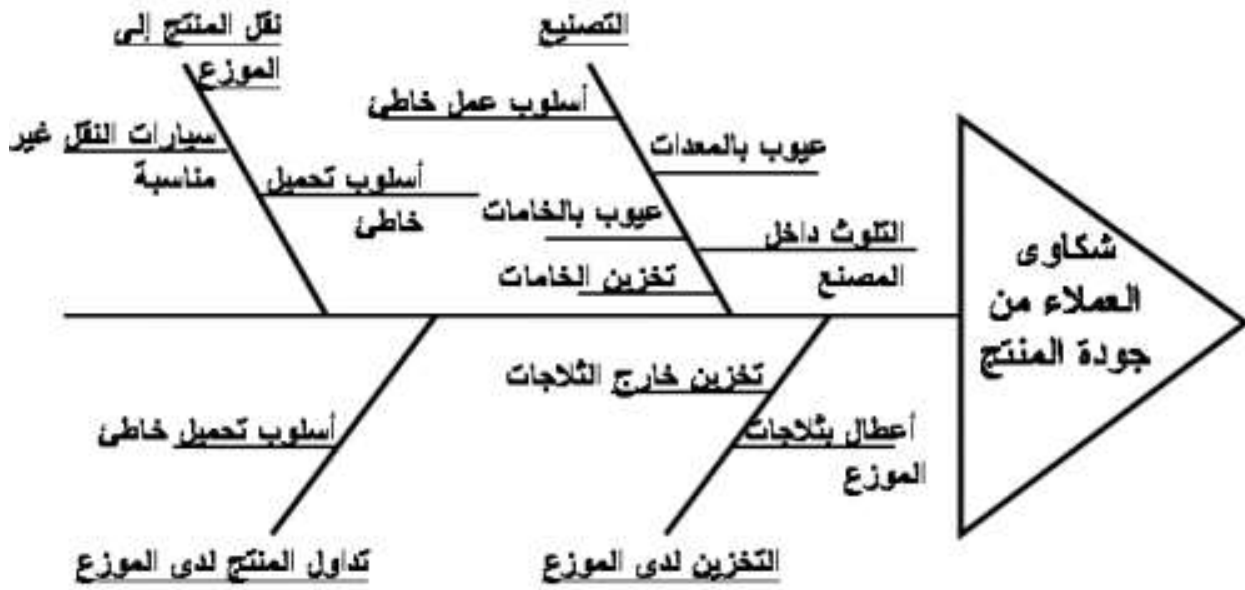
الشاملة من خلال تأسيس ما يعرف بحلقات الجودة (Quality Control Circle) والتي يتم من خلالها

مشاركة مجموعة من الموظفين يتراوح عددهم ما بين أربعة إلى ثمانية أفراد في كل مجموعة يقومون بالتعرف

على المشكلات التي يواجهونها، وتحليلها، وإيجاد الحلول المناسبة لها، ومتابعة تنفيذها؛ بغية تحسين مستوى الأداء وتحقيق الجودة في العمل (المليجي، ٢٠١١).

لقد كان إيشيكاوا يرى بأن مشاركة الموظفين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة مفتاح النجاح لأي مؤسسة، ولذلك أكد على ضرورة اهتمام الإدارة العليا بتدريب الموظفين وتعليمهم، وبفضل حلقات الجودة التي انتشرت في المؤسسات تطور الاقتصاد الياباني، حيث أثبتت أنها أداة فعالة لتحسين وزيادة الإنتاجية، وتخفيض الكلفة، فضلاً عن أهميتها في تنمية كفاءة الموظفين، وتقليل الأعطال المحتملة في الإنتاج، ففي المؤسسات التعليمية ساهمت حلقات الجودة في خفض تكلفة تعليم التلميذ الواحد بنسبة (٢٠%). (سلطان، ٢٠١٥).

ومن خلال تركيز إيشيكاوا على حلقات الجودة ودورها في تحليل المشكلات وإيجاد الحلول لها؛ فقد ابتكر فكرة خريطة عظمة السمكة أو ما يطلق عليها تحليل العلاقة بين السبب والنتيجة، فمن خلال هذا الأسلوب يقوم أعضاء الحلقة بتحديد المشكلات التي تواجههم، وتحديد أسبابها الرئيسة والفرعية التي أدت إلى حدوثها، وتوضع كل مشكلة على عظمة من عظام هيكل السمكة، حيث تساعد هذه الطريقة في تكوين جماعات النقاش وتحفيز إثارة الأفكار والخروج بالنتائج والحلول المقترحة، والشكل الآتي يوضح هذا الطريقة (المنذري، ٢٠٠٩).



الشكل: رقم (٥) خريطة عظمة السمكة

إذن من خلال ما تقدم نستطيع تحديد المبادئ التي ركز عليها ايشيكاوا في فلسفته لتحقيق إدارة الجودة الشاملة، حيث يرى أن الجودة هي مسؤولية الجميع في داخل المؤسسة الواحدة وفي جميع المستويات الإدارية، وأن مراجعة ومراقبة الجودة يكون بشكل كلي يشمل جميع مستويات الأداء، وأن هذه المراقبة تحتاج إلى تكوين فرق متابعة وتحليل المشكلات من العاملين أنفسهم (حلقات الجودة)، وأن الجودة لن تتحقق إلا بدعم الإدارة العليا لها، وتركيزها على تدريب وتعليم العاملين على توظيف الطرق والأساليب الإحصائية التي تكشف اتجاه الجودة ومدى تحققها.

٦.١.٢ مبادئ وأسس إدارة الجودة الشاملة

يقصد بمبادئ إدارة الجودة الشاملة هي المراكز والأسس والقواعد التي يجب اتباعها لتحقيق مستوى الجودة المناسب سواء في المنتجات أو الخدمات (بدوي، ٢٠١٠)، وهي مجموعة العناصر والمكونات التي تقود تصميم وتشغيل نظام إدارة الجودة الشاملة فضلا عن نظام المنظمة بأكمله (القيسي، ٢٠١١) ومن خلال تتبع آراء رواد إدارة الجودة الشاملة واستعراض أفكارهم، وبعد الرجوع إلى الكثير من الأدبيات التي

تناولت تلك المبادئ وتتفق في الكثير منها وتختلف في القليل، فإن الباحث يرى إمكانية تصنيف تلك المبادئ لإدارة الجودة الشاملة وفقا للعناصر الثلاثة لأي نظام إداري في المؤسسات أو المنظمات: المدخلات والعمليات والمخرجات.

فقد لاحظ الباحث من خلال تتبعه للآراء والتصنيفات المختلفة لمبادئ إدارة الجودة الشاملة ومركزاتها التي يعول عليها لتحقيق الجودة أن تلك المبادئ يمكن تصنيفها إلى مبادئ تتعلق بمدخلات النظام لأي منظمة، ومبادئ تتعلق بالعمليات، ومبادئ تتعلق بالمخرجات، وفيما يلي نستعرض تلك المبادئ:

١- مبادئ مدخلات إدارة الجودة الشاملة

- دعم وثأيد الإدارة العليا لإدارة الجودة الشاملة وجعلها في قائمة أولوياتها
- بناء الثقافة التنظيمية المعلنة والموثقة للمنظمة والداعمة للجودة (الرؤية، الرسالة، السياسات، القيم، اللوائح، الأهداف، ...)، حتى يؤمن جميع العاملين بالجودة، ويعملون في سبيل تحقيقها.
- وجود قيادة تعتمد على أساليب قيادية حديثة في الإدارة بعيدة عن الأنماط التقليدية، وتقوم بالإشراف والمتابعة وتوجيه أعضاء المنظمة بالشكل الصحيح نحو تحقيق الأهداف، وتسعى إلى إيجاد بيئة العمل التي تنمي العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين العاملين، وتحفز القدرات والمهارات لديهم.
- توفير كافة الامكانيات البشرية والمادية لخدمة الأهداف وتحقيقها.
- تحديد معايير ومقاييس الجودة يكون وفقا لمتطلبات وتوقعات العملاء.
- التحديد الواضح لطرق وأساليب القياس الواجب توافرها واتباعها لاختبار الخدمة والمنتج.
- اتخاذ القرارات يكون بناء على التغذية الراجعة المستفادة من آراء وتطلعات العملاء، وبمشاركة العاملين في المنظمة.

-الاعتماد على المعلومات والإحصائيات لقيادة التطوير والتحسين المستمر في المنظمة، فيجب أن تصبح الجودة جزءاً من القرارات اليومية، وفي توزيع الموارد وسياسات شؤون الموظفين والأنظمة التشغيلية، أي سلوكاً ممتداً من الإدارة العليا إلى أدنى المستويات الإدارية.

٢- مبادئ العمليات لإدارة الجودة الشاملة

-التركيز المستمر على التطوير والتحسين للأداء للوصول إلى المخرجات التي يتطلع إليها العملاء.

-التركيز على تنمية الموارد البشرية من خلال تدريب العاملين بإكسابهم المهارات الفنية لتحقيق جودة الأداء لديهم، وتدريبهم من أجل زيادة وعيهم بالجودة ومدى أهميتها

-العمل على مبدأ المشاركة الكاملة من قبل العاملين في المنظمة من أجل الاستفادة من خبراتهم، وإزالة الحواجز فيما بينهم، ومشاركتهم في تحديد المشكلات وتحليلها وتقديم الحلول لمعالجتها، فالجودة تبدأ من الداخل.

-توفير المناخ المناسب للعاملين، والمشيغ لهم على التعاون وتشكيل الفرق والعمل بروح الفريق، وتقديم مبدأ التعاون على مبدأ المنافسة، حتى يشعر جميع العاملين بأن المؤسسة ملك للجميع، وتقع عليهم جميعاً مهمة التغيير.

-تقدير جهود العاملين وتحفيزهم، وتشجيعهم على الابتكار والتطوير الأمر الذي يحقق لديهم الأمان الوظيفي، وينعكس إيجاباً على أدائهم.

-العمل على مبدأ الوقاية من الأخطاء، وليس التفتيش، وذلك من أجل تقليل التالف والفاقد، وتقليل التكلفة، وتحسين العمليات الداخلية للإنتاج بما يتوافق مع المواصفات المعدة مسبقاً

-ضمان تفعيل التعاون والتنسيق بين الإدارات والوحدات المختلفة في المؤسسة، حيث يجب التركيز على العمليات في جميع الأقسام وكيفية سيرها وتسلسلها.

٣- مبادئ مخرجات إدارة الجودة الشاملة

- تحقيق رضا المستفيدين والعملاء، وتلبية توقعاتهم، وتتبع آرائهم وتقديم التغذية الراجعة بذلك إلى الإدارة
- إدخال الجودة وخدمة العميل في أنظمة تقييم الأداء وأنظمة المكافآت
- التأكد من تطابق الخدمات والمنتجات مع المواصفات والمعايير الموضوعية والمحددة.
- قياس الأداء وتحليله في ضوء النتائج وتقديم الحلول المقترحة للتطوير
- تقييم النتائج المترتبة على العمليات المحسنة والمطورة وتقديم التغذية الراجعة للإدارة العليا
- هذا ويشير كل من الصالحى (٢٠١٢)، والربيعي وأحمد والطائي (٢٠١٤) إلى جملة من المرتكزات والمنطلقات الفكرية لفلسفة إدارة الجودة الشاملة التي يمكن إجمالها في النقاط الأساسية الآتية:
- قبول التغيير باعتباره حقيقة، والتعامل مع المتغيرات بدلا من تجاهلها أو محاولة تجنبها
- الاعتناء بأهمية المناخ المحيط بالإدارة، واستحداث أساليب للتعامل مع مكوناته والتأثير فيها
- الاعتراف بالسوق وقبول أحكامه باعتباره الفيصل في تقييم أداء الإدارة
- استيعاب التكنولوجيا المتجددة كعنصر حاكم لتفكير الإدارة واختياراتها
- الاستخدام الذكي لتكنولوجيا المعلومات، وإعادة رسم وتصميم التنظيمات والأساليب الإدارية
- إدراك أهمية الاستثمار الأمثل لكل الطاقات والموارد
- قبول المنافسة كواقع ضروري، والسعي إلى تحقيق سبق على المنافسين من خلال خلق التميز
- إدراك أهمية الوقت كمورد رئيس للإدارة تعتمد عليه في خلق المنافع والإيجابيات
- إدراك العلم كوحدة متكاملة، وضرورة الخروج من الحيز الإقليمي إلى الحيز العالمي

- إدراك أهمية التكامل مع الآخرين

- أهمية العميل وضرورة الاقتراب منه، واعتباره معياراً أساسياً للحكم على جودة الخدمات

- الابتعاد عن منطق الفردية والتشتت، والأخذ بمفاهيم العمل الجماعي، وتكوين المنظومات والشبكات المترابطة والمتفاعلة.

- رفض المبادئ والمسلمات الكلاسيكية في الإدارة والتنظيم، والاستعداد لتقبل مفاهيم ومنطلقات متجددة

- الإيمان بأن العنصر البشري هو الأساس الأقوى والأهم في إنجاح الإدارة، ولذلك تحتل تنمية الموارد البشرية الاهتمام الأكبر من جانب الإدارة المعاصرة.

وفي ضوء تلك المبادئ والمركبات الفلسفية يتضح لنا جلياً بأن إدارة الجودة الشاملة عبارة عن ثورة إدارية وفكرية وثقافية وتنظيمية معاصرة وشاملة، تختلف عن الإدارة التقليدية في جوانب عدة، ويمكن إيجاز الفوارق بينهما - كما أشارت العديد من الأدبيات إلى ذلك الصالحى (٢٠١٢)، دعمس (٢٠١٢)، الهوش (٢٠١٣)، إسماعيل (٢٠١٤) - وفقاً للجدول الآتي:

جدول رقم (١) المقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة

*١	عناصر المقارنة	الإدارة التقليدية	إدارة الجودة الشاملة
١	الهيكل التنظيمي	هرمي، رأسي	أفقي، شبكي
٢	التخطيط	قصير المدى	طويل المدى
٣	السياسات والإجراءات	جمود السياسات والإجراءات	مرونة السياسات والإجراءات
٤	المستويات الإدارية	متعددة، متشعبة	منخفضة، مقلصة
٥	اتخاذ القرارات	مركزي، بناء على تجارب الأشخاص في قمة الهرم	غير مركزي، مبني على المعلومات والبيانات
٦	أسلوب العمل	فردى	جماعي (فرق العمل)
٧	نوع الرقابة	الرقابة اللصيقة وتصيد الأخطاء	الرقابة الذاتية
٨	طبيعة العمل	التركيز على الأرباح	التركيز على جودة النظام، ورضا العملاء
٩	بيئة العمل	تنافسية فردية	تنافسية جماعية تركز على اندماج الموظفين مع النظام
١٠	حل المشكلات	عن طريق المديرين	عن طريق فرق العمل
١١	العلاقة بين المسؤولين والعاملين	قائمة على السلطة وإصدار الأوامر وإلقاء اللوم	قائمة على الثقة وإزالة العوائق
١٢	دور المديرين	التخطيط، التوظيف، الرقابة	التفويض، التدريب، تسهيل المهمة
١٣	التدريب	مكلف	استثمار
١٤	جهود التحسين	التحسين وقت الحاجة	تحسين مستمر
١٥	مجالات الاهتمام	حفظ البيانات	تحليل البيانات وإجراء المقارنات البيئية

ومن خلال هذه المقارنة بين الإدارة التقليدية والإدارة بالجودة الشاملة يتضح أن المنظمة التي

تسعى إلى تطبيق الجودة الشاملة تعمل على إزالة الأسلوب البيروقراطي السائد في الإدارة التقليدية،

وإحلاله بالأسلوب الإداري الحديث المعتمد على المبادئ والمركزات التي أشرنا إليها سابقاً، ولا شك أن

هذا الإحلال بين الأسلوبين له انعكاساته الإيجابية وفوائد عديدة على المنظمة، كما أنه السبب الرئيس وراء الجودة الخدمية والإنتاجية التي يشهدها العالم اليوم.

٧.١.٢ أهداف وفوائد تطبيق نظام الجودة الشاملة

إن أبرز أهداف وفوائد تطبيق نظام الجودة الشاملة في المنظمات والمؤسسات المختلفة -بشكل عام- يتمثل في تحقيق تطوّر مستمر في جودة المنتجات أو الخدمات يؤدي إلى تحقيق رغبات وتطلعات العملاء، ويضمن تعزيز الموقع التنافسي للمنظمات بين أقرانها مع تخفيض التكلفة واختصار في الجهد والوقت، وتشير العديد من الأدبيات والدراسات إلى أهداف وفوائد جمّة تجنيها المنظمات المطبقة لإدارة الجودة الشاملة، وبعد تتبع تلك الأهداف والفوائد ارتأى الباحث تصنيفها إلى أهداف وفوائد تتعلق بالمنظمة نفسها، وأهداف وفوائد تتعلق بالعميل المستفيد من منتجات أو خدمات المنظمة، وأخرى تتعلق بالعاملين في المنظمة.

١ - أهداف وفوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة للمنظمة

يحقق تطبيق إدارة الجودة الشاملة للمنظمة العديد من الأهداف والمكاسب، وقد أشرنا إلى بعضها سابقا حيث زيادة الانتاجية وجودة الأداء والخدمات، واللذان يحققان رغبات وتطلعات المستفيدين مما يؤدي إلى المحافظة عليهم، وكسب ثقتهم، والتوسع في جذب عملاء جدد الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الربحية، ويعزز الموقع التنافسي للمنظمة ويرفع قيمتها السوقية.

فوضع الاستراتيجيات ووضوح الأهداف والرؤى والمشاركة الفاعلة في صنع القرارات، وتعزيز العلاقات بين مختلف المستويات الإدارية للمنظمة، وتبني أسلوب التطوير والتحسين المستمر، وبناء أدوات قياس فاعلة، وتدريب وتنمية خبرات العاملين، وتشجيع مشاركتهم الفاعلة في حل المشكلات، والاعتماد على التغذية الراجعة، والاستفادة من وجهات نظر العملاء وفهم تطلعاتهم، فجميع ذلك يعد مكاسب

حقيقية تجنيها المنظمات عند توظيفها وتطبيقها لإدارة الجودة الشاملة، حيث تتحقق بذلك أهداف المنظمات وتضمن تطوّر أدائها وتحسين مخرجاتها وخدماتها.

٢- أهداف وفوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة للعاملين

تحقق إدارة الجودة الشاملة العديد من الأهداف والفوائد للعاملين في المنظمة، فبعد أن كانت بيئة العمل في الإدارات التقليدية قائمة على التنافس الفردي بين العاملين، وتصيد الأخطاء والرقابة اللصيقة والتركيز على الأرباح؛ جاءت إدارة الجودة الشاملة لتحديث التغيّر في تلك المفاهيم حيث حلّ روح العمل الجماعي محل التنافسية الفردية، وأصبح للعاملين دور بارز في معالجة المشكلات والمشاركة في صنع القرارات، ودور بارز في تحقيق جودة الأداء نظرا لمشاركتهم الفاعلة في مختلف المستويات الإدارية وشعورهم بالانتماء للمنظمة؛ فالعلاقات بين العاملين في المنظمة في ظل إدارة الجودة الشاملة قائمة على الثقة المتبادلة بينهم، والتعاون البناء بما يحقق الأهداف.

إن وضوح الثقافة التنظيمية للمنظمة ووضوح أهدافها وإشراك الجميع في إعداد الخطط ووضع الاستراتيجيات؛ يشعر العاملين بذاتهم وأهميتهم ويحقق لهم الأمن الوظيفي والاستقرار المهني، ويوجههم جميعا نحو تحقيق الأهداف، كما أن ذلك الوضوح في مختلف الجوانب التنظيمية يساعد العاملين للقضاء على الإزدواجية في المهام وتشعبها، ويساعد بشكل كبير على تسهيل العمل وسير المهام بطريقة سلسة وسريعة، كما أن لك يعزز العلاقة بين العاملين والمسؤولين حيث تحل الثقة المتبادلة بينهم محل التسلط وإصدار الأوامر؛ فالجميع يعي مهامه وأدواره ويشعر بأهميته في المنظومة.

ويعد التدريب ورفع كفاءة العاملين من أهم مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وهو أحد أهم المكاسب والفوائد التي يجني ثمارها العامل نفسه والمنظمة على السواء، ففي ظل إدارة الجودة الشاملة أصبح ينظر إلى التدريب بأنه استثمار حقيقي للموارد البشرية فمن خلاله تكتسب الخبرات وتصل

القدرات الأمر الذي ينعكس أثره الإيجابي على جودة الأداء وبالتالي على جودة الخدمات والمنتجات، وهذا بدوره يساعد المنظمة على فهم التحديات الاقتصادية المحيطة بها، ويعزز قدرتها على البقاء والمنافسة.

٣- أهداف وفوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة للعملاء

في ظل إدارة الجودة الشاملة يعد تحقيق الجودة أمراً غير ثابت نظراً لحاجة المؤسسة إلى التطوير والتحسين المستمر في مدخلاتها وعملياتها، وبأتي هذا نتيجة للمنافسة وتحدد تطلعات ورغبات العملاء المستفيدين من الخدمات، ومن هنا نجد أن ضمان جودة المنتج والخدمة، وتوفير المعلومات الكافية عنهما، والسعي لتحقيق رضا المستفيدين وكسب ثقتهم، والحفاظة عليهم تعد أهم الفوائد والمكاسب التي يحققها العملاء أنفسهم من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة.

وفي المقابل نجد أن تلك التطلعات المستقبلية للعملاء المستفيدين تعد تغذية راجعة للمؤسسة تستفيد منها في تطوير تصميم معايير جودة أدائها وخدماتها وإنتاجها، وتصميم أدوات القياس المناسبة لها؛ مما يمكنها من مسايرة التغيير الحادث لاحتياجات العملاء

٨.١.٢ متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

بعد الحديث عن مبادئ إدارة الجودة الشاملة وأهداف وفوائد تطبيقها على المؤسسة والعملاء الداخليين (العاملين)، والخارجيين (المستفيدين)، يبدو جلياً ضرورة توفر متطلبات هذا التطبيق في المؤسسة لتتمكن من إعداد العاملين وتجهيزهم لقبول الفكرة ومن ثم السعي نحو تحقيق أهدافها والحصول على النتائج المرجوة، وقد أشارت جملة من الأدبيات إلى متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة على النحو الآتي (القيسي، الهوش، الربيعي، عبدالرحيم):

١- تبني ثقافة الجودة في المؤسسة:

لقد رأينا الفارق الكبير بين ثقافة الجودة وثقافة العمل الإداري التقليدي، ولا شك أنه لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في أي مؤسسة يستلزم ذلك قبولا وتأييدا من قبل الإدارة العليا لها، وإيمانا وتشجيعا من قبل كافة العاملين، وإدراكا لأهميتها وفوائدها من أجل تقبل التغيير؛ فتطبيق إدارة الجودة الشاملة يقتضي توفير البيئة الملائمة، والمناخ الذي يساعد على توفير فرص الإبداع والتحسين، وما ذلك إلا من خلال المشاركة الفعالة من العاملين جميعا.

٢- نشر مفاهيم إدارة الجودة الشاملة والترويج لها:

يعد نشر مفاهيم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة لجميع العاملين في المؤسسة قبل اتخاذ قرار التطبيق أمرا ضروريا، ومطلبا أساسيا، وذلك لأن التسويق للبرنامج يساعد كثيرا في التقليل من مقاومة التغيير والمعارضة، ويساعد في التعرف على المخاطر المتوقعة بسبب التطبيق حتى يمكن مراجعتها، ويتم الترويج للبرنامج من خلال تنظيم المحاضرات والمؤتمرات والدورات التدريبية التي يديرها وينفذها خبراء متخصصون في الجودة الشاملة.

٣- نظام التوثيق:

من أجل التخطيط السليم لعمليات الجودة وتنفيذها وتقييمها لابد من وضع نظام توثيقي يتضمن جميع الوثائق والبيانات اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة من سياسات وأهداف وأدلة، وتوثيق الإجراءات سواء ما يتعلق بالعمليات أو الإجراءات الوقائية أو التصحيحية، وكل ما يلزم لعمل المؤسسة مع ضرورة الحرص على سهولة الوصول إلى هذه الوثائق.

٤- التعليم والتدريب:

لقد أشرنا سابقا بأن عملية تحقيق الجودة عملية غير ثابتة بل هي مستمرة ومتجددة نظرا لتجدد تطلعات المستفيدين المستقبلية، ونظرا للمنافسة التي يفرضها التسابق على الجودة بين مختلف المؤسسات، وعليه فإن لتحقيق الجودة والاستمرارية عليها يستلزم ذلك إخضاع جميع العاملين من إداريين ومشرفين وفنيين إلى دورات تعليمية وتدريبية مستمرة لغرض مواكبة التطوير والتحسين المستمرين.

٥-التقويم الذاتي:

يعد مبدأ التطوير والتحسين المستمرين من المبادئ الأساسية التي تعتمد عليه إدارة الجودة الشاملة من أجل المحافظة على كيان المؤسسة وعمالها، ولا شك أن ذلك يتطلب الرقابة الذاتية من قبل العاملين في المؤسسة وفي جميع المستويات الإدارية والفنية، فالرقابة الذاتية وتقويم السلوك وتصحيح المسار كل ذلك يؤدي إلى تطوير وتحسين الأداء بصورة مستمرة.

والتقويم الذاتي لا يتأتى إلا بعد نشر ثقافة الجودة وأهميتها بين العاملين، ووعيهم بأدوارهم، وإخضاعهم للتدريب المستمر لتعزيز انتمائهم إلى المؤسسة، فذلك يكسبهم الشعور برضايتهم الوظيفية، وينمي لديهم الرغبة للتطوير مما يجعلهم يقوّمون سلوكهم بأنفسهم، ويسعون إلى تطوير أدائهم، الأمر الذي ينعكس أثره الإيجابي على المؤسسة.

٦-الإشراف والمتابعة:

تقوم فلسفة إدارة الجودة الشاملة على العمل الجماعي وتقديم مبدأ التعاون بين الجميع على مبدأ التنافس الفردي مع عدم إغفال المبادرات الفردية وتقديم الحوافز للمبدعين منهم، والعمل الجماعي يتطلب تشكيل فرق العمل التي تعمل بروح الفريق لتحقيق الأهداف المزمع تحقيقها.

وعلى ذلك فمن الضروري لتطبيق برنامج الجودة والسير به في الاتجاه الصحيح أن يتم الإشراف والمتابعة على عمل تلك الفرق بتعديل أي مسار خاطئ ومتابعة إنجازاتهم وتقويمها، كما تقوم اللجنة المعنية بالإشراف والمتابعة بالتنسيق بين مختلف الأفراد والإدارات في المؤسسة، وتذليل الصعوبات التي تعترض طريق فرق العمل.

٧- الاستعانة بالاستشاريين:

يتم الاستعانة بالخبرات الخارجية من مستشارين ومؤسسات متخصصة عند تطبيق البرنامج، وذلك من أجل تدعيم خبرة المؤسسة ومساعدتها في حل المشكلات التي قد تنشأ في المراحل الأولى من تطبيق البرنامج.

٨- وضع نظام للحوافز

لدعم الأداء الملتزم، وإشعار العاملين بدورهم الكبير في نجاح المؤسسة، ولضمان الاستمرارية والعمل بفاعلية وكفاءة عالية، لذا كان لزاماً على المؤسسة أن تضع نظاماً للحوافز يتسم بالعدالة والمرونة، ويسهم في تنمية الشعور بالانتماء من قبل العاملين اتجاه المؤسسة، ويرسخ ثقتهم بأنفسهم.

٩- إستراتيجية تطبيق الجودة الشاملة:

يعد وضع الاستراتيجية اللازمة لتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة من أهم متطلبات التطبيق، وتتضمن هذه الاستراتيجية جملة من الخطوات تبدأ أولاً بالإعداد لتطبيق البرنامج، وذلك بتحديد الأهداف ومتطلبات المستفيد، وتبادل الخبرات والمعلومات ومقارنتها بالوضع الحالي لمواصفات المنتج أو الخدمة المقدمة؛ وذلك من أجل تحديد مدى الحاجة إلى التحسين، وعلى ضوء الحاجة إلى التحسين يتم وضع الأهداف الجديدة والمهام المطلوبة، حيث تأتي الخطوة الثانية والمتعلقة بعملية التخطيط إذ توضع تلك

الأهداف الجديدة والمهام في خطة متكاملة مع وصف مفصل لكيفية التطبيق، وتحديد دقيق للموارد البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ الخطة.

وبعد عملية التخطيط يتم وضع المعايير اللازمة لقياس الجودة وتحقيق الأهداف التي تم وضعها، وتحديد وسائل القياس اللازمة، وأما في الخطوة الرابعة فيتم التقييم في ضوء المعايير التي تم تحديدها والطرق الإحصائية الملائمة، وذلك من أجل التأكد من الأداء ومدى ارتباطه بالتطوير والتحسين المستمرين للخدمة أو المنتج، وأخيرا يتم تحديد كيفية إدارة الموارد البشرية والمادية، ووضع الأسس الهيكلية لتطبيق البرنامج بما في ذلك المباني والمعدات وبيئة العمل.

٩.١.٢ معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

كحال أي برنامج جديد تود المؤسسات أو المنظمات تطبيقه -لا شك- أنه يتعرض إلى العديد من العقبات والمعوقات التي تعرقل تطبيقه وممارسته، ويواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة العديد من المعوقات التي تحد من كفاءة التطبيق، وقد تسبب فشله، وتعد دراسة معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ذا فائدة كبرى للمؤسسات التي تود خوض التجربة والاستفادة من خبرات الآخرين، وتوفير الوقت والجهد من أجل الوصول إلى الأهداف بأقصر وأيسر الطرق.

ونظرا لكون برنامج إدارة الجودة الشاملة جديدا نسبيا وخاصة في الدول النامية، فإن عدم توفر الكفاءات البشرية المؤهلة في هذا المجال، وعدم الإلمام بالأساليب الإحصائية لضبط الجودة فضلا عن عدم توفر الميزانيات الكافية للتطبيق تعتبر من أكبر معوقات التطبيق، كما أن وجود مقاومة التغيير لدى بعض العاملين، ووجود اعتقاد خاطيء بعدم حاجتهم إلى التدريب، وعدم توفر الانسجام بين أعضاء فريق العمل أو بين فرق العمل بعضها مع بعض تحد من التطبيق الصحيح للبرنامج وتعرقل مساره

الصحيح. (أبو عبده، ٢٠١١)

ويضاف إلى تلك الصعوبات والمعوقات تبني الإدارة العليا والوسطى للمؤسسة الأسلوب البيروقراطي السلطوي في الإدارة، وعجزهما عن فهم الأدوار الجديدة لنمط قيادة الجودة الشاملة، وتشدّد المديرين في تفويض صلاحياتهم؛ الأمر الذي يعرقل الاتصال الفعال بين الأقسام، ويؤدي إلى عدم الاستفادة من التغذية الراجعة، والتأخر في إيصال المعلومات عن الانجازات التي يحققها العاملون والفرق المختلفة، وجميع ذلك يضعف دافعية العاملين نحو الإنجاز والإبداع، ويضعف انتماءهم نحو المؤسسة. (الحمدي، ٢٠١٣)

كما أن عدم استقرار الإدارة وتغيّرها الدائم، وتعاقب المديرين على المؤسسة الواحدة لا يتيح الفرصة لديهم لفهم أسلوب إدارة الجودة الشاملة، وتركيز اهتمامهم لتحقيق أهدافه وغاياته، وكذلك عندما تركز الإدارة على تقييم الأداء دون القيادة الواعية التي تساعد على تحقيق جودة أعلى، وبالتالي تتحول الإدارة إلى إدارة بالتخويف، ويحدث بذلك لبس بين التدريب وتقييم الأداء ينتج عنه إهمال احتياجات العاملين التدريبية لفهم الأسلوب، كما أن اختيار برامج ممتازة للجودة دون إجراء تعديلات عليها بما يتناسب مع خصائص المؤسسة يعد من العقوبات التي تعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة. (موسى؛ وزعل، ٢٠١٠)

ونحن نرى أن جميع هذه المعوقات السابقة يمكن علاجها علاجاً جذرياً من خلال التهيئة الكاملة للمؤسسة من إمكانيات مادية وبشرية قبل الإقدام على تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة مع التخطيط السليم والإعداد الجيد وتوفير القيادات المدركة والواعية لأدوارها، مع أخذ المؤسسة وقتها الكافي لنشر الثقافة التنظيمية لإدارة الجودة الشاملة، والتأكد من إدراك العاملين وتقبلهم لها، مع توفر التدريب المناسب والحفز لهم لضمان جودة أدائهم، كما لا بد للمؤسسة من وضع نظام معلوماتي يستند إليه في صنع القرارات ويوفر التغذية الراجعة من أجل الاطلاع المستمر على عمليات التطوير والتحسين، وعليها

— كذلك— اعتماد أساليب حديثة في الاتصال والتواصل لمنع تأخر تدفق المعلومات وسير العمليات بالطريقة الصحيحة والسرعة المطلوبة.

١٠.١.٢ مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة

تكاد الأدبيات والعديد من الدراسات تتفق على أن عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة تمر بخمس مراحل أساسية، ويمكن إجمالها على النحو الآتي (الهوش (٢٠١٣)، اسماعيل (٢٠١٤)، علي ومرسي (٢٠١٠)، بدوي (٢٠١٠)، موسى وزعبل (٢٠١٠):

١- مرحلة الإعداد:

في هذه المرحلة تقرر الإدارة العليا للمنشأة عن رغبتها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتتعهد بالتزامها بالدعم الكامل للنظام، ونشر ثقافته بين جميع العاملين، كما يتم في هذه المرحلة اتخاذ قرار الاستعانة بالمستشارين المتخصصين في هذا المجال، وتقوم الإدارة العليا بتشكيل مجلس الجودة الذي يضم في عضويته أعضاء منها، كما يبدأ المديرون في هذه المرحلة بتلقي برامج تدريبية متخصصة عن مفهوم النظام وأهميته ومتطلباته والأسس والمبادئ التي يستند عليها.

٢- مرحلة التخطيط:

وفي هذه المرحلة يتم وضع الخطة الاستراتيجية بما تحويه من رؤية ورسالة وأهداف استراتيجية تعكس طموحات المنظمة، حيث يتم ذلك من خلال تحليل البيئة الداخلية بما فيها من عناصر القوة ومواطن الضعف، وتحليل البيئة الخارجية بما فيها من الفرص المتاحة أو التهديدات المتوقعة، كما يتم في هذه المرحلة وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ، وتحديد الهيكل الدائم والموارد اللازمة لتطبيق النظام، كما يتم اختيار الفريق القيادي لنظام إدارة الجودة الشاملة، والمقررين والمشرفين.

٣- مرحلة التنفيذ:

في هذه المرحلة يبدأ التنفيذ الفعلي للخطط الموضوعة حيث تقوم فرق العمل المختلفة بإحداث التغييرات اللازمة من خلال أداء المهام الموكلة إليها للوصول إلى الأهداف المحددة، وتبدأ عمليات تدريب العاملين في المؤسسة بدعم من المسؤولين عن إدارة الجودة الشاملة، وتقوم فرق العمل في هذه المرحلة أيضا بتحديث طرق التحسين المستمر للأنشطة والعمليات في المؤسسة، ولا بد أن تواجه المؤسسة في مرحلة التنفيذ بعض المشاكل الإدارية والفنية وبالتالي فإنه يتم استخدام أدوات المساعدة في حل المشاكل مثل خريطة السبب والأثر، وخرائط الرقابة والمتابعة وغيرها من الأدوات المعروفة.

٤- مرحلة الرقابة والتقييم:

حيث يتم في هذه المرحلة تدريب العاملين المعنيين بهذه المرحلة على استخدام الأساليب الإحصائية في الرقابة، وتدريبهم على كيفية اكتشاف الانحرافات وتحليلها واتخاذ الإجراءات التصحيحية لتعديل المسار

٥- مرحلة تبادل ونشر الخبرات

في هذه المرحلة يتم استثمار الخبرات الناجحة التي تم تحقيقها من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، حيث تدعى جميع الإدارات والأقسام المشاركة في تحسين وتطوير الأداء إلى توضيح المزايا والفوائد التي حققتها من التطبيق، كما يمكن للمؤسسة في هذه المرحلة أن تسعى إلى نشر تجاربها ونجاحاتها، ويمكنها تبادل خبراتها مع المؤسسات الأخرى بهدف تبادل الاستفادة فيما بينها.

١١.١.٢ إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي وعلاقتها بالكفايات وتطوير الأداء المدرسي

١٢.١.٢ إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي

١٣.١.٢ الجودة في التعليم

إن مفهوم الجودة الشاملة ظهر أساساً في مجال الصناعة إلا أنه انتقل إلى مجال التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية على يد مالكوم بالديرج (Malcolm Baldrig) الذي شغل منصب وزير التجارة في حكومة ريجان عام ١٩٨١، حيث ظل مالكوم ينادي بتطبيق الجودة الشاملة في القطاع التعليمي حتى وفاته في عام ١٩٨٧، وقد أصبح ما نادى به حقيقة واقعة بعدما أعلن رونالد براون عام ١٩٩٣ أن جائزة "مالكوم" في الجودة قد امتدت لتشمل قطاع التعليم إلى جانب قطاع الصناعة. (محافظة، ٢٠٠٩)

إن تسرب مفاهيم وأفكار الجودة الشاملة من قطاعي الصناعة والاقتصاد إلى قطاع التعليم يعد أمراً طبيعياً، وشأنه في ذلك شأن الكثير من المفاهيم والأفكار التربوية التي تعود في أصولها إلى ميادين أخرى، غير أن ما يميز انتقال أفكار الجودة الشاملة إلى الأنظمة التعليمية نظراً إلى اعتبار التعليم أداة التنمية والتقدم وتكامله معرفياً ومهارياً ووجدانياً، ومن ثم الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر المتخصصة القادرة على المنافسة في ظل عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي، وتزايد فيه حمى الصراع والمنافسة بين الأفراد والجماعات والمؤسسات (البيلادي؛ وآخرون، ٢٠١٥).

ولئن كانت أفكار الجودة الشاملة اقتصادية وصناعية المنشأ، وانتقلت لاحقاً بقطاع التعليم غير أنها لا يمكن أن تقارن مطلقاً بين المجالين؛ لأن الأسس التي تتحكم بالقياسات والمواصفات لكل منهما تختلف كثيراً عن بعضها البعض، فالتعليم والمعرفة قيمتان وركيزتان تعتمدان على العقل والفكر بشكل أساسي؛ ولذلك فإنهما يرتبطان بالجانب الفكري والروحي عند الإنسان أكثر من ارتباطهما بالجانب المادي، فالجودة في المجال التعليمي لها معنيان مترابطان أحدهما واقعي ويعني التزام المؤسسة التعليمية بتحقيق المؤشرات والمعايير، والآخر حسي مرتبط بمشاعر وأحاسيس متلقي الخدمة التعليمية كالطلاب وأولياء أمورهم. (الهوش، ٢٠١٣).

ويستنتج الباحث أن إدارة الجودة الشاملة يمكن تطبيقها سواء في المؤسسات التربوية وغير التربوية، غير أن تطبيقها في المجال التربوي يستلزم الدقة نظراً لتعامل العمليات والإجراءات مع عناصر بشرية يستحيل ضبطها بصورة كاملة وفق معايير ومواصفات مقننة حيث لا يمكن الحصول على مخرجات بشرية ذات قدرات ومواهب واتجاهات موحدة، فالتغايير سمة إنسانية، ومن أجل ذلك تحتاج أنظمة الجودة في المؤسسات التعليمية إلى الوقت الكافي، والدقة العالية، وتوفير كافة المتطلبات الأساسية للتطبيق -والتي سنشير إليها لاحقاً- فضلاً عن توفر المناخ التعليمي المناسب، وخاصة فيما يتعلق بتوفير البيئة المتميزة من مبان ومرافق وتجهيزات، وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية.

١٤.١.٢ مبررات ودواعي تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية

من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت تطبيق الجودة الشاملة في التعليم كدراسة الشعلان (٢٠١١)، وطوب وآخرون (٢٠١١)، وزكي (٢٠١٢)، والقيسي (٢٠١٣)، استطاع الباحث تحديد جملة من المبررات والأسباب التي دعت إلى تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في

التعليم والتي من بينها:

- ظهور ملامح الضعف في إنتاجية العاملين بالمؤسسة التعليمية والحاجة إلى نظام جيد للمحاسبية على الإنتاجية.

- تحديات المستقبل المرتبطة بالعمولة والمعلوماتية والتغيرات المتسارعة، وضرورة التفاعل مع الثقافات العالمية والانفتاح على التجارب الإنسانية.

- تحيئة المتعلمين لمواجهة تحديات العمولة وفق منظومة قيمية أخلاقية متكاملة.

- العمل وفق معايير الجودة الشاملة سيؤدي إلى التغيير باستخدام النماذج الحديثة وتطبيقاتها، وسيتم وفق ذلك التخلص من البيروقراطية، والجمود، وانعدام المنافسة، والافتقار إلى الحماس.

- الجودة الشاملة تهتم باحتياجات الطلاب والتكلفة الاقتصادية، وترتيب الأولويات التربوية مما يتطلب إخضاع المؤسسات التعليمية وإدارتها إلى التقييم المستمر.

- بتطبيق إدارة الجودة الشاملة يمكن الكشف بسهولة عن نقاط الضعف في النظام التعليمي بواسطة المعايير التي تنبئ بحدوث الأخطاء للبحث عن أساليب معالجتها، ومنع الخطأ قبل وقوعه، وهذا يؤدي إلى أداء الأعمال بشكل صحيح، وفي أقل وقت، وبأقل جهد، وأقل تكلفة.

- إشباع حاجات المتعلمين، وتحقيق رضا جميع العاملين في المؤسسة التعليمية.

- تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر المعلمين والطلاب وأفراد المجتمع.

- تحقيق جودة المتعلم سواء من حيث الجوانب المعرفية أو المهارية أو الأخلاقية

ويضيف (Wani & Mehraj, ٢٠١٤) إلى تلك الأسباب: رفع مستوى المعايير الأكاديمية للقبول في

المؤسسات المختلفة، والتغيير المستمر في التكنولوجيا، والرغبة في تحقيق متطلبات المجتمع والمؤسسات

الصناعية، والتجارية، والتي تضغط بشكل مستمر ومباشر على مؤسسات التعليم بضرورة رفع جودة

مخرجاتها، والذي يؤدي إلى فرض التنافس بين المؤسسات التعليمية المختلفة.

ويضيف الباحث إلى جملة تلك المبررات التي دعت إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بعض المبررات المتعلقة بالمؤسسات التعليمية الخاصة، وذلك نظرا لوجود الفارق بين النوعين حيث تعد المدارس الخاصة مؤسسات استثمارية تخضع إلى قوانين المنافسة السوقية، ومن بين تلك المبررات:

-متطلبات وتوقعات العملاء (الطلاب، أولياء الأمور، المجتمع) في ازدياد مستمر، الأمر الذي يحتم وجود نظام يشبع تلك التوقعات، ونظام إدارة الجودة الشاملة يتميز بالتطوير والتحسين المستمرين، وبتتبع آراء ورغبات العملاء بما لا يتعارض والتوجهات التربوية.

- إجماع الدراسات على أهمية إدارة الجودة الشاملة في توفر الجهد والوقت والتكلفة؛ مما يسهم في تخفيض تكاليف الخدمات المقدمة.

-متطلبات الإدارة (مالك المدرسة) لخفض المصروفات، والاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية

-هاجس المحافظة على العملاء يدفع بالمدارس الخاصة إلى التنافس والاستفادة من التجارب الدولية والمحلية المطبقة للجودة الشاملة التي أثبتت فاعليتها في المجال التعليمي

-لا مركزية هيئات الاعتماد لأنظمة الجودة يسمح بمرونة التواصل معها والاستفادة من خبراتها، كما يعطي للمدارس الخاصة حرية الاختيار المناسب منها، والمتوافق لظروفها وإمكاناتها

-توجه أولياء أمور الطلبة إلى المدارس الخاصة الحاصلة على شهادات الجودة يمثل مبررا داعما لتسابق المدارس الخاصة نحو تحسين وتجويد الأداء من خلال الارتباط بهيئات الاعتماد لأنظمة الجودة المختلفة

٢٢.١.٥ مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم

بعد اطلاع الباحث على العديد من الأدبيات والدراسات التي تناولت موضوع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي؛ قام بحصر مجموعة من التعريفات لمفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم والتي من بينها:

- يعرفها المخمري (٢٠١٣) بأنها: "أداء العمل بأسلوب صحيح متقن من خلال تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة؛ لرفع مستوى جودة الخدمة التعليمية بأقل جهد وكلفة وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- كما عرفها عليمت (٢٠١٣) بأنها "مجموعة من المعايير والسمات التي يجب توافرها في جميع عناصر المؤسسة سواء ما يتعلق بالمدخلات أم العمليات أم المخرجات التي تعمل على تحقيق حاجات العاملين في المؤسسة والمجتمع المحلي، وذلك من خلال الاستخدام الأمثل والفعال لجميع الإمكانيات البشرية والمالية"
- ويعرفها كل من طيوب ودرويش وحسين (٢٠١١) بأنها: "أسلوب استراتيجي يقوم على التعاون المشترك والإحساس بالمسؤولية بين العاملين في أداء الأعمال وفق معايير ومبادئ تؤدي إلى تحقيق تميز وتفوق عال في عناصر النظام التعليمي مع الاستمرارية في التطوير والتحسين بمرونة وفعالية تحقيقا لحاجات المستفيدين ورغباتهم، واعتمادا على تقييمهم لمعرفة مدى التحسن في الأداء"
- وعرفها الهاشمي المذكور عند سلطان (٢٠١٥) بأنها: التحسين المستمر للجودة عبر الجهود المخططة التي تهدف إلى الاستعمال الفعال للموارد البشرية والمادية، عن طريق الاهتمام بمدخلات المنظومة التعليمية وعملياتها ومخرجاتها، بحيث تتجاوز توقعات سوق العمل، وإكساب الأفراد القدرة على

التعامل مع التغيرات العالمية، بما يلبي احتياجات المجتمع، على أن يعمل الجميع على تحقيق الأهداف.

- ويعرفها كل من الشناوي وفوزي المذكورين لدى الصفار (٢٠١٣) بأنها: "استراتيجية تستهدف دفع جميع المؤسسات التعليمية نحو استخدام الأساليب الإدارية الحديثة بما يعمل على تحسين جميع مدخلات وعمليات التعليم للحصول على نوعية عالية الجودة من المخرجات في إطار العمل التعاوني المستند على اللامركزية، والمناخ المؤسسي المدعم للتغيير والتطوير".

- ويعرفها كل من علي ومرسي (٢٠١٠) بأنها: "جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تظافر جهود العاملين في مجال التربية.

- ويعرفها الصالحي (٢٠١٣) أداء العمل بأسلوب صحيح متقن وفق مجموعة من المعايير التربوية الضرورية؛ لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بأقل جهد وكلفة محققا الأهداف التربوية التعليمية، وأهداف المجتمع، وسد حاجة سوق العمل من الكوادر المؤهلة علميا.

ويرى الباحث بأن تلك التعريفات لها قواسم مشتركة حيث تدل على أن إدارة الجودة الشاملة هي عبارة عن عمليات وإجراءات مخطط لها وفق مواصفات ومعايير محددة، وتشمل مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي، بحيث تتضافر جهود العاملين فيه لتحقيق المنتج التعليمي المنشود والمنسجم مع الأهداف التربوية المنشودة.

١٦.١.٢ أهداف ومزايا تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية

تهدف الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية إلى تحسين جودة المخرجات والخدمات التعليمية، مع مراعاة خفض التكاليف، والتقليل من الوقت الضائع والجهد اللازمين لتحسين الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب وإشباع حاجاتهم، كما تهدف إلى ضبط وتطوير النظام الإداري من خلال وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات، ورفع كفاءته وكفاءة جميع العاملين في المؤسسة من خلال التدريب المستمر مما ينعكس أثره الإيجابي على رفع مستوى الأداء لجميع عناصر ومخرجات النظام التعليمي في المؤسسة وصولاً إلى تحقيق رضا أولياء الأمور والمجتمع ككل. (المليجي، والبرازي، ٢٠١٠)

كما تسعى إدارة الجودة الشاملة إلى تبني الديمقراطية في عملية التعليم من حيث اختيار المقررات المطلوبة، ومراعاة قدرات الطلبة وإمكاناتهم، وتنميتهم في كافة مجالات النمو، باعتباره أهم المخرجات التعليمية، وبالنظر إلى العملية التعليمية نظرة شمولية دون إحداث تجزئة لها، مع التركيز على التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين، والمرونة في التعامل مع المتغيرات التي تؤثر على العملية التعليمية التعليمية، وعدم الجمود الفكري في الأداء، كما تهدف إلى غرس قيم المنافسة بين المؤسسات التعليمية للحصول على ثقة واحترام المجتمع المحلي. (إبراهيم، ٢٠١٢)

ويرى علي ومرسي (٢٠١٠) أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تسعى إلى تحقيق جملة من

الأهداف تتمثل فيما يلي:

١- وضوح أهداف الجودة لكافة الأفراد على اختلاف مستوياتهم ووظائفهم

٢- تكامل كل العناصر التي تساعد في خدمة المخرجات التعليمية

٣- تحسين المخرجات التعليمية وإمكانية المنافسة على المستويات القومية والدولية

٤- تنظيم برامج للتدريب المستمر لتحسين الجودة

٥- تحليل تكلفة الجودة ومطابقة النتائج بالأهداف الموضوعية

٦- زيادة الفاعلية التنظيمية وذلك بتوفير القدرة على العمل الجماعي وتحقيق فاعلية الاتصالات، وإشراك

جميع الأفراد في حل المشكلات، وتحسين العلاقة بين الإدارة والأفراد

٧- الأداء الصحيح للعملية التعليمية من المرة الأولى مع العمل على التحسين والتطوير المستمر لتحقيق

رغبات الطلاب

ويضيف الحارثي (٢٠١٢) أن الجودة الشاملة ترى المؤسسة التعليمية كطريقة حياة يعد تحسينها

ليس أمراً ما يترك للوقت الحرج؛ بل عملية مستمرة واستراتيجيات تتيح عمليات أساسية في جميع عناصر

النظام التعليمي، وتهدف إلى الاستكشاف والتطوير، وهي تنظر للمؤسسة التعليمية كمؤسسة استثمارية

لها أهميتها في المجتمع المستقبلي، وليست فقط كمؤسسة خدمية للطلاب، والتركيز على مواقف ومواهب

المعلمين والطلاب وأفراد المجتمع، كما تهدف الجودة الشاملة إلى تعريف جميع العاملين في المؤسسة

بأدوارهم ومسؤولياتهم من أجل توحيد الجهود، وتحقيق جودة الأداء وزيادة الفاعلية التنظيمية.

وأما بالنسبة لمزايا وأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وانعكاسها على المتعلمين فهي تمكن

الطالب من اكتشاف المعرفة بنفسه حيث يتدرب على مهارات البحث والقدرة على التحليل والتركيب

والتقويم ليكتشف المعرفة معتمداً على ذاته، وهذا يساعده على ربط الخبرات الماضية والحاضرة وإدراك

العلاقات، ويمكّنه من الاحتفاظ بالمعرفة لأنها بنيت على الفهم والتقصي، كما أن اعتماد الطالب على

ذاته يحفزه على الابتكار بحيث يبني على ما تعلمه معرفة جديدة من إنتاجه، وينمي لديه ملكة حل

المشكلات من خلال تطبيق مهاراته التي اكتسبها، وتوظيفها بشكل صحيح (الزهراني، ٢٠١١).

ويرى الباحث أن إدارة الجودة الشاملة تهدف إلى جعل البيئة التعليمية بيئة جاذبة يسودها مناخ

علمي تنافسي منظم، يتسم بوضوح الرؤية وواقعية الرسالة، وقابلية الأهداف للتحقيق والقياس، وتهدف

إلى تطوير عملية التعليم وتحقيق جودة المخرجات من خلال المتابعة الحثيثة للأداء وتقويمه وفقاً للمعايير والمؤشرات الموضوعية، كما تسعى لتحقيق الكفاءة الوظيفية والفنية للعاملين من خلال التدريب المستمر، وذلك من أجل زيادة انتمائهم للمؤسسة التعليمية، وتنمية العلاقات فيما بينهم، وتنمية مهارة التقويم الذاتي لديهم لتصحيح المسار التعليمي الذي ينعكس أثره الإيجابي على المتعلمين.

١٧.١.٢ مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم

أشار الباحث في الفصل الأول إلى أن رائد إدارة الجودة "ديمنج" قد قدم برنامجاً متكاملًا لعمل الإدارة التي تبحث عن الجودة الشاملة، يتكون من أربع عشرة مبدأ تشكل منهجاً عملياً للمنظمات التي تأمل في تحقيق القدرة التنافسية على المدى الطويل، وقد نادى ديمنج بأن هذه المبادئ يجب أن تكون جزءاً لا يتجزأ من الثقافة التنظيمية للمنظمة.

وقد حاول بعض التربويين في الولاية المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة تطبيق مبادئ ديمنج في التعليم لتحسين إدارة المؤسسات التعليمية ومعايير أداء الطلبة بما بعد تطويرها لتتلاءم والثقافة الفريدة للنظام التعليمي والسياسات والتشريعات التعليمية وغيرها، وقد سميت هذه المبادئ بأساسيات الجودة في التعليم (الحراشة، ٢٠١٣)

واستعرض بعض الباحثين مبادئ ديمنج بما يتناسب والنظام التعليمي على النحو الآتي (محافظة،

٢٠٠٩):

- ابتداع هدف ثابت مستقر والتمسك به للعمل على تطوير الطلاب والخدمة التعليمية.
- تبني فلسفة جديدة للإدارة التربوية تحفز التحدي وتعلم المسؤوليات وتقود إلى التغيير.
- العمل على الابتعاد عن أسلوب التمييز بين الأفراد والتركيز على الأداء والعمليات أكثر من الترتيب والتمييز.

-الكف عن الاعتماد على المواقف الاختيارية لتحقيق الجودة، والتوقف عن أسلوب التفتيش والفحص

الجمعي (الاختبارات المقننة، امتحانات التخرج)، والاعتماد على الخبرات التي تشجع على الابداع والتجريب.

-التسيق بين المؤسسات التربوية التي يدرس بها الطلاب، إذ إن تخفيض التكلفة التعليمية يتأثر بتطوير العلاقة مع تلك المؤسسات.

-تطوير نظام خدمة الطلبة ورفع جودتها واتساقها واستمرارها لرفع الجودة الانتاجية للحياة الشخصية والاجتماعية للطلاب.

-التدريب الوظيفي المستمر للطلبة والمعلمين وهيئة التنظيم والإدارة.

-ينبغي أن يكون الغرض النهائي لقيادة المؤسسة هو مساعدة الأفراد لاستخدام الأجهزة والأدوات والمواد؛ لإنجاز العمل بصورة أفضل وتفعيل دافعية الابتكار لديهم.

-إبعاد الخوف عن الجو المدرسي حتى يمكن لكل فرد أن يعمل باطمئنان وفاعلية وتوفير جو من الحرية.

-إزالة الحواجز بين أقسام المؤسسة، فينبغي أن يعمل الأفراد كفريق سواء أكان في التدريس أم الحسابات أم خدمة الغذاء أم الإدارة أم تطوير المناهج وغيرها، ووضع استراتيجية لتعاون الجميع.

-عدم الالتفات إلى شعارات وتحذيرات المعلمين والطلاب المطالبين بالإتقان الكامل لأن التحذيرات قد تؤدي إلى علاقات عدائية تنعكس على انخفاض جودة العمل.

-إزالة العوائق التي تحرم الطلاب والمعلمين والإداريين في حقهم بالافتخار والزهو بالعمل في المؤسسة.

-تأسيس البرنامج التربوي القوي والتحسين الذاتي لكل فرد يعمل في المؤسسة.

-وضع كل فرد في المدرسة للعمل على إحداث التحول والتطور، إذ أن التغيير والتحول هما وظيفة كل

فرد.

ويرى الغيثي (٢٠١٢) أن المؤسسة التعليمية (المدرسة) المقبلة على تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة تواجه جملة من التحديات مثل إعادة النظر في أهداف المدرسة وتحديد أدوارها، وتنظيم مسؤوليات العمل فيها، وتوفير البيانات المستمدة من الممارسات والأبحاث لتوجيه السياسات والأداء، وكذلك تخطيط وتنفيذ سلسلة من أعمال التدريب سواء برامج التنمية المهنية أو السلوك القيادي في مختلف المستويات، وذلك من أجل الوصول إلى تحسين جوانب العمل والمناخ المحيط بالأداء التدريسي، وحتى تكون المدرسة وسيلة حياة جديدة في مجتمع جديد لا بد لها من الأخذ بمبادئ إدارة الجودة الشاملة المتمثلة في:

١- تحقيق رضا المستفيد باعتباره أساس الجودة، وللمؤسسة التعليمية مستفيد داخلي وهو كل من يشترك في عملية الانتاج أو تقديم الخدمة مثل الطالب والمعلم والإدارة وكل من يعمل بالمدرسة لأنه يستقبل ويتأثر بعمل الغير في شكل سلسلة متتابعة من الأعمال المتبادلة، وأما المستفيد الخارجي فهو من يستفيد في النهاية من المنتج أو الخدمة بشكل مباشر أو غير مباشر كأولياء الأمور والمجتمع.

٢- التقييم الذاتي وتحسين الأداء: إذ يعد التقييم الذاتي ركيزة أساسية من أجل تحسين الأداء، وذلك عن طريق قياس أداء الفرد والمؤسسة، والتقييم الذاتي على مستوى الإدارة العليا غالباً ما يؤدي إلى تبني الإدارة المدرسية لعب دورين هامين يضافان إلى أدوارها المتعددة وهي: توفير الإدارة المناسبة للأزمات في المجالات التي تنشأ فيها المشكلات، وتطوير وتنمية العاملين.

٣- العمل الجماعي وتشكيل فرق العمل: يعتبر العمل الجماعي من السمات المميزة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وكلما ساد المدرسة مفهوم العمل الجماعي، وكلما ساندته المديرون، كلما دعم ذلك من ثقافة الجودة في المدرسة، وساعد على توفر المناخ المدرسي الصحي والأمن، مما يجعل المدرسة قادرة على تحديد عملائها وطرق قياس مستويات رضاهم، وبالتالي تحديد مخرجاتها ومستويات الجودة الخاصة بهم،

كما أن العمل الجماعي يسهم في مشاركة الجميع في اتخاذ القرارات، وتبادل الخبرات، وإيجاد فرص أفضل لاحتواء الأخطاء وتصحيحها.

٤- الجمع المستمر للبيانات الإحصائية وتوظيفها: تهتم إدارة الجودة الشاملة بمتابعة عمليات الإنتاج عن طريق الجمع المتواصل للبيانات الإحصائية وتفسيرها وتحليلها حتى يمكن تحديد ومواجهة المشكلات فور ظهورها بدلا من الانتظار حتى تفاقمها ثم محاولة حلها، وبالنسبة للمدرسة فإن البيانات التي تحرص إدارة الجودة الشاملة على توفيرها منها ما يتعلق بالطلاب واحتياجاته واستعداداته وقدراته ومستوى أدائه في التحصيل الدراسي أو المشاركة أو الأنشطة أو غيرها، ومنها ما يتعلق بالمعلمين والعاملين حيث تجمع البيانات المتعلقة بالتدريس والتوجيه والإرشاد وخدمة البيئة وغيرها.

٥- تفويض السلطة: من مبادئ إدارة الجودة الشاملة مشاركة العاملين بمختلف مستوياتهم، وهذه المشاركة هي شكل من أشكال تفويض السلطة، وبالنسبة للمدرسة فإن المدير الناجح هو من يقوم بتنظيم بيئة العمل من أجل أن يشاركه السلطة المعلمون والطلاب، وفرق العمل المشكلة حيث يؤدي تفويض السلطة إلى الإسراع في مواجهة المشكلات والمزيد من الابتكارات والإبداع.

٦- إيجاد بيئة تساعد على التوحد والتغيير: تعتبر إدارة الجودة الشاملة الأفراد أساس العمليات المحققة للجودة، وأن مشاركتهم الكاملة بكل طاقاتهم وقدراتهم تعد الأسلوب الأمثل للوصول إلى الأهداف المنشودة، وبذلك فإن جميع الأفراد المدرسة من الطلاب إلى المعلمين إلى الإدارة المدرسية وجميع العاملين هم العامل الحاسم في نجاح المدرسة، فإذا توحدت رؤيتهم نحو الأهداف السياسات والاستراتيجيات، ونحو الموارد المتاحة، فإن جهودهم جميعا ستنتصر لتصب في مسار تحقيق أهداف المدرسة.

٧- إرساء نظام العمليات المستمرة: أي النظر إلى المدرسة، وإلى ما يقوم به العاملون فيها كعمليات مستمرة، وعليه فأى إصلاح مدرسي ينبغي أن يبدأ من تحسين هذه العمليات، ولذلك ينبغي التركيز على العمليات المؤدية إلى المخرجات بدلا من التركيز على مخرجات العملية التعليمية.

٨- الإدارة التربوية الفعالة: أي على الإدارة التربوية في إدارة الجودة الشاملة توفير مناخ مدرسي مناسب لثقافة الجودة ينعكس على معلمي المدرسة ليعكسوه بدورهم داخل القطاعات وفي المواقف التدريسية، ويمكن ان يتم ذلك من خلال تحديد اتجاهات التغيير الثقافي المطلوب ومن ثم المبادرة إلى التدريب وتنمية الأساليب المتاحة لتوفير وتحقيق ذلك التغيير المطلوب.

١٨.١.٢ متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم

تعرض الباحث سابقا عند حديثنا عن إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الاقتصادية والتجارية أن لتطبيقها لا بد من توفر متطلبات ضرورية تسبق وتمهيد لعملية التطبيق، ولعل أهمها تبني ونشر ثقافة الجودة في المؤسسة، ودعم وتأييد الإدارة العليا لها، فضلا عن التدريب المستمر للعاملين، والإشراف والمتابعة، والاستعانة بالاستشاريين الخارجيين من ذوي الخبرة، وتوفير نظام للحوافز يشجع العاملين في المؤسسة على الابتكار والتطوير.

ولا شك أن المؤسسة التعليمية المتمثلة في المدرسة هي بحاجة ماسة إلى توفر مثل تلك المتطلبات قبل الشروع في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ولكن نظرا لخصوصية المؤسسات التعليمية لتعاملها مع الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع، وقيامها بعملية التربية والتعليم التي لها جوانبها المادية والمعنوية، وتأثرها بعوامل داخلية وخارجية؛ فإنها بحاجة إلى متطلبات إضافية حيث يشير عبدالغفار (٢٠١٠) إلى جملة منها:

١- التخطيط الفعال: ويقصد بذلك تبني رؤية استراتيجية مستقبلية تربط المدرسة بالمجتمع، وإقامة الشراكة بينهما مع تحليل العوامل المؤثرة على هذه الشراكة من حيث نقاط القوة والضعف، مع الاستفادة من الفرص المتاحة لمواجهة التهديدات أو المخاطر.

٢- استخدام الأنماط الإدارية المناسبة في المدرسة: أي الأنماط التي تستطيع إحداث التغيير في المؤسسة التعليمية، فإدارة الجودة الشاملة تحتاج إلى قادة تغيير وليس إلى مديرين منفذين للتعليمات

٣- تغيير الثقافة التنظيمية السائدة في المدرسة: أي يتطلب مدخل إدارة الجودة الشاملة تغيير الثقافة التنظيمية القديمة- مبادئ وقيم ومفاهيم ومعتقدات ومعارف ومهارات التي تسود داخل المدرسة- إلى ثقافة جديدة تتوافق مع مدخل إدارة الجودة الشاملة.

٤- الإدارة الفعالة للموارد البشرية بالمدرسة: من أجل زيادة الفاعلية والإنتاجية بالمدرسة، وهذا لا يتحقق إلا بربط أهداف العاملين بأهداف المدرسة.

٥- الاتجاه نحو الإدارة الذاتية وتمكين العاملين: إِب الاتجاه نحو الإدارة الذاتية للمدرسة يرتبط بزيادة مستوى مشاركة العاملين في إدارة المدرسة، حيث تؤدي هذه المشاركة إلى تمكين العاملين بالمدرسة في صنع القرارات التربوية التي تلبي احتياجات المجتمع المحلي الذي تخدمه المدرسة، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين جودة الخدمات التعليمية، ورفع مستوى الأداء الإداري بالمدرسة.

٦- تبني أسلوب العمل الجماعي بالمدرسة: لأن المسؤولية مسؤولية الجميع، والنجاح نجاح للجميع، وهذا الأمر يجعل العاملين يشعرون بأن المدرسة جزء من حياتهم.

٧- القدرة على إدارة الوقت واستثماره: فاستغلال الإدارة المدرسية للوقت بفاعلية يعتمد بشكل كبير على: وضوح أهدافها، وتحديد لها للمهام المطلوب إنجازها، وترتيب الأولويات، وتفويض الصلاحيات، وتجنب مصادر هدر الوقت.

فهذه جملة من متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية (المدرسة)، ويرى الباحث بأن وجود القناعة الكاملة من الإدارة العليا وإدارة المدرسة وجميع العاملين بأهمية التطبيق يعد من المتطلبات الأولى والأكثر أهمية مع الالتزام بذلك حيث أن ذلك يساعد على إشاعة الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي الخاص بالجودة، ويساعد في إحداث التغيير المطلوب في القيم والمبادئ والسلوك؛ مما يسرع عملية التطبيق، كما أن القناعة الكاملة تزيد من انتماء العاملين للمدرسة، ويشعر كل واحد منهم بأهميته ودوره الحيوي في تحقيق الأهداف المنشودة، وهذا بلا شك يقود إلى توحيد الجهود، ومشاركة الجميع لجودة الأداء المدرسي.

ولذلك نؤكد على أهمية أن يلعب مدير المدرسة دور القائد الذي يلهب حماس الجميع، ويحرص على العمل بروح الفريق من خلال تكوين فرق التحسين والتطوير، الأمر الذي يقوي الاتصال والتواصل بين كافة أفراد المدرسة وهي من المتطلبات الضرورية لتطبيق الجودة، وينمي - كذلك - العلاقات الإنسانية بين الجميع؛ مما يجعل الفرد داخل المدرسة مشاركا في اتخاذ القرار، ومتحملا لمسؤولياته وأدواره ومهامه.

١٩.١.٢ معوقات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية:

إن تطبيق الجودة الشاملة في التعليم يعد مرحلة فاصلة بين اتجاهين فلسفيين أولهما: يرى عملية التعليم عبارة عن عملية تلقين للمعلومات والمعارف باستخدام وسائل تقليدية، فالمعلم وفقا لهذا الاتجاه يرى نفسه مانحا للمعرفة وليس مشاركا في عملية متكاملة يشكل هو أحد أطرافها، وكذلك بالنسبة للحكم على جودة الأداء؛ فهو مرتبطة بالتقييم اللاحق المعتمد على الامتحانات، وأما الاتجاه الفلسفي الآخر فهو يرى أن العملية التعليمية عملية متكاملة يلعب المتعلم فيها دورا فاعلا في اكتساب المعارف، ويعتمد الحكم فيه على جودة الأداء من خلال التقييم المستمر والدائم لكافة العمليات التي تقوم بها فرق العمل بالمدرسة.

ولا شك أن أمام أي فلسفة جديدة تقف مجموعة من العقبات والمعوقات كنتيجة طبيعية لمقاومة التغيير، وتلخص ليندا ثور المذكورة لدى الغنام (٢٠١٣) جملة من المعوقات التي تقف أمام تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية وهي:

العقبة الأولى: مسألة الوقت: فجميع عمليات التعليم مرتبطة بعنصر الزمن، كما أن عملية التطوير تعتمد على الكادر البشري الذي يحتاج إلى فترة زمنية لاستيعاب مفاهيم الجودة وسبل تطبيقها؛ لذلك لا بد أن تعمل الإدارة على وضع إطار زمني دقيق لكل مرحلة من مراحل تطبيق مبادئ ومعايير الجودة الشاملة.

العقبة الثانية: معارضة الأفراد للتغيير: وذلك لأن الأفراد يفضلون -في الغالب- التمسك بالأوضاع القائمة ومقاومة أي تغيير، ويشكل ذلك عقبة كبيرة أمام تطبيق الجودة الشاملة، لذلك ينبغي لمديري المدرسة التأكيد العملي على نتائج الجودة وأهميتها، وينبغي عليهم أن يكونوا قدوة في الالتزام عمليا بإجراءات التطوير والتحسين، ولا شك أن رؤية النتائج الملموسة للنظم الحديث كفيلا بإيجاد القنوات الإيجابية.

العقبة الثالثة: الإدارة الوسيطة: ويقصد بهم رؤساء الأقسام والمعلمين الأوائل وأعضاء الهيئة الإدارية فهؤلاء يخشون التغيير لأنهم يتصورون أن الالتزام بأفكار الجودة الشاملة يؤدي إلى ضياع السلطة، وإلى فقدان العمل في أسوأ الأحوال، لذلك يتوجب إعادة النظر في أدوار هؤلاء، واعتبارهم مدربين وقادة، ومنحهم صلاحيات التغيير ليكونوا بذلك أساسيين في فريق الجودة.

العقبة الرابعة: الاتجاهات السائدة لدى الأفراد: فالإتجاه مكوّن داخلي لدى الفرد ينتج من هيمنة أنماط ثقافية وعادات وقيم معينة، ويمكن أن يكون سلبيا أو إيجابيا تجاه نظم أو أفكار حديثة، وعلى إدارة الجودة الشاملة مواجهة الاتجاهات السلبية السائدة لدى الأفراد والعمل على تحويلها إلى اتجاهات إيجابية،

ويحتاج ذلك إلى تراكم المعارف والخبرات النظرية من جهة، وإلى الوصول إلى نتائج جيدة ملموسة لتطبيقات الجودة في التعليم من جهة أخرى.

العقبة الخامسة: عجز القيادة أن إحداث التغيير المنشود: إن أخطر ما يواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة هو عدم اقتناع الإدارة والقائد التعليمي بمبادئها، وتولد قناعات لدى العاملين بذلك، فعندئذ تصبح الفجوة شاسعة بين النظرية والتطبيق، ولا يمكن ساعتئذ تحقيق النجاح المأمول؛ وعليه يجب على مدير المدرسة كقائد تعليمي أن يكون مقتنعا شخصيا بجدوى فلسفة التغيير الجديدة، وأن يطور رؤية مشتركة لدى جميع العاملين تركز على العمل وتشجعهم في المشاركة في اتخاذ القرار في جو يسوده العمل الجماعي المتكاتف.

٢٠.١.٢ معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم

النظام التعليمي - كأي نظام إنتاج آخر - يعمل وفق استراتيجية معينة تراعي الظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالنظام، والبناء الثقافي والمناخ التنظيمي السائد بداخله، والتقدم التقني والمصادر المادية والبشرية التي يوفرها، وحاجة ممالي النظام ورغباتهم؛ لذا فإنه يهتم بأن تكون مخرجاته متفقة مع المواصفات العالمية لضبط جودة الإنتاج من خلال السعي الدائم إلى استخدام معايير الجودة وضبطها. (زكي، ٢٠١٢)

وبالنظر إلى النظام التعليمي ككل متكامل فإن معايير التي تحكم أدائه وتضبطه تتعدد بتعدد مكوناته، ولا يوجد نموذجاً معيناً يتفق عليه التربويون في تحديدهم لتلك المعايير، وقد أكدت اليونسكو على أنه لا يوجد معيار مطلق متفق عليه من الجميع، وأن لكل معيار من المعايير مزاياه وعيوبه، ويتمثل هذا الأمر بشكل واضح في أوروبا على سبيل المثال، إذ أنه من بين ثمانية أقطار ذات اقتصاديات

متشابهة، لا يسعى واضعو الخطط عند تحديد المعايير إلى تحقيق حالة من الكمال الخيالي بل يقررون الأنسب لوضع بلادهم (أبو عبده، ٢٠١١)

وعلى الرغم من عدم اتفاق التربويين على نموذج واحد لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، إلا أن هنالك عددا من الدراسات والأدبيات كدراسة الجراحشة وأحمد (٢٠١٣)، والصفار (٢٠١٣)، والحارثي (٢٠١٢) تميل إلى تصنيف تلك المعايير إلى مجالات أو محاور متنوعة، وهي:

المحور الأول: معايير مرتبطة بالطلبة: من حيث القبول، والانتقاء، ونسبة عدد الطلبة إلى المعلمين، ومتوسط تكلفة الفرد والخدمات التي تقدم لهم، ودافعية الطلبة ومدى استعدادهم للتعلم.

المحور الثاني: معايير مرتبطة بالمعلمين: من حيث حجم الهيئة التدريسية، وثقافتهم المهنية، واحترام المعلمين وتقديرهم لطلابهم، ومدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع

المحور الثالث: معايير مرتبطة بالمنهج الدراسية: من حيث أصالة المناهج، وجودة مستواها ومحتواها، والطريقة والأسلوب، ومدى ارتباطها بالواقع، وإلى أي مدى تعكس المنهج الشخصية القومية أو التبعية الثقافية.

المحور الرابع: معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية: من حيث التزام القيادات المدرسية بالجودة، والعلاقات الإنسانية الجيدة، واختيار الإداريين وتدريبهم.

المحور الخامس: معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية: من حيث التزام القيادات التعليمية بالجودة، وتفويض السلطات اللامركزية، وتغيير نظام الأقدمية، وتدريب الإداريين والقيادات وتدريبهم

المحور السادس: معايير مرتبطة بالإمكانات المادية: من حيث مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف، ومدى استفادة الطلاب من المكتبة المدرسية، والأجهزة، والأدوات والوسائل وغيرها.

المحور السابع: معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع: من حيث مدى وفاء المدرسة باحتياجات

المجتمع المحيط والمشاركة في حل مشكلاته، وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته، والتفاعل بين المدرسة بمواردها البشرية والفكرية، وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.

ويرى المنذري (٢٠٠٩) إمكانية دمج معايير الإدارة المدرسية والتعليمية في محور واحد بمسمى جودة الإدارة والتشريعات واللوائح، وتمثل الإدارة في الإدارة المدرسية من حيث التزامها بتطبيق الجودة، والعلاقات الإنسانية، ومتابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة، ومن حيث اختيارها وتدريبها، وكذلك الإدارة التعليمية على مستوى المنطقة من حيث التزام القيادات التعليمية بالجودة، وتفويض السلطات والاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي، وأما جودة التشريعات واللوائح فلا بد أن تكون مرنة وواضحة ومحددة حتى تكون عوناً للإدارة، كما يجب عليها أن تواكب المتغيرات والتحوليات من حولها.

ويضيف كذلك محورا متعلقا بجودة البرامج التعليمية من حيث العمق والشمول واستيعابها لمختلف التحديات العالمية في مجال التكنولوجيا والتحديات الاقتصادية والثقافية، وكذلك مرونة هذه البرامج بتطويعها بما يتناسب مع المتغيرات البيئية المتلاحقة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين، ومثيرة لأفكار وعقول الطلبة من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها.

ويرى الفتلاوي المذكور عند القحطاني (٢٠١٢) أن معايير الجودة الشاملة في التعليم يمكن

تصنيفها إلى تسعة مجالات: معايير الجودة في أهداف التعليم، معايير الجودة في المناهج الدراسية، معايير جودة أداء المعلم، معايير جودة الكتاب المدرسي، معايير جودة طرائق وأساليب التدريس، معايير جودة

التقويم والامتحانات، معايير جودة الطالب، معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، معايير السياسة الإدارية والتنظيمية.

٢١.١.٢ نماذج تطبيقية معاصرة لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم:

تربط إدارة الجودة الشاملة بين تحقيق الجودة وضمان الجودة وتأكيد الجودة وتحسينها وتتجاوز رضا العميل التنفيذي من خلال تحقيق الاحتياجات الداخلية له، وبسبب زيادة الطلب على إدارة الجودة الشاملة تم تصميم نماذج مقبولة لتحقيقها داخل المؤسسات الخدمية وغيرها، وعلى المؤسسات التعليمية اختيار النموذج الذي تراه يتناسب مع إمكانياتها وأهدافها واحتياجات عملائها. (شعلان، ٢٠١٠: ١٤٨)

وفيما يلي عرض لأهم النماذج القياسية والدولية لضمان تحقيق الجودة الشاملة بكفاءة وفاعلية:

١- الولايات المتحدة الأمريكية:

يعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية من أحدث المفاهيم التي برزت إلى حيز التطبيق في القطاع التربوي، وتمثلت أهدافها في تهيئة استعداد الأطفال منذ الالتحاق برياض الأطفال للتعامل مع مبادئ الجودة والتعرف إلى مفاهيمها، وتطوير الأهداف التربوية لتلبي متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في المدارس، والتوسع في تعميم مدارس الجودة الشاملة لتشمل ٩٠% من إجمالي عدد المدارس، كما هدفت إلى ربط المجتمع المحلي بالمدارس، وارتباط برامج التعليم والأنشطة بالجودة الشاملة، وإعداد برامج تدريبية لتنمية الطلاب والمعلمين في مجال البحث عن المعرفة (زكي، ٢٠١٢).

ويعد نموذج سيتا CITA من أنجح النماذج المطبقة عالمياً لمعايير الجودة في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وجميع أنحاء العالم، حيث تضم أكبر تحالف لجمعيات الاعتماد الأمريكية المسؤولة عن تقويم واعتماد أكثر من ٣٠ ألف مدرسة في ١٠٠ دولة، وتدرج مؤشرات ومعايير الجودة التعليمية لهذا

النموذج في (١٢) معياراً، ويمكن توضيحها فيما يلي (عاشور: ٢٠١١)

المعيار الأول: السلطة والإدارة Authority and Governance

المدرسة ذات الجودة أو نظام المدارس مرخص لها أو معترف بها من قبل السلطة المدنية التي تقع في نطاقها القانوني، وتحتفظ بقدرتها على الإدارة.

المعيار الثاني: الرؤية والفكر، والرسالة Vision, Beliefs and Mission

المدرسة ذات الجودة لها رؤية، وفكر، ورسالة تكون محور تركيز عمل الطلبة والمدرسة.

المعيار الثالث: القيادة والتنظيم Leadership and Organization

للمدرسة ذات الجودة قيادة وتنظيم فعال وثابت، وتحافظ القيادة على الرؤية، وتؤكد على تحسين تحصيل الطلبة، وتدعم الجهود الخلاقة لتحقيق رسالة المدرسة.

المعيار الرابع: الموارد المالية Financial Resources

المدرسة ذات الجودة توفر موارد مالية للفرص التربوية المحددة في رسالة المدرسة وفكرها

المعيار الخامس: مرافق المدرسة Facility Resources

المدرسة ذات الجودة توفر الإمكانيات، والمواقع، والمعدات الوظيفية والأمن التي تدعم بصورة آلية رسالة المدرسة وفكرها

المعيار السادس: الموارد البشرية Human Resources

المدرسة ذات الجودة لها فريق عمل عالي الكفاءة، ومدرّب، ومؤهل بالتأهيل المناسب لدعم عملية تعلم الطلبة وتنفيذ الأعمال الإدارية وتحقيق رسالة المدرسة وأهدافها

المعيار السابع: المنهج الدراسي والتدريس Curriculum and Instruction

تتعامل المدرسة ذات الجودة مع المنهج وظراق التدريس التي تعتمد على البحث وتستثير القدرات العقلية للطلبة، كما تراعي تشجيع الطلبة على التفاعل النشط بصورة دائمة لتحصيل المعلومات والمهارات الأساسية في كل مجال.

المعيار الثامن: المكتبة، ووسائل المعلومات والتكنولوجيا Library, Meddia and Technology

Resources

المدرسة ذات الجودة لها برنامج شامل للمكتبة، ولوسائل المعلومات والتكنولوجيا بما يدعم رسالة المدرسة، ومعتقداتها، وأهدافها

المعيار التاسع: خدمات المساعدة وأنشطة الطلبة Support Services and Student activities

المدرسة ذات الجودة تحدد وتوفر شبكة من الخدمات والأنشطة التي تهتم بصحة، وأمان، وتطور، وتعليم كل طالب.

المعيار العاشر: المناخ العام، والمواطنة، والسلوك Climate, Citizenship and Conduct

المدرسة ذات الجودة توفر مناخا مناسباً للتدريس، والتعليم، والعلاقات الإيجابية وتعمل المدرسة على تطوير سلوك أخلاقي وقانوني وعلى تطوير مهارات القدرة على اتخاذ القرارات والمواطنة المسؤولة.

المعيار الحادي عشر: التقييم، والدجات، والنتائج المؤثرة Assessment, Measurement and

Effective Results

المدرسة ذات الجودة تصل إلى النتائج المؤثرة في تعلم الطلبة، وتستخدم نظام إدارة لتقييم وقياس الأداء التعليمي والعملي.

المعيار الثاني عشر: التحسين التربوي المستمر Continuous Educational Improvement

المدرسة ذات الجودة تنتهج نهجا مصدقا خارجيا لتحسين وتطوير المدرسة.

٢- نماذج الأيزو (ISO)

يرمز المصطلح (ISO) إلى منظمة المقاييس الدولية International Standards Organization التي تأسست عام ١٩٤٦ في جنيف بسويسرا عقب الحرب العالمية الثانية، وحروف المصطلح مشتقة من اللغة الإغريقية ISOS والتي تعني التساوي والتطابق، وتضم هذه المنظمة أكثر من ٩٠ هيئة قياس وطنية، وهي منظمة تعتمد لوضع مقاييس عالمية ومواصفات لنظام إدارة الجودة الشاملة لمختلف المنظمات الصناعية والخدمات، والعمليات الإنتاجية، وتشتمل على سلسلة من المعايير على شكل شعارات لكل منها رقم خاص بها وهي: ٩٠٠١، ٩٠٠٢، ٩٠٠٣، وكل نمط من هذه الأنماط يتناسب نوعا معينا من المنظمات (المثورة، ٢٠١٥).

وتتضمن مواصفات الأيزو تسعة عشر بندا تمثل مجموعة متكاملة من المتطلبات الواجب توافرها في نظام الجودة المطبقة في المؤسسات التعليمية للوصول إلى خدمة تعليمية عالية الجودة، وهي على النحو الآتي: مسؤولية الإدارة العليا، ونظام الجودة، والقبول والتسجيل، وضبط الوثائق والبيانات، وال شراء، والرعاية والعناية بالطلاب، وتميز وتبج العملية التعليمية للطلاب، ضبط ومراقبة العملية التعليمية، والاختبارات، وضبط تقييم الطلاب، وحالة الفحص والاختبار، وحالات عدم المطابقة، والإجراءات التصحيحية والوقائية، التخزين والحفظ والنقل، وضبط السجلات، والمراجعة الداخلية للجودة، والتدريب والخدمة، والأساليب الإحصائية (النعماني، ٢٠١١).

٣- المعايير القومية للتعليم بجمهورية مصر العربية.

انضوت المعايير القومية للتعليم بجمهورية مصر العربية تحت خمسة مجالات رئيسية، ولكل مجال رئيسي مجالاته الفرعية الخاصة به، ولكل مجال فرعي معايير الخاصة به، ولكل معيار مؤشرات الدالة عليه، ولكل

مؤشر وحدات قياسية للتقدير، ويستعرض البيلاوي، وآخرون (٢٠١٥: ٢٤١-٢٤٥) المجالات الرئيسية للمشروع القومي ومجالاته الفرعية على النحو الآتي:

١- المجال الرئيس الأول: المعلم

يهتم هذا المجال بتحديد معايير شاملة لأداء كل من يشارك في العملية التعليمية داخل المدرسة متضمنا المعلم، والموجه، والأخصائي الاجتماعي، والأخصائي النفسي، ويشتمل هذا المجال على خمسة مجالات فرعية وهي: مجال استراتيجية التعلم وإدارة الفصل، مجال التخطيط، مجال المادة العلمية، مجال التقييم، مجال مهنية المعلم.

٢- المجال الرئيس الثاني: المشاركة المجتمعية

يعني هذا المجال بتحديد مستويات معيارية للمشاركة بين المدرسة والمجتمع، ويتناول إسهام المدرسة في المجتمع، ودعم المجتمع للمدرسة، والجوانب المختلفة للإعلام التربوي، ويضم هذا المجال خمسة مجالات فرعية وهي: مجال الشراكة مع الأسرة، ومجال خدمة المجتمع، ومجال تعبئة موارد المجتمع المحلي، مجال العمل التطوعي، ومجال العلاقات العامة، والاتصال بالمجتمع.

٣- المجال الرئيس الثالث: المنهج ونواتج التعلم

ويتناول هذا المجال المتعلم وما ينبغي أن يكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، والمنهج من حيث فلسفته، وأهدافه، ومحتواه، وأساليب التعليم والتعلم، والمصادر والموارد التعليمية، وأساليب التقييم، كما يتناول هذا المجال نواتج التعلم التي تعمل المواد الدراسية على تحقيقها، واشتمل هذا المجال على ثلاث وثائق أساسية هي وثيقة معايير المنهج، ووثيقة معايير المتعلم، التي تحدد المعايير والمؤشرات الخاصة بالمتعلم، وأما الوثيقة الثالثة فهي وثيقة ضخمة ضمت عدة وثائق في ثماني مواد أساسية.

٤-المجال الرئيس الرابع: المدرسة الفعالة

ويشاول هذا المجال المدرسة كوحدة متكاملة بهدف تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية، التي تتضمن كافة العناصر في تفاعل إيجابي لتحقيق التوقعات المأمولة، واحتوى هذا المجال على ستة مجالات فرعية وهي: مجال رؤية ورسالة المدرسة، والمناخ الاجتماعي، والتنمية الاجتماعية، والتنمية المهنية المستدامة، ومجتمع التعلم داخل المدرسة، ومجال المساءلة وتوكيد الجودة الشاملة.

٥-المجال الرئيس الخامس: الإدارة المتميزة

ويركز هذا المجال على الإدارة التربوية في مستوياتها المختلفة بدءا بالقيادة التنفيذية، ومرورا بالقيادة التعليمية الوسطى، وانتهاء بالقيادات العليا على المستوى المركزي بالوزارة، ويحتوي هذا المجال على أربعة مجالات فرعية وهي: مجال الثقافة المؤسسية، ومجال المشاركة، ومجال المهنية، ومجال إدارة التغيير.

٢٢.١.٢ إدارة الجودة الشاملة في النظام التربوي بسلطنة عمان

يعد النظام التربوي أحد النظم الاجتماعية المهمة التي يتضمنها البناء الاجتماعي، وقد أصبح من أهم مميزات العصر الذي نعيش فيه الاهتمام بشؤون التربية نظرا لأنها قد أصبحت ضرورة حيوية للمجتمع، حتى أن عددا من رجال الفكر لم يترددوا في الإطلاق على القرن الحادي والعشرين اسم "عصر التربية" على اعتبار أنها الوسيلة الأساسية للتقدم الإنساني، والأساس الذي يجب أن يقوم عليه كل إصلاح اجتماعي. (اليعقوبي، ٢٠١٥)

ويعد الانفتاح والتميز والإتقان والجودة من سمات هذا العصر، ولا يمكن أن يحدث تقدما جذريا على المؤسسات التربوية إلا بضبط الجودة النوعية فيها من خلال التقويم الذاتي والتطوير القائمين على الشفافية والمشاركة والتغيير والتجديد، والانتقال إلى مفاهيم الإدارة العلمية الحديثة في التربية، وإعادة تنظيم المؤسسات التربوية من أجل التطوير والإصلاح، ومن أبرز الأنماط السائدة في الفترة الحالية هو تطوير

المؤسسات وفق نظام إدارة الجودة الشاملة التي تعتبر فلسفة إدارية عصرية تركز على عدد من المفاهيم التي تعتمد عليها في المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية من جهة وبين المهارات الفنية المتخصصة من جهة أخرى (الغيثي، ٢٠١٢).

ونظرا لأهمية الجودة الشاملة في أي مؤسسة بحيث تعد أساسا لأي عمل متقن وخاصة في التعليم، ارتأت العديد من الدول المتقدمة تطبيق الجودة الشاملة في التعليم لتضمن خدمة تعليمية غير متذبذبة وانضباطا إداريا يوفر مناخا للتميز من خلال ضبط وتطوير النظام الإداري في المدرسة نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات، وزيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين والعاملين في المدرسة، وتلبية احتياجات الطلاب، وأولياء أمورهم، والمجتمع، وتوفير جو من التعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين بالمدرسة (المنذري، ٢٠٠٩).

ولم تكن سلطنة عمان بمنأى عن التطور التعليمي الذي أحدثته إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ورفع كفاءتها بصورة شاملة؛ فقد تبنت وزارة التربية والتعليم العمل بمفهوم الجودة الشاملة في مؤسساتها التعليمية الحومية والخاصة، كما وضعت الأسس الأولى لتطبيق نظام الآيزو في ديوان عام الوزارة ليكون نقطة الانطلاق نحو الجودة في مختلف مجالاتها، وفيما يلي عرض للجهود المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم لإرساء نظام إدارة الجودة الشاملة في نظامها التعليمي، ومؤسساتها الخدمية:-

١- مشروع تطوير الأداء المدرسي

يرى الباحث أن مشروع تطوير الأداء المدرسي خطوة أولية وتمهيدية لنشر ثقافة الجودة وتطبيقها في المؤسسات التعليمية، وهو أحد أهم أنظمة التقويم الشاملة المطبقة في التعليم قبل الجامعي بسلطنة عمان؛ حيث يعمل هذا المشروع على تشخيص البيئة التعليمية من زوايا متعددة كأداء الطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وذلك من خلال استخدام أدوات مقننة ذات مؤشرات ومعايير

محددة، وتوظيف أسلوبَي التقويم الذاتي والخارجي بطريقة متكاملة تساعد المدرسة على وضع خططها التطويرية القائمة على أسس علمية دقيقة وموضوعية.

ويعرّف مشروع تطوير الأداء المدرسي بأنه الجهد المخطط والمستمر لتحسين مستوى الأداء المدرسي، وتجويد المخرجات من خلال الإشراف والتقويم المستمر للأداء المدرسي، باستخدام أدوات علمية مقننة تجمع بواسطتها الأدلة للحكم على مجالات الأداء: التعليم، والتعلم، والإدارة المدرسية وفق المعايير والمؤشرات الموضوعية لكل مجال لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير، وبناء الخطة التطويرية للمدرسة سعياً لتوفير الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لتحقيق الأهداف. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩)

وتشير السعيدية (٢٠١١) إلى أن مشروع تطوير الأداء المدرسي هو محصلة لثلاثة مشاريع دجت مع بعضها لتحقيق جودة الأداء المدرسي وتطويره تحت مسمى نظام تطوير الأداء المدرسي، وهذه المشاريع هي:

١- مشروع تقويم الأداء المدرسي وتطويره: والذي يهدف إلى الوقوف على أداء المدرسة وما حققته من أهداف وتشخيص كل من مجالات التعلم والتعليم والإدارة المدرسية، من خلال أدوات علمية مقننة (الملاحظات، والاستبيانات، والمقابلات، وتحليل الوثائق) وما هي أولويات التطوير بالنسبة لكل مجال من المجالات.

٢- مشروع رؤية المعلم الأول كمشرف مقيم، والذي ينظر فيه إلى المعلم الأول كمشرف مقيم بالنسبة للمعلمين المنتهين إلى مادته بالمدرسة ويقع على عاتقه عملية تقويمهم والعمل على تطوير أدائهم وتنميتهم مهنيًا للوصول بهم إلى أقصى درجات الكفاية والفاعلية.

٣-المشروع التكاملي للإتماء المهني، ويتلخص فكرته في تحويل المدرسة إلى وحدة تدريب وجعلها بيئة صالحة لتعلم المعلم والطالب، وذلك من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للعاملين بالمدرسة، وتصميم برامج الإتماء المهني بما يتناسب مع تلك الاحتياجات، بحيث يؤدي إلى تطوير الأداء، وتحسين جودة المخرجات.

أ-أهمية النظام:

يتميز نظام تطوير الأداء المدرسي بتوثيق أعمال المدرسة ومشاريعها التي تهدف إلى تجويد العملية التعليمية وترتيب أولويات التطوير بناء على ملاحظات أولياء الأمور والطلبة والإدارة المدرسية، كما يتميز بغرس ثقافة التقويم والتطوير الذاتي، ومواكبة المستجدات التربوية، وتفعيل أدوار المعلمين الأوائل كمشرفين مقيمين، وتفعيل أدوار التربويين الزائرين والقائمين على المتابعة والإشراف وتقييم الأداء المدرسي والتخطيط لبرامج الإتماء المهني وفقا لاحتياجاتهم الفعلية. (الحزامية، ٢٠١٤)

ب-أهدافه:

أشار دليل نظام تطوير الأداء المدرسي الصادر من وزارة التربية والتعليم في عام (٢٠٠٩) إلى جملة من الأهداف المراد تحقيقها من تطبيق هذا النظام، وكان من بينها: ترسيخ ثقافة التقويم الذاتي لدى العاملين بالمدرسة، وتنمية المدرسة كمؤسسة قائمة بأدوارها في المجتمع، وتفعيل أدوار المعلمين الأوائل كمشرفين مقيمين بالمدرسة، وتجويد مخرجات التعليم، وتنمية مهارات العمل بروح الفريق لدى العاملين والمستفيدين، وتشخيص مستويات الأداء الحالية للمدرسة من أجل تطويرها، وتمكينها من الاستفادة من إمكاناتها البشرية والمادية بفاعلية أكبر، وتحويلها إلى مؤسسة متعلمة -وحدة تدريب- من خلال التخطيط والتصميم لبرامج الإتماء المهني في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية للعاملين بالمدرسة .

ج-مجالاته:

لنظومة تطوير الأداء المدرسي مجالات متعددة تتكامل فيما بينها لتشكيل مزيجا مترابطا يسهم في إكساب الطالب شخصية متزنة تتحلى بالمعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات الإيجابية، ويتبنى النظام مدخل المعايير في جميع مجالاته حيث إن لكل مجال معايير محددة تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وذلك من خلال تشخيصها لوضعها الحالي لمجالات المنظومة الثلاثة وهي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩)

١-المجال الأول: مجال التعلم:

ويقصد به مدى اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات وفهمها، والقدرة على تطبيقها، وتكوين الاتجاهات والسلوكيات الإيجابية تجاهها، ويمكن قياس هذا المجال من خلال ثلاثة معايير تضم جملة من المؤشرات، وهذه المعايير هي:

*المعيار الأول: اكتساب الطالب للمعارف والمهارات الجديدة

*المعيار الثاني: توظيف الطالب للمعارف والمهارات التي اكتسبها

*المعيار الثالث: اكتساب الطالب القيم والاتجاهات الإيجابية

٢-المجال الثاني: مجال التعليم:

ويتضمن كل ما يتعلق بالأساليب والطرائق والوسائل التي يتم تعليم الطلبة بها داخل الصف وخارجه، ويتم بها تطوير مستوى أداء الطلبة، أي يتعلق هذا المجال بالممارسات التدريسية، وتركز معايير هذا المجال على النواحي الفنية في أداء المعلمين، ونظرا لكون المعلم الأول مشرفا مقيما بالمدرسة فعليه متابعة تطبيق هذه المعايير، ويمكن قياس هذا المجال من خلال المعايير التالية:

*المعيار الأول: التخطيط للموقف التعليمي

*المعيار الثاني: التنوع في أساليب التقويم

*المعيار الثالث: التطوير الذاتي للمعلم

*المعيار الرابع: التأكيد على جودة الأعمال المقدمة للطلاب

*المعيار الخامس: التمكن من المادة العلمية

*المعيار السادس: إدارة الموقف الصفّي بكفاءة

*المعيار السابع: تلبية التدريس لاحتياجات الطلاب

٣-المجال الثالث: مجال الإدارة المدرسية:

ويقصد بالإدارة المدرسية مجموعة من العمليات الإدارية والفنية التي يمارسها الكادر الإداري بالمدرسة من مدير ومساعد مدير ومعلمين أوائل ومنسق شؤون مدرسية وأخصائي اجتماعي وغيرها من الوظائف المساندة، بهدف تطوير الأداء المدرسي في كافة مجالاته وعناصره، ويمكن قياس هذا المجال من خلال المعايير التالية:

*المعيار الأول: مدى تفعيل التخطيط الدراسي

*المعيار الثاني: تنظيم العمل الإداري

*المعيار الثالث: الإشراف والمتابعة لعملية التعلم والتعليم

*المعيار الرابع: رعاية الطلاب

*المعيار الخامس: توثيق العلاقة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي

*المعيار السادس: القيم التنظيمية للمدرسة

ومما سبق يستنتج الباحث بأن مشروع تطوير الأداء المدرسي ما هو إلا نموذجاً من النماذج الممهدة لتطبيق الجودة الشاملة في المدارس حيث نلاحظ وجود المواصفات المتمثلة في المجالات ومعاييرها

ومؤشراتها، ووجود فريق التطوير والتحسين الذي يعمل على تجميع البيانات والمعلومات للتأكد من سير العمليات وفقاً للمعايير، والذي يساعد في إعداد خطط تطويرية وبرامج إنمائية للجوانب التي بحاجة إلى تطوير في الأداء المدرسي، كما نلاحظ وجود محكمين خارجيين للحكم على أداء المدرسة في مختلف جوانبها، ومساعدتها للتغلب على نواحي القصور بوضع الإجراءات التي تسهم في تطوير أدائها.

ويتفق الباحث مع بعض الدراسات التي أشارت إلى وجود سلبيات وقصور صاحبت هذا المشروع كدراسة السيايية (٢٠١١) التي أشارت وفق الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها بأن تطوير الأداء المدرسي يفتقر للبرامج التدريبية الخاصة بالثقافة التنظيمية؛ حيث لم تشمل الحقيبة التدريبية الخاصة بالنظام والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم والمطبقة في جميع المحافظات التعليمية منذ عام (٢٠٠٦/٢٠٠٧) على أي ورقة معنية بالثقافة التنظيمية.

٢- مشروع تصنيف المدارس الخاصة:

-نبذة عن المدارس الخاصة

منذ ١٩٧٠، أتاحَت الحكومة العمانية الفرصة للقطاع الخاص - أفراداً ومؤسسات وشركات - للاستثمار في مجال التعليم من خلال إنشاء المدارس الخاصة التي تقدم خدمات التعليم لأبناء المواطنين والمقيمين بها. وحسب الإحصائيات التعليمية المتوافرة لدى وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي ٧٣/٧٢ كانت توجد بالسلطنة مدرستان خاصتان يتلقى التعليم فيهما ما جملته (١١٥) طالباً وطالبة موزعين على مرحلة التعليم ما قبل المدرسي والمرحلة الابتدائية، كما بلغ عدد الهيئة التدريسية بالمدرستين (١٢) معلماً ومعلمة، ثم استمرت المدارس الخاصة في النمو رأسياً وأفقياً من حيث عدد المدارس ومراحلها الدراسية وأعداد الطلبة المقيدين بها ليصل عدد المدارس في العام (٢٠٠٥/٢٠٠٦) (١٥٨)

مدرسة خاصة يتلقى التعليم فيها عدد يربو قليلا على ثمانية وعشرين ألف طالباً وطالبة. (التعليم في سلطنة

عمان: ٢٠١٨/٣/٢١. sskh١.blogspot.com)

ومع تواصل التطور في التعليم الخاص؛ فقد بلغ عدد المدارس الخاصة بسلطنة عمان (٥٧٤)

مدرسة وفقاً للإحصائيات العامة للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦، موزعة على إحدى عشر محافظة

تعليمية، كما أن هذه المدارس موزعة إلى مدارس لتحفيظ القرآن الكريم، ومدارس لرياض الأطفال،

ومدارس تعليم أساسي وما بعد الأساسي، ومدارس علمية وأخرى دولية.

تتميز المدارس الخاصة، بالبرامج التعليمية التي تقدمها في الصفوف من الأول إلى الثاني عشر،

عن تلك المطبقة بالمدارس الحكومية من حيث التنوع والتعدد الذي من شأنه أن يفي بالمتطلبات المختلفة

لأولياء الأمور، وما يخططونه بالنسبة لمستقبل أبنائهم التعليمي، إذ تتوافر بها مجموعة من البرامج التعليمية

منها: البرنامج أحادي اللغة، والبرنامج ثنائي اللغة، فضلاً عن البرامج الدولية، المعتمدة من قبل جهات

رسمية علمية، ومن قبل الوزارة، حيث يهدف تطبيقها في المدارس الخاصة ثنائية اللغة إلى تطوير الأداء

التربوي التعليمي لمواكبة المستجدات التي طرأت وتطراً على النظام التعليمي بالسلطنة بعد تطبيق التعليم

الأساسي في المدارس الحكومية. وتحقيق رغبات أولياء الأمور في حصول أبنائهم على مؤهلات دولية،

تمكنهم من الاستمرار في الدراسة بالجامعات والكليات والمعاهد العليا داخل السلطنة، وخارجها دون

الحاجة لابتعائهم إلى الخارج.

وتشرف على التعليم الخاص بسلطنة عمان المديرية العامة للمدارس الخاصة بوزارة التربية والتعليم،

كما توجد أقسام للمدارس الخاصة في جميع المديرية العامة للتربية والتعليم في مختلف المحافظات

التعليمية للإشراف المباشر على المدارس الخاصة في تلك المحافظات، ويتنوع التعليم الخاص في السلطنة

إلى: التعليم ما قبل المدرسي الذي يضم مدارس تحفيظ القرآن الكريم ورياض الأطفال، والتعليم الأساسي وما بعد الأساسي وتسمى بالمدارس الخاصة، فضلا عن التعليم الخاص المرتبط بالمدارس الدولية والعالمية، والتي لها برامجها التعليمية الخاصة بها والخاضعة للإشراف من قبل المديرية العامة للمدارس الخاصة.

-الجودة في المدارس الخاصة-

تماشيا مع تطبيق مشروع تطوير الأداء المدرسي في المدارس الحكومية؛ فقد تبنت وزارة التربية والتعليم ممثلة في المديرية العامة للمدارس الخاصة مشروع تصنيف المدارس الخاصة منذ العام الدراسي (٢٠٠٣/٢٠٠٤)، حيث تبلورت فكرة المشروع في صورته الأولية ثم تم طرحه على الخبراء والقائمين على المدارس الخاصة في مختلف المحافظات التعليمية لإبداء الرأي والمساهمة في تطوير التصور المقترح، وتلا ذلك مجموعة من اللقاءات التي أفرت الصورة النهائية لآلية تطبيق المشروع، واعتماد التصور النهائي في العام الدراسي (٢٠٠٧/٢٠٠٨)، وفي العام الدراسي التالي (٢٠٠٨/٢٠٠٩) تم تطبيقه في جميع محافظات ومناطق السلطنة.(السيابي، ٢٠١٤)

وقد أوضح دليل مشروع تصنيف المدارس الخاصة جملة من الأهداف الرئيسية وهي:

- الحفاظ على مستويات جيدة من معايير الجودة التعليمية في المدارس الخاصة.
- تحقيق مستويات تحصيل طلابية تتناسب مع المستويات المتوقعة من قبل الوزارة.
- تقويم عمليتي التعليم والتعلم في المدارس الخاصة بكل عناصرها (الإدارة -المعلم-الطالب-المبنى المدرسي-البرنامج التعليمي-التقويم التربوي).

-التأكد من فاعلية تطبيق البرامج التعليمية والمناهج الدراسية المعتمدة بالمدرسة ومدى توفر متطلبات التطبيق.

-تحديد جوانب القوة في الأداء المدرسي والعمل على تعزيزها وجوانب الضعف والعمل على معالجتها، ومساعدة المدرسة على تطوير وتحسين الجودة في الأداء التعليمي.

-تصنيف المدارس الخاصة حسب المستوى الذي أوضحت نتائج التقييم.

ومن الواضح من أهداف هذا المشروع أن مجالات التقييم قد تم حصرها في ستة مجالات وهي: المبنى المدرسي وتجهيزاته، والإدارة المدرسية وفاعليتها، والمعلم وفاعليته، والطالب ومستوى تحصيله، والبرنامج التعليمي، والتقييم التربوي المطبق بالمدرسة.

ويشير دليل التصنيف -كذلك- إلى أن مراحل هذا المشروع تبدأ بجمع البيانات عن كل مدرسة سيتم تقييمها خلال العام الدراسي التالي، حيث تؤخذ البيانات مرتين خلال شهر نوفمبر من الفصل الأول، ويتم تحديثها خلال شهر مارس من الفصل الدراسي الثاني، وأما مرحلة التقييم فهي تنقسم إلى شقين متكاملين، حيث يمثل الشق الأول زيارة المشرفين التربويين للمدرسة خلال العام الدراسي الذي ستم فيه عملية التقييم، وأما الشق الثاني فيمثل فريق التقييم الخارجي مرة كل فصل دراسي، حيث يقوم الفريق الزائر بمجموعة من الأنشطة لجمع الأدلة والبراهين التي تساعد في بناء أحكام التقييم من خلال أدوات عملية مقننة تم إعدادها بعناية من قبل لجان المشروع.

وبعد استكمال عملية التقييم يتم إرسال تقريراً تفصيلياً لكل مدرسة يشمل الجوانب الإيجابية في أدائها الفني والإداري لتعزيزه، وأولويات التطوير التي يجب على المدرسة العمل على تطويرها مع تزويدها ببعض الحلول المقترحة من قبل أعضاء الفريق الزائر لتطوير جوانب العمل المختلفة، ويتم تصنيف المدارس الخاصة في ضوء نتائجها مرة كل سنتين على مستوى المحافظة التعليمية، وأما على مستوى السلطنة فيكون كل ثلاث سنوات.

ويرى الباحث بأن مشروع التصنيف للمدارس الخاصة يمثل ركيزة أساسية في نشر ثقافة الجودة سواء على صعيد المنتسبين إلى وزارة التربية والتعليم ممثلة بالمديرية العامة للمدارس الخاصة، أو المجتمع المدرسي والمحلي، كما يسهم في زيادة التنافسية بين تلك المدارس، الأمر الذي ينعكس أثره على المستويات التحصيلية للطلبة، وجودة المخرجات التعليمية، ويمهد إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة سواء من خلال تطبيق نظام الاعتماد المدرسي أو غيره من أساليب الجودة.

وعلى الرغم من إيجابيات مشروع التصنيف وأنعكاس أثره على العملية التعليمية والأداء المدرسي، غير أن الباحث يرى بأن هذا المشروع لا يزال بحاجة ماسة إلى التطوير وخاصة فيما يتعلق بمعايير الجودة ومؤشرات الأداء، وذلك لأن المعايير الموضوعة لم تراعي الاختلاف في المراحل التعليمية للمدارس، فلا يمكن تقييم أداء مدرسة بما مرحلة رياض أطفال فقط بتلك التي لديها مراحل تعليمية ما بعد التعليم الأساسي بنفس الأداة التقييمية دون مراعاة خصوصية كل مرحلة تعليمية.

٢٣.١.٢ إدارة الجودة الشاملة في وزارة التربية والتعليم

انطلاقاً من دور إدارة الجودة الشاملة في تنظيم العمل في المؤسسات التربوية وتنفيذ برامجها ومشاريعها المرسومة بجودة وإتقان بما يعمل على رفع كفاءة المؤسسة بصورة شاملة، ومواكبة التطورات التربوية العالمية، وإيماناً من القيادة الحكيمة لسلطان البلاد بضرورة تطوير هذا القطاع وما يتطلبه ذلك من اتخاذ الخطوات اللازمة لتفعيل تطبيق النظام في وزارة التربية والتعليم؛ فقد صدر المرسوم السلطان رقم ٢٠٠٨/٣٧ بالاعتماد الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم ليشمل إنشاء المديرية العامة للتخطيط وضبط الجودة لتعنى بتنفيذ وتابعة آليات وطرائق تحقيق أسس الجودة الشاملة ومبادئها في الممارسات التربوية المختلفة سواء على مستوى الوزارة أو المديرية التعليمية بالمحافظات والمناطق. (اللواتية، ٢٠١٥)

ونظائرها في المحافظات التعليمية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة؛ فقد تم طرح مشروع إرساء نظام

إدارة الجودة الأيزو ٩٠٠١ : ٢٠٠٨ في مناقصة دولية تم إرساؤها على شركة متخصصة في الاستشارات الإدارية، حيث يقوم المشروع على أساس التأكد من مطابقة الخدمات المقدمة من مجال المطابقة لمتطلبات المواصفة بما يحقق رضا المستفيد المتمثل في المدارس الحكومية ومدارس التربية الخاصة (الحزامية، ٢٠١٤).

أ-أهداف تطبيق إدارة الجودة الشاملة بوزارة التربية

يشير الكندي (٢٠١٢) إلى أهداف تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم التي تتمثل فيما يلي:

١-تحقيق رضا المستفيدين من الخدمات التي تقدمها الوزارة: حيث من المؤمل أن يسهم تطبيق نظام إدارة الجودة في تحسين الخدمات التي تقدمها الوزارة والمحافظات التعليمية للمستفيدين من الهيئات الإدارية والتدريسية، مثل عمليات تخزين وتوزيع وصرف الكتب والأثاث والوسائل التعليمية، وعمليات النقل الداخلي والخارجي للمعلمين، حيث يتم تجميع آراء المستفيدين من الخدمات وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، ثم العمل على تصميم العمليات التي تحقق الخدمات المطلوبة.

٢-ضبط جودة العمل في ديوان عام الوزارة: وذلك من خلال تحديد دور كل قسم ودائرة بشكل واضح ودقيق اعتمادا على الاختصاصات الواردة في الهيكل التنظيمي للوزارة، حيث يتم صياغة العمل في كل دائرة بما يسمى (العملية) التي سيكون لها مؤشر تحقق تتم متابعته بشكل دوري للتأكد من الوفاء بالحد الأدنى منه؛ وذلك لأن نظام إدارة الجودة يتحرى الدقة في تحديد المدخلات والمخرجات لكل عملية، وهذا يعني تحديد اللوائح الرسمية المنظمة لمسار العمل، وسيتم في ضوء ذلك توثيق الإجراءات والعمليات بنظام أرشفة يتم اعتماده من أعلى سلطة في الهرم التنظيمي بالوزارة.

٣- الاهتمام بالموارد البشرية: ويتحقق ذلك من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين لتمكينهم من أداء عملهم وممارسة مهامهم بكفاءة وفاعلية.

٤- التزام الإدارة العليا بتطبيق نظام إدارة الجودة والتحسين المستمر لفاعليته: ويتم ذلك من خلال إشراك الإدارة العليا بوضع سياسة الجودة والتأكد من أهدافها وتعهداتها بمراجعة مدى توفر الموارد اللازمة لتقديم الخدمة، ومن خلال توفير التوعية لكافة العاملين بمدى أهمية الوفاء بمتطلبات الخدمة المقدمة للمستفيد، ومدى أهمية الوفاء بمتطلباتها التشريعية والتنظيمية.

٥- توفير منهج منظم في إدارة عمليات المراقبة والقياس: وذلك من أجل الانطلاق بواسطتها إلى عمليات المراجعة والتحليل والوصول إلى عمليات التحسين المستمر والتطوير، وهنا تبرز أهمية الاهتمام بملاحظات وشكاوى المستفيد ونتائج مراقبة مؤشرات تحقق العمليات؛ من أجل القيام بعملية المراجعة والتحليل، والوصول منها إلى أفعال وقائية وتصحيحية تؤدي مباشرة إلى تحسين مستوى الخدمة المقدمة، وقياس مستوى الخدمات المقدمة بخدمات مشابهة تقدمها مؤسسات أخرى محلية وخارجية، مع دراسة مقدار التباين بين الخدمتين.

٦- تشكيل مجالس ولجان وفرق للجودة: والتي تكون لها أدوار محددة في الإدارة والإشراف أو المتابعة، كما لها متطلبات تدريبية خاصة، وتبقى لدائرة ضبط الجودة بديوان عام الوزارة والأقسام المنتسبة إليها في المناطق التعليمية مرجعيات عمليات الإشراف والمتابعة المباشرة لسير نظام إدارة الجودة.

ب- مراحل التطبيق

لتطبيق نظام إدارة الجودة (الأيزو ٢٠٠٨) يستلزم ذلك تدريب كافة المنتسبين للنظام من أجل تحسين جوانب العمل والوصول إلى النتيجة المرجوة، وبعد الاستعانة بالخبراء المتخصصين في نظام إدارة الجودة تم تحديد المراحل التي سيسير عليها المشروع خلال فترة تطبيقه في مرحلته الأولى بالمديرية العامة للتخطيط

وضبط الجودة والمديرية العامة للشؤون الإدارية ونظائرها في المحافظات التعليمية، وقد تم تحديد المراحل

الآتية (وزارة التربية والتعليم الدليل التعريفي، ٢٠١٣)

١- المرحلة الأولى (الإعداد والتخطيط): وذلك من خلال إعداد تشكيلات الموظفين، وحصر البرامج

الآتية، وحصر المتطلبات القانونية، وصياغة سياسة الجودة.

٢- المرحلة الثانية (الحملة الإعلامية): وتتمثل في الإعلان عن المشروع، وصياغة بطاقات مهام أعضاء

هيكل الجودة، وتنظيم مناشط وملتقيات توعوية عن المشروع، وصياغة عملية تنشيط نظام إدارة الجودة

والاتصال الداخلي، ووضع خطط الاتصال الداخلي

٣- المرحلة الثالثة (تنفيذ البرامج التدريبية): وفي هذه المرحلة يتم تدريب كافة القائمين على المشروع خلال

مراحله بعدة برامج تدريبية مختلفة منها: مراحل إرساء نظام إدارة الجودة، ومتطلبات مواصفة الأيزو

٩٠٠١، وقياس رضا المستفيدين وتحديد احتياجاتهم، وتوثيق نظام إدارة الجودة وبناء جدول مؤشرات،

وغيرها.

٤- المرحلة الرابعة (التوثيق): يتم فيها توثيق السجلات وحصر جميع القرارات الوزارية والمراسيم السلطانية

الخاصة بعمل أقسام المطابقة، وضبط جميع التعاقدات الباطنية مع التقسيمات المؤثرة على عمل تلك

الأقسام، وتوثيق الإجراءات ووصف مراحل تنفيذ الخدمة من خلال خرائط التدفق، وتوثيق العمليات.

٥- المرحلة الخامسة (إرساء النظام والتدقيق الداخلي): ولكي يتم إرساء النظام لابد أن تقوم الوزارة

بالعديد من الإجراءات التي حددها الدليل الخاصة بذلك كإعداد السجلات ورفع التقارير وتنفيذ أدوات

قياس رضا المستفيد، وتنفيذ التدقيق الميداني، وتحديد حالات عدم المطابقة، وغيرها من الإجراءات.

٥- المرحلة السادسة (التدقيق الخارجي والحصول على الشهادة): ويتم فيها الإعداد للتدقيق الخارجي، وضبط عناصر الشروط الخاصة بالتعاقد مع مكتب اشهاد المطابقة، والتأكد من الجاهزية للتدقيق النهائي، وتنفيذ التدقيق الخارجي والحصول على الشهادة.

وبعد الجهود المضنية التي قامت بها المديرية العامة للتخطيط وضبط الجودة والمديرية العامة للشؤون الإدارية تمكنت وزارة التربية والتعليم من الحصول على شهادة (الأيزو ٢٠٠٨)، وقد أكدت معالي وزيرة التربية والتعليم بأن حصول الوزارة على هذه الشهادة لا يعني التوقف عند هذا المستوى، بل سيكون ذلك بداية انطلاقا للتحسين المستمر لضمان المحافظة على هذه الشهادة العالمية التي تبوأ وزارة التربية والتعليم مكانتها العالمية بين المؤسسات المطبقة لنظام إدارة الجودة، كما ستعمل الوزارة على تعميم النظام على كافة المديريات والأقسام التابعة للوزارة بهدف الارتقاء بجودة الخدمات التي تقدمها للمستفيد.

(وزارة التربية والتعليم (الدليل التعريفي، ٢٠١٣)

ويرى النعماني (٢٠١١) أن حصول وزارة التربية والتعليم على شهادة الأيزو في مجال المطابقة لشؤونها الإدارية سيمهد مستقبلا لتطبيق نظام الأيزو في المدارس، وقد لخص خطوات حصول المؤسسة التعليمية لشهادة المعايير الدولية (ISO) على النحو الآتي:

- تحديد المواصفات المطلوب الاعتماد عليها، وتحديد نطاق العمل هل يشمل الاعتماد قسما معينا في المدرسة أم جميع جوانب الأداء.

- تحديد هيئة الاعتماد التي سيتم التقدم إليها لاعتماد المواصفات والمعايير ومدى تحقيق الأداء المدرسي لها.

- التواصل مع هيئة الاعتماد المختارة حيث تتم المناقشة المبدئية حول نشاط المدرسة وأوضاعها ودواعي

التطوير في الأداء

-الحصول على عرض من هيئة الاعتماد بعد المناقشة المبدئية

-التقدم بطلب التسجيل وسداد الرسوم إلى هيئة الاعتماد إذا تمت الموافقة على العرض المقدم

-اعتماد نظام الجودة من خلال اعتماد دليل الجودة والمستندات الأخرى

-التقويم المبدئي (التدقيق الداخلي) حيث تلجأ المدرسة إلى طلب إجراء تقويم مبدئي بواسطة هيئة

الاعتماد؛ لكي تطمئن إلى أن نظام الجودة بما يتم تطويره في الاتجاه الصحيح

-التقويم الختامي (التدقيق الخارجي)، وتعد هذه المرحلة هي الأهم حيث تقوم هيئة الاعتماد بمراجعة

شاملة ولتقوم دقيق لنظام الجودة بالمدرسة للتأكد من مطابقته لاحتياجات المدرسة وظروفها، ومدى

اتفاقه مع متطلبات المواصفة الدولية، وتكون نتائج التقويم تحمل الآتي:

-اجتياز التقويم: حيث لا توجد ملاحظات أو نقاط ضعف، ويتم منح المدرسة شهادة التسجيل.

-الاجتياز مع وجود ملاحظات لا تمنع التسجيل ولكن ينبغي العمل على تصحيحها حيث يتم

مراجعتها في أول مراجعة دورية.

-وجود تحفظات يجب إصلاحها أولاً حتى يتم التسجيل

-الفشل في اجتياز التقويم حيث لا تتوفر في نظام الجودة الشروط التي تتطلبها المواصفة الدولية، وتمنح

فرصة أخرى لتصويب الملاحظات، واستكمال المتطلبات تمهيداً لإعادة التقويم.

مما تقدم في هذا المحور يتضح لنا جلجا اهتمام سلطنة عمان ممثلة بوزارة التربية والتعليم بتجويد

نظامها التعليمي بدء من تطوير هيكلها التنظيمية على مستوى ديوان عام الوزارة أو المديريات العامة

التابعة لمختلف المحافظات التعليمية والذي تمثل بإدراج دائرة ضبط الجودة وإرساء مشروع نظام الأيزو

ليكون أحد أدوات ووسائل تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، واستكمالاً لمنظومة الجودة الشاملة فقد

مهدت وزارة التربية والتعليم العمل بمبادئ وأسس الجودة الشاملة في مؤسساتها التعليمية (المدارس) وفق

لمشاريع تربوية كان لها الدور في نشر ثقافة الجودة الشاملة، وتدريب العاملين على معاييرها ومؤشراتها، وجعلها ممارسات تطبيقية، حيث طبقت الوزارة مشروع تطوير الأداء المدرسي للمدارس الحكومية، ومشروع التصنيف للمدارس الخاصة.

٢٤.١.٢ الكفايات اللازمة لمدير المدرسة الفعال في ظل إدارة الجودة الشاملة

يعد مدير المدرسة سواء في المدارس الحكومية أو الخاصة قائدا تربويا يتحمل المسؤولية الكبرى لإحداث التغيير المطلوب في ثقافة المؤسسة التعليمية والعاملين بها بما يحقق جودة الأداء في مختلف مجالاته وعناصره، فكما أشرنا سابقا فإنه لتحقيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية لابد من وجود قيادة تربوية تمتلك الاقتناع الكامل بدورها الرئيسي في دعم التوجه الحادث نحو جودة الأداء، وجودة المخرجات التعليمية، ودورها في شحذ همم جميع العاملين نحو هذه الغاية.

وحتى يتمكن مدير المدرسة من القيام بواجبه وأدواره في سبيل تحقيق منظومة إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية التي يديرها، فلا بد أن يمتلك جملة من الصفات والخصائص والمهارات والكفايات التي تؤهله للقيام بذلك، ولابد أن يدرك مدير المدرسة الإجراءات التي يتبعها لتطبيق الجودة الشاملة في مدرسته، وعليه - كذلك - أن يدرك المؤشرات التي يستنتج من خلالها غياب الجودة في مدرسته، وفي هذا القسم نستعرض جميع ذلك على النحو الآتي:-

١- الخصائص والمهارات الضرورية لمديري المدارس في ظل إدارة الجودة الشاملة

يرى كل من مرسى علي (٢٠١٠) بأن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم يفرض على الإدارات العليا اختيار المديرين الذين يتصفون بالصفات والخصائص التالية:

-التمتع بمهارات الاتصال الجيد بالمرؤوسين ومن هذه المهارات الإقناع والإلمام بتفاصيل العمل والتعاون مع المرؤوسين، وتشجيع وحث العاملين على الإنجاز، وتشجيع العمل الجماعي.

- القدرة على الإبداع والتخيل، والاعتزاز والاقتناع بعمله الذي يؤديه، ويظهر ذلك من خلال رغبته في أداء عمله على أكمل وجه، والسعي لتحسين الأداء في ضوء التقييم الذاتي، وتعظيم مصلحة الأفراد والمدرسة في وقت واحد.

- القيادة الرشيدة للمؤسسة التعليمية والعاملين، ويظهر ذلك من خلال تشجيع العاملين على العمل وتحمل المسؤولية، وتخطيط العوائق التي تقلل من إنجازاتهم، وأن يكون قدوة ومثلاً أعلى لمؤسسيه.

- الالتزام والتعهد بالوفاء بالمتطلبات في أي وقت، ويظهر ذلك من خلال الطموح الحماسي للعمل، والإصرار على نجاح المدرسة، ومواجهة الأخطاء وقت حدوثها، والمشاركة النشطة الفعالة في تحديد هياكل الجودة والتجاء الدائم نحو تحقيقها.

ويرى النبوي المذكور لدى البيلوي (٢٠١٥) بأن هنالك جملة من المهارات المطلوبة والضرورية للإداريين في المؤسسة التعليمية لزيادة قدرتهم على إدارة التغيير وتنمية استراتيجيات إدارة الجودة الشاملة، وهي:

١- مهارات التخطيط وتنمية القوى البشرية الموجودة بالمدرسة

٢- مهارات إدارة الصراع

٣- مهارات إدارة الميزانية وتخصيص الموارد

٤- مهارات تحليل السياق المدرسي والمناخ السائد فيها

٥- مهارات القيادة

٦- مهارات توليد الحلول البديلة والمفاضلة بين البدائل

٧- مهارات المخاطرة

٨- مهارات تنفيذ وإدارة التجديد التربوي

٩-مهارات استخدام التنظيم غير الرسمي في المدرسة

١٠-مهارات إدارة الوقت وإدارة الاجتماعات

١١-مهارات تحويل النظرية أو الرؤية إلى واقع فعلي

١٢-مهارات التقويم المستمر لعمليات التنفيذ

١٣-مهارات البحث، والقدرة على تطويره واستخدامه والاستفادة به في إدارة التغيير

١٤-مهارات فتح قنوات اتصال فعالة داخل المدرسة وبين المدرسة والبيئة المحيطة

١٥-مهارات استشراف المستقبل وكيفية انعكاسه على المدرسة وأدوارها المتغيرة

١٦-مهارات الإدارة الذاتية

١٧-مهارات وضع معايير الداء وأنماط السلوك

٢- الإجراءات التي يقوم بها مدير المدرسة عند تسلمه مدرسة جديدة تطبق نظام الجودة:

كما يضيف كل من مرسى وعلي (٢٠١٠) الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة عندما يستلم مدرسة

جديدة تطبق نظام إدارة الجودة الشاملة، وهذه الأدوار هي:

-التعرف على العاملين بالمدرسة

-التعرف على إمكانات ومرافق المدرسة

- طرح فكرة تطبيق نظام الجودة وإمكانات ذلك النظام

-اختيار العناصر التي لديها الاستعداد والرغبة في العمل أي تكوين فريق العمل

-عمل تقييم أولي للبيئة المدرسية ووضع الملاحظات مع وضع حلول أولية

-تدريب العاملين بفريق جودة

-إعداد دليل الجودة وتوزيعه على العاملين

-التسيق مع الإدارة العليا للإطلاع على ما تم تخطيطه وتدقيقه قبل التنفيذ

-تجهيز ملفات الجودة

-توزيع الإجراءات على العاملين

-اختيار فريق المراجعة الداخلية وتدريبهم وتحديد الرئيس

-إعداد الخطة السنوية والتفصيلية

-الاجتماع الافتتاحي وتوزيع الوثائق المرجعية

-إعداد الأسئلة للتدقيق في الإجراءات

-تعبئة التقارير للمراجعة الداخلية وعمل الإجراءات التصحيحية

-الاجتماع الختامي

-رفع التقرير النهائي إلى الإدارة العليا

٣- مؤشرات غياب الجودة في المدرسة

إن إدارة الجودة الشاملة ثورة إدارية جديدة، وتطور فكري شامل، وثقافة تنظيمية جديدة؛ حيث أصبح كل فرد في المدرسة مسؤولاً عنها لكي توصلنا إلى التطوير المستمر في العمليات والمخرجات، وهنالك ملامح ما إن شوهدت في المدرسة إلا وحكم عليها بنجاح تنظيمها لإدارة الجودة الشاملة، ومنها على سبيل المثال: وجود تخطيط لأهداف لها صفة التحدي، والتي تلزم المؤسسة وأفرادها بالارتقاء الملحوظ لنتائج جودة الأداء، وملاحظة حشد العاملين داخل المؤسسة لطاقتهم وجهدهم باتجاه تلك الأهداف، ومن الملامح - كذلك - وضوح الإدارة اليومية المنظمة للمؤسسة، واستخدام أدوات مؤثرة وفعالة لجمع البيانات (التغذية الراجعة)، وقياس الأداء (الصفار، ٢٠١٣).

وفي المقابل تبرز هنالك جملة من الملامح التي تدل على غياب الجودة في المدرسة كما أشارت إلى ذلك

جملة من الأدبيات والدراسات، والتي من بينها:

- ضعف دافعية الطلاب

- ضعف تأثر الطلاب بالتربية الخلقية

- زيادة حالات الرسوب والتسرب من المدرسة

- ضعف دافعية المعلمين

- العزوف عن العمل في مجال التعليم

- زيادة معدلات الشكوى من جميع الأطراف

- ضعف رضا أولياء الأمور عن تحصيل أبنائهم العلمي

- انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين في المدرسة

- ضعف رضا مؤسسات التعليم العليا

- ضعف رضا كل مرحلة تعليمية عن مخرجات المرحلة التي تسبقها

٤- كفايات مدير المدرسة في ظل إدارة الجودة الشاملة

لقد أشرنا سابقا بأن تحقيق إدارة الجودة الشاملة وتطبيق معاييرها في المؤسسة التعليمية يتوقف على

وجود القيادة المدرسية الواعية بالأدوار والمسؤوليات الحديثة، والمتناسبة مع مبادئ إدارة الجودة الشاملة؛

فلا بد أن يعمل مدير المدرسة على تغيير ثقافة الأداء السائدة، ونشر ثقافة الجودة مكانها والمتمثلة في

العمل الجماعي وفقا لمعايير ومواصفات محددة، واستثمار كافة الجهود البشرية والإمكانات المادية

وتوجيهها نحو تحقيق أهداف المؤسسة التي شارك الجميع في وضعها وفقا لرؤية ورسالة محددة ومعممة في

المجتمع المدرسي وخارجه.

ومن أجل ذلك لا بد أن يمتلك مدير المدرسة وهو القائد التربوي في المؤسسة التعليمية مجموعة من الكفايات التي تمكنه من أداء مهامه ومسؤولياته، فالكفايات هي جميع ما يمتلكه رجل الإدارة من مقدرات ومهارات واتجاهات ومعارف تجعله قادرا على انجاز مهام وظيفته وإدارة المؤسسة التعليمية، وتحقيق أهدافها بأقصى درجة من الفاعلية والانجاز (أبو سنيّة، ٢٠١١).

وترى مجموعة من الأدبيات والدراسات السابقة كدراسة: الكعبية (٢٠٠٨)، والسعيدية (٢٠١١)، وحجي المذكور لدى البيلاوي وآخرون (٢٠١٥)، بأن الكفايات اللازمة لمدير المدرسة في ظل إدارة الجودة الشاملة يمكن اشتقاقها من طبيعة وظائف الإدارة المدرسية الخمس (التخطيط، التنظيم، التوجيه والإشراف، المتابعة، التقويم)، وكذلك من المهام المهنية (الفنية والإدارية) لمدير المدرسة، ولذلك يفضل تصنيف تلك الكفايات إلى كفايات فنية، وكفايات إدارية.

فأما الكفايات الفنية فمن أمثلتها: تمكن مدير المدرسة من وضع الخطة المدرسية وفقا لأسس ومتطلبات التخطيط الناجح، وكفايته في الزيارات الصفية للمعلمين والتلاميذ وتوجيههم، وتوجيه العاملين بالمدرسة توجيهها فنيا صحيحا ينعكس إيجابيا على أدائهم، وكفايته في تنظيم متابعة المناهج المدرسية وتوفير الوسائل والأجهزة التعليمية، وإعداد التقارير الفنية والإدارية ورفعها إلى السلطات الأعلى، وكفايته -كذلك- في الإشراف على الاختبارات المدرسية وتنظيمها، وفي حل مشكلات الطلبة وتوجيههم تربويا.

وأما عن الكفايات الإدارية لمدير المدرسة فهناك العديد منها كتحديد الاحتياجات المادية والبشرية لمدرسته، و توزيع الأدوار بين العاملين في مدرسته، وكفايته في تنفيذ القوانين واللوائح المعتمدة من السلطات التعليمية المختصة، وفي الاتصال الإداري الفعال، وكفايته في التواصل الاجتماعي مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور، و رئاسة اللجان والاجتماعات، وإدارة توظيف إمكانات المدرسة المادية والبشرية،

وكفائته في إدارة استخدام وتوظيف التكنولوجيا لصالح العمليتين الإدارية والتعليمية، وكفائته في إدارة وقته ووقت العاملين بمدرسته بشكل فعال.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذا التصنيف حيث قام الباحث بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات المختلفة بتصنيف الكفايات اللازمة لمديري المدارس وفق محوري: الكفايات الفنية والإدارية، واعتمد على هذا التصنيف عند بنائه لأداة الدراسة في صورتها الأولية، حيث تبحث الدراسة الحالية عن علاقة ممارسة مديري المدارس الخاصة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في تنمية كفاياتهم الفنية والإدارية. لقد أكدت نتائج الدراسة الى أجراها المنذري (٢٠٠٩) إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين آليات تطبيق الجودة الشاملة والكفايات الوظيفية لدى مدراء مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، حيث حقق الارتباط أعلى مستوياته لدى مديري المدارس الذين يمارسون الإدارة بالجودة الشاملة مقارنة مع الذين يمارسون الإدارة بمفهومها الكلاسيكي، وأولئك الذين يمارسون الإدارة بسجيتهم.

وأما عن أهم الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها مدير المدرسة ليتسنى له المساهمة الفعالة في تطبيق مفهوم الجودة الشاملة بصورتها الحقيقية؛ فقد حدد المنذري (٢٠٠٩) جملة منها؛ فكان من أهمها: القيادة بمفهومها الشامل، و المبادأة والإبداع والابتكار والتطوير، وأن يكون مستخدما جيدا للمعلومات، ومتقبلا لأفكار الآخرين وآرائهم ومبادراتهم ومتفاعلا معها، والقدرة على بناء ثقافة مؤسسية تسهم في رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية.

الدراسات السابقة

٢.٢ تمهيد

بعد استقصاء عدد من الدراسات التي تناولت موضوع إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم، قام الباحث بتصنيف تلك الدراسات إلى:

١-دراسات تناولت العلاقة بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتطوير الأداء المدرسي وكفايات مديري

المدارس

٢-دراسات تناولت مدى ممارسة وتطبيق معايير الجودة في المؤسسات التعليمية.

٣-دراسات تناولت مدى ممارسة مديري المدارس للكفايات سواء الفنية أو الإدارية.

٤-دراسات أجنبية تناولت موضوع مدى توافر معايير إدارة الجودة الشاملة، وموضوع الكفايات لمديري ومديرات المدارس الخاصة.

١.٢.٢ دراسات تناولت العلاقة بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتطوير الأداء المدرسي وكفايات

مديري المدارس

أجرى الباحث سالم بن سعيد المنذري (٢٠٠٩) دراسة بعنوان " دور الإدارة بالجودة الشاملة

في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان كما يطبقها مديرو المدارس"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الارتباط بين آليات تطبيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي والكفاية الوظيفية لمديري إدارتها وفق جوهر المشابهة والاختلاف في تنظيم أنماط محاور المنظومة الأساسية للعلاقة بين آليات تطبيق الجودة الشاملة والكفاءة الوظيفية لمديري المدارس، وقد تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الشرقية بسلطنة عمان وقد بلغ عددهم (١٠٨)، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث قام بوصف الظاهرة (إدارة الجودة الشاملة) بصفة عامة وبصورة خاصة في مجال التعليم، كما قام بدراسة العلاقة بين الكفايات الوظيفية وآليات تطبيق الجودة الشاملة مستخدماً في ذلك الإحصاءات المناسبة، وقد جمع الباحث بيانات الدراسة بواسطة استبانة قام ببنائها بنفسه.

وأشارت نتائج الدراسة إلى:

- نسبة الذين يطبقون الجودة الشاملة عن دراسة من مديري المدارس (٢٣,٧%) من أفراد العينة.
- نسبة الذين يطبقون الجودة مفهوم التجويد في الإدارة الكلاسيكية من مديري المدارس (٢١,٩%) من أفراد العينة.

- نسبة الذين يمارسون الإدارة بسجيتهم من مديري المدارس (٢٣%) من أفراد العينة.

- نسبة الذين يجهلون عن الجودة الشاملة من مديري المدارس (٢٢,١%) من أفراد العينة.

- نسبة الذين لا يعيرون للإدارة بالاً من مديري المدارس (١٢,٤%) من أفراد العينة.

وتعد هذه الدراسة ونتائجها مهمة في الدراسة الحالية حيث أنها سعت لتكشف دور الجودة الشاملة كأحد الأساليب الإدارية الحديثة في رفع كفاءة إدارة المدرسة، فهي تعد منطلقاً أساسياً للدراسة الحالية في تعزيز وجهة النظر حول أهمية التطبيق الفعلي لإدارة الجودة الشاملة لدى إدارات المدارس الخاصة، كما أن

هذه الدراسة أوضحت العلاقة بين الكفاءة الوظيفية وتطبيق إدارة الجودة الشاملة الأمر الذي يعد الهدف الرئيس للدراسة الحالية.

أجرى الباحث هاني بن سعيد الغيثي (٢٠١٢) رسالة دكتوراه بعنوان " معايير إدارة الجودة الشاملة في تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان" هدف من خلالها إلى بناء نموذج مقترح قائم على معايير إدارة الجودة الشاملة في تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان، ومعرفة أثر معايير إدارة الجودة الشاملة في تطوير الأداء المدرسي، ومعوقاته وتقنيات إدارة الجودة الشاملة، وقد اختار الباحث عينة الدراسة بطريقة العينة القصدية حيث تمثل مجتمع الدراسة في مدرسة نعيم بن مسعود للتعليم العام (١١-١٢) والبالغ عددهم (١٤) إدارياً، و(٦٧) معلماً، و(١٥) مشرفاً، أخذ منهم الباحث (٨٥) أي ما يعادل (٨٥,٥%) من العدد الإجمالي، أما الطلبة فإن عددهم (٩١٦) طالباً أخذ منهم الباحث (١٢٥) أي ما يعادل نسبة (١٣,٦%) من العدد الإجمالي.

استخدم الباحث ثلاثة أنواع من أدوات جمع البيانات، وهي استبيانات الاستفتاء باعتبارها أدوات سيكرومترية رئيسية، والملاحظة والمقابلة الشخصية باعتبارها أداتين داعمتين للمساعدة في تفسير النتائج، وقد تمت معالجة البيانات باستخدام SPSS وقد جاءت أبرز نتائج الدراسة على النحو الآتي:

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والوظيفة بمعنى أن جميع الباحثين لديهم معرفة متكافئة عن إدارة الجودة الشاملة دون أن يكون لفئات متغير المؤهل العلمي أو متغير الوظيفية أي فرق معنوي.

-درجة تأثير المعلم في تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها متوسطة.

-درجة تأثير التقييم في تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري ومعلميها متوسطة.

والجدير بالذكر أن الدراسة الحالية استفادت من هذه الدراسة في تركيزها بشكل كبير على دور الإدارة المدرسية في تطوير الأداء المدرسي، وهو مدخل مناسب استفاد منه الباحث في إعداداته للإطار النظري للدراسة الحالية.

وأجرى - كذلك - بسام نوري بندر الربيع دراسة ميدانية في عام (٢٠١٢) بعنوان: "أثر تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة البلقاء بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين"، حيث اختار الباحث عينة الدراسة ممثلة في ٢٧٠ معلماً موزعة على ١٢٤ معلماً و ١٤٦ معلمة موزعين على أربعة مناطق تعليمية.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة البلقاء من وجهة نظر المعلمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة وتحليل النتائج، وطبق استبانة مكونة من ٤١ فقرة، كما استخدم حزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، واستخدام تحليل التباين الثنائي ANOVA .

وبعد تحليل البيانات إحصائياً توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير مدة الخدمة.

ومن الدراسات التي بحثت في أثر تطبيق إدارة الجودة على الكفايات الدراسة التي أجراها الباحثان محمد عبده ورائيا مرسى بعنوان: "تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالكفايات المهنية لمعلمي التربية الرياضية بمحافظه أسسوط"، حيث قام الباحثان ببناء استبانة اشتملت على بعدين: الأول منهما تضمن مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وبلغ عدد فقراتها (٩٤) فقرة تم توزيعها على (٦) محاور، والبعد الثاني تناول الكفايات المهنية للمعلمين، واشتمل على (١٢٩) فقرة تم توزيعها على (٦) محاور - كذلك-، وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة ممثلة مكونة من (٣٠) مديرا، و(٦٠) معلما.

وخلصت هذه الدراسة بالنتائج الآتية:

- إن مديري المدارس يطبقون مبادئ إدارة الجودة الشاملة بدرجة كبيرة من وجهة نظرهم، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين

- أكثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقا من وجهة نظر مديري المدارس: بناء روح الفريق، وتنمية المصارحة، والتركيز على المعلمين، وأما من وجهة نظر المعلمين فهي: بناء روح الفريق، والمشاركة، والتركيز على المعلمين.

-تتوافر الكفايات المهنية بدرجة ضعيفة لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين.

- كفايات التحسين والتطوير والكفايات الشخصية تعد من أكثر الكفايات توفرا وتطبيقا لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس، في حين يرى المعلمون بأن أكثر الكفايات تطبيقا من قبلهم هي: الكفايات الشخصية ثم الكفايات المتعلقة بالطلبة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من دراسة الباحثين في التعرف على الأساليب الإحصائية التي

استخدمت لتوضيح العلاقة بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة والكفايات كدلالة الفروق بين المتوسطات،

ومعاملات الارتباط، وغيرها، كما تمت الاستفادة من كيفية بناء الاستبانة التي جمعت بين المتغيرين بمختلف مستوياتهما.

وأجرى زكي (٢٠١٢) دراسة مسحية للأدبيات والدراسات حول أثر توظيف معايير إدارة الجودة الشاملة في تنمية المؤسسات التعليمية بعنوان: "دور معايير الجودة الشاملة في تنمية المؤسسات التعليمية"؛ حيث توصل إلى أن جميع تلك الأدبيات والدراسات والتقارير تنص على أن لمعايير الجودة الشاملة دورا فعالا في تطوير المؤسسات التعليمية وإعداد كوادر مؤهلة لآسواق العمل.

وتوصل الباحث إلى وضع مقترح متكامل للجوانب الرئيسة التي ينبغي لأي مؤسسة تعليمية النظر إليها بعين الاهتمام، حتى تتمكن من التعرف إلى أماكن التقدم والخلل في منظومة الجودة الشاملة داخل المؤسسة التعليمية، وأوصى الباحث على أهمية المراقبة والمتابعة والتقييم المستمر للخطة الموضوعة لضمان أن ما خطط له ينقل بكفاءة وفاعلية.

وأجرى كذلك أحمد غنيم دراسة بعنوان "تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة" هدف فيها إلى التعرف على مدى تطبيق مديري المدارس لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في تعاملهم مع المعلمين من حيث: التركيز على المعلمين والتركيز على العمليات والنظام الوقائي والإدارة بالحقائق والمشاركة، وبناء روح الفريق والثقة بالمعلمين، وتنمية الصراحة، والتعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لدى المعلمين، وتحديد العلاقة بين تطبيق المديرين لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعامل مع المعلمين وتوافر الكفايات المهنية لدى معلّمي المرحلة الثانوية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، بتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددهم (٦٥) مديرا أو مساعدا للمدير، و(٢٠٧) معلما، وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يطبقون مبادئ

إدارة الجودة الشاملة في التعامل مع المعلمين بدرجة متوسطة، بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٩١)، وأن أكثر المبادئ تطبيقاً هي: الثقة بالمعلمين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,٠٩)، وأقلها تطبيقاً الإدارة بالحقائق، وبلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٦٣).

وقد اقترحت الدراسة ضرورة تركيز مديري المدارس على احتياجات المعلمين ورغبتهم في العملية التعليمية، عن طريق الاجتماعات الدورية، ووضع معايير لقياس رضائهم عن الخدمات التي تقدمها المدرسة لهم، والتركيز على العمليات، وتوفير الأجهزة اللازمة لهم، وتشجيعهم على العمل بطريقة صحيحة من أول مرة، والمبادأة بالبحث عن المشكلات المتوقعة حدوثها والعمل على تفاديها.

وتلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في البحث عن علاقة تطبيق إدارة الجودة الشاملة بتنمية الكفايات مع الفرق بين الدراستين من حيث الفئة المستهدفة؛ ففي حين عيّنت دراسة أحمد غنيم بعلاقة التطبيق على الكفايات المهنية للمعلمين، اهتمت الدراسة الحالية بعلاقة تطبيق معايير إدارة الجودة بتنمية الكفايات الإدارية والفنية لمديري المدارس الخاصة.

٢.٢.٢ دراسات تناولت مدى ممارسة وتطبيق معايير الجودة في المؤسسات التعليمية.

أجرى علي الوائلي (٢٠١٧) دراسة بعنوان "إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان: تصور مقترح" هدف من خلالها إلى دراسة واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس سلطنة عمان، ووضع تصور مقترح للتطبيق، وقد استخدم استبيان لكل من مديري المدارس، ومساعدتهم، والمعلمين لدراسة واقع التطبيق، وبلغ عدد أفراد العينة (١١٧) من مديري المدارس ومساعدتهم، و(٧٢٩) من المعلمين.

وقد أظهرت نتيجة الدراسة أن واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس في المستوى المتوسط، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع وسنوات الخبرة، وبناء على نتائج البحث وضع

الباحث تصورا مقترحا لتطبيق إدارة الجودة الشاملة يتضمن أربع خطوات رئيسية: التهيئة، والتجريب، والتطبيق، والتطوير، وكل خطوة تتضمن مرحلتين: التنفيذ، والتقييم.

ومن الدراسات المتعلقة بتطبيق إدارة الجودة في المدارس دراسة الباحث عبدالله بن صالح الحارثي (٢٠١٢) بعنوان " مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس تطوير بالمرحلة الثانوية في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات " ، اختار الباحث في هذه الدراسة عينة مكونة من (١١٢) معلما ومعلمة في مدارس تطوير بمنطقة تبوك في المرحلة الثانوية، وجمع بيانات الدراسة من خلال تصميمه لاستبانة خاصة تكشف آراء المعلمين والمعلمات عن مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التطوير، وباستخدام المنهج الوصفي أظهرت النتائج وجود درجات متفاوتة لجميع أبعاد الدراسة الستة: (التخطيط الاستراتيجي، شؤون الطلبة، القيادة والإدارة، الموارد البشرية، المجتمع المحلي، المناهج)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة يعزى لتأثير متغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة) في استجابة العينة.

واستفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة من تأكيدها على أهمية إدارة الجودة الشاملة، واعتبارها الحل الأمثل لمشكلات النظام التربوي، والوصول إلى تحديد مفاهيم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم المدرسي، كما استفادت الدراسة الحالية من نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بأبرز الصعوبات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة في التعليم.

كما أجرت الباحثة منال حسين الحميدي (٢٠١٣) دراسة بعنوان " تطبيق الجودة الشاملة في المدارس الأهلية"، هدفت من خلالها التعرف على مفهوم الجودة الشاملة، ومبادئ التي تقوم عليها إدارة

الجودة الشاملة، كما هدفت الباحثة إلى التعرف على دواعي تطبيق الجودة الشاملة في المدارس الأهلية، ومقومات تطبيق الجودة الشاملة في تلك المدارس.

وقد اختارت الباحثة عينة عشوائية من القيادات التعليمية بمديريات التربية والتعليم ومدارسها في قطاع الدقهلية بالثانوية العامة والذي تضم محافظات (دمياط، الدقهلية، الشرقية)، واستخدمت الباحثة استبانة خاصة لأهم المتطلبات التي ينبغي توفرها في رياض الأطفال ومدارس التعليم العام لتطبيق الجودة الشاملة، كما استخدمت الباحثة المقابلات الشخصية مع عينة من القيادات التعليمية للتعرف على آرائهم في مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة برياض الأطفال.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أهم المبررات لتطبيق الجودة الشاملة، وهي: ضبط وتطوير النظام الإداري في المدرسة، و تحسين مستوى تأدية الخدمات التعليمية في المدرسة، و الكشف عن مواطن الضعف في النظام المدرسي، وأما أهم العقبات التي أشارت إليها الدراسة فكانت: عدم التزام الإدارة العليا بعملية التطبيق، و عدم تأمين الموارد اللازمة، و تحديد زمن غير كاف ومناسب لعملية التطبيق، ونقص تدريب العاملين.

وأما أهم المعوقات التي أشارت إليها الدراسة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة فهي:

-عدم توفر الكفاءات البشرية المؤهلة في هذا المجال

-تخصيص مبالغ غير كافية لأجل التطبيق

-الاعتقاد الخاطئ لدى بعض العاملين وخاصة القدامى منهم بعدم حاجتهم إلى التدريب.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة بصورة كبيرة نظرا لكونها من الدراسات النادرة

التي تناولت موضوع تطبيق الجودة الشاملة في المدارس الأهلية، وحددت دواعي التطبيق وأهدافه، كما

استعرضت هذه الدراسة الضغوطات التي تواجهها هذا النوع من المدارس كتدني رضا أولياء الأمور والمجتمع عن الخدمات المقدمة مقابل ما يدفعونه من رسوم دراسية.

وأجرى محمد ادي الشهري (٢٠١٣) دراسة بعنوان "إمكانية تطبيق الاعتماد الأكاديمي على المدارس التابعة لمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة مكة المكرمة" هدفت إلى تحديد إمكانية تطبيق الاعتماد الأكاديمي على المدارس التابعة لمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم بمنطقة مكة المكرمة، كما هدفت إلى تحديد درجة مساهمة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في تحسين العملية التعليمية، وتحديد الصعوبات التي قد تواجه التطبيق. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأغراض الدراسة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة ضمت ٥٨ عبارة تم توزيعها على ثلاثة محاور، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٣ مديراً ووكيلاً من مدارس البنات التابعة لمشروع التطوير، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إمكانية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي على المدارس التابعة لمشروع التطوير
- تبين أن إسهام تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في تحسين العملية التعليمية كان بدرجة كبيرة
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول إمكانية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي تعزى إلى النوع الاجتماعي باستثناء معيار الرؤية والرسالة ولصالح الإناث، ولا توجد فروق كذلك لمتغير المؤهل باستثناء معيار الرؤية والرسالة ولصالح الدراسات العليا، ولا توجد فروق كذلك لمتغير المسمى الوظيفي باستثناء معيار التقويم ولصالح مديري ومديرات المدارس، أما متغير سنوات الخبرة فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كافة المحاور.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في الكشف عن معايير أحد أنظمة الجودة وهو الاعتماد الأكاديمي والمطبق في مدارس مشروع الملك عبدالله، ولا شك أن هنالك توافق بين المعايير والتي يمكن الاستفادة منها في بناء استبانة الدراسة.

ومن الدراسات التي بحثت مدى ممارسة معايير إدارة الجودة في التعليم الدراسة التي قام بها بيرم علي مانع القحطاني في عام ٢٠١٣ بعنوان: "درجة ممارسة معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم المتوسط من وجهة نظر المعلمين بها في محافظة جدة"، وقد هدف منها توضيح مفهوم الجودة الشاملة وأهميتها في المجال التربوي، وقياس مدى تطبيق الجودة الشاملة في مدارس المرحلة المتوسطة.

وتكونت عينة الدراسة من ٣٤٦ معلما في محافظة جدة، واستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة، وتحليل البيانات المستخرجة من أداة الدراسة، حيث استخدم الباحث الاستبانة لقياس مدى تطبيق الجودة الشاملة في مدارس المرحلة المتوسطة. وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- حاجة إدارة المدارس بالمرحلة المتوسطة إلى تطبيق معايير الجودة الشاملة بدرجة كبيرة.
 - درجة تفعيل نظام المكافآت للمتميزين من مديري المدارس جاءت بدرجة منخفضة.
 - درجة عقد الدورات التدريبية للعاملين في المؤسسة التعليمية بالمرحلة المتوسطة جاءت بدرجة متوسطة.
 - درجة تفعيل اعتماد التصنيف المهني للعاملين في التعليم في المرحلة المتوسطة جاءت بدرجة متوسطة.
- وتعد هذه الدراسة من الدراسات المهمة التي رجعت إليها الدراسة الحالية واستفادت من إطارها النظري الذي أسهب فيه الباحث في الحديث عن معايير الجودة الشاملة في النظام التعليمي، كما استفادت الدراسة الحالية من الأداة المستخدمة في تقييم مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة.

وفي نفس المجال أجرى الباحث محمد نايف أبو الكشك (٢٠١٢) دراسة بعنوان: "درجة تطبيق معايير

إدارة الجودة الشاملة في المدارس الرائدة في مدينة سكاكا في المملكة العربية السعودية" هدف من

خلالها إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الرائدة في مدينة سكاكا.

تكون مجتمع الدراسة من ١٢٩ فرداً، وأخذت عينة عشوائية تكونت من ١٠٥ فرداً من المشرفين التربويين

من مكتب التربية والتعليم ووكلاء المدارس والمعلمين من المدارس الرائدة في مدينة سكاكا.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام ببناء استبانة مكونة من ٨٥ فقرة موزعة على

تسعة معايير لإدارة الجودة الشاملة، حيث تقيس تلك الفقرات مدى تطبيق معايير الجودة كما تراها عينة

الدراسة، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها:

١- درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس العينة جاءت بدرجة متوسطة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المركز الوظيفي في تطبيق معايير الجودة الشاملة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المركز الخبرة في تطبيق معايير الجودة الشاملة.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مستوى الدراسة لصالح المدرسة الابتدائية ثم المتوسطة

ما عدا في معيار التواصل مع المجتمع حيث لا توجد فروق دالة إحصائية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة من أدياتها وإطارها النظري وكثرة مراجعها وخاصة

الأجنبية منها، كما أن هذه الدراسة ضمنت العديد من الدراسات الأجنبية التي تناولت تطبيق إدارة

الجودة الشاملة سواء في المؤسسات التعليمية أو غيرها من القطاعات.

كما أجرى الباحث سيف بن حمد الحراصي (٢٠٠٩) دراسة بعنوان "مدى تطبيق بعض

مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية في مدارس التعليم الأساسي"، استهدف فيها تقييم

مدى تطبيق بعض مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية في مدارس التعليم الأساسي، والتعرف

إلى مدى إلمام المؤسسة التعليمية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٢) مديرا ومديرة لمدارس التعليم الأساسي منهم (١٩) مديرا، و(٢٣) مديرة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطبيق استبانة استطلاعية تحتوي على سؤال مفتوح يطرح على مديري ومديرات التعليم الأساسي، وعلى ضوء آراء العينة تم بناء استبانة استطلاعية وتنظيمها وتبويبها حسب المجالات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق بعض مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية في مدارس التعليم الأساسي جاء بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة، المؤهل) على جميع محاور الدراسة، وأن أولويات متطلبات مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي كانت عالية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من أدبيات دراسة الحراسي وخاصة فيما يتعلق بتحديد مبادئ إدارة الجودة الشاملة وأهم المتطلبات الواجب توفرها قبل الشروع في تطبيق نظام الجودة، كما استفاد الباحث - كذلك - من تحديد هذه الدراسة لبعض المعوقات التي تحد من التطبيق الفعلي لمبادئ الجودة. كما أجرت الباحثة فاطمة عيسى أبو عبده (٢٠١١) دراسة بعنوان: "درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها"، حيث تم تطبيقها على مجتمع دراسي ضم جميع مديري ومديرات مدارس محافظة نابلس والبالغ عددهم ٢٢٧ مديرا ومديرة، وتم اختيار عينة قوامها (١٣٢) مديرا ومديرة.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس بالإضافة إلى دور متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة وتأثيرهما على تطبيق معايير الجودة الشاملة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي

التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وطبقت استبانة مكونة من ١٠٤ فقرة موزعة على تسعة مجالات وتم

تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS.

وجاءت نتائج الدراسة كما يلي:

-وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس نابلس من وجهة نظر المديرين

والمديرات فيها في جميع المجالات.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل

العلمي، والتخصص.

-وجود دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الأقل من ٥ سنوات.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الإطار النظري لهذه الدراسة كمراحل تطبيق إدارة الجودة، ونماذج إدارة

الجودة كالنموذج الياباني، ونموذج ديمينج، وغيرها من النماذج، وأهمية إدارة الجودة الشاملة في الميدان

التربوي، وكيفية تطويعها في مجال الإدارة المدرسية، كما أن هذه الدراسة استعرضت العديد من المعايير

لتطبيق الجودة الشاملة من مختلف النماذج الأمر الذي يستفيد منه كثيرا الدراسة الحالية في بناء أدواتها.

كما أجرى تيسير أندراوس سليم دراسة ميدانية بعنوان: "مدى تطبيق معلمي المرحلة الثانوية

في المدارس الحكومية الأردنية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين" هدف من

خلالها إلى:

١- التعرف على مفهوم الجودة والجودة الشاملة في التعليم

٢- التركيز على معايير الجودة الشاملة في التعليم

٣- تقصي مدى تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الأردنية لمعايير الجودة الشاملة من

وجهة نظر المشرفين التربويين

طبقت الدراسة في عام ٢٠١٠، وتكونت عينة الدراسة من ٨٠ مشرفاً ومشرفة من منطقة إربد تم توزيعهم حسب متغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأغراض الدراسة، وقد صمم الباحث كذلك استبانة ضمت ٧٣ فقرة توزعت على ١٠ مجالات عكست معايير الجودة الشاملة في التعليم.

كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج كان من أبرزها:

- ١- درجة تطبيق المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين تراوحت بين المتوسطة والعالية، إلا أن المعدل العام لهذه المتوسطات جاء عالياً.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم تعزى لمتغير جنس المشرف التربوي وتخصصه ومؤهله العلمي.

٣.٢.٢ دراسات تناولت مدى ممارسة مديري المدارس للكفايات سواء الفنية أو الإدارية.

أجرت الباحثة عونية أبو اسنيينة (٢٠١١) دراسة بعنوان: درجة توافر الكفايات الفنية لدى مديري مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والمراكز الريادية من وجهة نظر معلميها في الأردن، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر تلك الكفايات لدى مديري مدارس الملك عبدالله، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد استبانة تكونت من أربعة مجالات: المجال الأول يقيس كفايات مديري المدارس في المجال المهني، والمجال الثاني يقيس كفاياتهم في مجال الطلبة، والمجال الثالث يقيس كفاياتهم في مجال المعلمين والمجتمع المدرسي، أما المجال الرابع فيقيس توافر الكفايات في مجال أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي.

وتكون عينة الدراسة من (٢٠٩) معلمي ومعلمات مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الكفايات الفنية لدى المديرين من وجهة نظر معلميهم في الأردن كانت متوسطة بالنسبة للدرجة الكلية لجميع مجالات

أداة الدراسة، وكانت متوسطة بالنسبة لكل مجال على حده، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية في توافر الكفايات الفنية لدى المديرين بالنسبة لمتغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي.

وأما بالنسبة لمتغير خبرة المعلم فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توافر

الكفايات الفنية ولصالح المعلمين أصحاب الخبرة (أقل من ٥ سنوات) عند مقارنة متوسطهم الحسابي مع

ذوي الخبرة من (٦-١٠) سنوات في الدرجة الكلية وفي المجال المهني.

وقد خرجت الدراسة بالعديد من التوصيات والتي منها: العمل على رفع الكفايات الفنية لدى

المديرين في مجال رعاية الطلبة ومجال المعلمين والمجال المهني ومجال أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي على

أن يتم ذلك من خلال التعاون بين وزارة التربية والتعليم وكليات العلوم التربوية، وكذلك أوصت الدراسة

بتضمين برامج إعداد المعلمين الذين سيتم اختيار المديرين منهم في المستقبل، مسابقات حول المتميزين

تتناول كل ما يجب أن يعرفه المعلم عن هذه الفئة وكيفية التعامل معها ورعايتها.

وأجرت كذلك شهناز الفار دراسة بعنوان: **درجة توافر الكفايات الإدارية وكفايات القيادة**

التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين حيث هدفت من خلالها تحديد

الكفايات الإدارية لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدريبية ونظرية القيادة التحويلية.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٧) مديرة/ة اختبروا بالطريقة العشوائية، وكامل مجتمع

مديري/ات التربية والتعليم وعددهم (١٦)، وكامل مجتمع رؤساء أقسام الإدارات التربوية وعددهم (١٦).

ومن أجل تحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة استبانتي: الأولى للكفايات الإدارية، وعدد فقراتها

(٣٦) فقرة، والثانية للكفايات التحويلية وعدد فقراتها (٨٧) فقرة، واستخدمت المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية، والرتبة، لتحديد الاحتياجات التدريبية من الكفايات الإدارية وكفايات القيادة

التحويلية.

توصلت الدراسة إلى أن درجة توافر الكفايات الإدارية اللازمة لمديري المدارس الثانوية كانت مرتفعة في مجالات أداة الدراسة جميعها ما عدا مجالي التقويم، والرقابة والتوجيه، وفي المقابل فقد كانت درجة توافر كفايات القيادة التحويلية متوسطة، وعلى ضوء تلك النتائج فقد أوصت الدراسة بضرورة تعزيز مديري المدارس وتقديم الحوافز لهم للحفاظ على مستوى مرتفع من الكفايات الإدارية لديهم وتطوير كفايات القيادة التحويلية لديهم.

وأجرى كل من أحمد البركات وعلي السنيدي دراسة بعنوان: **الأداء الفني مدارس تربية الطفولة في تنمية الكفايات التدريسية لدى المعلمات التي هدفت إلى الكشف عن الأداء الفني لمديرات مدارس تربية الطفولة في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمات تربية الطفولة في منطقة البريمي بسلطنة عمان.** وتكونت عينة الدراسة من (٢١٢) معلمة للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، ولجمع البيانات تم إعداد اسبائة مكونه من (٦٠) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: التخطيط، وتنفيذ الدرس، والتقويم. وأظهرت نتائج تحليل البيانات أن الأداء الفني لمديرات المدارس في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمات تربية الطفولة جاء ضمن درجة "متوسطة" على مستوى جميع المجالات. وقد سجل مجال تنفيذ التدريس المرتبه الأولى، ومجال التقويم في المرتبة الثانية، أما مجال التخطيط فقد جاء في المرتبة الثالثة. وبناء على ذلك خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان من بينها:

- ضرورة تنمية المهارات الفنية لدى المديرات عن طريق التدريب والتأهيل.
- ضرورة تطوير الخطط التربوية لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديرات المدارس في مجال تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمات تربية الطفولة.

ومن الدراسات التي تناولت كذلك مدى امتلاك مديري المدارس للكفايات دراسة الحربي (٢٠٠٩) المعنونة بـ "درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في دولة الكويت للكفايات الإدارية من

وجهة نظرهم ووجهة نظر معلمهم"، وقد اختار عينة عشوائية ممثلة في (٧٩) مديرا ومديرة، و(٤٨١)

معلما ومعلمة، منهم (١٨٥) معلما، و(٢٩٦) معلمة تم اختيارهم بالطريقة الطباقية العشوائية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة للكفايات الإدارية مكونة من (٦٧) فقرة موزعة على

خمس كفايات، وهي: إدارة التعلم والتعليم، وإدارة المصادر المالية والمادية، والشراكة مع المجتمع المحلي،

والتواصل التنظيمي.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها:

- درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة للكفايات الإدارية من وجهة نظرهم متوسطة، وفي

جميع المجالات.

- مجالي إدارة المصادر المالية والمادية، والتواصل التنظيمي جاء في الرتبة الأولى، في حين جاء مجال العلاقة

مع المجتمع في الرتبة الأخيرة، وذلك من وجهة نظر مديري المدارس.

- درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة للكفايات الإدارية من وجهة نظر معلمهم متوسطة، وفي جميع

المجالات.

- مجال إدارة المصادر المالية والمادية جاء في الرتبة الأولى، في حين جاء مجال التواصل التنظيمي في الرتبة

الأخيرة، وذلك من وجهة نظر المعلمين.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة للكفايات الإدارية تعزى

إلى طبيعة العمل (مدير، معلم).

وأجرى العازمي (٢٠١٤) دراسة بعنوان: فاعلية البرامج التدريبية لتطور الكفايات الإدارية

للمديرين المساعدين في التعليم العام بدولة الكويت هدفت للتعرف على واقع تدريب مديري المدارس

المساعدين في مدارس المرحلة المتوسطة في التعليم العام بدولة الكويت والتعرف على واقع البرامج

التدريبية، إضافة إلى التعرف على فاعلية البرامج التدريبية لتطوير الكفايات الإدارية للمديرين المساعدين في مدارس المرحلة المتوسطة.

كما هدفت الدراسة إلى معرفة الدلالة الإحصائية بين درجة فاعلية البرامج التدريبية وبين درجة الكفايات الإدارية لدى المديرين المساعدين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وهو المنهج الذي يقوم على وصف الأحداث المعاصرة الراهنة وخبرات الدول المتقدمة والنامية، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من ٨٦ مديراً مساعداً في مدارس المرحلة المتوسطة منهم ٦١٪ من الذكور و ٣٤,٩٪.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المديرين المساعدين من عينة الدراسة يقيمون البرامج التدريبية بمستوى مرتفع في غالبية محاورها عدا محور تخطيط وتصميم البرامج فيقيمونه بمستوى متوسط.

كما أجرت أبو اسمينه (٢٠١١) دراسة أخرى حول مدى توافر الكفايات لدى مديري المدارس ولكن خصصها في الكفايات الإدارية، وقد عنون دراسته ب: درجة توافر الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس المتميزين من وجهة نظر معلميهما في الأردن.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة تكونت من مجالين رئيسيين: المجال الأول يقيس درجة توافر الكفايات التنظيمية لدى مديري مدارس المتميزين ومجال الثاني: يقيس درجة توافر الكفايات الإنسانية لدى المديرين. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس المتميزين والمراكز للريادة في الأردن وقد بلغ عددهم (٤٨١) معلماً ومعلمة ، وتم اختيار عينة طبقية عنقودية عشوائية تألفت من (٢٠٩) من المعلمين.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس المتميزين من وجهة نظر معلميهما في الأردن كانت متوسطة بالنسبة للدرجة الكلية لمجالي الدراسة كما كانت متوسطة بالنسبة لكل مجال على حدة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى في درجة

توافر الكفايات الادارية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لمتغير عدد الدورات التدريبية التي حضروها.

كما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة لمتغير الاقليم الذي تنتمي اليه المدرسة، ولكن توجد فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة لمتغير عدد طلاب المدرسة وذلك لصالح المدارس التي عدد طلابها ٣٩٩-٢٠١ و ٢٠٠ طالب فأقل عند مقارنة متوسطهم مع المتوسط الحسابي لفئة ٤٠٠ طالب فأكثر في الدرجة الكلية لمجالي الكفايات التنظيمية والكفايات الإنسانية.

وأجرى الديبان (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات اللازمة لمدير المدرسة الثانوية في مجال إدارة الوقت من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في إدارة التربية والتعليم للبنين بالرياض، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) مديرا بنسبة (٧٤%) من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة تكونت من (٥٠) فقرة وزعت على خمسة مجالات هي: إدراك مفهوم إدارة الوقت، مجال التخطيط للوقت، مجال التنظيم، مجال التفويض، معوقات إدارة الوقت.

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج كان من أبرزها:

- أن مستوى الأهمية لمجالات كفايات إدارة الوقت المتضمنة في أداة الدراسة كان عاليا وعاليا جدا من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية أنفسهم.
- لم تظهر نتائج الدراسة أية فروقات ذات دلالة إحصائية عند جميع كفايات إدارة الوقت اللازمة لمدير المدرسة الثانوية تعزى للمؤهل العلمي، أو لسنوات الخبرة، أو لعدد الدورات التدريبية.

٤.٢.٢ الدراسات الأجنبية لمدى تطبيق الجودة الشاملة والكفايات

تسعى إدارات المدارس باستمرار لتجويد العمل في المؤسسات التعليمية، وتبحث عن أساليب جذب العملاء (الطلاب وأولياء الأمور)؛ وذلك لأن أولياء الأمور يبحثون دائما عن أفضل الممارسات المدرسية لآبناءهم، وعليه فإن المدرسة التي لا تحاول أن ترفع من مستوى الجودة سوف تواجه مستوى عالٍ من انسحابات الطلبة وتوجههم إلى مدارس أخرى، والنظام التعليمي في مقاطعة دوربان بجنوب أفريقيا يوظف نظام الجودة الشاملة الذي يركز على تطوير أداء الإدارة والإداريين والمسمى (IQMS)، ولكن وللأسف يفتقد النموذج الحالي الرؤية الشمولية للإدارة المدرسية، ولا يستطيع التعامل مع كل التحديات التي تواجه العمل في المدرسي، فجاءت دراسة (Shereen & Bozas, ٢٠١٦) هذه لتسلط الضوء على مبادئ الجودة الشاملة ومدى تطبيقها في هذا النظام التعليمي، حيث تهدف دراستهما إلى استكشاف مدى معرفة التربويين بمبادئ إدارة الجودة الشاملة، ومدى تطبيقها في البيئة المدرسية للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل لدى المديرين والإداريين بالمدرسة معرفة كافية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة؟
 ٢. هل يتم تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في البيئة المدرسية؟
 ٣. ما هي معوقات تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في المدرسة؟
 ٤. ما هي التوصيات التي يمكن تقديمها لأقسام الجودة من أجل تطوير ممارسات الجودة في المدرسة؟
- وقد استخدمت الدراسة المنهج الاستكشافي الذي يتيح للباحث الدمج بين استراتيجية جمع البيانات الكمية والنوعية في آن واحد، حيث يبدأ الباحث في استخدام الأسلوب النوعي في جمع البيانات ثم ينتقل بعد ذلك إلى الأسلوب الكمي.

أظهرت نتائج الدراسة أن لدى التربويين معرفة بمبادئ إدارة الجودة الشاملة التي عرضتها الدراسة، كما خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات التي تزيد من مستوى تطبيق استراتيجيات الجودة الشاملة في المدرسة وهي: زيادة المشاركة الوالدية في المدرسة، و تشجيع العمل الجماعي، و التقليل من الأعباء الإدارية في المدرسة.

كما أجرى كل من (Prueangphitchayathon, Tesaputa & Somprach, ٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق مكونات إدارة الجودة الشاملة في المدارس الابتدائية التايلندية وذلك وفق الأهداف التالية:

١. دراسة مكونات إدارة الجودة الشاملة في المدارس الابتدائية
 ٢. التعرف على الوضع الحالي للمدارس من خلال المشكلات ومقترحات تطويرها وفقا لاحتياجات نظام إدارة الجودة الشاملة
 ٣. تطبيق استراتيجيات الجودة الشاملة في المدارس الابتدائية
 ٤. دراسة تأثير وفعالية تطبيق استراتيجيات الجودة الشاملة في المدارس تلك الابتدائية
- وقد استخدمت الدراسة الجمع بين المنهج الكمي والمنهج النوعي لجمع بيانات الدراسة، وذلك من خلال ثلاث مراحل هي: المرحلة الأولى التي تم فيها دراسة وتحليل استخدام مبادئ الجودة الشاملة في المدارس الابتدائية التايلندية، وذلك من خلال مراجعة نظرية لجميع المفاهيم والدراسات المرتبطة بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة، وتضمنين الأجزاء المهمة منها في الدراسة، ثم العمل على تقييم مكونات الجودة الشاملة بإجراء دراسة استطلاعية في بعض المدارس بواسطة خمسة من الخبراء، بعد ذلك يتم تقييم الوضع الحالي للمدارس بالوقوف على التحديات وسبل التغلب عليها وفقا لمعايير إدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال تجميع آراء عينة الدراسة البالغ عددهم (٩٣٦) مدير مدرسة وإداريين ومعلمين.

وأما في المرحلة الثانية للدراسة فقد تم تصميم البرنامج والتحقق منه في ثلاث خطوات: دراسة أفضل الممارسات في ثلاث مدارس ابتدائية (صغيرة ومتوسطة وكبيرة) من خلال اختبار بعض المفاهيم والمبادئ في إدارة المدارس والتي تسهم في تطوير أداء الطلاب في المدرسة وفقا لنظرية الجودة الشاملة، ثم العمل على دمج مكونات إدارة الجودة الشاملة في أنظمة المدارس الابتدائية التي شملتها الدراسة، وبعد ذلك تم التأكد من مصداقية الدمج من خلال عرض مكونات الدمج على تسعة من الخبراء للتحقق من فاعلية دمج مكونات إدارة الجودة الشاملة مع أنظمة المدارس المشاركة، وعلى ضوء ذلك تم تطوير النظام وفقا لآراء الخبراء ومقترحاتهم.

وفي المرحلة الثالثة من الدراسة تم تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المدارس المطبقة للدراسة وتقييمها، حيث تم في هذه المرحلة التطبيق الفعلي لاستراتيجيات إدارة الجودة الشاملة على المدارس، والجدير بالذكر أن هذه الدراسة قد استخدمت عدة أدوات لجمع البيانات وهي: استمارة المقابلة غير مقننة، الاستبانة،

هذا وقد استخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات لجمع البيانات، والتي منها الاستبانة وسجل الملاحظات، كما تم تطبيق استمارة تقييم النظام، واستمارة تقييم مستوى الرضا، واستخدمت الدراسة - كذلك - تحليل المحتوى، و تقرير اختبار O-NET.

أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم مستوى المدارس الابتدائية وفقا لتحقيقها لمعايير الجودة الشاملة يصنف في وضع "مستوى مرتفع"، كما تصنف المشكلات التي تعيق تطبيق الجودة الشاملة في المدارس في وضع "مستوى منخفض"، وترجع الدراسة هذه النتائج الجيدة ربما إلى الإصلاحات التي تقوم مؤسسات

تايلند التعليمية منذ عام ١٩٩٩.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تحسن ملحوظ في أداء طلاب المدارس الابتدائية بعد استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة مقارنة بأدائهم في العام الماضي، حيث حقق طلاب المدارس الابتدائية (الصغيرة والمتوسط الحجم) مستوى عالياً في الأداء مع مقدرة أكبر على القراءة والتفكير الناقد والكتابة الدقيقة، وقد أوصت الدراسة بأن على إدارات المدارس وذلك من أجل تطوير الجودة في المدارس على الاهتمام برفع كفاءتهم في القيادة وإدارة الموارد في البيئة المدرسية.

وفي نيجيريا أجرى كل من (Oduwaiye , Sofoluwe & Kayode, ٢٠١٢) دراسة هدفت إلى البحث عن العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والأداء الأكاديمي للطلاب في مدارس الورد ميتروبولوس الثانوية في نيجيريا وفقاً للأهداف التالية:

١. دراسة العلاقة بين التنمية المهنية للعاملين في المدارس مع الأداء الأكاديمي للطلاب.
٢. دراسة العلاقة بين توفر المعلمين الأكفاء مع الأداء الأكاديمي للطلاب.
٣. دراسة العلاقة بين مدى توافر المستلزمات المادية للتعليم والأداء الأكاديمي للطلاب.
٤. دراسة العلاقة بين خدمات دعم الطلاب والأداء الأكاديمي لهم.
٥. دراسة العلاقة بين فاعلية التدريس والأداء الأكاديمي للطلاب.
٦. دراسة العلاقة بين حجم الصف والأداء الأكاديمي للطلاب.
٧. دراسة معايير الأداء العالمية التي تسمح للطلاب من الانتقال من صف لآخر.
٨. دراسة مدى توافر التواصل الفعال في المدرسة.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لدراسة عدد (١٥) مدرسة من إجمالي (٢٥) مدرسة ثانوية، حيث تم استخدام أسلوب اختيار العينة الطبقية والبسيطة لاختيار أفراد العينة، وتكونت أدوات الدراسة من أداتين: استبانة إدارة الجودة الشاملة، واختبار الأداء الأكاديمي للطلاب.

أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج وهي كالآتي:

١. توجد علاقة دالة إحصائية دالة بين تطبيق استراتيجيات إدارة الجودة الشاملة وارتفاع مستوى الطلاب الأكاديمي في المدارس.
 ٢. لا توجد معايير عالمية للانتقال الطلاب من مرحلة لأخرى في المدارس المشاركة في الدراسة.
 ٣. لا يوجد تواصل فعال بين إدارات المدارس والعاملين في المدرسة.
- وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها ضرورة اعتماد معايير عالمية للانتقال الطلاب من مرحلة لأخرى، كما أوصت باشتراك جميع المعنيين من إدارات المدارس والمعلمين والطلاب وأولياء أمور في العملية التعليمية في وضع رؤية واستراتيجيات المدارس.
- أجرى جرادات (Jaradat, ٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في فعالية المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، ولتحقيق أهداف الدراسة قام بإعداد استبانة مكونة من خمسة مجالات: الإدارة المدرسية والتعليم والتعلم والأنشطة المدرسية والاتصال والتواصل، وتكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم بمحافظة جرش، والبالغ عددهم (٣٥) مشرفاً، وأظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس يؤثر بدرجة عالية في أداء المدرسة في جميع المجالات؛ ولذلك أوصى الباحث بضرورة تعميم تطبيق المعايير في جميع المدارس الأردنية.
- وأجرى (Wani, ٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي الثانوية نحو نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم، وإلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المعلمين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو نظام الجودة الشاملة، كذلك هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين معلمي المواد العلمية ومعلمي المواد الأدبية في اتجاهاتهم نحو نظام الجودة الشاملة.

وقد استخدم Wani في دراسته المنهج الوصفي لاختبار فرضيات الدراسة، حيث استخدم مقياس الاتجاهات الشخصي نحو إدارة الجودة الشاملة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من (١٠) مدارس، حيث جاءت نسبة المعلمين الذكور متساوية مع الإناث (٥٠%) لكل منهم.

وبعد تطبيق أداة الدراسة على العينة أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من المعلمين والمعلمات المشاركين في الدراسة لديهم معرفة بنظام الجودة الشاملة، ولديهم اتجاهات إيجابية نحوها، كما أن لديهم استعداد لتطبيقها في المدارس الثانوية التي يعملون بها، كما أظهرت نتائج الدراسة -أيضا- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو نظام الجودة الشاملة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المواد العلمية والمواد الأدبية في اتجاهاتهم نحو نظام إدارة الجودة الشاملة في المدارس.

وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات كان من أهمها ضرورة الاهتمام بتهيئة البيئة المدرسية بمستلزمات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، مع ضرورة البدء في تثقيف المدرسة والمجتمع المحلي عبر الورش التدريبية والتعليمية حول استراتيجيات تطبيق نظام الجودة الشاملة في المدارس.

كما أجرى كل من الفرح وغريب (٢٠١٢، Alfarah & Gharib) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المراكز التعليمية ومؤسسات التعليم الخاصة من وجهة نظر مديري المدارس، واشتملت العينة (٣٥) مركزا تعليميا، واستخدم الباحثان استبانة مكونة من (٢٣) فقرة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك مستوى عاليا من المعرفة لدى مديري تلك المراكز والمدارس الخاصة لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة الوعي بأهمية تطبيقها لدى

الفئات المختلفة العاملة في المؤسسات التعليمية، وضرورة الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، وزيادة الدعم المادي للتحسين المستمر.

أجرى حسين وموكاهت (Huseyin & Mucahit, ٢٠١١) دراسة بعنوان فحص مستوى تنفيذ الجودة الشاملة، مبادئ الإدارة من قبل مديري ومعلمي يعلمون في المدارس الابتدائية، هدفت إلى فحص مستوى تنفيذ مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الابتدائية العامة بشكل عام، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) مدير مدرسة و(٣٠٠) معلم يعلمون في مدارس الابتدائية في محافظة آديامان بتركيا. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وطبقا استبانة كأداة للدراسة، وقد أظهرت النتائج أن مديري المدارس والمعلمين في أداء المدارس الابتدائية يقومون بممارسة مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارسهم، ولوحظ أن المعلمين لديهم أعلى مستوى في تنفيذ تلك المبادئ من مديري المدارس. وأوصت الدراسة بأنه يجب تنفيذ مبدأ التطوير المستمر بين مديري المدارس، والتأكيد على المعلمين بتنفيذ الجودة الشاملة في أفضل المستويات، كما يجب تنفيذ مشاركة المعلمين في صنع القرارات. وأجرى (Tasar & Celik, ٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق المدارس الابتدائية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، وذلك بالتركيز على معايير الجودة الشاملة الستة الآتية: القيادة في الإدارة العليا للمؤسسات، والمشاركة في صنع القرارات، واتجاهات العملاء، والتحسين المستمر، ومستوى التواصل، والدافعية.

وقد سعت الدراسة للإجابة على السؤالين الآتيين:

١. ما مستوى تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة من قبل المعلمين والمدراء في المدارس الحكومية الابتدائية

التركية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المدارس يعزى لمتغيرات

الجنس والعمر والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة؟

وللاجابة على أسئلة الدراسة فقد تم تطبيق استبانة مكونة من (٢٤) سؤالاً شملت المعايير الستة لإدارة الجودة الشاملة المحددة سابقاً، وتم تطبيق الأداة على (٢٧) مديراً و (٢٩١) معلماً يعملون في (١١) مدرسة في تركيا، وجاءت نتائج الدراسة تؤكد أن مستوى تطبيق عينة الدراسة مجتمعة (المديرون والمعلمون) لمعايير الجودة الشاملة بلغت (٦٧,٥%)، موزعة على (٧٠%) نسبة تطبيق المعلمون، و (٦٥%) نسبة تطبيق مديري المدارس. وعليه فإن نسبة تطبيق المعلمين لمعايير الجودة في المدارس أكبر من نسبة تطبيق المديرين.

أما فيما يتعلق بالفروق في استجابات العينة على مستوى تطبيق الجودة الشاملة في المدارس وفقاً لمتغيرات الجنس والعمر والحالة الاجتماعية والمؤهل الاجتماعي؛ فلم تظهر النتائج أي فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغيرات الجنس والعمر والحالة الاجتماعية لعينة الدراسة. وبالمقابل أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في تطبيق مستوى تطبيقها لمعايير الجودة الشاملة في المدرسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي الأعلى، أي أن مستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة أعلى لدى أصحاب الشهادات العليا عن أصحاب الشهادات الأقل.

بينما أجرى لانجفين (Langevin, ٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الثانوية الفقيرة ذات الكثافة الطلابية العالية، والمدارس الثانوية الراقية الثرية في تحقيق معايير الاعتماد المتقدم أحد أنظمة الجودة الشاملة، وهل هناك فرق جوهري بينهما في تعلم القراءة والرياضيات، وعن طريق الدراسة الكمية وفحص عشرات المدارس وإجراء اختبار موحد في القراءة والرياضيات.

وقد توصلت الدراسة إلى أن المدارس الفقيرة أقل بكثير من المدارس الثرية في تحقيق الحوكمة والقيادة، التعليم والتعلم، المصادر وبرامج الدعم، الاتصالات والعلاقات، توثيق واستخدام النتائج، وأن المدارس الفقيرة لا تزال متخلفة عن الاعتماد مقارنة بالمدارس الثرية، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدى ثراء المدارس ومساهمة ذلك في تحقيق معايير الاعتماد المدرسي، والتحسين المستمر في أداء الطلاب والنجاح في الاختبارات القياسية في القراءة والرياضيات.

وقام (Toremen, M, ٢٠٠٩) بدراسة عن مدى ممارسة إدارة الجودة الشاملة في المدارس الابتدائية في مدينة ملاتيا بتركيا من وجهة نظر المعلمين في تلك المدارس، ومدى توافق آرائهم بالمتغيرات المختلفة، وقد طور الباحثان أداة للدراسة تم استخدامها لجمع البيانات والآراء، وأخذ الباحثان عينة عشوائية مكونة من (٤٢٠) معلما تم اختيارهم من (٢١) مدرسة.

وتوصل الباحثان إلى وجود اختلافات مهمة بين تصورات المعلمين على ممارسة إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات التخصص، ومستوى التعليم، ومدى الخدمة، ولا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج أيضا الحاجة إلى إدارة التغيير فعالة، والحاجة إلى تثقيف الموظفين عن الجودة الشاملة، والاستفادة من الموارد البشرية للحصول على التحسين النوعي للجودة الشاملة لجميع أجزاء ومكونات المدارس.

كما قام وان (Wan, ٢٠٠٩) بدراسة العلاقة بين رضا أعضاء هيئة التدريس والطلبة عن الجودة الشاملة للخدمات المقدمة في جامعة آسيا في تايوان، وكان من أهدافها دراسة العلاقة بين رضا أعضاء هيئة التدريس والطلبة عن الجودة الشاملة للخدمات المقدمة في الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب و ٣٦ عضو هيئة تدريس من جامعة آسيا في تايوان، في أقسام مختلفة للإدارة: قسم الإدارة الصحية، وقسم إدارة التطوير، وقسم إدارة الأعمال.

وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي في جامعة آسيا في تايوان تعزى للمتغير الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وأن رضا الطلبة يؤثر على الكلية وأدائها وعلى تحقيق إدارة الجودة الشاملة، ويؤثر أعضاء هيئة التدريس في المجال التربوي التعليمي في بناء سمات وخصائص لدى شخصيات الطلبة.

وأنه يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية لرضا هؤلاء العاملين في الجامعة بالعوامل الثلاثة وهي درجة رضا لطلبة عن أعضاء هيئة التدريس والكلية وأسباب اختيار الطلبة للكلية، ودرجة تأثير أعضاء هيئة التدريس في الكلية في غرس السمات المتنوعة في شخصيات طلابهم، وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة تطوير كفاءة أعضاء هيئة التدريس والأداء الكلي للكلية، وضرورة تقديم خدمات ذات جودة شاملة للطلبة في جامعة آسيا بتايوان.

ومن الدراسات التي بحثت العلاقة بين ممارسات إدارة الجودة الشاملة وجودة الخدمات التعليمية المقدمة من المؤسسات التعليمية دراسة كل من (Ioncic, Negoii, Petrescu & Ioncic, ٢٠٠٩)، حيث اعتبرت هذه الدراسة أن أفضل ممارسات إدارة الجودة الشاملة تكمن في ثلاثة جوانب أساسية وهي: استمرارية التحسين في الجودة، ومشاركة جميع العاملين في المؤسسات، ووجود الخدمات التي تفوق توقعات العملاء.

وفي هذا السياق اعتبرت الدراسة أن تقييم المؤسسات باستخدام مبادئ الجودة الشاملة، وباستخدام النموذج الأوربي للجودة بشكل خاص، وبدراسة حالة مؤسسات تعليمية؛ يعتبر من التحديات التي تواجه الدراسة تجاه المؤسسات التعليمية المعنية بتحقيق تطلعات واحتياجات الطلاب.

ومن أجل ذلك فقد هدفت الدراسة إلى استخدام النموذج الأوربي في إدارة الجودة الشاملة كمرجع للتقييم الذاتي لأداء مؤسسات تعليمية كنقطة بداية للتخطيط من أجل وضع استراتيجيات تجويد الخدمات التي تقدمها تلك المؤسسات. ويمكن وضع الأهداف المدرجة في الدراسة وفقاً للآتي:

١. رسم المخطط الاستراتيجي العام للمؤسسة التي يتم تقييم أدائها بالمقارنة مع الأخرى كمرجع.

٢. التعرف على المستوى التي وصلت له المؤسسة في تحقيق الجودة الشاملة

٣. إبراز استراتيجيات تطوير الجودة في المؤسسات التعليمية، وتحديد موقعها في التنافسية.

واستخدمت الدراسة مؤسستين تعليميتين في تطبيق الدراسة:

١. إحدى المؤسسات التعليمية المرموقة في رومانيا والعالم كمرجع للدراسة تسمى (Grupul _colar

(Economic

٢. إحدى المؤسسات التعليمية المتواضعة المستوى تسمى سي أي بوز (Colegiul Economic

Buz_u) والتي تطبق عليها الدراسة.

كما استخدمت الدراسة مقياس التقييم الذاتي للمعايير المتعددة المصمم وفقاً للنموذج الأوربي في إدارة

نظام جودة الشاملة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مؤسسة سي أي بوز (Colegiul

Economic Buz_u) تتمتع بمستوى مقبول من الجودة مقارنة بالمؤسسات التعليمية المرموقة،

واقترحت الدراسة مجموعة من الممارسات المهم تطبيقها لتحسين مستوى الجودة فيها:

١. الموارد المادية: توفير الأدوات والوسائل التعليمية.

٢. الموارد المالية: جذب المزيد من التمويل للميزانية.

٣. الموارد البشرية: تطوير كفاءة المعلمين وأعضاء الهيئة التدريسية.

٤. العملية التعليمية: تحسين البيئة التعليمية.

٥. التطوير الإداري والمؤسسي: تطوير الإدارة الاستراتيجية.

٦. العلاقة بالمجتمع: تحسين العلاقة مع المؤسسات المحلية والوكالات التجارية.

كما قام (Waterman, ٢٠٠٩) بدراسة لتحري إدراك الرؤساء للقيمة التكنولوجية للنجاح في المدارس العليا والمعاهد في الغرب المتوسط، وكان من أهدافها معرفة مدى إدراك الرؤساء لاستخدام التكنولوجيا في المدارس العليا والمعاهد التي يقودونها، وإدراكهم لأدوارهم القيادية في عملهم الإداري، وقد أشارت الدراسة إلى أنه ينبغي مراعاة الثقافة المؤسسية الإيجابية، وفاعلية القيادة، والعلاقة الإيجابية بين البيت وهذه المؤسسات التربوية، والجودة الشاملة للمناهج والمقررات الدراسية، والتدريس الفعال الجيد. وتوصلت الدراسة إلى انخفاض توظيف التكنولوجيا التربوية في تلك المؤسسات التربوية كمعيار للتطوير وتحقيق الجودة الشاملة، وأوضح الباحث عدة نتائج للدراسة كان من أهمها: ضرورة أن تمتلك تلك المؤسسات التربوية نظم بيانات فعالة لتحقيق الجودة الشاملة، وخطط ونظم لتحليل البيانات التي تؤدي وتعود إلى النجاح، وأن كل النجاحات في هذه المدارس العليا والمعاهد تعزى إلى الثقافة المؤسسية، وإدارة الفرق الواحد التي أدت إلى أداء وتحصيل وإنجازات مرتفعة للطلبة، كما توصلت الدراسة إلى أهمية إيجاد قيادة تعاونية توحد الجهود، ورؤية واضحة لتطبيق التكنولوجيا التي تزود الطلبة بخبرات حياتية بعد الدراسة.

كما أجرى تاكوانا وآخرون (Tungkunan, ٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تحليل ثقافة الجودة الشاملة في مدارس التعليم المهني، وتقييم خطة تطوير ثقافة الجودة فيها، مع وضع مقترح لخطة استراتيجية تهدف إلى تطوير ثقافة الجودة بتلك المدارس.

واستخدم الباحثون أربع استبيانات كأدوات للدراسة، وقد تم اختيار عينة عشوائية اشتملت على (٣٧) مدرسة، وطبقت أداة الدراسة على (٣٢٧) معلما، و(١٠٨) مشرفا على تلك المدارس، وجاءت

نتيجة الدراسة لتؤكد على أن ثقافة الجودة تتكون من تسعة أبعاد: القيادة، والإدارة بالحقائق والمعلومات، والخطة الاستراتيجية، واللامركزية، والتحسين المستمر، والتنمية الذاتية المستمرة، والعمل كفريق واحد، والتركيز على المستفيد، والالتزام المؤسسي.

وأجرى كذلك كاستر (Kaster, ٢٠١٠) دراسة هدف من خلالها التعرف على تصورات معلمي المرحلة الابتدائية لممارسات المديرين للقيادة التعليمية التي تؤثر بشكل إيجابي على أداء المعلمين في الصفوف الدراسية، وتكونت العينة من (١٤١) معلما، واستخدمت المقابلات الشخصية مع معلمي المدارس الابتدائية في ولاية (Wisconsin).

وقد أفادت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة المديرين وسلوكياتهم تؤثر بشكل إيجابي على الأداء التدريسي للمعلمين في الصفوف الدراسية.

وكذلك هدفت دراسة سانزو وشيرمان وكلايتون (Sanzo, Sherman & Clayton, ٢٠١١) إلى تحديد أفضل ممارسات مديري المدارس الإعدادية لقيادة المدرسة بدرجة عالية من المساءلة واعتماد معايير تحسين تحصيل الطلبة.

واستخدم الباحثون المنحنى الاستكشافي الاستنتاجي، وبينت نتائج الدراسة أن مجموعة أنماط تجمع بين ممارسات المديرين الناجحين، وتشمل: القيادة التشاركية، وتيسير التنمية المهنية، والقيادة المتحورة حول تعليم وتعلم على الجودة، وتانصرف بانفتاح ومصادقة عالية.

وأجرت النبهاني (Alnabhani, ٢٠٠٧) دراسة ملدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان عام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، مع وضع أنموذج للتطبيق، واستخدمت الباحثة الاستبيان والمقابلة لتحديد اتجاهات الإدارة العليا بالوزارة، والمستفيدون الداخليون والخارجيون نحو إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالوزارة.

واعتمادا على نتائج الدراسة وضعت الباحثة نموذج الشجرة للجودة الشاملة، والذي يعتمد على التركيز على المستفيدين، ومشاركة وتفويض العاملين بالوزارة في تطبيق التطوير، وصنع القرارات، والتحسين المستمر، والتدريب والتعليم، وإيجاد نظام المكافآت؛ من أجل تشجيع التحسين.

٥.٢.٢ التعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الباحث للدراسات السابقة العربية منها والأجنبية التي تناولت موضوع ممارسة معايير إدارة الجودة الشاملة؛ فقد لاحظنا أن تلك الدراسات يمكن تصنيفها إلى دراسات عנית بعلاقة ممارسة معايير إدارة الجودة الشاملة بتطوير الأداء المدرسي وكفايات مديري المدارس، ودراسات أخرى عנית بمدى تطبيق تلك المعايير في المدارس بدون ربط فاعلية التطبيق بالأداء، وبعد تناول تلك الدراسات بالقراءة والتحليل فيمكننا استخلاص الآتي:

-هدفت معظم الدراسات السابقة إلى معرفة أثر ممارسة معايير إدارة الجودة الشاملة في تطوير وفاعلية الأداء المدرسي، والمساهمة في تحسين العملية التعليمية كدراسة الصفار (٢٠١٣)، والشهري (٢٠١٣)، و (Jaradat, ٢٠١٣)، (Shereen & Bozas, ٢٠١٦) والغيثي (٢٠١٢)، والربيع (٢٠١٢)، ومصباح (٢٠١٢)، وعبدالغفار (٢٠١٠)، والكعبية (٢٠٠٨)، والعسيلي (٢٠٠٧) مع سعي تلك الدراسات إلى وضع تصور مقترح لتطوير أداء الإدارة المدرسية وفقا لآليات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، في حين سعت بعض الدراسات والدراسة الحالية إلى تحديد العلاقة بين ممارسة معايير إدارة الجودة الشاملة والكفايات سواء كفايات مديري المدارس كدراسة المنذري (٢٠٠٩)، ودراسة (Lujan, ٢٠١١) الذي درس العلاقة بين معايير إدارة الجودة الشاملة و كفاية اتخاذ القرار لدى إداريي المدارس، أو الكفايات المهنية للمعلمين كدراسة غنيم (٢٠٠٥)، ودراسة محمد وعبدالعزيز (٢٠٠٦)، في حين

سعت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين ممارسة معايير إدارة الجودة الشاملة في تنمية الكفايات الإدارية والفنية معاً لدى مديري المدارس الخاصة.

-وأما بالنسبة للقسم الثاني من الدراسات والتي تمثل ٣٣% من مجموع الدراسات السابقة؛ فقد هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية المدرسية والجامعية كمثال

دراسة: الوائلي (٢٠١٧)، و (Tasar & Celik, ٢٠١١)، والغامدي (٢٠١٤)، و (Alfarah &

Gharib, ٢٠١٢)، أبو الكشك (٢٠١٢)، والحارثي (٢٠١٢)، والقحطاني (٢٠١٢)، و

(Huseyin & Mucahil, ٢٠١١)، وأبو عبده (٢٠١١)، وسليم (٢٠١١)،

و (Toremeh, ٢٠٠٩)، في حين تناولت بعض الدراسات مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة

الشاملة في المدارس كدراسة المخمري (٢٠١٣)، والحراصي (٢٠٠٩)، وتناولت دراسات أخرى أهمية

تطبيق معايير إدارة الجودة ومبادئها تلك في المؤسسات الجامعية كدراسة بن عيشي (٢٠١٤)، والمديرات

العامة للتربية والتعليم والمديرات التابعة لها كدراسة الحيسي (٢٠١٥)، و محافظة (٢٠٠٩).

لقد طبقت الدراسات السابقة التي تناولت علاقة ممارسة معايير ومبادئ إدارة الجودة بتطوير

الأداء المدرسي أدواتها البحثية على فئات مختلفة من العينات ما بين معلم ومدير ومشرف تربوي، كما

حاولت بعض الدراسات الجمع بين أكثر من فئة، ففي حين اقتصرَت دراسة الربيع (٢٠١٢)، والكعبية

(٢٠٠٨) والدراسة الحالية على فئة المعلمين كعينة ممثلة للمجتمع المحدد؛ نلاحظ الجمع بين مديري

المدارس والمعلمين كعينة ممثلة في الكثير من الدراسات السابقة كدراسة الغيثي (٢٠١٢)، والعسيلي

(٢٠٠٧)، وغنيم (٢٠٠٦)، والعويس (٢٠٠٦)، ومحمد وعبدالعزیز (٢٠٠٦)، بينما اقتصرَت دراسة

العزواني (٢٠١٧)، و (Lujan, ٢٠١١) و الشهري (٢٠١٣) على إداريي المدارس، ودراسة المنذري

(٢٠٠٩) على عينة مديري المدارس، ودراسة (Jaradat, ٢٠١٣) على عينة المشرفين التربويين.

وتفاوت كذلك حجم العينة في الدراسات السابقة التي درسة العلاقة بين ممارسة معايير إدارة الجودة الشاملة وتطوير الأداء المدرسي والكفايات بين عينة تمثل المجتمع ككل أي بنسبة ١٠٠% كدراسة العزواني (٢٠١٧)، ودراسة (Jaradat, ٢٠١٣)، ودراسة الشهري (٢٠١٣)، وبين عينة المعلمين في دراسة الربيع (٢٠١٢) التي مثلت ١٠% من مجتمع الدراسة البالغ (٢٦٩٧) معلما ومعلمة، في حين تفاوتت النسبة المئوية لباقي الدراسات السابقة بين ٦٠% كما في دراسة العسيلي (٢٠٠٧)، و ٨٨,٥٥% كما في دراسة الغيثي (٢٠١٢).

والجدير بالذكر أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين ممارسة معايير إدارة الجودة الشاملة وتطوير الأداء المدرسي والكفايات قد استخدمت العينات العشوائية الممثلة لمجتمع الدراسة باستثناء دراسة الغيثي (٢٠١٢)، والعزواني (٢٠١٧) اللتان استخدمتا العينة القصدية والتي ينتقي بواسطتها الباحث عينته بما يخدم ويحقق أهداف دراسته، وبناء على معرفته بدون شروط أو قيود، كما استخدمت دراسة (Shereen & Bozas ٢٠١٦)، وغنيم (٢٠٠٦) العينة الطبقية التي تستخدم عندما يكون هنالك تباين واضح في مجتمع الدراسة بحيث يمكن تقسيمه إلى مجموعات أو طبقات بناء على هذا التباين، فقد قسّمت دراسته المجتمع إلى مدير مدرسة، ووكيل، ومعلم؛ فأخذ ٩٣% عينة من المديرين والوكلاء، و ٨٦% عينة من المعلمين.

لقد طبقت الدراسات السابقة للقسم الثاني التي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معايير إدارة الجودة الشاملة أدواتها البحثية على فئات مختلفة من العينات ما بين معلم ومدير ومشرف تربوي، كما حاولت بعض الدراسات الجمع بين أكثر من فئة، ففي حين اقتصرت دراسة الغامدي (٢٠١٤)، و الحارثي (٢٠١٢) و القحطاني (٢٠١٢)، و (Toremeh, ٢٠٠٩) على فئة المعلمين كعينة ممثلة للمجتمع المحدد، واقتصرت دراسة (Alfarah & Gharib, ٢٠١٢)، وأبو عبده (٢٠١١) على فئة مديري

المدارس، ودراسة سليم (٢٠١١) على فئة المشرفين التربويين؛ نلاحظ في الجهة المقابلة جمع الدراسات الأخرى بين أكثر من فئة كعينة للدراسة كمثل دراسة (Huseyin & Mucahil, ٢٠١١) التي جمعت بين فئتين مديري المدارس والمعلمين كعينة ممثلة للمجتمع.

وقد اختارت معظم دراسات هذا القسم العينة العشوائية، وتفاوت حجم العينة بين دراسات طبقت أدواتها على جميع مجتمع الدراسة دراسة (Alfarah & Gharib, ٢٠١٢)، وسليم (٢٠١١)، أي بنسبة ١٠٠%، وبين بعضها التي تراوحت بين ٦% كدراسة القحطاني (٢٠١٢) التي أخذت عينة مقدارها (٣٤٦) معلما من أصل (٥٨٦٤) معلما، و ٥٨% كدراسة أبو عبده (٢٠١١) التي اختارت عشوائيا (١٣٢) مديرا من أصل (٢٢٨) معلما.

- استخدمت الدراسات السابقة بقسميها المنهج الوصفي المسحي بما يتضمنه من وصف وإحصاء وتحليل الظاهرة، حيث يسعى المنهج الوصفي المسحي إلى جمع البيانات والمعلومات والتفاصيل حول المشكلة أو الهدف المزمع تحقيقه من الدراسة، وبما أن معظم الدراسات السابقة قد عنيت بدراسة العلاقة بين تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة وتطوير الأداء المدرسي أو تحسين الكفاءة التعليمية من خلال تحديد درجة تطبيق تلك المعايير من قبل الفئة المستهدفة بالدراسة؛ فإن المنهج الوصفي المسحي أو التحليلي كان مناسبا لتلك الدراسات السابقة.

أما الدراسة الحالية -دراسة المنذري (٢٠٠٩)- فقد هدفت إلى دراسة العلاقة بين ممارسة معايير إدارة الجودة الشاملة بمستويات متعددة (القيادة المدرسية، وإدارة الموارد البشرية، والتحسين المستمر)، وبين الكفايات الإدارية والفنية لمديري المدارس لذلك استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي الذي يتجاوز دراسة الظاهرة وفهمها إلى دراسة العلاقات بين مختلف الظواهر والمتغيرات، والقيام بعملية

ربط بينها، بهدف الوصول إلى فهمها بصورة دقيقة، ولهذا تعتبر دراسة العلاقات ذات مستوى متقدم

على الدراسات المسحية. المنهج الوصفي: ٢٠١٧/١٠/٤ (<http://www.almaaref.org>)

- تعد مرحلة جمع البيانات من المراحل الدقيقة والصعبة حيث إنها تتطلب اختيار الأداة العلمية الصحيحة، والمبنية وفقاً لأهداف وأغراض الدراسة، والتناسبة مع حجم المجتمع وعينته، ولا شك أن هنالك جملة من الأسس التي يعتمد عليها للحكم على جودة المقياس أو الأداة المستخدمة لجمع البيانات والمعلومات، ولعل من أهمها قياس وتحديد مدى صدق الأداة وثباتها.

ويعرّف الصدق بأنه مدى دقة الأداة في قياس الغرض والهدف المصمم من أجله، أي إلى أي مدى تزودنا أداة الدراسة بمعلومات تتعلق بمشكلة الدراسة من مجتمع الدراسة نفسه، أما ثبات الأداة فيعرّف بأنه المدى الذي يصل إليه المقياس في إعطاء قراءات متقاربة عند كل مرة يتم استخدامه فيها، ويتم قياس الثبات بطرق متعددة ومختلفة، إلا أن أشهرها هذه الطرق هو حساب معامل كرمباخ. الصدق والثبات في البحث العلمي. تاريخ التصفح: ٢٠١٧/١٠/٤. (<http://www.mawdoo3.com>)

ويعد الصدق الظاهري للمقياس المستخدم لجمع البيانات من أكثر أنواع الصدق استخداماً في البحوث العلمية، والذي يعني الحكم على فقرات المقياس بأنها تنتمي للموضوع ومحاوره وعناصره وذلك من قبل مجموعة من المحكمين المتخصصين، وقد استخدمت جميع الدراسات السابقة هذه الطريقة للحكم على صدق الاستبانة المعدة للدراسة أي بنسبة ١٠٠%، في حين سعت الدراسة الحالية لتكون أكثر دقة في الحكم على أداة الدراسة المستخدمة وهي الاستبانة، حيث استخدمت الدراسة الحالية أسلوب الصدق التكويني الذي يركز على وجود مؤشر أو دليل على درجات أداة القياس تقيس المفهوم النظري أو السمة المراد قياسها من خلال استخدام أساليب تعتمد على الارتباطات كأسلوب التحليل العاملي

الذي يبحث عن الترابط بين مجموعة من درجات المقياس بهدف تحديد عدد العوامل المطلوبة لتفسير هذه الترابطات المتبادلة.

وبهذه الطريقة يتم تجميع فقرات المقياس بعد فحص الترابط بينها وتقليصها إلى عدد أصغر من العوامل، حيث يتم تقليص فقرات معايير إدارة الجودة الشاملة في أداة الدراسة وتوزيعها إلى العوامل الكامنة والمنضوية تحتها، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، حيث دقة الخطوات والأساليب من أجل الحصول على أداة دقيقة ومقننة علمياً.

وأما بالنسبة لقياس ثبات الأداة في الدراسات السابقة فإن بعض الدراسات اعتمدت طريقة إعادة الاختبار Test & Rtest على عينة استطلاعية تم اختيارها بطريقة عشوائية كدراسة الربيع (٢٠١٢)، والحارثي (٢٠١٢)، وغنيم (٢٠٠٦) وحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين الاختبارين للحصول على درجة الثبات، بينما استعملت بعض الدراسات السابقة طريقة التجزئة النصفية (split-half) ومعادلة سبيرمان-براون كدراسة أبو الكشك (٢٠١٢)، والعسيلي (٢٠٠٧)، في حين استخدمت معظم الدراسات السابقة طريقة الاتساق الداخلي للأداة بحساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach alpha) للثبات، وهذا ما ستستخدمه -كذلك- الدراسة الحالية حيث سيتم احتساب معامل ألفا كرونباخ على جميع عوامل -محاور- الاستبانة بعد تحقق الصدق التكويني للأداة، وتحديد عواملها الفعلية.

إن طبيعة الدراسة وأهدافها وأسئلتها هي التي تحدد المنهج العلمي والأساليب الإحصائية المناسبة للاستخدام، ونظراً لكون الدراسة الحالية تبحث في العلاقة السببية بين معايير إدارة الجودة الشاملة والكفايات الإدارية والفنية لمديري المدارس؛ فإن استخدام الأساليب الإحصائية البسيطة لن يكشف بصورة جلية تلك العلاقة، ومن أجل ذلك تستخدم الدراسة الحالية أساليب إحصائية أكثر تعمقاً عن

تلك الأساليب التي طبقتها الدراسات السابقة، حيث لاحظ الباحث أن معظم تلك الدراسات استخدمت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لتحديد أكثر مجالات معايير إدارة الجودة الشاملة ممارسة وأقلها، كما تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية الأخرى كاختبار (ت)، واختبار شيفيه، وتحليل التباين الأحادي والثنائي لدراسة دلالات الفروق بين متوسطات الحسابية لدرجة أثر التطبيق للمعايير على الأداء الكلية مع المتغيرات الشخصية لعينة الدراسة، ولا شك أن هذه الأساليب الإحصائية التي استخدمتها الدراسات السابقة تعد أساليباً بسيطة تعطي بعض النتائج غير أنها تبقى عاجزة عن إيجاد العلاقات السببية بين المتغيرات المستقلة بمستوياتها المتعددة والمتغيرات التابعة بمستوياتها المتعددة، وبين تلك المتغيرات والمتغيرات الشخصية لعينة الدراسة.

أما الدراسة الحالية فقد تميزت باستخدامها لعدة أساليب إحصائية حيث استخدمت أولاً التحليل العاملي من أجل تحديد العوامل -المحاور- التي تنضوي تحتها معايير إدارة الجودة الشاملة والكفايات، وحذف العوامل الزائدة وال فقرات المشبعة بين العوامل المختلفة، وباستخدام التحليل العاملي ظهرت خاصيتي التفلطح والإلتواء اللتان تعدان خاصيتين مهمتان للكشف عن التوزيع الاعتدالي لاستجابة عينة الدراسة، والتي من خلالها يتأكد الباحث من جدوى الدراسة؛ فمن خلال نتيجة التوزيع الاعتدالي يستطيع الباحث استخدام الأساليب الإحصائية الأخرى.

وتميزت الدراسة الحالية -كذلك- باستخدامها بعد نتيجة التحليل العاملي وخاصيتي التفلطح والإلتواء أسلوب الانحدار الخطي المتعدد وذلك من أجل دراسة العلاقات بصورة منفردة بين معايير إدارة الجودة الشاملة من جهة، وبين كفايات مديري المدارس من جهة أخرى، كما استخدمت الدراسة تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لدراسة الفروق بين عوامل المعايير والكفايات وفقاً للمتغيرات الشخصية لعينة الدراسة.

بعد تعقينا على الدراسات السابقة وتحليلها وإبراز جملة من جوانب الاتفاق والاختلاف بين

الدراسات السابقة والدراسة الحالية؛ يتضح جليا بأننا قد استفدنا من الجوانب الإيجابية لتلك الدراسات

ومن نتائجها سواء كانت تلك الدراسات التي تناولت مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة أو تلك

الدراسات التي بحثت العلاقة بين تطبيق المعايير وتطوير فاعلية الأداء المدرسي، كما يتضح بأننا استطعنا

تخطي القصور الموجود في الأساليب الإحصائية لتلك الدراسات، حيث اعتمدت الدراسة الحالية على

أساليب إحصائية حديثة ومتطورة وخطوات علمية متدرجة بشكل صحيح.