

الفصل الثاني

الإطار النظري

والدراسات السابقة

الفصل الثاني : الاطار النظري والدراسات السابقة

شهد العالم جملة من التطورات في جميع المجالات التجارية، والصناعية، والتربوية، والتكنولوجية مما أدى إلى ظهور العديد من الاحتياجات المختلفة للأفراد والمؤسسات في المجتمع، كما أن متطلبات سوق العمل من الكادر الوظيفي المؤهل، والمدرّب أدى إلى اهتمام المؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها بجودة المخرجات، وتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة؛ لضمان تلبية تطلعات المجتمع والمؤسسات التجارية والصناعية العاملة فيه. وسيركز هذا الفصل على مفهوم الجودة، وإدارة الجودة الشاملة، و تطبيقاتها في المجال التربوي، والتطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة، والنماذج الدولية لمعايير إدارة الجودة الشاملة، والنظام التعليمي العماني، ونبذة عن نظام تطوير الأداء المدرسي المطبق في مدارس سلطنة عمان الذي يعد مدخلا للجودة.

٢,١ مفهوم الجودة

تعددت المفاهيم التي تصف الجودة لكنها تتفق في أنها تهتم بتطوير المؤسسة من مختلف جوانبها، مع مراعاة حاجات المستفيدين، إلا أن هؤلاء المستفيدين كل فرد منهم ينظر إلى الجودة من منظور مختلف، منهم من يرى أنها تتمثل في تلبية حاجاته، ومنهم من يرى أنها تتمثل في قيمة المنتج، أو اسم المنتج (الغنوصي، ٢٠٠٥)، كما أن للجودة مفهوما ذا جوانب متعددة ويشتمل على أبعاد مختلفة تتضمن مجموعة من المفاهيم مثل الفعالية، والملاءمة، والقبول، والكفاية (البرواري وباشيوة، ٢٠١١).

وقد عرّفت المنظمة الأوروبية لضبط الجودة على أنها صفات تميز المنتج وتحدد قدراته مع تلبية متطلبات المستفيدين (موقع EFQM : www.efqm.org)، ويعبر عليمات (٢٠٠٤) عن الجودة بأنها تحقيق رغبات العميل، وتوقعاته من خلال التعاون التام بين كل أفراد المنظمة في جميع جوانب العمل.

كما يعرفها كاثلين (Kathleen,1993) بأنها تطابق الأهداف التي تم تحقيقها مع المعايير السليمة المتعارف عليها، وتعرفها المنظمة الدولية للمعايير (ISO) بأنها الخصائص الكلية للخدمة، أو السلعة، أو منظمة، أو نظام التي تنعكس على القدرة على إشباع حاجات الفرد سواء كانت صريحة، أو ضمنية (القيسي، ٢٠١٣)، وينظر (الربيعي، ٢٠١٣، ٢٣٩) إلى الجودة على أنها " الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تمال رضا العميل، ويكون المنتج ذا جودة عالية وتكلفة اقتصادية "، وهي تعبير عن درجة التميز والتألق في الأداء (Fisher & Koch,1998)، ويرى (سليم، ٢٠١١) أن الجودة عملية مستمرة، ومنظمة تهدف إلى تحسين المنتج النهائي من خلال ضبط كافة ظروف العمل في المؤسسة.

ويرى آخرون أن الجودة تتمثل في كونها عملية بنائية تحسن من المنتج النهائي (أحمد، ٢٠٠٣) في حين يرى إدوارد ديمينج (Edward Deming) - وهو من رواد الجودة الشاملة - أن الجودة تركز على التصميم الجيد للمنتج بهدف كسب رضا العميل (الحربي، ٢٠٠٢)، كما أنها تشتمل على الكفاءة والفعالية، أي استخدام الإمكانيات المتاحة للاستخدام الأمثل؛ للحصول على نواتج جيدة مع تحقيق الأهداف الموضوعية (عليما، ٢٠٠٤)، وتعرف الجودة كذلك على أنها مستوى درجة تحقيق المتطلبات التي يتوقعها العميل، أو المستفيد من خدمة المؤسسة، أو المتفق عليها معه (اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ٢٠٠٤).

ويذكر (البراري وباشيوه، ٢٠١١) أن من أهم خصائص الجودة ما يلي :

- الملاءمة Appropriateness.
- التوافر Availability.
- الاستمرارية Continuity.

- التأثير (النجاعة) Efficacy .

- الفعالية Effectiveness .

- الكفاءة Efficiency.

- السلامة Safety.

- في الوقت المناسب Timeliness.

- الرضا Satisfaction.

- الاستقرار Stability.

- التحسين Improvement.

٢,٢ الجودة في التعليم Quality In Education

شهد العالم الكثير من التطورات في جميع المجالات، ومنها المجال التربوي، وأصبحت الجودة مطلباً أساسياً للحكم على قدرة النظام التعليمي على تلبية احتياجات المجتمع من الأفراد القادرين على النهوض به، وتحقيق التنمية المستدامة، وكذلك فإن قضية التعليم وتطويرة أصبحت أكثر إلحاحاً، وتحسين جودة التعليم هدفاً أساسياً، وهذا الأمر يحتاج إلى مراجعة شاملة للنظام التعليمي بجميع مكوناته (رمان، ٢٠١٤)، للوقوف على أهم نقاط القوة فيه، وأهم جوانب الضعف؛ لتعزيز الأولى، ومعالجة الثانية.

ومن أهم ما يميز المجتمعات المتقدمة بمؤسساتها المختلفة ليس مواردها المالية، أو ثقافتها، وإنما ما يتوفر فيها من قدرات، وطاقات، ومهارات، فاعلة تنهض بالمجتمع، وتحقق التطور فيه (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦)، ومن هنا أصبح النظام التعليمي في أي دولة مطالباً بالعمل على استثمار الموارد البشرية، وتطويرها؛

لمواجهة التحديات المختلفة والتي لعلّ من أهمها الجودة في التعليم.

وقد عرف النجار الجودة في التعليم على أنها: " أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المؤسسة التعليمية؛ ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة؛ لإرضاء الطلبة والمستفيدين من التعلم " (النجار، ٢٠٠٢ : ٧٣)، كما أنها تتمثل في الجهود المبذولة لتحسين المنتج التعليمي بما يناسب رغبات المستفيدين (الجلي، ٢٠٠٥)، في حين يرى لويس (Lewis, 1997) أنها تطبيق لمجموعة من المعايير التعليمية، والتربوية اللازمة؛ لتحسين المنتج التعليمي (طالب أو مدرسة، أو فصل).

وحسب ما ورد في مؤتمر اليونسكو للتعليم المنعقد في باريس عام ١٩٩٨م فإن الجودة في التعليم مفهوم متعدد الأبعاد، ويجب أن يشمل جميع مكونات العملية التعليمية مثل : المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، وطرق التدريس، والبحوث، والطلاب، والمباني، والمرافق المدرسية، والتعلم الذاتي، والخدمات المقدمة للمجتمع (زاير ويونس، ٢٠١٢).

وقد قام كل من هيري وكنينيت (Harvey & Kninght , 1996) بتحديد خمسة مداخل للتفكير في الجودة في المجال التعليمي، وهي :

- ١ . الجودة في التعليم استثناءً مميزاً يقابل أعلى المعايير .
- ٢ . الجودة في التعليم توافق بين جميع العمليات الإدارية، والتعليمية؛ للوصول إلى مستوى يخلو من الضعف .
- ٣ . النظر للجودة من حيث الهدف من المنتج، أو الخدمة المقدمة .
- ٤ . الجودة قيمة تنشأ من الكفاءة العالية .
- ٥ . الجودة في التعليم عمليات تغيير شكلي، أو نوعي، أو إدراكي، وهذا ما يناسب المؤسسات التربوية، والتعليمية .

وقد يكون من أهم مبررات الاهتمام بالجودة في التعليم أهمية منتج المؤسسات التعليمية؛ نظراً لارتباط نجاح المنتج التعليمي بالنجاح في المؤسسات التجارية، والصناعية وغيرها من مؤسسات المجتمع المختلفة، وبالتالي فهي مرتبطة بالتطوير والنجاح في المجتمعات البشرية (الخويت، ٢٠٠١)، وأوضح مورجيرسون (Morgerison,1988) أن الدول بحاجة إلى أن تضع وتمارس أساليب تعليمية تتناسب مع عملية التغيير المستمر في المجتمع، وذلك بمراجعة نظمها التعليمية، وتشجيع الإبداع، والابتكار حتى تصل إلى تنمية مرتبطة بخطة العمل، وهذا ما تهتم به نظم الجودة المختلفة.

٢,٣ إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management

اهتم الكثير من الباحثين بإدارة الجودة الشاملة بوصفها نمطاً إدارياً مرغوباً حيث وصفت بأنها تأتي بمثابة ثورة ثالثة بعد الثورة الصناعية وثورة الحواسيب (المناصير، ١٩٩٤)، وتتباين المفاهيم المختلفة للجودة الشاملة بين الباحثين إلا أنها تشمل الكفاءة، والفاعلية معاً، حيث إن من أهم الأسس التي تركز عليها الجودة الشاملة تحقيق المواصفات المطلوبة بأفضل الطرق، وأقل جهد، وتكلفة، وهذا يمثل الكفاءة، كما أن الفعالية تعني تحقيق الأهداف المنشودة، وهذا يمثل أيضاً أساساً مهماً للجودة الشاملة (القيسي، ٢٠١٣).

ويعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تقوم على مجموعة من الأفكار التي يمكن أن تستخدمها المؤسسة لتطوير أدائها، حيث إنها تركز على ثلاثة مراكز هادفة تتمثل في:

- تحقيق رضا المستهلك.
- المساهمة الفاعلة للعاملين في المنظمة.
- استمرار التحسين والتطوير في جودة السلعة أو الخدمة (العساف والصرايرة، ٢٠١١).

وقد عرفها معهد الجودة الفيدرالي بالولايات المتحدة الأمريكية بأنها القيام بالعمل بشكل صحيح ومن أول خطوة مع ضرورة الاعتماد على تقييم العمل في معرفة تحسن الأداء (عبدالرؤوف والمصري، ٢٠١٤)، ويرى إيفانس (Evans,1997) أنها فلسفة إدارية شاملة تتمثل في إطار عمل يخص المؤسسات التي تطمح إلى الوصول لدرجة العالمية، ويعرفها جابلونسكي بأنها أداء العمل بأسلوب تعاوني بالاعتماد على قدرات جميع العاملين لتحسين المستمر في الإنتاجية (عبد الله وقويدر، ٢٠٠٥)، ويعرفها بنهارد (Benhard,1991) بأنها ثقافة متميزة في الأداء تتضافر فيها الجهود من قبل جميع العاملين؛ لتحقيق توقعات المستفيدين، كما يرى دافت (Daft,2001) أنها تغيير في تفكير المديرين، والعاملين في المؤسسة، وتحتاج إلى مشاركة واسعة النطاق من قبلهم، مع الاهتمام بتدريب العاملين.

ويرى ويتشر (Witcher,1990) أن إدارة الجودة الشاملة تشتمل على ثلاثة مفاهيم : الإدارة Management، وتتمثل في التزام الإدارة - عليا أو تنفيذية - بتحقيق المستوى المطلوب من الجودة، والجودة Quality، وهي تحقيق متطلبات العملاء والمستفيدين، والشاملة Total وتعني أن جميع الأشخاص العاملين في المنظمة والمستفيدين منها مسئولون جميعاً عن تحقيق الجودة.

وقد ذكر إدوارد ديمينج Edward Deming أن إدارة الجودة الشاملة مبنية على أساس رضا العميل، أو المستفيد مع تحقيق ما يحتاجه أو يتوقعه في الحاضر والمستقبل (Deming,1986)، وهي شاملة لجميع الجوانب في المؤسسة، وتعتمد على التحسين الذي لا ينتهي؛ للوصول لتلبية حاجات العميل (الطائي والعبادي، ٢٠٠٥)، وأوضحت كاي (Kai) أنه يمكن تعريف الجودة الشاملة من خلال التسلسل التالي :

- الجودة : الإرضاء المستمر لتوقعات العميل.

- الجودة الشاملة : تحقيق الجودة بأقل التكاليف.
 - إدارة الجودة الشاملة : تحقيق الجودة الشاملة بمشاركة جميع الأفراد (رمان، ٢٠١٤).
- وتتطلب إدارة الجودة الشاملة قادة قادرين على توجيه العاملين نحو تحقيق أهدافهم، ولا توجد مؤسسة أحرزت أي تقدم ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة دون قيادة إدارية عالية وفاعلة (Costin,1994)، كما أنها تقوم على خمسة نقاط أساسية هي :
١. التركيز على العميل Customer Focus : وهو المستفيد من خدمات المؤسسة، أو منتجها.
 ٢. المشاركة الكلية Total Involvement : وتعني إشراك جميع العاملين في اتخاذ القرار.
 ٣. القياس Measurement : الحرص على التقييم المستمر من أجل التحسين، والتطوير.
 ٤. الالتزام Commitment : التزام القيادة العليا بتحقيق الجودة.
 ٥. التحسين المستمر Continuous Improvement : الحرص على التطوير المستمر للأداء يجب أن يكون سمة المدرسة (Arcado,1995).
- ويشير (عبد الرؤوف و المصري، ٢٠١٤) إلى أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة يشمل ثلاثة معايير تتمثل فيما يلي :
١. المعيار الأول : كل العمليات داخل المؤسسة التي تؤدي إلى دقة بناء المنتج، وتتطلب التجديد المستمر في عمليات تحسين الجودة.
 ٢. المعيار الثاني : يشتمل على محصلة كل عمل يوازي الأفضلية في تقدم الإنتاج مع توقع عدم وجود أخطاء فيه.
 ٣. المعيار الثالث : يجب أن يكون جميع الأفراد المنتمين للنظام ملتزمين بجودة العمل الذي يقومون به.

ومن أجل وضع خطة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة؛ لا بد من تحديد بعض العناصر التي تعد بمثابة

متطلبات رئيسة لتنفيذ برامج إدارة الجودة الشاملة، وتتمثل فيما يلي (ياغي، ١٩٩٧) :

١. تحديد متطلبات إدارة الجودة الشاملة بوضوح ودقة : وهذا يساعد المؤسسة على تحديد مدى

قدرتها على تطبيق معايير الجودة الشاملة، وذلك من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة مثل:

هل التغيير ضروري للمؤسسة ؟ هل يوجد إدراك لأهمية التغيير لدى القيادة ؟ هل لدى المؤسسة

رؤية واضحة؟ هل توجد رغبة حقيقية لتطبيق الجودة الشاملة ؟ هل يوجد استعداد كامل لذلك؟

هل يوجد استعداد كافٍ للالتزام سنوات عدة ؟ وغيرها من الأسئلة التي تحدد وضع مقدرة المؤسسة

على تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة.

٢. اختيار مدخل ملائم لإدارة الجودة الشاملة : مع الالتزام بهذا المدخل وتقويمه، وتطويره باستمرار،

وهناك العديد من المداخل التي وضعها العلماء والباحثون في مجال إدارة الجود الشاملة أمثال :

ديمنج (Deming)، جوران (Juran)، جروسي (Crosby) وغيرهم، وترتكز تلك المداخل

على تحديد رؤية واضحة للمؤسسة مع إيجاد قيادة واعية وقادرة على تحقيقها، ووضع نظام متكامل

للتطوير باستغلال جميع الإمكانيات المتوفرة في المؤسسة بشرية كانت أو مادية، توفير التدريب

اللازم للتطبيق، والتركيز على احتياجات المستفيد؛ للوصول للنجاح.

٣. تهيئة المناخ الملائم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة : من حيث توفير الموارد والتسهيلات

اللازمة، وتهيئة أفراد المؤسسة لفهم وتقبل برامج وأنشطة إدارة الجودة الشاملة وذلك تجنباً لوجود

أي نوع من مقاومة التغيير.

٤. تبني أنماط قيادية ملائمة لفلسفة إدارة الجودة الشاملة : والذي يحدد بالنمط القيادي الذي يتبنى

مبدأ العمل بروح الفريق الواحد، والعمل الجماعي؛ لما له من أثر في تفعيل أدوار جميع العاملين في

المؤسسة، وبالتالي تحقيق الأهداف بأفضل الصور.

٥. التدريب والتعليم المستمر : والذي يعد من المتطلبات المهمة التي تنمي مهارات وكفايات العاملين؛

لتنفيذ خطة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، وينبغي أن يتم التدريب لجميع العاملين بمختلف

مستوياتهم الوظيفية.

٦. تعميق فكرة أن المستفيد هو الذي يدير المؤسسة : حيث إن تركيز الجودة على مستوى رضا

العميل، وبالتالي يجب تكوين نظام معلومات متكامل عن المستفيد وتوقعاته المستقبلية.

٧. تبني برنامج إعلامي متكامل؛ لنشر الوعي حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة وآلية تطبيقها : وذلك

من خلال إقامة الندوات التعريفية، وإعداد كتيبات إرشادية، والإعلان عن العائد من تطبيق إدارة

الجودة الشاملة، وتبادل الخبرات مع الأجهزة المعنية في مختلف القطاعات.

وذهب (العزاوي، ٢٠٠٥) إلى أن من أهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ما يلي :

١. القيادة : وتعني - وفق مفهوم إدارة الجودة الشاملة - قدرة قائد المؤسسة على تشجيع العاملين

على تحقيق الأهداف، وإنجاز العمل، وبذلك يكون من أهم مهام القائد إطلاع العاملين على

أهداف المؤسسة، وغايتها للعمل على التحسين المستمر.

٢. الالتزام : ويعني التزام القيادة العليا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة الذي يتطلب المعرفة بالجودة

الشاملة، ومفاهيمها، ومبادئها المختلفة، وكذلك الالتزام بتقديم الدعم اللازم؛ لتطبيق إدارة الجودة

الشاملة.

٣. فرق العمل : يعد مبدأ العمل بروح الفريق الواحد من أهم متطلبات إدارة الجودة الشاملة بحيث

تكون الأهداف واحدة، والجميع ملتزم بتحقيقها مهما اختلفت المستويات الوظيفية في المؤسسة.

٤. التصميم الفعّال : يعد ناتج المنظمة أو المؤسسة يعكس الإمكانيات والمزايا التي تتمتع بها، وهو من

أهم متطلبات المستفيد، وأولته إدارة الجودة الشاملة اهتماماً كبيراً، وعليه يجب أن تحرص المؤسسة

على تحسين وتطوير منتجاتها وفق احتياجات المستفيد ورغباته.

وقد أورد عبد المحسن خمس مراحل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة تتمثل في :

١. مرحلة اقتناع، وتبني إدارة المنظمة لفلسفة إدارة الجودة الشاملة.

٢. مرحلة التخطيط، وفيها يتم وضع الخطط التفصيلية للتطبيق.

٣. مرحلة التقييم، وفيها يتم تهيئة البيئة المناسبة للتطبيق.

٤. مرحلة التنفيذ وتتضمن اختيار الأفراد الذين سيقومون بالتطبيق، وتدريبهم.

٥. مرحلة تبادل الخبرات ونشرها وذلك من خلال استثمار ما تحقق من تطبيق لإدارة الجودة الشاملة

(عبدالمحسن، ١٩٩٦).

٢,٤ إدارة الجودة الشاملة في التعليم TQM In Education

بدأ الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في التعليم بعد نجاح تطبيق هذا المفهوم في المجالات الصناعية

والتجارية، ويُعد الأخذ به في التعليم مطلباً حضارياً مهماً نظراً للاحتياجات المتزايدة والمستمرة لمختلف

المجتمعات، وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي يختلف عن تطبيقه في المجالات الأخرى؛ وذلك

لاختلاف المدخلات، والمخرجات، والعمليات، والأهداف أيضاً، ومن هنا لا بد من التركيز على دراسة

احتياجات السوق، والمجتمع وتحديد طرق تلبية احتياجات الأفراد وفقاً لمعايير عالمية محددة خاصة بالجودة الشاملة (أبودية وآخرون، ٢٠٠٥).

ويرى بعض الباحثين أن معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم قد ظهرت في عهد الرئيس الأمريكي السابق رونالد ريغان (Ronald Regan) عام ١٩٨١م وذلك عند شعور الولايات المتحدة الأمريكية بتفوق الاتحاد السوفيتي عليها، وتمّ تشكيل لجنة عليا لدراسة واقع التعليم في البلاد، وخرجت بتقرير رسمي عنوانه: (أمة في خطر) (Nation at risk) أظهر تدني المستوى التعليمي، ووضعت مقترحات لإصلاح النظام التعليمي من خلال مفهوم إدارة الجودة الشاملة تندرج تحت خمسة محاور أساسية هي (العامري، ٢٠١٠، ١١٤):

١. تطوير محتوى المواد التعليمية، والتركيز على مواد اللغة الأم (الإنجليزية)، والرياضيات، والعلوم، والحاسوب، والدراسات الاجتماعية.
٢. وضع معايير تعليمية محددة يجب على جميع الطلبة تحقيقها؛ للتخرج.
٣. زيادة الوقت المخصص للتعليم.
٤. تطوير طرق التدريس، والتركيز على مهارات التفكير، والتحليل العلمي، والنقد، والتقويم.
٥. الاهتمام بالمعلمين، وتطوير القيادات التربوية، وزيادة الدعم المالي.

ويُسهم تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في تطوير العمل التربوي؛ ولذلك حظي باهتمام كبير من قبل الباحثين التربويين، كما أصبح من أهم الركائز الأساسية للنموذج الحديث في الإدارة (العارفة وقران، ٢٠٠٧)، وإدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم فرصة تستثمرها المجتمعات بنهوض بالمستوى التعليمي،

وتطوير الأنظمة التربوية، وهي لا تبدأ من المؤتمرات والقوانين وإنما من المدرسة وبمشاركة واسعة من المجتمع المدرسي بمختلف فئاته (حسان، ١٩٩٤).

وترى (القيسي، ٢٠١٣) أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تتمثل في توجيه جميع العاملين والأنظمة، والمناهج والعمليات نحو تكوين بيئة للإبداع والابتكار؛ لضمان تلبية المتطلبات التي تهيئ المخرج نحو بلوغ المستوى المطلوب من التميز، والرضا والمنفعة للمستفيد، في حين ينظر إليها بعضهم على أنها فلسفة تحسن وتعزز وتغير جميع الخدمات المقدمة للطلاب، وهذا التحسين يحتاج إلى الكفاءة في التعليم، ووضع المناهج الدراسية والبيئة التعليمية (Wani & Mehraj, 2014)، كما أوضح كوان (Kwan, 1996) أن إدارة الجودة الشاملة تهتم بالتركيز على خدمة الطلبة باعتبارهم عملاء من خلال تطوير أداء المعلمين مع اعتبار أن المدرسة وحدة واحدة، في حين يذكر (سويلم، ٢٠١٠) أن تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية تُعنى بعمل أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية معاً؛ لتحقيق الجودة، والتركيز يكون على منع الطلبة من الفشل بدلاً من معالجة وقوعه، والاهتمام برفع المستوى التحصيلي، والمعرفي، والمهاري للطلبة، وهي مجموعة من الخصائص التي تتعلق بتقديم التعليم الذي يفي باحتياجات الطلبة المختلفة (رسلان، ٢٠٠٦).

ومن جهة أخرى تركز معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم على العمل في المؤسسات التعليمية من أجل التطوير المستمر لعمليتي التعليم والتعلم، وتحسين المخرجات التعليمية على أساس العمل بروح الفريق الواحد (الهاشمي و صومان، ٢٠٠٩)، وتهتم كذلك بضبط جميع مدخلات العملية التعليمية وفي مقدمتهم المعلم، والمتعلم مع التركيز على المنهاج، والأداء، والتقويم، والمتابعة وصولاً لمخرجات تعليمية ذات جودة عالية تلبي احتياجات الطالب، والمجتمع، والمتطلبات الراهنة (سليم، ٢٠١١).

ويذكر طعيمة أن تحقيق الجودة الشاملة في التعليم يحدده أساسان يتمثلان في :

- وجود معايير محددة يمكن من خلالها توجيه العمل في المؤسسة التعليمية نحو تحقيق الجودة، والحكم على ما تحقق منها.

- تحديد مؤشرات يمكن من خلالها الحكم على الجودة وتحقيقها، والتي تحدد في ضوء تطبيق مقاييس محددة لإدارة الجودة الشاملة (الزعير، ٢٠١٢).

ويرى (شعلان، ٢٠١٠) أن إدارة الجودة الشاملة لمنظومة التعليم تتحدد بمجموعة الإجراءات، والأنشطة التي تحقق جودة المنتج التعليمي وفق معايير محددة، وتضمن تحقيق متطلبات الجودة، وتوقع الأخطاء وتجنبها، وتقييم مدى تحقق هذه المعايير في العملية التعليمية، كما أنها شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية كالطلاب باعتبارهم مدخلات، ومخرجات للعملية التعليمية، والبيئة التعليمية، والبرامج المقدمة، ومستويات الأداء (أبو الوفا وعبدالعظيم، ٢٠٠٠)، وهي كذلك مجموعة من الآراء حول العملية التعليمية من حيث القيمة المضافة لها، وملاءمة مخرجاتها لمتطلبات المجتمع، وتوافقها مع الأهداف الموضوعية، وتجنب حدوث العيوب في العملية التعليمية، والأخذ بالتوقعات المستمرة في التزايد للعملاء وهم أفراد المجتمع، والطلاب (Mukhopachyay, 2001)، في حين ترى رودز (Rohodes, 1997) أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم عملية إدارية تركز على مجموعة من المعلومات التي عن طريقها توظف إمكانات وطاقات أعضاء هيئة التدريس، لتحقيق التطوير المستمر.

ويشير (علام، ٢٠٠٣) إلى أن مدخل إدارة الجودة الشاملة هو أحد المداخل المنهجية؛ لتقويم أداء المدارس، ويعني هنا تحقيق الجودة بأقل تكلفة بمشاركة جماعية من جميع العاملين بالمدرسة من إداريين، ومعلمين، ومشرفين، وطلبة، وهذا لا يتحقق إلا بوجود التزام، وحس بالمسؤولية، ولتحقيق مستوى عالٍ من

الجودة لا بد من تحسين الجودة الداخلية (للعاملين في المدرسة) والجودة الخارجية (لطلبة)؛ لتحقيق النواتج التربوية المرجوة.

ومن أهم أسباب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم : رفع مستوى المعايير الأكاديمية للقبول في المؤسسات المختلفة، والتغيير المستمر في التكنولوجيا، وزيادة التنافس بين المؤسسات التربوية؛ لتحقيق متطلبات المجتمع والمؤسسات الصناعية، والتجارية المختلفة، والتي تشكل ضغطاً مستمراً على مؤسسات التربية والتعليم لرفع جودة المخرجات (Wani & Mehraj,2014).

ويقوم نظام إدارة الجودة الشاملة على الاهتمام بالنظر في احتياجات المجتمع من خلال نظام اتصال مفتوح بين المدرسة، والمستفيدين من خدماتها من فئات المجتمع المختلفة؛ للوصول إلى تحقيق الرضا عن الخدمات المقدمة (Saiti,2012)، وتحقيق الجودة الشاملة في التعليم ينبغي أن يكون وفق المبادئ التالية :

- قيادة الإدارة لضبط الجودة، وتقديم خدمات متميزة.
- كل فرد في المؤسسة مسئول عن تحقيق الجودة الشاملة حسب مهامه الوظيفية.
- استناد الأداء على منع حدوث الأخطاء.
- اعتماد معايير لجودة الأداء، والتحقق من تطبيقها.
- التركيز على تحسين الجودة لاكتساب ثقة المستفيدين.
- الاهتمام بالتدريب للإداريين والمعلمين.
- تبني نظام متابعة مستمرة؛ لتنفيذ إجراءات التطوير التربوي.
- الاهتمام بتعزيز الانتماء والولاء للمؤسسة والمهنة (عبد الجواد، ٢٠٠٠).

هذا وقد أثبت أسلوب إدارة الجودة الشاملة نجاحه في مواجهة تحديات الدول في مختلف الجوانب،

فمثلاً اليابان اتبعت هذا النظام من أجل التحسين وزيادة الإنتاج من منتصف القرن العشرين

(الكسجي، ٢٠١٢)، وتبرز أهمية إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية فيما يلي :

- ١ - عالمية نظام إدارة الجودة الشاملة، وأنه يعد إحدى سمات العصر الحديث.
- ٢ - ارتباط إدارة الجودة الشاملة بالإنتاجية واستمراريتها، وتحسين مخرجات العملية التربوية.
- ٣ - شمولية نظام إدارة الجودة الشاملة للمجالات كافة.
- ٤ - تدعيم إدارة الجودة الشاملة؛ لعملية التحسين المستمر في التعليم.
- ٥ - العمل على تطوير قيادات إدارية للمستقبل.
- ٦ - زيادة العمل، والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، والتقليل من الهدر والفاقد.
- ٧ - إجراء المزيد من التحسينات والتطوير المستمر في العملية التربوية المبنية على تطلعات المستفيدين من خدمات هذه المؤسسات.
- ٨ - ارتباط عملية إدارة الجودة الشاملة بالتقويم الشامل للنظام التعليمي.
- ٩ - أداء العمل الصحيح من أول مرة، وبأقل تكلفة.
- ١٠ - رفع مستوى أداء العاملين من الهيئتين الإدارية، والتعليمية في المؤسسة.
- ١١ - غرس مبادئ العمل بروح الفريق الواحد بين الأفراد العاملين في المؤسسة، وتنمية قيم العمل الجماعي.
- ١٢ - يمنح المؤسسة المزيد من التقدير والاحترام محلياً وعالمياً (الصرايرة والعساف، ٢٠٠٨)، (أبو الهيجا، ٢٠٠٤)، (الفزاني وأسود، ٢٠٠٥)، (الطائي والعبادي، ٢٠٠٧)، (عليمات، ٢٠٠٤).

كما أن من أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم أن تتضمن تغيير في مهارات، وسلوكيات الموارد البشرية في المجال التعليمي، وزيادة المرونة في تعامل المؤسسة التعليمية مع المتغيرات، واستثمار الفرص، وتجنب المخاطر.

ومن أهم فوائد إدارة الجودة الشاملة في المدرسة تطوير نظام إدارة المدرسة نتيجة وضوح الأدوار، وتحديد المسؤوليات، كما أنها تساعد في رفع مستوى كفاءة جميع العاملين بها، والوفاء بمتطلبات الطلبة، وأولياء الأمور؛ مما يمنح المدرسة الاحترام، والتقدير، والاعتراف العالمي (سويلم، ٢٠١٠)، كذلك من أبرز الفوائد مراجعة المنتج التعليمي المباشر وهو الطالب من حيث التغيرات السلوكية والشخصية لديه، ومراجعة المنتج التعليمي غير المباشر المتمثل في أثر التعليم في المجتمع، ومستوى تقدمه، كما أنها تكشف عن الهدر المادي، والبشري، والزمني، وتأثيره على كفاءة التعليم (حسان، ١٩٩٤)، وقد حققت معايير الجودة الشاملة في التعليم تطوير نظام التعليم، والاستغلال الأمثل للموارد المالية المتاحة (Saiti, 2012)، كما أن الأخذ بمعايير إدارة الجودة الشاملة مهم في جانب تجويد الأداء في منظومة العمل التربوي، وتقديم تغذية راجعة للطلاب وعناصر المجتمع المختلفة حول مستوى الإنجاز في التعليم، وبالتالي إتاحة الفرصة لمشاركة المجتمع في منظومة العمل التربوي (العامري، ٢٠١٠).

وهذا يعزز من أهمية وضع تصورات؛ لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مختلف المؤسسات التي تقدم خدمة للمجتمع، والتي من أهمها المدرسة بحيث تكون هذا التصورات مبنية على أسس صحيحة مرتبطة بمتطلبات المستفيد ألا وهو الطالب، وولي الأمر، وبناءً على الآراء المختلفة للعاملين في المدرسة (معلمين وإداريين)، مع عدم إغفال واقع المدرسة والإمكانات المادية، والبشرية المتوفرة، وهذا ما تحاول هذه الدراسة بحثه، ووضع تصور لتطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة.

٢,٥ رواد الجودة الشاملة

بدأ الاهتمام بالجودة وتطبيقاتها في عقد الخمسينات من القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم تم تطويرها بوصفها مفهوماً جديداً في اليابان في الستينات، ويشير (البرواري و باشيوه، ٢٠١١) إلى أن رواد الجودة يمكن تصنيفهم في ثلاث مجموعات كالتالي :

- المجموعة الأولى : الرواد من الولايات المتحدة الأمريكية الذين نقلوا فلسفة الجودة وتطبيقاتها إلى اليابان، ومن أبرزهم : إدوارد ديمينج (Edward Deming)، جوزيف جوران (Joseph Juran)، أرماند فيجينبوم (Armand Feigenbaum).
- المجموعة الثانية : اليابانيون الذين طوروا تطبيقات جديدة في الجودة، ومن أبرزهم : كاورو ايشيكاوا (Kaoru Ishikawa)، جينيتشي تاجوشي (Geninchi Taguchi)، شيجيو شينجو (Shigeo Shingo)، ماساكي إيماي (Masssaki Imai).
- المجموعة الثالثة : الرواد الغربيون، وهم من تابع النجاحات اليابانية في الصناعة، ومن أبرزهم : فيليب كروسبي (Philip Crosby)، توم بيترز (Tom Peters).

٢,٦ التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة

إن الاهتمام بالجودة والإتقان في العمل بدأ مع الإنسان منذ قديم الزمان، ففي عام ٢١٥٠ ق . م نص قانون حمورابي على : " إذا قام ببناء بيت لرجل، وكان عمله ليس متيناً، وسقط البيت وقتل صاحبه، فإن ذلك البناء يستحق عقوبة القتل (أنبوالهيجا، ٢٠١٤ : ٣٣)، ومع تزايد حاجات المجتمعات، واهتمام الأفراد بجودة المنتج، وتلبية لتوقعاتهم، تتطور مفهوم الجودة الشاملة، وبدأ الاهتمام بعد ذلك بتقديم الخدمات والمنتجات حسب طلب المستفيد (رمان، ٢٠١٤).

وفي منتصف القرن العشرين كان هناك اهتماماً بالغاً بإدارة الجودة الشاملة في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية بمساعدة ديمينج (Deming) وزملائه من خبراء الإحصاء الأمريكيين، حيث دعا الصناعيين من اليابانيين " ليعانقوا فلسفة إدارة الجودة الشاملة من أجل أسر أسواق العالم لمدة خمس سنوات" (عبدالرؤوف والمصري، ٢٠١٤ : ١٦٢).

وقد قُسمت مراحل تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة إلى أربع مراحل رئيسية (Harrison,1998)، (زمان، ٢٠١٤)، (أبوالهيجا، ٢٠١٤) وهي :

١. مرحلة الفحص (Inspection) (١٩٢٠ - ١٩٣٠) : وفيها تم التأكد من أن الإنتاج قد أُعد وفقاً لمواصفات معدة مسبقاً، مع التركيز على التفتيش، واستبعاد الخطأ دون معرفة أسبابه.
٢. مرحلة مراقبة الجودة (Quality Control) (١٩٣١ - ١٩٧٠) : في هذه المرحلة تم استخدام الأساليب الإحصائية؛ لتقليل نسبة العيوب في المنتج، وقد وضع أساسها عالم الإحصاء الأمريكي والتر شيوارت (Walter Shewart)، كما وضع أسس تحليل البيانات؛ لتحديد مدى مطابقة المنتج مع المواصفات (عرجات، ٢٠٠٤).
٣. مرحلة توكيد الجودة (Quality Assurance) (١٩٧١ - ١٩٨٥) : اهتمت هذه المرحلة بأداء العمل الصحيح من أول مرة، ومنع حدوث الأخطاء، وليس تصحيحها (فرمان، ١٩٩٥)، واستخدم في ذلك التخطيط، ونظم إدارة الجودة، بالإضافة إلى الاستفادة من المؤشرات الإحصائية من المرحلة الثانية.

٤. مرحلة إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) (١٩٨٦ - الآن) : وفي هذه المرحلة بدأ عصر إدارة الجودة الشاملة، وذلك بعد ملاحظة التطور الحاصل في اليابان، ويتم التركيز على الجودة الشاملة؛ لتشمل جميع جوانب العمل في المؤسسة، أو المنظمة.

وفي المجال التربوي أصبح من الضروري أن تهتم الأنظمة التربوية والتعليمية بالتجديد من خلال تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة؛ نتيجة للإنجازات المتسارعة في المجال التكنولوجي، ومجال ثورة المعلومات، والاقتصاد المبني على المعرفة، وما ظهر من تغيرات وتطورات في كافة المجالات، وقد أوضح شينج (Ching,2000) أن الإصلاحات والتجديدات في المجال التربوي فيما يتعلق بالجودة الشاملة قد مرت بثلاث موجات بداية من عام ١٩٧٠م وهي :

١. الموجة الأولى : التأكيد على الجودة الداخلية : وفيها تم التأكيد على الإصلاح داخل المؤسسة التربوية، وخاصة العمليات المتعلقة بالتعليم، وتقاس الجودة في التربية بالمستوى التحصيلي للمتعلمين، بالمستوى التحصيلي العالي يعني وجود مستوى جيد من الجودة (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦ : ٥٩)، وكذلك فإن فاعلية التدريس تستطيع تحقيق الأهداف المخطط لها.
٢. الموجة الثانية : التأكيد على الجودة الخارجية : بدأت هذه المرحلة بداية الثمانينات من القرن الماضي نتيجة للنجاح، والانجاز، وتطبيق نماذج، ومفاهيم إدارية حديثة في المجالين الصناعي والتجاري، وقد انتقل الاهتمام بالجودة من داخل المؤسسة التربوية إلى خارجها، وتم الحكم على مستوى الجودة في التربية والتعليم من خلال رضا المستفيدين من الخدمات التربوية، والتعليمية المقدمة، ومدى تلبية الأنظمة التعليمية للحاجات المختلفة لهم.
٣. الموجة الثالثة : التأكيد على الجودة المستقبلية : إن التسارع في انتشار العولمة والتقدم المعرفي والتكنولوجي والمطالبات المستمرة للتطور الاجتماعي، والاقتصادي آثار انعكاسات قوية على الجانب التربوي، وأثيرت بعض الشكوك حول قدرة الموجة الثانية - وهي تأكيد الجودة الخارجية- على مواجهة تحديات العصر الحديث، وأصبح من الضروري ظهور موجة ثالثة تركز على ارتباط النظم التربوية بحاجات المجتمع المستقبلية في القرن الجديد (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦). ولذلك

فرضت هذه الموجة أهمية التركيز على الجودة المستقبلية في النظم التعليمية المختلفة، وإصلاح جميع جوانب العملية التربوية.

وحسب ما يرى (عبدالرؤوف والمصري، ٢٠١٤ : ٢٤٤) أن من أهم دواعي الأخذ بمفاهيم إدارة الجودة الشاملة في التعليم ما يلي :

- إيجاد آلية متطورة لتطوير إدارة المدرسة تتيح القدرة على تحديد الناتج من العمل على مستوى المدرسة، أو الأفراد.
- الحاجة إلى تولى التربويين تطوير مؤسستهم التعليمية باستخدام النماذج الحديثة في التطوير، والتخلص من الاستقرار الذي غالبا ما يمثل آلية الأنظمة المدرسية.
- إيجاد حلول جذرية للتحديات التي تواجه المؤسسة التعليمية باستخدام نظام منطقي فعال بمشاركة فاعلة من جميع العاملين بها.
- الكشف عن مواطن الضعف في النظام التعليمي، وتحديد الجوانب التي تحتاج إلى تدخل أو علاج، مع المساعدة في التنبؤ بحدوث الأخطاء، ووضع إجراءات لمنع الخطأ قبل وقوعه.

٢,٧ نماذج إدارة الجودة الشاملة

تسهم إدارة الجودة الشاملة في تطوير الأنظمة التعليمية، وتحسين عملياتها ذلك التحسن الذي سينعكس على مستوى الجودة لدى مخرجاتها، وتركز إدارة الجودة الشاملة على طريقة منظمة؛ للحصول على البيانات التي تساعد على اتخاذ القرار للتطوير، ولقد وضعت العديد من النماذج لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات المختلفة (تجارية، وصناعية، وتربوية..... الخ) والتي من أهمها :

١. نموذج ديمينج لإدارة الجودة الشاملة.

٢. نموذج بالديج لإدارة الجودة الشاملة.

٣. نموذج الأيزو لإدارة الجودة الشاملة.

٤. النموذج الأوروبي لإدارة الجودة الشاملة.

وفيما يلي عرض موجز لهذه النماذج :

١. نموذج ديمينج لإدارة الجودة الشاملة.

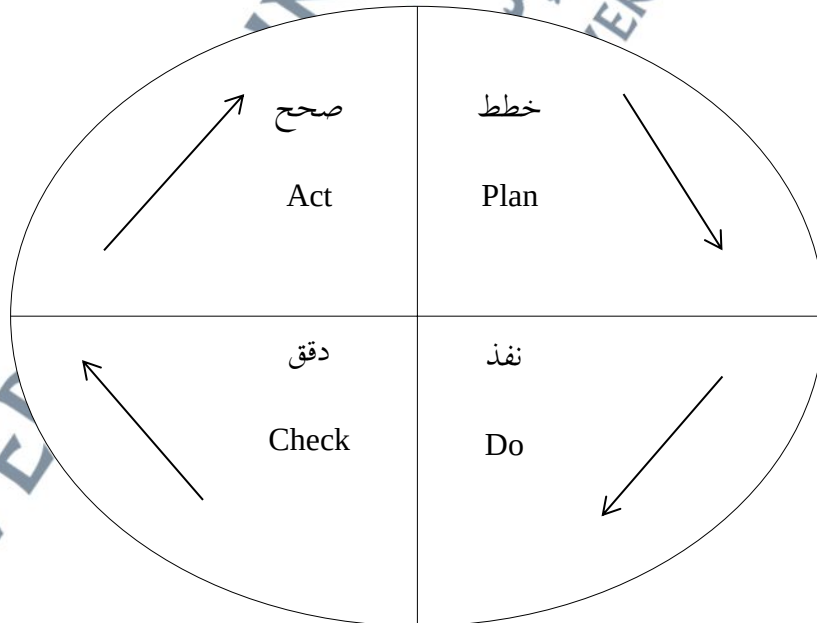
يعد ديمينج Deming من أهم رواد الجودة الشاملة حيث وضع دورته الرباعية لجودة الأداء والتي

تتضمن : التخطيط، والتنفيذ، والتقييم بناء على المعايير الموضوعية، واتخاذ الإجراءات التصحيحية

(عبدالرؤوف والمصري ، ٢٠١٤)، ويوضح الشكل رقم (١) دورة ديمينج الرباعية PDCA التي تتكون من

أربع مراحل هي : خطط Plan، نفذ Do، دقق Check، صحح Act.

شكل (١) : دورة ديمينج الرباعية PDCA



المصدر : باشيوة، لحسن عبدالله وآخرون (٢٠١٣). التميز المؤسسي - مدخل الجودة وأفضل

الممارسات: مبادئ وتطبيقات. الوراق للنشر والتوزيع، ط١، الأردن، ص : ١١٨.

تعتبر دورة ديمنج أساساً للتحسين المستمر، وترتبط بين التصميم، والإنتاج، والمبيعات؛ بهدف الوصول بالمنتج إلى مستوى الجودة الذي يرضي العميل، ويبين الجدول التالي المكونات الأربعة للدورة، وأنشطتها (باشيوة وآخرون، ٢٠١٣، ١٢٠).

جدول (١) : مراحل دورة ديمنج والجهة المسؤولة عنها، وأنشطتها

المرحلة	الرمز	الجهة المسؤولة	النشاط
التخطيط Plan	P	الإدارة	تصميم المنتج، وضع خطة للتحسين، وتطوير الأعمال الفنية، والإدارية
الأداء Do	D	العاملون	تنفيذ الخطة أو تحقيق الإنتاج الذي تم التخطيط له
الفحص Check	C	فحص الجودة أو المبيعات	البيع هو مؤشر لرضاء الزبون عن الجودة التي تم التخطيط لها، ويقابل الفحص
التصحيح Act	A	الإدارة	في حالة شكوى الزبون يتم اتخاذ إجراء تصحيحي في تصميم المنتج، ويؤدي لتعديل الخطط

المصدر : باشيوة، لحسن عبدالله وآخرون (٢٠١٣). التميز المؤسسي - مدخل الجودة وأفضل الممارسات : مبادئ وتطبيقات. الورق للنشر والتوزيع، ط١، الأردن، ص : ١٢٠.

ويشتمل نموذج ديمنج على أربعة عشر مبدأً للجودة الشاملة تمثل في مجموعها إطاراً عاماً، ويمكن لأي

مؤسسة الاستعانة به لوضع معايير خاصة بها للجودة الشاملة، والمبادئ هي (رضوان، ٢٠١٤) :

١. تحديد مجال تحسين المنتج أو الخدمة، وذلك بوضع أهداف واضحة، ومحددة؛ للتطوير والتحسين

المستمر؛ لإيجاد منتج أو تقديم خدمة قادرة على المنافسة.

٢. تبني فلسفة الجودة الشاملة لتغيير أسلوب عمل المؤسسة مع التزام جميع العاملين بها، وفي جميع

المستويات الإدارية، وألا تكون شعاراً ترفعه من فترة لأخرى.

٣. تقليل الوقت المخصص للمراقبة والمراجعة مع معرفة أن غرض المراقبة والمراجعة هو التطوير مع

تقليل التكاليف، والاهتمام بالجودة من بداية بناء المنتج.

٤. اختيار أفضل المواد، وعدم النظر إلى التكلفة ويجب أن يكون مبدأ اختيار العروض هو الجودة

وليس السعر الأقل، والأسلوب الحديث في تحديد أفضل عرض هو وضع أفضل المواصفات حسب

ما يطلبه المستفيد.

٥. التحسين المستمر، والمراجعة والتقييم المستمرين، ومعرفة متطلبات العملاء ورغباتهم، والتأكد من

مستويات الرضا عن المنتج لديهم.

٦. تطوير برامج تدريب العاملين سواء على رأس العمل، أو برامج خارجية، وإعطاء الفرصة للعاملين

للتدريب على طرق تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

٧. التركيز على القيادة، وذلك بالاهتمام بإدارة الأعمال دون تخويف العاملين بمتطلبات، ومعايير

الجودة الشاملة، وإيجاد ثقافة موحدة عنها تسهم في رفع مستوى الأداء.

٨. الابتعاد عن الخوف من التغيير بحيث يشعر العاملون في المؤسسة بنوع من الثقة؛ لطرح الأفكار

الجديدة، وعدم التركيز على المحاسبة عن الأخطاء وفتح مجال للاستفسارات في جوانب العمل

المختلفة.

٩. رفع الحواجز بين الأقسام داخل المؤسسة، وفتح مجالات للاتصال الدائم بينها، وتبادل المعلومات

حول التطوير والتحسين.

١٠. الالتزام بالموضوعية ومنع الشعارات التي لا تحقق الأهداف حيث إن الاهتمام بها يؤثر على الجودة

المطلوبة.

١١. التركيز على الكيف، وليس الكم باستبعاد المعايير التي تركز على تحديد كمية المنتج، ويكون

التركيز على الجودة فيه، وهذا يساعد على الابتكار والتطوير.

١٢. تقدير عمل الغير، وتشجيع العاملين على الاعتزاز بأعمالهم، وهذا يؤدي إلى القيام بالعمل بشكل

صحيح للوصول لرضا المستفيد من خدمات المؤسسة.

١٣. تشجيع التدريب على العمل، وتنميته بما يحقق أداء العمل بصورة أفضل.

١٤. العمل الجماعي وتبني مبدأ العمل بروح الفريق الواحد؛ لتحقيق الجودة الشاملة.

ويمكن أن تصاغ المبادئ السابقة في المجال التربوي كما يلي (مصطفى والأنصاري، ٢٠٠٢) :

١- وضع أهداف ثابتة من أجل تحسين إعداد الطالب وتزويده بخبرات تعليمية ممتعة تعمل على

تنمية شخصيته بشكل متكامل.

٢- تبني الإدارة التعليمية لفلسفة جديدة تثير التحدي؛ لكي يتعلم الطلبة تحمل المسؤولية، والمبادرة.

٣- عدم الاعتماد على نظام الدرجات فقط بوصفه أساساً؛ لتحديد مستوى أداء الطالب.

٤- توثيق الارتباط بين المراحل التعليمية المختلفة بهدف تحسين الأداء لدى الطلاب خلال كل

مرحلة، وعند الانتقال من مرحلة لأخرى، مع الاهتمام بتوفير سجل شامل لهذا الانتقال.

٥- التحسين الدائم للخدمات التعليمية المقدمة في المدارس من أجل تحسين الأداء لكل فرد في

المجتمع بعد تخرجه.

٦- الاهتمام بالتدريب المستمر في مجال تحسين جودة الأداء لكل من الهيئة الإدارية، والتدريسية،

والطلاب، وبعض فئات المجتمع المهتمين بالعملية التعليمية.

٧- الاهتمام بإيجاد القيادة الفعالة من أجل مساعدة العاملين على حسن استخدام التقنيات

والإمكانات؛ لتحقيق أداء أفضل يساعد الطلاب على الابتكار والإبداع.

٨- تجنب الشعور بالخوف حتى يتمكن كل فرد من أداء عمله في بيئة تربوية تتسم بالحرية، وقادرة على مواجهة المشكلات.

٩- كسر الحواجز بين الأقسام العلمية، وتشكيل فرق العمل من مختلف الأقسام بشكل تعاوني بناءً.

١٠- ترك تديد الشعارات والنصائح المباشرة، واستبدالها بالحث والتشجيع بمختلف أساليبه.

١١- تشجيع السلوك القيادي الفعال لدى الأفراد، النابع من دوافعهم الذاتية؛ لتحسين الأداء.

١٢- تحسين وتفعيل العلاقات من الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب بما يساعدهم على الاستمتاع بعملهم مع بعضهم بعضاً.

١٣- إنشاء برنامج متكامل للاهتمام بالتدريب والتعليم الذاتي من قبل كل فرد.

١٤- تدريب أفراد المجتمع على الاهتمام بإحداث عمليات التغيير اللازمة؛ لتحقيق الجودة في

مجالات العمل المختلفة باعتبار التغيير، والسعي نحو الجودة مسئولية كل فرد في المجتمع.

٢- نموذج بالديرج لإدارة الجودة الشاملة MBNQA :

أنشأ الكونجرس الأمريكي جائزة مالكوم بالديرج الوطنية للجودة Malcolm Baldrige National

Quality Award عام ١٩٨٧م، وسميت باسم وزير التجارة في عهد الرئيس الأمريكي السابق رونالد ريجان،

وتمنح للمؤسسات الأمريكية، التي تحقق نتائج جيدة في مجال الجودة، ومن ضمنها العاملة في مجال التعليم،

وهدف الجائزة هو رفع مستوى الوعي بالجودة، وتشجيع المؤسسات على الاهتمام بالجودة الشاملة، ويدير

الجائزة وزارة التجارة الأمريكية والمعهد الوطني للمعايير والتكنولوجيا والجمعية الأمريكية للجودة American

(Society For Quality (ASQ ، ويتكون النموذج من سبعة عناصر، وهي :

١. القيادة الإدارية : وتتمثل في ضرورة وجود الإيمان الراسخ لدى القيادة العليا والدنيا بجدوى ومزايا

إدارة الجودة الشاملة، وبالتالي توفير متطلبات تحقيقها (زاير ويونس، ٢٠١٢).

٢. جمع المعلومات : وتشمل جمع المعلومات وتوفيرها في الوقت المناسب لمن يحتاجها، وإمكانية

تحديثها باستمرار بما يحقق الجودة الشاملة، وتشمل كذلك معلومات عن المدخلات، والمخرجات

واحتياجات المجتمع (عقيلي، ٢٠٠٩).

٣. التخطيط الاستراتيجي : يسهم التخطيط الاستراتيجي في تحقيق الجودة الشاملة، ويعد معينا

لمواجهة تحديات المستقبل، وهو ضرورة لتطبيق مفاهيمها حيث إنه يحدد مسار المؤسسة في

المستقبل من خلال دراسة الوضع السابق والراهن (القزاز وآخرون، ٢٠٠١).

٤. إدارة الموارد البشرية : إن إدارة الموارد البشرية من أهم العمليات التنظيمية داخل المؤسسة، ويجب

الاهتمام بالاستفادة الممكنة من القدرات البشرية المتوفرة، والوصول للجودة الشاملة بتبني مبدأ

العمل بروح الفريق الواحد، والعناية بالعاملين، وبيئة العمل، والاهتمام بالتحفيز والتشجيع

(القزاز وآخرون، ٢٠٠١).

٥. تصميم العمليات : وهي مجموعة من المهمات الرئيسية المؤلفة من عدة مهمات فرعية متكاملة

ومتفاعلة مع بعضها بعضاً بحيث يسهم جميع العاملين في تحقيق رضا المستفيد، ووفق أسلوب

الجودة يجب أن يكون تصميم العمليات محققاً لدرجة عالية الأداء (عقيلي، ٢٠٠٩).

٦. قياس الجودة وتقييمها : ويشمل ما يلي :

* وجود نظام لقياس مستوى جودة العمليات، وآخر لمستوى جودة المخرجات.

* مقارنة مستوى الجودة في المؤسسة مع مستوى الجودة المحقق في مؤسسات منافسة ولها الاختصاص نفسه.

* تقييم المدخلات في ضوء نتائج جودة المخرجات (زاير ويونس، ٢٠١٢).

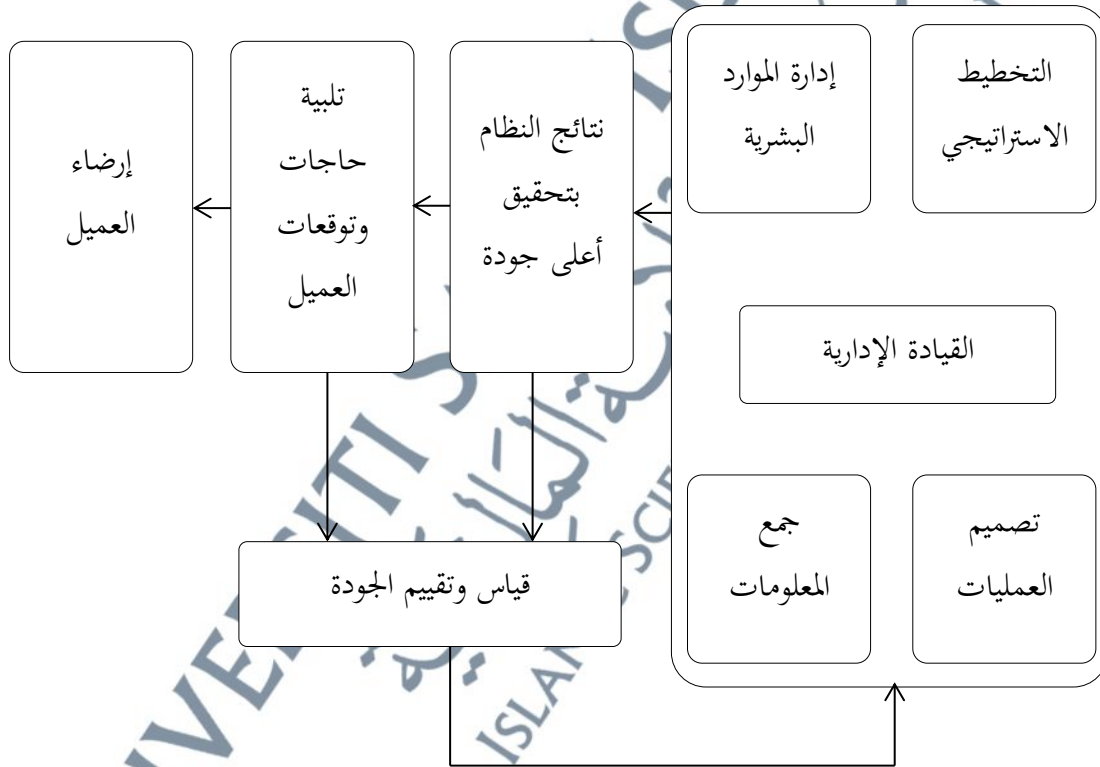
٧. التركيز على المستفيد : تسعى المؤسسات المختلفة نحو تحقيق أعلى مستوى من رضا المستفيد من

خلال الاهتمام بمنتجاتها وخدماتها، وهو مؤشر للفرق بين الأداء والتوقع حيث إن المستفيد يبني

توقعه من خلال تجربته لخدمات المؤسسة (عقيلي، ٢٠٠٩).

ويوضح شكل (٢) معايير نموذج بالديج لإدارة الجودة الشاملة .

شكل (٢) : معايير جائزة بالديج لإدارة الجودة الشاملة



المصدر : السامرائي، مهدي (٢٠٠٧). إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي. دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن، ص : ١٠٧.

٣- نموذج الأيزو لإدارة الجودة الشاملة (ISO 9001) :

الأيزو (المنظمة الدولية للمواصفات) International Organization for Standardization

منظمة دولية غير حكومية مستقلة تعد من أكبر مطوري المعايير الدولية للمواصفات، ومقرها جنيف بسويسرا، ويوجد ١٦٥ دولة عضوا فيها، وتعتمد على معايير عالمية؛ لضمان الجودة، والكفاءة في الخدمات، والمنتجات المقدمة من قبل المؤسسات المختلفة سواء كانت صناعية، أو تجارية، أو تربية، أو صحية... إلخ.

وقد وضعت المنظمة سبعة مفاتيح؛ لتحقيق رؤيتها المتمثلة في الريادة في مجال الجودة الشاملة خلال الخطة الاستراتيجية ٢٠١١-٢٠١٥ التي تتمثل في (ISO Strategic Plan 2011-2015, 2010):

١. تلبية احتياجات العملاء.
٢. تشجيع الابتكار، وتقديم حلول لمواجهة التحديات العالمية.
٣. تشجيع مشاركة البلدان النامية في تطبيق المواصفات الدولية للجودة.
٤. التفوق في الوصول إلى أصحاب المصلحة (حكومات، ومؤسسات، ومستهلكين).
٥. تعزيز الشراكات؛ لزيادة قيمة المعايير الدولية وكفاءتها.
٦. التحسين في الإجراءات المتبعة لتطبيق المعايير (وضوح، وشفافية).
٧. زيادة قيمة معايير الأيزو الدولية للمواصفات ووضوحها.

وقد أجريت تعديلات مختلفة على نظام الجودة وفقا لمواصفات الأيزو ٩٠٠١ (ISO 9001) حيث

إن الاصدار الأول كان عام ١٩٨٧م، ثم أجري التعديل الأول عام ١٩٩٤م، والتعديل الثاني عام ٢٠٠٠م،

والثالث عام ٢٠٠٨م، ومن ثم الاصدار الرابع للمواصفات (ISO 9001) خلال نفس العام (طایل، ٢٠١٣).

وتحدد المواصفات الدولية للمعايير الاصدار الرابع (ISO 9001) متطلبات نظام إدارة الجودة التي يمكن أن تطبق في المؤسسات المختلفة؛ للحصول على شهادة الأيزو، وتركز على فاعلية نظام إدارة الجودة في تحقيق متطلبات المستفيد أو الزبون (المواصفة القياسية الدولية ايزو ٩٠٠١ - اصدار اللغة العربية، ٢٠٠٨).

وقد وضعت اللجنة الفنية للأيزو ثمانية مبادئ تمثل القاعدة الأساسية لمواصفات إدارة الجودة الشاملة يمكن أن تستخدم كإطار عمل لتحسين الأداء، وهي :

١. التركيز على العميل : وذلك من أجل زيادة الكفاءة في استخدام الموارد؛ لتحقيق رضا العميل، ولضمان أن أهداف المؤسسة ترتبط باحتياجاته.

٢. القيادة : يجب على القادة أن يحافظوا على بيئة عمل تتيح لجميع العاملين المشاركة في تحقيق أهداف المؤسسة، وتحفزهم على ذلك من خلال وضع أهداف تتسم بالتحدي، مع تزويدهم بالموارد المطلوبة مع قدر مناسب من الحرية للتصرف وفقا للسلطة والمسئولية.

٣. إشراك العاملين : للمساعدة في الاستفادة من قدراتهم لصالح المؤسسة مع تحملهم المسؤولية عن أدائهم الشخصي، والمشاركة الفاعلة للعاملين تؤدي إلى استيعابهم لأهمية مساهمتهم في العمل، كما يعزز من قدرتهم على تحديد المعوقات ووضع حلول لمواجهتها.

٤. منهج العملية : عند إدارة الأنشطة داخل المؤسسة كعملية واحدة فإن ذلك يحقق النتيجة المستهدفة بفاعلية أكبر، واستخدام الموارد بكفاءة، وبالتالي خفض التكاليف وتقليل الوقت.

٥. منهج النظام في الإدارة : إن كفاءة المؤسسة في تحقيق أهدافها يتعلق بتحديد، وفهم، وإدارة

العمليات المتداخلة كنظام، مما يحقق أعلى مستوى من الفاعلية وإيجاد نوع من التكامل بين العمليات.

٦. التحسين المستمر : والذي يجب أن يكون هدفا دائما للمؤسسة من خلال تحسين قدراتها،

وتدريب العاملين على طرق وأدوات التحسين المستمر، ووضع أهداف إرشادية لها.

٧. منهج الواقعية في اتخاذ القرارات : حيث تقوم كفاءة القرارات المتخذة على أساس تحليل البيانات

والمعلومات، ومن أهم فوائد هذا المبدأ إصدار قرارات ذات مرجعية من المعلومات، ويضمن أن البيانات ستتسم بالدقة، ويمكن الاعتماد عليها.

٨. علاقات المنفعة التبادلية مع المورد : حيث إن المؤسسة والموردين تربطهما علاقة منفعة تبادلية،

والاهتمام بها يزيد من القدرة على تقديم قيمة مضافة لكليهما.

(المواصفة القياسية الدولية الأيزو ٩٠٠٤ - إصدار اللغة العربية، ٢٠٠٩)

وفيما يلي عرضا لعناصر نظام إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها ضمن مواصفات الإصدار الرابع للأيزو

الصادر عام ٢٠٠٨ (طایل، ٢٠١٣، ٢٥٤ : ٢٦٨) :

١. المجال : تطبق المواصفات في أي مؤسسة أو منظمة بغض النظر عن حجمها، وتتعلق طبيعة عملها

بصناعة منتج، أو تقديم خدمة.

٢. المرجع القياسي : تحتوي على فقرات شرطية تعد مرجعا قياسيا يجب تطبيقه من قبل المنظمة.

٣. المصطلحات والتعاريف : توجد مجموعة من التعاريف الملحقه، والمصطلحات يتم تطبيقها لأغراض

المواصفات.

٤. نظام إدارة الجودة الشاملة ويتكون من :

- أ. المتطلبات العامة :على المنظمة أن توثق وتطبق نظام إدارة الجودة الشاملة، وتحسن فاعليته باستمرار.
- ب. عام : يجب أن يشمل نظام إدارة الجودة الشاملة على إعلان موثق وإجراءات موثقة للجودة.
- ج. دليل الجودة : يجب على المنظمة وضع دليل للجودة يشتمل على الإجراءات الموضوعية لنظام إدارة الجودة الشاملة، ووصف التفاعل بين عمليات النظام.
- د. ضبط الوثائق : من خلال المصادقة عليها، والتأكد من بقائها مقروءة، وقابلة للتمييز.
- هـ. ضبط السجلات : يجب تنظيم السجلات، والمحافظة عليها؛ لغرض تقديم الأدلة على التطابق مع المواصفات.
٥. مسؤولية الإدارة : على الإدارة أن تعلن عن التزامها بالتطوير، والتحسين المستمر للمخرجات، كما يجب التأكد من متطلبات العميل وتوقعاته، وأن تحدد الأهداف بوضوح وتكون مكتوبة، وتحدد الخطط لكيفية تحقيق الأهداف، مع الالتزام بتعيين ممثل للإدارة لديه الصلاحيات لمتابعة استدامة نظام إدارة الجودة الشاملة، وكذلك تحديد الصلاحيات، والمسؤوليات لجميع الوظائف في المؤسسة.
٦. إدارة الموارد : وذلك بتحديد الموارد المطلوبة بصفة دورية، كما يجب أن تتسم الموارد البشرية بالكفاءة، والمهارة مع وضع البرامج التدريبية اللازمة لها، والاهتمام بتحسين بيئة العمل.
٧. تحقيق المنتج (إدارة العمليات) : يجب على المنظمة تخطيط وتطوير العمليات اللازمة لتقديم الخدمة، أو المنتج بحيث يكون التخطيط مبنيًا على نظام إدارة الجودة الشاملة.
٨. القياس، والتحليل، والتحسين : وذلك بأن تحدد إدارة المنظمة وتطور أدوات وأنظمة لقياس، وتحليل وتطوير عملياتها؛ لإثبات أن مستوى خدماتها يتطابق مع المواصفات المطلوبة، والمحددة.
- هذا وقد سعت لكثير من المؤسسات التربوية على مستوى العالم؛ للحصول على شهادة الأيزو؛ لتعزز من مستوى الخدمات التربوية التي تقدمها، وتسهم في رفع درجة رضا المجتمع عنها.

٤ - النموذج الأوروبي لإدارة الجودة (EFQM) :

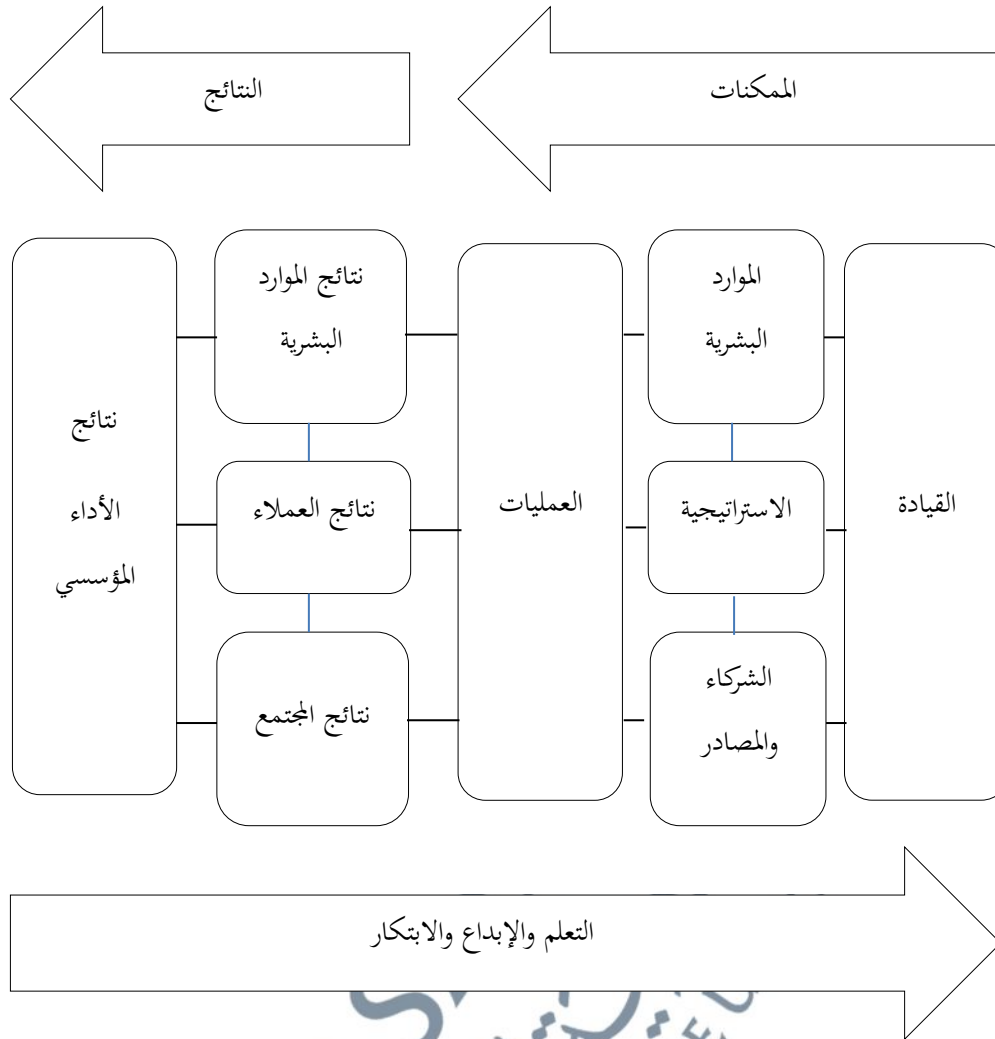
The European Foundation for Quality Management

تم وضع هذا النموذج من قبل المركز الأوروبي لإدارة الجودة بهدف رفع أداء المؤسسات بمختلف

اختصاصاتها، ويركز على ما يلي (موقع المركز الأوروبي لإدارة الجودة www.efqm.org) :

- ١ . إضافة قيمة للعملاء من خلال فهم متطلباتهم، وتوقعاتهم.
 - ٢ . إيجاد مستقبل مستدام من خلال تعزيز أداء المؤسسة.
 - ٣ . تطوير القدرات التنظيمية وإدارة التغيير الفعال داخل المؤسسة وخارجها.
 - ٤ . رعاية الإبداع والابتكار؛ للتحسين المستمر.
 - ٥ . القيادة برؤية واضحة، وإلهام ونزاهة حيث إن المؤسسات الممتازة هي التي تشكل المستقبل، وتجعله ممكناً حسب قيمها التي وضعتها.
 - ٦ . الإدارة بالعمليات أي أن العمل يتم من خلال عمليات منظمة مع الاستجابة بفعالية للتحديات، واستغلال الفرص المتاحة.
 - ٧ . النجاح من خلال العاملين بتقديرهم وإعطاء قدر من التمكين؛ لتحقيق أهداف المؤسسة الموضوعة.
 - ٨ . المحافظة على النتائج التي تلبي احتياجات العملاء، والمستفيدين من خدمات المؤسسة.
- ويتألف هذا النموذج من عناصر أساسية، وهي : الممكّنات وتشتمل على القيادة، والموارد البشرية، والاستراتيجيات، والشركاء، والمصادر، والعمليات، والنتائج وتختص بنتائج الموارد البشرية، ونتائج المستفيدين، أو العملاء، ونتائج المجتمع، ونتائج الأداء المؤسسي.

شكل (٣) : النموذج الأوروبي لإدارة الجودة



Source: The European Foundation For Quality Management(EFQM)

www.efqm.org on 20 / 12 / 2014 (مترجم من قبل الباحث)

ويعد نموذجاً للتطبيق بواسطة التقويم الذاتي حيث يمكن إدارته من قبل مديري الجودة الداخليين في

المؤسسة (الغنوصي، ٢٠٠٥)، دون الحاجة إلى استقدام جهات خارجية للتقييم، ويبين الجدول (٢)

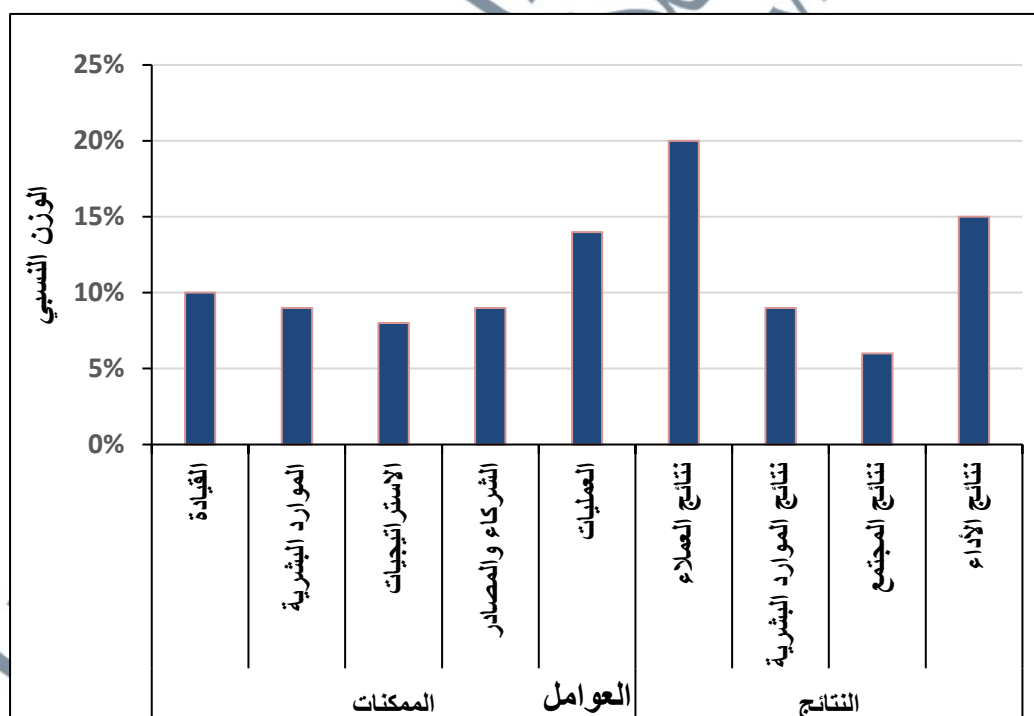
والشكل (٤) أوزان العناصر التسعة المؤدية؛ لتحقيق الجودة كما حددها النموذج، ومقارنة بينها.

جدول (٢) : الأوزان النسبية لعناصر النموذج الأوروبي لإدارة الجودة.

العوامل	العناصر	الوزن النسبي	المجموع
الممكنات	القيادة	١٠ %	٥٠ %
	الموارد البشرية	٩ %	
	الاستراتيجيات	٨ %	
	الشركاء والمصادر	٩ %	
	العمليات	١٤ %	
النتائج	نتائج العملاء	٢٠ %	٥٠ %
	نتائج الموارد البشرية	٩ %	
	نتائج المجتمع	٦ %	
	نتائج الأداء	١٥ %	

المصدر : المصدر : باشيوة، لحسن عبدالله وآخرون (٢٠١٣). التميز المؤسسي - مدخل الجودة وأفضل الممارسات: مبادئ وتطبيقات. الوراق للنشر والتوزيع، ط١، الأردن، ص : ٧٢.

شكل (٤) : مقارنة بين الأوزان النسبية لعناصر النموذج الأوروبي لإدارة الجودة EFQM



ويلاحظ من الشكل السابق أن الوزن النسبي لكل من العاملين ٥٠٪، وفي عامل الممكّنات جاءت العمليات في المرتبة الأولى تليها القيادة، ثم الشركاء، والمصادر، والموارد البشرية بنفس الوزن النسبي، ثم الاستراتيجية، أما في عامل النتائج فإن أعلى وزن نسبي لنتائج العملاء يليه نتائج الأداء، ثم نتائج الموارد البشرية، وأخيراً نتائج المجتمع.

٢,٨ التعليم في سلطنة عمان

منذ تولي حضرة صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم مقاليد الحكم في البلاد حدد الهدف الأساسي للتعليم، والمتمثل في إتاحة الفرصة لجميع العمانيين للتعلم بوصفه وسيلةً لتحسين مستوى الحياة في جميع أنحاء السلطنة بصورة عادلة، كما أن أحد الأهداف الرئيسية في الخطط الخمسية تحقيق تنمية الفرد والتنمية الثقافية، والاجتماعية التي تتناسب مع التراث العماني، والتطلعات المستقبلية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١)، وتحقيقاً لذلك تم اعتماد خطط خمسية للتطوير بدءاً من العام ١٩٧٠م.

وقد وضعت وزارة التربية والتعليم رؤية طموحة تسعى " لتجويد البيئة التعليمية للإدارة والمعلمين والطلاب بالمدارس على نحو يكفل لهم التعاون؛ لبناء جيل مجيد، وعامل ومخلص لوطنه قادر على التعلم المستمر، وعلى التعايش مع الآخرين، ويلبي متطلبات سوق العمل في إطار من الالتزام والمسؤولية " (موقع وزارة التربية والتعليم - www.moe.om ، سلطنة عمان)، وذلك لتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع بما يتناسب مع مجتمع عمان الرقمي، وبشراكة فاعلة مع القطاع الخاص.

٢,٩ التطور التاريخي لنظام التعليم في سلطنة عمان

تميزت حركة التعليم من عام ١٩٧٠م في سلطنة عمان بحلقات مترابطة يمكن إجمالها فيما يلي

(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥) :

١. السنوات الخمس الأولى (١٩٧٠م - ١٩٧٥م) : وتتسم هذه المرحلة بالانتشار السريع

للمدارس وزيادة نسبة الطلبة المقبلين على التعليم حسب ما يوضحه الجدول (٣).

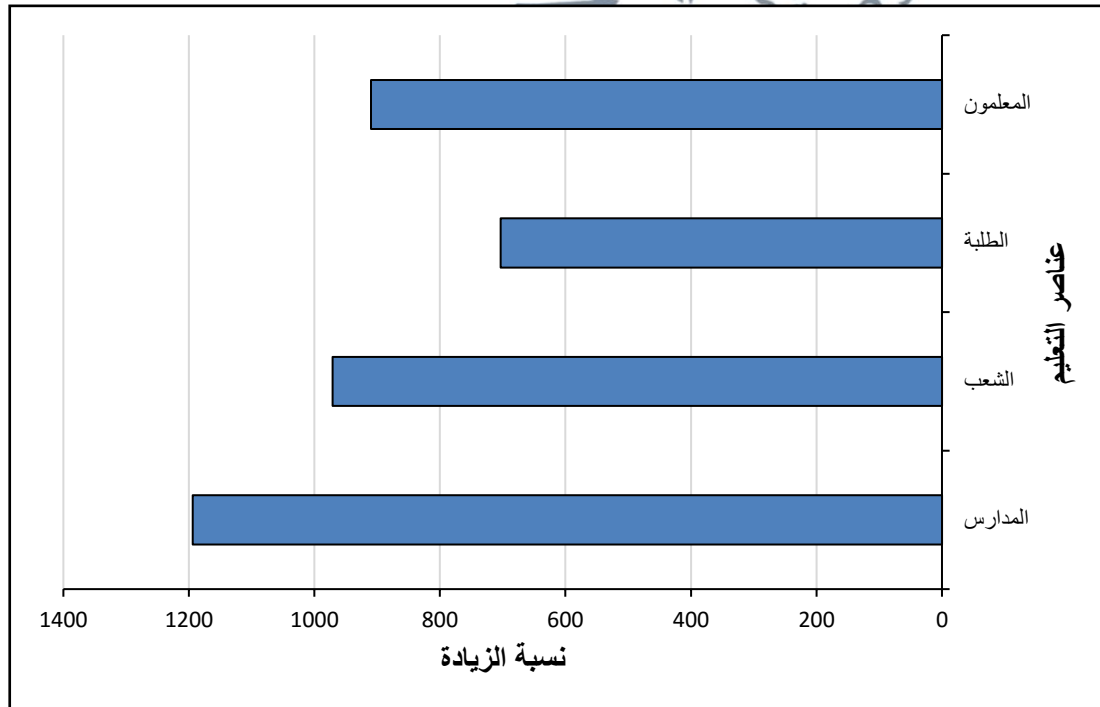
جدول (٣) : نسبة الزيادة في عدد المدارس والشعب والطلبة والمعلمين خلال الفترة (١٩٧٠م -

١٩٧٥م) في سلطنة عمان

عناصر التعليم	١٩٧٠/١٩٧١م	١٩٧٥/١٩٧٦م	نسبة الزيادة
المدارس	١٦	٢٠٧	١١٩٣,٨
الشعب	١٥١	١٦١٧	٩٧٠,٩
الطلبة	٦٩٤١	٥٥٧٥٢	٧٠٣,٢
المعلمون	١٩٦	١٩٨٠	٩١٠,٢

المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، الإصدار ٤٤ (٢٠١٣ / ٢٠١٤م)، مسقط، سلطنة عمان.

شكل (٥) : مقارنة بين نسب الزيادة في عناصر التعليم خلال الفترة ١٩٧٠م - ١٩٧٥م



وشهدت هذه المرحلة الاهتمام بمن فاتهم فرصة التعليم بافتتاح مراكز محو الأمية، وكذلك الاهتمام بتعليم المعوقين بفتح فصول ملحقة بإحدى مدارس محافظة مسقط لتعليم الصم والبكم، كما شهد العام الدراسي ١٩٧٣/١٩٧٤م ابتعاث عدد من الطلبة العمانيين للدراسة في الخارج بلغ عددهم (٢٧٣) طالبا في مختلف التخصصات.

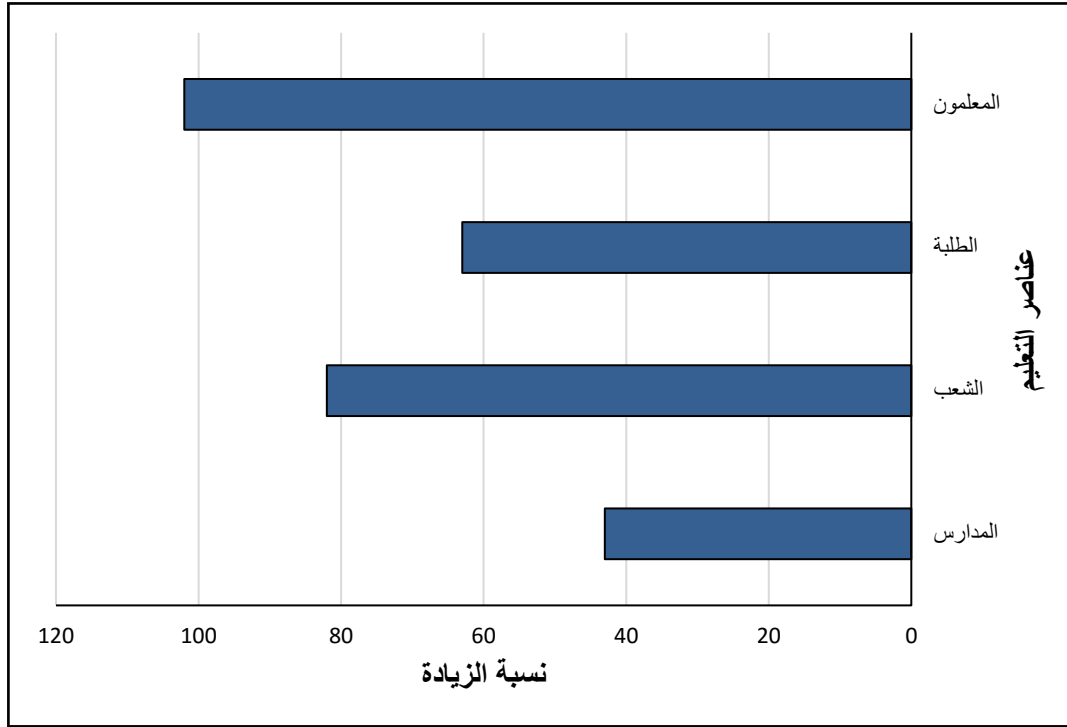
٢. الخطة الخمسية الأولى (١٩٧٦م - ١٩٨٠م) : عملت الخطة على مواصلة نشر التعليم وتنويعه فقد أنشئت مدرستين إعداديتين ذوات طابع مهني بالإضافة إلى معاهد مهنية متخصصة للحاصلين على الإعدادية مثل معهد نزوى الزراعي، والمعهد الإسلامي الثانوي، كما تم الاهتمام بتحسين نوعية المباني المدرسية، وتوفير المختبرات، والمكتبات وورش النشاط المهني، ويبين الجدول (٤) نسبة الزيادة في عدد المدارس، والشعب، والطلبة، والمعلمين خلال هذه الفترة.

جدول (٤) : نسبة الزيادة في عدد المدارس والشعب والطلبة والمعلمين خلال الفترة (١٩٧٦ - ١٩٨٠م) في سلطنة عمان

عناصر التعليم	١٩٧٧/١٩٧٦م	١٩٨١/١٩٨٠م	نسبة الزيادة
المدارس	٢٦١	٣٧٣	٤٢,٩
الشعب	١٩٩٢	٣٦١٨	٨١,٦
الطلبة	٦٤٩٧٥	١٠٦٠٣٢	٦٣,٢
المعلمون	٢٥٥٣	٥١٥٠	١٠١,٧

المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، الإصدار ٤٤ (٢٠١٣ / ٢٠١٤م)، مسقط، سلطنة عمان.

شكل (٦) : مقارنة بين نسب الزيادة في عناصر التعليم خلال الفترة ١٩٧٦م - ١٩٨٠م



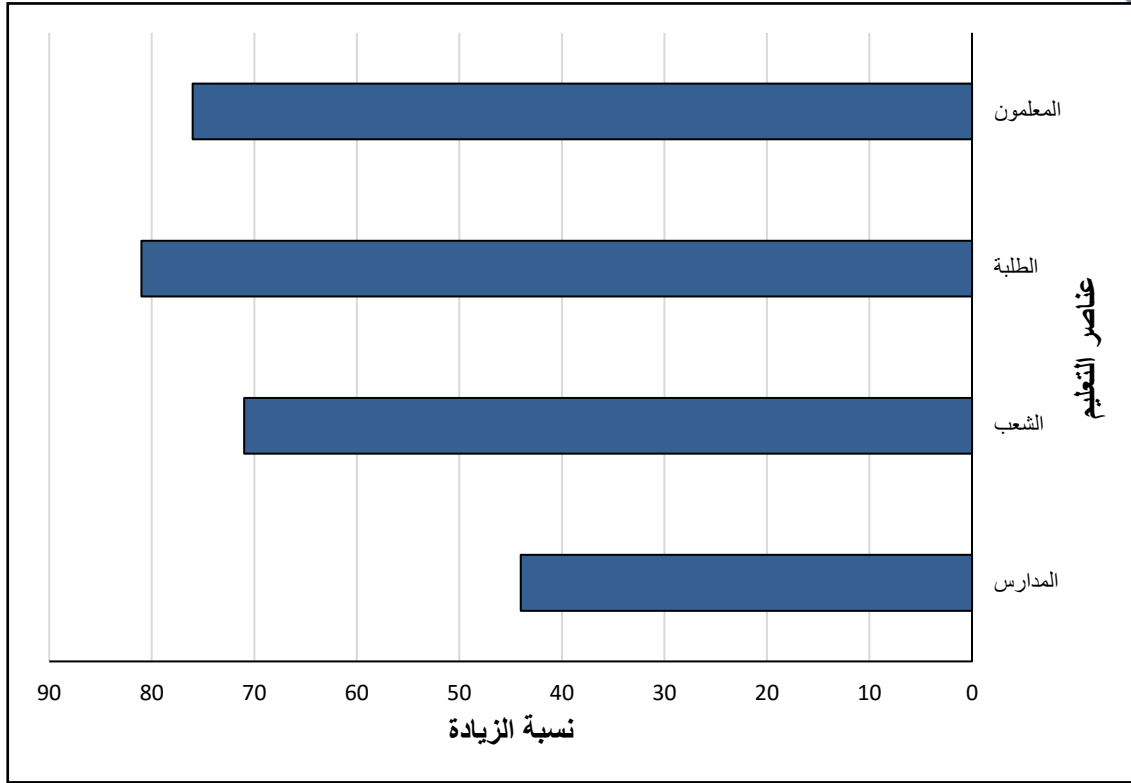
٣. الخطة الخمسية الثانية (١٩٨١ - ١٩٨٥ م) : تواصل الاهتمام خلال هذه الخطة بمواصلة نشر التعليم، والعناية بالتنوع، وزودت المدارس بالمختبرات، والمكتبات، والمشغل، وغرف التربية الأسرية، وتم تطوير معاهد المعلمين إلى كليات متوسطة يكون القبول بها لخريجي الثانوية.

جدول (٥) : نسبة الزيادة في عدد المدارس والشعب والطلبة والمعلمين خلال الفترة (١٩٨١ - ١٩٨٥ م) في سلطنة عمان

عناصر التعليم	١٩٨٢/١٩٨١ م	١٩٨٦/١٩٨٥ م	نسبة الزيادة
المدارس	٤٠٨	٥٨٨	٤٤,١
الشعب	٤١٣٧	٧٠٦٩	٧٠,٩
الطلبة	١٢٠٧١٨	٢١٨٩١٤	٨١,٣
المعلمون	٥٨٦٤	٩٧٩٣	٧٦

المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، الإصدار ٤٤ (٢٠١٣ / ٢٠١٤ م)، مسقط، سلطنة عمان.

شكل (٧) : مقارنة بين نسب الزيادة في عناصر التعليم خلال الفترة ١٩٨١-١٩٨٥م



٤. الخطة الخمسية الثالثة (١٩٨٦ - ١٩٩٠ م) : عملت هذه الخطة على الاستمرار في نشر الخدمة التعليمية، وزيادة المشروعات التعليمية، والاهتمام بتحسين النوعي للتعليم، ويوضح الجدول التالي نسبة الزيادة في عدد المدارس والطلبة والشعب والمعلمين.

جدول (٦) : نسبة الزيادة في عدد المدارس والشعب والطلبة والمعلمين خلال الفترة (١٩٨٦ -

١٩٩٠م) في سلطنة عمان

عناصر التعليم	١٩٨٦/١٩٨٧م	١٩٩٠/١٩٩١م	نسبة الزيادة
المدارس	٦٤٩	٧٧٩	٢٠
الشعب	٧٩٤٣	١٠٦٦٥	٣٤,٣

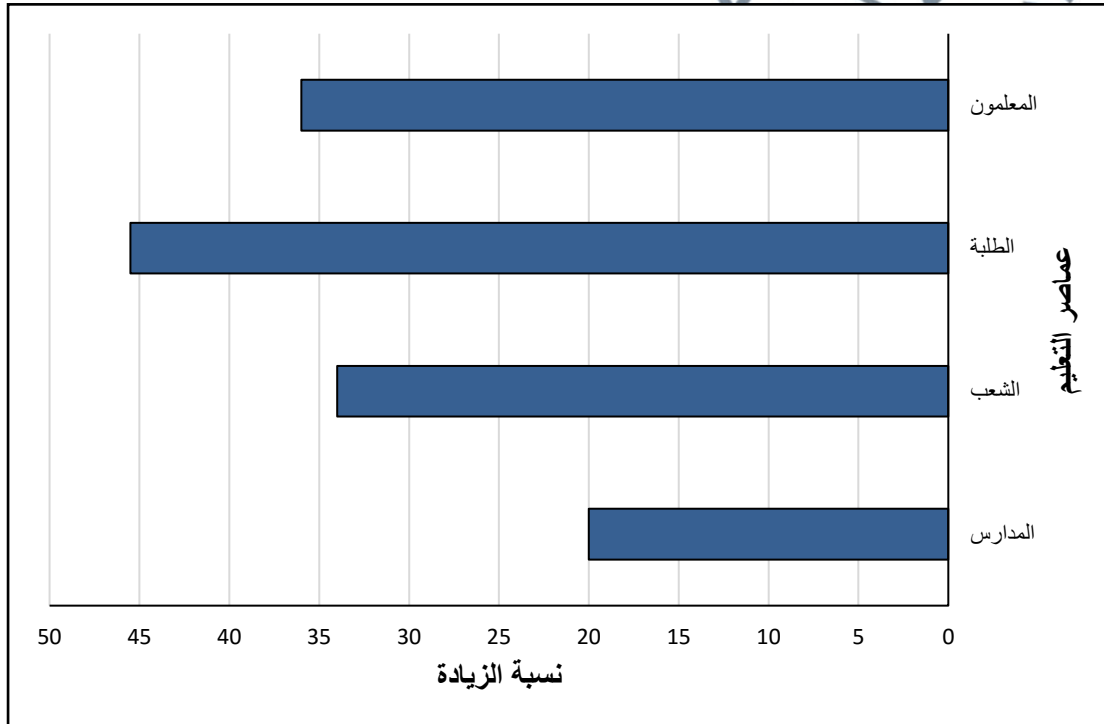
تابع جدول (٦) : نسبة الزيادة في عدد المدارس والشعب والطلبة والمعلمين خلال الفترة (١٩٨٦ -

١٩٩٠م) في سلطنة عمان

عناصر التعليم	١٩٨٦/١٩٨٧م	١٩٩٠/١٩٩١م	نسبة الزيادة
الطلبة	٢٣٣٦٥٧	٣٥٥٩٨٦	٤٥,٥
المعلمون	١١١٤٢	١٥١٢١	٣٥,٧

المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، الإصدار ٤٤ (٢٠١٣ / ٢٠١٤ م)، مسقط، سلطنة عمان.

شكل (٨) : مقارنة بين نسب الزيادة في عناصر التعليم خلال الفترة ١٩٨٦ - ١٩٩٠م



٥. الخطة الخمسية الرابعة (١٩٩١م - ١٩٩٥م) : في هذه الخطة تم التركيز على التوازنات التعليمية

مثل التوازن بين الانفاق، والعائد من التعليم، والتوازن بين الكم والكيف، والتعليم العام، وتعليم الكبار،

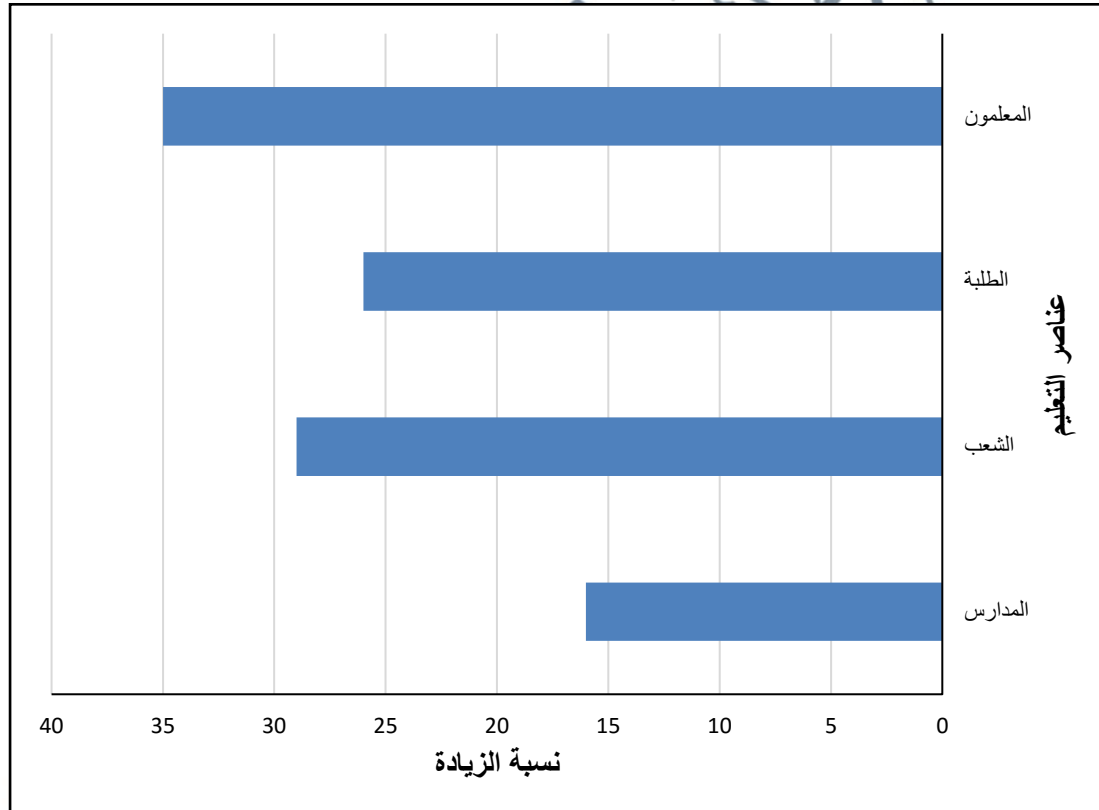
والاهتمام بتعمين وظائف التعليم.

جدول (٧) : نسبة الزيادة في عدد المدارس والشعب والطلبة والمعلمين خلال الفترة (١٩٩١ م - ١٩٩٥ م) في سلطنة عمان

عناصر التعليم	١٩٩٢/١٩٩١ م	١٩٩٦/١٩٩٥ م	نسبة الزيادة
المدارس	٨٢٣	٩٥٣	١٥,٨
الشعب	١١٦٧٩	١٥٠٢٤	٢٨,٦
الطلبة	٣٨٧٢٨٩	٤٨٨٧٩٧	٢٦,٢
المعلمون	١٦٤٧٥	٢٢٢٩٢	٣٥,٣

المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥) . الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، الإصدار ٤٥ (٢٠١٤ / ٢٠١٥ م)، مسقط، سلطنة عمان.

شكل رقم (٩) : مقارنة بين نسب الزيادة في عناصر التعليم خلال الفترة ١٩٩١ م - ١٩٩٥ م



٦. الخطة الخمسية الخامسة (١٩٩٦ - ٢٠٠٠ م) : في هذه المرحلة ركزت الوزارة على تحقيق سياسة

التطوير في التعليم لمواكبة المستجدات في مختلف نواحي الحياة العمانية، ولمواكبة التطوير التقني، وما يستلزمه من تحديد أهداف تربوية جديدة حسب التوجهات الاقتصادية العالمية.

وقد طبق التعليم الأساسي والذي يهدف لتحسين نوعية التعليم، وتخفيض تكلفته، وتحقيق عائد

تربوي كبير للعمل على اعداد الطالب اعدادا متكاملًا للقرن الحادي والعشرين.

جدول (٨) : نسبة الزيادة في عدد المدارس والشعب والطلبة والمعلمين خلال الفترة (١٩٩٦ -

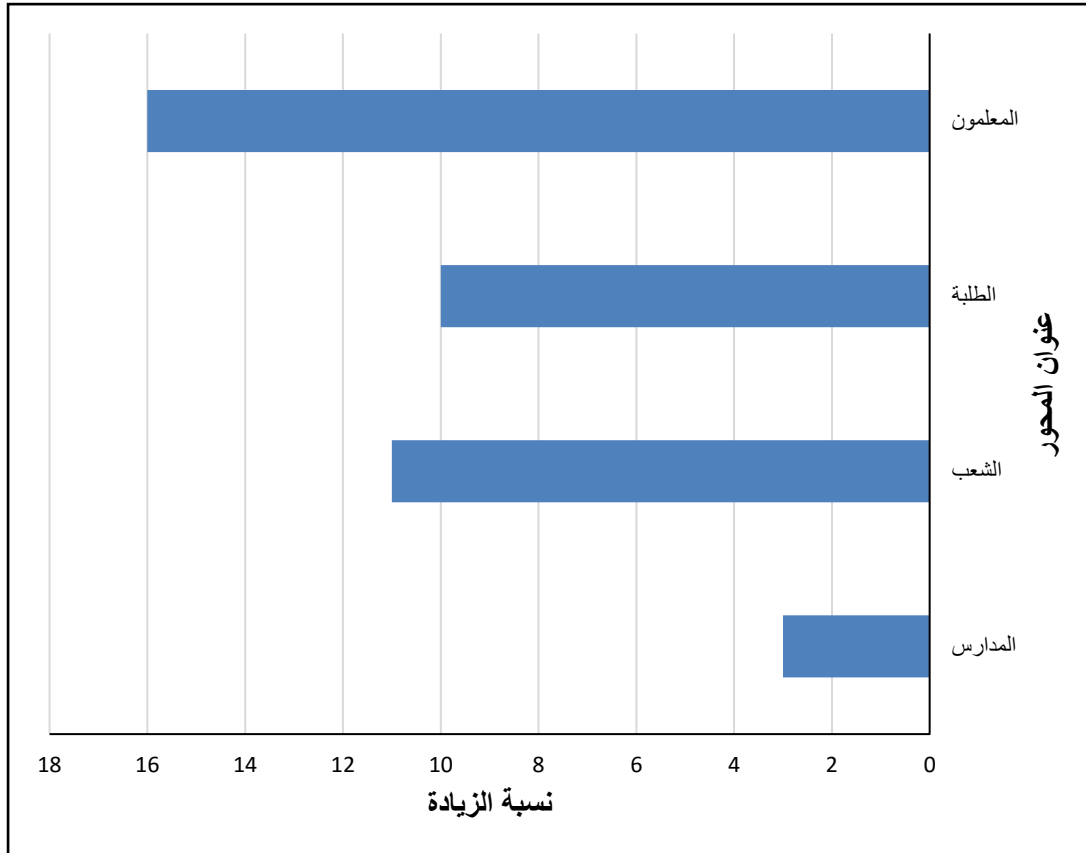
٢٠٠٠ م) في سلطنة عمان

عناصر التعليم	١٩٩٦/١٩٩٧ م	٢٠٠٠/٢٠٠١ م	نسبة الزيادة
المدارس	٩٦٧	٩٩٣	٢,٧
الشعب	١٥٤٠٣	١٧١٤١	١١,٣
الطلبة	٥٠٢٦٧٤	٥٥٤٨٤٥	١٠,٤
المعلمون	٢٢٦٩٣	٢٦٤١٦	١٦,٤

المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، الإصدار ٤٥

(٢٠١٤ / ٢٠١٥ م)، مسقط، سلطنة عمان.

شكل (١٠) : مقارنة بين نسب الزيادة في عناصر التعليم خلال الفترة ١٩٩٦م – ٢٠٠٠م



٧. الخطة الخمسية السادسة (٢٠٠١م – ٢٠٠٥م) : تم التوسع في تطبيق التعليم الأساسي في هذه المرحلة، كما أنها عالجت بعض المجالات أهمها : تقليل الفجوة بين التعليم العام والتعليم الأساسي، واستخدام نظام التقويم البنائي، والتوسع في تدريب المعلمين، كما تم تغيير نظام التشعيب في الصفين الحادي عشر، والثاني عشر (علمي وأدبي) إلى نظام المواد الاختيارية والاجبارية، وتطوير نظام تقويم الصفين الحادي عشر، والثاني عشر، وإدخال برامج صعوبات التعلم، وتقييم نظام التعليم الأساسي في الحلقة الأولى (١ - ٤) .

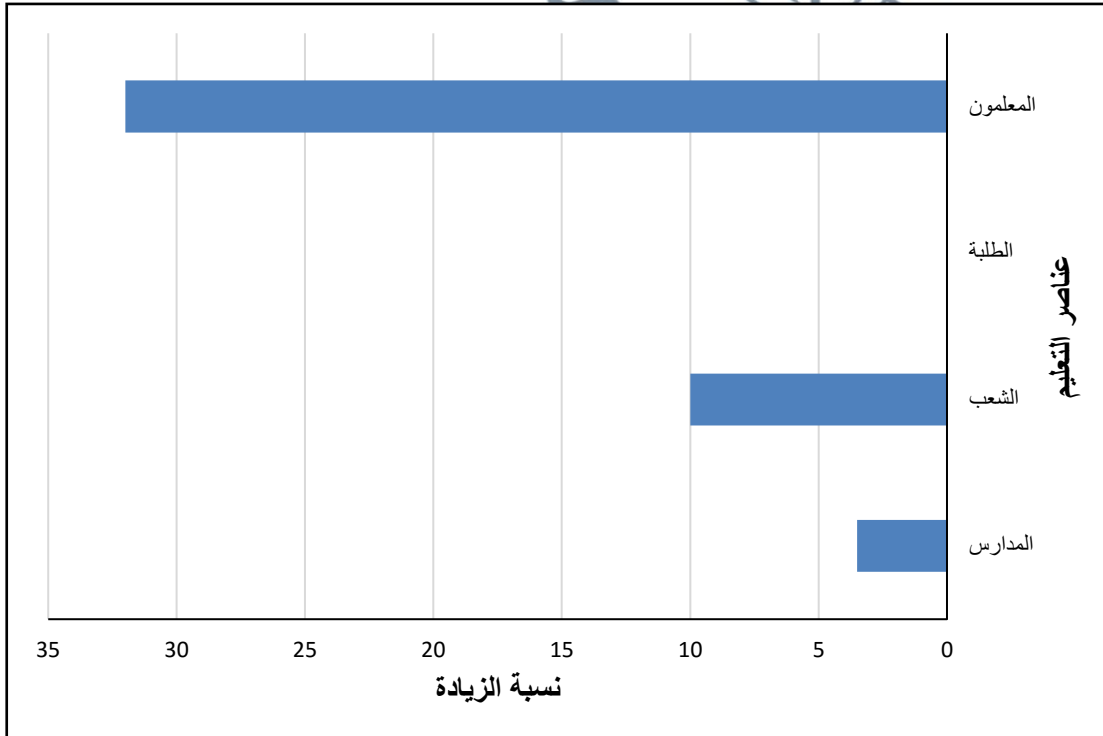
جدول رقم (٩) : نسبة الزيادة في عدد المدارس والشعب والطلبة والمعلمين خلال الفترة (٢٠٠١ -

٢٠٠٥ م) في سلطنة عمان

عناصر التعليم	٢٠٠١/٢٠٠٢ م	٢٠٠٥/٢٠٠٦ م	نسبة الزيادة
المدارس	١٠١٠	١٠٤٦	٣,٥
الشعب	١٧٩٠٢	١٩٦٦٤	٩,٨
الطلبة	٥٦٧٩٩٧	٥٨٦٠٧٤	٠,٠١٤
المعلمون	٢٨٣٨٥	٣٧٥٠٠	٣٢,١

المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، الإصدار ٤٥ (٢٠١٤ / ٢٠١٥ م)، مسقط، سلطنة عمان.

شكل (١١) : مقارنة بين نسب الزيادة في عناصر التعليم خلال الفترة ٢٠٠١ - ٢٠٠٥ م



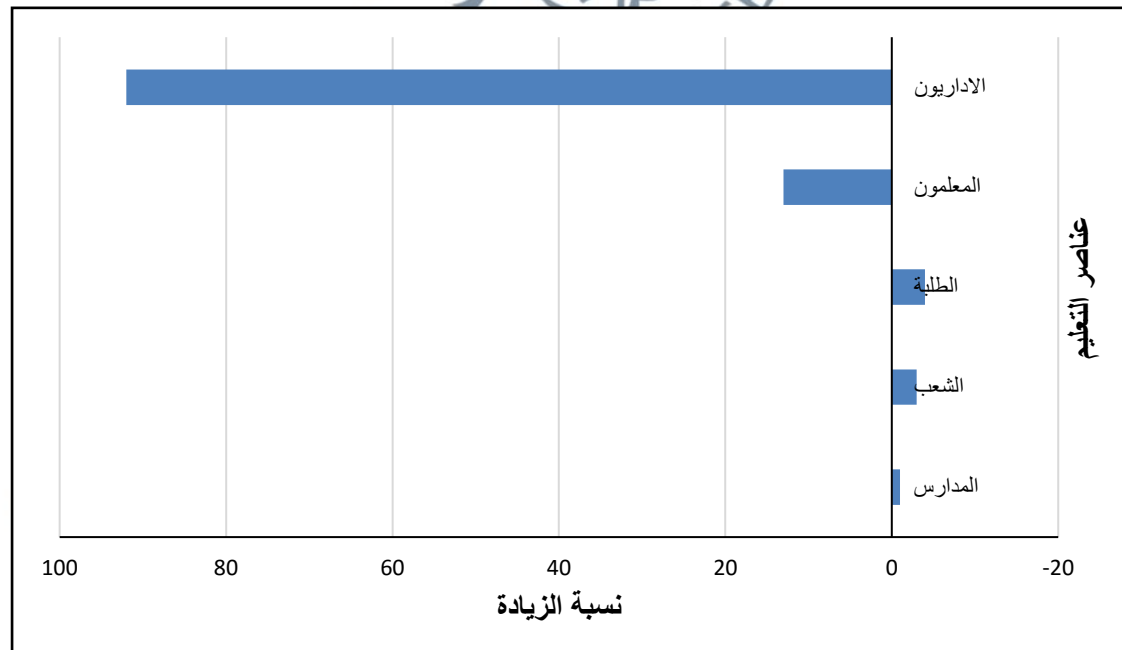
٨. الخطة الخمسية السابعة (٢٠٠٦م - ٢٠١٠م) : تعد هذه الخطة استمراراً للخطة السابقة، وشهدت تطوير التعليم ما بعد الأساسي (الصفين الحادي عشر، والثاني عشر)، وكذلك التوسع في التعليم الأساسي، وتطوير الخدمات التربوية المقدمة.

جدول (١٠) : نسبة الزيادة في عدد المدارس والشعب والطلبة والمعلمين والاداريين خلال الفترة (٢٠٠٦-٢٠١٠م) في سلطنة عمان

عناصر التعليم	٢٠٠٦/٢٠٠٧م	٢٠١٠/٢٠١١م	نسبة الزيادة
المدارس	١٠٥٣	١٠٤٠	-١,٢
الشعب	١٩٨٦٨	١٩٢٩٦	-٢,٩
الطلبة	٥٦٣٦٠,٢	٥٢٢٥٢٠	-٣,٧
المعلمون	٣٩٩٩٣	٤٥١٤٢	١٢,٩
الاداريون	٤٥٢١	٨٦٨٥	٩٢,١

المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، الإصدار ٤٥ (٢٠١٤ / ٢٠١٥م)، مسقط، سلطنة عمان.

شكل (١٢) : مقارنة بين نسب الزيادة في عناصر التعليم خلال الفترة ٢٠٠٦-٢٠١٠م



٩. الخطة الخمسية الثامنة (٢٠١١م - ٢٠١٥م) : وفي هذه المرحلة تم التركيز على تطوير نظام التعليم

وفق معايير الجودة، وتطوير الخطة الدراسية، ورفع كفاءة نظام التقويم، والتوسع في الاهتمام بالتقانة في العملية التعليمية، مع توفير الاحتياجات المختلفة من الأبنية، والتجهيزات اللازمة.

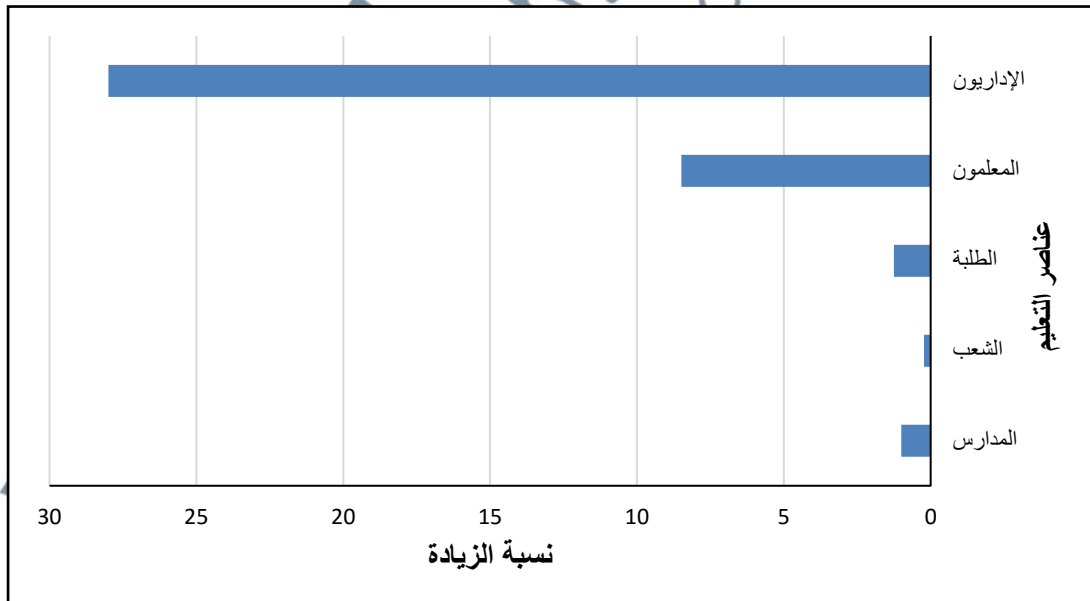
جدول (١١) : نسبة الزيادة في عدد المدارس والشعب والطلبة والمعلمين والإداريين خلال الفترة

(٢٠١١-٢٠١٥م) في سلطنة عمان

عناصر التعليم	٢٠١١/٢٠١٢م	٢٠١٤/٢٠١٥م	نسبة الزيادة
المدارس	١٠٤٠	١٠٤٨	٠,٧٧
الشعب	١٨٩٠٤	١٩٤٥٠	٠,٢٣
الطلبة	٥١٧٠٥٣	٥٢٣٥٢٢	١,٢٥
المعلمون	٥١٨١١	٥٦٢١١	٨,٤٩
الإداريون	٩٠٥٧	١١٦٠٦	٢٨

المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، الإصدار ٤٥ (٢٠١٤ / ٢٠١٥م)، مسقط، سلطنة عمان.

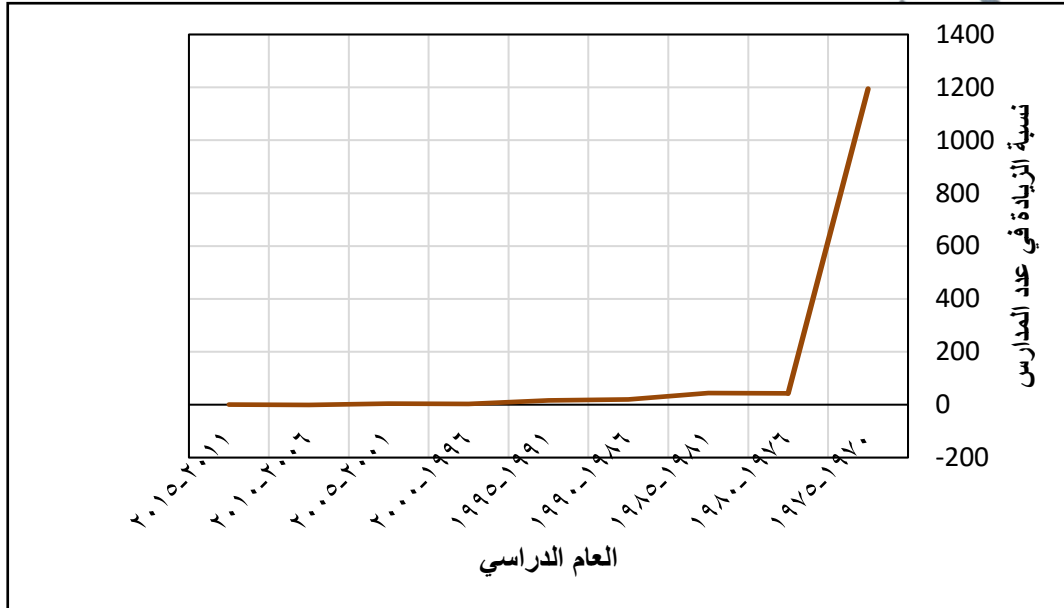
شكل (١٣) : مقارنة بين نسب الزيادة في عناصر التعليم خلال الفترة ٢٠١١ - ٢٠١٥م



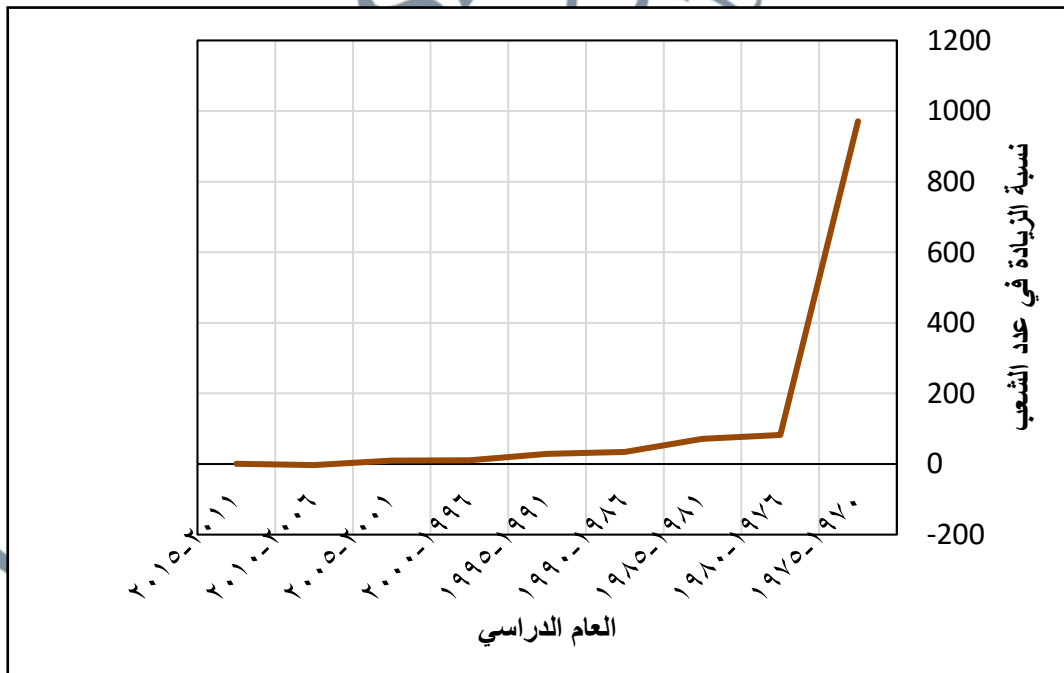
وتوضح الأشكال التالية نسبة الزيادة في كل عنصر من عناصر التعليم : المدارس، الشعب، الطلبة،

والمعلمون حسب الأعوام الدراسية خلال الفترة ١٩٧٠م - ٢٠١٥م.

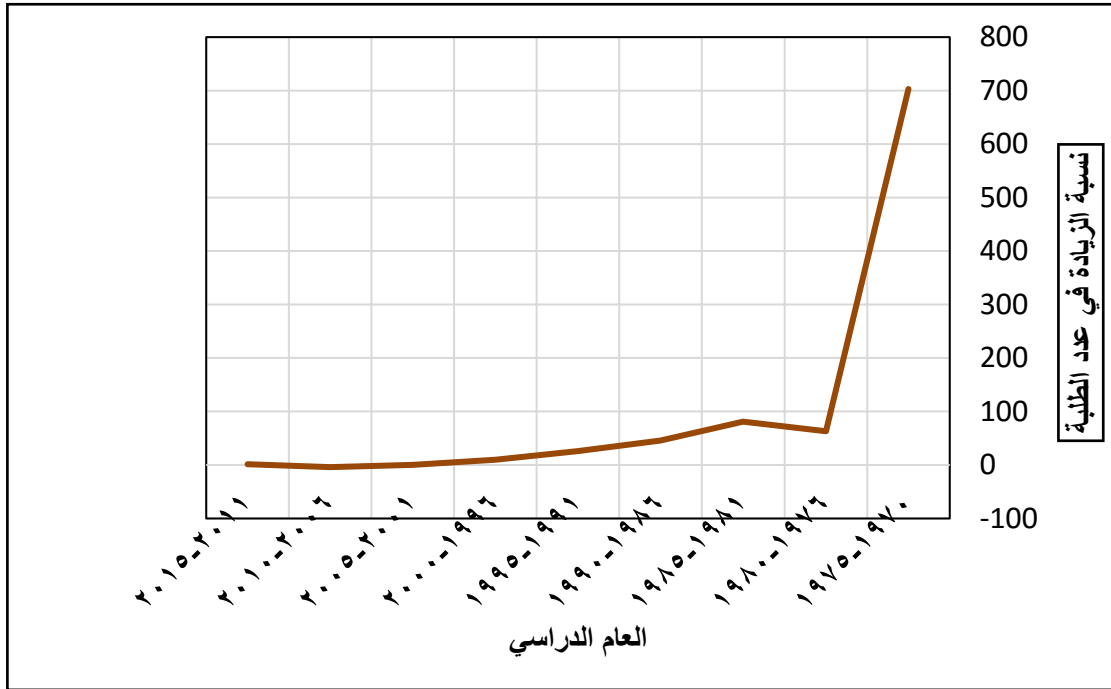
شكل (١٤) : تغير نسبة الزيادة في عدد المدارس خلال الفترة ١٩٧٠ - ٢٠١٥م



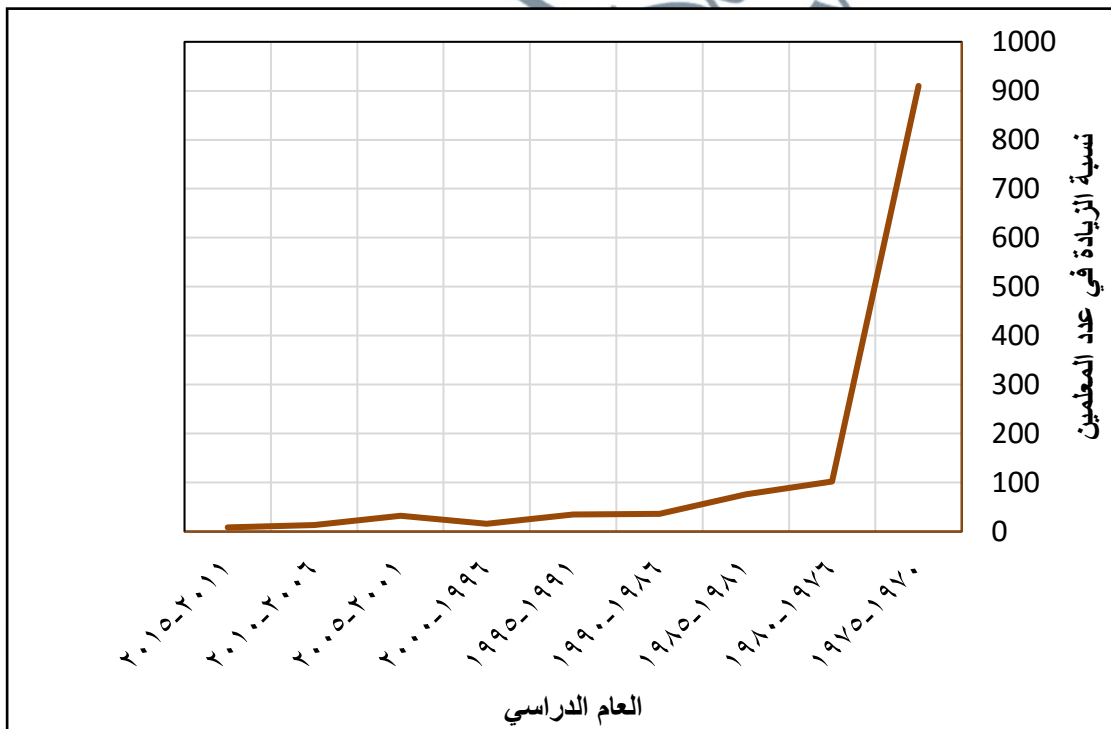
شكل (١٥) : تغير نسبة الزيادة في عدد الشعب خلال الفترة ١٩٧٠ - ٢٠١٥م



شكل (١٦) : تغير نسبة الزيادة في عدد الطلبة خلال الفترة ١٩٧٠ - ٢٠١٥ م



شكل (١٧) : تغير نسبة الزيادة في عدد المعلمين خلال الفترة ١٩٧٠ - ٢٠١٥ م



٢,١٠ نظام التعليم في سلطنة عمان

يتكون نظام التعليم في سلطنة عمان من كل من (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥) :

١. التعليم العام : مدته عشرة أعوام دراسية، وهو الذي كان سائدا للتعليم، وتم استبداله تدريجيا بالتعليم الأساسي منذ العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨ م.

٢. التعليم الأساسي : مدته عشرة أعوام دراسية وجاء بديلا للتعليم العام، وينتقل بعده الطالب إلى مرحلة التعليم ما بعد الأساسي، وقد بدأ تطبيق نظام التعليم الأساسي من بداية العام الدراسي ١٩٩٨ / ١٩٩٩ م في (١٧) مدرسة كتطبيق تجريبي، وبعد دراسة التجربة تم اقراره ووصلت نسبة التطبيق إلى ١٠٠% أي في جميع مدارس السلطنة، وتنقسم سنواته إلى مرحلتين: الحلقة الأولى مدتها أربع سنوات دراسية، والحلقة الثانية من الصف الخامس إلى العاشر الأساسي، وقد وصل عدد مدارس التعليم الأساسي خلال العام الدراسي ٢٠١٣ / ٢٠١٤ م إلى (٨٩١) مدرسة.

يهتم التعليم الأساسي بربط التعليم بواقع الحياة، وتنمية جوانب شخصية الطالب في إطار متوازن ومتكامل، كما أنه يركز على إكساب الطالب مهارات التعلم الذاتي، وغرس القيم والممارسات اللازمة؛ لتحقيق الاتقان في العمل، وتلبية احتياجات التنمية البشرية في إطار التنمية المجتمعية الشاملة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣)، كما يركز على تلبية احتياجات التعليم الأساسية من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم، وإدخال التقنية في التعليم، وتدرّس اللغة الإنجليزية من الصف الأول الأساسي، والتركيز على مادتي الرياضيات، والعلوم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

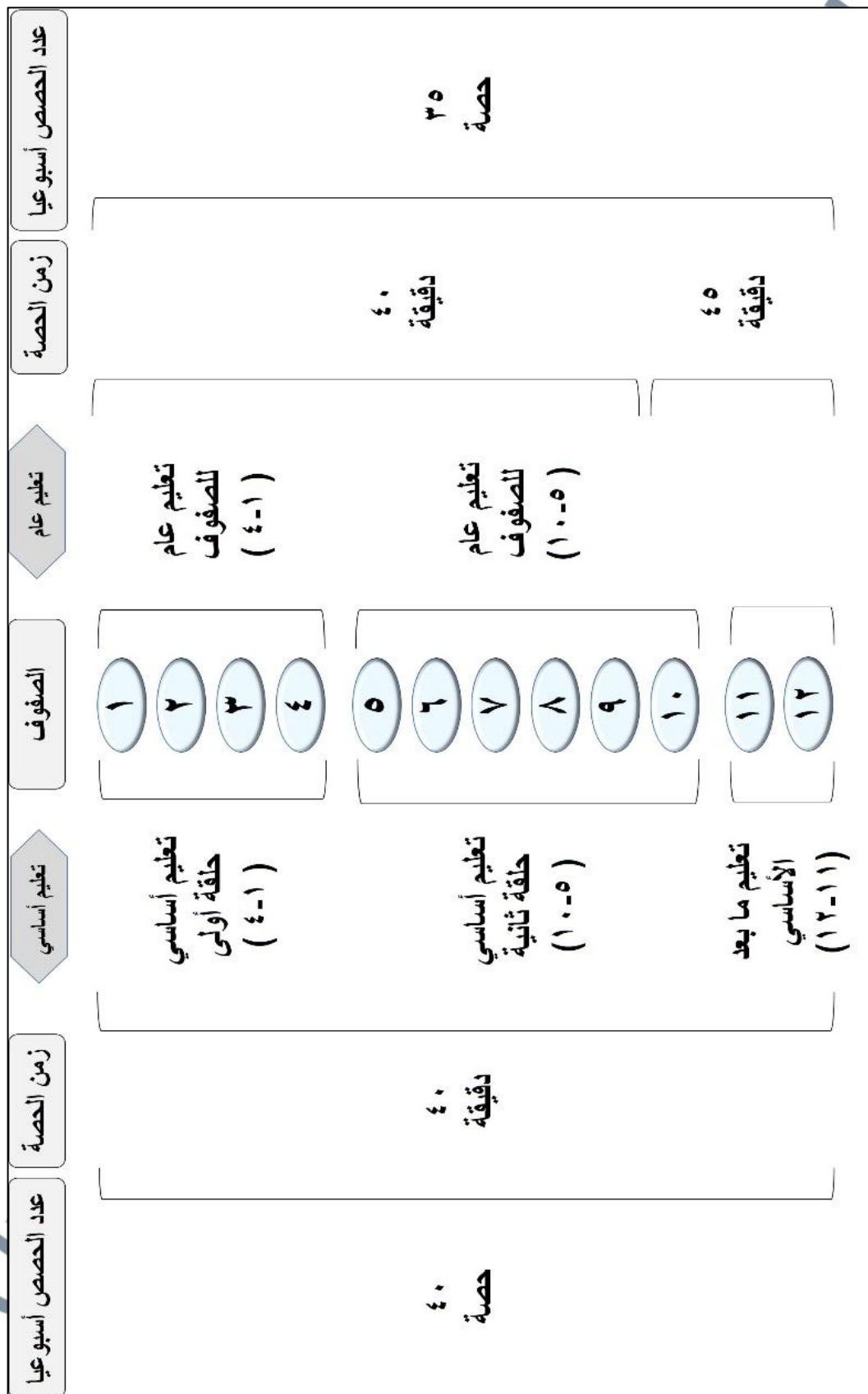
٣. التعليم ما بعد الأساسي : يلتحق الطالب بعد مرحلة التعليم الأساسي بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي لمدة عامين دراسيين، ويتضمن الصفين الحادي عشر والثاني عشر، ويؤخذ في هذه المرحلة بنظام المواد الاختيارية والإجبارية، كما يتضمن مناهج متخصصة حسب رغبات الطلبة، وخياراتهم.

٤. التربية الخاصة : بدأ العمل في مجال التربية الخاصة عام ١٩٧٤/١٩٧٥ م حيث تم إيفاد ذوي الاحتياجات الخاصة للدراسة في الخارج، كما تم فتح فصل للصم والبكم في إحدى مدارس التعليم العام، وفي عام ١٩٨٠/١٩٨١ م افتتحت مدرسة الأمل للصم والبكم، وفي عام ١٩٨٤/١٩٨٥ م افتتحت مدرسة التربية الفكرية بمسقط، وفي عام ١٩٩٩/٢٠٠٠ م افتتح معهد عمر بن الخطاب للمكفوفين، وقد بدأ تنفيذ سياسة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، والأساسي خلال الخطة الخمسية السادسة.

٥. محو الأمية وتعليم الكبار : وتنقسم إلى مرحلتين : محو الأمية ومدتها ثلاث سنوات دراسية، والمرحلة الثانية تبدأ بالصف الخامس وحتى الثاني عشر في مراكز تعليم الكبار.

ويوضح شكل (١٨) السلم التعليمي في المدارس الحكومية في سلطنة عمان.

شكل (١٨) : السلم التعليمي للمدارس الحكومية في سلطنة عمان



هذا وتوفر السلطنة التعليم المجاني لجميع المراحل الدراسية مع توفير وسائل النقل من وإلى المدرسة، والوسائل التعليمية المختلفة حسب ما تتطلبه المناهج الدراسية التي تم تعميمها؛ لتناسب الخصائص والأهداف التي يتطلع إليها المجتمع العماني.

وتمتد الدراسة لمدة ١٨٠ يوما تقريبا في المدارس العمانية تتخللها إجازة نصف العام الدراسي بنظام الفصلين الدراسيين، ومدة الحصة الدراسية ٤٠ دقيقة في مدارس التعليم العام للصفوف من الأول إلى التاسع، و ٤٥ دقيقة للصفوف من العاشر وحتى الحادي عشر، بينما زمن الحصة الدراسية في مدارس التعليم الأساسي ٤٠ دقيقة، وتوجد عناية بالأنشطة المدرسية المختلفة سواء كانت ثقافية، أو رياضية، أو كشفية، أو اجتماعية، أو مسرحية، وتعمل وزارة التربية والتعليم على إتاحة الفرصة للمعلمين العمانيين؛ لتنمية كفاءاتهم التربوية، والعملية، والعلمية من خلال الدورات التدريبية داخل السلطنة وخارجها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤).

٢,١١ المبنى المدرسي

نظرا لأهمية المباني المدرسية وكونها عناصر مكتملة للمناهج التعليمية في توفير البيئة التعليمية المناسبة والمحفزة للتعلم؛ فقد أولت وزارة التربية والتعليم اهتماما بتطويرها، وتم العمل بالنموذج المطور من عام ١٩٩٨م والذي صمم مرتبطا بالتراث بجانب تلبية الاحتياجات التعليمية، وحرصت الوزارة على توفير الموصفات والمرافق اللازمة لممارسة الأنشطة التربوية والتعليمية داخل الفصول وخارجها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١).

وقد تطورت المباني المدرسية من خلال عدة مراحل كما يلي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥) :

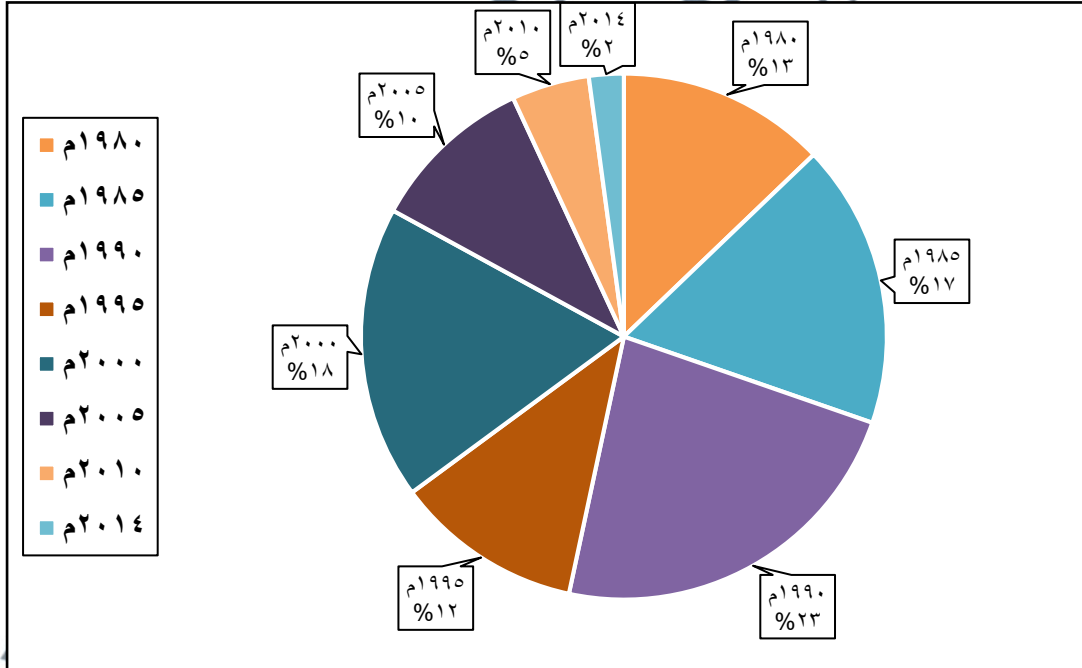
- المرحلة الأولى (١٩٧٠م - ١٩٧٩م) : أنشئت مدارس من مواد غير ثابتة مثل الخيام، وسعف النخيل، وتحت الشجر، واستئجار مبان للدراسة.
 - المرحلة الثانية (١٩٨٠م - ١٩٨٩م) : مباني ثابتة حسب المواصفات التربوية، واشتملت على ملاعب رياضية، ومعظم المدارس ذات فترتين صباحية، ومساءية.
 - المرحلة الثالثة (١٩٩٠م - ٢٠١٠م) : زيادة في عدد المدارس ومراعاة متطلبات التعليم الأساسي الذي بدأ تطبيقه في هذه الفترة، وترافق معه تطوير في المباني المدرسية من حيث الشكل، وتزويدها بمختبرات الحاسوب، ومراكز مصادر التعلم، وقاعات متعددة الأغراض، وخلال هذه الفترة تقلصت أعداد المدارس التي تعمل بنظام الفترتين، وأصبحت معظم المدارس تعمل على فترة واحدة.
 - المرحلة الرابعة (٢٠١١م - ٢٠١٥م) : زيادة في الغرف الإدارية في المباني الحديثة حيث تم إضافة غرف صعوبات تعلم، ولذوي الاحتياجات الخاصة، وغرف الصحة المدرسية، ومظلات، وملاعب رياضية حديثة، وشهدت هذه المرحلة تطوير لغرف المعلمين وإعادة تأهيلها؛ لتناسب مكانة المعلم، وتطوير للجمعية التعاونية من حيث السعة والتصميم.
- وبالنسبة للمدارس المسائية فقد انخفضت نسبتها مع نهاية هذه المرحلة حيث إنها كانت تشكل ١٨% من عدد المدارس الإجمالي خلال عام ١٩٨٠م، ووصلت إلى ٣٢% خلال العام ١٩٩٠م ونسبة ٢٥% تقريبا خلال العام الدراسي ٢٠٠٠م، وفي العام الدراسي وصلت النسبة إلى ٣% فقط من إجمالي عدد المدارس في السلطنة، ويوضح جدول (١٢)، وشكل (١٧) ذلك.

جدول (١٢) : نسبة عدد المدارس المسائية إلى إجمالي عدد المدارس خلال الفترة ١٩٨٠-٢٠١٤

العام	عدد المدارس المسائية	عدد المدارس الإجمالي	نسبة المدارس المسائية
١٩٨٠م	٦٧	٣٧٣	١٨%
١٩٨٥م	١٤٤	٥٨٨	٢٤,٥%
١٩٩٠م	٢٥٢	٧٧٩	٣٢,٣%
١٩٩٥م	٣٥٢	٩٥٣	١٦,٢%
٢٠٠٠م	٢٥١	٩٩٣	٢٥,٣%
٢٠٠٥م	١٤٩	١٠٤٦	١٤,٢%
٢٠١٠م	٧٠	١٠٤٠	٦,٧%
٢٠١٤م	٣١	١٠٤٨	٣%

المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). المسيرة التعليمية في سلطنة عمان بالأرقام ١٩٧٠ - ٢٠١٥م، مسقط، سلطنة عمان.

شكل (١٩) : مقارنة بين نسبة عدد المدارس المسائية لإجمالي عدد المدارس



٢,١٢ الطالب محور العملية التعليمية

إن عملية التطوير، والتحسين في مختلف عناصر التعليم تستهدف الطالب، ورفع مستواه التحصيلي، حيث إنه محور العملية التعليمية، والمناهج الموضوعة لتطويره من جميع النواحي النفسية، والعقلية، والجسمية، والعاطفية، والاجتماعية، وقد ارتفع عدد الطلاب من (٦٩٤١) إلى (٥٧٨٠٠٣) خلال الفترة من عام ١٩٧٠م إلى عام ٢٠٠٣م، ثم انخفض إلى (٥٢٢٥٢٠) طالب وطالبة عام ٢٠١٠م بسبب انخفاض مدخلات التعليم من المستجدين في الصف الأول الأساسي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥م). ويوضح جدول (١٣) معدل النمو للطلاب خلال الفترة من ١٩٧٠م إلى ٢٠١٤م كل خمس سنوات.

جدول (١٣) : معدل نمو الطلاب خلال الفترة ١٩٧٠م - ٢٠١٤م كل خمس سنوات

العام	عدد الطلاب	معدل النمو %
١٩٧٠	٦٩٤١	-
١٩٧٥	٥٥٧٥٢	٥١,٧
١٩٨٠	١٠٦٩٣٢	١٣,٧
١٩٨٥	٢١٨٩١٤	١٥,٦
١٩٩٠	٣٥٥٩٨٦	١٠,٢
١٩٩٥	٤٨٨٧٩٧	٦,٥
٢٠٠٠	٥٥٤٨٤٥	٢,٦

تابع جدول (١٣) : معدل نمو الطلاب خلال الفترة ١٩٧٠م - ٢٠١٤م كل خمس سنوات

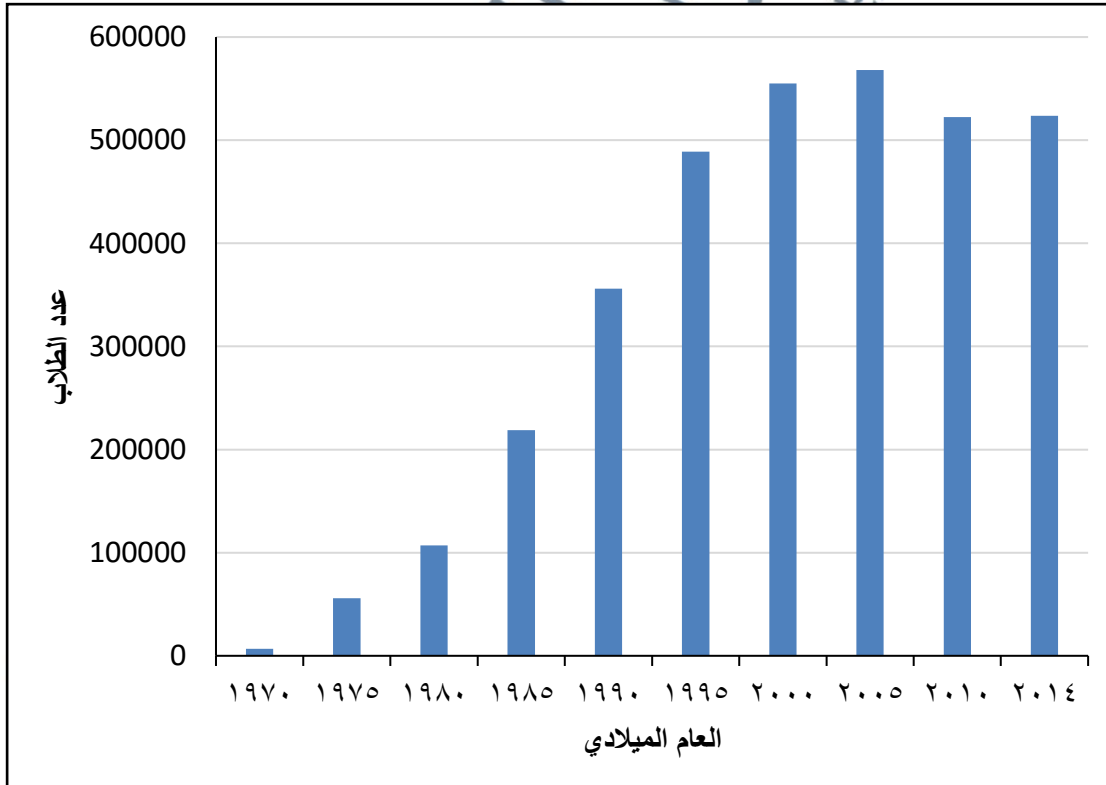
العام	عدد الطلاب	معدل النمو %
٢٠٠٥	٥٦٨٠٧٤	٠,٥
٢٠١٠	٥٢٢٥٢٠	١,٧-
٢٠١٤	٥٢٣٥٢٢	٠,٠٥

المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). المسيرة التعليمية في سلطنة عمان بالأرقام ١٩٧٠ - ٢٠١٥م، مسقط، سلطنة عمان.

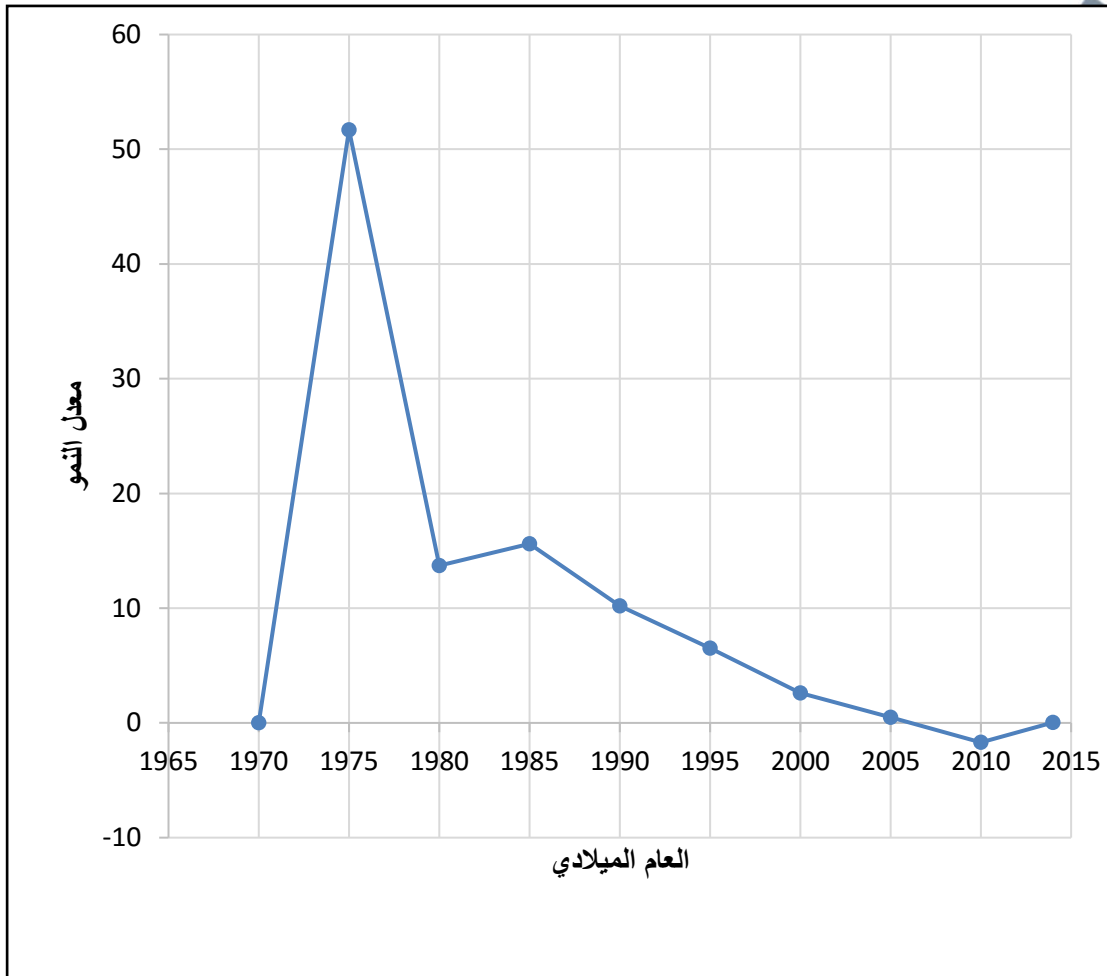
كما يوضح الشكل رقم (٢٠) عدد الطلاب في المدارس العمانية كل خمس سنوات من العام

١٩٧٠م إلى عام ٢٠١٤م، والشكل رقم (٢١) يوضح معدل نموهم.

شكل (٢٠) : مقارنة بين عدد الطلاب خلال الفترة من ١٩٧٠م - ٢٠١٤م



شكل (٢١) : معدل نمو الطلاب خلال الفترة من ١٩٧٠ - ٢٠١٤ م



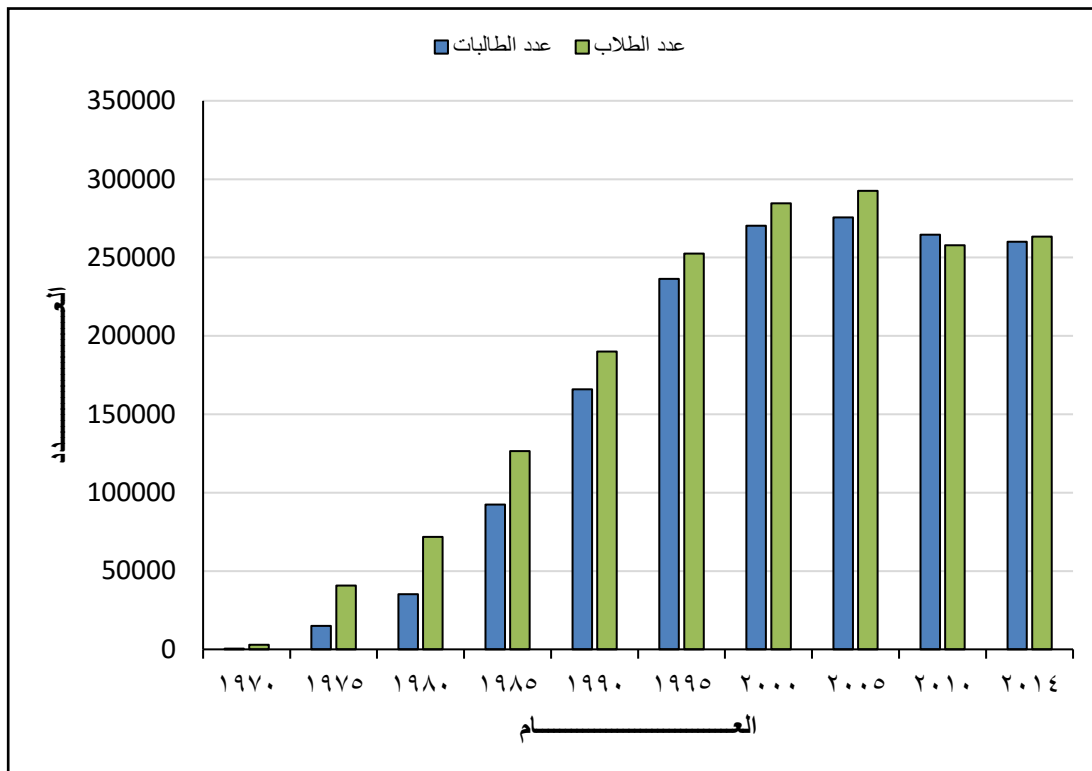
وقد أتاحت الحكومة الفرصة للتعليم للذكور والإناث على حد سواء، من بداية مسيرة التعليم الحديث عام ١٩٧٠م، ويلاحظ أن معدل عدد الطالبات اللاتي التحقن بالتعليم إلى عدد الطلاب هو ١٦%، وفي عام ٢٠١٤م أصبح المعدل ٩٩% (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥)، ويوضح كل من جدول (١٤)، وشكل (٢٢)، وشكل (٢٣) ذلك.

جدول (١٤) : عدد الطلاب الذكور والإناث والنسبة المئوية لعدد الطالبات إلى عدد الطلاب خلال الفترة ١٩٧٠م - ٢٠١٤م.

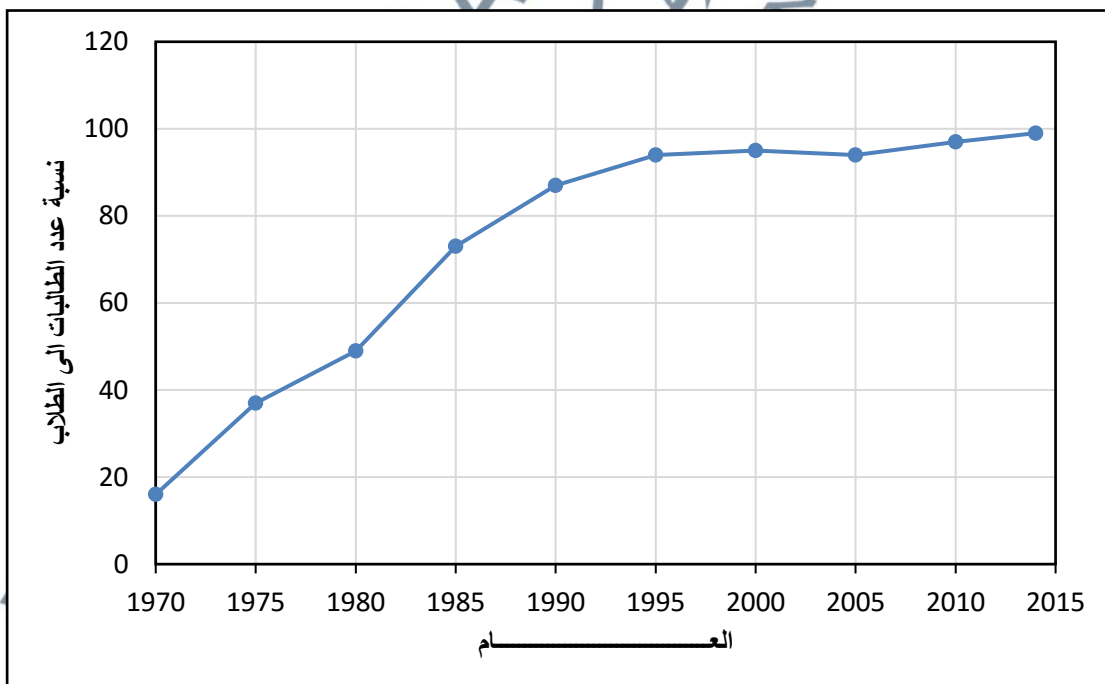
نسبة الطالبات إلى الطلاب %	عدد الطلاب	عدد الطالبات	العام الدراسي
١٦	٣٠٠٨	٤٧٠	١٩٧٠
٣٧	٤٠٧٠٨	١٥٠٤٤	١٩٧٥
٤٩	٧١٧٤٢	٣٥١٩٠	١٩٨٠
٧٣	١٢٦٥٨٧	٩٢٣٢٧	١٩٨٥
٨٧	١٩٠٠١١	١٦٥٩٧٥	١٩٩٠
٩٤	٢٥٢٤٦٦	٢٣٦٣٣١	١٩٩٥
٩٥	٢٨٤٥٠١	٢٧٠٣٤٤	٢٠٠٠
٩٤	٢٩٢٤٧٧	٢٧٥٥٩٧	٢٠٠٥
٩٧	٢٥٧٨٥٤	٢٦٤٦٦٦	٢٠١٠
٩٩	٢٦٣٣٧٦	٢٦٠١٤٦	٢٠١٤

المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). المسيرة التعليمية في سلطنة عمان بالأرقام ١٩٧٠ - ٢٠١٥م، مسقط، سلطنة عمان.

شكل (٢٢) : عدد الطلاب والطالبات خلال الفترة ١٩٧٠م - ٢٠١٤م



شكل (٢٣) : نسبة عدد الطالبات الى الطلاب خلال الفترة ١٩٧٠م - ٢٠١٤م



٢,١٣ تطور أعداد الإداريين والمعلمين

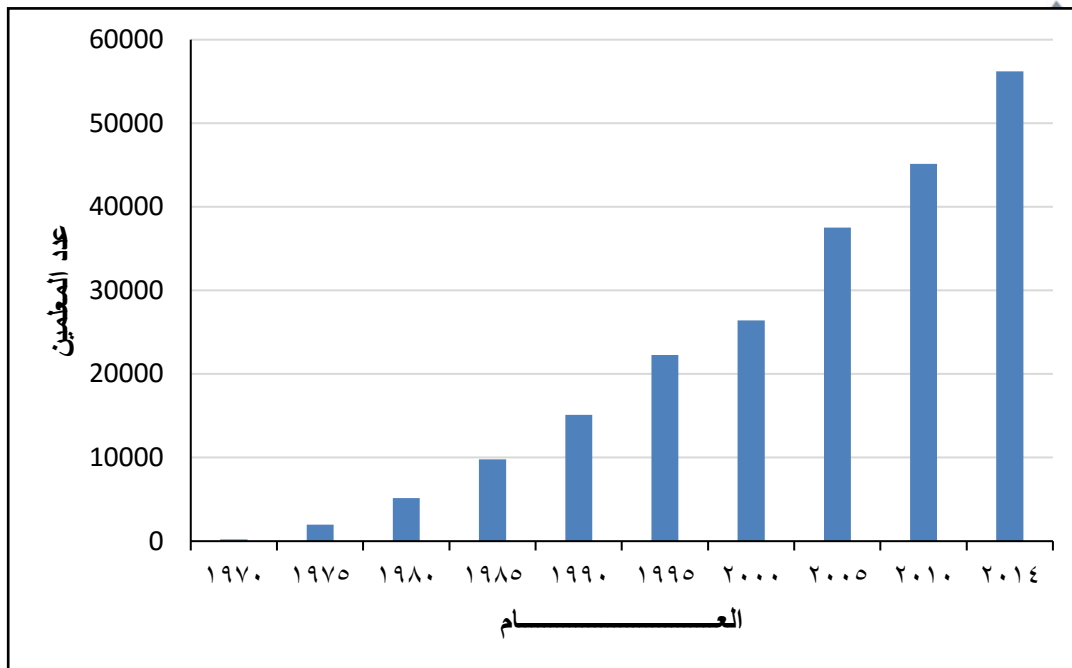
اهتمت الحكومة بتوفير العدد اللازم من المعلمين والإداريين في جميع المدارس وذلك؛ لأهمية وجود الكادر الفني، والتدريسي، والإداري في العملية التعليمية، ويوضح جدول (١٥)، وشكل رقم (٢٤) وشكل (٢٥) عدد المعلمين خلال الأعوام ١٩٧٠م - ٢٠١٤م، ومعدل الزيادة السنوية.

جدول (١٥) : عدد المعلمين ومعدل الزيادة السنوية خلال الفترة ١٩٧٠ - ٢٠١٤م

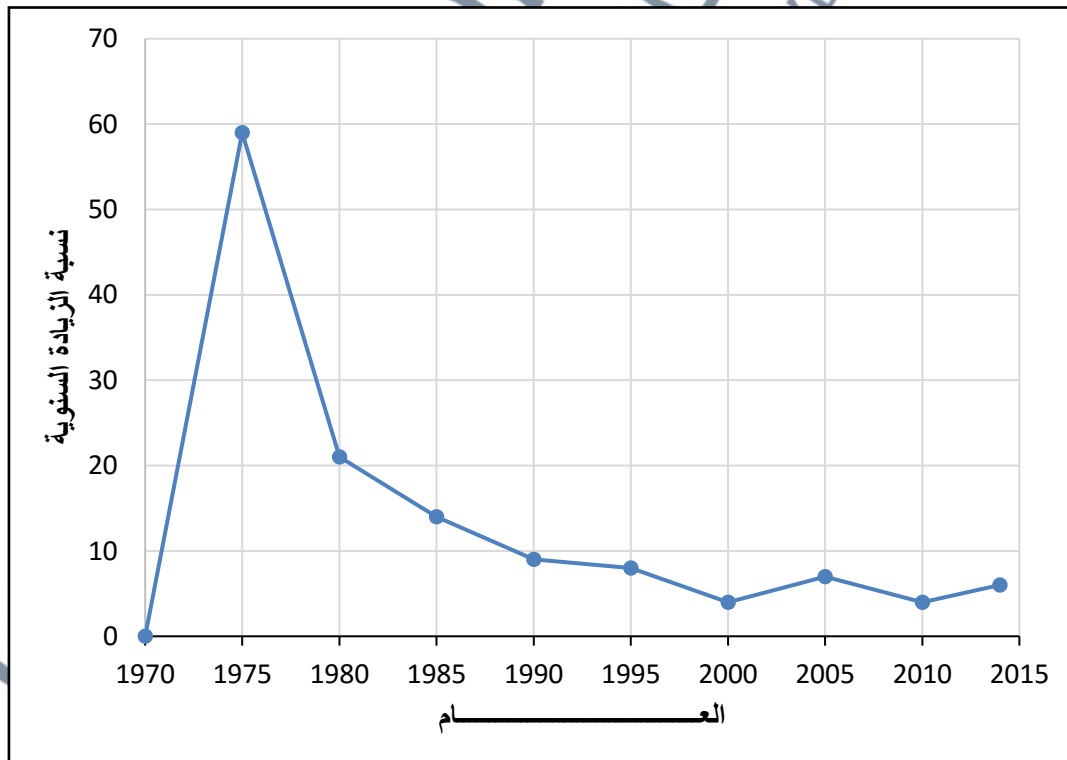
معدل الزيادة السنوية %	عدد المعلمين	العام الدراسي
٠	١٩٦	١٩٧٠
٥٨,٨	١٩٨٠	١٩٧٥
٢١,١	٥١٥٠	١٩٨٠
١٣,٧	٩٧٩٣	١٩٨٥
٩,١	١٥١٢١	١٩٩٠
٨,١	٢٢٢٩٢	١٩٩٥
٣,٥	٢٦٤١٦	٢٠٠٠
٧,٣	٣٧٥٠٠	٢٠٠٥
٣,٨	٤٥١٤٢	٢٠١٠
٥,٦	٥٦٢١١	٢٠١٤

المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). المسيرة التعليمية في سلطنة عمان بالأرقام ١٩٧٠ - ٢٠١٥م، مسقط، سلطنة عمان.

شكل (٢٤) : عدد المعلمين في المدارس خلال الفترة ١٩٧٠م - ٢٠١٤م



شكل (٢٥) : تغير نسبة الزيادة السنوية في عدد المعلمين خلال الفترة ١٩٧٠م - ٢٠١٤م



كما يوضح جدول (١٦)، وشكل (٢٦) وشكل (٢٧) عدد الإداريين، ومعدل الزيادة

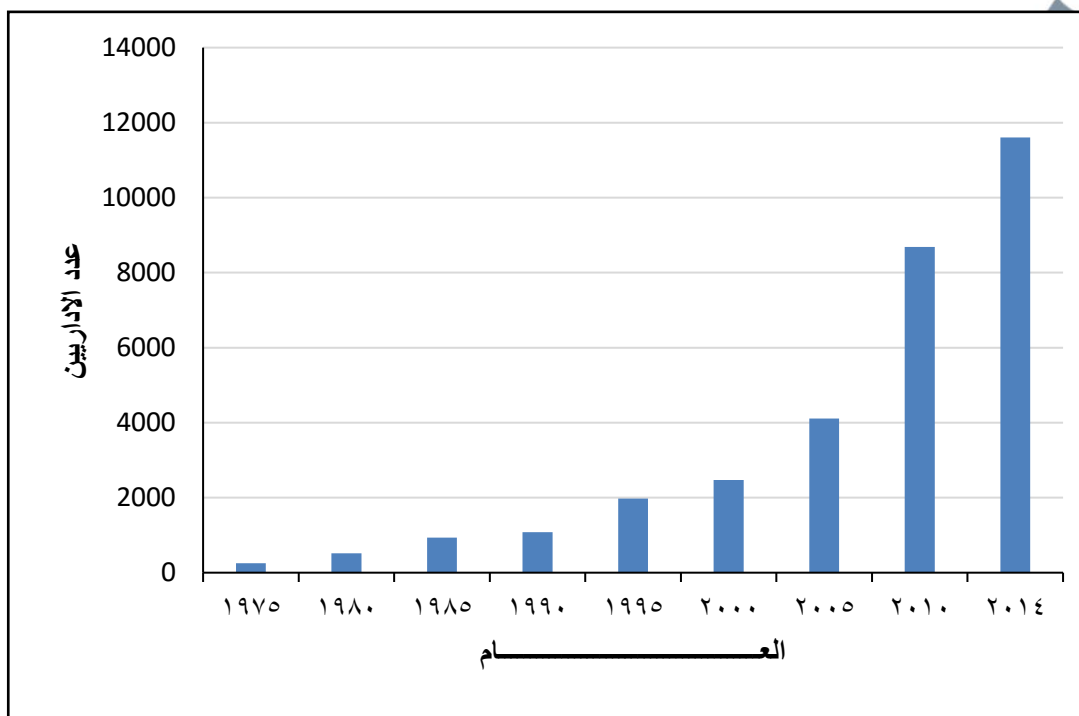
السنوية خلال الفترة ١٩٧٥م - ٢٠١٤م.

جدول (١٦) : عدد الإداريين ومعدل الزيادة السنوية خلال الفترة ١٩٧٥م - ٢٠١٤م

معدل الزيادة السنوية %	عدد الاداريين	العام الدراسي
٠	٢٥٠	١٩٧٥
١٥,٥	٥١٣	١٩٨٠
١٢,٨	٩٣٦	١٩٨٥
٢,٩	١٠٨٠	١٩٩٠
١٢,٩	١٩٧٩	١٩٩٥
٤,٥	٢٤٧٢	٢٠٠٠
١٠,٧	٤١١٤	٢٠٠٥
١٦,١	٨٦٨٥	٢٠١٠
٧,٥	١١٦٠٦	٢٠١٤

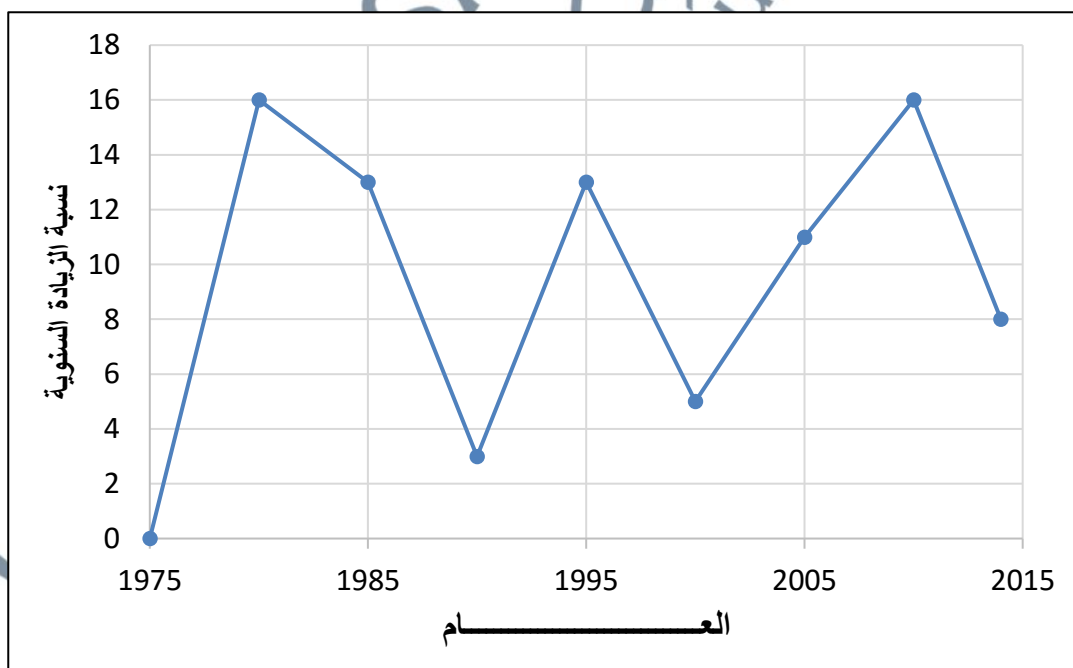
المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥). المسيرة التعليمية في سلطنة عمان بالأرقام ١٩٧٠ - ٢٠١٥م، مسقط، سلطنة عمان.

شكل (٢٦) : عدد الإداريين في المدارس خلال الأعوام ١٩٧٥م – ٢٠١٤م



شكل (٢٧) : تغير نسبة الزيادة السنوية في عدد الإداريين في المدارس خلال الأعوام ١٩٧٥م –

٢٠١٤م



٢,١٤ نظام تطوير الأداء المدرسي (مدخل للجودة)

يعد تطوير المؤسسات التربوية من أهم ما تهتم به الدول، وهذا لا يتأتى إلا بتحسين جودة الأداء مواكبةً للمستجدات التربوية، ومن هنا كان اهتمام سلطنة عمان بترسيخ مبادئ ومفهوم الجودة في المدارس من خلال تبني مشروع (نظام تطوير الأداء المدرسي) والذي يركز أساساً على ترسيخ ثقافة التقويم الذاتي لدى العاملين في المدرسة، ووضعت رؤيته التي ركزت على " تطوير المدرسة لأدائها ذاتياً؛ تحقيقاً لأعلى مستويات الجودة في الأداء المدرسي " من خلال تمكين المدرسة من تحسين مخرجاتها وتقييم أدائها من قبل العاملين فيها، وقد ضم النظام ثلاثة مشاريع وهي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩) :

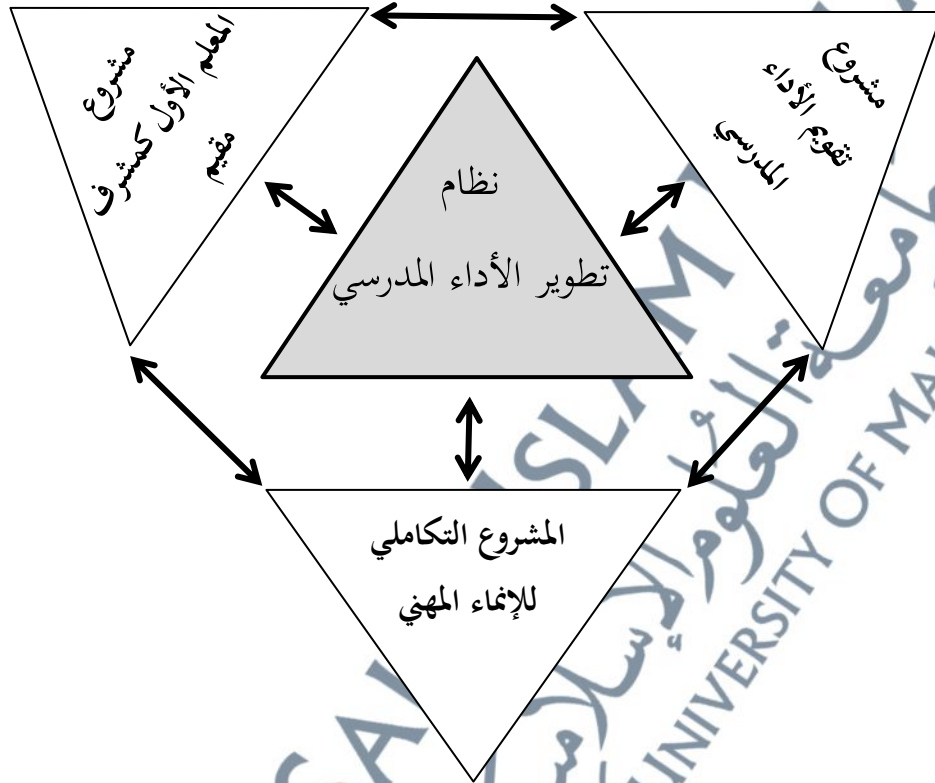
١. مشروع تقويم الاداء المدرسي وتطويره : ويهدف إلى الوقوف على أداء المدرسة وتحديد الأهداف التي حققتها بناء على الخطة الموضوعية، والجوانب التي تحتاج إلى تطوير في مجالات التعلم والتعليم والإدارة المدرسية، وذلك باستخدام أساليب وأدوات علمية مقننة (استبانات، مقابلات، بطاقات ملاحظة) تجمع بواسطتها الأدلة للحكم على الأداء، مع الاهتمام بتضمين ذلك في خطة المدرسة.

٢. مشروع رؤية المعلم الأول كمشرف مقيم : الذي تقوم فلسفته على اعتبار أن المدرسة مؤسسة قائمة بذاتها، وأن التطوير يبدأ من داخلها، وأقدر الناس على تطوير المدرسة هم المنتسبون إليها، ويؤدي المعلم الأول كمشرف مقيم دوراً هاماً في تطوير المدرسة وتحسين مخرجاتها كونه يقوم بالدور الأكبر في الإشراف على عمليتي التعليم والتعلم من خلال مقدرته على تحديد احتياجات المعلمين المهنية، والتدريبية.

٣. المشروع التكاملي للإثراء المهني : وتتلخص فكرته في تحويل المدرسة إلى وحدة تدريب يتعلم فيها الطالب والمعلم، ويتم تصميم برامج تدريبية في المدرسة، وتنفيذها وفقاً للاحتياجات

الفعالية التي أظهرها تطبيق أدوات النظام، مما يساعد على تطوير أداء المعلمين وتحسين المخرجات التربوية، ويوضح شكل (٢٨) مكونات النظام.

شكل (٢٨) : مكونات نظام تطوير الأداء المدرسي



ومن أهم أهداف نظام تطوير الأداء المدرسي إلى ما يلي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩: ١٩) :

١. تجويد مخرجات النظام التعليمي.
٢. تنمية المدرسة كمؤسسة قائمة بأدوارها في المجتمع.
٣. ترسيخ ثقافة التقويم الذاتي لدى العاملين بالمدرسة.
٤. تفعيل أدوار المعلمين الأوائل كمشرفين مقيمين بالمدرسة.
٥. تنمية مهارات العمل بروح الفريق، والعمل التعاوني لدى العاملين.

٦. تشخيص مستويات الأداء الحالية للمدرسة من أجل تطويرها.

٧. تمكين المدرسة من الاستفادة من إمكاناتها البشرية، والمادية بفاعلية أكبر.

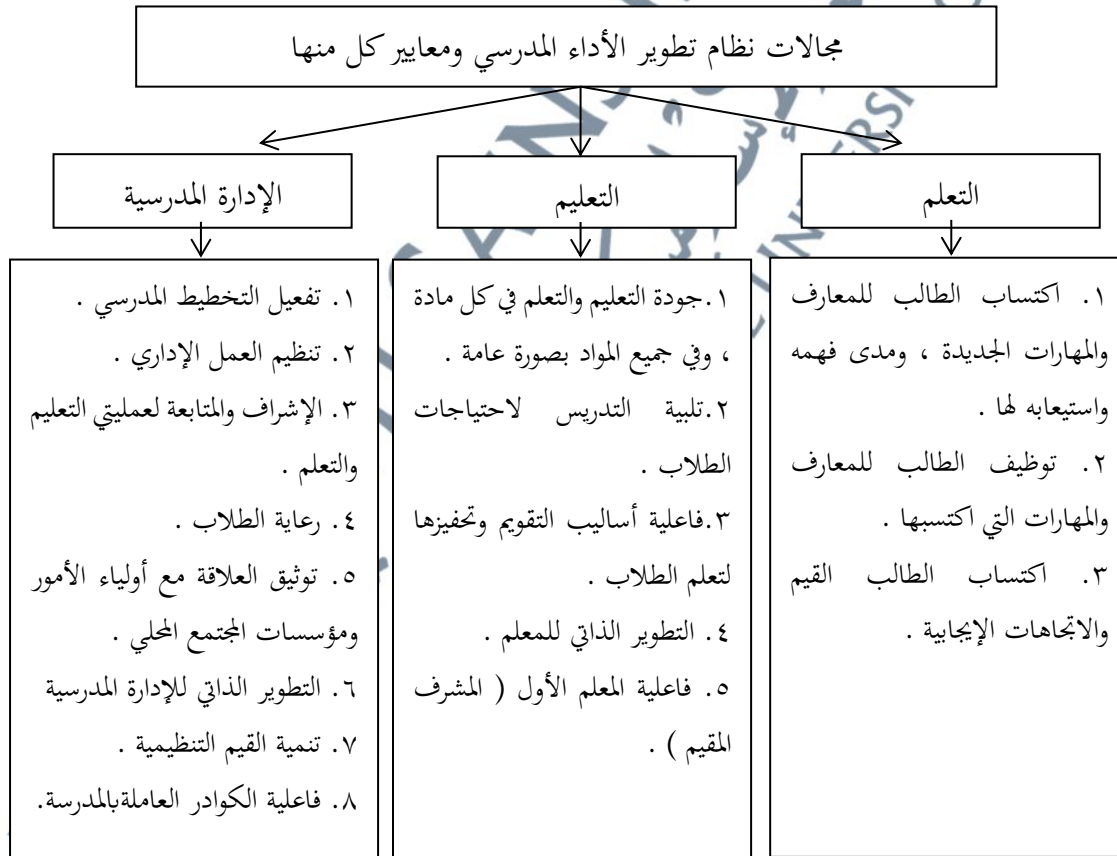
٨. جعل المدرسة منظمة متعلمة.

٩. تخطيط وتصميم برامج الإنماء المهني في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية للعاملين بالمدرسة.

(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

هذا ويُعنى النظام بثلاث مجالات رئيسية وهي : التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية، ولكل مجال مجموعة من المعايير التي تحدد مستوى الأداء للمدرسة : ولكل معيار مجموعة من المؤشرات التي تستخلص من مصادر إدارة مختلفة من داخل المدرسة، ويبين شكل (٢٩) التالي المجالات الثلاثة، ومعايير كل منها.

شكل (٢٩) : مجالات نظام تطوير الأداء المدرسي ومعايير كل منها



المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي، مسقط، سلطنة عمان.

وقد اعتمد التخطيط الاستراتيجي في المدارس العمانية منذ العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ م بحيث تضع كل مدرسة خطتها الاستراتيجية المتضمنة لرؤية ورسالة المدرسة وأهدافها الاستراتيجية والسنوية، بالاعتماد على نتائج تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي وعلى مصادر متعددة أخرى تشمل مجالات العمل الرئيسية الإدارية والفنية مثل :

١. فلسفة وأهداف التربية في سلطنة عمان.
 ٢. أهداف التعليم في كل مرحلة تعليمية.
 ٣. الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنتهجها المشاريع التطويرية المنفذة بالمدارس.
 ٤. جميع العاملين بالمدرسة والمشرفين المتابعين واولياء الأمور والطلبة.
 ٥. نتائج التقويم الذاتي والخارجي للأداء المدرسي والذي أظهرته أدوات نظام تطوير الأداء المدرسي.
 ٦. مؤسسات المجتمع المحلي ومتطلبات سوق العمل (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).
- شكل (٣٠) : مراحل إعداد خطة المدرسة



المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي، مسقط، سلطنة عمان.

وقد تم تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي بشكل تدريجي مع المراجعة والتقييم المستمر له من أجل

تطويره، حيث بدأ في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ م في ست عشرة مدرسة في أربع محافظات تعليمية

بواقع أربع مدارس لكل محافظة، ليصل في العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢ م إلى تطبيقه في جميع مدارس

السلطنة، ويبين الجدول التالي عدد المدارس المطبقة للنظام حسب العام الدراسي.

جدول (١٧) : عدد المدارس المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي حسب العام الدراسي

العام الدراسي	عدد المدارس المطبقة	الإجمالي
٢٠٠٢/٢٠٠٣ م	١٦	١٦
٢٠٠٣/٢٠٠٤ م	٨٠	٩٦
٢٠٠٤/٢٠٠٥ م	٤٠	١٣٦
٢٠٠٥/٢٠٠٦ م	١٠٣	٢٣٩
٢٠٠٦/٢٠٠٧ م	٦٨	٣٠٧
٢٠٠٧/٢٠٠٨ م	١٤٣	٤٥٠
٢٠٠٨/٢٠٠٩ م	١٥٨	٦٠٨
٢٠٠٩/٢٠١٠ م	١٥٠	٧٥٨
٢٠١٠/٢٠١١ م	١٥٠	٩٠٨
٢٠١١/٢٠١٢ م	١٥٠	١٠٥٨

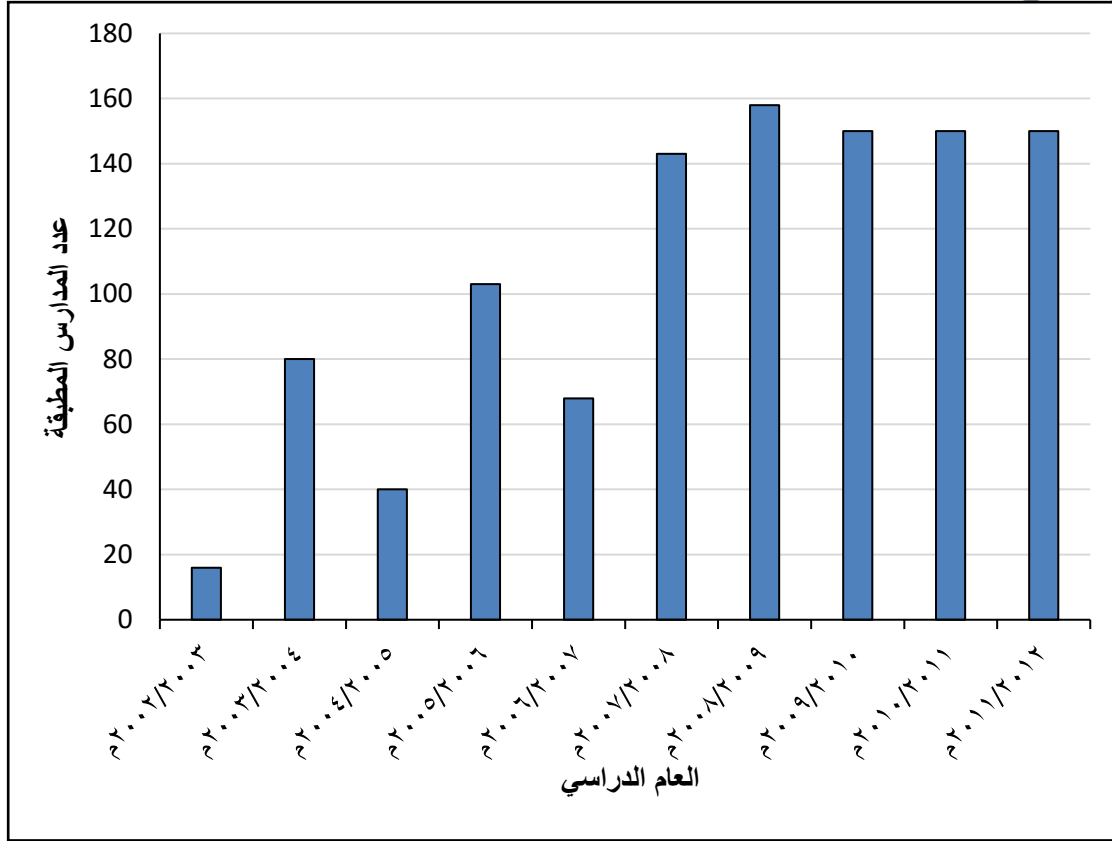
المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي، مسقط، سلطنة عمان.

ويوضح شكل (٣١) عدد المدارس المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي من العام الدراسي

٢٠٠٢/٢٠٠٣ م إلى العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢ م.

شكل (٣١) : عدد المدارس المطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي من العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ م

إلى العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢ م



ويشير النظام إلى جانبين رئيسيين من الجوانب المهمة لتطوير الأداء المدرسي، الأول التقويم الذاتي للأداء المدرسي، ويتم داخل المدرسة من خلال فريق التطوير والتحسين الذي يكون برئاسة مدير المدرسة، وعضوية المعلمين الأوائل، وبعض العاملين بها، ويطبق كل عام دراسي، والثاني يتعلق بالتقويم الخارجي لأداء المدرسة، ويتم من خلال فريق متخصص من خارج المدرسة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩). وقد طبق التقويم الخارجي في عدد من المدارس كجانب آخر مهم للنظام، ومكمل للتقويم الذاتي وذلك لمساعدة المدرسة على تحسين أدائها، وتشمل جوانب التقويم الخارجي جوانب عدة أهمها : الإدارة المدرسية، والمبنى المدرسي، وكفاءة المعلم، وجودة التدريس، وسلوك الطلبة، واتجاهاتهم، ومستويات التحصيل الدراسي،

والعلاقة الإيجابية بين المدرسة، وأولياء الأمور، والمجتمع، ويبين الجدول التالي عدد المدارس التي طبق فيها

التقويم الخارجي حسب المحافظات التعليمية.

جدول (١٨) : عدد المدارس التي تم تقييمها خارجيا حسب المحافظات التعليمية

المحافظة	العام الدراسي				المجموع
	٢٠٠٦/٢٠٠٥ م	٢٠٠٥/٢٠٠٤ م	٢٠٠٤/٢٠٠٣ م	٢٠٠٣/٢٠٠٢ م	
الباطنة شمال	٤	٦	٨	٢	٢٠
الباطنة جنوب	—	٦	٤	٢	١٢
الشرقية شمال	٣	٧	٣	٢	١٥
الشرقية جنوب	—	٦	٢	٢	١٠
البريمي	—	٨	٣	٢	١٣
الظاهرة	٤	٨	٤	٢	١٨
مسقط	—	٦	٢	٢	١٠
الداخلية	٤	٦	٤	٢	١٦
ظفار	—	٨	—	٢	١٠
الوسطى	—	٤	١	٢	٧
مسندم	—	٤	—	٢	٦
المجموع	١٥	٧١	٢٩	٢٢	١٣٧

المصدر : وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩). دليل نظام تطوير الأداء المدرسي، مسقط، سلطنة عمان.

هذا وقد تم ملاحظة نتائج إيجابية للنظام في المدارس التي طبقته بشكل صحيح منها تنوع طرق التدريس التي يمارسها المعلمون في الموقف الصفّي، وتنوع الأنشطة المقدمة للطلبة الصفية واللاصفية، وتناسب مستوياتهم المختلفة، وبناء علاقات إيجابية بين المعلمين والطلبة مما ساهم في تحفيزهم وتشجيعهم؛ لتحقيق مستويات عليا في التعلم، ومساهمة الجميع في وضع خطة المدرسة، وزيادة شعور الانتماء للمدرسة لدى العاملين فيها كونهم أصبحوا شركاء في التخطيط، مما ساهم في تحسين الأداء وتطويره.

٢,١٥ الدراسات السابقة

لقد قام العديد من الباحثين بدراسة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية المختلفة أو مؤسسات التعليم العالي، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات :

أولا : الدراسات العربية :

أجرى زكي (٢٠١٢) دراسة لمعرفة دور معايير الجودة الشاملة في تنمية المؤسسات التعليمية، ووضع تصوراً مقترحاً للجوانب الرئيسة التي ينبغي لأي مؤسسة تعليمية النظر إليها بعين الاهتمام للتمكن من التعرف على جوانب التقدم، والتحليل في منظومة الجودة الشاملة داخل المؤسسة التعليمية.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ لبيان أهمية معايير إدارة الجودة الشاملة في التحسين المستمر، والتطوير في المؤسسات التعليمية، وتضمن التصور المقترح أهمية تحديد الأهداف بوضوح ودقة، وتهيئة المناخ الملائم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، وأهمية الاهتمام بالمناهج الدراسية، ووضوح أهدافها، وتحقيقها لرغبات المستفيد (الطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع)، والاهتمام بطرق التدريس، وأساليب التقويم.

كما تضمن التصور المقترح أهمية توافر العدد الكافي والمؤهل من أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة التعليمية؛ لتحقيق رسالتها وأهدافها، والأخذ في الاعتبار عدد من المبادئ الواجب توافرها لدى الطالب أهمها التركيز، والانتباه، والالتزام بأداء المهمات المكلف بها، وتوافر التسهيلات المادية والمعنوية في المباني الدراسية؛ لتأثيره على قدرات الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، واستنتج الباحث أن نجاح إدارة الجودة الشاملة في التعليم يعتمد على مجموعة من المعايير تتفق على هدف أساسي، وهو رفع جودة المنتج التعليمي بالتوافق مع مبدأ التحسين المستمر.

وقام مصباح (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى تحديد مفاهيم الجودة الشاملة، ومبادئ ومتطلبات تطبيقها في مدارس التعليم الأساسي بليبيا، واستخدم فيها المنهج الوصفي لمناسبتها لموضوع الدراسة، واستنتج الباحث أن من أهم المبادئ التي ينبغي أن تتوفر في المدارس حتى تتحقق الجودة الشاملة التركيز على المستفيد (التلميذ، والمجتمع المحلي)، ووجود قيادة تربوية فاعلة، والمشاركة والعمل الجماعي، والتركيز على جودة العمليات، والتدريب والتركيز على التحسين المستمر في كافة المجالات المدرسية.

كما أوضح أن من أهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي تتمثل في دعم وتأيد الجهات العليا لتطبيق معايير الجودة الشاملة، بحيث يكون هناك قرار استراتيجي حول ذلك، وكذلك ترسيخ ثقافة الجودة بين جميع الأفراد من خلال المؤتمرات، والندوات، والنشرات التي تختص بإدارة الجودة الشاملة، وتحديد الاحتياجات التدريبية لتأهيل الموارد البشرية للتطبيق، والتمهيد قبل التطبيق من خلال تفعيل الجانب الإعلامي، وهذه المتطلبات - حسب وجهة نظر الباحث - أمر أساسي ومهم للبدء في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة.

ومن أهم المقترحات التي وضعها الباحث لتحسين الأداء المدرسي لمديري مدارس التعليم الأساسي وضع مخطط عام لإدارة الجودة الشاملة في ضوء الخطة السنوية للمدرسة، والتنظيم بين مهام المسؤولين بالمدرسة بما يحقق التعاون والتكامل لتحقيق الجودة، واستخدام أساليب التوجيه بطريقة إيجابية وفعالة ليسهل متابعة الأعمال ومراجعتها بصورة مستمرة، وإدراك قيمة استمرارية التقويم وملازمته لمختلف جوانب العملية التعليمية.

كما أجرى الزعير (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى الاختلاف بين المدارس الثانوية الحاصلة على شهادة الجودة الأيزو (ISO) وغير الحاصلة عليها في مدارس منطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية في معايير إدارة الجودة الشاملة، وطبيعة العلاقة بين الالتزام بتطبيق المعايير ودافعية الإنجاز لدى القائمين بالعملية الإدارية بتلك المدارس.

وقد وتمثلت عينة الدراسة في مجموعتين تجريبية وضابطة، المجموعة التجريبية تمثلت في مدرسة الإبداع الثانوية الحاصلة على شهادة الجودة الأيزو (ISO)، والمجموعة الضابطة مدرسة الفرسان الثانوية وهي لم تحصل على شهادة الجودة. اشتملت المجموعتين على المديرين والوكلاء والمرشدين الطلابيين ورواد النشاط والمعلمين والمشرفين التربويين بلغ عددهم (٦٨) شخصا.

استخدم الباحث استبيان قياس تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، ومقياس دافعية الإنجاز كأداتي قياس وهي من اعداد الباحث، وأظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات القائمين بالعملية الإدارية والمشرفين التربويين في المدرستين لصالح مدرسة الإبداع الثانوية، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الالتزام بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة ودافعية الإنجاز.

وقام الغامدي (٢٠١١) بدراسة هدفت لتقييم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس تعليم البثين بمدينة ينبع الصناعية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والإداريين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ لتحقيق أهداف الدراسة، وطبق استبانة على (٦٧) من الهيئة الإدارية، و (١٩١) من الهيئة التدريسية.

ركز الباحث في دراسته على مجموعة من المبادئ لدراساتها، وهي التحسين المستمر، والوقاية بدلاً من التفتيش، والمشاركة الكاملة لجميع الأفراد، والتركيز على المستفيد، والتعاون الجماعي بدلاً عن المنافسة، واتخاذ القرارات بناءً على الحقائق.

أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة يتم بدرجة متوسطة في المدارس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة حول درجة التطبيق تعزى إلى طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة.

وأجرى السيسي، وعشبية (٢٠١١) دراسة لتحديد مستوى ثقافة الجودة الشاملة بمدارس التعليم العام بمصر، ومعرفة مدى الاختلاف في مستوى ثقافة الجودة بين مدارس الريف، ومدارس الحضر، والمدارس المعتمدة، وغير المعتمدة؛ لوضع تصور للارتقاء بثقافة الجودة الشاملة بالمدارس.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم الباحثان مقياساً لثقافة الجودة الشاملة تكون من جزأين استهدف الأول الحصول على بيانات شخصية لأفراد عينة الدراسة ومدارسهم، والجزء الثاني استهدف الكشف عن واقع ثقافة الجودة بالمدارس.

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية تمثلت في (٢٤) مدرسة من المدارس المعتمدة، ومثلها من المدارس غير المعتمدة روعي عند اختيارها تمثيلها للبيئات المختلفة وتوزيعها على المراحل التعليمية

الثلاث (ابتدائي، وإعدادي، ثانوي)، وأظهرت النتائج أن مستوى ثقافة الجودة متوسط سواء كانت المدارس معتمدة أو غير معتمدة، وكذلك الحال بالنسبة لمدارس الريف والحضر، كما أن الفروق بين متوسطات ثقافة الجودة الشاملة بين المدارس المعتمدة، وغير المعتمدة دالة إحصائياً لصالح المدارس المعتمدة.

وقام سليم (٢٠١١) بدراسة تهدف؛ لتحديد مدى تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الأردنية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين، تكونت عينة الدراسة من ٨٠ مشرفاً ومشرفة، أما أداة الدراسة فتمثلت في استبانة مكونة من ٧٣ فقرة موزعة على عشرة مجالات عكست معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم.

أظهرت الدراسة أن درجة تطبيق المعلمين لمعايير إدارة الجودة الشاملة تراوحت بين المتوسطة والعالية، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات تطبيق المعلمين للمعايير تعزى إلى تخصص المشرف، وجنسه، ومؤهله العلمي، والتفاعل بينها. وقد أوصى الباحث بتبني سياسة تعليمية هادفة تركز على الإدارة، والقيادة الواعية لمتطلبات التغيير، وترسيخ مفهوم ثقافة التطوير، والتحسين المستمر، وإدارة الجودة الشاملة في المجتمع.

وأجرى طيوب وآخرون (٢٠١١) دراسة حول معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام السورية، وقد تم تحديد معوقات تتعلق بكل من : (البيئة المدرسية، والإدارة المدرسية، والمعلم، والمتعلم، والمقررات الدراسية، وعلاقة المدرسة مع المجتمع)، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم وضع استبانة وزعت على عينة من مديري مدارس التعليم العام باللاذقية بلغت (٤١) مدير مدرسة تعليم أساسي حلقة أولى، و (٤٣) مدير مدرسة تعليم أساسي حلقة ثانية، و (١٩) مدير ثانوي.

أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة أهمها : عدم توفير ميزانية خاصة للمدرسة، ووجود مقاومة للتغيير وتطبيق الجودة الشاملة، وضعف التدريب والتأهيل ومهارات التواصل، وعدم قدرة المقررات الدراسية على مواكبة العصر، وضعف ارتباطها بحاجات المجتمع، وقلة مشاركة القطاع الخاص في برامج المدرسة، وضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة الشاملة تعزى لمتغير نوع المدرسة، كما أن هناك فروقاً فردية دالة إحصائياً تعزى إلى نوع المؤهل العلمي لصالح حملة دبلوم تأهيل، وفروقا فردية دالة إحصائياً تعزى لسنوات الخبرة لصالح من هم أكثر من (١٥) سنة خبرة في المجال التربوي.

قام الصرايرة والعساف (٢٠٠٨) بدراسة بعنوان (إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق)، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لجمع وتفسير المعلومات اللازمة للاستفادة منها في موضوع الدراسة، تضمنت الدراسة مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وأهميتها، وفوائدها، ومتطلبات تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، كما تم مناقشة مؤشرات ومحاورها وتجارب تطبيقها في بعض الدول. وخلصت الدراسة إلى أن فلسفة إدارة الجودة الشاملة منهجاً إدارياً مناسباً؛ لتنسيق الجهود في جميع جوانب العمل الأكاديمي والإداري في مؤسسات التعليم العالي، وبالتالي فهي تسهم في إحداث تغيرات إيجابية ترفع مستوى كفاءة أداء التعليم العالي، كما أن تبني إدارة الجودة الشاملة، وتطبيقها في إدارة مؤسسات التعليم العالي يمثل تحولا جذرياً في إدارتها من الاتجاه التقليدي إلى الاتجاهات الحديثة، وتغرس قيم العمل بروح الفريق الواحد.

كما قام عزب (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على كيفية تطوير المدرسة الابتدائية في مصر في ضوء استخدام معايير الجودة الشاملة، استخدم الباحث المقابلة كأداة للدراسة مع بعض القيادات التربوية، كما استخدم الاستبيان كأداة أخرى اشتملت على (٥٦) فقرة موزعة على خمسة محاور هي : (المناخ المدرسي، والخدمات المقدمة داخل المدرسة، وإدارة المدرسة والعاملين، وإدارة المدرسة والعمليات الإدارية، وإدارة المدرسة ومشكلاتها).

اشتملت عينة الدراسة على (٥٩٤) مدير مدرسة، وناظر، ووكيل من ٦ محافظات مصرية هي : (القليوبية، والمنوفية، والبحيرة، والسويس، وأسيوط، والمنيا)، توصلت الدراسة إلى أن اللقاءات، والدورات التدريبية الخاصة بالجهاز الإداري بالمدرسة، وخاصة فيما يتعلق بالممارسات داخل المدرسة من وضع الخطط، وتحديد أساليب سير العمل، تسهم في رفع كفايات القيادات الإدارية بالمدارس.

وأجرى العاجز ونشوان (٢٠٠٧) بدراسة بعنوان (معوقات تطبيق الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة)، ولتحديد معوقات التطبيق؛ استخدم الباحثان إستبانة مكونة من (٥٤) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) مديراً، و (٥٠) مشرفاً. وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم معوقات تطبيق الجودة في المدارس ضعف التخطيط الاستراتيجي لدى مديري المدارس، وقلة توافر الإمكانيات المادية.

وأجرى الغامدي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تحديد متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم، والأخطاء المتوقعة عند التطبيق، والمعوقات التي تؤدي لضعف مخرجات التعليم العام في السعودية، كما قام الباحث بوضع تصور لتطبيق معايير المواصفات الدولية للجودة (ISO 9001) في التربية والتعليم.

وقام شعله والحكيم (٢٠٠٧) بدراسة لوضع تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة والاعتماد

الأكاديمي في كليات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المعايير الدولية للجودة الشاملة، وأسفرت الدراسة عن وضع أداة لقياس الجودة في كليات إعداد المعلم، وتشتمل هذه الأداة على سبعة محاور وهي : البرنامج الدراسي، والتعليم والتعلم، ونظام تقويم الطالب، والتوجيه والإرشاد، والإمكانات المادية ومصادر التعلم، والإمكانات البشرية وتنميتها، والأبحاث والأنشطة العلمية، وخدمة المجتمع.

وأجرت عبدالرؤوف (٢٠٠٥) دراسة لوضع تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة بفلسطين، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ صممت الباحثة استبانة مكونة من (٦٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي : مفهوم إدارة الجودة الشاملة، والاتجاهات نحو إدارة الجودة الشاملة، وممارسات إدارة الجودة الشاملة، والتحسين المستمر.

وقد طبقت الدراسة على مديري ومديرات المدارس، وأظهرت نتائجها انعدام الوعي بفلسفة إدارة الجودة الشاملة لدى أفراد عينة الدراسة، وعدم الاعتماد على الأساليب الإحصائية في عملية اتخاذ القرارات الإدارية، وقلة الاهتمام بعملية التحسين المستمر، وعدم استخدام المدارس لإدارة الجودة الشاملة. وأوصت الباحثة بالاهتمام بنشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة، وأهمية استخدام أدوات وطرق التحسين المستمر في العملية الإدارية في المدارس.

كما قام المطرني (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم، وتأثير كل من المؤهل العلمي، والخبرة العلمية في استجابات أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة تكونت من (١٩٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكليات

المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم كانت متوسطة، وأن وجود معوقات تحول دون تحقيق الجودة الشاملة في هذا البرنامج تحقق بدرجة موافق، وشكلت نسبة (٧٥%) من العينة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) و (٠,٠٠٥) بين متوسطات أفراد العينة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، والخبرة العلمية)، وعدم وجود فروق عند مستوى (٠,٨٦٩) و (٠,٩٨٤) للمعدل العام لمعوقات معايير الجودة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، والخبرة العلمية)، وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة اعتماد معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد المعلم بجميع التخصصات العلمية والأدبية في مؤسسات التعليم العالي مع الاهتمام بمدخل الجودة الشاملة وتوظيفه في مؤسسات التعليم العالي بوصفه أسلوباً إدارياً حديث يساهم في تطوير هذه المؤسسات.

وقامت الشرفاوي (٢٠٠٣) بدراسة هدفت للتعرف على واقع الجودة الشاملة في مدارس الثانوية العامة في مصر، ووضع تصور لاستراتيجية إدارة الجودة الشاملة، وطبقت الباحثة استبانة تتكون من خمسة محاور رئيسية، وهي: تنمية الثقافة، والتعاون والعمل بروح الفريق الواحد، والاعتماد على الإدارة بالحقائق، والاهتمام بالتقدير والمكافآت، وتنمية التعلم، والتحسين المستمر.

وضعت الباحثة تصوراً مقترحاً لإدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في مصر يقوم على خمس مراحل: التخطيط، التنظيم، التطبيق، التقويم والتصحيح، تبادل ونشر المعلومات.

وأجرى الصالحي (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى البحث في أسس، ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، والمتطلبات الأساسية لتطبيقها، وتقديم مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة.

استخدم الباحث استبياناً طبق على (١٧٤) مدير مدرسة، بالإضافة للمقابلة مع (٢٠) من القيادات التربوية في إدارة التربية والتعليم، وأظهرت النتائج أن من أهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير الإدارة المدرسية تتمثل في دعم الإدارة العليا لثقافة الجودة الشاملة، وتحسين الكفايات الخاصة بحل المشكلات، والقيادة التشاركية لدى مدير المدرسة.

وقام عامر (٢٠٠٢) بدراسة بحثت في كيفية تطبيق الجودة الشاملة في المدارس الثانوية العامة في مصر، مع وضع بعض مقترحات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ومن أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة ضرورة تشكيل مجلس إدارة الجودة الشاملة للمدارس الثانوية بكل منطقة تعليمية بوصفها جهة مساندة ورقابية من أجل التطوير، والتحسين من خلال مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

وقام البكر (٢٠٠١) بدراسة هدفت؛ لتطبيق عناصر المواصفة الدولية للجودة ISO 9001 في مجال التربية والتعليم، وقد ركزت الدراسة على تحليل نظام الجودة الكلية الخاص بقطاع الصناعة، و التجارة، والأعمال، وكيفية تطبيقه في العملية التربوية، وتوصل الباحث إلى متطلبات تطبيق معايير المواصفات الدولية للجودة (ISO 9001) وتتلخص حول التحصيل العلمي، والمناهج الدراسية، وأداء موثلي الخدمة، ومشكلات الطلاب، والجهاز الإداري، وأساليب وطرق التدريس، والتجهيزات المدرسية، والأنشطة الصفية واللاصفية، والتكلفة الدراسية للطلاب، والجوانب المساعدة للعملية التعليمية.

وقامت الباسل (٢٠٠١) بدراسة بعنوان (تطبيق إدارة الجودة الشاملة برياض الأطفال في مدارس التعليم العام بمصر)، وهدفت لتحديد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس رياض الأطفال في مدارس التعليم العام في مصر، وتحديد أهم التحديات التي تواجه التطبيق.

استخدمت الباحثة الاستبيان والمقابلة بوصفهما أدوات للبحث طبقت على عينة بلغت (٢٧٠) من القيادات التربوية في مصر، وتضمن الاستبيان (٦٧) فقرة موزعة على ٨ محاور، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من المتطلبات التي يجب توفرها عند تطبيق معايير الجودة الشاملة.

وأجرى الجندي (٢٠٠٠) دراسة حول مدى حاجة كليات إعداد المعلم في مصر إلى الأخذ بمفهوم إدارة الجودة الشاملة، وتضمنت الدراسة مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وتوظيفه في مؤسسات التعليم العالي، وإمكانية استخدامه في كليات إعداد المعلم.

وقد توصل الباحث لوضع بعض الرؤى لتطوير كليات إعداد المعلم في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وذلك فيما يتعلق بتجويد سياسة القبول، وعملية التقويم، وتجويد المخرجات.

كما قام البطي (٢٠٠٠) بدراسة حول إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي السعودي، اتبع الباحث المنهج الوصفي في الدراسة، وتضمنت دراسته مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وعرض بعض من التجارب الخاصة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي، وكيفية الاستفادة منها في الميدان التربوي السعودي.

ثانيا : الدراسات الأجنبية :

قام جرادات (Jaradat,2013) بدراسة هدفت؛ لمعرفة أثر تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في فعالية المدارس الحكومية في محافظة جرش الأردنية كما يراه المشرفون التربويون، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم وضع استبيان تكون من خمسة مجالات : الإدارة المدرسية والتعليم والتعلم والأنشطة المدرسية والاتصال والتواصل.

تكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم بالمحافظة، ويبلغ عددهم (٣٥) مشرفاً، وأظهرت النتائج أن تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس يؤثر وبشكل فاعل، وبدرجة مرتفعة في أداء المدرسة في جميع المجالات، وأوصى الباحث بتعميم تطبيق المعايير في جميع المدارس الأردنية بسبب التأثير الإيجابي على الأداء المدرسي.

أجرى الفرح وغريب (Alfarah & Gharib,2012) دراسة تهدف إلى التعرف على واقع تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المراكز التعليمية ومؤسسات التعليم الخاصة من وجهة نظر مديري المدارس، وقد شملت عينة الدراسة (٣٥) مركزاً تعليمياً، واستخدم الباحثان استبيان مكون من ٢٣ فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك مستوى عالياً من المعرفة لدى مديري المراكز التعليمية والمدارس الخاصة لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، كما أن اتجاهاتهم إيجابية نحو تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة الوعي بأهمية تطبيقها لدى الفئات المختلفة العاملة في المؤسسات التعليمية، والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، وزيادة الدعم المادي لتحسين المستمر، وتحقيق الجودة الشاملة.

وقام تورمين وآخرون (Tormen and Others,2009) بدراسة هدفت لمعرفة مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الابتدائية التركية حسب وجهة نظر المعلمين، وطبقت الدراسة في مدارس مدينة مالاطيا التركية على أعضاء الهيئة التدريسية بها، وتم اختيار عينة الدراسة بشكل عشوائي، واشتملت على ٢١ مدرسة، و ٤٢٠ معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في الدراسة.

استخدم الباحث الاستبيان أداة لتحقيق أهداف الدراسة واشتملت على ٦٠ فقرة، وأظهرت نتائجها وجود حاجة إلى تغيير ثقافة العاملين نحو تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، والاستفادة من

الموارد البشرية الموجودة في المدارس؛ لتحقيق الجودة الشاملة، كما أن هناك بعض التحديات في تطبيق إدارة الجودة الشاملة خاصة في بعد إدارة التغيير، كما أن هناك اختلافات في وجهة نظر المعلمين حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى إلى متغيرات الفرع، والمستوى التعليمي، كما لم تظهر أي اختلافات تعزى إلى متغير الجنس.

وأجرى تانكونان وآخرون (Tungkunan, 2008) دراسة هدفت إلى تحليل ثقافة الجودة الشاملة في مدارس التعليم المهني بتايلاند، وتقييم خطة تطوير ثقافة الجودة فيها، مع وضع مقترح لخطة استراتيجية لتطوير ثقافة الجودة بتلك المدارس.

قام الباحثون بتحليل خطط تطوير ثقافة الجودة الشاملة بتلك المدارس، كما تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية اشتملت على (٣٧) مدرسة، وطبقت على (٣٢٧) معلما بتلك المدارس، و (١٠٨) موجهين يشرفون عليها، واستخدم اربع استبيانات أدوات للدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى 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. وبالنسبة لتصور الخطة المقترحة لتطوير ثقافة الجودة بالمدارس فقد تكونت من رؤية وخمس مهام، وثمانية أهداف و (٣١) استراتيجية، وأظهرت آراء أفراد عينة الدراسة بأن الخطة ملائمة؛ لتطوير ثقافة الجودة الشاملة، وقدمت استراتيجية يمكن الاعتماد عليها لذلك الأمر.

وقامت النبهاني (Alnabhani, 2007) بدراسة حول إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بديوان عام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ووضع أنموذج للتطبيق، وقد استخدمت الباحثة الاستبيان،

والمقابلة؛ لتحديد اتجاهات الإدارة العليا (مديرو عموم، نواب مديرو عموم، مستشارون) بالوزارة، والمستفيدون الداخليون (مديرو الدوائر، ونوابهم والموظفون) بالوزارة، والمستفيدون الخارجيون (العاملون بالمحافظات التعليمية) نحو إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالوزارة.

وبناء على ذلك وضعت الباحثة نموذج الشجرة للجودة الشاملة، وهو يعتمد على التركيز على المستفيدين، ومشاركة وتفويض العاملين بالوزارة في تطبيق التطوير، وصنع القرارات، والتحسين المستمر، والتدريب والتعليم، وإيجاد نظام للمكافآت؛ لتشجيع التحسين.

وقام لوري (Laurie,2004) بدراسة بعنوان : (ترسيخ الجودة و تحديات في التعليم العالي البريطاني)، هدفت الدراسة إلى معرفة آراء بعض العاملين في مؤسسات التعليم العالي البريطانية حول معوقات ترسيخ مفهوم الجودة فيها، وقد طبق الباحث استبانة؛ لتحديد أولويات ترسيخ الجودة وتحديات تطبيقها.

أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق الجودة بالجامعات يجب أن يكون متجانسا مع الثقافة السائدة للمؤسسة، كذلك يجب تلبية حاجات العاملين المختلفة إذا ما أرادت المؤسسة تطبيق الجودة.

كما قام لوكوراني (Lukhwareni,2003) بدراسة هدفت لبحث تأثير التغييرات التي أدخلت على النظام التعليمي في جنوب افريقيا من عام ١٩٩٤م في تحسين جودة التعليم، وكذلك أثر تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة على المدارس المطبقة بها.

استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة والتي أظهرت أن المدارس المطبقة لنظام ومعايير إدارة الجودة الشاملة أصبحت من المدارس التي يتم فيها التعلم بفعالية، والتغييرات المدخلة على نظام التعليم قد

أسهمت في تحسين التعليم وجودته، كما أن تطبيق هذه المعايير في المدارس يمكنها من أن تصبح مدارس نموذجية لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم.

قام هرناندز (Hernandez,2002) بدراسة حول إدارة الجودة الشاملة في التعليم، وتطبيقها في مدارس ولاية تكساس، وقد بينت الدراسة أن إدارة الجودة الشاملة تفرض من الأعلى، من المشرفين ثم مساعديهم ثم إدارة المدرسة، ثم المعلمين، كما دعت الدراسة إلى إيجاد طرق تقويم فاعلية إدارة الجودة الشاملة في المدارس.

كما قام هرست (Hurest,2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على كيفية تطبيق أعضاء هيئة التدريس في جامعة إيداهو (Idaho) في أمريكا لإدارة الجودة الشاملة في المواقف التعليمية في الفصول الدراسية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مبادئ إدارة الجودة الشاملة أمكن تطبيقها من خلال العمل الجماعي للطلبة أثناء حل التمارين، مع الاهتمام بالتغذية الراجعة، كما بينت أن من أهم ما يعيق عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التدريس نقص التنسيق، والدعم المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس، وقلة الرغبة في مشاركة المعلومات.

وقام نوبل (Nobel,2001) بدراسة هدفت إلى تقييم تصورات المعلم، والطالب حول العناصر اللازمة؛ لضبط نظام المدرسة الثانوية، وكيفية استخدام هذه العناصر مع مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وقد توصلت الدراسة إلى تحديد بعض العناصر المهمة لنظام ضبط فاعل أهمها: العمل الجماعي، والتواصل، والاحترام المتبادل بين الإدارة، والمعلمين، والطلاب، ومن ناحية أخرى فإن هذه العناصر ترتبط بشكل مباشر بمفاهيم إدارة الجودة الشاملة، ودعت الدراسة إلى ربط نظام الضبط المدرسي مع إدارة الجودة الشاملة.

وقام أناليزي (Annalise,2000) بدراسة تناولت العلاقة بين القيادة التربوية والثقافة التنظيمية

وأثرها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى قدرة القائد التربوي على تغيير الثقافة التنظيمية في المدرسة؛ لضمان تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

توصلت الدراسة إلى أن القائد التربوي يعد العامل الأساسي في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس، كما أن التزام القائد التربوي بالقيم التي يقوم عليها مفهوم إدارة الجودة الشاملة يؤدي إلى نجاح التطبيق في المدارس.

كما أجرى كلوسنسكي (Klocinski,2000) دراسة حول عوامل معايير تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية، وقد طبق الباحث استبانة تتضمن مجموعة من الأسئلة المفتوحة حول عوامل نجاح، أو فشل تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وذلك على (١٨٤) مؤسسة بالتعليم العالي.

وقد أوضحت الدراسة أن ٥٨٦% من هذه المؤسسات تشجع على إتباع أسس الجودة الشاملة، و ٩٣% منها واجهت معوقات عند التطبيق، و ٣٧% مؤسسة تعتبر أن ضعف القيادة التي تعاني منه من أهم معوقات التطبيق، كذلك بينت الدراسة أن الالتزام من قبل القيادة، والموظفين، وفاعلية عملية التواصل داخل المؤسسة من أسباب نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

وبالنظر إلى مختلف الدراسات السابقة التي طبقت في مجال إدارة الجودة الشاملة سواء في التعليم الجامعي، أو مدارس التعليم الأساسي، أو العام يتضح جليا أهمية الاهتمام بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي، ووضع خطوات إجرائية صحيحة للتطبيق تضمن الاستفادة القصوى من تطبيق معايير الجودة الشاملة في تطوير العمل التربوي بما يتناسب من التطور المعرفي والتكنولوجي في المجتمع، كما

يظهر أهمية العمل بروح الفريق الواحد في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، وأهمية الاستفادة من خبرات، وآراء العاملين في المدارس من هيئة إدارية، وتدرسية؛ لتحديد واقع التطبيق والذي من خلاله يتبين متطلبات التطبيق والمعوقات التي قد تظهر، ومقترحات مواجهتها، وإذا كانت الدراسات السابقة تهتم بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتحديد متطلبات تطبيقها إلا أن هذه الدراسة تأتي بوصفها محاولة لوضع تصور جديد؛ لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي العماني، وحسب الإمكانيات المتوفرة فيها، وحسب خصائص المجتمع المدرسي العماني، كما أن التصور سيكون مبنياً على الواقع الفعلي لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة الذي سيحدد بدوره مجموعة من المتطلبات، والمعوقات المتوقعة، وكيفية مواجهتها.