تصور مقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر في ضوء الاتجاهات الحديثة *

د. عصام جابر رمضان **

* تاريخ التسليم: ٩/ ٦/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ١٩/ ٨/ ٢٠١٣م.
** أستاذ أصول التربية المساعد/ كلية التربية/ جامعة الأزهر/ القاهرة/ مصر.

ملخص:

استهدفت الدراسة الحالية إعداد تصور مقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر، وذلك في ضوء أهم الاتجاهات الحديثة له، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي من خلال تقسيمها إلى أربعة محاور، تناول الأول منها فلسفة التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي مع الربط بينه وبين بعض المصطلحات الإدارية الأخرى المتعلقة به؛ واستعرض المحور الثاني أهم الاتجاهات الحديثة في مجال التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي مع عقد رؤية تحليلية مبسطة لمزايا كل نموذج من نماذج تلك الاتجاهات وعيوبه؛ وتناول المحور الثالث واقع التقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر حيث بينت نتائج الدراسة اعتماد التقويم بتلك المعاهد على الطرق التقليدية فكرًا ومنهجًا؛ وفي المحور الرابع بُني التصور المقترح معتمدًا على توظيف المعايير السبعة لنماذج إدارة التميز من خلال استعراض أهم منطلقات هذا التصور وأهدافه وإجراءات تطبيقه، وتحديد الأدوار المنوطة بجهات تطبيقه، والربط بينه وبين العديد من نماذج التقويم المؤسسي الأخرى.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات الحديثة، التقويم المؤسسي، المعاهد الأزهرية.

A Suggested Perception for institutional Evaluation in Al- Azhar Institutes in Egypt in the Light of Modern Trends

Abstract:

This current study aimed to prepare a proposal perception of institutional evaluation in Al Azhar institutes in Egypt in the light of its modern trends. To achieve the objectives of this study, a descriptive approach is used through dividing it into four views and methodological types. The first is the philosophy of institutional evaluation of pre- university education with a linking between institutions and some other administrative terms. The second is the review of modern trends in institutional evaluation of pre- university education with a simple analytical view of the advantages and disadvantages of each model. The third is to analyze institutional evaluation of reality at Al- Azhar institutes in Egypt, and the results of analysis showed the adoption of these institutes of traditional methods in thinking and in their approaches. The fourth is building the proposed perception depending on employing standards for excellence management models through a review of the most important perspectives, goals, ways and procedures for the application of this concept and determining the roles of its application views and links among these various institutional evaluation models.

Key words: *Modern Trends, Institutional evaluation, Azhar Institutes.*

مقدمة:

لم يعد مفهوم المدرسة قاصرًا على المبنى الذي يأوي المنتسبين إليه من المتعلمين والمعلمين وكذلك الإداريين من مديرين ووكلاء وفنيين، وما تحويه مناهجها من مضامين تعليمية وتعلمية، ومن أساليب تقويم أحادية الجانب، وإنما تغير مفهومها بتغير مفهوم تقويمها، فجودة المدرسة نفسها تعني جودة مخرجاتها التي تتمثل في نظم تقويم حديثة وشاملة تواكب مستجدات العصر.

ومن خلال التقويم المؤسسي يمكن قياس فاعلية المدارس كمؤسسات تعليمية في ضوء وظائفها وأغراضها، وما يعترضها من مشكلات، وما تحقق لها من إنجازات، من خلال قياس القدرة الأدائية، ورصد وجهة نظر أفراد وعناصر البيئة القريبة المتعاملة، والمتفاعلة مع تلك المؤسسة؛ كما أن لنتائج التقويم المؤسسي دورًا مهمًا في مساعدة المسئولين على تحسين فاعلية وكفاءتها السياسات التعليمية واستراتيجيات التنفيذ، بالإضافة إلى أنها تمثل أداة متميزة لتعريف المجتمع، وتطلعات المستفيدين، بمستوى الأداء المتحقق وفق رؤية علمية تتصف بالحياد والموضوعية.

وعلى الرغم مما سبق، وتبنى العديد من مؤسسات التعليم قبل الجامعي في كثير من الدول نماذج متعددة من التقويم المؤسسي مثل: تطبيق الاعتماد الأكاديمي أو نظام الأيزو "ISO"؛ أو نظام التقويم الشامل...إلخ، فإن الأدبيات التربوية تشير إلى وجود العديد من المعوقات التي شابت تطبيق هذه النماذج، ففي دراسة مصطفى (٢٠١٢) التي تناولت تحديد أهم معوقات تأهل مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج للحصول على الاعتماد التربوي، أشارت النتائج إلى قصور فريق الجودة الداخلي بالمدارس في التعبير عن رؤية المدرسة ورسالتها بطرق مبتكرة وقصور مراجعتها ونشرها على شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى ضعف القدرة على التخطيط وتحديد مشكلات المدرسة والاهتمام بوحدة التدريب والجودة واستثمار مخرجاتها وتفعيلها، بجانب ضعف الاهتمام بآراء أطراف العملية التعليمية، وأيضًا ضعف الشراكة بين المدرسة وبين مجلس الأمناء وأولياء الأمور والمجتمع المحلى، وقصور استخدام التكنولوجيا الحديثة وضعف الصلة بين المناهج وواقع الحياة.

كما بينت نتائج دراسة عيسان والعامري (٢٠١٢) أن من أهم التحديات التي تواجه الاعتماد المدرسي كأحد أساليب التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي؛ ضعف ملاءمة بعض أساليب التقويم وأدوات قياس الأداء المستخدمة في المؤسسات المدرسية مع المعايير

العالمية المستخدمة في الاعتماد، بالإضافة إلى قلة توافر الكفاءات القادرة على تطبيق إجراءات الاعتماد وتقويم المدرسة ذاتيًا؛ وضعف وضوح مسؤوليات العمل والتوصيف الوظيفي لجميع العاملين بالمؤسسة المدرسية؛ مما يعوق تفعيل المساءلة التعليمية المتوقعة من الاعتماد المدرسي، ولعل هذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة بلوك وأخرون (Blok, et.al, 2008) من أن التقويم الذاتي لأداء المدارس لا يوفر إجابات كثيرة حول ما ينبغي تحقيقه في بداية تقويم الأداء، كما أن تقويم الأداء المدرسي يمثل صعوبة بالغة للعديد من المدارس.

وفي السياق نفسه؛ أشارت نتائج دراسة كل من الشال وعمارة (٢٠٠٩) إلى عدم وعي كثير من المسئولين في أثناء تطبيق نموذج الاعتماد بمدارس التعليم الأساسي؛ للمقصود بالرؤية والرسالة، وأن ما يقال عنهما مجرد صياغات تربوية يسعى خبراء التعليم إلى إبرازها، بجانب وجود نقص كبير في الإمكانات المادية في المؤسسات التعليمية من حيث تجهيزات هذه المدارس والإمكانات المتاحة لتحسين جودة العملية التعليمية من معامل وأجهزة علمية ووسائل تعليمية متطورة، ومدارس ملائمة من حيث المساحة والحجم والفراغات المتاحة للأنشطة والمكتبات وقاعدة بيانات وفنيين على معرفة تامة بتوظيف هذه البيانات.

ويرى جولدبريج وكول (Goldberg & Cole,2002,13) ، أنه عند تطبيق نظام الـ "ISO" بالمدارس وجد العديد من الأسباب التي قاومت– على حد تعبيرهما– تطبيق ذلك النظام، من أهمها أن المعلمين لم يشعروا بملاءمة هذا النظام للتعليم داخل الفصول الدراسية والمدارس التي حصلت على شهادة المطابقة للـ"ISO"، كما أنه لم تبين تلك المدارس قدرة طلابها على منافسة المدارس الأخرى التي لم تحصل على الشهادة نفسها.

ويعتقد نيفو (Nevo, 2001) أن العلاقة بين التقويم الداخلي والخارجي للمؤسسات التعليمية كأسلوب لتحقيق ضمان الجودة في التعليم؛ قد أثار كثيرًا من النقاش لفترات طويلة، فالعديد من الدول تبنت التقويم الخارجي– هيئة التفتيش– كأسلوب لمراجعة الأداء المدرسي، إلا أن الطريقة التي ينفذ بها دائماً ما تتعرض لانتقادات شديدة، وهو ما يؤكد على ضرورة إعادة العلاقة بين التقويم الداخلي والخارجي والتوفيق بين المساءلة وتحسين المدارس.

مشكلة الدراسة:

إن غياب الرؤية الواضحة لتقويم المدارس؛ من وجهة نظر البعض (عبد العزيز، ٢٠٠٧) ، لا تمثل حاجزًا أمام التربويين وأولياء الأمور للحكم على مستوى جودة المدارس

بوضعها القائم فحسب، بل يحرم المدارس أيضًا من وجود قاعدة معرفية للتطوير المستقبلي لبرامجها، كما يرى أخرون (عبد الواحد وعبد بحر، ٢٠١١) أن نماذج التقويم المطبقة بالعديد من المدارس؛ لا تغطي كل الجوانب المراد تقويمها، بجانب وجود أثر واضح للمتغيرات الشخصية على فاعلية عملية تقويم الأداء بالمؤسسات، بالإضافة إلى أن الفريق المسئول عن تلك العملية؛ ينفذ عملية التقويم بشكل عشوائي.

وبالتطرق إلى أساليب ونظم تقويم الأداء المتبعة حالياً بالمدارس في بعض البلدان العربية، يشير عبد الكبير وآخرون (٢٠١١، ١٠) إلى أنها ما زالت لا تحقق الأهداف المطلوبة منها في تطوير الأداء المدرسي بصفة عامة لكونها متعددة الأساليب، وتختلف باختلاف المهام والواجبات المناطة بالعملية التعليمية، فعلى الرغم من تبني مفهوم الجودة وتوكيدها وصولاً للتحسين المستمر بتلك المدارس، فأن تطبيق هذا المفهوم– كما يشير إيويل (Ewell,1994) – من الصعب أن يكون فعالاً في ضوء عمليات المراجعة الموجهة خارجياً، وبالذات التي توجه من الحكومة والمرتبطة بالميزانية– كما هو الحال عندنا في مصر.

وتأكيداً على ما سبق؛ نشرت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر في تقريرها السنوي لعام (٢٠١٠م) ، أن ٦٠٪ من المدارس الحكومية المصرية التي تقدمت بطلبات اعتماد للهيئة، فشلت في الحصول على شهادة الاعتماد، وأن لجان الجودة التي قامت بزيارات ميدانية لجميع المدارس المتقدمة بطلبات الفحص، أجمعت على أن عدم استيعاب إدارة المدرسة لمفهوم "مخرجات العملية التعليمية" هو أكثر ما يحول دون حصول المدارس على الجودة.

وبالتطرق إلى التقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر؛ نجد أنه قائم على أحد اتجاهين أساسين، الأول: أسلوب التقويم التقليدي المتبع في مدارس التعليم العام من كتابة تقارير أداء المعلمين وتحصيل الطلاب وما قُطع من المنهاج الدراسي، والثاني: الحصول على الاعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

وباعتبار أن المعاهد الأزهرية جزء لا يتجزأ من المنظومة التعليمية بمصر بكل ما تشتمل عليه من مشكلات ومعوقات بخلاف طبيعتها الدينية التي تميزها عن غيرها من مؤسسات التعليم قبل الجامعي، يتبين أن تطبيق أساليب التقويم ونماذجه بتلك المعاهد يواجه بالعديد من المعوقات التي تحد من تحقيق أهدافه الموضوعة له، مع الإشارة إلى أن تلك المعوقات لا ترجع في الأساس إلى قصور في تلك النماذج أو الأساليب، ولكن ترجع

إلى قصور في تطبيقها أو عدم وعي القائمين عليها بإجراءات وأنشطة وآليات وأهداف تلك النماذج.

وعلى صعيدٍ أخر، أصبح جليًا عدم كفاية طرق التقويم الجزئية والأحكام الانطباعية لإصدار قرارات إدارية وتربوية ذات تأثير على العمليات التعليمية تؤدي إلى التحسين والتطوير، وبالتالي تتمحور مشكلة الدراسة في أن هناك حاجة شديدة لتحديد بعض المعايير المرجعية التي يجب أن تتناسب مع طبيعة المعاهد الأزهرية وأنساقها، مما يستدعى تطوير منظومة التقويم المؤسسي بها.

وعليه، تحاول الدراسة الإجابة على التساؤل الرئيس الآتي:

كيف يمكن تطوير أداء المعاهد الأزهرية بمصر من خلال تطبيق فلسفة التقويم المؤسسي؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة البحثية الآتية:

- ما فلسفة التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي؟
- ما أهم الاتجاهات الحديثة للتقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي؟
- ما واقع التقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر؟
- ما التصور المقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية في ضوء الاتجاهات الحديثة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

- تناول فلسفة التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي وعلاقته بأهم المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بأهدافه.
- استعراض أهم الاتجاهات الحديثة في مجال التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي.
- تقصي واقع التقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر.
- وضع تصور مقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية في ضوء ما سبق استعراضه من اتجاهات حديثة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من حيث كونها:

♦ محاولة لمساعدة المسئولين ومتخذي القرار بالتعليم قبل الجامعي بالأزهر؛ من تشخيص واقعهم ومعرفة أهم المعايير العالمية الحديثة التي تساعدهم في التأكد من أن العملية التعليمية تسير وفق المواصفات المطلوبة، وأنها توجه بصورة صحيحة.

♦ ستساهم من خلال تقديم تصورها المقترح؛ في ترشيد اتخاذ القرارات من خلال التعرف إلى فاعلية البرامج وتوزيع الموارد، وتقويم نجاح المبادرات والبرامج الجديدة الموجهة لخدمة أغراض تعليمية محددة بالمعاهد الأزهرية.

♦ ستقوم بتفعيل نظام المساءلة (المحاسبية) Accountability بالمعاهد الأزهرية؛ والذي يحدد بشكل رئيس الجهة المسئولة عن تطبيق سياسات أو برامج أو ممارسات تربوية بتلك المعاهد؛ ومدى نجاحها في القيام بمسؤولياتها.

♦ أنها تعد الدراسة الأولى –في حدود علم الباحث– التي تتناول تقويم المعاهد الأزهرية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم المؤسسي.

منهج الدراسة:

سوف تستخدم الدراسة المنهج الوصفي باعتباره أنسب المناهج التي تحقق أهداف الدراسة الحالية (الأغا والأستاذ، ٢٠٠٩، ٦٥) ، **وذلك من خلال تقسيم الدراسة إلى أربعة محاور هي:**

- **المحور الأول**: ويتم فيه تناول فلسفة التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي مع عرض لأهم المصطلحات والمفاهيم المرتبطة به.
- **المحور الثاني**: ويتم فيه عرض لأهم الاتجاهات الحديثة في مجال التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي، مع تقديم رؤية تحليلية من قبل الدراسة لما سبق عرضه من اتجاهات.
- **المحور الثالث**: ويتم فيه تناول واقع التقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر.
- **المحور الرابع**: التصور المقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر.

المحور الأول ـ فلسفة التقويم المؤسسي بمؤسسات التعليم قبل الجامعي:

يتمحور جوهر عملية التقويم عمومًا في المساعدة على تشخيص نقاط القوة ومواطن الضعف في البرامج التعليمية والممارسات التربوية واتخاذ قرارات أفضل بشأن مقترحات العلاج والتطوير، وعليه يمكن القول بأن التقويم كما أشار إليه لويس (Lewis, 2007) بأنه "عملية تجميع وتحليل منظم للبيانات والمعلومات الضرورية لصنع القرارات".

وبناءً عليه؛ يمكن النظر إلى أي برنامج للتقويم على أنه بمثابة دورة ثلاثية الأبعاد، بعدها الأول "كمي" وهو ما يعرف "بالقياس" Measurement، وبعدها الثاني "نوعي"، وهو ما يعرف "بالتقييم" Assessment، أما البعد الثالث فهو "كيفي" وهو المتعلق بصنع واتخاذ القرار، وهو ما يعرف "بالتقويم" Evaluation؛ فالقياس يهدف إلى التحديد الكمي للخلل الموجود في الأشياء أو الصفات أو الظواهر موضوع التقويم، بينما التقويم يعنى بتحديد نوع الخلل وموطنه ووصف أسبابه، وبإصدار القرار المناسب لعلاج ذلك الخلل وتعديل الاعوجاج أو تصحيحه في الشيء أو الصفة أو الظاهرة، وفي ضوء ما تكشف عنه عمليتا القياس والتقويم تكتمل دورة التقويم.

وينقسم التقويم من حيث جهة تنفيذه إلى تقويم داخلي Internal evaluation أو ذاتي، وتقويم خارجي External evaluation، وعادة ما يسبق التقويم الداخلي التقويم الخارجي، ويتكاملان، وينقسم التقويم الداخلي للمؤسسة إلى مستويين؛ المستوى الكبير ويتم على مستوى المؤسسة من حيث بنيتها التنظيمية وأدائها الوظيفي، وكل العوامل التي تؤثر في نجاح المؤسسة ككل، والمستوى الصغير الذي يركز على فحص الأقسام الأكاديمية والوحدات التشغيلية، والخطط التفصيلية المعدة لتحقيق نجاح أداء هذه الوحدات، كما ينقسم التقويم من حيث تركيزه إلى التقويم المؤسسي، والتقويم الفردي (Fitzpatrick & Worthen, and Sanders , 2004).

وبالتطرق إلى مفهوم التقويم المؤسسي باعتباره المستهدف من هذه الدراسة، نجد أنه يتعلق بالأهداف العريضة والسياسات بالمؤسسة، فيعرفه علام (١٣٢، ٢٠٠٣) بأنه: "مجموعة الإجراءات التي يقوم بها فريق من المعنيين بهدف تحديد نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تطوير في أداء المؤسسة في ضوء معايير محددة بغرض تحسين الأداء"، كما يعرفه عبود (٢٠٠٤، ٤) أيضًا بأنه "عملية إدارية مستمرة تقوم على استخدام مجموعة من المعايير لقياس الأداء في مختلف أجزاء المنظمة"، كما تناولته الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١١، ٤) من حيث كونه: "عملية تستند إلى معايير محددة؛ لتحديد جوانب القوة، وجوانب الضعف في أداء المؤسسة؛ من أجل تعزيز نقاط القوة، وعلاج

نقاط الضعف، ويرتبط هذا برؤية المؤسسة ورسالتها، ويؤدي إلى تحسين الأداء المؤسسي"، وتعرفه الدراسة الحالية إجرائيًا بأنه: " أداة لقياس فاعلية المؤسسة في ضوء وظائفها وأغراضها، وتحديد ما يعترضها من مشكلات، وما تحقق لها من إنجازات من خلال قياس قدرتها الأدائية، ورصد وجهة نظر أفرادها، وعناصر البيئة القريبة المتعاملة والمتفاعلة مع المؤسسة استناداً إلى معايير محددة".

ويضم التقويم المؤسسي عادة عدداً من المعايير منها ما هو متعلق بمهمة المؤسسة، وأهدافها وتطلعاتها، والتنظيم والتخطيط (من القيادة والإدارة التعليمية، والاتصال) ، والنطاق المؤسسي، ويشمل البرامج الأكاديمية، والبحث، والمجتمع والخدمة المهنية، والموارد المؤسساتية والخدمات: (من الموارد البشرية، والخدمات الطلابية، والموارد للتعليمية، والموارد المالية) ، والتطوير المؤسسي، وآليات للتقويم الذاتي الفعال (Lemai-tre, et.al, 2007,24) .

كما يقوم التقويم المؤسسي بقياس مدى التناسق بين النتائج والأهداف الموضوعة ومقارنتها وتحليلها، وبين الأهداف الخاصة، والأهداف العامة للمشروعات والخطط والبرامج المؤسسية، **فهو يستهدف خاصة تحديد الأمور الآتية**:

١. فحص الأهداف الموضوعة ونتائجها المحددة، وأيضا تأثيراتها المتوقعة.

٢. تحديد قدرة المؤسسة بصيغتها، ومكوناتها القائمة: (القيادات والعناصر البشرية، الهياكل والبنى التنظيمية، اللوائح والسياسات، الخطط والبرامج ونظم الاتصال والمعلومات، أساليب دعم القرار، نظم ومتابعة تقويم الأداء) على التكيف مع المستجدات البيئية، والتقنية المتغيرة، والمتغيرات الخارجية الأخرى.

٣. تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، وتعديل، ودعم.

٤. الأنماط المختلفة– السيناريوهات– من أجل الإشباع الأفضل لحاجات المستفيدين، والمتعاملين مع المؤسسة.

وتُعد المعلومات المتضمنة في تقارير التقويم المؤسسي بالإضافة لكونها معلومات تقويم لأداء المؤسسة ورصدًا لحالتها، فهي تمثل فيما بعد خبرة قيمة تُوظف، ويستعان بها في عمليات التخطيط للمستقبل، وتوضيح الأولويات، وتخصيص الموارد، **ويمكن إيجاز أهمية التقويم المؤسسي من تحقيقه للفوائد الآتية** (أحمد، ٢٠٠٧، ٣٥) :

١. يساعد في التحديد الدقيق للأهداف التي يمكن تحقيقها وقياسها.

٢. يمكن من اتخاذ الإجراءات الوقائية والتصحيحية والتحفيزية في أوقاتها المناسبة.

٣. يفعل دور الإدارة في تحقيق رضاء المستفيد من الخدمة وتجاوز توقعاته والارتقاء بجودة الخدمات المقدمة.

٤. يحدد وحدات قياس ممكنة مثل: (معيار القيادة ومعيار التخطيط الاستراتيجي ومعايرهما الفرعية) .

وعلى منحى أخر؛ يشير ليمتر وآخرون (Lemaitre, et.al, 2007) إلى أن التقويم المؤسسي يتضمن ثلاث مراحل هي:

- [**المرحلة الأولى**]: التقويم المؤسسي الذاتي، ويضم عملية إعداد تقرير الدراسة الذاتية للمؤسسة التعليمية من خلال دراسة واقع المدخلات والمخرجات والعمليات، باستخدام المؤشرات الكمية والنوعية، وتهدف هذه المرحلة إلى إتاحة الفرصة للمؤسسة لقياس فعاليتها وكفاءتها وتحديد نقاط القوة لديها والنقاط التي تحتاج إلى تطوير.

- [**المرحلة الثانية**]: التقويم الخارجي، ويتم عادة من قبل فريق التقويم الخارجي المرسل من جهة الاعتماد؛ وذلك بعد دراسة تقرير المؤسسة الذاتي، حيث يقوم فريق التقويم بإجراء زيارة ميدانية للمؤسسة تتضمن إجراء مقابلات مع الطلاب والمعلمين وغيرهم من المعنيين إضافة إلى الاطلاع على مرافق المؤسسة المختلفة.

- [**المرحلة الثالثة**]: عملية اتخاذ القرار النهائي في تقرير يصف نتائج التقويم من حيث نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تطوير مع وضع التوصيات.

ويرتبط التقويم المؤسسي بنوعين من تقويم الأداء؛ [الأول]: تقويم الأداء العام للدولة أو قطاع من القطاعات الأخرى، ويتم ذلك من خلال تقويم خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدولة لمعرفة ما لها وما عليها، والوقوف على نقاط القوة والضعف بهدف تحليلها للوصول إلى اقتراحات يمكن الاستفادة منها عند وضع الخطط المستقبلية، ومثال على ذلك قطاع التعليم في أي دولة، والنوع [الثاني]: تقويم الأداء الفردي؛ الذي يتضمن تحليل الوظائف التي يقوم بها العاملون في أية دائرة من دوائر تشكيل المؤسسة، كما هو الحال في تقويم أداء المعلمين والمديرين بالمدارس.

ويشكل مستوى تقويم الأداء المؤسسي "حلقة الوصل" التي تربط أدنى مستوي وهو الفرد وأعلاها وهو القطاع التعليمي أو الدولة، فنجاح أي مؤسسة يعتمد بصورة أساسية على مدى توافر أفراد أكفاء قادرين على إنجاز وظائفهم بدرجة عالية، وبالمنطق نفسه يعتمد نجاح المؤسسات بصورة رئيسة على توافر استراتيجية محددة المعالم، تتم صياغتها على مستوى الحكومة، وعلى دعم الوزارة المعنية– وزارة التربية والتعليم– لتحقيق الأهداف.

ويرتبط التقويم المؤسسي بالعديد من المفاهيم والمصلحات ومنها مفهوم الأداء المؤسسي (Institutional Performance) ، الذي يعرف بأنه: "المنظومة المتكاملة لنتاج أعمال المؤسسة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية" (الدوري، ٢٠٠٥، ٦٧) ، وتعرفه الدراسة الحالية إجرائيًا بأنه: " محصلة لكل من الأداء الفردي وأداء الوحدات التنظيمية بالمؤسسة؛ بالإضافة إلى تأثيرات البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية عليهما والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة بهدف الوصول إلى رضى المستفيد".

كما يرتبط التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي أيضاً بمصطلح تقويم الأداء المدرسي الذي يعرفه الزاملي وآخرون (٢٠١٢، ٢٨٢) بأنه: " عملية إصدار أحكام واضحة حول الأداء المدرسي بناءً على المعلومات التي جُمعت متضمنه التشخيص العلمي لأداء المدرسة باستخدام أدوات علمية مقننة تجمع بواسطتها الأدلة للحكم على مجالات: التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية وفق المعايير والمؤشرات الموضوعة لكل مجال لتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير".

وتعرفه الدراسة الحالية إجرائيًا بأنه: " عملية يتم بموجبها إصدار حكم على المدرسة من حيث مدى فاعليتها– كمؤسسة تربوية– في أداء رسالتها وتحقيق الأهداف المرسومة لها، وما تحدثه من آثار من خلال ما تؤديه من وظائف، وما تقوم به من أنشطة، وما يتم فيها من ممارسات، وما يُناط بها من أدوار".

وتجدر الإشارة هنا إلى أن مفهوم تقويم الأداء المدرسي يركز على إصدار الأحكام فقط حول مدى فاعلية المدرسة فيما يتعلق بالقيام بوظائفها المنوطة بها، إلى جانب التركيز على رصد جودة العمليات التعليمية التي تتم داخل المدرسة، بينما بجانب اهتمام التقويم المؤسسي برصد العمليات التعليمية المرتبطة بالجودة داخل المدرسة وتطويرها وتحسينها؛ فإنه أيضًا يشمل السياسات التعليمية والتشريعات والأنظمة وعملية اتخاذ القرار المتعلقة بالمدرسة.

المحور الثاني ـ أهم الاتجاهات الحديثة في التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي:

يشكل التقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي أحد أهم المنطلقات لتطوير المنظومة التعليمية في التعليم العام، فالمدرسة هي الوحدة الأكثر أهمية في النظام التعليمي، والمسئولة مسؤولية مباشرة عن نوعية مخرجاته، وهناك العديد من الطرق والنماذج التي يمكن من خلالها تقويم أداء المؤسسات، وذلك على الصعيد العالمي، وهذه الطرق وإن كانت

تتفق في هدفها وهو تقويم أداء المؤسسة في الجوانب المختلفة، وعدم الاقتصار على تقويم أداء الأفراد العاملين بها فقط سواء كانوا رؤساء أم مرؤوسين، إلا أنها تختلف في وسائل تطبيقها وطرق اختيار معاييرها تبعًا لاختلاف المؤسسات والغرض المحدد من التقويم المؤسسي، مع ملاحظة أن هذا الاختلاف لا يعني فصلًا تامًا بين هذه الطرق لوجود نوع من التداخل والتشابه بينها.

وتتناول الدراسة ثلاثة أنواع من الاتجاهات الحديثة في التقويم المؤسسي للمؤسسات التعليمية بصفة عامة والتعليم قبل الجامعي بصفة خاصة:

- **الاتجاه الأول**: تطبيقات إدارة الجودة ويشمل الاعتماد الأكاديمي، والمواصفات المعيارية العالمية أيزو ISO 9001- 2000، ونموذج ستة سيجما six sigma.
- **الاتجاه الثاني**: نماذج إدارة التميز ويشمل النموذج الأمريكي بالدريج Baldrige، والنموذج الأوربي لإدارة التميز EFQM.
- **الاتجاه الثالث**: نموذج قياس الأداء المتوازن ويشمل بطاقة الأداء المتوازن B.S.C.

(الاتجاه الأول) تطبيقات إدارة الجودة:

الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation:

يستنتج المتابع لمتطلبات مداخل التقويم التربوي ونماذجه أن الاعتماد وضمان الجودة بالمؤسسات التعليمية يعدُّ أحد أهم المداخل القائمة على الخبرة، فهو طريقة طورت لتوكيد الجودة بوساطة الجامعات والمدارس والكليات الأمريكية لمعرفة المؤسسات التربوية ذات المستوى الجيد، لذا فإن معايير الاعتماد صممت لتكون أساسًا للجودة، وللمساعدة في تحسين المدرسة، فالاعتماد هو مؤشر للسعي نحو التميز أكثر من كونه تحقيق مستوى معين.

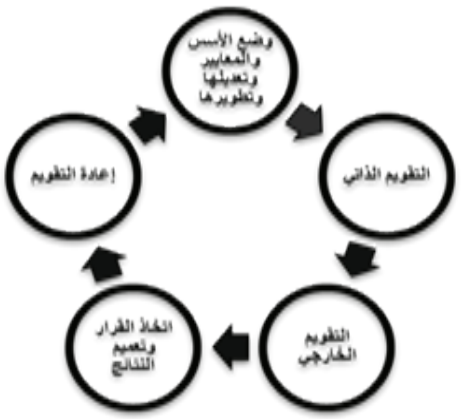
وتبدأ عملية الاعتماد بالتزام المسؤولين والمعلمين والإداريين بتحقيق معايير الاعتماد، فالمدرسة التي تسعى للاعتماد المبدئي يجب أن تقوم بعمل دراسة ذاتية self-study، وأن تتم زيارتها من قبل مجموعة من الزملاء المقومين، وهذه العملية تساعد في تحديد نقاط الضعف والقوة في المدرسة، وتزود المدرسة بالمعلومات اللازمة لعمل خطة استراتيجية لتحسين المدرسة، ثم تطبق معايير الاعتماد وتقدم الطلبات للجهة المسؤولة (Coffey and Millsaps , 2004)

وتنطلق الجودة والاعتماد المدرسي من النظر للمدرسة على أنها مركز للتطوير، ويتضمن ذلك خطوات عدة، من أهمها توضيح الهدف والمهمة، وتحديد التوقعات من

الآخرين، وتحمل مسؤولية العمل، وأن يطلب من الأفراد التعلم من أجل تحقيق التوقعات. ويقوم إطار توكيد الجودة على الدمج بين جانبين، الجانب الأول يختص «بالمراجعة» والتي تمثل عملية التعلم من خلال التخطيط والتنفيذ والمراجعة.وتتلخص خطواتها بتحديد المهمة وتحديد المعايير، وتنفيذ العمل، والمراجعة في ضوء المعايير والتعلم من خلال المراجعة.أما الجانب الثاني فيختص «بالمساءلة» التي تتضمن المجال أمام الأفراد لمعرفة ما يتوقع منهم وعواقب أعمالهم على أنفسهم وعلى الآخرين (Temponi, 2005) ، وتتكون منهجية الاعتماد والجودة من خمس خطوات رئيسة يوضحها الشكل الآتي:

الشكل (١)

يوضح منهجية وخطوات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي*.



*المصدر بتصرف من الباحث

ولتوضيح الشكل السابق كما أشار إليه بعضهم (Elgart, 2002) فيما يتعلق بـ:

١. وضع الأسس والمعايير وتعديلها وتطويرها: حيث تقترح هيئة الاعتماد المدرسي الأسس والمعايير للاعتماد وضمان الجودة والنوعية، وتعمم الأسس والمعايير حسب الضرورة، وبالاستفادة من مخرجات عملية التقويم الدورية للمدارس.

٢. التقويم الذاتي Self- evaluation: حيث تقع مسؤولية إجراء التقويم الذاتي على المدرسة نفسها، ويكوّن التقويم الذاتي أهم العناصر في عملية التقويم الخارجي، وتجري المدرسة تقويمًا ذاتيًا، موضوعيًا وعلميًا كوسيلة مجدية لمراجعة البرامج التي تقدمها دوريًا، وعلاقة تلك البرامج مع رسالة المدرسة وسياستها، ثم تعين المدرسة «لجنة موجهة» لهذا الغرض، وتؤخذ مدخلات العناصر كافة في المدرسة من إدارة وأعضاء هيئة التدريس وطلبة.

٣. إجراء التقويم الخارجي External evaluation: تقع مسؤولية التقويم الخارجي على هيئة الاعتماد والجودة، ويُجرى التقويم الخارجي من قبل لجنة مهنية متخصصة، والتي تعين لهذا الغرض، وتسمى "لجنة التقويم الخارجي"، وتُشعر المدرسة المعنية بالإطار الزمني للتقويم المزمع عقده، ومواءمته مع الجدول الزمني للمدرسة المعنية.

٤. اتخاذ القرار وتعميم النتائج: تناقش الهيئة مسوّدة التقرير مع إدارة المدرسة المعنية، وتتناول التوصيات معها، ثم تعمّم– وزارة التربية والتعليم– التقرير النهائي بعد إقراره، وترفق مع التقرير الإجراءات التي تنوي اتخاذها اعتماداً على توصيات الهيئة، ثم تعلم الجهة المسؤولة إدارة المدرسة المعنية بالقرارات التي تنوي اتخاذها في ضوء عملية التقويم: إما بالموافقة على الاعتماد دون تحفظ، أو الموافقة بشرط التعديل، أو عدم الموافقة، وفي حالة الموافقة المشروطة أو عدم الموافقة، تُحدّد فترة زمنية لتنفيذ التوصيات الواردة في التقرير.

٥. إعادة التقويم: يُعاد تقويم المدرسة دوريًا، مرة كل عدة سنوات؛ وتتّبع الإجراءات المبينة أعلاه في عملية إعادة التقويم الدوري، وتدرس الهيئة إمكانية تعديل المعايير للاعتماد وضمان الجودة بناءً على نتائج عملية التقويم والمدخلات ذات العلاقة.

ويعد النموذج الأمريكي في الاعتماد والنماذج التابعة له من أكثر النماذج نضجًا لاعتماده على التنظيم الذاتي، ولتناوله جميع جوانب المؤسسة، كما يُعد من أوضح الأنظمة وأكثرها تفصيلًا ومراعاة لجوانب التغيير الأساسية، حيث يتصف إطار الجودة والاعتماد في أمريكا بأن اهتمامه داخلي ويؤكد على التقويم الذاتي والتنظيم الذاتي والتنظيم الداخلي، وأنه بعيد عن تأثير الحكومة (Eaton ,2003) .

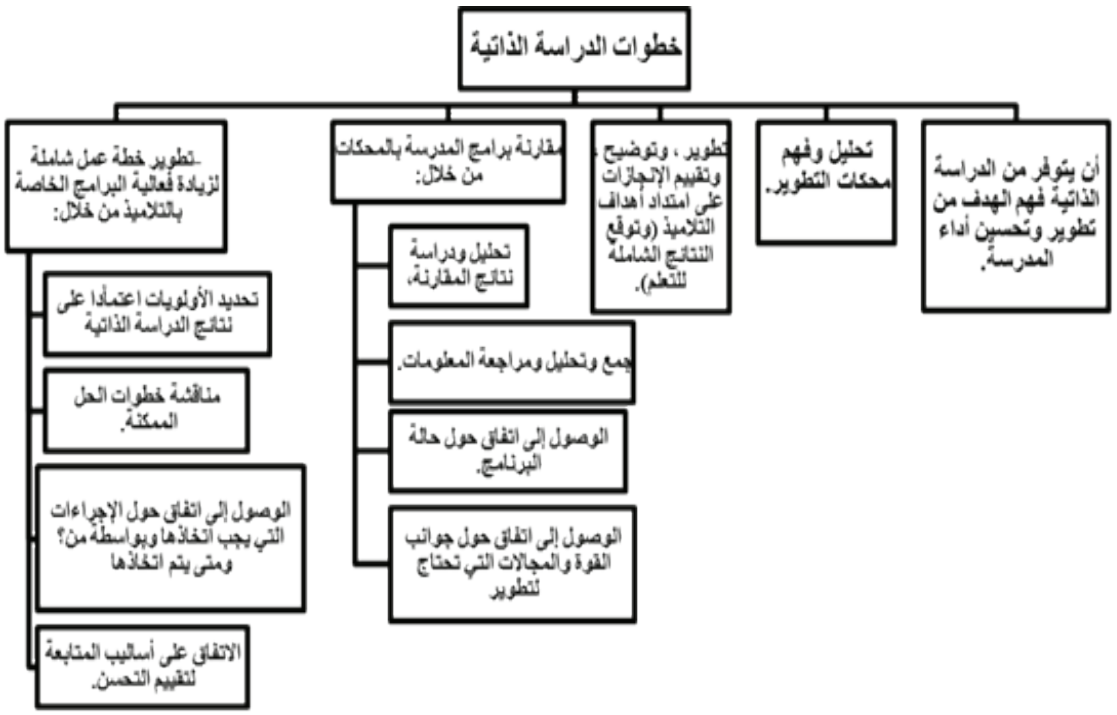
وتتناول الدراسة الحالية أحد أهم نماذج الاعتماد المدرسي وأشهرها، وهو نموذج «هيئة الاعتماد الدولي وعبر الأقاليم– سيتا Commission on International and Trans-regional Accreditation- CITA»– نموذج سيتا CITA- ، وهي هيئة اعتماد رسمية في الولايات المتحدة وجميع أنحاء العالم أنشئت في عام ١٩٩٤، حيث توفر هيئة الاعتماد «سيتا» أنظمة اعتماد تشجع المدارس على الارتقاء بمعايير جودة التعليم والمساهمة في تحسين أوضاع البلدان التي تنتمي إليها بما يعزز نجاح الطلاب وضمان مستقبلهم، وهي للمدارس خارج الولايات المتحدة الأمريكية (CITA, 2006) ، **وتتمثل إجراءات الاعتماد للمدارس في مراحل عدة يمكن إيجازها فيما يلي**:

♦ **المرحلة الأولى** (**التقديم للاعتماد والدراسة الذاتية**) : تقوم المدرسة بالتقدم للترشيح، ثم يقوم فريق من الهيئة بزيارة أولية للمدرسة وإجراء تقويم عام للمدرسة

والعملية التعليمية ومراجعة إنجازات المدرسة وإعداد تقرير عنها ثم رفعه للمركز الرئيسي لهيئة سيتا، يلي ذلك صدور الموافقة من الهيئة على ترشيح المدرسة والحصول على النماذج المطلوبة بإعداد الدراسة الذاتية التي تمتد لشهور عدة، وتقدم الهيئة المساعدة في إجراء الدراسة الذاتية، وخلال هذه المرحلة يقوم كل المعلمين بتقويم جوانب القوة والضعف والمجالات التي تحتاج لتحسين وتطوير، والشكل الآتي يوضح أهم خطوات الدراسة الذاتية لهذا النموذج.

الشكل (٢)

يوضح خطوات الدراسة الذاتية طبقا لنموذج CITA *.



* المصدر: بتصرف من الباحث.

♦ **المرحلة الثانية (الزيارة الميدانية)**: تتكون اللجنة الزائرة في المعتاد من عدد يتراوح بين (٣: ٩) أفراد أحدهم هو رئيسها، واللجنة الزائرة تتكون من ناظر مدرسة ومسؤول محلي وإداري ومدرس فصل ومسؤول مدرسي إداري غير ناظر المدرسة وممثل لمعهد أو جامعة، بالإضافة إلى أعضاء آخرين ممن قد يكونون ممثلين للإدارة التعليمية

للمنطقة التي تقع فيها المدرسة، كما يمكن إضافة تلميذ إلى اللجنة بناءً على طلب مدير المدرسة، ويلتحق أعضاء لجنة الزيارة بورش عمل خاصة تنظمها المنظمة في فترة مبكرة.

ويلي تحليل تقرير الدراسة الذاتية قضاء أعضاء اللجنة ثلاثة أيام في المدرسة للحصول على رؤية من الخارج حول جودة البرامج والعمليات التعليمية المقدمة للتلاميذ، ويراجع أعضاء اللجنة بيانات أداء التلاميذ ويلاحظون كيف تعمل المدرسة، ويزورون الفصول ويتحاورون مع الإداريين فرادى والمدرسين والتلاميذ وغيرهم، ثم تقوم اللجنة الزائرة بإعداد تقريرها حول نتائج أعمالها.

♦ **المرحلة الثالثة (التقويم والاعتماد)**: بعد مناقشة تقرير لجنة الزيارة مع لجنة إدارة المدرسة وبمشاركة أعضاء المدرسة جميعهم، يقدم التقرير رسميًا إلى المدرسة، وتوصي اللجنة الزائرة أيضًا بشروط وفترة الاعتماد بناءً على فلسفة المدرسة، ومحكات المنظمة والدراسة الذاتية والنتائج التي توصلت إليها من زيارتها، ثم تقوم لجنة الاعتماد بعد ذلك بالاجتماع مرات عدة لدراسة الوثائق المتوافرة بين يديها، ودراسة الاعتبارات المختلفة التي تؤخذ عند تحديد الاعتماد وفئته في ضوء محكات المنظمة وقواعدها والمعايير التي تلتزم بها، والدرجة التي التزمت بها المدرسة بالتقارير السابقة، بالإضافة إلى مدى انخراط أفراد المجتمع المحلي في إجراءات التقويم المختلفة.

وعادة ما تتكرر دورة الاعتماد والزيارة كل خمس سنوات، كما تتعرض بعض المدارس لإعادة التقويم وإعادة دورة الزيارة وإجراءاتها بعد فترات قصيرة قد تكون عامين أو ثلاثة، ويطلب من بعض المدارس تقديم تقارير بعد فترات معينة حول ما اتخذته من إجراءات لعلاج أوجه القصور والنقص التي سبق أن أشير لها في تقرير اللجنة، وذلك كشرط لاستمرار اعتمادها، وبهدف تشجيع عمليات التحسين في المدارس تقوم لجنة الاعتماد بالاتصال المستمر بالمدارس خلال الفترة الخاصة باعتمادها، كما تقوم بزيارات قصيرة لها.

(٢) المواصفات المعيارية العالمية أيزو -ISO 2000 9001:

لقد طُوِّر نظام الأيزو ٩٠٠٠ ليتوافق مع الميدان التربوي فظهر ما يسمى ISO 9002 والذي تضمن تسعة عشر بندًا تمثل مجموعة متكاملة من المتطلبات الواجب توافرها في نظام الجودة المطبقة في المؤسسات التعليمية للوصول إلى خدمة تعليمية عالية؛ حيث أثبت مدى فاعليته ومساهمته في رفع كفاءة الخدمة التعليمية من خلال تخفيض الهدر في إمكانات المؤسسة من الموارد ووقت العاملين، وتمكين المؤسسة من تحليل المشكلات التي تواجهها ووضع حلول فعالة لمنع حدوثها مرة أخرى من خلال الإجراءات التصحيحية والوقاية، وعدّلت المواصفات اعتبارًا من عام ٢٠٠٠ بهدف التبسيط، وصدر /ISO 9001

2000 الذي حل محل الأنظمة الثلاثة، ثم إصدار ٢٠٠٣ للمنظمات الاقتصادية أو التعليمية أو الصحية للحصول على اعتراف في تحقيق المعايير المطروحة (أحمد، ٢٠٠٦، ٥٢٢) ، وأخيرًا صدر الإصدار (ISO9001: 2008) والذي هو قيد التنفيذ بالمدارس.

ويمر تطبيق نظام الجودة ISO 9001 في المدارس بمراحل عدة، وفي النهاية يتم الحصول على شهادة المطابقة للمواصفات الدولية لمدة ثلاث سنوات، يتم خلالها المراجعة الدورية على المدارس، للتأكد من استمرار تطبيق المتطلبات – بحد أدنى مرة واحدة سنويًا– تتمثل هذه المراحل فيما يأتي:

♦ **مرحلة التقويم الأولي**: حيث تقوم الجهة المانحة في هذه المرحلة بالتعرف إلى الوضع القائم بالمدرسة من حيث الإمكانات المادية والبشرية والطريقة التي يطبق بها النظام التعليمي ونتائج التحصيل العلمي للطلاب؛ ومدى العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وتقويم عناصر العملية التعليمية ومقارنتها بمتطلبات المواصفات العالمية الأيزو ٩٠٠١.

♦ **مرحلة تطوير وتوثيق نظام الجودة**: في هذه المرحلة يُطوَّر النظام من خلال تنفيذ خطة تطويرية شاملة لاستيفاء متطلبات المواصفة (أيزو ٩٠٠١) ، من خلال إنشاء دليل الجودة وإجراءاتها وتعليمات العمل وخططه من أجل ضمان الحصول على نظام الجودة المطلوب، وذلك بالتعاون مع مسئولي المدرسة ومن ثم اعتماده من الإدارة التعليمية.

♦ **مرحلة تطبيق نظام الجودة**: يتم في هذه المرحلة تطبيق نظام الجودة على المدرسة من أقسام ووحدات إدارية وفنية، ويقوم فريق العمل المكون بالمدرسة بإدارة التعليم بالمتابعة، والتأكد من تنفيذ إجراءات وتعليمات نظام الجودة وتطبيقها.

♦ **مرحلة إعداد برامج ومواد التدريب**: تقوم الادارة في هذه المرحلة بإعداد مواد التدريب والتعليم لمختلف المستويات الإدارية خلال فترة تطبيق النظام مع توزيع هذه المواد على جميع العاملين في المدرسة للاطلا ع عليها تمهيدًا للتدريب عليها.

♦ **مرحلة التدريب**: وتَدَّرب في هذه المرحلة مجموعة من مسئولي المدرسة على نظام الجودة ISO 9001 وتطبيقاته ويقوم هؤلاء بتنفيذ التدريب لاحقًا لبقية العاملين، ويركز التدريب على الطريقة المثلى لإجراء المراجعة الداخلية.

♦ **مرحلة المراجعة الداخلية**: وتتم عن طريق فريق العمل في المدرسة المطبق بها نظام الجودة، وتهدف إلى التأكد من قيام جميع أقسام المدرسة من تطبيق الإجراءات والتعليمات الخاصة بالنظام، واكتشاف حالات عدم المطابقة وتعديلها في ضوء متطلبات المواصفة العالمية ISO 9001 تليها مراجعة الإدارة للتحقق من تطبيق النظام وتفعيله ميدانياً.

♦ **مرحلة المراجعة الخارجية**: تقوم الجهة المانحة للشهادة بالمراجعة الخارجية من استيفاء نظام الجودة لمتطلبات المواصفة، واكتشاف حالات عدم المطابقة واتخاذ الإجراءات التصحيحية والوقائية لمعالجتها.

♦ **مرحلة الترخيص**: بعد إتمام المراجعة الخارجية من الجهة المانحة للشهادة تُتخذ القرار بشأن منح المدرسة شهادة الجودة العالمية ISO 9001 حال المطابقة التامة للمواصفات.

(٣) نموذج ٦ سجما six sigma (6σ) أو الانحراف السداسي:

يرجع مصطلح سيجما إلى مفهوم الانحراف المعياري الإحصائي؛ وهو امتداد منهجي لإدارة الجودة الشاملة؛ وأول من استخدم هذا المصطلح وطبقه شركة موتورولا الأمريكية في عام ١٩٨٧م كنتيجة لتراجع مبايعات الشركة من خلال عدم رضا الزبون والإدارة التقليدية والعاملين غير المهتمين والبيروقراطية الغالبة على الأداء (Larson , 2003: 9) .

ويدل مبدأ ستة سيجما six sigma على أن المؤسسة تقدم خدمات أو سلعًا خالية من العيوب تقريبًا، لأن نسبة العيوب في سيجما ستة ٣,٤عيب لكل مليون فرصة، أي أن نسبة كفاءة وفاعلية العمليات ٩٩,٩٩٩٦٦٪، وتلخص الدراسة الحالية أن فكرة سيجما ستة تكمن في أنه إذا كانت المؤسسة قادرة على قياس عدد العيوب الموجودة في عملية ما فإنها تستطيع بطريقة علمية أن تزيل تلك العيوب وتقترب من نقطة الخلو من العيوب.

ويرتكز مفهوم ستة سيجما بالمدارس على مبادئ عدة أساسية أوردتها أدبيات البحث التربوي (الشامان، ٢٠٠٥؛ قرني، ٢٠٠٧، Mehrotra,2012, Gardner,2012) فيما يأتي:

♦ **الأول (التركيز على العملاء Customers are Important)** : وهم الطلبة بشكل أساسي، ثم العاملون في هذا القطاع، وأخيرًا أولياء الأمور والمجتمع بشكل عام، حيث يسعى التعليم قبل الجامعي إلى تحقيق حاجات هؤلاء العملاء (أصحاب المصالح Stakeholder) وتلبية توقعاتهم بإنتاج أفراد متعلمين.

♦ **الثاني (ارتباط السرعة والجودة وخفض التكلفة)** : حيث تتعهد منهجية ٦ سيجما من تحقيق هذا الثلاثي الذي يبدو متناقضًا، حيث تعرف إنتاجية المدرسة بحساب التكلفة لكل ساعة تعليمية لكل طالب، المرتبطة بنسبة الموظفين إلى المعلمين أو الطلبة، وتحسين العملية التعليمية نفسها، وخفض الوقت اللازم لتحقيق أهداف المقررات التدريسية.

♦ **الثالث** (**تحسين العمليات**) : يعد قطاع العمليات من القطاعات التعليمية التي غالبًا لا يحظى بالتغيير المطلوب، لذا تدعو منهجية ٦ سيجما المنظمات إلى تقويم كل من العمليات والمخرجات لتحديد الأخطاء في العمليات التي تؤدي إلى نواقص في المخرجات وفق خريطة تعلم learning map كأداة لتحديد النقاط الحرجة في عمليات التعلم التي تؤدي إلى مخرجات تعلم محددة، وعليه فإن التحسين المستمر للعمليات بتقويم المخرجات سيؤدي إلى زيادة جودة التعليم بالمدارس.

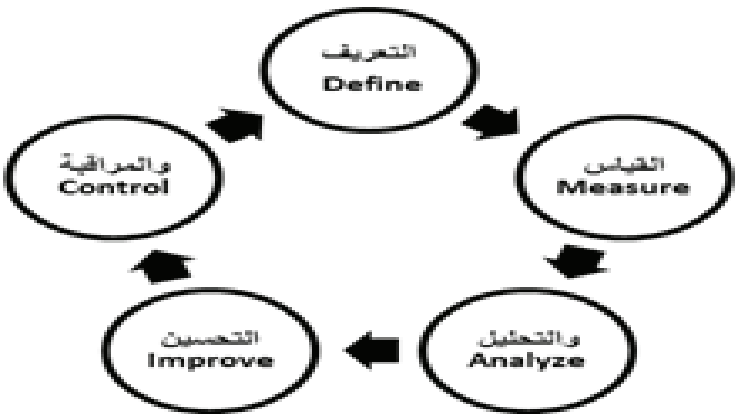
♦ **الرابع** (**استخدام البيانات لصناعة القرارات**) : حيث تستخدم تقانة ستة سيجما البيانات كقوة محركة للعمل، من خلال توظيف الحقائق والبيانات لدعم الآراء، ولا تقبل الافتراضات مما أدى إلى ظهور ما يسمى الإدارة بالحقائق" Management by facts".

♦ **الخامس** (**العمل الجماعي للحصول على أعظم الفوائد**) : حيث تركز منهجية ستة سيجما على العمل الجماعي والتشارك في الواجبات والمسؤوليات لجميع العاملين، وانسيابية حركة المعلومات وانتشار ثقافة التعلم الجماعي، والالتزام بأعلى مستويات الجودة، مما سيجعل المدارس أكثر فاعلية.

ويمر تطبيق سجما ستة بالمدارس بخمس خطوات متسلسلة هي: التعريف Define والقياس Measure والتحليل Analyze والتحسين Improve والمراقبة Control ويطلق عليها مصطلح DMAIC كناية عن الحروف الأولي للخطوات السابقة، والشكل التالي يوضح مراحل التطبيق.

الشكل (٣)

يبين مراحل تطبيق ستة سيجما six sigma بناء على نموذج ديمياك DMAIC *.



* المصدر: (Mehrotra, 2012; Gardner,2012) .

ولشرح المراحل السابقة تعطي الدراسة الحالية المثال التالي لتطبيق منهج ستة سيجما لمشروع تطوير تقويم تحصيل الطلاب بالمدارس باستخدام نموذج (DMAIC) كما يأتي:

- **التعريف Define**: ويتضمن تحديد نواتج تعلم الطلاب، وتحديد الأدوار والمسؤوليات للمشروع المستهدف، ووصف المعرفة الحالية حول عمليات تعلم الطلاب وأدائهم، ورسم خريطة عمليات التعلم، وتحديد نقاط التعلم الحرجة.

- **القياس Measure**: ويشمل تطوير قياسات نقاط التعلم الحرجة في عملية التعليم، وتحديد المستويات الدنيا المقبولة للأداء، وتطبيق قياسات التقويم في عملية التعليم، وجمع البيانات من عمليات التقويم.

- **التحليل Analyze**: ويشمل تحليل البيانات المتعلقة بمجموعة التوقعات للحدود الدنيا المقبولة من الأداء، واستنتاج النمطية في البيانات، ومناقشة نواحي الهدر في أنشطة عملية التعليم.

- **التحسين Improve**: ويشمل إجراء عصف ذهني لفرص التحسين والتخلص من نواحي الهدر في أنشطة عملية التعلم، ومناقشة نتائج هذا العصف الذهني، واختيار أفضل الحلول والتحسينات لتطوير عملية التعليم وتطبيقها.

- **الضبط Control**: ويشمل وضع قياسات للتغيرات المطلوبة في عملية التعليم، وتوثيق التحسينات الجديدة والإجراءات المرتبطة بها.

ولقد بدأ الاهتمام يتزايد مؤخرًا بتطبيق six sigma في المؤسسات التعليمية وبصفة خاصة التعليم بالمدارس لكون هذا النموذج الأكثر تطورًا على إحداث التحسينات في أداء المدارس وتقويمها؛ حيث يعُدّ المدرسين هم المستخدمون وأولياء أمور الطلاب هم العملاء، ولقد بدأ تطبيقها في بعض المدارس بأمريكا، وتبين أنه يمكن تطبيقها في جوانب العملية التعليمية كافة، وتحديدها بشكل دقيق وتحليلها وضبطها (Ruff,2010) ، كما بينت دراسة الديحاني (٢٠١٠) أنه يمكن تطبيق مبادئ سيجما ستة في الإدارة المدرسية بمدارس دولة الكويت وفق نموذج ديمياك DMAIC، وأن أهم المعوقات التي لا تيسر استخدام سيجما ستة في المدارس الفهم التقليدي للتعليم من قبل قيادة الوزارة ومحدودية صلاحيات المدير وكثرة أعبائه، وفي مجال تقويم الإشراف التربوي بمدارس البنين بمحافظة الإحساء؛ أشارت دراسة الحسن (٢٠١١) إلى أن تطبيق ستة سيجما ساعد على تحسين مشكلات الأداء وتقويمها وتقليلها في إدارة الإشراف التربوي وانعكاسه على المستفيد.

الاتجاه الثاني ـ نماذج إدارة التمييز Excellence Management:

ظهر على قمة التطورات التي بعثتها ثورة المعرفة مفهوم جامع يبلور الغاية الأساسية للإدارة في المنظمات المعاصرة من ناحية، ويبين السمة الرئيسية التي يجب أن تتصف بها من ناحية أخرى، ذلك هو مفهوم " التمييز"Excellence، حيث يشير هذا المصطلح إلى بعدين مهمَّين في الإدارة الحديثة.الأول: أن غاية الإدارة الحقيقية هي السعي إلى تحقيق التميز بمعنى إنجاز نتائج غير مسبوقة تتفوق بها على كل من ينافسها، بل تتفوق بها على نفسها بمنطق التعلم Learning، و (البعد الثاني) : أن كل ما يصدر عن الإدارة من أعمال وقرارات وما تعتمده من نظم وفعاليات يجب أن يتسم بالتمييز أي الجودة الفائقة الكاملة التي لا تترك مجالًا للخطأ أو الانحراف، ويهيئ الفرص الحقيقية كي يتحقق تنفيذ الأعمال الصحيحة تنفيذًا صحيحًا وتامًا من أول مرة.

وتكريسًا لمعنى التمييز ببعديه المشار إليهما، ظهرت على الساحة الإدارية نماذج تحاول أن تحصر أهم عناصر التمييز، ويأتي في مقدمة تلك النماذج: النموذج الأمريكي بالدريج (Baldrige) ، الذي يحصر عناصر التميز في الأداء على مستوي المنظمة، ويبين مقومات وشروط اكتسابها، والنموذج الأوربي لإدارة التميز (EFQM) الذي طوره ويقوم على تحديثه ونشر تقنياته الاتحاد الأوربي لإدارة الجودة؛ وفيما يأتي عرض مبسط للنموذجين السابق ذكرهما.

أولًا- نموذج مالكوم بالدريج للتميز
Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) :

أنشئ هذا النموذج عام ١٩٨٧ في أمريكا، وكان الهدف الأساس منه تعزيز التنافسية بين المنظمات، وقد سمي بهذا الاسم نسبة إلى مالكوم بالدريج الذي كان يعمل وزيرًا للتجارة في عهد الرئيس الأمريكي ريغان في ذلك الوقت؛ وقد تطور هذا النموذج من وسيلة لتقويم مدى تطبيق الجودة بالمؤسسات؛ إلى طريقة شاملة توفر إطاراً منهجياً للوصول للأداء العالمي، ووسيلة للتطوير المستمر بالمؤسسات (Badri , et al.,2006, 2) .

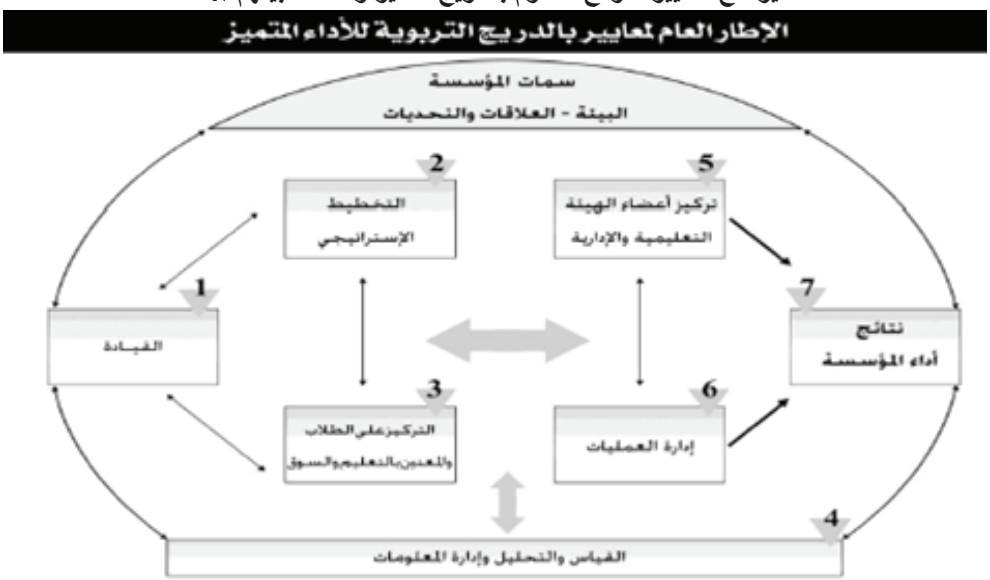
ولقد تناولت العديد من الدراسات التربوية مدى استخدام نموذج (بالدريج) بالمدارس، ففي دراسة يونغ (Young,2003) التي استهدفت معرفة آراء القيادات التعليمية بالمدارس بشأن تأثير تطبيق نموذج بالدريج على المؤسسات التعليمية، أشارت نتائج الدراسة إلى مدى التأثير الإيجابي على أداء المؤسسات التعليمية كنتيجة لتطبيق هذا النموذج، بينما أشارت نتائج دراسة ماريان (Marian,2001) إلى أن استخدام معيار (بالدريج) أدى إلى تحسين جودة التعليم الأساسي في ولاية تكساس الأمريكية، كما فرقت الدراسة أيضًا بين

المدارس في الحضر والريف فيما يتعلق بالممارسات الإدارية لأسلوب الجودة في ظل معيار (بالدريج) .

وعلى صعيد أخر يشمل الإطار العام لمعايير (بالدريج) التربوية للأداء المتميز مجالاتٍ سبعة يبينها الشكل الآتي.

الشكل (٤)

يوضح معايير نموذج مالكوم بالدريج للتميز والعلاقة بينهم *.



* المصدر: بتصرف من الباحث بالاعتماد على (Baldrige In Education, 2001) .

وتجدر الإشارة إلى أن من أهم سمات استراتيجية التقويم الفعال في نموذج (بالدريج) ما يأتي:

١. وجود ارتباط واضح بين ما يقوَّم وبين رسالة المؤسسة وأهدافها.

٢. وجود تركيز قوي لاستراتيجية التقويم على تحسين أداء الطلاب وبناء قدرات العاملين في المدرسة وفاعلية أداء برامج المؤسسة.

٣. التقويم المستمر للتعلم والتغذية الراجعة الفعالة.

٤. اعتماد التقويم على المنهج والأهداف التعليمية ومعايير الأداء.

٥. وجود إرشادات واضحة حول الكيفية التي تستخدم فيها نتائج التقويم.

٦. التقويم المستمر لنظام التقويم نفسه لتحسين ارتباطه بتحقيق الطلاب للمستويات المأمولة.

ثانيًا ـ النموذج الأوروبي للجودة:

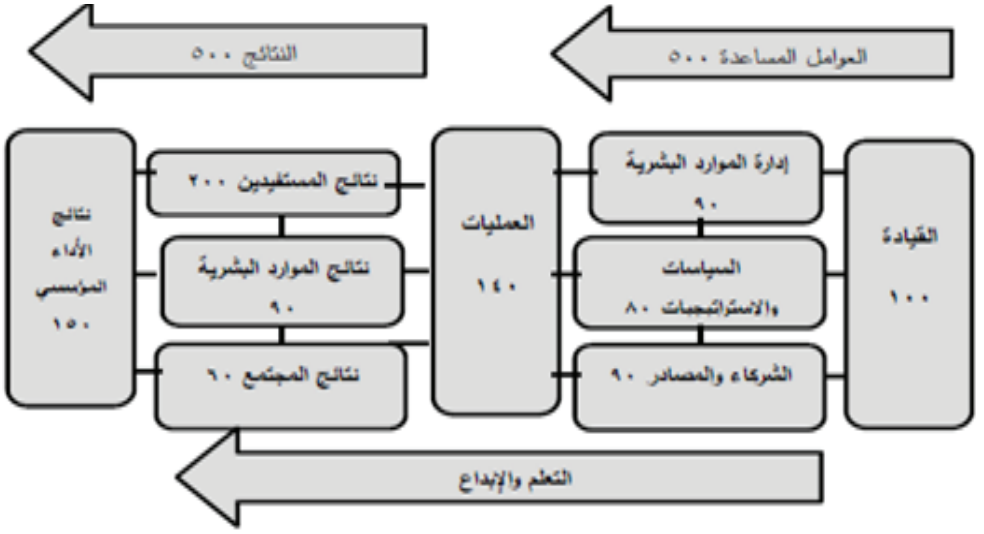
(EFQM) The European Foundation for quality Management Award:

بدأ هذا النموذج عام ١٩٩١م لمساعدة المؤسسات بأوروبا في المشاركة في التطوير الذي يقود إلى التميز في رضا العميل ورضا الموظفين وإدارة المعرفة والتأثير على المجتمع، والذي أصبح معروفا عالميًا كنموذج للتميز المؤسسي (Excellence Model) ، ويقدم التقويم الذاتي المعتمد على نموذج الجودة الأوربي EFQM ما لا يقدمه غيره من أساليب الجودة؛ فهو يقدم أسلوبًا للقياس مبنياً على المبادئ الإدارية للتميز؛ فمنه تتضح نقاط القوة وفرص التحسين؛ ويؤكد هذا النموذج على اختلاف المؤسسات فيما تحتاجه، فلكل مؤسسة فرص التحسين خاصة بها، فقد تجد فرصاً تتفق عليها عدد من المؤسسات، ولكن صفة الاختلاف هي الصفة السائدة في فرص التحسين للمؤسسة.

وتتبلور فلسفة النموذج الأوربي بالنسبة للمؤسسات التعليمية بالمدارس في أن التميز في الأداء لا يتحقق من خلال خدمة العملاء، وتحقيق المنافع لأصحاب المصلحة من العاملين وغيرهم والمجتمع بأسره فحسب، وإنما من خلال القيادة التي تقوم بصياغة السياسات وتوجيهها والاستراتيجيات والموارد البشرية وتستثمر العلاقات وتدير العمليات المختلفة بالمؤسسة التعليمية، والشكل الآتي يوضح معايير النموذج الأوربي للتميز والنقاط المحددة لكل معيار.

الشكل (٥)

يوضح عناصر النموذج الأوروبي للتميز EFQM مع النقاط المحددة لكل معيار



حيث تقترن برامج التميز بتطبيق معايير تقويم المؤسسات وإجرائها بناءً على متطلبات ومؤشرات محددة يقوَّم من خلالها مدى التزام هذه المؤسسات بتطبيق معايير التميز وتحقيق النتائج وإعطاء علامة محددة لكل معيار تقيس هذا المدى وفق منطق وآلية تسمى الرادار (RADAR) وجاءت هذه الكلمة في اللغة الإنجليزية كاختصار للكلمات التي تدل على أوجه القياس وعناصره وهي النتائج Results والمنهجيات Approach وتطبيقها Deployment ومراجعتها وتقويمها وتحسينها Assessment & Review، وبناءً على عملية التقويم هذه والتي تُنفَّذ من قبل خبراء تميز مستقلين تحصل المؤسسة على علامة إجمالية ضمن المدى العالمي (٠- ١٠٠٠) لتعبر عن مستوى التميز الذي وصلت إليه وتكون هذه العلامة حاصل جمع العلامات التي تحصل عليها المؤسسة نتيجة لتطبيقها معايير التميز المختلفة.

وتتبني العديد من الدول العربية والأجنبية تطبيق هذا النموذج منها: المملكة العربية السعودية، وإيران، والأردن، وقطر، والإمارات، وأسبانيا، وبلغاريا، وبريطانيا، والدانمارك، وإيطاليا، وفرنسا...وغيرها.

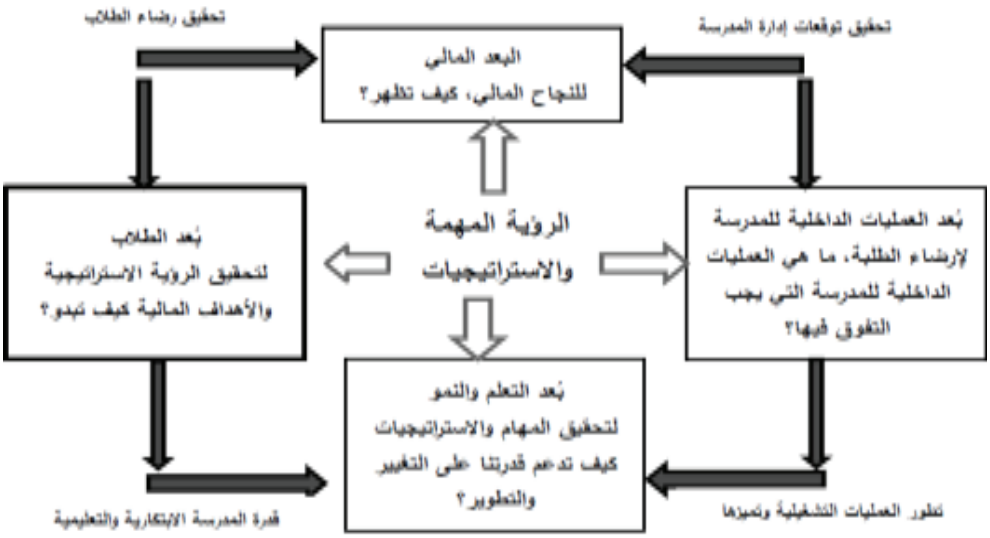
الاتجاه الثالث- بطاقة الأداء المتوازن (B.S.C) Balanced Scorecard:

يعد كل من روبرت كابلان وديفيد نورتون (Kaplan & Norton,2001) أول من أشارا إلى استخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن لقياس دوافع الأداء، وذلك من خلال تطويرها عن طريق دمجها مع الإدارة الاستراتيجية، كما قاما بتشكيل خريطة الاستراتيجية، وتنظيم قوى المؤسسة مع الاستراتيجية على المستوى الفردي عن طريق عمل ما يسمى ببطاقات الأداء الفردي.

وتهتم بطاقة قياس الأداء المتوازن بثلاثة قطاعات من الأطراف ذات المصلحة بالمؤسسة- المدرسة- ؛ وهم: المساهمون (المجتمع) والعملاء (الطلبة) والعاملون، ويجب أن تتلاءم المقاييس التي تختار في كل جانب من هذه الجوانب مع استراتيجية المدرسة، بحيث يتحقق التوازن بين الأهداف في الأجل القصير والأجل الطويل وبين المخرجات المرغوب فيها ومحركات الأداء لهذه المخرجات من خلال الأبعاد الأربعة للبطاقة، والشكل (٦) يوضح نموذج بطاقة قياس الأداء المتوازن.

الشكل (٦)

يوضح نموذج بطاقة الأداء المتوازن للمدارس.*



* المصدر: بتصرف من الباحث.

حيث يتبين من الشكل السابق أن أبعاد بطاقة الأداء المتوازن تتكون من:

- **أولاً – البعد المالي**: فعلى الرغم من انتقاد معظم الكتاب والباحثين للمقاييس المالية ودعمهم للمقاييس غير المالية، فإنهم لا ينكرون دور المقاييس المالية في تقويم الأداء، ويعدُّ البُعد المالي البُعد الأول والأهم في بطاقة قياس الأداء المتوازن لقياس الأداء الاستراتيجي.

- **ثانيًا – بعد العملاء (الطلاب)** : وتنبع أهمية هذا البُعد من أن إدارة المدرسة تسعى في الوصول إلى تحقيق أعلى درجة لإرضاء الطلبة، إذ إن درجة الرضا تؤثر في نسبة الحصول على طلبة جدد وإمكانية المحافظة على الطلبة الحاليين، وتستطيع المدرسة من خلال هذا البُعد أن تحصل على الإجابة عن الكيفية التي ينظر بها الطلبة إليها.

- **ثالثًا – بُعد العمليات الداخلية**: ويركز هذا البعد على العوامل والإجراءات التشغيلية الداخلية المهمة التي تُمكن المدرسة من التميز، وبالتالي تؤدي إلى تحقيق رغبات الطلبة المتوقعة منها بكفاءة وفاعلية، وأيضًا إلى تحقيق نتائج مالية متميزة مرضية للعاملين في المدرسة، وكذلك يركز على تحديد الحلقات التي سوف تحسن الأهداف والمساعدة على معالجة الانحرافات وتطوير الأداء والعمليات الداخلية سعيًا لإرضاء الطلبة.

● **رابعًا - بُعد التعلم والنمو**: يهدف هذا البعد إلى توجيه الأفراد نحو التطوير والتحسين المستمريْن الضروريْن للبقاء، من خلال التركيز على تطوير قدرات العاملين والمدرسين داخل المدرسة كونهم البنية التحتية لها، والتي تعمل على بناء المدرسة وتطويرها لأجل طويل، وكذلك طبيعة الأنظمة والإجراءات التنظيمية ونوعيتها، والتي توصل في النهاية إلى تحقيق الأهداف الخاصة برضا الطلبة.

وجدير بالذكر، أن استخدام بطاقات الأداء المتوازن في القطاع التعليمي ما زال في مؤشراته المبدئية، حيث أشارت نتائج دراسة توهيدا (Tohidi, 2010) أن استخدام بطاقة الأداء المتوازن بشكل خاص في المؤسسات التعليمية الحكومية أدى إلى تعظيم العائد من تقديم الخدمات التعليمية من خلال زيادة أعداد المستفيدين والمتلقين بالخدمة مما انعكس على نمو إيرادات هذه الخدمة نتيجة تحسين الأداء الناتج من التطوير المستمر في تقديمها بناءً على تقويم الأداء عبر منظور العملاء) الطلبة) ، كما بينت دراسة محمد (٢٠١٢) فاعلية استخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن كأداة لتقويم أداء الجامعة الإسلامية بغزة، وذلك من وجهة نظر العاملين بها، كما أوصى كل من عبد اللطيف وتركمان (٢٠٠٦، ١٤٩) بضرورة السعي لاستخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن في منظمات الأعمال، والمنظمات الخدمية كالمدارس والدوائر الحكومية، للاستفادة من مزاياها، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة كل منها وظروفه، وضرورة توفير نظام معلومات فعال يعتمد على الحاسوب لزيادة فاعلية هذه التقنية.

رؤية تحليلية لما سبق عرضه من اتجاهات الحديثة:

من خلال العرض السابق لأهم الاتجاهات الحديثة للتقويم المؤسسي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، يتبين أنه لا يوجد اتجاه عام تتبناه المؤسسات التعليمية كلها بصفة مستمرة، وتشير الدراسة الحالية إلى أنه مع تعدد المعايير والمحكات لضمان الجودة، فان ذلك قد يؤدي إلى ترك الباب مفتوحاً لتحديد أو تعريف تلك المحكات أو المعايير حسب رؤية كل مدرسة أو هيئة تعتمد تلك المعايير، فالمقارنة بين المدارس وفق معايير مطلقة قد لا يكون منطقياً، سواء بين الدول المتقدمة والنامية أو حتى بين الدول من الفئة نفسها، أو بين المدارس داخل الدولة نفسها.

ومن خلال تحليل الاتجاهات السابقة نجد أن منهج (بالدريج) –على سبيل المثال– يركز على المهمَّات الإدارية والتعليمية وكيفية وصول المدرسة إلى الجودة الشامل، إلا أنه لا يغطي تقويم الأداء المالي لتلك المدارس؛ بينما في نموذج بطاقات الأداء المتوازن تغطى الأنشطة بالمدارس كافة؛ بجانب تسهيل بناء الأطر الاستراتيجية، إلا أنها تفتقر إلى التفاصيل الخاصة باستراتيجيات التواصل الداخلي.

وعلى صعيد آخر وبالرغم من تبني الاعتماد الاكاديمي كأحد أحدث الاتجاهات المعاصرة في التقويم المؤسسي للمدارس بالعديد من الدول– ومنها مصر– ؛ فإن الدراسة الحالية تشير إلى أن الاعتماد يركز على عناصر عامة، ولا يتناول أدق التفاصيل داخل النظام المدرسي، كما أنه يهتم بدرجة توافر الحد الأدنى لمتطلبات النجاح والجودة وسلامة الأداء، بجانب اعتماده بشكل كبير في حكمه على نتائج الدراسة الذاتية التي تتم داخل المدرسة، وأخيراً فالاعتماد الأكاديمي يفترض توافر قدر كبير من الاستقلالية الإدارية والمالية والتربوية للنظام المدرسي، مما يواجه صعوبات كثيرة عند تطبيقه على النظام المدرسي الحكومي –وخاصة في الدول العربية– الذي تضيق فيه مساحة الحرية والاستقلالية في اتخاذ كثير من القرارات الإدارية والمالية والتربوية.

وفيما يتعلق بمنهجية (ستة سيجما) ، فنجد أنها تركز على مشكلة محددة وبخاصة التي تسبب قصورًا تعليميًا، وتعمل على تقليل الاختلافات في العمليات أي أنها لا تعمل علي تحسين كامل للمؤسسة في الوقت نفسه؛ وغالبًا ما تُستخدم (ستة سيجما) لاستكمال إدارة الجودة أو تحسين أداء المؤسسة التعليمية، بينما في أسلوب ISO 9001 يتم التركيز على المبادئ التوجيهية لحل المشكلات وصنع القرار بالمؤسسة التعليمية، إلا أنه لا يشير إلى نوعية الاستراتيجيات التي تستخدم لتطبيق ما سبق.

ومن ناحية أخرى فإن نماذج التميز– النموذج الأوروبي للجودة EFQM، ونموذج بالدريج Baldrige– تعتمد على تقويم مدى توافر مجموعة من المعايير اعتمادًا على تقويم كمي أو نوعي لنتائج الأعمال ومقارنتها بنتائج مرجعية؛ تشمل العملاء وأصحاب المصلحة، ويركِّز فيها على المستقبل، أما منهجية ISO 9001، فإن التقويم فيها يكون على مستوى تقويم مدى توافر المتطلبات اللازمة والمبادئ الأساسية لتحسين الأداء من خلال توفير قاعدة مشتركة لنظام التأهيل– بمعنى مبسط معايير ISO تغطي جزءاً صغيراً من متطلبات معايير التميز– .

وعلى صعيد آخر نجد أن مبادئ إدارة التميز بنماذجها المتعددة تضيف إلى المناهج الأخرى من نماذج التقويم المؤسسي مبادئ تشمل الأطراف أصحاب الشأن، وذلك لأن معايير التقويم المبنية على التميز تقوم الأساليب الإدارية المستخدمة في المؤسسة، وأيضاً تقوم النتائج المحققة للأطراف أصحاب الشأن، ولذلك تعدّ مبادئها أفضل المبادئ تعبيرًا عن فلسفة الجودة الشاملة، فهي تمكن المؤسسات من أن تختار الأساليب الإدارية التي ستطبقها، ولا تجبرها على نوع معين من الأساليب.

المحور الثالث ـ واقع التقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية بمصر:

يعد التعليم الأزهري إحدى المنظومات التعليمية ذات الطابع الخاص، حيث إنه يقدم تعليمًا يعمل على تدعيم التنشئة الخلقية والدينية لطلابه، بجانب تزويدهم بالثقافة الإسلامية والعربية، وتعد المعاهد الأزهرية المؤسسات التعليمية التي تقوم مقام المدارس بأنواعها في التعليم العام، والتي تهدف إلى تزويد طلابها بالقدر الكافي من الثقافة الإسلامية والعربية، وإلى جانبها المعارف التي يتزود بها نظراؤهم في مدارس التعليم العام، وتنقسم المعاهد الأزهرية إلى ثلاثة أنواع: معاهد أزهرية عادية ومعاهد نموذجية ومعاهد خاصة (عبد المجيد، ٢٠٠٧، ٤) .

وفيما يتعلق بالتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية، فهو يسير على الاتجاه التقليدي العادي من خلال التوجيه والإشراف على مستوى الإدارة العامة للتوجيه الفني بالإدارة المركزية، وعلى مستوى أقسام التوجيه الفني بالمناطق الأزهرية، والذي يقتصر فقط على قياس أداء المعلم، وذلك عن طريق تقويم أداء التلاميذ، وكتابة تقرير بذلك ورفعه إلى الإدارة العامة للمعاهد، كما أن عملية التوجيه من قبل الإدارة بالمعاهد أو قطاع المعاهد الأزهرية تعد عملية ذاتية تقليدية لا تقوم على كفايات تربوية محددة، وإنما تعتمد على التفتيش والنقد ومتابعة دفاتر الإعداد وكراسات التلاميذ وما قطع من المنهاج، والنشاطات المتمحورة حول الكتاب المدرسي، والالتزام بما به من نصوصٍ وتطبيقات، وحول الالتزام بالجدول الزمني المحدد لتنفيذ المنهاج (عبد المجيد، ٢٠٠٧، حسين، ١٩٩١) ، وغيرها من الجوانب البعيدة غالبًا عن أمور حيوية، مثل نقد المنهاج وتعديله، والابتكار في طرائق التدريس، وإعادة تشكيل وتركيب بيئة التعلم داخل الفصل والمدرسة، وتحقيق التناسق بين جهود معلمي المادة وبين بقية عناصر المنظومة التعليمية بالمعاهد، ولم يؤت التحول جزئيًا في بعض النظم التعليمية بالمعاهد الأزهرية من مفهوم الإشراف الزائر إلى الإشراف المقيم في مجال النمو المهني للمعلمين داخل معاهدهم.

وعلى صعيد أخر يشرف قطاع المعاهد الأزهرية– من خلال الإدارات المختلفة– علي المعاهد الأزهرية فيما يتعلق بالشئون المالية والإدارية التي تعتمد على المركزية في اتخاذ القرار بما لا يراعى الواقع الفعلي للمعاهد، كما أن عملية التقويم المؤسسي للمعاهد الأزهرية لا تتبع نظاماً للإشراف بمفهومه الحديث، وبالنظر إلى أسلوب الإدارة بالمعاهد

الأزهرية نجد أن شيوخ المعاهد يميلون إلى الأسلوب الأوتوقراطي- نوع من أساليب القيادة الاستبدادية- في الإدارة نتيجة المركزية الشديدة، ويشير بعضهم (خليفة، ١٩٩٠، ١٧٠، هيبة، ١٩٩٩، ١٥٩) إلي افتقادهم إلى أساليب الإدارة الحديثة في إدارة معاهدهم، بالإضافة إلى اعتمادهم الكبير على وكلائهم في سير عملية الإدارة داخلها مما أدى إلى ضعف المشاركة في مجال إدارة المعاهد الأزهرية، وقلة معرفة أولياء الأمور بما يدور داخل المعاهد الأزهرية.

ممع بداية إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education في عام ٢٠٠٦م؛ واعتبارها الجهة المسئولة عن نشر ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية والمجتمع، وعن تنمية المعايير القومية التي تتواكب مع المعايير القياسية الدولية، كما ورد في دليل الاعتماد الصادر عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩، ٢) ؛ تم أنشاء قطاع خاص بالهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد؛ يختص بالتعليم الأزهري يرأسه أحد نائبي رئيس الهيئة، كما تعتمد الهيئة المعاهد الأزهرية وفقاً لمعايير الاعتماد السارية على مؤسسات التعليم قبل الجامعي غير الأزهرية، وذلك طبقاً للمعايير المعدة من قبل الهيئة- وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، ودليل التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٣) .

ولمواكبة ما سبق قامت المعاهد الأزهرية ممثلة بشيخ الأزهر وطبقًا للقرار رقم (٣٥٩) لسنة ٢٠١٠م؛ بإنشاء مركزٍ لضمان الجودة والتدريب بقطاع المعاهد الأزهرية، مهمته وضع خطة استراتيجية لضمان جودة التعليم بالمعاهد الأزهرية وخططٍ للتحسين والتنمية المهنية المستدامة للعاملين بما لا يتعارض مع خصوصية الأزهر الشريف، كما تضمن القرار في مادته السابعة بأن توجد بكل معهد أزهري وحدة لضمان الجودة والتدريب تتبع المكتب الفرعي لضمان الجودة والتدريب بالمنطقة، والجدول الآتي يقارن بين عدد مدارس التعليم العام والمعاهد الأزهرية الحكومية التي اُعتمدت من قبل الهيئة الفترة الزمنية من عام ٢٠٠٨ إلى ٢٠١٢م.

الجدول (١)

يوضح عدد المدارس والمعاهد الأزهرية الحكومية التي أُعتمدت من الهيئة مقارنة بإجمالي المدارس والمعاهد لكل مرحلة في الفترة من عام ٢٠٠٨ إلى عام ٢٠١٢م *.

نوع التعليم	ابتدائي			إعدادي			ثانوي			المجموع		
	عدد المدارس المعتمدة	إجمالي المدارس/ المعاهد	النسبة	عدد المدارس المعتمدة	إجمالي المدارس/ المعاهد	النسبة	عدد المدارس المعتمدة	إجمالي المدارس/ المعاهد	النسبة	عدد المدارس المعتمدة	إجمالي المدارس/ المعاهد	النسبة
عام	١٧٢١	١٥٤١١	%١١,٢	٩٧١	٨٤٨٤	%١١,٤	٢٦٦	١٨١٥	%١٤,٧	٢٩٥٨	٢٥٧١٠	%١١,٥
أزهري	٦	٣٤٢٣	%٠,٢	٨	٣٠٢٤	%٠,٣	٥	١٩٩٩	%٠,٣	١٩	٨٤٤٦	%٠,٢

* المصدر: اعتمد الباحث على الكتاب الإحصائي السنوي لهيئة ضمان الجودة لعام ٢٠١٠/ ٢٠١١م.

وبالتحليل للجدول السابق يتبين أن هناك فجوة كبيرة بين المدارس المعتمدة بالتعليم العام وبين المعاهد الأزهرية المعتمدة، حيث بلغت نسبة المدارس المعتمدة من التعليم العام ١١,٥٪ من إجمالي المدارس بالتعليم قبل الجامعي العام، بينما بلغت نسبة المعاهد الأزهرية التي اعتمدت ٠,٢٪ من إجمالي عدد المعاهد الأزهرية، وهو ما دفع الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لمطالبة الحكومة بالضغط على المدارس والمعاهد الأزهرية للتقدم للهيئة للحصول على الاعتماد، حيث أشارت إلى أن أغلب المعاهد الأزهرية ومدارس التعليم الفني لم تتقدم للحصول على الجودة، مقترحه ضرورة أن تقدم الحكومة حوافز مالية للمدارس والمعاهد التي تحصل على الاعتماد (جريدة الشروق، ٢٠١٢م) .

ومن خلال خبرة الباحث باعتماد العديد من المعاهد الأزهرية– في حدود علم الباحث لا توجد دراسة تناولت الاعتماد بالمعاهد الأزهرية– **وجد أن من أهم معوقات تأهل المعاهد الأزهرية للحصول على الاعتماد من الهيئة القومية لضمان الجودة:**

١. قصور مراجعة رؤية المعاهد الأزهرية ورسالتها ونشرها على شبكة الإنترنت.

٢. قصور فريق الجودة الداخلي بالمعاهد الأزهرية في القيام بالمهمَّات المنوط به للاعتماد.

٣. عدم القدرة على التخطيط وتحديد مشكلات المعاهد الأزهرية في أثناء القيام بالتقويم الذاتي.

٤. ضعف الاهتمام بوحدة التدريب وضمان الجودة واستثمار مخرجاتها وتفعيلها.

٥. قلة توافر العدد الكاف من المعلمين والإداريين والفنيين والأخصائيين المعاهد الأزهرية.

٦. قصور تجهيزات بعض المعامل بالمعاهد الأزهرية للتأهل للحصول على الاعتماد.

٧. ضعف الشراكة بين المعاهد الأزهرية وبين مجلس الأمناء وأولياء الأمور والمجتمع المحلى.

٨. ارتفاع كثافة الفصول وقصور استخدام التكنولوجيا الحديثة وضعف الصلة بين المناهج وواقع الحياة.

المحور الرابع ـ تصور مقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية في ضوء أهم الاتجاهات الحديثة:

يمثل تطوير الأداء المؤسسي أحد أهم التوجهات الحديثة في الأدبيات والدراسات العلمية فكراً، وتنافساً بين المؤسسات التربوية ممارسةً وتطبيقاً؛ لتحقيق الريادة محليًا وعالميًا، ولا يتحقق هذا التطوير إلا من خلال نظام متكامل للتقويم يكون فيه نقطة البداية والنهاية، ودورياً ومستمراً بينهما لتجويد الأداء؛ وتحديد أولويات التطوير من خلال آليات وأدوات علمية دقيقة.

وبناءً على ما تقدم، فإن الدراسة الحالية تتبنى في تصورها المقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية؛ نماذج التقويم المؤسسي التي تعتمد على نماذج التميز؛ وذلك من منطلق ارتباط إدارة الجودة الشاملة بإدارة التميز من خلال كون الأولى هي أحد معايير تقويم التميز كما أكد ذلك السلمي (٢٠٠٢، ٩) .

منطلقات التصور المقترح:

يعد التقويم المؤسسي للمعاهد الأزهرية هو أحد ضمانات نجاحها في القيام بمهمَّاتها، ومن خلاله يمكن تحديد الاحتياجات الفعلية التي تساعد في وضع الخطط والسياسات التي تعالج أوجه القصور، والوقوف على الاتجاهات الحقيقية للطلاب والمعلمين والعاملين، وتحديد ما تملكه تلك المعاهد من إمكانيات ومهارات، وتقديم البيانات الدقيقة اللازمة للمساعدة على اتخاذ القرارات الرشيدة، **في ضوء ما سبق تأتي أهمية وضع هذا التصور**

من منطلقات عدة أهمها:

١. يعد التقويم المؤسسي منهجًا لتحديد كيف يمكن للمعاهد الأزهرية تحقيق أهدافها، ومن أنه يجب أن يشمل المستويات كافة داخل تلك المؤسسة التعليمية، مع التوجه نحو التحسين المستمر لأهداف التعليم قبل الجامعي الأزهري، لتكون المحصلة في النهاية تكوين مقاييس للأداء ومنها المؤشرات الكمية التي توضح الكيفية التي تحقق بها المعاهد الأزهرية أهدافها.

٢. أغلب المشكلات التي يعاني منها التقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية– كما سبقت الإشارة إليها– ، تتمثل في مشكلات تنظيمية تنبع من الإدارة والمجتمع المدرسي، وأيضاً مشكلات متعلقة بثقافة نظام التقويم وفلسفته بتلك المعاهد، مما يستدعي نظامًا للتقويم يتناسب مع تلك المشكلات.

٣. لكي تستطيع المعاهد الأزهرية أن تنافس، بكفاءة نظرائها من المؤسسات التعليمية، فإنها تحتاج إلى أن تتميز بخدماتها لضمان رضا عملائها الداخليين والخارجيين على حد سواء، فالثقافة الداخلية التي تقدر عملاء المؤسسة يمكن أن تساعد في تحسين دافعية العاملين، وإيجاد الولاء لديهم، والوصول للأداء المرتفع وتحقيق الإبداع؛ والميزة التنافسية المؤسسية.

٤. إن خصوصية المعاهد الأزهرية من حيث البيئة المحيطة والثقافة السائدة والمعطيات والموارد والإمكانات المتوافرة، **لابد أن تأخذ بعين الاعتبار المحددات التالية عند تقويمها:**

- تناسب نموذج التقويم المؤسسي مع خصائص المعاهد الأزهرية (العامة– النموذجية– الخاصة) المتباينة من حيث النوع وعدد الطلبة ونظام الدراسة وغيرها.
- تعريف المعايير الخاصة بالتقويم بما يتناسب مع طبيعة بيئة التعليم قبل الجامعي الأزهري والتي تندرج تحت تصنيف المنظمات الخدمية.
- تحديد مقاييس نتائج الأعمال المناسبة لطبيعة تلك المعاهد.
- الاهتمام بالإمكانات المتوافرة في بيئة العمل الحالية لتلك المعاهد.

أهداف التصور المقترح للتقويم المؤسسي للمعاهد الأزهرية:

من خلال العرض السابق لمنطلقات التصور المقترح، يمكن تحديد أهدافه فيما يأتي:

١. تحقيق متطلبات الجهات ذات العلاقة بالمعاهد الأزهرية واحتياجاتها.

٢. تحسين مستوى أداء المعاهد الأزهرية اعتمادًا على المعلومات الناتجة من التقويم المؤسسي لها، والكشف عن مواطن القوة وتدعيمها، ومواطن الضعف والمشكلات التي تعوقها عن تحقيق الجودة والتعامل معها بكفاءة.

٣. مساعدة المعاهد الأزهرية في وضع أولويات تخصيص الطاقات والموارد في المجالات التي تحتاج إليها، بما يؤدي إلى تكامل الأداء.

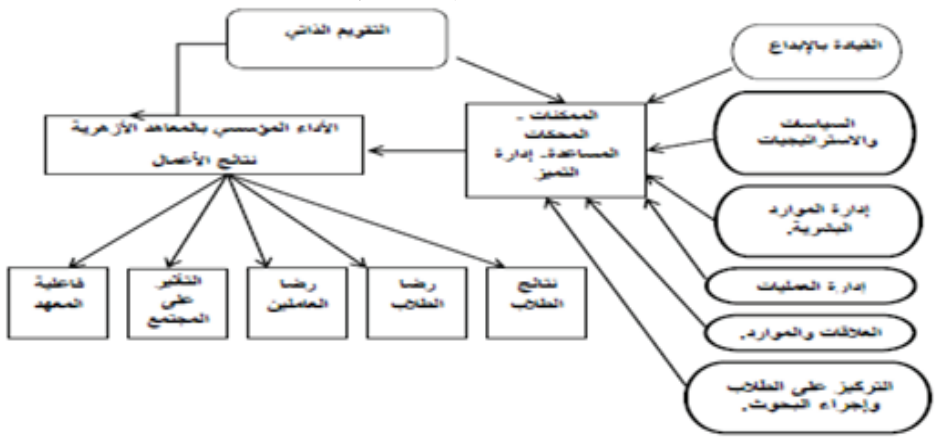
٤. تفعيل مبدأ المحاسبة والمسئولية بتحديد المسئولين عن سياسات وبرامج وممارسات المعاهد الأزهرية، ومدى نجاحهم في القيام بمسئولياتهم وتحقيق النتائج المحددة مسبقًا.

سبل التصور المقترح وإجراءاته:

في ضوء استعرض أدبيات البحث التربوي المرتبطة بالتقويم المؤسسي بالتعليم قبل الجامعي؛ توصلت الدراسة الحالية إلى اقتراح نموذج للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية يعتمد على نماذج إدارة التميز، ويتمثل في سبعة معايير– تم استنباطها من نماذج التميز– يوضحها الشكل (٧) ، حيث يظهر من خلاله المتغير المستقل ممثلاً في عناصر الممكنات– والعوامل المساعدة– لإدارة التميز (القيادة بالإبداع، السياسات/ الاستراتيجيات، الموارد البشرية، العلاقات والموارد، التركيز على الطلاب وإجراء البحوث، إدارة العمليات) ، أما المتغير التابع في هذا النموذج فيتمثل في نتائج الأعمال التي ستعكس الأداء من خلال المحاور: (نتائج تعلم الطلاب، رضا الطلاب، رضا العاملين، التأثير على المجتمع، فاعلية المعهد) ، كما يظهر التقويم الذاتي كمتغير مستقل لمتابعة الأداء الذي سيدُرس أثره على المتغير التابع الذي هو نتاج لما سبق.

الشكل (٧)

يوضح معيار النموذج المقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية *.



* المصدر: بتصرف من الباحث.

ويتبين من الشكل السابق بالنسبة للمعايير المقترحة ما يأتي:

♦ **أولاً- القيادة بالإبداع**: تعُدّ القيادة هي القدرة على التأثير وتحفيز الأفراد للقيام بأمر ما، لتكون سببًا في تحقيق أهداف المؤسسات بأعلى درجات الكفاءة والفاعلية، وبناءً عليه يجب على قيادة بيئة التعليم قبل الجامعي الأزهري التي تتمثل في قطاع المعاهد الأزهرية ومجلس إدارة المعهد بضرورة تبني رؤية مستقبلية، وتحفيز بيئة العمل التطويرية وتشجيع المعاهد والكوادر البشرية للمشاركة والتطوير والتعلم والإبداع والابتكار، وأن تتسم تلك القيادة بالشفافية والمصداقية عن طريق القدوة الحسنة، بجانب الالتزام بالمسؤولية المجتمعية.

♦ **ثانياً- السياسات/ الاستراتيجيات**: يهتم هذا المعيار بتوضيح الأسلوب أو الآلية التي يتبعها المعهد في تحقيق أهدافه ورسالته ورؤيته المستقبلية، من خلال تحويل هذا الأسلوب أو الآلية إلى خطط وإجراءات عمل واقعية تمكنه من إحراز التميز، ففي التعليم قبل الجامعي بالأزهر لا بد من التأقلم المستقبلي مع التطورات ودمجها في العملية التعليمية والإدارية، والمحافظة على البقاء ضمن تغيرات السوق واحتياجاته واستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية مثل التعليم الإلكتروني وتطوير الخطط الدراسية وغيرها.

♦ **ثالثاً- إدارة الموارد البشرية**: يعدّ العاملون هم الأصل الأعلى قيمة في أي مؤسسة تعليمية، ومن ثم فإن استثمار الجهود المرتبطة بإدارة الموارد البشرية يعتبر من العناصر الفاعلة في تحقيق التميز، الذي من خلاله يتم إيجاد بيئة عمل تطويرية ومناخ إبداعي وجو إداري يمكن العاملين من تركيز اهتمامهم لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية للوصول إلى نتائج داعمة لتحقيق التميز.

♦ **رابعاً- إدارة العمليات**: تحتاج أي مؤسسة تعليمية مثل المعاهد الازهرية إلى نظام فعال لجميع عملياتها الأساسية، يوضح الترابط بينها مع بذل المحاولات المستمرة للتطوير والتحسين الذي يلبي الاحتياجات المستقبلية للأطراف كافة؛ ففي التعليم قبل الجامعي الأزهري يجب الاهتمام بفحص طرق تصميم الخطط وتطويرها حسب احتياجات الزبائن والطلبة، والموظفين، وأولياء الأمور، وأرباب العمل، والمجتمع- ؛ وتحديد الأولويات في تلبية الاحتياجات، كما لا بد من مراقبة الطريقة المتبعة في مراقبة وضمان الجودة، والتأكد من فاعلية التعلم والتعليم.

♦ **خامساً- العلاقات والموارد**: يجب أن تحرص المؤسسات التعليمية على انتهاج العديد من السلوكيات التي تدعم بناء العلاقات والدعم المساند لإحراز التميز في الأداء؛ من حيث تطوير العلاقات الداخلية والخارجية، ففي التعليم قبل الجامعي بالأزهر لابد من الاهتمام بالاستماع للطلبة والمستفيدين من: (أولياء أمور، وموظفين، ومجتمع) والحرص على رضا هذه الفئات وتطوير الشراكة فيما بينهم.

وعلى منحى أخر، من الضروري أن تمتلك المعاهد الأزهرية الموارد اللازمة للاستمرار وأن تكون قادرة على الحفاظ عليها واستغلالها بالوجه الأكمل وبما لا يتنافى مع المساعي المبذولة لإحراز التميز؛ وهذه الموارد قد تكون: (مالية، مباني وتجهيزات ومواد مختلفة، تكنولوجيا معلومات والمعرفة) .

♦ **سادساً- التركيز على الطلبة وإجراء البحوث**: تسعى أي مؤسسة تعليمية إلى التميز من خلال التركيز على تلبية توقعات زبائنها، وذلك من خلال مخرجاتها المتميزة، ففي بيئة التعليم قبل الجامعي بالأزهر تحدد المخرجات بالطلبة كمخرج أساسي ومدى مهاراتهم في إجراء البحوث باستخدام الأساليب العلمية، فالطالب الأزهري الخريج عند انخراطه في سوق العمل فيما بعد سيعكس جزءًا من صورة المؤسسة التعليمية بالأزهر من خلال إمكاناته المهنية والأخلاقية، كما أنه سيتنافس مع خريجي المؤسسات الأخرى لتحقيق النجاح الوظيفي، ومن خلال إجرائه البحوث العلمية سيعكس مدى التقدم العلمي والتطور الهادف ومدى مساهمة المعاهد الأزهرية في تحقيق رؤية مشتركة مؤسسية للمجتمع ككل.

♦ **سابعاً- نتائج الأعمال**: إن اهتمام المؤسسات التعليمية بنتائج الأعمال يعكس أهمية هذا المعيار في تحديد قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها نحو التميز، لذا كان من الضروري أن يتم اعتماد هذا المعيار كأحد محاور إدارة التميز بالتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية، كونه يمثل امتلاك المعهد لنظام قادر على القياس والتقويم الدقيق المبني على الأساليب الإحصائية الملائمة لتحديد الاختلافات السببية في أداء العمليات والأنشطة وتنفيذها، والعمل على القضاء على هذه الاختلافات بشكل جذري.

ولتوضيح المؤشرات الفرعية الخاصة بالمعايير الأساسية السابقة، والتي في ضوئها ستتم عملية التقويم المؤسسي للمعاهد الأزهرية، وضعت في الجدول الآتي:

الجدول (٢)

يوضح المعايير الرئيسية والمؤشرات الفرعية لنموذج التقويم المؤسسي للمعاهد الأزهرية.

م	المعايير الرئيسة	المؤشرات الفرعية
١	القيادة بالإبداع.	١. تعمل القيادة بالمعهد على توضيح رؤية المعهد المستقبلية. ٢. يتوافر في المعهد معايير واضحة لاختيار القيادات تعتمد على (الكفاءة، الاقدمية، المؤهل، الخبرة....الخ) . ٣. تحفز القيادة بالمعهد التفكير الابتكاري الخلاق في أداء الأعمال. ٤. تسهل القيادة بالمعهد آلية الاتصالات بين جميع مستويات المعهد بشكل منظم. ٥. تشجع القيادة بالمعهد باستمرار التحول إلى العمل الجماعي التعاوني المستمر. ٦. تهتم القيادة بالمعهد باكتساب ولاء الموظفين وتحفيزهم. ٧. تتبنى القيادة بالمعهد برامج تحفيز المسؤولية تجاه المجتمع مثل (الصحة، السلامة، حماية البيئة....الخ) .
٢	السياسات/ والاستراتيجيات.	١. تتوافر في المعهد وحدة خاصة لشؤون التخطيط والتطوير. ٢. يمتلك المعهد خطة استراتيجية معتمدة أو سياسات موثقة. ٣. تعتمد سياسات/ استراتيجيات المعهد على الاحتياجات المستقبلية للمستفيدين) الطلبة، المجتمع، الموظفين) . ٤. تتكيف السياسات/ الاستراتيجيات مع متغيرات البيئة المحيطة (الداخلية والخارجية) . ٥. يحرص المعهد على نشر السياسات/ الاستراتيجيات وتطبيقها بشكل دائم. ٦. يتم عمل مراجعة دورية للسياسات/ الاستراتيجيات تهدف إلى التحسين.
٣	إدارة الموارد البشرية.	١. تتناسب أعداد الموظفين الحاليين بالمعهد مع حجم الأعمال المطلوبة. ٢. يتناسب مؤهل الموظف مع طبيعة عمله. ٣. يلتزم قطاع المعاهد الأزهرية بتعيين الموظفين الجدد بالمعاهد حسب معايير محددة تتناسب وطبيعة الأعمال المطلوبة. ٤. يهتم قطاع المعاهد الأزهرية باستقطاب الكفاءات العلمية. ٥. يوفر المعهد للموظفين برامج تدريبية مبرمجة حسب الحاجة التطويرية لها. ٦. يوفر المعهد للموظفين كافة الوسائل التي تمكنهم من أداء أعمالهم بصورة مميزة. ٧. يوجد توصيف للوظائف بما يتفق مع السياسات والإجراءات التي يقوم بها المعهد وتعدُّ أساس للتقويم. ٨. يستخدم المعهد معايير محددة لتقويم أداء العاملين به. ٩. يهتم المعهد بتوفير الإجراءات كافة للحفاظ على سلامة أمنهم وراحتهم الموظفين مثل (التأمين الصحي، بيئة عمل صحية ومريحة....الخ) . ١٠. يعمل المعهد على مكافأة الموظفين مقابل تقديم خدمات إضافية للمعهد.
٤	إدارة العمليات.	١. يوجد تصميم موثق للعمليات الأساسية بالمعهد الأزهري. ٢. يتوافر أدلة إرشادية (بروشور) لتعريف المستفيدين بالمعلومات المطلوبة للعمليات الأساسية في المعاهد الأزهرية.

م	المعايير الرئيسة	المؤشرات الفرعية
٤	إدارة العمليات.	٣. يهتم المعهد بإنجاز الأعمال وفقا لنظام الجودة الشاملة وليس الحد الأدنى للوصول للنتائج. ٤. يوجد تحديد واضح للصلاحيات والمسؤوليات في انجاز العمليات. ٥. يتم إجراء تحسين مستمر للعمليات للتخلص من الإجراءات الروتينية لتوفير الوقت والجهد. ٦. يتم تقويم العمليات وتطويرها حسب دراسة مستمرة للبيئة المحيطة. ٧. يوجد اهتمام بقياس الأداء الفعلي للعمليات المختلفة باستخدام المقاييس العلمية.
٥	العلاقات والموارد.	١. يتواصل المعهد بشكل إيجابي مع المؤسسات التعليمية الأخرى. ٢. يهتم المعهد بإيجاد قنوات تواصل دائم مع الطلبة. ٣. يوجد اتصالات وعلاقات مستمرة بين المعهد، والأطراف المجتمعية كافة. ٤. يحرص المعهد على بناء العلاقات الودية مع العاملين وتعزيزها. ٥. تكفي الموارد المالية المتاحة سنويًا المعهد الأزهري لتغطية نفقاته. ٦. يمتلك المعهد وسائل الاتصال الحديثة (الإيميل، الشبكة الداخلية) بين مبانيه كافة. ٧. يهتم المعهد بدمج التكنولوجيا في العملية التعليمية في (المختبرات، الوسائل الإيضاحية، الأجهزة المتقدمة....الخ) . ٨. يسعى المعهد للحصول على مصادر معلومات علمية حديثة) : مراجع، وكتب، واشتراك الكتروني...الخ) . ٩. يتوافر في المعهد قواعد بيانات شاملة. ١٠. يتوافر في المعهد نظام لحفظ وتداول واستدعاء الوثائق. ١١. يمكن استخدام الصفحة الإلكترونية للمعهد لتقديم خدمات للمستفيدين.
٦	التركيز على الطلاب وإجراء البحوث.	١. تعتمد سياسة القبول بالمعهد على اختيار النوعية المتميزة، وليس على أساس العدد أو السن فقط. ٢. يتيح المعهد الفرصة أمام الطلاب جميعهم للمشاركة الإيجابية في المواقف التعليمية واتخاذ القرارات. ٣. يوفر المعهد البيئة المشجعة لإجراء البحوث من (التمويل، والمختبرات، الخ) . ٤. يعزز المعهد البحث العلمي من خلال المشاركة الفاعلة في المؤتمرات العلمية والندوات وورش العمل.
٧	نتائج الأعمال.	١. نتائج تعلم الطلاب. ٢. رضا الطلاب ٣. رضا العاملين ٤. التأثير على المجتمع ٥. فاعلية المعهد.

ويعتمد التصور المقترح للتقويم المؤسسي للمعاهد الأزهرية على أسلوب التقويم الذاتي لمتابعة العناصر المقترحة للتقويم، وبخاصة أنه يشكل أرضية مهمة للانطلاق في تطبيق الأساليب والنماذج للاتجاهات الحديثة في تقويم المؤسسات التعليمية للتعليم قبل الجامعي.

فلسفة التقويم الذاتي للتصور المقترح:

يقدم التقويم الذاتي المعتمد على نموذج التميز المقترح ما لا يقدمه غيره من أساليب التقويم الذاتي للجودة، فهو يوفر إمكانية استخدامه بوساطة إدارة كل معهد على حِدَةٍ لإجراء تقويم ذاتي باستخدام المعايير وآليات التقويم التي يتضمنها النموذج المقترح دونَ حاجة لاستقدام جهات خارجية للتقويم، وفي هذه الحالة يسمح النموذج المقترح بالمرونة في توزيع النسب لكل معيار حسب ما يراه كل معهد مناسب له، فلكل معهد فرص التحسين خاصته، قد تجد فرصاً يتفق عليها عدد من المعاهد، ولكن صفة الاختلاف هي الصفة السائدة في فرص التحسين لتلك المعاهد.

ويتكون فريق التقويم الذاتي في التصور من شيخ المعهد والمعلمين والمهتمين بالمعاهد الأزهرية، بحيث يكون لديهم الإمكانات العلمية والفنية بمعايير التصور المقترح لتقويم المعاهد الأزهرية؛ ومن ثم التعرف إلى جوانب القوة والضعف وجودة الأداء ونوعية المخرجات بتلك المعاهد؛ **وتتحدد أهم وظائف التقويم الذاتي للتصور المقترح إلى ثلاث وظائف أساسية هي:**

١. الوظيفة التكوينية أو البنائية: وهي تهدف إلى تحسين أداء الأفراد وأداء المنظومة التعليمية بالمعاهد الأزهرية ككل.

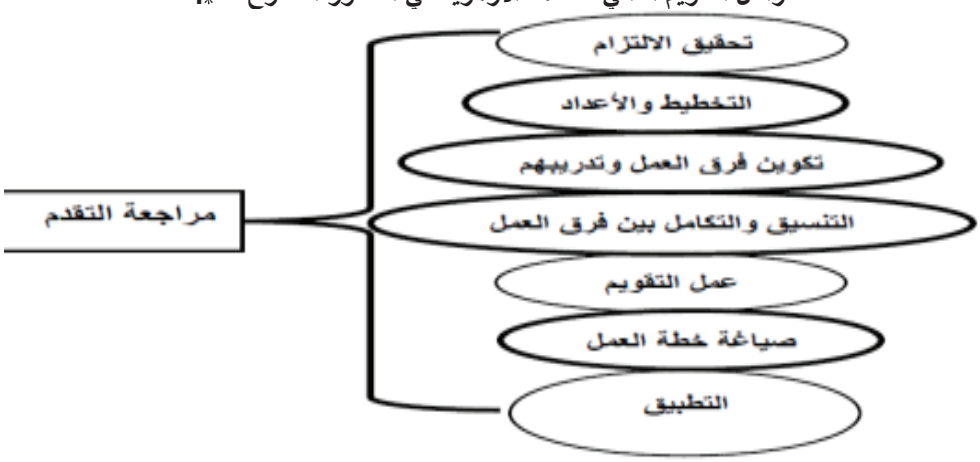
٢. الوظيفة الختامية: وهدفها تحديد المسئوليات والمحاسبية على الأداء.

٣. الوظيفة الإدارية وهدفها ممارسة سلطة الرؤساء على المرؤوسين بتلك المعاهد.

ويحتاج إجراء عملية التقويم الذاتي الخاص بالتصور المقترح إلى مجموعة من الإجراءات التي يمكن توضيحها من خلال الشكل التالي.

الشكل (٨)

مراحل التقويم الذاتي للمعاهد الأزهرية في التصور المقترح[٢] *.



* المصدر: بتصرف من الباحث بالاعتماد على، (EFQM, 2006, P9)

حيث يظهر الشكل السابق أن التقويم الذاتي للمعاهد الأزهرية في التصور المقترح يحتاج إلى:

- نشر ثقافة التقويم وتطوير الالتزام به، وتوضيح الأسباب والأهداف من إجراء التقويم.
- التجهيز للتقويم الذاتي من خلال إعداد الخطط المتعلقة به والأمور الواجب التركيز عليها ومستوى التقويم.
- تشكيل فريق العمل ومستوى الإدراك والوعي المطلوب منهم وتدريبهم.
- إيجاد طرق الاتصال والتواصل بين الفرق والتركيز على تحقيق خطط المؤسسة الاستراتيجية.
- جمع المعلومات وتحليلها وتسجيل النتائج.
- صياغة خطط التحسين، ووضع التوصيات.
- مرحلة تنفيذ الخطط وتحديد الموارد اللازمة، وتعدّ هذه من أهم الخطوات لأنه بدونها يعدّ التقويم مجرد عمل ورقي لا علاقة له بالتحسين المستمر.
- مراجعة مستمرة ودمج عملية التقويم الذاتي ضمن عمليات المؤسسة الدورية.

وعلى منحى أخر، تتحدد طرق التقويم الذاتي المقترح للمعاهد الأزهرية فيما يأتي:

١. **الطريقة الممنهجة**: ويتم التقويم من خلال تعبئة نماذج معدة مسبقًا لكل معيار من المعايير المقترحة توضح طريقة تطبيق المعهد لذلك المعيار ونقاط الضعف والقوة واقتراحات التحسين.

٢. **طريقة ورش العمل**: حيث تقوم الإدارة العليا بكل معهد أزهري بجمع معلومات وعرضها من خلال ورش العمل توضح مدى الالتزام بتطبيق المعايير ويتم إقرار الخطط للتحسين.

٣. **الاستبانات**: ويتم التقويم في تلك الطريقة من خلال مجموعة من الأسئلة المصممة لتقويم الأداء حسب المعايير.

٤. **طريقة البرمجة**: وتستخدم في تلك الطريقة برامج حاسوبية خاصة يتم الإجابة عن أسئلة متداخلة ومختارة ثم يقوم البرنامج الحاسوبي بتقويم النتائج من خلال رجوعه إلى قاعدة بيانات مرتبطة بنتائج معاهد أزهرية أخرى لذلك النوع من التقويم.

الأدوار المنوطة بقطاع المعاهد الأزهرية ممثلة في شعبة التقويم المؤسسي:

نظرًا لأن قطاع المعاهد الأزهرية هي الجهة المنوط بها الإشراف العام على المعاهد الأزهرية في المجالات: المالية والإدارية والتعليمية؛ لذا تقترح الدراسة الحالية إنشاء شعبة للتقويم المؤسسي للمعاهد بقطاع المعاهد الأزهرية والمناطق الأزهرية بمحافظات الجمهورية، **وفي ضوء التصور المقترح للتقويم المؤسسي للمعاهد الأزهرية يمكن إجمال أهم الأدوار التي يجب أن تضطلع بها هذه الشعبة فيما يأتي:**

١. إعداد الأدلة التنظيمية والإجرائية وأدوات التقويم للتصور المقترح، وكذلك تحديد المستوى المعياري من النقاط لكل بعد من الأبعاد السبعة حسب طبيعة كل منطقة أزهرية.

٢. تكليف فرق التقويم بالمعاهد وتأهيلها قبل ممارسة عملية التقويم.

٣. متابعة التقويم الذاتي لأداء المعاهد الأزهرية.

٤. دراسة تقارير التقويم الذاتي لفاعلية الأداء بالمعاهد الأزهرية وتحليلها.

٥. إصدار التقرير العام لمستوى الأداء لكل معهد من المعاهد الأزهرية.

٦. تصميم برنامج قاعدة بيانات إلكتروني لنتائج التقويم الذاتي للمعاهد الأزهرية.

٧. اعتماد الخطط التطورية الخاصة بمعالجة الفجوات التي أشار إليها التقويم الذاتي للمعاهد الأزهرية.

الأدوار المنوطة بالإشراف التربوي في ضوء التصور المقترح:

في ضوء التصور المقترح للتقويم المؤسسي للمعاهد الأزهرية يناط بالإشراف التربوي (ممثلاً في إدارة التوجيه الفني بالتعليم قبل الجامعي بالأزهر، والموجهين الفنين، وشيوخ المعاهد) بالأدوار الأتية:

١. نشر ثقافة نظام التقويم المؤسسي المقترح بالمعاهد الأزهرية.

٢. تكليف فرق التقويم وتأهيلها قبل ممارسة عملية التقويم.

٣. تنفيذ عملية التقويم الذاتي بصفة دورية.

٤. إعداد تقرير نتائج التقويم الذاتي حسب نموذج التقويم المقترح.

٥. تقويم نواتج التعلم للطلاب على مستوى كل معهد من خلال المساهمة في بناء اختبارات تحصيلية.

٦. دراسة تقارير التقويم الذاتي لفاعلية أداء المعهد وتحليلها.

٧. إعداد خطط التطوير والتحسين في ضوء نتائج التقويم.

٨. اعتماد الخطط التطويرية الخاصة بالمعاهد الأزهرية، ودعمها ومتابعة تنفيذها.

منهجية تطبيق التقويم المؤسسي المقترح بالمعاهد الأزهرية:

لتطبيق التصور المقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية تقترح الدراسة تطبيق المنهجية الآتية:

١. تقوم شعبة التقويم المؤسسي من خلال الإشراف التربوي والمعاهد الأزهرية بإجراء التقويم الذاتي– وفق التقويم المؤسسي المقترح– للمعاهد مرة واحدة كل عام دراسي في الأسبوع الثامن من الفصل الدراسي الثاني.

٢. يعد الإشراف التربوي والمعاهد الأزهرية تقرير التقويم الذاتي، وخطط التطوير والتحسين حسب نتائج التقويم.

٣. تقوم شعبة التقويم المؤسسي بمراجعة تقارير التقويم الذاتي والتأكد من فاعلية إجراءات التطبيق، ومدى مناسبة خطط التحسين الموضوعة.

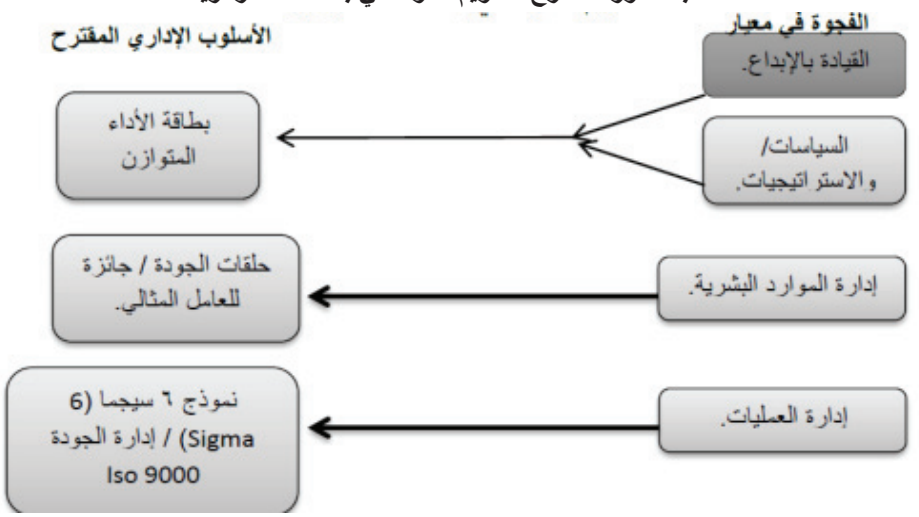
٤. توفير الدعم للمعاهد التي تتطلب ذلك في ضوء خطط تحسين تهتم بمجالات التطوير بالمعاهد.

٥. إعداد تقرير عام سنوي عن المستوى العام لأداء المعاهد الأزهرية يُرفع للقطاع ومشيخة الأزهر وفق نموذج التقويم المؤسسي المقترح.

وتقترح الدراسة الحالية استخدام بعض الأساليب الإدارية التالية لعلاج بعض الفجوات– أو القصور– التي قد تظهر في أثناء التقويم الذاتي في أحد معايير التقويم المؤسسي المقترح بالمعاهد الأزهرية والذي يوضحه الشكل الآتي:

الشكل (٩)

مقترح لاستخدام بعض الأساليب الإدارية لعلاج بعض المعايير الرئيسة بالتصور المقترح للتقويم المؤسسي بالمعاهد الأزهرية



المصادر والمراجع:

أولاً ـ المراجع العربية:

١. أحمد، أحمد محمد (٢٠٠٧) . الخدمة المتميزة في القطاع الحكومي: المفهوم، الأسس والاستراتيجيات، ورقمة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي للخدمة المتميزة في القطاع الحكومي، معهد التنمية الإدارية، دبي.

٢. أحمد، محمد عنتر (٢٠٠٦) . أثر تطبيق نظام الجودة ISO 9001- 2000 على رضاء العاملين وأولياء الأمور في المدارس الخاصة بمحافظة القاهرة، مجلة الدراسات المالية والتجارية بكلية التجارة– جامعة بني سويف، ع (٣) ، ٥٥٣– ٤٦٣.

٣. جريدة الشروق (٢٠١٢). (جودة التعليم) تطالب الحكومة بالضغط على المدارس للحصول على الاعتماد، السنة الرابعة– العدد ١١٣٦، متاح على
http:// www. shorouknews. com/ news/ view. aspx?cdate=12032012&id=4f6f1238- ffc2- 43f1- 9ee6- caf375f255bb

٤. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. التعليم الأزهري قبل الجامعي ٢٠١٠/ ٢٠١١م، متاح على
http:// www. sis. gov. eg/ VR/ egyptinfigures/ pages/ 13. htm

٥. الحسن، محمد بن حمد (٢٠١١) . إمكانية تطبيق آليات سيجما ستة لتقييم وتطوير جودة القيادة التربوية في الإشراف التربوي بمحافظة الأحساء (بنين) ، رسالة ماجستير، كلية العلوم– قسم لإحصاء– ، جامعة الملك عبد العزيز.

٦. حسين، حسن مختار (١٩٩١) . تطوير التوجيه الفني في المعاهد الأزهرية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية– جامعة الأزهر– .

٧. خليفة، محمد حفني (١٩٩٠) . دراسة تحليلية مقارنة لدور شيخ المعهد الأزهري ومدير المدرسة الثانوية العامة في بعض جوانب العملية التعليمية، رسالة دكتوراه، كلية التربية– جامعة الأزهر– .

٨. الدوري، زكريا (٢٠٠٥) . الإدارة الاستراتيجية مفاهيم وعمليات وحالات دراسية، دار اليازوري العلمية للنشر: الأردن.

٩. الديحاني، سلطان غالب (٢٠١٠) . إمكانية تطبيق مبادئ سيجما ستة ومعوقاتها في الإدارة المدرسية بمدارس دولة الكويت، المجلة التربوية– جامعة الكويت– ، ٢٤ (١) .

١٠. الزاملي، علي عبد جاسم، السليمانية، حميراء سليمان، والعاني، وجيهة ثابت (٢٠١٢) . دراسة تقويمية لنظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية بالبحرين، ١٣ (٢) ، ٢٧٣– ٣٠٤.

١١. السلمي، علي (٢٠٠٢) . إدارة التمييز نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة، القاهرة، دار الغريب العربي.

١٢. الشال، محمود مصطفى وعمارة، سامي فتحي (٢٠٠٩) . متطلبات تهيئة مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة لتطبيق الاعتماد وضمان الجودة– دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٢ (٦٤) ، ٣٤٩.

١٣. الشامان، أمل سلامة (٢٠٠٥) . تطبيق سيجما ستة في المجال التربوي، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية– جامعة الملك سعود، ١٨ (١) ، ٨٩– ١٣٦.

١٤. عبد العزيز، ناصر بن مبارك (٢٠٠٧) . الاعتماد الأكاديمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، كلية التربية– جامعة الملك سعود– . متاح على الرابط
http:// www. edu. gov. sa/ papers/ index. php?action=showPapers&id=1021.

١٥. عبد الكبير، صالح عبد الله وآخرون (٢٠١١) . نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية– دراسة ميدانية– ، مركز البحوث والتطوير التربوي فرع عدن، متاح على http:// www. erdc- aden. com/ drasat. htm.

١٦. عبد اللطيف، عبد اللطيف، وتركمان، حنان، (٢٠٠٦) . بطاقة التصويب المتوازنة كأداة لقياس الأداء، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية – سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، جامعة تشرين، كلية الاقتصاد، دمشق، ٢٨ (١) ، ١٤١– ١٥٦.

١٧. عبد المجيد، أشرف عبد التواب (٢٠٠٧) . تصور مقترح لنظام الإشراف التربوي بالتعليم قبل الجامعي بالأزهر في ضوء الفكر الإداري المعاصر، رسالة دكتوراه، كلية التربية– جامعة الأزهر– .

١٨. عبد الواحد، مؤمن خلف وعبد بحر، يوسف (٢٠١١) . معوقات عملية تقييم الأداء في الوزارات الحكومية بقطاع غزة من وجهة نظر المُقَيمِين، مجلة جامعة الأزهر بغزة– سلسلة العلوم الإنسانية– ، ١٣ (١) ، ٧٦٧– ٨٠٤.

١٩. عبود، علي (٢٠٠٤) . إدارة الجودة الشاملة، مدخل متكامل لقياس وتطوير أداء الدوائر المحلية بحكومة دبي، رسالة دكتوراه، كلية التجارة، جامعة عين شمس.

٢٠. علام، صلاح (٢٠٠٣) . التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢١. عيسان، صالحة عبد الله والعامري، إيمان حميد (٢٠١٢) . واقع التقويم المؤسسي المدرسي في سلطنة عمان ودولة الإمارات العربية المتحدة، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الأول للاعتماد الأكاديمي للمدارس في الفترة ٤- ٥ إبريل ٢٠١٢م، وزارة التربية والتعليم ومدرسة الإبداع العالمية، سلطنة عمان.

٢٢. قرني، أسامة محمود (٢٠٠٧) . تصور مقترح لتطبيق مدخل الجودة الإحصائي (six sigma) في ضوء توجهات الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي المصري، مجلة كلية التربية- جامعة بنى سويف- ، ٩ (٢) ، ٢١٣- ٢٤٠.

٢٣. الأغا، إحسان والأستاذ، محمود (٢٠٠٩) . مقدمة في تصميم البحث التربوي، غزة، مكتبة الطالب بجامعة الأقصى.

٢٤. محمد، جمال حسن (٢٠١٢) . مدى إمكانية أداء الجامعة الإسلامية بغزة باستخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن- دراسة ميدانية من وجهة نظر العاملين بالجامعة- ، رسالة ماجستير، كلية التجارة- الجامعة الإسلامية- ، غزة.

٢٥. مصطفى، أشرف عكاشة (٢٠١٢) . بعض معوقات تأهل مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج للحصول على الاعتماد الأكاديمي- دراسة ميدانية- ، رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة سوهاج- .

٢٦. المواصفة القياسية الدولية (أيزو ٢٠٠٨: ٩٠٠١) ، الإصدار الرابع. (ISO9001: 2004) (عربي) متاح على http:// www. iso. org.

٢٧. هيبة، زكريا محمد (١٩٩٩) . واقع مشاركة معلمي المعاهد الإعدادية والثانوية الأزهرية في بعض جوانب العملية الإدارية- دراسة ميدانية- ، رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة الأزهر- .

٢٨. الهيئة القومية لضمان الجودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩) . دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي (التعليم العام - المعاهد. الأزهرية) ، ج١.

٢٩. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٣) . المعايير القياسية لمحتوى المواد الدراسية للتعليم الأزهري في المواد الشرعية، متاح على

http:// www. naqaae. eg/ booklibrary?task=view&id=67&catid=105

٣٠. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٠) . التقرير السنوي لاعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، متاح على

http:// naqaae. net/ SC/ BookLibrary. aspx.

٣١. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١١) . وثيقة المستويات المعيارية لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي مرحلة التعليم الأساسي، متاح على http:// naqaae. net/ SC/ BookLibrary. aspx.

٣٢. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم. عدد المدارس والمعاهد الأزهرية الحكومية التي تم اعتمادها من الهيئة، متاح على

http:// www. naqaae. eg/ media- center/ 83- naqaae- ads/ 346- acc- visits- 2011- 2012. html-

٣٣. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨) . الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر– نحو نقلة نوعية في التعليم ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨– ٢٠١١/ ٢٠١٢، متاح على http:// knowledge. moe. gov. eg/ arabic/ about/ strategicplan

٣٤. وزارة التربية والتعليم. الكتاب الإحصائي السنوي للعام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١م، متاح على http:// services. moe. gov. eg/ egov_statbook. html

ثانياً ـ المراجع الأجنبية:

1. *Badri,M. , Abdulla, S. , Hassan, A. ,Khaled, G. & Elizabeth E. ,Younis ,Hassan, Abdulla, Mohammed, (2006) "The Baldrige Education Criteria for Performance Excellence Framework Empirical test and validation", International Journal of Quality and Reliability Management,V. 23,N. 9 ,pp. 1118- 1157*
2. *Baldrige in Education. (2001) . Baldrige in education initiative. Retrieved August 24, 2012 from the World Wide Web: http:// www. biein. org/ default. asp.*
3. *Nevo, D. (2001) . School evaluation: internal or external?, Studies in Educational Evaluation, N. 27,V. 2,pp. 95- 106.*
4. *Coffey, K. , and Millsaps, E. (2004) . Handbook to guide educational institutions through the accreditation process: The ABC of accreditation. The Edwin Mellen Press, New York.*

5. *Blok, H. ; Sleegers, P. & Karsten, S. (2008) . Looking for a Balance between Internal and External Evaluation of School Quality: Evaluation of the SVI Model, Journal of Education Policy, V. 23, N. 4, pp. 379- 395.*
6. *Eaton, J. (2003) . Is Accreditation Accountable? The Continuing Conversation between Accreditation and the Federal Government, CHEA Institute for Research and Study of Accreditation and Quality Assurance, Washington, Monograph Series, N. 1.*
7. *EFQM, (2006) . Introducing Excellence, Internet document published on 24/ 07/ 2006 on http:// excellenceone. Efqm. org/ uploads/ inex- fr. pdf, accessed on 10/ 8/ 2012.*
8. *Elgart, M. (2002) . Accreditation and school improvement: the next generation, Council on Accreditation and School Improvement, Southern Association of colleges and Schools.*
9. *Ewell, P. (1994) . A matter of integrity: Accountability and the future of self- regulation. Change, V. 26,N. 6, pp. 24- 29.*
10. *Fitzpatrick, J. , Sanders, J. R. , and Worthen, B. R. (2004) Program Evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (3rd Edition) . New York: Longman.*
11. *Gardner, L. (2012) . Is it Time for Six Sigma in Education? ASQ Primary and Secondary Education Brief , V. (5) , N. (4) . Retrieved on 15/ 8/ 2012, from http:// asq. org/ edu/ 2012/ 05/ six- sigma/ is- it- time- for- six- sigma- in- education. html?shl=108885.*
12. *Kaplan, R. and Norton, D. (2001) . "The Strategy- Focused Organization", Boston, MA: Harvard Business School Press.*
13. *Larson, A. (2003) . Demystifying Six Sigma a Company- Wide Approach to Continuous Improvement, New York, and ISBN 0- 8144- 7184- 6.*
14. *Lemaitre, M. Lewis, R. & Toro, J. (2007) . Guidelines on Self- assessment & Strategic Planning for Palestinian Tertiary Education Institutions. MOEHE – Palestine.*
15. *Lewis, R. (2007) . International developments in quality assurance- are national systems of quality assurance growing together or apart? Paper presented at the First National Conference for Quality in Higher Education, Riyadh, S. A.*

16. *Marian, K. (2001) . "Identifying Baldrige- based School Quality Improvement Strategies in 1998- 1999", Ph. D. Dissertation", Texas University.*

17. *Mehrotra, D. (2012) . Implementing Six Sigma in Education towards TQM in Academics, S. Chand Publishing, and New Delhi. Retrieved on 15/ 8/ 2012, from http:// www. scribd. com/ doc/ 3961102/ Six- Sigma- In-Education- Towards- Quality- Education.*

18. *Ruff, M. , (2010) . "Using Six Sigma to Solve Issues in Public School System", Retrieved on 26/ 7/ 2012, from http:// www. isixsigma. com/ implementation/ case- studies/ using- six- sigma- solve- issues- public-school- system/ .*

19. *Temponi, C. (2005) . Continuous improvement framework: implications for academia. Quality Assurance in Education, V. 13, N. 1, pp. 17- 36.*

20. *The Commission on International and Trans- Regional Accreditation-CITA (2006) . Standards and Quality Indicators for Schools. Arabic and English First Edition. Translated by: Gihan S. A. Soliman, South Research Drive, Tempe, AZ: USA.*

21. *Tohidi, H. , et. al. , (2010) . "Using balanced scorecard in educational organizations", Procedia- Social and Behavioral Sciences, V. (2) , I. (2) .*

22. *Goldberg, J. & Cole, B. (2002) . Quality management in education: Building excellence and equity in student performance, Quality Management Journal, V (9) , N. (4) , pp. 8- 22.*

23. *Young, N. (2003) . Ascertaining the Impact of the Business- Oriented Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) Model on Educational Institutions: From the Voices of Educational Leaders, Ethnographic & Qualitative Research Conference (Duquesne) , Retrieved on 11/ 8/ 2012, from http:// people. sinclair. edu/ nedyoung/ presentations. html.*