القسم الثالث

تعليم الكبار، والتعليم عن بعد

١- إستراتيجية تعليم الكبار فى الوطن العربى.

٢- متطلبات الجودة الشاملة فى نظم تعليم الكبار فى المجتمعات العربية.

obeikandl.com

obeikandl.com

(١) إستراتيجية تعليم الكبار فى الوطن العربي

بعد ربع قرن كامل من صدور أول إستراتيجية لمحو الأمية فى البلاد العربية، والتى صدرت عن كل من الجهاز العربى لمحو الأمية، وتعليم الكبار والمركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى الوطن العربى، صدرت مؤخرا إستراتيجية تعليم الكبار فى الوطن العربى "عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم" مياه كثيرة جرت فى مياه نهر الزمن العربى منذ صدور الإستراتيجية الأولى، وأصبح التعليم فيها مناط اهتمام أغلب الحكومات العربية، وتنامى الاعتقاد بأنه فى التعليم يكمن الأزمة والحل معا، بمعنى أن التعليم الحالى يسهم فى إعادة إنتاج التخلف، ولكنه فى الوقت نفسه يشكل قاطرة رئيسية للخروج من الأزمة، وتحريك المجتمع وتعبئة طاقاته، وتثوير العلاقات الاجتماعية والبنى الإنتاجية..

تربط الإستراتيجية بين ما حدث من تغيرات على المستوى العالمى، والمستوى القومى والحاجة إلى تبنى رؤية جديدة لتعليم الكبار العرب. وباتت القناعة بأن تعليم الكبار يمثل واحدا من أهم مفاتيح التنمية الشاملة، وتعرف الإستراتيجية مفهوم تعليم الكبار بأنه "مجمل العمليات التعليمية التى تجرى بطريقة نظامية أو غير نظامية، والتى ينمى بفضلها الأفراد الكبار فى المجتمع، قدراتهم ويثرون معارفهم ويحسنون مؤهلاتهم التقنية أو المهنية، أن يسلكوا بها سبيلا جديدا؛ لكى

يلبوا حاجاتهم وحاجات مجتمعهم. ويشمل تعلم الكبار، التعليم النظامى والتعليم المستمر، كما يشمل التعليم غير النظامى وكافة أشكال التعليم غير الرسمى، والعرضى المتاح فى مجتمع يتعلم، ويتسم بتعدد الثقافات، حيث يتم الاعتراف بالمناهج النظرية والعملية".

ولكننا نرى فى التعريف السابق، بعض التناقض المفاهيمى، وخاصة فى علاقة تعليم الكبار بمفهوم أشمل وهو التعليم المستمر، ففى حين اعتبر التعليم النظامى جزءا من تعليم الكبار، فإنه لم يوضح علاقة تعليم الكبار بالتعليم المستمر، وكذلك غياب الحدود بين ما هو نظامى Formal وغير Non Formal ولا نظامى Informal.

تحدد الإستراتيجية مجالات تعليم الكبار فى مجالات: محو الأمية (الهجائية، ومحو الأمية فى إطار التربية الأساسية، والمستوى الوظيفى للقراءة والكتابة، ومحو الأمية الوظيفى، ومحو الأمية الحضارى)، ومواصلة التعليم، والدراسات الحرة، والتأهيل والتدريب، وإعداد القيادات.

نلاحظ أن الإستراتيجيات تبنت تعريفا للكبير بأنه: "الشخص الذى يدخل من الحياة يتحمل فيها مسؤوليات متنوعة تجاه نفسه، وغالبا تجاه الآخرين. وقد يصاحب ذلك أحيانا القيام بدور إنتاجى فى المجتمع".

تجيء الإستراتيجية العربية لتعليم الكبار فى أعقاب المؤتمر الدولى الخامس لتعليم الكبار فى هامبروج بألمانيا (١٩٩٧)، وبينما حددت الإستراتيجية العربية العوامل المؤثرة فى إستراتيجية تعليم الكبار فى الوطن العربى، وتشمل: طبيعة العصر، والإشكاليات والتطلعات: (السكان، والتلوث البيئى، وثورة الاتصال)، وأوضاع المجتمع العربى: (السكان، والتكوين الاجتماعى، والنمو الاقتصادى، والثقافة العربية، والعلم، والثقافة) مغفلة الحديث عن قضية الحريات والتطور الديموقراطى فى الوطن العربى، والحديث عن الصراع العربى الإسرائيلى، فإن

مؤتمر هامبورج ١٩٧٧ التفت إلى التأثير الهائل للعولمة على تعليم الكبار معتبرا أن العولمة واقتصاد السوق والتعديلات البنيوية على الاقتصادات، ومسؤوليات خدمة الديون؛ قد اضطرت معظم الحكومات إلى الاقتطاع من استثماراتها فى التعليم وغيره من القطاعات الاجتماعية؛ مما يمس مستوى حياة البشر الأفقر فى المجتمع وتجعل التأثيرات الكلية والجزئية للعولمة من توافر تعليم الكبار ضرورة تزداد الحاجة إليها اليوم أكثر من وقت مضى، فإنه يتعين على الكبار أن يحصلوا معارف ويكتسبوا مهارات، ويحصلوا على مؤهلات تزودهم بما هم فى حاجة إليه لكسب عيشهم والمشاركة النشطة فى شؤون المجتمع المحلى.

ويلاحظ تقرير اليونسكو الصادر عن مؤتمر هامبورخ: التحسن الذى طرأ على مفهوم تعليم الكبار و"الكبير الذى يتعلم" مركزا على تشخيص واحتياجات كل فرد أو جماعة من التعليم وتلبيتها بدلا من الفكرة التقليدية على أن التعليم هو نقل مجموعة من المعارف بواسطة منهج دراسى مقرر وأساليب توجيهية.

وينبنى خطاب هامبورج على "الحق فى التعلم" الذى يتضمن دعم مكاسب التعليم الأولى والعمل دوريا على تعزيز المهارات. تحدد إستراتيجية تعليم الكبار العربية منطلقاتها فى المنطلقات التالية:

- المستقبلية.
- الجذور.
- التوجه الإنسانى.
- العلمية.
- الواقعية.
- البعد النفسى.
- التنمية.

- التكامل بين التعليم المدرسى، والتعليم غير المدرسى.
- الاستمرارية.
- أولوية محو الأمية كجزء أساسى من تعليم الكبار.

تشير الإستراتيجية إلى مدى وأهمية تنسيق أنشطة التعليم اللامدرسى، فى ضرورة تبنى إطار فلسفة أو شبكة للتعليم المستمر، وعناصر ومؤسسات مثل: هذه الشبكة من شأنها أن يتردد الفرد بكل الإمكانات المتاحة مع الفرص التعليمية المفيدة له خلال دورة حياته، وفى مثل هذه الشبكة تتبادل وتتكامل مؤسسات التعليم المدرسى، والتعليم اللامدرسى الفرص والتعزيز والدعم فيما بينها، ويتخذ شكل التنسيق بين التعليم المدرسى، والتعليم اللامدرسى شكلين: التكامل الأفقى (بين المدرسة والمجتمع وعالم العمل ووسائل الاتصال الجماهيرية والعينات الثقافية والدينية، وبين الموضوعات الدراسية المتعددة، وبين مختلف أبعاد النمو الإنسانى)، والتكامل الرأسى (فى مراحل حياة الفرد المختلفة، ومختلف مراحل التعليم، الاحتياجات التعليمية لأدوار الفرد خلال حياته، وجوانب النمو الإنسانى خلال دورة حياة الإنسان).

إلا أن الإستراتيجية تغفل الحديث عن إصلاح التعليم النظامى كمقدمة للنهوض بتعليم الكبار والتكامل معه.

يركز التقرير على أولوية محو الأمية، كجزء أساسى من تعليم الكبار، ويعتبر أن الدرس الحاسم الذى خلصت إليه جهود محو أمية الكبار هو: الحاجة إلى تجنب النظر إلى محو الأمية بوصفها حلا تقنيا شاملا للمشكلات التى تتصف بالتقنية فى جزء منها وحسب، بل إن الأمر يتطلب نهجا شاملا ومتعدد الأبعاد لكل من التنمية ومحو الأمية على السواء، وأكد التقرير على أن مبدأ الوظيفية يسيطر اليوم على اتجاه العمل فى محو الأمية، فتعلم القراءة والكتابة لا يمثل غاية فى حد ذاته، وتؤكد الإستراتيجية على المتطلبات التالية فى جهود محو أمية الكبار:

أ- الاستناد إلى فلسفة المجتمع فى تحديد أهداف محو الأمية.

ب- مراعاة التكامل بين حملة محو الأمية وبين التنمية الشاملة، وإيلاء الأسبقية فى المشروعات لقطاعات الإنتاج الزراعى والصناعى، وجعلها فى المناطق الريفية خاصة عنصرا فى مجموعة متكاملة من المشروعات التى ترمى مجتمعة التطوير مستوى المعيشة.

جـ- إعطاء أسبقية للفئات المحرومة والأكثر احتياجا.

د- النظر إلى محو الأمية باعتبارها أساسا لتعلم الكبار، ومنطلقا لتطوير نماذجه الأخرى، ومن بينها: نماذج التدريب المهنى، وليكون موازيا للتربية المدرسية، محققا مبدأ التعليم المستمر.

ماذا عن محاور إستراتيجية تعليم الكبار فى الوطن العربي؟

هذا هو الإسهام الرئيسى للإستراتيجية وعبر مكوناتها الرئيسية فى الفلسفة، والبرامج، والمستفيدين، والقوى البشرية، والمؤسسات، والمراحل الأساسية لتنفيذ الإستراتيجية. تلخص الاستراتيجية فلسفتها فى الإيمان بفلسفة التعليم المستمر مدى الحياة والتعليم الذاتى، والقابلية المستمرة للتعليم لدى الأفراد لتلبية الاحتياجات المتطورة، والمتغيرات الحادثة بحيث يتمكن الأفراد والمجتمع من تحقيق تنمية مقدراته.

وبالرغم من المنطلقات النظرية لفلسفة الإستراتيجية، إلا أنها تنطلق من مفاهيم ونظرية ربما تقترب من مفاهيم "نولز" حول (الاندراجوجيا) أو علم تعليم الكبار، لكنها لا تقترب من الرؤية الفلسفية للتيار النقدى كما قدمه "باولو فريري" و"أيليتش" وغيرهما، فجاء الخطاب أقرب إلى الموقف المحافظ الذى يكرس الخطاب الرسمى فى مسألة الأمية وتعليم الكبار، وخاصة فى ضوء خلق الإستراتيجية، من تقويم نقدى لجهود وتجارب محو الأمية وتعليم الكبار العربية، والدروس المستفادة منها.

تحدد الإستراتيجية عدة صيغ للتخلص من مشكلة الأمية فى الوطن العربى: **الأولى**: سد منابع الأمية وإيقاف تدفق أميين جدد، **والثانية**: ضمان تعليم الأميين الحاليين واستمرار تعليمهم، **والثالثة** مركبة تتمثل فى الاستعانة ببعض نماذج التقويم المعاصر، لدراسة الجهود التى بذلت لمحو أمية الكبار، وتحليلها للتعرف على الجوانب الإيجابية والعمل على تعزيزها، والجوانب السلبية للتخلص منها أو تثبيطها، ومواجهة النقص الواضح فى معلمى محو الأمية، يمكن الاستفادة منها من خريجى الجامعات، والمرشدين الزراعيين، والمثقفين العماليين والصحيين، والأخصائيين الاجتماعيين، والمنتسبين للمجتمع المدنى.

obeikandl.com

(٢) متطلبات الجودة الشاملة فى نظم تعليم الكبار فى المجتمعات العربية

تزيد قوى العولمة من الضغط على النظم التعليمية فى العالم كله، وفى مقدمة تأثيرات العولمة: تعظيم أهمية التنافس الاقتصادى، تصبح المعرفة المورد الاقتصادى الرئيسى، وتولد الثروة إنتاج السلع الرمزية بالإضافة إلى السلع المادية.

وهذا التوجه.. يعظم من شأن التعليم المستمر والتدريب، ويعد البعض أعظم مهمة تنتظر التعليم: مهمة تجديد التغيير وتجويده وترشيده باستيعاب التغيير وتمثله وفرزه، ومن جانب آخر استيعاب التغير فى برامج التعليم ونظمه، وهو ما يسمح ببناء الإنسان بناء متكاملا يجعله قادرا على أن يجعل التقدم مصيرا إنسانيا متواصلا.

وإذا كانت التنمية تعنى: التفتح الكامل لإبداعات الفرد، فإن الإبداع ربما يكون الوظيفة الأولى للتعليم، ومن اللافت: أن القوة الأكثر فاعلية على الساحة العربية خلال القرن العشرين كانت التعليم، والذى دعم التحرر الوطنى، وكان ركيزة للهوية الوطنية وقاطرة للتنمية.

ويصف البعض المجتمعات الناجحة فى القرن الحادى والعشرين بأنها: "مجتمعات التعلم". بمعنى تنويعها لموارد التعلم، ونشر التعليم الجماهيرى من خلال إنشاء شبكة مؤسسات تساعد الأفراد على التعليم مدى الحياة، وهو ما وسع من فرص التعليم غير النظامى واللانظامى إلى جانب التعليم المدرسى فى إطار فلسفة التربية المستمرة مدى الحياة.

ويعرف "آبوت" ABOTT مجتمعات التعلم "بأنها" هى المجتمعات التى تستعمل كل مواردها المادية والفكرية، النظامية فى المدرسة، وغير النظامية خارج المدرسة، وفقا لجدول أعمال يعى قدرة كل فرد على النمو والاشتراك مع الآخرين".[١]

ومن الطبيعى، فى مجتمع المعرفة، أن يظل الفرد هو حامل المعرفة، وسوف يصبح ابتكار المعرفة العامل المحدد فى إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وخاصة من خلال التعاون المنظم، فاكتساب المعرفة وتطبيقها أصبح قيمة مضافة ويتوقع البعض أن يزداد غموض التقسيم المؤقت لحياة الفرد إلى ثلاث مراحل: التعليم، والتدريب، والعمل، وما بعد العمل (العمل غير مدفوع الأجر)، بل إن التمييز بين التمدرس وتعليم الكبار لن يكون واضحا مما يفرض نماذج تعليمية جديدة، وأصبح الاتجاه متزايدا نحو تشجيع تعليم الكبار والاستثمار[٢] فيه بسبب دواع ثلاثة:

الأول: لكى تتمكن الدولة من المنافسة المجدية فى ساحة التجارة العالمية التى تتسم بدرجة عالية من التنافس، يتعين عليها أن تستغل إلى أقصى حد ممكن كافة الموارد البشرية المتاحة.

الثانى: استكمال النقص الراهن فى فرص العمل.

الثالث: إعادة توزيع فئات الأعمال، سيكثف الطلب على إعادة تدريب الكبار الأعلى سنا أو النهوض بمستوى معارفهم ومهاراتهم، وسوف يتزايد الطلب الفردى على تعليم الكبار مع استمرار سعى الناس إلى الحصول على المزيد من فرص التعلم من أجل الحفاظ على وظائفهم، أو تعزيز تطلعاتهم إلى آفاق وظيفية أعلى أو إثراء حياتهم.[٣]

يمكن تعريف تعليم الكبار على أنه: "مجموع العمليات التعليمية أيا كان مضمونها ومستواها وأسلوبها: مدرسية كانت أم غير مدرسية، وساء أكانت امتدادا أم بديلا للتعليم الأول المقدم فى المدارس والكليات والجامعات أم فى فترة التلمذة الصناعية،

ويتوسل الأشخاص الذين يعتبرون من الكبار فى نظر المجتمع الذى ينتمون إليه لتنمية قدراتهم وإثراء معارفهم، وزيادة مؤهلاتهم الفنية أو المهنية أو تغيير مواقعهم أو سلوكهم، مستهدفين التنمية الكاملة لشخصياتهم، والإسهام فى التنمية البشرية المستدامة". (٤)

إلا أن هناك من يعرف المفهوم اعتمادا على مصدر التأثير والتنظيم، "ويمكن النظر إلى تعليم الكبار أيضا على أنه مجهود وسيط تعليمى، خارجى لتنظيم السلوك عن قصد فى خبرات مخططة منظمة مستديمة، تؤدى إلى تعليم الأفراد الذين يعتبرون مثل هذا النشاط مكملا لدورهم الرئيسى فى المجتمع. ويتضمن هذا بعض الاستمرار فى علاقة متبادلة بين الوسيط والدارس حتى تظل العملية التعليمية تحت المراقبة والتوجيه المستمر". (٥)

ويشير الإعلان العربى حول تعليم الكبار إلى "حق التعلم وضرورتها للإنسان، وأهمية تعليم الكبار والتعليم المستمر مدى الحياة كوسيلة من وسائل تحقيق العدالة الاجتماعية، والديموقراطية والتنمية الشاملة المتواصلة، وحق التعليم للجميع: كبارا وصغارا، نساء ورجالا، وتمكين الإنسان من وسائل المعرفة ووسائطها، وكون التعليم صورة أمن قومى، وتوافر وسائل وأساليب جديدة لزيادة فرص ومجالات وبرامج تعليم الكبار، وضرورة اعتبار محو الأمية أولوية متقدمة فى سلم الأولويات التنموية للدولة العربية". (٦)

أصبح ينظر إلى تعليم الكبار على أنه: خدمة عامة لا غنى عنها، وذات أهداف شاملة، وإن كان لا يحظى بنفس التقدير والأهمية التى يحظى بها التعليم الرسمى. ويفترض فى تعليم الكبار فى الوقت الراهن: أنه يضم جميع أنشطة تعليم الكبار المنظمة، نظامية كانت أم غير نظامية أم مستقلة، كما يضم التعليم المهنى والتعليم العام والتدريب وإعادة التدريب، ووزارات التعليم والعمل، والهيئات العامة وأصحاب

العمل ونقابات العمال، ومؤسسات المجتمع المدنى الخاصة والطوعية، وانتهت إلى حد كبير عزلة تعليم الكبار عن بنية التعليم النظامى.

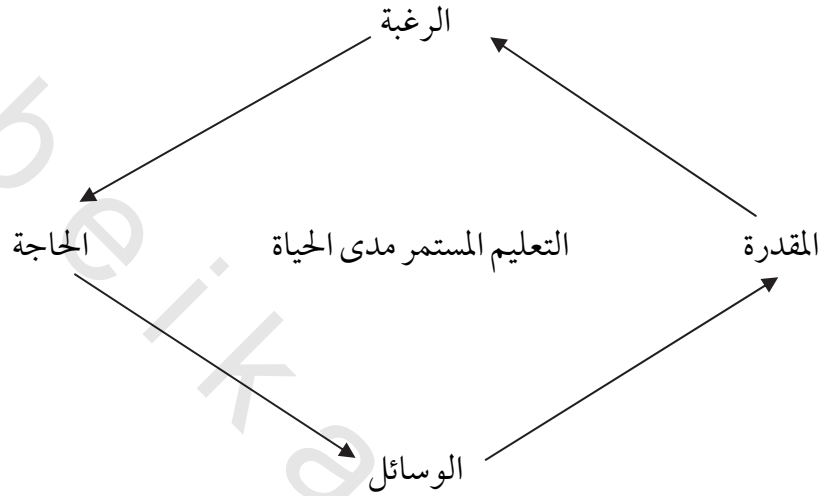
ومن أوجه التطور فى تعليم الكبار: تطور مفهومة التقليدى من كونه مجرد نقل مجموعة من المعارف، بواسطة منهج دراسى مقرر، وأساليب تدريسية توجيهية إلى التركيز على تشخيص واحتياجات كل فرد أو جماعة من التعليم وتثبيتها، ويقتضى تحول الاتجاه على هذا النحو أساليب وتقنيات تدريس محورها: "الشخص الذى يتعلم" وتعود بالنفع على من يعانى صعوبات فى التعلم أولهم احتياجات خاصة فى مجاله. مما أضفى المزيد من القوة على تعليم الكبار، ووسع من دلالته وإبداعيته وإيجابيته، وسواء انطبق على مواقف التعليم النظامى وغير النظامى واللانظامى، أم التعليم الخبرى أم الموجه ذاتيا أم الموجه نحو العمل ويرتبط بمفهوم "التعليم"، وتطور مفهوم تعليم الكبار، والتوسع فى برامج التدريب مسألة تقييم إنجازات أولئك الكبار، وتطوير وسائل مستحدثة لتقييم أداء الكبار المستفيدين، من هذه الجهود ويشتد الارتباط بين توسيع فرص التعلم من جهة ومستوى التحصيل التعليمى، وتكلفة هذه الجهود، وجهات الإنفاق مما يزيد الحاجة إلى أهمية التأكيد على المركز القانونى والبنيوى والمالى لتعليم الكبار.(٧)

ويرى "فرجاني" أن التعلم كوظيفة حيوية للمجتمعات العربية يتعين أن يكون جناحاه تعليم الصغار وتعليم الكبار، ولذا.. فإن التطوير الحقيقى للبنية الأساسية لتعليم الكبار كجناح أساسى فى المجتمع، يتطلب تخليق مكون لتعليم الكبار يتكامل عضويا فى المنظومة المعرفية لإعداد المعلمين فى الهيكل المهنى للتعليم، وعلى هذا الأساس.. يوصى بتعريف ثلاث مراحل متتالية لتعليم الكبار: أساسى ومتوسط ومتقدم بما يضعنا فى مواجهة عملية للتعليم المستمر.(٨)

وإذا كان التعليم المستمر مجموعة من المنظمات الإدارية والنظرية والمقاييس

الإجرائية، فإنه يجب على التعليم المستمر أن ينسق بشكل رأسى وأفقى.

شكل (٤) متطلبات التعليم المستمر مدى الحياة



ويعتبر البعض التعليم المستمر مدى الحياة: المفهوم الأكثر تعبيرا عن تعليم الكبار، ويعنى مفهوم التكامل مد الجسور والمعابر بين التعليم النظامى – المتمثل بالمدرسة – والتعليم غير النظامى بمؤسسات محو الأمية، وتعليم الكبار فى إطار التعليم والتربية المستمرة مدى الحياة. (٩)؛ وفى نفس الاتجاه يقترح طلعت عبد الحميد التعريف التالى للتعليم المستمر بأنه" يشمل كل أشكال التعليم سواء كانت طوال الوقت أم بعضه، أم قبل التعليم النظامى أم بعده سواء كان فى الموقع أم عن بعد، وتظل أهدافه متعدده بالنسبة للكبار: (مهنية، مجتمعية، شخصية)، ويشمل بنى التعليم والتعليم النظامى وغير النظامى والعرض، ويقوم بوظائف متعددة أيضا: (تكميلية، وتعويضية، وتجديدية)، ويترواح مضمونه بين بث أو محو أو استدخال مفاهيم وقيم واتجاهات مرغوبة من قبل المتعلم. ويتم تناوله بوصفه عملية تنمى فى المتعلم القدرة على التفكير والتجديد والاختيار والتعريف والتصنيف والإبداع

ومعرفة طرق التعلم بصورة مستقلة تؤهل المتعلم للقيام بأدواره المجتمعية حتى يظل التعليم مجددا مدى الحياة.

وأصبح التعليم المستمر فى صورته الجديدة، يزيد من إمكانات التعليم للجميع، بحيث يسهم فى إثراء حياة الفرد وتجديد معرفته بنفسه، وتجاوز ذاته وقدراته، وتوسيع أنواع التدريب المرتبطة بمسار حياته المهنية، وإتاحة أكثر من فرصة للفرد لتحقيق ذاته.

ويترتب على تبنى المفهوم الموسع لتعليم الكبار: شموله لوظائف أربع أساسية:

محو الأمية، وعلاج اختلالات النظام التعليمى بتعويض المحرومين والمبتسرين، ومواصلة التدريب وإعادة التدريب، وتنمية القدرة الإبداعية والمشاركة فى الأنشطة الثقافية والسياسية المتصلة بالنشاط الاجتماعى، مما يعنى تضمينه لمجالات العمل الفردية والاجتماعية فى قالب واحد داخل المؤسسات والمعاهد المعنية بتعليم الكبار، باعتبارهم جميعا يسيرون فى تحقيق هدف مشترك وهو: تكوين وتحسين الظروف: الطرق والأساليب الخاصة بتعليم الكبار وتوافر الفرص للكبار للتعلم والعمل، وكذلك فى تطوير المستوى الثقافى للمجتمع ككل.[١٠]

يمكن تحديد خمس وظائف أساسية لتعليم الكبار، وهى: الوظائف التعويضية، والاستزادية، والتصحيحية والمعاونة للمتعطلين والباحثين عن عمل، والتشاركية لمشاركة الكبار فى حماية مجتمعهم وزيادة مؤهلاتهم الفنية أو المهنية، وتغيير مواقفهم أو مهنهم مستهدفين التنمية الكاملة لشخصيتهم، والإسهام فى التنمية الشاملة المتوازنة.[١١]

ويحدد هيانى "HEANY" (١٩٩٣) هدفين رئيسيين لتعليم الكبار مساندة الأفراد على الانسجام مع التوقعات، وتطوير أفضل الامتيازات للدارسين، ويلخص كل من "ميريام" MARRIAM "وبلوكيل" BLOCHELL (١٩٩٧) خصائص تعليم الكبار الهادفة إلى تغيير المجتمع فى النقاط التالية:

- التعليم المشترك: حيث تعتبر تعليم الفرد: الناتج الأساسى لتعليم مشترك.
- إنتاج المعلومات: خاصة الوثيقة الصلة بهم.
- السلطة والقوة: حيث يمكن لتعليم الكبار أن يساعد الأفراد على تفهم شبكة العلاقات القوية، وبهذا يستطيعون تقوية أنفسهم.
- العلاقات بين النظريات والعمل والتطبيق. (١٢)

رؤية جديدة أمام تعليم الكبار:

ثمة مساران لتعليم الكبار فى القرن الجديد، ينبغى أن يحسم مساره بينهما:

المسار الأول: يعتمد على الحفاظ على الوضع الراهن كما هو.

المسار الثانى: هو مسار التغير المتطور الذى يهدف إلى التغير الفاعل واستشراف أفق جديدة.

ولتعليم الكبار القدرة على إحداث التغيير الاجتماعى، وهو ما يحتاج إلى تغيير وتطوير المؤسسات الداعمة لهذا التغيير، وتتعدد الرؤى العربية وغير العربية فى صياغة تحول وظيفة تعليم الكبار. (١٣)

وتحدد الرؤية العربية **الأجندة الجديدة لتعليم الكبار**، أمام المؤسسات العربية العاملة فى هذا المجال فى المحاور التالية:

- تبنى نظرة جديدة شاملة إلى تعليم الكبار، تأخذ بعين الاعتبار: التطورات العلمية والتغير فى العالم، وتلبى الحاجات المتجددة، كما يسهم تعليم الكبار فى التنمية الشاملة المتواصلة، وتحقيق الأمن القومى.
- زيادة الاستثمار فى برامج محو الأمية.
- تبنى أساليب جديدة مشتقة من الخبرات الدولية.

- دعم وتطوير سياسات وخطط وبرامج تعليم الكبار فى مؤسسات التعليم العالى، والأجهزة الرسمية وغير الرسمية.
- العمل على تمهين تعليم الكبار. (١٤)

الجودة الشاملة: الحدود والإمكانات

ينبغى أن ننتبه إلى: أن الجودة الشاملة (TQ) ليست هدفا فى حد ذاتها، وإنما هى فى الأساس وسيلة لتحقيق الرضا المستمر، والمشبع للعميل عما يتلقاه من خبرات ومنتجات وخدمات.

وضبط الجودة فلسفة منهجية؛ للتأكد من إجراءات عمل النظام وبرامج التشغيل والمواد المستخدمة، والمخرجات لتطابق المواصفات الخاصة بالنظام والمواصفات العالمية لضبط جودة الإنتاج فى أى مجال.

ويمكن الاستغناء عن تطبيق برنامج الجودة الشاملة: ببناء ثقافة متخصصة فى تحسين الجودة المستمرة، من خلال: بذل جهود تهدف إلى تقويم التعليم ذى القيمة المضافة – كما يدعو "كورنسكي" – والحقن المستمر لمجموعة من الموروثات فى النواة التعليمية بمادة جنينية هى: إدارة الجودة الشاملة، وهى تستجيب بطريقة مختلفة للحوافز والمؤثرات الاجتماعية المختلفة. (١٥)

ويمكن تفهم اعتبار المتحمسين لجودة التعليم قناعتهم بأن: جودة التعليم وما يفرزه من موارد بشرية مدربة محليا، سيمثل عنصر المنافسة على الوظائف فى السوق العالمية.

وتذهب بعض التحليلات إلى أن دراسات الكلفة والربح ستحدد من يفعل ماذا، محليا، وإقليميا فى خطط التجميع العالمية "فإن المزية التنافسية ستكون العامل المحدد للبقاء على قيد الحياة فى اقتصاد السوق العالمى، وعليه.. فإن قانونى اللعبة الجديدة هما: الكفاءة والابتكار، ولا يمكن تحقيق هذه المتطلبات إلا من: خلال إعداد موارد

بشرية منافسة لتلبية الاحتياجات الناشئة للعولمة، وعلى النظام التعليمى أن يستجيب بسرعة للتغيرات، وأن يبنى قدرات محلية داخلية لتوجيه الموارد البشرية نحو فرص جديدة". (١٦)

وإذا كان "ديمنج" "DEMING" (١٩٨٦) أول من قدم مفهوم إدارة الجودة الشاملة، باعتباره: منهجا نظريا وتطبيقيا لعملية متكاملة ومتناسقة، من مجموع من المناهج والوسائل والأساليب والخطوات الإجرائية المنظمة، التى تهدف إلى ضمان استمرارية جودة المنتج أو الخدمة المقدمة، فإننا يمكن أن نعرف الجودة الشاملة بأنها: "القدرة المستمرة على تقديم إنتاج، أو خدمة معينة تتناسب مع احتياجات المستفيدين من حيث سلامة ومتانة وقابلية المنتج للاستخدام "وثمة تعريف آخر للجودة الشاملة على أنها: "فلسفة تعزيز مهمة (١٧)، مؤسسة وأهدافها باستخدام أدوات وتقنيات تحسين الجودة المستمرة CQI كوسيلة لتحقيق الرضا المتبادل، والمتزايد لجميع الأطراف المشاركة". (١٨)

ويتضمن التعريف السابق **عناصر الجودة الشاملة** وهى:

- العمليات والتنظيم.
- العمل الفريقى TEAM WORK.
- العملاء والموردون.
- الإدارة من خلال الحقائق.
- التعقيد.
- التباين.

ويتم تحديد جودة أداء النظام من خلال تطبيق المعايير العالمية من الأيزو (ISOO

9000 إلى الأيزو 9003)، ويتكون نظام الجودة من مجموعة من الإجراءات والإرشادات، تضعها المؤسسة المعنية لترشد عملها، ومضمون برامجها، ومخرجاتها، وضمان حاجة السوق، ويمكن تحديد التفاعل بين العمليات والنظم والجودة النوعية فيما يلى:

- العمليات هى مجموعة من المهام.
- النظام هو مجموعة من العمليات المرتبطة معا.
- النتيجة هى الناتج النهائى للنظام.
- العمل (يشمل التعلم) وهو جزء من نظام، ويتضمن: عمليات مستمرة.
- يسهم تحسين العمليات فى تحسين النظام منتجا نوعية متفرعة ونتائج ممتازة. (١٩)

ويعتبر مجال الإدارة والصناعة: أكثر المجالات تطبيقا للجودة الشاملة، وتوصف على أنها مجموعة من المبادئ الإرشادية التى تسمح لشخص ما أن يدبر بشكل أفضل، ويعتبرها البعض الآخر يضيف لأدوات القياس الإحصائية المتقدمة. وتتطلب إدارة الجودة الشاملة تكامل النظريتين السابقتين.

كما تعنى إدارة الجودة الشاملة، اعتبارها:

١- عملية استدماج، وتأصيل ثقافية لتحقيق توقعات المستفيدين.

٢- عملية تحسين تتصف بالدوام.

٣- أداء العمل الصحيح بشكل صحيح من المرة الأولى.

٤- تستمد طاقتها الدينامية من المعلومات المغذية التى تهيئ توظيف الإمكانات المتاحة.

obeikandi.com

٥- تحدد مؤشرات للتميز، والقياس لكل جوانب الجودة. [٢٠]

وفى مجال الإدارة تهدف إدارة الجودة الشاملة إلى تحقيق الأهداف التالية كما يحددها السلمى. [٢١]

- زيادة القدرة التنافسية للمؤسسة أو المنظمة.
- زيادة كفاءة المؤسسة فى إرضاء المستفيدين، والتفوق على المنافسين.
- زيادة حركية ومرونة المؤسسات فى تعاملها مع التغيرات.
- ضمان التحسين المتواصل والشامل، لكل قطاعات ومستويات وفعاليات المؤسسة.
- زيادة القدرة الكلية للمؤسسة على النمو المتواصل.
- زيادة الربحية وتحسين اقتصاديات المؤسسة.

ومن العوامل الأساسية فى إدارة الجودة الشاملة من زاوية إدارة الموارد البشرية، تلك المتعلقة بتحسين الحياة الوظيفية. يمكن ذكر ما يلى: [٢٢]

- زيادة صلاحية العاملين.
- تقوية ارتباط العاملين بوظائفهم.
- حلقات الرقابة على الجودة: (مناقشات جماعية – اجتماعات المشاركة فى العائد المتحقق – حرية إبداء الرأى).
- ربط العاملين بوظائفهم.
- مشاركة العاملين فى إدارة العمل من خلال أنظمة إبداء الرأى.
- تزويد العاملين بمعلومات مستمرة من ناتج العمل.

obeikandl.com

جدول رقم (١)

عناصر نظام المعايير العالمية ISO 9000 حسب أهيمتها النسبية

م	العنصر	الأهمية النسبية للعنصر		
		ISO 9003	ISO 9002	ISO 9001
١	مسؤولية الإدارة	.	..	..
٢	نظام الجودة	.	..	..
٣	مراجعة العقود	..	..	..
٤	رقابة التصميم	-	-	..
٥	الرقابة على الوثائق والبيانات	..	..	..
٦	عمليات الشراء	-	..	..
٧	مراقبة السلع والموردة للعميل	..	..	..
٨	التعرف على المنتج وقابليته للتتبع	.	..	..
٩	رقابة العمليات	-	..	..
١٠	التفتيش والاختبار	.	..	..
١١	رقابة معدات التفتيش والقياس والاختبار	..	..	..
١٢	أوضاع التفتيش والاختبار	..	..	..
١٣	مراقبة السلع غير المطابقة	.	..	..
١٤	الأفعال الوقائية والتصحيحية	.	..	..
١٥	المناولة والتخزين والتغليف والحفظ والتوزيع	..	..	..
١٦	الرقابة على سجلات الجودة	.	..	..
١٧	التدقيق الداخلي للجودة	.	..	..
١٨	التدريب	.	..	..
١٩	الخدمة	-	..	..
٢٠	التقنيات الإحصائية	.	..	..

.. عنصر مهم . عنصر أقل أهمية - عنصر غير موجود المصدر: مركب من عدة مراجع.

حدود استخدام الجودة فى الحقل التعليمى:

أصبح البحث عن الامتياز فى التعليم مطلبا معلنا للنظم التربوية من الولايات المتحدة إلى مصر، يعنى ذلك: أن السعى لاستدخال الجودة التعليمية يتنامى.

ثمة عوامل، زادت من الاهتمام بالجودة التعليمية،[٢٣] نذكر منها:

١- نتائج التوسع فى التعليم الكمى على حساب الجودة، وكذلك ظاهرة البطالة.

٢- قوى الضغط المحاسبية Public Accountability.

(ثورة المواصلات – تفكك الأسرة – عمل المرأة – الانفجار المعرفى – الأزمة الاقتصادية).

٣- التغيرات الاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمى والتقنى (حاسوب – أتمتة الإنتاج – الليزر – الإنترنت- تغيرات تقنية – منافسة اقتصادية).

٤- متطلبات برامج الإصلاح الهيكلى.

٥- الرغبة الأكاديمية بالوصول إلى خصائص، أكثر موضوعية للجودة فى النظام التربوى، وخصائص معينة للمدارس الفاعلة، وعلاقة كل ذلك بالمداخلات والعمليات.

وتسعى جهود إدخال الجودة فى التعليم إلى: تقويم مدى إمكان وملاءمة توظيفه كنظام نأخذه لتفعيل مخرجات العملية التربوية والتعليمية، وتعددت الدراسات التى تحاول استدخال نظام الجودة الشاملة المشتق من: قطاع الصناعة إلى الفضاء التربوى، وبالتالى.. الحصول على اعتراف Accreditation بجودة الإنتاج.

ويمكن تحديد متغيرات نظام الجودة الشاملة العملية التعليمية[٢٤] على النحو التالى:

المنتج /	مخرجات العملية التعليمية
المستفيد الرئيسى	المتعلمون
المستفيد الثانوى	الأسر وأولياء الأمور
المستفيد العام	سوق العمل، المجتمع
المستفيد الداخلى	المعلمون، الإداريون، أطراف العملية التعليمية

ويبين "هارفى" و"جرين" Harvey and Green (١٩٩٣) أن التعاريف المتعددة لمفهوم الجودة الشاملة فى التعليم، يمكن أن يقسم إلى خمس مجموعات[٢٥]: هى:

١- جودة النوعية من حيث الإبداع.

٢- جودة النوعية من حيث الملاءمة والتكامل، بالنسبة لمعايير المؤسسة التعليمية.

٣- جودة النوعية من حيث مناسبة الهدف.

٤- جودة النوعية لكونها استثمارا جيدا.

٥- جودة النوعية كوسيلة للتغير.

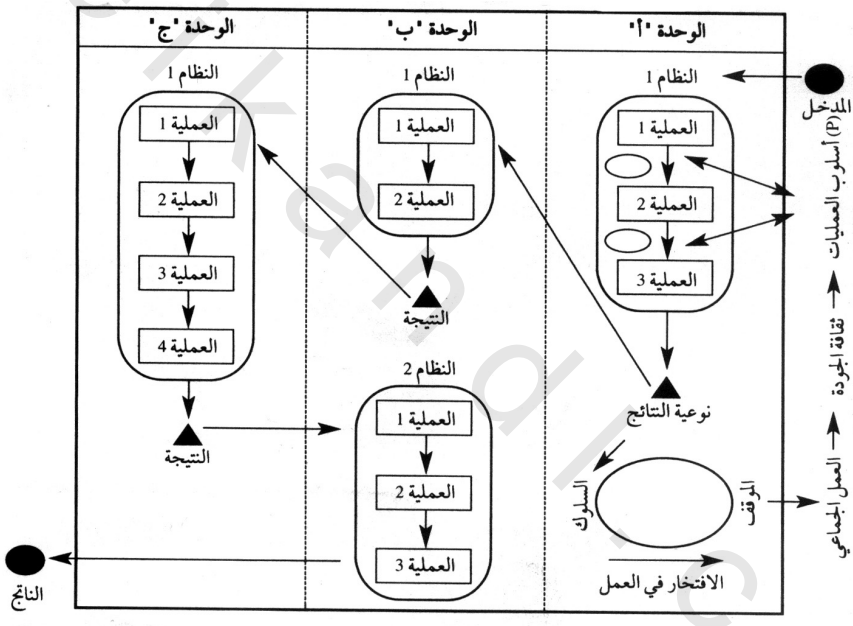
ويشير "أبرنثى" و"سرفاس" Abernathy & Sorfass إلى: أن "نظام إدارة الجودة الشاملة نظرية منظمة، وأسلوب متكامل التطبيق، يتم استخدامها أو توظيفها كأسلوب أو نظام فى أثناء عملية تحليل المعلومات واتخاذ القرارات. كما تركز مبادئ وعناصر مفهوم إدارة الجودة الشاملة على تفعيل دور كل شخص فى السياق المدرسى والتعليمى بغية تطويره وتحسينه".[٢٦]

ويشير مفهوم الجودة الشاملة للتعليم إلى: ثقافة جديدة فى التعامل بمعايير متفق عليها عالميا، وتسعى إلى الاستخدام الفاعل للمواد البشرية بهدف إشباع احتياجات التنمية الشاملة، وتحقيق أهداف المجتمع، وهو ما يتطلب تحقيق:

التميز فى المهارات وتحديث المناهج، التحسين والتطوير المستمر، وخلق وعى

بأهمية الجودة، العمل الجماعى لإظهار القدرات والمواهب، توافر معايير واضحة، وقاعدة للمعلومات وتحديثها بصفة مستمرة، واستمرار عملية التقويم، تفريد التعليم والعمل الفريقى الابتكار، والإبداع هدف أساسى للتعليم النظامى وغير النظامى، يميز الإنتاج لا نمطيته، المقررات والمعارف كثيفة المعرفة باعتبارها: المحدد للقيمة المضافة، أو تلك هى مقياس القوة الاقتصادية للدولة.(٢٧)

شكل رقم (١)



المصدر: "روبرت كونسكى": تطبيقات إدارة الجودة الشاملة فى التعليم والتدريب، مرجع سابق، ص ص ١٩٣ – ٢١٨.

من المهم.. الانتباه إلى أن تطبيق الجودة الشاملة فى الحقل التعليمى، يختلف عن تطبيقها فى الصناعة والإدارة والتجارة؛ لاختلاف متغيرات كل منها، وكذلك لاختلاف المنتج والعميل أو المستفيد.

ويعرف "عابدين" الجودة فى التربية بأنها "مجموعة من الخصائص أو السمات التى تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بأبعادها المختلفة، من: مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة، وكذا التفاعلات المتواصلة التى تؤدى إلى تحقيق الأهداف المنشودة.[٢٨]

ووجد "الشرقاوى" **١٢عنصرا لمتطلبات الجودة فى الأيزو ٩٠٠٠** يمكن تطبيقها فى مجال التعليم من بين ٢٠ عنصرا لمتطلبات الجودة [٢٩] وهى:

١- مسؤولية الإدارة	٢- نظام الجودة.
٣- مراجعة العقد.	٣- مراقبة التقديم.
٥- الشراء.	٦- التخزين.
٧- ضبط العمليات.	٨- مراقبة المنتجات غير المطابقة.
٩- إجراءات التصحيح.	١٠- سجلات الجودة.
١١- المراجعة الداخلية للجودة	١٢- التدريب.

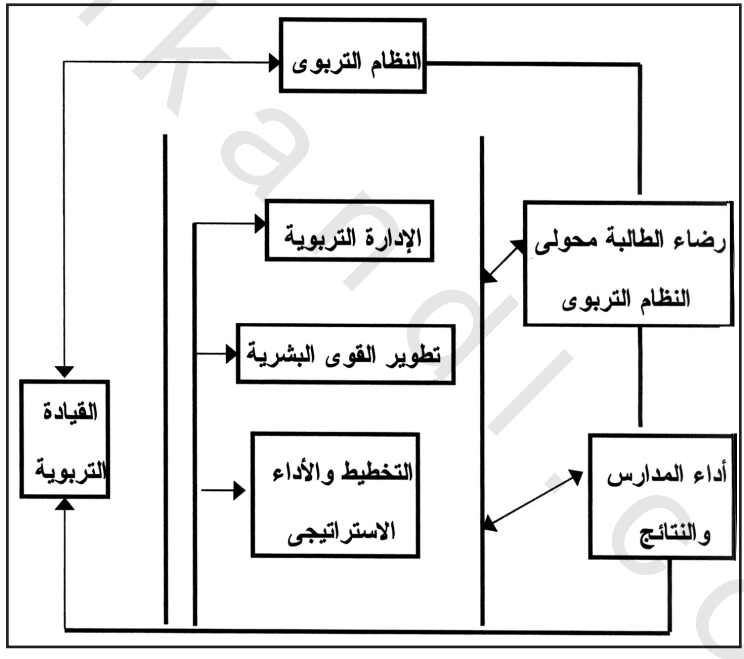
وقد عنون البعض عنوان الأيديولوجية الجديدة للتربية فى العقدين الأخيرين: الدعوة لإصلاح جودة المدرسة بهدف تحسين جودة الأداء المدرسى، وحملت أغلب دعوات إصلاح التربية هذا المطلب، باعتبار رفع جودة التربية تكفل إعداد النظم القادرة على المنافسة عالميا.

ومن بين الجهود المقدمة لضبط جودة التعليم: ما قدمه "بلدرج" (١٩٩٦) وهو: مقياس مكون من إحدى عشرة قيمة أساسية، تحتوى على ثمانية وعشرين معيارا ثانويا[٣٠] وهذه القيم هى:

- التعليم محور التربية.
- أهمية القيادة فى تطوير التعليم.
- التطوير المستمر والتعليم المؤسسى.

- المساهمة الجماعية والتطوير.
- تصميم الجودة ومنع الأخطار.
- الإدارة بالحقائق.
- النظرية المستقبلية.
- مسئولية المجتمع.
- الاستجابة السريعة للمتغيرات.
- الاهتمام بالنتائج.

شكل (٢) مخطط ضبط جودة التعليم



المصدر: نقلا عن "عصام نوفل" ضبط الجودة الكلية وتطبيقاتها فى: مجال التربية، ص ١٨ – ٣٠.

وثمة محاولات لإضفاء وقياس الجودة على التعليم، لا تلتزم بنظام الجودة الشاملة، ومقياسه، وخطواته وإن التقت معه فى توجهه واستلهام حساسيته وهدفه فى رفع جودة التعليم، مثل: دراسة "سالى براون وفل ريس" "معايير لتقويم جودة

التعليم" (١٩٩٧) والتى ناقشت رفع جودة التعليم وقياسه فى عملية التعليم والعلم، مع مجموعات كبيرة من الطلاب، وفى تصميم واستخدام الموارد، والواجبات الدراسية والتغذية الراجعة، ومساعدة الطلاب، والمهارات، والخصائص المهنية والشخصية.[٣١]

من المهم: الإشارة إلى النقود الموجهة لنظام الجودة التعليمية؛ حيث يخشى أن يضعف الاهتمام بالبعد الفلسفى للمؤسسة المرتبطة بتصورنا عن الإنسان، وفلسفة المجتمع فى النهاية، وحيث لا يغنى الفنى عن الفلسفى فى العمل، ويحدد "عابدين" مجموعة من التحفظات المحيطة بالتوسع، فى استخدام نظام أو أسلوب الجودة الشاملة، يمكن حصرها فيما يلى:

- لا نتوقع وجود نظرية علمية متكاملة، تحكم اقتصاديات الجودة.
- مؤشر المعدل الكلى للنفقات لا يصلح بمفرده لقياس الجودة.
- ندرة استخدام المدخل الشمولى فى قياس الجودة، على مستوى العالم (ويتطلب تطبيقه تعاون وتعدد الباحثين فى التخصصات المختلفة للتربية فى دراسة: المدخلات والعمليات والمخرجات القريبة والبعيدة، والتغذية الراجعة).
- ضعف الاتساق فى نتائج الأبحاث العالمية المتعلقة بتأثيرات الجودة.
- بناء أساس علمى لتحديد العلاقة بين الجودة، وبين كل من الأبعاد المتعددة: للمخرجات التربوية بتقسيماتها التربوية، ولاسيما المخرجات غير المعرفية لا يزال بعيدا.

ولهذا.. يقترح تقسيم الإطار الشامل للجودة وتقويمها على المستوى الوطنى إلى نظم فرعية، تناسب كل مرحلة تعليمية، يتفرع فيها أنظمة أصغر، حتى تصل إلى أصغر المكونات داخل قاعات الدراسة، وربما خارج إطار المدرسة نفسها، مع

التركيز على العلاقات بين المراحل الدراسية بعضها البعض، وبين التعليم، وسوق العمل، والحياة بشكل عام.[٣٢]

متطلبات الجودة الشاملة فى مؤسسات تعليم الكبار العربية:

نلاحظ أن مجال التعليم النظامى استأثر بالاهتمام الأكبر فى تبنى أسلوب الجودة الشاملة، يليه مجال التدريب، ولم نعثر على دراسة واحدة عربية، وكذلك أجنبية حسب علمنا ـ يحاول إقامة هذه الصلة بين الجودة الشاملة وتعليم الكبار؛ مما يوجه الأنظار إلى الحاجة إلى توجه الباحثين إلى البحث فى هذه الصلة.

وعلى سبيل المثال: فقد خلا التقرير النهائى للمؤتمر الإقليمى التحضيرى للمؤتمر العالمى الخامس، حول: تعليم الكبار[٣٣] من أى إشارة إلى هذه الصلة، والتى انحصرت توصياته فى المجالات التالية:

١- بالنسبة لتعليم الكبار، والتنمية فى مواجهة التحديات الكبرى للقرن الحادى والعشرين.

٢- دعم التعاون والتضامن: وطنيا وإقليميا ودوليا.

٣- تحسين برامج تعليم الكبار، واستعمال التقنية الحديثة.

٤- التخطيط: والذى يشمل: الأولويات، والحاجات، والسياسات المستقبلية لتعليم الكبار فى إطار التعليم المستمر مدى الحياة.

وإن تضمن إشارة واحدة غير مباشرة إلى: "العمل على وضع آليات، ومعايير موحدة لكل الدول العربية فى جميع البيانات، وتقويم البرامج على المستويين: (الكلى والنوعى)، و"تقويم إنجازات المشاركين، بما يتناسب مع خصائصهم التنموية" و" قياس الآثار البعيدة للتعلم".

كما خلا الإعلان العربى حول: تعليم الكبار ـ الملحق بالتقرير ـ من أى إشارة إلى الجودة، وبالنسبة للوثيقة الأهم فى أدبيات تعليم الكبار، وثيقة عمل

للمؤتمر الدولى الخامس لتعليم الكبار بهامبورج (١٩٩٧)، فقد وردت إشارة غير مباشرة إلى "ضرورة صوغ معايير دولية فى تقويم جهود تعليم الكبار من ناحية مستويات التعليم ونتائج التعليم وصولا لاستيفاء التصنيف الدولى المقنن للتعليم".

ويقترح "طلعت عبد الحميد" أن تستدخل معايير الاعتماد الأكاديمى والجودة للبرامج المعايير العالمية حيث أصبح الفضاء مشاعا للجميع، وأصبحت السماء مفتوحة ويعنى هذا فيما يعنيه الاهتمام بمرونة بنية نظم تعلم الكبار وقابليتها لإعادة التشكيل، والإفادة من مبدأ التعليم عن بعد مثل بعض المدارس أو الجامعات الأفتراضية، ومن قنوات التلفاز التعليمية، ومن برامجه الثقافية المعتادة، وكذلك بالنسبة لقنوات الإذاعة المسموعة، وشبكة الإنترنت، ومؤتمرات الفيديو والتلفاز.

ويمكننا: تطبيق **معايير الجودة الشاملة على مؤسسات تعليم الكبار** ، مع مراعاة التفاوت النسبى فى وضع هذه المؤسسات من حيث: الكبر والصغر، وتبعيتها الحكومية أو الأهلية، وهذه المعايير هى:[٣٥]

أولا: التكيف مع متطلبات الجودة فى عمل هذه المؤسسات، انطلاقا من التعريف المتبنى للجودة الشاملة.

ثانيا: وضع معايير للأداء الجيد أو السن، بحيث يستوعب نظام تحقيق الجودة الشاملة على أنه يجنب وقوع الأخطاء، أو الوقاية Prevention والتحصين من حدوث الأخطاء.

ثالثا: تحديد مستويات أداء الأفراد الذى نريد أن نصل إليه فى مؤسسة تعليم الكبار، وهذا يتوقف على طبيعة البرنامج: (محو أمية – تدريب تحويلى – تعلم معرفى أو مهارى – تعليم استكمالى أو تعويضى.. إلخ) بحيث نتجنب حدوث أخطاء أو خلل Zero defect فى أداء البرنامج.

رابعا: قياس وتقويم جودة برنامج: تعليم الكبار استنادا إلى المعايير الموضوعية، وحساب التكلفة والفاقد، وتسرب الدارسين أو توقفهم (خاصة فى برامج محو الأمية)، ورضاء الدارسين، عن البرنامج المقدم استنادا إلى المعايير الموضوعة للجودة.[٣٦]

وتعد دراسة "أمين النبوى" من الدراسات المبكرة تربويا فى مجال الجودة التعليمية عربيا، حيث ركز على استخدام مدخل الجودة الشاملة فى إدارة التغيير فى النظام التعليمى.

ويعتمد استخدام **نظام الجودة فى التعليم** على أربعة مكونات متداخلة ومعتمدة على بعضها البعض[٣٧] وهى:

١- **النظام**: ويعرفه "ديمنج" بأنه: شبكة من المكونات الوظيفية المعتمدة على بعضها البعض، والتى تمكنه من تحقيق أهداف واضحة ومحددة.

٢- **التنوع**: بقصد دراسة العمليات التى تتم داخل النظام التعليمى، ودراسة النجاحات والفشل، فيجب الاستفادة من نتائج الأبحاث فى تحسين الممارسة، والتعاون المستمر بين الممارسين والمتنظرين لتطوير كل من الدارس، ومعاهد إعداد المعلمين بقصد تحقيق التنوع فى العمليات والتفاعلات والمخرجات.

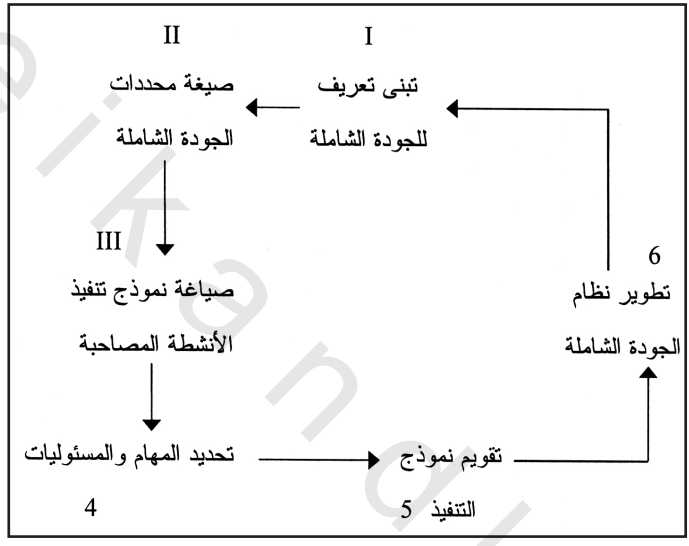
٣- **الحاجة إلى نظرية فى المعرفة**: امتلاك لغة محددة يفرضه الاتصال، لإنجاز تحسين الأداء، فتحتاج العمليات إلى تعريفات إجرائية عملية ومفاهيم واضحة وهو ما يوافره امتلاك نظرية فى المعرفة واضحة وموجهة.

٤- **علم النفس**: يساعدنا على فهم التفاعلات بين الناس وسلوكياتهم، والاهتمام

بالدفاعية الحقيقية التى تساعد على تعزيز نقاط المعرفة، واستخدام الفرص المتاحة.

ويمكن توضيح المراحل المختلفة لإدارة مؤسسات تعليم الكبار، فى ضوء الجودة الشاملة كالتالى:

مراحل إدارة مؤسسات تعليم الكبار فى ضوء الجودة الشاملة



ويمكن تحديد العمليات السياسية التى يمكن لمؤسسات تعليم الكبار أن تأخذها؛ لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة فى أدائها فى العمليات التالية:

أولا: عمليات المبادأة:

تبدأ المؤسسة أو المنظمة من خلال تبنيها مفهوما محددا للجودة الشاملة والالتزام بمعاييرها، ونشر ثقافة الجودة الشاملة بين أطراف المؤسسة، أو برنامج المشاركة فى تحديده وصياغته.

ثانيا: تحديد المسئوليات، ومهام أطراف العمل:

ويشمل ذلك توقيتات التنفيذ لدى المدربين والإداريين والدارسين.

ثالثا: عملية التقويم:

وهى عملية مصاحبة للعمليات المتضمنة فى برنامج تعليم الكبار، وهى عملية مستمرة تستهدف استدماج معايير، ورؤية، وآليات الجودة الشاملة داخل المؤسسة وتنفيذها.

رابعا: عملية التضمين والتمثيل:

تهدف هذه المرحلة إلى تخلل الجودة الشاملة، وتضمينها فى المؤسسة وأدائها بحيث يتمحور أداؤها على الجودة الشاملة، وتكون جزءا عضويا فى نسيج ثقافة منظمة تعليم الكبار.

وثمة جهود مهمة داخل التعليم المستمر، لإدماج الجودة الشاملة فى بعض صيغ التعليم المستمر، مثل: التعليم والتدريب عن بعد، والتى يمكن لبرامج وتجارب تعليم الكبار أن تستفيد منها، ومنها كتابات Bottomley (1996) و Dahanorajan (١٩٩١)، و"السنبل" (٢٠٠١)، و"عبد الرحمن توفيق" (٢٠٠١) وركز الأخير على الجودة الشاملة فى نظم التدريب باستخدام الشبكات، ومنه استخدام أكثر من أسلوب تدريبى فى برنامج واحد: التدريب على الحاسوب من خلال الشبكة (بنسبة ٤٥٪)، والتدريب المتزامن عن طريق الشبكة (٢٠٪)، ونظم إلكترونية لدعم الأداء عن طريق الشبكة (٣٥٪)، ويتسم التدريب المتزامن عن طريق الشبكة، عن جميع أساليب التدريب باستخدام الشبكات الأخرى ضرورة تواجد المدرب والمتدربين على الشبكة فى نفس الوقت، وهو ما يستلزم مراعاة فروق التوقيت فى الأماكن المختلفة.[٣٨]

من الصعب.. تطبيق إدارة الجودة الشاملة فى حلقات محو الأمية، لأن الأخيرة تكون أكثر اعتمادا على العلاقة الإنسانية، الخلفية النظرية ومهارة الاتصال الشخصى، والمكون "الأيديولوجى"، ولذا؛ تظل خاضعة للزاد العقيدى والإنسانى،

إلى جانب امتلاك نظرية اندرواجوجية موجهة فى التعامل مع الأميين الكبار، كما هو الحال مع تبنى نظرية نقدية مثل: نظرية "باولو فريرى"، لكن يمكن أن نطبق نظام الجودة الشاملة فى مؤسسات وتجارب تعليم الكبار، بالنسبة للوظائف الأخرى من تعليم الكبار غير التعويضية الخاصة بتعليم الأميين، مثل: برامج المجتمع، والتعليم المستمر، والتدريب، والتدريب التحويلى، والتعليم عن بعد، والتعليم المفتوح.

ويقترح "Sallis" (١٩٩٣) نظاما لتطبيق عناصر الجودة الشاملة فى الحقل التربوى، ويمكن تكيفها بالمثل؛ لتطبيقها فى نظام تعليم الكبار حسب طبيعة المؤسسة أو المنظمة.

جدول (٢)

التطبيقات التربوية والتعليمية لعناصر المواصفة الدولية للجودة

ISO 9002			
	العناصر الرئيسية لمواصفات الجودة	التطبيقات التربوية والتعليمية	التطبيقات فى مجال تعليم الكبار
١	نطاق مسئولية الإدارة	استعداد والتزام الإدارة بتطبيق نظام الجودة	نفسه
٢	نظام الجودة	إجراءات وأنظمة الجودة	نفسه
٣	مراجعة العقود والاتفاقيات	العقود والتعهدات مع المستفيدين من الخدمة من داخل أو خارج المدارس	العقود مع المستفيدين من برامج ت. ك. سواء الأفراد أم المؤسسات المستفيدة.
٤	ضبط الوثائق	تنظيم وضبط الوثائق المدرسية	تنظيم الوثائق الخاصة بالبرنامج
٥	الشراء والتزويد المدرسى	نظام وإجراءات	تجهيز الاحتياجات والمتطلبات اللازمة للبرنامج

٦	مساهمة المستفيدين من العملية	مساهمة الطلاب أو أولياء الأمور فى متطلبات وإجراءات العملية.	مساهمة المتدربين والمؤسسات المستفيدة فى متطلبات البرنامج
٧	تحديد مستوى تقدم تحصيل الطالب ومتابعته	متابعة مدى تحسن أداء الطلاب	متابعة التقدم أو التعثر فى أداء المتدربين
٨	مراقبة وتقويم العملية التعليمية	متابعة تطوير المناهج واستراتيجية التعلم والتعليم	متابعة البرنامج المقدم وطريقة التدريس وفنياتها
٩	التفتيش والاختبار	عملية التقويم والاختبار	تقويم المتدربين والبرنامج
١٠	وسائل وأدوات التفتيش والاختبارات والقياس	مدى اتساق وثبات طرق التقييم والقياس	التأكد من تكامل وثبات طرق تقييم المتدربين
١١	موقف وحالة التفتيش	ضبط نتائج وإجراءات عملية الإنجاز والأداء	نفسه
١٢	ضبط حالات عدم التطابق	إجراءات وطرق تشخيص وتحديد حالات الإخفاق والضعف والقصور	تحديد وتفسير نقاط الضعف والقصور فى أداء المتدربين والمدربين والبرنامج.
١٣	الإجراءات التصحيحية	نظام التعامل مع حالات القصور والإخفاق	علاج ما سبق وتصحيحه
١٤	المناولة والتخزين والحفظ والنقل	إجراءات عملية تسهيل تجهيز احتياجات العملية التعليمية (الأنشطة الصفية واللاصفية)	التدابير المتصلة بالإعداد للمتطلبات العملية للبرنامج
١٥	سجلات الجودة	سجلات ضبط الجودة	سجلات ضبط جودة البرنامج
١٦	المراجعة الداخلية للجودة	تأكيد وتثبيت إجراءات نظام الجودة	مراجعة عناصر نظام الجودة
١٧	التدريب	تحليل وتحديد إجراءات نظام الجودة	تحليل وتفسير إجراءات جودة البرنامج
١٨	الأساليب	طرق وأساليب رصد ومراجعة وتقويم نتائج العملية التعليمية	تقويم فنيات وأساليب تقويم نتائج برنامج ت.ك.

المراجع

1- Abott, John.: "School is Not Enough: Learning for the 21st Century no (2) SUMMER 1977, P. 32.

٢- يورى بيتر تريير: **سيناريوهات المستقبل بالنسبة للتعلم، (نافذة على المجهول)**، ترجمة: كامل جاد، مجلة مستقبليات، مكتب التربية الدولى، ع ١١٩، جنيف سبتمبر ٢٠٠١، ص ص ٢٤٥ – ٣٥٤.

٣- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة: **المؤتمر الدولى الخامس لتعليم الكبار** (وثيقة عمل أوجه التقدم والإنجازات والمشكلات) هامبورج ١٤ – ١٨ يوليو ١٩٩٧.

٣- شكرى عباس وجمال نوير: **تعليم الكبار**، مكتبة وهبة، القاهرة، ١٩٩٤، ص ٣٢.

٥- ضياء الدين زاهر:**تعليم الكبار منظور إستراتيجى**، دار سعاد الصباح، القاهرة، ١٩٩٣، ص ٤٢.

٦- مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية، **المؤتمر التعليمى التحضيرى للمؤتمر العملى الخامس حول تعليم الكبار** (التقرير النهائى)، القاهرة ٢٥ – ٢٧ فبراير ١٩٩٧، ص ص ٣١ – ٣٥.

٧- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة: **(وثيقة عمل أوجه التقدم والإنجازات والمشكلات)**، مرجع سابق.

٨- نادر فرجانى: **محو الأمية، وتعليم الكبار فى مصر**، (مسودة)، يناير ١٩٩٧، ص ٢.

٩- الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار: **طرق ووسائل فتح القنوات بين التعليم العام وتعليم الكبار**، الرياض ٩ – ١٣ مايو ١٩٨١، ص ٢٩.

* طلعت عبد الحميد (وآخرون) **إشكالية التعليم المستمر والتدريب المعاود**، دار فرحة للنشر والتوزيع، القاهرة ٢٠٠٤، ص ٣٨

١٠- رشدى طعيمة: **تعليم الكبار (تخطيط برامجه وتدريس مهارته)**، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٩، ص ١٨.

١١- شكرى عباس وجمال نوير: تعليم الكبار، مرجع سابق، ٤٨.

12- Heaney, T.W.: Identifying and Dealing with Education, Social and political Issues. "New Directions for Adult and Continuing Education, no. 60, winter, 1993, pp. 3-20.

13- Merriam, B., and B, and Brockett, G.: The Profession and Practice of Adult Education, San Francisco, Jossey-Bass, 1997, p. 14.

١٤- راجع: **الرؤى الجديدة الأجنبية فى التحول فى وظيفة تعليم الكبار** فى الأمثلة التالية:

- Kroth, Michael, Boverie.: Live Mission and Adult Learning, Adult Education Quarterly, Volum 50 No. (2), February 2000 pp. 13:49.

- Tylor, E.W.: Trans Formation Learning, Adult Education Quarterly, No (48), pp. 34-50.

١٥- المؤتمر التعليمى التحضيرى للمؤتمر العالمى الخامس حول تعليم الكبار، التقرير النهائى، مرجع سابق، ص ٣٣.

١٦- روبرت كورنسكى: **تطبيقات إدارة الجودة الشاملة فى التعليم والتدريب، فى (التعليم والعالم) العربى)**، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبى ٢٠٠٠، ص ص ١٩٣ – ٢١٨.

١٧- عدنان بدران: رأس المال البشرى بالجودة **(إستراتيجيات لعصر العولمة)**، المرجع السابق، ص ص ١٢٩ – ١٦٤.

18- Sims, Serbranig and Sims, Ronald: Total Quality Management, Hiegher Education, London Prager, London, 1995, p. 9.

١٩- روبرت كورنسكى: **تطبيقات إدارة الجودة الشاملة فى التعليم والتدريب**، مرجع سابق، ص ص ١٩٣ – ٢١٨.، وراجع أيضا عبد العزيز السنبل: **مبادئ وإجراءات ضبط الجودة النوعية فى أنظمة التعليم عن بعد**، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ع ٣٨، عمان يناير ٢٠٠١، ص ص ٧٠-١١٣

20- Mcgoldeick, Gerry: The Complet Quality Manual Patman Publishing. London, 1994, p.l.

٢١- على السلمى: **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو ٩٠٠٠**، دار غريب للنشر، القاهرة ١٩٩٥، ص.ع.

٢٢- أحمد ماهر مصطفى: **أساليب قياس جودة الحياة الوظيفية**، مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، كلية تجارة الإسكندرية، م١٦ ع، الإسكندرية، مارس ١٩٩٩.

٢٣- محمود عابدين: **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ٣١٤.

٢٤- محمد بن عبد الله البكر: **أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة فى المؤسسات التربوية والتعليمية**، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمى، جامعة الكويت، ع ٦٠، الكويت صيف ٢٠٠١، ص ص ٨٣ – ١٢٤.

25- Harvey, :L. and Green, D.: Defining Quality Assessment and Evaluation, Higher Education, 1993, (jon), pp. 9-21

26- Abernathy. P. E., Saefass, R. W.: One District's Quality Improvement, Education Leadership, No. (3), 1992, pp. 14-17.

٢٧- طلعت عبد الحميد: **موجهات إجرائية لسياسة تعليم الكبار فى الدول العربية** (١٥/ ٢٠/ ٢٠٠٠)، فى المؤتمر الإقليمى حول التعليم للجميع، القاهرة، ٢٤/ ١/ ٢٠٠٠، ص ١١٤.

٢٨- محمود عابدين: **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، مرجع سابق، ص ٣١٤.

٢٩- مريم الشرقاوى: **إدارة المدارس الثانوية بالجودة الشاملة (تصور تقنى)**، مجلة التربية والتنمية، المكتب الاستشارى للخدمات التربوية، ع ٢٣، القاهرة سبتمبر ٢٠٠١، ص ص ١٠٠ – ١٧٩.

وانظر أيضا: الدراسة التالية: **فى تطبيق إدارة الجودة فى التعليم**:

- مريم النبهانى: **تطوير إدارة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس فى ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة السلطان قابوس، مسقط، ٢٠٠١.

٣٠- نقلا عن (عصام الدين نوفل: **ضبط الجودة الكلية وتطبيقاتها فى مجال التربية)**، مجلة التربية، مركز البحوث التربوية، وزارة التعليم القطرية، ع (٣٠)، الدوحة يوليو ١٩٩٩، ص ص ١٨ – ٣٠.

٣١- سالى براون وفل ريس: **معايير لتقويم جودة التعليم**، ترجمة: أحمد مصطفى حليمه، دار البيارق، بيروت ١٩٩٧.

ومن هذه الجهود أيضا دراسة ستيفن وويل (١٩٩٢) التالية:

- Stephenson, John and susan weil: Quality in Learning, Kgan Page, London, 1992.

٣٢- محمود عابدين: **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، مرجع سابق، ص ٣٥٦ – ٣٦٠.

٣٣- مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية، **المؤتمر التعليمى التحضيرى للمؤتمر العملى الخامس حول تعليم الكبار** / التقرير النهائى، مرجع سابق.

34- Ovich. Him. Frank & Baldwin, L.R.: Quality Principles for Servio Industries, Management Solutions, Amercain Management Association, 1988 (November), pp, 18-24.

٣٤- طلعت عبد الحميد : **أشكاليات التعليم المستمر..**، مرجع سابق ص ٧٨.

35- Ovich. Him. Frank & Baldwin, L.R.: Quality Principles for Servio Industries, Management Solutions, American Management Association, 1988 (November), pp, 18-24.

٣٦- أمين النبوى: **إدارة الجودة الشاملة مدخل لفعالية إدارة التغيير التربوى على المستوى المدرسى بجمهورية مصر العربية**، مؤتمر (إدارة التغيير فى التربية وإدارته فى الوطن العربى، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية)، المؤتمر السنوى الثالث،

37- Deming, W.E.: Improving the Qualty and Productivity Throug Action by Management, National Productivity, no. (1) 12-22.

٣٨- عبد الرحمن توفيق: **التدريب عن بعد، ج ٢**، مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك، القاهرة، ٢٠٠١.