

**בדיקת האחראיות (Accountability)  
של מכללה אקדמית להכשרת מורים  
על פי תפיסת ניהול איכות כוללת בחינוך**

**רחל ידיד**

קיימות מכללות רבות לחינוך, ולכולן בסיס רחב משותף במישור האקדמי והמקצועי. עם זאת כל מכללה מגדירה בדרך כלל את יעדיה ואת מטרות ההכשרה בצד הדרכים שבעזרתן היא מנסה להשיגם. המכללות גוזרות בד"כ את יעדיהן מהבסיס האידיאולוגי והבסיס הרעיוני שעליהם הם מושתתים.

מכללת 'מורשת יעקב' נוסדה בשנת 1960 כמוסד תורני גבוה, אשר שם לו למטרה להכשיר את הלומדים בו לתפקידים שיש בהם תרומה לקהילה ככלל ולתפקידי חינוך והוראה בפרט במסגרת ישיבת ההסדר. מעניין יהיה לבדוק שלוש שאלות: א. באיזו מידה המטרות המוצהרות של המכללה ידועות ללקוחותיה של המכללה (סטודנטים, ר"מים, רבנים, מורים, מדריכים פדגוגיים, בעלי תפקידים ועוד), מובנות ובנות השגה. ב. באיזו מידה השיגה המכללה את המטרות שהגדירה לעצמה ביחס להכשרת הסטודנטים להוראה. ג. באיזו מידה הסטודנטים שבעי רצון ממטרות המכללה.

הליך הבדיקה של השגת מטרות הוא מעין מסירת דין וחשבון מפורט על תפקוד הארגון ודרך התנהלותו תוך התייחסות למטרות הארגון

ולצורכי לקוחותיו. המונח 'אחריותיות' נראה הולם להליך זה של עריכת דין וחשבון. הדיון בנושא במערכת החינוך אינו חדש, עד שהפך להיות משמעותי יותר בשנים האחרונות, עם החרפת המשבר במערכות החינוך בעולם המערבי. עיון בספרות שדנה בנושא זה, הן בתחום החינוך והן בתחומי הניהול, הכלכלה והתעשייה, מעלה מגוון הגדרות למונח, שהמשותף להן הוא הכללת האידיאולוגיה של המגדיר ודרכי הביצוע המועדפים עליו בתוך ההגדרה, כמו מחויבות מדווחת (שש, 1989) ואחריות אידיאולוגית (גובר, שיחה, אצל הר נוי ועמיתים, 1995). מקורותיה של האחריותיות הם בתפיסה הדמוקרטית, לפיה חייבים נבחרים ציבור לדווח לבוחרים על מילוי הבטחותיהם. מעורבות השלטון המרכזי בתחומים שונים, ובכלל זה בחינוך, בד בבד עם הגברת נטל המסים, הגבירו גם את הדרישה לאחריותיות כלפי הציבור. נראה אפוא, שמקור המונח אינו דווקא בתיאוריות כלכליות וניהוליות, אלא בסקטור הציבורי. הסקטור הפרטי, ובמיוחד התעשייה, פיתחו גישות ברורות ומדידות למונח אחריותיות, ואפשר לומר, שבשל הבהירות שהוענקה למונח במסגרת החשיבה התעשייתית והניהולית, 'השתלטו' ההגדרות התעשייתיות של המושג על תחומים שונים. למעשה קיימת בתעשייה אחריותיות מובנית כלפי ציבור הלקוחות, שכן הצרכן יפסיק לרכוש מוצר שאיננו עומד בדרישותיו בתנאים של כלכלת שוק פתוחה. בכלכלת שוק - הצרכן קובע גם את כיווני הפיתוח של המוצרים, ודורש מוצרים מסוימים שיענו על דרישותיו. זוהי האחריותיות של השוק, שהמאפיין אותה הוא התמקדות בתוצר, קרי בתפוקה. מדדי האחריותיות נועדו להבטיח את המענה הטוב ביותר לדרישות הצרכן, בהנחה שכך יגדלו הרווחים. הקו המנחה, לפיו הרווחים יגדלו אם נציע לצרכן את המוצר שעונה בצורה הטובה ביותר על דרישותיו, הן מבחינת איכותו והן מבחינת מחירו, הוביל לשינויים מרחיקי לכת בדרכי ניהול ובדרכי תקצוב. המודלים ההיררכיים, ששלטו בניהול התעשייתי, הפנו את מקומם למודלים של ניהול פתוחים יותר

ורכזיים פחות.

דרלינג וחבריו (Darling - Hammond & Asher, 1991) הבחינו בחמישה סוגי אחריותות: **פוליטית** - המתבטאת בבחירה של ועדי בתי-הספר ושל המחוקקים. סוג זה של אחריותות אינו רלוונטי בישראל משתי סיבות: אין ועד נבחר (board school) בישראל, וכן אין מפלגה וממשלה שנבחרות על פי מצען החינוכי, שכן החינוך אינו נושא מרכזי במערכות הבחירות. **משפטית** - באה לידי ביטוי באפשרות להגיש תביעות ולהתלונן נגד מדיניות זו או אחרת של משרד החינוך ובתי הספר וכן במקרה של עוול כנגד פרט. **בירוקרטית** - שמשמעותה אחריותות אנכית, כלומר, כלפי הממונים. סוג זה של אחריותות שם דגש על תשומות ועל ביצוע תהליכים. תכניות הלימודים ודרכי ההוראה מוכתבים לבתי הספר על ידי משרד החינוך באמצעות מערך הפיקוח והבקרה, והדיווח מן השדה חוזר כלפי מעלה אל משרד החינוך. **פרופסיונלית** - מאפשרת לעוסקים בשדה החינוך לקבל החלטות בעצמם, באשר לדרך שבה ייענו לצרכים חינוכיים פרטניים של תלמידים. אחריותות זו שואפת להעצמת מורים, דהיינו, להבטיח שמורים יהיו בעלי ידע מרבי ויכולות, ומחויבים להוראה טובה. פועל יוצא מגישה זו, שימת דגש מיוחד לא רק על קידום של תלמידים, אלא גם על מדיניות ועל תהליכים שקובעים את ההכשרה, הבחירה וההערכה של מורים וצוות הוראה אחר. **אחריותות של השוק** - מכוונת אל **הלקוח** (תלמידים, הורים, קהילה וכו'). המאפיין סוג זה של אחריותות הוא התמקדות בתוצר, בתפוקה, בדרישה להבטחת המענה הטוב ביותר לדרישות הלקוח. במערכת החינוך - **הלקוח המרכזי הוא התלמיד**, וכל מוסד חינוכי מגדיר לעצמו את היעדים החינוכיים ואת הדרכים להשגתם כדי להיענות לצורכי הלומד. במחקר מסוג זה יש להתייחס לסוג האחרון, שהוא מהותי לתחום החינוך באופן ישיר, **האחריותות של השוק**. כדי להגיע לאחריותות גבוהה ויעילה יש לבצע **ניהול איכות**.

### עקרונות בסיסיים בשיטה של ניהול איכות כוללת

התמקדות באיכות כערך ניהולי מרכזי החל ביפן בשנות ה-50 של המאה הקודמת. מומחים מעריכים, שהשיפור העצום חל בעיקר הודות להתמקדות באיכות (Harber & Samson, 1989). בעבר שלטה במפעלי תעשייה שונים התפישה של **בקרת איכות**, דהיינו, הפעלת מערך פעולות טכניות וניהוליות של הערכה ובקרה על איכות המוצר או השירות, כדי למנוע אספקה של מוצר פגום. כיום מפעלי תעשייה רבים עוברים לתהליך של **הבטחת איכות**, כלומר, ננקטים כל המהלכים הדרושים על מנת להבטיח איכות מקסימלית אפשרית של המוצר עם מינימום פחת. הצלחת חוגי האיכות בעולם המערבי לא הייתה מרשימה, ויישום השיטה בארגונים פחת בהדרגה. מאמצע שנות ה-80 של המאה הקודמת גובשה גישה ניהולית כוללת יותר - ניהול איכות כוללת (TQM - Total Quality Management). גישה זו אומצה ע"י ארגונים רבים בעולם המערבי בסוף שנות ה-80 ותחילת שנות ה-90. טיעון מרכזי של TQM המתייחס לכדאיות ההתמקדות באיכות הוא: אם האיכות תשופר, העלויות ירדו, והארגון יוכל להיענות ביתר מהירות ויעילות לצורכי הלקוחות (Lawler, 1994).

TQM היא הגישה הניהולית שהשפיעה ביותר על עולם הניהול המערבי בהשוואה לשאר הגישות הניהוליות שיושמו במהלך השנים האחרונות. גישה זו גובשה בעיקר ע"י שלושה: קרוסבי, זיוראן ודמינג. דמינג (Deming, 1986) מציין במיוחד את שיתוף העובדים בקבלת החלטות כתנאי ליישום TQM. סטשבסקי (תשנ"ח) מגדיר את TQM כך: גישת ניהול לשיפור מתמיד באמצעות פתרון בעיות ועבודת צוות שמטרתה לשפר את שביעות רצון הלקוחות ואת רמת הביצועי (שם, עמ' 10). מחקרים רבים בנושא TQM מדגישים את חשיבות ההנהלה כגורם המרכזי המניע את תכנית TQM בארגון (Choi & Behling, 1997). שני גורמי ההצלחה המשמעותיים ביותר ביישום TQM הם מחויבות ההנהלה

הבכירה ותמיכת הנהלת הביניים (Goh & Yeo, 1994), לכן סביר, שגם מנקודת מבטו של העובד - ההנהלה היא הגורם המניע את התכנית לניהול האיכות. סביר שסדר ההשפעה הוא בהתאם לסדר ההשפעה בארגון: ההנהלה משפיעה על הממונה, הממונה משפיע על הצוות, והצוות משפיע על העובד.

כיוון שגישת TQM מדגישה את התפקיד החיוני שיש להנהלה ביזמה, במחויבות ובמעורבות שוטפת, סביר שהתנהגות ההנהלה בנושא ניהול האיכות תשפיע ישירות גם על הצוות וגם על העובד עצמו, מעבר להשפעה של הרפרנטים בהתאם למבנה הארגוני. שביעות הרצון של העובדים היא אחת התוצאות המצופות ע"י התאורטיקנים של TQM, בשל ההנחה ששביעות רצון עובדים תוביל לשביעות רצון הלקוחות (Schmit & Allscheid, 1995). באשר להשפעת TQM על שביעות הרצון של העובדים, הרי שישנן מספר עדויות אמפיריות המעידות על השפעה חיובית ברמת הפרט (נווה, 1995) וברמת הארגון (Lawler, Mohrman & Ledford, 1995). שביעות רצונו של העובד מעבודתו מושפעת במידה רבה גם מהתנהגות הממונה, כיוון שהממונה קובע במידה רבה את האווירה בקבוצת העבודה, ויחסו לעובד הוא בעל חשיבות גבוהה. מכאן שהתנהגות הממונה משפיעה על שביעות רצון העובד בעבודתו.

בשנים האחרונות תופסת גישת ה-TQM מקום מרכזי ביותר בניהול של חברות במגזרים שונים במנהל הציבורי ובכלל זה במערכת החינוך. מקובל להשתמש במונח TQE (Total Quality Education), כאשר דנים בניהול איכות כוללת במערכת החינוך. עיקרה של גישת ניהול איכות כוללת הוא הפיכת האיכות מנושא טכני לנושא מרכזי, שסביבו מתמקד הניהול.

### מערכת החינוך וניהול איכות כוללת

מערכת החינוך נמצאת כיום במצב שבו נמצאו תעשיות רבות לפני מספר שנים, קרי, חוסר שביעות רצון מהמצב הקיים הן בתוך המערכת והן בסביבתה, ודבר זה מחייב את המערכת לחפש דרכי ניהול חלופיות. נראה כי הגישה של ניהול איכות כוללת שנתנה כיוון חדש לארגונים רבים, יכולה לתת כיוון חדש גם למערכת החינוך. ניתן לחלק לשלושה סוגים את מוסדות החינוך במערכת הפורמלית, מבחינת מידת הוולונטריות של הלקוח המצטרף אליהם:

1. מוסדות שהצטרפות אליהם אינה וולונטרית, כלומר, הגנים ובתי הספר היסודיים.
2. מוסדות שההצטרפות אליהם היא וולונטרית למחצה, והכוונה לבתי הספר העל-יסודיים (התיכונים).
3. מוסדות חינוך שההצטרפות אליהם וולונטרית, והמדובר במוסדות של החינוך הגבוה, כמו מכללות, מכללות אקדמיות ואוניברסיטאות.

חלוקה זו מוצאת לה סימוכין באבחנה של קארלסון (תשמ"ז), המבחין בין ארגונים 'מבויתים' לבין 'ארגוני-בר'. ארגונים מבויתים הם ארגונים שאינם צריכים להיאבק על מחייתם, משום שלקוחותיהם מובטחים להם, והם מוגנים ע"י החברה שהם משרתים. ארגוני בר הם ארגונים הנאבקים על קיומם, שאינם מובטח. יכולתם של ארגוני בר לשרוד קשורה קשר הדוק לטיב ביצועיהם, ואין מובטחת להם זרימה קבועה של לקוחות. הגנים ובתי הספר היסודיים, על-פי הגדרתם, הם ארגונים מבויתים, בתי הספר העל-יסודיים נמצאים בשלב ביניים בין ארגון מבוית לארגון בר, ואילו החינוך הגבוה (מכללות ואוניברסיטאות) מוגדר כ'ארגון בר'.

לעומת הנהוג כיום ברוב מוסדות החינוך בארץ, ארגוני תעשייה מאופיינים בכך שהם יכולים לבחור את לקוחותיהם, ולקוחותיהם יכולים לבחור בהם. הבחירה של הלקוח בארגון תעשייתי נובעת בדרך כלל מיכולתו של הארגון להיענות לצרכיו.

לאור האמור לעיל, כאשר דנים ביישום הגישה של ניהול איכות כוללת במוסדות החינוך - TQE, יש לבדוק את הפן המיוחד של הדרישה להעמדת הלקוח במרכז תשומת הלב של הארגון, וכן לבחון כיצד גם בארגונים, שהתחרות אינה מטבעם, ניתן ליצור תחושה של תחרות העשויה להביא לשיפור.

מוסד חינוכי הוא ארגון שמתקשה בהגדרת תוצריו, וכפועל יוצא מכך הוא מתקשה גם בהגדרת איכות תוצריו בשל מורכבות התוצר החינוכי. ניסיון להגדיר תוצרי חינוך מעלה שאלות אחדות: האם התוצר החינוכי הוא הישגים? אם אמנם כן, מה הם התחומים שבהם יש להגיע להישגים? האם התוצרים החשובים הם ערכים? אם כן, אלו ערכים? האם התוצר של מוסד חינוכי מתבטא במספר התלמידים שהצליחו להשתלב במוסדות אקדמיים יוקרתיים, או שמא הוא מתבטא בממדים אחרים, כמו מספר בוגרי המוסד החינוכי שהצליחו להתקבל לעבודה שהשביעה את רצונם? מן השאלות שהועלו ניתן לראות, שהגדרת תוצר במערכת החינוך היא סוגיית איכות סבוכה, הדורשת דיון נרחב ברמות שונות של החברה.

דמינג (Deming, 1986), כאמור, ממקד את הגדרת האיכות של המוצר בלקוח ובצרכיו. התוצר של מערכת החינוך הוא תוצר חינוכי, שיש להגדיר את איכותו. מיהו אם כן הלקוח של מוסד חינוכי, שיגדיר מהו תוצר חינוכי איכותי? אם נבחן את סוגיית המוסד החינוכי ולקוחותיו, ניוכח לדעת, שלמוסד חינוכי לקוחות רבים, חלקם לקוחות חיצוניים (כגון אוניברסיטאות ותעשייה) וחלקם לקוחות פנימיים (כגון מורים ולומדים).

יש הסבורים, שבחינוך לא ניתן לדבר על לקוחות, אין הגדרה מדויקת של התוצר, והתוצאות הרצויות אינן ניתנות למדידה במונחים מספריים. לעומתם יש הסבורים, שאמנם יש קושי בהגדרת תוצר רצוי, אולם אפשר להגדיר הישגים לימודיים רצויים, והם ניתנים למדידה. ההורים והתלמידים הם הלקוחות, שלא רק שיש לדווח להם, אלא גם לספק להם **חינוך באיכות גבוהה ביותר**. הם אף מוסיפים וטוענים, שהדרישה

להתמקדות בלקוח ובצרכיו באה מלמטה, מן ההורים, ואם דרישה זו לא תתמלא, יאבד אָמון הציבור במערכת.

המנהל צריך להתייחס לכל אחד מבעלי התפקידים בארגונו כאל לקוח, לנסות לזהות את צרכיו בהווה ובעתיד, כמו גם ללמוד ולהבין מה הוא כמנהל יכול להעניק לו, כדי שיצליח בתפקידו. הדבר יכול להתבצע באמצעות מנגנונים של תקשורת פתוחה ושל תיאום בתוך הצוותים וביניהם, וכמובן, ביניהם לבין המנהל. הדבר נכון לא רק לגבי המנהל, אלא בזיקה לכל בעל תפקיד בארגון. כל בעל תפקיד במוסד החינוכי צריך להתייחס לבא אחריו בהיררכיה ולמקביל לו כאל לקוח, ולנסות ללמוד מה עליו לעשות כדי להיענות לצרכיו. כדי להשיג שיפור, מוסד חינוכי צריך לקיים מערכת למדידה והערכה שיטתית של ההישגים, תוך קיום בסיסי נתונים מעודכנים בתחומים השונים. על המוסד החינוכי האיכותי לפעול לחינוך ולהכשרה של לומדיו ומוריו להערכה עצמית שוטפת. אין ספק, שפעולה זו יכולה לתרום אף היא לשיפור שיטתי, והיא מהווה ערך חינוכי בפני עצמה.

מערכת החינוך בכלל, ומוסד חינוכי בפרט, צריכים לגבש לעצמם את דמות הלומד שהם רוצים לראות בסיום כל שלב במערכת החינוך, ולשאוף להגיע להגשמת הדימוי הרצוי, לא באופן אקראי, אלא מתוך כוונה ותכנון. גיבוש זה של דמות הבוגר הרצוי צריך להיעשות תוך התייחסות בראש ובראשונה ללומד עצמו וניסיון לצפות ככל האפשר את צרכיו העתידיים, מבחינת תוצרי החינוך והיאני מאמין שלו.

אם יימצא מי שיבחן את האחריות של 'מכללת מורשת יעקבי' בהתייחס למטרותיה המוצהרות של המכללה על פי תפיסת ניהול איכות כוללת בחינוך (TQE) ובזיקה לשביעות הרצון של הלקוחות, הלוא הם הסטודנטים, אולי ימצא ממצאים מעניינים. להלן השאלות הראויות להישאל:

1. האם קיימת התאמה בין המטרות הכתובות למטרות הדבורות של ראשי המכללה?



2. באיזו מידה השיגה המכללה את המטרות שהגדירה לעצמה ביחס להכשרת הסטודנטים להוראה?
3. האם המטרות המוצהרות של המכללה ידועות ומובנות לסטודנטים?
4. האם קיים פער בתפישת מטרות המכללה בין ראשי המכללה לבין הסטודנטים?
5. באיזו מידה הסטודנטים שבעי רצון מתהליך הכשרתם?

### רשימת מקורות

- הר נוי, שי ועמיתים (1995). **מודל מדיניות לאחריות (Accountability) במערכת החינוך היסודי במדינת ישראל**, בית ספר למנהיגות חינוכית, מחזור ג, ירושלים.
- נוה, א' (1995). פיתוח והטמעת מודל של איכות כוללת ברמת הפרט, הצוות והארגון. **איכות - ביטאון האיגוד הישראלי לאיכות (22)**, אפריל 1995.
- פרידמן, י' וענבר, ל' (1992). ניהול מתקדם בבית הספר - יישום שיטת ה-TQM. הנרייטה סאלד, ירושלים.
- סטשבסקי, שי (תשנ"ח). **ניהול איכות כוללת (TQM) ברמת העובד - גורמים משפיעים ותוצאות ארגוניות**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, בר אילן, רמת גן.
- קארלסון, ר"א (תשמ"ז). הגבלות הסביבה והשפעתן על ארגונים - בית הספר הציבורי ולקוחותיו. בתוך ר' אלבוים-דרור (עורכת). **מדיניות ומנהל**, מאגנס, ירושלים. עמ' 162-172.
- שש, ז' (1989). **הצעה להקמת מרכז משוב למערכת החינוך בישראל**. המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.

Choi, T.Y. & Behling, O.C. (1997). Top managers and TQM success: One more look after all these years. **Academy of Management Executive**, **11** (1), 37-47.

Darling - Hammond L. & Ascher, C. (1991). **Accountability Mechanisms in Big City School Systems**, ERIC Clearinghouse on Urban Education, New York, (NY).

Deming, W.E. (1986). **Out of the crisis**, Cambridge: Cambridge University Press.

Goh, M., Yeo, Y.Y. (1994). Total Quality Management development in Singapore. **Total Quality Management**, **5** (4), 203-217.

Harber, A.D. & Samson, D.A. (1989). Japanese management practice: An integrative framework. **International Journal of Technology management**, **4**, 283-303.

Lawler, E.E., (1994). Total Quality Management and employee involvement: Are they compatible? **Academy of Management Executive** **8** (1) 68-76.

Lawler, E.E., Mohrman, S.A., Ledford, G.E. (1995). **Creating high performance organizations: Practices and results of employee involvement and Total Quality Management in Fortune 1000 companies**. San Feancisco: Jossey - Bass Publishers.