جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التسيير

تخصص: تسيير عمومي

بعنوان:

مساهمة في تحسين جودة خدمات التعليم العالي بانتهاج إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية

من إعداد المترشح: حواس عبد الرزاق

نوقشت وأجيزت علنا بتاريخ: 2016/06/02 .

أمام اللجنة المكونة من السادة:

الدكتور / بن عيشاوي أحمد (أستاذ التعليم العالي – جامعة قاصدي مرباح ورقلة) رئيسا

الدكتور / صديقي مسعود (أستاذ التعليم العالي – جامعة قاصدي مرباح ورقلة) مقررا

الدكتور / الداوي الشيخ (أستاذ التعليم العالي – جامعة الجزائر 3) مناقشا

الدكتور / مرغاد لخضر (أستاذ التعليم العالي – جامعة محمد خيضر بسكرة) مناقشا

الدكتور / مناصرية رشيد (أستاذ مخاضر – جامعة قاصدي مرباح ورقلة) مناقشا

الدكتور / شاهد إلياس (أستاذ محاضر – جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي) مناقشا

2016/2015

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التسيير

تخصص: تسيير عمومي

بعنوان:

مساهمة في تحسين جودة خدمات التعليم العالي بانتهاج إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية

من إعداد المترشح: حواس عبد الرزاق

نوقشت وأجيزت علنا بتاريخ: 2016/06/02 .

أمام اللجنة المكونة من السادة:

الدكتور / بن عيشاوي أحمد (أستاذ التعليم العالي – جامعة قاصدي مرباح ورقلة) رئيسا

الدكتور / صديقي مسعود (أستاذ التعليم العالي – جامعة قاصدي مرباح ورقلة) مقررا

الدكتور / الداوي الشيخ (أستاذ التعليم العالي – جامعة الجزائر 3) مناقشا

الدكتور / مرغاد لخضر (أستاذ التعليم العالي – جامعة محمد خيضر بسكرة) مناقشا

الدكتور / مناصرية رشيد (أستاذ مخاضر – جامعة قاصدي مرباح ورقلة) مناقشا

الدكتور / شاهد إلياس (أستاذ محاضر – جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي) مناقشا

2016/2015

الإهداء

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع إلى:

أمي الحبيبة وأبي الغالي أمدهما الله بطول العمر ووافر الصحة والعافية.

أخوتي وأخواتي الأعزاء، زملائي وأصدقائي الأوفياء.

رفيقة دربي زوجتي الغالية.

زينة الحياة الدنيا إبنتي آلاء الرحمان.

كل من ساهم في تلقيني ولو حرف في حياتي.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين على منه وكرمه، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين...وبعد.

يسرني أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور

صديقي مسعود المشرف على هذه الأطروحة الذي منحني التوجيه والإرشاد والتشجيع بإخلاصه لي في النصيحة والرأي السديد.

والشكر موصول إلى أساتذتي الكرام أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم وتفضلهم بالمشاركة في مناقشة هذا العمل والذي لا يكتمل إلا بملاحظاتهم وأرائهم.

والفضل ينسب إلى أهله دائما، فأتقدم بشكري الخالص إلى أعضاء هيئة التدريس أفراد عينة الدراسة الميدانية على مساهمتهم وتعاونهم معي في تطبيق أداة الدراسة.

كما أوجه شكري كذلك إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد ولو بكلمة أو نصيحة أو دعوة صالحة، وأخص منهم الأساتذة محكمي الاستبيان وموزعيه، والأستاذ الباي محمد، والأستاذ علاق عبد الوهاب، والأستاذ إحمادي معمر.

والله ولي التوفيق

الملخص:

تعالج الدراسة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية لتحسين جودة خدمات التعليم العالي، وتهدف بذلك إلى التعرف على درجة التزام الجامعات الجزائرية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة ودرجة توفر متطلبات تطبيقها فيها وفقا لآراء أعضاء هيئة التدريس، والمقارنة بين هذه الآراء تبعا لمتغيرات الجنس، والعمر، والجامعة، وسنوات الخبرة في التدريس، والرتبة العلمية؛ من خلال استبيان أعدّ لهذا الغرض.

وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة متاحة في الجامعات الجزائرية إذا ما أريد ذلك على أن يتم دعم توفير المتطلبات بدرجة أكبر.

– هناك بعض الممارسات لمفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية مما يسهل عملية البدء بتطبيقه فيها.

الكلمات المفتاحية: جودة خدمات التعليم العالي، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

Abstract:

The study dealt with the application of total quality management in the Algerian universities to improve the quality of higher education services, it aims to identify the degree of Algerian universities commitment to the principles of total quality management and the degree of application availability and according to the opinions of the teaching staff; and the comparison between these views depending on the variables of sex, age, the university, years of teaching, the scientific rank; through a questionnaire prepared for this purpose.

This study reached several conclusions, including:

- The possibility of application of total quality management are available in Algerian universities if the provision of requirements are supported even further.
- There are some practices of the concept of total quality management in the Algerian universities, making it easier to start the process of its implementation.

Keyword: the quality of higher education services, total quality management in the higher education, total quality management in the Algerian universities.

الفهرس

الإهداء	III
شكر وتقدير	IV
الملخص	V
الفهرس	VI
قائمة الجداول	VIII
قائمة الأشكال البيانية	IX
المقدمة	أ–د
الفصل الأول: إدارة الجودة الشاملة في خدمات التعليم العالي	1
تمهيد	2
المبحث الأول: أساسيات الجودة في خدمات التعليم العالي	3
المطلب الأول: ماهية الجودة	3
المطلب الثاني: جودة خدمات التعليم العالي	22
المبحث الثاني: أساليب تحسين جودة خدمات التعليم العالي	32
المطلب الأول: التقويم الذاتي والمقارنة المرجعية	32
المطلب الثاني: نظام ضمان الجودة	41
المطلب الثالث: الاعتماد الأكاديمي	48
المبحث الثالث: تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	57
المطلب الأول: الإطار المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	57
المطلب الثاني: الأسس التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	76
خلاصة الفصل	92
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	93
تمهيد	94
أولا/ الدراسات المحلية	95
ثانيا/ الدراسات العربية	100
ثالثا/ الدراسات الأجنبية	108

خلاصة الفصل	115
الفصل الثالث: الدراسة الميدانية	116
تمهيد	117
المبحث الأول: نشأة وتطور التعليم العالي في الجزائر	118
المطلب الأول: مسار بناء المنظومة الجزائرية للتعليم العالي (1962 – 2003)	119
المطلب الثاني: إصلاح التعليم العالي في الجزائر	128
المبحث الثاني: الإطار العام للدراسة الميدانية	139
المطلب الأول: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية	139
المطلب الثاني: أداة الدراسة وخطوات تصميمها	143
المطلب الثالث: خصائص عينة الدراسة	148
المبحث الثالث: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية	151
المطلب الأول: الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية	151
المطلب الثاني: توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية	163
خلاصة الفصل	173
الخاتمة	174
قائمة المراجع	180
الملاحق	194
الملحق الأول: استبيان موجه إلى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية	195
الملحق الثاني: معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ	199
الملحق الثالث: قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبيان	200

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
(1 – 1)	تكييف المداخل السبعة لتبني إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	90 - 89
(3 - 1)	عدد الاستبيانات الموزعة والمسترجعة حسب الجامعات	142
(3 - 2)	معاملات الارتباط بيرسون بين كل مجال من مجالات الاستبيان والدرجة الكلية له	146
(3 - 3)	معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ	147
(3 – 4)	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	148
(3 - 5)	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر	148
(3 - 6)	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجامعة	149
(3 - 7)	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	149
(3 - 8)	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة في التدريس	150
(3 - 9)	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الرتبة العلمية	150
(3 - 10)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية	152
(3 - 11)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير الجنس	153
(3 - 12)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير العمر	155 - 154
(3 - 13)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير الجامعة	156
(3 - 14)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير المؤهل العلمي	158
(3 - 15)	نتائج اختبار وتحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس	160 - 159
(3 - 16)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير الرتبة العلمية	161
(3 - 17)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة	163

	حول درجة توفر متطلبات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية	
(3 – 18)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير الجنس	164
(3 – 19)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير العمر	166 - 165
(3 – 20)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير الجامعة	167
(3 – 21)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير المؤهل العلمي	169 - 198
(3 – 22)	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس	170
(3 – 23)	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير الرتبة العلمية	172 - 171

قائمة الأشكال البيانية

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
(1 - 1)	دورة ديمنج للجودة	14
(1 - 2)	دالة الخسارة لتاجوشي	21
(1 – 3)	عناصر أنموذج والتر شيوارت لإدارة الجودة الشاملة	69
(1 – 4)	عناصر أنموذج أرفن لإدارة الجودة الشاملة	70
(1 – 5)	عناصر أنموذج إدارة الجودة الشاملة في المعاهد العليا	71
(1 – 6)	مراحل أنموذج آشوك ومتواني	72
(1 – 7)	عناصر أنموذج السعود لإدارة الجودة الشاملة في التعليم	73
(1 – 8)	أنموذج الخطيب لإدارة الجودة الشاملة	74
(1 – 9)	أنموذج السامرائي لإدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي	75

المقدمة

1/- خلفية الدراسة

في ظل التغيرات المستمرة التي تشهدها الساحة العالمية في العقود الأخيرة بنحو لم يسبق له مثيل في تاريخ البشرية، شاملة جميع جوانب الحياة الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والسياسية بشكل عام، والتي أدت إلى تطور ملحوظ في تغيير الأفكار والأساليب المتبعة في جل الميادين وخاصة الاقتصادية منها، إضافة إلى ظهور العديد من الموجات التي بات لها تأثير كبير في حياة الأفراد، والتي بلا شك ستحد من تقدمهم ورقيهم.

إن التوجه إلى استشراف المستقبل بأساليب علمية وطرق متطورة في جميع جوانب الحياة، يضع العبء الأكبر على مؤسسات التعليم العالي في هذه المهمة، حيث يجب عليها أن تعمل على تأدية دورها في تطوير وتقدم المجتمع، في عصر يتسم بسرعة الاكتشافات العلمية وتسارع الابتكارات التكنولوجية وما يصاحبها من تغيير في وسائل الإنتاج وأنماط الاستهلاك، وهو الأمر الذي يؤثر على متطلبات سوق العمل من خلال ظهور مهن جديدة يتسم أصحابها بالمعرفة العميقة بحقائق العلم وبمهارات قائمة في الأداء خاصة عند التعامل مع التكنولوجيا الدقيقة.

ولكي تقوم مؤسسات التعليم العالي بسد الفجوة بين حاجات السوق والمستوى الحالي لقوى العمل التي تعدها, ومواجهة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية يجب عليها أن تغير من هياكلها ونظمها التقليدية بشكل جذري، وأن تتعامل بأساليب إدارية أكثر حداثة وتطورا لأجل نقل الواقع الحالي الذي هي فيه إلى واقع أفضل منه.

ومن الأنماط الإدارية الأكثر مرونة وقدرة على الاستيعاب والانتشار والإفادة من التكنولوجيا في مؤسسات التعليم العالي إدارة الجودة الشاملة، والتي تعتبر من أحدث الأساليب الإدارية وأنجحها لما تهدف إليه من أهداف عظمى، من شأنها تقديم أفضل الخدمات التعليمية بشكل مستمر، وتعتمد على منظومة عمل متناسقة تعمل على إرضاء المستفيدين الداخليين (الأساتذة، الإداريين، الطلبة) والخارجيين (المجتمع، سوق العمل)، من خلال بيئة ثقافة تنظيمية في هذه المؤسسات تتحدد بها أهدافها ورؤيتها المستقبلية، فهي داعية إلى التميز والتحسين المستمر عن طريق الاهتمام بطرق العمل وتحسين الأداء، وبإتباع إجراءات تمنع وقوع أخطاء بدلا من اكتشافها واستثمار طاقات العاملين وقدراتهم الفكرية وتشجيعهم على المشاركة والابتكار والعمل التعاوني بروح الفريق الواحد.

ومن هنا بدأ الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي كما هو في المؤسسات الأخرى، وذلك خلال عقد الثمانينيات من القرن العشرين عندما طبقها بعض القادة التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت بدايتها بتطبيق أفكار إدوارد ديمنج في حقل التعليم العالي.

ونتيجة للمزايا التي حققتها مؤسسات التعليم العالي الأمريكية التي طبقت مفهوم إدارة الجودة الشاملة، تزايد عدد المؤسسات التعليمية الآخذة بهذا المفهوم وبشكل مستمر في أمريكا، وفي الدول الأوروبية واليابان والعديد من الدول النامية، أما في دول العالم العربي فيصعب تحديد مؤسسات التعليم العالي التي تطبق إدارة الجودة الشاملة،

مع العلم أن عددا لا يستهان به من الجامعات العربية التي بدأت بتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في برامجها وسياساتها وأهدافها التعليمية.

ولقد باشرت الجزائر منذ سنة 2002 م بالقيام بإصلاحات عميقة في منظومة التعليم العالي، التي تهدف من خلالها إلى ضمان الجودة في التكوين، ساعية إلى تطوير الجامعة ومواكبتها لمستجدات العولمة من خلال تحقيق استقلالية المؤسسات الجامعية وفق السير الحسن والمساهمة في تنمية البلاد، بعدما تبين أن النظام الكلاسيكي أصبح غير موافق للتغيرات الحالية والمستقبلية خاصة في ظل عولمة المعلومات نظرا لاحتوائه على مجموعة كبيرة من الاختلالات المتراكمة عبر السنوات الماضية، مما شكل عدة أزمات جعل الجامعة الجزائرية بعيدة عن الواقع على الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، وهذا راجع لعدم استجابته للتطور السريع في مجالات العلوم والتكنولوجيا والاقتصاد والإعلام والاتصال، وهو ما أدى لاحقا إلى عجز في تلبية احتياجات المحيط الاجتماعي والاقتصادي؛ وتمثلت الإصلاحات في اعتماد نظام التعليم العالي ل.م.د كبديل للنظام الكلاسيكي واعتماد ضمان الجودة في التعليم العالي.

2/- إشكالية الدراسة

تتمحور إشكالية الدراسة حول مواكبة الجامعات الجزائرية للتطورات السريعة والتغيرات في النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على الصعيدين المحلي والعالمي، خاصة بعد عشر سنوات من قيام الجزائر بإصلاح منظومة التعليم العالي على الصعيدين البيداغوجي والهيكلي، الهادفة لذلك والمتوجهة نحو ضمان الجودة في التعليم العالي، وبالتحديد انحصرت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

وللإحاطة بمختلف جوانب الإشكالية تم استخراج التساؤلات الفرعية التالية:

1)- ماذا يقصد بجودة خدمات التعليم العالي، وما هي الأساليب التي تنتهجها مؤسسات التعليم العالي لتحسينها؟

2)- كيف يمكن إدماج مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بما يتماشى مع خصوصية هذا القطاع؟

3)- ما درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

4)- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا لمتغيرات الجنس، والعمر، والجامعة، وسنوات الخبرة في التدريس، والرتبة العلمية؟

5)- ما درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

6)- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين أراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا لمتغيرات الجنس، والعمر، والجامعة، وسنوات الخبرة في التدريس، والرتبة العلمية؟

3/- فرضيات البحث

للإجابة على التساؤلات السابقة انطلقنا من الفرضيات التالية:

1)- جودة خدمات التعليم العالي هي مطابقة مواصفاتها للمستفيدين منها، ونظرا لأهميتها فإن مؤسسات التعليم العالي تتخذ كل الإجراءات في سبيل تحسينها ورفع مستواها إلى المستوى العالمي.

2)- للاستفادة من مزايا تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يجب تطويع مبادئ ومتطلبات ومراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة مع خصوصيات قطاع التعليم العالي.

3)- تلتزم الجامعات الجزائرية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

4)- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا لمتغيرات الجنس، والعمر، والجامعة، وسنوات الخبرة في التدريس، والرتبة العلمية.

5)- تتوفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

6)- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) بين أراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا لمتغيرات الجنس، والعمر، والجامعة، وسنوات الخبرة في التدريس، والرتبة العلمية.

4/- أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية في كونها تعتبر من الدراسات الحديثة في الجزائر التي تناولت موضوع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية والأولى - حسب علم الباحث - التي تطرقت إلى درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية خاصة بعد توجهات وزارة التعليم العالي إلى اعتماد ضمان الجودة، وبذلك يمكن

تحديد أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

– أنها تتناول موضوع حديث وهو موضوع إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقه لتحسين جودة خدمات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية.

– محاولة زيادة وعي مؤسسات تقديم الخدمة بأهمية إدارة الجودة الشاملة كأسلوب إداري حديث يساهم في تحسين جودة الخدمات بما يتلاءم مع تحديات هذا العصر الذي شعاره (الجودة في مجالات الحياة).

– تعويض النقص في المكتبة الجامعية الجزائرية وإثرائها بهذا النوع من الدراسات التي بلا شك ستكون بداية دراسات مستقبلية للباحثين.

– الحاجة الملحة للجامعات الجزائرية لمثل هذه الدراسات التي تسهم في تطوير وتحسين أدائها.

– الاستفادة من فاعلية نظام إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

5/– أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة في جانبها النظري إلى ما يلي:

– توضيح مفهوم جودة خدمات التعليم العالي وأهميتها، ومعاييرها، والأساليب التي تنتهجها مؤسسات التعليم العالي للوصول بها إلى أعلى المستويات.

– الوقوف على الأسس النظرية لإدارة الجودة الشاملة، والتطور الفكري لهذه الفلسفة من خلال عرض إسهامات الرواد الأوائل لها.

– إبراز الإطار المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، والأسس التطبيقية لهذا المدخل في التعليم العالي.

كما تهدف هذه الدراسة في جانبها التطبيقي إلى ما يلي:

– عرض المراحل الأساسية في بناء المنظومة الجزائرية للتعليم العالي، مضمون الإصلاحات التي تبنتها الدولة الجزائرية مؤخرا لضمان الجودة في التعليم العالي.

– تقدير درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

– المقارنة بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا لمتغيرات الجنس، والعمر، والجامعة، وسنوات الخبرة في التدريس، والرتبة العلمية.

– تقدير درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

– المقارنة بين أراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا لمتغيرات الجنس، والعمر، والجامعة، وسنوات الخبرة في التدريس، والرتبة العلمية.

– على إثر نتائج الدراسة، سيتم الخروج ببعض التوصيات الهادفة إلى رقي الجامعات الجزائرية نحو مدارج الطموح ومراتب الإتقان.

6/- منهج البحث والأدوات المستخدمة

بهدف التأكد من صحة الفرضيات والإجابة على إشكالية الدراسة، ونظرا لطبيعة الموضوع الذي يقتضي الوصف والتحليل، تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي، كما تمت الاستعانة بعدة أدوات للحصول على المعلومات الضرورية للدراسة، وأهم هذه الأدوات:

– المسح المكتبي؛ وذلك بالإطلاع على المصادر والمراجع المكتبية، والدوريات والملتقيات المتخصصة، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى الاعتماد على عدة وثائق وقوانين وتقارير تخص التعليم العالي في الجزائر.

– الاستبيان؛ والذي يعتبر الأداة الأساسية في الدراسة الميدانية بهدف جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات من مصادرها الأصلية، وقد تم تصميمه انطلاقا من الجانب النظري والاعتماد على الدراسات السابقة، وقد تم توزيعه على أفراد عينة الدراسة بعدما تم تعديله وفق آراء المحكمين.

– الأدوات الإحصائية؛ حيث تم التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية باستخدام الحاسب الآلي وفق برنامج إكسل (Microsoft Office Excel)، وبالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical package for social sciences) الإصدار رقم 21.

7/- مبررات اختيار الموضوع

لم يكن اختيارنا لموضوع الدراسة بمحض الصدفة، وإنما كان نتيجة لعدة اعتبارات موضوعية وأخرى ذاتية، وأهم هذه الاعتبارات نذكر:

– إلقاء المزيد من الإيضاح حول مفاهيم إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي، من خلال ما تفرده هذه الدراسة في متنها للعديد من الإضافات والإسهامات التطبيقية والفكرية والبحثية المتعلقة بهذا المجال.

– حداثة الموضوع خاصة بعد الإصلاحات التي قامت بها الجزائر مؤخرا لضمان الجودة في التعليم العالي.

– الرغبة الشخصية في دراسة كلا من مجالي إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية وجودة خدمات التعليم العالي والتي تدخل ضمن تخصص الباحث " تسيير عمومي ".

8/- حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة في موضوعها على تحديد درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وهذه المبادئ هي : رؤية ورسالة الجامعة، التحسين المستمر، التغذية العكسية، التركيز على المستفيدين، التركيز على العمليات، العمل الوقائي، مشاركة وتمكين العاملين؛ وأيضا على تحديد درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وهذه المتطلبات هي : دعم الإدارة العليا، نشر ثقافة الجودة، الإمكانات المادية والبشرية، نظام المعلومات، القيادة الفعالة.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة حددت بطريقة عمدية غير عشوائية تكونت من 710 عضو هيئة تدريس في كليات العلوم الاقتصادية لخمس جامعات هي : الوادي، بسكرة، سطيف1، عنابة، الجزائر3.

الحدود الزمانية : طبقت الدراسة الحالية في السداسي الأول الموسم الجامعي 2015/2014.

9/- تقسيمات البحث

قسمت الدراسة إلى ثلاث فصول كما يلي:

- الفصل الأول: تناول إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي واحتوى على ثلاث مباحث، تطرق الأول إلى أساسيات الجودة في خدمات التعليم العالي من خلال تعرضه إلى ماهية الجودة، جودة خدمات التعليم العالي أبعاد جودة خدمات التعليم العالي؛ وتطرق الثاني إلى أساليب تحسين جودة خدمات التعليم العالي من خلال تعرضه إلى التقويم الذاتي والمقارنة المرجعية، نظام ضمان الجودة، الاعتماد الأكاديمي؛ بينما تطرق الثالث إلى تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي من خلال تعرضه الإطار المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، الأسس التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

- الفصل الثاني: تناول الدراسات السابقة من خلال تصنيفها إلى الدراسات المحلية، والدراسات العربية، والدراسات الأجنبية.

- الفصل الثالث: خصص للدراسة الميدانية واحتوى على ثلاث مباحث، تطرق الأول إلى نشأة وتطور التعليم العالي في الجزائر من خلال تعرضه إلى المراحل الأساسية في مسار بناء المنظومة الجزائرية للتعليم العالي، إصلاح التعليم العالي في الجزائر، و تطرق الثاني إلى الإطار العام للدراسة الميدانية من خلال تعرضه إلى الإطار المنهجي للدراسة الميدانية، أداة الدراسة وخطوات تصميمها، خصائص عينة الدراسة، بينما تطرق الثالث إلى عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية من خلال تعرضه إلى الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

وتلت هذه الفصول خاتمة تضمنت نتائج اختبار الفرضيات، نتائج وتوصيات الدراسة وآفاق الدراسة.

10/- صعوبات البحث

أثناء إعدادنا لهذه الدراسة واجهتنا عدة صعوبات أهمها:

- تقاطع موضوع الدراسة مع دراسات في علوم التربية مما أدى إلى صعوبة التحكم في جميع جوانبه.
- الخلط الكبير في أغلب المراجع بين المصطلحات المتعلقة بموضوع الدراسة مثل: المبادئ، المقومات، المرتكزات، العناصر، المتطلبات، .....
- التجاوب السلبي لبعض أفراد عينة الدراسة في تعبئة الاستبيان مما أدى إلى التقليل من حجم العينة وبالتالي التأثير على صحة النتائج المتوصل إليها.
- البعد الجغرافي للجامعات محل الدراسة زاد من صعوبة ما يصبو الباحث لتحقيقه.

الفصل الأول

إدارة الجودة الشاملة في خدمات التعليم العالي

تمهيد

اكتسب مفهوم الجودة اهتماما متزايدا في الأوساط التعليمية عامة وفي التعليم العالي خاصة في مختلف الدول، وبات التحول نحو الجودة الشاملة يشكل محور معظم المشاريع الإصلاحية التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي للنهوض بمستويات الأداء فيها وتحسين جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها للطلبة ليكونوا علميا وتقنيا جاهزين لخدمة أهداف مجتمعاتهم.

ومما لا شك فيه أن أسلوب إدارة الجودة الشاملة بما يتضمنه من عمليات وأدوات وأنظمة، تمثل فلسفة إدارية حديثة تأخذ شكلا إداريا شاملا، يقوم على أساس إحداث تغيرات جذرية لكل ما هو متعلق بالنظام التعليمي في مؤسسات التعليم العالي، بحيث يشمل الفكر والسلوك والقيم والمعتقدات التنظيمية والمفاهيم الإدارية السائدة والأنماط المعمول بها، بهدف إشباع احتياجات سوق العمل من الكوادر البشرية المؤهلة، وهو ما يضمن بقاء تلك المؤسسات واستمرارها في العملية التنافسية وزيادة قدرتها على مواجهة تحديات العصر والتماشي مع التقدم التكنولوجي في جميع المجالات.

وسيتم في هذا الفصل التطرق إلى إدارة الجودة الشاملة في خدمات التعليم العالي من خلال المباحث الثلاثة التالية:

- المبحث الأول: أساسيات الجودة في خدمات التعليم العالي
- المبحث الثاني: أساليب تحسين جودة خدمات التعليم العالي
- المبحث الثالث: تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

المبحث الأول: أساسيات الجودة في خدمات التعليم العالي

يعتبر التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة أداة المجتمعات في النمو والتطور للالتحاق بركب الحضارة الإنسانية، وذلك لأن التعليم العالي يساهم في تكوين الفرد والمجتمع، وإعداد القوى البشرية القادرة على النهوض بمجتمعاتها في جميع الميادين؛ وهو الأمر الذي دفع إلى الاهتمام بجودة خدمات التعليم العالي، والبحث عن السبل للوصول بها إلى أعلى المستويات.

المطلب الأول: ماهية الجودة

لقد أصبحت الجودة تكتسي جانبا كبيرا من الأهمية نظرا لارتباطها بجميع أوجه النشاطات الإنسانية، ولقد شهد العالم تطورا باهرا في هذا المجال، حيث أصبحت كل المؤسسات تسعى إلى تقديم منتجات ذات جودة؛ وببساطة أصبحت الدرجة العالية من الجودة أحد أسلحة التنافس في الأسواق العالمية؛ وقصد الإلمام أكثر بمختلف عناصر الجودة سيتم في هذا المطلب توضيح مفهوم الجودة والتطور الفكري لإدارة الجودة الشاملة.

أولا/ مفهوم الجودة

إن أهمية الجودة تحتم ضرورة توضيح مفهومها والوقوف على جوانبه المختلفة، وهذا ما سيتم الوقوف عليه من خلال عرض تعريف الجودة، ومراحل تطورها وصولا إلى المفهوم الحديث للجودة إدارة الجودة الشاملة.

1- تعريف الجودة

برزت عدة محاولات لتقديم تعريف للجودة, وكانت كل التعاريف التي نتجت عن هذه المحاولات تتولى إبراز سمة معينة تتمحور حولها, وبصرف النظر عن الاختلافات التي أبرزتها تلك المحاولات هناك بعض التعاريف فرضت نفسها على الفكر الإداري لما اتصفت به من موضوعية ودقة.

أ)- الجودة في اللغة من الفعل جاد، فجاد الشيء أي صار جيدا و هو ضد الرديء، وجود أو أجود الشيء أي حسنه وجعله جيدا، وأجاد فلان أي أتي بالجيد.[1]

[1]- شلاش فارس جعباز, (2013/12/11), " تقييم جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر الطلبة وأساتذتهم دراسة تطبيقية في المعهد التقني– الديوانية ", مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية, جامعة القادسية, العراق, المجلد 9, العدد 3, 2007, ص 171. (على الخط)
http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=13896/pdf

ب)- أما اصطلاحا فيرجع مفهوم الجودة (quality) إلى الكلمة اللاتينية (qualitas) التي تعني طبيعة الشخص أو الشيء ودرجة صلابته, وقديما كانت تعني الدقة والإتقان في تصنيع الآثار والتماثيل وقلاع القصور لأغراض التفاخر بها أو لاستخدامها لأغراض الحماية, وحديثا تغير مفهوم الجودة وأصبح له أبعاد جديدة ومتشعبة.[1]

ج)- وعرفت في قاموس التسويق بأنها: " درجة الاستجابة المنتظرة من الزبائن عند تقديم منتج أو خدمة ".[2]

د)- أهم تعار يف رواد الجودة والتنظيمات المهتمة بها:

- تعريف جوران (Joseph Juran): " الجودة هي ملائمة المنتج للاستعمال من ناحية التصميم ومجال الاستخدام ".[3]

- تعريف كروسبي (Philip B . Crosby): " الجودة هي المطابقة مع الاحتياجات والمتطلبات الأساسية ".[4]

- تعريف فيغنباوم (Armand Feigenbaum): " الجودة هي الرضا التام للعميل ".[5]

- تعريف ديمنغ (W. Edward Deming): " الجودة هي درجة التوافق والاعتمادية التي تتناسب مع السوق، مع انخفاض التكلفة ".[6]

- تعريف تاجوشي (Genichi Taguchi): " الجودة هي تعبير عن مقدار الخسارة التي يمكن تفاديها والتي قد يسببها المنتج للمجتمع بعد تسليمه ".[7]

- تعريف المعهد الوطني الأمريكي للمقاييس والجمعية الأمريكية لمراقبة الجودة (ANSI/ASQC): " الجودة هي مجموعة من السمات والخصائص للسلع والخدمات القادرة على أن تلبي حاجات محددة ".[8]

- تعريف المنظمة الدولية للمقاييس ISO: " مجموعة خصائص في السلعة أو الخدمة تعطي لها أهلية إشباع الحاجات المعلنة والضمنية ".[9]

- تعريف مركز التجارة الدولي (ITC): " الجودة هي :

* التركيز على السلعة المنتجة.

* التركيز على التصنيع بحيث تكون خصائص المنتج مطابقة للمواصفات المطلوبة.

---

[1] - الدرادكة مأمون والشبلي طارق، الجودة في المنظمات الحديثة, الأردن : دار صفاء للنشر, ط 1, 2002, ص ص 15: 16.

[2]- GOLVEN Yves, Dictionnaire Marketing : Banque - Assurance, Paris : ed Dunod, 1988, p111.

[3]- KUMAR . S, Total Quality Management, New Delhi : Laxmi Publications (P) LTD, 1st ed, 2006, p 6.

[4]- CROSBY P . B, Quality is Still Free : Making Quality Certain Uncertain Times, New York : Mc Grew – Hill Book Company, 8rd ed, 1996, p 74.

[5]- العيهار فلة, " دور الجودة في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة "، (مذكرة ماجستير في علوم التسيير – جامعة الجزائر، غير منشورة)، الجزائر، 2004/2005، ص 4.

[6]- البكري سونيا محمد، إدارة الجودة الكلية، مصر : الدار الجامعية، 2004/2003، ص 33.

[7]- الطائي يوسف حجيم, العجيلي محمد عاصي والحكيم ليث علي والفضل مؤيد، نظم إدارة الجودة في المنظمات الإنتاجية والخدمية، الأردن : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص 61.

[8]- KUMAR . S, Op.Cit, p 1.

[9]- HUBEAC Jean-Pierre, Guide des Méthodes de la Qualité : Choisir et mettre en œuvre une démarche qualité qui vous convienne dans l'industrie ou les services, Paris : ed MAXIMA, 2éme ed, 2001, p 113.

* التركيز على المستفيد.

* التأكيد على القيمة المضافة وفق السعر والمتطلبات التي يرغب فيها الزبون ".[1]

كما تجدر الإشارة أيضا إلى أن هناك من قسم الجودة إلى نوعين :[2]

– الجودة الداخلية: وهي قدرة المؤسسة على تحقيق العمليات المطابقة للمتطلبات الخاصة من أول مرة, فالجودة الداخلية تتطلب إعادة العمليات التي لم تصل إلى الجودة المطلوبة.

– الجودة الخارجية: تمثل مدى قدرة المنتجات أو الخدمات على إرضاء الزبائن, والتي يمكن تحسينها من خلال : *

رضا الزبون؛ الذي يقاس بالفرق بين مستوى الجودة المدرك ومستوى الجودة المنتظر.

* أداء المؤسسة؛ الذي يقاس بالفرق بين مستوى الجودة المطلوب ومستوى الجودة المنتظر.

على الرغم من اختلاف التعاريف السابقة, إلا أننا نستنتج تعريف شامل حيث تمثل الجودة مجموعة من الخصائص المتوفرة في المنتوج أو الخدمة والتي من شأنها تلبية رغبات مستهلك المنتوج أو متلقي الخدمة المحددة مسبقا والضمنية المتناسبة مع السعر الذي يدفعه.

2– مراحل تطور الجودة

تنسب أقدم الاهتمامات بالجودة إلى القرن الثامن عشر قبل الميلاد في الحضارة البابلية إبان حكم أشهر ملوكها حمورابي، حيث تضمنت القوانين التي أصدرها (282 قانونا) قانون يخص التجارة أوجب على من يقدم ما هو غير جيد أو ناقص القيمة في السلعة أو الخدمة التي يتاجر بها القيام بإصلاح العيب، كما تشير الوقائع التاريخية في القرن الخامس عشر قبل الميلاد إلى تأكيد الفراعنة المصريين على الجودة في بناء ودهن جدران المعابد واشتراكهم للالتزام بالجودة في تشييد الأهرامات.[3]

كما أن الإسلام أرسى البدايات الحقيقية لاستخدام المفاهيم والمعايير التي تحكم نشاطات الجودة، فقد وصّد المبادئ الصحيحة لضمان تحقيق الجودة من خلال الاهتمام بترسيخ مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي ظهرت كعنوان شامل عام 1988م في كتابات ديمنغ، وجوران، وكرويسي وغيرهم من رواد هذا الفكر الحديث؛ ولكن هذا الظهور كان من خلال تطور مستقر وثابت، يقسمه أغلب الباحثين والكتاب إلى أربع مراحل كبرى؛ وهذه المراحل هي :[4]

أ)– مرحلة الفحص (1920-1940) Inspection؛ وتسمى هذه المرحلة أيضا بمرحلة التفتيش، وقد بدأ الفحص مع بداية القرن العشرين نتيجة لنمو وتعقد النظام الإنتاجي بظهور الثورة الصناعية ويتمثل في التأكد من أن الوحدات المنتجة مطابقة للمواصفات الموضوعة مسبقا من قبل المختصين.

[1]- MARGEN . C & STEPHEN Margatroyd, Total Quality Management in the Publish Sector, Hong Kong : Graphictt Tupesettey LTD Publishing, 1995, p 9.

[2]- CLAUDE Jambert, L' assurance Qualité, Paris : ed Economica, 3ème ed, 2001, p 13.

[3]– الطائي يوسف حجم، العجيلي محمد عاصي، الحكيم ليث علي والفضل مؤيد، مرجع سابق، ص 62.

[4]– بن حميدة محمد، " المتطلبات الجديدة لإدارة الجودة الشاملة وتنافسية المؤسسة "، (رسالة دكتوراه في العلوم الاقتصادية – جامعة أبو بكر بلقاسم تلمسان، غير منشورة)، الجزائر، الجزائر، 2009/2008، ص ص 5 : 11.

وتنحصر عملية الفحص في الأصل على فحص مستوى جودة المخرجات بعد اكتمالها، ولا تتناول الأجزاء الأخرى من النظام كالمدخلات والعمليات فهي خارج عملية الفحص، وتسعى إلى الكشف عن الأخطاء ولا تمنع وقوعها، فالخطأ قد وقع فعلا وما عملية الفحص إلا لاكتشافه واستبعاده على أساس المنتج وليس على أساس الاحتياجات الفعلية للمستفيدين؛ ويتم فحص كامل المنتجات باستخدام أجهزة التفتيش والاختبارات المعملية، مما أدى إلى تعيين مفتشين متفرغين لأعمال الفحص على الجودة، وإنشاء أقسام خاصة للمفتشين تعرف باسم مراقبة الجودة النوعية.

ب)- مرحلة المراقبة الإحصائية للجودة (1940-1960) Statistical Quality Control؛ وتسمى هذه المرحلة أيضا مرحلة مراقبة الجودة أو ضبط الجودة إحصائيا، ظهرت نتيجة التقدم التكنولوجي وتعقد العمليات الصناعية والاحتياجات المتزايدة للقوات العسكرية أثناء الحرب العالمية الثانية مما أدى إلى ظهور الحاجة إلى المدخل العلمي لتخطيط الجودة ومنع العيوب باستخدام المراقبة الإحصائية للجودة والتي تتمثل في مجموعة العمليات الخاصة بالتفتيش على الإنتاج في جميع مراحله (مدخلات، عمليات، مخرجات)، وتسجيل البيانات ثم تحليلها إحصائيا بقصد تحديد الاختلاف بين المواصفات الموضوعة واستبعاد الوحدات المعيبة، ودراسة أسبابها لوضع برنامج لمعالجتها، وهي بذلك تهدف إلى منع أو تقليل نسبة العيب في المنتجات التي سيتم إنتاجها مستقبلا بتطبيق الأساليب الإحصائية.

والاهتمام بالمراقبة الإحصائية للجودة يعود في الأساس إلى فلسفة الأمريكي والتر شيورات Walter Sewhart التي طورها ديمنغ وقام بتلقينها إلى الخبراء اليابانيين سنة 1950م مؤكدًا على ضرورة تطبيق الأساليب الإحصائية في جميع مراحل الإنتاج.[1]

ج)- مرحلة تأكيد الجودة (1960-1980) Assurance A Quality؛ وتسمى هذه المرحلة أيضا مرحلة ضمان الجودة، ويعتبر مدخل تأكيد الجودة من أكثر مداخل الجودة بعدًا وعمقا حيث يتم من خلاله التركيز على تطوير تخطيط الجودة وتحسين تصميم المنتج وتطوير العمليات والخدمات ومشاركة وحفز الأفراد على العمل؛ ويتمثل هذا المدخل في تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة ليس على نطاق عملية الإنتاج، بل يضمن مراقبة الجودة على مستوى وظائف المؤسسة ككل، وتركز أنشطة تأكيد الجودة على تهيئة سبل منع الأخطاء وبناء الجودة في المنتج وليس فحصها فيه.

إن ظهور مدخل ضمان الجودة كان نتيجة زيادة حدة المنافسة في الأسواق بين اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، وتركيز اليابانيين اهتماماتهم بإدارة الجودة.

وقد بدأت هذه المرحلة بفكرة الرقابة الشاملة على الجودة (Total Quality Control) التي قدمها المفكر الأمريكي فيجن باوم Feigenbaum وعرفها بأنها نظام فعال يؤدي إلى إنتاج السلع أو الخدمات بطريقة

[1]- العيهار فلة، مرجع سابق، ص 8.

اقتصادية مطابقة لاحتياجات ورغبات المستهلك ويتضمن تطوير وصيانة الجودة؛ كما أشار إلى أن الجودة مسؤولية جميع الأفراد العاملين بالمؤسسة سواء كانوا يقومون بأعمال إدارية أو فنية، وأكد بأنه يجب على كل فرد في المؤسسة التأكد دائما بأن مخرجات عمله سليمة وصحيحة من المرة الأولى.[1]

ولقد تميزت هذه المرحلة بـ :[2]

- دراسة تكلفة الجودة والقرار الاقتصادي الخاص بتحديد مستوى الجودة.
- ظهور فكرة الرقابة الشاملة على الجودة كنواة أساسية لحركة إدارة الجودة الشاملة.
- ظهور الاهتمام بقياس درجة الاعتمادية، ويقصد بها أن تؤدي السلعة عملها ووظيفتها بشكل جيد ولفترة زمنية محددة وبأقل عدد من المشاكل وحسب المواصفات المحددة.
- ظهور فكرة المعيب الصفري (Zero Defects)

د)- مرحلة إدارة الجودة الشاملة (1980- حتى الآن) Total Quality Management؛ شهدت بداية الثمانينات من القرن الماضي ظروفا تنافسية حادة بين المؤسسات على المستويين المحلي والإقليمي نتيجة للتغير في سلوك المستهلكين الذين بدؤوا ينظرون إلى الجودة كمعيار أساسي لاختيار السلع والخدمات، الأمر الذي أدى إلى جعل معايير الأداء في المؤسسات يتعدى مجرد توفير السلع والخدمات إلى توفير الجودة التي تلبي مطالب المستهلكين؛ ولذلك أصبح من الضروري الاهتمام برغبات المستفيدين، وتحقيق تمييز واضح في العمليات التي تقوم بها المؤسسة، وحشد كافة جهود العاملين لتحقيق رغبات المستفيدين، والعمل على التطوير والتحسين المستمر في الأداء؛ ومن هنا ظهر فكر إداري جديد لتحقيق هذه المبادئ أطلق عليه إدارة الجودة الشاملة أدى إلى تغيير جذري في مفاهيم الجودة لتصبح أداة للتغيير بدلا من كونها أداة للرقابة.

وكانت اليابان أول من لفت الأنظار إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتلتها الولايات المتحدة الأمريكية اللتين رأتا في تطبيقها سبيلا إلى تحسين نوعية الإنتاج والخدمات ورفع كفاءتهما، والحد من الفاقد وكسب رضا المستفيدين.

وقد تميزت مرحلة إدارة الجودة الشاملة بما يلي:[3]

- إعطاء الجودة اهتماما خاصا من قبل الإدارة العليا.
- إيجاد ربط بين الجودة وزيادة تحقيق الأرباح.
- إعطاء الجودة تعريفا خاصًا من وجهة نظر العملاء.
- إدراج الجودة ضمن التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة.
- استخدام الجودة كميزة تنافسية.

[1]- MAYEUR Sylivie, Guide Opérationnel de la Qualité : Faut-il Tuer La Qualité Totale?, Paris : ed MAXIMA, 2004, p 47.

[2]- الدرادكة مأمون والشبلي طارق، مرجع سابق، ص 32.

[3]- نفس المرجع السابق، ص 33.

3- تعريف إدارة الجودة الشاملة

تعددت مفاهيم الجودة الشاملة بتعدد الباحثين واختلاف وجهات نظرهم، وهو ما يؤكده ديمنغ (Deming) الملقب بأبي ثورة إدارة الجودة الشاملة حين اتصلت به مجلة (Journal of Management and Change Organizational) عام 1994م ودعته لتقديم مفهوم لها فأجاب بأنه لا يعرف ما المقصود بها،[1] وسيتم في الآتي تناول أبرز ما ورد حوله من خلال تصنيف التراكم المعرفي له إلى خمس اتجاهات أساسية.

الاتجاه الأول: يتجه البعض في تناولهم لهذا المفهوم إلى التركيز على الزبون، فتتمحور تعريفاتهم حول فكرة المستفيد واحتياجاته ومتطلباته، ومن أمثلة تعاريف أصحاب هذا الاتجاه نذكر :

أ)- يعرف ستيفن (Stephen) إدارة الجودة الشاملة بأنها: " التطوير والمحافظة على إمكانيات المنظمة من أجل تحسين الجودة وبشكل مستمر، والإيفاء بمتطلبات المستفيد وتجاوزها، وكذلك البحث عن الجودة وتطبيقها في أي مظهر من مظاهر العمل بدلا من التعرف على احتياجات المستفيد وانتهاءً بمعرفة مدى الخدمات أو المنتجات المقدمة له ".[2]

ب)- ويعرفها بوتي (Potie M Christain) على أنها: " فلسفة ترتكز على تحقيق النتائج المتوازنة بهدف إرضاء مختلف المتعاملين مع المؤسسة (الزبائن، الموردين، العمال، الشركاء، المجتمع)، وذلك في ظل الوضعية الإستراتيجية للمؤسسة وبيئتها ".[3]

الاتجاه الثاني: ويستفيد أصحاب هذا الاتجاه من الأفكار والمفاهيم المستوحاة من المدارس السلوكية والعلاقات الإنسانية في الإدارة، حيث ترتكز تعاريفهم حول تطوير المهارات الفنية للعاملين وتشجيعهم على اتخاذ القرارات وإرساء فكرة العمل الجماعي، ومن أهم هذه التعاريف:

أ)- عرفها جابلونسكي (Jablonski) بأنها: " شكل تعاوني لأداء الأعمال بتحريك المواهب والقدرات لكل العاملين والإدارة لتحسين الإنتاجية والجودة بشكل مستمر، مع استخدام فرق العمل ".[4]

ب)- وتعرف أيضا بأنها: " عملية التحسين المستمر في كل نشاط من أنشطة المنظمة وذلك من خلال الإدارة التي تهتم بالحصول على الأفراد المهرة واستخدام فرق العمل والأساليب التجريبية وتنظيم المكافآت والتقدير لإنجازات العاملين والاهتمام بتدريبهم ".[5]

---

[1]- الحربي عبد الكريم ضيف الله، " إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير الأداء في المعاهد الأمنية – دراسة ميدانية على المعاهد الأمنية بمدينة الرياض "، (رسالة دكتوراه الإدارة التربوية - جامعة أم القرى بمكة المكرمة، غير منشورة)، السعودية، 2003، ص 43.

[2]- اللويزي موسى، التطوير التنظيمي- أساسيات ومفاهيم حديثة، الأردن : دار وائل للنشر، ط2، 2003، ص 235.

[3]- العيهار فلة، مرجع سابق، ص 56.

[4]- الصرايرة خالد أحمد والعساف ليلى، " إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق "، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، إتحاد الجامعات العربية، المجلد 1، العدد 1، 2008، ص 9.

[5]- البكري سونيا محمد، مرجع سابق، ص 46.

الاتجاه الثالث: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية للتغيير تقوم أداء المؤسسة نحو المنحى الأفضل دائما، ومن هذه التعاريف:

أ)- تعني إدارة الجودة الشاملة عند البعض أنها: " فلسفة صممت لتغيير الثقافة التنظيمية بما يجعل المنظمة سريعة في استجاباتها ومرنة في تعاملها، ومركزة على الزبون، يشيع فيها مناخ صحي وبيئة تتيح أوسع مشاركة للعاملين في التخطيط والتنفيذ للتحسين المستمر ولمواجهة احتياجات الزبائن ".[1]

ب)- وجاء في تعريف (Bank) أنها: " فلسفة الإدارة في إجراء التحسينات المستمرة في جودة الأداء للعمليات والمنتجات التي تقدمها المؤسسة ".[2]

ج)- ويعرفها كروسبي بأنها: " المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي خطط لها مسبقا، كما أنها الأسلوب الأمثل الذي يساعد في منع وتجنب حدوث المشكلات من خلال التشجيع على السلوكيات الجيدة، والاستخدام الأمثل لأساليب التحكم التي تحول دون حدوث المشكلات وتجعل منها أمرًا ممكنا ".[3]

الاتجاه الرابع: وهناك من تطرق إلى مفهوم إدارة الجودة الشاملة واعتبرها مدخلا إداريا وطريق للتسيير يتسم بالالتزام بالجودة كما يريدها الزبون، وفي هذا الاتجاه نذكر:

أ)- إدارة الجودة الشاملة هي: " نظام يركز على الفرد بهدف زيادة رضا الزبون، وهو بمثابة مدخل نظمي شامل وجزء مكمل لإستراتيجية المستوى الأعلى، تمتد هذه الإستراتيجية عبر الإدارات والوظائف لتشمل جميع الموظفين من أعلى إلى أسفل وتتوزع الزبائن والمجهزين".[4]

ب)- وكذلك تعرفها المنظمة الدولية للمقاييس ISO أنها: " طريقة لتسيير المؤسسة ترتكز على الجودة وعلى مساهمة جميع الأفراد، وتسعى للنجاح لمدة طويلة بواسطة إشباع حاجيات الزبائن وتوفير مزايا من أجل جميع أفراد المؤسسة والمجتمع ".[5]

ج)- وعرفها هربراك (HURBERAC) على أنها: " أسلوب إداري يعمل على إيجاد التنسيق الأحسن لمختلف أنشطة المؤسسة، والعمال والأجهزة والمعلومات، من أجل تحقيق احتياجات الزبون".[6]

الاتجاه الخامس: يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على العمليات الإدارية والإنتاجية داخل المؤسسة، حيث تمحورت تعاريف هذا الاتجاه حول الأداء الصحيح لهذه العمليات وتجسيدها باستمرار، ومن أبرز هذه التعاريف:

أ)- يصف السقاف إدارة الجودة الشاملة بأنها: " التحسين المستمر للعمليات الإدارية وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء وتقليل الوقت لإنجازها باستبعاد المهام والوظائف عديمة الفائدة

[1]- آل علي رضا صاحب أبو حمد والموساوي سنان كاظم، مفاهيم إدارية معاصرة – نظرة عامة، الأردن : مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2002، ص 23.

[2]- المحياوي قاسم نايف علوان، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الايزو 9001 : 2000، الأردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2006، ص 80.

[3]- CROSBY P. B, Op.Cit, p 3.

[4]- آل علي رضا صاحب أبو حمد والموساوي سنان كاظم، مرجع سابق، ص 23.

[5]- علالي مليكة، " أهمية الجودة الشاملة ومواصفات الايزو في تنافسية المؤسسة "، (مذكرة ماجستير في علوم التسيير – جامعة بسكرة، غير منشورة)، الجزائر، 2004/2003، ص 25.

[6]- HURBERAC Jean-Pierre, Op.Cit, p 113.

وغير الضرورية للعميل أو للعملية وذلك لتخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة، مستهدفين في جميع مراحل التحسين متطلبات واحتياجات المستفيد ".[1]

ب)- ويرى معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي (FQI) بأنها: " تأدية العمل على نحو صحيح من الوهلة الأولى وذلك لتحقيق الجودة الشاملة بشكل أفضل في أقصر وقت ويكون ذلك بالاعتماد على التقويم المستمر للمستفيدين من خدمات أو منتجات المنظمة وذلك لمعرفة مدى تحسن الأداء ".[2]

وبعد استعراضنا لأهم تعاريف مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وعلى الرغم من الاختلاف في الرؤى حوله، إلا أن التعاريف السابقة ركزت في مجملها على العديد من المبادئ التي ترتكز عليها هذه الفلسفة للتغيير، وهي:

- التركيز على المستفيدين بالتعرف على احتياجاتهم ورغباتهم وتوقعاتهم وترجمتها إلى مواصفات ومعايير محددة تكون أساس للتحسين والتطوير في المؤسسة.
- التركيز على العمليات وليس النتائج فقط عن طريق التركيز على الجودة في جميع مراحل العمل من خلال أدائه بأسلوب صحيح من أول مرة وفي الوقت المحدد.
- تبني فلسفة منع الخطأ وليس اكتشاف الخطأ (العمل الوقائي).
- استثمار طاقات العاملين ومواهبهم على نحو إبداعي من خلال المشاركة في تحسين الجودة، وتشكيل فرق العمل.
- استخدام الأساليب العلمية في تحليل المشكلات التي تحول دون تحقيق الجودة.
- التطوير المستمر في الأداء والقدرة والكفاءة والمرونة بتطوير إجراءات العمل في المؤسسة ككل وليس لأجزاء منها.
- استخدام التغذية الراجعة بالاعتماد على تقييم المستفيدين لجودة المنتجات المقدمة لهم.

ثانيا/ التطور الفكري لإدارة الجودة الشاملة

إن فلسفة إدارة الجودة الشاملة تم بلورتها وصياغة مبادئها من خلال إسهامات مجموعة من العلماء والمفكرين الرواد الذين يرجع لهم الفضل في إرساء هذه الفلسفة على أسس متينة قابلة للتطبيق في مختلف المؤسسات ذات الطبيعة الإنتاجية أو الخدمية، وقد فتح الرواد أبوابا واسعة أمام الباحثين للتغلغل في هذا المجال وهو ما أدى إلى إثراء هذه النظرية وتطورها رغم حداثتها مقارنة بالنظريات الإدارية الأخرى.

وقد اختلفت الدراسات العلمية في تحديد رواد إدارة الجودة الشاملة إلا أنها تتفق على أن أبرزهم وليام إدوارد ديمنج وجوزيف جوران وفليب كروسبي من الولايات المتحدة الأمريكية، وكاوروا إيشيكاوا وحينيشي تاجوشي من اليابان.

[1]- لرقط علي، " إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر- المبررات والمتطلبات الأساسية "، (مذكرة ماجستير في علوم التربية - جامعة باتنة، غير منشورة)، الجزائر، 2009/2008، ص 28.

[2]- الخطيب أحمد والخطيب رداح، إدارة الجودة الشاملة - تطبيقات تربوية، الأردن : جدار الكتاب العالمي، ط2، 2006، ص 35.

1- إسهامات وليام إدوارد ديمنج

ولد ديمنج في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1900م، وحصل على شهادة الدكتوراه في علم الرياضيات والفيزياء من جامعة بيل، وقد شغل منصب أستاذ في جامعة نيويورك عام 1931م وفيها ألقى محاضرة على الجودة والأساليب الإحصائية.[1]

انتقل ديمنج بعد الحرب العالمية الثانية إلى اليابان بناءًا على طلب من الحكومة اليابانية للمساهمة في إعادة بناء اليابان ومساعدة صناعتها في تحسين الإنتاجية والجودة، حيث كان له دور أساسي في تعليم اليابانيين واستخدام الأساليب الإحصائية في الرقابة على الجودة، وهو ما أدى إلى تحسين جودة المنتجات الصناعية في اليابان؛ لذلك يعتبره اليابانيون من أهم الرواد في مجال الجودة ويعترفون بفضله في نجاحهم وتفوقهم في هذا المجال؛ وتكريما له على إسهاماته في النهضة اليابانية منحه الإمبراطور هيروهيتو عام 1960م أعلى جائزة تقديرية وقامت الاتحادية اليابانية للعلماء والمهندسين (JUSE) بتأسيس جائزة سنة 1962م عرفت بـ " جائزة ديمنج للجودة ".[2]
يلقب ديمنج بأبي ثورة إدارة الجودة الشاملة لأنه المؤسس الحقيقي للمبادئ العلمية والتطبيقية لها.

أ)- فلسفة ديمنج: ترتكز هذه الفلسفة على تخفيض الاختلافات في العمليات –الأداء، حيث قدم الأسباب التي قد تؤدي إلى انخفاض مستوى الجودة في المنتجات في مجموعتين وهما:

- الأسباب الخاصة الناتجة عن شخص معين، والآلة، والمواد الخام؛ وتمثل ما نسبته 15 % من مسؤولية انخفاض الجودة، وهذا النوع من الأسباب يمكن عزلها وإيجاد الحلول لها عن طريق المسئولين عن عمليات تشغيل المنتج.
- الأسباب الشائعة – العامة – الناتجة عن عيوب في تصميم المنتجات والعمليات، والتدريب غير الكافي للعاملين، وظروف العمل السيئة، والثقافة التنظيمية غير الملائمة للمؤسسة؛ وتمثل ما نسبته 85 % من مسؤولية انخفاض الجودة، وهذا النوع من الأسباب تقع مسؤوليتها على عاتق الإدارة.[3]

وبذلك يرى ديمنج أن الإدارة العليا للمؤسسة هي المسئولة بشكل دائم عن جودة الأداء ويعتبرها السلطة الرئيسية التي لديها القدرة على إحداث التغيير المطلوب في مختلف النظم التي يسير عليها العمل، وتوصل إلى قاعدة إحصائية مفادها أن 85% من الأخطاء سببها النظام الذي تتبعه المؤسسة والمتمثل في السياسات والأساليب المتبعة، وبذلك فإن العمال لا يتحملون سوى نسبة 15% من الأخطاء في عملهم أسماها مبدأ (15-85).[4]

ولقد شدد ديمنج على المسؤوليات الملقاة على عاتق الإدارة العليا التي تقود إلى التغيير في الأعمال أو في النظام، وقال بأن القيادة تلعب دورًا مهما في نجاح إدارة الجودة وذلك من خلال:

- المسؤولية الملقاة على عاتق الإدارة العليا في إيجاد الرؤية وبعثها لتوجه المؤسسة نحو التطوير المؤسسة.

---

[1]- جودة محفوظ أحمد، إدارة الجودة الشاملة – مفاهيم وتطبيقات، مرجع سابق، ص 28.

[2]- بن سعيد خالد بن سعد عبد العزيز، إدارة الجودة الشاملة – تطبيقات على القطاع الصحي، السعودية : ردمك للنشر، ط1، 1997، ص 132.

[3]- الحربي عبد الكريم ضيف الله، مرجع سابق، ص 26.

[4]- زين الدين فريد عبد الفتاح، المنهج العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية، مصر : دار الكتب، 1996، ص 29.

– مسؤوليتها عن جميع مشاكل الجودة.

– إعطاء العاملين معايير واضحة لما هو مطلوب منهم في العمل وتزويدهم بطرق عديدة لإنجاز ذلك من خلال توفير البيئة الملائمة للعمل والمناخ المناسب له، وفسح المجال أمامهم لاكتشاف الأخطاء وغيرها.[1]

– تطبيق نظام المعرفة العميقة الذي يتكون من أربعة مكونات متواصلة ومعتمدة على بعضها البعض، وهي :

* إدراك النظام ومكوناته؛ فكل مؤسسة تتكون من عدة أنظمة تترابط مع بعضها البعض من أجل تحقيق أهداف محددة تخدم النظام الكلي لها، يجب على المديرين فهمها لأن ذلك يساعد ليس فقط على الرؤية الجيدة لنماذج التفاعل بين المكونات وإنما يساعد أيضا على معرفة كيف يتم تطوير النظام الكي بصورة أكثر فاعلية.

* معرفة نظرية الاختلاف والفروق؛ لا يحتاج الفرد أن يكون متفوقا في مكون من مكونات المعرفة العميقة من أجل فهمها كنظام وتطبيقها، وإنما يحتاج إلى الفهم والتفريق بين الأساليب الاختلافية الخاصة والأسباب الاختلافية العامة فيه، لأن هذا الفهم يقود إلى تطوير الخطط للأفعال التصحيحية الملائمة، وفي حالة اختلاف السبب الخاص فالقوة العاملة هي المسئولة عن تحديد السبب الخاص وعمل الفعل الصحيح، وفي حالة اختلاف السبب العام فالإدارة هنا مسئولة عن العمل على التغيير.

* نظرية المعرفة؛ فعند القيام بأي عمل من الأعمال في أي مؤسسة حتى ولو كان بسيطا لابد أن يكون على أساس من المعرفة القائمة على الدراسة وجمع البيانات لأن الخبرة وحدها غير كافية.

* علم النفس؛ من الضروري معرفة الأساليب العلمية في علم النفس لتفعيل التعامل مع المستفيدين، لأن ذلك يساعد على فهم الأشخاص وتفاعلاتهم واختلافاتهم واحتياجاتهم المختلفة.[2]

ب)– المبادئ الأربعة عشر لديمنج: قام ديمنج خلال سنوات عمله باليابان بتأسيس أسلوب متكامل للإدارة يتكون من أربعة عشر نقطة والتي أصبحت فيما بعد المفردات التي اعتمدتها الإدارة العليا في اليابان وفي معظم البلدان الصناعية، وتتمثل هذه المبادئ فيما يلي:[3]

– تحديث هدف ثابت ودائم للمؤسسة من أجل تحسين جودة منتجاتها وخدماتها.

– تبني فلسفة التحسين المستمر في كافة العمليات الإنتاجية المتصلة بالتخطيط والإنتاج والخدمات.

– التوقف عن الاعتماد على أساليب التفتيش والفحص بقصد اكتشاف الأخطاء والاعتماد بدلا عن ذلك على الأساليب الإحصائية لمراقبة العملية الإنتاجية.

– التوقف عن ممارسة فلسفة الشراء المعتمد على الأسعار فقط والاعتماد على الجودة العالية في اختبار الموردين.

– استخدام الأساليب الإحصائية لمعرفة نوعية المشكلات ومصادرها وكذلك الاستمرار في تحسين النظام.

---

[1]– السامرائي مهدي صالح، إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، الأردن : دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص ص 83 : 84.

[2]- DEMING W . E, Out of The Crisis, London : Massachusetts Institute of Technology-Cambridge Press, 3rd ed, 2000, p 90.

[3]- SIMS Serbrenia J & SIMS Ronald R, Total Quality Management in Higher Education, America : Greenwood Publishing Group, Inc, 2nd ed, 2000, pp 4 : 5.

– استخدام الأدوات الحديثة في تدريب العاملين في كافة المستويات والتركيز على تلك الطرق لتحقيق أقصى استفادة من جهد العاملين.

– استخدام الطرق الحديثة في الإشراف بحيث يكون الهدف منها مساعدة العاملين نحو أداء أفضل للعمل مع توفير الأساليب والأدوات لتسهيل الأداء الجيد الذي يجعل العاملين فخورين بعملهم.

– إبعاد الخوف عن نفوس العاملين والعمل على نشر الاطمئنان والأمن وتشجيع الاتصال وذلك حتى يعمل كل عضو داخل المؤسسة بطريقة فعالة وجيدة نابعة من إحساسه بالمسؤولية نحو تأدية واجبه.

– القضاء على كافة الحواجز التنظيمية بين الأقسام والإدارات وتشجيع روح العمل كفريق واحد للتنبؤ للمستقبل والاستعداد لحل المشاكل التي قد تحدث.

– التخلص من الشعارات والأهداف الرقمية والتركيز على الإنجازات والحقائق.

– التخلص من معايير العمل التي تعتمد على نظام الحصص أو الأهداف العددية، والعمل على تشجيع ومساعدة الآخرين في تحسين طريقتهم في العمل والتركيز على تكوين سلوك الفرد داخل المؤسسة.[1]

– إزالة العوائق التي تقف في وجه اعتزاز العاملين بنوعية عملهم.

– تطوير برنامج قوي لتدريب العاملين على المهارات الجديدة لمواكبة التطور التكنولوجي.

– اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق عملية التحول إلى إدارة الجودة الشاملة من خلال تطبيق النقاط الثلاثة عشر السابقة الذكر.

ومن خلال تلك النقاط أوضح ديمنج أن العمل من أجل تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة يستوجب من المؤسسات إتباع العديد من الأساليب والمفاهيم التنظيمية الجديدة التي تمكن من تحقيق التميز في جودة المنتجات والخدمات.

ج)– دورة ديمنج للجودة: اهتم ديمنج بالتحسين المستمر للجودة من خلال اقتراحه لدورة التحسين، والتي أطلق عليها دورة ديمنج للجودة Deming Quality Cycle والتي تتكون من أربعة عمليات هي:[2]

– خطط (Plan) لتحقيق التطوير؛ ويتم من خلال هذه العملية التركيز على المستفيد ومتطلباته ورغباته وتوجهاته في المستقبل.

– نفذ (Do)؛ يتم التنفيذ في البداية على عينة بسيطة تجريبية ويتم التركيز على درجات التحسين.

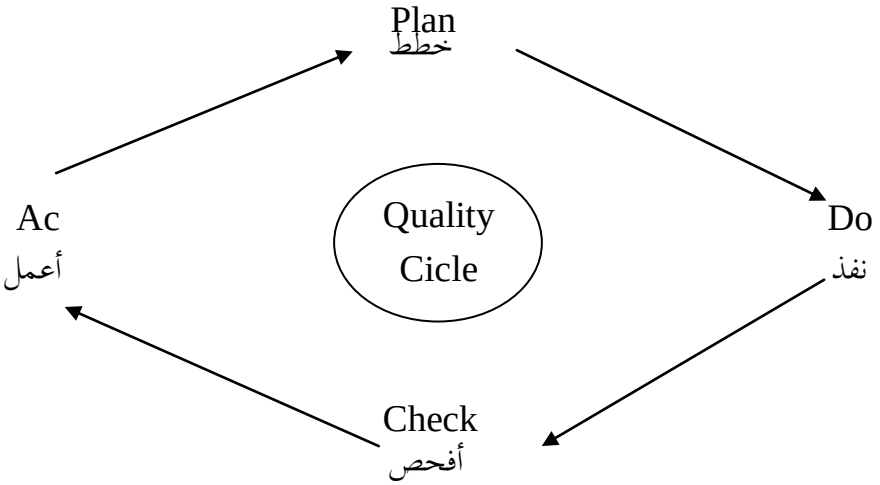
– أفحص (Chech)؛ بناءًا على المعايير؛ ويتم من خلالها تحليل كل نتائج الاختبار وربط عنصر التغيير وأثره على باقي العناصر.

[1]– جودة محفوظ أحمد، إدارة الجودة وخدمة العملاء، الأردن : دار المسيرة، ط2، 2007، ص 22.

[2]– اللافي عامر محمد عبد الله، " أثر تطبيق الجودة الشاملة على القدرة التنافسية – دراسة تطبيقية على شركة الخطوط الجوية الليبية "، (أطروحة دكتوراه في علوم التصرف – جامعة صفاقس، غير منشورة)، تونس، 2012، ص 46.

– أعمل (Act)؛ وفيها تتخذ الإجراءات التصحيحية بناءًا على نتيجة الفحص إما بتبني الفكرة أو التخلي عنها والبحث عن بديل.

الشكل رقم (1 – 1): دورة ديمنج للجودة



Source: HUBERAC Jean-Pierre, Guide des Méthodes de la Qualité : Choisir et mettre en œuvre une démarche qualité qui vous convienne dans l'industrie ou les services, Paris : ed Maxima, 2éme ed, 2001, p 139.

د)– الأمراض القاتلة السبعة لديمنج: يرى ديمنج أن هناك سبع معضلات تعوق عملية تحسين الأداء في المؤسسة، أطلق عليها، السبع الأمراض القاتلة، حيث قام باستخلاصها من النقاط الأربعة عشر وتتمثل فيما يلي:[1]

– عدم استقرار أو ثبات هدف المؤسسة.

– إعطاء أهمية للأرباح السريعة.

– التركيز على التقويم الرقمي للأفراد، والمعاينة السنوية.

– التغيير المستمر للمديرين.

– عدم كفاءة أنظمة تقويم الأداء للعاملين وكذلك الأسس التي تستند إليها الإدارة في تحديد الكفاءة.

– استخدام الإدارة للأرقام المعروفة دون التفكير بالمعلومات التي قد تكون في حاجة إليها.

– زيادة تكاليف الالتزام والديون.

ومع كل هذه الإسهامات يعتبر ديمنج واضع الأسس الحديثة ليس للجودة فقط، وإنما للأساليب الإدارية الحديثة التي تتبنى التفوق هدفا أساسيا لها والمعتمدة في نجاحها على الجودة.

2– إسهامات جوزيف جوران وفليب كروسبي

على الرغم من الإسهامات البارزة لديمنج في مجال إدارة الجودة الشاملة والتي تمثلت في وضعه لأسلوب متكامل للمبادئ العلمية والتطبيقية لإدارة الجودة الشاملة في نقاطه الأربعة عشر، ونظام المعرفة الموسعة، ودورة

[1] – الحربي عبد الكريم ضيف الله، مرجع سابق، ص 30.

التحسين، والأمراض السبع القاتلة التي تعوق تحسين الأداء؛ إلا أن هناك رائدين آخرين لإدارة الجودة الشاملة وهما جوزيف جوران وفليب كروسبي.

أ)- جوزيف جوران: عالم أمريكي يحتل المرتبة الثانية بعد ديمنج كأحد الرواد في مجال إدارة الجودة الشاملة، ولد سنة 1904م في رومانيا ثم هاجر إلى الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1912م حيث درس الهندسة والقانون، ودخل إلى مصانع هاوثورن التابعة لمخابر BELL للهاتف سنة 1924م حيث اهتم بتطبيق الطرق الإحصائية للتحكم في جودة المنتجات المصنعة التي طورها شيوارت؛ عمل خلال الحرب العالمية الثانية لصالح الحكومة الأمريكية، ثم درس بجامعة نيويورك، كما عمل مستشارًا في التسيير.[1]

انتقل جوران إلى اليابان بدعوة من قبل الاتحاد الياباني للعلماء والمهندسين بعد الحرب العالمية الثانية وقام هناك بإلقاء عدة محاضرات عن الجودة سنة 1954م، وفي 40 دولة بعد ذلك؛ وأنشأ بالتعاون مع جامعة هارفرد معهدًا متخصّصًا في الجودة، ومن أشهر مؤلفاته كتابه رقابة الجودة Quality Control Hand book.[2]

- فلسفة جوران[3]؛ ترتكز فلسفة جوران مثل فلسفة ديمنج على تخفيض الاختلافات في العمليات فهو يرى أن الجودة تعني ملائمة الاستعمال أو الهدف، وقدم نوعين من الأسباب التي قد تؤدي إلى الاختلاف وانخفاض مستوى الجودة هما:

* الأسباب العارضة أو الطارئة الناتجة عن العمال، وتمثل نسبة تتراوح بين 15% و20% من مشاكل الجودة.
* الأسباب المزمنة الناتجة عن الإدارة، وتمثل نسبة تتراوح بين 80% و85% من مشاكل الجودة.

وبهذا يتفق جوران مع ديمنج على أن الجودة مسؤولية الإدارة العليا، كما أوضح أن جل الأسباب العارضة يتم حلها باستخدام الأساليب الإحصائية، وجل الأسباب المزمنة يتم حلها بإتباع ثلاث خطوات أساسية هي : دراسة الأسباب، تشخيص الأسباب، وضع العلاج الملائم.

ويعد جوران أول من أكد على أن الدور الذي تقوم به الإدارة فيما يتعلق بالجودة يتم على مستويين هما :

دور المؤسسة في تقديم منتج ذات جودة عالية.

دور كل قسم في المؤسسة بالقيام بالعملية الإنتاجية الموكلة إليه بمستوى جودة عالية.

كما اهتم جوران بحساب وتقدير تكلفة الجودة والعمل على تخفيضها بتوفير نظام فعال للمعلومات يشتمل على تكاليف الجودة، وذلك لوجود علاقة وثيقة بين تحسن الجودة وخفض التكلفة.[4]

ويؤكد جوران أن على المؤسسات التي تسعى إلى تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة أن تقوم بما يلي:[5]

* أن تثبت سياسات الجودة وأهدافها.

---

[1]- بن سعيد خالد بن سعد عبد العزيز، مرجع سابق، ص 141.

[2]- جودة محفوظ أحمد، إدارة الجودة الشاملة – مفاهيم وتطبيقات، مرجع سابق، ص 32.

[3]- JURAN J . M, Juran on Quality by Design : The steps for planning quality into goods and services, New York : The free press, 1992, pp 33 : 34.

[4]- Ibid, p 40.

[5]- الطائي يوسف حجيم، العجيلي محمد عاصي، الحكيم ليث علي والفضل مؤيد، مرجع سابق، ص 229.

* وضع الخطط لتحقيق أهداف الجودة.
* تقديم الإمكانات المطلوبة لمواصلة تحقيق الأهداف.
* تقديم الحوافز للأفراد لتحقيق أهداف الجودة.

– ثلاثية جوران للجودة؛ قدم جوران سنة 1986م طريقة شاملة للتفكير في مجال إدارة الجودة الشاملة في شكل أطلق عليه ثلاثية جوران للجودة Juran Quality Trilogy يتكون من ثلاث عمليات تمثل الاهتمام بالجودة هي:[1]

* تخطيط الجودة؛ حيث وضع جوران خريطة المسار لتخطيط الجودة Quality Planning Road Map تجعل المستفيد عاملا أساسيا من عوامل العمليات التنظيمية التي ترتبط بالإنتاج والخدمات تتكون من ست خطوات هي: تحديد زبائن المؤسسة، تحديد احتياجات ورغبات الزبائن، تحويل احتياجات الزبائن إلى مواصفات في المنتوجات أو الخدمات، تحديد خصائص المنتوجات أو الخدمات التي تفي باحتياجات الزبائن، تحديد طرق وإجراءات صنع المنتوجات أو تقديم الخدمات، وضع الخطط موضع التنفيذ.

* الرقابة على الجودة؛ يعتبر جوران الرقابة على الجودة عملية ضرورية لتحليل وتتبع الأسباب العارضة التي أدت إلى انخفاض الجودة، وقسم عمليات الرقابة على الجودة إلى: تقييم الأداء الفعلي للإنتاج، مقارنة الأداء الفعلي بالمخطط، تحديد أوجه الخلل.

* تحسين الجودة؛ اهتم جوران بهذا الجانب بشكل كبير، لأنه يعتبر الجودة عملية مستمرة لا نهاية لها في جميع العمليات داخل المؤسسة؛ وتعتمد هذه العملية من خلال:[2]

بناء اتجاهات إيجابية نحو الحاجة إلى التطوير والتحسين.
وضع هيكل تنظيمي يناسب تحقيق الأهداف.
وضع برنامج تدريبي من أجل تطوير البنية التحتية.
بناء خطط عمل خاصة بحل المشكلات، وتحديد مواقع التحسين.
إعداد التقارير الخاصة بمدى التحسين واعتبار عملية التحسين ركيزة لإستراتيجية العمل بالمؤسسة.
تشكيل فرق خاصة لإجراء التحسينات وتوفير الإمكانيات لإنجاح عملها ومتابعته.

– الخطوات العشرة لتحسين الجودة؛ لتحسين الجودة في المؤسسات أكد جوران أن إدارة الجودة الشاملة ترتكز على عشر خطوات تتمثل فيما يلي:[3]

* خلق إدراك لتحسين الجودة وإشاعة الوعي لدى العاملين بأهمية التحسين في الجودة.
* تحديد أهداف خاصة للعاملين.

[1]- JURAN J . M, Op.Cit, pp 14 : 15.

[2]– السامرائي مهدي صالح، مرجع سابق، ص 95.

[3]- SIMS Serbrenia J & SIMS Ronald R, Op.Cit, p 5.

* بناء هيكل تنظيمي يمكن من تحقيق الأهداف وذلك من خلال: تشكيل مجلس للجودة، وتعيين فرق العمل، وتعيين مستوى الجودة.
* تقديم التدريب لكل فرد في المؤسسة.
* تنفيذ البرامج والخطط المحددة لحل المشكلات القائمة.
* إعداد تقارير دورية وشاملة عن وضع المؤسسة.
* تشجيع العاملين وحثهم على تحسين الأداء وذلك من خلال تثمين الجهود المميزة.
* الاهتمام بعملية الاتصال بين أقسام المؤسسة والتركيز على التغذية العكسية لتوصيل النتائج إلى الأقسام.
* الاهتمام بتوثيق النتائج المحرزة للرجوع إليها عند الحاجة.
* دمج التحسينات السنوية والنظم وعمليات المؤسسة والمحافظة على الزخم والتوسع في بناء التحسينات.

ب)- فيليب كروسبي: عالم أمريكي، ولد سنة 1923م بفرجينيا ويعد ممارسا في مجال الجودة أكثر منه أكاديميا إلا أنه لا يقل تأثيرا في تأصيل حركة الجودة عن ديمنج وجوران، بدأ حياته العملية في مجال الصناعة كمفتش ثم دخل إلى الشركة الدولية للهاتف والتلغراف وتدرج في عدة مناصب إلى أن وصل إلى منصب نائب مدير، واشتهر في سنة 1979م من خلال كتابه الجودة مجانا Quality Is Free، وأسس كروسبي أول كلية للجودة في ذلك العام.[1]

- فلسفة كروسبي[2]؛ ترتكز فلسفة كروسبي مثل فلسفة ديمنج وجوران على تخفيض الاختلافات في العمليات فهو يرى أن الجودة تعني المطابقة مع الاحتياجات والمتطلبات الأساسية، واعتبر أن الإدارة العليا مسئولة عن الجودة وعلى تعليم العاملين ومكافأتهم وإشراكهم في مسؤولية تحقيق الجودة.

ويرى كروسبي وجوب توفير نظام خاص بكل عملية بصورة تتكامل مع بعضها كشرط لتحقيق الجودة؛ كما أنه لابد من توفير وسيلتين للاتصال، اتصال خارجي بالعملاء للتأكد من حاجياتهم واقتراحاتهم وآخر داخلي بالعمال لتبادل الخبرات ويتيح لهم فرصة التعبير عن مقترحاتهم الناتجة من تجربتهم ومعايشتهم لأجواء العمل.

ركز كروسبي في نظامه لإدارة الجودة الشاملة على التشديد على المخرجات عن طريق الحد من العيوب ووضع بعض المعايير التي تقيس الخلل والتكلفة الإجمالية للجودة، فهو أول من نادى بمفهوم العيوب الصفرية Zero Defects من خلال وضعه للثوابت التالية:[3]

* الجودة لا تعني الأفضل بالضرورة، ولكنها تعني المطابقة مع الاحتياجات والمتطلبات الأساسية.
* تحقيق الجودة عمل وقائي يعمل على منع حدوث الأخطاء وليس مجرد اكتشافها.
* إن معيار الأداء للجودة هو منتج بدون عيوب.

[1]- بن سعيد خالد بن سعد عبد العزيز، مرجع سابق، ص 150.
[2]- السامرائي مهدي صالح، مرجع سابق، ص 98 : 99.
[3]- CROSBY P . B, Op.Cit, p 74.

* مقياس الجودة هو تكلفة عدم التطابق مع المتطلبات، تكلفة العيب أو الخطأ إذا ما تم إصلاحه.

أما العناصر الأساسية لتحسين الجودة فتتمثل في:[1]

اقتناع الإدارة العليا بالتحسين والتطوير المستمر.

تعليم العاملين وتدريبهم بشكل دائم على ثوابت إدارة الجودة سابقة الذكر.

التأكد من فهم جميع العاملين لتلك الثوابت.

التطبيق الفعلي لتلك الثوابت في شكل خطوات بما يتضمن ذلك من إجراءات وتغيير لاتجاهات الأفراد وثقافة العمل بالمؤسسة.

– مبادئ كروسبي للجودة؛ يتفق كروسبي مع ديمنج وجوران على أن الإدارة مسئولة عن جودة الأداء لذلك يرى أن 80% من مشاكل الجودة تنشأ بسببها، ولتحسين مستوى الجودة وضع كروسبي أربعة عشر مبدأ تتمثل فيما يلي:[2]

* الالتزام بتحسين الجودة من طرف الإدارة العليا.
* صياغة مقياس للجودة يتلاءم مع نشاطات المؤسسة كافة لتحديد المجالات التي تحتاج إلى التحسين.
* تقييم تكلفة الجودة للتعرف على المجالات التي يمكن تحسينها.
* نشر الوعي في المؤسسة بأهمية الجودة والنتائج المترتبة عن رداءتها.
* تصحيح إجراءات العمل للمشاكل التي سبق تحديدها في الخطوات السابقة.
* إنشاء برنامج للعيوب الصفرية والالتزام بتنفيذه بما يتلاءم مع إمكانيات المؤسسة.
* تدريب العاملين والمشرفين على كيفية تنفيذ واجباتهم في برنامج تحسين الجودة.
* تحديد يوم العيوب الصفرية.
* تحديد أهداف تحسين الجودة بمشاركة العاملين.
* تشجيع العاملين على إيصال المعلومات إلى الإدارة عن مشاكل العمل لضمان تحقيق أهداف الجودة.
* العرفان والتقدير للعاملين الذين حققوا معدلات أداء متميزة في تطوير وتحسين الجودة.
* انتظام اجتماعات القيادات الإدارية لتهيئة أفكار جديدة لمزيد من التحسينات للجودة.
* الاستمرار في عملية تحسين الجودة عن طريق تكرار العمليات السابقة لإعطاء العاملين انطباعًا بأن تحسين الجودة عملية مستمرة لم ولا تنتهي.

[1] – الحربي عبد الكريم ضيف الله، مرجع سابق، ص 36.

[2]- CROSBY P . B, Op.Cit, p 74.

3- إسهامات كاوروا إيشيكاوا وحينيشي تاجوشي

على الرغم من إسهامات ديمنج Deming وجوران Juran وكروسبي Crosby كرواد لإدارة الجودة الشاملة من الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أن هناك روادًا من اليابان كان لهم الفضل أيضا في تأسيس فلسفة إدارة الجودة الشاملة، وهم كاوروا إيشيكاوا Kaoru Ishikawa وحينيشي تاجوشي Genichi Taguchi.

أ)- كاوروا إيشيكاوا[1]: مهندس ياباني يعود في أصله إلى عائلة يابانية أرستقراطية، من مواليد 1915م درس بجامعة طوكيو حيث تخرج منها مهندسا كيميائيا سنة 1939م، اشتغل بشركة نيسان حتى سنة 1947م حيث توجه لتحضير الدكتوراه ليصبح بعدها أستاذا مساعدا بجامعة طوكيو.

انضم سنة 1948م إلى فوج من الخبراء لدراسة التطبيقات الصناعية للتحليل الإحصائي، ويعتبر من الأعضاء الناشطين في اتحاد العلماء والمهندسين اليابانيين (JUSE) فهو أول من اقترح فكرة حلقات الجودة Quality Cycle، وساهم في عدة دوريات حول المراقبة الصناعية وحلقات مراقبة الجودة، كما شارك في إنشاء جائزة ديمنج عرفانا بدوره في تلقين اليابانيين طرائق تحسين الجودة.

وإضافة لما سبق، اشتهر إيشيكاوا بعدة مراجع علمية في موضوعات الجودة، ومن أهمها:

- What is total Quality Control? The Japanese way.
- Quality Control Circles at work.
- Guide to Quality Control.

وألقى العديد من المحاضرات بالولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا خلال السبعينات والثمانينات، وتوفي سنة 1989م.

- فلسفة إيشيكاوا؛ وضع إيشيكاوا مفهوما واسعا للجودة، فهي تعني لديه : جودة الخدمات، ونظام العمل وإجراءاته، والأفراد وأماكن عملهم، والمؤسسة وأهدافها؛ ويرى أن هذا المفهوم يشمل ما يلي:[2]

* التحول من برنامج مراقبة الجودة الذي تعتمد على التفتيش إلى نظام شامل يعتمد على العمليات والنشاطات التي تأخذ في الاعتبار احتياجات المستفيدين.

* تحديد الخطوات الضرورية التي تساعد على التعرف على الأسباب الأساسية للمشكلات، ومحاولة التخلص منها.

* تحديد مجالات الجودة في المنتج أو الخدمة التي يطلبها المستفيد.

* تطبيق برنامج مراقبة الجودة على مستوى المؤسسة بحيث يشمل المراقبة الرأسية والأفقية.

* استخدام الأدوات الإحصائية للجودة لمعرفة أبعاد المشكلات ومصادرها ومحاولة التقليل من آثارها.

[1]- بن سعيد خالد بن سعد عبد العزيز، مرجع سابق، ص 170 : 171.

[2]- ISHIKAWA . K, What is Total Quality Control? The Japanese Way, London : Prentice - Hall International, 1985, p 14.

أظهر إيشيكاوا أن إدارة الجودة تمتد إلى ما وراء المنتج لتصل إلى جودة الإدارة بكل ما فيها من موظفين، وأن نجاح المؤسسة يكون من خلال اعتمادها على المبدأ الذي مفاده أن تطوير الجودة عملية مستمرة لا يمكن أن تنتهي.[1]

أكد إيشيكاوا على أهمية تدريب العاملين لرفع مستوى أدائهم وتحسين مهاراتهم وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الجودة عندهم؛ كما يؤكد على وجوب إشراكهم في حل المشكلات التي تعترض سير العمل من خلال تكوين مجموعات صغيرة من العاملين تتراوح ما بين (4-8) تكون مهمتهم التعرف على المشكلات وتقديم الحلول المناسبة لها بهدف تطوير الأداء وتشجيع العاملين على الابتكار وهو ما يعرف بحلقات الجودة.[2]

- الأساليب الإحصائية لمراقبة الجودة الشاملة؛ يرى إيشيكاوا أن معظم مشاكل الجودة يمكن حلها باستخدام الأساليب الإحصائية، لذلك يرى أنه من الضروري إلمام جميع العاملين بها وقسمها إلى ثلاث مجموعات هي :[3]

المجموعة الأولى: وهي أساليب يمكن تعلمها وتطبيقها من قبل أي شخص في العمل لتقييم ومعرفة مشاكل الجودة، وحدد فيها سبع أساليب هي: مخطط إيشيكاوا، تحليل باريتو، خرائط المراقبة، المدرج التكراري، مخطط التشتت، ترتيب الطبقات، أدوات الفحص.

المجموعة الثانية: وهي أساليب يتم استخدامها من قبل المديرين والخبراء والمختصين في الجودة من حيث اختبار الفرضيات والعينات.

المجموعة الثالثة: وهي الأساليب التي تستخدم من طرف خبراء الجودة والاستشاريين فيها والتي تتعلق بالأساليب المستخدمة في بحوث العمليات.

وضع إيشيكاوا المبادئ الأساسية لمراقبة الجودة الشاملة، وهي:[4]

* أن الجودة مبنية على متطلبات المستفيد.
* الجودة هي جوهر العملية الإدارية وتعتبر استثمار طويل الأجل.
* تعتمد الجودة اعتمادًا كلّيا على المشاركة الفعالة بين العاملين.
* استخدام البيانات والمعلومات بواسطة الأساليب الإحصائية للمساعدة في اتخاذ القرارات.

ب)- جينيشي تاجوشي[5]: عميد الأكاديمية اليابانية للجودة، عمل مستشارا لعدد من الشركات الكبيرة مثل فورد وIBM لمساعدتهم على تطوير السيطرة الإحصائية على جودة عملياتهم الإنتاجية، وتكريما على إسهاماته المتميزة

[1]- السامرائي مهدي صالح مهدي والناصر علاء حاكم محسن، تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، العراق : مكتبة الذاكرة للنشر والتوزيع، ط1، 2012، ص 30.

[2]- ISHIKAWA . K, Op.Cit, pp 90 : 91.

[3]- السامرائي مهدي صالح مهدي والناصر علاء حاكم محسن، مرجع سابق، ص 31.

[4]- ISHIKAWA . K, Op.Cit, pp 5 : 6.

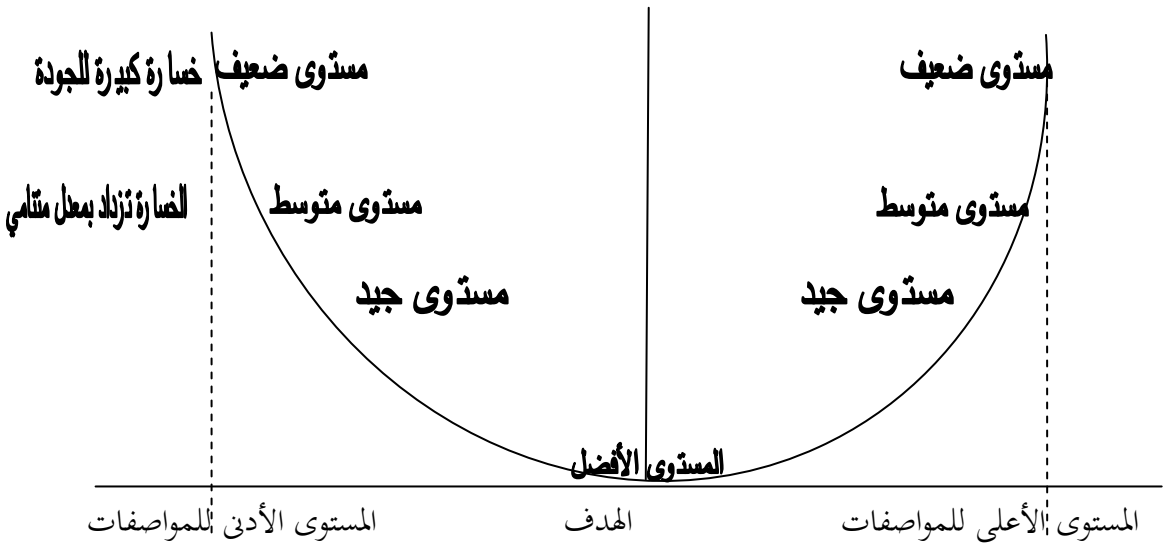
[5]- البرواري نزار عبد المجيد وباشيوة لحسن عبد الله، إدارة الجودة مدخل للتميز والريادة - مفاهيم وأسس وتطبيقات، الأردن : مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2011، ص ص 102: 104.

في تحسين أساليب الجودة حصل سنة 1960م على جائزة ديمنج للجودة، وبعد ذلك حصل على نفس الجائزة ثلاث مرات في فترات مختلفة.

يعتبر تاجوشي من أشهر رواد الجودة اليابانيين الذين عرفوا من خلال منهجهم الذي يهتم بأفكار الجودة والفعالية أثناء مرحلة التصميم التي تسبق مرحلة الإنتاج، وله نظرية تسمى دالة الخسارة (Loss Function) قال فيها أن الخسارة لا تتأتى فقط من إنتاج منتج معيب أو ذا مواصفات بعيدة عن الهدف حتى لو كانت داخل المجال المسموح به وإنما تمتد لتشمل الفرصة الضائعة بسبب ذلك العيب.

– دالة الخسارة؛ تعتمد دالة الخسارة على حساب تكاليف الانحراف عن قيمة الوسط الحسابي (القيمة المستهدفة) علما أن هذه التكاليف تقاس من الناحية الاجتماعية؛ ويمكن تفسيرها أنه كلما اتجهت قيمة التكلفة إلى الهدف أدى ذلك إلى انخفاض التكلفة، وهو ما يدل أن المنتج أو الخدمة تتناسب مع توقعات الزبائن، وبالعكس كلما انحرفت قيمة التكلفة عن الهدف أدى ذلك إلى ارتفاع التكلفة الاجتماعية وهو ما يدل أن المنتج أو الخدمة لا تتناسب مع توقعات الزبائن وبالتالي عدم رضاهم؛ فأي انحراف عن الهدف يعد خسارة.[1]

الشكل رقم (1 – 2): دالة الخسارة لتاجوشي



المصدر: بن سعيد خالد بن سعد عبد العزيز، إدارة الجودة الشاملة – تطبيقات على القطاع الصحي، السعودية : ردمك للنشر، ط1، 1997، ص 174.

– خصائص التصميم؛ تهتم نشاطات مراقبة الجودة بخرائط مراقبة العمليات، وهو ما يطلق عليه اسم الرقابة الخطية للجودة، وعلاوة على ذلك قام تاجوشي بإضافة تصميم العملية والمنتج كأنشطة لمراقبة الجودة وهو ما أطلق عليه اسم الرقابة غير الخطية للجودة، وتساعد هذه الطريقة في استحداث نظام يطور المواصفات الخاصة بالمنتج والعمليات وتصاميمها؛ وتشتمل طريقة تاجوشي على النقاط الآتية:[2]

[1]– بن سعيد خالد بن سعد عبد العزيز، مرجع سابق، ص 175.

[2]– البرواري نزار عبد المجيد وباشيوة لحسن عبد الله، مرجع سابق، ص ص 104.

* التصميم الجيد للعملية والمنتج يسهم بشكل فعال في الجودة وتقليل التكاليف.
* عملية تحسين الجودة تتطلب تخفيضا مستمرا في الانحرافات الخاصة بأداء العملية أو المنتج.
* استخدام التجارب الإحصائية يمكن من تحديد مقاييس العملية والمنتج.
* إن استخدام التأثيرات غير الخطية بين مقاييس العملية أو المنتج وخصائص أدائه يؤدي إلى تخفيض انحراف الأداء.

المطلب الثاني: جودة خدمات التعليم العالي

كان من الطبيعي أن تتسرب مفاهيم وأفكار الجودة من قطاع الصناعة إلى قطاع التعليم، شأن الكثير من الأفكار والمفاهيم التربوية التي تعود في أصولها إلى ميادين أخرى؛ ولما كان قطاع التعليم العالي أحد القطاعات التي توليها الحكومات أهمية بالغة على اختلاف مشاربها، وتباين فلسفاتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فهو صناعة كبيرة واستثمار بعيد المدى، ويتضح ذلك جليا في أهدافه وأدواته وآلياته، وميزانياته وعوائده، وعدد المنتفعين به.

أولا/ مفهوم جودة خدمات التعليم العالي

أصبح الاهتمام بتحسين جودة خدمات التعليم العالي مطلبا ملحا من أجل التفاعل والتعامل مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي والوفاء باحتياجات مجتمع هذا العصر من الكوادر المتخصصة القادرة على المنافسة، وسيتم في هذا العنصر توضيح المفهوم والأهمية التي تكتسبها جودة خدمات التعليم العالي.

1- تعريف جودة خدمات التعليم العالي

ظهرت العديد من الجهود المتنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا وأستراليا وضعت عدة تعريفات لتحديد مفهوم جودة خدمات التعليم العالي، وعلى الرغم من ذلك فإن كثير من الدراسات تشير إلى أنه من الصعب تحديد معنى جازم لما تعنيه الجودة في التعليم، ولا غرابة في ذلك إذا رأينا تعدد الأطراف المشاركة أو المستفيدة من التعليم العالي.

أ)- عرف محجوب جودة خدمات التعليم العالي بأنها: " تحقيق مجموعة من الاتصالات بالزبائن (الطلبة) بهدف إكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من تلبية توقعات الأطراف المستفيدة (المنظمات) ".[1]

ب)- كما عرفها عابدين بأنها: " مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالاتها بما في ذلك كل الأبعاد من مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات

[1]- محجوب بسمان فيصل، إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية – دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارة، مصر : المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2003، ص 105.

المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لهدف معين، وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة ".[1]

ج)- ويعرف عصام الدين جودة خدمات التعليم العالي بأنها: " تطابق المخرجات مع مستويات الأداء القومية وأن تلبي حاجات المستفيدين كما وكيفا ".[2]

د)- في حين يرى الطائي والعبادي أن جودة خدمات التعليم العالي " عبارة عن عملية توثيق للبرامج والإجراءات وتطبيق للأنظمة واللوائح والتوجيهات، تهدف إلى تحقيق نقلة نوعية في عملية التعليم والارتقاء بمستوى الطلبة في جميع الجوانب العقلية والجسدية والنفسية والاجتماعية والثقافية، ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان الإعمال وحسن إدارتها ".[3]

حدد كل من هارفي وجرين جودة خدمات التعليم العالي في خمسة مفاهيم:[4]

المفهوم الأول؛ والذي يذكر أن جودة خدمات التعليم العالي تعني الدقة والإتقان من خلال تحقيق التحسين المستمر، وأنها شيء استثنائي, وقد يكون هذا المفهوم مثاليا إلى حد ما مما يجعل كل الانجازات مقارنة به متدنية.

المفهوم الثاني؛ ويرى أن جودة خدمات التعليم العالي نوع من الأداء الفريد يتحقق فقط في ظروف محددة في نوعية معينة من الطلبة، وينطبق هذا المعنى في بعض مؤسسات التعليم العالي ذات الشهرة الكبيرة مثل جامعة هارفارد وكمبريدج حيث تكون الأماكن مقتصرة فقط للأذكياء.

المفهوم الثالث؛ ويرى أن جودة خدمات التعليم العالي هي القدرة على التغيير الايجابي لمعارف وسلوكيات الطلبة باستمرار وإضافة قيم جديدة إلى معارفهم ونموهم الشخصي، وبالتالي فان الجودة تشير إلى عملية تحويلية ترقى بالطالب عن طريق تنمية قدراته الفكرية إلى مرتبة أعلى تسمح له بالنظرة النقدية لنفسه ولخبراته.

المفهوم الرابع؛ والذي يرى بأن جودة خدمات التعليم العالي هي تقدير قيمة المال والموارد بحيث تكون مسؤولية مجتمعية، وهذا المفهوم شائعا منذ أن أصبحت الهيئات العامة وهيئات التمويل أقل قبولا لمسؤولية مؤسسات التعليم العالي عن ضمان الجودة وأصبح هناك الكثير من الإشكاليات حول قضايا التمويل وأوجه الإنفاق ومردود ذلك على المجتمع والتنمية.

المفهوم الخامس؛ وهذا المفهوم يؤكد أن جودة خدمات التعليم العالي هي مدى توافق الخدمة لتفي بالغرض الذي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقه, ويتحاشى هذا المفهوم تحديد جوهر الجودة ويرتكز على متطلبات تحقيق

---

[1]- عابدين محمود عباس، علم اقتصاديات التعليم الحديث، مصر : الدار المصرية اللبنانية، 2000، ص 314.

[2]- عصام الدين نوفل عبد الجواد, " ضبط الجودة الكلية وتطبيقاتها في مجال التربية ", مجلة التربية, مركز البحوث التربوية والمناهج, وزارة التربية الكويتية, الكويت, السنة 9, العدد 30, 2000, ص 73.

[3]- الطائي يوسف حجيم والعبادي هاشم فوزي، (2013/12/11), " إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي دراسة تطبيقية – جامعة الكوفة ", مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية, جامعة الكوفة, العراق, المجلد 1, العدد 3, 2005, ص 192. (على الخط)

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=52812/pdf

[4]- فاضل مهاء قاسم، " إدارة الأقسام الأكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة والاعتماد بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز – دراسة ميدانية على شطر الطالبات "، (مذكرة ماجستير في الإدارة التربوية – جامعة أم القرى، غير منشورة)، السعودية، 2011، ص ص 14: 15.

غرض ومهام المؤسسة ويجعل ضمان الجودة إجرائيا, وهو المفهوم الذي فضلته كثير من الحكومات في مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة وأدخلت من خلاله مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي.

وهناك من يرى أنه لتحديد تعريفا لجودة خدمات التعليم العالي لابد من الإلمام بثلاثة أبعاد وهي:[1]

البعد الأكاديمي؛ وهو تمسك مؤسسة التعليم العالي بالمعايير والمستويات المهنية والبحثية الأكاديمية.

البعد الاجتماعي؛ وهو تمسك مؤسسة التعليم العالي بإرضاء حاجات القطاعات الهامة المكونة للمجتمع الذي تتواجد فيه وتخدمه.

البعد الفردي؛ وهو تمسك مؤسسة التعليم العالي بالنمو الشخصي للطلبة من خلال التركيز على حاجاتهم المتنوعة.

وبناءًا على ما سبق يمكن تعريف جودة خدمات التعليم العالي بأنها توفر مجموعة من الخصائص والصفات الإجمالية في الخدمة التعليمية, بحيث تكون هذه الخدمة قادرة على تأهيل الطالب وتزويده بالمعارف والمهارات والخبرات أثناء سنوات دراسته, وإعداده في صورة خريج قادر على تحقيق أهدافه وأهداف جهات التوظيف وأهداف المجتمع التنموية، فمؤسسة التعليم العالي تتمتع بزبون قريب يمثل الطالب وزبون بعيد يمثل المؤسسات والمجتمع ككل.

2- أهمية جودة خدمات التعليم العالي

أصبح التعليم العالي قاطرة التقدم، وعدم توفير خدماته بجودة عالية هو وصفة فعالة للتخلف، وقد نبع الاهتمام بجودة خدمات التعليم العالي في كثير من الدول منذ أوائل التسعينيات من القرن الماضي من عدة قطاعات أهمها:[2]

* الحكومة هي المسئولة عن الإنفاق على التعليم في أغلب الدول.
* المواطنون الذين يدفعون الضرائب للحكومة.
* القائمون على توظيف الخريجين.
* الطلبة وأولياء أمورهم.
* أعضاء هيئة التدريس والقائمون على إدارة المؤسسات التعليمية.

[1]- سفيان عبد اللطيف كمال، " إطار عام لضمان النوعية الجيدة للتعليم الفلسطيني "، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين، 3- 2004/07/5، ص 25.

[2]- FRAWER . M, GREEN . D (Editor), " Quality in Higher Education An International Perspective ", What is Quality in Higher Education?, SRHE & Open University Press, RITAIN, 1994, P 103.

تكمن دواعي الاهتمام بجودة خدمات التعليم العالي فيما يلي:[1]

– حدوث زيادة هائلة في أعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم بداية من سنة 1980م، وحدوث تنوع كبير في أهداف التعليم العالي ومجالاته وبرامجه في وقت شحت فيه موارد تمويله، وهو ما أثار تخوف المسئولين من حدوث تدهور في مستوياته إذا لم يتم الاهتمام بجودة خدماته.

– تزايد القناعة لدى المسئولين في الحكومات بأن النجاح الاقتصادي يتطلب كوادر مؤهلة تنتجها مؤسسات التعليم العالي تتصف برامجها التعليمية بالجودة.

– ازدياد مطالب المنظمات المهنية والثقافية والإنسانية والهيئات المجتمعية الدولية بتحسين جودة الخدمات العمومية عامة والتعليمية خاصة.

– اشتداد المنافسة بين الجامعات على استقطاب الطلبة، وعلى الحصول على الدعم المالي من الحكومات أو الشركات الكبرى أو الوكالات الدولية المانحة.

– ارتباط كثير من دول العالم باتفاقيات التجارة العالمية والمجالس المهنية، ومنظمات التعاون الدولي، مما أدى إلى زيادة الدعوة إلى الحرص على الجودة العالية في كل القطاعات بما فيها التعليم العالي.

وإضافة إلى ما سبق, ذكر عباس ياسر ميمون أسباب أخرى تتمثل أهمها في ما يلي:[2]

– يعتبر منتج المؤسسة التعليمية أغلى وأندر منتج في أي مجتمع من المجتمعات، وذلك لأن نجاح المؤسسات غير التعليمية في تحقيق أهدافها لا يمكن أن يتأتى إلا بعد نجاح النظم التعليمية في حسن إعداد وتأهيل أفراد المجتمع تأهيلا جيدا, ولذا فان تقدم المجتمع يتوقف بدرجة كبيرة على مدى جودة المنتج التعليمي فيه.

– التغيرات الاجتماعية المتسارعة في القيم والمعايير وغيرها من التغيرات التي ألقت على مؤسسات التعليم العالي مسؤولية الحفاظ على الهوية الثقافية والقومية وإكساب طلابها نوعا من التفكير والمعرفة يمكنهم من التكيف والتأقلم السريع مع كل تحول, وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا في ظل تعليم عالي تتوافر فيه معايير الجودة.

– التغيرات الاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمي والتكنولوجي, حيث أثرت هذه التغيرات في تركيبة العمالة، فقل الطلب على الوظائف التي تتطلب جهدا جسديا وزاد الطلب على المختصين الماهرين والذين يجيدون انجاز أعمال مرتفعة التعقيد، فضلا عن تمكنهم من استيعاب التكنولوجيا السريعة؛ ولذا كان على مؤسسات التعليم العالي أن تراجع جودة ما تقدمه من خدمات تعليمية لخريجيها لمواجهة هذه التغيرات وأثارها.[3]

---

[1]– سفيان عبد اللطيف كمال، مرجع سابق, ص 4.

[2]– عباس ياسر ميمون, " الجودة في التعليم الجامعي مفهومها وأهميتها, أساليب تقويمها ومعاييرها ", المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي, اتحاد الجامعات العربية، جامعة الزرقاء، الأردن، 10- 2011/05/12, الجزء الأول, ص 710.

[3]– عابدين محمود عباس, " الجودة واقتصادياتها في التربية – دراسة نقدية "، دراسات تربوية, عالم الكتب, مصر, المجلد 1, العدد 44, ص 87.

– أن التعليم العالي يحض بقدر كبير من ميزانية الدول لأنه على رأس قائمة الأنشطة الاجتماعية المهمة مثل التعليم الأساسي والثانوي, والرعاية الصحية, والأمن الاجتماعي,...., فيكون الاهتمام بجودة خدماته لتعظيم العائد من هذا الإنفاق.[1]

– زيادة التحرك الدولي للطلبة مع نمو تدويل الأسواق العالمية أدى إلى التأكيد على المعايير والجودة, ويظهر هذا بوضوح في الدول الناشطة في تصدير التعليم كما هو الحال في نيوزيلندا وماليزيا وسنغافورة واندونيسيا وأستراليا, حيث هذه الدول تحسين جودة تعليمها العالي بهدف تصديره, وذلك لجذب المزيد من الطلبة الأجانب من الدول الأخرى والذين يدفعون نفقات تعليمهم.

– ضعف جدوى إصلاح هياكل النظم التعليمية دون إصلاح العملية التعليمية ذاتها مما أدى إلى وصول أعداد كبيرة من الطلبة إلى نهاية تعليمهم بمستويات تحصيلية منخفضة بشكل واضح، وبدون حماس للتعليم؛ وكان هذا سببا في زيادة الاهتمام بمتغيرات الجودة على مستوى المؤسسات التعليمية وطرائق التدريس وغيرها من الأمور والتي بدورها تفقد الإصلاحات البنيوية جدواها.[2]

– أن العديد من الدول النامية حملت على عاتقها التوسع الضخم في التعليم، والنظر إليه أنه العامل الأساسي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحقيق المساواة والعدالة وقد صاحب ذلك في بعض الأحيان التضحية ببعض شروط الجودة في التعليم, مما أدى إلى ضعف إعداد العديد من الخريجين للحياة والعمل.[3]

إن الأسباب سالفة الذكر وغيرها، إضافة إلى الدور الذي لعبته اليونسكو في دفع عملية الاهتمام بجودة خدمات التعليم العالي من خلال المؤتمرات التي نظمتها أو ساهمت فيها ومن خلال الكتب والنشريات ذات العلاقة التي نشرتها، أضفت طابع العالمية لجودة خدمات التعليم العالي فقد كانت كل منها بمثابة قوة ضغط أثرت على مختلف الدول دافعة إياها إلى الاهتمام بجودة الأداء في مؤسسات التعليم العالي.

ثانيا/ أبعاد جودة خدمات التعليم العالي

تسعى المؤسسات الخدمية إلى تطوير جودة الخدمات التي تقدمها لكي تتلاءم مع توقعات العملاء وتلبي احتياجاتهم، وهو ما يفرض عليها التعرف على الأبعاد التي يلجأ إليها العملاء للحكم على جودة الخدمة المقدمة إليهم، وتحديد الأهمية النسبية لهذه الأبعاد.

ولذلك على مؤسسات التعليم العالي تحديد الأبعاد الأساسية ذات الصلة الوثيقة بالعملية التعليمية وبحاجات الطالب لدخول سوق العمل، كما ينبغي عليها كذلك صياغة وتنفيذ الخطط الكفيلة بتكريس وتحقيق

[1]- FRAWER . M, Op.Cit, p 102.

[2]– عابدين محمود عباس, " الجودة واقتصادياتها في التربية – دراسة نقدية "، مرجع سابق، ص 88.

[3]– نفس المرجع السابق، ص 86.

كل بعد من هذه الأبعاد بدرجة عالية من الفاعلية؛ وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد,[1] وإيضاحات لدلالات كل بعد من هذه الأبعاد في مؤسسات التعليم العالي.[2]

1- الاعتمادية

يرغب العملاء في التعامل مع المؤسسات والعاملين الذين يتصفون بإمكانية الاعتماد عليهم، وتشير الاعتمادية إلى قدرة مقدم الخدمة على تقديم الخدمة للعملاء وبمستوى ثابت من الجودة مهما تغيرت الظروف من أول مرة بما يطابق المستوى الذي تم وعدهم به؛ فالعميل يتوقع أن تقدم له خدمة دقيقة من حيث الالتزام بالوقت والأداء تماما مثلما تم وعده, وأن يعتمد على مقدم الخدمة من هذه الناحية بالذات.

وبذلك ينبغي أن تقدم مؤسسة التعليم العالي خدماتها التعليمية بصورة تعكس درجة عالية من الاعتمادية على هذه الخدمات، إن هذه الخدمات يجب أن توفر بصورة صحيحة وبدرجة عالية من الثبات؛ إن تحقيق اعتمادية الخدمات التعليمية ينعكس في فاعليتها بصورة خاصة وفي الأداء الجامعي بصورة عامة.

2- إمكانية وسهولة الحصول على الخدمة

يفضل العملاء التعامل مع المؤسسات التي يسهل الحصول على الخدمة منها أو التعامل معها، ويفسر هذا البعد بعدة مؤشرات منها:

أ)- مدى توفر الخدمة في الوقت الذي يريده العميل.

ب)- مدى توفر الخدمة في المكان الذي يرغب فيه العميل.

ج)- مدى توفر الخدمة إذا طلبها العميل.

د)- قدرة العميل على الانتظار للحصول على الخدمة.

هـ)- سهولة الاتصال والوصول إلى مكان تلقي الخدمة.

ينبغي للمؤسسة التعليمية التركيز على تحقيق هذا البعد من خلال اختيار الموقع المناسب لها بحيث يمكن وصول قطاع الطلبة المستهدف إليها بيسر وسهولة.

وتحاول المؤسسات التعليمية أن تراعي مجموعة من العوامل في اختيار الموقع، وأهم هذه العوامل الهدوء وتوفر المساحات الكافية التي تتيح إمكانية التوسع مستقبلا، ويمكن أن تسهل مؤسسة التعليم العالي حصول الطلبة على خدمات التعليم ووصولهم إليها عن طريق توفير خطوط الحافلات إلى المناطق المختلفة وتوفير السكنات الداخلية للطلبة، كما تلجأ بعض المؤسسات إلى عدم تركيز كلياتها في مكان واحد وتعمل على توزيعها في عدة أماكن بهدف عدم الضغط على منطقة جغرافية واحدة.

[1]- الضمور هاني حامد، تسويق الخدمات، الأردن : دار وائل للنشر والتوزيع، ط3، 2005، ص ص 366 : 367.

[2]- الطائي يوسف حجيم, العبادي محمد فوزي والعبادي هاشم فوزي، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي, الأردن : مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص ص 53 : 57.

3- الأمـان

ويعني خلو الخدمة المقدمة من كافة المخاطر ومصادرها، ويعبر عن درجة الشعور بالأمان والثقة في الخدمة ومن يقدمها، أي أنه يتعلق بمدى المخاطرة المدركة لنتائج لخدمة من المؤسسة أو من مقدمها أو كلاهما، ويأخذ الأمان أشكالا كثيرة منها:[1]

أ)- سهولة استخدام الخدمة.

ب)- الحصول على المنفعة المتوقعة.

ج)- عدم التعرض لمخاطر عند استخدام الخدمة.

د)- خلو الخدمة من العيوب الفنية.

ويقصد بهذا البعد توفير الخدمة التعليمية للطالب في جو آمن يخلو من المخاطر قدر الإمكان، وحتى تحقق المؤسسة التعليمية درجة آمان عالية فانه ينبغي أن تخصص لهذه المهمة طاقما متخصص، ويجرى في العادة تشكيل قوة أمن داخلي؛ وينبغي التركيز على جوانب الأمان المختلفة مثل : منع السرقات وحوادث الاعتداء والمتاجرة في الممنوعات والحوادث الناجمة عن خطورة الأمكنة والأدراج والممرات، وعدم قبول طلبة ذوي ملفات جنائية، وعدم قبول أعداد طلبة فوق طاقة استيعاب مرافق المؤسسة مما يؤثر على الجوانب الصحية والنفسية للطلبة.

وإضافة إلى ما ذكر، ينبغي اعتماد برنامج صحي متكامل يوفر للطلبة أطباء وصيدليات وسيارات إسعاف مع إمكانية توفي تأمين صحي.

4- المصداقية

ويعبر عن مدى اقتناع العميل بمهارة وخبرة مقدم الخدمة وأمانة كافة البيانات والمعلومات المتحصل عليها, أي هل أن مقدم الخدمة موضع ثقة؟، وهل يلتزم بوعوده وبما يقول؟؛ ومثال ذلك عند الحصول على خدمات قانونية, هل المحامي الذي يقدمها يحافظ على أسرار موكله؟، وهل هناك ثقة بالدفاع عن القضية وعدم إهمالها؟.

إن مصداقية المؤسسة التعليمية هو بعد مهم ضمن أبعاد جودة خدمات التعليم العالي، ويقصد بها مدى قدرة المؤسسة التعليمية على الوفاء بالتزاماتها وتعهداتها للطالب قبل وأثناء التحاقه بها.

وتحاول مؤسسات التعليم العالي استقطاب الطلبة من خلال إعلاناتها في وسائل الإعلام المختلفة حول إدارتها المتميزة وكوادرها من أعضاء هيئة التدريس، وإمكانياتها وتسهيلاتها المادية المتميزة، وبرامجها التعليمية الرائدة؛ وهنا تبرز المصداقية في مدى تلبية وتحقيق ما وعدت في إعلاناتها وفي وعودها للطلبة أثناء زياراتهم لها، والوعود المقطوعة في نشراتها.

[1]- مرسي جمال الدين محمد وأبو بكر مصطفى محمود، دليل في خدمة العملاء و مهارات البيع – مدخل لتحقيق ميزة تنافسية في بيئة الأعمال المعاصرة، مصر : الدار الجامعية، بدون سنة نشر، ص 31.

5- فهم الزبائن

وتمثل مدى قدرة مقدم الخدمة على إدراك ومعرفة حاجات ورغبات العميل وتوقعاته، وتزويده بالعناية الشخصية الكافية، وفي هذا الصدد يقول أحد الخبراء " إن العملاء لا يهتمون بمضمون خططك أو سياساتك بقدر ما يهتمون بالطريقة التي تعاملهم بها، وأن مجرد كلمة شكر قد تكون أفضل من عشر إعلانات لتحقيق الانطباع الإيجابي لدى العميل ".[1]

لتحقيق هذا البعد ينبغي التركيز على فهم الطالب الجامعي وإدراك حاجاته التعليمية، كما يجب عدم النظر إلى هذه الحاجات ودراستها من منظور الطالب فقط بل منظور سوق العمل أيضا، لأنه قد يكون يجهل الحاجات الحقيقية الحالية والمستقبلية لسوق العمل، ويتأثر فقط برغبة أهله وبالنظرة الاجتماعية لبعض المهن والوظائف؛ وهنا يبرز دور المؤسسة التعليمية في التأثير في الطالب والمجتمع وإظهار الحاجات الحقيقية التي تخدم الطالب والمجتمع وتلبي الطموحات المستقبلية.

ويمكن إدراك حاجات الطالب وسوق العمل من خلال الدراسات المستمرة وباستخدام وسائل وأدوات البحث العلمي المناسبة لهذا الغرض مثل الاستبيان والمقابلات الشخصية وغيرها.

ويندرج ضمن هذا البعد أيضا الاستماع إلى شكاوى الطالب ومشكلاته طيلة سنوات الدراسة، والعمل على إيجاد الحلول الناجعة لها، وكذلك الاستماع إلى مقترحاته ومناقشة إمكانية تبنيها بصورة جزئية أو كلية، ومن جانب آخر ينبغي التركيز على دراسة وتحليل آراء ومشكلات ومقترحات الخريجين.

6- الاستجابة

يركز هذا البعد على تحقيق الاستجابة العالية والسريعة للتغيرات في بيئة المؤسسات التعليمية وهذا يتطلب منها امتلاك المرونة الكافية للاستجابة لهذه التغيرات، ومن أهم التغيرات التي تطرأ على البيئة التغير في احتياجات سوق العمل والتغير في منظومة التطور الاقتصادي والاجتماعي.

والاستجابة العالية والسريعة ينبغي أن لا تقتصر على عناصر البيئة الخارجية بل يجب أيضا التركيز على الاستجابة لمتطلبات البيئة التعليمية الداخلية، ولتحقيق ذلك يجب توفر الكادر الأكاديمي والكادر الإداري الكافيين وتوفير جميع المستلزمات والتسهيلات المادية والمالية التي تكفل استمرار العملية التعليمية دون توقف، ووضع خطط لسير العملية التعليمية للطالب طيلة سنوات الدراسة، ودون خلل في عملية إرشاد الطالب تعيق تقدمه في تسجيل ودراسة التخصصات بصورة طبيعية، وهنا تقع مسؤولية مشتركة على المرشدين الأكاديميين وعلى الطلبة ودائرة القبول والتسجيل وإدارة المؤسسة التعليمية.

[1]- مرسي جمال الدين محمد وأبو بكر مصطفى محمود، مرجع سابق، ص 31.

7- التعامل

ويتضمن أسلوب التعامل مع الزبائن ما يلي:[1]

- توفير مناخ إيجابي لتقديم الخدمة يشيع الاهتمام بالعميل.
- بناء وتوطيد العلاقة الطبية مع العملاء.
- تفادي خسارة العميل غير الراضي.
- التزام الإدارة برضا العميل وربطه بالمؤسسة وبالتالي تحقيق ولائه لها.

ينبغي أن يسود في المؤسسة التعليمية جو من الاحترام المتبادل والتعامل الحسن الذي يستند على الأسس الأخلاقية والتنظيمية والمهنية التي تحفظ لعضو هيئة التدريس والإداري مكانته واحترامه وهيبته، وتحفظ للطالب كرامته ودون أن يسيء استغلال حالة المجاملة، وتعالج أنظمة المؤسسة التعليمية وتعليماتها وقوانينها حالات التجاوز من أي من الطرفين التي لا تنسجم مع أسس التعامل المذكورة.

إن تحقيق هذا البعد من أبعاد جودة خدمات التعليم العالي يتطلب توفر درجة ولاء عالية لدى كل من الطالب وعضو هيئة التدريس والإداري للمؤسسة التعليمية لأن هذا الولاء يصقل السلوكيات التي تنعكس في سمعة المؤسسة ومكانتها وميزتها التنافسية في سوق الخدمات التعليمية.

8- الكفاءة والجدارة

يشير هذا البعد إلى أن الطالب يتجه إلى المؤسسة التعليمية التي توفر له خدماتها بكفاءة وجدارة والتي تتميز في طرح وتقديم خدماتها التعليمية عن المؤسسات التعليمية الأخرى.

إن مؤسسة التعليم العالي تستطيع أن تحقق هذا البعد وتعززه من خلال توفير المهارات والخبرات الأكاديمية والإدارية التي تجعلها قادرة على توفير وتقديم خدماتها التعليمية المختلفة بمستوى مرتفع من الجودة؛ ولضمان جودة الخدمات ينبغي التركيز على كفاءة وجدارة هيئة التدريس بصورة أساسية، إذ يجب أن تحرص الإدارة على توفير الكادر التدريسي المؤهل تأهيلا عاليا الذي يتيح إعداد الطلبة إعدادا جيدا، ويمتلك المعرفة العلمية الكافية التي تمكن من بناء خريجين على معرفة عالية، ويتقن مهارات البحث العلمي بحيث يساهم في رفع وتطوير المعرفة النظرية والتطبيقية في مجال اختصاصه، وان يتصف الكادر التدريسي بالقيم الأخلاقية التي تتواءم وتنسجم مع أهداف المؤسسة التعليمية ورسالتها المجتمعية.

9- التجسيد المادي للخدمة

ويشير هذا المعيار إلى مظهر التسهيلات المادية المرتبطة بالخدمة والمتاحة لدى المؤسسة, والمعدات ومظهر العاملين، ووسائل الاتصال، ومستوى التكنولوجيا؛ فالزبون يقيم الخدمة بالاعتماد على الخصائص التشكيلة المرافقة لها (الأفراد- الأجهزة – المعدات).

[1]- أبو علقة عصام الدين أمين ، التسويق : (المفاهيم – الإستراتيجيات)، مصر : مؤسسة حورس الدولية، بدون سنة نشر، ص 469.

ونظرا لخاصية اللاملموسية التي تمتاز بها الخدمات تولي المؤسسات الخدمية أهمية للجوانب المادية الملموسة المصاحبة للخدمة التي تنقل انطباعات العميل عنها، ومن أهمها:

- التكنولوجيا المستخدمة في تقديم الخدمة.
- تصميم المحل وديكوره الذي يخلق جوا مريحا للعميل.
- المظهر الشخصي للعاملين الذي يعكس جودة الخدمة التي يقدمونها.
- قاعات الانتظار المجهزة والمشبعة لوقت انتظار العميل.

إن خدمات التعليم العالي تتسم بعدم الملموسية كغيرها من الخدمات الأخرى وحتى تحقق هذه الخدمات أهدافها فإنها تحتاج إلى مجموعة من المظاهر المادية التي تجسد هذه الخدمة، وهذه المظاهر المادية تنقسم إلى نوعين :

* مظاهر مادية تتعلق بالخدمات التعليمية بصورة مباشرة؛ مثل : القاعات الدراسية والمدرجات، والمختبرات العلمية، والأدوات والوسائل التعليمية المرئية والمسموعة، والمكتبة، وغيرها.

* مظاهر مادية تتعلق بالخدمات التعليمية بصورة غير مباشرة؛ مثل: النوادي الصحية والرياضية، والحدائق، ومواقف السيارات، وغيرها.

10- الاتصالات

إن أحد المؤشرات التي تعكس مدى التزام المؤسسة بتقديم خدمة لعملائها هو مدى احتفاظها بأنظمة اتصال مباشر وغير مباشر مع العملاء؛ وتتعلق الاتصالات بـ :

- قدرة المؤسسة على شرح خصائص الخدمة؛ فهل كانت عملية الاتصال واضحة؟، وهل استخدمت طريقة اتصال ملائمة للغرض ومناسبة لثقافة العميل؟، وهل الرسالة واضحة؟.
- الدور الذي يجب أن يلعبه العميل للحصول على الخدمة المطلوبة؛ فهل تم إعلام العميل عما يجب القيام به؟، وهل تم إعلامه عن المشاكل التي قد تحدث عند تلقي الخدمة وكيفية تجنبها؟، وهل تم التأكد من فهم العميل لما هو مطلوب منه؟.

إن تحقيق الاتصال بين الطالب والمؤسسة التعليمية هو من المعايير التي تصب في تحقيق جودة خدمات التعليم العالي، فالاتصال يتيح للأستاذ الجامعي مناقشة وتحليل وفهم وإدراك كل ما يتعلق بالطالب وحاجاته ومشكلاته ومقترحاته، ويتيح للطالب إيصال أفكاره وآرائه للمؤسسة التعليمية؛ كما تساهم التغذية العكسية في تحسين وتطوير العملية التعليمية والبرامج والمناهج وكل ما يتعلق بالمدخلات وهو ما ينعكس في مستوى فاعلية المخرجات. وحتى تكون عملية الاتصال عملية فاعلة وقادرة على تحقيق أهداف التعليم العالي فانه ينبغي أن يمتلك الطالب والأستاذ مهارات الاتصال الناجح ومهارات الإصغاء الفاعل.

وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الخدمات إلى أن الاعتمادية تلعب الدور الرئيسي والأول في الحكم على جودة الخدمة من قبل العملاء ثم تليها كل من الجوانب الملموسة والاستجابة بالترتيب من حيث درجة الأهمية.[1]

المبحث الثاني: أساليب تحسين جودة خدمات التعليم العالي

تتعدد الأساليب التي تستخدمها مؤسسات التعليم العالي في تحسين جودة خدماتها، إلا أنها في مضمونها تحقق أهداف موحدة وهي الارتقاء بمستوى الجودة في هذه المؤسسات وبرامجها ونظمها الإدارية والأكاديمية بما تخدم أهداف المجتمع المحلي والعالمي وتطلعاته المختلفة، كما يشترط في هذه الأساليب الترابط والتفاعل والانسجام والتكامل مع بعضها البعض حتى تحقق رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها وتوجيهاتها المستقبلية؛ وسيتم في هذا المبحث التطرق إلى أهم هذه الأساليب.

المطلب الأول: التقويم الذاتي والمقارنة المرجعية

من أول الأساليب التي استخدمتها مؤسسات التعليم العالي في تحسين جودة خدماتها أسلوبي التقويم الذاتي والمقارنة المرجعية، وللإحاطة بهاذين الأسلوبين سيتم في هذا المطلب التطرق إليهما بشيء من التفصيل.

أولا/ التقويم الذاتي

1- التقويم

تناولت الكثير من الأدبيات المعاصرة تعريفات واستخدامات لمفهوم التقويم، ومن أبرزها:

أ)- يرى أليكن Alkin أن التقويم هو عملية التحقق بالتجربة أو الاختبار في مجالات قرار معين من خلال انتقاء البيانات المناسبة، وجمع وتحليل هذه البيانات من اجل توصل إلى معلومات تفيد صانعي القرار في الاختيار بين البدائل.[2]

ب)- ويرى شيخ عبد الحميد بأن التقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات صادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض الوصول إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يعتمد عليها

[1]- الضمور هاني حامد، مرجع سابق، ص 367.

[2]- فاضل مهاء قاسم، مرجع سابق، ص 25.

في إصدار الإحكام أو اتخاذ القرارات المناسبة.[1]

ج)- ويذكر الزند أن التقويم يمثل: " مجموع الإجراءات والأساليب الكفيلة بالكشف عن حركة مؤسسة أو نظام ما بكل مكوناته وخواصه ونتائجه".[2]

وتجدر الإشارة هنا، إلى انه كثيرا ما يحدث الخلط بين مفهومي التقييم (Evaluation) والتقويم (Assessment)، فالتقييم هو الآلية التي يتم من خلالها تقدير أو وزن الأوضاع وتحديد إيجابياتها ومميزاتها وكذلك سلبياتها ونقائصها، بينما يشير التقويم إلى العمليات والجهود التي تهدف إلى قياس الأداء وفق المعايير والمؤشرات المحددة بغية الإصلاح والتطوير.[3]

2- التقويم الذاتي وأهدافه

يقصد بالتقويم الذاتي تلك الآلية التي تقوم بها المؤسسات من خلال وصف وتحليل وضعيتها، أو قطاع فيها، أو أنشطة خاصة بالجودة؛ بهدف تحديد نقاط القوة والضعف، وتحديد المواقع ذات الأولوية في التحسين والتي تمثل العناصر الأكثر تأثيرا على رضا العميل، و من ثم اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة في المتغيرات المتاحة لهذه المؤسسة الفنية منها والاقتصادية، والبشرية؛ ويتضمن التقويم الذاتي للمؤسسة تحليل إدارة الجودة الخاصة بها، والتي لها علاقة بكل من:

أ)- أنشطتها؛ الوظيفية، المنتج، والسوق الذي تنشط فيه.

ب)- وسائلها؛ المادية، المالية، والبشرية.

ج)- نتائجها؛ جودة منتجاتها، وكذا تكاليفها.

د)- تنظيمها؛ فعالية التنظيم وحجم الإنتاجية.

هـ)- إستراتيجيتها؛ حدة المنافسة والموقع الاستراتيجي للمؤسسة.[4]

وتهتم عملية التقويم الذاتي دراسة العناصر التالية:[5]

أ)- تحديد النشاط المراد دراسته، ثم تحديد فريق العمل المكون من أعضاء ذوي كفاءة يرأسهم قائد مناسب.

ب)- تحليل تكاليف المنتجات المعيبة، والبحث عن مواقع الضائع في عمليات الإنتاج، بهدف تقييم تكاليف الجودة.

ج)- دراسة عملية الإنتاج المعنية، بعد اختيار العمليات الواجب تحسينها وفقا لآراء الزبائن وتكاليف الجودة.

---

[1]- شيخ عبد الحميد السجاد، " القياس و التقويم للمناهج والبرامج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي "، مجلة اتحاد الجامعات العربية (عدد متخصص في أنماط التعليم الجامعي الحديث - تجارب ورؤى مستقبلية في الدول العربية)، العدد 5، 2008، ص 538.

[2]- الزند وليد خضر، " التقويم و الجودة بين البعد الثقافي والبعد التطبيقي في تجربتي العراق والسودان "، المؤتمر العربي الأول حول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، المنظمة العربية للتنمية الإدارية وجامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، 2006، ص 371.

[3]- فاضل مهاء قاسم، مرجع سابق، ص 26.

[4]- CORBEL Bernard & MURRY Bernard, L' audite Qualité Interne : Démarche et techniques de communication, Paris : édition AFNOR, 2éme ed, 2000, pp 15 : 16.

[5]- HUBEAC Jean-Pierre, Op.Cit, pp 64 : 68.

د)- تحليل الأداء الداخلي، بهدف تحديد نقاط القوة والضعف وكذا حجم سوء التشغيل.

هـ)- تحليل العمل الجماعي، حيث أن تحليل طبيعة الإدارة وكيفية اتخاذ القرار تسمح بتحسين جودة الأداء.

تستخدم المؤسسات الإنتاجية والخدمية تقنية التقويم الذاتي للارتقاء بجودة ما تقدمه نظرا لما تحققه هذه التقنية من أهداف، والتي أهمها:[1]

أ)- تقديم المعلومات اللازمة المرتبطة بجودة المنتجات؛

ب)- اقتراح مخططات عمل وبرامج لتحسين جودة المنتجات؛

ج)- اكتشاف مواقع سوء التشغيل الخاصة بالجودة، وتقييم النتائج المالية الناجمة عنها؛

د)- وضع المقترحات القابلة للتطبيق في برامج لتحسين الجودة، والتقييم المنتظر للتصور الناتج عنها؛

هـ)- وضع تصور سريع لحالة المؤسسة قبل تطبيق أو إعادة تطبيق برنامج الجودة.

3- التقويم الذاتي في مؤسسات التعليم العالي

يعد التقويم الذاتي للمؤسسة التعليمية نقطة البدء بالتغيير في بيئتها وبرامجها، فهو تقرير ذاتي واقعي يتسم بالأمانة والدقة والموضوعية، كما انه يحدد جوانب القوة والضعف والفرص والتحديات التي تواجهه هذه المؤسسة، وعلى الرغم من عدم توفر تفاصيل معينة على عملية التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي إلا انه يستند إلى الافتراضات التالية:[2]

أ)- إن التقويم الذاتي جزء أساسي من عمليات مؤسسات التعليم العالي.

ب)- إن التقويم الذاتي في مؤسسات التعليم العالي يتم بطرق مختلفة بواسطة فئات متعددة الأفراد.

ج)- إن الهدف العام من التقويم الذاتي هو تطوير وتحسين جودة خدمات التعليم العالي.

د)- إن الكفاءة أو الجودة الأكاديمية من المفاهيم التي يمكن تحديدها وقياسها.

هـ)- إن كفاءة المؤسسة التعليمية تتكون من مجموعة عناصر متشابكة ومعتمدة على بعضها.

إن عملية التقويم الذاتي تمثل دورا أساسيا ومهما في تحسين الجودة في خدمات التعليم العالي حيث أنها تدل أن الجامعة قد قومت ما يلي:[3]

أ)- كفاءة وفاعلية الخطط الدراسية مقارنة بمخرجات التعليم المتوقعة.

ب)- ملائمة مخرجات التعليم المستهدفة ومجموعة المستويات.

ج)- فعالية التقويم في بيان وقياس تحقيق مخرجات التعليم المستهدفة.

د)- ما يحققه الطالب مقارنة بالمعايير.

---

[1]- PHILIPPE Détrie, Conduire une Démarche Qualité, Paris : ed d'organisation, 4ème ed, 2001, p 72.

[2]- السامرائي عمار، " أهمية تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي لبناء ودعم ثقافة الإبداع والتميّز والريادة للجامعات الخاصة – دراسة حالة الجامعة الخليجية نموذجا "، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي, اتحاد الجامعات العربية، الجامعة الخليجية، البحرين، 4- 2012/04/5، ص 992.

[3]- التركوري محمد عوض وجويحان أغادير عرفات، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، 2009، ص 95.

هـ)- جودة الفرص التعليمية.

وتسعى الدراسات الذاتية إلى التأكد من انجاز الأهداف الخاصة بالمؤسسة الجامعية التي تزيد من فاعليتها وحيويتها، ومنها:[1]

أ)- تحسين برامجها وزيادة فعالياتها.

ب)- رفع قدراتها على التعامل الايجابي مع التغيير.

ج)- رفع درجة مساهمة الهيئة التعليمية والإدارية في تحديد المشاكل ووضع الحلول وتطبيقها وردم الفجوة الواقعة بين الأهداف الشخصية والمؤسسية.

د)- اكتساب ثقة المستفيدين والمؤسسات العلمية والتعليمية داخليا وخارجيا.[2]

هـ)- الإسهام في إبراز بعض القدرات القيادية لمنتسبي المؤسسة التعليمية.

و)- تحقيق الاتصال المفتوح بين أعضاء ووحدات المؤسسة التعليمية مما ينتج عنه تعزيز الثقة و التفاهم و فعالية المشاركة الجماعية.

ز)- الفحص المستمر للسياسات والإجراءات والعمليات والسجلات، وإعداد الوثائق المفيدة في تعزيز طلبات التمويل والحصول على دعم المستفيدين من الخدمة التعليمية.

ويؤدي التقويم الذاتي دورا يتجاوز نجاحه العلمي في تفعيل البحث العلمي والتدريس والنشاطات الإدارية في المؤسسة التعليمية، ويؤكد للجمهور على المستويين الاجتماعي والمؤسسي أنها تقوم بجهود لتكون أكثر قبولا، ولتجعل مخرجاتها أكثر شفافية، وإداراتها لمواردها أكثر فعالية.

يمكن تقسيم التقييم الذاتي في مؤسسات التعليم العالي إلى أنواع، أهمها:[3]

أ)- التقويم الذاتي الأكاديمي؛ والذي ينقسم إلى نوعين:

- التقويم الذاتي الأكاديمي ضيق النطاق؛ و هو الذي يتم بصورة مستمرة بغرض الفحص والمراجعة والمتابعة للتحسين والتطوير، وقد يقوم به الأساتذة أو الطلبة أو فرق العمل المختلفة لتحسين الجودة، أو الرؤساء .....الخ، ويشمل:

* تقويم المستوى التحصيلي للطلبة.

* تقويم المسافات الدراسة من قبل الطلبة.

* تقويم الإرشاد الأكاديمي من قبل الطلبة.

---

[1]- السامرائي عمار، مرجع سابق، ص 992.

[2]- أمين هنار إبراهيم, (2013/12/12), " الاعتماد المؤسسي والأكاديمي و معاييرهما ", مجلة البحوث والدراسات الإسلامية، الهيئة العلمية الاستشارية، ديوان الوقف السني، العراق، العدد 28، 2012، ص 306. (على الخط)

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=54074/pdf

[3]- جابر محمد، " أسس التقويم الشامل بشبكة جامعة عمان للعلوم و التكنولوجيا "، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر حول تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، مصر، 18 – 2005/12/19، ص ص 516 : 517.

* تقويم المناهج والخطط الدراسية.

* تقويم عضو هيئة التدريس من قبل : رئيس القسم، الزملاء، الطلبة .....الخ.

* تقويم الخدمات المقدمة للطلبة (الخدمات المكتبية، إجراءات التسجيل، المرافق...)

– التقويم الذاتي الأكاديمي واسع النطاق؛ وهو التقويم الذي يستهدف البرامج التعليمية ويهدف إلى التأكد من جودة وفعالية البرنامج وقدرته على تحقيق الأهداف المرجوة منه ويقوم به مجموعة من منتسبي المؤسسة التعليمية من ذوي الاختصاصات المختلفة.

ب)– التقويم الذاتي الذي يتم للتحقق من جودة الإجراءات والنظم الإدارية؛ ويهدف إلى مراجعة أداء أجهزة المؤسسة التعليمية، ووحداتها ونظمها الإدارية، ونشاطاتها المختلفة، واستغلال مواردها المالية، ومخرجاتها.

ويعتبر هذا النوع من التقويم الذاتي مرحلة من مراحل تبني نظام ضمان الجودة تستطيع مؤسسة التعليم العالي من خلالها تحديد موقعها الحقيقي، ويتم من خلاله تحليل مؤشرات الواقع الحقيقي للمؤسسة وقياس معدلات الأداء والانجاز التي تعتبر خطوة من خطوات المقارنة المرجعية، ويعتبر كذلك إضافة إلى التقييم الخارجي الذي تقوم به هيئات من خارج المؤسسة أهم مراحل الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات الراغبة في الحصول على هذا الأخير.[1]

ثانيا/ المقارنة المرجعية

1– المفهوم والنشأة

من المصطلحات الحديثة نسبيا في Benchmarking يعد مصطلح المقارنة المرجعية أو القياس المقارن الدراسات الإدارية مما أدى بعديد الكتاب والباحثين إلى الاهتمام بدراسته وتحليله؛ وعلى الرغم من اختلاف التعبيرات اللفظية لهذا المصطلح إلا إن هناك شبه اتفاق على المعنى المقصود والفائدة المرجوة من التطبيق، فهناك من يسميه أداة وآخرون يدعوه أسلوب، وفريق ثالث يرى بأنه طريقة، في حين يعتبره آخرون بأنه عملية.[2]

عرفت المقارنة المرجعية بأنها:

أ)– " نموذج لتحسين العمليات الخاصة بالمؤسسة، وذلك بواسطة مقارنتها بالعمليات المماثلة لها والتي تتم بطريقة أفضل في مؤسسات أخرى، وهي عملية مستمرة لتقييم الأداء الخاص بنشاط معين للمؤسسة بالأداء العالمي الأفضل للمؤسسات الرائدة ".[3]

ب)– " السعي لفهم الأفضل لكيفية انجاز المؤسسات الرائدة لأنشطتها والمقارنة معها بهدف تحسين أداء المؤسسة الحالي".[4]

---

[1]– حسين سلامة عبد العظيم، ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، السعودية : الدار الصوتية للتربية، 2005، ص 137.

[2]– الخطيب محمد شحات، الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، السعودية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، 2003، ص 28.

[3]- HUBEAC Jean-Pierre, Op.Cit, p 161.

[4]- KRAJEWSKI Lee J & LARRY P Ritzman, , Operations Management : Strategy and Analysis, New York : Addison – Wesley publishing company, 10th ed, 2004, p 165.

ج)- " هي العملية التي يتم من خلالها تشخيص عوامل النجاح الحاسمة في الوحدات الاقتصادية من خلال الدراسة للتطبيقات الأفضل لوحدات اقتصادية أخرى (أو وحدات فرعية ضمن نفس الوحدة الاقتصادية) لغرض الوصول إلى العوامل المهمة للنجاح ثم تنفيذ التحسينات على عمليات الوحدة لمقابلة أو مواجهة أداء النافسين الرئيسيين ".[1]

ومما سبق يمكن القول بأن المقارنة المرجعية أحد أساليب التحسين المستمر للجودة في المؤسسات الإنتاجية والخدمية من خلال استيعاب وتبني التطبيقات الرائدة والعمليات المتميزة في المؤسسات الأخرى أو الوحدات الفرعية الأخرى لنفس المؤسسة بما يحقق الاستخدام الأمثل للموارد.

إن المقارنة المرجعية لها دلالات تاريخية تعود إلى سنة 1810م عندما قام الصناعي الانجليزي (Francis Lowell) بدراسة أفضل الأساليب المستخدمة في معامل الطحين البريطانية للوصول إلى أكثر التطبيقات نجاحا في هذا المجال، وفي عام 1913م قام الصناعي (Henry Ford) بتطوير خط التجميع كأسلوب صناعي متميز من خلال قيامه بجولات في مواقع ذبح الأبقار في شيكاغو.[2]

وتعد اليابان أول دول العالم التي طبقت مفهوم المقارنة المرجعية عندما أرسلت في بداية الخمسينيات من القرن الماضي مجموعة من الخبراء لزيادة العديد من المؤسسات الغربية، واستطاعوا استيعاب ما نقلوه من الغرب من خلال مجموعة ضخمة من التعاقدات للحصول على حق المعرفة، مع مراعاة اختيار ما يناسبهم ويلاءم ظروفهم.[3]

وتعتبر شركة (Rank Xerox) أول من طبقت المقارنة المرجعية في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1975م، حيث قامت بإجراء مقارنة داخلية بين فروعها والبالغ عددها 22 فرع في كافة أنحاء أوربا ومقارنة خارجية مع الشركات المنافسة وخاصة اليابانية منها، وهو ما أدى إلى تصدر الشركة الريادة في مجال الآلات الناسخة وانخفاض الحصة السوقية لأهم منافسيها (شركة CANON) من 82 % إلى 41 %؛ وقد شجع هذا النجاح الشركة على تطبيق هذه العملية على جميع المستويات وفي كافة مراكز التكلفة.[4]

وشهدت بداية الثمانيات انتشار واسع لاستعمال تقنية المقارنة المرجعية في مختلف المؤسسات في دول أوربا الغربية بهدف تحسين موقعها التنافسي وذلك لارتفاع حدة المنافسة العالمية. وتواجه مؤسساتنا اليوم تحديات كبيرة على مختلف الأصعدة يتوجب عليها اتحاد إجراءات فعالة لتحسين الجودة وتطوير الأداء من خلال محاكاة التطبيقات الرائدة للمنافسين، للاستفادة منها.

---

[1]- سعد سلمى منصور، (2013/12/10), " دور المقارنة المرجعية في تطوير المناهج الدراسية لأقسام المحاسبة بالجامعات العراقية "، مجلة دراسات محاسبة ومالية، المعهد العالي للدراسات المالية والمحاسبة، جامعة بغداد، العراق، المجلد 7، العدد 20، 2012، ص192. (على الخط)

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=68111/pdf

[2]-إسماعيل مجيل داوي، (2013/12/10), " فاعلية المقارنة المرجعية في تقويم الأداء وإمكانية تطبيقها في الوحدات الاقتصادية غير الهادفة للربح "، مجلة التقني، هيئة التعليم التقني، العراق، المجلد 21، العدد 6، 2008، ص 78. (على الخط)

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=36748/pdf

[3]- سعد سلمى منصور، مرجع سابق، ص 193.

[4]- العيهار فلة، مرجع سابق، ص 48.

2- الأهمية والأنواع المختلفة

لم يكن تبني المؤسسات للمقارنة المرجعية ترفا إداريا بل جاء استجابة للتحولات التي اقتضتها الظروف البيئية الداخلية والخارجية التي دفعتها للبحث عن وسائل و أدوات جديدة تمكنها من الاستجابة السريعة للتغيرات في أذواق المستهلكين، حيث أنها:

أ)- تساعد المؤسسة في التحديد الدقيق للفجوة بين أدائها وأداء المؤسسات الرائدة.

ب)- تساعد على توفير المناخ الملائم وتعزيز الرغبة لدى قيادة المؤسسة والعاملين فيها على تبني سياسة التغيير نحو كل ما هو أفضل وجديد.

ج)- تساعد على تحديد العمليات الحرجة وإعطائها الأولوية في التنفيذ والاهتمام اللازم.

د)- تسهم بشكل فاعل في تطوير الإبداع الفردي والجماعي.

هـ)- تزود المؤسسة بالوسائل التي تمكنها من أن تبني في الوقت الذي تعالج فيه الخلل.

و)- خلق مقاييس تنافسية خارجية تؤدي بالضرورة إلى زيادة فاعلية مقاييس جودة الأداء الداخلية.[1]

إضافة إلى أنها تهدف إلى تحديد توقعات واحتياجات الزبائن، و تساعد على تعلم طرق بديلة في أداء العمل ومن ثم اتخاذ أهداف واضحة لتحسين الجودة.[2]

يمكن للمؤسسات وراء سعيها لتحسين مستويات الأداء أن تختار واحد أو أكثر من أنواع المقارنات التالية:[3]

أ)- المقارنة المرجعية الداخلية؛ وتتم في المؤسسات اللامركزية الكبيرة التي توجد فيها العديد من الفروع المتماثلة في النشاط وتتم باعتماد فروع ذات أداء متميز واعتبارها كأساس للمقارنة لتحسين أداء باقي الفروع في نفس المؤسسة.

ب)- المقارنة المعيارية التنافسية (الخارجية)؛ وتتم مقارنة مستويات الأداء في مجالات رئيسية وفق لشروط محددة قابلة للقياس، استنادا إلى معلومات من المؤسسة (المؤسسات) التي ينظر إليها على أنها أفضل المنافسين.

ج)- المقارنة المرجعية الوظيفية (الخارجية التعاونية)؛ وتتضمن مقارنات بين العمليات والممارسات والأداء مع المؤسسات المماثلة من مجموعة اكبر من المؤسسات في نفس المجال والتي لا تشمل المنافسين المباشرين.

د)- المقارنة المعيارية الشاملة؛ وتتم على أساس إجراء المقارنات بين المؤسسات المختلفة في النشاط بحثا عن ممارسات جديدة ومبتكرة بغض النظر عن مصادرها.

---

[1]- إسماعيل مجيل داوي، مرجع سابق، ص 79.

[2]- الترتوري محمد عوض وجويحان أغادير عرفات، مرجع سابق، ص 42.

[3]- VLASCEANU Lazar, GRUNBERG Laura & BARLEA Dan, Quality Assurance and Accreditation : A Glossary of Basic Terms and Definitions, Bucharest : UNESCO – CEPES, 2007, pp 38 : 39.

هـ)- المقارنة المعيارية الضمنية؛ إن نشر مؤشرات الأداء القطاعية تشكل ضغط على المؤسسات لتحقيقها، وهو ما يشير إلى أن المؤسسات تقارن نفسها ضمنيا بهذه المؤشرات، وهي من أشهر أنواع المقارنات الموجودة حاليا في أوربا.

و)- المقارنة المعيارية العامة؛ وتكون المقارنة مع المؤسسات الأخرى التي لها نشاط مماثل في الممارسات العملية الأساسية والخدمات، حيث يتم مقارنة مستوى أساسي من النشاط.

ز)- المقارنة المعيارية الإجرائية؛ وتتجاوز المقارنة القائمة على بيانات ومؤشرات الأداء التقليدية إلى البحث في العمليات التي يتم من خلالها تحقيق النتائج وفحص المهام المكونة للأنشطة.

ح)- المقارنة المعيارية الدولية؛[1] تشير أداء بعض الباحثين إلى وجود نوع آخر من المقارنة المرجعية يسمى بالمقارنة المرجعية الدولية حيث تتم فيه المقارنة مع مؤسسات من دول أخرى انطلاقا من مبدأ أن الشركاء الأفضل قد يكونوا في أي مكان من العالم أو كنتيجة لندرة الشركاء الجيدين محليا.

3- استخدام مؤسسات التعليم العالي للمقارنة المرجعية

اهتمت المؤسسات التعليمية باستخدام المقارنة المرجعية كأداة للمحاسبة الإدارية تهدف إلى تسهيل اتخاذ القرارات والتأثير عليها؛ ففي الجامعات الايطالية التي تواجه تغيرات كبيرة وتحولات جديدة نتيجة لتطبيق التشريعات الجديدة للحكومة من قبل كافة الجامعات والتي أدت إلى الاستقلالية في إدارة وتخصيص الموارد ووضع فريق إداري من قبل الجامعة للاهتمام بهذا الموضوع، وتعتبر جامعة (Oregon State) من الجامعات الرائدة في تطبيق المقارنة المرجعية والتي اتخذت أفضل الجامعات كشركاء للمقارنة (Kansas State, Cornel State, Washington State)، وثم اختيار مجالات محدد للمقارنة مع كل جامعة شملت الأداء المالي، أسلوب قبول الطلبة، تقييم المناهج الدراسية، تحديد تكلفة الطالب، توزيع الصفوف الدراسية، وقد تم تشكيل فريق عمل لإنجاز عملية المقارنة؛ وقد شجع نجاح تجربة جامعة (Oregon State) في تطبيق المقارنة المرجعية بقية الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى على تبني هذا الأسلوب.[2]

يعد أسلوب المقارنة المرجعية من الأدوات التي يمكن استخدامها لإجراء تحسين وتطوير في جودة خدمات التعليم العالي عن طريق الإجابة على التساؤلات التالية:[3]

أ)- أين نحن بالنسبة للآخرين؟

ب)- ما هي مجالات التحسين المرغوبة؟

ج)- ما هي أفضل مؤسسات التعليم العالي التي يمكن المقارنة مع عملياتها وأنشطتها التعليمية؟

د)-كيف يمكن استخدام أسلوب تلك المؤسسات لدينا؟

---

[1]- سعد سلمى منصور، مرجع سابق، ص ص 194 : 195.

[2]- نفس المرجع السابق، ص 198.

[3]- مجيد سوسن شاكر و الزيادات محمد عواد، إدارة الجودة الشاملة – تطبيقات في الصناعة والتعليم، الأردن : دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص 260.

هـ)-كيف يمكن لنا تحقيق تميز أكثر من تلك المؤسسات؟

وتعتبر المقارنة المرجعية في مؤسسات التعليم الجامعي أنها: أداة تشخيص (مساعدة للحكم على الجودة)؛ أداة لتطوير الذات (إدارة الجودة / أداة الضمان)، تسمح لهذه المؤسسات (أو برامجها) لمقارنة أنفسهم مع الآخرين فيما يتعلق ببعض جوانب الأداء، بغية إيجاد السبل الكفيلة بتحسين الأداء الحالي؛ تقييم تعاوني ومفتوح للخدمات والعمليات بهدف التعلم من الممارسات الجيدة؛ طريقة لتدريس المؤسسة كيفية التحسين.[1]

وتتبع المؤسسات الجامعية خطوات إجرائية للاستفادة من المزايا التي تمنحها طريقة المقارنة المرجعية، وتتمثل هذه الخطوات أساسا في:[2]

خ1)- اختيار مجال التطبيق؛ يجب التركيز على المجالات الأكثر أهمية لمتلقي الخدمة (داخليا وخارجيا) وأن يتم اختيار أكثر المجالات التي يتوقع لها النجاح في التطبيق.

خ2)- اختيار أسلوب المقارنة المرجعية المستخدم؛ هناك أسلوبان لتطبيق المقارنة المرجعية:

- اختيار مؤسسة تعليمية ما، والمشاركة معها في تبادل المعلومات لإجراء المقارنة.

- إشراك جهة خارجية مسئولة عن أفضل المؤسسات التعليمية في التطبيق المختار وجميع المعلومات اللازمة، ويعد هذا الأسلوب اقل جهد حيث يلقى عبئ الاختيار على الجهة الخارجية ولكنه أكثر تكلفة إلا إذا كانت الجهة حكومية.

خ3)- تحليل العمليات المختارة للتطبيق؛ يتم تحليل العمليات بتحديد مكونات وعناصر كل عملية في ضوء احتياجات المستفيد من الخدمة التعليمية.

خ4)- تقويم ومراجعة المعلومات التي تم جمعها من المؤسسات التعليمية الأخرى في ضوء المعايير التالية:

* تكلفة التطبيق.

* فهم العلاقة بين الكفاءة و التكلفة بحيث يتم اختيار أفضل المؤسسات التي تحقق اعلي جودة ترضي المستفيد بأقل تكلفة ممكنة.

* تحقيق المصداقية عن طريق مقارنة التطبيقات المختلفة للمؤسسات الجامعية في ضوء المعايير المحددة.

*استكمال المعلومات والتحقق منها بمراجعة تطبيقات المؤسسات الأخرى لمنع الوقوع في شرك معلومات مظللة.

خ5)- تحديد الفجوة؛ يتم تحديد الفجوة عن طريق المقارنة بين طرق تنفيذ العمليات لدى المؤسسة التعليمية محل الدراسة والمؤسسة الأخرى صاحبة الأداء المتميز.

خ6)- وضع وتطبيق خطة للتنفيذ؛ لتحسين وتطوير العمليات المختارة على أن تعد بطريقة مبتكرة ومنهجية.

[1]- VLASCEANU Lazar, GRUNBERG Laura & BARLEA Dan, Op.Cit, pp 34 : 35.

[2]- إسماعيل مجيل داوي، مرجع سابق، ص ص 84 : 85.

المطلب الثاني : نظام ضمان الجودة

حضي مفهوم ضمان الجودة باهتمام كثير من القائمين على تطوير التعليم، حيث تزايد التأكيد على إمكانية تحسين جودة الخدمات من خلالها، والنظر إليها على أنها نظام يمكن تطبيقه في مؤسسات التعليم الجامعي وذلك من خلال تركيز على التحسين المستمر، وسيتم في هذا المطلب تناول نظام ضمان الجودة وكيفية تفعيله في مؤسسات التعليم العالي.

أولا/ مفهوم وأهمية نظام ضمان الجودة

إن المتتبع لحركة تطور الاهتمام بالجودة يلاحظ أن ضمان الجودة يمثل واحد من أهم مراحل هذا التطور، حيث كان ظهورها في ستينيات القرن الماضي وتزامنا مع ظهور مفاهيم الرقابة الشاملة على الجودة عام 1961م، وحلقات الجودة عام 1962م، وبرنامج المعيب الصفري عام 1965م، وكنتيجة لما حققه هذا المفهوم في المجال الصناعي تمت استعارته إلى الأنشطة الخدمية بما فيها مؤسسات التعليم العالي ليحقق نجاحا اكبر من الذي حققه في المجال الصناعي.

1- تعريف نظام ضمان الجودة

إن الاهتمام المتزايد بهذا المفهوم من قبل الباحثين افرز عنه ظهور تعاريف مختلفة له، وهو ما أدى إلى صعوبة إيجاد تعريف يتفق عليه جميع الباحثين، ولكن سيتم التطرق إلى أهم هذه التعاريف.

أ)- يعرفه ادوارد SALLIS Edward بأنه: " تحقيق المطابقة والانسجام مع المواصفات المحددة أو الموضوعة سلفا للمنتج أو الخدمة من خلال الحصول على عملية الإنتاج أو التقديم الخدمة صحيحة من أول مرة، وكل مرة ".[1]

ب)- ويعرفه جوران JURAN حسب المواصفة القياسية ISO 8402 / 1986 بأنه: " كل الأفعال المخططة والنظامية الضرورية لإعطاء الثقة بأن قد حققت الرضا لحاجات معينة وهذه الفعاليات تقوم بمسح مستمر لمدى مناسبة وفعالية برنامج ضبط الجودة ".[2]

ج)- كما عرف معهد المواصفات البريطاني (BSI) نظام ضمان الجودة وفق المواصفة (BS 4778 /1979) بأنه: "كل الأنشطة والوظائف المتعلقة بإحراز وتحقيق الجودة ".[3]

د)- ويرى الوادي والطائي أن نظام ضمان الجودة هو مجموعة من الأنشطة الرقابية التي تمارس بصورة مبكرة (أو وقائية) وتكفل وتعطي الثقة بعدم حصول انحرافات أو مشكلات ومنعها، ويهدف إلى توفير مستويات الجودة

[1]- محمد اشرف السعيد أحمد، الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي، مصر : دار الجامعة الجديدة للنشر، 2007، ص 143.

[2]- الطائي يوسف حجيم، العبادي محمد فوزي والعبادي هاشم فوزي، مرجع سابق، ص 307.

[3]- أحمد ميسر إبراهيم ومحمد ليلى مصطفى، (2013/11/11)، " منطلقات ضمان الجودة في أنشطة التعليم العالي العربي "، مجلة بحوث مستقبلية، كلية الحدباء الجامعة، العراق، العدد 19، 2008، ص 59. (على الخط)

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=63073/pdf

المقررة، ويمتد ضمان الجودة من تصميم المنتوج (سلعة أو خدمة) إلى مدخلات هذا المنتوج إلى إخضاعه للعمليات المناسبة إلى وصوله وتسليمه للمستفيد وإشباع حاجاته، والقيام بالتوثيق والتحسين المستمر في جميع أوجه النظام.[1]

ومما سبق يمكن القول بأن نظام ضمان الجودة هو نظام يستند على المدخل الوقائي، يهدف إلى الارتقاء بالممارسات المهنية بما يضمن الاستفادة القصوى من الموارد والمصادر وصولا إلى مخرجات عالية الجودة، فهو نظام يعتمد أساسا على منع وقوع الأخطاء وضمان الأداء الجيد من أول مرة.

2- تعريف نظام ضمان الجودة في التعليم العالي

بقي الأمر محصورا في المؤسسات الصناعية والخدمية من غير التعليمية حتى الثمانيات من القرن الماضي حيث بدأت بعض الدول الأوربية بوضع آلية جديدة لضمان الجودة في نظام التعليم العالي وانطلاقا من ترسيخ ثقافة الجودة.

ولقد ساهم مؤتمر الشبكة الدولية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي الذي تم عقده عام 1993م بمدينة مونتربال الكندية في انتشار مدخل ضمان الجودة وإعطائه صورة أكثر نضجا كما نتج عنه إنشاء العديد من المراكز الدولية لتقويم وضمان الجودة.[2]

أ)- تعرف صفاء عبد العزيز وحسين نظام ضمان الجودة بأنه: " مجموعة الإجراءات التي من شأنها التأكد من أن عملية الرقابة على الجودة تتم طبقا لخطة مسبقة على خدمة قد استوفت الشروط والمواصفات الفنية، ويعبر نظام الجودة عن التقييم المستمر بالطرق والأساليب العلمية للعمليات والخدمات لمؤسسة، مع تحليل جميع الأعمال والنتائج وتسجيلها ومقارنتها بالوثائق المرجعية لمطالب الجودة بهدف التأكد من هذه المطالب نتيجة لتحقيقها ".[3]

ب)- وتعرفه لجنة ضمان الجودة التعليم العالي على انه: " فحص إجرائي نظامي للمؤسسة وبرامجها الأكاديمية لقياس المنهجية من حيث المناسبة الترتيبات المخططة لتحقيق أهدافها، والتطبيق من حيث توافق الممارسة الفعلية مع الترتيبات المخططة، والنتائج من حيث تحقيق الترتيبات والإجراءات للنتائج المطلوبة، والتقييم والمراجعة من حيث قيام المؤسسة بالتعليم، والتحسين من خلال تقييمها الذاتي للترتيبات والطرق والتنفيذ والنتائج ".[4]

---

[1]- مجيد سوسن شاكر والزيادات محمد عواد، مرجع سابق، ص 21.

[2]- النجار صباح وجواد مها كامل، (2014/01/12), " دراسة عقبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي الأهلي "، مجلة التراث الجامعة، كلية التراث الجامعة، العراق، العدد 14، 2013، ص 30. (على الخط)

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=88535/pdf

[3]- عبد العزيز صفاء محمود وحسين سلامة عبد العظيم، " ضمان جودة معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي في مصر (تصور مقترح) "، المؤتمر السنوي الثالث عشر للاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، الجمعية المصرية المقارنة والإدارة التعليمية وكلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة، 24- 2005/02/25، الجزء الثالث، ص 475.

[4]- بروش زين الدين وبركات يوسف، " مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق "، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي, اتحاد الجامعات العربية، الجامعة الخليجية، البحرين، 4- 2012/04/5، ص ص 810 : 811.

ج)- ويرى حسين أنه: " كل الإجراءات المخططة والمنهجية اللازمة لإعطاء ثقة كافية بأن المنتج التعليمي أو العملية التعليمية المؤداة تستوفي مطالب الجودة المعطاة ".[1]

استنادا إلى ما سبق، يمكن القول بأن نظام ضمان الجودة في التعليم العالي هو كل السياسات والمواقف والأفعال والإجراءات الضرورية التي تجسد مدى قدرة إدارة مؤسسات التعليم العالي على تحقيق أهدافها، والتأكد من أن الجودة في خدمات التعليم العالي موجودة ومستمرة ومعززة.

3- أهمية نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

يمكن النظر إلى أهمية نظام ضمان الجودة من خلال قدرته ترجمة احتياجات الزبائن في العملية التعليمية، ولها يرفع من القابلية التسويقية لخدمة التعليم العالي محليا ودوليا، ويعزز ثقة الزبون بها عن طريق إزالة الفجوة بين توقعاته وما تقده مؤسسات التعليم العالي من خدمة متميزة.

تنبع أهمية النظام ضمان الجودة في التعليم العالي من سعيه لتحقيق أهداف متعددة:[2]

أ)- منها ما هو على مستوى المؤسسة التعليمية؛ وتتضمن:

- تعظيم الإنتاجية الكلية (إنتاجية الخريج في المجتمع، إنتاجية البحث العلمي، إنتاجية المؤسسة التعليمية، التعليم المستمر، الإسهامات المجتمعية).
- تحديث المناهج والمساقات وتطويرها.
- تحقيق نمو الأنشطة وإستمراريتها.
- تحسين سمعة المؤسسة التعليمية وشهرتها.
- التمكين من مقابلة احتياجات الطلاب، العاملين والممولين.[3]

وإضافة إلى ذلك يحقق نظام ضمان الجودة للمؤسسات التعليمية التي تتبناه:[4]

- ضمان أن التحسين المنظومي المستمر والحقيقي للجودة قد تم انجازه من خلال العمليات الجوهرية والنواتج الأساسية.
- طمأنة المؤسسات الخارجية والعملاء حول القضايا المتعلقة بجودة الأداء.
- تعزيز التغيير في الثقافة التنظيمية للمؤسسة تجاه الجودة.

ب)- ومنها على المستوى الاقتصاد الوطني؛ فيقدم نظام ضمان الجودة ما يلي:

- تأسيس خدمات تعليم عال بجودة متميزة.

---

[1]- حسين سلامة عبد العظيم، مرجع سابق، ص 136.

[2]- أحمد ميسر إبراهيم ومحمد ليلى مصطفى، مرجع سابق، ص ص 63 - 64.

[3]- راضي جواد محسن وعباس بشرى عبد الحمزة ، (2013/12/11), " ضمان الجودة في التعليم العالي وأثره في جودة الخدمة المدركة – دراسة اختباريه على عينة من طلبة كلية الإدارة والاقتصاد / جامعة القادسية ", مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية, جامعة القادسية, العراق, المجلد 14, العدد 4, 2012, ص 86. (على الخط)
http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=69903/pdf

[4]- BOYLE Patrick, (10/10/2010), " Views from Different Hilltops : Getting the Indicators Right in Educational Quality Assurance ", (on line) http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/025boyle.html

- تطوير القابلية التنافسية لهذه الخدمة على المستوى الدولي.
- تحسين عملية استغلال الموارد على نحو عقلاني واقتصادي.
- صيانة الموارد البشرية والمادية والمعلوماتية وتطويرها.
- تحقيق التفاعل الكفء مع السوق العمل وتوجيهات المستقبلية في مجال التطور العلمي والمعرفي.

ج)- أما على مستوى الزبون؛ من خلال:

- التمييز الصحيح والدقيق لمتطلبات الزبون.
- تحقيق الخدمة في الموقع والمكان والهيئة والتكلفة والموفورية المناسبة.

هذا وفضلا عن إمكانية نظام ضمان الجودة أن يحقق التكامل بين جهود أعضاء المؤسسة التعليمية بالإدارة العليا وانتهاء بأدنى مستوى تنظيمي، مع حشد هذه الجهود باتجاه تحقيق أهداف الجودة وما يعرف بالمسؤولية الجماعية تجاه الجودة، وتقدم برامج التدريب والتحفيز في مجال الجودة الوسيلة الأفضل في هذا الاتجاه.

ثانيا/ آلية تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي

إن توفير بيئة مساندة للتعليم العالي مرتفع الجودة عن طريق تطبيق نظام ضمان الجودة ليس بالأمر اليسير على كافة الأطراف المعنية في نظام التعليم العالي، و ذلك ما يحتم على المؤسسات التعليمية الراغبة في تطبيق نظام ضمان الجودة أن تلتزم بالخطوات الإجرائية في التطبيق وأن تلم بجميع العناصر والمكونات الأساسية له ساعية بذلك للاستفادة من المزايا التي يحققها هذا النظام وتفادي الفشل في إقامته وتبنيه.

1- مكونات نضام ضمان الجودة في التعليم العالي

تباينت الأدبيات في تحديد المكونات التي يقوم عليها نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والسبب يعود إلى اختلاف أهداف هيئات الاعتماد الأكاديمي الخاصة بكل بلد، إلا أنها تنحصر في ثلاث أعمدة أساسية هي:[1]

أ)- تخطيط الجودة؛ ويعرف بأنه الهيكل التنظيمي والإجراءات والعمليات والموارد اللازمة لتطبيق إدارة الجودة، ويجب أن تكون هذه النظم شاملة نظرا لأهميتها في تحقيق الجودة، ويتم تصميم نظم الجودة بصفة أساسية بهدف إشباع حاجات العملاء الداخليين والعملاء الخارجيين؛ ويتضمن تخطيط الجودة في التعليم العالي في:[2]

- تخطيط البرامج والمناهج التعليمية، وتحديد الملامح في ضوء جودة خدمات التعليم ووضع الأهداف والعوامل المؤثرة فيها.

[1]- الثقفي أحمد سالم علي، " مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظرا أعضاء هيئة التدريس والطلاب "، (أطروحة دكتوراه في المناهج تدريس الرياضيات - جامعة أم القرى، غير منشورة)، السعودية، 2009، ص ص 18 – 19.

[2]- الرويشد فيصل مد الله، " إمكانية تطبيق الجامعات الحكومية السعودية لإدارة الجودة الشاملة وفق معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة "، (أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية - جامعة اليرموك، غير منشورة)، الأردن، 2006، ص 32.

– تخطيط المراقبة والعمليات، والإعداد لتطبيق الجودة، ويشمل عملية التنظيم والجداول الزمنية.

– إعداد خطط الجودة ومقاييسها لتحسين جودة خدمات التعليم.

ب)– تحسين الجودة؛ يشير تحسين الجودة إلى الطرق والمقاييس التي تستعين بها المؤسسة التعليمية بهدف تحقيق الكفاءة والفاعلية للأنشطة والعمليات، وتحسين الإنتاجية، ومستوى رضا العملاء والمؤسسة نفسها.

وتتضمن خطوات تحسين الجودة فيما يلي:[1]

– مشاركة كل العاملين في المؤسسة التعليمية في تحسين الجودة.

– إيجاد الموضوعات التي تساعد في بدء المشروعات والإجراءات المرتبطة بعملية التحسين.

– تحديد نقاط الضعف ونقاط القوة، وجمع البيانات وتحليلها.

– تقبل المقاييس التصحيحية والوقائية والتغيرات الأساسية التي تهدف إلى عملية التحسين.

– التأكيد على التحسين استنادا على جمع البيانات و تحليل المعلومات الجديدة الخاصة بعملية التحسين.

– الاستمرار في إحداث وتحقيق عمليات التحسين والتغيرات المطلوبة.

– التحسين المستمر عن طريق تطبيق برامج التدريب الجديدة وإجراءاتها.

ج)– ضبط الجودة؛ يشير إلى العمليات والأساليب التي يتم استخدامها داخل المؤسسات لضمان التزامها بمعايير الجودة وتحقيق مستوى عال من التحسين المستمر في معدل الأداء.

ويتم ضبط الجودة من خلال المراحل التالية:[2]

– وضع المواصفات التي تحدد جودة الخدمة التعليمية طبقا لمتطلبات المستفيد.

– وضع المستوى القياسي لهذه المواصفات.

– التخطيط لتحقيق الجودة المطلوبة من خلال تحديد التقنية التكنولوجية المستخدمة، وتحديد الموارد والأجهزة المطلوبة، واختيار وتدريب العاملين، وخطوات التدريب وضبط الجودة.

– القيام بالعمليات طبقا للتقنيات المستخدمة.

– مقارنة المستوى الفعلي للمواصفات بالمستوى القياسي.

– اكتشاف الأخطاء و إيجاد الحلول.

2– مراحل وعناصر نظام ضمان الجودة في التعليم العالي

لكي نستطيع التأكد من أن المؤسسة التعليمية تحقق معايير ضمان الجودة لا بد أن يمر تطبيق نظامها بمرحلتين أساسيتين:

أ)– مرحلة التقويم الذاتي؛ ويمثل الخطوة الأولى في تطبيق نظام ضمان الجودة، حيث تستطيع المؤسسة تحديد موقفها الحقيقي وواقعها، ويتم تحليل مؤشرات هذا الواقع مما يساعد على وضع إستراتيجية للتطوير والتحسين

[1]– الرويشد فيصل مد الله، مرجع سابق، ص 33.

[2]– عبد العزيز صفاء محمود وحسين سلامة عبد العظيم، مرجع سابق، ص 477.

المستمر على أساس قياس معدل الأداء والانجاز، وتتطلب هذه المرحلة مشاركة كافية لأفراد العاملين في المؤسسة وتحسين دافعيتهم نحو العمل والاهتمام بنتائجه والتوجه نحو التنمية المنشودة.

ب)- مرحلة التقويم الخارجي أو المحاسبة الخارجية؛ و يقوم بها الخبراء، و هنا يثار سؤال مهم، لماذا تتم عملية التقويم الخارجي؟ وما جدواها في ضمان الجودة؟ والإجابة على هذا السؤال تمكن في أن أهمية التقويم الخارجي للمؤسسة ترجع إلى إمكانية مقارنة مؤشرات الأداء فيها بمؤشرات الأداء في المؤسسات العالمية الأخرى لإمكانية الاستفادة منها، إلا أن هذه الأهمية تتناقض بسبب وجود نوع من الألفة بين الخبراء والعاملين في المؤسسات نتيجة لتعدد الزيارات الميدانية، ومن تم تدعو الحاجة إلى الاستعانة بخبراء جدد لكي يتم عملية التقويم بمزيد من الموضوعية.[1]

وفي ضوء تلك المراحل فان هناك مجموعة من العناصر الأساسية يجب أن تتوفر في نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، والتي تعتبر كمبادئ لتطبيق هذا النظام، وهي:[2]

- وجود رؤية عامة، أهداف وقيم أساسية، مهمة وإستراتيجية.
- القيادة الفعالة، وخطط ونظم لتطوير هذه القيادة.
- توفير برامج وسياسات للتطوير الاستراتيجي الشامل لكل العناصر البشرية في المؤسسة التعليمية.
- التكريس الصريح لكل الأنظمة الجزئية والعمليات والمعايير لتحقيق الجودة وضمان مستوى البرنامج التعليمي المقدم.
- قاعدة نظام معلومات شاملة ومتكاملة للجودة.
- نظام إداري شامل موجه بالأداء وقائم على مدخل النظام.
- الهيكل التنظيمي والتصميم الوظيفي الذي يزيد من الفعالية في أداء كل المجموعات للوظائف الأساسية.
- عمليات وإجراءات واضحة والتي تتيح تحسين للجودة المستمر.

ويقوم نظام ضمان الجودة بدور حيوي وفعال في مؤسسات التعليم العالي حيث يسعى إلى محاولة إيجاد التوازن بين الكمية والنوعية، وكذلك بين استقلال المؤسسات وحرية أعضائها الأكاديمية وإجراءات التقويم الخارجي، كل ذلك في سبيل الوصول إلى مستويات قياسية لجودة خدماتها التعليمية.

[1]- حسين سلامة عبد العظيم، مرجع سابق، ص ص 154 : 155.

[2]- BOYLE Patrick, Op.Cit.

3- خصائص ووظائف نظام ضمان الجودة في التعليم العالي

إن فعالية تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي تزيد إذا توفر هذا النظام على خصائص تميزه عن باقي الأنظمة، ويتمثل أهمها فيما يلي: [1]

أ)- الالتزام بالمشاركة من قبل كل الأفراد العاملين والطلبة المشاركين في عمليات ضمان الجودة، وذلك عن طريق:

- التقويم الذاتي وتقويم المجالات الأكاديمية والإدارية.
- التجميع المهني للأسباب الخاصة بالرضا عن الخدمة التعليمية وخبرات الطالب، متضمنا في ذلك المقارنات الخارجية.
- التقويم الخارجي للمقررات المهنية من خلال الاعتماد والمراجعة الدولية.
- المدخل المزدوج لمدخلات الطالب والعاملين في عمليات ضمان الجودة وتحسينها.
- الاستخدام التنظيمي لخبرات العملاء لتحسين تنمية العاملين وتدريبهم المهني.

ب)- التركيز على الإدارة ذات الكفاءة والتخطيط وعمليات الموارد لتحقيق التميز والتحسين المستمر، وذلك من خلال:

- ربط الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة بالخطط والأولويات ونظم المراجعة والتقويم.
- وضع لائحة أكاديمية ولجان تطوير وتطبيق ومراجعة السياسات الأكاديمية.
- دوائر نظامية من المراجعة للمؤسسة التعليمية والخدمات والوحدات الإدارية.
- الربط بين عمليات التقويم الأكاديمية والإدارية.
- توفير الدعم المالي المتمركز حول الأداء التعليمي والبحث.
- توزيع الدعم وموارده في جميع مجالات عملية التحسين.
- وضع خطط التعليم والتعلم وربطها بعملية الدعم والتحويل.
- إدارة الأداء ونظم التطوير لكل الأفراد العاملين بما فيهم المديرين.

ج)- الالتزام بتقييم المخرجات والعمليات في مقابل المعايير الخارجية، وذلك عن طريق:

- الروابط الرسمية مع المؤسسات التعليم العالي الرائدة في العالم وتطبيق المقارنة المرجعية بأفضل المعايير الأكاديمية والمخرجات.
- المقارنة المرجعية لعملية ضمان الجودة في المؤسسات الأخرى على المستوى المحلي والعالمي، وتتطلب هذه الملامح بعض الشروط التي تدعم ضمان الجودة، ومنها:

* أن يكون أعضاء هيئة التدريس مؤهلين للعمل داخل المؤسسة ولديهم المعرفة والمهارات الكافية للقيام بأدوارهم وأداء واجباتهم على أكمل وجه.

[1]- الثقفي أحمد سالم علي، مرجع سابق، ص ص 17 : 18.

* أن يتم تعيين أعضاء هيئة التدريس في وظائف طويلة الأمد.
* أن توجد خدمات الكترونية وإدارية مناسبة داخل المؤسسة.
* أن يوجد دعم إداري كفء سواء فيما يتعلق بالجانب المهني أو الجانب الأكاديمي.
* أن تستند عملية التعيين والترقية على بعض السمات الأكاديمية والروابط الاجتماعية والسياسية.

إن هذه الخصائص المميزة لنظام ضمان الجودة تدعم بثلاث وظائف أساسية توجه هذا النظام الوجهة الصحيحة نحو تحقيق الأهداف التي أقيم من أجلها، ويمكن تجميع هذه الوظائف في ثلاث مجاميع أساسية:[1]

– التحسين المستمر في العمليات (التخطيط، التصميم، التعليم والتعلم) تماما مثل التحسين المستمر للجودة في المخرجات (نواتج تعلم الطالب، خبرات النظام).

– مساعدة المؤسسة في الحصول على أعلى مستويات الثقة في أدائها لجميع مسؤولياتها، ومساعدتها في الحصول على نواتج ومخرجات تعليمية متجانسة بما يتضمنه ذلك من كفايات ومساهمات المتخرجين.

– مساعدة المؤسسة على الاستغلال الأمثل للموارد لتحقيق الجودة والأهداف الإستراتيجية الأخرى، و يمكن تحقيق ذلك من خلال ضمان جودة عمليات الأنظمة الفرعية (التمويل، التخطيط الاستراتيجي، الإدارة)، تلك الأنظمة التي تحقق الكفاءة لبرامج الجودة.

وفي الأخير يمكن القول بأن نظام ضمان الجودة هو عبارة عن مدخل شامل ومتكامل لتحقيق جودة الخدمات في مؤسسات التعليم العالي والتحسين المستر لهذه الجودة، ويمكن للمؤسسات أن تعزز تطبيقاتها لهذا النظام عن طريق حصولها على شهادة الاعتماد الأكاديمي من أحد الهيئات المانحة له المحلية أو الدولية.

المطلب الثالث: الاعتماد الأكاديمي

يعتبر الاعتماد الأكاديمي من وسائل ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وبواسطته يتم الاعتراف بأن المؤسسة أو برامجها تحقق معايير الجودة التي تضعها هيئات خارجية مستقلة، وبالتالي تولد الثقة لدى المجتمع التعليمي وكافة المستفيدين من الخدمات التعليم العالي.

أولا/ مفهوم وأهمية الاعتماد الأكاديمي

لجأت الكثير من الدول الغربية إلى الاعتماد الأكاديمي كآلية للحفاظ على جودة الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي فيها، ومن ذلك أنشئت هيئات مانحة سمي بعضها هيئة اعتماد (Accreditation) والبعض الآخر سمي هيئة تقييم (Evaluation).

[1]- BOYLE Patrick, Op.Cit.

1 – مفهوم الاعتماد الأكاديمي

إن مصطلح الاعتماد من المصطلحات الحديثة، بدأ استخدامه في الكتابات العربية مع بداية التسعينات من القرن الماضي، نتيجة لشيوع مفاهيم استخدام الجودة في المؤسسات التعليمية، حتى أنه ارتبط في مؤسسات التعليم العالي بمبادئ وأسس ضمان الجودة والتي تبدو منسجمة ومتداخلة في المضامين والإجراءات.

فالاعتماد في اللغة يعني: الثقة، واعتمد الشيء أي وافق عليه، ويعني المصطلح باللغة الانجليزية Accreditation إقرار، أو قبول.[1]

واصطلاحا يعني الإجازة لجهة أو مؤسسة تعليمية بالقيام بنشاطات تعليمية بعد أن تكون قد حققت الشروط الواجب توفرها في تلك المؤسسة، أو بمعنى إعطاء تقييم للمؤسسة مما يترتب عليه إعطاء حكم حول أهلية وكفاءة هذه المؤسسة.[2]

تشير التجربة الأمريكية إلى أن أشكال الاعتماد الأكاديمي الأولى تعود إلى سنة 1784م،[3] عندما أنشئ مجلس المحاكمة من اجل تنظيم وتخطيط وترخيص صلاحيات المؤسسات التعليمية، ومن أهم تعاريفه، نذكر:

أ)– يعرف الاعتماد الأكاديمي بأنه: " عبارة عن تقويم البرامج وسياسة المؤسسة التعليمية للتحقق من مدى تطبيقها لمعايير معينة، تضعها عادة مؤسسة دولية تعرف بهيئة الاعتماد، فإذا حققت المؤسسة التعليمية الحد الأدنى من تلك المعايير، تمنح الاعتماد وتصبح شهاداتها معترف بها لدى المؤسسات الأكاديمية والمهنية الأخرى ".[4]

ب)– ويعرفه مجلس اعتماد التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية (CHEA) بأنه: " عملية مراجعة خارجية (External Quality Review) تستخدم بواسطة التعليم العالي لمراقبة الكليات والجامعات والبرامج التعليمية لضمان الجودة وتحسينها.[5]

ج)– ويرى الورثان: " أن الاعتماد الأكاديمي فلسفة أمريكية بحتة تتصل بالعمليات الاختيارية التي يقوم بها فريق من المتخصصين من خلال جمعيات غير حكومية لإنجاز هدفين هما : جعل المؤسسات الأكاديمية مسئولة أمام بعضها البعض عن تحقيق أهداف محددة وملائمة لها ولبرامجها التربوية، وفحص مدى وفاء هذه المؤسسات وبرامجها بمعايير محددة ".[6]

---

[1]– أمين هنار إبراهيم، مرجع سابق، ص 286.

[2]- SYWELEM Mohamed M. Ghoneim & WITTE Jame E, (14/10/2010), " Higher Education Accreditation in View of International Contemporary Attitudes " Contemporary Issues in Education Research, Vol (2), No (2), 2009, p1. (on line)

http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509233.pdf

[3]– الخطيب محمد شحات، مرجع سابق، ص 203.

[4]– حسن هالة فاضل، (2014/12/01)، " معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات / جامعة بغداد أنموذجا "، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، المجلد 21، العدد 6، 2014، ص 886. (على الخط)

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=91223/pdf

[5]– الثقفي أحمد سالم علي، مرجع سابق، ص 40.

[6]– أمين هنار إبراهيم، مرجع سابق، ص 288.

د)- وتعرفه اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد أنه: " نشاط مؤسسي علمي موجه نحوى النهوض والارتقاء، بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملة التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها ".[1]

هـ)- وتعرف الموسوعة الدولية للتعليم العالي الاعتماد بأنه: " الاعتراف العني لمدرسة ما أو معهد أو كلية أو جامعة أو برنامج دراسي متخصص تتوافر فيه مؤهلات ومعايير تعليمية معينة معترف بها رسميا، ويتضمن الاعتراف تقييم علمي مقبول لجودة مؤسسات التعليم أو البرامج بهدف التطوير والتشجيع نحو الأفضل لهذه المؤسسات والبرامج باستمرار".[2]

ومن خلال ما سبق، يمكن أن نستنتج أن الاعتماد الأكاديمي عبارة عن عملية تقويم تخضع لها مؤسسة التعليم العالي أو برنامجها بمبادرة طوعية منها وتقوم بها إحدى هيئات الاعتماد استنادا إلى معايير للجودة محدد مسبقا لهذا الغرض، ثم يتقرر وفق ذلك التقويم بأن تلك المؤسسة أو البرنامج قد استوفت أو تجاوزت الحد الأدنى من المعايير لتصبح بدلك معتمدة إما محليا أو دوليا حسب الهيئة مانحة الاعتماد.

ويتداخل كثير مفهوم الاعتماد مفاهيم أخرى لها نفس الدلالات كمفهوم ضمان الجودة والمساءلة والتفتيش والمراقبة، ولكنها تختلف فيما بينها اختلافات بسيطة حيث تعنى المساءلة بتحقيق النتائج المرجوة، بينما يعنى التفتيش بضبط وتحسين الأداء والمراقبة تهتم بالدرجة الأولى بجودة المدخلات، وهي تهدف جميعا إلى تطوير مؤسسة التعليم ونظامها وتحسين جودة خدماتها.[3]

وتستند عملية الاعتماد الأكاديمي على عدد من المنطلقات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار من أهمها:[4]

أ)- أن الإصلاح الجامعي عملية مستمرة؛ لا تتوقف عند مرحلة معينة لأن تقويم الأداء الجامعي هو عملية مستمرة أيضا وأن الاعتماد الأكاديمي مرحلة ينبغي أن تتجدد كلما استجدت متغيرات جوهرية.

ب)- أن الإصلاح الجامعي عملية شاملة؛ مما يستلزم تقويم مختلف عناصر العملية التعليمية وأن يمتد الاعتماد الأكاديمي ليشمل كلا منها، وهذا هو الاعتماد المؤسسي الذي يتناول المؤسسة كاملة.

ج)- الاعتماد الأكاديمي ليس هدفا في حد ذاته؛ وإنما ضمان الجودة ورفع مستوى الأداء لأقصى درجة ممكنة هو الهدف.

---

[1]- أدحيريح صالح الحسين، " إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم (عرض بعض النماذج والتجارب العربية والعالمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي) "، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي, اتحاد الجامعات العربية، الجامعة الخليجية، البحرين، 4- 2012/04/5، ص 620.

[2]- النجار صباح مجيد وجواد مها كامل، مرجع سابق، ص 141.

[3]- البنا عادل سعيد وعمارة سامي فتحي، " إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي في مصر (دراسة ميدانية) "، المؤتمر الثاني عشر (العربي الرابع) حول تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، مصر، 18 - 2005/12/19، ص 268.

[4]- اتحاد جامعات العالم الإسلامي، " دليل الجودة والاعتماد لجامعات العالم الإسلامي "، (2010/10/14)، 2006، ص ص 34 : 35.(على الخط)
http://www.fuiw.org/upload/ar/pub/dalil_jawda_ar.pdf

د)- المؤسسة التعليمية منظومة متكاملة؛ وتقاس مدى جودتها بمدى التفاعل بين عناصرها وينبغي الحكم على كل منها في ضوء الآخر.

هـ)- أن معايير الاعتماد هي أساسا معايير كيفية؛ وليست الإحصاءات والأرقام التي تطلب في أثناء التقويم إلا عناصر مساعدة للحكم على فاعلية المؤسسة ذاتها ولإصدار أحكام كيفية في النهاية.

و)- ينبغي توقع التفاوت في مستويات الأداء بين عناصر التعليم العالي في المؤسسة الواحدة؛ فقد يكون مرتفعا في جانب وضعيفا في جانب آخر.

ز)- أن الضعف الواضح في أحد عناصر المؤسسة التعليمية قد يهدد الاعتماد المؤسسي نفسه يؤثر بالتالي على اعتماد العناصر الأخرى.

ح)- الاعتماد الأكاديمي ليس: - ترخيصه - ترتبا للمؤسسات - منحا لشهادات جامعية - مستهدفا الحد الأقصى من الأداء.

2- أهمية الاعتماد الأكاديمي

تمنح مؤسسات التعليم العالي التي تلتزم بتوفير معايير محددة للجودة شهادة اعتماد قد تختلف معاييرها من بلد إلى آخر أو من مؤسسة لأخرى، إلا أنها تتفق جميعا على تحقيق أهداف الاعتماد والمتضمنة المساهمة في تعزيز جودة خدمات التعليم، وخلق معايير للتقييم الداخلي في المؤسسات، والتأكد من اتخاذ الإجراءات المناسبة للتحسين في حال وجود أي نقص في الالتزام بمعايير الجودة، وتزويد الطلبة وذويهم وأصحاب الأعمال بالمعلومات التي تبين كيفية حصول الطلبة على شهادات بموجب معايير جودة تعليمية معتمدة.[1]

ويعد الاعتماد الأكاديمي في بعض الدول الأوربية فرصة لتقويم وتدعيم صورتها عن طريق تحقيق الجودة، ولذلك فإنه فرصة أيضا لتحسين موقعها في سوق العمل على المستوى الدولي، وقد يكون الهدف الرئيسي هو حماية الطالب والزبون، وتوفير الدعم والمساندة، والاعتراف بجودة المقررات الدراسية.[2]

وقد أوضح مجلس الاعتماد لتعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية (Council for Higher Education Accreditation) أهمية الاعتماد فيما يلي:

أ)- تشجيع الثقة في عدالة ودقة عرض التعليم الذي تقدمه المؤسسات والبرامج، وصف الخدمات المقدمة للطلبة والإنجازات المتوفرة في الخريجين.

ب)- ضمان أن طرف محايد (هيئة الاعتماد) قام بمراجعة جودة خدمات التعليم المقدمة ووجد أنها مرضية استنادا إلى خبرة الأقران.

[1]- صبري هالة عبد القادر، " جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي - تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن "، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، اتحاد الجامعات العربية، العدد 4، 2009، ص 154.

[2]- النجار صباح مجيد وجواد مها كامل، مرجع سابق، ص 140.

ج)- يؤكد أن المؤسسات والبرامج تمتلك عمليات لمواجهة تغييرات أكاديمية وتوقعات الجمهور المستفيد من خدمات التعليم العالي.

د)- يوفر للطلبة المؤهلين فرصة الحصول على المساعدات المالية الفيدرالية.

هـ)- يساعد طلبة المؤسسات المعتمدة في الحصول على فرص القبول و الانتقال للدراسات العليا بين مؤسسات التعلم العالي.

و)- يساعد الطلبة في الدخول إلى المهن عندما يتطلب مجال مهني معين توظيف خريجين من المؤسسات أو البرامج المعتمدة.

ز)- إشارة إلى أرباب العمل المحتملين أن البرامج التعليمية المقدمة للطلبة استوفت المعايير محددة على نطاق واسع، إضافة إلى أن التخرج من مؤسسة أو برنامج معتمد قد يكون شرط أساسي للدخول إلى المهنة.[1]

ح)- التأكد من أن الأموال العامة وخاصة في مؤسسات التعليم العالي الحكومية، تذهب للأهداف الموضوعة من اجلها وأن هناك إمكانية للمحاسبة والمساءلة.[2]

كما أضافت جمعية الغرب للمدارس والكليات غايات أخرى للاعتماد تتمثل أساسا في:[3]

أ)- يؤكد للمجتمع التعليمي، وعامة الناس، والمؤسسات والوكالات الأخرى أن المؤسسة التعليمية اعتمدت لأنها تتوفر على الشروط الأساسية وتملك القدرة والفاعلية التعليمية، وقد تمر مراجعتها بنجاح وفق معايير المهنة.

ب)- تعزيز مشاركة المؤسسة العميقة مع قضايا الفاعلية التعليمية وتعلم الطلبة، وتطوير وتبادل الممارسات الجديدة في تقويم وتحسين عملية التعليم والتعلم.

ج)- تطوير وتطبيق معايير لمراجعة وتحسين جودة التعليم والأداء المؤسسي، والتحقق من صحة هذه المعايير ومراجعتها من خلال البحث المستمر والتغذية العكسية.

د)- تعزيز ثقافة اتخاذ القرار بناء على الحقائق داخل المؤسسات باستخدام مؤشرات الأداء التي يتم تطويرها بانتظام، وجمع البيانات لإعلام متخذي القرار المؤسسي، والتخطيط، والتحسين.

هـ)- تطوير نظم للمراجعة والتقويم المؤسسي.

و)- تشجيع تبادل نشط للأفكار بين المؤسسات العامة والخاصة التي تعزز مبادئ تحسين الأداء والفاعلية التعليمية، والمقارنة المرجعية.

---

[1]- Council for Higher Education Accreditation , (11/09/2014) , The Value of Accreditation, June 2010. (on line) www.chea.org /pdf.

[2]- صبري هالة عبد القادر، مرجع سابق، ص 154.

[3]- SYWELEM Mohamed M . Ghoneim & WITTE Jame E, Op.Cit, p 3.

ثانيا/ آلية الاعتماد الأكاديمي

يمثل الاعتماد الأكاديمي عملية تطبق من خلال آلية محددة لإضفاء الشرعية على الجهة طالبة الاعتماد من قبل الجهة المسئولة عن منح الاعتماد، والذي يبين فيه بأن الجهة الطالبة للاعتماد قادرة على تحقيق أهدافها من خلال برامجها الأكاديمية، وتنظيماتها الإدارية والمالية والبيئية والبحثية، والوسائل والتجهيزات العلمية المتوفرة بالإسناد إلى عدد من المعايير والمقاييس الواضحة المعالم، و وفق إجراءات وتعليمات معدة مسبقا.

1- شروط ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي

على المؤسسة الراغبة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي من هيئة الاعتماد أن تتوفر فيها شروط ومتطلبات ضرورية لمزاولة إجراءات عملية الاعتماد ،وتتمثل هذه الشروط والمتطلبات فيما يلي:[1]

أ)- فبالنسبة لمتطلبات التطبيق؛ فهي:

- أن تحدد المؤسسة التعليمية أهدافها التعليمية بما يتلاءم مع حاجة المجتمع الذي تعمل فيه، وأن تكون هذه الأهداف مناسبة للاعتماد الأكاديمي.

- أن يكون لها مجلس أمناء يعمل كأداة مستقلة لرسم السياسات العامة ويكون من بين أعضائه إضافة إلى قادة المؤسسة ممثلون للمصالح العامة.

- أن يكون لها عميد أو رئيس تنفيذي مسئول عن المؤسسة ومعه عدد كاف من الإداريين والموظفين لإدارة أمورها.

- توفير موارد مالية لتحسين إمكانات المؤسسة.

- أن يتوفر لدى المؤسسة عدد كاف من الكادر التدريسي من ذوي الخبرة.

- أن تتحدد سياسات القبول في المؤسسة بما يتلاءم والأهداف المعلنة وحسب كل تخصص ومستوى الشهادات الممنوحة.

- أن تقدم المؤسسة على الأقل واحد أو أكثر من البرامج التعليمية التي تؤدي إلى منح شهادة الليسانس في التخصص مع تحديد أهداف كل تخصص، و الوسائل المتاحة لدى المؤسسة لتحقيق هذه الأهداف.

- تقديم الدلائل لتطوير حرمها، وأنها تخطط لتطوير ذاتها في جميع المستويات الإدارية والمالية والأكاديمية، إضافة إلى تطوير أجهزتها المعملية والمكتبية.

- أن يتوفر لها برنامج للبحث العلمي ووسائل دعمه، يلم بكل وظائفها؛ بالإضافة إلى تقديم برنامج لخدمة المجتمع المحلي.

- يجب أن يكون هناك مصادر متاحة لتنفيذ أنشطة الاعتماد الأكاديمي (تقنيات، أشخاص...).

- يجب أن تتوفر الإمكانيات التي تؤكد أن أهداف الاعتماد يمكن أن تتحقق.

[1]- البنا عادل سعيد وعمارة سامي فتحي، مرجع سابق، ص ص 287 : 289.

– نشر النظام الداخلي للمؤسسة، وتحدد فيه : المصاريف الدراسية، متطلبات القبول، والسياسات الداخلية، وتعليمات منح الشهادة، وكل ما يتعلق بأمور الطلبة خلال مدة دراستهم.

– تزويد القيادات بالمعرفة والمهارات والاتجاهات التي تجعلهم أكثر التزاما ومساندة للتطبيق، وإصدار التشريعات التي تساند وتؤيد عملية التطبيق.

– أن يكون لدى العاملين رؤية واضحة عن الاعتماد الأكاديمي وشعورا بالحاجة إلى تطبيقه.

ب)– أما بالنسبة لشروط تطبيق الاعتماد؛ فهي:

– المرونة في تطبيق الاعتماد الأكاديمي.

– يجب أن تكون معايير التقويم معروفة وموافق عليها من قبل المعنيين بالاعتماد.

– وأن تكون مناهج وأساليب التقويم المستخدمة في الاعتماد الأكاديمي عصرية.

– يجب أن يكون الاعتماد الأكاديمي قادرا على الاستمرار في اعتماد الأنشطة التعليمية.

– وان تغطي عملية التقويم في الاعتماد الأكاديمي كل الأفراد المرتبطين بالبرنامج التعليمي.

–كما يجب أن يتضمن الاعتماد الأكاديمي الحصول على تغذية راجعة حول مجريات التقويم.

– وأن يتحدد قرار الاعتماد الأكاديمي برأي واضح إما بالإيجاب أو بالاشتراط أو بالرفض.

– كما يتم طباعة ونشر نتائج التقويم للاعتماد الأكاديمي.

إضافة إلى شروط ومتطلبات توفرها الدولة والوزراء المسئولة فيها عن التعليم العالي والمتمثلة في اتخاذ إجراءات عملية لإعداد بعض الكفايات البشرية في مجال الاعتماد الأكاديمي عبر دورات تدريبية في الدول الرائدة أو السباقة في التطبيق، وتشكيل هيئة عليا أو مجلس وطني للاعتماد، وتوفير الاستقلالية لمؤسسات التعليم العالي، وتكوين قاعدة بيانات دقيقة وشاملة لمختلف جوانب التعليم العالي، وخلق إطار وطني للعمل يكون متفق عليه من قبل أفراد المجتمع و خاصة أصحاب المصلحة.

2– مقومات نجاح الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي

إن توفر الشروط والمتطلبات السابقة في المؤسسة طالبة الاعتماد تعتبر كافية للبدء في إجراءات الاعتماد، ولكن لضمان اجتياز عتبة الاعتماد يجب تبني المقومات التالية:

أ)– خلق ثقافة الاعتماد وضمان الجودة بين العاملين في المؤسسة حتى يجد هذا النظام مساندة وقبولا؛ ويتحقق ذلك من خلال نشر الوعي المجتمعي العام بقيمة الجودة والسعي نحو تحقيقها في حياة الأفراد، والرغبة في تحقيق أعلى مستويات الأداء؛ ويستلزم ذلك وضع الخطط الإعلامية لنشر الثقافة لكي تتوفر القناعة الذاتية بضرورة تحسين الأداء و ضمان الجودة وأهمية الاعتماد.

ب)– نشر ثقافات أخرى مساندة يلزم تأكيد مفاهيمها وإشاعاتها بين مختلف العاملين بالمؤسسة التعليمية، ومنها:

– ثقافة الصدق مع الذات في قياس الأداء المؤسسي بما يضمن أداء أدوارها المختلفة وفق معايير موضوعية أساسها الدقة والجدية والالتزام والجودة.

– ثقافة التواصل المعرفي واحترام ما تطرحه الأجيال الجديدة من أفكار والاستفادة من المعارف العالمية.

– ثقافة الانجاز والعمل المنتج بعيدا عن إضاعة الوقت.

– ثقافة الجدارة والأهلية في اختيار القيادات في جميع مواقع العمل الأكاديمي والإداري مع الدراسة المتأنية للسير الذاتية لهذه القيادات و التأكد من مصداقيتها بعيدا عن المجاملات والضغوط أو التهاون في الشروط والمواصفات.

– ثقافة الثواب والعقاب بمنأى على المجاملات أو تجاوز القانون أو إرضاء الخواطر على حساب مصالح الغير أو اختراق الصالح العام بما لا يجيزه المنطق.

ج)– الحرص عند اختيار القيادات على مختلف مستوياتهم على توفير معيار الكفاءة والخبرة والإخلاص وليس أي معايير أخرى تعوق جودة الأداء (المحسوبية، الرشوة، الفساد....).

د)– وضع خطة تدريبية لتوعية العاملين داخل المؤسسة على التقييم الذاتي والقدرة على مراجعة النفس والرغبة الجادة في ذلك.

هـ)– إنشاء نظام للاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التعليمية تضعه وتتبناه هيئة عالمية للاعتماد وضمان الجودة على أن تتوفر لهذه الهيئة من مقومات العمل على ما يساعد على أدائه بكفاءة وموضوعية.[1]

3– الخطوات الإجرائية لعملية الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي

أمام المؤسسات الراغبة في الاعتماد صنفين من الاعتماد الأكاديمي:[2]

أ)– الاعتماد المؤسسي؛ ويعتبر اعتماد عام يركز على تقويم كل جزء من أجزاء المؤسسة التعليمية باعتبار أنها وحدات متكاملة، ويختص هذا النوع من الاعتماد بتقويم وتثمين مؤسسات التعليم العالي الكبيرة مثل الجامعات أو الكليات أو المعاهد المتخصصة أو المدارس المستقلة، أو مدارس التدريب المهني في التعليم العالي؛ وهكذا فإن البرامج التي تقدمها هذه المؤسسات لا يتم تقويمها وتثمينها بشكل منفرد وإنما كجزء من عملية الاعتماد هذه، وبالتالي فالاعتماد المؤسسي يكون ذا نهج وتوجه واسع.

ب)– الاعتماد التخصصي؛ يهتم هذا النوع من الاعتماد بتقويم وتثمين البرامج داخل مؤسسات التعليم العالي الكبيرة، وهو العملية التي تكون مستقلة عن الاعتماد المؤسسي؛ وعرف أيضا بالاعتماد البرامجي أو الاعتماد المهني، وغالب ما يرتبط ذلك بالمعايير التي وضعتها هيئة مهنية على المستوى الحلي والإقليمي والدولي.

إن المؤسسات التعليمية ذات التخصصات المهنية مثل الطب، والعمل الاجتماعي، والأعمال التجارية، والهندسة المعمارية، والهندسة، والقانون، و .... على سبيل المثال، غالبا ما تصمم مناهجها لتلبية المعايير اللازمة في هذه

[1]– اتحاد جامعات العالم الإسلامي، " دليل الجودة والاعتماد لجامعات العالم الإسلامي "، مرجع سابق، ص ص 35 : 36.

[2]- URAM Derek , " A Study of Accreditation In Professional Educational Programs ", (thesis masters - University of Victoria , unpublished), Canada, March 28, 2005, p 6.

المهنة ويكون الاعتماد التخصصي وسيلة لضمان أن جميع خريجيها يتوفر فيهم الحد الأدنى من مستوى استعدادهم لتلك المهنة.

تسير عملية الاعتماد من قبل هيئات الاعتماد المؤسسي أو المهني وفق خطوات إجرائية تقوم بدراسة مؤسسات التعليم العالي بتقويم أنشطتها و ممارساتها تناشد حكما مستقلا يؤكد تمكنها من تحقيق أهدافها بشكل جوهري وانجاز مستوى من الكفاءة يعادل كفاءة المؤسسات أو الوحدات التخصصية المناظرة؛ ويمكن تحديد مراحل عملية الاعتماد الأكثر شمولية و تداولا في الأوساط المهتمة فيما يلي:[1]

أ)- تعريف المؤسسة التعليمية بمتطلبات الاعتماد والوثائق المطلوبة تعبئتها؛

ب)- تقوم الجهة الراغبة في الحصول على الاعتماد بتطوير دراسة ذاتية شاملة ومتكاملة عن أوضاعها الحالية وحسب متطلبات الجهة المانحة للاعتماد، ولا بد أن يشمل تقرير الدراسة الذاتية على كافة المعلومات الخاصة برسالة المؤسسة التعليمية وبرامجها ونشاطاتها الأكاديمية والإدارية والمالية وخدمة المجتمع، وتدعم هذه الدراسة بكافة الوثائق الضرورية التي تثبت مصداقيتها؛ كما تحتوي الدراسة الذاتية على التصورات المستقبلية ذات المدى القريب والمتوسط، والتخطيط للتطورات الهامة كأخذ المؤشرات الايجابية لفاعليتها في التطوير الذاتي؛

ج)- تقديم طلب من المؤسسة التعليمية إلى هيئة الاعتماد تعبر فيه عن رغبتها في اتخاذ إجراءات الاعتماد ويرفق هذا الطلب بصورة من تقرير الدراسة الذاتية والوثائق اللازمة التي تطلبها هيئة الاعتماد؛

د)- تكلف هيئة الاعتماد بعد موافقتها المبدئية على الطلب المقدم لها فريق منها بتقويم الدارسة الذاتية ودراسة الوثائق المرفقة واتخاذ قرار بشأن صلاحية المؤسسة لاتخاذ إجراءات الاعتماد؛

هـ)- تشكل هيئة الاعتماد لجنة أو عددا من اللجان المتخصصة للقيام بزيارة ميدانية للتأكد من مصداقية الدراسة الذاتية المقدمة، وإجراء المقابلات الميدانية مع أعضاء هيئة التدريس والإداريين والخريجين، والاطلاع بشكل مباشر على كافة الأوضاع الحالية بهدف تقويم مستوى هذه المؤسسة التعليمية؛ ويعد فريق الزيارة الذي يتكون عادة من عدد مناسب من المتخصصين والأكاديميين والتربويين من ذوى الخبرة في مجال الاعتماد تقريرا يرفع إلى هيئة الاعتماد؛

و)- تقوم هيئة الاعتماد بدراسة جميع التقارير والملاحظات والتوصيات المقدمة لها من قبل المؤسسة ومن لجان الزيارة الميدانية ثم تتخذ قرارها على ضوء مدى التزام المؤسسة التعليمية بالمعايير المطلوبة, ويكون إما:[2]

- منح الاعتماد؛ وبدون شروط أو توصيات، مع بعض التوصيات، مع بعض التوصيات وطلب تقرير متابعة خلال فترة معينة، مع شروط أخرى.

- تأجيل الاعتماد بسبب وجود أوجه ضعف يمكن إصلاحها خلال فترة من الزمن؛ مع طلب تقرير متابعة بعد فترة معينة، مع تحديد موعد للزيارة.

[1]- اتحاد جامعات العالم الإسلامي، " دليل الجودة والاعتماد لجامعات العالم الإسلامي "، مرجع سابق، ص ص 36 : 37.

[2]- مجيد سوسن شاكر والزيادات محمد عواد، مرجع سابق، ص ص 271 : 272.

– رفض أو حجب الاعتماد؛ لا يمكن التماس إعادة النظر في قرار تأجيل الاعتماد، ولكن يمكن التماس لإعادة النظر في رفض الاعتماد.

وبعد منح الاعتماد هناك خطة لمتابعة الجهة المعتمدة كل مدة معينة (من خمس إلى ثمان سنوات)، وقد تكون التوصية بدون شروط، بتوصيات معينة، بتوصيات معينة وطلب تقرير متابعة، إنذار أو مهلة للإصلاح، حجب الاعتماد نهائيا.

ز)– يحق للمؤسسة أن ترد على تقرير الهيئة منفذتا جوانبه ومستدركه لبعض الأمور، وفي ضوء ذلك يجوز للهيئة مراجعة قرارها أو الثبات عليه.

المبحث الثاني: تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

أصبحت إدارة الجودة الشاملة من أفضل المداخل الإدارية لإدارة جميع المؤسسات لما تحقق من فوائد لا يحققها غيرها، ومنهجا للتغيير يرتكز على مبادئ لا تتوفر في المناهج الأخرى، من خلال التركيز على تلبية احتياجات المستفيدين، والتركيز على الجودة في كل مراحل العمل، والالتزام بالعمل الوقائي، واستخدام الأساليب العلمية في تحليل مشكلات الجودة، والاعتماد على المشاركة الكاملة للعاملين وعمل الفريق، التطوير والتحسين المستمر، والتغذية العكسية.

المطلب الأول: الإطار المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

من أجل الوصول إلى نظام تعليمي متطور يجب أن تخضع جودة خدمات التعليم العالي إلى نمط إدارة لا يهتم بجانب دون آخر، يأخذ العملية التعليمية بشكل متكامل ونظرة شاملة ونظامية، تتعلق بالطالب والأستاذ والوسائل والمناهج والعلاقات والاتصالات وسير العمليات وغيرها من الجوانب الأخرى، ولن يكون هذا النمط الإداري في اعتقادنا غير إدارة الجودة الشاملة التي اثبتت نجاعتها وأهميتها كفلسفة شاملة قابلة للتطبيق، تأخذ العمليات في ترابط وثيق من خلال هدف التحسين المستمر والشامل لكل جوانب العملية التعليمية.

أولا/ مفهوم وأهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

تعتبر إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي فلسفة إدارية جديدة لقيادة مؤسساته، ترتكز على إشباع حاجات طلابها والمجتمع المحيط بها، وتحقق لها النمو والتطور المستمرين بما يحقق أهدافها ويضمن لها الفعالية والكفاءة العالية في الحقل العلمي والبحثي؛ وتؤدي في النهاية إلى التفوق والتميز.

وسيتم في هذا العنصر عرض مفهوم هذه الفلسفة من خلال التطرق إلى تعريفها، وأهدافها، والمزايا التي تحققها.

1- تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

إن اختلاف الباحثين والمختصين في تحديد تعريف موحد لإدارة الجودة الشاملة في الميدان الصناعي أدى إلى ظهور تباينات في تطويع التربويين لهذا المفهوم في الميدان التعليمي عموما وفي التعليم العالي خصوصًا؛ إلا أننا سنورد أهم تعاريفه.

أ)- عرف روديس (Rodes) إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بأنها: " عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر للمؤسسة التعليمية ".[1]

ب)- ويعرفها بدح أحمد في أنها: " إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، تستمد حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من استثمار وتوظيف المواهب والقدرات الفكرية للعاملين في مختلف مراحل التنظيم، من تخطيط وتنفيذ ومتابعة، وفق نظم محددة وموثقة تقود إلى تحقيق رسالة الجامعة في بناء الإنسان، من خلال الالتزام طويل المدى، ووحدة الهدف، والعمل الجماعي بمشاركة جميع أفراد الجامعة ".[2]

ج)- كما عرفها الخطيب بأنها: " نظام إداري متطور يهدف إلى التحسين المستمر لعمليات الإدارة التعليمية، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرائق التي تؤدي لرفع مستوى الأداء والإنتاجية في المؤسسة التعليمية وتقليل الوقت اللازم لإنجاز العملية التعليمية باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطالب، مما يؤدي إلى تخفيض الكلفة ورفع مستوى الجودة ".[3]

د)- في حين عرفها عمليات بـ: " مجموعة من المعايير والخصائص الواجب توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية في المؤسسة التربوية وذلك فيما يتعلق منها بالمدخلات والعمليات والمخرجات التي من شأنها تحقيق الأهداف المطلوبة للفرد والمؤسسة والمجتمع المحلي وفقا للإمكانات المادية والبشرية ".[4]

هـ)- وأضاف كورنس بأنها: " ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من الخدمات التعليمية إلى مواصفات ومعايير محددة تكون أساسا للتحسين والتطوير المستمر للنظام التعليمي بمدخلاته وعملياته ومخرجاته، بما يتلاءم مع احتياجات المجتمع وسوق العمل بما يشمله من متغيرات مستمرة ".[5]

---

[1]- محميد سعد موسى، (2014/12/01)، " تقويم نظام إدارة الجودة الشاملة للخدمة التعليمية – دراسة ميدانية في كلية الإدارة والاقتصاد / جامعة واسط "، مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة واسط، العراق، العدد 6، 2012، ص 169. (على الخط)

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=42059/pdf

[2]- بدح أحمد، " درجة إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية "، مجلة اتحاد الجامعات العربية (عدد متخصص في الجودة في التعليم العالي في الوطن العربي)، الأردن، العدد 4، 2007، ص 54.

[3]- الخطيب محمد شحات، مرجع سابق، ص 27.

[4]- عمليات صالح ناصر، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع، 2004، ص 93.

[5]- حواس عبد الرزاق وصديقي مسعود، " جودة خدمات التعليم العالي ... المفهوم وآليات التحسين "، مجلة الدراسات الاقتصادية والمالية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الوادي، الجزائر، المجلد 1، العدد 6، 2013، ص 260.

و)- وعرفها سيمس بأنها: " درجة تلبية حاجات الطلبة وغيرهم من المشاركين والوفاء بتوقعاتهم وتجاوزها بشكل مستمر ".[1]

ومما سبق يمكن القول بأنه ليس هناك تعريف محدد لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، حيث يختلف باختلاف النظرة إليه، ومع ذلك يمكن استنتاج تعريف شامل لها، حيث يمكن اعتبارها أسلوب إداري متميز مبني على مجموعة من المبادئ التوجيهية، التي يتم من خلالها تحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي، ومن ضمنها تقديم خدمات ذات جودة عالية للمستفيدين الداخليين (الأساتذة، الإداريين، الطلبة) والخارجيين (المجتمع، سوق العمل)، من خلال خلق بيئة ثقافة تنظيمية في هذه المؤسسات تتحدد بها أهدافها ورؤيتها المستقبلية، وتتركز بشكل أساسي على تلبية احتياجات ورغبات وتوقعات المستفيدين من خدماتها، والاهتمام بطرق العمل وتحسين الأداء، بإتباع إجراءات تمتع وقوع الأخطاء بدلا من اكتشافها واستثمار طاقات العاملين وقدراتهم الفكرية وتشجيعهم على المشاركة والابتكار، مما يؤدي إلى التحسين المستمر للأداء من خلال العمل بروح الفريق.

2- أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي أهداف عديدة تتمحور في تحسين جودة الخدمات التعليمية، ومن بين أهم تلك الأهداف نذكر:[2]

- ضبط وتطوير النظام الإداري بمؤسسات التعليم العالي نتيجة لتوصيف الأدوار والمسؤوليات المحددة لكل فرد في هذا النظام حسب قدراته ومستواه.
- الارتقاء بمستوى الطلبة الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي باعتبارهم أهم مخرجات النظام التعليمي.
- تحسين كفايات أعضاء هيئة التدريس ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين من خلال التدريب المستمر.
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي.
- تطوير الهيئة الإدارية للمؤسسة التعليمية بطريقة تسهل عملية التعلم بعيدًا عن البيروقراطية وتسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية.
- رفع مستوى الوعي لدى الطلبة اتجاه عملية التعليم وأهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعلم الذاتي بصورة أكثر فاعلية.
- النظرة الشمولية لعملية التعليم من كافة جوانبها والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم العالي، مع الأخذ بعين الاعتبار عمليات التدريب المستمر لكافة المعنيين والمشاركين من أجل التطوير والتحسين للوصول إلى مخرجات تعليمية ملائمة وذات صبغة تنافسية.

[1]- SIMS Serbrenia J & SIMS Ronald R, Op.Cit, p 20.

[2]- الطائي يوسف حجيم، العبادي محمد فوزي والعبادي هاشم فوزي، مرجع سابق، ص ص 196 : 197.

– زيادة التقدير والاحترام المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمة ذات جودة للطلبة والمجتمع من خلال المساهمة في تنمية المجتمع المحلي.

وإضافة إلى ما سبق، كذلك:[1]

– التأكيد أن الجودة وإتقان العمل وحسن إدارته من سمات العصر الذي نعيشه وهو مطلب وظيفي يجب أن يحتضن جميع جوانب العملية التعليمية.

– تطوير أداء جميع العاملين عن طريق تنمية روح العمل التعاوني ومهارات العمل الجماعي بهدف الاستفادة من كافة الطاقات لجميع العاملين في المؤسسة التعليمية.

– ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة والقائمة على الفاعلية التي شعارها أعمل الشيء الصحيح من أول مرة.

– تحقيق نقلة نوعية في عملية التعليم تقوم على أساس التوثيق للبرامج والإجراءات والتفصيل للأنظمة واللوائح والتوجيهات والارتقاء بمستوى الطالب.

– الاهتمام بمستوى الأداء للإداريين وأعضاء هيئة التدريس من خلال المتابعة الفاعلة، مع تركيز الجودة على جميع أنشطة ومكونات النظام التعليمي (المدخلات، العمليات، المخرجات).

– اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتفادي الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة في العاملين وفي مستوى الجودة المتحققة والعمل على تحسينها بصفة مستمرة لتكون دائما في موقعها الحقيقي.

– الوقوف على المشكلات التعليمية ودراستها وتحليلها بالأساليب والطرق العلمية المعروفة واقتراح الحلول المناسبة لها ومتابعة تنفيذها مع تعزيز الإيجابيات والعمل على تلافي السلبيات.

3– مزايا إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي عدة مزايا يمكن أن تحصل عليها مؤسسات التعليم العالي التي باشرت في تبني هذا الأسلوب في إدارتها، ومن أهم تلك المزايا نذكر:

– ضبط الجودة وتقييمها للمناهج الدراسية وتطويرها ومراجعتها.

– تقييم الأداء في النظام التعليمي وتطوير معايير قياس الأداء.[2]

– الارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي بصورة مستمرة.

– تجاوز الآثار الناجمة عن غياب التنافسية في الأسواق العالمية للخريجين.

– الاستجابة السريعة لحاجات المجتمع إلى الخريجين بمواصفات عالية الجودة، والتصدي لمشكلاته بخطط طموحة.[3]

---

[1]– شلاش فارس جعباز، مرجع سابق، ص ص 177: 178.

[2]– علي عاصم شحادة ، " تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات "، مجلة الباحث، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 7، 2010/2009، ص 197.

[3]– العبيدي سيلان جبران، " ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع "، الموائمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، بيروت، 6–2009/12/10، ص 6.

– التركيز على عملية محددة أو نظام يمكن وصفه بجدول انسيابي ويرتبط بالأهداف المؤسساتية، تحسين الجودة، ويقلل الوقوع في الأخطاء.

– تحديد حاجات المستفيدين وفهمها والوفاء بها، حيث يشترك جميعهم في تحديد الجودة وعمليات تحسينها.

– الاعتماد على البيانات من أجل تحديد المشكلات ووصفها والوصول إلى الحلول، حيث أن عملية تحسين الجودة تعتمد على الأساليب والطرق العلمية.

– إشراك كل فرد في المؤسسة التعليمية في جهود تحسين الجودة، وهذا التحسين يتطلب تفويض الصلاحيات من أجل تحديد المشكلات وإيجاد الحلول وإرضاء المستفيد.

– احترام الأفراد ومشاركتهم سواء كانوا زبائن أو أعضاء فريق، أو مدراء، كما أن تحسين الجودة لا يلغي مسؤولية المدراء بل يعتمد الأمر على قدرة جميع المشاركين ومسؤوليتهم لجعل الأمور أفضل.

ثانيا/ محاور إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

إن الاتجاهات الحديثة في دراسة جودة خدمات التعليم العالي تؤكد أنها متعددة الإبعاد وتتميز بالشمولية، وأنها ليست مجرد توافر خصائص اتجاهية معرفية ومهارية سلوكية في المتخرجين من المؤسسة الجامعية فحسب، بل تمتد إلى جودة جميع عناصر المؤسسة الجامعية المساهمة في تقديم الخدمة التعليمية بشكل مباشر أو غير مباشر بحث تحقق رضا المستفيدين و تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لرقي المجتمع؛ وبالرغم من اختلاف الآراء في تحديد أبعاد جودة خدمات التعليم العالي، إلا أن هناك شبه إجماع في أنها تمحورت في ثمانية محاور أساسية سنوردها في هذا المطلب.

1– جودة عضو هيئة التدريس

ليس هناك خلاف حول الدور الهام الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية بصفته مقدما لها ومحقق لأهداف المؤسسة الجامعية التي يعمل بها؛[1] حيث يحتل المركز الأول في نجاح العملية التعليمية، فمهما اتصفت البرامج التعليمية من تطور فإنها لا تحقق الفائدة الموجودة منها إذا لم ينفذها أساتذة أكفاء مدربون تدريبا كافيا ومؤهلون تأهيلا مناسبا.

ويعتبر عضو هيئة التدريس الكفء احد الركائز الأساسية للمؤسسة الجامعية، وهو أساس نهوض المجتمع لعظم دوره القيادي في إعداد الأفراد من اجل إسعاد مجتمعهم، فهو نواة العملية التعليمية، بل انه عامل من عوامل التغيير في المجتمع بتحمله العبء الأكبر العقول وصقل النفوس وبناء الكيانات الذهنية المقبلة على التحصيل بإبداع و إتقان وصولا إلى مرحلة التعليم الذاتي القادر على الاستمرارية لأنه يرتكز إلى معرفة دقيقة بطبيعة عملية التعليم.[2]

[1]– حمادات محمد حسن، الإدارة التربوية وظائف وقضايا معاصرة، الأردن : دار الحامد، ط 1، 2007، ص 381.

[2]– عباس ياسر ميمون، مرجع سابق، ص 716.

تنحصر جودة عضو هيئة التدريس في ثلاث جوانب مهمة تتمثل في:

أ)- السمات الشخصية: إن من أهم الصفات والخصائص الواجب توفرها في عضو هيئة التدريس والتي أفرزتها الدراسات المهتمة بدلك هي صفات ذات الطابع الشخصي التي تتلاءم مع أخلاقيات مهنته، والمتمثل أساسا في البشاشة والمرح، حسن المظهر، احترام الوقت، الالتزام بالساعات المكتبية، التواضع، احترامه واعتزازه بالمهنة، والتحلي بالصبر وسعة الصدر، والالتزام الأخلاقي، المبادرة والتجديد، حسن الاستماع، النشاط والحماس.[1]

ب)- التأهيل العلمي: يكتسب عضو هيئة التدريس تأهيله العلمي خلال مراحل تعليمه المختلفة تحويه برامجه التعليمية، والمستوى العلمي للأساتذة، واتساع وعمق دراسته في مجال تخصصه وكذا التخصصات المتكاملة معه؛ إضافة إلى الخبرات العلمية التي تتكامل مع مصادره الأكاديمية النظرية بما يشكل هيكلا متكاملا ومنسجما يسهم في إثراء العملية التعليمية.[2]

إن التأهيل العلمي الجيد لعضو هيئة التدريس يضمن جديته وإخلاصه في عمله، ويجعله واثقا من معلوماته ومعرفته بمادته العلمية، مصدرا للمعرفة وطرق اكتسابها، ومؤمنا بمبدأ التعليم والتعلم العميق، رافضا لمبدأ التعليم والتعلم السطحي؛[3] كما يضمن كذلك الإحاطة بالمادة العلمية والحرص على متابعة جديدة الأبحاث فيها، والمشاركة في الندوات والمحاضرات العامة، والاهتمام بعمل البحوث والدراسات العلمية، والتأليف والنشر، والتي من شانها تنمية هذا التأهيل.

ج)- مهارات التدريس: يعتبر التدريس الوظيفة الأساسية لأعضاء هيئة التدريس في المؤسسات الجامعية والذي من خلاله يتم إعداد الخريجين وتأهيلهم، وترتبط جودة خدمات التعليم العالي ارتباطا وثيقا بعملية التدريس وما تتضمنه من مهارات وأساليب وطرائق يتبعها أعضاء هيئة التدريس لإيصال المادة العلمية اللازمة وبالكيفية المناسبة، حيث تعتبر مهارات التدريس من أهم خصائص جودة عضو هيئة التدريس من منظور الطلبة الجامعيين.[4]

تبرز مهارات التدريس التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس صفات وخصائص جيدة فيه لعل من أهمها تشجيع واحترام وجهات النظر المختلفة للطلبة، تشجيع إقامة علاقات ودية تعاونية بين الطلبة والتأكيد على العمل الجماعي، خلق مناخ من الثقة عن طريق تشجيع الطلبة على التعلم من الأخطاء، تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة، العمل على اكتساب الطلبة مهارات التفكير الناقد عن طريق تعليمهم كيف يفكرون مع مناقشة الأفكار بطريقة منظمة وتحليلها وتقويمها والتركيز على القضايا الأساسية، تشجيع العمل المبدع و الأفكار الجيدة.[5]

---

[1]- AULLS M . W, " Students Experiences With Good and Poor University courses ", Educational Research and Evaluation, Vol (10), No (4) , 2004, p 320.

[2]- مصطفى أحمد سيد، " إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين "، المؤتمر العلمي الثاني حول إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، مصر، 11- 1997/05/12، ص 368.

[3]- السامرائي مهدي صالح مهدي والناصر علاء حاكم محسن، مرجع سابق، ص 99.

[4]- OKPALA C . O & ELLIS . R, " The Perceptions of College Students on Teacher Quality – A focus on teacher qualifications ", Education, Vol (126), No (2) , 2005, pp 377 : 379.

[5]- AULLS M . W, Op.Cit, p 322.

إن من أهم المؤشرات المستعملة في الحكم على جودة أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات الجامعية نذكر:[1]

أ)- مؤشرات مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وكفاياتهم؛ وتتمثل أساسا في متوسط الخبرة في التدريس بعد الدكتوراه، نسبة الحاصلين على درجة الدكتوراه من جامعات أجنبية أو من جامعات غير الجامعة التي يعملون بها، متوسط العبء التدريسي الأسبوعي، المستوى الأخلاقي والصحي.

ب)- مؤشرات السمعة العلمية؛ وتتمثل أساسا في نسبة الحاصلين على شهادات تقدير محلية وعالمية، نسبة المشاركين في تحكيم بحوث المجلات، نسبة المشاركين في لجان الترقية، نسبة المشاركين في عضوية الجمعيات العلمية أو المهنية.

ج)- مؤشرات الإنتاجية العلمية؛ وتتمثل أساسا في متوسط إنتاجية العضو من الكتب المؤلفة ومن الكتب المترجمة ومن البحوث في خمس سنوات، متوسط عدد الرسائل التي اشرف عليها العضو في خمس سنوات، نسبة الحاصلين على براءات اختراع، متوسط عدد الملتقيات التي حضرها العضو في خمس سنوات.

د)- مؤشرات كفاءة التدريس والإشراف؛ وتتمثل في الكفاءة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، والكفاءة في إشرافهم على الرسائل العلمية.

2- جودة الطالب

يعتبر الطالب حجر الزاوية في العملية التعليمية التي من اجله أنشئت وبه تستمر، وهو المستفيد الأساسي من خدمة التعليم العالي؛ وجودة الطالب تتمثل في مدى تأهيله في المراحل التعليمية السابقة علميا وثقافيا وصحيا حتى يتمكن من استيعاب دقائق المعرفة، وتكتمل بذلك متطلبات تأهيله؛ وبذلك نضمن أن يكون هؤلاء الطلبة من صفوة الخريجين القادرين على الابتكار وتفهم وسائل العلم وأدواته.[2]

وحتى تتحقق جودة الطالب يجب أن يتصف بالخصائص التالية:[3]

أ)- أن يتمتع باندفاعية غرضية متكاملة؛ أي أن يكون راغبا في التعلم ليس من اجل النجاح في الاختبار فحسب، بل من اجل الاستفادة مما تعلمه في حياته العلمية والعملية المستقبلية أيضا.

ب)- أن يقوم بدور المكتشف؛ أي يتعلم بالاكتشاف للحقائق والمعلومات مهما كان نوعها وعلى مستوى يتناسب مع عقله ونموه الفكري.

ج)- أن يقوم بدور المجرب؛ أي يتعلم بإجراء تجارب استقرائية وان يكون له حب التجربة والاستكشاف.

د)- أن يقوم بدور الباحث؛ أي يتعلم بإجراء بحث علمي بالتشاور والتفاعل مع أساتذته.

---

[1]- محمد اشرف السعيد أحمد، مرجع سابق، ص ص 197 : 198.

[2]- مصطفى أحمد سيد، " إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين "، المؤتمر العلمي الثاني حول إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، مصر، 11- 1997/05/12، ص 368.

[3]- حمادات محمد حسن، مرجع سابق، ص ص 283 : 284.

هـ)- أن يقوم بدور المناقش المتفاعل؛ أي يتفاعل مع الآخرين ويتناقش معهم ويطرح أسئلة ويقترح حلول لمسائل وقضايا معروضة للنقاش.

ولتحقيق أهداف النظام التعليمي يجب أن تأخذ المؤسسة الجامعية بمجموعة من المبادئ التي تجعل الطالب ذا جودة وقادرا على التفاعل مع بقية العناصر التعليمية، وتتمثل هذه المبادئ في الآتي:[1]

أ)- التركيز والانتباه؛ من اجل تقبل المثيرات من قبل الأستاذ و مجموعة الطلبة أثناء الحوار.

ب)- الاستجابة؛ حيث تكون وفقا لاستيعاب المعلومات بحيث لا تخرج عنه إلا إذا كانت متعلقة بجوانب جزئية خاص به.

ج)- التفاعل الصفي؛ وذلك من خلال تقبل المعلومات التي تطرح والاستجابة لها.

د)- التقييم و التقويم الذاتي؛ من خلال المراجعة الذاتية للمعلومات والسلوكيات الفردية للطالب.

هـ)- الالتزام بالنظام الجامعي الأكاديمي والسلوكي.

و)- شمولية عملية التقييم للطالب؛ بحيث يأخذ بعين الاعتبار جميع الجوانب الشخصية والسلوكية للطالب والقدرات العقلية المتنوعة دون الاقتصار على الجانب المعرفي له.

تعددت مؤشرات الجودة المرتبطة بالطالب، و قد أورد دياب سهيل في دراسته أهمها فيما يلي:[2]

أ)- انتقاء الطلبة؛ ويمثل الخطوة الأولى في جودة خدمات التعليم العالي، ولكي يكون اختيار الطلبة مؤشرا مهما للجودة يجب أن يتم عن طريق اختبارات معينة مصممة لهذا الغرض، ولذا فان المؤسسة الجامعية التي تنتقي طلبتها انتقاء جيدا غالبا ما تكون الجودة فيها عالية.

ب)- مناسبة عدد الطلبة لأعضاء هيئة التدريس؛ حيث تتوقف خدمات التعليم العالي على قدرة أعضاء هيئة التدريس على أداء مهامهم بأعلى مستوى وهذا الهدف يتوقف على نسبتهم إلى عدد الطلبة.

ج)- متوسط تكلفة الطالب؛ حيث تقاس الجودة بمعدل الاتفاق على كل طالب، ورغم أهمية هذا المؤشر إلا انه ليس المؤشر الوحيد لان نوعية الإدارة والتوجيه والحفز تدخل كعوامل مؤثر في نوع الاتفاق.

د)- توافر الخدمات المساعدة المقدمة للطلبة؛ من خدمات صحية وإرشادية و مساعدات مالية.

هـ)- دافعية الطلبة واستعدادهم للتعلم؛ حيث تتوقف جودة خدمات التعليم العالي على مدى توفر الدافعية والاستعداد للتعلم وحماسهم نحوه، فالجودة ترتبط بوجود دوافع قوية لبدء التعلم واستمراره وحفزه وإتقانه.

و)- نسبة المتخرجين الذين التحقوا ببرامج الدراسات العليا من العدد الإجمالي للمتخرجين.

ز)- ارتباط هيكل الطلبة حسب الكليات والاختصاصات باحتياجات المجتمع.

[1]- عمليات صالح ناصر، مرجع سابق، ص ص 188 : 189.

[2]- دياب سهيل، " مؤشرات الجودة في التعليم العالي الفلسطيني "، مجلة الجودة في التعليم العالي، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، المجلد 1، العدد 2، 2005، ص ص 30 : 31.

ح)- مستوى الخريج الجامعي؛ حيث يعد النتائج النهائي لجميع أنشطة التعليم الجامعي، فبحسب هذا المستوى يمكن الحكم على المؤسسة الجامعية وجودة خدماتهم التعليمية.

3- جودة البرامج والمناهج التعليمية

يقصد بجودة البرامج التعليمية شمولها وعمقها، ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة، وإسهاماتها في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب، الأمر الذي من شانه أن يجعل طرق تدرسها بعيدة عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلبة من خلال الممارسات التطبيقية لها.[1]

وتعتبر المناهج القلب النابض للعملية التعليمية لأنها تحتوي على المعارف والتقنيات التي يدرسها الطلبة، ولأنها كذلك الوسيلة المباشرة لإثراء معارف ومهارات هؤلاء الطلبة بالشكل المطلوب؛ لذا تعتبر جودة المناهج من أهم العوامل المرتبط بجودة خدمات التعليم العالي، وتتحدد جودة المناهج التعليمية بـ:[2]

- حداثة ومعاصرة الناهج للتطورات العلمية السريعة والمتجددة.
- توفر توثيق رسمي واضح ومتكامل ومطبوع للمناهج لكي يساعد على ضبط الأداء في العملية التعليمية.
-وجود نظام يحكم تخطيط المناهج بشكل يؤدي إلى إحداث تكامل معرفي لمحتوياتها.
- قدرتها على تنمية مهارات التعلم الذاتي.
- قدرتها على استثارة ملكات التفكير والإبداع.
- مراعاتها الحاجات الطلبة الاجتماعية والثقافية.[3]
- مراعاتها للفروق الفردية بين الطلبة.

وفي هذا الصدد فإن تطوير المناهج والبرامج التعليمية وتجويدها يتم من خلال التقييم الدوري لها الذي يتم فيه التأكد من مراعاة احتياجات الطلبة العلمية والمهنية فيها، واستفاء المتطلبات السابقة للمسافات؛ ويكون تقييم المناهج والبرامج أيضا عن طريق التغذية العكسية من جهات العمل المستقطبة للخريجين، وبالتالي تنقيحها لمواكبة التطورات المعاصرة واستجابة لاحتياجات المجتمع المتغيرة.

[1]- فرح عيسى صالحين والفقهي مصطفى عبد الله محمود، " واقع تطبيق إدارة الجودة ش في التعليم العالي "، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، اتحاد الجامعات العربية، المجلد 6، العدد 14، 2013، ص 162.

[2]- محمد أشرف السعيد أحمد، مرجع سابق، ص 205.

[3]- شعلة الجميل محمد عبد السميع، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، مصر : دار الفكر العربي، 2005، ص 82.

4- جودة الإمكانيات المادية

تتعدد الإمكانيات المادية المساعدة في تقديم خدمات التعليم العالي، وترتبط جودة هذه الأخيرة بجودة الإمكانيات المادية المتوفرة وحسن استغلالها، التي تتمثل أساسا فيما يلي:

أ)- المباني والمنشآت: وتعتبر أحد مدخلات النظام التعليمي التي يتم بداخلها تنفيذ العمليات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية بما تحتويه من المباني الإدارية، والقاعات والمدرجات الدراسية، المخابر والورش، ومكاتب أعضاء هيئة التدريس، والأحياء الجامعية ، والملاعب، والساحات، ودورات المياه ....الخ.

وهناك عديد المؤشرات التي تدل على جودة المباني و المنشآت الجامعية لعل من أهمها:[1]

- توافر مساحات مناسبة لممارسة الأنشطة الطلابية وتنفيذ البرامج التعليمية.
- التصميم الجيد الذي يتيح ممارسة الأنشطة المختلفة دون تداخل بينها.
- الصيانة الدورية للمباني والمنشآت.
- عوامل السلامة و الأمان و المحافظة على الصحة العامة.
- المرونة في التوسع لمواجهة الحاجيات التعليمية المستقبلية.
- الظروف المادية والطبيعية في المباني والمنشآت كعوامل التهوية والإضاءة والصوت.[2]

ب)- التجهيزات والوسائل التعليمية والبحثية: ويرتبط بجودة المخابر والورش جودة وتنوع الأجهزة والوسائل التكنولوجية المخصصة لتدريس المقررات وممارسة النشطة البحثية، ومدى كفاياتها ومناسبتها لعدد الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ومدى توفر عوامل السلامة والأمان فيها، ومدى توفر برامج الصيانة الدورية لها، وما تعكسه هذه الأجهزة والوسائل من متطلبات المنهج التعليمي والبحثي الذي تقدمه المؤسسة الجامعية.[3]

ج)- القاعات الدراسية: وتؤثر جودة القاعات الدراسية تأثيرا ماديا ومعنويا بالغا على جودة الخدمة التعليمية المقدمة فيها، وتتمثل محاور جودة مكان الدراسة في:[4]

- تناسب التهوية والإضاءة بالقاعة.
- كفاية تجهيز القاعة بوسائل الإيضاح والعرض والصوت.
- كفاية وصلاحية المقاعد والمناضد.

د)- المكتبة ومصادر المعلومات[5]: إن جودة المكتبة الجامعية تتمل في احتوائها على العدد الملائم من الكتب والمراجع والدوريات العلمية الأساسية في كل التخصصات لتلبي احتياجات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ولمواكبة التطورات الحديثة.

---

[1]- شعلة الجميل محمد عبد السميع، المرجع الأخير، ص ص 98 : 100.

[2]- الصرايرة خالد أحمد والعساف ليلى، مرجع سابق، ص ص 26 : 28.

[3]- محمد أشرف السعيد أحمد، مرجع سابق، ص ص 200 : 201.

[4]- الرويشد فيصل مد الله، مرجع سابق، ص 42.

[5]- عباس ياسر ميمون، مرجع سابق، ص 718.

هذا بالإضافة إلى كفاية ساعات العمل بالمكتبة، ووجود قاعات مستقلة ومجهزة للقراءة، وتعاون أخصائيو المكتبة مع روادها وتوجيههم، وسهولة البحث في محتويات المكتبة، بالإضافة إلى الخدمات المكتبية الأخرى مثل التصوير والطباعة، والإنترانت ....، والمصادر التعليمية مثل الميكروفيلم، والمكروفيش والفيديو ....، وخدمة الاستعارة البينية بين المكتبات للكتب والمراجع والدوريات العلمية غير المتوفر في هذه المكتبة.

5- جودة الإنفاق

إن الارتقاء بمستوى جودة الخدمات في نظام التعليم الجامعي بجميع مراحله، بدءا من مدخلاته ومرورا بنظم العمل التعليمية والبحثية والإدارية، وانتهاء بمستوى جودة مخرجاته القادرة على المنافسات في السوق المحلية والعالمية رهينة بالموارد المالية وحسن استغلالها.

وبدون تمويل لازم يقف نظام التعليم عاجزا عن أداء مهامه الأساسية، وإذا ما توافرت له الموارد المالية الكافية قلت مشكلاته وسارت سهلة الحل؛ ولا شك أن جودة خدمات التعليم العالي تمثل متغيرا تابعا لقدر التمويل الجامعي في كل مجال من مجالات النشاط.

وإذا كان تدبير الأموال اللازمة للوفاء لتمويل التعليم امرأ له أثره الكبير في تنفيذ البرامج التعليمية والمخطط لها، فإن سوء استخدام الأموال ولو كثرت سيؤدي حتما إلى تغيير خطط وبرامج التعليم الأمر الذي يؤثر على جودة الخدمات المقدمة و التي تحتاج إلى تمويل دائم.[1]

6- جودة الإدارة

جودة الإدارة الجامعية تعني جودة العملية الإدارية التي يمارسها كل مدير أو قائد في النظام الجامعي، وتتألف هذه العملية من عناصر أساسية هي التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة وتقويم الأداء، و كلما زادت جودة العملية الإدارية بعناصرها الأساسية حسن استخدام الموارد المتاحة البشرية والمادية، والمالية، والمعلوماتية، مهما كان قدرها متواضعا؛ ويدخل في إطار جودة الإدارة الجامعية جودة التخطيط الاستراتيجي للاستفادة مما تتيحه البيئة الخارجية للمؤسسة الجامعية من فرص والتغلب على تفرضه هذه البيئة من تحديات.[2]

7- جودة التشريعات واللوائح

التشريعات واللوائح الجامعية تتمثل في مجموعة القواعد التي تحدث البني الهيكلية لمؤسسات التعليم العالي، وتوضح الفلسفة والمهمة وإجراءات سير العمل والعلاقات القائمة بين وحدات المؤسسة الجامعية الواحدة (الكليات، الأقسام) وبين الجامعات، وبينها وبين مؤسسات المجتمع أخرى، وتتمثل مؤشرات جودة التشريعات واللوائح الجامعية في:[3]

أ)- قدرتها على توضيح الفلسفة والمهمة والإجراءات التي تحكم النشاط الجامعي في وحداته المختلفة.

[1]- عمليات صالح ناصر، مرجع سابق، ص 115.

[2]- حواس عبد الرزاق وصديقي مسعود، مرجع سابق، ص ص 253 : 254.

[3]- محمد أشرف السعيد أحمد، مرجع سابق، ص 195.

ب)- قدرتها على الاستجابة السريعة والمرئية لمتغيرات المحلية والعالمية.

ج)- قدرتها على تحديد وتوظيف المسؤوليات والمهام الوظيفية للعناصر البشرية في المستويات المختلفة.

د)- قدرتها على توفير مبدأ تكافؤ الفرص لأعضاء هيئة التدريس والإداريين للترقية.

هـ)- قدرتها على تحقيق التوازن في أداء الوظائف الجامعية، البحث، خدمة المجتمع.

8- جودة تقييم الأداء

يتطلب تحسين كفاءة أداء المؤسسات الجامعية وجودة الخدمات التي تقدمها إلى جودة كافة العناصر السالفة الذكر، كل ذلك يحتاج بالطبع إلى معايير لتقييم كل عنصر بشرط أن تكون واضحة ومحددة، ويسهل اعتمادها والقيام عليها؛[1] مع التأكيد على شمولية وتنوع هذه المعايير، ومشاركة مختلف الفئات المستفيدة من خدمات التعليم العالي في عملية تقييم الأداء الجامعي، وان تستثمر نتائجه في إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة المختلفة.

وفي ضوء ما سبق يتضح للباحث أن تحقيق الجودة في جميع المحاور السابقة يمكننا من الحصول على خدمات تعليمية عالية الجودة تلبي الحاجيات المختلفة لجميع فئات المستفيدين منها والتي تضم أعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والعاملين، والخريجين، والجهات التي توظف الخريجين، بل المجتمع كله.

ثالثا/ نماذج إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

كشفت الأدبيات المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي عن عدد من النماذج التي قام بوضعها العديد من المفكرين والباحثين، والتي كان لها الأثر الكبير في دفع عجلة تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة، والتي يمكن اعتمادها كقاعدة عملية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

1- النماذج الأجنبية

إضافة إلى نماذج رواد إدارة الجودة الشاملة ونموذج إدارة الجودة وفق المواصفات العالمية إيزو 9000، قام المختصون بإدارة الجودة الشاملة إلى تجسيد هذا المدخل بكل أبعاده نماذج منتظمة ومتصلة تسهل تنفيذه في التعليم العالي.

أ)- أنموذج والتر شيوارت (walter Shewaet)[2]؛ قام شيوارت بتطوير مبادئ إدارة الجودة الشاملة واعتمادها في التعليم العالي من خلال دائرة سميث باسمه في جامعة ولاية أوريجون في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي تتشابه إلى حد كبير مع الطريقة للتطوير المستمر، أطلق عليها دائرة (الخطة Plan – العمل Do – التدقيق Check – التنفيذ Act).

[1]- فرح عيسى صالحين والفقهي مصطفى عبد الله محمود، مرجع سابق، ص 162.

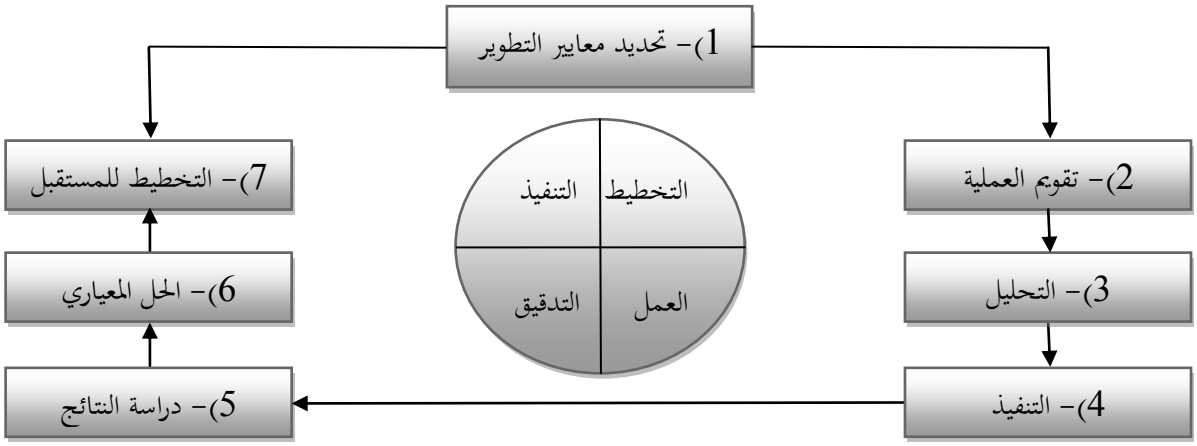
[2]- الناصر علاء حاكم، " تطبيق أنموذج إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية "، المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي, اتحاد الجامعات العربية، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن، 10- 2011/05/12، ص 283.

ويمكن توضيح هذه الدائرة كما يلي:

- الخطة؛ وفيها يتم وتحديد العملية التي سيتم تطويرها، ويلي ذلك استعراض الوضع القائم وتحديد أين ومتى تحدث المشكلة؟ وكيف يمكن قياس رضا المستفيد عن المخرجات ثم يتم بعد ذلك تحليل العملية بهدف تحديد الأسباب المحتملة، ثم يلي ذلك اقتراح بالتطوير ووضع إستراتيجية لجمع البيانات المطلوبة لهذا التطوير.
- العمل؛ وفيه يتم تجريب التطوير المقترح على نطاق محدود في بيئة يمكن التحكم فيها والرقابة عليها.
- التدقيق؛ وفيه يتم جمع وتحليل البيانات لتحديد ما إذا كان التطوير المقترح يلقى قبولا ورضا من جانب المستفيد أو لا.
- التنفيذ؛ وفيه يتم تنفيذ التغيرات الفعالة المرتبطة بالعملية، وذلك من خلال ربطها بعمليات النظام الجاري.

والشكل التالي يوضح عناصر أنموذج والتر شيوارت لإدارة الجودة الشاملة.

الشكل رقم (1 – 3): عناصر أنموذج والتر شيوارت لإدارة الجودة الشاملة.



المصدر: الناصر علاء حاكم، " تطبيق أنموذج إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية "، المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي, اتحاد الجامعات العربية، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن، 10-2011/05/12، ص 283.

ب)- أنموذج أرفن (Irvin)[1]؛ أنموذج أرفن لإدارة الجودة الشاملة يقترح أبعادا تبين إستراتيجية لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، حيث تتمثل هذه في العناصر الآتية:

- الضغط الخارجي من أجل التغيير؛ ويقصد بها المتغيرات الداخلية والمتغيرات الخارجية في عملية التغيير.
- التزام القيادة؛ ويعني دور القيادة في الدفع إلى الأمام لحفظ إدارة الجودة الشاملة وتنفيذها.
- خيارات إستراتيجية؛ سواء قصدت المؤسسة التعليمية إحراز تحسين على مستوى المؤسسة كلها، أو هدفت إلى بذل الجهود لتحقيق التنفيذ، أو توفير الدعم الإداري، أو وضع الإستراتيجيات لبناء التزامات عملية التغيير.

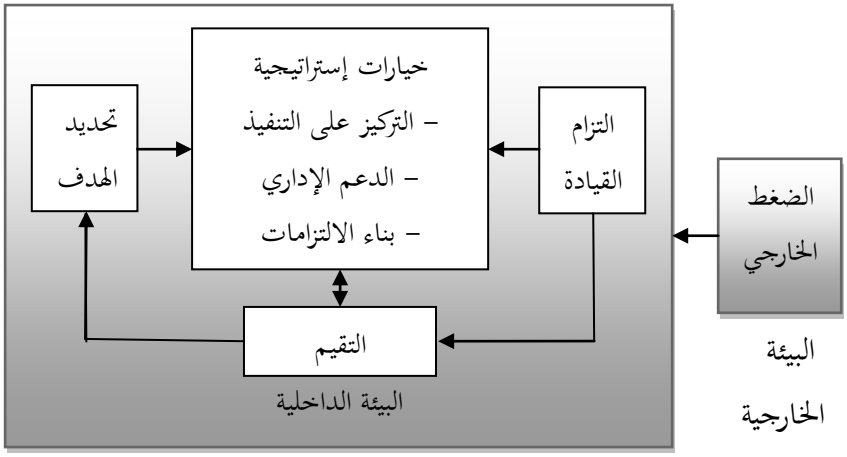
[1]- الخطيب أحمد والخطيب رداح، مرجع سابق، ص ص 158 : 159.

– التقييم؛ اختيار مؤشرات المؤسسات التعليمية لتقييم التقدم ومساندة النظم لجمع المعلومات وإيصالها إلى أعضاء المؤسسات.

– تحديد الهدف؛ تطبيق الأهداف الدقيقة لمبادرات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

ويوضح الشكل التالي عناصر أنموذج أرفن لإدارة الجودة الشاملة.

الشكل رقم (1 – 4): عناصر أنموذج أرفن لإدارة الجودة الشاملة



المصدر: الخطيب أحمد والخطيب رداح، إدارة الجودة الشاملة – تطبيقات تربوية، الأردن : جدار الكتاب العالمي، ط2، 2006، ص 159.

ج)– أنموذج إدارة الجودة الشاملة في المعاهد العليا (الأنموذج الأوربي)[1]؛ طبق هذا الأنموذج في مقاطعة ويلز البريطانية من منظور إستراتيجية تحسين الانجازات وتوزيع ميداليات على أساس أسلوب التحسينات المستمرة، فلسفة هذا الأنموذج على ضرورة تحسين القدرات القيادية والارتقاء العملية التعليمية.

اعتمد الأنموذج الأوربي على بناء ثقافة جديدة للجودة الشاملة تقوم على:

– قيادة تنشر فكرة الجودة وثقافتها في التعليم.

– سياسة تحقق الالتزام والتطور والتحسينات المستمرة.

– منظومة إدارية تفجر الطاقات وتستفيد من إمكانيات العاملين وراؤهم.

– تشغيل أمثل للموارد للدعم السياسات والإستراتيجيات المتفق عليها ومساندتها.

– المراجعة الدقيقة للتشغيل والأداء والنتائج لغرض تحقيق التحسينات المستمرة.

وقد تم الاتفاق في هذا الأنموذج على المقاييس التالية للجودة الشاملة:

– مقياس رضا الطلبة عن الخدمة التعليمية.

– مقياس رضا العاملين ومعرفة شعورهم تجاه الخدمات والإدارة العليا.

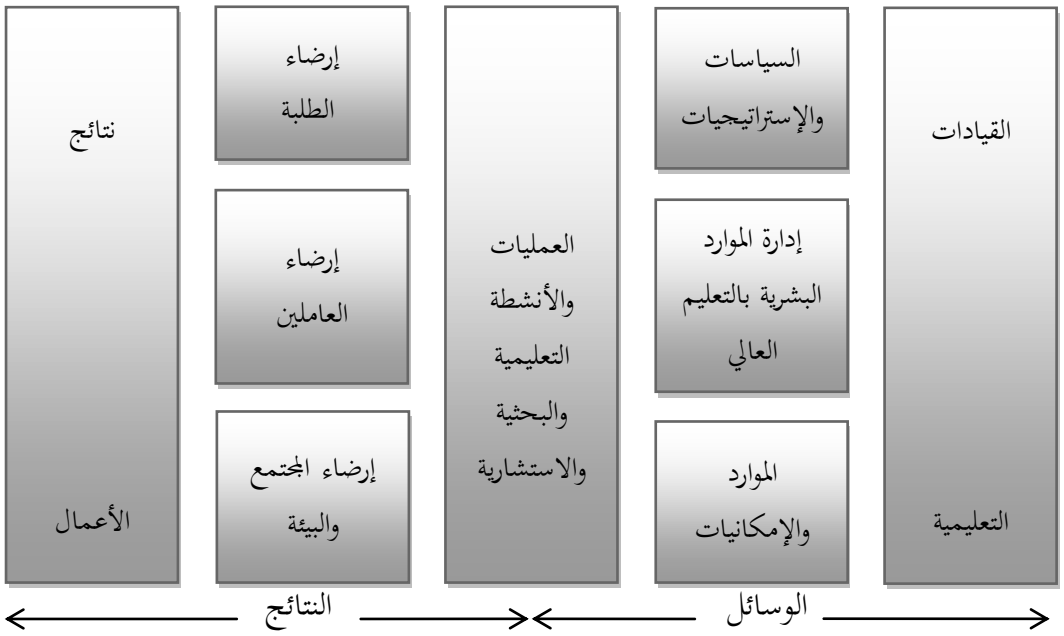
[1]– النجار فريد، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، مصر : إيتراك للنشر والتوزيع، ط1 ، 1999، ص ص 175 : 176.

– مقياس أثر التعليم العالي على المجتمع والبيئة المحيطة.

– مقياس الفعالية؛ أي العلاقة بين النتائج والخطط المقترحة.

ويوضح الشكل التالي عناصر أنموذج إدارة الجودة الشاملة في المعاهد العليا.

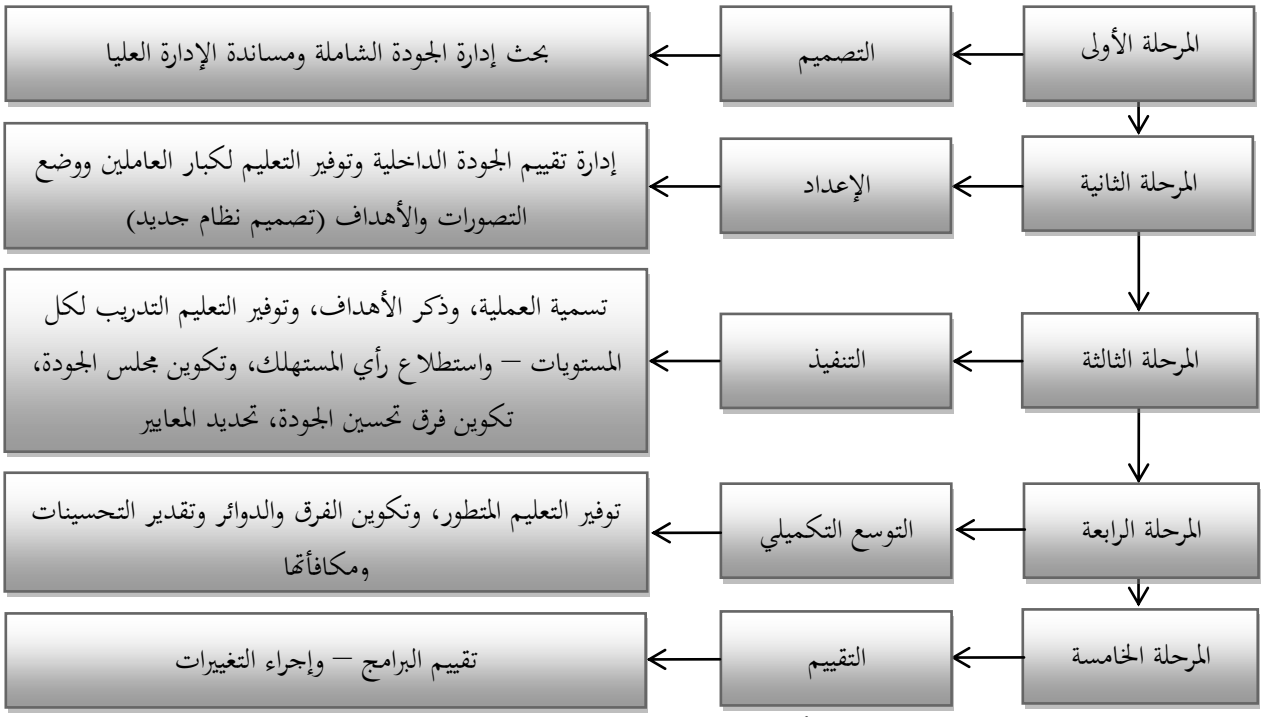
الشكل رقم (1 – 5): عناصر أنموذج إدارة الجودة الشاملة في المعاهد العليا



المصدر: النجار فريد، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، مصر : إيتراك للنشر والتوزيع، ط1 ، 1999، ص176.

د)– أنموذج آشوك ومتواني (Ashok and Motwani)؛ وضع كل من آشوك ومتواني في جامعة ميشيغان الأمريكية (Michigan University) أنموذجا هو عبارة عن خمس مراحل تكون بمثابة إطار عمل لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، ويمكن توضيح هذه المراحل في الشكل التالي.

الشكل رقم (1 – 6) : مراحل أنموذج آشوك ومتواني



المصدر : الناصر علاء حاكم، " تطبيق أنموذج إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية "، المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي, اتحاد الجامعات العربية، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن، 10-2011/05/12، ص 284.

2- النماذج العربية

إضافة إلى النماذج الأجنبية قام العديد من الباحثين العرب باقتراح نماذج لإدارة الجودة الشاملة تنسجم مع مؤسسات التعليم العالي من خلال الدراسات التي قاموا بها، وسيتم اختيار النماذج العربية التي تتسم بالشمولية.

أ)- أنموذج السعود[1]: قام السعود ببناء أنموذج لإدارة الجودة الشاملة يصلح تطبيقه في القطاع التعليمي من خلال تطويره لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في حقل الإدارة العامة وتطويعها لتكون مناسبة للمؤسسات التعليمية، ويقوم هذا الأنموذج على ستة عناصر أساسية:

- القيادة؛ قيادة إدارية فاعلة تقوم بتوجيه هذا المنحنى الإداري الجديد ليؤدي دوره، واستثمار المدخلات بصورة فاعلة للحصول على مخرجات محددة تمتاز بالجودة والكفاءة.
- الهدف؛ إرضاء المستفيد (الطلبة، أولياء الأمور، رجال الأعمال، المجتمع)
- الإستراتيجية؛ تقوم على تحقيق حالات التغير والتفوق على المؤسسات المماثلة.

[1]- السامرائي مهدي صالح، مرجع سابق، ص ص 125 : 126.

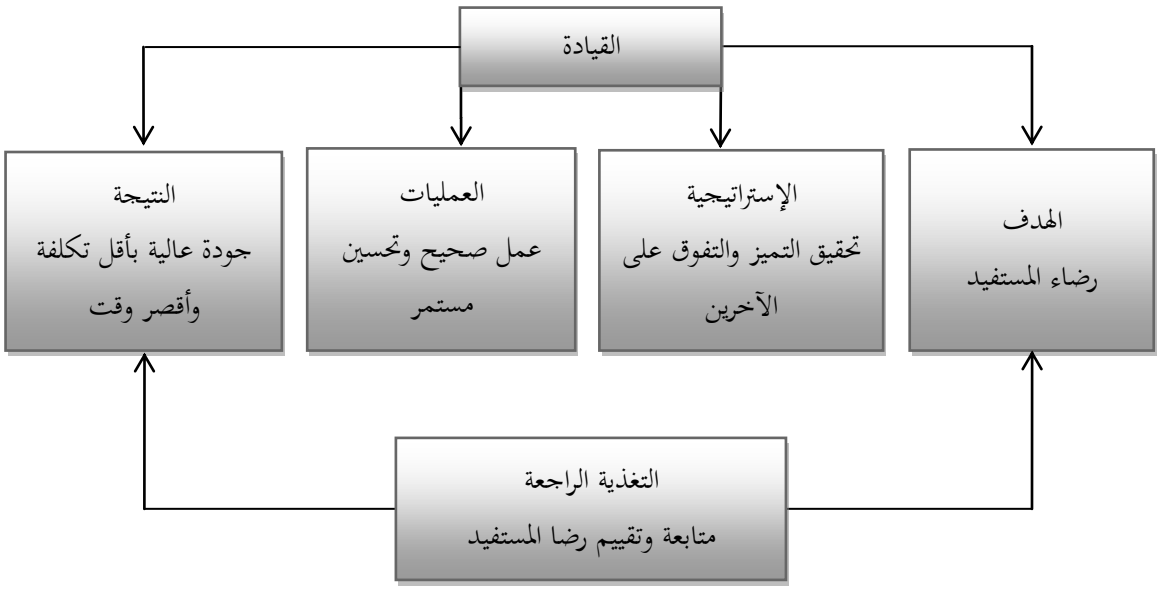
– العمليات؛ محاولة أداء الأعمال بصورة صحيحة وبدون أخطاء من المرة الأولى، والاستمرار بعمليات التحسين، مع توفير بيئة مبنية على الود والتعاون.

– النتيجة؛ الحصول على مخرجات بأفضل جودة وبأقل تكلفة وأقصر وقت.

– التغذية الراجعة؛ متابعة وتقييم مستوى رضا المستفيد من أجل تعديل العمليات وتحسينها باستمرار.

ويمكن توضيح عناصر هذا الأنموذج من خلال الشكل التالي.

الشكل رقم (1 – 7): عناصر أنموذج السعود لإدارة الجودة الشاملة في التعليم.



المصدر: السامرائي مهدي صالح، إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، الأردن : دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص 126.

ب)– أنموذج الخطيب[1]؛ جاء أنموذج الخطيب مواكبا للتطورات التي حدثت في مجال النظريات الإدارية وبخاصة خلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي، حيث أن هذا الأنموذج يتصف بالشمولية لمكونات النظام الإداري، من الفلسفة والسياسات والإستراتيجيات والأهداف، الهيكل التنظيمي والأنظمة والعمليات، إدارة الموارد البشرية والمادية، البيئة التنظيمية، نظام إدارة المعلومات، القيادة الإدارية، الرقابة والتقويم.

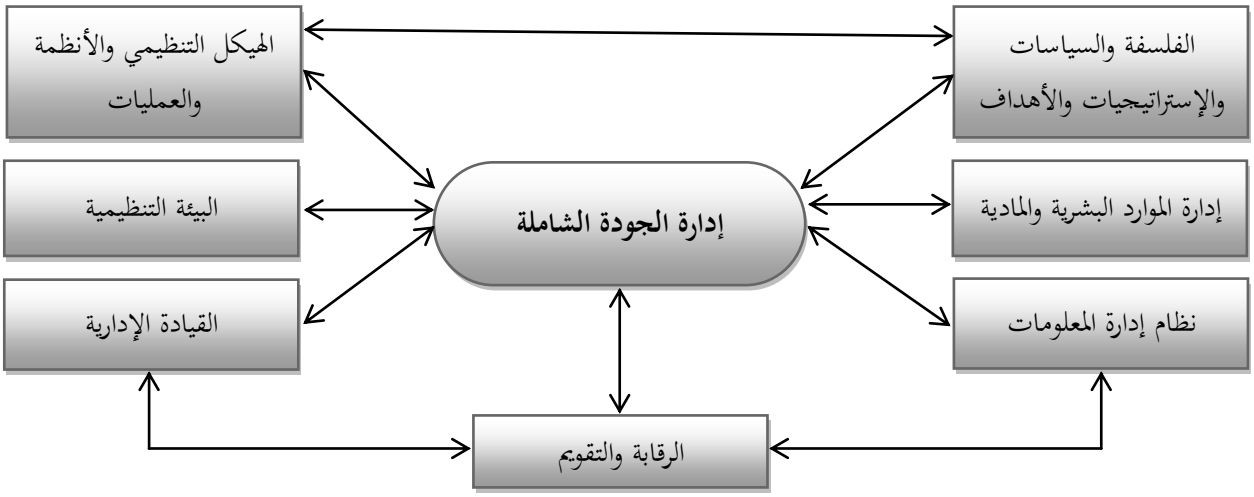
وتجدر الإشارة إلى أن هذا الأنموذج يتسم بالحداثة، وذلك لحداثة النظريات الإدارية التي اعتمد عليها الخطيب في بنائه والتي ترتكز على المبادئ الإدارية الحديثة مثل المساءلة والشفافية والرقابة والتقويم، والتغذية الراجعة والتأكيد على الأداء، واعتماد المقاييس الكمية للنوعية ورعاية الإبداع والتميز، وضبط الجودة، وغيرها من المبادئ الإدارية الحديثة.

[1]– الخطيب أحمد والخطيب رداح، مرجع سابق، ص 164 : 168.

وقد وضح أنموذج الخطيب لإدارة الجودة الشاملة ليتم تطبيقه في قطاع الإدارة العامة بشكل عام وإدارة القطاع التعليمي على وجه الخصوص، حيث ثمة مواءمة العديد من المبادئ لتنسجم مع طبيعة البيئة التنظيمية لمؤسسات الإدارة العامة والمؤسسات التعليمية.

ويمكن توضيح المجالات التي اشتمل عليها أنموذج الخطيب في هذا الشكل.

الشكل رقم (1 – 8): أنموذج الخطيب لإدارة الجودة الشاملة



المصدر: الخطيب أحمد والخطيب رداح، إدارة الجودة الشاملة – تطبيقات تربوية، الأردن : جدار الكتاب العالمي، ط2، 2006، ص 168.

3)- أنموذج السامرائي[1]؛ اعتمد السامرائي في بناء أنموذجه على منهج تحليل النظم، من حيث النظر إلى مؤسسات التعليم العالي بأنها نظام متكامل يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات أسوة بالمؤسسات الإنتاجية الأخرى؛ وقد تألف الأنموذج من العناصر المرتبطة لتكون صيغة عمل للنظام ككل ابتداء من المدخلات مرورًا بالعمليات وانتهاء بالمخرجات، كما هو موضح في الشكل اللاحق وهي كالآتي:

– الإدارة العليا؛ وهي نقطة البدء في تبني أي إصلاح وتطوير وتحديث للنظام أو مؤسساته ومن أهم مهامها هو صنع الإستراتيجيات والخطط، وتضم مجموعة من الأقسام والوحدات التنظيمية التي تمثل عناصر الأنموذج الأخرى.

– قسم التقويم والدراسات؛ وهو قسم يضم مجموعة من الخبراء والمختصين الذي يقع على عاتقهم إجراء البحوث والدراسات التقويمية لجميع عناصر الجودة ومكونات النظام.

– مجلس الجودة؛ وهو مجلس يماثل في مهماته وتشكيلاته حلقات الجودة في المؤسسات الصناعية، ويفضل اختيار أعضائه من ذوي الخبرة في شؤون العمل التربوي والتعليمي والاختصاصات المتنوعة.

[1]- السامرائي مهدي صالح، مرجع سابق، ص ص 127 – 141.

– قسم التدريب؛ ويتولى هذا القسم إعداد برامج تدريبية حول إدارة الجودة الشاملة لزيادة الوعي بها وتوثيق الصلة بأبعادها، وتتفاوت برامج التدريب في مدتها وسعتها ولكنها تشمل كل العاملين بالمؤسسة.

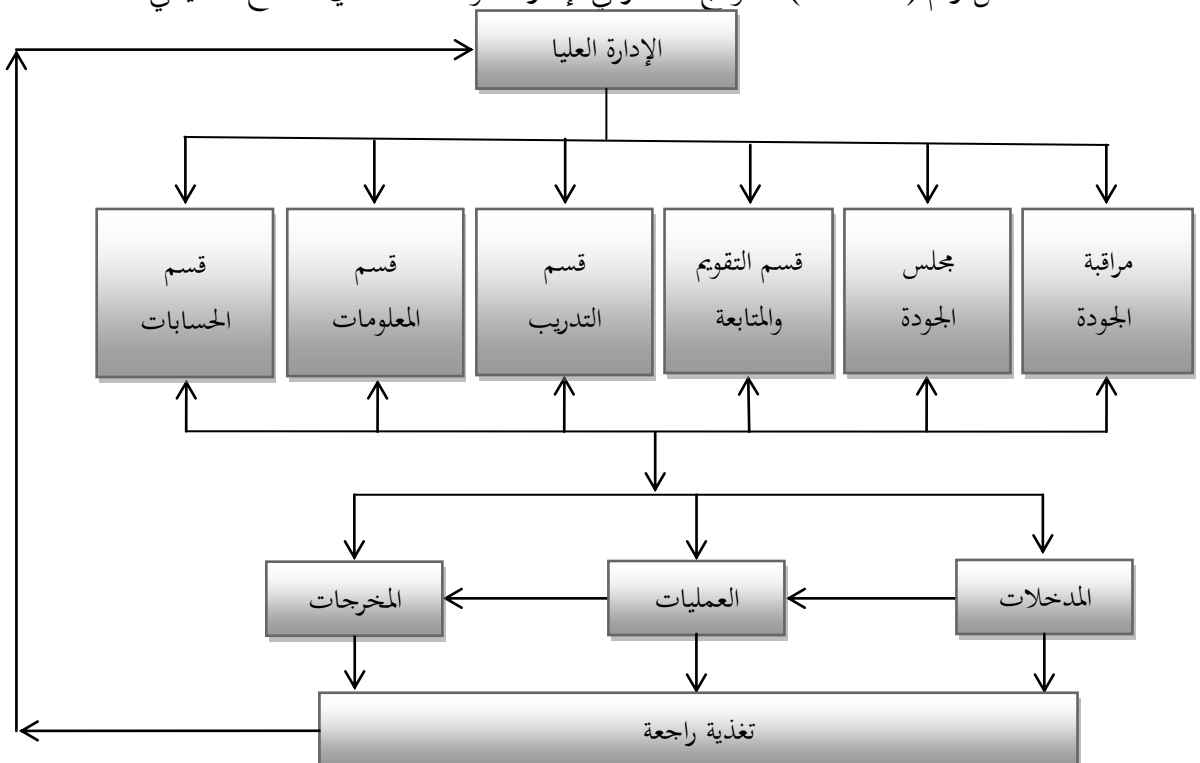
– قسم المراقبة؛ ويختص بمراقبة جودة المدخلات التي تورد من مختلف الموردين على وقف المواصفات القياسية للجودة، كما تشمل المراقبة جودة العمليات التي يمارسها العاملون كي لا يكون منفذ يخل بشروط جودة المنتج النهائي من أول مرة.

– قسم المعلومات؛ وهو القسم الذي يختص بحفظ البيانات والمعلومات الخاصة بالمؤسسة وبالنتائج المتحققة والمعوقات والاختلالات التي صاحبت سير العمل، والسبل التي اتبعت في معالجتها بالاعتماد على التقنيات الحديثة لحفظ واسترجاع المعلومات.

– قسم الحسابات؛ وهو القسم الذي يتولى تنظيم الميزانية، وتبويب صرف الموارد المالية المخصصة للتعليم، وحسن توزيعها، ووضع أولويات الصرف تبعا لأهمية كل فصل من فصول العمل.

– التغذية الراجعة؛ توفر المدخلات والعمليات والمخرجات من خلال متابعة المواصفات والمعايير المطلوبة والتأكد من تطبيقها بما يضمن الجودة مجموعة من المعلومات تعتبر تغذية راجعة لاتخاذ القرارات المناسبة لكل حالة.

الشكل رقم (1 – 9): أنموذج السامرائي لإدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي



المصدر: السامرائي مهدي صالح، إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، الأردن : دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص 129.

المطلب الثاني: الأسس التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي يتمثل في تبني مؤسسات التعليم العالي أسلوب جديد في إدارتها يختلف عن الأسلوب الإداري المعتمد، يصاحبه تغيير في إستراتيجيتها ورؤيتها المستقبلية وأهدافها، وفي الثقافة والقيم التنظيمية السائدة فيها، ومن المؤكد أن هذا التحول يستند على العديد من المبادئ التي يرتكز عليها، ناهيك أن الالتزام بهذه المبادئ يتطلب تهيئة أرضية التطبيق عن طريق تعزيز المتطلبات، التي تعتبر كمقومات أساسية للتطبيق الجيد لهذه المبادئ.

أولا/ مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

تعدى اختلاف الرؤى في تحديد مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي العدد إلى التسمية, فمنهم من سماها عناصر، وقال آخرون مكونات، في حين وصفها آخرون مرتكزات؛ وسيتم التطرق إلى مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بشيء من التفصيل والتي حددتها أغلب الرؤى.

1- رؤية ورسالة مؤسسة التعليم العالي

رسالة المؤسسة هي تحديد الغايات والأنشطة التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها؛[1] ففي مؤسسات التعليم العالي بذلك تتمثل في أهدافها ومبررات وجودها، والتي يجب أن تكون محددة بشكل واضح يتواءم مع أهداف إدارة الجودة الشاملة بالتركيز على المستفيدين من الخدمات التعليمية.

في ظل إدارة الجودة الشاملة يجب تحرير الرسالة العامة (Mission) لمؤسسة التعليم العالي مكتوبة بوضوح ليسهل تعميمها وتداولها ومراجعتها بين الحين والآخر، ويسبقها وجود رؤية عامة (Vison) تحدد مسار هذه المؤسسة في المستقبل الذي يحدد ما تم إنجازه بالتساؤل: أين نحن الآن، وأين نريد أن نكون، وكيف نريد إلى ما نريد؟؛ ولتفعيل من الرؤية والرسالة لابد أن يكون الهدف العام لمؤسسة التعليم العالي هو الالتزام بالتميز في كل جانب من جوانب الأداء العلمي والإداري.[2]

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتمثل في بناء إستراتيجية للتغير في مؤسسات التعليم العالي ترتكز على التطوير المستمر للجودة تحتوي على خطة للعمل تقود التنفيذ وتسيل مهمة المتابعة والتقويم، وهو ما يتطلب مراجعة للأهداف وللهيكل الإداري للمؤسسة ولنظام القيم وأساليب العمل.[3]

---

[1]- السلطي مأمون وإلياس سهيلا، دليل علمي لتطبيق أنظمة إدارة الجودة الايزو 9000، سوريا : دار الفكر ، ط1، 1999، ص 126.

[2]- علي عاصم شحادة، مرجع سابق، ص 197.

[3]- الترتوري محمد عوض وجويحان أغادير عرفات، مرجع سابق، ص ص 85 : 86.

2- التركيز على المستفيدين

في ظل إدارة الجودة الشاملة اتسع مفهوم المستفيد ليشمل نوعين من المستفيدين هما:[1]

- المستفيد الداخلي: وهو كل من يشترك في عملية الإنتاج أو تقديم الخدمة؛ وبالنسبة للعملية التعليمية يتمثل في الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والعاملين، ويعتبر كل منهم عميلا داخليا لأنه يستقبل ويتأثر لعمل الغير ويعمل ويؤثر في عمل غيره داخل العملية التعليمية.

- المستفيد الخارجي: فهو الشخص أو الأشخاص أو الجهة أو المجتمع الذي يستفيد في النهاية من المنتج أو الخدمة بشكل مباشر أو غير مباشر وهو الحكم الأخير للجودة؛ وبالنسبة للعملية التعليمية يتمثل في المجتمع وسوق العمل.

إن مبدأ التركيز على المستفيدين يتمثل في الاهتمام بهم من خلال تحديد احتياجاتهم ورغباتهم والعمل على تحقيقها أو تجاوزها، ولتحقيق ذلك يجب على مؤسسات التعليم العالي التركيز على الأمور التالية:[2]

أ)- الفهم الكامل لحاجات على المستويين القريب والبعيد، وذلك من خلال استخدام التغذية الراجعة وتوظيف جميع المعلومات المتعلقة بحاجات المستفيدين وإدارتها.

ب)- ربط حاجات المستفيدين مع عمليات تصميم العملية التعليمية.

ج)- ضرورة إيجاد نظام تعاون فعال بين المؤسسة والمستفيدين، يمكن خلاله تبادل الخبرات والعمل على حل المشكلات التي يواجهها هؤلاء المستفيدون.

د)- ضرورة قيام المؤسسة بقياس رضا المستفيدين عن أداء خريجيها، وإمكانية مقارنة هذه النتائج مع مؤسسات أخرى وطنية أو خارجية، واستخدام هذه النتائج والمعلومات في تقييم وتحسين العملية التعليمية.

ويأتي التركيز على المستفيدين في ظل فلسفة إدارة الجودة الشاملة من منطلق أن جودة الخدمة التعليمية تبدأ من المستفيد واحتياجاته وتنتهي بالمستفيد ومدى رضاؤه عنها.

3- التركيز على العمليات

عمليات التعليم العالي هي كل الأنشطة التي تتم داخل المنظومة التعليمية لتحويل مدخلاتها التي تحصل عليها من بيئتها إلى مخرجات يتم تداولها داخل النظام نفسه، أو من قبل المنظومات الأخرى في المجتمع، وتقوم هذه العمليات على سلسلة من الأنشطة أو النظم تدور بين نظم فنية، نظم اجتماعية، نظم تربوية، نظم علمية، ونظم اتصالات في حلقة من التفاعلات الإيجابية والاتجاهات والدافعية؛ وتتحدد جودة الخدمة التعليمية وفعالية العملية البحثية وتتأثر كل هذه النظم.[3]

---

[1]- مجيد سوسن شاكر والزيادات محمد عواد، مرجع سابق، ص 179.

[2]- الترتوري محمد عوض وجويحان أغادير عرفات، مرجع سابق، ص 79.

[3]- محمد أشرف السعيد أحمد، مرجع سابق، ص ص 73 : 74.

ففي ظل إدارة الجودة الشاملة لم يعد الحكم على الجودة في مؤسسات التعليم العالي يتم فقط من خلال النتائج ومدى مطابقتها لتوقعات المستفيدين، بل امتد ليشمل جودة جميع العمليات وتصميمها بهدف إعطاء نتائج بلا أخطاء عن طريق قياس خطواتها وإجراءاتها بشكل مستمر ومنظم.[1]

إن التركيز على العمليات يمثل محور اهتمام إدارة الجودة الشاملة، حيث ترتكز فلسفة ديمنج وجوران وكروسبي على وجه الخصوص على أهمية الاهتمام بتحسين أساليب العمل وكيفية أداء ذلك لأن الطريقة الوحيدة للحصول على مخرجات تعليمية ذات جودة عالية تتمثل في التركيز على العمليات.

4- التحسين المستمر

يعرف التطوير المستمر بأنه بذل جهود للتحسين والتطوير بشكل مستمر ودون توقف، وفي ظل إدارة الجودة الشاملة لا يعتبر برنامجا تعرف بدايته ونهايته سلفا بل هو جهود مستمرة قائمة على مبدأ أن فرص التحسين والتطوير لا تنتهي أبدا مهما بلغت كفاءة وفعالية الأداء.[2]

وينبغي الإشارة إلى أن هناك ثلاثة أنماط للتحسين المستمر، وهي:[3]

أ)- الرقابة على العمليات: وهي أسلوب إحصائي تقليدي لمراقبة العمليات وما ينجم عنها من مخرجات.

ب)- التحسين المستجيب: ملخص هذا النمط أن التحسين يزاول بعد حصول المشكلة فيجري فحص العمليات لمعالجة المشكلة.

ج)- التحسين الفاعل: هذا النمط يقوم على بناء التوقعات، ودراسة وتحليل حاجات ورغبات العميل وإجراء التحسينات في ضوء ذلك، وهو النمط الذي يمكن مؤسسات التعليم العالي من تحقيق النجاح كونه شديد الفاعلية.

إن هدف التحسين المستمر للعملية التعليمية هو إدخال التحسينات اللازمة والمستمرة على هذه العملية في ضوء البيانات المتجددة وتغير حاجات المستفيدين، ولضمان ذلك يجب:

- أن يكون تصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية، واختيار الأساليب التعليمية في ضوء دراسة حاجات سوق العمل من حيث الإعداد المطلوب والمواصفات المتوقعة في الطلبة، ومتابعة التغير الذي يحدث في هذه التوقعات من آن إلى آن آخر.

- تحقيق التكامل بين البرامج التعليمية للأقسام المختلفة على مدى سنوات الدراسة في مرحلة التدرج والدراسات العليا، لأن حسن إعداد الطالب في مرحلة معينة يسهم في تأهيله للمرحلة التالية.

[1]- بدح أحمد، مرجع سابق، ص 59.

[2]- الحربي عبد الكريم ضيف الله، مرجع سابق، ص ص 55 : 56.

[3]- أدحيريج صالح الحسين، مرجع سابق، ص 617.

– تبني استراتيجيات وطرائق جديدة لتنفيذ الأعمال المختلفة، ورؤية كل عملية من العملية التعليمية أو الإدارية في ضوء النظام ككل.[1]

التحسين المستمر سباق لا نهاية له يتطلب جهود مستمرة من العملين في مؤسسات التعليم لتطوير وتحسين كل خطوة من خطوات العمل من أجل تقديم خدمات تعليمية تتجاوز توقعات المستفيدين الداخليين، والخارجيين، ويتمثل اعتماد دورة ديمنج التي تم عرضها في إسهاماته السبيل الأنجع لضمان استمرارية التحسين والتطوير في الأداء.

5– العمل الوقائي

العمل الوقائي هو نظام ديناميكي للرقابة يسبق الأداء، ويكشف عن مؤشرات تشير إلى احتمال حدوث انحرافات فيه، وتصحيح هذه الانحرافات ذاتيا؛[2] وبذلك يهدف العمل الوقائي إلى معرفة الانحرافات قبل وقاعها وتعويد العاملين على حل المشكلات بدلا من التعايش معها وما يجب عمله في الحاضر لتلافي حدوث مثل تلك الانحرافات في المستقبل.

إن إدارة الجودة الشاملة تنطلق من مبدأ أن الجودة عبارة عن ثمرة العملية الوقائية وليس العملية التفتيشية كما يحصل في الإدارة التقليدية التي تعتمد على مراقبة الجودة بعد الإنتاج أو تقديم الخدمة، مما يؤدي إلى تبديد الطاقات البشرية والموارد المالية من أجل الكشف عن المشاكل الحاصلة وعلاجها.[3]

ويعتبر مبدأ العمل الوقائي نتيجة حتمية لمبدأ التحسين المستمر، فشمولية فكرة التحسين من خلال العمليات تشير إلى كافة أجزاء نظام التعليم العالي واستهداف الأداء الصحيح لها من المرة الأولى.[4]

وتشير عديد الدراسات أن التزام مؤسسات التعليم العالي بمبدأ التركيز على العمل الوقائي يحتم التزامها بعمليات رقابية ذات ثلاث مستويات، وهي:[5]

أ)– رقابة جودة الخدمات التعليمية في الأمد القصير: في هذا المدى يجري التركيز على رقابة وتقويم مستوى الاهتمام بضمان جودة الخدمات التعليمية التي يقدمها الأستاذ للطلبة، فعلى سبيل المثال يشعر الطلبة بالاستياء والإحباط وعدم الرضا نتيجة عدة سلوكيات للأستاذ، ومن بينها:

– عدم التحضير الجيد للدرس واستخدام مادة تعليمية غير محدثة.

– الإخفاق في توفير الجو التعليمي المناسب.

---

[1]– السامرائي مهدي صالح مهدي والناصر علاء حاكم محسن، مرجع سابق، ص ص 91 : 92.

[2]– السلمي علي ، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للايزو 9000، مصر : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 1995، ص 79.

[3]– بن عيشاوي أحمد، " إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الفندقية في الجزائر "، (أطروحة دكتوراه في علوم التسيير – جامعة الجزائر، غير منشورة)، الجزائر، 2008/2007، ص 27.

[4]– محجوب بسمان فيصل، مرجع سابق، ص 116.

[5]– جيلالي سليمة، " واقع إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي – دراسة ميدانية في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة الجزائر "، (مذكرة ماجستير في علوم التسيير – جامعة الجزائر، غير منشورة)، الجزائر، 2009/2008، ص ص 60 : 61.

- الأسلوب غير المنتظم لعرض المادة العلمية.
- الحضور المتأخر.

ب)- رقابة جودة الخدمات التعليمية في الأمد المتوسط: وفي هذا المستوى يتم التركيز على رقابة وتقويم ما يلي:
- المقررات الدراسية التي ينبغي أن توفر للطالب التي تؤهله لدراسة مقررات أخرى متقدمة، والنجاح فيها.
- إمكانية توفير المقررات الدراسية للمهارات التي تؤهل الطالب لدخوله إلى سوق العمل بعد التخرج.
- مستوى التنسيق بين أساتذة مختلف المراحل التعليمية الجامعية، لضمان اكتساب الطالب المهارات اللازمة للتنقل بين هذه المراحل بفاعلية.

ج)- رقابة جودة الخدمات التعليمية في الأمد الطويل: في المدى القصير والمدى المتوسط يجري تقويم ورقابة الخطط الدراسية والمقررات ومدى قدرتها على إعداد وتهيئة الطالب لدراسة مقررات أخرى ولدخوله في سوق العمل، غير أن الغير الأساسي للتعليم العالي يتعدى ذلك إلى أغراض أكثر عمقا وأكثر امتدادا في المستقبل، وأهمها اكتساب الطالب مهارات التفكير الإنتقادي ومنحه ضمانا طويل الأمد بأنه جرى تزويده بالتعليم والمعرفة والمهارات التي يحتاجها مدى الحياة.

6- مشاركة وتمكين العاملين

إن "مشاركة العاملين" و "اندماج العاملين" هو انعكاس لاتجاهات الإدارة الديمقراطية التي شاعت في السبعينات، ومع بروز إدارة الجودة الشاملة خلال الثمانينات تم تطوير ممارسات المشاركة والاندماج التي لا توجد فروق جوهرية بينهما إلى ممارسة أكثر عمقا و ملائمة لهذه الفلسفة عرفت بالتمكين؛[1] وهو ما يؤكده ديمنج عندما يدعو إلى منح العاملين السلطة والقوة، والثقة والعمل بمقترحاتهم وعدم معاملتهم كسلع تستخدم عند الحاجة، لأن الأفراد محفزين لكن النظام لا يسمح لهم بالحرية التي تجعلهم يتطلعون ويوجهون طاقاتهم لصالح العمل.[2]

تعد المشاركة مبدأ رئيسيا من مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لأنها أسلوب فعال في تحقيق الجودة والتعاون في جميع أقسامها، وذلك من خلال:[3]

أ)- التشجيع على الابتكار والمخاطرة.
ب)- زيادة الموضوعية والابتعاد عن الذاتية في اتخاذ القرارات.
ج)- تحقيق فاعلية أكبر في أداء المؤسسة.
د)- مشاركة المزيد من الأفراد في اتخاذ القرارات يزيد من احتمالية تنفيذها.
هـ)- تسهيل تبادل المعلومات والخبرات بين العاملين في فرق العمل.
و)- العمل على إيجاد فرص أفضل لاحتواء الأخطاء وتصحيحها والتقدم للأمام بروح الفريق.

[1]- الطائي رعد عبد الله وقدادة عيسى، إدارة الجودة الشاملة، الأردن : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2008، ص 238.
[2] -DEMING W . E, Op.Cit, p 135.
[3]- لرقط علي، مرجع سابق، ص 44.

7- التغذية العكسية

يتيح هذا المبدأ لجميع المبادئ السابقة أن تؤتي ثمارها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة وبخاصة في ظل نظام اتصال فعال يفرز معلومات مرتدة عن كفاءة المخرجات التعليمية لمؤسسات التعليم العالي، ليتم الاستمرار على نفس المستوى إذا كانت هذه المعلومات إيجابية أو يتم التغيير إذا كانت غير ذلك، ليتم الاستمرار على الحصول على تغذية عكسية موثوق منها أهم عوامل الزيادة في فرص النجاح والإبداع.[1]

وبذلك فإن حصول إدارة مؤسسات التعليم العالي على معلومات مرتدة عن ردود أفعال المستفيدين من خدماتها، بهدف قياس مستوى رضائهم ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم ورغباتهم باعتمادها على نظام اتصال يعتمد على الموضوعية والشفافية والوضوح، وهو ما يحفزها على الاستمرار في تقديم الخدمات بنفس المستوى إذا كانت هذه المعلومات تقر بأن مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبق بشكل صحيح وتحقق النتائج المتوخاة منها، أما إذا أشارت هذه المعلومات إلى غير ذلك فإن الأمر يتطلب تدخل الإدارة لمعالجة الخلل.

إن هذه المبادئ في نظر الباحث تمثل مجمل مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي كما جاءت في كتب وأدبيات إدارة الجودة والتي تمثل قواعد للسلوك والأداء، ومن خلال إسهامات الرواد والأوائل نجد أنها تمثل الركائز الأساسية التي ينبغي مراعاتها والالتزام بها عند وضع إدارة الجودة الشاملة موضع التطبيق، ولكن هذا التطبيق لن يكون فعال إذا لم تسبقه توافر متطلبات أساسية؛ فما هي هذه متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي؟.

ثانيا/ متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

لم يكن هناك اتفاق بين المفكرين على متطلبات التطبيق الناجح والفعال لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات مهما كان نوعها، حيث أن هذا الاختلاف لم يكن ناشئا عن قصر بعض المواضيع أو شموليتها لمدى أوسع وإنما نتج هذا الاختلاف عن تفصيل أو إدماج مواضيع مع بعضها، وبذلك كان الاختلاف في العدد وليس في المحتوى الكلي للعناصر؛ وسيتم التطرق إلى متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي والتي حظيت بإجماع المهتمين.

1- دعم الإدارة العليا

يتوقف نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة على مدى اقتناع وإيمان الإدارة العليا بأهمية التحسين المستمر والتطور، والذي يمثل الدعم والتأييد من قبل الإدارة العليا لهذا البرنامج، ويعتبر هذا الدعم أساسيا لأن تطبيق إدارة الجودة الشاملة قرار استراتيجيا يتم اتخاذه من الإدارة العليا ويجعل الجميع يشعر بحماسها لهذا القرار؛[2] كما أن

[1]- فتح الله خالصة، " إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطوير التنظيمي في التعليم العالي – دراسة حالة المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي E.N.S.S.E.A"، (مذكرة ماجستير في علوم التسيير – جامعة الجزائر 3، غير منشورة)، الجزائر، 2012/2011، ص 30.

[2]- اللافي محمد عبد الله، مرجع سابق، ص 55.

الإدارة العليا في بيئة الجودة الشاملة تقوم بدور قيادي لتنسيق الجهود وتوحيدها لتحقيق أهداف المؤسسة، ويكون التنفيذ مهمة العاملين من خلال فرق العمل، ولكي يتحقق النجاح المنشود لإدارة الجودة الشاملة بهذا المفهوم، ولضمان التزام وإقناع الآخرين لابد أن يبدأ هذا الالتزام والإقناع من قمة الهرم التنظيمي ثم ينحدر إلى المستويات الدنيا.

ويؤكد زاهر أن دعم الإدارة العليا ينبغي أن يكون واضح للجميع من خلال استعدادها لاتخاذ إجراءات ملموسة من بينها: صياغة سياسة الجودة، بناء هيكل تنظيمي للجودة، نشر معلومات حول الجودة، تنظيم يوم للجودة.[1]

ويرى الباحث أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يعتمد بشكل رئيسي على موافقة الإدارة الوصية لهذه المؤسسات على التطبيق الذي يصدر من قناعتها بأهمية التطوير والتحسين في ظل التغيرات العالمية المعاصرة، والتي تستلزم تبني إدارة الجودة الشاملة وذلك من خلال إصدارها للقرارات الخاصة بإحداث التغير ومنح صلاحيات أكبر لإدارة المؤسسات، وأن تعزز هذه الموافقة بالدعم وتوفير الإمكانيات.

2- نشر ثقافة الجودة

عرف كروسبي نشر ثقافة الجودة بأنه تزويد العاملين في المؤسسة بمعلومات صريحة عن الجودة الشاملة بهدف إشعارهم بأنهم ينتمون ويتبنون هذا الاتجاه الجديد في المؤسسة.[2]

إن تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يعتبر تغيير في نمط إدارتها، ولضمان قبول هذا التغير من قبل العاملين فيها يجب عليها :

أ)- إعادة تشكيل ثقافة المؤسسة؛ لأن إدخال أي أسلوب جديد في المؤسسة يتطلب إعادة تشكيل لثقافتها التنظيمية، وإذا كانت ثقافة الجودة تختلف عن الثقافة التقليدية كان من الضروري إيجاد هذه الثقافة الملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.[3]

ب)- تبني برنامج إعلامي متكامل لغايات نشر الوعي حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة وآلية تطبيقها، ويتم ذلك من خلال تنظيم الدورات التدريبية والمحاضرات وإقامة الندوات وإعداد الكتيبات والنشريات وغير ذلك من الأمور التي تعرف جميع العاملين بإدارة الجودة الشاملة وكل ما يتعلق بها من مبادئ وفوائد وغيرها.[4]

ويؤكد العبيدي أن ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد إحدى المقومات الأساسية لتبني إدارة الجودة الشاملة، حيث أن تغير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة يجعلهم ينتجون إلى

[1]- زاهر ضياء الدين، إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة (دليل علمي)، مصر: دار السحاب، ط1، 2005، ص 109.

[2] - CROSBY P . B, Op.Cit, p 191.

[3]- الصرايرة خالد أحمد والعساف ليلى، مرجع سابق، ص 19.

[4]- عماد الدين منى، آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية – بالإفادة من التجارب والنماذج العالمية المتميزة، الأردن : مركز الكتاب الأكاديمي، 2004، ص 152.

ثقافة تنظيمية جديدة تلعب دورًا بارزًا في خدمة التوجهات الجديدة في التطوير والتجويد لدى المؤسسات التعليمية.[1]

3- فرق تحسين الجودة

يرى أوكلاند (Oakland) أن فرق تحسين الجودة مجموعة من العمال بمعارف ومهارات وخبرات مناسبة يتم جمعها وتشكيلها بواسطة الإدارة لتحسين العمليات و/أو حل مشكلة معينة، وبصورة مشروع، وتضم أفراد من أقسام وظيفية مختلفة وفي تخصصات متعددة، وتغطي في مهامها كل نظام الإنتاج والعمليات سواء كان في التكنولوجيا أو العمل الورقي، أو الاتصالات بين الوحدات الأخرى، أو إجراءات التشغيل، أو المعدات؛ ويتم تأليف فرق العمل بحيث تضم كل واحدة منها ما بين خمسة وثمانية أعضاء من الأقسام المعينة مباشرة أو ممن يؤدون فعلا العمل المراد تطويره؛ وبما أن هذه الفرق ستقوم بالتحسين فيجب أن يكونوا من الأشخاص الموثوق بهم، ولديهم الاستعداد للعمل والتطوير، ويجب أن صلاحيات المراجعة وتقييم إليها والتي تتضمنها العملية وتقديم الاقتراحات لتحسينها.[2]

وتحت مظلة إدارة الجودة الشاملة هناك ثلاث أنواع من فرق تحسين الجودة، وهي:[3]

- فريق تحسين الدائرة؛ وهو نمط شائع يتشكل من مجموعة أفراد ينهضون بوحدة معينة، دائرة أو وظيفة في التنظيم.

- فريق تحسين العملية؛ وهو نمط يعمل على تحسين العملية من الداخل، ويتشكل من أفراد يتم استبدالهم عبر العملية.

- قوة المهمة؛ وهو فريق عمل مؤقت يتشكل لمهمة محددة، ويندرج تحت هذه التسمية فريق المشروع الخاص وفرق حل المشكلات؛ إن قوة المهمة تتألف من أفراد لديهم الرغبة القوية إنجاز مهمات ثم يجري حل هذه الفرق بعد الانتهاء من المهمة.

كما أن الإشراف على فرق العمل ومتابعتها يعد إحدى الضروريات المطلوبة لإدارة الجودة الشاملة، حيث يعمل ذلك على تعديل أي انحرافات عن المسار الصحيح وتقويم إنجازات هذه الفرق عند الحاجة؛ وبالإشراف والمتابعة يمكن التنسيق بين العاملين على اختلاف مستوياتهم الإدارية وبين جميع الإدارات في المؤسسة وتذليل الصعوبات التي تعترض عمل هذه الفرق.[4]

---

[1]- العبيدي سيلان جيران، مرجع سابق، ص 8.

[2]- الطائي رعد عبد الله وقدادة عيسى، مرجع سابق، ص 267.

[3]- السامرائي مهدي صالح، مرجع سابق، ص ص 262 : 263.

[4]- الصرايرة خالد أحمد والعساف ليلى، مرجع سابق، ص 20.

4- التدريب المستمر

إن من أهم متطلبات تنفيذ برامج إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة بنجاح هو تنمية الكفايات المعرفية والمهارات الفنية اللازمة لدى العاملين لتنفيذ الأنشطة المنسجمة مع الخطة، لذا فمن الضروري التركيز على التدريب المتخصص والمرتبط ببرامج إدارة الجودة الشاملة وأنشطتها، لتنمية السلوكيات والمهارات المدعمة لتوجهات الخطة وتساعد على تحقيق أهدافها، وينبغي أن يشمل التدريب كافة المستويات التنظيمية في المؤسسة دون استثناء.[1]

تعد مؤسسات التعليم العالي مكانا خصبا لتفجير طاقات وقدرات العاملين فيها، كما يمكن أن تكون لتنميتهم مهنيا وتدريبهم على نماذج جديدة من أساليب العمل ويتاح المجال بشكل كبير الطموحات الجماعية، كما يمكن أن تكون مكانا يتعلم فيه الجميع من بعضهم البعض للاستفادة من خبرات كل فرد.[2]

وبذلك يعد التدريب في مؤسسات التعليم العالي على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة من المتطلبات الرئيسية للتطبيق، وذلك لأن الحماس لمفهوم جديد دون إدراك أبعاده الأساسية والنتائج المترتبة على تطبيقه قد تؤدي إلى فشل ذلك التطبيق.

5- الإمكانيات المادية والبشرية

يعتبر العنصر البشري ثروة وأغلى ما تملكه مؤسسات التعليم العالي، فهو الوسيلة الأولى لتحقيق الجودة والتميز، وعن طريقه يتحقق الرضا لدى المستفيدين من طلبة وأولياء أمورهم والمجتمع المحلي؛ وللوصول إلى التفوق والتميز لابد لمؤسسات التعليم العالي التركيز على تطوير مواردها البشرية وتنميتها باعتبارها الركيزة الأساسية لخلق التميز وتمكينها من المنافسة في هذا العالم المتغير.[3]

إن نجاح إدارة الجودة الشاملة يتطلب توفير القوى والآلات، والمواد، والمخصصات المالية، والوسائل اللازمة من أجل تهيئة المناخ المناسب لتطبيق هذه الإدارة؛[4] كما أن الموارد البشرية هي خير ضمان لاستمرار هذا النجاح، وبذلك كان من الضروري أن يكون العاملين بمؤسسات التعليم العالي محل عناية و اهتمام من جميع النواحي ابتداء من نظام الاختيار والتعيين وشغل الوظائف وبرامج التدريب حتى يستطيعوا تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية.

وإذا كان تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب توفر الإمكانات المادية والبشرية فإنه على مؤسسات التعليم العالي الراغبة في تطبيقها ما يلي:

- توفير الكوادر البشرية قصد انجاز المهام المطلوبة.

---

[1]- عماد الدين منى، مرجع سابق، ص 151.

[2]- الرويشد فيصل بن مد الله، مرجع سابق، ص 22.

[3]- بدح أحمد، مرجع سابق، ص 60.

[4]- السلطي مأمون وسهيلا إلياس، مرجع سابق، ص 192.

- استخدام الوسائل التعليمية التي تتناسب مع التقدم العلمي.
- تهيئة ظروف العمل المادية المناسبة (المباني، الإضاءة، الوسائل التعليمية ....).
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على البحث العلمي ومواصلة الدراسات العليا.

6- نظام المعلومات

نظام المعلومات هو عبارة عن مجموعة من الأفراد والموارد والإجراءات التي تقوم بجمع واسترجاع وتشغيل وتخزين وتوزيع المعلومات لتدعيم اتخاذ القرارات والرقابة في التنظيم وأن تساعد المديرين والعاملين في حل المشكلات وتطوير المنتجات المقدمة، وخلق منتجات جديدة؛[1] ولكي يؤدي نظام المعلومات الفائدة المرجوة لابد أن يتميز بالخصائص التالية:

- السرعة والانتظام في تدفق المعلومات.
- سهولة استرجاع المعلومات.
- الحصول على المعلومات في الوقت المناسب.
- أن تكون المعلومات شاملة لكل نشاطات العمل، وأن تتميز بالوضوح والدقة.
- استخدام التقنيات الحديثة في جمع وحفظ وتحليل المعلومات.
- استخدام الرسوم البيانية في عرض المعلومات لتسهيل قراءاتها، ومقارنتها، ومعرفة جوانب القوة والضعف.[2]

إن مؤسسات التعليم العالي التي تطبق إدارة الجودة الشاملة أن تأخذ بعين الاعتبار اتخاذ القرارات المستندة على الحقائق والواقع العملي كضرورة حتمية، ويتم ذلك من خلال الاستخدام الذكي لتكنولوجيا المعلومات ووجود قاعدة بيانات متكاملة يتم استخدامها بصفة دورية بالشكل الذي يضمن سلامة ما يتخذ من قرارات، مع مراعاة أن تكون تلك البيانات ممكنة لاعتبارات السرعة، والدقة، وسهولة الاسترجاع؛ وقد تتعلق بسياسات القبول وشروطه أو تعكس احتياجات سوق العمل، أو تتعلق بتقويم البرامج والأفراد المشاركين في العملية التعليمية.[3]

وبهذا يتضح أن تأسيس قاعدة معلومات أمر ضروري لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لأنه يساعدها في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين جودة الخدمات المقدمة وفي التحليل الدوري للأوضاع حتى تتمكن من تحقيق التطور المستمر لكافة جوانب عمليات العمل.

7- القيادة الفعالة

تعرف قيادة الجودة بأنها القدرة على حث الأفراد لأن تكون لديهم الرغبة والالتزام الطوعي في انجاز الأهداف التنظيمية وتجاوزها؛ وهو تعريف يعبر عن فلسفة إدارة الجودة الشاملة في كونا ترى بأن للعاملين دورا لا

[1]- السامرائي مهدي صالح، مرجع سابق، ص 318.
[2]- السلمي علي، مرجع سابق، ص 170.
[3]- مجيد سوسن شاكر والزيادات محمد عواد، مرجع سابق، ص ص 192 : 193.

يقل عن دور الإدارة العليا في تحقيق الجودة، فهي مسئوليتهم جميعا وتحتاج إلى مشاركتهم في التخطيط لها وتحقيقها والسعي للارتقاء بها؛ وبذلك تكون خصائص قائد الجودة ممثلة في:[1]

- القدرة على خلق اتجاهات ايجابية نحو العمل لدى العاملين.
- الالتزام بتحقيق أهداف التنظيم.
- الاستخدام الكفء للموارد المادية والبشرية.
- تحقيق مستوى عال للجودة.
- تبني مفهوم العمل التعاوني المتبادل كونه مدخلا لعمل الفريق.

تشكل القيادة محور النظام المتكامل الذي يسعى إلى تحقيق الجودة في مؤسسات التعاليم العالي، لذلك تحتاج إدارة الجودة الشاملة فيها إلى قيادة إدارية متحمسة وذات رؤية قادرة على تحقيق التفاعل بينها وبين المرؤوسين، وإيجاد التعاون والانسجام والتآخي بينها وبينهم؛ فالقيادة المطلوبة يجب أن تكون قادرة على تكوين فريق عمل متعاون لديه ولاء وانتماء، يضع المصلحة قبل الخاصة، وتشجعه على تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة.[2]

وبهذا يتضح أن التحول من الإدارة التقليدية إلى إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يتطلب قيادة رشيدة تقوم على تشجيع العمل بروح الفريق وتفويض الصلاحيات الكاملة للعاملين لإشعارهم بأهميتهم، وإعطاء الفرصة الكاملة لهم للتعبير عن آرائهم في تحسين جودة الخدمات التعليمية المقدمة، و إبعاد الخوف عن نفوسهم عن طريق بث الحماس وتشجعيهم على المبادرة وإبداء الرأي والمشاركة.

تعتبر هذه أهم المتطلبات الواجب توافرها في مؤسسات التعليم العالي من أجل تهيئة أرضيتها للتطبيق الناجح والسليم لإدارة الجودة الشاملة، ولكن رغم توافر هذه المتطلبات قد تفشل هذه المؤسسات لأن هناك عوائق تحد من النجاح.

ثالثا/ خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

يعتبر تطبيق إدارة الجودة الشاملة تغييرا وتطويرا في ثقافة مؤسسات التعليم العالي يستدعي استعدادا نفسيا وتنظيميا مسبقا والتزاما كاملا على كافة مستويات الإدارة إذا ما أرادت تحقيق الجودة في أدائها الإداري والأكاديمي والوصول إلى التميز والتفوق المحلي والعالمي، وبذلك يتطلب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسات خطوات منهجية دقيقة.

[1]- السامرائي مهدي صالح، مرجع سابق، ص ص 192 : 193.
[2]- بدح أحمد، مرجع سابق، ص 58.

1- إنشاء جهاز قيادي يتولى الإستراتيجيات وتنسيق الجهود لتحسين الجودة[1]

إن أولى خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة تتمثل في تشكيل فريق إدارة الجودة ومجالسها وتوضيح المسؤوليات التي ينبغي القيام بها، وذلك وفق الآليات التالية :

أ)- مجلس الجودة؛ يمثل مجلس المستوى القيادي لاتخاذ القرارات وإعطاء السلطة اللازمة لتوجيه ودعم عملية إدارة الجودة الشاملة، وينبثق من مجلس مؤسسة التعليم العالي ويرأسه مديرها ليتولى القيام بالأدوار التالية:

- يوجه ويقود كل النشاطات التي ستبذل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- تفعيل جهود منسوبي مؤسسة التعليم العالي لتحقيق هدف الجودة الشاملة.
- تطبيق نظام لقياس الأداء لتوفير المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات تحسين جودة الأداء.
- إنشاء الأجهزة وفرق العمل اللازمة لتطوير الجودة.
- تخصيص الموارد البشرية والمالية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة ولجهود تحسين الجودة.
- وضع نظام للحوافز ولمكافئة العاملين المتميزين في تحسين جودة أداء المهام الموكلة لهم.[2]
- وضع الخطة اللازمة لتنمية ثقافة الجودة.
- قيادة عملية التخطيط الشاملة.
- إنشاء وتوجيه الفرق القيادية الأخرى (لجنة تصميم وتنمية الجودة، لجنة توجيه الجودة، لجنة قياس الجودة).
- وضع الأهداف السنوية.

ب)- لجنة تصميم الجودة وتنميتها؛ ويعمل هذا الفريق تحت قيادة مجلس الجودة ومهمته الأساسية وضع إستراتيجية تطوير نظام الجودة من خلال:

- دراسة مفاهيم نظام إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاته.
- تصميم البرامج التدريبية لقيادات الجودة وفرق العمل.
- تحديد متطلبات المستفيدين الداخليين والخارجيين.
- اقتراح خطة مبدئية للعمل بمؤسسة التعليم العالي، وتحديد خطواتها الأساسية وما تتطلبه من تجهيزات وأماكن عمل وغيرها.
- تحسين الجودة داخل مؤسسة التعليم العالي.

[1]- عمليات صالح ناصر، مرجع سابق، ص ص 101 : 102.

[2]- الترتوري محمد عوض وجويحان أغادير عرفات، مرجع سابق، ص ص 125 : 126.

ج)- لجنة توجيه الجودة؛ وتعتبر مركز عملية إدارة الجودة الشاملة، وتتمثل أهم مسؤولياتها في:

- توثيق الصلة بين مؤسسة التعليم العالي والمؤسسات الأخرى.

- وضع الخطة اللازمة لتطوير برنامج لجان الجودة.

- إزالة الخوف ونشر الخبرات السابقة والدروس المتعلمة داخل المؤسسة.

د)- لجنة قياس وتقويم الجودة؛ وتتمثل أهم مسؤولياتها في تقويم برامج الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي، والتأكد من مدى توافق أهداف المؤسسة مع احتياجات المستفيدين، والتأكد من استخدام الطرق العلمية في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة.

2- التحول نحو إدارة الجودة الشاملة التعليمية[1]

إن التحول نحو إدارة الجودة الشاملة التعليمية يتطلب الجرأة من قبل القيادة العليا في مؤسسات التعليم العالي نحو التغيير للأفضل بعيدا عن التعليم التقليدي؛ ويستلزم ذلك تطبيق المداخل السبعة الأساسية (The Seven Approach) التي تعتبر أساليب أو طرق لإدارة الجودة الشاملة وهي:

- الإستراتيجية Strategy؛ وهو أن يكون لدى القيادة العليا خطة تنموية عن مستقبل المؤسسة في السنوات (3 - 5) القادمة، والتدريب هو الحل الأنسب أمام المؤسسة لذلك.

- الهياكل Structures؛ ويعني إعادة هيكلة المؤسسة مع تغيير المسؤوليات والوظائف والأدوار وتعيين طواقم العمل لذلك.

- النظم Systems؛ أي إعداد نظم جديدة كتحسين المخرجات أو زيادة كفاءة وفعالية العمليات أو إضافة ابتكارات تكنولوجية للمدخلات.

- العاملون Staff؛ وتعني معاملة العاملون بشكل لائق وإشباع حاجياتهم من خلال إتباع أسلوب العلاقات الإنسانية في العمل.

- النمط Style؛ وهو أن يكون نمط الإدارة والقيادة من النوع الذي يقود إدارة الجودة الشاملة.

- المهارات Skills؛ وتعني تحسين القدرات والكفايات البشرية من خلال التدريب المستمر من أجل ابتكار أساليب جديدة في العمل قادرة على المنافسة.

- القيم المشتركة Shared values؛ وتعني إيجاد ثقافة تنظيمية جديدة وتحديد القيم السائدة وتبديلها بثقافة وقائية تلاؤم التطور المستمر.

[1]- مجيد سوسن شاكر والزيادات محمد عواد، مرجع سابق، ص ص 195 : 196.

ولو تمعنا في المداخل السبعة للاحظنا أنها تعبر عن مدخلات أساسية في أي نظام بما في ذلك النظام التعليمي، حيث يعتمد مفهوم النظم على الاستخدام الأمثل للمدخلات الموجودة واستخدام عمليات ملائمة من أجل الوصول إلى مخرجات مناسبة، وبالتالي فإن النظام التعليمي يحتاج إلى إحداث تغييرات وعمليات تطوير وتحسين مستمر لهذه المدخلات، وهو بحاجة إلى إستراتيجية محددة وهيكل تنظيمي مرن حسب المتغيرات الحديثة ويسهم في إشباع حاجيات العاملين من أجل أن تزداد فعاليتهم ونشاطاتهم، وذلك بتزويدهم بمهارات ملائمة من خلال التدريب المتواصل، وهذا لا يتم إلا في وجود نمط قيادي متفتح وديمقراطي قادر على استخدام كل ما هو جديد في مجال التكنولوجيا والاتصالات وبناء علاقات إنسانية إيجابية داخل النظام التعليمي الجامعي، وإيجاد ثقافة جديدة تحث على التعليم المستمر وتتناسب ومفهوم إدارة الجودة الشاملة.

ويمكن تكييف المداخل السبعة لتبني إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على النحو المبين في الجدول التالي.

الجدول رقم (1 – 1): تكييف المداخل السبعة لتبني إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

المداخل	الاعتبارات المطلوبة لدعم تحقيق إدارة الجودة الشاملة التعليمية
الإستراتيجية Strategy	– التركيز على المستفيدين الداخليين والخارجيين من خلال تحديد احتياجاتهم ورغباتهم والعمل على زيادة رضاهم. – الاهتمام بجمع البيانات التي تطور الإستراتيجية وتدعم الافتراضات الإستراتيجية. – الاهتمام بعمليات التخطيط المهيكلة غير العشوائية.
الهياكل Structures	– الابتعاد عن تبني النظرة الوظيفية والتوجه نحو التركيز على العملية. – التقليل أو إزالة الحواجز التنظيمية. – ينبغي أن تكون ميكانيكية اتخاذ القرارات شاملة تتضمن كل أقسام جوانب المؤسسة.
النظم Systems	– ينبغي دعم المقاييس المالية وتكميمها بمقاييس أخرى تركز عل تحقيق النجاح الشامل لمؤسسة التعليم العالي مثل المقاييس المتعلقة برضا المستفيد وزيادة الكفاءة وفاعلية العمليات.
العمال Staff	– الالتزام العالي بالتكوين والتطوير المستمر لطاقم العمل. – هياكل المكافآت ينبغي أن تدعم الأهداف العامة لإدارة الجودة الشاملة.
النمط Style	– التقليل من عناصر التسلسل الهيكلي والتخفيف من حدة دعائم القدرة المركزية. – الاهتمام الكبير بمعنويات العاملين. – إسناد صناعة القرارات إلى المستويات ذات العلاقة.

المهارات Skills	– ينبغي أن يمتلك العاملين المهارات الأساسية اللازمة في حقول مهمة مثل حقل حل المشكلات، وحقل العمل ضمن الفريق وغيرها. – ينبغي تسخير كل المهارات باتجاه منهج التركيز على الطالب، بحيث يكون العاملين قادرين على جمع البيانات الخاصة به، وترجمتها إلى خدمات تلبي حاجاته بنجاح.
القيم المشتركة Shared values	– ينبغي توجيه القيم المشتركة لمؤسسة التعليم العالي نحو تحقيق ما يلي : * الالتزام بتحقيق رضا المستفيد. * اعتماد أكثر ديمقراطية في القيادة. * الالتزام بمدخل الإدارة بالحقائق.

المصدر: جيلالي سليمة، ، " واقع إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي – دراسة ميدانية في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة الجزائر "، (مذكرة ماجستير في علوم التسيير – جامعة الجزائر، غير منشورة)، الجزائر، 2009/2008، ص ص 75 : 76.

3– إتباع مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة[1]

يتطلب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي إتباع المراحل التالية:

أ)– مرحلة الإعداد والتهيئة

– قناعة الإدارة العليا في مؤسسات التعليم العالي بالتغيير نحو الجودة الشاملة وقدرتهم على نقل قناعتهم إلى جميع المستفيدين داخل وخارج المؤسسة، وتقديم الدعم والمساندة الكافية لجهود التغيير نحو الجودة.

– وجود قيادة فاعلة ذات رؤية مؤثرة ومقنعة ومسلحة بخبرة إدارية وأكاديمية تعمل على أخذ زمام التغيير نحو الجودة الشاملة، والعمل مع باقي منسوبي المؤسسة التعليمية بروح التعاون والعمل الجماعي من خلال:

* إيجاد كيانات تنظيمية تقوم بتنفيذ وتحقيق الجودة الشاملة وفق المهج الملائم لمؤسسة التعليم العالي، وتقوم بالمتابعة وضمان الجودة والمحافظة عليها؛ وأن ترتبط جميع أقسام وإدارات المؤسسة بنظم متطورة لتقويم الأداء والرقابة على مستويات الجودة.

* تحديد المسؤوليات والمهام وآليات العمل الخاصة بالعاملين.

– وجود رؤية واضحة وخطط إستراتيجية للعمل والتحول نحو الجودة يتم من خلالها :

* تحديد وتعريف المفاهيم الخاصة بالجودة بكل وضوح.

* تحديد عملاء المؤسسة التعليمية الداخليين والخارجيين.

* تحديد نموذج العمل الأساسي لتطبيق الجودة مع متابعة التطبيق.

[1]– فاضل مهاء قاسم، مرجع سابق، ص ص 22 : 26.

– وضع منهجية خطوة بخطوة لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة تكون مفهومة وواضحة عند كل العاملين.

ب)– مرحلة التنفيذ في ضوء الخطة الإستراتيجية الموضوعة

– تحديد مخرجات المؤسسة التعليمية والتعرف على احتياجات وتوقعات المستفيدين منها.

– تحديد المجالات الرئيسية في التعليم العالي والتي ينبغي أن ترتكز عليها الجودة الشاملة تحديدا دقيقا وهي : جودة الطالب، جودة عضو هيئة التدريس، جودة طرق التدريس، جودة أساليب التقويم والاختبارات، جودة البرامج التعليمية لمختلف الدرجات العلمية، جودة المباني والمرافق والتجهيزات، جودة الكتاب والمراجع العلمية، جودة الإدارة، جودة التقنية ومصادر التعلم وتكنولوجيا التعليم، جودة اللوائح والأنظمة والتشريعات، جودة مصادر التمويل والموارد، جودة نظم تقييم الإداري والأكاديمي، جودة عمليات التعليم والتعلم، جودة البحث العلمي، جودة الخدمة والتعاون والشراكة مع مؤسسات المجتمع المختلفة.

– رصد الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة وتوفيرها للتنفيذ.

– إعادة هيكلة البنى والنظم والإجراءات واللوائح مع ما يتناسب ويسهل إجراءات وعمليات تحسين وتطوير الجودة الشاملة.

– تشكيل فرق العمل داخل الأقسام والإدارات وبدء العمل من خلالها.

– تصميم وتطوير نظم المكافآت والحوافز الفردية والجماعية لتشجيع العاملين على تطبيق الجودة وإستمراريته، وخلق جو من الثقة والانتماء.

– العمل على تطبيق الجودة من خلال كليات أو أقسام معينة تجريبية بصورة مبدئية.

ج)– مرحلة التقييم والمراجعة

– مراجعة ومتابعة الكليات والأقسام التي تم تطبيق الجودة فيها بصورة تجريبية والتحقق من نتائجها وفق المعايير والمواصفات المحددة.

– عرض نتائجها وتحديد الصعوبات التي تعترضها وتذليلها، وتحديد نقاط الضعف وتصحيح الانحرافات.

– الاستفادة من المقارنة المرجعية بالمستويات المحلية والدولية ومقارنة بالمنافسين سواء على مستوى الأقسام أو الكليات.

د)– مرحلة التعميم أو التحول الكلي نحو الجودة: وتشمل هذه المرحلة البدء في تطبيق ونشر نظم الجودة بمؤسسة التعليم العالي ككل ومنح الوقت والجهد الكافيين لتطبيق الجودة الشاملة، والتأني والصبر عند تحقيق النتائج.

خلاصة الفصل

تعتبر إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي أسلوب إداري متميز مبني على مجموعة من المبادئ التوجيهية، التي يتم من خلالها تحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي، ومن ضمنها تقديم خدمات ذات جودة عالية للمستفيدين الداخليين (الأساتذة، الإداريين، الطلبة) والخارجيين (المجتمع، سوق العمل)، من خلال خلق بيئة ثقافة تنظيمية في هذه المؤسسات تتحدد بها أهدافها ورؤيتها المستقبلية، وتتركز بشكل أساسي على تلبية احتياجات ورغبات وتوقعات المستفيدين من خدماتها، والاهتمام بطرق العمل وتحسين الأداء، بإتباع إجراءات تمتع وقوع الأخطاء بدلا من اكتشافها واستثمار طاقات العاملين وقدراتهم الفكرية وتشجيعهم على المشاركة والابتكار، مما يؤدي إلى التحسين المستمر للأداء من خلال العمل بروح الفريق.

وكنتيجة للمزايا التي حققتها إدارة الجودة الشاملة في التنظيمات الاقتصادية الصناعية والتجارية في الدول المتقدمة، ظهر اهتمام المؤسسات التعليمية بتطبيق هذا المفهوم في التعليم عموما وفي التعليم العالي خصوصا؛ وبالموازاة مع ذلك انطلق الباحثون نحو تطويع إدارة الجودة الشاملة ليتناسب مع التعليم العالي، وقد أثمر عنه تحديد محاورها في التعليم العالي، والمبادئ التي ترتكز عليها، والمتطلبات اللازمة لتطبيقها؛ إضافة إلى تطوير نماذج وخطوات إجرائية لتبنيه في مؤسسات التعليم العالي.

إضافة إلى أسلوب إدارة الجودة الشاملة تتعدد الأساليب التي تستخدمها مؤسسات التعليم العالي في تحسين جودة خدماتها، إلا أنها في مضمونها تحقق أهداف موحدة وهي الارتقاء بمستوى الجودة في هذه المؤسسات وبرامجها ونظمها الإدارية والأكاديمية بما تخدم أهداف المجتمع المحلي والعالمي وتطلعاته المختلفة، كما يشترط في هذه الأساليب الترابط والتفاعل والانسجام والتكامل مع بعضها البعض حتى تحقق رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها وتوجيهاتها المستقبلية.

الفصل الثانـي
الدراسات السابقة

تمهيد

يتناول هذا الفصل عدد من الدراسات التي تتعلق بموضوع ومضمون الدراسة الحالية من شتى جوانبها، وذلك للوقوف على القضايا والعناصر التي تناولتها، والتعرف على ما اتبعت من أساليب وإجراءات، وإبراز ما توصلت إليها من نتائج؛ وتسهيلا للإفادة من هذه الدراسات فقد تم تصنيفها إلى:

أولا/ الدراسات المحلية.

ثانيا/ الدراسات العربية.

ثالثا/ الدراسات الأجنبية.

أولا/ الدراسات المحلية

1)- قراوي أحمد الصغير، " إدارة الجامعات بالجودة الشاملة – دراسة حالة جامعة محمد بوضياف بالجزائر "، المؤتمر العربي الخامس حول جودة التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين،11-2005/04/13.

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم وصف متكامل لواقع الثقافة التنظيمية بالجامعة محل الدراسة من كافة أبعادها، ومختلف عناصرها المتعلقة وذات الصلة بمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتوضيح العناصر الإيجابية الدافعة والعناصر السلبية المعوقة، ومن أجل تحقيق ذلك صممت أداة للدراسة تمثلت في استبيان وزع على جميع الإداريين في الجامعة والبالغ عددهم (824) فردا.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- أن المسئولين لا يظهرون فقط عند الأزمات بل هم يتجولون في أماكن العمل ويحاولون حل المشاكل الخاصة فعلا بإدارة التجوال ميدانيا.

- أن القيادات لا تحاول أن تضع العاملين في الأماكن التي لهم فيها قدرات ورغبة، ولا تحاول التعرف على مواهبهم وتنميتها.

- تحفظ الإدارة الجامعية بخططها الإستراتيجية بكل سرية ولا تعرفها للعاملين حتى يشاركوها الطموح.

- الجامعة محل الدراسة تفضل الحلول الجاهزة لمشاكلها ولا تسعى لحل هذه المشكلات من خلال البحث التربوي الهادف.

2)- يسعد فايزة، " مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية – دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس "، (مذكرة ماجستير في علم الإجتماع - جامعة سطيف، غير منشورة)، الجزائر، 2007/2006.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة محل الدراسة ومقارنة مستويات التطبيق فيها وفقا للمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والكلية، والتسلسل الوظيفي؛ ولتحقيق هذا الهدف تم بناء استبيان وفق مقياس الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لنعمان الموسوي مكون من (40) فقرة تضمن أربع مجالات هي، تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي، متابعة عملية التعليم والتعلم وتطويرها، تطوير القوى البشرية، اتخاذ القرار وخدمة المجتمع.

وزع الاستبيان على عينة طبقية بنسبة (10%) من مجتمع الدراسة المقدر بـ (1014) عضو هيئة تدريس و(42) عضو إداري، وكانت بذلك عينة الدراسة مكونة من (103) عضو هيئة تدريس و(42) إداري.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– أن مستوى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في جامعة فرحات عباس قليل بنسبة 56,32% على الأداة الكلية، حيث كان:

* متوسط وبنسبة 39,31% على مجال تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي.

* قليل وبنسبة 72,53% على مجال متابعة عملية التعليم والتعلم وتطويرها.

* قليل وبنسبة 82,07% على مجال تطوير القوى البشرية.

* قليل وبنسبة 58,27% على مجال اتخاذ القرار وخدمة المجتمع.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة من وجهة نظر الهيئة التدريسية وفقا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، ولا توجد وفقا لمتغير الكلية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة من وجهة نظر الهيئة الإدارية وفقا لمتغيرات التسلسل الوظيفي والخبرة والكلية.

3)– لرقط علي، " إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر– المبررات والمتطلبات الأساسية "، (مذكرة ماجستير في علوم التربية – جامعة باتنة، غير منشورة)، الجزائر، 2009/2008.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة والوقوف على مدى توفر المتطلبات الأساسية لتطبيقها بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة باتنة، ومقارنة مستويات إدراك أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية للمبررات والمتطلبات بالكلية وفقا لمتغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والرتبة، وسنوات الخبرة في التدريس، والوظيفة الحالية، والتخصص؛ وللوصول إلى أهداف الدراسة تم بناء استبيان تكون من (59) فقرة تضمن محورين:

– محور مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة واحتوى على خمس مجالات هي: الإنتاجية، المنافسة والسمعة، أسلوب الإدارة المالية، رضا المستفيدين، البحث العلمي.

– محور متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة واحتوى على عشر مجالات هي: ثقافة المنظمة، دعم الإدارة العليا، تقويم وقياس الأداء، الاستمرارية في التطوير، العمل الجماعي، الإشراف على العمليات ومتابعتها، القيادة، التنظيم الإداري، البيئة المحيطة، التحفيز.

وزع الاستبيان على عينة قدرت بـ (192) عضو هيئة تدريس وإداري اختيرت قصديا من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (181) عضو.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– توجد مبررات كافية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة باتنة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية وفقا لمتغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والرتبة، وسنوات الخبرة في التدريس، والوظيفة الحالية؛ وتوجد فروق فقط وفقا لمتغير التخصص.

– تتوفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة باتنة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية وفقا لمتغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، والوظيفة الحالية؛ وتوجد هذه الفروق وفقا لمتغيري الرتبة والتخصص.

4)- جيلالي سليمة، " واقع إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي – دراسة ميدانية في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة الجزائر "، (مذكرة ماجستير في علوم التسيير – جامعة الجزائر، غير منشورة)، الجزائر، 2009/2008.

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة وتحليل واقع الجودة وإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة الجزائر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والمقارنة بين آرائهم وفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والرتبة الأكاديمية، والخبرة المهنية؛ وللوصول إلى أهداف الدراسة تم بناء استبيان مكون من (71) فقرة مقسم إلى جزأين هما:

– واقع الجودة في الكلية تضمن سبعة محاور هي: الطلبة، الأساتذة، المناهج الدراسية، الإمكانيات والتسهيلات المادية، إدارة الكلية، تقييم الأداء، العلاقة مع المجتمع.

– مدى إمكانية تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في الكلية تضمن ثلاث مجالات هي: المتطلبات اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية، المقترحات الكفيلة بتسهيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

وزع الاستبيان على عينة عشوائية عددها (150) فرد ما يمثل (47%) من مجتمع الدراسة واسترجع منها فقط (81) استبيان صالح للتحليل.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– تعاني الكلية من قصور واضح في كل محور من المحاور المرتبطة بالجودة الجامعية وهو ما أدى إلى تدهور مخرجاتها.

– أن الكلية إذا ما أرادت تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة فعليها الالتزام بمجموعة من المتطلبات تتمثل في :

* المتطلبات التنظيمية (إنشاء قسم خاص بالتخطيط، التنفيذ ومتابعة برامج الجودة).

* المتطلبات المادية (توفير البناءات التحتية، المستلزمات الدراسية، تجهيز المكتبات).

* المتطلبات البيداغوجية (المقررات والمناهج، التخصصات التكوينية، طرق وأنماط التدريس).

وإزالة مجموعة من المعوقات التي تقف دون إمكانية التطبيق وأبرزها انعدام الاستقلالية الإدارية والمالية عن الجامعة.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد الدراسة حول واقع الجودة في الكلية وحول إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وفقا لمتغيرات السن، والجنس، والمؤهل العلمي، والرتبة الأكاديمية، والخبرة المهنية.

5)- فتح الله خالصة، " إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطوير التنظيمي في التعليم العالي – دراسة حالة المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي E.N.S.S.E.A "، (مذكرة ماجستير في علوم التسيير – جامعة الجزائر 3، غير منشورة)، الجزائر، 2012/2011.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع جودة العملية التعليمية المقدمة بالمدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي، ومعرفة مدى استعداد إدارة المدرسة لإحداث التطوير التنظيمي من مدخل إدارة الجودة الشاملة وذلك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والاختلاف في وجهاتهم وفقا لمتغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والخبرة، والرتبة الوظيفية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبيان مكون من (49) فقرة تضمن جزأين هما:

– واقع جودة العملية التعليمية في المدرسة احتوى ستة محاور هي: الطلبة، الأساتذة، المناهج الدراسية، إدارة المدرسة، الإمكانيات المادية، تقييم الأداء.

– مدى استعداد المدرسة لإحداث التطوير التنظيمي من مدخل إدارة الجودة الشاملة احتوى أربعة محاور هي: الأسلوب الإداري، الثقافة السائدة بالمدرسة، برامج التطوير التنظيمي، البحث العلمي.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– العملية التعليمية في المدرسة لا تتميز بالجودة، حيث تبين أن محور الأساتذة هو المحور الوحيد الذي يتوفر على الخصائص التي تجعل العملية في المدرسة تتميز بالجودة.

– المدرسة غير مستعدة لإحداث التطوير التنظيمي من مدخل إدارة الجودة الشاملة لأن الأسلوب الإداري والثقافة السائدة بالمدرسة وبرامج التطوير التنظيمي والبحث العلمي غير ملائمة لإحداث التطوير التنظيمي من مدخل إدارة الجودة الشاملة.

– لا تؤثر متغيرات الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة حول جودة العملية التعليمية في المدرسة، وحول مدى استعدادها لإحداث التطوير التنظيمي من مدخل إدارة الجودة الشاملة.

6)- بوعلاق مبارك، " تطبيق نظام الإدارة بالجودة الشاملة – دراسة مقارنة بين الجامعة الأردنية (العمومية والخاصة) والجامعة الجزائرية "، (أطروحة دكتوراه في علوم التسيير – جامعة ورقلة، غير منشورة)، الجزائر، 2014/2013.

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الإدارة المستقبلية للجامعات الجزائرية والأردنية كما يراها أعضاء هيئة التدريس والإداريون والطلبة قصد الإجابة على التساؤل التالي: هل يمكن تحقيق جودة شاملة بالتعليم الجامعي دون جودة إدارته؟

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء ثلاث استبيانات لجمع المعلومات:

– الاستبيان الأول موجه لأعضاء هيئة التدريس تضمن محورين هما:

* توصيف الأوضاع الأكاديمية التعليمية من وجهة نظر هيئة التدريس.

* علاقة الإدارة بهيئة التدريس.

– الاستبيان الثاني موجه لموظفي الإدارة تضمن ثلاث محاور هي :

* توصيف لثقافة الإدارة الجامعية احتوت ثلاث مجالات هي : التنظيم والهياكل، القيادة، التحسين والابتكار.

* متطلبات التغيير لواقع التعليم الجامعي والإدارة الجامعية احتوى محورين هما : فلسفة التعليم الجامعي، الإدارة الجامعية.

* إرساء ثقافة إدارة الجامعات بالجودة الشاملة احتوى مجالين هما : المبادئ الأساسية لثقافة الإدارة بالجودة الشاملة، قواعد الإدارة بالجودة الشاملة.

– الاستبيان الثالث موجه للطلبة تضمن محور واحد هو :

* قياس مستوى جودة الخدمة العامة والتعليمية المقدمة للطلبة احتوى محورين هما: الخدمة العامة، الخدمة التعليمية.

وزعت الاستبيانات على عينة عشوائية مكونة من (520) فرد من مجتمع الدراسة كما يلي:

– الجامعة الأهلية الأردنية (كلية إدارة الأعمال)، (178) فرد.

– جامعة العلوم التطبيقية الخاصة (كلية الاقتصاد) (179) فرد.

– جامعة ورقلة (كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير) (163) فرد.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– هناك عدم توافق بين الأوضاع الأكاديمية والإدارية السائدة وهذا ما أدى إلى توجه الدولتين محل الدراسة إلى العمل على إصلاح هذا الخلل بإصلاح التعليم الجامعي والسعي بالعمل وفق مبادئ الجودة الشاملة.

– لا يمكن بأي حال من الأحوال تحقيق جودة شاملة في التعليم الجامعي في ظل غياب جودة إدارية.

– إن عصرنة النمط الإداري يفرض نفسه على جامعة المستقبل، فنظرًا لكون الإدارة أهم عنصر في الكيان الجامعي فهي المسئولة عن وضع رسالة الجامعة موضع التنفيذ من خلال رؤية عصرية وفق محورين هما:

* إعداد قيادات المستقبل.

* تدريب القيادات الحالية على المهارات الإدارية.

ثانيا/ الدراسات العربية

1)- ناجي فوزية محمد سعيد، " إدارة الجودة الشاملة والإمكانات التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي – حالة دراسية في جامعة عمان الأهلية "، (رسالة ماجستير – الجامعة الأردنية، غير منشورة)، الأردن، 1998.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، ولمعرفة ذلك كانت جامعة عمان الأهلية هي مجتمع الدراسة؛ وقد تم استقراء آراء عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ومديري الدوائر حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة، والمعوقات المحتملة في التطبيق عن طريق استبيان وزعَ على جميع المسئولين الإداريين.

كما تم استقراء آراء طلبة جامعة عمان الأهلية حول جودة الخدمات التعليمية المقدمة لهم ومدى رضاهم عنها عن طريق استبيان وزع على عينة من الطلبة.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- تتوافر لدى إدارة جامعة عمان الأهلية القناعة والرغبة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

- تقوم إدارة الجامعة بتطبيق بعض مبادئ إدارة الجودة الشاملة مثل: تقديم حوافز مناسبة للموظفين، والعمل على تلبية حاجات الطلبة؛ في حين لا تقوم بتطبيق كثير منها.

- هناك عدد من العوائق التي تواجه إدارة الجامعة نحو تطبيق برنامج متكامل في إدارة الجودة الشاملة مثل المركزية في صنع القرارات التعليمية واتخاذ القرارات في الجامعة، وعدم توفر نظام محوسب للبيانات والمعلومات اللازمة في اتخاذ القرارات المهمة.

- مستوى رضا الطلبة كان مرتفعا فيما يخص تجهيزات الجامعة ومنخفض بالنسبة للخطط الدراسية، والكادر الأكاديمي، والأنظمة والتعليمات الداخلية.

2)- أيوب علي محمد، " تقدير مدى فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء الجامعات الأردنية "، (رسالة ماجستير في الإدارة التربوية – جامعة اليرموك، غير منشورة)، الأردن، 2000.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية اعتماد نظام إدارة الجودة الشاملة في أداء الجامعات الأردنية، ولمعرفة ذلك تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (282) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية، وزع عليهم استبيان مكون من (35) فقرة تضمن خمس مجالات في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الجامعات، وهي: التخطيط الاستراتيجي، رسالة الجامعة وأهدافها، الإدارة التشاركية، تنمية أعضاء هيئة التدريس وتطويرهم، التقويم والرقابة والتغذية الراجعة.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها:

- أن تقدير مدى فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء الجامعات الأردنية حصل على درجة متوسطة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في تقدير مدى فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء الجامعات الأردنية وفقا للجامعة.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في تقدير مدى فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء الجامعات الأردنية وفقا للرتبة.

3)– الطجم محمد، " المحددات التنظيمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الملك عبد العزيز "، (رسالة ماجستير في الإدارة التربوية – جامعة الملك عبد العزيز، غير منشورة)، السعودية، 2001.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأسباب الحقيقية لحالات عدم النجاح وتحول الانتباه إلى دراسة العلاقة بين مفاهيم جديدة مثل ثقافة المؤسسة والمناخ التنظيمي، والسياسات الإدارية، وعلاقتها بحالات النجاح أو الفشل.

ثم من خلال هذه الدراسة تحليل العلاقة بين متغيرات مستقلة هي ثقافة المؤسسة، المناخ التنظيمي، السياسات الإدارية في جامعة الملك عبد العزيز بجدة ومدى استعداد العاملين فيها لقبول التغيير وتطبيق إدارة الجودة الشاملة كأحد إستراتيجيات التطوير التنظيمي.

وأظهرت الدراسة نتائج أهمها:

– وجود رغبة لقبول وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الملك عبد العزيز.

– وجود بعض المتغيرات المتعلقة بالأبعاد التنظيمية والسياسات الإدارية كعوامل كابحة تعمل على زيادة مقاومة التغيير.

4)– عبد العال أمل هلال، " تطوير الإدارة الجامعية في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة بجامعة القاهرة – فرع بني سويف "، (رسالة دكتوراه في الإدارة التربوية – جامعة القاهرة، غير منشورة)، مصر، 2002.

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الإدارة الجامعية بجامعة القاهرة فرع بني سويف، وذلك من خلال دراسة وعرض إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات تطبيقها في الإدارة الجامعية، وكذلك تحديد أهم معوقات تحقيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الإدارة الجامعية، ولهذا العرض أعد استبيان لجمع البيانات من الهيئة الإدارية بالجامعة (نائب رئيس الجامعة، عمداء الكليات، أعضاء مجالس الكليات، مديري الأقسام والوحدات الإدارية).

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

– هناك عدة مبررات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة الجامعية منها، تدعيم الترابط والتنسيق بين إدارات الكليات وإدارة الجامعة، توفير المعلومات، تحسين الاتصالات، التركيز على احتياجات السوق.

– هناك العديد من المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة الجامعية منها: غياب الفهم الكامل لمعنى الجودة الشاملة وأهدافها، غياب روح الفريق، ضعف الاتصالات الإيجابية بين الجامعات وقطاعات العمل والإنتاج، ضعف تهيئة وإعداد العاملين بالجامعة لقبول فكرة تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

– أن أهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة الجامعية هي: القيادة، الثقافة التنظيمية، التعليم والتدريب، العمل الجماعي، المكافآت والتحفيز، العلاقة مع المستفيدين، الاتصالات، تأسيس نظام ومعلومات لإدارة الجودة الشاملة.

5)– الكيومي عبد الله عيسى، " تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والمعلمين فيها "، (رسالة ماجستير في الإدارة التربوية – جامعة اليرموك، غير منشورة)، الأردن، 2002.

هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والمعلمين فيها، ولمعرفة ذلك أعد استبيان به (53) فقرة توزعت على سبع مجالات: التركيز على رسالة المؤسسة، صناعة واتخاذ القرار، اللامركزية الإدارية، عمل الفريق، التدريب المستمر، التقويم المستمر، استخدام الطريقة العلمية؛ وتكونت عينة الدراسة من (44) إداريا و(137) عضوا في هيئة التدريس.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها :

– إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة متطابقة تقريبا من وجهة نظر الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية وبدرجة كبيرة في جميع مجالات الدراسة باستثناء مجال استخدام الطريقة العلمية حيث كان بدرجة متوسطة.

– جاء ترتيب مجالات الدراسة من حيث إمكانية التطبيق تنازليا كما يلي:

* التركيز على رسالة المؤسسة * عمل الفريق * صناعة واتخاذ القرار * التقويم المستمر * اللامركزية الإدارية * التدريب المستمر * استخدام الطريقة العلمية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل الدراسي في مجالات التركيز على رسالة المؤسسة، واستخدام الطريقة العلمية، وعمل الفريق، والتدريب المستمر، والتقويم المستمر لصالح حملة الدكتوراه؛ وفي مجال صناعة واتخاذ القرار كانت لصالح حملة البكالوريوس.

6)– بدح أحمد محمد، " إدارة الجودة الشاملة – أنموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة "، (أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية – جامعة عمان العربية للدراسات العليا، غير منشورة)، الأردن، 2003.

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير أنموذج لإدارة الجودة الشاملة والتعرف على درجة إمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة، ولتحقيق أغراض البحث أعد الباحث استبيان مكون من (100) فقرة، تضمن عشر مجالات هي: القيادة، رسالة الجامعة، الثقافة التنظيمية للجامعة، نظام حوسبة المعلومات وتحليلها، التخطيط

الإستراتيجي للجودة، إدارة الموارد البشرية وتنميتها، إدارة العمليات، التحسين المستمر، رضا العملاء، التغذية الراجعة.

وزعت الاستمارة على جميع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ومديري الوحدات الإدارية في جميع الجامعات الأردنية العامة كمجتمع للدراسة، حيث بلغ عددهم (508) موزعين على تلك الجامعات لقياس مدى إمكانية تطبيق النموذج الذي تم تطويره.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– إمكانية تطبيق أنموذج إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية العامة وبدرجة كبيرة.

– وجود فروق في درجة إمكانية تطبيق الأنموذج لصالح عمداء الكليات من دون رؤساء الأقسام الأكاديمية ومديري الوحدات الإدارية في الجامعات الأردنية العامة.

7)– الحربي عبد الكريم ضيف الله، " إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير الأداء في المعاهد الأمنية – دراسة ميدانية على المعاهد الأمنية بمدينة الرياض "، (رسالة دكتوراه الإدارة التربوية – جامعة أم القرى بمكة المكرمة، غير منشورة)، السعودية، 2003.

هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومعرفة مدى تحقيق الأهداف ومقومات ومعوقات التطبيق في المعاهد الأمنية من وجهة نظر العاملين فيها، وإلى الكشف عن الفروق بين آراء أفراد مجتمع الدراسة حول إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وأهمية توافر مقوماتها، ومعوقات التطبيق تبعا لمتغيرات نوع المعهد، والمؤهل، والرتبة، وسنوات الخبرة، والمعرفة السابقة بإدارة الجودة الشاملة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استبيان مكون من (77) فقرة، تضمن أربعة أبعاد هي:

– إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المعاهد الأمنية، واحتوى على ثلاثين فقرة، موزعة على سبع مجالات هي: نظام وأهداف المعهد، التركيز على المستفيدين، التركيز على العمليات، التركيز على العمل الوقائي، التركيز على التطوير المستمر لرفع جودة الأداء، المشاركة والتمكين مع العاملين، الاهتمام بتفعيل التغذية الراجعة (نظام الاتصال).

– إمكانية تحقيق الأهداف من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المعاهد الأمنية، واحتوى على ثماني فقرات.

– أهمية توافر مقومات إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المعاهد الأمنية، واحتوى على ثمانية وثلاثين فقرة، موزعة على سبع مجالات هي: اقتناع ودعم القيادة العليا، نشر ثقافة الجودة في الجامعة، دعم وتمكين فرق العمل لتحسين الجودة، التدريب الفعال المستمر، تعزيز الإمكانات المادية والبشرية المؤهلة، تأسيس قاعدة نظام معلومات، إظهار التقدير والاحترام للعاملين (قيادة الجودة).

– معوقات إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المعاهد الأمنية، واحتوى على عشر فقرة، موزعة على مجالين هما البيروقراطية، المركزية.

وزع الاستبيان على أفراد مجتمع الدراسة المكون من (234) فرد يمثلون كل العاملين في المعاهد الأمنية الخمسة بمدينة الرياض.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– يرى أفراد مجتمع الدراسة إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المعاهد الأمنية بدرجة عالية.

– يرى أفراد مجتمع الدراسة أهمية توافر مقومات إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المعاهد الأمنية بدرجة عالية.

– يرى أفراد مجتمع الدراسة أن إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المعاهد الأمنية تواجهه معوقات بدرجة عالية، وأن أبرزهما البيروقراطية والمركزية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد مجتمع الدراسة حول إمكانية تحقيق الأهداف من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المعاهد الأمنية

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد مجتمع الدراسة حول إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المعاهد الأمنية وكل مبدأ من مبادئها تبعا لنوع المعهد، والرتبة العسكرية، والمعرفة السابقة بإدارة الجودة الشاملة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد مجتمع الدراسة حول أهمية توافر مقومات إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المعاهد الأمنية تبعا لنوع المعهد، والرتبة العسكرية، والمؤهل العلمي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد مجتمع الدراسة حول البيروقراطية كمعوق من معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المعاهد الأمنية تبعا للرتبة العسكرية.

8)– الغميز نايف خالد، " إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودية من وجهة نظر مديري الدوائر ورؤساء الأقسام في وزارة التعليم العالي "، (رسالة ماجستير في الإدارة التربوية – جامعة اليرموك، غير منشورة)، الأردن، 2004.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودية من وجهة نظر مديري الدوائر ورؤساء الأقسام وفي وزارة التعليم العالي، ولعرض ذلك تم تصميم استبيان مكون من (50) فقرة، تضمن سبع مجالات هي: التخطيط، القيادة، مرافق المؤسسات التعليمية، الموارد المالية والبشرية، التعلم والتعليم، التقويم، التغذية الراجعة.

وزع الاستبيان على عينة عشوائية مكونة من (57) فرد منهم 35 مدير دائرة و22 رئيس قسم في وزارة التعليم العالي السعودية.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها:

– أن مجالات إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة كانت مرتبة تنازليا كما يلي: مرافق المؤسسات التعليمية، القيادة، التخطيط، التعلم والتعليم، التقويم، الموارد المالية والبشرية، التغذية الراجعة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التقويم ولصالح رئيس القسم وعد وجود فروقات على باقي المجالات والأداة الكلية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة والأداة الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الخبرة في العمل ولصالح ذوي الخبرة 15 سنة فأكثر.

9)- علاونة معزوز جابر، " مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية "، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة، 3-2004/07/5.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية وتحديد أكثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقا في الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وبغية معرفة ذلك قام الباحث باستخدام استبيان وفق مقياس الموسوي نعمان مكون من (52) فقرة، تضمن أربع مجالات هي تهيئة متطلبات الجودة في التعليم، متابعة العملية التعليمية وتطويرها، تطوير القوى البشرية، اتخاذ القرار وخدمة المجتمع.

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة العربية الأمريكية وعددهم (70) عضو.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

– أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية كانت بدرجة كبيرة.

– أن أكثر مجالات إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية مجال تهيئة متطلبات الجودة في التعليم، ثم مجال متابعة العملية التعليمية وتطويرها، ثم مجال تطوير القوى البشرية، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس، الجامعة التي تخرج منها، الكلية التي يدرس فيها، العمر).

10)- علوان قاسم نايف، " إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات جامعة التحدي "، المؤتمر العربي الخامس حول جودة التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين، 11-2005/04/13.

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء المزيد من الإيضاح بشأن مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي كأسلوب إداري يهدف إلى التحسين والتطوير في الأداء، كما هدفت إلى تقييم فرص تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة التحدي بغرض قياس درجة توفر الأبعاد والعناصر الأساسية لهذا المدخل، ودرجة

ممارساتها، والوقوف على النواحي والممارسات الإيجابية الدافعة والتي توافق واقع الكليات مع متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

اعتمد الباحث في جمع البيانات على استبيان مكون من (35) فقرة تضمن خمس مجالات من مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وهي: الثقافة والبيئة التنظيمية، جودة الإدارة الجامعية، تلبية حاجات المستفيدين من الجامعة، التعاون والعمل الجماعي، قياس العملية التعليمية؛ ووزع الاستبيان على عينة اختيرت عشوائيا تكونت من (38) إداريا و(80) عضو هيئة تدريس.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– أن الجودة الشاملة غير ملائمة للتطبيق في كليات جامعة التحدي نظرًا لأن ثقافة الكليات وبيئتها التنظيمية لا تساعد على ذلك.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات الدراسة (الخبرة العلمية، الصفة الوظيفية، العمر).

– ضعف الإدارة الجامعية في متابعة تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

– تتمتع الجامعة بدرجة عالية من التعاون والعمل الجماعي بين الأفراد العاملين فيها.

– تحض الجامعة بدرجة عالية في مجال قياس العملية التعليمية، وهذا يعكس طبيعة عملية القياس الواضحة في الجامعة، وعلاقة القياس بالأداء ثم بالتحسين المستمر.

11)– الرويشد فيصل مد الله، " إمكانية تطبيق الجامعات الحكومية السعودية لإدارة الجودة الشاملة وفق معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة "، (أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية – جامعة اليرموك، غير منشورة)، الأردن، 2006.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وفق معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة في الجامعات السعودية، ولمعرفة ذلك تم تطوير استبيان تكون من (74) فقرة تضمن ثماني مجالات هي : القيادة، التخطيط الإستراتيجي، الموارد البشرية، إدارة العمليات، التركيز على المستفيد، المعلومات والتحليل، التأثير على المجتمع.

تكون مجتمع الدراسة من (5288) موظف من جامعة الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية منهم (2170) عضو هيئة تدريس و(3118) إداري، اختيرت منه عينة مقصودة من (633) موظفا.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة الملك سعود لدرجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة جاءت بين متدنية ومتوسطة.

– أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لدرجة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة جاءت متوسطة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات (التخطيط الإستراتيجي، والتأثير على المجتمع)، ونتائج الأعمال بجامعة الملك سعود تبعا لمتغير المسمى الوظيفي ولصالح الإداريين؛ أما بالنسبة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية فقد ظهرت الفروق على مجالات (القيادة، والموارد البشرية، وإدارة العمليات، والتركيز على المستفيد، والمعلومات والتحليل، والتأثير على المجتمع)، وعلى الأداة ككل، ولصالح أعضاء هيئة التدريس.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجامعة ولصالح أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على مجالات (القيادة، والتخطيط الإستراتيجي، والموارد البشرية، والتركيز على المستفيد، ونتائج الأعمال) وعلى الأداة ككل. وأما بالنسبة للإداريين فقد ظهرت الفروق على المجالين (المعلومات والتحليل، والتأثير على المجتمع) ولصالح الإداريين في جامعة الملك سعود.

12)– الغيثي هاني سعيد، " مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة من وجهة نظر الطلبة في سلطنة عمان (رسالة ماجستير في الإدارة التربوية – جامعة آل البيت، غير منشورة)، السعودية، 2007.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في سلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة، ولغرض الوصول لذلك قام الباحث ببناء استبيان تكون من (50) فقرة تضمن خمسة مجالات هي: المجال الإداري، الخدمات، نظم المعلومات، رضا الطلبة، الحوافز المادية والمعنوية.

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الثانية والثالثة في كل من جامعة صحار وجامعة نزوى وجامعة ظفار للموسم الجامعي 2007/2006، والذي بلغ عددهم (2834) طالبا، واختيرت منه عينة عشوائية طبقية بسنة (10%) وبلغت (287) طالب.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها:

– كانت تقديرات الطلبة لمدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في سلطنة عُمان من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيرات الجامعة والمستوى الدراسي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في سلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الكلية ولصالح طلبة الكليات العلمية.

13)– فاضل مهاء قاسم، " إدارة الأقسام الأكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة والاعتماد بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز — دراسة ميدانية على شطر الطالبات "، (مذكرة ماجستير في الإدارة التربوية – جامعة أم القرى، غير منشورة)، السعودية، 2011.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد في إدارة الأقسام الأكاديمية بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز شطر الطالبات، ومن أجل ذلك تم بناء استبيان مكون من (85)

فقرة تضمن ست مجالات هي: المجال الإداري والتنظيمي في القسم، البرنامج التعليمي في القسم، الخدمات الطلابية في القسم، الهيئة التدريسية في القسم، البحث العلمي في القسم، خدمة المجتمع في القسم.

وزع الاستبيان على عينة عشوائية من رئيسات ووكيلات الأقسام الأكاديمية وعضوات هيئة التدريس، بنسبة (20%) من جامعة أم القرى، وبنسبة (15%) من جامعة الملك عبد العزيز، أي (164) و(275) عضوه على التوالي.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد في الأقسام الأكاديمية كانت متوسطة في المجالات التالية : المجال الإداري والتنظيمي، البرنامج التعليمي، الخدمات الطلابية، الهيئة التدريسية؛ وكانت منخفضة في مجالي البحث العلمي وخدمة المجتمع.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد بإدارة الأقسام الأكاديمية بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز شطر الطالبات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

ثالثا/ الدراسات الأجنبية

1)- Eugene H. Fram, " Not so strange bedfellows: marketing and total quality management ", Managing Service Quality: An International Journal, Vol (5) Issue: 1, 1995.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في جامعة ماري لاند في الولايات المتحدة الأمريكية من أجل الوصول إلى درجة عالية التفوق بين مختلف الجامعات الأخرى.

شملت الدراسة عينة من مدراء الوحدات الإدارية المختلفة في الجامعة، حيث أفرزت الدراسة أن اهتمام رئيس الجامعة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة كان كبيرًا، كما أظهرت أن وراء هذا الاهتمام الكبير ثلاث عوامل محفزة رئيسية وهي:

– عدم التساوي في نوعية الخدمات التي تقدمها الجامعة.

– الصعوبات المالية التي تواجهها الجامعة.

– التغيرات الثقافية التي تنتج من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.

وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن معظم تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تركز على الجانب الإداري أكثر مما هي عليه في جانب التعليم والبحث العلمي.

2)- Lewis, G & Smith, " Why quality Improvement Higher Education ", International Journal of Education , Vol (1), December 1997.

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وقد توصلت إلى أن تطبيق هذا الأسلوب الإداري يسمح لمؤسسات التعليم العالي بالارتباط والتفاعل بصورة أفضل مع المجتمع والبيئة المحيطة بها، ويساعدها على التغلب على مشكلات الانعزال والتفرقة بين الأقسام والكليات، ويعالج كثيرا من جوانب القصور في إعداد وتهيئة الطلبة.

وقد حددت الدراسة بعض الركائز الأساسية التي تقوم عليها إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وهي:

- الالتزام بالتحسين المستمر.
- الالتزام بإرضاء المستفيد عن طريق مقابلة احتياجاته وتوقعاته.
- التحدث بالحقائق، أي أن تكون البيانات والمعلومات صادقة وحقيقية.
- احترام الأفراد عن طريق بث الثقة فيهم وتشجيعهم على التعاون والإنجاز.

3)- Gopal K. Kanji & Abdul Malek A. Tambi, " Total Quality Management and Higher Education in Malaysia ", Total Quality Management, Vol (9), Issue 4-5, July 1998.

هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد المعلومات الجوهرية المتعلقة باستخدام إدارة الجودة الشاملة، ومدى إمكانية تطبيقها، والعوامل التي تبنيها، إضافة إلى كشف العوائق التي يمكن أن تحول دون تطبيقها، وكيف تتم عملية التقويم؛ ولهذا الغرض أعد استبيان مكون من (56) فقرة ناقشت العديد من مظاهر الجودة.

وزع الاستبيان بواسطة البريد على جميع طلبة التعليم العالي في الجامعات الماليزية، ويشكل ذلك المسح المرحلة الأولى من جمع البيانات حيث سيتم استخدام هذه المرحلة لتصميم المرحلتين الثانية والثالثة من المسح، وعلى نفس الأفراد، وسيوفر المسح النهائي للبيانات التي ستفيد في بناء نموذج عام.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- هناك اختلاف بين الجامعات الماليزية حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة.
- الكثير من الجامعات الماليزية لا تطبق نظام إدارة الجودة الشاملة بالرغم من تخطيط بعضها للحصول على شهادة الايزو 9000 (ISO 9000)، كما أن غالبيتها لا تأخذ في اعتبارها القيادة كعامل مهم في تطبيق الجودة الشاملة.
- جودة العمل في الجامعات الماليزية تخضع لسيطرة أعضاء هيئة التدريس والإداريين ولا تخضع لمسئول الجودة.

4)- Garey Timothy Robert, " Total Quality Management in Higher Education : Why it Works; Why it does not ", DAI, A95/01, 1998.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العوامل التي تسهم في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الحرم الجامعي، ولأجل ذلك استخدمت الدراسة نموذج كوستين كإطار للعمل والتحليل بمكوناته الخمسة وهي: البيئة، والمدخلات، والنظام السياسي، والمخرجات، والتغذية الراجعة.

شملت الدراسة (60) مؤسسة من التعليم العالي الحكومي باعتماد استبيان أعد لهذا الغرض احتوى على أسئلة مفتوحة موجهة لعمداء الكليات ورؤساء الجامعات حول إدارة الجودة الشاملة في كلياتهم وجامعاتها، وقد تم الحصول على (33) استبيان صالح للتحليل، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها:

– البيئة الخارجية والمدخلات التي تشمل الدعم والمتطلبات كان لها الأثر البالغ في تحفيز عمداء الكليات ورؤساء الجامعات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الحرم الجامعي.

– العوامل الداخلية (الممارسات، تخفيض الميزانية، ....) لها الأثر في توجه عمداء الكليات ورؤساء الجامعات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

– النظام السياسي لم يكن يندرج ضمن إدارة الجودة الشاملة في (50%) من الكليات والجامعات التي شملتها الدراسة.

– المخرجات ونظام التغذية الراجعة لم تكن مدرجة في تخطيط المؤسسات محل الدراسة، لذا كان لها تأثير في مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها.

5)- Gene C. Couch, " A Measurement of Total Quality Management in Selected North Carolina Community Colleges ", East Tennessee State University, 1998.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في استجابات الإداريين وأعضاء هيئة التدريس، وقياس مدى تأثير بعض المعايير في تطبيق إدارة الجودة الشاملة مثل العوامل الشخصية وتشمل (العمر– الجنس – العرق – سنوات التوظيف)، والعوامل المتعلقة بالكلية وتشمل (مدة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية – مكان الكلية – حجم الكلية – مدى مشاركة المجتمع في إدارة الجودة في كارولينا).

للوصول إلى أهداف الدراسة تم بناء استبيان اعتمادا على معايير جائزة مالكوم بالدرج للجودة تم توزيعه على (8) من الإداريين و(8) من أعضاء هيئة التدريس في (29) كلية في كارولينا للإطلاع عليه ومراجعته، بعدها تم توزيعه على (464) فرد واسترجع فقط (368) استبيان صالح للتحليل.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– هناك مستويات مختلفة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات التي تمت فيها الدراسة، كما أن هناك فروق في استجابات الإداريين وأعضاء هيئة التدريس حول إدارة الجودة الشاملة في هذه الكليات.

– الجنس والعرق عاملين لا يؤثران في مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة، وكذلك العوامل الأخرى مثل المنطقة، وحجم الكلية، ومدة تطبيق معايير الجودة الشاملة، لم يكن لها أثرًا بالغا في مدى تطبيق الكليات محل الدراسة لمعايير إدارة الجودة الشاملة.

– الجوانب الإيجابية والتي كانت لها أثرًا في تطبيق معايير الجودة الشاملة أدت إلى تحسين وتطوير الاتصال، وتطوير النظام وخدمة الزبون، وزيادة المساهمة في صنع القرار على مستوى الكلية.

– الجوانب السلبية لتطبيق معايير الجودة الشاملة شملت عدم التناسق بين فلسفة الكلية والواقع العملي، وضياع الكثير من الوقت، وزيادة كثافة العمل، والكثير من العمل الكتابي.

6)- Liu Ching-fu, " Perceptions and Practices of Taiwan Junior College CIDs Toward Total Quality Management ", DAI, A60/01, 1999.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات وممارسات موظفي الكليات في تايوان حول إدارة الجودة الشاملة في كلياتهم وإلى أي مدى يستخدمون إستراتيجيات إدارة الجودة؛ ومن أجل ذلك استخدم استبيان لجمع المعلومات تكون من ستة أسئلة رئيسية مغلقة ولم يشتمل على أسئلة مفتوحة لأنها قد تكون صعبة على المستجيب للإجابة عليها وتحتاج إلى وقت طويل، وكذلك قد يجد الباحث صعوبة في تحليلها وتقييمها.

وزع الاستبيان على عينة تكونت من (200) فرد من مديري الكليات في تايوان، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

– إدارة الجودة الشاملة مطبقة في الكليات لأن ثقافة هذه الأخيرة وبنيتها التنظيمية تساعد على ذلك.

– أسس إدارة الجودة الشاملة تساعد في عمليات التطوير والتغيير في الكليات محل الدراسة.

وعند مقارنة نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أخرى أجراها زاجورسكي Zagorozki سنة 1994م تبين أن هناك فروق واضحة بين الثقافة الغربية والشرقية وفلسفتها مما يكون له أثر في استجابات المسئولين في الكليات، وقد بدا ذلك أكثر وضوحا في أنماط الإدارة الاتصال المتبعة عند أفراد العينة.

7)- Vazzana, Elfrink & Bachmann Duane, " A Longitudinal Study of Total Quality Management processes in Business Colleges ", Journal of Education for Business, 70 (2), 2000.

هدفت الدراسة إلى تقييم استخدام عمليات إدارة الجودة الشاملة وتحديد الاتجاهات في مجال تبني هذه العمليات في كليات إدارة الأعمال في الولايات المتحدة الأمريكية، وللوصول إلى ذلك تم إجراء مسح على عمداء الكليات مرتين الأولى في سنة 1995م والثانية في سنة 1998م لجمع المعلومات المتعلقة بالتغيير في مجال تطوير مهمة إدارة الجودة الشاملة، وتحديد الإستراتيجية، ووضع الأهداف المتزايدة أثناء فترة المسح.

استخدمت الدراسة استبيان طبق مرتين اشتمل على ثلاث مجالات هي: المنهاج، والمسائل الإدارية الأكاديمية وغير الأكاديمية، وجوهر عملية التعلم واستخدامها؛ وتم تبني العمليات المستخدمة في المسح من تلك التي تستخدم في جائزة مالكوم بالدرج للجودة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها:

– أن تطوير مهمة إدارة الجودة الشاملة وتحديد الإستراتيجية ووضع الأهداف قد ازداد وبصورة ملحوظة بمرور الوقت أثناء فترة الدراسة.

– إشراك العاملين والطلبة في تطوير المناهج كان مبررًا واضحا لحصول كليات إدارة الأعمال على نقاط أقوى.

– هناك (50%) من الكليات تستخدم الفرق ذات الوظائف المتداخلة على مستوى الكلية، وأن معظمها تستخدم أنواع مختلفة من التقييم.

8)- Klocinski John . Robert, " Evaluation of Success and Failure Factors and Criteria in Implementation of Total Quality Management Principles Administration at Selected Institutions of Higher Education ", DAI, A60/07, 2000.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى النجاح والإخفاق اللذين يتحققان نتيجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، ولتحقيق ذلك تم بناء أداة للبحث شملت عددًا من الأسئلة المقترحة تم تطبيقها على (184) مؤسسة تعليمية شملت كليات وجامعات حكومية وخاصة في السنتين 1991م و1996م لمعرفة مدى تطبيقها للجودة في الإدارة.

وعند مقارنة النتائج العامة وجد أن عدد الكليات والجامعات التي تطبق أسس إدارة الجودة الشاملة قد زاد ما بين سنة 1991م وسنة 1996م ووصل إلى (155) مؤسسة تعليمية، وإضافة إلى ذلك توصلت النتائج إلى أن:

– 74% من هذه المؤسسات التي تم زيارتها سنة 1991م مستمرة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

– 86% من هذه المؤسسات تشجع على اتباع أسس الجودة الشاملة في عملياتها الإدارية وخدماتها.

– 57% من هذه المؤسسات أكدت أنها واجهت معوقات ومشكلات في تطبيق أسس الجودة الشاملة.

– 37% من هذه المؤسسات أوضحت أنها تعاني من قلة الدعم الإداري وضعفا في القيادة وتعتبر ذلك معوقا كبيرًا في تطبيق أسس الجودة الشاملة.

– 85% من هذه المؤسسات تشير إلى أنها بدأت تطبق أسس الجودة الشاملة منذ أقل من ست سنوات.

وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن مؤسسات التعليم العالي تعاني تقريبا من نفس المعوقات التي يواجهها قطاع الأعمال عند تطبيق أسس إدارة الجودة الشاملة، وأن المؤسسات التي استطاعت أن تطبق أسس إدارة الجودة الشاملة كانت تحظى بدعم إداري ورؤية جيدة وقيادة قوية، وتعمل في إطار فريق عمل واحد في المؤسسة الواحدة.

9)- Gozacan. Nilufer & Zirati. Reza, " Developing Quality Criteria for Application in the Higher Education Sector in Turkey ", Total Quality Management, 13 (7), 2002.

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير معايير لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة دوغاس التركية والتي يتوقع أن تحقق الأهداف الإستراتيجية للمؤسسات التعليمية، حيث اعتمد المشروع على عمليتي ضبط وضمان الجودة لتحقيق الثقة الكافية للمستفيد من الخدمات.

وللوصول إلى أهداف الدراسة تم استخدام أسلوب علمي ونشاطات عديدة للوفاء بمتطلبات الجودة، وتم عقد الاجتماعات المتكررة مع المسئولين في الجامعة محل الدراسة وجامعات عريقة في تركيا والولايات المتحدة وبريطانيا وأقطار أخرى، والوصول إلى قائمة معايير أساسية؛ ثم إيجاد مرجعية للعملية لتوثيق مصداقية البرامج بواسطة جامعة اكسفوربروكس.

وتوصلت الدراسة إلى:

– أن تطبيق قائمة المعايير قاد إلى تطوير نموذج لإدارة الجودة الشاملة المستند إلى الايزو 9000، وتم استخدام تلك المعايير لتحديد إستراتيجية الإدارة لجامعة دوغاس.

– ترجمة مصطلحات الصناعة إلى إجراءات ملائمة لتبنيها في بيئة التعليم العالي.

10)- Wiklund H, Klefsjö B, Sandvik Wiklund, P. & Edvardsson, B, " Innovation and TQM in Swedish higher education institutions - possibilities and pitfalls ", TQM Magazine, Vol 15: 2, 2003.

هدفت هذه الدراسة إلى استعراض الإمكانيات المتوفرة لدى الجامعات السويدية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وكذلك المعوقات التي تعترض تطبيقها، ولغرض تحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على الأدبيات التربوية من خلال أسلوب البحث المكتبي.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها:

– أن توكيد إدارة الجودة الشاملة وتحسينها كان أحد أهم الصفات المستقبلية لسياسة التعليم العالي في الدول الاسكندينافية، والدول الأوروبية الأخرى.

– أن الجامعات السويدية التي تنتهج إدارة الجودة الشاملة تقوم لعدة أعوام، وبناءًا عليه استحدث نظام شامل لتقييم الجودة فيها سنة 2001م من الوكالة الوطنية للتعليم العالي في السويد.

وأهم ما توصلت إليه الدراسة من توصيات:

– ضرورة العمل بنظام تقويم الجودة الذي استحدثته الوكالة الوطنية للتعليم العالي في السويد.

– تركيز إدارة الجامعات السويدية على الابتكار والتحسين المستمرين لجميع الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعات.

11)- Cruickshank George, " Total Quality Management in Higher Education : Literature Review from Global and Australian Perspective ", Chronicle of Higher Education, Vol 45: 11, September 2003.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم، ومدى التركيز على مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة وبريطانيا وأستراليا لتحديد ممارسات إدارة الجودة الشاملة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم مراجعة وتحليل الكتابات المبكرة لجودة التعليم العالي إلى غاية عقد التسعينات من القرن العشرين.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها:

– درجة تطور إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي لم تختلف في خطواتها عن ما هي عليه في الصناعة والرعاية الصحية.

– أن الاستمرار في تبني إدارة الجودة الشاملة بطيء في الجامعات، وهو مسألة جدلية في المجتمع الأكاديمي العالمي.

– أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في صناعة التعليم العالي يكون ناجحا في مجالين هما:

* مجال تقييم ثقافة المؤسسات التعليمية وتقديم التغيرات في المواقف و القيم والمعتقدات.

* مجال أعضاء هيئات التدريس لتنظيم مؤسساتهم كنظام، والنظر إلى المؤسسة كنظام للأجزاء المترابطة.

خلاصة الفصل

تطرقت الدراسات السابقة في مجملها إلى مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وكيفية الاستفادة من تطبيقاتها في مجال التعليم العالي، وذلك لما لهذا الأسلوب الإداري من أهمية قصوى في تحسين جودة خدمات التعليم العالي من خلال القدرة على التعامل مع الظروف المتغيرة للبيئة بصورة إيجابية.

بينت أغلب الدراسات السابقة أن نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي مرهون باعتمادها على مجموعة من المبادئ وتوفيرها لجملة من المتطلبات الضرورية، ومن أهمها الوعي بمفاهيم إدارة الجودة الشاملة لدى جميع المستويات الأكاديمية والإدارية، والمشاركة الكاملة لجميع العاملين، والتغيير في الثقافة التنظيمية بما يتلاءم مع طبيعة مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وعد الطالب محور عمل المؤسسة التعليمية والمنتج الذي ينبغي أن يقيم عملها في ضوء إعداده وتكوينه.

أكدت الدراسات السابقة تزايد الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لأنها ساهمت في عمليات التطوير والتغيير في عدد من هذه المؤسسات، ولأن لدى بعض المؤسسات التعليمية العديد من الإمكانات والدعم المالي والإداري والفني التي تؤهلها لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وما يثبت ذلك كذلك ارتفاع عدد المؤسسات المهتمّة بإدخال مفهوم إدارة الجودة الشاملة في برامجها وخططها.

وما ميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها عالجت:

* إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في عدد من الجامعات الجزائرية وليس جامعة واحدة أو كلية واحدة في كل الدراسات الأخرى.
* إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وليس مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أغلب الدراسات الأخرى.
* درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية وليس معايير أو عناصر إدارة الجودة الشاملة كما جاء في بعض الدراسات، أو مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في دراسات أخرى.
* درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية وليس أهمية توفر مقومات عناصر إدارة الجودة الشاملة كما جاء في بعض الدراسات.

واستفاد الباحث في دراسته من الدراسات السابقة في:

* ضبط إشكالية الدراسة وتحديد التساؤلات الفرعية والفرضيات.
* إعداد الاستبيان وفقراته ومجالاته.
* عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والاقتراحات.
* تحديد متغيرات الدراسة.
* الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة، وكذلك الإجراءات.

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

تمهيد

سيتم في هذا الفصل الذي يمثل الجانب الميداني للدراسة الوقوف على آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية حول درجة التزام هذه الأخيرة بمبادئ إدارة الجودة الشاملة، وحول درجة توفر متطلبات هذا المفهوم فيها، من خلال أداة تم تطويرها وتطبيقها لأجل ذلك.

ولكن قبل هذا سيتم التطرق إلى نشأة وتطور التعليم العالي في الجزائر لتوضيح أهم مراحل التطور التي حتمت مؤخرا ضرورة القيام بإصلاحات لمنظومة التعليم العالي، ومضمون هذه الأخيرة.

وللوصول إلى كل ما سبق، قسم هذا الفصل من خلال المباحث الثلاثة التالية:

- المبحث الأول: نشأة وتطور التعليم العالي في الجزائر
- المبحث الثاني: الإطار العام للدراسة الميدانية
- المبحث الثالث: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

المبحث الأول: نشأة وتطور التعليم العالي في الجزائر

وضعت الجامعة الجزائرية وكغيرها من جامعات دول العالم الثالث ركائزها منذ الاستقلال، وكانت تهدف إلى تكوين نوعي للإطارات في مختلف التخصصات تحقيقا للتنمية الوطنية، ولكن في الحقيقة ليست بالبعيدة عرف قطاع التعليم العالي في الجزائر مشاكل وتحديات، جعل القائمين عليه يعيدون النظر في إصلاحه وتغييره؛ ولقد تبين أن نظام (ل.م.د) هو الخيار الذي لا غنى عنه لإخراج الجامعة الجزائرية من أزمتها وكسب رهان التحدي الملقى على عاتقها، والمتمثل في ضمان التكوين النوعي للكم الهائل من الطلبة، واللحاق بركب جامعات الدول المتقدمة، ومسايرتها للتطورات الحالية والمستقبلية في العالم.

المطلب الأول: مسار بناء المنظومة الجزائرية للتعليم العالي (1962 – 2003)

تأسست جامعة الجزائر رسميا سنة 1909م، حيث يعود أصولها إلى مدرسة الطب والعلوم الصيدلانية التي أنشئت سنة 1859م، وفي سنة 1879م أضيف لها وعلى التوالي كل من كلية العلوم ثم كلية الآداب فكلية الحقوق؛ وفي سنة 1909م تم ضم هذه الكليات بالإضافة إلى معاهد أخرى وتمخض عنها ميلاد جامعة الجزائر أثناء الحقبة الاستعمارية.[1]

وفي هذا المطلب سيتم تتبع أهم مراحل تطور قطاع التعليم العالي في الجزائر غداة الاستقلال وصولا إلى اعتماد نظام التعليم العالي (ل.م.د) سنة 2004 وأهم المكتسبات المحققة من هذا التطور.

أولا/ مرحلة التسيير التلقائي (1962 – 1969)

تمتد هذه المرحلة من الاستقلال إلى تاريخ تأسيس أول وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي، فبعد الاستقلال مباشرة شهدت الجزائر تغيرات في مختلف الميادين لتسيير وحفظ أمن البلاد من جهة ومواجهة أعباء الاستعمار من جهة أخرى، فكان لزاما عليها تأسيس نظام تعليمي يتيح فرص التعليم لكافة أبنائها لمواجهة سياسة التجهيل الفرنسية المطبقة طيلة قرن وربع على الشعب الجزائري، وقد تميزت هذه المرحلة بفتح جامعات في المدن الكبرى نتيجة التطور في عدد الطلبة.

[1] – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (2013/10/22)، " التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، خمسون سنة في خدمة التنمية 1962 – 2012 "، ص 18، (على الخط)

www.mesrs.dz/documents/12221/189730/50- ar.pdf

فبعد أن كان بالجزائر جامعة واحدة موروثة عن الاستعمار الفرنسي هي جامعة الجزائر، افتتحت جامعتين هما جامعة وهران سنة 1966م وجامعة قسنطينة سنة 1967م؛ وكانت جامعة الجزائر تضم أربع كليات هي كلية الطب، كلية العلوم، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، و19 معهدا، وثلاث مراكز، وأربع مدارس عليا، ومرصدًا فلكيا؛ أما جامعة وهران فكانت تضم أربع كليات هي كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الآداب، كلية العلوم، كلية الطب؛ بينما كانت جامعة قسنطينة تضم المدرسة الوطنية للطب، المعهد العلمي، معهد الدراسات القانونية، المعهد الأدبي والجامعي.[1]

أما النظام البيداغوجي الذي كان متبعا في هذه المرحلة كان مطابقا للنظام الفرنسي، حيث كانت مراحله كما يلي:[2]

– شهادة الليسانس: وتدوم ثلاث سنوات في أغلب التخصصات تنتهي بالحصول على شهادة ليسانس في التخصص المدروس.

– شهادة الدراسات المعمقة: وتدوم سنة يتم فيها التركيز على منهجية البحث، إلى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء في الدراسة النظرية.

– شهادة الدكتوراه من الدرجة الثانية: وتدوم سنتان على الأقل لإنجاز البحث (أطروحة علمية).

– شهادة دكتوراه دولة: قد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي، حسب تخصصات الباحثين واهتماماتهم.

والتحق بعد الاستقلال مباشرة كل من تحصل على شهادة الباكالوريا بالجامعة، وكل من نجح في الاختبار الخاص بالكلية، وكان هناك ثلاث فروع هي:[3]

– فرع الكلية: وأسندت لها مهمة إعداد الإطارات العليا والباحثين.

– فرع المدارس العليا والمعاهد الجامعية: يتخرج منها الطالب بدبلوم في تكوين عالي.

– فرع مدرسة النورمال العليا: تهتم بعملية تكوين أساتذة التعليم الثانوي.

غير أن تطور المؤسسات الجامعية في هذه المرحلة لم يكن موازيا مع التغيرات الجذرية التي حصلت في الميادين الأخرى، فبينما كانت مختلف المجالات الاقتصادية منها، والاجتماعية، والسياسية في تحولات متعددة كانت

[1]– طلحة عبد القادر، " محاولة قياس كفاءة الجامعة الجزائرية باستخدام أسلوب التحليل التطويقي للبيانات – دراسة حالة جامعة سعيدة "، (مذكرة ماجستير في علوم التسيير – جامعة تلمسان، غير منشورة)، الجزائر، 2012/2011، ص 75.

[2]– نمور نوال، " كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي– دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة منتوري قسنطينة "، (مذكرة ماجستير في علوم التسيير – جامعة قسنطينة، غير منشورة)، الجزائر، 2012/2011، ص 116.

[3]– إبراهيمي سمية، " إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر – ملف (ل.م.د) قراءة تحليلية نقدية "، (مذكرة ماجستير في علم اجتماع التنمية – جامعة بسكرة، غير منشورة)، الجزائر، 2006/2005، ص 92.

الجامعة الجزائرية خارج تلك التحولات، وهو ما أدى إلى ظهور عدة مشاكل أهمها:[1]

– التدفقات المكثفة التي تعكس النتيجة المباشرة لتوسع التعليم، وضعف هياكل الاستقبال، حيث ارتفع عدد الطلبة من 2809 طالب سنة 1963 إلى 20131 طالب سنة 1970، كما انتقل عدد المتخرجين من 93 إلى 1200 متخرج لنفس الفترة.

– عدم مسايرة الطرق البيداغوجية المتبعة التغيرات الاجتماعية والثقافية للبلاد آنذاك.

– غياب الاستمرارية بين التعليم الثانوي و التعليم الجامعي، فالاستمرارية البيداغوجية كانت موجودة غير أن هذا لم يطور روح البحث عند الطالب.

– فشل المكلفين بتسيير الجامعة وعدم قدرتهم على حل المشاكل المطروحة وخاصة مشكل اكتظاظ الجامعة بالطلبة.

كما شهدت هذه المرحلة الانطلاقات الأولى في التفكير بالإصلاح الجامعي والتوسع في المؤسسات التعليمية من أجل التنمية الصناعية والزراعية والعمرانية، كما أثار تطور الطلبة في هذه المرحلة مشاكل كثيرة على مستوى هياكل الاستقبال التي عجزت على احتوائه وهو ما تطلب إيجاد حلول استعجاليه بتخلي بعض القطاعات الأخرى عن مقراتها، مثلما حصل في وهران بتخلي وزارة الدفاع عن ثكنتها العسكرية والتي تحولت إلى جامعة وهران.[2]

وفي أواخر هذه المرحلة كان عدد الطلبة الذين تمكنوا من الحصول على شهادة ضئيلا قدر بـ 20% من مجموع الطلبة الملتحقين بالجامعة، ويعود ذلك إلى عدم تلاءم المحتوى التكويني والخصوصيات العامة التي تميز المجتمع الجزائري، علاوة على انعكاسات النظام التعليمي الفرنسي على النسق التربوي والذي كان نابعا في الأساس من السياسة الفرنسية التي عملت على الحفاظ على المصالح الفرنسية بالجزائر.[3]

ثانيا/ مرحلة الشروع في الإصلاحات (1970 – 1983)[4]

أهم ما ميز هذه المرحلة فصل التعليم العالي عن وزارة التربية وإنشاء وزارة خاصة به وهي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في 21 جويلية 1970م [5]، وإطلاق عملية إصلاح التعليم العالي الكبرى سنة 1971م.

كنتيجة للمشاكل التي ظهرت في المرحلة السابقة ومتطلبات نموذج التنمية الاقتصادية الذي تم الشروع في تنفيذه ابتداء من إطلاق المخطط الثلاثي الأول سنة 1967م، ظهرت ضرورة إعادة هيكلة عميقة لمنظومة التربية والتكوين بشكل عام ولمنظومة التعليم العالي بشكل خاص، وبالفعل فإن مخطط التصنيع الذي تم تصميمه لتنمية

[1] – جيلالي سليمة، مرجع سابق، ص ص 128: 129.

[2] – تركي رابح، أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية والمؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، 1990، ص 152.

[3] – إبراهيم سمية، مرجع سابق، ص 92.

[4] – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، " التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، خمسون سنة في خدمة التنمية 1962 – 2012 "، مرجع سابق، ص ص 20 : 22.

[5] – موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي : http://www.mesrs.dz، تاريخ الإطلاع : 2013/11/22.

الاقتصاد الوطني قد نتج عنه حاجة ملحة لإطارات سامية، ومن ثمة تم تحديد توجه جديد ومهام جديدة أوكلت إلى منظومة التعليم العالي.

إن الهدف من عملية إصلاح التعليم العالي الكبرى التي باشرت بها الوزارة سنة 1971م حددها وزير التعليم العالي والبحث العلمي (محمد الصديق بن يحي) في المؤتمر الصحفي المنعقد في 29 جويلية 1971م فيما يلي:[1]

- تكوين الإطارات التي تحتاج إليهم البلاد في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- العمل على تكوين أكبر عدد من الإطارات بأقل تكلفة ممكنة.
- أن يكون الإطار المكون في الجامعة حائزا على صفات ملائمة للمستوى الذي تحتاج إليه البلاد حتى يكون قادرًا على حل المشاكل الخاصة بها، وأن يكون ملتزما بالعمل في بناء اشتراكية البلاد.

ولقد تمت عملية إعادة هيكلة منظومة التعليم العالي وفق أربعة محاور أساسية هي:

1- إعادة صياغة برامج التكوين

وتكمن السمة الأساسية لإعادة صياغة برامج التكوين في التنويع، التخصص، الاحترافية، فالهدف المنشود هو تطوير تعليم التكنولوجيا في الجامعة، وتمثل ذلك في تنظيم مسارات دراسية جديدة وظهور شهادات جامعية جديدة مثل شهادة مهندس وشهادات التعليم العالي وشهادات ليسانس تعليم؛ ولتحقيق ذلك اتخذت عدة إجراءات شرع في تطبيقها بداية من الموسم الجامعي 1972/1971 وكانت كما يلي:[2]

- إلغاء السنة الإعدادية في جميع الجامعات والمدارس العليا.
- تحديد السنوات الدراسية في بعض التخصصات.
- إلغاء النظام السنوي والعمل بالنظام السداسي.
- تحويل المناهج الدراسية إلى وحدات تعليمية فرعية أو مقاييس.

2- التنظيم البيداغوجي الجديد للدراسة

وتمثل في تنظيم التعليم حسب نظام السداسيات ووفقا لمنطق المقاييس والمكتسبات القبلية وليس على أساس المعدل السنوي، وكذلك في المشاركة الفعالة للطلبة في الدراسة؛ كما تم تخصيص حيز للأعمال الموجهة في البرامج، والتي أصبح لها وزن أهم في التقييم النهائي.

وبذلك كانت المراحل الدراسية في هذه المرحلة هي:[3]

- مرحلة الليسانس: ويطلق عليها أيضا مرحلة التدرج، وتدوم أربع سنوات، وأما الوحدات الدراسية فهي المقاييس السداسية.

[1]- تركي رابح، مرجع سابق، ص 157.
[2]- طلحة عبد القادر، مرجع سابق، ص ص 76.
[3]- نمور نوال، مرجع سابق، ص ص 116 : 117.

– مرحلة الماجستير: وتسمى كذلك مرحلة ما بعد التدرج الأولى، وتدوم سنتين على الأقل، تنقسم إلى فترتين، الفترة الأولى مجموعة من المقاييس النظرية بما فيها التعمق في منهجية البحث، أما الفترة الثانية فتستغل في إعداد بحث يقدم في صورة أطروحة للمناقشة.

– مرحلة دكتوراه العلوم: ويطلق عليها تسمية مرحلة ما بعد التدرج الثانية، وتدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي.

3– تكثيف نماء التعليم العالي

وكان يهدف إلى تمكين أكبر عدد من الشباب لبلوغ المستويات العليا من منظومة التربية والتكوين، مما يسمح بتزويد الاقتصاد الوطني الذي هو في طور التوسع بأكبر عدد من الإطارات السامية.

4– إعادة تنظيم شامل للهياكل الجامعية

وتمثلت في الانتقال من المخطط التقليدي للكليات إلى المعاهد الجامعية بحيث يكون لكل واحد منها تخصص في مجال علمي محدد، ويكمن الهدف الرئيسي المرجو من إعادة تنظيم الهياكل الإدارية للجامعة في إدراج التكنولوجيا ضمن مسارات التعليم والتكوين، وقد استلهم نمط التنظيم هذا وبقدر كبير من نموذج الجامعات الانجلو–سكسونية حيث تم تطوير العلوم التطبيقية حول قاعدة صلبة تتألف من العلوم البحتة الأساسية.

وكخلاصة لما جاء في هذه المرحلة، فإن الإصلاحات الكبرى أحدثت تغييرات في المؤسسات الجامعية جعلتها أكثر ارتباطا بالواقع الجزائري وباحتياجات البلاد من الإطارات المهنية، غير أنه صاحبها عدة سلبيات تمثلت في تمركز الجامعات في المدن الكبرى، وتدهور المستوى التعليمي للحاصلين على الشهادات، وتضييع القدرات العلمية، وفقدان التحكم في السيرورة البيداغوجية، وترجع هذه السلبيات إلى عدة عوامل:

– أن قرار الإصلاح قرار سياسي أكثر منه اقتصادي.

– عدم تهيئة الطلبة والأساتذة لهذا التغيير.

– عدم استشارة أهل التخصص للقيام بهذا الإصلاح.

– عدم تحديد الوسائل التقنية والبيداغوجية التي تساعد على تحقيق هذا الإصلاح.

– القيام بإصلاح التعليم العالي دون إصلاح النظام التربوي.[1]

[1]– إبراهيمي سمية، مرجع سابق، ص ص 97 : 98.

ثالثا/ مرحلة إعادة النظر واستمرار الإصلاحات (1984 – 1998)

عرفت هذه المرحلة اتخاذ عدد من الإجراءات لضمان ملائمة أفضل بين التكوين العالي واحتياجات الاقتصاد الوطني، وتمثلت هذه الإجراءات في:[1]

1– الإدماج الصريح للتعليم العالي ضمن عملية التخطيط الوطني الشاملة؛ حيث تم ولأول مرة تحديد أهداف كمية دقيقة للتعليم العالي فيما يخص تكوين الإطارات حسب فروع وقطاعات النشاط، وقد تمثل ذلك في الخريطة الجامعية لسنة 1982م (التي تم تحديثها سنة 1984م) والتي تعبر عن الحاجات السنوية للمتخرجين من حاملي الشهادات حسب اختصاصات وشعب التكوين، وأبانت الخريطة الجامعية عن عجز بالنسبة إلى الإطارات المتخصصة في المجالات التكوينية، وهو عجز تعين تداركه في أقرب الآجال.

2– إعادة تنظيم الجذوع المشتركة والإكثار منها؛ ويتمثل الهدف المرجو من ذلك في تحسين نوعيتها من خلال وضع برامج خاصة بها.

3– الإجراءات التوجيهية الخاصة بالالتحاق بالجامعة؛ وقد تم في هذا الصدد وضع نظام لتوجيه حاملي الباكالوريا الجدد، وهو نظام انطلق على استحياء وواكب إعادة تنظيم الجذوع المشتركة، وقد فرض نظام تدفق الطلبة اعتباران اثنان، فمن ناحية نجد أن بنية الباكالوريا لم تتطور بشكل كبير ولا تزال تغلب عليها شعب التعليم العام التي تسيطر عليها شعبتا العلوم والآداب، ومن ناحية أخرى فإن احتياجات الاقتصاد الوطني التي لم تتحكم فيها الخريطة الجامعية لسنة 1982م بشكل كاف تم التدقيق فيها بشكل أفضل في سنة 1984م بتوجيه تدفق حاملي الباكالوريا الجدد نحو مختلف الاختصاصات، وتم إصدار القانون المتعلق بالتخطيط لتدفقات الطلبة في هذا التوقيت بالذات.

انطلقت الدراسة لإنشاء الخريطة الجامعية سنة 1971م بعد عام من إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وفي نفس سنة الإصلاحات الكبرى التي مست التعليم العالي، وأعيد النظر فيها سنة 1976م، وتبنت كوسيلة لتسيير التعليم العالي سنة 1984م، ومن أسباب إنشاء هذه الخريطة نذكر:[2]

– الازدياد الهائل لعدد الطلبة منذ سنة 1971م، حيث كان يقدر في هذه السنة بـ 23143 طالب، ووصل إلى حوالي 90145 طالب في الموسم الجامعي 1983/1982.

– ارتفاع الطلب الاجتماعي على التعليم، وهذا راجعا إلى اعتباره حقا دستوريا.

– ضخامة الوسائل المالية المتاحة لوزارة التعليم العالي من طرف قطاع الاقتصاد الوطني وعدم حصول هذا الأخير على الإطارات الكافية والمؤهلة.

[1]– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، " التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، خمسون سنة في خدمة التنمية 1962 – 2012 "، مرجع سابق، ص 22.

[2]– إبراهيمي سمية، مرجع سابق، ص ص 100 : 101.

– عملية التصنيع المتسارعة التي خلقت لتوازنات مهمة بين تكوين الإطارات وحاجات الاقتصاد الوطني، حيث امتازت هذه العملية بالتطور السريع والاستهلاك المتزايد للتكنولوجيا المتطورة وهذا راجع أساسا لرغبة المخطط الجزائري في إنشاء قاعدة صناعية في أقرب الآجال.

وبالإضافة إلى ما سبق، فإن أهم ما تميزت به هذه المرحلة:[1]

– تضاعف عدد الطلبة؛ حيث انتقل عدد المسجلين في التدرج من 103232 طالب في الموسم الجامعي 1985/1984 إلى 339518 طالب في الموسم الجامعي 1998/1997.[2]

– ارتفاع وتنامي مشكلة الاكتظاظ في المدرجات وقاعات الدراسة، وكذا مشكلة التأطير، وذلك رغم الجهود المبذولة من قبل الدولة في بناء هياكل استقبال جديدة وتوظيف أساتذة جدد.

– ألغي في هذه المرحلة نظام الدراسة المبني على أساس الوحدات الدراسية الذي أدخله إصلاح 1971م، وتمت العودة إلى النظام السنوي.

– النمو السريع لحركة التعريب، حيث وصلت نسبتها في العلوم الاجتماعية والإنسانية 100% في الموسم الجامعي 1997/1996[3]، إلا أن هذه العملية كانت شكلية نظرًا لنقص الدعائم البيداغوجية الضرورية كالأساتذة المعربين والمراجع العربية الموافقة للمقررات، الأمر الذي أدى إلى تدهور مستوى التعليم في التخصصات المعربة.

وظهرت في هذه المرحلة إشكالات وتناقضات كثيرة، نتيجة تراكم مشاكل المراحل السابقة من أهمها :[4]

– التأخر الكبير في إنجاز المباني في أوقاتها المحددة سواء في الهياكل البيداغوجية أو في الأحياء الجامعية، مقارنة بالعدد الكبير للطلبة الوافدين للقطاع، مما أدى إلى عرقلة تحقيق الأهداف وفي أسرع وقت ممكن.

– نقص أعداد الأساتذة مقارنة بأعداد الطلبة، حيث لم يزد عدد الأساتذة في هذه المرحلة إلا بنسبة 20% في حين تضاعف عدد الطلبة بسنة تقارب 150%.

– عرفت الجامعة في هذه المرحلة ضغوطات ومطالب اجتماعية واقتصادية جديدة وعدم استقرار في جوانب التسيير والسياسات المتبعة.

[1]– جيلالي سليمة، مرجع سابق، ص 131.

[2]– بن عيسى ليلى، " أهمية التسيير العمومي الجديد في قطاع التعليم العالي– دراسة حالة جامعة محمد خيضر بسكرة "، (مذكرة ماجستير في علوم التسيير – جامعة بسكرة، غير منشورة)، الجزائر، 2006/2005، ص ص 93 : 94.

[3]– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، " التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، خمسون سنة في خدمة التنمية 1962 – 2012 "، مرجع سابق، ص 28.

[4]– جيلالي سليمة، مرجع سابق، ص 132.

رابعا/ مرحلة تعزيز المنظومة وعقلنتها (1998 – 2003)[1]

يمثل القانون رقم 99-05 المؤرخ في 18 ذو الحجة الموافق لـ 04 أفريل 1999م لخطة فارقة وهامة بالنسبة لتطور منظومة التعليم العالي، فهو قانون توجيهي يمثل خلاصة كل ما استحدث منذ الاستقلال من أطر تنظيمية وقانونية ويضفي عليها انسجاما عاما، فهو يقنن الجهاز التنظيمي الضروري لإعادة هيكلة المنظومة بكاملها، كما يفتح آفاقا مستقبلية هامة للتنمية على المستوى الديموغرافي وعلى مستوى البنى التحتية.

يعيد القانون التوجيهي تأكيد المبادئ التي يسير عليها التعليم العالي ويحدد الأهداف الواجب تحقيقها، كما يحدد القانون الأساسي للأساتذة والطلبة في كل مستويات التعليم العالي، وهي مرحلة التدرج وما بعد التدرج والتكوين المتواصل؛ فالمادة الثالثة منه مثلا تنص على أن الخدمة العمومية للتعليم العالي باعتباره مكونا للنظام التربوي الوطني تساهم في:

- تطوير البحث العلمي والتكنولوجي واكتساب المعرفة والمعلومات وتطويرها ونقلها.
- رفع المستوى العلمي والثقافي والمهني للمواطن عبر نشر الثقافة والمعلومات العلمية والتقنية.
- التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأمة الجزائرية عبر تكوين إطارات في كل المجالات.
- الترقية الاجتماعية مع ضمان العدالة للجميع ولكل المؤهلين لذلك في الحصول على أسمى أشكال العلم والتكنولوجيا.

كما أن القانون ضمن شروط الحرية في التطوير العلمي المبدع والناقد، وأعاد التأكيد على موضوعية المعرفة، واحترام تنوع الآراء ووجهات النظر، كما أنه أكد على الطابع الوطني لشهادة التعليم العالي التي تخول نفس الحقوق لحامليها، وألح على الجانب العضوي للعلاقة بين وظيفتي التعليم والبحث العلمي، كما أنه أشار إلى الروابط الواجب تطويرها مع الهيئات الوطنية والدولية.

وعلى المستوى المؤسساتي، تم تكليف مؤسسة ذات طابع علمي وثقافي ومهني... تتمتع بشخصية اعتبارية وذات استقلالية مالية بمختلف المهام، إذ يمكن لهذه المؤسسة أن تأخذ شكل جامعة مكونة أساسا من كليات، أو مركز جامعي، أو مدرسة أو معهد خارج الجامعة.

هذا ويوضح كذلك القانون إمكانية تسيير المدارس والمعاهد من طرف دوائر وزارية أخرى (مع وصاية بيداغوجية مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي)، فهو يحدد الشروط التي يتم في ظلها التكفل بمهمة التكوين التقني عالي المستوى من قبل أشخاص اعتباريين وفق القانون الشخصي، وقد تم من ناحية أخرى بموجبه الاعتراف للأساتذة والطلبة بحقهم في حرية التجمع وإنشاء الجمعيات في إطار التشريعات السارية، كما أنه أعلن عن تأسيس " مجلس أخلاقيات وأدبيات المهنة الجامعية "؛ وأن هذا القانون في آخر الأمر يلغي نصوصا أخرى أو يكملها مع تحديد كيفيات تطبيقها.

[1]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، " التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، خمسون سنة في خدمة التنمية 1962 – 2012 "، مرجع سابق، ص ص 23 : 24.

وعرفت هذه المرحلة إضافة إلى القانون للتعليم العالي ما يلي:[1]

– قرار بإعادة تنظيم الجامعة في شكل كليات بدلا من نظام المعاهد؛ وهو ما أقرته المادة الثانية من المرسوم التنفيذي رقم 98 – 253 المؤرخ في 17 أوت 1998م المعدل والمتمم للمرسوم رقم 83 – 544 المؤرخ في 24 سبتمبر 1983م المتضمن القانون النموذجي للجامعة في : " تنشأ الجامعة بمرسوم تنفيذي بناءًا على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي، تتكون الجامعة من كليات ويحدد مرسوم إنشائها مقرها وعدد الكليات التي تتكون منها، كما يحدد اختصاصها ".[2]

– إنشاء ستة جذوع مشتركة للحاصلين على الباكالوريا الجدد.

– إنشاء ستة مراكز جامعية في كل من : ورقلة، الأغواط، أم البواقي، سكيكدة، جيجل، سعيدة، وإنشاء جامعة بومرداس، وتحويل المراكز الجامعية لكل من بسكرة وبجاية ومستغانم إلى جامعات.

خامسا/ أهم مكتسبات تطور المنظومة الجزائرية للتعليم العالي

لقد تم خلال مراحل بناء مسار المنظومة الجزائرية للتعليم العالي السالفة الذكر رفع التحديات الأربعة التالية:[3]

1– الدمقرطة

لقد كان إسباغ الطابع الديمقراطي على الولوج إلى المنظومة التربوية وإلى التعليم العالي سمة في السياسة الجزائرية منذ الاستقلال؛ ففي سنة 1954م كان بمقدور أقل من 07 طلبة في كل 1000000 نسمة الولوج إلى الجامعة في وطنهم، وبعد خمسين سنة تجاوز عدد الطلبة الجامعيين 3000 طالب في كل 1000000 نسمة.

إن إسباغ الطابع الديمقراطي على التعليم العالي والمسنود بمجانبة هذا الأخير وبوجود خدمات جامعية لا يمكن اختزالها في عملية تكثير جماهير الطلاب، أي فتح أبواب التعليم العالي لأكبر عدد ممكن من المسجلين، وكان يتطلب ذلك أن يكون فتح الأبواب فعليا للشباب من كل الفئات الاجتماعية ومن كل الجهات والمناطق، وأن يكون التوزيع حسب الجنس غير مجحف في حق الإناث؛ وقد تم بذل جهد معتبر في هذا الشأن.

وتعززت ديمقراطية التعليم بسياسة التوازن الجهوي التي مكنت من إقامة جامعات ومراكز جامعية ومدارس عليا ومعاهد في اغلب ولايات الوطن شرقا وغربا شمالا وجنوبا.

2– الجزأرة

فور الإعلان عن استقلال الجزائر ظهرت مسألة جزأرة المنظومة التربوية بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص كانشغال كبير على مستوى السلطات الجزائرية.

---

[1]– نمور نوال، مرجع سابق، ص 117.

[2]– الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم رقم 98 – 253، الجريدة الرسمية، العدد 60، الصادرة في 19 أوت 1998م، ص ص 4 : 5.

[3]– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، " التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، خمسون سنة في خدمة التنمية 1962 – 2012 "، مرجع سابق، ص ص 26 : 29.

فالجزأرة كانت تعني تدخلا على مستوى برامج التعليم لتكييفها مع الاحتياجات الوطنية من الإطارات، وقد ترجمت بسياسة تهدف إلى ولوج مكثف للجزائريين إلى وظيفة التعليم لضمان استخلاف المتعاونين الأجانب، ولم يكن عدد الجزائريين في الدخول الجامعي 1963/1962 يتجاوز 82 أستاذًا جلهم من المعيدين من بين أساتذة التعليم العالي العاملين والبالغ عددهم حينها 298 أستاذا.

وقد أتاحت القرارات المتخذة سنة 1982م بجزأرة سلك المعيدين والأساتذة المساعدين بشكل كامل سة 1987م، وبجزأرة العلوم الطبية سنة 1988م، والعلوم الاجتماعية سنة 1989م؛ وخلال العشرية 1990-2000 جاء دور جزأرة العلوم البيولوجية والعلوم الدقيقة والتكنولوجيا، ويمكن أن نعتبر أن سلك الأساتذة في التعليم العالي قد تمت جزأرته بشكل كامل في الموسم الجامعي 2002/2001.

3- التعريب

يشكل إدراج اللغة العربية في المنظومة التربوية في الفترة الاستعمارية أحد مطالب التشكيلات السياسية والثقافية البارزة في تاريخ الحركة الوطنية، فاللغة العربية في واقع الأمر كانت لا تزال تعتبر لغة أجنبية رغم نشر القانون الأساسي للجزائر سنة 1947م، وقد توجب بذل جهود كبيرة عند الاستقلال لسد هذا النقص وجعل اللغة العربية وبشكل تدريجي لغة التعليم الرئيسية في الجامعة، وبما أن التعليم العالي كان يعاني أصلا من نقص فادح في الأساتذة الذين يتحكمون في اللغة العربية فقد توجب تكوينهم باللجوء إلى عدد كبير من الأساتذة المتعاونين من العالم العربي، وهذا بالموازاة مع تحضير دورات رسكلة في مراكز التعليم المكثف للغات المفتوحة في المؤسسات الجامعية.

كان التعريب في السنوات الأولى من الاستقلال يقتصر على معهد الدراسات الإسلامية التابع لجامعة الجزائر، وليسانس اللغة العربية التي شهدت تهافتًا كبيرًا عليها من قبل الطلبة، وشمل هذا المنحنى تخصصات أخرى، حيث تم بالإضافة إلى أقسام التعليم باللغة الفرنسية الموجودة قبل فتح أقسام معربة في مدرسة الصحافة سنة 1965م ثم في الفلسفة والتاريخ بهدف تكوين أساتذة في التعليم الثانوي، وقد التحقت كلية الحقوق بالركب ابتداءً من سنة 1969م.

وعرف تقدم التعريب في العلوم الاجتماعية وعلوم الأرض والحياة بدوره تسارعا ابتداءً من سنة 1989م، وهي السنة التي شهدت وصول أول دفعة معربة بالكامل إلى الجامعة من حاملي شهادة الباكالوريا علوم، واستمرت نسبة التعريب في ارتفاع وبشكل متباين حسب الاختصاصات المدرسة حيث بلغت نسبتها 100% في العلوم الاجتماعية والإنسانية في الموسم الجامعي 1997/1996.

4- التوجه العلمي والتقني

ساهمت الأهمية التي أولتها الدولة في مسألة التنمية الاقتصادية والاجتماعية وجهودها القائمة على التصنيع وتثمين الموارد الطبيعية في تعزيز التوجه العلمي والتقني، ومع تبني نظام الاقتصاد الموجه ابتداء من المخطط الثلاثي

1967-1969 والمخططين الرباعيين 1970-1973 و1974-1977 ثم المخططين الخماسيين التاليين برزت الحاجة إلى إطارات تقنية مؤهلة.

أصبحت نسبة الطلبة المسجلين في الشعب العلمية والتكنولوجية في الموسم الجامعي 1987/1986 تناهز 73% من مجموع الطلبة المسجلين في هذا الموسم مع أغلبية مسجلة في شعبة التكنولوجيا بنسبة 34%.

إن التزايد السريع لتعداد الطلبة الجزائريين في السنوات الأخيرة، والركود الذي عرفه سوق العمل، وتطور تركيبة الشعب في الباكالوريا، جعل المسجلين في الاختصاصات العلمية والتكنولوجية ينخفض، غير أن هذا لا يدفعنا إلى إعادة النظر وبشكل مطلق في الأرقام التي تعبر عن هذا التوجه العلمي والتكنولوجي والتي هي في ارتفاع متواصل.

المطلب الثاني: إصلاح التعليم العالي في الجزائر

تحاول الجزائر سعيا منها لتطوير الجامعة ومواكبتها لمستجدات العولمة والاستفادة من التجارب الناجحة التي أثبتت نجاعة اعتماد إصلاحات عميقة في منظومة التعليم والتكوين الهادفة إلى ضمان الجودة وتطوير الاهتمام بالبحث العلمي، وتمثلت هذه الإصلاحات في إدراج نظام الهيكلة الجديد نظام (ليسانس، ماستر، دكتوراه) الذي شرع فيه ابتداءً من الموسم الجامعي 2004/2003 والإجراءات التي اتخذتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لتحقيق الأهداف المرجوة من الإصلاحات،وسنحاول من خلال هذا المطلب التطرق لذلك.

أولا/ مفهوم نظام (ل.م.د)

هو نظام دراسة مدعو لتلبية تطلعات المجتمع الجزائري في ميدان التكوين، ومن ضمنها تحسين نسبة الالتحاق بالتعليم العالي وزيادة المنافذ المهنية المرتبطة بكل مستوى من مستويات المنظومة، مع التركيز على البعد المهني والإرساء الإقليمي وتطوير حوض نشاطات الإنتاج والخدمات.[1]

إن نظام (ل.م.د) هو مراجعة للتعليم العالي تسعى لتطبيقه كل الدول الحريصة على نموها الاقتصادي، وهذا ما فعلته الدول الأوروبية وفق برنامج بولون المكمل لبرنامج إيراسموس ماندونس 1987م الذي يسمح لثلاث جامعات أوروبية بالاتحاد من أجل تحضير شهادة ماستر مشتركة يتم اقتراحها على طلبة جامعة رابعة غير أوروبية، وتتميز هذه الشهادة بنوعية دولية جيدة هدفها جذب طلاب المعمورة نحو جامعات أوروبية؛ كما يمنح هذا البرنامج منحا دراسية للطلبة الأوروبيين الراغبين في الدراسة خارج أوروبا، وهذا لنشر القيم والثقافة الأوروبية لمواجهة قرينتها الـ و م أ.[2]

[1]- يحياوي حفيظة، " تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية – قسم اللغة والأدب العربي بجامعة البويرة أنموذجا "، أعمال اليوم الدراسي حول إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام : الراهن والآفاق، 2013/04/22، جامعة البويرة، الجزائر، ص 88.

[2]- هارون أسماء، " دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية – تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD "، (مذكرة ماجستير في علم الاجتماع – جامعة قسنطينة، غير منشورة)، الجزائر، 2010/2009، ص 111.

لقد دعا برنامج بولون المنعقد في 19 جوان 1999م لضرورة وضوح ومقروئية الشهادة المحضرة داخليا وخارجيا وهذا من خلال عرضه لطورين رئيسيين في التعليم قبل التدرج وبعد التدرج لتسهيل عملية المقارنة والمعادلة على المستوى الدولي، وهي نفس الصيغة المتبناة في الدول الانجلوساكسونية المتمثلة في الدرجات 8/5/3، حيث:[1]

- رقم 3 أو "L" يعادل "BA" باشيور في الفنون (3 سنوات بعد الباكالوريا).
- رقم 5 أو "M" يعادل "MA" ماستر في الفنون (5 سنوات بعد الباكالوريا).

رقم 8 أو "D" يعادل "D.PH" دكتوراه في الفلسفة (8 سنوات بعد الباكالوريا).

وهكذا بدأ ظهور نظام ل.م.د أو LMD أو BHMHD.

وضمن مقتضيات اتفاقيات الشراكة التي تربط دول المغرب العربي مع الاتحاد الأوروبي، وقصد إرساء دعائم وآليات ضمان الجودة التي دعا إليها برنامج بولون تم تبني نظام ل.م.د في الجزائر؛[2] ويمكن هذا النظام على الصعيد البيداغوجي الطالب من:

- اكتساب المعارف وتعميقها وتنويعها في مجالات أساسية تتكيف مع المحيط المهني، مع توسيع فرص التكوين من خلال إدماج وحدات تعليمية استكشافية وأخرى للثقافة العامة باعتبارها عناصر مكونة لمقاربة متداخلة للتخصصات تتيح معابر في مختلف المراحل المشكلة للمسالك التكوينية.
- اكتساب مناهج عمل تنمي الحس النقدي للطالب، والقدرة على التحليل والتركيب والتكيف.

أن يكون الفاعل الأساسي في مسار تكوينه من خلال بيداغوجية نشطة مدعومة بفريق بيداغوجي طوال مساره الدراسي.

- الاستفادة من توجيه ناجع وملائم يوفق بين رغباته واستعداداته قصد تحضيره إما للحياة المهنية، أو لمتابعة الدراسات العليا.[3]
- الاستفادة من المبادلات ومعادلات الشهادات على المستوى الدولي.[4]

ويعتمد نظام (ل.م.د) في هيكلته على ثلاث مراحل تكوينية، تتوج كل مرحلة بشهادة جامعية كما يلي :

- شهادة الليسانس: وتكون هذه المرحلة بعد تحصل الطالب على شهادة الباكالوريا وتسجيله في المسار التكويني المختار، وتتم هذه المرحلة التكوينية في طورين أي ما يعادل ستة سداسيات، يتمثل الطول الأول في تكوين

[1]- هارون أسماء، مرجع سابق، ص ص 111 : 112.

[2]-كربوش رمضان، " البحث عن ضمان جودة التعليم العالي من خلال تطبيق نظام ل.م.د "، المؤتمر العربي الأول الدولي لضمان جودة التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن، 10-2011/05/12، ص 947.

[3]- بوحنية قوي، بارة سميرة وليمام سالمة، " إمكانات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي – دراسة حالة الجزائر "، المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية، جامعة الزرقاء، الأردن، 10-2011/05/12, ص 197.

[4]- كربوش رمضان، مرجع سابق، ص 947.

قاعدي متعدد التخصصات، يكسب من خلاله الطالب المبادئ الأولية للتخصصات المعنية بالشهادة، أما الطور الثاني فيتضمن تكوين متخصص؛ وتتطلب هذه المرحلة ثلاث سنوات وتهدف إلى تحقيق إحدى الغايتين التاليتين :

* غاية أكاديمية؛ تمكن الطالب من مواصلة دراسات أكثر تخصصا (الماستر والدكتوراه).

* غاية مهنية؛ تمكن الطالب من الاندماج المباشر في عالم الشغل، وتحدد برامجها بالتنسيق مع القطاع المشغل.

– شهادة الماستر: تدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين (M1,M2)، تتشكل من وحدات تكوينية موزعة على أربع سداسيات، وهي مفتوحة لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس أكاديمية ويستوفي الشروط المحددة للالتحاق، كما أنها مفتوحة لكل حاصل على شهادة ليسانس مهنية؛ ويحضر هذا التكوين اختصاصين مختلفين :

* تخصص مهني؛ يمتاز باكتساب تخصص دقيق في حقل معرفي محدد يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء والتنافسية (ماستر مهنية).

* تخصص أكاديمي؛ يمتاز بتحضير المكون للبحث العلمي الموجه منذ البداية إلى القيام بنشاط بحث في الوسط الاقتصادي أو في الوسط الجامعي (ماستر بحث)، ويمكنه من متابعة التكوين في الدكتوراه.[1]

– شهادة الدكتوراه: يضمن هذا الطور من التكوين في مدة أدناها ثلاث سنوات أي ستة سداسيات تعميق معارف الطالب في تخصص محدد، بالإضافة إلى تكوين عن طريق البحث ولصالحه من خلال تطوير قدرات البحث والتكيف مع العمل الجماعي، وما يميز التكوين في الدكتوراه هو ظهور بعض التخصصات الجديدة والتي تكون مدتها محددة أحيانا كنتيجة للتطور التكنولوجي وتطور الطلب الذي يزداد شيئا فشيئا.[2]

ثانيا/ مبررات اعتماد نظام (ل.م.د)

اعتمدت الجزائر نظام (ل.م.د) عندما تبين أن النظام الجامعي المعتمد أصبح غير موافق للتغيرات الحالية والمستقبلية خاصة في ظل عولمة المعلومات نظرًا لاحتوائه على مجموعة كبيرة من الاختلالات المتراكمة عبر السنوات الماضية، بالإضافة إلى رغبتها في تحقيق المكتسبات التي يتيحها هذا النظام للتعليم العالي.

1– اختلالات النظام الجامعي

جاء في تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية المكلفة بتشخيص وضعية الجامعة الجزائرية، أن النظام الجامعي تشوبه اختلالات على الصعيد الهيكلي والتنظيمي، وعلى الصعيد البيداغوجي والعلمي، وأهم هذه الاختلالات هي:[3]

أ)– في مجال استقبال وتوجيه وتدرج وانتقال الطلبة؛

[1]– بوحنية قوي، بارة سميرة وليمام سالمة، مرجع سابق، ص 197.

[2]– لونيس علي وتغليت صلاح الدين، " تطبيق نظام ل.م.د كمتغير لتحقيق الجودة العالية في التعليم بالجامعة الجزائرية "، الملتقى البيداغوجي الرابع حول ضمان جودة التعليم العالي – المبررات والمتطلبات، جامعة بسكرة، الجزائر، 25–2008/11/26، ص 28.

[3]– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، " إصلاح التعليم العالي 2007 "، الجزائر، جوان 2007، ص ص 9 : 10.

ويلاحظ في هذا المجال ما يلي:

– يعتمد الالتحاق بالجامعة على نظام توجيهي ممركز، فرغم المساواة التي حققها إلا أنه يبقى نظاما غير مرن ويتضمن قدرا من الإحباط لكونه يقود إلى مسالك تكوين نفقية.

– مردودية ضعيفة من جراء التسرب المعتبر، والمدة الطويلة التي يقضيها الطلبة في الجامعة وهي الوضعية التي تزداد تفاقما بفعل اعتماد نمط تدرج وانتقال سنوي، واللجوء إلى إعادة توجيه عن طريق الإخفاق.

– أحجام ساعية ضاغطة تلزم الطالب بأوقات حضورية مبالغ فيها في قاعات المحاضرات والأعمال الموجهة، على حساب الوقت الواجب تخصيصه لتكوينه الذاتي والتحضير لاستقلاليته المعرفية.

– تخصص مبكر يوجه بمقتضاه الطلبة توجيها مبكرا وعادة ما يكون ابتداءً من السنة الأولى جامعي، وبالرغم أن هذا التوجيه يستند على الرغبات المعبر عنها، إلا أنه يبقى في غالب الأحيان توجيها غير ناضج نحو فروع متخصصة وبطريقة لا رجعة فيها، إلا عبر إعادة التوجيه الناتج عن الإخفاق أو إعادة اجتياز شهادة الباكالوريا.

– نظام تقييم ثقيل ومثبط، من خلال تعدد الامتحانات (امتحانات متوسطة المدة، الامتحانات الشاملة والامتحانات الاستدراكية)، وفترة امتحانات عادة ما تكون ممتدة بشكل مبالغ فيه، وعلى حساب الزمن البيداغوجي الذي يعاني أصلا من قصر مدته مقارنة بالمعايير الدولية.

ب)– في مجال هيكلة التعليم وتسييره؛ ويلاحظ في هذا المجال ما يلي:

– هيكلة معقدة ونفقية ولا توفر مقروئية واضحة.

– غياب شبه تام للمعايير نتج عنه انغلاق الفروع، الشيء الذي لا يمكن الطالب الحفاظ على المعارف المكتسبة والاستفادة منها في مسلك آخر في حالة التحويل بل بقاءه منغلقا في فرع نفقي.

– تسيير ضاغط وتنقصه الرشادة للنشاط البيداغوجي وعلى حساب الوقت المخصص للتعليم.

ج)– في مجال التأطير والتأهيل المهني؛ ويلاحظ في هذا المجال ما يلي:

– مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج ازدادت تفاقما في غياب التناغم بين البحث والتكوين في أغلب الأحيان، مما أثر على تطوير هيئة التدريس كما ونوعا.

– تكوين قصير المدى يتميز بجاذبية قليلة وغير قادر للاستجابة بفعالية للأهداف التي سطرت له، بسبب الغموض الذي ميز النصوص المنظمة لهذا التكوين والمكانة الممنوحة له، فضلا عن انحصار فرص التشغيل لخريجي هذا التكوين في غياب تعبير واضح عن الاحتياجات من قبل القطاعات المستخدمة.

د)– في مجال المواءمة بين التكوين وسوق العمل؛ ويلاحظ في هذا المجال ما يلي:

– برامج تكوين أقل ملائمة لمتطلبات التأهيلات الحديثة.

– اندماج ضعيف للجامعة في محيطها الاجتماعي والاقتصادي.

2- المكتسبات المستقبلية لتطبيق نظام ل.م.د

يمكن لنظام ل.م.د إذا ما طبق بشكل جيد في الجامعة الجزائرية أن يساهم في تطوير التعليم واقتصاد الكثير من الوقت والإمكانات، واللحاق بركب الأمم المتقدمة التي اعتمدت هذا النظام وذلك من خلال مجموع المكتسبات التي يفترض أن يحققها، والتي نوجزها فيما يلي:

- تسهيل استقبال الطلبة الجدد وتوجيههم، بوضع كل الترتيبات الضرورية لمرافقتهم بناءً على مخطط عام يسمح بتوجيه تدريجي ومضبوط، من خلال تنظيم محكم للتعليم وملامح التكوين.

- القدرة على استيعاب الأعداد المتزايدة للطلبة وتنظيم أحسن للدراسات، وتقليص الحجم الساعي الأسبوعي، ومن جهة أخرى يسمح هذا النظام نظرًا لمرونته ووظيفته بالانتقال من منطق المسارات الحتمية إلى منطق المسارات الفردية الاختيارية، بشكل أكثر سيولة مع مراعاة انسجامها التأهيلي والتكويني.

- رفع مستوى التعليم الجامعي وتنظيمه، وجعله متلائما مع التعليم العالي العالمي، وتسهيل المبادلات التي باتت ضرورية بالنسبة للجامعة، وتسهيل الحركية والتعاون والاعتراف المتبادل للشهادات.

- تشجيع انفتاح الجامعة الجزائرية على عالم التنمية الاقتصادية والاجتماعية، من خلال تحسين البرامج وتحسين المردود العلمي والمهني، ومنح التعليم العالي نوعا من المرونة اللازمة وقدرة أكبر على التكيف.

- توفير حرية أكبر للطالب، خاصة وأن المبدأ هو جعل الطالب يصل إلى أعلى مستوى تسمح له به مهاراته وقدراته الذاتية، وذلك من خلال تنويع مدروس للمسارات التعليمية، كما أن هذا بدوره يسمح للطالب في جميع مستويات الدراسة بالاندماج في سوق العمل.

- تثمين العمل الفردي للطلبة، وتقوية نظام المراقبة المستمرة للمعارف بغية تحقيق تكوين نوعي.

- إن تقليص مدة التكوين العالي التي يفرضها هذا النظام، ستجعل منه تكوينا مستمرا وصرفا لذلك يجب تعزيز وتقوية استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في مجال التعليم العالي.

- إن هذا النظام يسمح باحتساب الخبرات المهنية، وكذا تجاوز الصعوبات الناجمة عن تعريف المسارات المتوجة بالشهادة وضبطها.[1]

- ترسيخ أسس تسيير تقوم على التشاور والمشاركة مع تشجيع الباحثين وتحفيز البحث بالتعاون، بالإضافة إلى خلق شروط ملائمة للتوظيف والاحتفاظ بالكفاءات الواعدة.[2]

[1]- يحياوي حفيظة، مرجع سابق، ص ص 94 : 95.

[2]- لونيس علي وتغليت صلاح الدين، مرجع سابق، ص 27.

ثالثا/ ركائز الهيكلة الجديدة للتعليم العالي[1]

يتميز نظام (ل.م.د) بمجموعة من الخصائص والمميزات التي تجعله معيار من معايير الجودة في التعليم العالي والذي يضمن تكوين فعلي للطالب بما يتماشى ومتطلبات واحتياجات سوق العمل المحلية والعالمية.

1- مجالات التكوين

إن العرض الجديد للتكوينات منظم داخل مجالات كبيرة، ويعد المجال عبارة عن تجمع تخصصات عدة على شكل مجموعة منسجمة من ناحية المنافذ المهنية التي تؤدي إليها، ونذكر على سبيل المثال نموذج من المجالات أو عائلات الشعب: - العلوم الإنسانية والاجتماعية - العلوم الاقتصادية والتجارية والمالية والتسيير - العلوم الدقيقة والتكنولوجيا - علوم الصحة؛ وضمن كل مجال تعرف بعض المسارات النموذجية التي هي عبارة عن تخصصات أو اختيارات.

2- المسارات النموذجية

يعرف المسار النموذجي (المتوج بشهادة) على أنه ترتيب منسجم لوحدات التعليم وفق الكيفيات التي تحددها الفرق البيداغوجية على أساس هدف معين، ويتم اعتماده من طرف الوصاية؛ وبإمكان مختلف المسارات المعروضة أن تحتوي على تمهيدات لمختلف الاختصاصات ومتعددة التخصصات وتخصصات تحضر لمهنة معينة، كما تمكن توجيه الطالب توجيها تدريجيا حسب مشروعه المهني أو الشخصي من جهة، وتأخذ بعين الاعتبار تنوع الجمهور وحاجياته ومحفزاته من جهة أخرى.

3- وحدات التعليم

تنظم الدروس على شكل وحدات تعليم تتكون من المقررات والمواد، منظمة بطريقة بيداغوجية منسجمة وحسب منطق الانتقال بهدف بلوغ كفاءات ملموسة؛ تقدم هذه الوحدات في مدة قدرها ستة أشهر، وتنقسم إلى ثلاث أنواع:

أ)- وحدة التعليم الأساسية؛ تشمل مواد التعليم الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في الشعب المعنية.

ب)- وحدة التعليم الخاصة بالاكتشاف؛ تشمل مواد التعليم التي تمكن من توسيع الأفق المعارفي للطالب، وتفتح له منافذ أخرى في حالة إعادة توجيهه تعددية المواد.

ج)- وحدة التعليم الأفقية؛ تجمع مختلف مواد التعليم مثل اللغات الحية، الإعلام الآلي، تكنولوجيا الإعلام والاتصال، علم الاجتماع...، والتي توفر أدوات ضرورية لاكتساب ثقافة عامة وتقنيات منهجية تسهل الاندماج والتكييف المهنيين مع محيط يتغير باستمرار.

[1]-كربوش رمضان، مرجع سابق، ص ص 947 : 948.

تتكون الوحدات التعليمية من المحاضرات والأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية، والمشاريع البحثية والتربصات، ولكل وحدة تعليمية قيمة محددة بالأرصدة؛ وتتميز الوحدات التعليمية بالخصائص التالية:[1]

– الرسملة؛ بمعنى أن الوحدات التعليمية المكتسبة لا مجال لإعادتها، حتى إذا ما تم تحويل الطالب إلى مؤسسة جامعية أخرى (قابلة للاكتساب وللاحتفاظ).

– الحركية؛ أو القابلية للتحويل، حيث أن اكتساب هذه الوحدات التعليمية تمكن الطالب من تحويل ملفه البيداغوجي وتسجيله في أي مؤسسة جامعية أخرى.

– الوضوحية؛ وهي تمكن لسوق العمل أن يقارن بسهولة شهادات (ل.م.د) في إطار التشغيل.

4– الأرصدة

يعتبر الرصيد وحدة قياس التعليم المحصل، فقيمة كل وحدة تعليمية محددة بعدد من الأرصدة، وتحدد هذه القيمة المعبر عليها بعدد خاص حسب العمل الذي ينجزه الطالب من خلال الدروس والعمل الفردي والمذكرة والمشروع والتربص....، وتحدد المحاصيل النهائية التي تخص المعارف والأداء كي تحسب على شكل أرصدة؛ ويعد الرصيد بمثابة الوحدة التقييمية في سلم مرجعي خاص بكل المؤسسات الجامعية وهو قابل للاحتفاظ والتحويل؛ وتحدد قيمة مجمل الشهادات على شكل أرصدة بالرجوع إلى القيمة المشتركة التي تخص كل الشهادات، 180 رصيد بالنسبة لشهادة الليسانس، و300 رصيد (180+120) بالنسبة لشهادة الماستر، ويقدر السداسي الواحد بـ 30 رصيد.

يتم الحصول على الأرصدة بإكساب كل وحدات التعليم المتعلقة بالمسلك أو عن طريق التعويض لوحدات التعليم لنفس السداسي، وتعتبر هذه الأرصدة قابلة للتحويل على فترة أو مرحلة الدراسة في مؤسسات جامعية أخرى ممكنة بعد موافقة الفرق البيداغوجية.[2]

5– التقييم والتدرج

يرتبط نمط التقييم بالسداسيات، كل سداسي يتكون من وحدات تعليمية تقييمها مرتبط باكتساب الأرصدة والمواد التعليمية ومعامل المادة بالنسبة لأرصدتها والتي تتراوح بين 1 و3، وبشكل عملي يتم تقييم الوحدة التعليمية بمعدل عام وبقيمة ملازمة (رصيد)، والمعدل العام هو الذي يثبت ما إذا كانت الوحدة مكتسبة أم لا، وعندما لا تكسب الوحدة التعليمية تكون للطالب فرصة لاكتسابها في دورة اللحاق، وإذا لم يتدارك الطالب ذلك يعيد دراستها بالكامل أو جزئيا في السنة اللاحقة.[3]

ولقد حدد القرار الوزاري رقم 712 المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 كيفية التدرج كما يلي:

– يعتبر الانتقال من السداسي الأول إلى الثاني لنفس السنة الجامعية حقا لكل طالب مسجل بصفة منتظمة.

[1]– بوحنية قوي، بارة سميرة وليمام سالمة، مرجع سابق، ص ص 198 : 199.

[2]– هارون أسماء، مرجع سابق، ص 118.

[3]– بوحنية قوي، بارة سميرة وليمام سالمة، مرجع سابق، ص 199.

– يعتبر الانتقال من السنة الأولى إلى الثانية ليسانس مكسبا للطالب الذي تحصل على السداسيين الأوليين لمسار التكوين بالتعويض أو بدون تعويض، ويسمح له بالانتقال كذلك إذا تحصل على ثلاثين رصيدا على الأقل.

– يسمح للطالب بالانتقال من السنة الأولى إلى الثانية ليسانس إذا تحصل على ثلاثين رصيدا على الأقل منها (3/1) على الأقل في سداسي و(3/2) في السداسي الآخر.

– يعتبر الانتقال من السنة الثانية إلى الثالثة ليسانس مكسبا للطالب الذي تحصل على السداسيات الأربعة لمسار التكوين بالتعويض أو بدون تعويض، ويسمح له بالانتقال كذلك إذا تحصل على تسعين رصيدا على الأقل واكتسب الوحدات التعليمية الأساسية المطلوبة مسبقا لمواصلة الدراسة في التخصص.

– يمكن حسب الحالة السماح للطالب الراسب في السنة الثانية أو السنة الثالثة في مسلك تكوين (ليسانس) بإعادة تسجيله في نفس المسلك أو توجيهه نحو آخر من طرف فريق التكوين.

– لا يمكن للطالب المسجل في الليسانس البقاء أكثر من خمس سنوات، حتى في حالة إعادة توجيهه، ويمكن السماح استثنائيا للطالب الذي تحصل على مئة وعشرون رصيدا أو أكثر بإعادة التسجيل لسنة إضافية.

– يعتبر الانتقال من السنة الأولى إلى الثانية ماستر مكسبا للطالب الذي تحصل على السداسيين الأوليين، ويسمح له بالانتقال كذلك إذا تحصل على خمسة وأربعين رصيدا على الأقل وتحصل على الوحدات التعليمية المشروطة لمواصلة الدراسات في التخصص.

– يمكن لفريق التكوين حسب الحالة السماح للطالب الذي لم يتمكن من الانتقال في السنة الثانية في مسلك تكوين (ماستر) بإعادة التسجيل في نفس المسلك أو توجيهه نحو آخر.

– في كل الحالات، لا يمكن للطالب المسجل في الماستر البقاء أكثر من ثلاث سنوات.[1]

6– المرافقة

وهي عبارة عن متابعة مؤطرة وتوجيه للطالب ابتداء من دخوله إلى الجامعة، هذه المرافقة ممثلة في "الوصاية" التي يقوم بها الأستاذ الوصي وفق خطة بيداغوجية تعمل على مساعدة الطالب في مواجهة صعوباته وتنظيم نفسه وعمله، وقد يساعد الأستاذ الوصي بفضل اتصالاته مع المؤسسات الاقتصادية والإدارات العمومية الطالب في اختيار مكان تربصه وجمع المعلومات حوله.[2]

[1]– الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، قرار وزاري رقم 712 مؤرخ في 2011/11/03، يتضمن كيفيات التقييم والتدرج في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر، المواد 30-31-32-34-35-37.

[2]– هارون أسماء، مرجع سابق، ص 120.

رابعا/ الإجراءات المرافقة للإصلاح

لتحقيق الأهداف المرجوة من إصلاحات التعليم العالي، قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بمجموعة من الإجراءات ومن أهمها:[1]

1- في مجال التأطير

- تشجيع التكوين مدى الحياة للأساتذة والباحثين والإطارات، ووضع مخطط للتكوين مدعوم بسياسة إعادة تفعيل البحث والبحث التكويني.
- تسخير الإمكانات الضرورية للاستجابة لأهداف التأطير لاستقبال مليون طالب مبرمج لسنة 2008.
- مساهمة الكفاءات المقيمة بالخارج من خلال اتخاذ تدابير تحفيزية.
- تدعيم مشاركة الإطارات والكفاءات من خارج القطاع قصد المساهمة في تصميم عروض التكوين وتنشيط الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية والملتقيات والتربصات المهنية.
- ترقية وتطوير طرق التعليم العصرية، وتعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال المطبقة في التعليم (الانترنت، التعليم الالكتروني...).
- إعلام الأساتذة ومسيري البيداغوجيا وتحسيسهم بمحتويات الإصلاح من خلال الدورات التحسيسية (ندوات، لقاءات، تربصات،...).

2- في مجال البيداغوجيا

- مراجعة أنظمة الدخول والتقييم والتدرج والتوجيه البيداغوجي.
- تثمين الأعمال التطبيقية عبر توفير الوسائل المادية على مستوى مخابر التدرج والبحث.
- إعادة الاعتبار للتربصات في الأوساط المهنية وتثمينها.
- مراجعة رزنامة العطل الجامعية من أجل تسيير ناجع للزمن البيداغوجي.
- تطوير أنماط تكوين جديدة تعتمد على تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

3- في مجال الخريطة الجامعية

إعادة توزيع الخريطة الجامعية بشكل يجعلها تدمج مفهوم سياسة الموقع، والتنظيم الشبكي للمؤسسات الجامعية، وترقية أقطاب الامتياز من أجل ضمان تناغم متوازن بين الطلب على التكوين، وإمكانيات مختلف المؤسسات الجامعية، والواقع الاقتصادي والاجتماعي للبلاد على المستويين المحلي والوطني.[2]

4- في مجال تنظيم الهياكل المكلفة بالبيداغوجيا والبحث

- الاستعمال العقلاني للمرافق القاعدية المخصصة للبيداغوجيا.

---

[1]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، " إصلاح التعليم العالي 2007 "، مرجع سابق، ص ص 21 : 24.

[2]- بن فرج زوينة ونوي نبيلة، " نحو إستراتيجية لضمان جودة التعليم العالي في الجزائر – تقويم نماذج وخبرات معاصرة في ضمان جودة التعليم الجامعي : تقويم خبرات عربية "، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية، جامعة الزرقاء، الأردن، 1-2014/05/3, ص 281.

- وضع هياكل مكلفة بـ:

* استقبال وتوجيه الطلبة.

* تنظيم التربصات في الوسط المهني.

* تقييم برامج التعليم.[1]

5- في مجال تحسين الظروف الاجتماعية والمهنية

- إصدار قانون أساسي خاص بالأستاذ الباحث، يكون محفزًا ويضعه في مصف النخبة الوطنية – بناء مناخ جامعي قائم على الحوار بين أفراد الأسرة الجامعية والمحيط الاجتماعي والاقتصادي.[2]

6- في مجال تلاؤم المنظومة التربوية

لا يمكن للإصلاحات أن تبلغ الهدف المنتظر منها إلا إذا تمكنت المنظومة الجامعية من الاندماج كلية في رؤية شاملة تعبر عن سياسة وطنية للتكوين بإمكانها التحرك وبطريقة منسجمة تخضع لقوانين البيداغوجيا في كل مراحل التكوين، ويتطلب تحقيق ذلك تنسيقا بين مختلف الهيئات الوطنية والهيئات المكلفة بالتكوين من أجل :

* خلق تلاؤم بين البرامج.

* توضيح الشهادات وخاصة منها شعب الباكالوريا.

* تنظيم التدفقات وعقلنة التوجيه.

* تقليص التسربات بواسطة مسارات تكوين أنجع.[3]

7- في مجال تسيير المؤسسات الجامعية

- تحسين قدرات مسئولي المؤسسات في ميدان التسيير، وإدخال أدوات وطرق تسيير عصرية.

- إتمام قواعد السلوك وأخلاقيات المهنة التي تحدد المسؤوليات والحقوق والواجبات لمختلف أفراد الأسرة الجامعية.

- تقوية روح التشاور والنقاش على كل المستويات.

- توجيه الجامعة تدريجيا نحو استقلالية حقيقية ومسئولة.[4]

8- في مجال التعاون الدولي

تدعيم الشراكة خاصة في مجال تكوين المكونين، وإرساء تعليم جديد، وإعادة تفعيل البحث العلمي بالتركيز على:

- وضع فضاءات جامعية إقليمية ودولية (تعاون مغاربي، أورومتوسطي، عربي...) وذلك من خلال برامج متنوعة ترمي إلى ترقية تعاون ثنائي ومتعدد الأطراف ذو نوعية عالية، ويسهل حراك الطلبة والأساتذة.

[1]- لونيس علي وتغليت صلاح الدين، مرجع سابق، ص 31.

[2]- بوحنية قوي، بارة سميرة وليمام سالمة، مرجع سابق، ص 202.

[3]- لونيس علي وتغليت صلاح الدين، مرجع سابق، ص 31 : 32.

[4]- بن عيسى ليلى، مرجع سابق، ص ص 110 : 111.

– تدعيم مدارس الدكتوراه وتوسيعها قصد تحسين نوعية التكوين في الدكتوراه ورفع مردوديته.[1]

9– في مجال التقييم وضمان جودة التعليم العالي

تم تأسيس جهازين للتقييم في سنة 2010م وهما:[2]

أ)– المجلس الوطني لتقييم البحث العلمي والتطور التكنولوجي؛ مكلف بتقييم الاستراتيجيات والوسائل التي تم وضعها في إطار السياسة الوطنية للبحث العلمي والتطور التكنولوجي، كما أن هذا المجلس يقوم بتقدير الاحتياجات المتعلقة بالكفاءات من اجل الوصول إلى الأهداف المسطرة، ويسهم في تحليل تطور المنظومة الوطنية للبحث، كما يقترح إجراءات في إطار التنافس العلمي على المستوى الدولي، ويقوم بحوصلة عن نشاطاته عند نهاية كل برنامج خماسي.

ب)– اللجنة الوطنية لتقييم مؤسسات التعليم العالي؛ وتتمثل مهامها في تقييم مجموع نشاطات أعمال مؤسسات التعليم والتكوين العاليين بصفة منظمة، وفي تحليل أعمال المؤسسات لغرض رفع فعاليتها داخليا وخارجيا، كما تعمل على بعث الحركية في التقييم الذاتي للمؤسسات، وكذا تعزيز كل علاقة ممكنة مع تنظيمات التقييم وضمان الجودة المشابهة لها عبر العالم.

ويساعد جهازي التقييم هذين اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي (CIAQES)، والتي تم إنشاؤها بموجب القرار الوزاري رقم 167 الصادر بتاريخ 2010/05/31، وهذه الأخيرة تسهم في تطبيق برنامج الأعمال الواجب القيام بها بهدف استكمال عملية تنفيذ نظام ضمان الجودة والمتمثلة في:[3]

– إعداد منظومة وطنية للمعايير والمؤشرات الخاصة بضمان الجودة مع الأخذ في الاعتبار المعايير الدولية.

– تحديد معايير اختيار مؤسسات التعليم العالي النموذجية ومعايير اختيار المسئولين عن ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية.

– إعداد برنامج إعلامي موجه للمؤسسات الجامعية وبرنامج تدريبي للمسئولين عن ضمان الجودة في كل مؤسسة.

– تحديد برنامج تطبيق ضمان الجودة في المؤسسات المختارة والسهر على متابعة تنفيذه.

وبعد استكمال تكوين أعضاء اللجنة الوطنية من خلال برنامج تكويني على يد خبراء دوليين، والذي توج بزيارات ميدانية لبعض المؤسسات الأوروبية، انطلقت اللجنة في مباشرة مهامها حيث تمثلت أهم محطاتها في :[4]

– عقد دورات تكوينية للمسئولين عن خلايا ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية وأعضائها الذين تم تعيينهم :

* اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي 2012 و2014.

[1]– بوحنية قوي، بارة سميرة وليمام سالمة، مرجع سابق، ص 202.

[2]– بن فرج زوينة ونوي نبيلة، مرجع سابق، ص 282.

[3]– بروش زين الدين وبركات يوسف، مرجع سابق، ص 813.

[4]- La commission nationale d'implémentation de l'assurance qualité en enseignement supérieur, (10/06/2015), Bulletin d'information de la commission nationale d'implémentation de l'assurance qualité en enseignement supérieur N3, avril 2015. (on line)
www.ciaqes-mesrs.dz/CIAQES%20INFO/ CIAQES%20N3%20A4.pdf

* لجنة تدعيم البرامج القطاعية 2014.

* تكوين إضافي للمسئولين عن خلايا ضمان الجودة من طرف لجنة تدعيم البرامج القطاعية 2015.

– إعداد دفتر المراجع الوطني للمعايير والمؤشرات الخاصة بضمان الجودة.

– التقييم الذاتي لعدد من المؤسسات الجامعية :

* مشروع برنامج الحراك عبر أوروبا للدراسات الجامعية (Tempus) 2009-2012/ جامعة بومرداس، المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بوهران، جامعة قسنطينة.

* البنك العالمي 2012/ تقرير حول الحوكمة في الجامعات الجزائرية (22 مؤسسة).

* مشروع برنامج الحراك عبر أوروبا للدراسات الجامعية (Tempus) لاختصاصات الفلاحة 2013/ جامعة بسكرة،جامعة بومرداس، المدرسة الوطنية العليا للفلاحة.

* الوكالة الجامعية للفرانكفونية (AUF Maghreb) 2014/ جامعة بومرداس، جامعة قالمة، جامعة السانية وهران.

* الوكالة الجامعية للفرانكفونية (AUF Maghreb) 2015/ جامعة قسنطينة 2، جامعة معسكر، جامعة تمنراست.

– تنظيم ندوات وملتقيات علمية حول ضمان الجودة في التعليم العالي.

المبحث الثاني: الإطار العام للدراسة الميدانية

إن الهدف من الدراسة الميدانية هو التعرف على درجة التزام الجامعات الجزائرية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس فيها تبعا لمتغيرات الجنس، والعمر، والجامعة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، والرتبة العلمية؛ و التعرف على درجة توفر متطلبات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية كما يراها أعضاء هيئة التدريس فيها تبعا لمتغيرات الجنس، والعمر، والجامعة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، والرتبة العلمية.

المطلب الأول: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية

يختص هذا المطلب بالإطار المنهجي للدراسة الميدانية حيث يتناول المتغيرات التي اعتمد عليها الباحث في دراسته، إضافة إلى وصف مجتمع وعينة الدراسة، مع تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة.

أولا/ متغيرات الدراسة

حتى تتضح معالم الدراسة ونتمكن من الوصول إلى النتائج المرجوة منها كان من الضروري تحديد متغيراتها المستقلة والتابعة، وقد اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

1- المتغيرات المستقلة

للتعرف على مدى الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية ومدى توفر متطلبات هذا الأسلوب الإداري فيها، تم تحديد المتغيرات المستقلة لأعضاء هيئة التدريس المبحوثة في:

أ)- الجنس: (ذكر – أنثى)

ب)- العمر: (من 25 إلى 35 سنة – من 36 إلى 45 سنة – 46 سنة فما فوق)

ج)- الجامعة: (الوادي – بسكرة – سطيف1 – عنابة – الجزائر3)

د)- المؤهل العلمي: (ماجستير – دكتوراه)

هـ)- سنوات الخبرة في التدريس: (أقل من 5 سنوات – من 5 إلى 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات)

2- المتغيرات التابعة

تضمنت إشكالية الدراسة متغيرين تابعين للمتغيرات المستقلة سالفة الذكر، وهما:

أ)- مبادئ إدارة الجودة الشاملة؛ ويتم قياس درجة الالتزام بها في الجامعات الجزائرية من خلال الأبعاد التالية:

- رؤية ورسالة الجامعة.
- التحسين المستمر.
- التغذية العكسية.
- التركيز على المستفيدين.
- التركيز على العمليات.
- العمل الوقائي.
- مشاركة وتمكين العاملين.

ب)- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة؛ ويتم قياس درجة توفرها في الجامعات الجزائرية من خلال الأبعاد التالية:

- دعم الإدارة العليا.
- نشر ثقافة الجودة.
- الإمكانات المادية والبشرية.
- نظام المعلومات.
- القيادة الفعالة.

ثانيا/ مجتمع وعينة الدراسة

1- مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من الجامعات الجزائرية التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية والتي عددها 47 جامعة موزعة على ثلاث ندوات جهوية، وهي:

أ)- الندوة الجهوية للوسط؛ وتضم 16 جامعة هي : البويرة، الجلفة، غرداية، خميس مليانة، المدية، الجزائر1، بجاية، الشلف، بومرداس، تيزي وزو، الأغواط، البليدة1، البليدة2، العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين، الجزائر2، الجزائر3.

ب)- الندوة الجهوية للشرق؛ وتضم 21 جامعة هي : جيجل، تبسة، برج بوعريريج، الطارف، خنشلة، أم البواقي، الوادي، سوق أهراس، سطيف1، قالمة، باتنة، قسنطينة1، بسكرة، المسيلة، ورقلة، الأمير عبد القادر، سكيكدة، سطيف2، قسنطينة2، قسنطينة3.

ج)- الندوة الجهوية للغرب؛ وتضم 10 جامعات هي : بشار، معسكر، سعيدة، تلمسان، أدرار، تيارت، سيدي بلعباس، مستغانم، جامعة السانية بوهران، جامعة محمد بوضياف للعلوم والتكنولوجيا بوهران.

2- عينة الدراسة

حاول الباحث توزيع الاستبيان على أكبر عدد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية عن طريق التوزيع الإلكتروني، وأعد من أجل ذلك استبيان إلكتروني باستخدام Google Drive، وقام بتجميع البريد الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس من خلال مواقع الجامعات والاستعانة بمختلف الأساتذة في هذا التوزيع ولكن عملية الاسترجاع كانت فاشلة وواجه الباحث مشكلة قلة تعاون المبحوثين التي أكدها أغلب الدراسات التي كانت موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية رغم أن أسئلة الاستبيان المعد باللغتين العربية والفرنسية لا تحتاج سوى بضع دقائق من المبحوث للإجابة عليها، وبمجرد ضغطة على علامة "إرسال" تصل إلى الموقع المخصص لذلك.

وبعد عرض هذه الحالة المزرية الأستاذ المشرف تقرر تحديد عينة بطريقة عمدية غير عشوائية تتكون من 710 عضو هيئة تدريس من كليات العلوم الاقتصادية بخمس جامعات هي : الوادي، بسكرة، سطيف1، عنابة، الجزائر3؛ بموجب 150 استبيان لكل جامعة، عدا جامعة الوادي التي تم توزيع فيها 110 استبيان لأنها تضم فقط 110 أستاذ دائم.

وقد اقتصرت العينة على كليات العلوم الاقتصادية في الجامعات محل الدراسة فقط لسهولة التوزيع والاسترجاع التي يجدها الباحث، ولاحتواء هذه الكليات على أفراد يسهل عليهم فهم أسئلة الاستبيان الذي

ينعكس على الإجابات إضافة إلى تسهيل عملية التحكم في توزيع واسترجاع الاستبيانات الذي كان بطريقة التوزيع الورقي المباشر، والجدول التالي يوضح الاستبيانات الموزعة والمسترجعة حسب الجامعات.

الجدول رقم (3 – 1): عدد الاستبيانات الموزعة والمسترجعة حسب الجامعات

الجامعة	عدد الاستبيانات الموزعة	عدد الاستبيانات المسترجعة	النسبة %
الوادي	110	104	94.54
بسكرة	150	118	78.66
سطيف1	150	130	86.66
عنابة	150	78	52
الجزائر3	150	38	25.33
المجموع	710	468	65,91

المصدر: من إعداد الباحث

يتضح من الجدول (3 – 1) أن عدد أفراد العينة الذين خضعت استجاباتهم للتحليل الإحصائي 468 فردًا، وهو ما يمثل نسبة 65.91 % من الاستبيانات الموزعة، وهي نسبة مقبولة في مثل هذه الدراسات.

وللإشارة فإن توزيع الاستبيانات كان خلال السداسي الأول من الموسم الجامعي 2015/2014 واستعان الباحث بأساتذة زملاء من كليات العلوم الاقتصادية لجامعات بسكرة، سطيف1، عنابة، الجزائر3، وتكفل شخصيا بالتوزيع بجامعة الوادي؛ كما أن عملية التوزيع كانت أغلبها في فترة امتحانات السداسي الأول لسهولة الوصول إلى المبحوثين في هذه الفترة، واسترجع الباحث كل الاستبيانات في النصف الثاني من شهر مارس 2015 وتم حساب الثبات لكل الاستبيانات المسترجعة.

ثالثا/ الأساليب الإحصائية المستخدمة

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتفريغ الاستبيانات الواردة التي عددها 468 وذلك في جداول لهذا الغرض تمهيدا لإدخالها وتحليلها وفق البرنامج الإحصائي المسمى الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) الإصدار رقم 20.

وقد استخدم الباحث في تحليل بيانات الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية، وهي:

1– للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة استخدم الجداول التكرارية والنسب المئوية.

2– لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (المجال) استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

3– لتحديد صدق وثبات الاستبيان استخدم الطرق التالية :

– معامل ارتباط بيرسون.

- معامل ألفا كرونباخ.

4- للتعرف على دلالات الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي استخدم اختبار (ت).

5- للتعرف على دلالات الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة لمتغيرات العمر والجامعة وسنوات الخبرة في التدريس والرتبة العلمية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي.

6- لتحديد اتجاه دلالة الفروق بين المتوسطات ذات الدلالة الإحصائية الناتجة عن تحليل التباين استخدم اختبار شيفيه.

المطلب الثاني: أداة الدراسة وخطوات تصميمها

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد في جمع المعلومات على أداة الاستبيان من أجل الوصول إلى الحقائق العلمية الصحيحة للمشكلة محل الدراسة.

ويعتبر الاستبيان وسيلة ملائمة للحصول على بيانات وآراء في وقت قصير نسبيا، كما أنه قد يكون الوسيلة الوحيدة للحصول على بعض المعلومات من مصادرها والتي لا يستطيع الباحث ملاحظتها ولا يملكها إلا صاحبها المؤهل قبل غيره للبوح بها.[1]

أولا/ إعداد أداة الدراسة

لتغطية متغيرات الدراسة، وبهدف الوصول إلى الأهداف المرجوة منها تم إعداد الاستبيان من خلال الخطوات التالية:

1- محاولة الربط بين ما تم عرضه في الجانب النظري من الدراسة فيما يتعلق بمبادئ ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

2- تضمن الاستبيان مجموعة من الأسئلة أعدها الباحث مستندًا في ذلك على اطلاعه على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة المتاحة المتعلقة بموضوع الدراسة وبمواضيع قريبة منه.

3- إجراء مقابلة لمجموعة من أعضاء هيئة التدريس للوقوف على أهم الجوانب التي تتضمنها أسئلة الاستبيان والصيغ الأقرب للوصول إليها.

4- تم تحكيم الاستبيان من خلال عرضه على الأستاذ المشرف ومجموعة من الأساتذة الباحثين في إدارة الجودة الشاملة.

[1]- بن مرسلي أحمد، مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 2005، ص 220.

5- عرض الاستبيان على مجموعة عشوائية من العينة المدروسة قصدا لتحقق من وضوح الأسئلة للمبحوثين المستهدفين.

وبعد الحصول على مختلف الآراء والمقترحات تم صياغة الصورة النهائية للاستبيان حيث كانت الأسئلة مغلفة لكي لا يجد المبحوثين صعوبة أو إحراج في الإجابة عنها، ولا تستغرق منه وقتا كبيرا ويكتفي فقط باختيار أحد البدائل الموجودة أمام كل سؤال بوضع علامة (×) أمام البديل المناسب لرأيه، وكذلك لتجنب خروج المبحوث عن ما هو مطلوب منه، ولمحاولة التحكم أكثر في تفريغ البيانات وتحليلها.

تضمن الاستبيان مقدمة مختصرة يبين فيها الباحث التعريف بنفسه والبحث الذي هو بصدد تحضيره ودرجته، والهدف من هذا الاستبيان، كما أشار الباحث إلى أهمية مشاركة المبحوثين لاستكمال البحث وسرية المعلومات وأنها سوف تكون لغرض الدراسة العلمية فقط. (أنظر الملحق رقم 01)

كما تضمن الاستبيان أيضا مجموعة من الأسئلة مجزأة إلى قسمين هما:

- القسم الأول؛ يحتوي هذا القسم على بعض المعلومات العامة عن المبحوثين من أجل استكمال البيانات الخاصة بالدراسة، والتي توضح خصائص العينة المبحوثة وهي: الجنس، العمر، الجامعة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس، الرتبة العلمية.

- القسم الثاني؛ وهو القسم المخصص لأسئلة الدراسة، ويحتوي على محورين يتضمن كل محور عددًا من المجالات، وتحت كل مجال عددًا من العبارات المرتبطة بذلك المجال، وهي على النحو التالي:

* المحور الأول: الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وقد اشتمل على 29 عبارة موزعة على سبع مجالات هي:

- رؤية ورسالة الجامعة، وتشير إليه العبارات من 1 إلى 5.
- التحسين المستمر، وتشير إليه العبارات من 6 إلى 9.
- التغذية العكسية، وتشير إليه العبارات من 10 إلى 13.
- التركيز على المستفيدين، وتشير إليه العبارات من 14 إلى 17.
- التركيز على العمليات، وتشير إليه العبارات من 18 إلى 21.
- العمل الوقائي، وتشير إليه العبارات 22 إلى 25.
- مشاركة وتمكين العاملين، وتشير إليه العبارات من 26 إلى 29.

وقد قيست درجات هذا المحور بطريقة واحدة وفقا لأهداف الدراسة بحيث يضع المجيب علامة (×) أمام الخانة التي يراها مناسبة من وجهة نظره حول مدى الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وكانت من خمسة مستويات وفقا لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي، وهي كالتالي : موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة.

وأعطي كل تدرج قيمة عددية على التوالي : 5، 4، 3، 2، 1.

ولتحديد درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تم حساب طول الخلايا لمقياس ليكرت الخماسي (5-1)/5= 0.8، وكانت بذلك درجات الالتزام هي :

[1 – 1.80]: عدم الالتزام.

[1.80 – 2.60]: الالتزام بدرجة قليلة.

[2.60 – 3.40]: الالتزام بدرجة متوسطة.

[3.40 – 4.20]: الالتزام بدرجة عالية.

[4.2 - 5]: الالتزام بدرجة عالية جدا.

* المحور الثاني: توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وقد اشتمل على 20 عبارة موزعة على خمس مجالات هي:

- دعم الإدارة العليا، وتشير إليه العبارات من 1 إلى 4.
- نشر ثقافة الجودة، وتشير إليه العبارات من 5 إلى 8.
- الإمكانات المادية والبشرية، وتشير إليه العبارات من 9 إلى 12.
- نظام المعلومات، وتشير إليه العبارات من 13 إلى 16.
- القيادة الفعالة، وتشير إليه العبارات من 17 إلى 20.

وقد قيست درجات هذا المحور كسابقه بطريقة واحدة وفقا لأهداف الدراسة بحيث يضع المجيب علامة (×) أمام الخانة المناسبة من وجهة نظره حول توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وكانت من خمسة مستويات وفقا لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي، وهي كالتالي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة.

وأعطي كل تدرج قيمة عددية على التوالي: 5، 4، 3، 2، 1.

ولتحديد درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تم حساب طول الخلايا لمقياس ليكرت الخماسي (5-1)/5= 0.8، وكانت بذلك درجات التوفر هي:

[1 – 1.80]: عدم التوفر.

[1.80 – 2.60]: التوفر بدرجة قليلة.

[2.60 – 3.40]: التوفر بدرجة متوسطة.

[3.40 – 4.20]: التوفر بدرجة عالية.

[4.2 - 5]: التوفر بدرجة عالية جدا.

ثانيا/ إجراءات صدق وثبات أداة الدراسة

1- صدق الأداة الخارجي (المحكمين)

للتأكد من صدق الأداة قام الباحث بتصميم الاستبيان في شكله الأولي مكون من 55 فقرة، ثم قام بعرضها على عشرة محكمين في مجال الجودة والجودة الشاملة في التعليم وعلم النفس والمنهجية من جامعة الوادي وجامعة ورقلة وجامعة بسكرة وجامعة باتنة وجامعة سطيف1؛ حيث تم إعداد استمارة خاصة لتبين آراء المحكمين حول مدى مناسبة العبارة للمجال الذي صنفت فيه، مع اقتراح المجال المناسب لها في حالة عدم مناسبتها، والتأكد من وضوح الصياغة اللغوية للعبارة مع اقتراح الصياغة اللغوية المناسبة للعبارة غير السلمية لغويًا.

ولكي يحصل الباحث على أقصى استفادة من آراء ومقترحات المحكمين قام بمقابلة أغلب المحكمين، واعتمد نسبة 80% من آرائهم للحكم على صلاحية الفقرات كحد أدنى أي بواقع موافقة 8 محكمين من 10، وقد أخذ جميع الملاحظات بعين الاعتبار حيث أصبح الاستبيان يتمتع بالصدق الخارجي أو ما يطلق عليه صدق المحكمين؛ وبذلك خلص الباحث بإعادة صياغة الاستبيان من خلال إجراء التعديلات اللازمة كما يلي:

- تقليص عدد فقرات الاستبيان إلى 49 فقرة بعد أن كانت 55 فقرة، وذلك بعد حذف الفقرات غير المنتمية للمجالات.
- تحويل الفقرات من مجال إلى مجال آخر لعدم مناسبتها للمجال الأول.
- تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لتكون أكثر وضوحا.
- تثبيت فقرات مجالات الاستبيان التي حكم على أنها تقيس فعلا ما وضعت لقياسه.

2- صدق الاتساق الداخلي للأداة

تم استخراج صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال معامل الارتباط بيرسون بين كل مجال من مجالات الاستبيان والدرجة الكلية له عند مستوى دلالة (0.05)، والجدول التالي يوضح تلك المعاملات.

الجدول رقم (3 – 2): معاملات الارتباط بيرسون بين كل مجال من مجالات الاستبيان والدرجة الكلية له

الرقم	المجال	نسبة معامل الارتباط	الرقم	المجال	نسبة معامل الارتباط
1	رؤية ورسالة الجامعة	0.789 * *	7	مشاركة وتمكين العاملين	0.603 * *
2	التحسين المستمر	0.784 * *	8	دعم الإدارة العليا	0.502 * *
3	التغذية العكسية	0.679 * *	9	نشر ثقافة الجودة	0.493 * *
4	التركيز على المستفيدين	0.710 * *	10	الإمكانات المادية والبشرية	0.502 * *
5	التركيز على العمليات	0.532 * *	11	نظام المعلومات	0.467 * *
6	العمل الوقائي	0.707 * *	12	القيادة الفعالة	0.490 * *

* * دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

نلاحظ من خلال الجدول أن كل معاملات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، ويشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والاتساق الداخلي وانسجام مجالاتها، حيث يمكن الاعتماد عليها في الوصول إلى النتائج والوثوق بها.

3- ثبات أداة الدراسة

إضافة إلى الصدق الظاهري للأداة المعتمد على المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، قام الباحث بحساب الثبات لهذه الأداة على جميع أفراد العينة المؤلفة من 468 فرد، وذلك باستخدام طريقة معادلة ألفا كرونباخ لتقدير درجة تجانس وانسجام مجالات الدراسة ومحاورها والدرجة الكلية للاستبيان؛ والجدول التالي يوضح ذلك.(أنظر الملحق رقم 02)

الجدول رقم (3 - 3): معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ

الرقم	المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا	الرقم	المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا
1	رؤية ورسالة الجامعة	05	0.922	7	مشاركة وتمكين العاملين	04	0.703
2	التحسين المستمر	04	0.865	8	دعم الإدارة العليا	04	0.796
3	التغذية العكسية	04	0.855	9	نشر ثقافة الجودة	04	0.811
4	التركيز على المستفيدين	04	0.871	10	الإمكانات المادية والبشرية	04	0.874
5	التركيز على العمليات	04	0.794	11	نظام المعلومات	04	0.791
6	العمل الوقائي	04	0.798	12	القيادة الفعالة	04	0.800
محور المبادئ (عدد الفقرات = 29 فقرة)، قيمة ألفا = 0.948							
محور المتطلبات (عدد الفقرات = 20 فقرة)، قيمة ألفا = 0.906							
الدرجة الكلية (عدد الفقرات = 49 فقرة)، قيمة ألفا = 0.921							

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معاملات الثبات مناسبة وتفي بأغراض الدراسة، وهو ما يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث يمكن الاعتماد عليها في الوصول إلى النتائج والوثوق بها.

وبذلك اتضح للباحث أن أداة الدراسة تمتلك درجة عالية من الصدق والثبات مما يعزز استخدامها بثقة مرتفعة في تجميع البيانات.

المطلب الثالث: خصائص عينة الدراسة

يتميز أفراد عينة الدراسة بعدة صفات في ضوء المتغيرات المستقلة التي تضمنتها الدراسة، وبتحليل الاستبيانات التي تم استرجاعها أعدت جداول تبين التوزيع التكراري والنسب المئوية لأفراد العينة وفقا للجنس، والعمر، والجامعة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، والرتبة العلمية؛ ويلي كل جدول شكل يوضح التمثيل البياني لتوزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للنسب المئوية لكل متغير.

أولا/ توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس

الجدول رقم (3 – 4): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة (%)
ذكر	207	44.23
أنثى	261	55.77
المجموع	468	100

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يتضح من الجدول السابق أن عدد الذكور في أفراد العينة بلغ 207 فردًا ويمثلون نسبة 44.23%، في حين أن عدد الإناث بلغ 261 فردًا ويمثلون نسبة 55.77%؛ كما يتضح أيضا أن تركيبة أفراد عينة الدراسة متباينة من حيث الجنس يغلب عليها العنصر الأنثوي ويعزى ذلك إلى الإقبال المتزايد للإناث على التعليم نظرًا لتفوقهم العلمي وزيادة عددهم مقابل الجنس الذكري.

ثانيا/ توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير العمر

الجدول رقم (3 – 5): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر

العمر	العدد	النسبة (%)
من 25 إلى 35 سنة	320	68.38
من 36 إلى 45 سنة	122	26.07
46 سنة فما فوق	26	5.55
المجموع	468	100

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يتضح من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة ينتمون إلى ثلاث فئات عمرية هي:

- من 25 إلى 35 سنة: وعددهم 320 فردًا بنسبة 68.38% من إجمالي عينة الدراسة.
- من 36 إلى 45 سنة: وعددهم 122 فردًا بنسبة 26.07% من إجمالي عينة الدراسة.
- 46 سنة فما فوق: وعددهم 26 فردًا بنسبة 5.55 % من إجمالي عينة الدراسة.

وبذلك يتضح أن عينة الدراسة تمركزت في الفئة العمرية الأولى (أكثر من 3/2) وهي الفئة العمرية التي تحتاجها الجامعات الجزائرية لتبني الأساليب الإدارية الحديثة مثل إدارة الجودة الشاملة، وربما يعزى هذا التمركز إلى أن الأساتذة الذين تكفلوا بعملية توزيع الاستبيانات ينتمون إلى هذه الفئة العمرية.

ثالثا/ توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجامعة

الجدول رقم (3 – 6): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجامعة

الجامعة	العدد	النسبة (%)
الوادي	104	22.22
بسكرة	118	25.21
سطيف1	130	27.78
عنابة	78	16.67
الجزائر3	38	8.12
المجموع	468	100

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يتضح من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة يتوزعون على خمس جامعات وطنية تحمل تقاليد جامعية مختلفة، ويختلف أعضاء هيئة التدريس فيها في العادات والتقاليد وفي ظروف العمل الاجتماعية وهو ما يعكس ربما التباين في تجاوبهم مع أسئلة الاستبيان.

ويعزى هذا التباين إلى تحديد عينة الدراسة، كما تبين النسب المئوية حقيقة تعاون أفراد عينة الدراسة مع الباحث حيث كان التعاون أكثر في جامعات الوادي وبسكرة وسطيف1، وبنسبة أقل في جامعة عنابة، في حين أن هذا التعاون كان مؤسفا في جامعة الجزائر3، وهو ما بينه الجدول رقم (1) الذي يوضح عدد الاستبيانات المسترجعة من مختلف الجامعات.

رابعا/ توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي

الجدول رقم (3 – 7): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة %
ماجستير	322	68.80
دكتوراه	146	31.20
المجموع	468	100

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يتضح من الجدول السابق أن أكثر من ثلثي أفراد عينة الدراسة من الحاصلين على شهادة الماجستير والذين هم بصدد التحضير للحصول على شهادة الدكتوراه، وهو ما تعكسه نسبة الفئة العمرية (من 25 إلى 35 سنة) المذكورة سابقا، كما أن تحضيرهم لنفس شهادة الباحث ينعكس على إجاباتهم لأسئلة الاستبيان من حيث الجدية والاهتمام؛ وربما يعزى هذا التمركز كذلك إلى أن الأساتذة الذين تكفلوا بعملية توزيع الاستبيانات هم من الحاصلين على شهادة الماجستير وفي طور التحضير لشهادة الدكتوراه.

خامسا/ توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

الجدول رقم (3 – 8): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة في التدريس

سنوات الخبرة في التدريس	العدد	النسبة (%)
أقل من 5 سنوات	148	31.62
من 5 إلى 10 سنوات	291	62.18
أكثر من 10 سنوات	29	6.20
المجموع	468	100

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يتضح من الجدول السابق أن خبرة أكثر من نصف أفراد عينة التدريس كانت من 5 إلى 10 سنوات (62.18%)، ويمكن القول أن معدل الخبرة في التدريس هنا كافي للوثوق بإجابات أفراد العينة حول أسئلة الاستبيان، كما أن هذه النسبة تعكسها كل من نسبة العمر ونسبة المؤهل العلمي المذكورتين سابقا؛ ويعزى هذا التمركز إلى عدد الأساتذة الموظفين في السنوات العشر الأخيرة في تخصصات العلوم الاقتصادية.

سادسا/ توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الرتبة العلمية

الجدول رقم (3 – 9): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	العدد	النسبة (%)
أستاذ التعليم العالي	21	4.49
أستاذ محاضر قسم أ	38	8.12
أستاذ محاضر قسم ب	77	16.45
أستاذ مساعد قسم أ	207	44.23
أستاذ مساعد قسم ب	125	26.71
المجموع	468	100

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يتضح من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة تتوزع بناءًا على الرتبة العلمية إلى خمس رتب علمية كما يلي :

- الرتبة (1): أستاذ التعليم العالي بنسبة تقدر بـ 4.49% أي بموجب 21 فردًا.
- الرتبة (2): أستاذ محاضر قسم أ بنسبة تقدر بـ 8.12% أي بموجب 38 فردًا.
- الرتبة (3): أستاذ محاضر قسم ب بنسبة تقدر بـ 16.45% أي بموجب 77 فردًا.
- الرتبة (4): أستاذ مساعد قسم أ بنسبة تقدر بـ 44.23% أي بموجب 207 فردًا.
- الرتبة (5): أستاذ مساعد قسم ب بنسبة تقدر بـ 26.71% أي بموجب 125 فردًا.

كما غلب على رتب أفراد عينة الدراسة انتمائها إلى الرتبتين (4) و(5)، وذلك ما تبرره نسب المؤهل العلمي التي غلبت عليها نسبة الماجستير؛ إضافة إلى أن هذا التباين في الرتب العلمية يساعد على اكتشاف مختلف آراء الرتب العلمية المتوفرة في الجامعات الجزائرية.

المبحث الثالث: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

سنحاول من خلال هذا المبحث التطرق عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، عن طريق عرض وتحليل آرائهم حول مدى الالتزام مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية وحول مدى توفر متطلبات تطبيق هذا الأسلوب فيها، وذلك بعد القيام بالمعالجة الإحصائية للاستبيانات المسترجعة وباستخدام مختلف الأدوات الإحصائية التي سبق ذكرها.

المطلب الأول: الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية

سيتم في هذا المطلب عرض وتحليل آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، والمقارنة بين هذه الآراء تبعا للمتغيرات المستقلة للدراسة (الجنس، العمر، الجامعة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس، الرتبة العلمية).

أولا/ آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية

للوقوف على آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية ومناقشتها تضمن المحور الأول من الاستبيان المبادئ السبعة لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، وجاءت نتائج المعالجة الإحصائية لآراء أفراد العينة تجاه هذه المبادئ كما يلي:

الجدول رقم (3 – 10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية

المبادئ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام	الرتبة
رؤية ورسالة الجامعة	3.20	0.69	متوسطة	2
التحسين المستمر	3.75	0.65	متوسطة	1
التغذية العكسية	2.27	0.69	ضعيفة	7
التركيز على المستفيدين	2.54	0.75	ضعيفة	6
التركيز على العمليات	3.10	0.72	متوسطة	5
العمل الوقائي	3.15	0.73	متوسطة	4
مشاركة وتمكين العاملين	3.16	0.65	متوسطة	3
الدرجة الكلية	3.03	0.58	متوسطة	

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يتضح من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة يرون أن الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية بمتوسط حسابي يقدر بـ (3.03)، الذي يدل على أن هذا الالتزام بدرجة متوسطة، وانحراف معياري ضعيف قدره (0.58)، الذي يعكس تقارب مختلف الآراء حول الالتزام؛ وأن المتوسطات الحسابية للمبادئ تراوحت بين (2.27 – 3.75)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.65 – 0.75) وبدرجة التزام بين ضعيفة ومتوسطة.

ويلاحظ أن مبدأ التحسين المستمر جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.65) وبدرجة التزام متوسطة، ثم تلاه مبدأ رؤية ورسالة الجامعة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.69) وبدرجة التزام متوسطة، ثم تلاه مبدأ مشاركة وتمكين العاملين في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري (0.65) وبدرجة التزام متوسطة، ثم تلاه مبدأ العمل الوقائي في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (0.73) وبدرجة التزام متوسطة، ثم تلاه التركيز على العمليات في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.10) وانحراف معياري (0.72) وبدرجة التزام متوسطة، واحتل المرتبة ما قبل الأخيرة مبدأ التركيز على المستفيدين بمتوسط حسابي (2.54) وانحراف معياري (0.75) وبدرجة التزام ضعيفة، وكان الترتيب الأخير لمبدأ التغذية العكسية بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري (0.69) وبدرجة التزام ضعيفة.

ونستنتج مما سبق، أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هناك التزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية وبدرجة متوسطة، وأن هذا الالتزام كان بدرجة ضعيفة فقط في مبدأي التركيز على المستفيدين والتغذية العكسية.

ويشير الباحث إلى أن قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المحور الأول موضحة بالتفصيل في الملحق رقم (3).

ثانيا/ المقارنة بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للجنس

للوصول إلى ذلك قام الباحث باستخدام اختبار (ت)، وتم عرض النتائج في الجدول التالي.

الجدول رقم (3 – 11): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير الجنس ($T_{0.05,466} = 1.645$)

المبادئ	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)
رؤية ورسالة الجامعة	ذكر	207	3.18	0.65	466	0.67
	أنثى	261	3.21	0.62		
التحسين المستمر	ذكر	207	3.71	0.64	466	1.30
	أنثى	261	3.78	0.68		
التغذية العكسية	ذكر	207	2.26	0.70	466	0.66
	أنثى	261	2.27	0.69		
التركيز على المستفيدين	ذكر	207	2.56	0.73	466	0.38
	أنثى	261	2.52	0.69		
التركيز على العمليات	ذكر	207	3.13	0.75	466	0.95
	أنثى	261	3.07	0.68		
العمل الوقائي	ذكر	207	3.12	0,66	466	1.07
	أنثى	261	3.17	0.67		
مشاركة وتمكين العاملين	ذكر	207	3.17	0.67	466	0.78-
	أنثى	261	3.15	0,68		
الدرجة الكلية	ذكر	207	3.00	0.56	466	0.85
	أنثى	261	3.05	0.60		

المصدر : من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) تساوي (0.85) وذلك للدرجة الكلية لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للجنس، وهذه القيمة غير دالة

إحصائيا، وهذا ما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

وهو ما يشير إلى أن الذكور والإناث يرون بنفس الدرجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وأن الجنس ليس له تأثير على آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

ولتحديد الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بكل مبدأ من مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للجنس، فإنه يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا في كل مبدأ من مبادئ إدارة الجودة الشاملة السبعة (رؤية ورسالة الجامعة – التحسين المستمر– التغذية العكسية – التركيز على المستفيدين – التركيز على العمليات – العمل الوقائي– مشاركة وتمكين العاملين)؛ وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بكل مبدأ من المبادئ السابقة تبعا للجنس، وأن الذكور والإناث يرون بنفس الدرجة الالتزام بكل مبدأ من مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وأن الجنس ليس له تأثير على آراء أفراد عينة الدراسة من حيث درجة الالتزام بكل مبدأ من هذه المبادئ.

ثالثا/ المقارنة بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للعمر

للوصول إلى ذلك قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وتم عرض النتائج في الجدول التالي.

الجدول رقم (3 – 12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير العمر ($F_{0.05} = 3.00$)

المبادئ	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
رؤية ورسالة الجامعة	بين المجموعات	3.599	2	0.800	1.979
	داخل المجموعات	191.560	465	0.326	
	المجموع	195.159	467		
التحسين المستمر	بين المجموعات	2.185	2	1.093	2.001
	داخل المجموعات	199.972	465	0.301	
	المجموع	202.157	467		
التغذية العكسية	بين المجموعات	1.296	2	0.648	1.987
	داخل المجموعات	211.766	465	0.426	

		467	213.062	المجموع	
0.039	0.046	2	0.091	بين المجموعات	التركيز على المستفيدين
	0.418	465	194.220	داخل المجموعات	
		467	194.311	المجموع	
2.124	2.570	2	3.140	بين المجموعات	التركيز على العمليات
	0.441	465	205.143	داخل المجموعات	
		467	208.283	المجموع	
2.218	2.984	2	4.967	بين المجموعات	العمل الوقائي
	0.441	465	205.081	داخل المجموعات	
		467	210.048	المجموع	
0.718	0.306	2	0.611	بين المجموعات	مشاركة وتمكين العاملين
	0.426	465	197.864	داخل المجموعات	
		467	198.476	المجموع	
0.405	1.902	2	4.396	بين المجموعات	الدرجة الكلية
	0.331	465	201.733	داخل المجموعات	
		467	206.129	المجموع	

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (0.405) للدرجة الكلية وذلك لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للعمر، وهذه القيمة لـ (ف) تعتبر غير دالة إحصائيا، وهذا ما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة تبعا للعمر.

وهو ما يشير إلى أن مختلف الفئات العمرية يرون بنفس الدرجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وأن العمر ليس له تأثير على آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

ولتحديد الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بكل مبدأ من مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للعمر، فإنه يتبين من الجدول رقم (12) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا في كل المبادئ السبعة (رؤية ورسالة الجامعة – التحسين المستمر – التغذية العكسية – التركيز على المستفيدين – التركيز على العمليات – العمل الوقائي– مشاركة وتمكين العاملين)؛وهذا ما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بالمبادئ السبعة منفردة.

رابعا/ المقارنة بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للجامعة

قصد المقارنة بين آراء أفراد العينة المتعلقة بدرجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير الجامعة قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الذي تتبين نتائجه في الجدول التالي.

الجدول رقم (3 – 13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير الجامعة ($F_{0.05} = 2.37$)

المبادئ	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
رؤية ورسالة الجامعة	بين المجموعات	0.614	4	0.653	0.524
	داخل المجموعات	214.545	463	0.463	
	المجموع	215.159	467		
التحسين المستمر	بين المجموعات	1.370	4	0.342	1.125
	داخل المجموعات	194.788	463	0.399	
	المجموع	196.158	467		
التغذية العكسية	بين المجموعات	1.567	4	1.182	1.874
	داخل المجموعات	205.496	463	0.645	
	المجموع	207.063	467		
التركيز على المستفيدين	بين المجموعات	3.197	4	0.494	1.159
	داخل المجموعات	208.114	463	0.427	
	المجموع	214.311	467		
التركيز على العمليات	بين المجموعات	1.621	4	0.995	2.235
	داخل المجموعات	206.663	463	0.511	
	المجموع	208.284	467		
العمل الوقائي	بين المجموعات	2.849	4	0.412	0.977
	داخل المجموعات	192.199	463	0.423	
	المجموع	195.048	467		
مشاركة وتمكين العاملين	بين المجموعات	1.406	4	0.651	1.424
	داخل المجموعات	203.070	463	0.449	
	المجموع	204.476	467		

الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.666	4	0.701	1.751
	داخل المجموعات	199.097	463	0.410	
	المجموع	201.763	467		

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيمة (ف) تساوي (1.751) وذلك للدرجة الكلية لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للجامعة، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وبذلك يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للجامعة.

وهذا مؤشر على أن أفراد عينة الدراسة من مختلف الجامعات يرون بنفس الدرجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وأن الجامعة لم تؤثر على اختلاف آراء الأفراد حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

وليتم تحديد الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بكل مبدأ من مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، فإن الجدول السابق يوضح أن قيم (ف) غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) لكل مبدأ من مبادئ إدارة الجودة الشاملة السبعة؛ وهذا ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة، وأن رؤيتهم للالتزام بكل مبدأ من هذه المبادئ لها نفس الدرجة على اختلاف جامعاتهم.

وبذلك نستنتج أن متغير الجامعة ليس له أي تأثير على آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة سواء أكانت منفردة أو مجمعة.

خامسا/ المقارنة بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للمؤهل العلمي

للوصول إلى هذه المقارنة استخدم الباحث اختبار (ت)، وتم عرض نتائج هذا الاختبار في الجدول رقم (14) التالي.

الجدول رقم (3 – 14): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير المؤهل العلمي ($T_{0.05,466} = 1.645$)

المبادئ	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)
رؤية ورسالة الجامعة	ماجستير	322	3.22	0.66	466	0.89
	دكتوراه	146	3.15	0.65		
التحسين المستمر	ماجستير	322	3.73	0.62	466	1.20
	دكتوراه	146	3.79	0.67		
التغذية العكسية	ماجستير	322	2.28	0.72	466	0.65
	دكتوراه	146	2.24	0.67		
التركيز على المستفيدين	ماجستير	322	2.51	0.72	466	0.40
	دكتوراه	146	2.60	0.68		
التركيز على العمليات	ماجستير	322	3.11	0.75	466	1.62
	دكتوراه	146	3.07	0.70		
العمل الوقائي	ماجستير	322	3.18	0,65	466	1.36
	دكتوراه	146	3.08	0.69		
مشاركة وتمكين العاملين	ماجستير	322	3.15	0.64	466	0.46-
	دكتوراه	146	3.18	0,68		
الدرجة الكلية	ماجستير	322	3.04	0.54	466	1.46
	دكتوراه	146	3.00	0.62		

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يتضح من هذا الجدول أن قيمة (ت) تساوي (1.46) وذلك للدرجة الكلية لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب المؤهل العلمي لهؤلاء الأفراد، وهذه القيمة لـ (ت) تعتبر غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) وذلك بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وأن أفراد عينة الدراسة سواء الحاملين لشهادة الماجستير أو لشهادة الدكتوراه يرون بنفس الدرجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وأن المؤهل العلمي لا يؤثر على آرائهم.

ولتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بكل مبدأ على حدا حسب المؤهل العلمي، فإنه يتضح من الجدول السابق أيضا أن قيمة (ت) غير دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وذلك لكل مبدأ من المبادئ السبعة، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بهذه المبادئ لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب المؤهل العلمي، وأن أفراد عينة الدراسة يرون بنفس الدرجة الالتزام بكل مبدأ من مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية وأن المؤهل العلمي ليس له تأثير على آراء أفراد عينة الدراسة.

سادسا/ المقارنة بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا لسنوات الخبرة في التدريس

لكي يتمكن الباحث من المقارنة بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس قام الباحث باختبار تحليل التباين الأحادي الذي توضح نتائجه في الجدول التالي.

الجدول رقم (3 – 15): نتائج اختبار وتحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس ($F_{0.05} = 3.00$)

المبادئ	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
رؤية ورسالة الجامعة	بين المجموعات	1.871	2	0.252	0.381
	داخل المجموعات	193.288	465	0.503	
	المجموع	194.159	467		
التحسين المستمر	بين المجموعات	0.450	2	0.992	1.405
	داخل المجموعات	197.708	465	0.475	
	المجموع	198.158	467		
التغذية العكسية	بين المجموعات	1.548	2	0.403	2.848
	داخل المجموعات	194.515	465	0.399	
	المجموع	196.063	467		
التركيز على المستفيدين	بين المجموعات	1.103	2	0.614	2.013
	داخل المجموعات	199.208	465	0.385	
	المجموع	200.311	467		
التركيز على العمليات	بين المجموعات	0.931	2	0.981	1.991
	داخل المجموعات	198.352	465	0.494	
	المجموع	199.283	467		

العمل الوقائي	بين المجموعات	2.263	2	1.128	2.410
	داخل المجموعات	202.785	465	0.555	
	المجموع	203.048	467		
مشاركة وتمكين العاملين	بين المجموعات	1.433	2	0.716	1.690
	داخل المجموعات	197.043	465	0.424	
	المجموع	198.476	467		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.771	2	1.014	2.091
	داخل المجموعات	200.022	465	0.300	
	المجموع	202.793	467		

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (2.091) للدرجة الكلية لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا لسنوات الخبرة في التدريس، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) وتدل على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة تبعا لسنوات الخبرة في التدريس.

ويشير ذلك إلى أنه مهما اختلفت خبرة التدريس لدى أفراد عينة الدراسة فإنهم يرون بنفس الدرجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة، وأن خبرة التدريس لا تؤثر على آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

وبغية تحديد الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول إمكانية تطبيق كل مبدأ من المبادئ تبعا لسنوات الخبرة في التدريس، فإنه يتضح من الجدول رقم (15) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا عند كل المبادئ (رؤية ورسالة الجامعة – التحسين المستمر– التغذية العكسية – التركيز على المستفيدين – التركيز على العمليات – العمل الوقائي– مشاركة وتمكين العاملين)؛ وهذا دال على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بكل مبدأ من المبادئ، وأن سنوات الخبرة في التدريس لا تؤثر على آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بكل مبدأ من المبادئ السابقة.

سابعا/ المقارنة بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للرتبة العلمية

للوصول إلى هذه المقارنة استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي، وتم عرض نتائج ذلك الاختبار في الجدول التالي.

الجدول رقم (3 – 16): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير الرتبة العلمية ($F_{0.05} = 2.37$)

المبادئ	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
رؤية ورسالة الجامعة	بين المجموعات	1.949	4	0.737	0.221
	داخل المجموعات	199.210	463	0.143	
	المجموع	201.159	467		
التحسين المستمر	بين المجموعات	1.336	4	0.334	0.883
	داخل المجموعات	196.822	463	0.166	
	المجموع	198.158	467		
التغذية العكسية	بين المجموعات	1.771	4	0.693	0.994
	داخل المجموعات	198.291	463	0.191	
	المجموع	200.062	467		
التركيز على المستفيدين	بين المجموعات	2.591	4	0.148	0.892
	داخل المجموعات	198.720	463	0.207	
	المجموع	201.311	467		
التركيز على العمليات	بين المجموعات	3.880	4	2.720	2.355
	داخل المجموعات	199.403	463	0.323	
	المجموع	203.283	467		
العمل الوقائي	بين المجموعات	1.289	4	1.072	1.086
	داخل المجموعات	198.760	463	0.300	
	المجموع	200.049	467		
مشاركة وتمكين العاملين	بين المجموعات	7.559	4	3.390	4.198
	داخل المجموعات	180.917	463	0.391	
	المجموع	187.476	467		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.543	4	0.136	1.116
	داخل المجموعات	197.586	463	0.114	
	المجموع	199.129	467		

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يتبين من الجدول رقم (16) أن قيمة (ف) تساوي (1.116) وذلك للدرجة الكلية لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للرتبة العلمية، وهذه القيمة لـ

(ف) غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، وهو يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا لمتغير الرتبة العلمية.

وذلك مؤشر أفراد عينة الدراسة برتبهم العلمية المختلفة يرون بنفس المستوى درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وأن الرتبة العلمية ليس لها تأثير على اختلاف آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

ولتحديد الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بكل مبدأ من مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، فإنه يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا فيما يتعلق بآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بالمبادئ التالية :

- رؤية ورسالة الجامعة.
- التحسين المستمر.
- التغذية العكسية.
- التركيز على المستفيدين.
- التركيز على العمليات.
- العمل الوقائي.

وهذا ما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة برتبهم العلمية المختلفة يرون بنفس المستوى درجة الالتزام بالمبادئ السابقة، وأن الرتبة العلمية لا تؤثر في آرائهم حول درجة الالتزام بكل مبدأ من هذه المبادئ لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

ويتضح أيضا من نتائج الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (4.198) وذلك لمبدأ مشاركة وتمكين العاملين، وهذه القيمة لـ (ف) تعتبر دالة إحصائيا، وهو ما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بهذا المبدأ من مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

وباستخدام اختبار شيفيه تبين أن هذه الفروق في مبدأ مشاركة وتمكين العاملين ترجع إلى أن المتوسط الحسابي لآراء أفراد عينة الدراسة برتبة أستاذ التعليم العالي يزيد بفارق دلالة إحصائية عن المتوسط الحسابي لآراء أفراد عينة الدراسة برتبة أستاذ مساعد قسم ب، وهو ما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة ذوو رتبة أستاذ التعليم العالي يرون الالتزام بهذا المبدأ من مبادئ إدارة الجودة الشاملة بدرجة أكبر مما يرى أفراد عينة الدراسة ذوو الرتب العلمية الأخرى، ويرجع ذلك إلى أن أصحاب الرتبة العليا هم الأكثر مشاركة في الجامعات الجزائرية من أصحاب الرتب الدنيا.

المطلب الثاني: توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية

سيتم في هذا المطلب عرض وتحليل آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، والمقارنة بين هذه الآراء تبعا للمتغيرات المستقلة للدراسة (الجنس، العمر، الجامعة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس، الرتبة العلمية).

أولا/ آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية

للوقوف على آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية ومناقشتها تضمن المحور الثاني من الاستبيان المتطلبات الخمسة لتطبيق هذا الأسلوب الإداري في التعليم العالي، وكانت نتائج المعالجة الإحصائية لآراء أفراد العينة تجاه درجة توفر هذه المتطلبات كما في الجدول التالي.

الجدول رقم (3 – 17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية

المتطلبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام	الرتبة
دعم الإدارة العليا	3.21	0.73	متوسطة	2
نشر ثقافة الجودة	2.36	0.60	ضعيفة	5
الإمكانيات المادية والبشرية	3.63	0.68	متوسطة	1
نظام المعلومات	3.08	0.66	متوسطة	4
القيادة الفعالة	3.12	0.75	متوسطة	3
الدرجة الكلية	3.08	0.57	متوسطة	

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يتضح من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة يرون أن توفر متطلبات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية بمتوسط حسابي يقدر بـ (3.08)، الذي يدل على أن هذا التوفر بدرجة متوسطة، وانحراف معياري ضعيف قدره (0.57)، الذي يعكس تقارب مختلف الآراء حول التوفر؛ وأن المتوسطات الحسابية للمتطلبات تراوحت بين (2.36 – 3.63)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.60 – 0.75) وبدرجة توفر بين ضعيفة ومتوسطة.

ويلاحظ أن متطلب الإمكانيات المادية والبشرية جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (0.68) وبدرجة توفر متوسطة، ثم تلاه متطلب دعم الإدارة العليا في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (0.73) وبدرجة توفر متوسطة، ثم تلاه متطلب القيادة الفعالة في المرتبة الثالثة بمتوسط

حسابي (3.12) وانحراف معياري (0.75) وبدرجة توفر متوسطة، ثم تلاه متطلب نظام المعلومات في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (0.66) وبدرجة توفر ضعيفة.

ونستنتج مما سبق، أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هناك توفر لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية وبدرجة متوسطة، وأن هذا التوفر كان بدرجة ضعيفة فقط في متطلب نظام المعلومات.

ويشير الباحث إلى أن قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المحور الثاني موضحة بالتفصيل في الملحق رقم (3).

ثانيا/ المقارنة بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للجنس

للوصول إلى هذه المقارنة قام الباحث باستخدام اختبار (ت)، الذي عرضت نتائجه في الجدول رقم (18) التالي.

الجدول رقم (3 – 18): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير الجنس ($T_{0.05,466} = 1.645$)

المتطلبات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)
دعم الإدارة العليا	ذكر	207	3.20	0.65	466	1.401
	أنثى	261	3.21	0.72		
نشر ثقافة الجودة	ذكر	207	2.34	0.59	466	1.422
	أنثى	261	2.37	0.62		
الإمكانيات المادية والبشرية	ذكر	207	3.67	0.65	466	0.065
	أنثى	261	3.59	0.70		
نظام المعلومات	ذكر	207	3.05	0.59	466	0.304
	أنثى	261	3.10	0.63		
القيادة الفعالة	ذكر	207	3.14	0.77	466	-1.122
	أنثى	261	3.10	0.70		
الدرجة الكلية	ذكر	207	3.10	0.64	466	1.167
	أنثى	261	3.06	0.55		

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) تساوي (1.167) وذلك للدرجة الكلية لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للجنس، وهذه القيمة لـ (ت) غير دالة

إحصائيا، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

وهو مؤشر على أن أفراد عينة الدراسة من ذكور وإناث يرون بنفس المستوى درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وأن الجنس لا يؤثر على آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

ولتحديد الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر كل متطلب من متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للجنس، فإنه يتبين من الجدول رقم (18) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا في المتطلبات التالية :

- دعم الإدارة العليا.
- نشر ثقافة الجودة.
- الإمكانات المادية والبشرية.
- نظام المعلومات.
- القيادة الفعالة.

وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية السابقة الذكر تبعا للجنس، وأن الذكور والإناث يرون بنفس الدرجة توفر متطلبات التطبيق هذه، وأن اختلاف الجنس ليس له تأثير على آراء أفراد عينة الدراسة من حيث درجة توفر كل متطلب من متطلبات التطبيق المذكورة.

ثالثا/ المقارنة بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للعمر

وللوصول إلى ذلك قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وتم عرض النتائج في الجدول التالي.

الجدول رقم (3 – 19): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير العمر ($F_{0.05} = 3.00$)

المتطلبات	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
دعم الإدارة العليا	بين المجموعات	2.127	2	1.063	2.856
	داخل المجموعات	208.800	465	0.535	
	المجموع	210.927	467		

نشر ثقافة الجودة	بين المجموعات	2.250	2	1.025	2.524
	داخل المجموعات	203.020	465	0.859	
	المجموع	205.270	467		
الإمكانيات المادية والبشرية	بين المجموعات	1.641	2	1.020	2.816
	داخل المجموعات	201.008	465	0.669	
	المجموع	202.649	467		
نظام المعلومات	بين المجموعات	2.054	2	0.727	2.335
	داخل المجموعات	204.566	465	0.440	
	المجموع	206.620	467		
القيادة الفعالة	بين المجموعات	2.658	2	0.829	2.206
	داخل المجموعات	205.278	465	0.570	
	المجموع	207.936	467		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.857	2	0.429	2.373
	داخل المجموعات	201.903	465	0.327	
	المجموع	204.760	467		

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يتضح من نتائج الجدول رقم (19) السابق أن قيمة (ف) تساوي (2.373) وذلك للدرجة الكلية لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير العمر، وهذه القيمة لـ (ف) تعتبر غير دالة إحصائيا، ومنه فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة تبعا للعمر.

وهو ما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة من مختلف الفئات العمرية يرون بنفس الدرجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وأن العمر لا يؤثّر على اختلاف آراء أفراد العينة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

ولتحديد الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر كل متطلب مقوم من متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للعمر، فإنه يتبين أيضا من الجدول رقم (19) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا في كل المتطلبات الخمسة: (دعم الإدارة العليا – نشر ثقافة الجودة – الإمكانات المادية والبشرية – نظام المعلومات – القيادة الفعالة)؛ وهو ما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء عينة الدراسة حول درجة توفر كل متطلب من متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية التي تم ذكرها حسب متغير العمر، وأن العمر لا يؤثر على الآراء المتعلقة بدرجة توفر كل متطلب من متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

رابعا/ المقارنة بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للجامعة

لأجل هذه المقارنة قام الباحث باختبار تحليل التباين الأحادي، وعرض نتائج هذا الاختبار في الجدول رقم (20).

الجدول رقم (3 – 20): نتائج اختبار التباين الأحادي لدلالة الفروق لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير الجامعة ($F_{0.05} = 2.37$)

المتطلبات	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
دعم الإدارة العليا	بين المجموعات	2.831	4	0.958	0.989
	داخل المجموعات	197.096	463	0.339	
	المجموع	199.927	467		
نشر ثقافة الجودة	بين المجموعات	1.536	4	0.384	1.124
	داخل المجموعات	196.733	463	0.209	
	المجموع	197.269	467		
الإمكانيات المادية والبشرية	بين المجموعات	2.462	4	1.116	1.743
	داخل المجموعات	196.187	463	0.337	
	المجموع	198.649	467		
نظام المعلومات	بين المجموعات	0.767	4	1.192	1.865
	داخل المجموعات	198.853	463	0.315	
	المجموع	199.620	467		
القيادة الفعالة	بين المجموعات	0.717	4	0.429	1.152
	داخل المجموعات	200.219	463	0.396	
	المجموع	200.936	467		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.837	4	0.909	2.282
	داخل المجموعات	199.924	463	0.473	
	المجموع	202.761	467		

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يلاحظ من نتائج الجدول السابق أن قيمة (ف) تساوي (2.282) بالنسبة للدرجة الكلية لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للجامعة، وهي قيمة غير

دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا لمتغير الجامعة.

وهذا مؤشر على أفراد الجامعات المختلفة يرون بنفس المستوى درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وأن الجامعة لا تؤثر على اختلاف آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

ولتحديد الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر كل متطلب من متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للجامعة، فإن الجدول السابق يوضح أن قيم (ف) غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) لكل متطلب من متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وهو دليل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة من مختلف الجامعات، وأنهم يرون بنفس الدرجة توفر كل متطلب من المتطلبات مهما اختلفت جامعاتهم.

ومنه نستنتج أن متغير الجامعة لا يؤثر على آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية لكل متطلب على حدا ولجميع المتطلبات.

خامسا/ المقارنة بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للمؤهل العلمي

قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للمقارنة بين آراء أفراد العينة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير المؤهل العلمي، وكانت نتائج الاختبار كما هي موضحة في الجدول التالي.

الجدول رقم (3 – 21): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير المؤهل العلمي $(T_{0.05,466} = 1.645)$

المتطلبات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)
دعم الإدارة العليا	ماجستير	322	3.22	0.66	466	0.504
	دكتوراه	146	3.18	0.70		
نشر ثقافة الجودة	ماجستير	322	2.33	0.62	466	0.299
	دكتوراه	146	2.42	0.57		
الإمكانيات المادية والبشرية	ماجستير	322	3.68	0.71	466	0.608
	دكتوراه	146	3.51	0.67		

نظام المعلومات	ماجستير	322	3.10	0.62	466	1.510-
	دكتوراه	146	3.03	0.64		
القيادة الفعالة	ماجستير	322	3.11	0.72	466	0.538-
	دكتوراه	146	3.14	0.70		
الدرجة الكلية	ماجستير	322	3.11	0.55	466	1.601
	دكتوراه	146	3.01	0.60		

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) تساوي (1.601) وذلك للدرجة الكلية لأداء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية على حسب المؤهل العلمي لهؤلاء الأفراد.

وهذه القيمة تعتبر غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، وهو ما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وأن أفراد عينة الدراسة سواء الذين يحملون شهادة الماجستير أو الذين يحملون شهادة الدكتوراه يرون بنفس الدرجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وبذلك فإن المؤهل العلمي لا يؤثر على آراء أفراد عينة الدراسة.

ولتحديد الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر كل متطلب من متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية على حسب المؤهل العلمي، فقد اتضح من الجدول (21) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا في كل المتطلبات الآتية : (اقتناع ودعم القيادة العليا في الوزارة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة – نشر ثقافة الجودة في الجامعة – دعم وتمكين فرق عمل لتحسين الجودة في الجامعة – التدريب الفعال المستمر في الجامعة – تعزيز الإمكانات المادية والبشرية المؤهلة في الجامعة – تأسيس نظام معلومات في الجامعة – إظهار التقدير والاحترام للعاملين)؛ وهذا دال على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر كل متطلب من متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية على حسب المؤهل العلمي، وأن المؤهل العلمي ليس له تأثير على آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر كل متطلب من هذه المتطلبات، فهم يرون بنفس الدرجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

سادسا/ المقارنة بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا لسنوات الخبرة في التدريس

وللوقوف على ذلك استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي، وتم عرض النتائج في الجدول رقم (22) والتي تشير نتائجه إلى ما يلي.

الجدول رقم (3 – 22): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس ($F_{0.05} = 3.00$)

المتطلبات	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
دعم الإدارة العليا	بين المجموعات	3.098	2	1.549	2.883
	داخل المجموعات	249.829	465	0.537	
	المجموع	252.927	467		
نشر ثقافة الجودة	بين المجموعات	2.084	2	1.042	2.881
	داخل المجموعات	168.185	465	0.362	
	المجموع	170.269	467		
الإمكانيات المادية والبشرية	بين المجموعات	0.741	2	0.370	0.783
	داخل المجموعات	219.908	465	0.473	
	المجموع	220.649	467		
نظام المعلومات	بين المجموعات	0.872	2	0.436	0.985
	داخل المجموعات	205.749	465	0.442	
	المجموع	206.621	467		
القيادة الفعالة	بين المجموعات	1.994	2	0.997	1.737
	داخل المجموعات	266.942	465	0.574	
	المجموع	268.936	467		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.244	2	0.622	1.884
	داخل المجموعات	153.517	465	0.330	
	المجموع	154.761	467		

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

يتضح من الجدول رقم (22) أن قيمة (ف) تساوي (1.884) وذلك للدرجة الكلية لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا لسنوات الخبرة في التدريس، وهي قيمة تعتبر غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، وهو إن دل فإنما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا لسنوات الخبرة في التدريس.

وهو مؤشر على أن أفراد عينة الدراسة رغم اختلاف خبرتهم في التدريس فإنهم يرون بنفس المستوى درجة توفر متطلبات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وأن الخبرة في التدريس لا يؤثر على اختلاف آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

ولتحديد الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر كل متطلب من متطلبات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا لسنوات الخبرة في التدريس، فإنه يتضح من الجدول رقم (22) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، وهو ما يدل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر كل متطلب من متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية وأن خبرة التدريس ليس لها تأثير على آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر أي متطلب من متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

سابعا/ المقارنة بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للرتبة العلمية

استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي، وتم عرض نتائج هذا الاختبار في الجدول رقم (23) كما يلي.

الجدول رقم (3 – 23): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية حسب متغير الرتبة العلمية ($F_{0.05} = 2.37$)

المتطلبات	مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
دعم الإدارة العليا	بين المجموعات	2.954	4	0.567	1.353
	داخل المجموعات	206.973	463	0.421	
	المجموع	209.927	467		
نشر ثقافة الجودة	بين المجموعات	1.449	4	1.402	1.551
	داخل المجموعات	204.820	463	0.399	
	المجموع	206.269	467		
الإمكانيات المادية والبشرية	بين المجموعات	2.838	4	0.504	1.151
	داخل المجموعات	197.811	463	0.409	
	المجموع	200.649	467		
نظام المعلومات	بين المجموعات	1.514	4	1.879	1.831
	داخل المجموعات	195.106	463	0.421	
	المجموع	196.620	467		

القيادة الفعالة	بين المجموعات	1.794	4	0.449	1.901
	داخل المجموعات	201.142	463	0.542	
	المجموع	202.936	467		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.112	4	0.378	1.614
	داخل المجموعات	194.648	463	0.235	
	المجموع	195.760	467		

المصدر: من إعداد الباحث بناءا على مخرجات Spss

بين الجدول رقم (23) أن قيمة (ف) تساوي (1.614) بالنسبة للدرجة الكلية لآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا للرتبة العلمية، وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يدل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة تبعا للرتبة العلمية، وأن أفراد الرتب المختلفة يرون بنفس الدرجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، وبذلك فإن الرتبة العلمية لا تؤثر على اختلاف آراء أفراد العينة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

ولتحديد الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر كل متطلب من متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، فإنه يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا فيما يتعلق بآراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية لكل من:

- دعم الإدارة العليا.
- نشر ثقافة الجودة.
- الإمكانيات المادية والبشرية.
- نظام المعلومات.
- القيادة الفعالة.

ويشير ذلك إلى أن آراء أفراد عينة الدراسة المختلفة رتبهم العلمية يرون بنفس الدرجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة السابقة في الجامعات الجزائرية، وأن الرتبة العلمية ليس لها تأثير على آرائهم حول درجة توفر متطلبات التطبيق هذه.

خلاصة الفصل

شهدت منظومة التعليم العالي في الجزائر منذ الاستقلال إلى غاية سنة 2003م تطورا كبيرا في الكم على حساب النوع يمكن تقسيمه إلى أربع مراحل أساسية هي مرحلة التسيير التلقائي (1962 - 1969)، مرحلة الشروع في الإصلاحات (1970 - 1983)، مرحلة إعادة النظر واستمرار الإصلاحات (1984 - 1998)، مرحلة تعزيز المنظومة وعقلنتها (1998 - 2003)؛ وقد تم من خلال هذا التطور تحقيق المكاسب الأربعة للتعليم العالي التالية: الدمقرطة، الجزأرة، التعريب، التوجه العلمي والتقني.

أشارت النتائج المتعلقة بتقدير درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها إلى أن درجة الالتزام متوسطة بمبادئ التحسين المستمر، رؤية ورسالة الجامعة، مشاركة وتمكين العاملين، العمل الوقائي، التركيز على العمليات، وأنها ضعيفة بمبدأي التركيز على المستفيدين، والتغذية العكسية؛ بينما أشارت النتائج المتعلقة بتقدير درجة توفر المتطلبات أن درجة التوفر متوسطة بالنسبة لمتطلبات الإمكانات المادية والبشرية، دعم الإدارة العليا، القيادة الفعالة، نظام المعلومات، وأنها ضعيفة بالنسبة لنشر ثقافة الجودة؛ إضافة إلى نتائج أخرى سيتم سردها في الخاتمة.

الخاتمة

إن المتتبع لواقع الأداء الذي وصلت إليه الجامعات الجزائرية في الآونة الأخيرة لا بد أن يلاحظ ذلك التدهور في جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها، ولعل ما يؤكد هذا التدهور القصور في المهارات الأساسية لخريجيها والسياسة المتبعة للتطوير الكمي على حساب النوع والذي شكل معضلة أساسية في اتساع الفجوة بين متطلبات سوق العمل ومستوى قدرات الخريجين.

وأمام هذا الزخم من السلبيات التي وصلت إليها جامعاتنا، أدركت الدولة ضرورة القيام بإصلاحات عميقة لمنظومة التعليم العالي، غايتها من ذلك ضمان جودة التعليم العالي، وإخراج الجامعة من قوقعتها وإكسابها صفتي المرونة والحرفية، وتمثلت هذه الإصلاحات أساسا في اعتماد نظام (ل.م.د) كبديل للنظام الكلاسيكي واعتماد ضمان الجودة في التعليم العالي.

تمت هذه الدراسة بعد عشر سنوات من قيام الجزائر بإصلاح منظومة التعليم العالي وما تبعها من إجراءات على الصعيدين البيداغوجي والهيكلي، لمعالجة إشكالية تمحورت أساسا حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية لتحسين جودة خدمات التعليم العالي؛ وقد تم التوصل من خلال الفصول الثلاثة لهذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج كخلاصة لدراسة الإشكالية السابقة، وللتأكد من صحة الفرضيات التي تم طرحها في المقدمة العامة، بالإضافة إلى مجموعة من الاقتراحات والتوصيات وكذا الآفاق المستقبلية للبحث.

1/- نتائج اختبار فرضيات الدراسة

بعدما تعرضنا لمختلف جوانب الموضوع تمكنا من اختبار صحة الفرضيات المطروحة في مقدمته والتي كانت نتائجه كما يلي:

1)- تتمثل جودة خدمات التعليم العالي في توفر مجموعة من الخصائص والصفات الإجمالية في الخدمة التعليمية, بحيث تكون هذه الخدمة قادرة على تأهيل الطالب وتزويده بالمعارف والمهارات والخبرات أثناء سنوات دراسته, وإعداده في صورة خريج قادر على تحقيق أهدافه وأهداف جهات التوظيف وأهداف المجتمع التنموية، فمؤسسة التعليم العالي تتمتع بزبون قريب يمثل الطالب وزبون بعيد يمثل المؤسسات والمجتمع ككل؛ وهو ما يؤكد صحة الشق الأول من الفرضية الأولى.

2)- إضافة إلى أسلوب إدارة الجودة الشاملة تتعدد الأساليب التي تستخدمها مؤسسات التعليم العالي في تحسين جودة خدماتها التعليمية، إلا أنها في مضمونها تحقق أهداف موحدة وهي الارتقاء بمستوى الجودة في هذه المؤسسات وبرامجها ونظمها الإدارية والأكاديمية بما تخدم أهداف المجتمع المحلي والعالمي وتطلعاته المختلفة؛ ولعل من أهمها التقويم الذاتي، والمقارنة المرجعية مع المؤسسات الرائدة، وتبني نظام ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي؛ وإن اختلفت هذه الأساليب فإنه يشترط فيها الترابط والتفاعل والانسجام والتكامل مع بعضها البعض حتى تحقق رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها وتوجيهاتها المستقبلية؛ وهو ما يؤكد صحة الشق الثاني من الفرضية الأولى.

3)- إن إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي فلسفة إدارية لقيادة مؤسساته، ترتكز على إشباع حاجات طلابها والمجتمع المحيط بها، وتحقق لها النمو والتطور المستمرين بما يحقق أهدافها ويضمن لها الفعالية والكفاءة العالية؛ وتعتبر من أحدث الأساليب الإدارية التي انتقلت من المنشآت الصناعية إلى التعليم عموما وإلى التعليم العالي خصوصا لما له من أهمية، حيث بادرت العديد من الجامعات الأمريكية والأوروبية بتطبيقها كطريقة جديدة في إداراتها مع مطلع التسعينيات من القرن العشرين وذلك بهدف تعديل المسار الأكاديمي وتحقيق السبق العلمي والتميز في خدماتها التعليمية المقدمة؛ وبالموازاة مع ذلك اتجهت اهتمامات الباحثين والمختصين التربويين إلى تطويع مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في الميدان الصناعي مع خصوصيات قطاع التعليم العالي، والتي أسفر عنها تحديد الأسس التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي (المبادئ، المتطلبات)، وإجراءات التطبيق العملي لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي (نماذج إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، خطوات ومراحل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي)؛ وهو ما يؤكد صحة الفرضية الثانية.

4)- تشير نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بتقدير درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها إلى أن درجة الالتزام متوسطة بمبادئ التحسين المستمر، رؤية ورسالة الجامعة، مشاركة وتمكين العاملين، العمل الوقائي، التركيز على العمليات؛ وأنها ضعيفة بمبدأي التركيز على المستفيدين، والتغذية العكسية؛ وهذه النتائج تنفي صحة الفرضية الثالثة.

5)- تشير نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بالمقارنة بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا لمتغيرات الجنس، والعمر، والجامعة، وسنوات الخبرة في التدريس، والرتبة العلمية إلى :

- عدم وجود فروق دلالة إحصائيا بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة التزام الجامعات الجزائرية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة وكل مبدأ من مبادئها تبعا لمتغيرات الجنس، والعمر، والجامعة، وسنوات الخبرة في التدريس.

- وجود فروق دلالة إحصائيا بين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة التزام الجامعات الجزائرية بمبدأ مشاركة وتمكين العاملين تبعا للرتبة العلمية، ولصالح أفراد عينة الدراسة برتبة أستاذ التعليم العالي حيث يرون درجة الالتزام بهذا المبدأ أكبر مما يراها أفراد عينة الدراسة برتبة أستاذ مساعد قسم ب؛ في حين لا توجد فروق دلالة إحصائيا بين آرائهم حول درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة وكل مبدأ من المبادئ التالية : رؤية ورسالة الجامعة، التحسين المستمر، التغذية العكسية، التركيز على المستفيدين، التركيز على العمليات، العمل الوقائي.

وهذه النتائج تنفي صحة الفرضية الرابعة.

6)- تشير نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بتقدير درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها إلى أن درجة التوفر متوسطة بالنسبة لمتطلبات الإمكانات المادية

والبشرية، دعم الإدارة العليا، القيادة الفعالة، نظام المعلومات؛ وأنها ضعيفة بالنسبة لنشر ثقافة الجودة؛ وهذه النتائج تنفي صحة الفرضية الخامسة.

7)- تشير نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بالمقارنة بين أراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية تبعا لمتغيرات الجنس، والعمر، والجامعة، وسنوات الخبرة في التدريس، والرتبة العلمية إلى عدم وجود فروق دلالة إحصائيا بين أراء أفراد عينة الدراسة حول درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية وكل متطلب من متطلباتها تبعا لمتغيرات الجنس، والعمر، والجامعة، وسنوات الخبرة في التدريس، والرتبة العلمية؛ وهذه النتائج تؤكد صحة الفرضية السادسة.

2/- نتائج الدراسة

إضافة إلى نتائج اختبار الفرضيات تم التوصل إلى النتائج التالية:

1)- إن فلسفة إدارة الجودة الشاملة تم بلورتها وصياغة مبادئها من خلال إسهامات مجموعة من العلماء والمفكرين الرواد الذين يرجع لهم الفضل في إرساء هذه الفلسفة على أسس متينة قابلة للتطبيق في مختلف المؤسسات ذات الطبيعة الإنتاجية أو الخدمية، ومن أبرزهم وليام إدوارد ديمنج وجوزيف جوران وفليب كروسبي من الولايات المتحدة الأمريكية، وكاوروا إيشيكاوا وحينيشي تاجوشي من اليابان.

2)- تسعى مؤسسات التعليم العالي لتحسين جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها من تحقيق الأبعاد الأساسية ذات الصلة الوثيقة بحاجات الطالب لدخول سوق العمل، والمتمثلة أساسا في : الاعتمادية، إمكانية وسهولة الحصول على الخدمة، الأمـان، المصداقية، فهم المستفيدين، الاستجابة، التعامل، الاتصـالات، التجسيد المادي للخدمة، الكفاءة والجدارة.

3)- يرتكز تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على المبادئ التالية : رؤية ورسالة مؤسسة التعليم العالي، التركيز على المستفيدين، التركيز على العمليات، التحسين المستمر، العمل الوقائي، مشاركة وتمكين العاملين، التغذية العكسية.

4)- إن التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي لا بد أن يسبقه توفر متطلبات أساسية تتمثل في : دعم الإدارة العليا، نشر ثقافة الجودة، فرق تحسين الجودة، التدريب المستمر، الإمكانيات المادية والبشرية، نظام المعلومات، القيادة الفعالة.

5)- شهدت منظومة التعليم العالي في الجزائر منذ الاستقلال إلى غاية سنة 2003م تطورا كبيرا في الكم على حساب النوع يمكن تقسيمه إلى أربع مراحل أساسية، وتتمثل أهم محطاته إصلاح 1977م، والخريطة الجامعية 1982م، والقانون التوجيهي للتعليم العالي رقم 99-05؛ وقد تم من خلال هذا التطور تحقيق المكاسب الأربعة للتعليم العالي التالية : الدمقرطة، الجزأرة، التعريب، التوجه العلمي والتقني.

6)- اعتمدت الجزائر نظام (ل.م.د) عندما تبين أن النظام الجامعي المعتمد أصبح غير موافق للتغيرات الحالية والمستقبلية خاصة في ظل عولمة المعلومات نظرًا لاحتوائه على مجموعة كبيرة من الاختلالات المتراكمة عبر السنوات على الصعيد الهيكلي والتنظيمي وعلى الصعيد البيداغوجي والعلمي، بالإضافة إلى رغبتها في تحقيق المكتسبات التي يتيحها هذا النظام للتعليم العالي.

7)- تتميز الهيكلة الجديدة للتعليم العالي في الجزائر بمجموعة من الخصائص التي تجعلها معيار من معايير الجودة في التعليم العالي والتي تضمن تكوين فعلي للطالب بما يتماشى ومتطلبات واحتياجات سوق العمل المحلية والعالمية، وهي : مجالات التكوين، المسارات النموذجية، وحدات التعليم، الأرصدة، التقييم والتدرج، المرافقة.

8)- لتحقيق الأهداف المرجوة من إصلاحات التعليم العالي في الجزائر، قامت الوزارة الوصية بمجموعة من الإجراءات المرافقة لها في كل من المجالات التالية : في مجال التأطير، في مجال البيداغوجيا، في مجال الخريطة الجامعية، في مجال تنظيم الهياكل المكلفة بالبيداغوجيا والبحث، في مجال تحسين الظروف الاجتماعية والمهنية، في مجال تلاؤم المنظومة التربوية، في مجال تسيير المؤسسات الجامعية، في مجال التعاون الدولي، في مجال التقييم وضمان جودة التعليم العالي.

9)- إن ما أظهرته نتائج الدراسة عن توفر أغلب متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية وبدرجة متوسطة يشير إلى أن إمكانية تطبيق هذا المدخل متاحة في الجامعات الجزائرية إذا ما أريد ذلك على أن يتم دعم توفير هذه المتطلبات وغيرها بدرجة أكبر.

10)- إن ما أظهرته نتائج الدراسة عن التزام الجامعات الجزائرية بأغلب مبادئ إدارة الجودة الشاملة وبدرجة متوسطة يشير إلى أن هناك بعض الممارسات لهذا المفهوم في الجامعات الجزائرية، وهو ما يسهل عملية البدء بتطبيقه فيها.

3/- توصيات الدراسة

في ظل النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث بما يلي:

1)- توجه الجامعات الجزائرية نحو المستفيدين من خدماتها التعليمية من خلال:

- التنسيق بين مخرجاتها بكل التخصصات واحتياجات سوق العمل من حيث النوع.
- إشراك المستفيدين (الداخليين والخارجيين) في صياغة خطط تحسين الجودة.
- إجراء الدراسات المسحية للتعرف على احتياجات المستفيدين والعمل على تلبيتها.
- دراسة شكاوى ومقترحات مؤسسات المجتمع المتعلقة بجودة الخدمات التعليمية.

2)- تفعيل التغذية العكسية للاستفادة منها في الجامعات الجزائرية من خلال:

- توظيف التغذية العكسية لتزويد العاملين بنتائج تتعلق بكفاءة الانجاز.

- تحقيق آليات للمحافظة على الاتصال والتواصل بين الجامعة وخريجيها.
- توظيف نتائج تقييم أداء العاملين لصياغة خطط الجامعة ورسم برامجها.
- استخدام أحدث التقنيات لنقل المعلومات بين الجامعة والوزارة الوصية

3)- نشر ثقافة الجودة في الجامعات الجزائرية من خلال:

- تفعيل خلايا ضمان الجودة المعتمدة.
- الحرص على تنمية إحساس العاملين بأهمية الجودة.
- توضيح مفهوم الجودة وأسسها ومقوماتها لجميع العاملين.
- تنظم الجامعة محاضرات وندوات مستمرة عن أهمية الجودة.

4)- تفعيل نظام المعلومات في الجامعات الجزائرية من خلال:

- تحقيق قاعدة بيانات تتضمن معلومات وافية عن الجامعة والخدمات التي تقدمها.
- تحديث قاعدة البيانات باستمرار لمسايرة التغيرات في الجامعة أو في القطاع.
- اتخاذ القرارات في الجامعة بناءا على تحليل جيد للبيانات الحديثة.
- استخدام الجامعة أحدث التقنيات في جمع وتحليل وحفظ المعلومات.

5)- الاهتمام بالتدريب لجميع العاملين في الجامعات لتنمية سلوكياتهم ومهاراتهم المدعمة لتوجهات تحسين الأداء والجودة بشكل مستمر، ويتم ذلك بالاستعانة بخبراء الجودة والجهات المختصة بها.

6)- تشكيل فرق العمل في الجامعات الجزائرية ومنحها الصلاحيات الكافية للاعتماد عليها في حل المشاكل المتعلقة بجودة خدمات التعليم العالي.

7)- المباشرة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية لما لها من أهمية في تحسين جودة خدمات التعليم العالي والرقي نحو مدارج الطموح ومراتب الإتقان.

4/- آفاق الدراسة

وفي الأخير ورغم الصعوبات التي واجهتنا لاستكمال هذا البحث، إلا أننا حاولنا وبتوفيق من الله تعالى أن نلم بأهم جوانب البحث آملين أن نكون قد استوفينا جوانب الدراسة؛ ونظرا لحداثة موضوع إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاته في الجامعات الجزائرية، لذا يقترح الباحث إجراء المزيد من الدراسات مثل:

- دراسة حول إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر الطلبة و/أو سوق العمل.
- دراسة حول إمكانية تطبيق نظام إدارة الجودة ISO 9000 في الجامعات الجزائرية.
- دراسة حول تطوير نموذج لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.
- دراسة حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

قائمة المراجع

أولا/ مراجع اللغة العربية

ا)- الكتب

1)- آل علي رضا صاحب أبو حمد والموساوي سنان كاظم، مفاهيم إدارية معاصرة-نظرة عامة، الأردن : مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2002.

2)- البرواري نزار عبد المجيد وباشيوة لحسن عبد الله، إدارة الجودة مدخل للتميز والريادة - مفاهيم وأسس وتطبيقات، الأردن : مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2011.

3)- البكري سونيا محمد ، إدارة الجودة الكلية، مصر : الدار الجامعية، 2004/2003.

4)- بن سعيد خالد بن سعد عبد العزيز، إدارة الجودة الشاملة - تطبيقات على القطاع الصحي، السعودية : ردمك للنشر، ط1، 1997.

5)- بن مرسلي أحمد، مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 2005.

6)- الترتوري محمد عوض وجويحان أغادير عرفات، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، 2009.

7)- تركي رابح، أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية والمؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، 1990.

8)- جودة محفوظ أحمد، إدارة الجودة الشاملة - مفاهيم وتطبيقات، الأردن : دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 2006.

9)- جودة محفوظ أحمد، إدارة الجودة وخدمة العملاء، الأردن : دار المسيرة، ط2، 2007.

10)- حسين سلامة عبد العظيم، ضمان الجودة والاعتماد في التعليم، السعودية : الدار الصوتية للتربية، 2005.

11)- حمادات محمد حسن، الإدارة التربوية وظائف وقضايا معاصرة، الأردن : دار الحامد، ط1، 2007.

12)- الخطيب أحمد والخطيب رداح، إدارة الجودة الشاملة - تطبيقات تربوية، الأردن : جدار الكتاب العالمي، ط2، 2006.

13)- الخطيب محمد شحات، الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، السعودية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، 2003.

14)- الدرادكة مأمون والشبلي طارق، الجودة في المنظمات الحديثة, الأردن : دار صفاء للنشر, ط1, 2002.

15)- زاهر ضياء الدين، إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة (دليل علمي)، مصر: دار السحاب، ط1، 2005.

16)- زين الدين فريد عبد الفتاح، المنهج العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية، مصر : دار الكتب، .1996

17)- السامرائي مهدي صالح، إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، الأردن : دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، 2007.

18)- السامرائي مهدي صالح مهدي والناصر علاء حاكم محسن، تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، العراق : مكتبة الذاكرة للنشر والتوزيع، ط1، 2012.

19)- السلطي مأمون و إلياس سهيلا، دليل علمي لتطبيق أنظمة إدارة الجودة الايزو 9000، سوريا : دار الفكر ، ط1، 1999.

20)- السلمي علي ، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للايزو 9000، مصر : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 1995.

21)- شعلة الجميل محمد عبد السميع، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، مصر : دار الفكر العربي، 2005.

22)- الضمور هاني حامد، تسويق الخدمات، الأردن : دار وائل للنشر والتوزيع، ط3، 2005.

23)- الطائي رعد عبد الله وقدادة عيسى، إدارة الجودة الشاملة، الأردن : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2008.

24)- الطائي يوسف حجيم, العبادي محمد فوزي والعبادي هاشم فوزي، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي, الأردن : مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2008.

25)- الطائي يوسف حجيم, العجيلي محمد عاصي، الحكيم ليث علي والفضل مؤيد، نظم إدارة الجودة في المنظمات الانتاجية والخدمية، الأردن : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1، 2009.

26)- عابدين محمود عباس، علم اقتصاديات التعليم الحديث، مصر : الدار المصرية اللبنانية، 2000.

27)- عماد الدين منى، آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية – بالإفادة من التجارب والنماذج العالمية المتميزة، الأردن : مركز الكتاب الأكاديمي، 2004.

28)- عمليات صالح ناصر، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع، 2004.

29)- اللويزي موسى، التطوير التنظيمي- أساسيات ومفاهيم حديثة، الأردن : دار وائل للنشر، ط2، 2003.

30)- مجيد سوسن شاكر و الزيادات محمد عواد، إدارة الجودة الشاملة – تطبيقات في الصناعة والتعليم، الأردن : دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2007.

31)- محجوب بسمان فيصل، إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية – دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارة، مصر : المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2003.

32)- محمد اشرف السعيد أحمد، الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي، مصر : دار الجامعة الجديدة للنشر، 2007.

33)- المحياوي قاسم نايف علوان، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الايزو 9001 : 2000، الأردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2006.

34)- مرسي جمال الدين محمد وأبو بكر مصطفى محمود، دليل في خدمة العملاء و مهارات البيع – مدخل لتحقيق ميزة تنافسية في بيئة الأعمال المعاصرة، مصر : الدار الجامعية، بدون سنة نشر.

35)- النجار فريد، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، مصر : إيتراك للنشر والتوزيع، ط1، 1999.

ب)- البحوث الجامعية

1)- إبراهيمي سمية، " إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر – ملف (ل.م.د) قراءة تحليلية نقدية "، (مذكرة ماجستير في علم اجتماع التنمية – جامعة بسكرة، غير منشورة)، الجزائر، 2006/2005.

2)- أيوب علي محمد، " تقدير مدى فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء الجامعات الأردنية "، (رسالة ماجستير في الإدارة التربوية – جامعة اليرموك، غير منشورة)، الأردن، 2000.

3)- بدح أحمد محمد، " إدارة الجودة الشاملة – أنموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة "، (أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية – جامعة عمان العربية للدراسات العليا، غير منشورة)، الأردن، 2003.

4)- بن حميدة محمد، " المتطلبات الجديدة لإدارة الجودة الشاملة وتنافسية المؤسسة "، (رسالة دكتوراه في العلوم الاقتصادية – جامعة أبو بكر بلقاسم تلمسان، غير منشورة)، الجزائر، 2009/2008.

5)- بن عيسى ليلى، " أهمية التسيير العمومي الجديد في قطاع التعليم العالي- دراسة حالة جامعة محمد خيضر بسكرة "، (مذكرة ماجستير في علوم التسيير – جامعة بسكرة، غير منشورة)، الجزائر، 2006/2005.

6)- بن عيشاوي أحمد، " إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الفندقية في الجزائر "، (أطروحة دكتوراه في علوم التسيير – جامعة الجزائر، غير منشورة)، الجزائر، 2008/2007.

7)- بوعلاق مبارك، " تطبيق نظام الإدارة بالجودة الشاملة – دراسة مقارنة بين الجامعة الأردنية (العمومية والخاصة) والجامعة الجزائرية "، (أطروحة دكتوراه في علوم التسيير – جامعة ورقلة، غير منشورة)، الجزائر، 2014/2013.

8)- الثقفي أحمد سالم علي، " مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظرا أعضاء هيئة التدريس والطلاب "، (أطروحة دكتوراه في المناهج تدريس الرياضيات – جامعة أم القرى، غير منشورة)، السعودية، 2009.

9)- جيلالي سليمة، " واقع إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي – دراسة ميدانية في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة الجزائر "، (مذكرة ماجستير في علوم التسيير – جامعة الجزائر، غير منشورة)، الجزائر، 2009/2008.

10)- الحربي عبد الكريم ضيف الله، " إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير الأداء في المعاهد الأمنية – دراسة ميدانية على المعاهد الأمنية بمدينة الرياض "، (رسالة دكتوراه الإدارة التربوية – جامعة أم القرى بمكة المكرمة، غير منشورة)، السعودية، 2003.

11)- الرويشد فيصل مد الله، " إمكانية تطبيق الجامعات الحكومية السعودية لإدارة الجودة الشاملة وفق معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة "، (أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية – جامعة اليرموك، غير منشورة)، الأردن، 2006.

12)- الطجم محمد، " المحددات التنظيمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الملك عبد العزيز "، (رسالة ماجستير في الإدارة التربوية – جامعة الملك عبد العزيز، غير منشورة)، السعودية، 2001.

13)- طلحة عبد القادر، " محاولة قياس كفاءة الجامعة الجزائرية باستخدام أسلوب التحليل التطويقي للبيانات – دراسة حالة جامعة سعيدة "، (مذكرة ماجستير في علوم التسيير – جامعة تلمسان، غير منشورة)، الجزائر، 2012/2011.

14)- عبد العال أمل هلال، " تطوير الإدارة الجامعية في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة بجامعة القاهرة – فرع بني سويف "، (رسالة دكتوراه في الإدارة التربوية – جامعة القاهرة، غير منشورة)، مصر، 2002.

15)- علالي مليكة، " أهمية الجودة الشاملة ومواصفات الايزو في تنافسية المؤسسة "، (مذكرة ماجستير في علوم التسيير – جامعة بسكرة، غير منشورة)، الجزائر، 2004.

16)- العيهار فلة, " دور الجودة في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة "، (مذكرة ماجستير في علوم التسيير – جامعة الجزائر، غير منشورة)، الجزائر، 2005/2004.

17)- الغيثي هاني سعيد، " مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة من وجهة نظر الطلبة في سلطنة عمان (رسالة ماجستير في الإدارة التربوية – جامعة آل البيت، غير منشورة)، السعودية، 2007.

18)- الغميز نايف خالد، " إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودية من وجهة نظر مديري الدوائر ورؤساء الأقسام في وزارة التعليم العالي "، (رسالة ماجستير في الإدارة التربوية – جامعة اليرموك، غير منشورة)، الأردن، 2004.

19)- فاضل مهاء قاسم، " إدارة الأقسام الأكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة والاعتماد بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز – دراسة ميدانية على شطر الطالبات "، (مذكرة ماجستير في الإدارة التربوية – جامعة أم القرى، غير منشورة)، السعودية، 2011.

20)- فتح الله خالصة، " إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطوير التنظيمي في التعليم العالي - دراسة حالة المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي E.N.S.S.E.A "، (مذكرة ماجستير في علوم التسيير - جامعة الجزائر 3، غير منشورة)، الجزائر، 2012/2011.

21)- فليسي ليندة، " واقع جودة الخدمات في المنظمات ودورها في تحقيق الأداء المتميز- دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة أمحمد بوقرة بومرداس "، (مذكرة ماجستير في العلوم الاقتصادية - جامعة أمحمد بوقرة، غير منشورة)، الجزائر، 2012/2011.

22)- الكيومي عبد الله عيسى، " تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والمعلمين فيها "، (رسالة ماجستير في الإدارة التربوية - جامعة اليرموك، غير منشورة)، الأردن، 2002.

23)- اللافي عامر محمد عبد الله، " أثر تطبيق الجودة الشاملة على القدرة التنافسية - دراسة تطبيقية على شركة الخطوط الجوية الليبية "، (أطروحة دكتوراه في علوم التصرف - جامعة صفاقس، غير منشورة)، تونس، 2012.

24)- لرقط علي، " إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر- المبررات والمتطلبات الأساسية "، (مذكرة ماجستير في علوم التربية - جامعة باتنة، غير منشورة)، الجزائر، 2009/2008.

25)- ناجي فوزية محمد سعيد، " إدارة الجودة الشاملة والإمكانات التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي – حالة دراسية في جامعة عمان الأهلية "، (رسالة ماجستير - الجامعة الأردنية، غير منشورة)، الأردن، 1998.

26)- نمور نوال، " كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي- دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة منتوري قسنطينة "، (مذكرة ماجستير في علوم التسيير - جامعة قسنطينة، غير منشورة)، الجزائر، 2012/2011.

27)- هارون أسماء، " دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية – تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD "، (مذكرة ماجستير في علم الاجتماع - جامعة قسنطينة، غير منشورة)، الجزائر، 2010/2009.

28)- يسعد فايزة، " مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية – دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس "، (مذكرة ماجستير في علم الإجتماع - جامعة سطيف، غير منشورة)، الجزائر، 2007/2006.

ج)- المجلات والدوريات

1)- أحمد ميسر إبراهيم ومحمد ليلى مصطفى، (2013/11/11), " منطلقات ضمان الجودة في أنشطة التعليم العالي العربي "، مجلة بحوث مستقبلية، كلية الحدباء الجامعة، العراق، العدد 19، 2008. (على الخط)
http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=63073/pdf

2)- إسماعيل مجيل داوي، (2013/12/10)، " فاعلية المقارنة المرجعية في تقويم الأداء وإمكانية تطبيقها في الوحدات الاقتصادية غير الهادفة للربح "، مجلة التقني، هيئة التعليم التقني، العراق، المجلد 21، العدد 6، 2008. (على الخط)

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=36748/pdf

3)- أمين هنار إبراهيم, (2013/12/12)، " الاعتماد المؤسسي والأكاديمي و معاييرهما "، مجلة البحوث والدراسات الإسلامية، الهيئة العلمية الاستشارية، ديوان الوقف السني، العراق، العدد 28، 2012. (على الخط)

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=54074/pdf

4)- بدح أحمد، " درجة إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية "، مجلة اتحاد الجامعات العربية (عدد متخصص في الجودة في التعليم العالي في الوطن العربي)، الأردن، العدد 4، 2007.

5)- حسن هالة فاضل، (2014/12/01)، " معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات / جامعة بغداد أنموذجا "، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، المجلد 21، العدد 6، 2014. (على الخط)

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=91223/pdf

6)- حواس عبد الرزاق وصديقي مسعود، " جودة خدمات التعليم العالي ... المفهوم وآليات التحسين "، مجلة الدراسات الاقتصادية والمالية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الوادي، الجزائر، المجلد 1، العدد 6، 2013.

7)- دياب سهيل، " مؤشرات الجودة في التعليم العالي الفلسطيني "، مجلة الجودة في التعليم العالي، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، المجلد 1، العدد 2، 2005.

8)- راضي جواد محسن وعباس بشرى عبد الحمزة ، (2013/12/11)، " ضمان الجودة في التعليم العالي وأثره في جودة الخدمة المدركة – دراسة اختباريه على عينة من طلبة كلية الإدارة والاقتصاد / جامعة القادسية "، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية, جامعة القادسية, العراق, المجلد 14, العدد 4, 2012. (على الخط)

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=69903/pdf

9)- سعد سلمى منصور، (2013/12/10)، " دور المقارنة المرجعية في تطوير المناهج الدراسية لأقسام المحاسبة بالجامعات العراقية "، مجلة دراسات محاسبة ومالية، المعهد العالي للدراسات المالية والمحاسبة، جامعة بغداد، العراق، المجلد 7، العدد 20، 2012. (على الخط)

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=68111/pdf

10)- شلاش فارس جعباز, (2013/12/11)، " تقييم جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر الطلبة وأساتذتهم دراسة تطبيقية في المعهد التقني – الديوانية "، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية, جامعة القادسية, العراق, المجلد 9, العدد 3, 2007. (على الخط)

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=13896/pdf

11)- شيخ عبد الحميد السجاد، " القياس و التقويم للمناهج والبرامج الدراسية في مؤسسات التعليم العالي "، مجلة اتحاد الجامعات العربية (عدد متخصص في أنماط التعليم الجامعي الحديث - تجارب ورؤى مستقبلية في الدول العربية)، العدد 5، 2008.

12)- صبري هالة عبد القادر، " جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي - تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن "، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، اتحاد الجامعات العربية، المجلد 2، العدد 4، 2009.

13)- الصرايرة خالد أحمد والعساف ليلى، " إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق "، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، إتحاد الجامعات العربية، المجلد 1، العدد 1، .2008

14)- الطائي يوسف حجيم والعبادي هاشم فوزي، (2013/12/11) " إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي دراسة تطبيقية – جامعة الكوفة ", مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية, جامعة الكوفة, العراق, المجلد 1, العدد 3, 2005. (على الخط)

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=52812/pdf

15)- عابدين محمود عباس, " الجودة واقتصادياتها في التربية – دراسة نقدية "، دراسات تربوية, عالم الكتب, مصر, المجلد 1, العدد 44.

16)- عصام الدين نوفل عبد الجواد, " ضبط الجودة الكلية وتطبيقاتها في مجال التربية ", مجلة التربية, مركز البحوث التربوية والمناهج, وزارة التربية الكويتية, الكويت, السنة 9, العدد 30, 2000.

19)- العضاضي سعيد بن علي، "معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي – دراسة ميدانية "، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، اتحاد الجامعات العربية، المجلد 5, العدد 9، 2012.

18)- علي عاصم شحادة ، " تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات "، مجلة الباحث، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 7، 2010/2009.

19)- فرح عيسى صالحين والفقهي مصطفى عبد الله محمود، " واقع تطبيق إدارة الجودة ش في التعليم العالي "، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، اتحاد الجامعات العربية، المجلد 6، العدد 14، 2013.

20)- محميد سعد موسى، (2014/11/01)، " تقويم نظام إدارة الجودة الشاملة للخدمة التعليمية - دراسة ميدانية في كلية الإدارة والاقتصاد/جامعة واسط "، مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة واسط، العراق، العدد 6، 2012. (على الخط)

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=42059/pdf

21)- النجار صباح وجواد مها كامل، (2014/01/12), " دراسة عقبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي الأهلي "، مجلة التراث الجامعة، كلية التراث الجامعة، العراق، العدد 14، 2013. (على الخط)

http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=88535/pdf

د)- وقائع التظاهرات العلمية

1)- أدحيريح صالح الحسين، " إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم (عرض بعض النماذج والتجارب العربية والعالمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي) "، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي, اتحاد الجامعات العربية، الجامعة الخليجية، البحرين، 4- 2012/04/5.

2)- بروش زين الدين وبركات يوسف، " مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق "، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي, اتحاد الجامعات العربية، الجامعة الخليجية، البحرين، 4- 2012/04/5.

3)- البنا عادل سعيد وعمارة سامي فتحي، " إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي في مصر (دراسة ميدانية) "، المؤتمر الثاني عشر (العربي الرابع) حول تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، مصر، 18 - 2005/12/19.

4)- بن فرج زوينة ونوي نبيلة، " نحو إستراتيجية لضمان جودة التعليم العالي في الجزائر – تقويم نماذج وخبرات معاصرة في ضمان جودة التعليم الجامعي : تقويم خبرات عربية "، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية، جامعة الزرقاء، الأردن، 1-2014/05/3.

5)- بوحنية قوي، بارة سميرة وليمام سالمة، " إمكانات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي – دراسة حالة الجزائر "، المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية، جامعة الزرقاء، الأردن، 10-2011/05/12.

6)- بوحنية قوي، " التعليم العالي في ظل البيئة الدولية العاصرة : مقاربة من خلال مدجل الجودة "، المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران، السعودية، 24-2008/05/26، المجلد الأول.

7)- جابر محمد، " أسس التقويم الشامل بشبكة جامعة عمان للعلوم و التكنولوجيا "، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر حول تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، مصر، 18 – 2005/12/19.

8)- الزند وليد خضر، " التقويم و الجودة بين البعد الثقافي والبعد التطبيقي في تجربتي العراق والسودان "، المؤتمر العربي الأول حول جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، المنظمة العربية للتنمية الإدارية وجامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، 2006.

9)- عباس ياسر ميمون, " الجودة في التعليم الجامعي مفهومها وأهميتها, أساليب تقويمها ومعاييرها ", الملتقى العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي, اتحاد الجامعات العربية، جامعة الزرقاء، الأردن، 10-2011/05/12.

10)- عبد العزيز صفاء محمود وحسين سلامة عبد العظيم، " ضمان جودة معايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي في مصر (تصور مقترح) "، المؤتمر السنوي الثالث عشر للاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، الجمعية المصرية المقارنة والإدارة التعليمية وكلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة، 24- 2005/02/25، الجزء الثالث.

11)- العبيدي سيلان جبران، " ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع "، الموائمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، بيروت، 6-2009/12/10.

12)- علاونة معزوز جابر، " مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية "، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس المفتوحة، 3-2004/07/5.

13)- علوان قاسم نايف، " إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات جامعة التحدي "، المؤتمر العربي الخامس حول جودة التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين، 11-2005/04/13، الجزء الثاني.

14)- قراوي أحمد الصغير، " إدارة الجامعات بالجودة الشاملة – دراسة حالة جامعة محمد بوضياف بالجزائر "، المؤتمر العربي الخامس حول جودة التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين، 11-2005/04/13، الجزء الثاني.

15)- كربوش رمضان، " البحث عن ضمان جودة التعليم العالي من خلال تطبيق نظام ل.م.د "، المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن، 10-2011/05/12.

16)- لونيس علي وتغليت صلاح الدين، " تطبيق نظام ل.م.د كمتغير لتحقيق الجودة العالية في التعليم بالجامعة الجزائرية "، الملتقى البيداغوجي الرابع حول ضمان جودة التعليم العالي - المبررات والمتطلبات، جامعة بسكرة، الجزائر، 25-2008/11/26.

17)- السامرائي عمار، " أهمية تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي لبناء ودعم ثقافة الإبداع والتميّز والريادة للجامعات الخاصة - دراسة حالة الجامعة الخليجية نموذجا "، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي, اتحاد الجامعات العربية، الجامعة الخليجية، البحرين، 4- 2012/04/5.

18)- سفيان عبد اللطيف كمال، " إطار عام لضمان النوعية الجيدة للتعليم الفلسطيني "، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين، 3-2004/07/5.

19)- مصطفى أحمد سيد، " إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين "، المؤتمر العلمي الثاني حول إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، مصر، 11- 1997/05/12.

20)- الناصر علاء حاكم، " تطبيق أنموذج إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية "، المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي, اتحاد الجامعات العربية، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن، 10-2011/05/12.

21)- يحياوي حفيظة، " تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية – قسم اللغة والأدب العربي بجامعة البويرة أنموذجا "، أعمال اليوم الدراسي حول إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام : الراهن والآفاق، 2013/04/22، جامعة البويرة، الجزائر.

هـ)- الوثائق والتقارير

1)- اتحاد جامعات العالم الإسلامي، " دليل الجودة والاعتماد لجامعات العالم الإسلامي "، (2010/10/14)، 2006. (على الخط)

http://www.fuiw.org/upload/ar/pub/dalil_jawda_ar.pdf

2)- المواصفة القياسية الدولية أيزو 9001، " نظم إدارة الجودة – المتطلبات "، الإصدار الرابع، سويسرا : المنظمة الدولية لتوحيد المقاييس، 2008/11/15.

3)- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، " إصلاح التعليم العالي 2007 "، الجزائر، جوان 2007.

4)- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (2013/10/22)، " التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، خمسون سنة في خدمة التنمية 1962 - 2012 ". (على الخط)

www.mesrs.dz/documents/12221/189730/50-ar.pdf

و)- القرارات، القوانين، المراسيم

1)- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، قرار وزاري رقم 712 مؤرخ في 2011/11/03، يتضمن كيفيات التقييم والتدرج في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر، المواد 30-31-32-34-35-37.

2)- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، المرسوم رقم 98 - 253، الجريدة الرسمية، العدد 60، الصادرة في 19 أوت 1998م.

ز)- المواقع الالكترونية

1)- اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي، الجزائر : www.ciaqes-mesrs.dz

2)- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للجمهورية الجزائرية : www.mesrs.dz

ثانيا/ مراجع اللغات الأجنبية

Les Ouvrages

1- CORBEL Bernard & MURRY Bernard, L' audite Qualité Interne : Démarche et techniques de communication, Paris : édition AFNOR, 2éme ed, 2000.

2- CLAUDE Jambert, L' assurance Qualité, Paris : ed Economica, 3ème ed, 2001.

3- CROSBY P . B, Quality is Still Free : Making Quality Certain Uncertain Times, New York : Mc Grew – Hill Book Company, 8rd ed, 1996.

4- DEMING W . E, Out of The Crisis, London : Massachusetts Institute of Technology-Cambridge Press, 3rd ed, 2000.

5- ERIC Vogler, Management Stratégique des Services, Paris : ed DUNOD, 2004.

6- GOLVEN Yves, Dictionnaire Marketing : Banque - Assurance, Paris : ed Dunod, 1988.

7- HUBEAC Jean-Pierre, Guide des Méthodes de la Qualité : Choisir et mettre en œuvre une démarche qualité qui vous convienne dans l'industrie ou les services, Paris : ed Maxima, 2éme ed, 2001.

8- ISHIKAWA . K, What is Total Quality Control? The Japanese Way, London: Prentice - Hall International, 1985.

9- JEHN Marie Gogue, Le Défie De Qualité, Paris : ed D' Organisation, 4ème ed, 2000.

10-JOSEPH Juran, La Qualité dans les Services, Paris : ed Gestion AFNOR,1987.

11- JURAN J . M, Juran on Quality by Design : The steps for planning quality into goods and services, New York : The free press, 1992.

12-KUMAR . S, Total Quality Management, New Delhi : Laxmi Publications (P) LTD, 1st ed, 2006

13- KRAJEWSKI Lee J & LARRY P Ritzman, Operations Management : Strategy and Analysis, New York : Addison – Wesley publishing company, 10th ed, 2004.

14- MARGEN . C & STEPHEN Margatroyd, Total Quality Management in the Publish Sector, Hong Kong : Graphictt Tupesettey LTD Publishing, 1995.

15- MAYEUR Sylivie, Guide Opérationnel de la Qualité : Faut-il Tuer La Qualité Totale?, Paris : ed MAXIMA, 2004.

16- PHILIPPE Détrie, Conduire une Démarche Qualité, Paris : ed d'organisation, 4ème ed, 2001.

17- SIMS Serbrenia J & SIMS Ronald R, Total Quality Management in Higher Education, America : Greenwood Publishing Group, Inc, 2nd ed, 2000.
18- VLASCEANU Lazar, GRUNBERG Laura & BARLEA Dan, Quality Assurance and Accreditation : A Glossary of Basic Terms and Definitions, Bucharest : UNESCO – CEPES, 2007.

Les Thèses

1- URAM Derek , " A Study of Accreditation In Professional Educational Programs ", (thesis masters - University of Victoria , unpublished), Canada, March 28, 2005.

Les Revues

1- AULLS M . W, " Students Experiences With Good and Poor University courses ", Educational Research and Evaluation, Vol (10), No (4) , 2004.
2- FRAWER . M, GREEN .D (Editor), " Quality in Higher Education An International Perspective ", What is Quality in Higher Education?, SRHE & Open University Press, RITAIN, 1994.

3- OKPALA C . O & ELLIS . R, " The Perceptions of College Students on Teacher Quality – A focus on teacher qualifications ", Education, Vol (126), No (2), 2005.
4- SYWELEM Mohamed M . Ghoneim & WITTE Jame E, (14/10/2010), " Higher Education Accreditation in View of International Contemporary Attitudes " Contemporary Issues in Education Research, Vol (2), No (2), 2009. (on line) http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509233.pdf
5- TAM . M, " Measuring Quality and Performance in Higher Education ", quality in Higher Education, Vol (7), No (1), 2001.
6- Cruickshank George, " Total Quality Management in Higher Education : Literature Review from Global and Australian Perspective ", Chronicle of Higher Education, Vol 45: 11, September 2003.
7- Eugene H. Fram, " Not so strange bedfellows: marketing and total quality management ", Managing Service Quality: An International Journal, Vol (5) Issue: 1, 1995.
8- Garey Timothy Robert, " Total Quality Management in Higher Education : Why it Works; Why it does not ", DAI, A95/01, 1998.
9- Gene C. Couch, " A Measurement of Total Quality Management in Selected North Carolina Community Colleges ", East Tennessee State University, 1998.
10- Gopal K. Kanji & Abdul Malek A. Tambi, " Total Quality Management and Higher Education in Malaysia ", Total Quality Management, Vol (9), Issue 4-5, July 1998.
11- Gozacan. Nilufer & Zirati. Reza, " Developing Quality Criteria for Application in the Higher Education Sector in Turkey ", Total Quality Management, 13 (7), 2002.
12- Lewis, G & Smith, " Why quality Improvement Higher Education ", International Journal of Education , Vol (1), December 1997.

13- Liu Ching-fu, " Perceptions and Practices of Taiwan Junior College CIDs Toward Total Quality Management ", DAI, A60/01, 1999.
14- Klocinski John . Robert, " Evaluation of Success and Failure Factors and Criteria in Implementation of Total Quality Management Principles Administration at Selected Institutions of Higher Education ", DAI, A60/07, 2000.
15- Vazzana, Elfrink & Bachmann Duane, " A Longitudinal Study of Total Quality Management processes in Business Colleges ", Journal of Education for Business, 70 (2), 2000.
16- Wiklund H, Klefsjö B, Sandvik Wiklund, P. & Edvardsson, B, " Innovation and TQM in Swedish higher education institutions - possibilities and pitfalls ", TQM Magazine, Vol 15: 2, 2003.

Les Documents Electronique

1- BOYLE Patrick, (10/10/2010), " Views from Different Hilltops : Getting the Indicators Right in Educational Quality Assurance ", (on line)
http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/025boyle.html
2- Council for Higher Education Accreditation, (11/09/2014), The Value of Accreditation, June 2010. (on line)
http://www.chea.org/pdf
3- La commission nationale d'implémentation de l'assurance qualité en enseignement supérieur, (10/06/2015), Bulletin d'information de la commission nationale d'implémentation de l'assurance qualité en enseignement supérieur N3, avril 2015. (on line)
www.ciaqes-mesrs.dz/CIAQES%20INFO/ CIAQES%20N3%20A4.pdf

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

استبيان موجه إلى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .....وبعد :

يقوم الباحث بدراسة بعنوان : **" مساهمة في تحسين جودة خدمات التعليم العالي بانتهاج إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية "**، وذلك للحصول على شهادة الدكتوراه في علوم التسيير؛ وفي هذا الإطار أعد الباحث قائمة استبيان يهدف من خلالها إلى :

– التعرف على درجة الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

– التعرف على درجة توفر مقومات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

ويأمل الباحث من حضرتكم التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبيان لما لرأيكم من أهمية في إنجاح هذه الدراسة، علما أن المعلومات التي سيحصل عليها الباحث ستعامل بسرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي؛ شاكرا لكم حسن تعاونكم والله ولي التوفيق.

الباحث / حواس عبد الرزاق

المشرف / الأستاذ الدكتور صديقي مسعود

القسم الأول : المعلومات الشخصية

الجنس : ( ) ذكر. ( ) أنثى.

العمر : ( ) 25--- 35 سنة. ( ) 36---45 سنة. ( ) 46 سنة فما فوق.

الجامعة : ( ) جامعة الوادي. ( ) جامعة بسكرة. ( ) جامعة سطيف 1. ( ) جامعة عنابة. ( ) جامعة الجزائر 3.

المؤهل العلمي : ( ) ماجستير. ( ) دكتوراه.

الخبرة في التدريس : ( ) أقل من 05 سنوات. ( ) 05---10 سنوات. ( ) أكثر من 10 سنوات.

الرتبة العلمية : ( ) أستاذ التعليم العالي. ( ) أستاذ محاضر قسم أ. ( ) أستاذ محاضر قسم ب. ( ) أستاذ مساعد قسم أ. ( ) أستاذ مساعد قسم ب.

القسم الثاني : فقرات الاستبيان

أرجو أن تبين وجهة نظرك في كل من العبارات التالية بوضع إشارة (×) في الخانة المناسبة.

أولا / الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية

العـــــبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
ا)– رؤية ورسالة الجامعة					
1- هناك رؤية وإستراتيجية بعيدة المدى تؤكدها إدارة الجامعة لبناء وترسيخ مبادئ الجودة					
2- - تترجم الإدارة رسالة الجامعة بكل وضوح وتعرفها للعاملين					
3- يراعى في وضع أهداف الجامعة التكيف مع المتغيرات العالمية					
4- هناك انسجام وتوافق بين أهداف الجامعة ورسالتها وقدرتها على تحقيقها					
5- تتميز أهداف الجامعة بالوضوح والواقعية والتركيز على التميز في الخدمات التعليمية					
ب)– التحسين المستمر					
6- تتبنى الجامعة مبدأ التطوير والتحسين المستمر للخدمات التعليمية					
7- تحرص الجامعة على مراجعة المقررات والبرامج وتطويرها في ضوء المستجدات العلمية واحتياجات سوق العمل					
8- تقوم إدارة الجامعة بإجراء تحسينات مستمرة لجميع النواحي لاستيعاب المفاهيم الإدارية وحل المشاكل المتعلقة بالخدمة التعليمية					
9- تضع الإدارة خطط للارتقاء بمستوى جودة الأداء العلمي في الجامعة					
ج)– التغذية العكسية					
10- تحقق إدارة الجامعة آليات المحافظة على الاتصال والتواصل مع الخريجين					
11- تستخدم الجامعة التغذية الراجعة لتزويد العاملين بنتائج تتعلق بكفاءة الانجاز					
12- تعمل إدارة الجامعة على توظيف نتائج تقييم أداء العاملين لصياغة خططها ورسم برامجها					
13- تستخدم أحدث التقنيات لنقل المعلومات بين الجامعة والوزارة الوصية					

العـــــبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
د)– التركيز على المستفيدين					
14- تلبي الجامعة احتياجات سوق العمل بكل التخصصات من حيث النوع					
15- تشارك الجامعة المستفيدين في صياغة خطط تحسين الجودة					
16- تهتم الإدارة بالتعرف على حاجات المستفيدين والعمل على تلبيتها وإشباعها					
17- تدرس الجامعة شكاوى ومقترحات مؤسسات المجتمع المتعلقة بجودة خدماتها التعليمية					
هـ)– التركيز على العمليات					
18- تستخدم الجامعة الأسلوب العلمي في تحسين أداء العاملين للحصول على جودة أكثر					
19- تقوم إدارة الجامعة بإجراء مراجعة شاملة ومستمرة للعمليات تحقيقا لمبدأ الجودة					
20- تستحدث الجامعة آليات لتطوير العمليات ضمن معايير الجودة					
21- تنظيم الجامعة يتوفر على لائحة قانونية تسهل سير العمليات والإجراءات الإدارية					
و)– العمل الوقائي					
22- تقوم إدارة الجامعة بإجراء تقييم دوري للعملية التعليمية حتى تكتشف الأخطاء قبل وقوعها					
23- تتبنى الجامعة فلسفة منع الأخطاء وليس مجرد كشفها					
24- تتخذ الجامعة إجراءات محددة للتأكد من صلاحيات التجهيزات الدراسية (القاعات، المختبرات، الوسائل التعليمية، التجهيزات والأثاث)					
25- تركز إدارة الجامعة على الأسباب الحقيقية لأي خلل لتفادي وقوعه مستقبلا					
ز)– مشاركة وتمكين العاملين					
26- تشجع الإدارة العاملين على المشاركة في حل المشاكل العمل التي تقع ضمن تخصصاتهم					
27- ترحب الإدارة باقتراحات العاملين التي تقدم لتحسين الأداء					
28- يشارك جميع العاملين في اتخاذ القرارات في الجامعة					
29- تعتبر إدارة الجامعة كل العاملين جزءا من مجموعة تحسين الجودة					

ثانيا/ توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية

العـــــبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
ا)– دعم الإدارة العليا					
1- تتمتع الجامعة باستقلالية تامة في إدارة شؤونها					
2- تدرك الوزارة أهمية التغيير والتطوير في ظل التغيرات العالمية المعاصرة بالالتزام بالجودة					
3- تعتمد الوزارة سياسة تفويض السلطات والصلاحيات لرؤساء الجامعات					
4- تصدر الوزارة قرارات مساندة لأهداف تحسين الجودة في الجامعة					
ب)– نشر ثقافة الجودة					
5- تحرص الجامعة على تنمية إحساس العاملين بأهمية الجودة					
6- توضح إدارة الجامعة مفهوم الجودة وأسسها ومقوماتها لجميع العاملين					
7- تنظم الجامعة محاضرات وندوات مستمرة عن أهمية الجودة					
8- تسود في الجامعة ثقافة أساسها التميز والإبداع					
ج)– الإمكانات المادية والبشرية					
9- تتوفر الجامعة على موارد بشرية ذات كفاءة عالية					
10- تهيئ الجامعة الفرص لتطوير قدرات العاملين في ضوء احتياجات المهنة					
11- تهيئ الجامعة ظروف العمل المادية (المباني، الإضاءة، الوسائل التعليمية، ...)					
12- الإمكانيات المادية للجامعة ملائمة للقيام بالمهام الإدارية والتعليمية					
د)– نظام معلومات					
13- تحقق الجامعة قاعدة بيانات تتضمن معلومات وافية عنها والخدمات التي تقدمها					
14- تحدث قاعدة البيانات باستمرار لمسايرة التغيرات في الجامعة أو في القطاع					
15- تتم عملية اتخاذ القرارات في الجامعة بناءا على تحليل جيد للبيانات الحديثة					
16- تستخدم الجامعة أحدث التقنيات في جمع وتحليل وحفظ المعلومات					
هـ)– القيادة الفعالة					
17- تقوم إدارة الجامعة بتحفيز العاملين على التميز في الأداء					
18- تراعي إدارة الجامعة مبدأ العدالة والديمقراطية في التعامل مع العاملين					
19- تتبنى إدارة الجامعة مبدأ العمل التعاوني					
20- تحرص إدارة الجامعة على تأكيد العلاقات الإنسانية وتحسين مناخ العمل					

معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.921	49

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.906	20

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.948	29

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
967.	4

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.922	5

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.811	4

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.865	4

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.874	4

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.855	4

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.791	4

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.871	4

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.800	4

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.794	4

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.798	4

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.703	4

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبيان

Statistiques descripttives

	N	Moyenne	Ecart type
Aa1	468	3.58	.897
Aa2	468	2.29	.899
Aa3	468	3.82	.831
Aa4	468	3.73	.610
Aa5	468	2.58	.702
Ab1	468	3.55	.644
Ab2	468	3.97	.847
Ab3	468	3.79	.634
Ab4	468	3.72	.924
Ac1	468	1.54	.604
Ac2	468	2.14	.892
Ac3	468	2.40	.851
Ac4	468	3.03	.927
Ad1	468	2.21	.904
Ad2	468	2.34	.797
Ad3	468	3.37	.970
Ad4	468	2.24	.865
Ae1	468	3.35	.947
Ae2	468	3.13	1.007
Ae3	468	2.89	1.068
Ae4	468	3.06	1.015
Af1	468	3.22	1.015
Af2	468	2.82	1.070
Af3	468	3.17	.996
Af4	468	3.40	1.000
Ag1	468	3.38	.995
Ag2	468	3.26	1.035
Ag3	468	2.85	1.060
Ag4	468	3.17	1.024
Ba1	468	3.00	1.051
Ba2	468	3.53	.881
Ba3	468	3.00	1.068
Ba4	468	3.32	1.058
Bb1	468	2.70	.962
Bb2	468	2.29	.690

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
Bb3	468	1.48	.500
Bb4	468	2.99	1.096
Bc1	468	3.87	.774
Bc2	468	3.23	.946
Bc3	468	3.74	.748
Bc4	468	3.69	.742
Bd1	468	3.22	1.076
Bd2	468	3.20	1.002
Bd3	468	2.97	1.095
Bd4	468	2.93	1.055
Be1	468	3.20	.950
Be2	468	2.90	1.092
Be3	468	3.32	1.007
Be4	468	3.09	1.127
المبادئ	468	3.0349	.58005
رؤية و رسالة الجامعة	468	3.2013	.69436
التحسين المستمر	468	3.7580	.65140
التغذية العكسية	468	2.2783	.69112
التركيز على المستفيدين	468	2.5401	.75231
التركيز على العمليات	468	3.1068	.72915
العمل الوقائي	468	3.1538	.73901
مشاركة و تمكين العاملين	468	3.1640	.65192
المتطلبات	468	3.0839	.57567
دعم الادارة العليا	468	3.2131	.73593
نشر ثقافة الجودة	468	2.3654	.60382
الامكانيات المادية و البشرية	468	3.6341	.68737
نظام المعلومات	468	3.0801	.66516
القيادة الفاعلة	468	3.1266	.75887
N valide (listwise)	468		