الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي بن مهيدي-ام البواقي-

كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير
قسم العلوم الاقتصادية
تخصص إدارة الاعمال

إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية وأثرها في فاعلية أنشطتها من وجهة نظر هيئة التدريس

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية

من اعداد الطالبة:
رزوق سهام

تحت اشراف الأستاذ:
أ.د جمام محمود

لجنة المناقشة مكونة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
عثماني احسين	أستاذ محاضر قسم(ا)	جامعة ام البواقي	رئيسا
جمام محمود	أستاذ التعليم العالي	جامعة ام البواقي	مقررا
معيزي جزيرة	أستاذ محاضر قسم(ا)	جامعة قالمة	عضوا
مسعود طحطوح	أستاذ محاضر قسم(ا)	جامعة باتنة 1	عضوا
بورديمة سعيدة	أستاذ محاضر قسم(ا)	جامعة قالمة	عضوا
قروف محمد كريم	أستاذ محاضر قسم(ا)	جامعة ام البواقي	عضوا

السنة الجامعية:2017-2018

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي بن مهيدي-ام البواقي-

كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير
قسم العلوم الاقتصادية
تخصص إدارة الاعمال

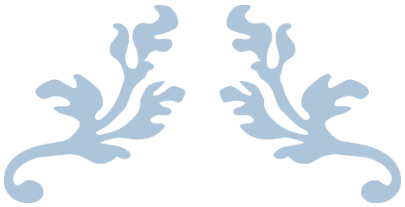
إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية وأثرها في فاعلية أنشطتها من وجهة نظر هيئة التدريس

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية

من اعداد الطالبة:
رزوق سهام

تحت اشراف الأستاذ:
أ.د جمام محمود

السنة الجامعية:2017-2018



بسم الله الرحمن الرحيم

((قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا
إنك أنت العليم الحكيم))

صدق الله العظيم

البقرة: الآية 32

تشكرات

الحمد والشكر لله عزّ وجل على التوفيق والتيسير لي لإنجاز وإتمام هذا العمل.

كما أتقدم بشكري وتقديري للأستاذ الكريم جمام محمود الذي قبل الاشراف على هذا العمل، كما اشكره على كل التسهيلات التي قدّمها لأجل اخراج هذا العمل العلمي المتواضع الى النور، فجزاك الله عني كل خير.

كما أتقدم بالشكر الجزيل الى كل من اعانني في انجاز هذا العمل، كل من موقعه ولو بكلمة طيبة مشجعة شدّ بها عزيمتي.

اهداء

الى والديّ اطال الله في عمرهما ورزقني رضاهما علي ...

الى اخواني واخواتي وفقهم الله ...

الى زوجي وابني ادم ويونس اكراما لصبرهم وتحملهم انشغالي المستمر

عنهم...

الى كل العائلة ...

الى كل من حمل لي ذرة ود وحب في قلبه

اهدي هذا العمل المتواضع.

خطة الدراسة

المقدمة

أولا/ توطئة.

ثانيا/ طرح الإشكالية.

ثالثا/ فرضيات البحث.

رابعا/ مبررات اختيار الموضوع.

خامسا/ اهداف الدراسة.

سادسا/ أهمية وحدود الدراسة.

سابعا/ الدراسات السابقة.

ثامنا/ منهج البحث والأدوات والاساليب المستخدمة في الدراسة.

تاسعا / المخطط الافتراضي للدراسة.

عاشرا / تقسيمات الدراسة واهم صعوباتها.

الفصل الأول: الجامعة في مواجهة التحديات

تمهيد الفصل الأول.

أولا/تعريف الجامعة.

ثانيا/ اهداف الجامعة (مؤسسة للتعليم العالي).

ثالثا/ مفهوم أنشطة الجامعة وفاعليتها.

رابعا/ أبرز التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي.

خاتمة الفصل الأول.

الفصل الثاني: حتمية تكييف مفهوم إدارة الجودة الشاملة للجامعة

تمهيد الفصل الثاني.

أولا/مفهوم الجودة.

ثانيا/التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة.

ثالثا/مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعة (مؤسسة للتعليم العالي).

رابعا/ مراحل ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

خامسا/الفرق بين إدارة الجودة الشاملة وكل من الإدارة التقليدية ونظام الجودة العالمي ISO 9000.

خاتمة الفصل الثاني.

الفصل الثالث: مقترح لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة اعتمادا على الفلسفات الرئيسية لإدارة الجودة الشاملة

تمهيد الفصل الثالث.

أولا/ الرواد الأمريكان الذين نقلوا الجودة إلى اليابان: ادوارد ديمينغ، جوزيف جوران، ارموند فيغنبوم.

ثانيا/ رواد اليابان: ايشيكاوا، تاقوتشي.

ثالثا/الرواد الغربيون: والتر شيوارت، فيليب كروسبي، بيتر سنج.

رابعا/ مقترح لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة

خاتمة الفصل الثالث.

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية

تمهيد الفصل الرابع.

أولا/ الإطار المنهجي للدراسة الميدانية.

ثانيا/ التحليل الوصفي لبيانات الدراسة.

ثالثا/ تحليل علاقة الارتباط البسيط بين المتغيرات المستقلة وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية.

رابعا/ تحليل علاقة التأثير بين المتغيرات المستقلة وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية-الانحدار الخطي البسيط-

خامسا/ تحليل الانحدار الخطي لفاعلية انشطة الجامعة على تطبيق مبادئ TQM -الانحدار المتعدد-

سادسا/ دراسة الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا للمتغيرات الوصفية العامة عند مستوى معنوية فرضي يساوي 0,05.

خاتمة الفصل الرابع.

الخاتمة

أولا/ النتائج.

ثانيا/ المقترحات.

المقدمة:

أولا/ توطئة

ثانيا/ طرح الإشكالية

ثالثا/ فرضيات البحث

رابعا/ مبررات اختيار الموضوع

خامسا/ اهداف الدراسة

سادسا/ أهمية وحدود الدراسة

سابعا/ الدراسات السابقة

ثامنا/ منهج البحث والأدوات والاساليب المستخدمة في الدراسة

تاسعا/ المخطط الافتراضي للدراسة

عاشرا/ تقسيمات الدراسة واهم صعوباتها

أولا/ توطئة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الكريم وعلى آله وصحبه والتابعين ... أمّا بعد:

"تختلف المجتمعات الإنسانية من حيث مناهج الحياة، فمنها التابع ومنها المبادر المستقل، ولكنها جميعا تعيش حالة ازمة تعليمية، وإن اختلفت طبيعة هذه الازمة من مجتمع الى اخر؛ فالمجتمعات المتخلفة التابعة ترجع أزمتها أساسا الى عجزها عن اللحاق بركب المتقدمين، وقصور نظامها التعليمي عن تمكينها من دخول العصر الصناعي، أمّا المجتمعات المتقدمة فترجع أزمتها الى كونها في عصر ما بعد الصناعة، مما يجعلها تواجه تناقضات نابعة من طبيعة التقدم الذي تحقق" [1].

ومن أهم المنظمات التعليمية في البلاد الجامعة على غرار مؤسسات التعليم العالي الاخرى، لأنّها تقوم بالدور التنفيذي من أجل تحقيق الأهداف المتعلقة بالمتعلم والمعرفة وخدمة المجتمع المنشودة من خلال أنشطتها الثلاث (التدريس والتعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع).

كما" تشهد الفترة الراهنة وخصوصا في العقدين الأخيرين من القرن العشرين ... [والعقدين الأول والثاني] من القرن الحادي والعشرين تناميا ملحوظا في اهتمام الباحثين بقضايا الجامعة على مختلف الأصعدة المحلية والإقليمية والعالمية، باعتبارها نظام اجتماعي ينظر بمقتضاه الى العلم كمؤسسة ومنهج وكتقاليد تراكمية للمعرفة، وأيضا كعامل أساسي في صياغة الإنتاج العلمي وتطوره"[2].

" فالبيئة الدولية المعاصرة تشهد اطرادا يكاد يكون غير مسبوق في تنامي دور العلم والمعرفة كأساس تستمد منه ظاهرة العولمة وجودها، وتستند اليه اليات انتشارها وتسييدها لمجريات العلاقات الدولية المعاصرة، وما يرتبط بذلك، ويترتب عليه في الوقت ذاته، من تآكل في حواجز السيادة التقليدية بين الدول والمجتمعات، إضافة الى بروز تداعيات هيمنة ثورة المعلومات وتدفقاتها المتجددة ودوائرها المعقدة، وتعاظم موجات التطور التكنولوجي على اتساع مجالاته، وتسارع تطبيقاته.

وفي ظل البيئة الدولية عالية التنافسية، تبرز أهمية وخطورة دور الجامعات باعتبارها المنتج الأصيل للمعرفة وتطبيقاتها، وتتعاظم مسئوليتها في الاستجابة لتحديات هذه البيئة، والتفاعل مع تأثيراتها على الأمن القومي للدول، على تنوع مكانتها وتباين مستويات قوتها الوطنية على الساحة الدولية. وسواء تعلق ذلك بمدى ونطاق القدرات الوطنية على إنتاج المعرفة ونقلها وتطويرها والاحتفاظ بها، أو بما يترتب على ذلك من سياسات وقرارات بتخصيص الموارد، وتحديد الأولويات، واختيار البدائل وتحمل تبعات تلك القرارات والسياسات، ومحصلة تأثير تلك الدوائر مجتمعة على وظيفة الجامعة الجوهرية

(1) انظر المرجع الهلال الشربيني الهلالي، رقم [1]، ص 173.

(2) انظر المرجع عبد الرقيب علي قاسم السماوي، رقم [2].

في صياغة مفردات التكوين العلمي والفكري والمنهجي للإنسان ... باعتباره هدفا للتنمية من جانب، ووسيلة إليها من جانب آخر"[1]. فمن خلال الجامعة يمكن " تكوين الطاقات الفكرية الثرية، او تشذيبها وتهذيبها وبلورتها ودفعها باتجاه التطور والنضوج"[2].

فأهمية دور العنصر البشري في [التنمية عموما] والتنمية الاقتصادية خصوصا في تصاعد، وهذا ما اخذت تأكده أكثر من أي وقت مضى التيارات المحدثة في الفكر الاقتصادي، لا سيما بعدما كشفت العديد من الدراسات والمختلفة بوضوح مميزات ومكانة العنصر البشري في عملية الإنتاج وذلك من خلال توضيح دور الرأسمال البشري عامة والتطور التكنولوجي خاصة في النمو الاقتصادي. فهذا الدور يساهم في انتاج الثروات وتطبيق نتائج البحث العلمي المنظم في حل مشكلات المشروعات الاقتصادية ومشكلات الإنتاج[3].

"وفي سياق هذا الاهتمام طرحت الكتابات والدراسات المهتمة بالتعليم العالي عامة والجامعي على وجه الخصوص مفاهيم واتجاهات إدارية عصرية حديثة منها إدارة الجودة الشاملة التي تعد من ابرز المفاهيم الإدارية الحديثة التي راجت مؤخرا في تلك الكتابات والدراسات وخصوصا في التعليم الجامعي، باعتبارها فلسفة فكرية إدارية تعتمد على مفهوم النظم في نظرتها الشاملة الى الجامعة كمؤسسة من مؤسسات التعليم العالي تهدف الى احداث تغييرات إيجابية مرغوبة فيها، وذلك بتناول كل مكون من مكونات الجامعة وتطويره بصورة مستمرة وفاعلة تتحقق معها الجودة ... للجامعة"[4].

وفي هذا الإطار يؤكد كل من سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد زيادات انّ" الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية ... لا يعني أنّنا نخطط لجعل تلك المؤسسات منشآت تجارية او صناعية تسعى الى مضاعفة أرباحها ... ولكن ما ينبغي ان نستفيده من مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم هو تطوير أساليب الإدارة التعليمية تحقيقا لجودة المنتج، وسعيا الى مضاعفة افادة المستفيد الأول من كافة الجهود التعليمية وهو المجتمع بكل مؤسساته، وجماعاته وافراده في مجال التعليم

.....

[كما أنّ] بؤرة تركيز إدارة الجودة الشاملة في الجامعات تنصب أساسا في مجال تقويم المؤسسة التربوية بقصد تطويرها وتحسينها، باعتبار هذا الأسلوب أحد الأساليب الحديثة المستخدمة في تقويم المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص"[5].

(1) انظر المرجع منير محمود بدوي، رقم [3]، ص3.

(2) انظر المرجع هاشم فوزي دباس العبادي واخرون، رقم [4]، ص43.

(3) انظر المرجع هاشم فوزي دباس العبادي واخرون، رقم [4]، ص42-43.

(4) انظر المرجع عبد الرقيب علي قاسم السماوي، رقم [2].

(5) انظر المرجع سوسن شاكر مجيد واخرون، رقم [5]، ص10.

ثانيا/ طرح الإشكالية

"يرى علماء التنظيم التربوي أنه لا يوجد تعريف قائم بذاته أو تحديد شخصي وعالمي لمفهوم الجامعة، نظرا لارتباطها بالأهداف التي أنشئت لأجلها، والتي تختلف من دولة لأخرى، فكل مجتمع يؤسس جامعته بناء على مشاكله الخاصة وتطلعاته واتجاهاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ومن ثمة تصبح الجامعة مؤسسة ، لا تحدد أهدافها واتجاهاتها من جانب واحد (من داخل جهازها)، بل تتلقى هذه الأهداف من المجتمع، الذي تقوم على أساسه، والذي يعطيها هو وحده حياة ومعنى ووجود، وبالتالي فكل جامعة تعكس فلسفة المجتمع الذي توجد فيه"[1]. فالجامعات الجزائرية اذن ملزمة بمتابعة مجتمعها لتحديد أهدافها التي تتعلق بمؤسسات وجماعات وافراد هذا المجتمع، والسعي الى تحقيق هذه الاهداف من خلال أنشطتها (تدريس وتعليم، بحث علمي، خدمة المجتمع).

وفي الجزائر نلاحظ اهتمام واسع المدى بقضية فاعلية أنشطة الجامعة في تحقيق أهدافها، من خلال تحقيق الجودة في الجامعة، على غرار الاهتمام الكبير الذي حظيت به الجودة في معظم دول العالم، "الى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة ... والذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها"[2].

"وتعد إدارة الجودة الشاملة من اهم الموجات التي استحوذت على اهتمام كبير من قبل القادة والمديرين والباحثين الأكاديميين، بوصفها احدى المفاهيم الإدارية المرتبطة بالجودة الأكثر انتشارا والمرغوبة في الفترة الحالية "[3].

وعلى ضوء ما طرح يمكن تلخيص اشكالية البحث بالتساؤل التالي:

هل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية تأثير في فاعلية أنشطتها من وجهة نظر هيئة التدريس؟

وتنجر عن هذا التساؤل مجموعة من الأسئلة تتمثل في الاتي:

1. ما مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة-وفقا لمبادئ TQM المقترحة في هذه الدراسة-في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر هيئة التدريس؟؛
2. ما درجة أهمية إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها وفقا لمبادئ TQM المقترحة في هذه الدراسة-في تحسين الجامعة الجزائرية من وجهة نظر هيئة التدريس؟؛
3. ما مستوى فاعلية انشطة الجامعة الجزائرية من وجهة نظر هيئة التدريس؟؛

---

(1) انظر المرجع رفيق زراولة، رقم [6]، ص2.

(2) انظر المرجع نواف محمد البادي، رقم [7]، ص18.

(3) انظر المرجع خالد احمد الصرايرة، رقم [8]، ص3.

4. ما طبيعة علاقة الارتباط والاثر بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة-وفقا لمبادئ TQM المقترحة في هذه الدراسة-وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية؟؛

5. هل توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0,05، في تقدير افراد العينة لمدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة-وفقا لمبادئ TQM المقترحة في هذه الدراسة-في الجامعة الجزائرية، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، الخبرة، الرتبة، الانتماء الإداري؟؛

6. هل توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0,05، في تقدير افراد العينة لدرجة أهمية إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها وفقا لمبادئ TQM المقترحة في هذه الدراسة-في تحسين الجامعة الجزائرية، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، الخبرة، الرتبة، الانتماء الإداري؟؛

7. هل توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0,05، في تقدير افراد العينة لمستوى فاعلية انشطة الجامعة الجزائرية، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، الخبرة، الرتبة، الانتماء الإداري؟

ثالثا/ فرضيات البحث

وهي تخمينات لحل او تفسير الاشكالية المطروحة موضوع البحث، يجب تأكيدها او نفيها في نهاية البحث. وتتمثل فرضيات البحث، في الاتي:

1. توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة-باعتبارها متغيرات مستقلة-وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية.

وتنبثق عن هذه الفرضية مجموعة من الفرضيات الجزئية، وهي:

- ✓ الفرضية الجزئية الأولى: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تطبيق المبدأ الأول (دعم والتزام الإدارة العليا) وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية؛
- ✓ الفرضية الجزئية الثانية: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تطبيق المبدأ الثاني (اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات) وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية؛
- ✓ الفرضية الجزئية الثالثة: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تطبيق المبدأ الثالث (التأكيد على عدم التركيز على أسلوب الحصص العددية) وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية؛
- ✓ الفرضية الجزئية الرابعة: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تطبيق المبدأ الرابع (تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة) وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية؛

- ✓ الفرضية الجزئية الخامسة: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تطبيق المبدأ الخامس (توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي) وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية؛
- ✓ الفرضية الجزئية السادسة: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تطبيق المبدأ السادس (بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية) وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية؛
- ✓ الفرضية الجزئية السابعة: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة-باعتبارها متغير مستقل واحد-وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية.

2. يوجد تأثير ذو دلالة احصائية لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة-باعتبارها متغيرات مستقلة-في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية؛

وتنبثق عن هذه الفرضية مجموعة من الفرضيات الجزئية، وهي:

- ✓ الفرضية الجزئية الأولى: يوجد تأثير ذو دلالة احصائية لتطبيق المبدأ الأول (دعم والتزام الإدارة العليا) في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية؛
- ✓ الفرضية الجزئية الثانية: يوجد تأثير ذو دلالة احصائية لتطبيق المبدأ الثاني (اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات) في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية؛
- ✓ الفرضية الجزئية الثالثة: يوجد تأثير ذو دلالة احصائية لتطبيق المبدأ الثالث (التأكيد على عدم التركيز على أسلوب الحصص العددية) في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية؛
- ✓ الفرضية الجزئية الرابعة: يوجد تأثير ذو دلالة احصائية لتطبيق المبدأ الرابع (تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة) في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية؛
- ✓ الفرضية الجزئية الخامسة: يوجد تأثير ذو دلالة احصائية لتطبيق المبدأ الخامس (توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي) في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية؛
- ✓ الفرضية الجزئية السادسة: يوجد تأثير ذو دلالة احصائية لتطبيق المبدأ السادس (بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية) في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية؛

✓ الفرضية الجزئية السابعة: يوجد تأثير ذو دلالة احصائية لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة-باعتبارها متغير مستقل واحد-في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية.

رابعا/ مبررات اختيار الموضوع

يرجع اختيار هذا الموضوع للمبررات الاتية:

1. موضوع ادارة الجودة الشاملة يعتبر من أكثر المواضيع التي لاقت صدا ورواجا واسعا، لما حققته من نجاحات كبيرة عند تطبيقها في الكثير من المؤسسات الصناعية مما يحفز على تكثيف البحث في هذا المجال، خاصة إذا ما تعلق الامر بميدان التعليم العالي وبحث سبل تحسينه؛
2. إدارة الجودة الشاملة تعتبر مدخلا حديثا في أدبيات مؤسسات التعليم العالي؛
3. قلة الدراسات العلمية-في حدود بحثنا-المماثلة لهذا الموضوع في الجامعة الجزائرية والمعنية بالدراسة؛
4. تعتبر الجامعة أحد اهم المؤسسات في بناء المجتمع؛
5. ما جعلنا نلج بابا مهما من الأبواب الكثيرة التي تتعلق بالتحديات التي تعيشها الجامعة الجزائرية؛ الوضع الذي آلت إليه الجامعة، وهو وضع أقل ما يقال عنه أنه وضع متأزم. فالجامعة في مفترق خطير والمراهنة كبيرة، إمّا أن يربح الرهان ويعاد للجامعة وزنها، وإمّا أن نخسر الجامعة؛
6. محاولة منا المساهمة في اثراء المكتبة المركزية للجامعة بمعلومات حول الموضوع.

خامسا/ اهداف الدراسة

يمكن استنباط أهداف الدراسة من خلال الأسئلة المطروحة فيها، ولذا فإن هذه الدراسة تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف، أهمها:

1. عرض ومناقشة المفاهيم المرتبطة بمفهوم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي عموما والجامعة خصوصا؛
2. توصيف وتحديد مبادئ إدارة الجودة الشاملة؛
3. التعرف على أبرز التحديات التي تواجه الجامعات؛
4. بناء أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية؛
5. التعرف على مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة-وفقا لمبادئ TQM المقترحة في هذه الدراسة-في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر هيئة التدريس؛
6. التعرف على درجة أهمية إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها وفقا لمبادئ TQM المقترحة في هذه الدراسة-في تحسين الجامعة الجزائرية من وجهة نظر هيئة التدريس؛

7. التعرف على مستوى فاعلية انشطة الجامعة الجزائرية من وجهة نظر هيئة التدريس؛
8. تحليل علاقة الارتباط والاثر بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة-وفقا لمبادئ TQM المقترحة في هذه الدراسة-وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية؛
9. معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة احصائيا في تقدير افراد العينة لمدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة-وفقا لمبادئ TQM المقترحة في هذه الدراسة-في الجامعة الجزائرية، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، الخبرة، الرتبة، الانتماء الإداري؛
10. معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة احصائيا في تقدير افراد العينة لدرجة أهمية إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها وفقا لمبادئ TQM المقترحة في هذه الدراسة-في تحسين الجامعة الجزائرية، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، الخبرة، الرتبة، الانتماء الإداري؛
11. معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة احصائيا في تقدير افراد العينة لمستوى فاعلية انشطة الجامعة الجزائرية، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، الخبرة، الرتبة، الانتماء الإداري؛
12. التوصل الى نتائج يمكن ان تكون ذات فائدة للمسئولين عن التعليم العالي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، اذ يمكن ان تساعدهم في تشخيص بعض الثغرات التي فيها ميدان إدارة الجودة الشاملة؛
13. التأكيد على الأهمية الاستراتيجية للجامعة خاصة باعتبارها صانعة الانسان على سبيل الاحتضان، باعتباره وسيلة لكل بناء حضاري وغايته برؤية جامعة المستقبل؛
14. كما تأمل الطالبة أن تساعد هذه الدراسة في تقديم معلومات عن إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية وأثرها في فاعلية أنشطتها، لمساعدة القيادات الإدارية في الجامعة خصوصا ووزارة التعليم العالي عموما في معرفة جوانب التغيير المطلوبة في الجامعة لتحقيق سياسات التعليم العالي وأهدافه من خلال الجامعة.

سادسا/ أهمية وحدود الدراسة

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها الذي يتضمن كل من إدارة الجودة الشاملة في الجامعة وفاعلية أنشطة الجامعة، فموضوع إدارة الجودة الشاملة في الجامعة يعد تحديا جديدا للجامعات فرضته العديد من التغيرات والتطورات المجتمعية والعلمية والمعرفية والتكنولوجية، اذ أنّه بقدر ما تنشر ثقافة الجودة وتطبق إدارة الجودة الشاملة بجميع مبادئها، فان الجامعات سوف تتمكن من تحقيق انشطتها بما ينسجم مع روح العصر ومتطلباته ومتغيراته، وهذا سينعكس ايجابا على مستوى فاعلية أنشطة الجامعة في تحقيق اهدافها.

حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة والاعتماد عليها مع الاخذ بعين الاعتبار الحدود التالية:

1. الحدود البشرية: اشتملت الدراسة على عينة تضم 293 مدرسا جامعيا تمّ اعتماد اجاباتهم على الاستبيان في الدراسة الميدانية؛
2. الحدود المكانية :اقتصرت الدراسة على الجامعات الجزائرية دون مؤسسات التعليم العالي الجزائرية الأخرى؛
3. الحدود الزمانية: وتشمل الفترة الزمنية التي تم تطبيق الدراسة الميدانية خلالها والمحددة بالفترة من جانفي 2018 الى غاية جوان 2018؛
4. الحدود الموضوعية: تحدد نتائج الدراسة الميدانية بأداة الدراسة التي تم تطويرها من قبل الطالبة، والخصائص السيكو مترية لها. وسيقتصر تعميم هذه النتائج على الجامعات الجزائرية فحسب.

سابعا/ الدراسات السابقة

استعرضت الطالبة 13 دراسة سابقة؛ عربية واجنبية، متسلسلة بحسب اسبقية تواريخ انجازها، كونها تمثل تراكما فكريا يتيح للباحثين الانطلاق منه لتأطير الظواهر ذات العلاقة بدراساتهم. الى جانب استعراض علاقة هذه الدراسات بالدراسة الحالية.

الدراسات العربية

وتتمثل في:

1. دراسة سلطان سعيد مقصود بخاري واخرون (1425هـ الموافق لـ 2005م)، تحت عنوان **إمكانية واهمية ومعوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات الطوافة**[1]: تهدف هذه الدراسة المقدمة لمعهد خادم الحرمين لأبحاث الحج الى معرفة إمكانية واهمية ومعوقات تطبيق المبادئ الأربعة عشر المقترحة في الدراسة، من خلال أراء القيادات الإدارية في مؤسسات الطوافة. ومؤسسات الطوافة في المملكة العربية السعودية تُعتبر من أكبر المؤسسات الاهلية التي تقوم بصناعة الخدمات.

(1) لمزيد من الشرح انظر المرجع سلطان سعيد مقصود بخاري واخرون، رقم [9].

وُزّع الاستبيان بصيغته النهائية في هذه الدراسة على 72 شخص، وقد بلغ عدد الاستبانات المستردة 36 استبيان فقط. ولتحليل إجابات الاستبيانات المستردة، تمّ استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات. وبعد تحليل الإجابات توصل الباحثون إلى مجموعة من التوصيات، وهي:

- ✓ العمل من قبل مؤسسات الطوافة وعلى وجه الخصوص القيادات المسئولة عن تلك المؤسسات على اخذ زمام المبادرة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات الطوافة، خاصة وأنّ تلك القيادات من خلال اجاباتها على عبارات الاستبيان أبدت إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، عدا خمس عبارات من أصل 87 عبارة؛
- ✓ على قيادات مؤسسات الطوافة القيام بالتوعية ونشر مبادئ إدارة الجودة بين جميع العاملين في المؤسسة، خاصة بين فئات مجموعات الخدمة الميدانية وعلى وجه الخصوص رؤساء ونواب رؤساء مجموعات الخدمة الميدانية، الذين يمثلون المرتكز الأساسي في الخدمة التي تقدمها المؤسسات لحجاج بيت الله الحرام؛
- ✓ على قيادات مؤسسات الطوافة العمل على تذليل جميع المعوقات التي تعوق تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة والتي لها علاقة بالمؤسسة، حيث أنّ تذليل تلك المعوقات هي احدى الخطوات المهمة في سبيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات الطوافة؛
- ✓ على الجهات ذات العلاقة بمؤسسات الطوافة سواء كانت تلك الجهات حكومية او أهلية مساعدة مؤسسات الطوافة عن طريق تذليل كافة المعوقات المتعلقة بها، والتي تحول دون مساعدة تلك المؤسسات في تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها.

2. رسالة دكتوراه مقدمة من طرف أشرف السعيد أحمد محمد(2005)، تحت عنوان **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية: رؤية إسلامية**[1]: هدفت هذه الدراسة الى:

- ✓ التعرف على معالم الرؤية الغربية لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية؛
- ✓ التعرف على التحديات والمشكلات التي تواجه تحقيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية؛
- ✓ تحديد معالم الرؤية الإسلامية لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية؛
- ✓ تحديد متطلبات تطبيق الرؤية الإسلامية لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية المصرية.

كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها نذكر الاتي:

- ✓ نموذج إدارة الجودة الشاملة في التعليم وكذلك في المجالات الأخرى يمكن أن يكون كغيره من النماذج التنموية المستوردة آلية من آليات الغزو والتبعية الثقافية لأنه يعبر عن

(1) لمزيد من الشرح انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم [10].

مضامين ثقافة مجتمعه الذي أنشأته لنفسها، ويعبر كذلك عن وضعية ذلك المجتمع الاقتصادية والاجتماعية؛

✓ المنهج الإسلامي عقيدة وشريعة حض على جودة العمل والأداء، وأن هناك منظومة فكرية متكاملة الأطر والمبادئ لبناء وتحقيق الجودة الشاملة بمعالمها الإسلامية في كل مجال بحسبه؛

✓ يقف من وراء الجودة الشاملة في الإسلام مجموعة من المفاهيم التي تعبر عن كنه الجودة الشاملة في الإسلام عامة والتعليم الإسلامي خاصة، هذه المفاهيم وثيقة الصلة بمقومات التصور الإسلامي وغائيته الكبرى، ولقد تعددت وتنوعت هذه المفاهيم لتعبر عن كل جوانب الجودة ومتغيراتها؛

✓ توجد منظومة من القيم التي توجه السلوك التنظيمي للمعلم والمدير المسلم في المؤسسات التعليمية، هذه القيم تجد لها صداً واضحا في القيم التي يتبناها المسلم في حياته المجتمعية، مما لا يسبب تصدعا أو انفصما في شخصيته وهذا يساهم في نجاح عملية التوجه نحو تحقيق الجودة والتميز؛

✓ تتضمن الجودة الشاملة في الإسلام مجموعة من المبادئ أو الأبعاد التنظيمية التي تتكامل فيما بينها بمرونة وحركية-وفقا لتصورات الإسلام الكبرى وما ينبثق عنها من قيم تنظيمية-لتحقيق التحسين المستمر في الأداء سعيا لتحقيق التميز وإرضاء المتعلمين ورعايتهم وتحقيق السبق والريادة للمجتمع؛

✓ عمليات إدارة الجودة الشاملة في الإسلام تمثل منظومة متكاملة من العمليات التي تعمل على كل المستويات التنظيمية وفي جميع الاتجاهات بمرونة وحرية في الأداء بما يضمن أداء العمل على وقته وبما يضمن تحقيق الالتزام الذاتي والرقابة الذاتية دون غيبة للرقابة الرئاسية؛

✓ لم تكن منظومة تحقيق الجودة الشاملة في الإسلام منظومة نظرية في عقول أهلها ولكنها كانت ممارسات فعلية جسّدها الرسول ﷺ في أفعاله وممارساته العملية وكذلك جسّدتها العصبة المؤمنة في العصور الإسلامية الأولى؛

✓ أن منظومة الجودة الشاملة في الإسلام وما تتضمنه من مفاهيم وقيم وأبعاد تنظيمية عالجت الكثير من الإشكاليات التي تواجه نظم الجودة الغربية واستطاعت أن تحقق أهداف جميع أطراف العملية التعليمية وكذلك أهداف المجتمع الذي تعمل فيه وله، دون تعارض أو تصادم؛

- ✓ جودة نظم التعليم والعمل في مجتمع ما لا تنفك عن تحقيق جودة الحياة في ذلك المجتمع بما تتضمنه من نظم بيئية واجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية.

3. دراسة سعد العنزي واخرون(2009)، **تحت عنوان فاعلية المنظمة في فلسفة أبرز منظري الفكر الإداري**[1] : تتناول هذه الدراسة الاسهامات الفكرية لمنظري علم المنظمة بموضوع الفاعلية التنظيمية وتوضيح وابراز الأفكار التي قدموها في هذا المضمار، ابتداءا من طروحات منظري عصر ما قبل المدرسة الكلاسيكية، مرورا بالحقبة اللاحقة بها وما تبعها، وصولا إلى الطروحات المعاصرة بنظرية المنظمة. وتوصلت هذه الدراسة الى تحديد أبرز المساهمين في تقديم مفهوم الفاعلية التنظيمية ومداخل دراستها.

4. دراسة فهد بن معيقل العلي واخرون(2011)، تحت عنوان **تحسين فاعلية التعليم الجامعي في عصر تقنية المعلومات: دراسة حالة**[2]: انّ الهدف الرئيسي لهذه الدراسة هو قياس أثر تقنية المعلومات على تحسين فاعلية التعليم الجامعي في جامعة الزرقاء الخاصة، كدراسة حالة، من خلال الاتي:

- ✓ تحديد قيم المتغير المستقل (تقنية المعلومات): وتم تحديد قيم هذا المتغير اعتمادا على قيم المبالغ المنفقة فعليا على الاستثمار في تقنية المعلومات، والصيانة، والمبالغ المنفقة على الانترنت، بالإضافة الى رواتب العاملين في تقنية المعلومات في الجامعة، في كل سنة من السنوات خلال الفترة 1993-2009؛
- ✓ قياس المتغير التابع (تحسين في فاعلية التعليم الجامعي): وهو مدى التحسن في تحقيق الأهداف، وقد تم قياسه بمؤشرين هما: التطور في اعدا الطلاب المقبولين في الجامعة، والتطور في اعداد الخرجين. وقد شملت عملية القياس كل سنة من السنوات خلال الفترة 1993-2009؛

ومن نتائج الدراسة انّ للاستثمار في تقنية المعلومات، تأثير إيجابي على كافة الأهداف. كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها: مواصلة الجامعة جهود تطوير التخطيط، اجراء دراسات جديدة تستخدم مؤشرات هذه الدراسة ومؤشرات جديدة لقياس فاعلية التعليم الجامعي في عصر تقنية المعلومات.

(1) لمزيد من الشرح انظر المرجع سعد العنزي واخرون، رقم [11].

(2) لمزيد من الشرح انظر المرجع فهد بن معيقل العلي واخرون، رقم [12].

5. رسالة الدكتوراه المقدمة من طرف لعراف فائزة(2015/2014)، تحت عنوان **زيادة الكفاءة والفاعلية المصرفية من منظور إدارة الجودة الشاملة: دراسة قياسية لعينة من البنوك الجزائرية**[1]: هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع النظام المصرفي الجزائري وقياس مستويات الكفاءة والفاعلية المحققة من خلال البنوك العاملة في الجزائر العامة والخاصة، والتعرف على مدى تطبيق وإدراك مفهوم إدارة الجودة الشاملة لديها والتركيز على نواحي الضعف والقصور، وكيفية زيادة كفاءتها وفاعليتها من خلال تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة وأبعادها، والوصول إلى بناء نموذج يجمع بين كل من إدارة الجودة الشاملة وكفاءة وفاعلية البنوك. من خلال قياس كفاءة وفعالية البنوك العاملة في الجزائر خلال الفترة الممتدة من سنة 2002 إلى غاية سنة 2010، والقيام بدراسة ميدانية تم الاعتماد فيها على استمارة استبيان تم تطويرها، لتقيس وتكشف واقع تطبيق متطلبات ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، والكفاءة والفاعلية في البنوك العاملة في الجزائر؛ العامة والخاصة، وتحليلها باستخدام برنامجي SPSS وAMOS.

وبعد تحليل البيانات المتحصل عليها في هذه الدراسة واختبار الفرضيات تم الوصول الى مجموعة من النتائج، نذكر منها الاتي:

- ✓ تعد إدارة الجودة الشاملة من اهم أسلحة المنافسة في كسب ثقة وولاء العملاء، وتوجيه واستخدام واستغلال المتاح من الموارد الاقتصادية لتلبية الاحتياجات المتنوعة والمتباينة بما يحقق اقصى منفعة ممكنة في الاجلين القصير والبعيد، وبالتالي تحقيق الكفاءة في البنوك؛
- ✓ تنظر إدارة المصرف لإدارة الجودة الشاملة على انها نظام اداري متكامل يؤدي الى زيادة العائد المادي والمعنوي، وتحقيق اعلى فاعلية ممكنة مع كفاءة في الأداء؛
- ✓ إدارة الجودة الشاملة تعد أداة مهمة لقيادة المنظمة الى النجاح او الفشل في تحقيق أهدافها.

6. دراسة سليمان الطراونة(2016)، تحت عنوان **فاعلية أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها**[2]: هدفت هذه الدراسة الى التعرّف على مستوى فاعلية أداء رؤساء الأقسام الاكاديمية في جامعة البلقان التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وشملت العينة التي اختيرت في هذه الدراسة بطريقة عشوائية 115 عضو من أعضاء هيئة التدريس، وتحقيقا لأهداف الدراسة استخدمت استبانة فاعلية الأداء التي طورها الباحث.

(1) لمزيد من الشرح انظر المرجع لعراف فائزة، رقم [13].

(2) لمزيد من الشرح انظر المرجع سليمان الطراونة، رقم [14].

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أنّ هناك درجات مرتفعة من الأداء في المجال الإداري والفني لدى رؤساء الأقسام الاكاديمية، ودرجات متوسطة في مجالات التدريس والتعليم، والعمل والبحث العلمي، والبيئة وخدمة المجتمع. كما توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال العمل والبحث العلمي بين الكليات الإنسانية والكليات العلمية لصالح الكليات العلمية، وحسب متغير الجنس لصالح الذكور، ولم يظهر هناك فروق تبعا للكلية وللجنس في المجالات الأخرى. كما لم يظهر أنّ هناك فروقا في جميع المجالات تبعا للرتبة الاكاديمية والخبرة لدى أعضاء هيئة التدريس، وقد توصل الباحث الى بعض التوصيات من أهمها: عقد ورش عمل تدريبية في مجال إدارة الأقسام الاكاديمية تتناول أهمية دور رئيس القسم في تنمية البيئة، وخدمة المجتمع المحلي، وتطوير البحث العلمي من خلال وضع تعليمات واضحة من قبل إدارة الجامعة لمساعدتهم في الوصول الى درجة عالية من الفاعلية في الأداء لهذا الدور الريادي.

7. دراسة خالد عبد الله الديهان واخرون(2018)، تحت عنوان **تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية في جامعة الكويت(2013-2017)**[1]: هدفت هذه الدراسة الى التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية (2013-2017) في جامعة الكويت. إذ تم استخدام المنهج الوصفي، وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت، وبلغت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية 229 عضو هيئة تدريس، ولتحقيق الهدف من الدراسة ولجمع البيانات تمّ بناء استبانة تكونت من 52 عبارة موزعة على خمسة مجالات هي: خدمة المجتمع، التعليم لمرحلة البكالوريوس، التعليم لمرحلة الدراسات العليا، تنمية مهارات الطلبة، البحث العلمي.

وكان من نتائج الدراسة الرئيسة أنّ درجة فاعلية الخطة الاستراتيجية لجامعة الكويت(2013-2017) التي قدرها أعضاء هيئة التدريس فيها كانت متوسطة في جميع مجالات الخطة. كما اشارت النتائج الى أنّ أكثر مجالات الخطة الاستراتيجية لجامعة الكويت(2013-2017) فاعلية هي خدمة المجتمع، واقلها البحث العلمي، وتبين وجود فروق في تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 لمتغير الجنس لصالح الذكور في مجال التعليم لمستوى البكالوريوس، ولمتغير الرتبة الاكاديمية لصالح رتبة أستاذ في جميع مجالات الدراسة، ولمتغير طبيعة الكلية لصالح الكليات العلمية في جميع مجالات الدراسة ما عدا خدمة المجتمع.

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بالآتي:

- ✓ أن تقوم إدارة جامعة الكويت بتوجيه المزيد من الجهود لتنفيذ جميع محاور الخطة الاستراتيجية حيث كانت درجة الموافقة على فاعليتها متوسطة بشكل عام؛

(1) لمزيد من الشرح انظر المرجع خالد عبد الله الديهان واخرون، رقم [15].

- ✓ أن تعمل إدارة الجامعة بشكل تفصيلي بتوجيه جهودها لجوانب مجال البحث العلمي؛
- ✓ أن تعمل إدارة الجامعة على زيادة فاعلية جوانب محددة مثل: برامج براءات الاختراع المسجلة، والدور الإعلامي للجامعة؛
- ✓ أن تشرك الجامعة فئات أعضاء هيئة التدريس الذين كان شعورهم أقل بفاعلية الخطة الاستراتيجية في أنشطتها المختلفة، وخصوصا أعضاء هيئة التدريس الإناث وذوي الخبرة الأقل والرتبة الأقل ومن الكليات الإنسانية؛
- ✓ ضرورة توثيق التعاون بين عمادة خدمة المجتمع بجامعة الكويت ومراكز خدمة المجتمع بالجامعات الخليجية والإقليمية لتبادل الخبرات؛
- ✓ إجراء دراسات أخرى على جوانب أخرى من التخطيط الاستراتيجي بجامعة الكويت.

الدراسات الأجنبية

وتتمثل في:

1. دراسة John Cowan(1985)، تحت عنوان **Effectiveness and efficiency in higher education** [1]: تناولت هذه الدراسة المفاهيم الأساسية للكفاءة والفاعلية في التعليم العالي وفق الاتي:

- ✓ تحديد مصطلحي الكفاءة والفاعلية؛
- ✓ تحديد استخدامهما المحتمل، من خلال مجموعة من الأمثلة البسيطة؛
- ✓ توضيح اهمية التمييز بين الفاعلية والكفاءة، وقياس مكونات العمليات التعليمية لمؤسسة التعليم العالي يكون من خلال مؤشرات موضوعة من قبل مؤسسة التعليم العالي ذاتها، وليس السعي وراء اعتماد القيم العالمية التي هي ناجمة عن دورات أو ادارات.

2. رسالة دكتوراه مقدمة من طرف Gene C. Couch(1997)، تحت عنوان **A Measurement of Total Quality Management in Selected North Carolina Community Colleges**[2]: كان التركيز الأساسي لهذه الدراسة هو تحديد مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (TQM) في كليات مجتمع ولاية كارولينا الشمالية المختارة، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق في استجابات الإداريين وأعضاء هيئة التدريس. بالإضافة إلى ذلك، تناولت هذه الدراسة تأثير بعض العوامل الشخصية والعوامل التنظيمية على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات المجتمع المختارة بولاية كارولينا الشمالية؛ العوامل الشخصية هي: العمر والجنس والعرق ومدة التوظيف، والعوامل

(1) لمزيد من الشرح انظر المرجع John Cowan، رقم [16].

(2) لمزيد من الشرح انظر المرجع Gene C. Couch، رقم [17].

التنظيمية هي: فترة الالتزام بإدارة الجودة الشاملة، مكان الكلية وحجمها، المشاركة في تجمع الجودة لكارولينا. وعلاوة على ذلك، جمعت الدراسة أيضا بيانات حول النتائج الإيجابية والسلبية الناجمة عن TQM والجودة.

تمّ الحصول على بيانات هذه الدراسة من أداة المسح التي استندت على جائزة الجودة الوطنية مالكوم بالدريدج. تم إرسال أداة المسح إلى ثمانية مدراء يعملون بدوام كامل وثمانية أعضاء هيئة تدريس بدوام كامل من 29 كلية بولاية كارولينا الشمالية، ومن خلال هذه الإجابات تم إعادة النظر بالأداة، ليوزع الاستبيان بصيغته النهائية على 400 شخص، وقد كان عدد الاستبانات الصالحة 368 فقط.

لتحليل البيانات تمّ استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) . واعتماد مستوى معنوية يقدر بـــ 0,05 لجميع الاختبارات الإحصائية. بعد تحليل الإجابات توصل الباحث إلى الاتي:

- ✓ هناك مستويات مختلفة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة بين كليات المجتمع المحددة في هذه الدراسة؛
- ✓ هناك فرق بين اتجاهات الإداريين وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتطبيق إدارة الجودة الشاملة؛
- ✓ طول مدة التوظيف تعتبر عاملاً في تحديد اتجاهات افراد العينة فيما يتعلق بمدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة؛
- ✓ العمر والجنس والعرق ليست عوامل محددة لاتجاهات أفراد العينة فيما يتعلق بتنفيذ إدارة الجودة الشاملة؛
- ✓ إنّ فترة الالتزام بإدارة الجودة الشاملة، مكان الكلية وحجمها، المشاركة في تجمع الجودة لكارولينا الشمالية ليست عوامل محددة لاتجاهات تطبيق إدارة الجودة الشاملة؛
- ✓ النتائج الإيجابية التي ينظر إليها على أنها ناجمة عن إدارة الجودة الشاملة، تتمثل في: مبادرات الجودة وشملت تحسين الاتصال، وتحسين نظم الدعم، وخدمة العملاء، وزيادة المشاركة في التخطيط وصنع القرار؛
- ✓ النتائج السلبية التي اعتبرت أنها ناجمة عن إدارة الجودة الشاملة، تتمثل في: الكثير من الوقت الضائع للعمل الزائد، والأوراق التي لا نهاية لها.

3. دراسة Marco A. Murioz(1999)، تحت عنوان **Total Quality Management in Higher Education: Lessons Learned from an Information Technology Office**[1]: موضوع هذه الدراسة يدور حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة (TQM) في مكتب تكنولوجيا المعلومات - the Information Technology Office (IT) -التابع لجامعة لويزفيل منذ خريف عام 1992.

(1) لمزيد من الشرح انظر المرجع Marco A. Murioz، رقم [18].

تحتوي هذه الدراسة على مراجعة نظرية مفصلة للعلاقة بين إدارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي. ولتحقيق اهداف الدراسة اعتمدت على التحليل الوصفي، والذي تضمن أسلوب تحليل المقابلات، وتحليلات المستندات، وملاحظات المشاركين.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة الاتي:

- ✓ إدارة الجودة الشاملة تحدث فرقا في أسلوب مكتب إدارة تكنولوجيا المعلومات، وفي جامعة لويزفيل ومؤسسات التعليم العالي ككل؛
- ✓ قد ساعدت إدارة الجودة الشاملة مكتب إدارة تكنولوجيا المعلومات في إنشاء فريق مجلس الجودة، وتدريب المديرين والموظفين في فريق العمل، وإنشاء عمليات التغذية المرتدة، ومحاولة تحسين الخدمات باستمرار لعملائهم؛
- ✓ بالنسبة لعملية تنفيذ إدارة الجودة الشاملة؛ تتطلب إدارة الجودة الشاملة أهدافًا واستراتيجيات وإجراءات واضحة، إلى جانب فهم الصعوبات التي يمكن ان تحدث عند التنفيذ، وهي صعوبات ناجمة عن أسلوب إدارة مختلف في نواح كثيرة عن النمط التقليدي للإدارة؛
- ✓ إدارة الجودة الشاملة هي أداة إدارة مستقبلية في مؤسسات التعليم العالي.

4. رسالة دكتوراه مقدمة من طرف Seake Harry Rampa(2004)، تحت عنوان **The Relationship between Total Quality Management And School Improvement**[1]: حاول الباحث دراسة إشكالية اعتماد إدارة الجودة الشاملة ودورها في مسح الممارسات السلبية- والتي لوحظت بالخصوص في عدة مدارس بجنوب إفريقيا- لمؤسسات التعليم ، ومن خلال تحليله للبيانات المتحصل عليها من الملاحظة المباشرة وغير المباشرة، والمقابلات و189 استبيان موزع على الأساتذة، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج، اهمها نذكر الاتي:

- ✓ يمكن العثور على حلول ناجحة داخل وخارج المدارس؛
- ✓ يجب على المديرين البحث على نهج ناجح في حل المشاكل من خارج المدارس، والتعلم منها؛
- ✓ نموذج إدارة الجودة الشاملة يوفر إطار للتدخل في تحسين وضع المدارس، لكونه مرنا بما يكفي لاستيعاب الاختلافات فيها، وذلك فيما يتعلق بالاحتياجات ونقاط القوة والضعف.

(1) لمزيد من الشرح انظر المرجع Seake Harry Rampa، رقم [19].

5. دراسة Kamyar Golmohammadi واخرون(2014)، تحت عنوان **Relationship between Total Quality Management, Innovation and Customer satisfaction in Service Organizations**[1]: هذه الدراسة محاولة لإيجاد علاقة منطقية بين إدارة الجودة الشاملة (TQM) والابداع ورضا العملاء من خلال مراجعة العديد من الأبحاث الأخرى. وتحديد العديد من الممارسات في صناعة الخدمات التي قد تؤثر بأبعاد مختلفة على الابداع وتعزيز رضا العملاء. ومن أجل زيادة رضا العملاء، يمكن للمؤسسات تنفيذ ممارسات إدارة الجودة الشاملة والسعي لتحقيق الابداع.

تسلط هذه الدراسة الضوء على سبع ممارسات لإدارة الجودة الشاملة وهي: القيادة الادارية، مشاركة الموظفين، تمكين الموظفين، المعلومات والتحليل، التدريب والتعليم، التركيز على العملاء والاستمرارية. وبالإضافة إلى ذلك، فقد تم تفصيل الأبعاد الثلاثة للإبداع، وهي: انتاج الابداع، وعملية الابداع، وإدارة الابداع. ويمكن من خلال هذه الابعاد الثلاث تعزيز الفهم الصحيح للكيفية التي يمكن بها للمؤسسات تحقيق رضا العملاء عن طريق إدارة الجودة الشاملة، والأفكار والاعمال الإبداعية.

6. دراسة A. Bunglowala واخرون(2016)، تحت عنوان **A Total Quality Management Approach in Teaching and Learning Process**[2]: في هذه الدراسة تمّ التطرق الى دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة عملية التدريس والتعلم. وشرح نموذج PDCA كآلية للمنظمات التعليمية في كيفية تحفيز وإلهام المعلمين لتحقيق الإجراءات المناسبة للتحسين. وقد تمّ التوصل من خلال هذه الدراسة الى مجموعة من النتائج، وهي:

- ✓ نحن بحاجة إلى الإصرار على تحسين جودة كل عمل وتفاعل في إجراءات عملية التدريس والتعلم، على سبيل المثال تصميم الموضوعات والأهداف، والكتب، والاتصالات بين المدرسين والطالب؛
- ✓ من خلال ما يوفره تطبيق إدارة الجودة الشاملة؛ الوعي والقيادة والالتزام والتقييم والدوافع والتحسين المستمر، فإن إجراءات عملية التدريس والتعلم ستكون ذات فاعلية؛
- ✓ إنّ إدارة الجودة الشاملة أمر حاسم في تأكيد أن عملية التدريس والتعلم تقدم خدمات أفضل لعملائها الرئيسيين (الطلاب)؛
- ✓ من خلال توفير خدمات التعليم والتعلم عالية الجودة، تظهر المنظمات التعليمية جزءًا لا غنى عنه في نمو الاقتصاد الوطني، في العالم؛

(1) لمزيد من الشرح انظر المرجع Kamyar Golmohammadi واخرون، رقم [20].

(2) لمزيد من الشرح انظر المرجع A. Bunglowala واخرون، رقم [21].

✓ سيكون باستطاعة النظر لنموذج نظام إدارة الجودة الشاملة كنموذج متكامل أن يدفع بشكل كبير الى تحقيق أهداف الجودة التي وضعتها كل مؤسسة للتدريس العالي والتعلم.

علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

تتلخص علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية في النقاط الاتية:

✓ إنّ الدراسات السابقة الذكر تتميز بتنوعها؛ بحيث تضمنت دراسات نظرية ودراسات ميدانية، وقد تمّ اختيارها بناء على علاقتها بمتغيرات الدراسة الحالية؛

✓ بغرض تسليط الضوء على كل متغير في سياق زمني وتراكم معرفي متدرج وبغية استكشاف مفهوم كل متغير، والوقوف على أدوات قياسه؛ تمّ مراجعة معظم الدراسات السابقة الذكر حتى نستطيع توضيح مشكلة البحث وتحديد الخطوط العريضة لأداة الدراسة؛

✓ تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة الذكر، والتي تطرقت الى مبادئ إدارة الجودة الشاملة، في أنّ الدراسة الحالية تقترح مجموعة مبادئ إدارة الجودة الشاملة اعتمادا على أهم المداخل الفلسفية لإدارة الجودة الشاملة؛

✓ تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في سعيها الى التعرّف على إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية وأثرها في فاعلية أنشطتها من وجهة نظر هيئة التدريس، وبذلك تُعدّ هذه الدراسة-في حدود علم الطالبة-الدراسة الوحيدة من نوعها؛

✓ إنّ انعدام الدراسات التي تطرقت إلى متغير تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة ومتغير فاعلية أنشطة الجامعة مجتمعين؛ يجعل من الدراسة الحالية استكمالا للدراسات السابقة.

ثامنا/ منهج البحث والأدوات والاساليب المستخدمة في الدراسة

منهج البحث

حتى نتمكن من الإجابة على الإشكالية، وبهدف الالمام بعناصر الدراسة اعتمدنا بصفة رئيسية على منهجين، هما:

✓ المنهج الوصفي: المنهج الوصفي " يعتمد على دراسة الواقع او الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا؛ فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة، ويوضح خصائصها، امّا التعبير الكمي فيعطي وصفا رقميا، ويوضح مقدار

الظاهرة، او حجمها، ودرجة ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى"[1]. لذا جرى استخدام المنهج الوصفي لكونه ملائم لتقرير الحقائق وفهم مكونات الموضوع واخضاعه للدراسة الدقيقة وتحليل ابعادها؛

✓ المنهج الاستقرائي: "يتمثل المنهج الاستقرائي في السير من الخاص الى العام، كما يشمل الاستقراء مختلف الاستنتاجات العلمية المستندة على الملاحظة او التجريب. ومعنى كلمة استقراء بحسب الترجمة للكلمة اليونانية Enay Wyn يقود؛ حيث تدل على حركة العقل للقيام بعمليات هدفها التوصل الى قانون او قاعدة كلية تحكم الفرعيات او التفاصيل التي تمّ ادراكها من قبل الافراد"[2].

فالمنهج الاستقرائي اذن هو الأنسب لإسقاط دراستنا وتعميمها على جميع الجامعات الجزائرية، لكونه يمنحنا الأدوات التي نستطيع من خلالها التوصل الى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد معارفنا عن الظاهرة المدروسة.

أدوات جمع البيانات والمعلومات

لقد تمّ اعتماد عدد من أدوات جمع البيانات والمعلومات وتحليلها للوصول الى النتائج النهائية للدراسة، وهي على النحو الاتي:

✓ المراجع والمصادر العلمية: وذلك من خلال الاطلاع على الادبيات العربية والأجنبية، من كتب ودوريات ورسائل وأطاريح جامعية وبحوث ذات العلاقة بطبيعة البحث، فضلا عن استعمال شبكة الانترنت في الحصول على ما يفيدنا في البحث، وكما هو مثبت في قائمة المراجع (والتي تمّ ترتيبها وفق استخدامها)؛

✓ الإستبيانة: أُعتُمد في الدراسة الميدانية على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، اذ تمّ عرض استبانة في صورتها الأولية للتحكيم على مجموعة من السادة الأساتذة، وبعد مجموعة من التعديلات تمّ الحصول على استبانة في صورتها النهائية. كما أُستُخدم مقياس ليكرت الخماسي لقياس توجهات الأساتذة فيما يخص أسئلة الاستبيان.

الاساليب والأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لتحقيق اهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب والأدوات الإحصائية –والتي رأت الطالبة انها مناسبة-باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية IBM SPSS Statistics 19 مع الاستعانة ببرنامجي:Minitab17 وبرنامج EXCEL 2013،

(1) انظر المرجع ذوقان عبيدات، رقم [22]، ص187.

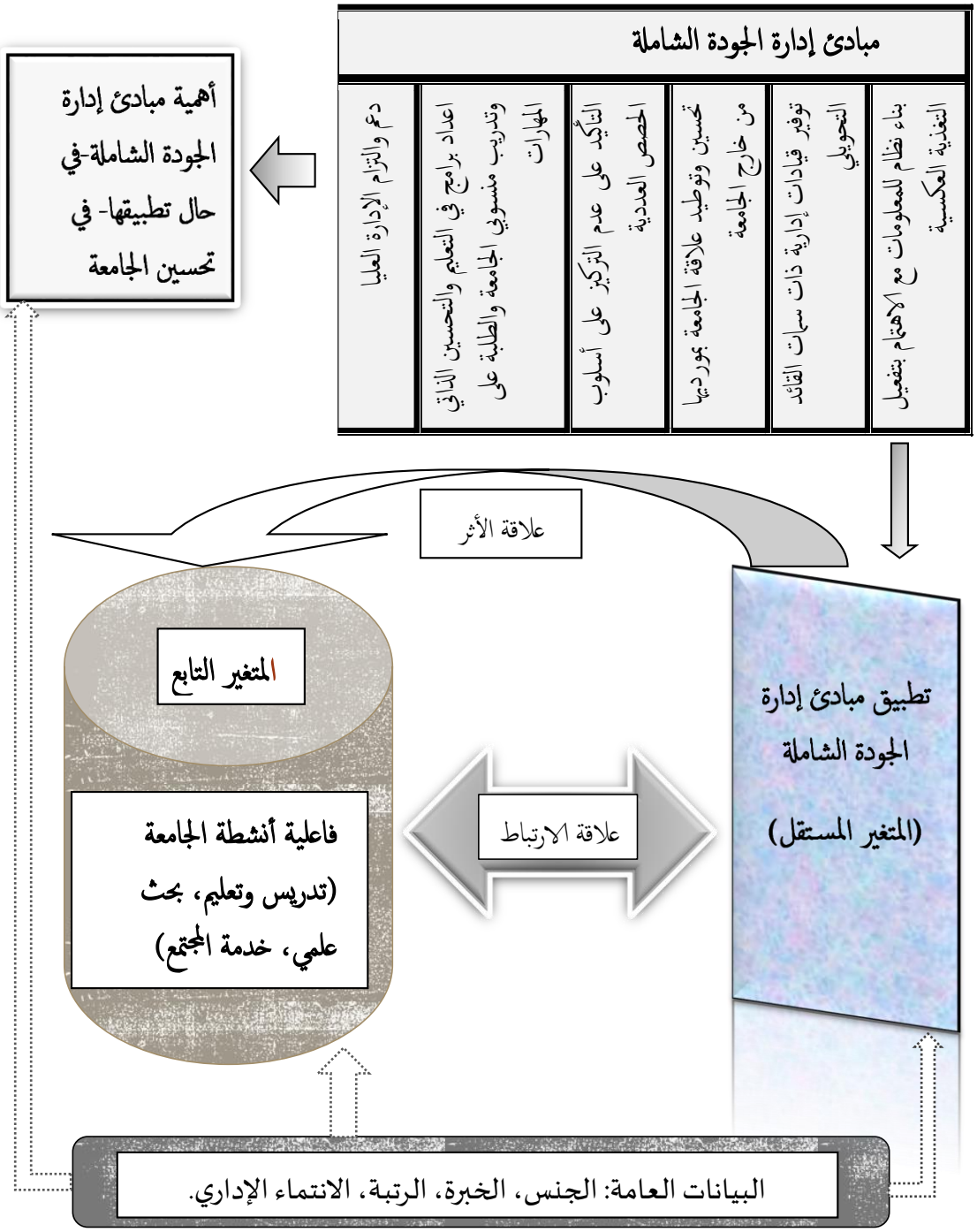
(2) انظر المرجع محمد عبيدات واخرون، رقم [23]، ص 48.

وذلك بعد ان تم ترميز وإدخال البيانات الى الحاسب الالي. وتتمثل الأساليب والأدوات الإحصائية المستخدمة من طرف الطالبة في هذه الدراسة في الاتي: التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الانحراف المعياري النسبي، معامل الارتباط الخطي الرتبي Spearman، معامل الفا كرونباخ، اختبار التوزيع الطبيعي، معامل الارتباط المتعدد، معامل التحديد، إحصائية فيشر لاختبار معنوية النموذج الكلية (F-test)، تحليل الانحدار الخطي البسيط، اختبار التباين الأحاديANOVA ، الاختبار الاحصائي Durbin-Watson، أسلوب الانحدار المتعدد (Multiple regession)، اختبار التعدد الخطي بين المتغيرات المستقلة من خلال معاملي Tolerance وVIF، اختبار Levene's Test، اختبار Student لمجموعتين مستقلتين، اختبار Kruskal-Wallis.

تاسعا / المخطط الافتراضي للدراسة

انّ الإشكالية المطروحة لهذه الدراسة وأهدافها تفرض علينا اعتماد متغيرين، وهما: تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة كمتغير مستقل (والذي بدوره يتضمن ست متغيرات فرعية)، وفاعلية أنشطة الجامعة كمتغير تابع. إضافة الى هذين المتغيرين الرئيسيين يوجد متغيرات ثانوية أخرى ضمن المخطط الافتراضي للدراسة، وتتمثل هذه المتغيرات في متغير أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة، والمتغيرات الوصفية العامة. ولتوضيح أكثر، ندرج المخطط الافتراضي للدراسة، وهو موضح في الشكل الاتي.

المخطط الافتراضي للدراسة



المصدر: من اعداد الطالبة

عاشرا / تقسيمات الدراسة واهم صعوباتها

تقسيمات الدراسة

بغية الإلمام بمختلف جوانب البحث قسمت الدراسة إلى اربعة فصول الى جانب كل من المقدمة والخاتمة، كما هو مبين في الآتي:

- الفصل الأول تحت عنوان الجامعة في مواجهة التحديات: فلتوضيح الأهمية التي تكتسي وجود الجامعة وضرورة تحديثها لمواكبة عصر يتميز بزخم وحّدّة التغيرات والتحديات التي تكتنفه، ارتأينا ان نتعرض من خلال هذا الفصل الى اربعة محاور. اول هذه المحاور تمثل في تعريف الجامعة، ليليه المحور الثاني والمعنون بأهداف الجامعة (مؤسسة للتعليم العالي)، والمحور الثالث تحت عنوان مفهوم أنشطة الجامعة وفاعليتها، واخر محاور هذا الفصل كان تحت عنوان أبرز التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي؛
- الفصل الثاني تحت عنوان حتمية تكييف مفهوم إدارة الجودة الشاملة للجامعة: إن التوسع الحاصل في عدد الجامعات على غرار مؤسسات التعليم العالي الأخرى نابع من أهمية التعليم العالي لبناء انسان قادر على مواجهة التحديات المستقبلية في ظل العولمة. ولبلوغ هذا الهدف لزاما على الجامعات ان تقوم بتبني الية لإدارة الجامعات، الية تحقق لها الوصول الى التغيير والتطوير المنشودين، ومن بين هذه الأليات إدارة الجودة الشاملة، والتي ارتأينا ان نتطرق لها في هذا الفصل من خلال خمس محاور.

ومن اجل التطرق الى مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعة (مؤسسة للتعليم العالي) في المحور الثالث، ارتأينا ان نتعرض أولا الى مفهوم الجودة في المحور الأول، والتطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة في المحور الثاني، امّا المحور الرابع والمحور الخامس فقد خصصا على الترتيب لـ: مراحل ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، الفرق بين إدارة الجودة الشاملة وكل من الإدارة التقليدية ونظام الجودة العالمي ISO 9000.

- الفصل الثالث تحت عنوان مقترح لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة اعتمادا على الفلسفات الرئيسية لإدارة الجودة الشاملة: لكي نستطيع التوصل الى فهم محدد ومعقول لما تعنيه تعريفات إدارة الجودة الشاملة، فقد يكون من المناسب تقديم مسحا مركزا للفلسفات الرئيسية التي أدت الى ظهور مصطلح إدارة الجودة الشاملة، ومن اجل الوصول الى هذا الهدف الى جانب تقديم مقترح لمبادئ إدارة الجودة الشاملة؛ تمّ التركيز على اهم رواد فلسفة إدارة الجودة الشاملة في ثلاث مجموعات، وبالتالي هذا الفصل قد تضمن أربعة محاور؛ الثلاث المحاور الأولى متعلقة بالمجموعات الثلاث، وهي: الرواد الأمريكان

الذين نقلوا الجودة إلى اليابان(ادوارد ديمينغ، جوزيف جوران، ارموند فيغنبوم)، ورواد اليابان(ايشيكاوا، تاقوشي)، والرواد الغربيون(والتر شيوارت، فيليب كروسبي، بيتر سنج).

امّا المحور الرابع فكان تحت عنوان مقترح لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة؛

- الفصل الرابع والأخير فهو تحت عنوان الدراسة الميدانية: هذا الفصل هو تواصل مع الأسس النظرية لفلسفة إدارة الجودة الشاملة وفاعلية أنشطة الجامعة، من خلال التطرق الى الجانب العملي وعرض واقع متغيرات الدراسة، ومستعينين في ذلك بوجهة نظر هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية. وقد تمّ التطرق في هذا الفصل من خلال ست محاور الى: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية، والتحليل الوصفي لبيانات الدراسة، وتحليل علاقة الارتباط البسيط بين المتغيرات المستقلة وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية، وتحليل علاقة التأثير بين المتغيرات المستقلة وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية باستخدام الانحدار الخطي البسيط، وتحليل الانحدار الخطي لفاعلية انشطة الجامعة على تطبيق مبادئ TQM باستخدام الانحدار المتعدد، ودراسة الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا للمتغيرات الوصفية العامة عند مستوى معنوية فرضي يساوي 0,05.

ونشير هنا الى انّنا اعتمدنا على الإشارة للمراجع حسب تناولها وكذا سردها في قائمة المراجع.

اهم صعوبات الدراسة

عند إعداد هذه الدراسة واجهتنا العديد من الصعوبات، أهمها:

- ✓ يُعد مفهوم الفاعلية، مفهوم معقد ومتعدد الابعاد ومحير، الى جانب صعوبة وضع تعريف محدد له وقياسه، وذلك لأنه بناء حرج في المنظمة عموما؛
- ✓ كثرة الكتابات في إدارة الجودة الشاملة أدت الى تعدد وجهات النظر بتعدد الكتابات، مما أدى الى صعوبة حصر مبادئ إدارة الجودة الشاملة؛
- ✓ عدم استرداد الردود حول الاستبيان بصيغته الأولية من قبل بعض المحكمين، أدى الى إعادة توزيعه مرة أخرى على مجموعة أخرى من المحكمين، وبالتالي تطلب ذلك الكثير من الوقت-من جانفي 2017 الى ديسمبر 2017-والجهد؛
- ✓ عدم وجود استجابة من طرف الكثير من المعنيين بملأ الاستبيان حتى قبل الاطلاع عليه بحجة الانشغال؛
- ✓ عدم تجاوب الكثير من أساتذة الكليات العلمية والتقنية بحجة انّ الاستبيانات من الأمور الغريبة عن مجال دراساتهم واهتماماتهم؛

- ✓ السعي لتقليل خطا المعاينة دفعنا الى توزيع أكبر عدد ممكن من نسخ الاستبيان على مفردات المجتمع، والذي بدروه يتميز بالحجم الكبير، ممّا زاد الحاجة لبذل جهد ووقت كبيرين؛
- ✓ عدم جدّية الكثيرين من هيئة التدريس في الإجابة عن أسئلة الاستبيان ادّى الى وجود الكثير من القيم الشاذة (إجابة واحدة لجميع العبارات)؛
- ✓ التوزيع الجغرافي لعينة الدراسة الى جانب تعدد مسؤولياتها؛ صعب من عملية توزيع الاستبيان.

الفصل الأول: الجامعة في مواجهة التحديات

أولا/تعريف الجامعة

ثانيا/ اهداف الجامعة (مؤسسة للتعليم العالي)

ثالثا/ مفهوم أنشطة الجامعة وفاعليتها

رابعا/ أبرز التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي

تمهيد الفصل الأول

تضطلع الجامعة على غرار مؤسسات التعليم العالي الأخرى "-بوصفها قمة الهرم التعليمي-بدور ريادي ومسؤولية كبرى في تحقيق التقدم التقني، وتنمية الموارد البشرية والموازنة بين الحفاظ على الهوية الذاتية والانفتاح على المجتمع العالمي، إضافة الى التعامل مع مختلف قضايا العصر. كما أصبحت الجامعات في عالمنا المعاصر مصنعا للعناصر الفاعلة في المجتمع، وأحد أدوات التغيير في الواقع الاجتماعي والفكري والسياسي في اتجاه المستقبل، والتي تتحمل مسؤولية النهوض بالأمة، والدفاع عن مكتسباتها ومجابهة التحديات التي تواجهها، وبناء صرحها الاقتصادي والفكري على أسس علمية ومنهجية سليمة، وتطوير مسيرتها لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي"[1].

ولتوضيح الأهمية التي تكتسي وجود الجامعة وضرورة تحديثها لمواكبة عصر يتميز بزخم وحّدّة التغيرات والتحديات التي تكتنفه، ارتأينا ان نتعرض من خلال هذا الفصل الى المحاور التالية:

- أولا/تعريف الجامعة؛
- ثانيا/ اهداف الجامعة (مؤسسة للتعليم العالي)؛
- ثالثا/ مفهوم أنشطة الجامعة وفاعليتها؛
- رابعا/ أبرز التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي.

(1) انظر المرجع عدي عطا حمادي، رقم[24]، ص5.

أولا/تعريف الجامعة

اخذ مصطلح جامعة University من الكلمة اللاتينية Universitas [1] و التي "تعني الاتحاد او التجمع الذي يضم أقوى الأسر نفوذا في المجال السياسي في المدينة من أجل ممارسة السلطة"[2].

كما ان المدلول العربي لكلمة جامعة يعني التجميع والتجمع، وهذا يعتبر ترجمة دقيقة للكلمة الانجليزية University [3].

يرى الكثير من رجالات الجامعات ان الجامعة ذات رؤى مختلفة فمنهم المتفائل او المتشائم، ومنهم أيضا ذو الرؤية الوحدوية او النظرة المتكاملة، ومنهم أيضا من يراها انها ذات وظائف متعددة او ذات وظيفة واحدة وهدف واحد ... وهكذا. لذا فالجامعة تم النظر اليها من مداخل متنوعة يمكن تصنيفها الى المداخل الجزئية لتشغيل الجامعة او المداخل المتكاملة متعددة الأهداف[4]، ومن تلك المداخل ما يلي:[5]

- ✓ النظر الى الجامعة كمنظمة تنتهج اليات التجربة والخطأ؛
- ✓ تشغيل الجامعة كوحدة إنتاجية تسعى للكفاءة؛
- ✓ النظر الى الجامعة كمؤسسة تحقق العلاقات الإنسانية؛
- ✓ الجامعة كهيكل اجتماعي مركب ومعقد؛
- ✓ الجامعة كمنظومة سلوكية؛
- ✓ الجامعة كمراكز لاتخاذ القرار؛
- ✓ الجامعة تدار بتحليل المنظومات والتصدي لمشاكل المجتمع؛
- ✓ الجامعة كخلية تسعى للحلول المثالية بعيدا عن العشوائيات؛
- ✓ الجامعة كمشروع خيري لا يستهدف الربح؛
- ✓ الجامعة كمنظومة ديناميكية تحقق التوازن والتكامل مع المجتمع للتنمية.

(1) انظر المرجع Wikipédia، رقم [25].

(2) انظر المرجع محمد منير مرسي، رقم[26]، ص9.

(3) انظر المرجع محمد منير مرسي، رقم[26]، ص9-10.

(4) انظر المرجع النجار فريد راغب، رقم[27]، ص119.

(5) انظر المرجع النجار فريد راغب، رقم[27]، ص119.

من خلال ما سبق ذكره نستنتج ان تعريف الجامعة اصطلاحا قد تعدد واختلف من وجهة نظر العلماء والمفكرين بتعدد الاهداف والواجبات الموكلة الى الجامعة واتساع افاق نظراتها، فمنهم من يعرفها -بحكم كونها احدى مؤسسات التعليم العالي- على انّها "مؤسسة تعليمية يلتحق بها الطلاب بعد اكمال دراستهم بالمدرسة الثانوية، والجامعة اعلى مؤسسة معروفة في التعليم العالي"[1].

وفي إطار هذا السياق يمكن تعريف التعليم العالي وفقا لنص الاتفاقية الخاصة بالاعتراف بدراسات وشهادات التعليم العالي ودرجاته العلمية بالدول العربية لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو*) على أنّه: [2]

جميع أنواع التعليم والأبحاث التي تتم في مرحلة ما بعد الثانوية، وهذا النوع من التعليم هو مفتوح لجميع الأشخاص الذين حصلوا على دبلوم أو شهادة تثبت أنهم أتموا بنجاح دراستهم في المرحلة الثانوية أو ما يعادلها وفقا للشروط المنصوص عليها لهذا الغرض من قبل الدولة المعنية.

ان "الطريقة العادية لتمييز الجامعات عن أنواع اخرى من مؤسسات التعليم العالي تتمثل في المدى الواسع من المقررات الدراسية التي تقدمها الجامعات. ويوفر النمط السائد في الجامعة فرصا كثيرة للطلبة للتخصص في حقول العلوم (الفيزياء، الكيمياء، الجيولوجيا، علم الحيوان، علم الفلك)، والعلوم الاجتماعية (علم النفس، علم الاجتماع، علم الإدارة، الاقتصاد، التربية)، والعلوم الإنسانية (التاريخ، الفلسفة، الادب، اللغات)، الفنون الإبداعية (الرسم، الموسيقى، الدراما) وغيرها"[3].

في قاموس اللغة الإنجليزية أكسفورد، ورد تعريف الجامعة على أنها: [4]

مؤسسة على اعلى مستوى من التعليم وتمكنك من الدراسة للحصول على درجة علمية او القيام بالبحث.

كما انه "وفقا لتصور تالكوت بارسونز (Talkott Parsons) فإنه يمكن تصور الجامعة نسقا فرعيا يرتبط بالأنساق والتنظيمات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، كما تعتبر الجامعة المؤسسة العلمية والأكاديمية التي تزود سوق العمل بالتخصصات والموارد البشرية اللازمة لمتطلبات التنمية الشاملة في المجتمع، فهي من وجهة نظره تعتبر التنظيم الأم لكل التنظيمات الأخرى"[5].

---

(1) انظر المرجع هاشم فوزي دباس العبادي واخرون، رقم [4]، ص62.

* UNESCO : United Nations Educational ,Scientific and Cultural Organization

(2) انظر المرجع UNESCO، رقم[28].

(3) انظر المرجع هاشم فوزي دباس العبادي واخرون، رقم [4]، ص62.

(4) انظر المرجع Oxford Learners Dictionaries، رقم[29].

(5) انظر المرجع غربي صباح، رقم [30]، ص46.

كما تعرف على انها "مؤسسة تربوية تقدم لطلابها الحاصلين على شهادة الثانوية العامة وما يعادلها تعليما نظريا معرفيا ثقافيا يتبنى اسسا أيديولوجية وإنسانية يلازمه تدريب مهني، يهدف الى اخراجهم للحياة العامة كأفراد منتجين، فضلا عن مساهمتها في معالجة القضايا الحيوية التي تظهر على فترات متفاوتة في المجتمع وتؤثر على تفاعلات هؤلاء الطلاب المختلفة"[1]. فالجامعة اذن وفق ابراهام فليكسنر (Abraham Flexner) "لا توجد خارج النسيج الاجتماعي لحقبة ما، بل هي في داخله، مثلها مثل المؤسسات الإنسانية الأخرى كالكنيسة او الحكومات او المنظمات الخيرية، وما الجامعة الا تعبير عن العصر وعامل مؤثر في الحاضر والمستقبل "[2].

وهناك من يرى بان الجامعة "مؤسسة علمية مركبة ومعقدة، وظيفتها الرئيسية انماء المعرفة بشتى اشكالها والمحافظة على الحضارة-وبالتالي المحافظة على الشعوب والأمم-واغناء واثراء المجتمع البشري"[3].

ويمكن تعريف الجامعة "بانها تنظيم معلوم تدعمه أنظمة عمل مختلفة، بما يعينها على القيام بوظائفها الرئيسية (العملية التعليمية والبحث العلمي)، التي تمكنها من تكوين كفاءات في مختلف التخصصات بموجب الدرجات العلمية التي تمنحها لطلابها المتخرجين. او انها بيئة علمية تتخذ من البحث العلمي والتعليم والتربية *منهجيتها في أداء وظيفتها التي تستمد من رسالتها التي أنشئت من اجلها"[4].

كثيرون هم من يظنون أن التعليم وحده يرتقي بالإنسان إلى الكمال وينمي جميع جوانبه مثل النمو الروحي والأخلاقي وما إلى ذلك. إلا ان عملية التعليم إذا زالت عنها السمة التربوية أصبحت مجرد حشو وتكديس لمعلومات ومعطيات لا تمكننا من تغيير سلوك الفرد او تعديله او الاحجام عنه او الحث

(1) انظر المرجع وفاء محمد البرادعي، رقم[31]، ص290.

(2) انظر المرجع ناصر الحجيلان، رقم [32].

(3) انظر المرجع ابراهيم يوسف جبريل العطار، رقم[33]، ص54.

* " التربية هي عمليه تنمية متكاملة لكافة قوى وملكات الفرد، بمختلف الأساليب والطرق، ليكون سعيداً وعضواً صالحاً في مجتمعه، وهي بذلك تشمل جميع جوانب شخصيته: الروحية والعقلية والخلقية والاجتماعية والوجدانية والجمالية والبدنية. أمّا عمليه التعليم فهي - كجزء من العملية التربوية الكاملة -ترمى أساساً إلى تنمية عقل الفرد وتمكينه من اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لحياته، ودرايته بعلم ما، أو فن ما، أو حرفة أو مهنة ما ونحو ذلك. وهكذا يتضح أن عملية التربية أكثر وأوسع شمولية وتكاملية من عملية التعليم، إذ أن هدف التربية يتجه إلى تنمية وصقل جميع جوانب الشخصية الإنسانية بما يكوّن في المجتمع أعضاء صالحين ذوي مواهب وقدرات وخبرات وكفاءات جيدة، متعاونين متآزرين، سعداء ذوي نظرة إيجابية للحياة، قادرين على مساعدة وإسعاد أسرهم وأقربائهم وإعانة بقية أفراد مجتمعهم، حريصين على القيام بواجباتهم الإنسانية تجاه غيرهم". انظر المرجع المكتب التعاوني للدعوة وتوعية الجاليات بالربوة بمنطقة الرياض، رقم[34].

(4) انظر المرجع مختار حديد، رقم [35]، ص36.

عليه او الحفاظ عليه وفقا للهدف المرغوب في تشكيل الشخصية، والحاجة الماسة تظهر دائماً للمربي الكامل الذي يمكنه القيام بعمليتي التربية والتعليم معا[1].

"ومن الأدلة على ذلك أن ارتفاع معدل نسبة التعليم في المجتمعات لم يؤد إلى إقلال الشرور والجرائم، وإننا نرى اليوم أن نسبة الفساد لدى المتعلمين لا تقل عما لدى غير المتعلمين، وبخاصة إذا رأينا ما صدر من الفساد والجرائم من كبار المتعلمين ومن الموظفين والمسئولين حتى في أكثر الدول تقدماً في المجالات العلمية، نقتنع عندئذ تماماً بأن مجرد حشو الأذهان بالمعلومات المقررة لا يؤدي إطلاقاً إلى إصلاح النفوس، وإلى الرقي الروحي والأخلاقي والاجتماعي، ويفسر ذلك أيضاً ظاهرة الغش وعدم التمسك بالقيم الإسلامية لدى المتعلمين بصفة عامة"[2].

هناك من ينظر للجامعة على انها مؤسسة تعنى بصناعة المعرفة وتوزيعها وتطبيقها لهذا يعرفها على انها "فضاءا معرفيا تطرح فيه الأفكار العلمية بمختلف اتجاهاتها وطبيعتها حيث تمثل المكان الذي تبرز فيه العلاقات العلمية والقدرات المعرفية التي تعكس المستوى الذي بلغته طاقاتها بما حققته من مكتسبات. فالجامعة كمؤسسة علمية تأتي في مقدمة المؤسسات التي تعنى بصناعة الأفكار التي بمقدورها غرس المفاهيم الفعالة لدى افرادها أولا وبقية المجتمع في مرحلة أخرى من خلال النشاطات المختلفة التي تقوم بها بهدف تحقيق التواصل الاجتماعي الذي يقضي على الحواجز الاصطناعية بينها والواقع القائم داخل المجتمع، نظرا لان هذه الأخيرة بحاجة ماسة لهذه المؤسسة لمشاركتها معاياشاته بغية تغييرها وتطوريها بما يؤدي الى تحقيق الرفاهية الفكرية من جهة والارتياح المادي من جهة أخرى"[3].

وفي إطار هذا السياق ينظر الى الجامعة على انها "حرم العقل والضمير" [4]، بما ان الضمير هو الحيز الأعمق الذي تثور فيه أخطر التوترات وتبنى فيه أجَّل الاختيارات، فان الجامعة هي حرم الضمير بسبب أن المعرفة التي تصنع مهما نمت وزادت تظل ناقصة وقد تنقلب فسادا ما لم تؤديها مناعة خلقية[5]. وتتأكد أهمية هذا المفهوم للجامعة (حرم الضمير) باعتبار الجامعة "إطار لتنظيم عملية نقل المعرفة من جيل الى جيل كما انها المؤسسة التي يمكن ان تقود عملية تنمية الرأسمال البشري"[6].

---

(1) انظر المرجع المكتب التعاوني للدعوة وتوعية الجاليات بالربوة بمنطقة الرياض، رقم[34].

(2) انظر المرجع المكتب التعاوني للدعوة وتوعية الجاليات بالربوة بمنطقة الرياض، رقم[34].

(3) انظر المرجع مصمودي زين الدين واخرون، رقم[36]، ص2.

(4) انظر المرجع رياض زكي قاسم، رقم [37]، ص 81.

(5) انظر المرجع رياض زكي قاسم، رقم [37]، ص81-82.

(6) انظر المرجع بلبركاني ام خليفة، رقم[38]، ص 3.

كما يعرفها الدكتور حسين محمد علوي "بانها نظام اجتماعي، اداري، مفتوح، فريد من نوعه"[1]، فهي:

- ✓ نظام: عبارة عن مجموعة عمل تتكون من عناصر ومفردات بشرية ومادية مجتمعة ببعضها بعضا وفي تفاعل، تحكمها علاقات محددة وقوانين شاملة، في نطاق معين. كما ان الأجزاء والعناصر والنظم الفرعية للنظام تشترك معا من أجل تحقيق هدف معين بأداء كل واحد منها وظيفتها في هذا النظام؛
- ✓ اجتماعي: لأنها نظام يرتبط بأحد أنماط السلوك الإنساني وهو التعليم والتربية، ومن خلاله تتولد مجموعة من العادات والقيم وأنماط تفاعلات (أنماط ثقافية، علاقات التواصل، التبادل، علاقات القوى، الصراع...) للسلوك الانساني بين أساتذة وطلبة وعمال لتحقيق اهداف معينة واجتماعية للنظام، والتي بها يحقق وظيفته للبناء الاجتماعي؛
- ✓ إداري: "كونه يحتوي على هيكل إداري، يوضح اختصاصات وصلاحيات متخذي القرارات فيه"[2].
- ✓ مفتوح: لان الجامعة تملك حدودا تمكننا من تحديدها وتفصيلها عن البيئة الخارجية، ولكنها تتفاعل باستمرار مع الوسط المحيط بها رغم وجود هذه الحدود. فهي تتبادل المدخلات والمخرجات مع محيطها وتؤثر وتتأثر به، وان العلاقات المتبادلة بين الجامعة والمحيط عنصر رئيسي للنظام المفتوح، فهي تحتاج بعض المدخلات من محيطها لتقوى على الاستمرار وتعطي من منتجاتها لهذا المحيط كنتيجة للعمليات والوظائف التي تقوم بها؛
- ✓ فريد من نوعه: لأنه نظام يقع على قمة النظام التعليمي في المجتمع، ويعتبر اداته لإحداث التغيير والتنمية والقيادة الفكرية لمؤسساته المختلفة لكونه يضم نخبة المجتمع من الأكاديميين والباحثين في مختلف المجالات.

كما يعرفها علماء التنظيم التربوي على انها "مؤسسة تكوينية انشاها المجتمع الذي تنشط فيه ولأجله، وتتفاعل معه سعيا نحو تحقيق هدفه في حدود طبيعتها وامكانياتها"[3]. ومنه فأي مجتمع ينشئ جامعة فهو ينشئها "بناءا على مشاكله الخاصة وتطلعاته واتجاهاته السياسية، الاقتصادية، والاجتماعية، ومن ثمة تصبح الجامعة مؤسسة تكوين، لا تحدد أهدافها واتجاهاتها من جانب واحد، من داخل جهازها، بل تتلقى هذه الأهداف من المجتمع، الذي تقوم على أساسه، والذي يعطيها هو وحده

(1) ا انظر المرجع يوسف جوادي، رقم[39]، ص 32.

(2) انظر المرجع يوسف جوادي، رقم[39]، ص 32.

(3) انظر المرجع لونيس علي واخرون، رقم[40]، ص1.

حياة ومعنى ووجود"[1]، وفي هذا الإطار نؤكد ان الجامعة تبقى مؤسسة تنشد الاستقلالية نظرا لطبيعة موضوع النشاط الذي تمارسه والذي يهدف أساسا الى انتاج المعرفة ونشرها. ولكن هذه الاستقلالية لا تفصلها عن المجتمع بشكل كلي بل تظل جزءا لا يتجزأ منه.

وتعرف ايضا الجامعة على انها تهدف الى "توفير تعليم متقدم لأشخاص على درجة من النضج، ويتصفون بالقدرة العقلية، والاستعداد النفسي، على متابعة دراسات متخصصة في مجال، أو أكثر من مجالات المعرفة"[2]، بما ان الجامعة تقدم مستوى عال من التعليم فلابد ان يتوفر في الراغبين الحصول عليه مستوى معين من التعليم و القدرة على التفكير لاستيعابه، بالإضافة الى استعدادات نفسية كالمثابرة و روح البحث فالذكاء وحده لا يكف لا بد من الجد و الاجتهاد، ليحصل في الأخير على شهادة في تخصص معين، الا ان الاتجاهات الحالية للتعليم العالي بصفة عامة والجامعي بصفة خاصة تدعوا الى التنوع والمرونة في وضع برامج الدراسات في هذا المستوى من التعليم بالإضافة الى المزاوجة بين أكثر من تخصص والاخذ بمفهوم التخصص الواسع لتلبية حاجة الافراد والمجتمع والسوق معا.

امّا من منظور المشرع الجزائري فالجامعة هي "مؤسسة عمومية ذات طبيعة علمية وثقافية ومهنية، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي .... [انيط لها] مهام التكوين العالي والبحث العلمي والتنمية التكنولوجية"[3]. اذن فالجامعة وفق هذا التعريف هي تحت وصاية الدولة، وهذه الأخيرة هي التي تحدد مهام الجامعة وفق أهدافها.

من خلال ما سبق يمكن ان نعرف الجامعة على انها: نسق تنظيمي مؤسس تعليمي وتربوي، يهدف الى انتاج ونشر ونقل المعرفة وتطبيقها. كما يمكن تلخيص اهم خصائصها فيما يلي:

- ✓ " مؤسسة اجتماعية تتحدد داخل البنية الاجتماعية لا بمعزل عنها؛ فهي على علاقة عضوية مع بنية المجتمع ككل. حتى وان كان لها كمؤسسة نسق خاص واستقلال نسبي فهي تابعة في بنيتها وتطورها لمجتمعها " [4]؛
- ✓ تعتبر الجامعة اهم التنظيمات الاجتماعية، كونها الرافد لكل التنظيمات الموجودة في المجتمع؛

(1) انظر المرجع مراد بن اشنهو، رقم[41]، ص3.

(2) انظر المرجع سعيد التل، رقم[42]، ص29.

(3) انظر المرجع الأمانة العامة للحكومة، رقم [43]، ص5-6.

(4) انظر المرجع بلحسين حواء، رقم [44]، ص104.

- ✓ "مؤسسة للثقافة ووسيلة للتغيير وكذلك ميدان للصراع الأيديولوجي "[1]؛
- ✓ "وسيلة للتكيف كما يقول توران: المجتمعات متغيرة والجامعة تحافظ على الاستمرارية داخل هذا التغير، خاصة انها تحافظ على البنية الاجتماعية الأساسية بتكيفها الى التحولات "[2]؛
- ✓ مؤسسة تعليمية وتربوية، تقع على قمة السلم التعليمي في المجتمع؛
- ✓ انيط لها ثلاث وظائف: التدريس والتعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع.

وكما يؤكد بسمان فيصل محجوب انّ للجامعة مجموعة خصائص تميزها عن غيرها من المؤسسات، تتمثل في:[3]

- ✓ يتسم محور نشاط الجامعة بانه ذو سمة اكاديمية بالدرجة الأساسية، مضمونها التعليم والبحث العلمي؛
- ✓ تعد الجامعة الحلقة المجتمعية الأكثر تماسا مع معطيات العلوم والمعارف والتطورات في ميادين اختصاصها واهتماماتها؛
- ✓ تعتبر الجامعة الموقع الأكثر حساسية في رسم معالم مستقبل موطنها، الذي تمده بالأطر البشرية والكفاءات والمهارات من خلال مخرجاتها، لذلك يقال اذا اردت ان تنزع سلاح دولة ما انزع سلاح تعليمها؛ حيث يعد التدخل في الشؤون التعليمية لدولة معينة بمثابة اعلان الحرب عليها؛
- ✓ يمثل الاستثمار في التعليم الجامعي استثمارا طويل الاجل لا تظهر نتائجه في الأمد القصير، كما يصعب قياسها وفق اليات حساب إيرادات الاستثمارات الأخرى؛
- ✓ لا يعد الربح بمفهومه التجاري محور اهتمام الجامعة، خاصة إذا كان تمويلها حكوميا او من جهات لا تهدف الى الربح؛
- ✓ تضم المؤسسة الاكاديمية الجامعة الى جانب العاملين فيها، المستفيدين من خدماتها المباشرة وهم الطلبة والذي يجب اعدادهم علميا وتربويا؛
- ✓ ترتبط الجامعة بنظيراتها من المؤسسات الجامعية الأخرى بصلات ذات طبيعة خاصة، تميل في العادة الى التعاون ولا تخلو أحيانا من المنافسة سواء كانت تلك المؤسسات وطنية او اجنبية؛

---

(1) انظر المرجع بلحسين حواء، رقم [44]، ص195.

(2) انظر المرجع بلحسين حواء، رقم [44]، ص195.

(3) انظر المرجع بوزيان العجال واخرون، رقم [45]، ص4-5.

✓ يعد الإنتاج المباشر للجامعة فكرا ومعارفا ومهارات، خاضعة لأصول مختلفة في تسويقها، وقبل ذلك في انتاجها عند المقارنة مع مؤسسات أخرى.

ثانيا/ اهداف الجامعة (مؤسسة للتعليم العالي)

ان من المؤكد اليوم هو ان الجامعة خاصة ومؤسسات التعليم العالي عامة كمؤسسة تعليمية تربوية، تحمل على عاتقها العديد من الرهانات التي تتعدى مجرد تلقين المعرفة، فاذا ربطنا بين هذا الحكم والحكم الذي فيه اعتبرنا الجامعة هي مؤسسة اوجدها المجتمع لتخدم أهدافه، وان أهدافها ماهي الاّ انعكاس لأهداف المجتمع، فإننا سنلاحظ اختلافات في الأهداف فيما بين الجامعات باختلاف مجتمعاتها. الا اننا يمكن ان نحدد مجموعة من الاهداف* لهذه المؤسسة التعليمية التربوية، والتي تفرضها المتغيرات المعاصرة والتحديات المحتملة، وفق علاقتها** بالمتعلّم والمعرفة والمجتمع.

ونؤكد في هذا الإطار ان غايات واهداف الجامعة لا بد ان تنبع من مدخل اعتبار الجامعة كمنظومة ديناميكية تحقق التوازن والتكامل مع المجتمع، فهذا المدخل يؤكد ان نشاط الجامعة يسمح بتحقيق أكبر إنتاجية للمجتمع وافضل تشغيل وكفاءة لمدخلات الجامعة واعلى فاعلية في تحقيق الأهداف والمرامي[1].

وفي إطار هذا السياق قد اعدت إدارة التربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ALECSO)*** اهداف**** مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، في ظل ما تواجهه من تحديات وفق العلاقة السابقة الذكر. "ومن الجدير ملاحظته ان هذا التصنيف يتوافق ويتقاطع مع ... تقرير اللجنة الدولية حول التربية في القرن الحادي والعشرين والذي يلخص الغايات القصوى للتعليم من منظور التنمية البشرية الشاملة بانها التعليم للمعرفة والتعليم للعمل والتعليم للعيش مع الاخرين والتعليم لإطلاق طاقات الفرد"[2].

---

* "يستخدم البعض مصطلحي [الغايات والاهداف] ... بشكل مترادف للدلالة على الأهداف".انظر المرجع همام عبد الخالق عبد الغفور واخرون، رقم [46]، ص179.

** كما يمكن تناول الغايات والاهداف وفق علاقتها بالأفراد والاقتصاد والمجتمع هذا الأخير الذي ينتفع بدرجة أكبر من الجامعة خصوصا ومؤسسات التعليم العالي عموما. لمزيد من الشرح انظر Hon. Alan Milburn، رقم[47]، ص13-15.

(1) انظر المرجع النجار فريد راغب، رقم [27]، ص119-120.

*** ALECSO : Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization

**** على الرغم من تعدد أهداف مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، والموضوعة من قبل إدارة التربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إلّا أن مضمون هذه الأهداف يتركز حول أنشطة الجامعة؛ تدريس وتعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

(2) انظر المرجع عبد الله بوبطانة واخرون، رقم [48]، ص95.

ان المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم قد صنفت الاهداف المتوخاة من مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية، ضمن وثيقة الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي، وفق ثلاث مجموعات رئيسية، كما يلي:

- ✓ الاهداف من حيث علاقتها بالمتعلّم؛
- ✓ الأهداف المتعلقة بالمعرفة؛
- ✓ الاهداف من حيث علاقتها بالمجتمع.

ونتعرض الى بعض من هذه الاهداف من خلال الاتي:[1]

1/ الاهداف من حيث علاقتها بالمتعلّم

ان الزبون المباشر للتعليم العالي والمتمثل في المتعلّم، يسعى من خلال تواجده في هذه المؤسسات ان يصل الى اهداف معينة، والتي يمكن تصنيفها كذلك الى ثلاث مجموعات، وهي:

- ✓ الأهداف المتعلقة بالمعرفة والفكر والمهارات؛
- ✓ الأهداف المتعلقة بالهوية الثقافية ومنظومة القيم والسلوك؛
- ✓ الاهداف من حيث علاقتها باكتساب المعيشة.

1-1/ الأهداف المتعلقة بالمعرفة والفكر والمهارات

نذكر من الأهداف المتعلقة بالمعرفة والفكر والمهارات، الاتي:

- ✓ توفير الحد الأدنى من المعارف والمعلومات في الموضوعات التي يدرسها المتعلم؛
- ✓ تمكين المتعلم من الحصول على المعارف، وترسيخ مفهوم التعلم المستمر بغرس في الفرد المتعلّم روح المثابرة وبذل الجهد، وتنمية أسلوبه ومهاراته في البحث عن المعرفة واكتسابها [داخل اسوار الجامعة او خارجها، خلال فترة تعليمه بها او عند انقضائها]. ليكون تعلمه مدى الحياة؛
- ✓ تمكين المتعلم من القدرة على النقد والإبداع والتطوير، وإدراك تداخل العلوم والمعارف وتولد حقول معرفية جديدة باستمرار، نتيجة لهذا التداخل والتفاعل مع معطيات الحياة المادية والاجتماعية والاقتصادية؛
- ✓ بالإضافة الى تمكين المتعلّم من النقطة السابقة، لابد من تمكينه أيضا من القدرة على التعامل مع التغير المستمر والتعقيد والتنافر الذي تمتاز به المعلومات والمعارف، بالإضافة

(1) انظر المرجع عبد الله بوبطانة واخرون ، رقم [48]، ص96-101.

الى رخاوتها(ضعفها) في بعض مراحل تطورها. وتزداد هذه الميزات حدَّة وتتجدد في مسيرة تطور العلوم والمعارف؛

✓ تسهيل الحصول على المعرفة وتنميتها، يستوجب اعداد متعلّم متمكن من مهارات استخدام وسائل تحصيل وتنمية العلوم والمعارف، ويشمل ذلك وسائل تقليدية وحديثة مثل المراجع والموسوعات ووسائل المعلوماتية وشبكات المعلومات الإلكترونية.

2-1/ الأهداف المتعلقة بالهوية الثقافية ومنظومة القيم والسلوك

نذكر من الأهداف المتعلقة بالهوية الثقافية ومنظومة القيم والسلوك، الاتي:

✓ تنمية الانتماء الثقافي للمتعلّم، وحفظ هذا الانتماء بتعريب التعليم العالي والعمل على جعل اللغة العربية لغة مواكبة للعلوم وليست لغة الشعر فقط، لتتمكن من تطوير التعليم العالي، وتوطيد اعتزازه بثقافته ومجتمعه وتنمية ولائه لوطنه وتكريس نفسه لخدمة مجتمعه؛

✓ اقتران تعزيز الذاتية الثقافية، بتقبل الثقافات الأخرى، واحترام الذاتيات المختلفة، وتعزيز سلوك وروح التفاهم والتعايش والمشاركة مع الثقافات والمجتمعات الأخرى الملتزمة بهذه التوجهات؛

✓ بناء شخصية إيجابية لمتعلّم يؤمن بقدرتها على المساهمة في تنمية مجتمعها وإصلاحه. فهو معتز بذاته ومدرك لقيمته الإيجابية في مجتمعه؛

✓ تعزيز قيم العمل والإنتاج والجدية والمثابرة والتنظيم لدى المتعلم من خلال توفير هذا النمط من القيم والسلوك في محيط التعليم، ومن خلال الممارسات المجتمعية والاقتصادية والسياسية والإدارية عامة؛

✓ تعزيز مجموعة من القيم الأخلاقية (قيّم الأمانة والموضوعية والنزاهة والعدل والإخلاص) من خلال سيادة هذا النمط من القيم بشكل تام ومتزامن في كل من محيط التعليم والمحيط الاجتماعي؛

✓ تعويد المتعلم على حرية النقد وابداء الرأي في القضايا الأخلاقية والثقافية والاجتماعية والمساهمة في اكتشاف علاجها ومواجهتها؛

✓ لابد للمتعلّم أن يعي ضرورة الجمع بين العمل والترفيه، وفي ذلك تكمن قيمة الحياة، دون ان يغالي في جانب على حساب الجانب الاخر، فالجمع بينهما يجب ان يكون جمعا متوازنا به يحقق توازنه النفسي؛

- ✓ تعويد المتعلم على تقدير قيم الحرية والديمقراطية والتعبير عن الراي واحترام الرأي الآخر.والتأكيد في الوقت نفسه على قيم الانضباط واحترام السلطة والتسلسل الإداري، والقدرة على استخدام أساليب الحوار والنقاش والإقناع وحسن الاستماع، وتجنب الخنوع والتوجه السلبي واللامبالاة؛
- ✓ ان التعلّيم المطلوب هو تعلّيم يركز على مناهج التفكيك والتركيب والمحاكاة وحث المتعلّم على روح البحث عن المعلومة والقدرة على التعلم الذاتي، بدل من التركيز على مناهج الحفظ والاسترجاع للمعارف المكثفة والركون على ما يمنحه الأستاذ فقط؛
- ✓ بناء المواطن المتنور والمسؤول الناقد القادر على توليد أفكار جديدة، والمحصن بقيم هويته الخاصة والثقة بالنفس جنباً إلى جنب مع التمسك بالقيم العربية الإسلامية الإنسانية وقيم التجدد البيئي، ويعني ذلك– فيما يعنيه– قدرة الخريج دائما على تجاوز فكره ومواقفه بأكثر من قدرته على نقد الآخرين، وقدرته على الاستماع أكثر من قدرته على القول، وقدرته على الاتصال البشري الواسع والمشاركة الاجتماعية أكثر من قدرته على إعلان موقفه؛
- ✓ قدرة الخريج على تخليق المعرفة الجديدة والمشاركة مع الجماعة والفرق البحثية الأكبر في تقييم المعرفة، والقدرة على ترويج الفكر والتسويق للأعمال البحثية وحل مشكلات التمويل والإدارة وتطبيق إجراءات المساءلة والمحاسبية.

3-1/ الاهداف من حيث علاقتها باكتساب المعيشة

لعل أبرز أهداف المتعلّم من التعليم العالي هو تمكنه من الحصول على عمل مناسب يعيش منه، ومن هذا المنطلق فإن بعض الأهداف المتعلقة بهذا الجانب تشمل:

- ✓ إعطاء المتعلّم المعارف والمهارات اللازمة للحصول على عمل يتناسب مع قدراته وتوجهاته؛
- ✓ ان الطبيعة المتغيرة للوظائف والمهن في هذا العصر تفرض تمكين المتعلم من الأدوات والوسائل اللازمة لتحسين وتنمية معرفتيه ومهارتيه الفكرية والسلوكية باستمرار، ليتمكن من الحصول على وظائف جديدة، ويكتسب حرف جديدة؛
- ✓ لحصول المتعلم على عمل لابد من تمكينه من القدرات والوسائل اللازمة للبحث عن مناصب للعمل بها، او خلق منصب للعمل به من خلال الأعمال الحرة والمشاريع والأفكار الابتكارية؛

- ✓ تمكين المتعلّم من التكيف والتعامل مع الاحداث والتقنيات والتكنولوجيا السريعة التغير في محيط عمله؛
- ✓ ان العولمة الاقتصادية وما تفرضه على كل من المستوى المحلي والعالمي تحتم على المتعلّم القدرة على التنافس والإنجاز في عالم العمل.

2/ الأهداف المتعلقة بالمعرفة

ازاء الوضع الذي تعيشه مؤسسات التعليم العالي بالدول العربية، فإن التأكيد على ضرورة قيام مؤسسات التعليم العالي بتحقيق الاهداف المتوقعة منها تجاه المعرفة والبحث العلمي، يعدّ أمرا ضروريا والتأكيد بصفة خاصة فيما يتعلق بالأهداف التالية:

- ✓ تطوير المناهج بصفة دورية ومستمرة، مع تخطي التقسيمات التقليدية للتخصصات، ومراعين في ذلك المنهجية والعمق العلمي؛
- ✓ مواكبة مستجدات العلوم والمعارف وتداخلها، وان تتضمن مناهج وبرامج التعليم العالي ما لا بد ان تتضمنه من التخصصات الجديدة العابرة للتخصصات التقليدية. والاهتمام بالبحوث والدراسات العابرة للتخصصات مثل علوم البيئة، والاحياء، والهندسة الوراثية، والدراسات السكانية، وتقانة المعلومات؛
- ✓ إدراك وحدة العلوم والمعارف، وإدراك العلاقات التبادلية فيما بينها، وشمول ذلك– في الحدود الموضوعية– للعلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانيات؛
- ✓ توفير تقنيات الاتصال والمعلوماتية والتمكن من التحكم فيها، والاستعانة بها للتمكن من العلوم والمعارف وتسهيل إجراء البحوث والدراسات؛
- ✓ التنوع في إنتاج البحوث من دراسات نظرية وتطبيقية في العلوم الطبيعية والإحيائية والعلوم الاجتماعية، والحرص على ان تكون انطلاقتها من أحدث المعارف المكتسبة على مستوى العالم حتى لا تكون تكرارا غير مفيد؛
- ✓ في إطار من التنافس العالمي الحاد في مجال المعارف والتقنيات، والمنعكس على وسائل الإنتاج واستخدام المعلومات. فالدول العربية بحاجة الى إضافات معرفية وتقنيات جديدة تنتفع بها في مسيرتها لتحقيق التنمية، لذا لابد من إعادة توجيه فهمنا وادراكنا لمعنى القيمة الحقيقية للبحوث والدراسات، والتي تكمن في هذه الإضافات المعرفية والتقنيات الجديدة؛
- ✓ التركيز على البحوث والدراسات ذات الأهمية الخاصة للمنطقة العربية مثل دراسات الطاقة بمختلف أنواعها، واستزراع الصحراء، واستخدام المياه المالحة، وتحلية المياه، ودراسات المياه عامة، والدراسات الهادفة إلى صيانة الموارد الطبيعية والمحافظة عليها،

وتنمية المقومات الغذائية الزراعية والحيوانية للمنطقة مثل الثروة السمكية والمواشي المتكيفة مع البيئة؛

✓ توفير الأطر القادرة على النقد والاستشراف في حركة البحث العلمي وتطوير المعرفة وتوفير الحرية الاكاديمية والاستقلالية-المسؤولة اجتماعيا واخلاقيا-اللازمتين لذلك.

3/ الاهداف من حيث علاقتها بالمجتمع

فيما يتعلق بالمجتمع فمن الأهداف المتوقع تحقيقها من التعليم العالي، نذكر الاتي:

✓ المساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية، وعلى رأسها الوفاء باحتياجات سوق العمل في جميع القطاعات على اختلاف أنواعها. ان احتياجات سوق العمل متنوعة وفي تغير مستمر، مما يتطلب اعداد فرد قادر على ان يتماشى مع هذا التغير والتنوع، بالتعليم والتدريب المستمرين. وهذا الامر يعني ان تكون برامج التعليم العالي متطورة باستمرار ومتنوعة وقصيرة وطويلة ومكثفة حسب الحاجة، وأن تعنى إلى جانب التخصصات التقليدية بالتخصصات الجديدة، وأساسيات التخصص والوظيفة، وتؤهل فرد له استعدادات على التعلم المستمر الذاتي والمتعدد المصادر. ولا يجب ان يعني هذا ابدا تفصيل برامج التعليم العالي على قياس احتياجات سوق العمل قصيرة الاجل وتبدلها في كل مرة، بقدر ما يعني الاهتمام بالتوجهات الكبرى لسوق العمل والتزام المرونة في نفس الوقت؛

✓ تقوية العلاقات المتبادلة بين مؤسسات التعليم العالي وجميع قطاعات المجتمع لتتلمس كل منهما احتياجات الأخرى، وتشارك الأخيرة الأولى في التخطيط لتلبيتها في مجال القوى العاملة والمعلومات والبحوث على حد سواء؛

✓ المساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية بإقامة علاقة مباشرة مع قطاعات الإنتاج والخدمات، من خلال البحوث والدراسات التطبيقية التي تصب بشكل مباشر في إيجاد حلول لمشكلات هذه القطاعات، لتساهم بذلك في جعلها أكثر فعالية وربحية وقدره على النمو والتطور والمنافسة الخارجية؛

✓ كما تشمل المساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية، قدرة التعليم العالي على إيجاد قاعدة موارد جديدة، بديلة للمصادر التقليدية للثروة، تقوم على كثافة المعلومات والمعارف العلمية والتنمية البشرية الشاملة، وضمان استمرار تلك القاعدة وتطورها من خلال التعلم مدى الحياة؛

✓ ان التعليم والصحة وغيرها من المجالات المكونة للتنمية البشرية ورأس المال البشري تستطيع تحقيق التنمية الشاملة وضمان استمرارها، لذا يستطيع التعليم العالي ان يشارك في تحقيق التنمية الشاملة مع باقي القطاعات من خلال توفير العاملين لهذا النوع من المجالات، بالإضافة الى إجراء البحوث والدراسات ووضع الحلول للمشكلات المجتمعية المتمثلة في الأمية أو ضعف التعليم، والأمراض والفقر والتخلف والتمييز المجتمعي غير العادل، والتدهور البيئي.

ثالثا/مفهوم أنشطة الجامعة وفاعليتها

من الأمور التي يمكن الانطلاق منها لتمييز النجاح عن الفشل في أنشطة الجامعات هي الفاعلية؛ فمن خلالها يمكن تقييم بعض النتائج التي تحققها الجامعات ومعرفة نقاط النجاح لتثمينها، وتحديد نقاط الفشل لتصحيحها، لذلك ارتأينا من خلال هذا المحور التعرض لمفهوم فاعلية أنشطة الجامعة.

1/ماهية أنشطة الجامعة (وظائف الجامعة)

على الرغم من تعدد أهداف الجامعة وتنوعها، إلا أن مضمون هذه الأهداف يتركز حول ثلاث انشطة رئيسية للجامعة. كما ان هذه الانشطة لم تظهر دفعة واحدة بالشكل الذي نعرفه الان، وانما قد تبلورت تاريخياً. لذا قبل ان نتطرق الى الانشطة الرئيسية للجامعة ارتأينا ان نتطرق اولا للمحة تاريخية عن تطور انشطة الجامعة، ليتم فيما بعد التطرق لهذه الانشطة.

1-1/ لمحة تاريخية عن تطور وظائف الجامعة

"شهدت الحضارات القديمة في بلاد الرافدين ووادي النيل والصين والهند وبلاد الإغريق والرومان، قيام تنظيمات بيروقراطية لكي تحقق أهدافا مختلفة، والدليل على ذلك الإنجازات العلمية التي توارثتها تلك الحضارات، حضارة بعد أخرى، ولا شك أن تلك التنظيمات قامت بفضل ما وصلت إليه المذكورة من تعليم عال ومتقدم"[1].

فقد ظهرت جامعة بيت مومي بالعراق وفي ذلك "يقول الأستاذ الدكتور عبد الجبار عبد الله ثاني رئيس لجامعة بغداد: قبل زهاء خمسة الآلف عام اقام البابليون اول جامعة عرفها التاريخ جامعة بيت مومي ولقد اقاموها في موقع تل حرمل الذي لا يبعد كيلو مترات قليلة عن بغداد. ولقد عملت تلك الجامعة ردحاً من الزمن. وتخرج منها مشهورو العلماء من المصريين واليونانيين وغيرهم. وفي تلك الجامعة

(1) انظر المرجع غربي صباح، رقم [30]، ص47.

وضع العراقيون القدماء اسس الجبر الحديث واكتشفوا اهم نظريات الهندسة المستوية وسموا في سائر علوم المعروفة آنذاك فبلغوا منها شأناً لم يبلغه أحد من قبلهم"[1]. كما ظهرت مدارس الغابات في الهند لتعليم البالغين والمراكز العليا في الصين*."كما استطاع افلاطون ... ان يأسس مدرسة [بأثينا عام 387 ق م] في بستان لبطل يسمى اكاديموس وسميت مدرسته تبعاً لذلك باسم الاكاديمية ... ظلت قائمة ما يقرب من عشرة قرون والى اليوم الذي امر الامبراطور جستنيان بإقفال المدارس الوثنية في العالم الروماني المسيحي عام 529 م. وكان افلاطون يبغي من تعليمه في الاكاديمية هدفاً سياسياً هو تكوين فئة من الفلاسفة المستعدين لنشر نظريات اجتماعية وسياسية في انحاء بلاد اليونان. كما كان له محاضرات يلقيها في الاكاديمية ومؤلفات اخرى كتبها للجمهور"[2].

هناك من الأمثلة في العصور القديمة-قبل القرن السادس عشر-الكثير التي تبين ان جامعة اليوم هي "الامتداد الطبيعي والمنطقي لمؤسسات التعليم المتخصصة والتي ظلت تتطور على مر السنين كحاضنة أساسية للمعارف الإنسانية من حيث الإنتاج والتطبيق، إذ أن جذورها التاريخية ضاربة في القدم"[3].

" بينما تعود الخبرة التاريخية الغربية بنشأة الجامعة ككيان مستقل إلى العصور الوسطى، خلال القرنين الحادي عشر والثاني عشر، فان دور ووظيفة الجامعة قد تبلوراً تاريخياً، وتحديداً في الغرب، حول محاور متواصلة بدأت بالتنشئة والتربية الدينية لرجال الدين وقادة الكنيسة، لتنتقل إلى دراسة القانون وإعداد وتجنيد النخبة السياسية، ثم يتسع دورها وتدريجيا ليتبلور، وبوجه عام، حول الاستجابة لاحتياجات المجتمع، وصولاً إلى المرحلة الراهنة المتمثلة في البحث عن المعرفة واقتفائها من أجل المعرفة من جانب، وتسخيرها لصالح الإنسان من جانب آخر"[4].

وفي هذا السياق، نؤكد ان الجامعات في العصور الوسطى عملت كمدارس للمسيحية ومدارس للرهبانية، وعلِّم فيها الرهبان والراهبات، ولأجل ذلك اعتبرت مدارس مهنية تعنى بتقديم التعليم والتدريب لرجال الدين والراهبات. ولم تتوقف جامعات العصور الوسطى عند التعليم والتدريب في

---

(1) انظر المرجع رياض عزيز هادي، رقم [49]، ص 3-4.

* ففي "حكم الامبراطور شون (2205-2255) قبل الميلاد ... شرع [هذا الأخير] بتعيين موظفي الدولة عن طريق الامتحانات السنوية. وقد ادت هذه الامتحانات الى تطوير نوع من تعليم الكبار في الآداب لاسيما في الادب الشعري للشعب الصيني. ولقد كانت الامتحانات ومنح الشهادات جزءاً مهماً من حياة الجامعات وهناك عدد من الجامعات في العالم الحديث التي لا تعدو كونها هيئات امتحانية لا غير". انظر المرجع رياض عزيز هادي، رقم [49]، ص 4.

(2) انظر المرجع افلاطون، رقم [50]، ص16.

(3) انظر المرجع حوامد كريمة، رقم[51]، ص65.

(4) انظر المرجع منير محمود بدوي، رقم [3]، ص11.

مجال الديانة المسيحية، وانما انتقلت الى التدريب في مجال القانون وممارسة المهن القانونية، والى جانب هذا ظهرت وتطورت مدارس الفنون والآداب لكونهما يساهمان في اعداد الطلبة لدراسة القانون والطب[1].

وما يجدر الإشارة اليه ان اوائل الجامعات التي ارتبطت بالكنيسة الكاثوليكية بدأت كمدرسة رهبانية ثم سرعان ما انفصلت عن الكنيسة نتيجة زيادة عدد الطلاب كجامعة بولونيا وجامعة باريس وجامعة كامبردج وجامعة أوكسفورد وجامعة مودينا وجامعة سالامانكا وجامعة مونبلييه وجامعة بادوفا وجامعة تولوز وجامعة نيو أورليانز وجامعة سيينا وغيرهم من الجامعات التي شغل فيها نسبة كبيرة من رجال الدين والرهبان المسيحيين مناصب كأساتذة في هذه الجامعات، وكما ذكرنا كان يتم فيها تدريس الكثير من المواضيع كالفلسفة والقانون والطب، وقد وضعت هذه الجامعات تحت رعاية الكنيسة الكاثوليكية عام 1229 على اثر وثيقة بابوية، [وبالتالي بقيت الكنيسة تسيطر وتوجه الحياة الفكرية والثقافية والدينية والسياسية ، ومنه التركيز على الدراسات اللاهوتية]. بعد الإصلاح البروتستانتي* ازداد عدد الجامعات بوتيرة متسارعة، فالتنافس الكاثوليكي-البروتستانتي سرع بناء الجامعات والمؤسسات التعليمية، مما أدى إلى انتعاش ورفع المستوى في التعليم والعلوم والفكر[2].

وما يلاحظ خلال عصر النهضة انه رغم الازدياد المستمر للجامعات الا ان هذه الأخيرة ظلت أدوارها تسيطر عليها وظائف الجامعة في العصور الوسطى، ومن هنا استمرت جامعة عصر النهضة تستمد دوافعها بما يتم إدراكه كاحتياجات عملية للمجتمع. ولكن أدوار الجامعة لم تتوقف عند هذا الحد، وانما تبلورت وظيفة اقتفاء المعرفة من اجل المعرفة ذاتها أكثر من كونها وظيفة للتعرف على الرب او من اجل الانسان ذاته** وذلك خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر.

"أما في عصر الثورة العلمية، فقد بدأ تحول رئيسي للمجتمع ومؤسساته بصدد دور الجامعات كمؤسسات للبحث العلمي والثورة المعرفية. فقد تبلورت آثار الدور التراكمي للجامعة في علاقتها بمجتمعاتها من جانب، ولتأثير دور العلم على الجامعة من جانب ثان، وعلى محتوى الدور المجتمعي للجامعة وكيفية مواجهتها للتحديات التي تواجهها، والمرتبطة بصعود دورها كمجتمع مركزي للمعرفة من جانب ثالث. نماذج تلك التطورات وآثارها تبرزها، وعلى سبيل المثال، خبرة الجامعات الأمريكية في تناول مشكلاتها المجتمعية، وظهور دور الجامعة في الوصول إلى مجتمعها في إطار ما يعرف منذ ذلك

(1) انظر المرجع منير محمود بدوي، رقم [3]، ص11-12.

* "الإصلاح البروتستانتي: حركة إصلاحية قامت في القرن السادس عشر هدفها اصلاح الكنيسة الكاثوليكية في أوروبا الغربية". انظر المرجع ويكيبيديا، رقم [52].

(2) انظر المرجع ويكيبيديا، رقم [52].

** بمعنى احتياجات عملية تخدم واقع الانسان كالدراسات في الدين واحتياجات المجتمع المهنية وغيرها.

الحين باسم جامعة السبق أو التميز (University Outreach)، دلالة على سبق الجامعة وتميزها بالخروج إلى مجتمعها للتعرف على احتياجاته وتلبيتها. وأخيراً، كانت هناك أيضا الجهود المتتالية لتقييم آفاق هذا الدور المجتمعي من جانب، ولمخاطره وحدوده من جانب آخر"[1].

اما عند قراءة التاريخ العربي الإسلامي [نلاحظ "انّ العرب في العصور الإسلامية الأولى استطاعوا ان يضعوا مجموعة من التقاليد الفكرية والنظامية في التعليم العالي"[2]]. وان نشأة الجامعات وتطور وظائفها خاصة فيما يتعلق بدورها في خدمة مجتمعاتها تبرز قدرا من التشابه في نشأة ومسار الجامعات من جانب، والتخصصات المدرسة ودرجة الأولوية المعطاة لكل وظيفة من وظائف الجامعة من جانب اخر، هذه الأخيرة (الوظائف) جاءت في حينها تعبيرا عن الفهم والادراك لما يجب ان يتضمنه المسجد أو الجامع الجامعة من وظائف تلبي حاجات مجتمعه[3]. لذا "تعتبر الحضارة الإسلامية بمثابة اللبنة الأساسية التي انبثقت منها الجامعة؛ حيث عرفت الهجرة المحمدية الى المدينة المنورة نقلة نوعية في بروز المسجد كمؤسسة تربوية شاملة"[4].

ما يلاحظ ان في العصر العباسي ان المسجد صار يعنى بالمعرفة بشكل افضل كمؤسسة لإنتاج المعرفة، دون ان يهمل وظيفة التعليم بالإضافة إلى أداء الشعائر الدينية، كما ان تعزيز المسجد بوسائل التعلم سمح بانتشار مدارس كثيرة في أرجاء الخلافة الإسلامية، هذه المدارس بمثابة جامعات ذلك العصر منها جامعة القرويين في مدينة فاس بالمغرب (245 هـ- 875 م) هي أقدم جامعة أنشئت في تاريخ العالم بل إنها أول جامعة في العالم من حيث الهيكلة والتنظيم ونوعية التكوين،[كما "انها حسب موسوعة جينيس للأرقام القياسية فان هذه الجامعة هي اقدم واحدة في العالم"[5]]. هي مسجد ولكنها جسدت مفهوم [الجامع الجامعة] حيث قد شملت الدراسة بها على علوم الفقه والحديث، وعلم اللغة والأدب وكل المواد العلمية كالطب، والفلك، والهندسة، وعلم الموسيقى، وكانت تتوفر على ما يقارب مائة كرسي، وقاعة تدريس، وقاعات مطالعة، وتحيط بها مدارس علمية تابعة لها لتدريس الطلبة في بعض التخصصات، أو لإيوائهم. كانت تخضع في التوجيه التربوي لقاضي المدينة الذي يملك الحق في تحويل المناصب العلمية لمن يراه كفؤا من أساتذة وعلماء بالتعاون مع المجلس العلمي المتكون من كبار العلماء[6].

---

(1) انظر المرجع منير محمود بدوي، رقم [3]، ص12.

(2) انظر المرجع غربي صباح، رقم [30]، ص47.

(3) انظر المرجع منير محمود بدوي، رقم [3]، ص12.

(4) انظر المرجع حوامد كريمة، رقم [51]، ص65.

(5) انظر المرجع ويكيبيديا، رقم [53].

(6) انظر المرجع فضيل دليو واخرون، رقم[54]، ص75.

وفي هذا السياق نذكر بعض المظاهر التي اتسم بها التعليم في عصور الازدهار الإسلامي، وهي ما ياتي:[1]

- ✓ محبة العلم وطلبه التي نسجت منها الحياة العقلية والتربوية؛
- ✓ أنه نشأ أصلا لحاجة دينية هي أن يتفقه الناس في أمور دينهم، ثم تحولت تلك الحاجة إلى خدمة اجتماعية يقوم بها الناس لأنفسهم عن طريق التضامن؛
- ✓ لقد ركز في الحس الإسلامي أن التعليم والتعلم لا يمكن أن يكون مجرد حرفة بل هو أصلا عبادة وتقرب إلى الله؛
- ✓ استقلال العلماء المادي عن السلطة والسلطان، لأن أموال الوقف كانت تكفي في الغالب العلماء والطلاب وتغنيهم عن ذلك، وكان العالم يستمد قوته من علمه الغزير والمقنع، وقد باشر العلماء المسلمون على مر العصور دورا قياديا في حياة شعوبهم، حيث شمل اهتمام العلماء أمورا سياسية تتعلق بتصرفات الحكام وما يجوز لهم وما لا يجوز لهم، وأمور اقتصادية تتعلق بالحرف والصناعات وأخلاق المهنة ومدى إتقان الحرفة ومراقبة أمور البيع والشراء في الأسواق، وأمورا اجتماعية تتعلق بالعلاقات الاجتماعية والعادات والتقاليد؛
- ✓ كان التعليم الإسلامي ينتمي في جوهره الى المنظومات المفتوحة، وهي في العادة من النوع الذي ليس له بداية معلومة أو نهاية محدودة، وهي في نشاطها لا تتطلب التحكم الخارجي، وانما تتضمن في ذاتها قوى الضبط الداخلي، كما أنها عادة ما تكون في تغير مستمر؛
- ✓ كون النظام التعليمي الإسلامي في نشأته نظاما شعبيا تلقائيا فقد ترتب عنه:
  - أن مؤسسات هذا النظام لم تأخذ مشكلا واحدا جامدا، بل تعددت أشكاله بتعدد الأهداف الشعبية المرجوة من وراء كل مؤسسة تعليمية (الكتاب/المدرسة أو الكلية/ المراصد...إلخ)؛
  - أن تعددت الأوقاف وازدادت مواردها بازدهار الحياة الثقافية والاقتصادية للعالم الإسلامي، حتى شملت تلك الأوقاف والمحبوسات الدكاكين والبيوت والأرض والمستشفيات...إلخ، وبذلك استطاعت تلك الموارد المالية الوفيرة أن تقدم الخدمات المتعددة لعلماء والطلاب مثل أمور الطعام والشراب وأمور الإقامة والسكن، وأمور العلاج والرعاية الطبية الشاملة، وأمور اللباس وأمور المواصلات، والخدمات المكتبية؛

(1) انظر المرجع غربي صباح، رقم [30]، ص47-48.

- أن نظام التعليم الإسلامي ابتعد عن ظاهرة الفواصل والحواجز بين رجال العلوم الإنسانية ورجال العلوم العلمية ورجال المهن والحرف والصناعات، كما نجى التعليم الإسلامي من أن يكون مجرد تعليم من أجل المهنة، يفصل بين الطبقات الاجتماعية بعضها بعضا ويضخم شعورها بذاتها ويحرمها من النمو المتكامل للشخصية الإنسانية كما يفعل التعليم المعاصر؛
- ولما كانت العلوم توصل إلى الله على اختلاف أنواعها واختلاف مصادرها فقد كانت مطلبا عاما، للذكور والإناث معا كل وفق ظروفه وقدراته وحاجاته الخاصة.

ان وجود هذا النوع من المؤسسات التعليمية والرسمية في الحضارة العربية الإسلامية، والتي كانت لصيقة بالمسجد الجامع وتحمل اسمه كالمسجد الجامع بالكوفة (17هـ/638م)، والمسجد الجامع الاموي بدمشق (98هـ/714م)، وجامع القيروان بتونس (50هـ/670م)، يثبت ان الجامعة بمقوماتها وبمفهومها الحالي حديثة من حيث الشكل فقط. وقد كانت لهذه الجوامع دورا في تطوير مجتمعاتها، فقادت حضارة إسلامية بارزة. "وهناك شواهد تثبت أن الجامعة كمؤسسة في القرون الوسطى لم تكن إلا امتدادا لنمط بدأ مع الحضارة الإسلامية، وهذا ما ينكره المؤرخون لصالح الغرب، فقد كانت العلوم العربية غذاءا عقليا للجامعات الغربية طيلة العصور الوسطى، كما أخذت عنها التقاليد العلمية، وكانت المؤلفات والكتب العربية مراجع للدراسة بهذه الجامعات لفترات طويلة، وكان أعظم ما قدمه العرب للحضارة الغربية مؤلفات أرسطو التي حفظوها من الضياع بالإضافة إلى جهودهم العظيمة في ميادين العلوم الطبيعية من فيزياء، وكيمياء، وجراحة، وطب، وصيدلة، ورياضيات إلى جانب علوم الفلك، والجيولوجيا، والتاريخ التي كان لها أكبر الأثر في إيقاظ الروح العلمية وتثبيت قواعد المنهج العلمي في الغرب"[1].ان الدور الذي كانت تلعبه الجامعة في الحضارة الإسلامية ضعف وبهت بتقهقر الجامعة وأصبحت امجادها مجرد ذكرى يتغنى بها، "بعد أن أصبحت هذه الجامعات -شأنها شأن الجامعات العربية الحديثة- لا تحمل رسالة حضارية إلا ما دُوّن في لوائحها، بغض النظر عن مدى تحقق ذلك على أرض الواقع، وكأن تعصير أو تحديث هذه المؤسسات، وكما ترى بعض وجهات النظر، قد أدى إلى عصرها وامتصاص ما بقي فيها من روح المقاومة الحضارية والإبداع العلمي والإصلاح الاجتماعي"[2].

(1) انظر المرجع محمد منير مرسي، رقم [26]، ص7.

(2) انظر المرجع منير محمود بدوي، رقم [3]، ص13.

2-1/ الوظائف الرئيسية للجامعة*

الجامعة كمؤسسة اوجدها المجتمع واناط لها وظائف محددة لتحقيق غايات واهداف معينة، ونتيجة للتغيرات والتطورات على مر التاريخ أصبح للجامعة ثلاث وظائف رئيسية، وهي التدريس والتعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. وما يلاحظ على هذه الوظائف انها تتكامل فيما بينها، وتأتي وظيفة التدريس والتعليم عادة على قمة أولويات الجامعات، وهذا لا يعن ان الوظيفتين الباقيتين اقل أهمية من وظيفة التدريس والتعليم، فالبحث العلمي يعتبر مؤشرا مهما في المقارنة بين الجامعات لكونه يحدد مكانتها بينهم، كما ان الوظيفة الثالثة للجامعة لا تنحصر في امداد المجتمع بالكوادر المهنية والعلمية المؤهلة بل تتعدى ذلك. وسنتناول كل وظيفة كل على حدى.

1-2-1/ التدريس والتعليم (Teaching and Education)

"كان التدريس الوظيفة الأولى والوحيدة عند نشأة الجامعات، تلك الوظيفة التي أجمع على أهميتها كل من الممارسين والمنظرين على حد سواء، مما جعل الجامعات توظف كل إمكاناتها المادية والبشرية المتاحة من أجل تحقيق هذا الهدف ... ، وقد كان ينظر إلى الأستاذ الجامعي، على أنه مدرس في المقام الأول وليس باحثاً، ولذلك وصف أستاذ الجامعة أنذاك بأنه معلم العالم، ذو المعرفة ... الواسعة والفكر المستنير، الذي يتمتع بقدر كبير من الاحترام والتقدير في الوسط الجامعي، وفي المحيط الاجتماعي، كما لم يكن معيار تميز الأستاذ الجامعي في ذلك الحين هو إنتاجه من الأبحاث المنشورة في مجلات علمية محكمة، وإنما كان معيار التميز هو مدى كفاءة وفعالية أستاذ الجامعة في قاعة التدريس، وما يتعلمه مع طلابه من معرفة وفكر وأخلاق وسلوك"[1].

ويمكن تلخيص أهمية التدريس الجامعي للطلاب من حيث أنه:[2]

- ✓ له أثر بالغ على التحصيل العلمي والمعرفي والنمو الفكري الاجتماعي والأخلاقي لطلاب الجامعة؛

---

* وظائف الجامعة متعددة قد تختلف في ترتيب أولوياتها وجهات النظر، فمنهم من ينظر من زاوية ان الجامعة ككيان لابد ان يعنى بالمعرفة دون النظر للأدوار الأخرى التي يريد المجتمع ان يسندها لها (وهو راي متشدد). وهناك من يرى ان الجامعة وفي إطار كونها مكان للمعرفة أولا وأخيرا، يمكنها ان تقوم بأدوار أخرى كتخريج اطارات مؤهلة لسوق العمل، لأنها لم تنشا أصلا لتتطابق مع سوق العمل (وهو رأي محافظ). وعلى عكس هذا التحفظ هناك من يرى ان الجامعة يجب ان تكون مخرجاتها تتوافق وتخدم السوق، بمعنى ان تعطي الأولوية لجانب السوق على الجانب المعرفي للجامعة.

(1) انظر المرجع بعلي محمد، رقم [55]، ص22.

(2) انظر المرجع عبد الواحد حميد الكبيسي، رقم [56]، ص9.

- ✓ إعداد الطلاب إعداداً مهنياً متخصصاً عالياً حسب ما يتفق مع متطلبات قطاعات الإنتاج المختلفة من القوى العاملة؛
- ✓ للتدريس الجامعي أهمية بالغة حيث يتم من خلاله التفاعل الفكري والمعرفي بين طلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس سواء داخل أو خارج قاعات الدراسة؛
- ✓ يساعد التدريس الجامعي الفعال الطلاب كيف يفكرون ويستخدمون عقولهم؛
- ✓ التدريس الجامعي الفعال يساعد على تنمية قدرات الطلاب العقلية والفكرية؛
- ✓ يساهم التدريس الجيد في إكساب طلاب الجامعة القيم والمبادئ الأخلاقية الحميدة، وكذلك الاتجاهات الإيجابية؛
- ✓ يساهم التعليم الجامعي في المساعدة على نضج الطلاب الاجتماعي؛
- ✓ يساعد التدريس الجامعي الفعال الطلاب على التعبير عن الآراء والأفكار بكل صراحة وموضوعية.

"لقد شهد النصف الثاني من القرن الماضي اهتماما متزايدا بالتعليم الجامعي كعامل فعال وحاسم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية. ومن العوامل التي أسهمت في زيادة هذا الاهتمام نزوع علماء الاقتصاد والتعليم الى قياس العائد الاقتصادي والاجتماعي للتعليم قياسا كميا بعد ان تناوله هؤلاء في ازمنة سابقة في كتاباتهم تناولا أكاديميا بحتا"[1].

ان تطوير التعليم الجامعي ضرورة يفرضها وجوب مواكبة هذا التعليم للتغيرات الحاصلة في ظل العولمة كظاهرة شاملة.

كما ان هذا التطوير ليتمكن من حماية المجتمع من خطري سوق الاعداد(العمل) وصراع الأجيال، لابد ان تستند سياسته على فهم الشباب والتعرف على احتياجاته واماله باعتباره المتعامل الأساسي مع التعليم الجامعي[2].

2-2-1/ البحث العلمي (Scientific Research)

ان البحث العلمي أحد الوظائف الرئيسية للجامعة في مفهومها المعاصر. ويتكون هذا المصطلح من كلمتي البحث والعلمي. وتعنيان وفق قاموس ومعجم المعاني، ما ياتي:[3]

- ✓ البحث: بذْلُ الجهد في موضوع ما، وجمع المسائل التي تتصل به؛

(1) انظر المرجع زيد بن محمد الرماني واخرون، رقم [57]، ص23.

(2) انظر المرجع زيد بن محمد الرماني واخرون، رقم [57]، ص23.

(3) انظر المرجع المعاني، رقم [58].

✓ العلمي: اسم منسوب إلى عِلْم (إِنْجَازٌ عِلْمِيٌّ: إِنْجَازٌ خَاضَعَ لِقَوَاعِدِ العِلْمِ). والعلم هو إدراك الشيء بحقيقته.

فالعلم اذن ضد الجهل. اما اصطلاحا فالعلم "هو المعرفة المنسقة التي تنشأ عن الملاحظة والدراسة والتجريب، والتي تقوم بغرض تحديد طبيعة وأصول وأسس ما تتم دراسته"[1].

كما يُعَرّف وفق قاموس أكسفورد على انه اطار للتنظيم المنهجي للمعرفة حول موضوع معين[2].

"وتدور جل محاولات تحديد مفهوم العلم وتعريفه حول حقيقة أن العلم هو جزء من المعرفة، يتضمن الحقائق والمبادئ والقوانين والنظريات والمعلومات الثابتة والمنسقة والمصنفة، والطرق والمناهج العملية الموثوق بها لمعرفة واكتشاف الحقيقة بصورة قاطعة يقينية "[3]. فالبحث العلمي يختبر المعارف والعلاقات التي يتوصل إليها ولا يعلنها الا بعد فحصها وتثبيتها.

وليتبين لنا مفهوم البحث العلمي ندرج تعاريف من مجموعة كبيرة من المحاولات-فقد تعددت واختلفت هذه التعاريف باختلاف أنواع البحوث ومبادئها ووسائلها والأدوات المستخدمة فيها- لتعريف البحث العلمي، في الاتي:

✓ فقد عرفه كارتر ف.جود Carter V.Good1963 على انه "استقصاء منظم يهدف الى إضافة معارف يمكن توصيلها، والتحقق من صحتها عن طريق الاختبار العلمي"[4]؛

✓ "هو وسيلة للاستعلام والاستقصاء المنظم والدقيق، الذي يقوم به الباحث، بغرض اكتشاف معلومات أو علاقات جديدة، بالإضافة إلى تطوير أو تصحيح أو تحقيق المعلومات الموجودة فعلا، على أن يتبع في هذا الفحص والاستعلام الدقيق، خطوات المنهج العلمي"[5]؛

✓ وهو ايضا دراسة تفصيلية ومسهبة لموضوع معين من أجل اكتشاف حقائق جديدة، ويكون هذا النوع من الدراسات خاصة في الجامعة أو مؤسسة علمية[6]؛

✓ كما يعرف على انه استقصاء دقيق ومنهجي في بعض مجالات المعرفة، يتولى ترسيخ وتثبيت الحقائق أو المبادئ(الأساسيات)[7]؛

---

(1) انظر المرجع ماثيو جيدير، رقم [59]، ص5.

(2) انظر المرجع Oxford Dictionaries (Langauge matters)، رقم [60].

(3) انظر المرجع ماثيو جيدير، رقم [59]، ص5.

(4) انظر المرجع بشير معمرية، رقم [61]، ص3.

(5) انظر المرجع ماثيو جيدير، رقم [59]، ص14.

(6) انظر المرجع Jung-Su Kim ، رقم [62]، ص3.

(7) انظر المرجع Jung-Su Kim ، رقم [62]، ص4.

- ✓ "هو محاولة لاكتشاف المعرفة والتنقيب عنها وتنميتها، وفحصها وتحقيقها بتقص دقيق، ونقد عميق، ثم عرضها عرضا مكتملا بذكاء وإدراك، يسير في ركب الحضارة العالمية ويسهم فيه إسهاما إنسانيا حيا شاملا "[1]؛
- ✓ ويعرَّف على انَّه "عملية فكرية منظمة يقوم بها الباحث من اجل تقصي الحقائق بشأن مسالة او مشكلة معينة (موضوع البحث) باتباع طريقة علمية منظمة (منهج البحث) بغية الوصول الى حلول ملائمة للعلاج او الى نتائج صالحة للتعميم على المشاكل المماثلة (نتائج البحث)"[2]. "وهذه العملية تتطلب وجود شبكة من الأكاديميين والباحثين الذين يكرسون جهودهم بصورة فاعلة لذلك، فدراسة المجهول هو عمل العقول المثابرة التي تتساءل دائماً عن حالة المعارف في بيئة جاذبة. فالجامعة هي المكان النموذجي بامتياز لنظام بيئي يضم مفكرين لا يألون جهدًا في البحث عن أفكار جديدة تسهم في تقدم المجتمع وتطوره. كما يذكر الخبير في التعليم العالي فيليب الباخ"[3].

ويظهر من خلال التعاريف السابقة انّ للبحث العلمي جملة من الخصائص والمميزات، أهمها نذكر ما يلي:[4]

- ✓ انه نشاط انساني معرفي ومنظم؛
- ✓ انه يهدف الى اكتشاف معلومات جديدة؛
- ✓ انه يختبر هذه المعلومات الجديدة موضوعيا؛
- ✓ انه يهدف الى حل مشكلات قائمة.

بالبحث العلمي يتوقع من الجامعة ان تقوم بتوليد المعرفة التي يستطيع الانسان من خلالها اكتشاف المجهول وتسخيره لصالح الفرد والمجتمع، بما يمكنه من تشخيص مشكلاته الاجتماعية والاقتصادية وكافة مجالات الحياة، وإيجاد حلول مناسبة لها. ويقول كابيل سيبال في إطار هذا السياق: "التعليم العالي هو الذي يسمح لكل واحد أن يحدد مصيره ويتيح لجميع الامم أن تتطور. فإنتاج المعرفة يأتي كمصدر نمو وازدهار بعد ملكية رؤوس الأموال وإنتاجية اليد العاملة. إذ يعد الابتكار المفتاح الرئيسي للتطور. والوعي بذلك؛ قاد الدول إلى بذل المزيد من الجهود في سبيل إنشاء مؤسسات تعليمية كفيلة بأن تسهم في صناعة المعرفة"[5].

---

(1) انظر المرجع ماثيو جيدير، رقم [59]، ص15.

(2) انظر المرجع هاشم فوزي دباس العبادي واخرون، رقم [4]، ص555.

(3) انظر المرجع الإدارة العامة للتخطيط والاحصاء، رقم [63]، ص7.

(4) انظر المرجع بشير معمرية، رقم [61]، ص3-4.

(5) انظر المرجع الإدارة العامة للتخطيط والاحصاء، رقم [63]، ص7.

كما يؤكد احد رؤساء جامعة ميرلاند الامريكية انه اذا كانت الكهرباء تشغل اقتصاد الصناعة، فالبحث الجامعي يشغل اقتصاد المعرفة[1].

3-2-1/ خدمة المجتمع (Society Service)

هناك من يطلق على هذه الوظيفة تسمية الوظيفة الثالثة، فهي خلافا للوظيفتين الأولى والثانية المعروفتين من حيث المفهوم ومؤشرات القياس، ما زالت هذه الوظيفة يعتريها نوع من الغموض من حيث المفهوم ومؤشرات قياسها، فبعض ممارستها وفعاليتها تكون تحت مظلة الوظيفتين الأولى والثانية. كما انه من اهم المبررات لإسناد هذه الوظيفة للجامعة كما "يرى بعضهم أن من أهم المسلمات التي تقوم عليها علاقة الجامعة بمجتمعها هي أن الجامعة جزء لا يتجزأ من المجتمع، وأن علاقة الجامعة بالمجتمع هي علاقة الجزء بالكل، وأن غاية الجامعة الحقيقية ومبرر وجودها هي خدمة المجتمع الذي توجد فيه ومعنى ذلك أن ارتباط الجامعة بمجتمعها يعطيها شرعيتها ويبرر وجودها حيث إنه ليس أخطر على الجامعة من أن تنفصل عن مجتمعها، وتنحصر داخل جدرانها تنقل المعرفة دون ارتباط وثيق بالمجتمع وقضاياه"[2].

ونالت هذه الوظيفة اهتمام واسع من قبل الباحثين والمهتمين بالجامعة خصوصا ومؤسسات التعليم العالي عموما، لكونها تستوعب بصورة اشمل الأدوار المناطة لهذه المؤسسات بمفهومها المعاصر. ويمكن ان نعرفها على انها:" تحديد احتياجات الأفراد والمؤسسات في المجتمع، ووضع البرامج والأنشطة التي تلبي هذه الاحتياجات، من خلال مؤسسات التعليم العالي من جامعات وكليات مجتمع ومعاهد ومراكز بحثية"[3].

"وفي حديث عن دور الجامعة في المجتمع يقول Fletecher بأنّ لاستجابة الجامعة للمتطلبات التي تقتاضيها التطورات السريعة في العلوم والتكنولوجيا، تأثيرا في حياة الامة الاجتماعية والاقتصادية، فإمّا ان يكون هذا التأثير كبيرا ينعكس في تطوير هذه الامة وتقوية روابطها، او يكون ضحلا ينعكس في ضعفها وتفككها"[4].

فالجامعة من خلال هذه الوظيفة لا تسعى فقط لتوفير الكادر المهني والعلمي المؤهل للمجتمع، وانما تسعى أيضا الى نقل التقنية والابتكار وتوفير التعليم المستمر لأفراده ومؤسساته، وإلى ترسيخ القيم

(1) انظر المرجع الإدارة العامة للتخطيط والاحصاء، رقم [63]، ص8.

(2) انظر المرجع الإدارة العامة للتخطيط والاحصاء، رقم [63]، ص12.

(3) انظر المرجع الإدارة العامة للتخطيط والاحصاء، رقم [63]، ص10.

(4) انظر المرجع هاشم فوزي دباس العبادي واخرون، رقم [4]، ص103.

والمبادئ التي تتناسب مع طبيعة المجتمع، وزيادة الوعي المجتمعي بنشر ثقافة داعمة للمشاركة المجتمعية والمساهمة في خدمة المجتمع للارتقاء ورفع مستوى نوعية الحياة الإنسانية والبيئية.

كما ان الجامعة مطالبة من خلال هذه الوظيفة معايشة مشكلات المجتمع، وإيجاد الحلول المناسبة لها. ومعايشة اهتماماته وايجاد الأطر والطرق لتتمكن من تحقيقها، فلا نفع في تعليم لا يعمل به ولا ينفع، ولا بحوث تبقى مجرد أوراق تعبأ بها الرفوف. مصداقا لقول المصطفى عليه الصلاة والسلام ((عَنْ زَيْدِ بْنِ أَرْقَمَ قَالَ لا أَقُولُ لَكُمْ إِلا كَمَا كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: ... اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ عِلْمٍ لا يَنْفَعُ وَمِنْ قَلْبٍ لا يَخْشَعُ ....))*[1].

كما انّ الجامعة مطالبة من خلال هذه الوظيفة، ان تساعد المجتمع وتضع له السبل لمواجهة التحديات التي تواجهه، ومن بين هذه التحديات ما يسمى باستيراد القيم والمفاهيم العلمية، فعادة ما لا تتوافق هذه القيم والمفاهيم مع الخصائص الحضارية والتاريخية لمجتمعنا العربي، فينجم عن هذا الاختلاف ازمة اجتماعية تأثر سلبا في البنى الاجتماعية للعالم العربي خصوصا والعالم الإسلامي عموما. وما زاد الطينة بلة تكنولوجيا المعلومات وعصر الأقمار الصناعية، هذا الاختلال يهدد العالم العربي في سياساته واقتصاده وحضارته وثقافته وانتاجه العلمي أيضا[2].خاصة في ظل ما تواجهه هذه المجتمعات من تحديات العولمة التي مست جميع جوانب حياته.

ان وظائف الجامعة الثلاث (التدريس والتعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع) ما هي الّا تعبير عن الأدوار المناطة لها وهي انتاج ونقل المعرفة وتطبيقها وتطويرها وحفظها والمحافظة عليها. فمن خلال هذه الأدوار تتبين لنا أهمية الجامعة في التنمية. وتنبع هذه الأهمية من روافد عدة: "يتمركز أولها حول الإنسان كجوهر لمفهوم وعملية التنمية باعتبار ما يمثله كرأس المال المعرفي والبشري للعملية التنموية من جانب، وكونه وسيلة التنمية وغايتها من جانب آخر. وهنا تبدو مثالب وخطورة ضعف مستوى خريجي الجامعة، وتواضع قدراتهم واستعداداتهم، في إضعاف دور الجامعة وإعاقة مساره، وبالتالي سلبها أهم مصادر فاعليتها وقدرتها على المبادرة. الرافد الثاني يتمثل بدوره في إنتاج ونقل المعرفة وتطويرها والاحتفاظ بها باعتبارها جوهر ولب العمل الجامعي، والمتمثل بدوره في الإبداع الخلاق، وتفسير الظواهر بما يتجاوز التبريرات المبسطة، والاتصال الفعال المنجز لهدفة؛ أي توصيل المعرفة، وكل ذلك قائم على محتوى مجالات علمية أصيلة ومنهج متبع في دراستها والتعاون بين هذه المجالات. أما ثالث الروافد فيتعلق بالالتزام القيمي للجامعة بألا تتقاعس عن القيام بمسئولياتها الفعلية والواجبة في أداء وظيفتها

---

* لمزيد من الشرح انظر المرجع محمد راتب النابلسي، رقم [64].

(1) انظر المرجع محمد راتب النابلسي، رقم [64].

(2) انظر المرجع هاشم فوزي دباس العبادي واخرون، رقم [4]، ص103.

ثلاثية الأبعاد في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وبصورة متكاملة تسهم مجتمعة في بناء المواطن واحترام آدميته، لتتجاوز بذلك نطاق وظيفتها التقليدية في تأهيل الطلاب للحصول على درجاتهم العلمية"[1].

ان ما يشهده العالم من تغيرات وتحديات عالمية على جميع الأصعدة العلمية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، يفرض على الجامعة ان توسع من نطاق وقدرات الدور التنموي الذي تلعبه ليضمن وفاء الجامعة بمتطلبات خدمة مجتمعها الذي تنتمي اليه. فجامعة اليوم مطالبة بتحديد احتياجات المجتمع من افراد وجماعات ومؤسسات، وتصميم الأنشطة والبرامج التي تلبي الاحتياجات عن طريقها بغية احداث تغيرات تخدم الفرد والمجتمع والاقتصاد. فالجامعة بتمكين افراد ومؤسسات المجتمع من تحقيق اقصى افادة ممكنة من الخدمات المختلفة التي تقدمها بوسائل وأساليب متنوعة تتناسب مع ظروف المستفيد وحاجاته، تساعدهم في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع.

2/ فاعلية أنشطة الجامعة

شاع استخدام لفظ الفاعلية حديثا في اللغة العربية وكتب الإدارة[2]، وتعرف الفاعلية لغة وفق مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية على انّها "مصدرٌ صناعيٌّ مركَّبٌ ... ، ويُرادُ به الجَدْوى والتأثير الفعلي الصادر من الفاعل"[3]. وتعرف وفق معجم اللغة العربية المعاصر على انّها "مصدر صناعيّ من فاعِل: مقدرة الشيء على التأثير"[4]. وتعرف وفق معجم الرائد على انّها" قدرة، تأثير"[5]. وتعرف وفق معجم الوسيط على انّها" وصَف في كل ما هو فاعل"[6].

أمّا الفاعلية اصطلاحا* فلا يوجد اتفاق حول تعريفها؛ فرغم انّ الفاعلية تشكل نقطة أساسية في نظرية المنظمة الّا انّ الباحثين لا زالوا في جدل بشأن تحديد معنى دقيق لها. وهم في الوقت نفسه مقتنعين تماما انّه من الصعب التسليم وقبول أي نظرية في مجال التنظيم لا تُدخل في حساباتها مفهوم الفاعلية، لأن الفاعلية تؤدي دوراً هاماً في مجال الإدارة ... حيث تعتبر مدخلا هاماً للتطوير التنظيمي

(1) انظر المرجع منير محمود بدوي، رقم [3]، ص21.

(2) انظر المرجع مجيد مصطفى منصور واخرون، رقم [65]، ص 4.

(3) انظر المرجع مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، رقم [66].

(4) انظر المرجع المعاني، رقم [58].

(5) انظر المرجع المعاني، رقم [58].

(6) انظر المرجع المعاني، رقم [58].

* ما يلاحظ في معظم الأبحاث والكتابات التي تطرقت لمصطلحي الفعالية او الفاعلية، انّها تتعامل معهما على انّهما نفس المصطلح؛ Effectiveness. وهذا ما تمّ تبنيه في هذه الدراسة.

والإداري للمنظمات، ومساعدتها، ودفعها نحو تحقيق أهدافها، وذلك من خلال الوقوف على مستوى درجة الفاعلية للمنظمة، ومن ثم تدعيم النواحي الإيجابية، ومعالجة النواحي السلبية"[1].

"وبقدر أهمية تحديد هذا المفهوم بقدر ما هناك صعوبة في الاتفاق على تعريف واضح ومقبول له. إذ تختلف التعريفات لهذا المفهوم باختلاف عدد الباحثين. إذ انّ لكل منهم التعريف الخاص به"[2]. فقد عرّفتها طوطاوي زوليخة على أنها " مدى تحقيق أهداف النظام "[3]، كما يعرّف غازي بن صلاح بن هليل المطرفي الفاعلية على انّها" مدى أثر عامل او بعض العوامل المستقلة على عامل او بعض العوامل التابعة"[4]. ووفق كامبل Cambell تكون المنظمة ذات فاعلية عندما تصل إلى الدرجة التي تحقق فيها أهدافها[5].ويشير دراكر (Drucker) أن: الفاعلية هي فعل الأشياء الصحيحة. وفي الأدبيات التنظيمية، يتم النظر الى الفاعلية من منظور المدى الذي يحقق فيه أداء معين أهداف المنظمة[6].

"ويعتبرها بعض الباحثين على أنها محصلة تفاعل مكونات الأداء الكلي للمؤسسة، بما يحتويه من أنشطة فنية وإدارية ووظيفية، ومدى تأثره بالمحيط، كما أنها ترتبط بمدى تحقيق المؤسسة لأهدافها"[7]. كما تشير الفاعِليَّة" إلى معنى تحقيق النتائج المطلوبة وإحداث الأثر الإيجابي"[8].

إنّ الفاعلية هي "مسالة تحقيق النتائج بصرف النظر عن المجهودات التي بذلت للوصول اليها، فالمهم في ... [الفاعلية] هو النتائج وليس النشاطات او الجهود المبذولة، لذلك ينظر الى ... [الفاعلية] من زاوية الأهداف الموضوعة وليس الموارد المستخدمة. وتعرّف ... [الفاعلية] كميًا بانّها النسبة بين النتائج المحققة او الفعلية والاهداف المسطرة او المحددة مسبقا، ولهذا فكلما كانت النتائج قريبة من الأهداف كانت المؤسسة ... [ذات فاعلية]"[9].

كما تشير فاعلية المنظمة وفق حسين محمود حريم: إلى" الأحكام التي يصدرها الإنسان حول الأفضلية أو الجاذبية لنتائج أداء المنظمة من وجهة نظر الجهات المختلفة ذات المصلحة والتي تتأثر بالمنظمة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة"[10].

---

(1) انظر المرجع مجيد مصطفى منصور واخرون، رقم [65]، ص 3-4.

(2) انظر المرجع مجيد مصطفى منصور واخرون، رقم [65]، ص 4 .

(3) انظر المرجع طوطاوي زوليخة، رقم [67]، ص156.

(4) انظر المرجع غازي بن صلاح بن هليل المطرفي، رقم [68]، ص128.

(5) انظر المرجع نور الدين تاوريريت، رقم [69]، ص 145.

(6) انظر المرجع Yuhui Gao، رقم [70]، ص 5.

(7) انظر المرجع شوقي بورقبة، رقم [71]، ص 5.

(8) انظر المرجع رقم [72].

(9) انظر المرجع مداح لخضر، رقم [73]، ص50.

(10) انظر المرجع حسين محمود حريم، رقم [74]، ص38

يعرف بارتولي (M.Bartoli) الفاعلية على أنها :"تلك العلاقة بين النتائج المحققة فعلا والنتائج المقدرة وذلك من خلال قياس الانحراف . ويعرف كل من ستيرز وماهوني (Steers and Mahoney) ... [الفاعلية] على أنها الإنتاجية المرتفعة وقدرة المؤسسات على التكيف مع البيئة فضلا على أنها تعني تعظيم معدل العائد على الاستثمار بكافة الطرق المشروعة، وهي تعتبر مؤشر للقدرة على البقاء واستمرار التحكم في البيئة"[1].

ويقر نور الدين تاوريريت انّ فاعلية المنظمة عموما "تعني في أبسط معانيها، قدرة المنظمة على تحقيق الأهداف المخطط لها سلفا، من خلال بعض المؤشرات الاقتصادية كالإنتاج كما ونوعا، ومؤشرات اجتماعية سلوكية كرضا الأفراد، والمشاركة في اتخاذ القرار...مما يكفل للمنظمة الاستقرار والتكيف ومن ثم النمو والتطور والبقاء"[2]. وهذا التعريف يتوافق مع تعريف كل من الشماع وحمود والذي ينص على ان الفاعلية هي: "السبل الكفيلة باستخدام الموارد البشرية والمادية والمالية والمعلوماتية المتاحة استخداما قادرا على تحقيق الأهداف والتكيف والنمو والتطور"[3]، كما يتوافق أيضا مع تعريف ألفار (Alvar) والذي ينص على أنّ فاعلية المنظمة تمثل: "قدرة المنظمة على البقاء والتكيف والنمو، بغض النظر عن الأهداف التي تحققها"[4].

من خلال ما سبق يتبين لدينا انّ:

- ✓ الفاعلية تشتمل على عدة معايير، أهمها تحقيق الأهداف، حيث تقاس الفاعلية بمدى تحقق الأهداف المنشودة؛
- ✓ مصطلح الفاعلية يتميز شأنه شأن أغلب مصطلحات العلوم الإنسانية والاجتماعية بعدم الاتفاق بين الكتاب والباحثين حول تعريفه. وتزداد صعوبة وضع تعريف متفق عليه في النظام التعليمي عموما ونظام التعليم العالي خصوصا.

[لا يوجد أي مقياس وطني واحد أو مقبول بشكل عام لقياس فاعلية هذا القطاع بشكل موضوعي، ويرجع ذلك أساسا إلى الطبيعة المتنوعة لنشاط التعليم العالي ونواتجه[5].] ففي حين أن جميع المديرين يضطلعون بنفس المهمة الأساسية المتمثلة في محاولة توزيع الموارد والتي تتميز بالندرة بين مجموعة من الأنشطة بطريقة تحقق الأهداف التنظيمية بشكل أفضل، توجد أيضا اختلافات جوهرية في العملية الإدارية في مختلف الميادين بسبب متطلبات اعدادات معينة. يتميز وضع التعليم العالي بتنوع الأهداف

(1) انظر المرجع شوقي بورقبة، رقم [71]، ص 4.

(2) انظر المرجع نور الدين تاوريريت، رقم [69]، ص146.

(3) انظر المرجع خليل محمد حسن الشماع واخرون، رقم [75]، ص 328

(4) انظر المرجع خليل محمد حسن الشماع واخرون، رقم [75]، ص 327.

(5) انظر المرجع Universities UK ، رقم [76]، ص15 .

وغموضها، وصنع القرار موزع .... هذه الخصائص تنطبق ايضا على المؤسسات الخدمية التي تسعى إلى الربح مثل المؤسسات الاستشارية، ومختبرات البحوث، والمؤسسات الطبية. يضاف الى ذلك من ناحية ثانية، انّ إدارة التعليم العالي في الغالب لا تسترشد بمبادئ تعظيم الربح وتقليل التكاليف التي تعتبر أساسية جدًا لنظرية الاقتصاد الجزئي. ونتيجة لذلك، شكك بعض الكتاب في مدى إمكانية تطبيق نظرية الشركة على إدارة التعليم العالي[1]. ووفق Alan W. Lindsay يمكن تلخيص بعض افتراضات نظرية الشركة وعدم قابليتها للتطبيق على التعليم العالي على النحو الاتي:[2]

- ✓ يمكن تحديد المدخلات والمخرجات وقياس مستوياتها. في التعليم العالي، تعقد المدخلات وعدم وضوحها وخاصة المخرجات، كما أنّ التدابير المتاحة لا تحدد بشكل كافٍ المفاهيم؛
- ✓ تعمل الشركات في سوق تنافسي بأسعار تحددها الأسواق للمدخلات والمخرجات. إنّ تدخل الحكومة وطبيعة الصالح العام لبعض النواتج يحول دون تشغيل أسعار السوق الحرة والأسعار المحددة في السوق في التعليم العالي؛
- ✓ المديرين لديهم معلومات كاملة حول عملية الإنتاج. في التعليم العالي، ليست تقنية تحويل المدخلات إلى المخرجات مفهومة بشكل جيد، وبالتالي لم يتم تحديد خصائص عملية التحويل الكفأة؛
- ✓ هياكل التحفيز والمكافأة تشجع على الكفاءة. في التعليم العالي غالباً ما يكون لآليات التمويل والتنسيق للحكومات تأثير عكسي.

في النتيجة قام المهتمون بالنظام التعليمي بالاستفادة من مفهوم الفاعلية المطبقة في الصناعة من خلال محاولة التوافق مع هذا المفهوم في الصناعة وليس التطابق معه. أي من خلال تكييف هذا المفهوم الى النظام التعليمي وليس نقله كما هو. ومن محاولات وضع تعريف للفاعلية في إطار النظام التعليمي نجد محاولة محمود عباس عابدين والذي يعرف فاعلية أي نظام تعليمي على انّها "مدى تحقق الأهداف المنشودة لذلك النظام بغض النظر عن تعددها"[3]. كما قد "عرّف حريم الفاعلية على انّها مدى قدرة المؤسسة التربوية على تحقيق أهدافها"[4]، "وعرفها سشيرينس(Scheerens) بأنها أداء أو إنتاج المؤسسة التعليمية ، الذي يمكن تعريفه بأنه عبارة عن مخرجات المدرسة التي يمكن قياسها بمعدل تحصيل الطلاب في نهاية فصل أو عام دراسي"[5].

---

(1) انظر المرجع Alan W. Lindsay، رقم [77]، ص688.

(2) انظر المرجع Alan W. Lindsay، رقم [77]، ص688.

(3) انظر المرجع محمد بن عبد الله عمر الضويان، رقم [78]، ص 13.

(4) انظر المرجع محمد محمود الفاضل، رقم [79]، ص 141.

(5) انظر المرجع محمد بن عبد الله عمر الضويان، رقم [78]، ص 27.

كما "تُعَرّف فاعلية نظام التعليم العالي على انّها تحقيق أهداف المجتمع الذي وجد النظام من أجل خدمته. ومن الأهداف التي وجد من أجلها التعليم العالي: الوفاء باحتياجات سوق العمل من التخصصات المختلفة بالكم والكيف المناسبين لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية"[1]، "وكلما كانت البرامج الأكاديمية التي تطرحها الجامعات ملائمة لأهداف المجتمع تضاعف ورسخت أهمية التعليم العالي للتنمية الاقتصادية"[2]. ووفق عبد الغفور والعزاوي فالجامعة لكي تكون ذات فاعلية لابد أن" تحقق أهدافها واهداف البيئة التي تعيش فيها، واهداف جميع ذوي (أصحاب)المصالح (Stakeholders) المرتبطين بها"[3].

ووفق جون كيني (John Kenny) الفاعلية تثير أسئلة حول ما يجب ان تقوم به الجامعة في المقام الأول [4]. وفي نفس الاتجاه تؤكد غربي صباح "إن المؤسسات التعليمية مكلّفة بإنتاج يد عاملة ماهرة ومدربة تساهم في إنماء الثروة البشرية بأي شكل من الأشكال وهي المسؤولة عن النمو العام للمجتمع. فالتخطيط للتعليم إذن يكمن في ربط تطور النظام التربوي العام بأهداف المجتمع وتطلعاته المستقبلية كما ينحصر دوره في جعل عامل التعليم أكثر ... [فاعلية] وذلك بملائمة أهداف التعليم لمتطلبات المجتمع"[5].

"وبذلك يمكن القول أن فاعلية المدرسة أو النظام التعليمي بأكمله هو مدى تحقق الأهداف المنشودة ، بغض النظر عن ماهية تلك الأهداف وتعددها ، وحيث ترتبط الفاعلية بتحقيق الأهداف ، فقد تسبب ذلك في تباين مقاييسها لضمان تلازم المقاييس مع تعدد الأهداف وتباينها ، لاسيما في حقل التربية والتعليم، فهناك مقاييس تُعبر عن عدد الناجحين ونسبتهم ، ومقاييس أخرى تعبر عما اكتسبه الطلاب من معارف ، ومهارات ، واتجاهات وغيرها ، إلا أن ما يواجه الميدان التربوي هو صعوبة قياس الكثير من الأهداف والمخرجات التربوية والتعليمية، خاصة غير المعرفية منها. علمًا أن توافر الأهداف ومقاييس مدى تحقق تلك الأهداف لايُعد مؤشرًا كافيًا على جودة دراسة الفاعلية، بل يجب أن تشتمل تلك الدراسة على عناصر أساسية عدة"[6]، نذكر منها:[7]

- ✓ فئة محددة من المخرجات المطلوب قياسها؛

(1) انظر المرجع عجال مسعودة، رقم [80]، ص 98.

(2) انظر المرجع عجال مسعودة، رقم [80]، ص 98.

(3) انظر المرجع همام عبد الخالق عبد الغفور واخرون، رقم [46]، ص183-184.

(4) انظر المرجع John Kenny، رقم [81]، ص 13.

(5) انظر المرجع غربي صباح، رقم [30]، ص 158.

(6) انظر المرجع محمد بن عبد الله عمر الضويان، رقم [78]، ص 27.

(7) انظر المرجع محمد بن عبد الله عمر الضويان، رقم [78]، ص 27.

✓ استراتيجية واضحة ومحددة سلفًا لتقويم مقاييس المخرجات.

وبذلك يمكن وضع تعريف اجرائي لفاعلية أنشطة الجامعة، انطلاقا من:

✓ من خلال ما سبق ذكره بشأن الفاعلية؛

✓ "الهدف (Objective): يعبر عن الغاية أو السبب الذي من أجله أقيمت المنظمة أو هو مبرر قيامها"[1].

✓ المجتمع اوجد الجامعة واناط لها مجموعة من الأهداف من خلال قيامها بثلاث أنشطة، وهي: التعليم والتدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع؛

✓ الأهداف التي اناطها المجتمع للجامعة في ظل التحديات المعاصرة، يمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات، وهي:

- اهداف متعلقة بالمتعلّم؛
- اهداف متعلقة بالمعرفة؛
- اهداف متعلقة بالمجتمع.

من خلال النقاط الأربع السابقة، نعرّف فاعلية أنشطة الجامعة (تدريس وتعليم، بحث علمي، خدمة المجتمع) في ضوء الدراسة اجرائيا على انّها: مدى تحقق الأهداف المنشودة من أنشطة الجامعة والمتعلقة بالمتعلم وبالمعرفة وبالمجتمع، في ظل ما تفرضه التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي.

رابعا/ أبرز التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي

رغم ما مرت به الجزائر من تحديات عديدة الاّ انها لم تبلغ ما بلغته التحديات في زمننا هذا من الجسامة والزخم والقوة، بل والعنف أيضا بشكل يهدد كيانها وثوابتها. مما جعل التعليم عموما في الجزائر يعيش في حالة أزمة حقيقية يشاركها فيها التعليم العربي عامة في كافة أرجاء الوطن العربي.

هذه التحديات نابعة من مجتمعنا، كما تأتينا من العالم الخارجي الذي بدوره يقف امام تحديات عالمية؛ لسنا نحن بمعزل عنها. فهذه التحديات سواء كانت من مجتمعنا أولها طابع العالمية فهي تؤثر بأحوال مجتمعنا وبالضرورة على نظم تعليمنا عموما والعالي خصوصا، وهذا الأخير مطالب وفق هذه التحديات بتقديم أداء مغاير واصلاح وتطوير مستمر يتوافق مع مجتمعه والبيئة التي يعيش فيها. علما أن البلدان العربية متفاوتة الأوضاع في حجم هذه التحديات وفي القدرة على مواجهتها.

(1) انظر المرجع نور الدين تاوريريت، رقم [69]، ص 85.

ومن أبرز هذه التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي نذكر:

- ✓ تحديات العولمة؛
- ✓ تحديات الثورة التكنولوجية والتقدم العلمي والانفجار المعرفي؛
- ✓ تحديات الثورة الديمقراطية؛
- ✓ تحديات التغير الاجتماعي المتسارع؛
- ✓ تحديات تنامي المطرد للسكان؛
- ✓ تحديات اقتصادية؛
- ✓ تحديات حماية البيئة الطبيعية؛
- ✓ تحديات الجودة.

1/ تحديات العولمة

ما يلاحظ في استخدام مصطلح العولمة-العولمة والكونية والكوكبة مصطلحات لمفهوم واحد -انّه في تزايد في المجالات السياسية والاجتماعية وفي وسائل الاعلام. كما تشير العديد من الدراسات على تعدد معاني ومفاهيم العولمة، رغم الكثير من المحاولات في وضع تعريف محدد لها. لذا من المستحسن التعامل معها كمنظومة شاملة. كما تعتبر اهم التحديات التي تواجه المجتمعات بما في ذلك الجامعة ومؤسسات التعليم العالي.

ان البحث والسعي لوضع تعريف محدد للعولمة يطرح العديد من التساؤلات –والاجابة عنها تحديد لرؤيتنا لمفهوم العولمة-منها: هل هي تكامل النظم الاقتصادية والسياسية والثقافية في جميع انحاء العالم؟، ام انها امركة وهيمنة الولايات المتحدة الامريكية على الشؤون العالمية؟، او هي قوة للنمو الاقتصادي والازدهار والحرية الديمقراطية؟، او هي قوة للدمار البيئي، واستغلال العالم النامي وقمع حقوق الانسان [1].

يرى جاين نايت Jane Knight ان العولمة هي تدفق التكنولوجيا والاقتصاد والمعرفة والناس والقيم والأفكار عبر الحدود [2].

(1) انظر المرجع Suny Levin Institute، رقم[82].

(2) انظر المرجع Jane Knight، رقم[83]، ص2.

كما عرفت العولمة على انها عملية تفاعل ودمج بين الشعوب والشركات والحكومات من مختلف الدول، وهي عملية تقودها التجارة الدولية والاستثمار، مستعينة في ذلك بتكنولوجيات المعلومات. وهذه العملية لها اثار على البيئة، وعلى مختلف النظم السياسية، وعلى التنمية الاقتصادية والازدهار والرفاه المادي للإنسان في جميع مجتمعات العالم [1].

وتعرف العولمة على انها " تحول تكنولوجي واقتصادي واجتماعي وثقافي يقلل من التوازن الداخلي للإقليم عامة وللدول في حد ذاتها، وهي اذن تتجاوز نطاق الاقتصاد على الرغم من ان الذي يحركها أساسا أهدافا اقتصادية، وتعكس العولمة تنامي الاعتمادية المتبادلة على المستوى العالمي، كما تعكس الحاجة الى تبني المدخل العالمي في التعامل مع المشكلات الناشئة، ومن الناحية السياسية تعبر العولمة عن تراجع قوة الدولة القومية وتزايد النفوذ الدولي على القرار الوطني"[2]. اما ابراهام غليون فيجد ان العولمة هي " حالة ديناميكية جديدة تبرز داخل العلاقات الدولية والمكتسبات التقنية والعلمية والحضارية يتزايد فيها دور العامل الخارجي في تحديد مصير الأطراف الوطنية المكونة لهذه الدائرة المندمجة وبالتالي لهوامشها أيضا"[3].

وهناك من يرى "بان محاولة اكساب الأفكار والاشياء صفة العالمية هو طموح مشروع فهي عملية محايدة مثلها مثل السلاح تماما اذ لا يوجد سلاح طيب وسلاح شرير، انما المعول عليه هو استخدام السلاح، والعولمة فكرة ومنهجا موجودة قبل فرضها وان كان المصدّر لها يحاول ان يزيل غيره بالقوة وبشتى الوسائل والأساليب،[ما نجم عنه "نوع من الاستقطاب Polarization لبعض الدول مقابل التهميش Marginalization للدول الأخرى وما يعبر عنه ذلك من اختلال في علاقات التكافؤ والتوازن بين الدول على المستوى العالم، فتصبح العولمة في الحقيقة تصدير النموذج الثقافي الغربي في طريقة الحياة والمؤسسات ومعايير النجاح"[4].] ومن الأخطاء الشائعة التي يروج لها بقصد او بدون قصد ان العولمة هي احد إنجازات حضارتهم"[5].

ان العولمة بادواتها وافكارها دخلت الى جميع مجالات النشاط البشري بما فيه المنظومة التعليمية، لذا لابد من التحرك على جميع المستويات، وهذا التحرك لا يكون عشوائي وانما مخطط ويحمل رؤية مشتركة تكمن في تعزيز القدرات التنافسية واثراء القيم الاخلاقية الداعمة للتماسك

(1) انظر المرجع Suny Levin Institute، رقم[84].

(2) انظر المرجع سعيد طه محمود واخرون، رقم[85]، ص374.

(3) انظر المرجع اسعد طارش عبد الرضا، رقم[86]، ص100.

(4) انظر المرجع سعيد طه محمود واخرون، رقم[85]، ص374.

(5) انظر المرجع العقل بن عبد العزيز العقل، رقم[87]، ص7.

الاجتماعي والعمل المنتج والحفاظ على المكتسبات* الحضارية للمجتمع. وهذا وفق أساليب مغايرة وثقافة متميزة وقيم جديدة تؤكد التفاهم والتسامح والتعاون. ولا يتأتى هذا الاّ من خلال منظومة تعليمية[1] تتيح لنا كيفية التعاطي مع اثار وتحديات العولمة باقل قدر من الخسائر والفوز بأكبر قدر من الفرص والمكاسب المحتملة.

"ليس من الغريب أن نؤمن بان التعليم ... يمكن ان يساعد القادة المستقبليين والافراد العاديين على فهم حقيقة ان التعليم يمكن ان يؤثر في العولمة، كما يمكن ان يساعد على اعداد الافراد والمجتمعات لمواجهة عواقبها، وهو في الوقت ذاته يساعد على تحقيق افضل المكاسب من القوى العالمية، مع الإبقاء على الاحتمالات السلبية في حدودها الدنيا، بما في ذلك القضاء على المجانسة الثقافية"[2].

"فللتعليم دور رئيسي في المحافظة على تنوع الثقافات واللغات والعادات. وإلا فقد تسود ثقافة أحادية ولغة أحادية، وهذا يقضي على التنوع الثري في الثقافات المحلية التي تشكلت على مدى ملايين الأعوام من حياة البشرية"[3].

ولأن مؤسسات التعليم العالي عموما والجامعة خصوصا تقع في مركز الاهتمام لبناء الانسان القادر على التعامل مع تحديات المستقبل والتوافق مع ديناميكيته، فهي المعنية الأولى في اتاحة لنا كيفية التعاطي مع العولمة.

امر واجب إعادة النظر في السياسة العامة لمؤسسات التعليم العالي الى جانب عدة اعتبارات ترقى لمستوى ثوابت ومقومات مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية عموما والجزائر خصوصا، وهي تتضمن كلا مما ياتي:[4]

- ✓ تطوير النظرة الى التعليم العالي؛ بل والتعليم ككل، باعتباره استثمارا استراتيجيا في القوة البشرية والامن القومي، والاستفادة من خبرة العلماء ورجال الجامعات في التخطيط المستمر للتعليم وتطويره؛

---

* في ظل العولمة هناك مخاطر التبني الجامد لمفاهيم وقيم الدول الأجنبية مع اهمال المفاهيم والقيم الإقليمية والقومية، وان الثقافة التي ستسود هي ثقافة الغالب من الدول، وهذا ما يؤكده ابن خلدون في مقدمته بقوله "المغلوب مولع ابداً بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر احواله وعوائده". انظر المرجع عبد الرحمان بن خلدون، رقم[88]، ص104.

والدول الغالبة-دول متقدمة تمتلك الاقتصاد والمعرفة والتكنولوجيا-هي في كثير من الحالات تحاول افشال كل محاولات الدول المغلوبة للدفاع عن هويتها ومصادر ثقافتها.

(1) انظر المرجع أشرف السعيد احمد محمد، رقم[89]، ص99.

(2) انظر المرجع دون ديفيز، رقم[90]، ص11.

(3) انظر المرجع دون ديفيز، رقم[90]، ص11.

(4) انظر المرجع منير محمود بدوي، رقم[3]، ص27.

- ✓ التقدير العام لقيمة العلم والعلماء، ومواصلة الاستعانة بخبراتهم وبنهجهم العلمي في خدمة قضايا التنمية والتطوير من خلال الربط بين الجامعات والبحث العلمي؛
- ✓ تشجيع مواصلة الانفتاح على المدارس الفكرية الأجنبية من خلال قنواته المتعددة كالتوسع في البعثات، وترشيد الاستفادة من منح الدول الصديقة...، اتفاقيات التبادل والتعاون العلمي، ...؛
- ✓ تطوير وترشيد استخدام مجانية* التعليم العالي والتمسك بتكافؤ الفرص، وتبني برامج خاصة لاكتشاف ورعاية الموهوبين.

2/ تحديات الثورة التكنولوجية والتقدم العلمي والانفجار المعرفي

ان التنبؤات المتعلقة بالتطور العلمي المستقبلي متباينة، ولكنها تتفق على ان افاق هذا التطور متسعة وتشمل جميع المجالات. فالعالم في أواخر القرن العشرين شهد بداية موجة جديدة تشمل مجموعة من الثورات مثل الثورة التكنولوجية والثورة المعلوماتية وثورة الاتصال(1). ففي القرن العشرين وخاصة في نصفه الأخير "أصبحت المعرفة والاكتشافات العلمية تتراكم بمعدلات سريعة وبمتوالية هندسية، وتقلصت فيه الفترة الزمنية الفاصلة بين ظهور الفكرة وتطبيقاتها العملية، وتحول المجتمع من الثورة الصناعية الى ثورة المعلومات، ومن اقتصاد يقوم على فلسفة العمالة الى اقتصاد**

---

* "قد ينتقل بعض اقطار الوطن العربي الى خصخصة التعليم وتحريره كسلعة وربطه بمستويات تعليم خارجية والادعاء بان ذلك هو الحل الوحيد لنقص الإمكانات المادية، او برفع شعار تسويق منتجات مباشرة للتعليم في كليات ومدارس منتجة والادعاء بان ذلك يعيد التعليم الى أحضان استدامة التنمية. وقد نكتشف بعد ذلك في التطبيق ان الدولة في تلك الأقطار كانت تجد في تلك الادعاءات حلا لمشكلة تقصيرها، او تتهرب بالفعل من مسؤولياتها في رسم الطريق الأمنة لمسيرة التعليم ولا تتحسب للآثار السلبية واحتمالات التبعية في الثقافة واتخاذ القرار. وقد ترفع شعارات مناسبة للعصر مثل جامعات ومدن للعلوم المتقدمة وتوليد الفكر الاقتحامي. ثم نكتشف نتيجة لنقص الادراك لما يحدث حولنا وبيننا ان نتزلق الى استنساخ قوة عمل مشوهة تابعة تهدر قدراتنا التنافسية الخاصة". انظر المرجع عبد الله بوبطانة واخرون، رقم [48]، ص14-15.

(1) انظر المرجع سعيد طه محمود واخرون، رقم[85]، ص370.

** الاقتصاد القائم على المعرفة هو بحسب:

- "وحدة التخطيط الاقتصادي الماليزية: الاقتصاد الذي تسهم فيه عملية توليد واستخدام المعرفة اسهاما واضحا في النمو الاقتصادي وتكوين الثروة، في حين تمثل تقنية المعلومات الأداة الرئيسية، ويكون فيها الرأسمال البشري النواة، من خلال قدرة الانسان على ابتكار وعلى ابداع وتوليد واستثمار الأفكار الجديدة، مع تطبيق التقنيات الحديثة واكتساب مهارات جديدة وممارستها؛
- البنك الدولي: الاقتصاد الذي يجري فيه توليد/خلق المعرفة واكتسابها ونشرها واستخدامها بواسطة منشآت الاعمال والمنظمات والافراد والمجتمع. كما يوصي بضرورة تصدر السياسات الخاصة بالمعرفة والابتكار قلب استراتيجيات التنمية لكل الدول؛
- منظمة التعاون الاقتصادي الاسيوي الباسيفيكيAPEC : الاقتصاد الذي يكون فيه انتاج ونشر واستخدام المعرفة المحرك الرئيسي للنمو وتكوين الثروة والتوظيف في قطاعات الاقتصاد الوطني كافة". انظر المرجع محمد مراياتي، رقم[91]، ص24.

يقوم على النظرية المعرفية، ومن مجتمع تعتمد قوته على احتياطات المواد الخام والثروة، الى مجتمع تعتمد قوته على الابداع والتنظيم والاختراع وامتلاك المعلومات، وأصبحت قدرة الشعوب تقاس بعدد علمائها وباحثيها"[1].

"ولئن كان معدل الباحثين في كل دولة بالمقارنة مع اجمالي عدد السكان يمثل مؤشرا هاما لقياس حركة التقدم العلمي، فان القاء نظرة على الأرقام العربية في هذا المجال يغني عن أي تعليق. فمتوسط عدد الباحثين في الدول العربية يبلغ 373 باحثا لكل مليون نسمة (يرتفع في مصر الى 616 باحثا) بينما يصل في كوريا الجنوبية الى 4627 باحثا لكل مليون نسمة، أي أكثر 12 ضعفا من نسبة الباحثين العرب (إحصائية 2012)"[2].

ان البيئة المحلية لكل دولة تكون عنصر جاذب او منفر للباحثين وتعتبر الدول العربية من الدول التي لا تتوفر الى حد كبير على بيئة جاذبة للباحثين، فهي لحد الان لا تتوفر على مجتمع المعرفة بمعنى الكلمة لذا فهي مطالبة بإعادة إقامة مجتمعات معرفة، فهي فيما مضى استطاعت ان تقيم مجتمعات معرفة، وهذا ما يشير اليه تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003 م؛ وذلك بإقراره أن " عصر الازدهار العلمي العربي قد أنتج في سياقه التاريخي مجتمع معرفة بكامل معنى المصطلح، بمعنى قيام قدرة على انتاج معارف جديدة، في جميع فروع المعرفة وعلى اعلى مستوى، وانتشار توظيف العلم بكفاءة في شتى مناحي الحياة"[3].

كما ان الدول العربية تتجه نحو مجتمع المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة بدرجات متفاوتة فيما بينها وبخطى بطيئة، ويعود تأخرها في اللحاق بركب الدول السائرة قدما الى التسلح بالمعرفة الى مجموعة من الإشكاليات التي تعترض تشكيل اقتصاد المعرفة والتكنولوجيا في هذه المنطقة، ويمكن تلخيصها في النقاط الاتية:[4]

- ✓ بينما يتفاوت وسطي الاعمار بين بلد عربي واخر، فان العرب هم من أكثر سكان العالم يفاعة. ويمكن في ظروف اعتيادية اعتبار فتوة السكان مصدر قوة واعد بمستقبل زاهر. لكن بالنسبة الى حكومات كثير من الدول العربية التي ترعى منظومات اقتصادية قاصرة، وتقدم خدمات اجتماعية متواضعة، ولا سيما ما يتعلق منها بالتعليم والتدريب، وتعاني من تخلف مزمن في قدراتها العلمية والتكنولوجية، فان مصدر القوة هذا قد تحول خلال السنوات القليلة الماضية من عبء ثقيل الى خطر داهم؛

(1) انظر المرجع أشرف السعيد احمد محمد، رقم[89]، ص91-92.

(2) انظر المرجع سليمان عبد المنعم، رقم[92]، ص12-13.

(3) انظر المرجع غازي التوبة، رقم [93]، ص219.

(4) انظر المرجع عمر بزري واخرون، رقم [94]، ص287-289.

✓ يعود العجز الذي تعاني منه الدول العربية في التعامل مع مواردها، وما تملك من قدرات بشرية فتية الى عقود من الزمن، فبالرغم من ان جميع الدول العربية سعت منذ استقلالها-في منتصف القرن الماضي-الى تشييد بعض البنى المؤسسية اللازمة لتوظيف مواردها ورعاية قدراتها البشرية، ونجحت على نحو متفاوت، في مجاراة الممارسات المعاصرة، الاّ ان عوامل عدة، من أبرزها سطوة نظم الحكم الشمولية، وتسلط اليات وممارسات الاقتصاد الريْعي على عدد من البلدان العربية، تعدّ مسؤولة بالدرجة الأولى على ما عانته هذه البلدان، وما زالت تعاني من تخلف. ويتجلى هذا التخلف اليوم، بأوضح صوره، في قدراتها على القيام بالبحث العلمي والتطوير التكنولوجي والابتكار. وهي القدرات المؤسّسة لقيام اقتصادات ومجتمعات المعرفة المعاصرة. والناظر الى الدول العربية اليوم يرى مؤسساتها، وبخاصة تلك المعنية بالتعليم وبالبحث والتطوير والابتكار، أسيرة حلقات مفرغة يولّد ضمنها الأداء المتدنّي، واقعا مأزومًا يقود بدوره الى مزيد من الخلل، الذي يعالج في الكثير من الحالات بإصلاح محدود الأثر، بل إن بعضها يفاقم الخلل في الأمد الابعد وإن صمّم لمعالجته من حيث المبدأ؛

✓ يعود قسط كبير من العقبات التي اعاقت اكتساب المعارف التكنولوجية في الدول العربية الى إدراك منقوص لمفهوم نقل التكنولوجيا، من حيث مضمون عمليات النقل وغاياتها الأبعد أمدًا، والأوسع نطاقا. ويتجلى ذلك على مستويات عدة تطال مختلف مستويات القرار السياسي، حيث يغلّب هذا المستوى، في الكثير من الحالات، على المستوى الفني؛ ما قاد، ومازال يقود الى أداء دون الأمثل للتكنولوجيا المنقولة، عدا سلسلة من العوائق التي تتجلى عند السعي الى توطينها وتطويرها. كما ان استمرار الاعتماد على الخارج في الكثير من الأمور المتصلة بانتقاء التكنولوجيات المناسبة واستقدامها واستثمارها وتطويرها يعود الى قصور سياسات التنمية القطاعية، او غيابها التام، وتبني ممارسات تتيح الفرصة لاستغلال الموارد الوطنية على نحو لا مبرر له؛

✓ ان السياسات المتبعة حاليا لتوظيف الفوائض المالية التي تمتلكها بعض دول المنطقة في معالجة ما تجابه من تحديات اقتصادية واجتماعية وبيئية، مستخدمة في ذلك مدخلات علمية وتكنولوجية مستوردة بصورة كاملة-كما يتم استثمارها في الكثير من الحالات من قبل خبرات وعمالة مستوردة أيضا-لن تجدي نفعا على المديين المتوسط والبعيد. فدول المنطقة مرشحة لمجابهة المزيد من التحديات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية على مدى عقود في المستقبل. لكنها لن تكون حينئذ مسلّحة لا بالفوائض المالية السانحة لها اليوم، ولا بالمعارف والمهارات التي لا تعمل على اكتسابها الأن.

والجدول رقم (1-1) يوضح هذا التفاوت، ويبين ترتيب* بعض الدول العربية من حيث درجة تقدمها في اقتصاد المعرفة، وتتصدر دول مجلس التعاون الخليجي (قطر، السعودية، الامارات، الكويت، عمان، البحرين) هذا الترتيب خلال سنة 2012م. والنجاح في تحقيق هذا التوجه يعتمد على مجموعة من العوامل [1]، اهمها ما يلي: [2]

- ✓ التعليم، البحث والتطوير والابتكار مع توطين التقنية؛
- ✓ تنافسية الاقتصاد وانتاجيته وزيادة الصادرات ومنه الصادرات الإبداعية او/ والثقافية؛
- ✓ التنويع الاقتصادي.

الجدول رقم (1-1): ترتيب الدول العربية وفق مؤشر الاقتصاد المعرفي لسنة 2012م KEI (Knowledge Economy Index)

الترتيب	الدولة	الترتيب في سنة 2012	قيمة المؤشر في سنة 2012	الترتيب في سنة 2000	قيمة التغير في المؤشر
1	الامارات	42	6 ,94	48	6
2	البحرين	43	6,9	41	-2
3	عمان	47	6,14	65	18
4	السعودية	50	5,96	76	26
5	قطر	54	5,84	49	-5
6	الكويت	64	5,33	46	-18
7	الأردن	75	4,95	57	-18
8	تونس	80	4,56	89	9
9	لبنان	81	4,56	68	-13
10	الجزائر	96	3,79	110	14

* كما يمكن التعرف على الترتيب العالمي لـ 146 دولة وفق مؤشر اقتصاد المعرفة لسنة 2012 وفق الملحق رقم (1). وتحتل السويد وفق هذا الملحق المركز الأول كدولة الأكثر تقدما في اقتصاد المعرفة لسنة 2012. لمزيد من الشرح انظر المرجع The World Bank، رقم[95].

(1) انظر المرجع محمد مراياتي، رقم[91]، ص25.

(2) انظر المرجع محمد مراياتي، رقم[91]، ص25.

11	مصر	97	3,78	88	-9
12	المغرب	102	3,61	92	-10
13	سورية	112	2,77	111	-1
14	اليمن	122	1,92	128	6
15	موريتانيا	134	1,65	123	-11
16	السودان	138	1,48	139	1
17	جيبوتي	139	1,34	136	-3

المصدر: انظر المرجع محمد مراياتي، رقم[91]، بتصرف، ص25

وفي هذا السياق يمكن ذكر أبرز خصائص الاقتصاد القائم على المعرفة فيما يلي:[1]

- ✓ ارتفاع نصيب الفرد من الدخل القومي؛
- ✓ جذب المواهب العالمية لتوفره على بيئة اجتماعية جاذبة؛
- ✓ اعتماده على قوة عاملة مثقفة ذات مستوى تعليمي رفيع؛
- ✓ ارتباطه بشكل وثيق بمصادر المعرفة العالمية؛
- ✓ تشكل تقنية المعلومات والاتصالات فيه الأداة الرئيسية لفعالياته.

ومن الأمثلة الناجحة والبارزة في مجال اقتصاد المعرفة تجربة كوريا الجنوبية، والتي كانت السباقة في انشاء وزارة تعرف بوزارة الاقتصاد المعرفي. فقد سمح لها اتباع اقتصاد المعرفة بان تنتقل خلال ثلاثين عاما من مصاف الدول النامية الى مصاف الدول المتقدمة، وان يرتفع دخل الفرد بها من 2000$ عام 1970الى 12000$ عام 2000 والى 20000$ عام 2011 [2].

ان مجتمعات اليوم تعيش فهم جديد لدور المعلومات والمعرفة في التقدم والانتاج وثقافة جديدة، من بعض ملامحها ان البقاء والأمن للأسرع والأعلم، ثقافة يتلاشى فيها المسافة والزمن نتيجة لثورة في الاتصال البشري. فالكثير من المعلومات والمعارف منشور ولكن الأرباح تذهب للأسرع. لذا وجب صياغة عقل يستطيع ان يولد أفكار جديدة كليا تمكنه من حل مشكلات معينة، دون ان يهمل هويته التي تعطي لفكره التميز والتنافس في تطوير المعرفة واستخدامها والمنافسة فيها. ان صياغة عقل جديد [ذو فعالية إنتاجية وإنسانية] هو الأداة الأنجع لمواجهة تحديات مجتمع جديد [3].

(1) انظر المرجع محمد مراياتي، رقم[91]، ص24.

(2) انظر المرجع محمد مراياتي، رقم[91]، ص26.

(3) انظر المرجع عبد الله بوبطانة واخرون، رقم[48]، ص15-16.

ان قطاع المعلومات في كثير من الدراسات تبين انه المصدر الرئيسي للدخل والعمالة في الدول المتقدمة؛ فما يقارب 50% من مجمل الدخل القومي نتيجة هذا القطاع، كما ان 40% من دخل اقتصاد الدول الأوروبية تحول في أنشطة المعلومات. كما تأكد وزارة التجارة الامريكية من خلال الأبحاث التي قامت بها ان ما يقدر بـ % 80 من نمو الإنتاجية في القطاع الاقتصادي تعود لمساهمة التكنولوجيا؛ فتقنية المعلومات والاتصالات من اهم مراحل الإنتاج في الاقتصاد المعرفي، كما ان معدل النمو والتنمية الاقتصادية تحدد من خلال اهم العوامل وهو سرعة خلق المعرفة واستثمارها[1].

لذا "يطرح نقل المعارف التكنولوجية المناسبة واستيعابها وتطويرها واستثمارها، تحديات جدية تجابه النمو الاقتصادي والتنمية في الدول كافة. لكن هذه التحديات تتميز بأهمية أكبر في الدول العربية منها في كثير من دول العالم الأخرى. اذ يشكل الاقتصاد الريعي محورا لطيف واسع من الانشطة الاقتصادية السائدة في الدول العربية، والممارسات المجتمعية المصاحبة لها

.....

لذا فان وضع سياسات تنموية تبعد شبح الاقتصاد الريعي، وتشجع على مؤسسات الاعمال الإنتاجية والخدمية التي تتسق وتحديد الخيارات التكنولوجية المتاحة والجداول الزمنية الأمثل لتحقيقها، يكتسي أهمية قصوة في الفترة المقبلة. ومن الضروري ان تجيب هذه السياسات عن أسئلة محورية، منها ما يتعلق بالفرص التي يطرحها الحراك الاقتصادي الدولي الراهن على الصعيد الوطني والدولي لنشوء مناخ بديل يسمح باكتساب المعارف التكنولوجية المناسبة ومن ثم استثمارها لبناء نظم اقتصادية ومجتمعية تستند الى المعرفة أساسا. ومنها أيضا ما يتصل بالأليات المثلى التي يجدر تبنيها والمبادرات التي يجب تصميمها واستثمارها من اجل توليد هذا المناخ واستدامته"[2].

يؤكد نورمان هنشي في مجال التعليم (Norman Henchey) انّ "المعلومات وتقنيات الاتصالات يمثلان معا عنصرا أساسيا مهما في التعليم ... وهما مجموعة من الأدوات للحصول على المعلومات ومعالجتها ونقلها، وهما نظام لإتاحة مجال أوسع للوصول الى موارد التعلم والخبرات والخدمات"[3].

أمّا مارجريت ريل(Margaret Riel) فهي تؤكد على قدرة التقنية على توسيع العالم وهي تقول في هذا السياق ان " توفّر تقنية الانترنت بنية غنية للمجتمع في عمومه للمشاركة في تعليم الجيل المقبل. لقد مكنت التقنيات السابقة(الطباعة والتصوير والأفلام والحاسوب) العديد منا مشاركة الأفكار مع الطلبة دون الالتحاق فعليا ... [بصفوف الدراسة]؛ ولكن تم ذلك من خلال طريقة اتصال في اتجاه واحد. اما الاتصال عبر الانترنت فقد مكن الطلبة من التفاعل مع العديد من الأشخاص الآخرين؛ ان

(1) انظر المرجع محمد إبراهيم محمد القداح، رقم[96]، ص124.

(2) انظر المرجع عمر بزري واخرون، رقم [94]، ص288-289.

(3) انظر المرجع دون ديفيز، رقم[90]، ص12.

تحويل الصف الدراسي الى مجتمع تعلم يجعل من الممكن للعديد من الأشخاص ان يكونوا جزءا من العملية التعلمية. وتضيف مارجريت ريل قائلة انه في عالم التقنية التربوية الجديد يصبح المدرسون الماهرون اكثر أهمية من ذي قبل"[1].

ان الثورة التكنولوجية والمعرفية وفق اراء البعض سوف تؤثر سلبا على مؤسسات التعليم عموما ومؤسسات التعليم العالي خصوصا، فدور المعلم في ظلها يتراجع بشكل حاد، وينطبق هذا التراجع أيضا على تحكمه في الفصول والمناهج والمواد ودور التعليم النظامي، ويتوقع ان العمل والتعليم سيكون في المنزل دون الحاجة للتنقل الى أماكن العمل او التعليم. ووفق اراء أخرى فهذه الثورة لها تأثير إيجابي لكونها تسمح بتحسين وتيسير فعالية التعليم، وهذا علاوة على الاستفادة من النتائج والإمكانات التي توفرها للبحث العلمي[2]. كما تطرح أهمية التقنية في التعليم مجموعة من الانعكاسات؛ منها:[3]

- ✓ الحاجة الى تدريب المعلمين وإعادة تدريبهم على استعمال التقنية بشكل خلاق؛
- ✓ الحاجة الى المحافظة على العلاقات البشرية ذات الأهمية التقليدية في التعليم؛ وذلك لمواجهة الاثار المحتملة المجردة من الإنسانية لبعض أنواع التقنية؛
- ✓ الحاجة الى اخذ الحيطة من ان توسع التقنية-لا ان تضيّق-الهوة بين الدول الغنية والدول الفقيرة، والمناطق الغنية والمناطق الفقيرة في الدولة الواحدة أيضاً.

ان الجامعة في ظل التفجر المعرفي الدائم [والتكنولوجي] ملزمة بتخطيط مناهجها وبالأخذ بمفهوم التعليم المستمر ونشوء تخصصات جديدة، والتعليم الالكتروني وان تجعل من تعليم الطالب ممكنا وتركز على تعليمهم كيف يتعلمون[4].

"إذا كانت التكنولوجيا الجديدة [والانفجارات المعرفية الدائمة في كل المجالات] قد تفرز قضايا ومشكلات أخلاقية كما يشير بيير وسلوتز Bear & Slaughter فان على التعليم العالي مهمة تدريب المواطنين وقادة المستقبل، لممارسة النقد الأخلاقي لاستخدامات العلم والتكنولوجيا وتحمّل المسؤولية الأخلاقية"[5].

كما يجب الاهتمام بالحاجة الى "الإبقاء على التقنية التربوية في سياقها القويم. ففي كل تجلياتها يمكن ان تصبح التقنية أداة مهمة، غير انها ليست علاجا ناجعا للمشكلات الاجتماعية والتربوية كافة"[6].

---

(1) انظر المرجع دون ديفيز، رقم[90]، ص12.

(2) انظر المرجع سعيد طه محمود واخرون، رقم[85]، ص371.

(3) انظر المرجع دون ديفيز، رقم[90]، ص13.

(4) انظر المرجع سعيد طه محمود واخرون، رقم[85]، ص372.

(5) انظر المرجع سعيد طه محمود واخرون، رقم [85]، ص373.

(6) انظر المرجع دون ديفيز، رقم [90]، ص13.

3/ تحديات الثورة الديمقراطية

الديمقراطية كلمة مشتقة من اليونانية، وتتكون من مفردتين، فالأولى Demos (ديموس) وتعني عامة الناس او الشعب، اما المفردة الثانية Kratos (كراتوس) وتعني حكم، فإذن الديمقراطية هي حكم الشعب او حكم عامة الناس[1].

"ويطلق مصطلح الديمقراطية أحيانا على المعنى الضيق لوصف نظام الحكم في الدولة الديمقراطية، او بمعنى أوسع لوصف ثقافة مجتمع. والديمقراطية بهذا المعنى الاوسع هي نظام اجتماعي"[2].اما اصطلاحا فيمكن تعريف الديمقراطية على انها " تحرير الانسان من الخوف ووضعه مباشرة امام مسؤولياته القومية والتزامه الخلقي، كما انها معلما لا تنفك صلته بالابداع واطلاق الطاقات الخلاقة للإنسان الحر الذي يمارس حريته دون قيود سوى التزامه العقائدي والخلقي.....

..... وكذلك فان الديمقراطية شرط استقرار وازدهار أي مجتمع معاصر، حيث يعتمد ازدهار المجتمعات وتقدمها على العدالة الاجتماعية من ناحية والديمقراطية السياسية من ناحية أخرى"[3].

هناك تدرج في حاجات الانسان فالانسان لمّا يلبي حاجاته الأساسية؛ من غذاء وامن على الحياة...الخ، تظهر له حاجات أخرى كالتعليم والثقافة والتنمية البشرية بغية تحسين وضعه، وتاتي بعدها درجة ثالثة من الحاجات وهي الحاجات الروحية، ويتم اشباعها هذه الأخيرة بوسائل الرفاهية مثل الفنون الجميلة والكماليات المادية. وأخيرا تاتي الديمقراطية وحرية الفرد لاشباع حاجة تأكيد الذات واطلاق طاقات الابداع والإنتاج، واستقلال الشخصية والشعور بالاهمية في المجتمع. اذن تتطلب ممارسة الديمقراطية مناخ يسمح بتلبية الحاجات الأساسية. ويبدو ان الشعوب العربية قد حققت الحدود الدنيا من اشباع هذه الحاجات، كما تنامى الوعي السياسي والاجتماعي لمجتمعات اليوم؛ نتيجة [الاتصال البشري المتطور بين المجتمعات المعاصرة]، الناجم عن الثورة في المعلوماتية والتقنية المتطورة في المواصلات والاتصالات في ظل العولمة، فساعدت على تعجيل تطور الوعي لدى الشباب خاصة ان 70% من المجتمعات العربية هم دون سن 31 سنة من العمر، ومعظمهم متعلمين ويعانون من مشاكل متشابهة كالبطالة والأنظمة المستبدة وتطلعهم لحياة افضل[4].

(1) انظر المرجع محمد صالح المنجد، رقم [97].

(2) انظر المرجع ويكيبيديا، رقم [98].

(3) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم [10]، ص61.

(4) انظر المرجع عبد الخالق حسين، رقم [99].

ان المجتمعات العربية والمسلمة تطالب بالديمقراطية على كامل مستويات الحياة (بما فيها التعليم). ولكن رغم هذا التحول لتبني الديمقراطية بالنسبة للمجتمعات العربية خاصة والعالم عامة، فالبعض "يحكم على الديمقراطية بانها منكر صراح، او كفر بواح، وهو لم يعرفها معرفة جيدة، تنفذ الى جوهرها، وتخلص إلى لبابها، بغض النظر عن الصورة والعنوان"[1].

اوجدت البشرية أساليب وصيغ عملية كالانتخابات، وتعدد الأحزاب، وحق الأقلية في المعارضة وحرية الصحافة ،واستقلال القضاء،..الخ، لتجسيد جوهر* الديمقراطية الحقيقي[2]. كما " أن الإسلام قد سبق الديمقراطية بتقرير القواعد التي يقوم عليها جوهرها، ولكنه ترك التفصيلات لاجتهاد المسلمين، وفق أصول دينهم، ومصالح دنياهم، وتطور حياتهم بحسب الزمان والمكان، وتجدد أحوال الإنسان"[3].

ما يلاحظ في عالم اليوم ممارسات في ظل العولمة بحجة الديمقراطية وماهي من الديمقراطية. فهذه الممارسات تخدم مصالح الأثرياء وتدعوا لتخفيض الأجور..الخ، بحجة مواجهة منافسة السوق، والدعوة لسحب دور الدولة من تقديم المساعدات والخدمات الاجتماعية مما يزيد تأزم الأوضاع، فالدعوة الى تحرير السوق دون قيد او شرط يعتبر امية ديمقراطية. وتقوي النزعة التسلطية في العلاقات الدولية حيث يأتي الحديث من اعلى-الأقوى- الى الأسفل –الأضعف- ويصبح الحديث الى الاخر، وليس مع الاخر، وهذا النوع من الحديث –الاملاءات- في ذاته يعد مظهرا من مظاهر غياب العقلية الديمقراطية. ومن مظاهر غياب العقلية الديمقراطية أيضا الحرية** دون قيد او شرط او ضوابط اخلاقية[4].

ان نوع العلاقة بين الديمقراطية والتعليم هي علاقة تبادلية، فيمكن القول " بعدم امكانية الفصل بين واقع المجتمع وواقع النظام التعليمي وديمقراطيتهما، فهناك علاقة جدلية تبادلية بين التعليم وواقع المجتمع بشكل عام وبين ديمقراطية التعليم وديمقراطية المجتمع بشكل خاص، إذ لا يمكن الحديث عن تحقق مستوى ديمقراطي مقبول للتعليم في غياب الحريات الخاصة والعامة وانعدام

(1) انظر المرجع يوسف القرضاوي، رقم [100].

* جوهر الديمقراطية: يعبر عن " أسلوب للحياة الاجتماعية، والمبادئ التي تستند عليها تتمثل في (الحرية، العدل، المساواة، العقلانية، الانفتاح، احترام الاخر، المشاركة، الوعي، وتداول السلطة)". انظر المرجع سامر مؤيد، رقم [101].

(2) انظر المرجع يوسف القرضاوي، رقم [100].

(3) انظر المرجع يوسف القرضاوي، رقم [100].

** يؤكد باولو فريري " أنه إذا كانت الحرية بلا حدود فإنها ستخرجني من عالم الفعل والتدخل والنضال الإنساني، إذ أنّ الحرية التي لا حدود لها نفي للحالة الإنسانية التي تتسم بالنقص". انظر المرجع باولو فريري، رقم [102]، ص154.

(4) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم [10]، ص62.

الديمقراطية الحقيقية القائمة على المساواة وتكافؤ الفرص والمبنية أيضا على العدالة الاجتماعية والإيمان بالاختلاف وشرعية التعدد، واحترام القانون والحق والحرية والعدالة والكرامة الإنسانية والاحتكام إلى مبادئ حقوق الإنسان"[1].

"وبالمثل لا يمكن الحديث عن الديمقراطية في غياب تربية حقيقية وتعليم بناء وهادف يتسم بالجودة والإبداع والابتكار وتكوين الكفاءات المنتجة ويحترم المواهب ويقدر الفاعلين التربويين والمتعلمين المتفانين في البحث والاستكشاف والتنقيب العلمي والمعرفي؛ فالتعليم أداة الديمقراطية في تطويرها وترسيخها من خلال تطوير معناها وتنمية مبادئها وتعميق اخلاقياتها والتدريب على ممارستها والتعريف بمؤسساتها"[2].

"والديمقراطية في التعليم تعني أن التعليم يُجسد مبادئ الديمقراطية الصحيحة في كل عناصره وآلياته يسانده في ذلك المجتمع لبناء شخصيات حرة قادرة علي المشاركة النشطة في قضايا المجتمع بإبداء الرأي والحوار والنقد البناء تمهيداً للقيام بأدوارها في البناء الحضاري للمجتمع والأمة والعالم"[3].

"تعد الديمقراطية والحريات وعاءً ثقافيا عاما يتعلم الانسان من خلاله الاختلاف وتقديم الحجة (وتفكيك الحجة او دحضها) وعدم اليقين والنظرة النقدية. ويعتبر التعليم العالي اوج عملية التاهيل في مناهج التفكير النسبي واللايقيني والبحث عن تقاطعات وجهات النظر، وكيف يؤخذ القرار، وكيف يمكن ان يكون الحل الوسط موقفا بناءً وليس حالة من الشلل. وفي الجدل بين ممارسة التعليم وممارسة الديمقراطية، هناك ضمانات لتمايزات الثقافة المحافظة على الهوية امام اكتساح العولمة. هذه التمايزات التي تؤدي الى مفاهيم وغايات استراتيجية حاكمة، والى اختلاف في المقررات وفي علاقة المعلم والمرشد بالمتعلم"[4].

ويطرح مفهوم ديمقراطية التعليم العالي على ثلاث محاور، في ارتباط وثيق بديمقراطية التعليم العام، وتتمثل في:

- ✓ ديمقراطية القبول للتعليم العالي؛
- ✓ ديمقراطية المعرفة والبحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي؛
- ✓ ديمقراطية إدارة التعليم.

(1) انظر المرجع سامر مؤيد، رقم [101].

(2) انظر المرجع سامر مؤيد، رقم [101].

(3) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم [10]، ص63.

(4) انظر المرجع عبد الله بوبطانة واخرون، رقم[48]، ص26-27.

و التعريف بالمحاور الثلاث التي يطرحها مفهوم ديمقراطية التعليم، يكون في الاتي: [1]

✓ ديمقراطية القبول للتعليم العالي

ترتبط قضية ديمقراطية القبول بالتعليم العالي بقضية أساسية في الديمقراطية الاجتماعية، وهي: الفرص المتساوية للجميع باختلاف وضعهم الطبقي والديني والثقافي والإقليمي وهي باختصار تسمى في الأدب المنشور والشعارات العامة بسياسة الفرص المتساوية (Equal Opportunity Policy) بالطبع لا يكفي رفع الشعار أو كتابته في القانون أو إعلانه كسياسة عامة بإتاحة الفرص المتساوية، سواء كان ذلك في مجال التعليم أو غيره. إنّ اتاحة الفرص المتساوية في القبول تعني؛ لكي لا تكون المسألة شكلية. إتاحة تعليم متساو وفرص تحصيل متساوية .

✓ ديمقراطية المعرفة والبحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي

ديمقراطية المعرفة تعني تغيير المناهج وطرق التدريس مع تلقين نتائج العلوم لتمليك مناهج البحث من الملاحظة والاستقصاء والاستقراء والتجريب والتجريد إلى التحديد والتعميم من تمليك النتيجة إلى تمليك طريقة اكتشافها، من تلقين المسلمات إلى منهج الشك والنقد والبحث الدؤوب عن الحقيقة لإدراك تعدد طرق المعرفة وتعدد المدارس الفكرية والعلمية، من نظام للتعليم يجعل الشخص يتعلم بقية حياته وهو ينتج وهو يعمل، ولكن كيف نحل تناقضاً ظاهرياً بين ما ندعو إليه وبين ارتباط التعليم باحتياجات الناس من خدمات وتنمية وإنتاج؟.

نقول أن ذلك تناقض ظاهري، لأننا في الحقيقة عندما نتخذ النهج الذي ندعو إليه، فنحن نؤهل الخريج الذي يحتاجه المجتمع والذي يستطيع أن يواجه القضايا القديمة والجديدة ويقدم لها الحلول سواء أكان طبيباً أم اقتصادياً أم زراعياً أم كيمائياً أم مهندساً فيلسوفاً كان أم أدبياً! ففي كل مجال للمعرفة هناك معارف لا يعاد اكتشافها ولكن في كل مجال معرفة هناك حقائق نسبية وهناك إشكاليات معرفية لم تحل بعد. وهناك إشكاليات لم يكتشف وجودها أو لم تصاغ كإشكاليات معرفية حتى الآن وما ندعو اليه يريد اعداد الخريج لكل هذا.

وديمقراطية المعرفة تعني توفير الكتاب ليس فقط الكتاب المدرسي وإنما ما ينتج في المجال المعرفي من كتب ودوريات علمية، وإلا سيصبح الخريج الجامعي متحفاً حاوياً للمعارف القديمة، ولمتابعة تطوّر المعرفة لابد من ربط معاهدنا وجامعاتنا بشبكات الإنترنت وإعادة

(1) انظر المرجع صدقي كبلو، رقم[103].

تدريب أساتذتنا لاستعمال التكنولوجيا وطرق البحث والتدريس الحديثة ولعل جامعاتنا هي الوحيدة في العالم التي لا تدرب أساتذتها على طرق التدريس.

ولا شك أن توسع التعليم العالي دون توفير الموارد المالية والبشرية لمقابلته، سيكون له أثر سلبي في ديمقراطية المعرفة وفي تفاوت مستويات التعليم بالمؤسسات التعليمية وتدني مستوى التعليم بالمؤسسات الجديدة. وسيكون ذلك أحد التحديات الكبيرة التي تواجه عملية الإصلاح.ولا تكتمل ديمقراطية المعرفة بدون حرية البحث العلمي وحرية نشر نتائجه، ولا تعني الحرية هنا أي شيء بدون توفير الإمكانيات للبحث العلمي. كما لا تكتمل ديمقراطية المعرفة بدون الانفتاح الثقافي الناقد لثقافات الشعوب الأخرى وللثقافة الانسانية عموما.

✓ ديمقراطية إدارة التعليم

والتي تحوّل المعهد والكلية والجامعة إلى مؤسسات ديمقراطية، يشترك كل أعضائها في إدارتها وفي وضع قوانينها ولوائحها. ويكون الطلاب والمعلمون هم أساس إدارتها وللآباء ومنظمات المجتمع المدني دور في إدارتها وتوجيهها والرقابة عليها. اذن ديمقراطية إدارة التعليم تتطلب اشراك كل أعضاء المؤسسة التعليمية في صياغة قوانينها ولوائحها عن طريق ممثليهم وفتح الحوار حول مشاريع القوانين واللوائح وعقد الاجتماعات العامة والندوات للاستماع لكافة وجهات النظر قبل الصياغة النهائية واقرار تلك القوانين بواسطة أجهزة منتخبة.

ويمكن تلخيص متطلبات التحدي الديمقراطي واثاره على التعليم العالي في الاتي:[1]

- تدعيم الحرية الاكاديمية والاستقلالية في مؤسسات التعليم العالي ومشاركة جميع الفئات في تشكيل المجتمع الاكاديمي وادارته؛
- استجابة السياسة التعليمية للاتجاهات الديمقراطية عن طريق تيسير سبل الالتحاق ببرامج التعليم العالي من جميع الفئات وبخاصة الأقل حضا، مع إيجاد نظم بديلة ومتعددة لتلبية المطالب المتزايدة على التعليم العالي، مثل الجامعة المفتوحة في كثير من الدول المتقدمة؛
- رفع أجور ومكافات أعضاء هيئة التدريس وبخاصة المتفرغين لتلبية الطلب المتنامي على الخدمة التعليمية؛

(1) انظر المرجع سعيد طه محمود واخرون، رقم[85]، ص378-379.

- اتخاذ قرارات استراتيجية بخصوص نوع البيئات التعليمية وامكاناتها لاستقبال اعداد متزايدة ومتنوعة من الطلاب؛
- السعي لايجاد بنى تنظيمية جديدة، وطرائق تعلم مرنة مدعمة بتكنولوجيا المعلومات؛
- تطوير البرامج والمناهج وأساليب الإدارة والتدريس والتفاعل لتكون اكثر تكيفا مع احتياجات الفئات غير التقليدية.

4/ تحديات التغير الاجتماعي المتسارع:[1]

[المقصود بالتغير الاجتماعي " كل تحول يقع في التنظيم الاجتماعي سواء في بنائه او في وظائفه خلال فترة زمنية معينة، والتغير الاجتماعي على هذا النحو ينصب على كل تغير في التركيب السكاني للمجتمع او في بنائه الطبقي او نظمه الاجتماعية او في نمط العلاقات الاجتماعية او في القيم والمعايير التي تؤثر في سلوك الافراد والتي تحدد منزلاتهم وادوارهم في مختلف التنظيمات الاجتماعية التي ينتمون اليها"[2].]

ان الواقع يبين لنا ان التغير الاجتماعي هو امر حاصل منذ القدم - نحن نعمل في عالم يتميز أساساً بوجود أشياء تتحرك وتتغير باستمرار- لكن ما يلاحظ في الواقع الراهن ان هذه التغيرات متسارعة. فهذه الاخيرة فقدت بساطتها وسيرورتها وفق سلاسة المسارات الخطية ووفق الحتميات واقتفاء الأثر انطلاقا من الأسباب. فالعالم يشهد فترة غير مسبوقة من تاريخ التطور الإنساني، فالمتغيرات والتحولات تتلاحق بسرعة كبيرة تشمل تلك التغييرات والتحولات كل شيء يمكن أن يصل إليه التغيير، وتتصاعد قوى التغيير في مواطن كثيرة من العالم بصفة مستمرة وبوتيرة متسارعة.

ان واقع العولمة وما تتضمنه من مفاهيم واليات سمحت بالتغير والتبدل عدة مرات للقيم والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية على مستوى نفس الجيل وهذا عكس ما عهدناه سابقا، ان التغير الاجتماعي المتسارع يفرض علينا إيجاد اليات واساليب تكيف سريعة مع كل تغير.

(1) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم[10]، ص59-61.

(2) انظر المرجع عبد علي سلمان علي، رقم [104]، ص387.

وباعتبار النظام التعليمي يهدف الى التربية والتعليم فهو المعني الأول بإيجاد صيغ واليات للتعامل مع هذه التغيرات المتسارعة، [والتي قد تصب في غير صالح المجتمعات كالعزلة الاجتماعية والعلاقات الباردة والادمان والتطرف والعنف..الخ]. وتهدف هذه الصيغ والاليات الى:

- ✓ اخضاع جميع عناصر المنظومة التعليمية للتغيير (طالب، معلم، إدارة، مناهج،..الخ)، للسماح بخلق بيئة تعليمية توفر خيارات مفتوحة؛
- ✓ المحافظة على مكتسبات المجتمع من قيم وثوابت وهوية، مع العمل على اعداد افراد لعالم متغير، فالرؤية الإسلامية تقوم على ضرورة التغيير المحكوم بثوابت الدين؛
- ✓ ان التغيير وما يتطلبه من مواجهة وإدارة، يحتاج الى اعداد شخصيات مرنة توظف هذا التغيير لصالح الافراد والمجتمعات في ان واحد، كما تتطلب مواجهة وإدارة التغيير اعداد مناهج وأساليب تعليم أكثر قدرة على تلبية الحاجات المتغيرة، كما يجب السير وفق خطة موجهة وطويلة الأمد، وكذلك ممارسة التقويم والتحسين المستمر لكل عناصر منظومة التعليم، حتى تصبح أكثر تكيفاً وملاءمة وقدرة على مواجهة الظروف المتغيرة؛
- ✓ الاهتمام بالبحث العلمي، [للتعرف على ماهية التغير الاجتماعي الحاصل وتحدياته وإيجاد اليات وحلول لمواجهتها].
- ✓ وهذا كله يعني الحاجة إلى نوعية جديدة من التربية والتعليم، تصبح فيها عملية التربية:
  - عملية توقعية-تستطيع تحسُب المتغيرات والاستعداد لها والتعامل معها-؛
  - تشاركية-تُعود الإنسان على التعامل والتعاون مع الآخرين-؛
  - مستمرة-لا تقف عند مرحلة معينة،بل تدرب المتعلم على مهارات مواصلة التعلم مدى الحياة-؛
  - علمية ناقدة-ترفض الاستسلام للمعارف والمعتقدات السائدة والإيمان بها قبل التحقق منها واختبارها-؛
  - عقدية-تحفظ على الإنسان ثوابت عقيدته ومعالم شخصيته الدينية الأصيلة والتي تدفعه إلى الضرب في الأرض بكل ما أوتيه من قوة لبناء حضارته-.

5/ تحديات التنامي المطرد للسكان:[1]

[قد اظهر تقرير الأمم المتحدة ان عدد السكان سيبلغ 8,1 مليارات العام 2025م والى 9,6 مليارات في 2050م و10,9 مليارات في 2100 م [2]. وفق هذه الأرقام] ووفق ما سجلته دوائر الإحصاءات العامة من التنامي المطرد في ازدياد عدد سكان العالم ليصل إلى درجة التفجر [في الكثير من الدول كالصين ومصر..الخ،]، قد لا تتمكن المساعي المحلية والعالمية للتعامل مع تبعات الزيادة السكانية التي ستحصل. وكما يعلم الجميع ان هذه الظاهرة ليست ظاهرة طارئة إلا أنها متجددة، ولا سيما في الوقت الذي اتسعت فيه دائرة خدمات التقنية، وحلول أدواتها للقيام بأدوار ومهام الإنسان.

ولذا فإن هذه الظاهرة تعيد طرح ذاتها مرة أخرى بملامح أشد ضراوة على صور ومشكلات خطيرة، منها ما يتعلق بازدياد* أعداد الطلبة ، وقدرة الأنظمة التربوية على استيعابها .

ولا تنحصر المشكلات التي تطرحها الزيادة السكانية في النقاط السابقة الذكر بل تتعداها الى الأمن الغذائي ، وتوفير المياه والطاقة ، وأشكال البطالة ،[ونوعية السكان صحة وتعليما وثقافة]، وهذا كله ينعكس على الأمن في الجانب الاجتماعي و السياسي [والاقتصادي] وصور الديمقراطية المتعددة .

---

(1) انظر المرجع محمد إبراهيم محمد القداح، رقم [96]، ص123.

(2) انظر المرجع سكاي نيوز عربية، رقم [105].

* "كان عدد السكان في العالم العربي 146 مليونا في العام 1975، ووصل الى 321.25 مليونا في العام 2006، أي زاد بمعدل 220%. اما عدد الطلاب فارتفع من 895 الفا الى 7.146 ملايين بين العامين المذكورين، أي زاد بنسبة 800%، وبالتالي فان الزيادة في عدد الملتحقين بالتعليم العالي ليست ناجمة عن الزيادة السكانية فحسب، بل عن زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، وهذا ما نعبر عنه بزيادة الفرص الدراسية امام السكان، ... ان الزيادة في الفرص الدراسية حصلت ابان كامل الفترة 1975-2006، لكن القفزة النوعية في زيادة هذه الفرص حصلت ما بين العامين 2000 و2006، بما يتجاوز [معدل] الزيادة السكانية". انظر المرجع مؤسسة الفكر العربي، رقم[106]، ص69.

6/ التحديات الاقتصادية

بلا شك اننا مقدمون على عصر تشتد فيه التحديات الاقتصادية انطلاقا من الواقع الذي نعيشه، ويمكن ذكر بعض هذه التحديات، فيماياتي:[1]

- ✓ تزايد التفاوت بين المجتمعات في الدخول القومية ونصيب الفرد الواحد منها والقيمة المضافة. وهذا التفاوت يكون لصالح مجتمعات الموجة الثالثة*؛
- ✓ ان العمالة التي تقدم اعمال الخدمات والتطوير والبحث تقدر في المستقبل في مجتمع المعرفة حوالي 80% وهذا يعزز تغير نمط العمالة المطلوبة في هذا النوع من المجتمعات، ونتيجة إحلال الآلات مكان الانسان في كثير من الاعمال تتزايد معدلات البطالة، لذلك يصبح التوظيف(العمل) للإنسان المتعدد المهارات [فمثلا التخصص الضيق يقلل من فرص الحصول على العمل]؛
- ✓ على مستوى الإنتاج الزراعي والصناعي والخدمات تبرز أساليب جديدة وتختفي أخرى، كما قد يتسع المجال تدريجيا امام القطاع الخاص [بدرجة كبيرة تفوق بكثير ما نعيشه اليوم]؛
- ✓ تراجع الثروات الطبيعية وتزايد الديون وظهور مشكلات تتعلق بموارد المياه؛ كأهم التحديات في المنطقة العربية وهذا وفقا لاتجاهات التطور القومي والمحلي، كما يتوقع ان تصبح مجالات التنمية الزراعية والسياحية اهم القطاعات لتلبية الاحتياجات الغذائية والدخل.

---

(1) انظر المرجع سعيد طه محمود واخرون، رقم[85]، ص379-380.

* الموجة الثالثة: " هي مرحلة الثروة الثورية، اذ بدأت في منتصف الخمسينات من القرن العشرين ومعها بدا الانتقال من الاقتصاد الصناعي الى اقتصاد المعرفة، ومازالت توالي انتشارها الواسع بقوة، تتحدى مبادئ التصنيع القديم، وانتاجه واساليبه التقليدية، وذلك ان هذه الموجة تعتمد على المعرفة أساسا في نظامها الجديد، نظام الثروة الثورية" انظر المرجع رقم [107].

ووفق هيرمان مينارد وسوزان ميرتنز فالموجة الثالثة "هي عنوان كتاب يحمل نفس العنوان لألفين توفلاز، وهي تمثل المرحلة التي بدأت فيها الشركات الكبرى ومؤسسات الاعمال تتجه نحو فهم أفضل للقيم الإنسانية، وإدراك أعمق للمسؤولية الاجتماعية وللموارد البشرية وللأخطار التي تحيق بكوكب الأرض بسبب الاسراف [والتبذير] في استنزاف الموارد وما جاءت به الموجة الثانية من تهافت على جني ثمار الثورة الصناعية". انظر المرجع هيرمان مينارد واخرون، رقم [108]، ص1.

كما انه في إطار ذكر الموجة الثالثة يرى هيرمان مينارد وسوزان ميرتنز ان القرن الواحد والعشرون، هو ليس قرن الموجة الثالثة وانما هو قرن الموجة الرابعة. ومن خلال الصورة التي وضعوها لهذه الموجة؛ تبدو هذه الأخيرة كدعوة لحياة مثالية لكونهما جمعا من خلالها بين فطرة الامس وتكنولوجيا اليوم. انظر المرجع هيرمان مينارد واخرون، رقم [108]، ص8.

ان التحديات الاقتصادية السابقة ستطرح مجموعة من المطالب الاقتصادية على التعليم العالي، نذكر أهمها:[1]

- ✓ قد ينجم عن التغيرات الاقتصادية المتوقعة ان تزيد المطالب للتوسع في التعليم العالي لتحقيق اهداف اقتصادية. كما يمكن ان تنشا مطالب اجتماعية جديدة على التعليم العالي ناجمة عن عدة أسباب منها: العمل على زيادة الدخل، او نتيجة لزيادة أوقات الفراغ (كالتقاعد والبطالة)، او بغية تغيير نوع العمل وبالتالي الحصول على تدريب؛
- ✓ زيادة ظهور القطاع الخاص في التعليم العالي، نتيجة تطور وزيادة قدرات القطاع الخاص وتراجع موارد التمويل التي تقدمها الميزانيات القومية؛
- ✓ [الاقتصاديات المقبلة هي اقتصاديات يغلب عليها اقتصاد المعرفة ويحكمها التغير المتسارع]، لذا وجب على التعليم العالي في ظل هذه التحديات تحقيق مجموعة من المطالب المناطة اليه وعلى راسها تخريج طلاب لهم مهارات جديدة مرتبطة بحاجات سوق العمل وتستطيع مواكبة [التغير المتسارع] في حاجاتها؛
- ✓ وضع برامج تتميز بالتنوع والمرونة، [كوضع برامج تطبيقية لتوثيق العلاقة بين التعليم العالي وسوق العمل، و"انفتاح التخصصات على بعضها البعض بما يحقق انسيابية وإمكانية الانتقال من نشاط الى اخر ومن مؤسسة الى أخرى مع الاخذ بفكرة التخصص الواسع لاسيما في المرحلة الأولى، والمزاوجة بين أكثر من تخصص لتلبية حاجات الافراد والسوق معا، مع تشجيع ادخال مقررات الثقافة العامة او التربية"[2]]، الى جانب وضع برامج تربوية وبحثية تعزز التنمية الزراعية والسياحية المستقبلية.

إنّ السعي لتحقيق المطالب التي تفرضها مواجهة التحديات الاقتصادية من قبل التعليم العالي يجعلنا نقترب شيئا فشيئا من هيمنة القيم الاقتصادية على التعليم العالي، وذلك على النحو الاتي:[3]

- ✓ إحلال القيم الاقتصادية محل القيم الاكاديمية، وبالتالي تفقد الأهداف الفكرية والاجتماعية في التعليم العالي الأهمية، ومنه وجوب البحث عن صيغ تراعي القيم الاكاديمية؛
- ✓ إعادة صياغة مهام وظائف مؤسسات التعليم العالي (التعليم والتدريس، والبحث العلمي، خدمة المجتمع) لتخدم مباشرة مجال العمل، وبالتالي التحدي الذي يطرح نفسه

(1) انظر المرجع سعيد طه محمود واخرون، رقم[85]، ص380-381.

(2) انظر المرجع سعيد طه محمود واخرون، رقم[85]، ص399-400.

(3) انظر المرجع سعيد طه محمود واخرون، رقم[85]، ص390-392.

هو كيفية الإبقاء على بعض المهام كالبحوث الأساسية وتلك الخبرات التي لا تستخدم بصفة مباشرة في سوق العمل؛

✓ ان الاستثمار في التعليم العالي من طرف الدولة او الصناعة مرهون بمعرفة ادواره المستقبلية، وإذا لم يقدما على الاستثمار فيه، فهما يلجان الى أساليب أخرى للانتفاع به وخدمة مصالحهما؛

✓ هناك توجه متزايد في ادخال اليات المحاسبة والضبط والتطبيق لأحكام الجودة على كافة مجالات مؤسسات التعليم العالي في ظل التوجيه الاقتصادي لها، وهي في ظل هذه الاليات عرضة للتفتيش وللتوجيه نحو وجهات جديدة. وعلى رغم ما اضافته معايير الجودة من إيجابيات على مؤسسات التعليم العالي، الّا انها تطرح تحديات جديدة، واهمها نذكر الاتي:

- قد تكون جزءًا من مركزية متنامية؛
- قد تثير إشكالية المساءلة في ظل موارد متناقصة بالفعل؛
- انّ تنوع المؤسسات والطلاب والمقررات وطرائق التدريب وأساليب التقويم تطرح تحديات لتطبيق الجودة؛
- قد يخلق ارتباط معايير الجودة بإجراءات التمويل، تباينات في الاستفادة داخل المؤسسات، مما قد يفرز طبقية وتشعبات داخل النظام؛
- قد تتعرض الحرية الاكاديمية واستقلالية المؤسسات لمشكلات عند القيام بإجراءات قياس الجودة وضبطها.

وفي ظل كل هذا لابد من التأكيد على الدور التنموي الشامل للتعليم العالي، والذي لا يقتصر على الجانب الاقتصادي فقط، وبالتالي ستظهر مطالب تنادي بالتعامل مع تحديات هيمنة القيم الاقتصادية على التعليم العالي، وذلك من خلال النقاط الاتية:[1]

✓ إيجاد حلول تسمح بتخفيف شدة التوتر بين الاقتصاد والتعليم، والتعامل مع شتى الضغوط الناجمة عن الاقتراب الزائد عن الحد من القيم الاقتصادية في التعليم؛

✓ التأكيد على الحاجة لتبني مداخل تسويقية تأخذ في حسابها العوامل الخارجية؛

✓ تفعيل البيئات العلمية التي قد يتم اهمالها لحساب تجويد المنتج؛

(1) انظر المرجع سعيد طه محمود واخرون، رقم[85]، ص392-393.

- ✓ الاستفادة من إيجابيات مدخل الجودة في كل من الوظائف والأنشطة والعوامل البشرية، فالمخاوف السابقة الذكر والمتعلقة بتحديات معايير الجودة لا تنهانا عن الاستفادة من مدخل الجودة؛
- ✓ ان استقلالية التعليم العالي تكون في مأمن أكثر كلما قام الأكاديميون بأنفسهم تطبيق معايير الجودة، وأن يتمحور الاهتمام في التطبيق على المنتج التعليمي أكثر من العمليات.

7/ تحديات حماية البيئة الطبيعية

إن البيئة هي الخير الذي ينتمي للبشرية جمعاء. ونتيجة لذلك، فالموضوع المتعلق بالبيئة ، يدور حول المسؤولية عن استعمالها على نحو صائب وسليم، لتجنب النفايات، وما هو أكثر من ذلك، لمنع الضرر الذي يلحق بالبيئة الناجمة عن الأنشطة في المجال العام أو الخاص، من أجل مصالح خاصة وفورية من كل مسألة ما أو مؤسسة، لهذا سيكون في نهاية المطاف هجوم على الإنسانية نفسها. فمن خلال استغلال الفرد منا للطبيعة بطريقة سيئة، فإنه يخاطر بتخريبها وتدهورها ويصبح بدوره ضحية لهذا التدهور. كما أنّه ليس فقط البيئة المادية أصبحت في خطرا دائم (التلوث والنفايات، وامراض جديدة وقدرة تخريبية مطلقة)[1].

أكثر من أي وقت مضى تواجه السلطات العامة التحدي المتمثل في تطوير وترسيخ سياسات استراتيجية لتحقيق الازدهار الاقتصادي، ومواتية في الوقت نفسه للإستدامة البيئية[2].

كما ان رعاية البيئة تمثل تحديا للبشرية جمعاء، وانها مسألة واجب مشترك وعالمي. وإن احترام الصالح العام واجب على الجميع، من خلال منع أي شخص من استخدام مع الإفلات من العقاب فئات مختلفة من الكائنات- الحيوانات،النباتات، والعناصر الطبيعية - سواء كانت حية أو غير حية ببساطة وفقا لرغباته واهوائه واحتياجاته الاقتصادية الخاصة[3].

إن لهذا التحدي بعدان: أولا؛ التحدي المتمثل في العناية بالبيئة باعتبارها مصدر مشترك للخيرات، اما التحدي الثاني -وليس أقل أهمية-هو مصير البيئة، وهذا الأخير كل فرد معني به، البشرية جمعاء معنية به، دون مجال لتوفير ظروف امتيازية للبعض، والتي بالضرورة ستكون على حساب ظروف الآخرين[4].

---

(1) انظر المرجع José T. Raga، رقم [109]، ص144.

(2) انظر المرجع Paul Krause، رقم [110].

(3) انظر المرجع José T. Raga، رقم [109]، ص173.

(4) انظر المرجع José T. Raga، رقم [109]،ص173.

ولأن "سلوكيات الافراد تسهم اسهامات رئيسية في حماية البيئة او تدميرها، فان للتعليم أهمية محورية في هذا المجال. فالمحافظة على البيئة ومراعاتها يمكن ان تبدا من الاسرة او الجماعة المحيطة بالفرد، ويمكن ان تنعكس على المدرسة او الصف الدراسي، وتمثل المشروعات البيئية التي يتم تنفيذها في المدارس والجامعات نموذجا للمشاركة من قبل الطلاب في حماية البيئة والمحافظة عليها"[1].

مؤسسات التعليم العالي بدأت تدرك الحاجة لعكس حقيقة أن الإنسانية هي التي تؤثر على البيئة بطرق غير مسبوقة تاريخيا والتي يحتمل أن تكون مدمرة لكل من النظم الإيكولوجية الطبيعية وأنفسنا. منذ زمن طويل والكليات والجامعات هي جزء لا يتجزأ من الاقتصاد العالمي، ونظرا لأنها تعد معظم المهنيين الذين يقومون بالتطوير والإدارة والتدريس في المؤسسات العامة والخاصة وغير الحكومية في المجتمع، فإنها قائمة بشكل فريد للتأثير على الاتجاه الذي نختاره حسب كل مجتمع؛ مثل المساهمين الرئيسيين في القيم والصحة ورفاهية المجتمع. التعليم العالي لديه مسؤولية أساسية لتعليم وتدريب وإجراء البحوث للاستدامة، ونجاح التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين، سيحكم عليه قدرتنا على وضع أجندة مبكرة وجريئة تجعل الاستدامة والبيئة حجر الزاوية في الممارسة الأكاديمية[2].

هذه مهمة صعبة، مع الاعتراف بأن التعليم العالي (لا يزال) يساهم وأحيانا حتى انّه يسرع أزمة الاستدامة[3].

الجامعات يجب أن تقود تعزيز التوازن البيئي. لانه لديها الحق وواجب الإشارة إلى حيث توجد مشاكل. كما انه عليها أن تبحث عن سبل ايجاد وخلق الأدوات اللازمة لحلها. فالجامعات يتعين عليها تحفيز المجتمع على التطور ولكن في الاتجاه الصحيح، في هذه الحالة التعليم باختصار، هو أفضل أمل للإنسانية وأكثر الوسائل فعالية في السعي لتحقيق التنمية المستدامة. [ان المؤسسات التي تمارس وظيفة التعليم، وبالأخص الجامعات والمدارس] هي أفضل مكان ممكن للإشارة إلى أي مدى نحن دمرنا البيئة بالفعل ومدى سرعة سيرورة تدهورها. كما يجب أن يعلم المجتمع ويفهم مسألة مسؤولية ومعقولية نشاطاته. أيضا، البحث العلمي والتنمية في سياق المشاكل البيئية يجب أن يعززا في جميع البلدان، وتشجيع حرية تدفق أحدث المعلومات العلمية ونقل الخبرات، كما يجب ان تدعم وتقدم لها المساعدة، لتسهيل حل المشاكل البيئية[4].

---

(1) انظر المرجع احمد الخطيب واخرون، رقم [111]، ص362.

(2) انظر المرجع ULSF، رقم [112].

(3) انظر المرجع Waas Tom واخرون، رقم [113]، ص8.

(4) انظر المرجع J. Mikulik واخرون، رقم [114]، ص528.

8/ تحديات الجودة

"لقد اثار مصطلح الجودة جدلا واسعا في الأوساط الإدارية على المستوى العالمي. ولقد تمت الإشارة الى الجودة في الولايات المتحدة على أساس انها ثورة إدارية هادئة، ويعود سر الشهرة التي نالها هذا المصطلح (الجودة) الى النجاح الذي حققته الصناعات اليابانية في جودة منتاجاتها وزيادة إنتاجية العاملين في هذه الصناعات، الامر الذي حمل الصناعات الامريكية والغربية على الاهتمام بهذه الظاهرة والتحرك من اجل حماية حصتها في سوق الصناعة العالمي. [ان الاهتمام المتزايد بالجودة جعل الكثير من المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة]. وهناك عدد من التحولات والتغيرات التي طرأت في المجال الاقتصادي والتكنولوجي والمعلوماتي التي عززت المطالبة بان يتم التأكيد في المؤسسات التعليمية على تحقيق الجودة والتميز في مخرجات التعلم"[1]. "و بهذا لا يختلف حقل التعليم عن المجالات الأخرى، حيث أصبحت الجودة شعارا ومطلبا وأصبحت أجهزة التعليم تحت ضغط ملحوظ لاستخدام الجودة كمعيار للمنتج التعليمي، ويدعم هذا الضغط الخارجي التوجه الداخلي نحو الجودة وهو الذي كان دائما ميزة المؤسسة التعليمية "[2].

"لقد اصبح الاهتمام بالجودة هاجسا كبيرا في الإدارة التربوية"[3]، حيث هناك مطالبات باعتبار الجودة "احدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة التربوية الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الهائلة على كافة الاصعدة الإقتصادية والسياسية والإجتماعية والتربوية والتكنولوجية خاصة، ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة"[4].

"وإنّ مثل هذه التحولات والتغيرات هي التي حملت العديد من دول العالم على اجراء مراجعة جذرية لنظمها التعليمية بهدف تطويرها وتجديدها، لتمكين هذه الأنظمة من الاضطلاع بمسؤولياتها الجديدة والمتعلقة بإنتاج أجيال من الخريجين يمتلكون الكفايات التي تؤهلهم للالتحاق بسوق العمل، فضلا عن ضرورة تأكيد هذه الأنظمة على مبدا الجودة والتميز في الأداء، لتمكين هؤلاء الخريجين من المنافسة في ميادين العمل في الأسواق العالمية المفتوحة"[5].

كما "مثّل دخول كثير من الدول في مرحلة التعليم العالي الجماهيري في الثلث الأخير من القرن العشرين تحدّيا كبيرا لنوعية البرامج التي كانت تقدّمها مؤسساته ودعوة صارخة لتطوير برامج تعليم

---

(1) انظر المرجع احمد الخطيب واخرون، رقم [111]، ص362-363.

(2) انظر المرجع نزيه خالد، رقم [115]، ص31-32.

(3) انظر المرجع نزيه خالد، رقم [115]، ص31.

(4) انظر المرجع الكاتب المهندس أمجد قاسم، رقم [116]، ص1.

(5) انظر المرجع احمد الخطيب واخرون، رقم [111]، ص363.

عال متنوعة وذات نوعية عالية تضمن جودة مخرجات هذا التعليم ومواءمة هذه المخرجات مع حاجات المجتمع واستجابتها للمستجدات. وقد ازداد التركيز عالميا على الجودة بشكل خاص في قطاع التعليم العالي، كما في القطاعات الصناعية والحكومية. واحتلّت مسالة تقييم النوعية وتعزيزها في التعليم العالي باهتمام عالمي متزايد، بسبب إدراك العلاقة بين جودة هذا التعليم والنمو الاقتصادي من جهة والتنمية الشاملة والمتكاملة من جهة أخرى؛ نظرا للدور الطليعي الذي ينتظر خرّيجو التعليم العالي في المجتمع. وقد ساد القول، بصورة عامة، بان مؤسسات التعليم العالي التي تعزل نفسها عن المعايير العالمية للجودة لن تكون قادرة على ان تسهم في تنمية مجتمعاتها وفي وضع بلدانها في عداد الأمم التي تشارك بصورة ملموسة في عمليّات التبادل الاقتصادي التي توسعت الى حد كبير في أواخر القرن العشرين في ظل التكتلات الإقليمية والدولية ولا تزال تتوسع وتمد جذورها الى ميادين النشاط الإنساني كافة"[1].

وقد حظيت مسألة جودة التعليم العالي باهتمام كبير ومتزايد منذ أوائل ثمانينيات القرن العشرين، كما شكّلت عنصرا مهما تم تداوله في أعمال لجان ومناقشات وندوات ومؤتمرات كثيرة. فقد تم تشكيل في الربع الأخير للقرن العشرين لجان متعددة لدراسة نظم تقييم النوعية المختلفة، كما تم وضع أساليب متنوعة لضبط الجودة وضمانها. كما انّه خلال السنوات الماضية أصبحت مسألة الجودة مجال اهتمام كبير بالنسبة لكثير من الدول في جميع انحاء العالم؛ لما لها من انعكاسات واضحة على برامج تطوير التعليم العالي وعلى الحراك الأكاديمي والمهني والتنافس على الصعيد العالمي[2].

ان "التحديات المتعلقة بنوعية التعليم العالي [في الدول العربية] أوسع وأعمق من تلك المتعلقة بالفرص الدراسية. بل إن حل المشكلات على مستوى الفرص (الكم) زاد غالبا من حدة المشكلات المتعلقة بالنوعية، وقد أقرت تقارير وطنية عدة بان النمو الكمي قد تم على حساب نوعية التعليم"[3].

كما أشار تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003 الصادر عن المكتب الإقليمي للدول العربية وبرنامج الأمم المتحدة الألماني الى انه هناك عوامل عديدة تؤثر في نوعية التعليم العالي في العالم العربي، وعلى راسها قلة استقلال الجامعات وتحولها الى ساحة للصراعات السياسية والعقائدية بسبب تقييد العمل السياسي وتشجيع من طرف السلطة الحاكمة لتيارات سياسية معينة، كما أشار التقرير الى ان الجامعات أصبحت تدار بحكم المنطق السياسي وليس وفقا لسياسة تعليمية حكيمة فمثلا بعض الجامعات -[اذا لم نقل معظمها في بعض الدول]-تعاني من سياسة الباب المفتوح في القبول حيث اصبح

(1) انظر المرجع رمزي سلامة، رقم [117]، ص27-28.

(2) انظر المرجع رمزي سلامة، رقم [117]، ص28.

(3) انظر المرجع عدنان الامين واخرون ، رقم [118]، ص52.

قبول الاعداد الكبيرة من الطلبة وسيلة تلجا اليها بعض الأنظمة العربية لاستجلاب الترضية الاجتماعية[1].

ويمكن ان نستعرض الأوجه المتعددة للتحديات المتعلقة بالجودة، وفق التقرير الإقليمي حول إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته(2009 – 1998) لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، وفق الاتي:[2]

✓ الكثافة الطلابية: كثرة الطلاب وقلة التسهيلات

من الطبيعي أن تتدنى الشروط النوعية للتعليم مع زيادة في الطلاب تفوق الزيادة في الموارد والقدرة على الاستيعاب. وهذا يشمل القاعات والمقاعد والمختبرات والمكتبات.. الخ، ليس فقط من حيث عددها/حجمها وإنما أيضا من حيث صلاحيتها، لأنه مع كثافة في الاستعمال وقلة الصيانة ينقص عمر الموارد المستخدمة ويزيد خرابها؛

✓ ضعف المستوى الأكاديمي لخريجي التعليم العام

هناك شكوى من ضعف خريجي التعليم ما قبل الجامعي، لاسيما في مجالات مهارات التعلم والتفكير الناقد ما ينعكس سلباً على تحصيلهم الجامعي؛

✓ نوعية البرامج والمناهج

شَكَت بعض التقارير من ضعف المناهج الدراسية وعدم ملاءمتها للوعاء الزمني، وكذلك عدم تطويرها بما يواكب التطور العلمي والتقني؛

✓ نقص الهيئة التعليمية وحاجتها إلى التطوير المهني

تتجمع التحديات التي تواجهها الهيئة التعليمية في ملاحظات تتعلق بعدم توافر العدد الكافي من حملة الشهادات والاختصاصات المطلوبة. أمّا التقارير التي أشارت إلى مشكلات في المستوى العلمي أو الكفاءة التربوية للهيئة التعليمية فهي قليلة .ولم يكن واضحا في التقارير انعكاسات الكثافة الطلابية على أفراد الهيئة التعليمية .وقد طرحت أوراق المؤتمر قضايا أخرى تحتاج إلى تفكير بقدر ما لها علاقة بالنوعية. منها مثلا موضوع البيداغوجيا الجامعية، وموضوع ضعف اندماج حملة الشهادات العليا الآتين من الخارج في الأنظمة الأكاديمية القائمة، وهو ضعف يشير إلى التفاوت في المفاهيم والمعايير المتعلقة بالنوعية والمناخ الجامعي ما بين الجامعات الأجنبية والجامعات المحلية. كما بينت إحدى الأوراق أن الجهود التي بذلتها الدول العربية بشأن المسار الوظيفي لأعضاء هيئات التدريس غير كافية

(1) انظر المرجع شريف علي حماد، رقم [119]، ص4.

(2) انظر المرجع عدنان الامين واخرون، رقم [118]، ص52-56.

كمّا وكيفا، وأن هناك حاجة ماسّة لتغيير جذري للأوضاع القائمة، إذا ما أريد لأعضاء هيئات التدريس أن يضطلعوا بدور فاعل في مواجهة تحدّيات جودة التعليم العالي في الدول العربي؛

✓ عدم المواءمة مع متطلبات الاقتصاد/البطالة

هذه واحدة من القضايا التي كتب عنها الكثير في التقارير الوطنية، حيث الشكوى مركزة على ضعف التخطيط في التحاق الطلاب تبعا لمتطلبات السوق، مما يعني أن مواجهة هذا التحدي ملقاة على كاهل الإدارة المركزية.

لا تزال معظم مؤسسات التعليم العالي غير قادرة على أن تلبي كامل احتياجات سوق العمل لأن العلاقة بين عالم الأعمال والجامعات هي إما مقطوعة وإما ضعيفة. إن عدم المواءمة بين اختصاصات الطلاب واحتياجات سوق العمل ناتجة عن سياسة القبول العشوائية في الجامعات التي لا تأخذ بعين الاعتبار احتياجات السوق مما أدى إلى تضخم أعداد الجامعيين العاطلين عن العمل، ويستدل على الأزمة الحادة، كمّا ونوعاً، من البطالة والبطالة المقنعة والهجرة؛

✓ البحث العلمي: ضعف البنية البحثية والثقافة البحثية

[يقر برنارد سبلّا Bernard sabella مجموعة من المشاكل تواجه البحث في مؤسسات التعليم العالي العربية من بينها نذكر: (1)

- لا تعتمد الدول العربية التخطيط والنظرة الاستشرافية في تحديد استراتيجيات البحث. يضاف الى هذا النزعة المركزية والسيطرة على كل مراحل العمل البحثي؛
- هناك إشكالية كبيرة في مصادر التمويل، ان مصادر التمويل الخارجية تفرض اجندتها واولوياتها بغياب اجندات وطنية واضحة مرتبطة بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية؛
- غياب التنسيق وتبادل المعلومات والمشاريع المشتركة بين مراكز الأبحاث والمؤسسات البحثية والجامعات داخل البلدان العربية وفيما بينها، ما يشكل مفارقة واضحة في عصر تكنولوجيا المعلومات. كما تغيب المقاربات المتعددة الاختصاصات، وكأننا بصدد مجال متجاور غير منفتح على بعضه.

(1) انظر المرجع مؤسسة الفكر العربي، رقم [106]، ص143

وهذا يستدعي اعتماد مقاربات متعددة التخصصات في التعليم والأبحاث حول المشاكل والعناوين الخاصة بالتنمية الاقتصادية الاجتماعية؛

- يبدو المضمون عشوائيا في بعض البلدان وتحت هيمنة القطاع الخاص في بعضها الاخر، كما ان المقاييس مفقودة لتحديد ما هو الطارئ وما هو المؤجل للمدى المتوسط والبعيد؛
- الاستقلالية والحريات في مجال الأبحاث والعمل الأكاديمي. ذلك ان عددا من الحكومات يتعامل مع البحوث الاجتماعية والإنسانية باعتبارها عامل مشاكسة او تخريب. ويتجه نحو الرقابة على هذه البحوث واستتباعها. ان تضخيم الدور التخريبي للعلوم الإنسانية والاجتماعية بحجة تأثيرها على التوازنات الاجتماعية نتيجته الوحيدة التقييد على العلوم الإنسانية والاجتماعية. من مصلحة الحكومات والدول اللجوء الى هذه العلوم لدورها في إيجاد التوازنات الاجتماعية في الخطط والمشاريع الوطنية. وهذا يفرض وضع معايير واضحة لاستقلالية التعليم والأبحاث لتتمكن من مقاربة المسائل الاقتصادية والاجتماعية الحادة مثل الفقر والبطالة والتفاوت بين المناطق بشكل مستقل وذي جودة عالية. المطلوب المزيد من حرية التعبير لتصبح هذه الحرية المعيار المطلوب للأبحاث الجيدة].

كما أنّه هناك إقرار عام في التقارير الوطنية بضعف البنى البحثية وقلة فرص البحث العلمي. ويتخذ ذلك عدة أشكال: التوسع في البرامج (ولاسيما الدراسات العليا) التي تقل متطلباتها البحثية من مختبرات وكوادر، ضعف ثقافة البحث العلمي لدى مؤسسات القطاع العام والخاص، ضعف الصلة بين المشاريع البحثية الجارية في الجامعات وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وقضايا القطاعات الإنتاجية، قلة المختبرات والأجهزة والمعدات الحديثة والمواد والكتب والمراجع والدوريات ووسائل النشر، ضعف التواصل العلمي مع المؤسسات العلمية الإقليمية والعالمية، ضعف التمويل والإنفاق على البحث العلمي، عدم وجود أطر واضحة لإدارة البحوث وتقييمها، عدم وجود دعم للبحوث والاستشارات والمشاركة في المؤتمرات لدى بعض مؤسسات التعليم العالي، كثرة عدد الساعات التدريسية لأعضاء الهيئات الأكاديمية، هجرة كثير من الكوادر العلمية المؤهلة للخارج، ضعف البيئة التمكينية وبناء القدرات للباحثين.

✓ غياب التقييم المؤسسي وعدم رسوخ أصول ضمان الجودة

التقاليد المتعلقة بتقييم مؤسسات التعليم العالي ما زالت غير راسخة. لقد أطلق عدد من البلدان العربية في إطار الاعتماد وضمان الجودة أنشطة تشمل إنتاج تقارير تقييم ذاتي ووضع خطط تطويرية بناءا عليها، وأنشئت وحدات لضمان الجودة في الجامعات. لكن هذه الأنشطة بقيت في إطار التجريب، وذات طابع شكلي، يقوم بأعبائها متخصصون بالجودة أو متفرغون لها، أو مرهونة بمشاريع تمويلية معينة (مؤقتة). ورغم أن هناك من البلدان من أقامت بنى لضمان الجودة والاعتماد فان أيا منها لم يتحول فعلا إلى مؤسسة مستقلة ذات قوة معنوية وأثر مهم على مؤسسات التعليم الحكومي، ولا دخلت معاييرها في صلب الحياة الجامعية أو إلى داخل الصفوف أو إلى كيفية إدارة شؤون التعليم العالي، ..الخ. وهي تحولت في كثير من الأحيان إلى جزء من النظام البيروقراطي العام، وأحيانا إلى ذراع بيروقراطي لضبط الجودة في مؤسسات القطاع الخاص ومعاقبة المؤسسات المخالفة للأنظمة المرعية.

على ما يبدو أنّه من خلال مضمون هذه التحديات أن المجتمعات الإنسانية ستعيش في عصر جديد ذو بيئة سريعة التغير والتحول والثابت الوحيد فيها هو التغير السريع، وهذا التغير والتحول يأتينا من مجتمعنا كما يأتينا من العالم الخارجي. وان التحديات المطالبين بمواجهتها؛ الكثير منها ينبع من العولمة كمنظومة شاملة تتنوع فيها التحديات وتزداد تعقيدا يوما بعد يوم، وان من هذه التحديات ما قد يكون مؤكدا في ضوء المقدمات الموجودة بالفعل، وفي إطار هذا السياق قالت الكاتبة الفرنسية مارجريت يورسنار Margurite Yourcenar :[1]

إن أيام المستقبل حبلى بالأحداث التي هي أعظم بكثير من إمكانية رؤيتها في ضوء الحاضر.

ان المستقبل وما يكتنفه من تحديات يفرض علينا ان نجهز أنفسنا لمواجهة تحدياته. "ولمّا كان النظام التعليمي جزءا من النظام المجتمعي الذي يربي الفرد ويعدّه لحياته المعاصرة والمستقبلية، فإنّ أدوار المؤسسات المجتمعية تتداخل مع بعضها وتتكامل أدوارها من اجل اكساب الفرد المعرفة والاتجاهات والقيم لتشكيل شخصية الانسان وسلوكه، اذ ان بناء المجتمع الحديث يجب ان يواكبه بناء الانسان لمواجهة تحديات العصر"[2] . كما "يجب أن توجه السياسة التربوية مستويات التعليم في الدولة، فالدول التي اهملت التعليم في الماضي عليها ان تنطلق من القاعدة التي أرستها، ولكن عليها ان تدرك انها لن تشهد تطورات ملحوظة الى أن يتم تحقيق الحد الأدنى الضروري. أما بالنسبة الى الدول

(1) انظر المرجع Paul Krause، رقم [110].

(2) انظر المرجع هناء محمود القيسي، رقم [120]، ص347.

الأكثر تقدما، فإنها سوف تشهد-إن اجلا أو عاجلا-عوائد هامشية متناقصة مالم يشكل التعليم فيها حافزا يتوج بالإبداع.

ويضيف بيكر قائلا إن أعظم المكاسب الاجتماعية والخاصة من التعليم إنما يتم تحقيقها في المستويات الابتدائية من التعليم، بصرف النظر عن الدولة، غير ان المهارات الأساسية التي يتم تحقيقها في التعليم الابتدائي ليست كافية لتعزيز قدرة دولة ما على الابداع او حتى على تقليد غيرها. ويضيف بيكر: إن المستويات العليا من التعليم مطلوبة، ربما بالتنسيق مع التعليم المهني، إذا ما ارادت الدول النامية أن تكون قادرة على تطبيق تقنيات دول منتدى النمو"[1].

تعد مؤسسات التعليم العالي من الركائز الأساسية لتقدم المجتمع، كما تضطلع بمسؤولية كبرى لمواجهة تحديات العصر الجديد والتقليل من مخاطرها أو التكيف معها. "لأنها تقع في مركز الاهتمام لبناء الانسان القادر على التعامل مع تحديات المستقبل والتوافق مع ديناميكيته [(انسان قادر على التكيف والنمو والتفكير المبدع)]، فهناك شبه اجماع بين المفكرين على ان التعليم المطلوب للمستقبل هو التعليم من المستوى الثالث أي التعليم العالي"[2].

ويؤكد عدي عطا حمادي أهمية التعليم العالي لمواجهة تحديات العصر بقوله: "فرضت طبيعة العصر نفسها على التعليم العالي في جميع دول العالم، وذلك لان التعليم العالي يسهم في اعداد الفرد القادر على مواكبة التقدم التكنولوجي للقيام بدور إيجابي في الخطط التنموية التي يسعى المجتمع الى تحقيقها. وتسعى دول العالم للاستفادة من مخرجات التعليم العالي لتنفيذ خططها التنموية، وتحقيق أهدافها الاقتصادية والاجتماعية في الحاضر والمستقبل. ومن هذا المنطلق أصبح التعليم العالي ضرورة ملحة يتطلبها الوضع الراهن، وذلك لعوامل عدة يقف في مقدمتها الانفجار المعرفي"[3].

(1) انظر المرجع دون ديفيز، رقم [90]، ص8-9.

(2) انظر المرجع سعيد طه محمود واخرون، رقم[85]، ص367.

(3) انظر المرجع عدي عطا حمادي، رقم[24]، ص5.

خاتمة الفصل الاول

إنّ الجامعات في العالم عموما والعالم العربي خصوصا لها اعمالها التي أنشئت من اجلها، كما انها تقع في قمة الهرم التعليمي على غرار مؤسسات التعليم العالي الأخرى، ولا يمكن لأي انسان اخر ان يحقق هذه الاعمال بنفس الجودة التي تستطيع ان تحققها الجامعات، وحتى تستطيع القيام بمهامها المناطة لها في ظل هذه التحديات وان تقوم بمسؤولياتها الجديدة، وجب الفهم الصحيح والادراك العميق لها ووجوب إعادة النظر في أهدافها ونظمها والياتها وفق سيرورة هذه التحديات، لا ان تعيش في برج عاج يجعلها بعيدة عن مجتمعها وبيئتها. وإذا قبلت الجامعات هذه المسؤوليات وحاولت ان تنهض لمواجهتها فان البحث المثمر عن الحقيقة والمعرفة والنمو والتنمية الانسانين سوف يمضيان بدون شك قدما في المستقبل بمعدل لا يمكن حتى ان نحلم به الان. وأمّا إذا أبت القيام بهذه المسؤوليات فإنها ستخسر ولكن خسارتها حينئذ لا تقتصر عليها فقط وانما تتعداها لمجتمعاتها وحضارتهم.

الفصل الثاني: حتمية تكييف مفهوم إدارة الجودة الشاملة للجامعة

أولا/مفهوم الجودة

ثانيا/التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة

ثالثا/مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعة (مؤسسة للتعليم العالي)

رابعا/ مراحل ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

خامسا/ الفرق بين إدارة الجودة الشاملة وكل من الإدارة التقليدية ونظام الجودة العالمي ISO 9000

تمهيد الفصل الثاني

"أدت السياسات والتدابير التي اتخذتها الحكومات العربية خلال [العقدين الماضيين] ... والاقبال المتزايد على التعليم العالي الى توسع كبير في عدد مؤسسات التعليم العالي [-وقد حظيت الجامعات بقسط كبير من هذا التوسع-] والى تنوع كبير في ملامح هذه المؤسسات. هذا التنوع اتخذ عدة مظاهر: تعليم حكومي/تعليم غير حكومي، جامعات وطنية/جامعات اجنبية، برامج محلية/برامج بالشراكة مع جامعات اجنبية خارج البلاد، دراسات قصيرة/دراسات طويلة، الخ"[1].

لقد وصل عدد الجامعات العاملة في المنطقة العربية سنة 2009 الى حوالي 398 جامعة، فيما كان 174 جامعة فقط سنة 1999، أي ان العدد تضاعف أكثر من مرتين. أما إذا اضفنا المعاهد العليا وغيرها من مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات فان عدد مؤسسات التعليم العالي سنة 2009 يصل الى 1139 مؤسسة [2].

إن تحقيق هذا التوسع في عدد الجامعات على غرار مؤسسات التعليم العالي الأخرى نابع من أهمية التعليم العالي لبناء انسان قادر على مواجهة التحديات المستقبلية في ظل العولمة. ولبلوغ هذا الهدف لزاما على الجامعات ان تقوم بتبني الية لإدارة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى، الية تحقق لها الوصول الى التغيير والتطوير المنشودين ، ومن بين هذه الاليات إدارة الجودة الشاملة، والتي ارتاينا ان نتطرق لها في هذا الفصل من خلال النقاط التالية:

- أولا/مفهوم الجودة؛
- ثانيا/التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة؛
- ثالثا/مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعة (مؤسسة للتعليم العالي)؛
- رابعا/ مراحل ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة؛
- خامسا/الفرق بين إدارة الجودة الشاملة وكل من الإدارة التقليدية ونظام الجودة العالمي ISO 9000.

(1) انظر المرجع عدنان الامين واخرون، رقم [118]، ص12.

(2) انظر المرجع عدنان الامين واخرون، رقم [118]، ص12.

أولا/مفهوم الجودة

قبل التطرق لمفهوم إدارة الجودة الشاملة لعله من الصواب التعرض أولا لمفهوم الجودة (Quality)-لتوضيح اوسع لمعنى إدارة الجودة الشاملة-، وقد اخذ هذا الأخير(Quality) من الكلمة اللاتينية Qualitas والتي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة[1].

اما الجودة في اللغة العربية، فهي من "مصدر جَادَ؛ عُرِفَ بِجَوْدَةِ صناعته: بِإِتْقَانِهَا وطبيعتها الجَيِّدَةِ"[2].

امّا مفهوم الجودة كمصطلح فهو شديد التغير وصعب التحديد ويقول في ذلك "بول (1985) Ball رئيس الهيئة الاستشارية القومية البريطانية ورغم استحسانه لتزايد النزعة لإدخال أحكام الجودة في عملية التخطيط ... : أنه لكي نحاول تعريف الجودة، فإن ذلك يعد واحدًا من المغامرات الأكثر صعوبة التي يمكن أن نشرع فيها، ولهذا تؤكد بعض الدراسات على أن معنى الجودة يعد غير واضح، وأنها قضية جدلية إلى حد كبير"[3].

ورغم ما قد صاحب من "اهتمام بقضية الجودة في ... [مؤسسات التعليم العالي من] محاولات لرفع مستوياتها وتحديد اثارها إلّا ان ذلك لم يُوَاكبه فهم أوضح لهذا المصطلح؛ خاصة وانه يتصف بالغموض والتباين النسبيين في الكتابات التربوية، وربما يعد التباين بخصوص طرق قياس الجودة اشد وضوحا من التباين حول مدلول هذا المصطلح وان كان التباين حول التعريف عادة يؤدي الى تباينات حول طرق قياسه"[4].

ومحاولة منا لإزالة بعض الغموض الذي يكتنف هذا المصطلح ارتأينا ان نتناوله بالتعرض الى:

- مفهوم الجودة من منظور غربي؛
- مفهوم الجودة من منظور إسلامي.

1/ مفهوم الجودة من منظور غربي

"ان مفهوم الجودة قديم قدم سعي الانسان في البحث عن أساليب وطرق لتطوير كيانه الاجتماعي والاقتصادي، وهو ما يطلق عليه عملية التطور المرحلي حيث تتمثل عملية التطور المرحلي بتلك الإجراءات والتغيرات التي يمر بها الانسان عند انفصاله من مرحلة حياتية ومعيشية معينة الى

(1) انظر المرجع مأمون سليمان الدراركة، رقم [121]، ص15.

(2) انظر المرجع المعاني، رقم [58].

(3) انظر المرجع عطيه العمري، رقم [122].

(4) انظر المرجع نزيه خالد، رقم [115]، ص22.

مرحلة أخرى، تتطلبها المعطيات والظروف الاجتماعية والاقتصادية المتغيرة والمتجددة في واقعه المعاشي، وتبعا لذلك يسعى الانسان الى تجديد وتحديث المعايير والمقاييس التي يستخدمها لتحديد مدى مناسبة وكفاءة وفاعلية هذه الطرق والأساليب، إضافة الى مدى قدرتها على التواؤم والتوافق مع متطلباته واشباع رغباته وجميع ما يتعلق بسد عنصر الاحتياج لديه، وهو ما يطلق عليه في عصرنا الحاضر (الجودة) جودة [السلعة] ... او جودة الخدمة"[1].

وللجودة الكثير من التعاريف يمكن ذكر بعضها فيما يلي:

- ✓ فقد عرفها كل من L.Suganthi و Anand A.Samuel على انّها: عمل الشيء الصحيح بالطريقة الصحيحة[2]؛
- ✓ [كما عرفها Philip B.Crosby على أنّها المطابقة للمتطلبات (الشروط المطلوبة)[3]]. كما يقرّ كروسبي انه يجب تعريف وتحديد الجودة في شكل قابل للقياس ومصطلحات وعبارات معلنة وواضحة لمساعدة المنظمة على القيام بنشاط وأداء يرتكز على أهداف ملموسة tangible targets، بدلا من ان يرتكز على مجموعة أو الخبرة أو على وجهات نظر[4]؛
- ✓ الجودة هي مجمل السمات والخصائص لمنتج أو خدمة، والتي تعطيهم القدرة على تلبية الاحتياجات المعلنة أو الضمنية[5]؛
- ✓ كما يعرفها جوران Juran على انها الملاءمة للاستعمال [6]؛
- ✓ كما يعرفها عمر وصفي عقيلي على انها: "انتاج المنظمة لسلعة او تقديم خدمة بمستوى عالي من الجودة المتميزة تكون قادرة من خلالها على الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها بالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم وتحقيق الرضا والسعادة لديهم، ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة سلفا لإنتاج السلعة او الخدمة وإيجاد صفة التميز"[7].

"ان الجودة تعد بمثابة ثورة حقيقية في المنظمات ... التي تسعى الى تقديم منتجات او خدمات ذات جودة أفضل من السابق. فبينما يشير Hradesky الى ان الجودة تهدف الى وصف الخصائص المطلوبة لتميز منتوج معين او خدمة ما لإحدى المنظمات، يشير Prid الى ان الجودة تهدف الى اظهار الصفات الكلية للمنتج والتي تسمح له ان يؤدي كما هو متوقع له الى إرضاء حاجات الزبون ورغباته.

(1) انظر المرجع عبد الملك بن محمد عيسى سكتاوي، رقم [123]، ص51.

(2) انظر المرجع L.Suganthi واخرون، رقم [124]، ص5.

(3) انظر المرجع Tirupathi R.Chandrupatla، رقم [125]، ص1.

(4) انظر المرجع J. Gerald Suarez، رقم [126]، ص 3.

(5) انظر المرجع Stacy Goff، رقم [127]، ص1.

(6) انظر المرجع B.Janakiraman واخرون، رقم [128]، ص71.

(7) انظر المرجع عبد العزيز عبد العال زكي عبد العال، رقم [129]، ص8.

وعليه نرى ان تحقيق الجودة العالية يتطلب التعرف الى حاجات الزبائن ورغباتهم بصورة مستمرة، وهذا يؤكد ان الجودة ليست شيئا ثابتا وإنما تتغير وفق تبدل الحاجات والرغبات في خلال مدة معينة وأنها مفهوم معقد التركيب وله صفات عديدة وبناء على ذلك فقد عرفت الجودة من قبل العديد من الباحثين"[1]. وفق البعد او الوجهة التي ينظر بها كل باحث الى الجودة. "ولذلك نجد لها معاني مختلفة، ليس من ناحية الشكل فحسب بل ان كل معنى مستخدم قد يحمل في طياته ابعادا مختلفة تتعلق بالمعايير والمؤشرات وغيرها من الأمور"[2].

في ضوء العرض السابق لمفهوم الجودة يصبح من الصعب أن نجد تعريفاً محدداً للجودة في قطاع التربية والتعليم، فما ينطبق على العام ينطبق أيضا على الخاص.

ويؤكد Geoffrey D. Doherty بقوله: لا يمكن ان تعرّف الجودة ولكن يمكن ان تتعرف عليها لمّا تراها You can't define it, but you know it when you see it [3]،وهذا يعود لصعوبة وضع تعريف للجودة إن لم نقل لا يمكن وضع تعريف وحيد يكون شاملا وكاف لوصف هذا المفهوم في كل الأحوال، بل إن الأمر يزداد صعوبة عند الحديث عن الجودة في قطاع التربية والتعليم نظراً لطبيعة هذا المجال وما يتسم به من صعوبة التحديد والتكميم.

إن مفهوم الجودة في قطاع التربية والتعليم أكثر تعقيدا من حال مفهوم الجودة في الصناعة. "كما يصعب تعريف مصطلح الجودة، بطريقة مباشرة ودقيقة في المجال التربوي، على الرغم من كثرة تداوله، ولهذا يوصف بأنه مصطلح مراوغ Elusive أو محير، وكثيرا ما تتباين وجهات نظر الباحثين، ومداخلهم في التعامل مع الجودة في المجال التربوي"[4]. وفيما يلي عرض لبعض وجهات النظر التي تلقي الضوء على مضمون الجودة في قطاع التعليم والتربية.

"إنّ مفهوم الجودة وفقاً لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس في أكتوبر (1998) ينص على أن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلاب، والمباني والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي، والتعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً"[5].

(1) انظر المرجع يوسف حجيم الطائي واخرون، رقم [130]، ص56.

(2) انظر المرجع رمزي سلامة، رقم [117]، ص28.

(3) انظر المرجع Geoffrey D. Doherty، رقم [131]، ص4.

(4) انظر المرجع عطيه العمري، رقم [122].

(5) انظر المرجع اخليف الطراونة، رقم [132]، ص6.

ووفق رمزي سلامة يمكن وضع تعريف للجودة في التربية فيما لا يقل عن أربع مقاربات، وهي:[1]

- ✓ مقاربة الجودة بمعنى التميز*؛
- ✓ مقاربة الجودة بمعنى المواءمة مع الغايات؛
- ✓ مقاربة الجودة بمعنى تأمين رضى المستفيدين وأصحاب الشأن المعنيّين؛
- ✓ مقاربة الجودة بمعنى تأمين معايير الحد الأدنى.

أما وفق هارفي وقرين Harvey and Green فبدلا من محاولة تحديد مفهوم واحد للجودة، فإنّه يمكن أن نصنف المفاهيم الكثيرة للجودة وفق خمس مجموعات(مقاربات) ولكنها مترابطة، فبالنسبة لهما فالجودة مفهوم نسبي لسببين[2]، هما:[3]

- ✓ الجودة تعني أشياء مختلفة لأشخاص مختلفين؛
- ✓ الجودة على ارتباط بالعمليات او النتائج.

---

(1) انظر المرجع رمزي سلامة، رقم [117]، ص29-32.

* ما يلاحظ على مصطلح التميز انّه توجد اختلافات بين الكتاب والباحثين حوله فمثلا:

- تعرف وزارة الداخلية لشؤون الجنسية وجوازات الإقامة بمملكة البحرين التميز في مؤسسة على انه:" قدرة المؤسسة أكثر على الإبداع والتعلم والعمل بشفافية، وان تبذل كل ما في وسعها لتحقيق الاستدامة في الأداء التنافسي الإيجابي الذي يفوق متطلبات الاحتياجات الحالية مما يؤهلها للتنافس على مستوى الدولي عن طريق مواكبة التطورات العالمية المتسارعة اقتصادياً واجتماعياً وبيئياً". انظر المرجع وزارة الداخلية لشؤون الجنسية وجوازات الإقامة لمملكة البحرين، رقم [133]؛
- اما التميّز وفق رمزي سلامة فهو بمعنى الحصرية والذي يتوافق مع المفهوم التقليدي للجودة وفق هارفي وقرين Harvey and Green. لمزيد من الشرح انظر الفصل الثاني، ص 96 -97.
- ويعرف التميز وفق الإدارة العامة لشرطة الشارقة على أنه "التفرد والتفوق في الأداء وتقديم [السلع و] الخدمات بكفاءة وفاعلية وبما يتجاوز احتياجات وتوقعات المتعاملين ومتلقي [السلعة و] الخدمة والجهات المعنية وذلك من خلال منهجيات واليات عمل مطبقة تضمن التحسين المستمر في كافة جوانب الأداء. [ويقصد] بالكفاءة انجاز المخرجات من خلال الاستخدام الأمثل للمدخلات والموارد المتاحة. والفاعلية توافق المخرجات مع الأهداف المؤسسية المحددة والمتوافقة مع رؤية المؤسسة". انظر المرجع الإدارة العامة لشرطة الشارقة، رقم [134]، ص2.

(2) انظر المرجع Lee Harvey واخرون، رقم [135]، ص1.

(3) انظر المرجع Lee Harvey واخرون، رقم [135]، ص1.

ووفق هارفي Lee Harvey كل مقاربة لها مزايا وعيوب، ولكل مقاربة مجال زمني و/او سياق وطني لتكون أكثر أو أقل ملاءمة للاستخدام. في ظل التطور، هناك حركة دائمة وتذبذبات بين النسبي مقابل المطلق، والمحلي مقابل الموجه من الخارج، والأساسي مقابل مفاهيم جودة أكثر تقدما وتطوراً. ومع ذلك فالشائع بين جميع هذه المقاربات للجودة هو دمج مجموعة عناصر[1]، وهي:[2]

- ✓ ضمان تحقيق الحد الأدنى من المعايير والمقاييس؛
- ✓ القدرة على تعيين الأهداف في بيئة التنويع وتحقيقها مع مدخلات معينة ومتغيرات البيئة؛
- ✓ القدرة على تلبية مطالب وتوقعات المستهلكين المباشرة وغير المباشرة وأصحاب المصلحة؛
- ✓ القيادة والتوجه نحو الامتياز.

والمقاربات الخمس لمفهوم الجودة في مؤسسات التعليم العالي وفق هارفي وقرين Harvey and Green، هي:

- ✓ الجودة من منظور الاستثنائية؛
- ✓ الجودة من منظور الكمال أو الاتساق؛
- ✓ الجودة من منظور الملاءمة للغرض؛
- ✓ الجودة من منظور القيمة مقابل المال؛
- ✓ الجودة من منظور التحول.

وسيتّم شرح هذه المقاربات فيما ياتي:

- ✓ <u>الجودة من منظور الاستثنائية</u> Quality as exceptional:[3]

من البديهي ان يُعتبر مفهوم الجودة كشيء خاص واستثنائي، ووفق هذا المقاربة هناك ثلاثة اتجاهات لمفهوم الجودة، وهي:

- المفهوم التقليدي للجودة كشيء مُمَيّز وفارق وحصري (quality as distinctive): من خلال هذا المفهوم لا يتم تحديد الجودة من خلال تقييم ما يقدم في مؤسسات التعليم العالي، لكنها مبنية على افتراض أن التميّزDistinctiveness والحصرية Exclusivity وعدم إمكانية الوصول إلى احدى هذه المؤسسات الاّ من قبل النخبة هو في حد ذاته جودة. فمن وجهة

(1) انظر المرجع Lee Harvey، رقم [136].

(2) انظر المرجع Lee Harvey، رقم [136].

(3) انظر المرجع Lee Harvey واخرون، رقم [135]، ص3-7.

النظر التقليدية في التعليم هو أن الجامعات على غرار مؤسسات التعليم العالي تجسد الجودة، وبالتالي لا حاجة لإثبات ذلك؛

- ينظر لها على انها امتياز (excellence) بمعنى التفوق على المعايير العالية جدا: كثيرا ما يستخدم الامتياز بالتبادل مع الجودة. ووفق هذا الاتجاه هناك مفهومين للجودة هما الامتياز فيما يتعلق بالمعايير والامتياز من منظور صفر عيوب zero defects . ويعنى مفهوم الامتياز فيما يتعلق بالمعايير ببراعة وتميز في المدخلات والمخرجات معا. مؤسسة جامعية تستقبل فقط أفضل الطلاب وتوفر لهم أفضل الموارد البشرية منها والمادية، ولأنها مؤسسة جامعية تتفوق (بحكم طبيعتها تتفوق)، فمهما كانت العملية التي يتعلم بها الطلاب يبقى الامتياز. اذن [هذا الاتجاه "يعتبر الجودة نوعا من الأداء الفريد الذي يتحقق فقط في وجود ظروف محدودة، وفي نوعية خاصة من الطلاب"[1]، و"يعتبر مؤسسات التعليم ... وبرامجها متمتعة بالجودة بالنظر الى مستواها الذي تحدّده المستويات العالية من متطلبات الدخول اليها او التخرّج منها، مثل الشروط القاسية لقبول الطلبة فيها، وصعوبة مقرراتها والدرجة العالية لتعقيدها، وصعوبة الامتحانات التي يخضع لها الطلبة، الخ. وفي هذه المقاربة، لا ينطبق مفهوم ... الجودة الا على المؤسسات والبرامج التي تمارس مثل هذه الاصطفائية"[2]]. امّا الامتياز من منظور صفر عيوب فهنا يعاد تعريف الجودة على انها تحقيق المواصفات الموضوعة (بحيث تكون هذه المواصفات محددة وقابلة للقياس) بدلا من تجاوز المعايير العالية؛
- التحقق من المعايير Checking Standards : وهذا الاتجاه أضعف من أن يقال عنه جودة استثنائية، وفي هذا الاتجاه تنسب الجودة الى جميع العناصر التي تفي بالحد الادنى من المعايير التي وضعتها المؤسسة او هيئة المراقبة.

✓ <u>الجودة من منظور الكمال أو الاتساق</u> Quality as perfection or consistency: والمنظور الثاني للجودة يراها من حيث الاتساق، كما انّه يركز على العملية ويحدد مواصفات يهدف إلى تحقيقها بكاملها. ويندرج تحت هذا المنظور اتجاهين مترابطين هما

(1) انظر المرجع ناصر على محمد أحمد برق، رقم [137].

(2) انظر المرجع رمزي سلامة، رقم [117]، ص29.

صفر عيوب وتحقيق الأمور الصحيحة من المرة الاولى[1].كما أن الجودة من هذا المنظور "تعني تحقيق وضمان الدقة والإتقان من خلال التحسين المستمر للمؤسسة، باستخدام إدارة الجودة الشاملة TOM، لتكوين ووضع فلسفة للعمل والأفراد والعلاقات الإنسانية داخل المؤسسة ذاتها ، وفي إطار نسق من القيم"[2].

✓ الجودة من منظور الملاءمة للغرض Quality as fitness for purpose :

"يرى هذا المنظور الجودة على انها قدرة المؤسسة او البرنامج على الاستجابة لتوقعات المستفيدين ولمطالبهم، كما لتوقعات سائر أصحاب الشأن ،[مع احترام مؤسسات التعليم العالي للحد الأدنى من معايير الجودة] . وبذلك تنتقل مقاربة الجودة من التوجه نحو الداخل الى التوجه نحو الخارج، والنظر الى مجمل عناصر المؤسسة او البرنامج من هذا المنظور، بما في ذلك تمحيص الغايات والاهداف لقياس مدى ملاءمتها مع الاحتياجات المجتمعية، وفحص العمليات من وجهة نظر المستفيدين المباشرين، أي الطلبة بشكل أساسي، وتوسيع نطاق التحقق ليشمل جودة المخرجات ومدى ملاءمتها لاحتياجات أسواق العمل والتنمية"[3].

✓ الجودة من منظور القيمة مقابل المال Quality as value for money: [4]

وفق هذا المنظور الجودة تعبر عن العائد او المقابل من الاستثمار. بمعنى إذا أمكن تحقيق نفس النتيجة بتكلفة أقل، او تحقيق نتائج أفضل بنفس التكلفة.

ان الحكومات تطالب بشكل متزايد بمساءلة مؤسسات التعليم العالي، والمطالبة بالمساءلة انعكس في منظور القيمة مقابل المال. كما ان الطلبة تتزايد مطالبهم فيما يخص القيمة مقابل المال بسبب تزايد وتفاقم تكاليف تعليمهم العالي.

✓ الجودة من منظور التحول Quality as transformation: [5]

ان الهدف التحويلي للجودة متجذر في مفهوم التغيير النوعي، وهذا الأخير يعبر عن التغيير الجذري في الشكل؛ يتم تحويل الثلج إلى الماء وفي نهاية المطاف إذا كان يواجه زيادة في درجة الحرارة يتحول الى البخار، اذن فعند زيادة في درجة الحرارة يمكن قياس التحول والذي يتمثل في التحول النوعي للماء. ولكن في مؤسسات التعليم العالي لا يقتصر التحول إلى

(1) انظر المرجع Lee Harvey واخرون، رقم [135]، ص7.

(2) انظر المرجع ناصر على محمد أحمد برق، رقم [137].

(3) انظر المرجع رمزي سلامة، رقم [117]، ص31.

(4) انظر المرجع Lee Harvey، رقم [136].

(5) انظر المرجع Lee Harvey واخرون، رقم [135]، ص16-17.

تحول ظاهر أو مادي، بل يشمل أيضا الارتقاء بالمدارك المعرفية. إنّ مفهوم الجودة من منظور التحول يثير قضايا حول أهمية المنتج موضوع مفهوم الجودة مثل الملائمة للغرض. هناك مشاكل-كما سنرى-في ترجمة المفاهيم القائمة على المنتجات ذات جودة لقطاع الخدمات. وهذا يصبح أكثر حدة بشكل خاص عند تطبيقها في التعليم.

في العملية التعليمية فالطالب مشارك فيها، وبالتالي تكون عملية التحول فيها عملية فريدة من نوعها بمعنى ليست أحادية الاتجاه. وينطبق نفس الامر في البحث. فالمُزَوّد للبحث لا ينتج فقط المعرفة الجديدة وإنما يشارك في تحويل هيئة معينة للمعرفة لأغراض معينة. فمرة أخرى، هذا التحول ليس أحادي الاتجاه.

التعليم ليس خدمة لعميل ولكنه عملية مستمرة من التحول للمشاركين سواء كان المتعلم طالب أو باحث. وهذا يؤدي إلى اثنين من مفاهيم الجودة التحويلية في التعليم، هما تحسين enhancing وتمكين empowering العميل.

[اذن فهذه المقاربة للجودة ترى "أن الجودة تعني القدرة على إحداث التغيير المستمر في الطلاب، وإضافة قيم جديدة إلى معارفهم ونموهم الشخصي، وهذا المفهوم للجودة يتفق أكثر مع الاهتمام الحالي بتقديم التعليم العالي للعامة من الناس"[(1)]].

أمّا وفق نزيه خالد فإنّه رغم الصعوبات التي تكتنف مساعي وضع تعريف محدد ودقيق ومباشر للجودة في مجال التربية، الّا انّه هناك محاولات لتعريف الجودة في التربية يمكن تصنيفها في خمسة محاور رئيسية متداخلة ومترابطة، تمثل في الوقت نفسه عوامل تأثرت بها هذه التعريفات[(2)]، وهذه المحاور هي :[(3)]

- ✓ ربط تعريفات الجودة بالأهداف: يؤكد بعض التربويين ان الجودة في التربية يمكن ان تعرف بدلالة الأهداف او الغايات المراد تحقيقها، وبمعنى ادق فان مؤسسة ما او برنامجا تربويا معينا، يعتبر ذا جودة إذا حقق الغايات المنشودة بالكامل وليس جزء مقبول منها فقط؛
- ✓ ربط تعريفات الجودة بالمدخلات والعمليات: تحمل في طياتها طريقة تحقيق الأهداف وليس مجرد الإنجاز فقط، فلا شك ان تحقيق الأهداف يتوقف على العديد من العوامل، يأتي في مقدمتها نوعية المدخلات البشرية والمادية المستخدمة وكذلك طرق استخدام هذه المدخلات واستثمارها ومن هنا تكتمل النظامية (مدخلات، عمليات، مخرجات، تغذية

(1) انظر المرجع ناصر على محمد أحمد برقى، رقم [137].

(2) انظر المرجع نزيه خالد، رقم [115]، ص23.

(3) انظر المرجع نزيه خالد، رقم [115]، ص23-26.

راجعة)، وهنا أيضا تؤكد العديد من الدراسات على أهمية ادخال بعدي المدخلات والعمليات في تعريف الجودة.

والجدير بالذكر ان مؤيدي ربط تعريفات الجودة بالمدخلات والعمليات لم يهملوا الأهداف او المخرجات، انما ركزوا بشكل أكبر على الأساس في انجاز هذه الأهداف، ومن هنا كانوا أكثر شمولية وواقعية من مؤيدي تعريف الجودة بدلالة الأهداف او المخرجات فقط؛

✓ الجودة كمصطلح معياري: تتضمن الجودة كما يراها بعض الباحثين الإشارة الى الجيد good والممتاز excellent بالقياس الى السيء bad، ويعامل أصحاب هذا الاتجاه مصطلح الجودة على انه مصطلح معياري، بدلا من معاملته على انه مصطلح وصفي او مصطلح يجمع بين الوصفية والمعيارية، وبالطبع لابد من تحديد شيء ما نحكم عليه بانه جيد او سيء، علما بان بعض الباحثين اولوا في السنوات الأخيرة اهتماما كبيرا لتحديد المؤسسات التعليمية الجيدة والمؤسسات التعليمية السيئة، وذلك بتحديد نظام العمل في كل منها والنتائج التربوية المتحققة وطرق تعزيز النجاح وعلاج النقص او الخلل.

ان هذا المعيار لوحده لا يحقق تمييزا دقيقا بين نوعي المؤسسات التعليمية، وذلك لان الامر يستلزم ادخال متغيرات (معايير) أخرى مثل طرائق التدريس المستخدمة وكثافة الفصول، ومن ناحية أخرى هناك اعتراض تربوي ومنطقي اخر مؤداه ان جمهور الطلاب عالي التحصيل وذوي الاتجاهات الإيجابية نحو عملهم الأكاديمي غالبا ما يعد نتيجة او متغيرا تابعا لمتغيرات مستقلة نابعة من المؤسسة التعليمية وغير المؤسسة التعليمية فليس من المنطقي اذن اغفال المتغيرات المستقلة.

ومن ناحية ثالثة فان افتراض وجود علاقة موجبة بين اتجاهات الطلاب نحو عملهم الأكاديمي وبين جودة المؤسسة التعليمية، يعد موضع خلاف بين الدراسات، وعموما يمكن القول بان الحاجة ماسة للاعتماد على معايير أكثر شمولا وموضوعية للتمييز بين المؤسسات التعليمية الجيدة والمؤسسات التعليمية السيئة حتى ترتبط الجودة ارتباطا صحيحا بالجيد في مقابل السيء؛

✓ الجودة والاتجاهان التكنوقراطي والشامل: يتأثر مفهوم الجودة بالاتجاه التكنوقراطي technocratic attitude نحو المؤسسات التعليمية، والذي يتطلب في المقام الأول معرفة ومقدرة جيدين في العلوم والرياضيات، ومن امثلة التعريفات التي تعد أقرب الى هذا الاتجاه الضيق ذلك التعريف الذي يرى على انها مدى مقابلة النظام التربوي للحاجات الاقتصادية للمجتمع، وتكمن صحة أصحاب هذا التعريف-وفق اعتقداهم-في انتشار البطالة بين

المتعلمين والتي ترجع في اعتقادهم أساسا الى المناهج غير المناسبة للمؤسسة التعليمية والمجتمع.

وما ينتقد عليه هذا الاتجاه هو أنّ الدول لا تعيش فقط على الحاجات الاقتصادية، رغم أهمية هذه الأخيرة، كما ان التربية تعنى أيضا بمدى واسع من السمات الإنسانية واحترام الأمم الاخرى والرغبة في الحفاظ على السلام العالمي وغير ذلك من المعاني والاهداف؛

✓ الجودة في مقابل الكم: وقد تفهم الجودة quality بالقياس الى الكم quantity، وذلك على الرغم من الصعوبة، وربما من التضليل في الفصل بين الكم والنوع، ويمكن ملاحظة ان المعايير في هذا الحكم عادة ما تكون ضمنية، وربما كانت اقل وضوحا وموضوعية. ومن هنا جاءت فكرة فصله في محور مستقل، وعلى الرغم من ذلك فهناك اهتمام علمي وموضوعي في محاولات تعريف الجودة وفهمها من خلال مقابلتها بالكم. وباختصار هذا المحور يمكن تلخيصه في أنّ ["التربية الجيدة هي التي توازن بين الكم والكيف"[1]].

يتبين من خلال مفهوم الجودة من منظور غربي ان التعريف العملي للجودة في التعليم العالي تكتنفه صعوبات. وإن الصعوبات التي تتعلق بموضوع تحديد مفهوم للجودة في التعليم العالي، جعلت من محاولات العثور على تعريف يعكس هذا المفهوم هو مضيعة للوقت وفق Vroeijenstijn. وحجته في ذلك أنّ الجودة مفهوم نسبي، فالجماعات ذات المصالح المختلفة أو أصحاب المصلحة في التعليم العالي لديها أولويات مختلفة كما قد تكون اهتماماتها مختلفة؛ على سبيل المثال، قد يكون محط اهتمام الطلاب والمحاضرين على عملية التعليم في حين أن تركيز أرباب العمل يكون على مخرجات التعليم العالي. وبالتالي، ليس من الممكن الحديث عن الجودة كمفهوم وحدوي. يجب تحديد الجودة بحيث تشتمل على مجموعة من الصفات، مع الاعتراف بأن مؤسسة قد تكون ذات جودة عالية بالنسبة لعامل واحد ولكن ذات جودة منخفضة بالنسبة لآخر. إنّ أفضل ما يمكن تحقيقه هو تحديد بأكبر قدر من الوضوح المعايير التي يستخدمها كل أصحاب المصلحة عند الحكم على الجودة، كما يجب الأخذ في الحسبان هذه الآراء المتنافسة عند الشروع في انجاز تقييمات للجودة[2].

(1) انظر المرجع جامعة ام القرى، رقم [138].

(2) انظر المرجع Alison Burrows واخرون، رقم [139]، ص6.بتصرف.

2/ مفهوم الجودة من منظور إسلامي

"لم يرد نص لفظي بها في القرآن الكريم أو السنة النبوية، إنّما ورد ما يدل على هذا المضمون"[1].
ورغم ذلك "فمفاهيم الجودة بما تعنيه من نواح إنسانية وجوانب روحية تعالج أغوار النفس وتسعى بها إلى الكمال الذي يضم كل أشواقها وكل آمالها في الدنيا والآخرة وكل تفاعلاتها الآمنة مع بنى جنسها ومع مخلوقات الله، والذي يضم الحركة الإيجابية الفاعلة في الكون استغلالاً لخيراته لتحقيق حياة أفضل لجميع البشر، لم تجد لها صدى إلا في القرآن الكريم الذي يزخر بالعديد من الآيات التي تحض على مظاهر الجودة المختلفة، وتنفر من الرديء الخبيث الفاسد. حيث يكفي تزهيداً وتنفيراً عن المنتجات الرديئة إدخال الإسلام لها تحت إطار الخبائث، فليس الشيء الخبيث في الإسلام هو المحرم فقط بل هو أيضاً الرديء الفاسد السيئ من أي شيء.

حيث يتضح أن المنهج الإسلامي* في تعامله مع مفاهيم الجودة توسع في تفصيله لها وأعطى لكل نوع منها مفهوماً مناسباً، يعبر عن جودته بلغة رقيقة جميلة تصدع عن كنه الجودة وكنه مجالها؛ جودة الأعمال، الأقوال، عناصر مادية، جوانب معنوية"[2]. ولهذا"يزخر المنهج الإسلامي بالعديد من المفاهيم التي تتناول كل جوانب الجودة ومظاهرها"[3]، وقد ارتبط مصطلح الجودة في الإسلام بمفردات ومفاهيم أخرى ذات علاقة، ومن أبرز هذه المفاهيم نذكر:

- ✓ الاحسان؛
- ✓ الاتقان.

---

(1) انظر المرجع ناجي رجب سكر، رقم [140]، ص4.

* هناك حقيقتين لا بد من التأكيد عليهما :

"الأولى /إنّ نموذجية النظام الإسلامي لا تلغ أو تقلل من قيمة النشاط البشري وما يتضمنه من نظريات ... ما دامت لا تقدح في المنهج الإسلامي أو تتعارض مع أصوله ومبادئه وقيمه، فقد أثرَت هذه النظم ونظريات الفكر الإنساني بإبداعات ونماذج وطرائق تطبيقية؛
الثانية/أن المنهج الإسلامي يتميز بالثبات في الأصول والمبادئ والقيم، ويتميز في نفس الوقت بالمرونة والانفتاح على النظم والنظريات الأخرى قديمها وحديثها للانتفاع بما توصلت إليه.
... إن [جميع]النظم ... المبنية على أسس غير مخالفة للشريعة الإسلامية فهي كلها إسلامية. ويقصد بالتعبير وإطلاق مسمى إسلامي على أي فرع من فروع الإدارة، [او نظام او سياسة، وغيرهم من الأمور]، أن هناك حدث مشابه أو موقف في حياة الحبيب المصطفى صلى الله علية وسلم أو نص قرآني صريح، فالقرآن لم يترك مجال من مجالات الحياة إلا وتحدث فيه وإن لم يكن بالتفصيل فالسنة شارحة وعلماء الأمة". قال تعالى ((مَّا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِن شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ)) (الانعام،38). انظر المرجع أحمد السيد كردي، رقم [141].

(2) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم [10]، ص221.

(3) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم [10]، ص218.

1-2/ الاحسان

ان الاحسان مفهوم واسع وهو اعلى مراتب الدين-الإسلام ثم الايمان ثم الاحسان- وان الاحسان كما ذكر ﷺ قد كتبه الله عزّ وجّل على كل شيء، وانّه شامل لجميع الاقوال والاعمال القلبية والبدنية والمالية، كالاحسان في العلم، والإحسان في العمل، والإحسان في الاقوال، والإحسان في البيوع، والإحسان في المعاملات، وغير ذلك[1].

1-1-2 / مفهوم الاحسان

ان الاحسان في اللغة كما "قال الإمام القرطبي :الإحسان مصدر أحسن يحسن إحسانًا، ويقال على معنيين :أحدهما متعد بنفسه، كقولك أحسنت كذا أي حسّنته وكمّلته، وهو منقول بالهمزة من حسن الشيء .وثانيهما :متعد بحرف جر، كقولك أحسنت إلى فلان، أي أوصلت إليه ما ينتفع به"[2].

والإحسان من مصدر أحسن. أحسنَ الشَّخصُ : فعل ما هو حَسَنٌ ، ضدّ أساء. أَحْسَنَ إِلَيْهِ وَبِهِ : أَعْطَاهُ الحَسَنَةَ ،أَحْسَنَ الشيءَ : أَجاد صُنعه . أَحْسَنَ التَّصَرُّفَ مَعَهُ : أَتَى بِالحَسَنِ[3].

كما "قد وردت مشتقات مفهوم الإحسان في القرآن الكريم مرات كثيرة، تارة بصيغة المصدر وتارة بصيغ الفاعل ولم ترد بصيغة الأمر إلّا مرة واحدة مخاطباً فيها الجماعة ((وَأَنفِقُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ))، (البقرة، 195). والعمل الحسن كما أخبر المعصوم ﷺعمل يحبه الله عز وجل((إن الله تعالى يحب من العامل إذا عمل أن يحسن)) (صحيح الألباني)"[4].

"إن الإحسان مفهوم واسع ،ولكن إذا أطلق اللفظ فإن المراد به فعل ما هو حسن والحسن صفة كمال ضده القبح . والإحسان :هو فعل الإنسان ما ينفع غيره بحيث يصير الغير حسناً به ،أو يصير الفاعل به حسناً بنفسه، والإحسان يقال على وجهين :أحدهما الإنعام* على الغير والثاني: الإحسان في الفعل أو العمل وعلى هذا قول الإمام علي رضي الله عنه :الناس أبناء ما يحسنون، أي منسوبون إلى ما يعملونه من الأفعال الحسنة"[5].

---

(1) انظر المرجع احمد بن عبد الحليم ابن تيميّة، رقم [142]، ص78.

(2) انظر المرجع مروان أفندي نصرون، رقم [143]، ص6.

(3) انظر المرجع المعاني، رقم [58].

(4) انظر المرجع آسيا مسعد العتيبي، رقم [144]، ص7.

* الفرق بين الإحْسَان والإنْعَام يكمن في: "أَنَّ الإحْسَان يكون لنفس الإنسان ولغيره، تقول: أَحْسَنْتُ إلى نفسي، والإنْعَام لا يكون إلَّا لغيره". انظر المرجع علوي بن عبد القادر السّقّاف، رقم [145].

(5) انظر المرجع بدرية بنت صالح الميمان، رقم [146]، ص 20.

كما ان الاحسان وفق "قولهﷺ ((أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك)). قد قيل ... هو الإخلاص.

والتحقيق :ان الإحسان يتناول الإخلاص وغيره، والإحسان يجمع كمال الإخلاص لله، ويجمع الإتيان بالفعل الحسن الذي يحبه الله تعالى.

قال الله تعالى: ((بَلَىٰ مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ عِندَ رَبِّهِ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ))، (البقرة،112)"[1].

"والإحسان بمعنى النصح في العبادة وبذل الجهد في تحسينها وإتمامها وإكمالها . ... وحث الرسول ﷺ على معاملة الناس بالحسنى والتزام الأخلاق الحسنة معهم ((اتق الله حيثما كنت وأتبع السيئة الحسنة تمحها وخالق الناس بخلق حسن))"[2].

وايضا" الإحسان في العمل ذو شقين ، الأول استخدام أقصى درجات المهارة والإتقان فيه وأما الشق الثاني فهو التوجه بالعمل لله عز وجل. ويؤكد ذلك ما جاء في حديثه ﷺ((ان الله كتب الاحسان على كل شيء ، فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة ، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبحة ، وليحد أحدكم شفرته وليرح ذبيحته)) (مسلم) ، فالحديث السابق يدل على الإتقان في العمل كما يشير إلى توفير الأداة الفاعلة [والمجدية] لتنفيذ المهمة على أكمل وجه "[3].

" إن الإحسان يقتضي من المسلم إتقان العمل المنوط به إتقان من يعلم علم اليقين أن الله عز وجل ناظر إليه مطلع على عمله، وبهذا الإتقان تنهض الأمم وترقى المجتمعات. ومن هذه النصوص قول الرسول ﷺ: ((إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه)). وهنا أطلق الرسول ﷺ كلمة العمل بحيث تعني أي عمل سواء كان عملاً دينياً أو عملاً اجتماعياً، أو عمل اقتصادي، أو عمل تربوي، أو عمل عسكري..."[4].

"فهذا الإحسان في العمل ليس نافلة أو فضلاً أو أمراً هامشياً في نظر الإسلام ، بل هو فريضة دينية مكتوبة على المسلم"[5].

(1) انظر المرجع احمد بن عبد الحليم ابن تيميّة، رقم [142]، ص578.

(2) انظر المرجع احمد عبد المجيد علي أبو الحمائل، رقم [147].

(3) انظر المرجع احمد عبد المجيد علي أبو الحمائل، رقم [147].

(4) انظر المرجع بدرية بنت صالح الميمان، رقم [146]، ص20.

(5) انظر المرجع على محيي الدين القره داغي، رقم [148].

"وبالإجمال فإن الإحسان يتضمن معنى التمام والإكمال وفعل الشيء الجيد وإتقان العمل وإخلاصه لله عز وجل ، وبذلك تكون الجودة مظهراً من مظاهر الإحسان وثمرة من ثماره "[1].

2-1-2 / القيمة التربوية للإحسان[2]

قال أحد المعاصرين: الإحسان من عناصر التربية الواعية نأخذه من قوله تعالى: ((وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ)) (البقرة، 195) ، والإحسان في صورته العليا صفة رب العالمين، لأن الإساءة تنتج عن الجهل والعجز والقصور وما إلى ذلك من أوصاف مستحيلة على الله تعالى. إنه سبحانه تحدث عن صنعه للكون الكبير، فقال:((وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ ۚ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ۚ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ)) (النمل،88) ، وطلب إلى الناس أن يفتشوا عن مأخذ في هذه الصناعة يشينها، وهيهات ما ترى في خلق الرحمن من تفاوت، بقوله تعالى: ((الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا مَّا تَرَىٰ فِي خَلْقِ الرَّحْمَٰنِ مِن تَفَاوُتٍ ۖ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَىٰ مِن فُطُورٍ ۝ ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ يَنقَلِبْ إِلَيْكَ الْبَصَرُ خَاسِئًا وَهُوَ حَسِيرٌ)) (الملك،3- 4). وقوله تعالى((الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنسَانِ مِن طِينٍ)) (السجدة،7) ، والله سبحانه عند ما نشر أبناء آدم فوق الثرى، وناط بهم رسالة الحياة، كلفهم أن يحسنوا العمل، وأن يبلغوا به درجة الكمال، وإذا غلبتهم طباعهم الضعيفة فلم يصلوا إلى هذا الشأن كرروا المحاولات، ولا يستكينوا إلى نقص أو قصور، وعليهم أن يجاهدوا حتى يبلغوا بأعمالهم درجة الكمال المستطاع.

إن الإحسان يقتضي من المسلم ألا يضيع وقته هباء، وأن يصرف جهده إلى النافع من الأمور، فعن الشريد- رضي الله عنه- قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: ((من قتل عصفورا عبثا عج إلى الله يوم القيامة ، يقول: يا رب إن فلانا قتلني عبثا ولم يقتلني منفعة)).

ويقول ماجد الكيلاني: يتضافر كل من العدل والإحسان في تحقيق الشعار الذي ترفعه فلسفة التربية الإسلامية وهو شعار بقاء النوع البشري ورقيه، وإذا كانت ثمرة العدل هي بقاء النوع البشري فإن الإحسان يثمر الرقي لأنه يعني التفضل والعطاء دون مقابل من الجزاء أو الشكر، ويؤدي إلى توثيق الروابط وتوفير التعاون.

كما ان الإحسان يقتضي من المسلم إتقان العمل المنوط به إتقان من يعلم علم اليقين أن الله- عز وجل- ناظر إليه مطلع على عمله، وبهذا الإتقان تنهض الأمم وترقى المجتمعات.

(1) انظر المرجع احمد عبد المجيد علي أبو الحمائل، رقم [147].

(2) انظر المرجع رقم [149].

2-2/ الإتقان

في اللغة "إتْقانُ الأمر: إحكامهُ"[1]. وهو من "مصدر أَتْقَنَ، وأتقنَ العملَ أحكمه ، أجاده ، ضبطه"[2].

"قد ورد مصطلح الاتقان مصداقا لقوله تعالى :((صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ۚ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ)) (النمل،الاية 88). وهنا يتضح من الآية الكريمة ان الاتقان هو الكمال في العمل والذي لن يبلغه احد من البشر.

ومن هنا فإن مصطلح الاتقان وطبقا للاية الكريمة يدل على خالق عظيم، ولمّا كان الله-سبحانه وتعالى- قد استخلف الانسان على الأرض لقوله تعالى: ((وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً)) (البقرة،الاية 30)، فقد طلب منه ان يقوم بعمله للدرجة التي تحقق رضى الله عليه، وذلك استجابة لحديث الرسول ﷺ:((إنّ الله يحب إذا عمل أحدكم عملًا أن يتقنه)) . والاتقان هنا يستدعي من المرء ان يؤدي عمله على اكمل وجه، وأن يسعى للوصول الى الكمال الإنساني، بحيث يقوم بالعمل بكل تفاصيله دون تقصير او تفريط او غش او خداع، وهذا يستدعي الإخلاص الكامل في العمل. بما تتيحه معرفة قدرات الانسان لقوله تعالى:((لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا)) (البقرة،الاية 286). فالله سبحانه وتعالى خلق الانسان وزوده بالقوى والقدرات المختلفة ليبدع ويقوم بجلائل الاعمال، فإذا قصّر عن هذه الغاية وبدد قواه في غير ما خلقت له كان جاحدا لنعم الله عليه، لهذا فان العمل واتقانه مصدر القيمة الإنسانية، وان الانسان بعمله؛ قال تعالى:((وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَانِ إِلَّا مَا سَعَىٰ)) (النجم،الاية 39)"[3].

"هذا معنى الإتقان، معنى الإتقان الإحكام، فعلى الصانع أن يعمل بما علَّمه الله تعالى من أسرار هذه الصنعة، عمل إتقان، و عمل إحكام، بقصد نفع الخَلْق والإحسان إليهم، أما إذا عمل العاملُ على نية أنه إذا لم يعمل ضاع و جاع، أما إذا عمل العامل على قدر الأجرة، قدَّم شيئا فيه خلل، فيه ضعف، شيئا فاسدا، شيئا مؤذيا في مصلحته، فإن هذا يعد كفرا بالنعمة التي أنعم الله بها عليه وهي تعليمه أسرار هذه الصنعة"[4].

ويأتي الإتقان أيضا بمعنى "الإحسان والإحكام للشيء، وجاء في قوله تعالى: ((لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ)) (التين، آية: 4) ، ... وبين رب العزة في كتابه الحكيم بعض مظاهر إبداعه وإتقانه في

(1) انظر المرجع المعاني، رقم [58].

(2) انظر المرجع المعاني، رقم [58].

(3) انظر المرجع سوسن شاكر مجيد واخرون، رقم [5]، ص29-30.

(4) انظر المرجع محمد راتب النابلسي، رقم [150].

هذا الكون الرحيب ((وَالأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ ۝ تَبْصِرَةً وَذِكْرَى لِكُلِّ عَبْدٍ مُّنِيبٍ)) (ق، الآيات : 7-8).

ومن المؤشرات الدالة على الإتقان أداء الشيء بمهارة كما جاء في الحديث الشريف ((الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة والذي يقرؤه ويتعتع فيه وهو عليه شاق له أجران))، (مسلم).

يتضح مما تقدم أن الإتقان مفهوم يتضمن إحكام الشيء وإحسانه وأداء العمل بمهارة، ويشير محجوب إلى أن هناك علاقة متداخلة بين الإتقان والإحسان غير أن الإتقان عمل يتعلق بالمهارات التي يكتسبها الإنسان فيما الإحسان قوة داخلية تتربى في كيان المسلم وتتعلق في ضميره وتترجم إلى مهارة يدوية، فالإحسان أشمل وأعم دلالة من الإتقان"[1].

"ولقد كان الرسولﷺ يحاول معالجة الأسباب التي يمكن أن تُبعد بالفرد عن مستوى الإتقان في عمله أيًا كان هذا العمل، حيث يقولﷺ:((ليصل أحدكم نشاطه فإذا فتر فليقعد). يحث هذا الحديث على توفير سبل الراحة للعامل حتى يعمل بإتقان، ذلك لأن المتعب لا يمكنه الأداء على المستوى العادي فما بالك بالإتقان، وكان ذلك دأب النبي مع أصحابه عندما كان يفقههم في الدين، حيث يتخير الأوقات الملائمة على فترات ملائمة خوفاً من النفور والملل والسآمة وكلها مهلكات للإتقان. يقول ابن مسعود: كان النبي ﷺ يتخَّولنَا بالموعظة في الأيام كراهة السآمة عَلَيْنا. وهكذا يتضح أن الإسلام لا يقبل من العمل إلّا المتقن ولا يرضى لأتباعه إلا الإتقان والإجادة"[2].

يتضح من خلال عرض "مفهوم الجودة وما يتصل بها من مفاهيم* في المنظور الإسلامي ... أن مفاهيم الجودة الإسلامية تتسع لتضم في ثناياها مفاهيم الجودة الغربية، ولكن الأولى تختلف عن الثانية من الناحية الجوهرية، لأنها تستمد قوتها وحيويتها من ارتباطها بالإسلام نفسه، ومن ثمّ لابد من إدراك الفرق الكبير بين تلك المفاهيم الإسلامية ومثيلاتها الغربية، إنه فارق في الروح وفي الغاية وفي مقدار الشمول.

هذه الطبيعة التي تميزت بها مفاهيم الجودة الإسلامية عن غيرها من المفاهيم الغربية جعلت المفاهيم الإسلامية أكثر قدرة على تحقيق أهدافها دون أن تفرز إشكاليات في التطبيق أو تعارض في المصالح كما هو الحال في الرؤية الغربية، وذلك لأنها تكتسب صفات الإيجابية والواقعية من طبيعة الإسلام نفسه. ولكن المقاربة بين المفاهيم الإسلامية والمفاهيم الغربية، هو فقط من أجل استجلاء

(1) انظر المرجع احمد عبد المجيد علي أبو الحمائل، رقم [147].

(2) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم [10]، ص232.

* لمزيد من الشرح حول هذه المفاهيم انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم [10]، ص221-252.

حقيقة أن التصور الإسلامي لديه ما يغنيه من المفاهيم التي تعبر عن جوهريته ومعالم شخصيته المتفردة"[1].

ويمكن تعريف الجودة في الإسلام" على أنّها المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج وفي العمليات والأنشطة التي من خلالها يتحقق رضا رب العالمين أولاً، ثم تتحقق تلك المواصفات التي تساهم في إشباع رغبات المستفيدين وتتضمن السعر، والأمان، والتوفر، والموثوقية، والاعتمادية، وقابلية الاستعمال. حيث يتم تحقيق رضا رب العالمين بتحقيق العمل الصالح بجميع أبعاده الدينية والاجتماعية والكونية، وبتحقيق النية الصالحة في العمل، ومطابقة العمل للسنة، وتمام العمل ووفاءه، والصدق في أداء العمل والإخلاص فيه، والمجاهدة، والاستمرارية فيه ومراقبة الله في العمل التي تستوجب الرقابة الذاتية في العمل وتقييم جودته. فتحقيق رضا رب العالمين سبيل لتحقيق رضا المستفيدين وذلك من منطلق الحديث عَنْ عَبْدِ الْوَهَّابِ بْنِ الْوَرْدِ عَنْ رَجُلٍ مِنْ أَهْلِ الْمَدِينَةِ قَالَ: كَتَبَ مُعَاوِيَةُ رَضيَ الله عَنهُ إِلَى عَائِشَةَ أُمِّ الْمُؤْمِنِينَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا أَنْ اكْتُبِي إِلَيَّ كِتَابًا تُوصِينِي فِيهِ وَلَا تُكْثِرِي عَلَيَّ فَكَتَبَتْ عَائِشَةُ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا: إِلَى مُعَاوِيَةَ سَلَامٌ عَلَيْكَ أَمَّا بَعْدُ فَإِنِّي سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَقُولُ مَنْ الْتَمَسَ رِضَا اللَّهِ بِسَخَطِ النَّاسِ كَفَاهُ اللَّهُ مُؤْنَةَ النَّاسِ وَمَنْ الْتَمَسَ رِضَا النَّاسِ بِسَخَطِ اللَّهِ وَكَلَهُ اللَّهُ إِلَى النَّاسِ وَالسَّلَامُ عَلَيْكَ) (سنن الترمذي)"[2].

ثانيا/التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة

تنتسب أقدم الاهتمامات، التي أمكن تلمسها في الجودة الى القرن الثامن عشر قبل الميلاد في "حضارة بابل حين وضع الملك البابلي حمورابي لائحة جزاءات لحالات الإهمال والقصور في أداء العمل، ونقشت هذه اللائحة على مسلة* شهيرة أطلق عليها مسلة حمورابي، التي يوجد نموذجها الأصلي في متحف اللوفر بباريس، ... [و] فيما شيده المصريون القدامى من اهرامات ومعابد وفيما صوروه على الجدران من أساليبهم في القياس والفحص المنظم لأنشطة الأداء"[3].

"أما في الحضارة الإسلامية، فقد أخذت الجودة[اشكال عديدة كالإحسان، و]شكل التأكيد على إتقان العمل، حيث ... [يعكسان]المبادئ التي تبناها الإسلام كالاهتمام بالشورى والمساواة والعدالة وحرية الإنسان واحترام العمل والعلم، وتؤكد الشريعة الإسلامية على الكثير من القيم الأخلاقية التي

(1) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم [10]، ص250.

(2) انظر المرجع آسيا مسعد العتيبي، رقم [144]، ص8-9.

* ضمنت مسلة حمورابي بينها قانونا يتعلق بالتجارة، ووجب من خلاله القيام بإصلاح عيب ما يتاجر به، إذا قدم هذا الاخير غير جيد او ناقص القيمة. انظر المرجع يوسف حجيم الطائي واخرون، رقم[130]، ص62.

(3) انظر المرجع رافدة عمر الحريري، رقم[151]، ص47-48.

تدعو إلى الإتقان [والإحسان]في مختلف شؤون الحياة، ومن هذه القيم استثمار الوقت، وتطوير المهارات العلمية والفنية والإدارية، وضرورة الالتزام بالموضوعية والدقة، وأهمية اتخاذ القرار بالمشورة، بالإضافة إلى تبني مبدأ الرقابة الإسلامية سواء أكانت خارجية أم ذاتية "[1]. فالتماس التأكيد على الجودة في الإسلام كان منذ بزوغ فجره على البشرية، وذلك في مواضيع عديدة وكثيرة من خلال القران الكريم، كقوله تعالى في الآية 105 من سورة التوبة: ((وَقُل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون))، وكقوله أيضا في الآيتين 7و8 من سورة الزلزلة: ((فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره ومن يعمل مثقال ذرة شرا يره)). والسنة النبوية الشريفة منها قوله الشريف: ((من بنى بنياناً من غير ظلم ولا اعتداء أو غرس غرساً في غير ظلم ولا اعتداء كان له أجر جار ما انتفع به من خلق الله تعالى))، ويروي البيهقي عن عائشة رضي الله عنها قالت: قال رسول الله ﷺ ((إِنّ اللَّهَ تَعَالى يُحِبّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلاً أَنْ يُتْقِنَهُ))، وفي رواية أخرى قال: قال رسول الله ﷺ ((وان الله تعالى يحب من العامل إذا عمل ان يحسن))

"وفي القرن الثامن عشر بعد الميلاد وبظهور الثورة الصناعية التي عدت حدثا مهما في تاريخ البشرية الحديث، والى نتائجها ينسب جانبا من التطور في مفاهيم الجودة وصيغ التعامل معها "[2]. ونأكّد في إطار هذا السياق -من خلال ما سبق ذكره-ان الجودة ليست ابتكارا من ابتكارات الثورة الصناعية. وبأن "الجودة كمفهوم وممارسة قديمة جداً وتمتد جذورها في أعماق التاريخ والحضارات الإنسانية القديمة ولكنها كحقل علمي ونظام إداري له أسس ومبادئ تعد حديثة النشأة"[3].

["ولقد تطور المفهوم في محتواه وفي أهدافه وإجراءاته عبر فترة تاريخية طويلة من خلال مجموعة من المداخل المتتابعة، التي لم تحدث في صورة هزات مفاجئة او في صورة طفرات، ولكنها ظهرت انعكاسا لنمو الاكتشافات العلمية في الفكر والنظرية الإدارية والاقتصادية"[4]]. اما بداية نشأة الجودة كنظام اداري شامل فكان في اليابان*، خاصة عندما قامت المنشآت الصناعية اليابانية بتطبيق مبادئها، وكلّل هذا التطبيق بالنجاح لكونه تمكن من تحقيق الأهداف التي وضع من اجلها، فكان هذا سببا لتبني العديد من الدول الغربية لهذا التطبيق انطلاقا من الولايات المتحدة الامريكية والمملكة المتحدة، لتنتشر

(1) انظر المرجع سمية عيد، رقم[152].

(2) انظر المرجع عواطف إبراهيم الحداد، رقم [153]، ص55.

(3) انظر المرجع فيصل بن محمد عمر الطس، رقم [154]، ص31.

(4) انظر المرجع أشرف السعيد احمد محمد، رقم [89]، ص105.

* "للإنصاف نقول ان تأسيس حركة تحسين الجودة في اليابان يرجع للأمريكان بعد الحرب العالمية الثانية من قبل ادوارد ديمينغ وجوزيف جوران". انظر المرجع عمر وصفي عقيلي، رقم [155]، ص29.

الفكرة فيما بعد الى العديد من الدول النامية وشبه المتقدمة، وما زاد سرعة انتشارها دخول اتفاقية الجات حيز التنفيذ، و التوجه نحو مشاريع متنوعة ذات شراكة دولية ونمو شدة المنافسة[1].

"إنّ الفضل في نشأة علم الجودة والشمولية في إدارة الجودة يعود إلى مساهمات العديد من العلماء الأمريكيين واليابانيين الذين بذلوا طاقات هائلة في دراسة مفهوم الجودة من أمثال إدوارد ديمنجEdwards Deming الذي يعتبر أهم الرواد في مجال الجودة بل هو الأب الحقيقي لحركة الجودة كمفهوم شامل وكجزء أساسي من عمل الإدارة اليومي"[2].

ولعله يمكن القول أيضا ان "فايجنبوم وإيشيكاوا أكثر من ساهموا في تطوير هذا المصطلح. أما الآخرون من علاّمات إدارة الجودة، أمثال كروسبي ودمينغ وجوران، فقد رسموا الأبعاد والممارسات والآلية التي تدعم هذا المفهوم، علماً بأن أياً من هؤلاء الثلاثة لم يستخدم مصطلح إدارة الجودة الشاملة. ونشير إلى أن استخدام هذا المصطلح بدأ في أواسط ثمانينيات القرن العشرين ولم يُعترف بكونه جزءاً من اللغة الخاصة بالجودة إلا في أواخر ذاك العقد"[3].

يصنف Feigenbaum -وفق كتابه الذي أصدره في الخمسينيات -مراحل تطور الجودة الى خمس مراحل ووافقته في ذلك الأمانة العامة للمنظمة العربية للمواصفات والمقاييس[4]، وهذه المراحل او الفترات هي:[5]

- ✓ مرحلة مسؤولية الحرفي عن السيطرة على الجودة Operator Quality Control؛
- ✓ مرحلة مسؤولية رئيس العمال عن السيطرة على الجودةForeman Quality Control؛
- ✓ مرحلة السيطرة على الجودة بالفحص Inspection Quality Control؛
- ✓ مرحلة السيطرة على الجودة احصائيا Statistical Quality Control ؛
- ✓ مرحلة تأكيد الجودةQuality Assurance .

(1) انظر المرجع رافدة عمر الحريري، رقم [151]، ص47.

(2) انظر المرجع فيصل بن محمد عمر الطس، رقم [154]، ص31.

(3) انظر المرجع أنجيل ر. مارتينيز لورينتي واخرون، رقم [156]، ص2.

(4) انظر المرجع عواطف إبراهيم الحداد، رقم [153]، ص55.

(5) انظر المرجع يوسف حجيم الطائي واخرون، رقم [130]، ص63.

ونتيجة للاهتمام الذي حظيت به الجودة تطورت أنظمتها وفلسفتها مما سمح بظهور مراحل جديدة وصولا الى مرحلة إدارة الجودة الشاملة، ويمكن توضيح كل مرحلة من مراحل تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة، من خلال تطور مفهوم الجودة والرقابة عليها على النحو الاتي:

✓ المرحلة الأولى/ مرحلة مسؤولية الحرفي عن السيطرة على الجودة (ما قبل الثورة الصناعية)

"قبل الثورة الصناعية لم يكن هناك مصنع وإنتاج بمعنى الكلمة، فالمصنع كان عبارة عن ورشة work shop "[1]، كما ان الإنتاج خلال هذه الفترة اتسم "بالاعتماد على فرد واحد او مجموعة صغيرة من الافراد الحرفيين، يتولى الفرد او المجموعة الصغيرة جدا انتاج المنتوج بكميات صغيرة كما يكون الحرفي الواحد مسؤولا عن صنع المنتوج ككل [في الغالب]، لذا تقع مسؤولية ضبط الجودة على عاتق الحرفي سواء من حيث تحديد معايير الجودة (Standards) او مطابقة الانتاج لتلك المعايير (Conformity)

.....

ولان الصناعة الحرفية ترتكز على المنتوج وادائه نسبة الى متطلبات الزبون، لذا ينبغي ان يكون هناك اتصال مباشر بين الزبون والحرفي، اذ يصنع المنتوج بناء على حاجات الزبائن ورغبتهم"[2]؛

✓ المرحلة الثانية/ مرحلة مسؤولية رئيس العمال عن السيطرة على الجودة(الثورة الصناعية)

كان من نتيجة تطور الالة واكتشاف القوى المحركة واستخراج المعادن خلال الثورة الصناعية، ان زاد حجم وسرعة الإنتاج فظهرت المصانع، وادخل التخصص في العمل لكبر ما تحتويه هذه المصانع من عمال وإنتاج.

ان العامل أصبح خلال هذه المرحلة مسؤولا عن جزء فقط من عمليات صنع المنتج، ولذلك جمع العمال تحت مسؤولية رئيس العمال وبالتالي فالرقابة على الجودة أصبحت من مسؤولياته؛

✓ المرحلة الثالثة/ مرحلة السيطرة على الجودة بالفحص(الإدارة العلمية)

ظهرت الإدارة العلمية* مطلع القرن العشرين ميلادي بريادة فريدريك تايلور وكانت الفكرة الرئيسية لها "أنه يمكن تحقيق زيادة الإنتاجية عن طريق اتباع اسلوب علمي قوامه

(1) انظر المرجع عمر وصفي عقيلي، رقم [155]، ص22.

(2) انظر المرجع عواطف إبراهيم الحداد، رقم [153]، ص56.

* "نشر تايلور أفكاره في كتاب الإدارة العلمية عام 1911م". انظر المرجع عبد الله بن خميس الغامدي، رقم[157].

التخصص والتدريب الفني وتحليل العمل إلى جزئياته ودراسة كل جزئية على حدى حتى تحدد حركاته الأساسية والزمن الذي يستغرقه أداؤه، وتصميم المصنع بالشكل الذي يضمن انسياب الخامات للآلات وتحرك العامل لأداء واجبه"[1].

في هذه المرحلة أصبح من الصعب على رئيس العمال الرقابة على الجودة، نتيجة تعقد المنتوجات والعمليات وزيادة عدد العمال بعدد كبير. مما أدى الى سحب مسؤولية فحص جودة المنتج من رئيس العمال لتصبح وظيفة مستقلة عنه بالمؤسسة بدوام كامل تدعى بالمفتش او الفاحص، وعملية التحقق من الجودة كانت تركز على إجراء المطابقة بين معايير محددة بشكل مسبق مع جودة المنتوج المحققة أو المنجزة للتأكد من أن مستوى الجودة المطلوب محافظ عليه باستمرار؛

✓ المرحلة الرابعة/ مرحلة السيطرة على الجودة احصائيا

"ظهرت الرقابة الإحصائية على الجودة مع ظهور أسلوب الانتاج الكبير Mass Production عام 1931م"[2]؛ "فزيادة الإنتاج بشكل كبير زاد من تعقيد التفتيش الكلي بنسبة 100 % مما أدى الى ضرورة اتباع أسلوب فحص العينات (Sampling Inspection) مع الاعتماد على لوحات الضبط. ويعد العالم والتر شيوارت (Walter Shewhart) من مؤسسي ومطوري نظرية ضبط الجودة الإحصائية.[كما انَ] ... نمطية المنتج وفق قياسات موحدة مكنت من استخدام الأساليب والأدوات الإحصائية في مجال الرقابة. وأبرز من استخدم الرقابة الإحصائية على الجودة العالم ادوارد ديمينغ"[3]؛

✓ المرحلة الخامسة/ مرحلة تأكيد(ضمان) الجودة:[4]

تم تبني مفهوم تأكيد الجودة كاستراتيجية من طرف العديد من الشركات العالمية، ومن بينهم الشركة الامريكية لصناعة الصواريخ للجيش الأمريكي (Martin)، كما اعتمدت عليه إدارة الجودة الشاملة فيما بعد. امَا عن بداية التفكير بمفهوم تأكيد الجودة فكان عام 1956م، وشعاره وفلسفته تقوم على الإنتاج بدون أخطاء (Zero Defect)، وإنتاج بدون أخطاء يتطلب رقابة تشمل كل العمليات -من مرحلة تصميم المنتج حتى مرحلة وصوله للسوق، عن طريق اشتراك جميع الادارات المعنية بتنفيذ هذه العمليات. فالجودة وفق هذه

(1) انظر المرجع عبد الله بن خميس الغامدي، رقم[157].

(2) انظر المرجع عمر وصفي عقيلي، رقم[155]، ص23.

(3) انظر المرجع سوسن شاكر مجيد واخرون، رقم[158]، ص14-15.

(4) انظر المرجع عمر وصفي عقيلي، رقم[155]، ص25-26.

الاستراتيجية تتحقق بكافة جهود الإدارات المعنية بشكل متناسق بالاعتماد على الاتصال المستمر.

وتحقيقا لشعار الإنتاج بدون أخطاء، يتبنى ضمان الجودة استخدام ثلاث* أنواع من الرقابة، وهي:

- الرقابة الوقائية؛
- الرقابة المرحلية؛
- الرقابة البعدية.

✓ المرحلة السادسة/إدارة الجودة الاستراتيجية Strategic Quality Management (S.Q.M):[1]

دخلت التجارة العالمية في حالة منافسة شديدة بين الشركات بغية الحصول على حصص أكبر من السوق، خاصة من قبل الشركات اليابانية التي استطاعت ان تصنع لنفسها ميزة تنافسية بمنتجاتها ذات الجودة المتميزة والسعر المقبول. وهذا التنافس كان سببا في ظهور مفهوم إدارة الجودة الاستراتيجية ما بين عامي 1970 و1980، وهو مفهوم جديد عن الجودة، وأولى الشركات التي اعتمدت إدارة الجودة الاستراتيجية هي شركة(I.B.M)** الامريكية، والتي نفذت المحاور الرئيسية التالية لاستراتيجية جودتها:

- إرضاء الزبون وتلبية ما يريده ويتوقعه، فتحديد الجودة يكون من قبله تحت شعار نادت به، وهو Market Driven Quality؛
- الجودة مسؤولية الجميع من قمة الهرم التنظيمي حتى قاعدته؛
- المطلوب تحقيق الجودة في كل شيء (الأنظمة، الثقافة التنظيمية، الهيكل التنظيمي، أساليب وإجراءات العمل..الخ).

ان التحوّل نحو استراتيجية تحسين الجودة على المدى البعيد (أي إدارة الجودة الاستراتيجية) يفرض التركيز على نقطتان هما الجودة وارضاء المستهلك.

✓ المرحلة السابعة/ إدارة الجودة الشاملة

"ان زيادة شدة المنافسة العالمية واكتساح الصناعة اليابانية للأسواق العالمية دفع بالمؤسسات الامريكية الى تطوير وتوسيع مفهوم إدارة الجودة الاستراتيجية بإضافة جوانب

---

* لمزيد من الشرح انظر المرجع عمر وصفي عقيلي، رقم[155]، ص25-26.

(1) انظر المرجع عمر وصفي عقيلي، رقم[155]، ص27-28.

** هي اختصار لـ International Business Machines، وتعتبر شركة عالمية متعددة الجنسيات، تعمل في مجال تصنيع وتطوير الحواسيب والبرمجيات، وتقوم بتنفيذ اعمالها في أكثر من 160 دولة.

أكثر شمولا وعمقا، واستخدمت أساليب متطورة لتحسين الجودة والتعامل مع المستفيدين والموردين وتفعيل أساليب تأكيد الجودة ليصبح أسلوبا رقابيا استراتيجيا على الجودة"[1].

وللإنصاف نقول ان تطوير إدارة الجودة الاستراتيجية الى إدارة الجودة الشاملة بأبعادها الحالية كان بفضل ما اعتمده الامريكيون من أفكار اليابانيين في هذا المجال[2].

وفي هذا السياق يؤكد كل من أنجيل ر. مارتينيز لورينتي وفرانك ديوهيرست وباري ج. دايل أنّ تطوّر إدارة الجودة في الولايات المتحدة الأميركية نجم عن امرين هما:[3]

- غزو المنتجات اليابانية لأسواقها منذ سبعينيات القرن العشرين؛
- عن تأثير مؤلفات كروسبي وديمينغ وفايجنبوم وجوران وإيشيكاوا وغيرهم من المؤلفين. فقد عمدت الكثير من الشركات والمؤسسات الأكاديمية إلى دراسة أعمال هؤلاء المؤلفين، وجعلت مقارباتهم جزءاً لا يتجزأ من إدارة الجودة، الأمر الذي أدى إلى ظهور مفهوم إدارة الجودة الشاملة كمصطلح وفلسفة ككل.

كما"يعتقد دايل؛ الذي بدأ ببحثه عن إدارة الجودة في العام 1981، أن مصطلح إدارة الجودة الشاملة أبصر النور في المملكة المتحدة بفعل نشاطات الحملة الوطنية للجودة التي أطلقتها وزارة التجارة والصناعة في العام 1983، فضلاً عن الإنجازات الرائدة لبعض المؤسسات مثل أي بي أم (IBM). ويسرد دايل في هذا الإطار نقاشاً دار بينه وبين جون ماكدونالد (واحد من أنصار حركة إدارة الجودة في المملكة المتحدة وأول رئيس مجلس إدارة في شركة كروسبي المحدودة المسؤولية في المملكة المتحدة) الذي ذكر أنه استخدم مصطلح إدارة الجودة الشاملة تقريباً في أواسط العام 1986 ... وجدير بالذكر أيضاً أن استخدام المصطلحات والاختصارات المرتبطة بالجودة بين أوائل وأواسط ثمانينيات القرن العشرين لا يقارن بما هو عليه اليوم[-1998-]"[4].

وهذا الإشكال مازال ساريا رغم الجهود التي بذلت في هذا الموضوع، "سيّما أن كل من كتب في هذا الموضوع اعتمد تعريفاً خاصاً به وقولبه على نحو يلائم معتقداته وأحكامه المسبقة وخبراته الأكاديمية والعملية. وينطبق هذا الواقع إلى حدٍّ ما على المؤسسات التي اعتمدت

(1) انظر المرجع سوسن شاكر مجيد واخرون، رقم[158]، ص16.

(2) انظر المرجع عمر وصفي عقيلي، رقم[155]، ص29.

(3) انظر المرجع أنجيل ر. مارتينيز لورينتي واخرون، رقم [156]، ص5.

(4) انظر المرجع أنجيل ر. مارتينيز لورينتي واخرون، رقم [156]، ص5.

مقاربة إدارة الجودة الشاملة في إدارة أعمالها، الأمر الذي أدّى إلى تكاثر التعريفات الفريدة على نحو يجعل مقارنة التعريفات المختلفة مهمة مربكة ويضيف مزيداً من التعقيدات لجهة فهمها وتحليلها"[1].

تجدر الإشارة الى ان مراحل تطور إدارة الجودة الشاملة السالفة الذكر تتداخل مع بعضها من الناحية الفعلية. فقد نجد على سبيل المثال مؤسسات تعمل بأسلوب السيطرة على الجودة بالفحص في حين تعمل مؤسسات أخرى في نفس الوقت بضمان الجودة.

كما "ان هذه المراحل ارتبطت بشكل او باخر بالمنشاة من خلال عدد من الاهتمامات والاتجاهات على النحو الاتي:

- ✓ بداية نشوء المنظمة التجارية؛
- ✓ النظرة للجودة من قبل متخذ القرار في المنشأة؛
- ✓ التركيز والاهتمام المطلوب؛
- ✓ الطرق المستخدمة في كل مرحلة؛
- ✓ دور خبراء النوعية في المنظمة في كل مرحلة؛
- ✓ تحديد المسؤول عن النوعية في كل مرحلة؛
- ✓ الاتجاه او المدخل المستهدف في كل مرحلة"[2].

"وفي التعليم، فإن التحرك نحو TQM يمثل شيئا حديثاً نسبياً، حيث ظهر عدد قليل من المراجع التربوية قبيل نهاية الثمانينيات، هي التي تناولت أدبيات الجودة الشاملة في التعليم. ويعتبر وليام جلاسرWilliam Glasser من الأوائل الذين استفادوا من مبادئ ديمنج في الجودة الصناعية في بلورة نظريته عن الضبط والتحكم في إدارة التربية وذلك في كتابه مدارس بلا فشل عام 1969، ولقد تطورت رؤية جلاسر حول الجودة في التربية في كتابه نظرية الضبط في الصف الدراسي عام 1986، ثم ما لبثت أن تبلورت واتضحت معالم فلسفة إدارية متكاملة للجودة في التعليم، وذلك في كتابه الصادر عام 1990 بعنوان جودة المدرسة (إدارة التلاميذ بدون إجبار)"[3].

إنّ الجامعات على الرغم من التجاوب الكبير الذي شهدته إدارة الجودة الشاملة في القطاع الصناعي، الا انها كانت أبطأ لمعرفة قيمة استخدام إدارة الجودة الشاملة في أعمالها، على الرغم من أن العديد من الكليات الجامعية تستخدم الآن (1998) إدارة الجودة الشاملة لتحسين إدارة الجامعة. في عام 1990، أقرت جامعة ولاية أوريغون إدارة الجودة الشاملة كفلسفة إدارية لها وقد شهدت بها نجاحا

(1) انظر المرجع أنجيل ر. مارتينيز لورينتي واخرون، رقم [156]، ص3.

(2) انظر المرجع محمد فوزي العبادي واخرون، رقم[159]، ص45.

(3) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم[10]، ص94.

كبيرا في تحسين عمليات الجامعة. في عام 1988، بدأت أكاديمية سلاح الجو محاولة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير المناهج الدراسية، وفي عام 1990، قدمت دورة تم تصميمها واجراؤها باستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة[1].

"وفي عام 1993م، أعلن رونالد براون أن جائزة مالكولم في الجودة قد امتدت لتشمل قطاع التعليم مما أدى إلى تبني تطبيق الجودة في التعليم بشكل جدي، حيث بدأ تنفيذ الجودة الشاملة في المجال التعليمي. كذلك انتقل هذا المفهوم إلى المملكة المتحدة في مجال التعليم، وطبقت معايير الجودة الشاملة فيه في بداية التسعينيات من القرن الماضي، عندما قامت لجنة من نواب رؤساء الجامعات ومديري المدارس بإنشاء وحدة فحص أكاديمي لدراسة الجودة الأكاديمية في الجامعات البريطانية"[2].

"وإن كانت مبادرات TQM في التعليم جاءت مبكرة قليلا في الولايات المتحدة عن مثيلاتها في المملكة المتحدة، إلّا أن الاهتمام الزائد بإدارة الجودة الشاملة في التعليم حدث في عقد التسعينيات* من القرن العشرين، والذي يسميه البعض بعقد الجودة الشاملة في التعليم، حيث تعددت وتكاثرت الكتابات والبحوث وبرامج الجودة الشاملة الخاصة بالتعليم وبخاصة التعليم العالي، ثم نُفذت أفكار الجودة واستثمرت بصورة متزايدة في المدارس"[3]، فمؤسسات التعليم العالي.

ثالثا/ مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعة (مؤسسة للتعليم العالي)

كما أكدنا سابقا أنّ إدارة الجودة الشاملة من الأساليب التي أول ما ظهرت كمصطلح استعملت في القطاع الصناعي، لتنتشر فيما بعد الى القطاعات الأخرى ومؤسسات تختلف في طبيعتها عن طبيعة القطاع الصناعي. ولأنّ الجامعة من بين المؤسسات التي توجهت الى فلسفة إدارة الجودة الشاملة، ارتأينا من خلال هذا المحور التطرق الى دواعي الاخذ بأسلوب إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، الى جانب تعريف مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعة، مع تبيان الفرق بين تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في الصناعة والاعمال وتطبيقه في مؤسسات التعليم.

---

(1) انظر المرجع Robert C. Winn واخرون، رقم[160]، ص24.

(2) انظر المرجع سُمية عيد، رقم[152].

* في التسعينيات من القرن الماضي انتشرت فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات الخدمات العامة مثل الجامعات، بدعم من المؤسسات الخاصة ووكالات الحكومة. وما ساعد على هذا الانتشار تطوير المفاهيم المتعلقة بهذه الفلسفة بواسطة اكاديميات الاعمال والدراسات الإدارية، هذان الاخيران اكسبهم هذا الموضوع وزن في الشؤون الداخلية للجامعات الغربية، فكانت جزء لا يتجزأ من هذه العملية. انظر المرجع Alvaro de Miranda، رقم[161]، ص49.

(3) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم[10]، ص94.

1/ دواعي الاخذ بأسلوب إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية

يؤكد محمد احمد الغنام ان استقراء التاريخ يدلنا على فكرة رئيسية في العمل التربوي والتعليمي؛ مفادها ان كل تطوير للنظم التربوية والتعليمية قوامه تطوير في ادارتها، ولذلك فوضع استراتيجيات تهدف الى تطوير النظم التربوية والتعليمية دون ان تأخذ هذه الاستراتيجيات بعين الاعتبار تطوير إدارات النظم التربوية والتعليمية تعتبر استراتيجيات قاصرة وغير سليمة لتحقيق الهدف المنشود(تطوير النظم التربوية والتعليمية)[1].

وبالإضافة الى ما سبق يمكن ابراز أهم دواعي تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية كالاتي:[2]

- ✓ ارتباط الجودة بالإنتاجية؛
- ✓ تعرض المنظمات التعليمية للعديد من التحديات والمتغيرات المستمرة والمتسارعة [كالانفجار المعرفي والتفكك العائلي والانحلال الاجتماعي...] في عصر المعلوماتية، [مما يجعل المنظمات التعليمية تتوقع الكثير من التحولات والمهام الاجتماعية التي توكل اليها، وبالتالي زيادة المساءلة الاجتماعية من قبل الهيئات الرسمية والمجتمع ككل]؛
- ✓ عدم جدوى بعض الأنظمة والأساليب التقليدية السائدة في تحقيق الجودة المرغوبة؛
- ✓ عالمية وشمولية نظام إدارة الجودة الشاملة؛
- ✓ نجاح نظام إدارة الجودة الشاملة في العديد من المنظمات التعليمية في العديد من الدول؛
- ✓ الحاجة إلى المزيد من التحسين والتطوير في جودة التعليم وخفض التكلفة؛
- ✓ [ارتباط إدارة الجودة الشاملة بكافة مجالات وفروع المنظمة؛
- ✓ "ارتباط نظام إدارة الجودة الشاملة مع التقويم الشامل للتعليم بالمؤسسات التعليمية"[3]].

وفي هذا السياق يمكن الذهاب الى أكثر من ذلك في البلدان النامية بحكم أوضاعها الحضارية التي تعكس تخلفا او قصورا إداريا، الى حد القول بأن الاستراتيجية المثلى لتطوير النظم التربوية والتعليمية فيها هي إعطاء الأولوية ان لم تكن الأولوية القصوى لتطوير وتحديث ادارتها التربوية

(1) انظر المرجع عبد الملك بن محمد عيسى سكتاوي، رقم [123]، ص88.

(2) انظر المرجع عبد الرحمن بن إبراهيم المديرس، رقم [162]، ص13.

(3) انظر المرجع سوسن شاكر مجيد واخرون، رقم [5]، ص176.

والتعليمية. فالنظم التربوية في الدول النامية تعاني العديد من المشكلات التي تعيق تحسين التعليم فيها[1]. ومن أبرز هذه المشاكل نذكر:[2]

- ✓ الادارات التعليمية قاصرة عن مواكبة التطورات الحاصلة في التعليم واتجاهاته وسياساته؛ يظهر هذا القصور بشكل واضح في الكفاءة البشرية المخصصة لإدارة نظم التربية والتعليم، وهي اثمن أداة في العملية الإدارية والتعليمية، ولعل من ابرز العوامل التي ساهمت في ضعف الكفاءة البشرية النمو الكمي الكبير في اعداد الموظفين الإداريين، الامر الذي أدى الى تضخم هيكل العمالة الإدارية التعليمية، وبالتالي ارتفاع تكاليف العمل الإداري داخل ميزانيات التعليم، إضافة الى تحويل اعداد لا باس بها من المعلمين غير المؤهلين او الفاشلين الى وظائف إدارية تحت وهم ان من لا يصلح للتعليم يصلح لإدارته، نتيجة عدم الاعتراف بان الإدارة كمهنة لا يجوز الاشتغال بها آلا بعد اعداد وتدريب كاف؛
- ✓ بُعد الإدارات التعليمية عن مجرى علم الإدارة والتكنولوجيا الإدارية؛ فعندما كان علم الإدارة ينمو كعلم، ويتم اتقانه في بلدان العالم المتقدم، واصبحت ابحاثه تغطي كل بعد من ابعاد العملية الإدارية، ولكل قطاع من قطاعاته، وظهرت العديد من الأساليب والنظريات الإدارية (مثل: الإدارة كعملية اجتماعية، الإدارة كعملية اتخاذ القرارات)، والتي تم الاستفادة منها في مجالات الإدارة المختلفة ومنها ادارة التعليم، كانت الدول النامية تتوسع في جهازها المركزي البيروقراطي، دون السعي الى الاستفادة من هذه المفاهيم الإدارية الحديثة التي اساء البعض فهمها، فرادف بينها وبين استخدام الآلة وخاصة الحاسبات الالكترونية في العمل الإداري، لكن هذه التكنولوجيا ليست الّا جانبا او مظهرا واحدا من مظاهر التكنولوجيا الإدارية، امّا الجانب الأساسي فهو التكنولوجيا العقلية التي تقوم على أصول التفكير العلمي والتحليل الموضوعي المنظم، والتي تعبر عن نفسها في طرائق وأساليب وتقنيات جديدة تُعين الجهة الإدارية على اتخاذ القرار الرشيد والتنفيذ الدقيق للأعمال بصرف النظر عن الاستعانة بالآلة من عدمه؛
- ✓ عجز الإدارة التعليمية القائمة عن التمهيد للتطورات المنتظرة في التعليم؛ ذلك ان التعليم في البلدان النامية بسبب حاجته الى تحسين نوعيته وزيادة فاعليته وكفايته، يحتاج الى جهود كبيرة وجادة تتجاوز محتوى التعليم ووسائله وادواته وأهدافه، فتمتد الى بيئات الطلبة واوساطهم الاجتماعية لتسهم مباشرة في تطويرها. كما تمتد الى علاقة التعليم بالمجتمع ككل، وبمطالب التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية فيه.

(1) انظر المرجع عبد الملك بن محمد عيسى سكتاوي، رقم [123]، ص88.

(2) انظر المرجع عبد الملك بن محمد عيسى سكتاوي، رقم [123]، ص88-89.

2/ تعريف مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعة

تعتبر إدارة الجودة الشاملة من الأساليب التي لاقت انتشارا واسعا من حيث استخدامها "لتطوير أداء المنظمات عن طريق بناء ثقافة عميقة عن الجودة بمعناها الشامل، فهي أسلوب شامل للتطوير التنظيمي، لذا فإن هناك من يرى أنّ إدارة الجودة الشاملة عبارة عن ترسيخ وتطوير قاعدة من المبادئ والقيم والمعتقدات التي تجعل كل فرد في المنظمة يعلم ان الجودة في خدمة المستفيد تمثل الهدف الأساسي للمنظمة، وان طرق العمل الجماعي والتعامل مع المشاكل والتغيير تتحدد بما يدعم ويحافظ على تحقيق ذلك الهدف الرئيسي للمنظمة"[1].

ويتحدد مفهوم إدارة الجودة الشاملة وفق ما ذكره نواف محمد البادي في "انه منهج نظري وتطبيقي لعملية متكاملة ومتناسقة من مجموعة من المفاهيم والوسائل والأساليب والخطوات الإجرائية المنظمة التي تهدف الى ضمان استمرارية جودة المنتج او الخدمة المقدمة، وذلك يتطلب وجود نظام للجودة"[2].

كما تمّ تعريف إدارة الجودة الشاملة كتطبيق للأساليب الإدارية والموارد البشرية، لمراقبة جميع العمليات، بهدف تحقيق التحسين المستمر في الجودة [3].

وعرفها عمر وصفي عقيلي على انّها "فلسفة إدارية حديثة تأخذ شكل نهج او نظام اداري شامل، قائم على أساس احداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المنظمة، بحيث تشمل هذه التغيرات: الفكر، السلوك، القيم، المعتقدات التنظيمية، المفاهيم الإدارية، نمط القيادة الإدارية، نظم واجراءات العمل والأداء ..الخ، وذلك من اجل تحسين وتطوير كل مكونات المنظمة، للوصول الى اعلى درجة من الرضا لدى زبائنها، عن طريق اشباع حاجاتهم ورغباتهم، وفق ما يتوقعونه، بل وتخطي هذا التوقع، تماشيا مع استراتيجية تدرك ان رضا الزبون وهدف المنظمة هما هدف واحد، وبقاء المنظمة ونجاحها واستمراريتها يعتمد على هذا الرضا، وكذلك على رضا كل من يتعامل معها من غير الزبائن كالموردين وغيرهم"[4].

ويرى نايجل سلاك Nigel Slack أنّه يمكن التوصل الى تعريف جيد لإدارة الجودة الشاملة من خلال فحص مكونات المصطلح نفسه. بحيث يقصد بكلمة الشاملة ان كل من في المنظمة معني ومشارك بالمنتج النهائي أو الخدمة المقدمة للزبائن، امّا الجودة يجب ان تعرف وتحدد بشكل جيد في المنظمة؛ فالجودة يجب ابداً ألّا تكون شخصية ويجب ان تكون واضحة وقابلة للقياس، لذلك يعتبر التعريف

(1) انظر المرجع زين الدين فريد عبد الفتاح، رقم [163]، ص10.

(2) انظر المرجع نواف محمد البادي، رقم [7]، ص28-29.

(3) انظر المرجع Harold.R. Booher، رقم [164] ، ص22.

(4) انظر المرجع عمر وصفي عقيلي، رقم [155]، ص31

الأكثر انتشارا واستخداما للجودة هو تلبية متطلبات الزبون quality is meeting the customers requirements ، وهذه المطالب يجب ان تكون معلنة ومفهومة وقابلة للقياس الكمي، امّا الإدارة فتتضمن شقين: أولا أنّ عملية إدارة الجودة الشاملة لابد أن تبدأ من الأعلى -الإدارة العليا، لأن ادارة الجودة الشاملة تتطلب ان تكون هناك رؤية شاملة لأهداف ومبادئ وقيم المنظمة والادارة العليا هي المسؤولة على ذلك، وأيضا الإدارة العليا هي الوحيدة في وضع يمكنها من التواصل مع الجميع وايصال رؤية ومبادئ وقيم المنظمة للآخرين؛ ثانيا، تشير الإدارة إلى عملية مستمرة، فتحقيق إدارة الجودة الشاملة لا يكون بقرار واحد وكفى، بل هو التزام باتخاذ موقف طويل الاجل للعمل ولكي يكون التنفيذ ناجحا فإنها تحتاج مدخلات مستمرة، ورصد ودعم من لحظة قبول تنفيذها، ويمتد هذا الامر الى المستقبل[1].

كما يمكن تعريف ادرة الجودة الشاملة وفق الكلمات الثلاث المكونة لهذا المفهوم، فيما يأتي:

- إدارة Management : [2]

تعني تطوير القدرات التنظيمية والقيادات الإدارية بحيث تصبح قادرة على التحسين المستمر لغرض المحافظة على المستوى العالي من جودة الأداء.

[كما يمكن النظر الى الإدارة في هذا الإطار على انّها علم وفن تخطيط ورقابة وتوجيه وتنظيم الجودة الشاملة، مع القدرة على التحسين المستمر]؛

- الجودة Quality

على أنها المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج او/و في العمليات والأنشطة او/و المدخلات، بهدف تحقيق رغبات ومتطلبات المستفيدين، وان امكن فتجاوزها؛

- الشاملة Total:[3]

تعني البحث عن الجودة في أي مظهر من مظاهر العمل بدءا من حاجات المستفيد، وانتهاءً بتقويم رضاه عما قدّم له.

امّا الجودة الشاملة في التربية وفق عشيبه هي: "مجموعة الخصائص او السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالاتها بما في ذلك كل ابعادها، ومدخلات وعمليات، ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي الى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة"[4].

(1) انظر المرجع R. Ashley Rawlins ، رقم [165]، ص5

(2) انظر المرجع يوسف حجيم الطائي واخرون، رقم [130]، ص194

(3) انظر المرجع محمد عوض الترتوري واخرون، رقم [166]، ص30.

(4) انظر المرجع سوسن شاكر مجيد واخرون، رقم [5]، ص26.

وفي هذا التعريف يمكن ملاحظة ما يلي:[1]

- ✓ هذا التعريف عرّف الجودة ولكن بشمولية نسبية فلم يربط الجودة بالأهداف فقط وانما ركّز أيضا على مكونات أخرى؛
- ✓ بقدر ما تتعدد الخصائص يتضح جوهر التربية او واقع وحالة التربية؛
- ✓ يمكن ان يلائم هذا التعريف المستويات المتدرجة للجودة مثل التعليم في منطقة معينة او فصل دراسي او طرائق التدريس؛
- ✓ كلما كانت المدخلات سليمة والعمليات سليمة أيضا والمخرجات قريبة من الأهداف، تكون جودة التربية عالية او متوسطة او ضعيفة...؛
- ✓ يكون التعبير حسب طبيعة الظاهرة المدروسة ملائما كميا ونوعيا، فمثلا الأمور الخاصة بنسب النجاح سهل التعبير عنها بشكل كمي، اما الأمور الخاصة بالمشكلات التي يواجهها المعلمون في تنفيذ المنهج وغيرها فلا مانع من الوصف النوعي والذي يمكن بلورته الى نسب وأرقام من ناحية أخرى.

ويرى صالح ناصر عليمات انّه"وبالرغم من التباين بين الباحثين في مفهوم الجودة الشاملة *الّا أنّه يمكن القول بأنها تشمل الكفاءة Efficiency والفعالية Effectiveness معا، وذلك لأنه اذا كانت الكفاءة تعني الاستخدام الأمثل للامكانات المتاحة(المدخلات) من اجل الحصول على نواتج ومخرجات معينة او الحصول على مقدار محدد من المخرجات باستخدام ادنى مقدار من المدخلات (اقل تكلفة ممكنة) فهذا يمثل احد الأسس التي ترتكز عليها الجودة الشاملة وهو تحقيق المواصفات المطلوبة بأفضل الطرق وباقل جهد وتكلفة. واذا كانت الفعالية في ابسط معانيها تعني تحقيق الأهداف او المخرجات المنشودة، فان هذا أيضا يمثل أساسا مهما للجودة الشاملة، حيث يعتبر التحسين المستمر في مراحل العمل المختلفة وفي اهداف المؤسسة من اهم أسس الجودة"[2].

ونرتئي في هذا الصدد أن نحدد الفرق بين الجودة الشاملة وإدارة الجودة الشاملة نظرا للخلط الذي يحدث أحيانا بينهما. فالجودة الشاملة تشير الى السمات والخصائص المتوقعة في المنتج والعمليات والأنشطة والمدخلات، اما إدارة الجودة الشاملة فهي فن وعلم تخطيط وتنسيق وتنظيم ورقابة وتنفيذ...

---

(1) انظر المرجع نزيه خالد، رقم [115]، ص26-27.

* في مجال التربية والتعليم "هناك من ميز بين ثلاثة جوانب في معنى الجودة الشاملة، وهي جودة التصميم Design quality وجودة الأداء Performance quality وجودة المُخرَج Output quality . وحدد معنى جودة التصميم بانها تحديد المواصفات والخصائص التي ينبغي ان تراعى في التخطيط للعمل، وحدّد جودة الأداء بانها القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة، وجودة المخرج تعني الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة". انظر المرجع صالح ناصر عليمات، رقم [167]، ص93.

(2) انظر المرجع صالح ناصر عليمات، رقم [167]، ص16-17.

الجودة الشاملة. "او بعبارة أخرى هي عملية التنسيق التي تتم داخل المؤسسة بغرض التغلب على ما فيها من مشكلات، والمساهمة بشكل مباشر في تحقيق النتائج المرجوة، وبالتالي فهي عملية مستمرة لتحسين الجودة والمحافظة عليها"[1].

وعلى الرغم من وجود العديد من المحاولات لتعريف إدارة الجودة الشاملة وتحديد ما هي مبادئها، فإننا لا نجد لها تعريفا محددا وشاملا، وهذا لأن لكل شخص له رأيه الخاص بهذا المفهوم وفق الزاوية التي ينظر بها له، ومن هنا تعددت التعاريف واختلفت الزوايا التي تناولت هذا المفهوم، وفيما يأتي بعض التعاريف التي تطرقت لمفهوم إدارة الجودة الشاملة عموما وفي مؤسسات التربية والتعليم خصوصا:

- ✓ عرّفها Rohodes بأنها: "عملية إدارية ترتكز على عدة قيم ومعلومات يتم عن طريقها توظيف مواهب وقدرات أعضاء هيئة التدريس في مختلف المجالات لتحقيق التحسين المستمر لأهداف الجامعة"[2]؛
- ✓ ويعرّفها النجار في المؤسسات التعليمية على انّها: "أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنظمة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لاشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعلم. او هي فعالية تحقيق افضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ الأساليب وأقل التكاليف واعلى جودة ممكنة"[3]. كما عرّفها أيضا على انها "استراتيجية متكاملة لتطوير التعليم عن طريق أداء العمل الصحيح بأسلوب نموذجي مثالي من اول مرة، تجنبا لضياع الموارد وتبديدها او سوء استغلالها"[4]؛
- ✓ إدارة الجودة الشاملة هي طريقة للإدارة من أجل المستقبل، وهي أوسع بكثير في تطبيقها من مجرد ضمان جودة المنتج أو الخدمة، بل هي أيضا وسيلة لإدارة الاشخاص وإتمام العمليات لضمان رضا العملاء في كل مرحلة، داخليا وخارجياً. إدارة الجودة الشاملة جنبا إلى جنب مع القيادة الفعّالة ينجم عنه في المنظمة القيام بالأشياء الصحيحة بالطريقة الصحيحة، وفي المرة الأولى[5]؛
- ✓ إدارة الجودة الشاملة هي فلسفة ومجموعة من المبادئ التوجيهية لإدارة المنظمة[6]؛

(1) انظر المرجع صالح ناصر عليمات، رقم [167]، ص17.

(2) انظر المرجع خالد أحمد الصرايرة واخرون، رقم [8]، ص10.

(3) انظر المرجع النجار فريد راغب، رقم [27]، ص73.

(4) انظر المرجع عبد الكريم بن ضيف الله مسند الحربي، رقم [168]، ص45.

(5) انظر المرجع Department for trade and industry ، رقم [169]، ص1.

(6) انظر المرجع Alexandros G. Psychogios واخرون ، رقم [170]، ص42.

✓ وفي راي توفيق عبد المحسن فإدارة الجودة الشاملة "هي خلق التكامل بين الأساليب الإدارية الجوهرية، والجهود الحالية لتحسين الأداء، والوسائل التقنية وجعلها تعمل في نموذج نظامي موحد لتحقيق التحسين المستمر"[1]؛

✓ "انها ثقافة تنظيمية مبتكرة لتعزيز التحسينات المستمرة في جميع جوانب التنظيم من خلال جميع العاملين في جميع الأوقات. هذا التعريف يؤكد على ثلاثة عناصر أساسية في نظام ادرة الجودة الشاملة، وهي: ابتكار البيئة المناسبة، التحسين المستمر، منح العاملين سلطات أوسع للعمل"[2]؛

✓ ومن ناحية أخرى عرفها رويرت دينهارد على أنها "خلق ثقافة متميزة في مستوى الأداء بحيث يكافح المديرون والموظفون بشكل مستمر ودؤوب من أجل تحقيق توقعات ورغبات العملاء، والتأكيد على أداء العمل بالشكل الصحيح، ومن المرة الأولى بأقصى درجة من الفعالية وفي أقصر وقت ممكن"[3]؛

✓ إدارة الجودة الشاملة هي فلسفة ومجموعة من المبادئ التوجيهية، والتي تمثل أساس التحسين المستمر للمنظمة. وإدارة الجودة الشاملة هي استخدام الأسلوب الكمي والموارد البشرية لتحسين كل من: انجاز الخدمات المقدمة للمنظمة، كل عملية في المنظمة، درجة تلبية احتياجات العميل في الحاضر والمستقبل[4]؛

✓ وعرفها جابلونسكي على انّها " شكل تعاوني لأداء الأعمال بتحريك المواهب، والقدرات لكل من العاملين والإدارة، لتحسين الإنتاجية والجودة بشكل مستمر، مستخدمة فرق العمل، من خلال المقومات الأساسية الثلاثة لنجاحها في أي منظمة وهي: إدارة تشاركية، التحسين المستمر للعمليات، استخدام فرق العمل"[5]؛

---

(1) انظر المرجع مسعود قانة، رقم [171]، ص10.

(2) انظر المرجع أشرف السعيد احمد محمد، رقم [89]، ص130.

(3) انظر المرجع موسى أحمد السعودي، رقم [172]، ص262.

(4) انظر المرجع Ömer Faruk ÜNAL، رقم [173]، ص2.

(5) انظر المرجع قويدر عياش، رقم [174]، ص223.

- ✓ تعتبر إدارة الجودة الشاملة اتحاد العمليات المختلفة التي تتصف بحركياتها السلوكية بالمؤسسة. لهذا يشار للمؤسسة كنظام شامل (اجتماعي-تقني)*، حيث يتم فيها توجيه جميع أنشطة هذا النظام الى تلبية متطلبات الزبائن والعملاء بكفاءة وفعالية[1]؛
- ✓ كما تمّ تعريف إدارة الجودة الشاملة بأنها: التزام جميع افراد المنظمة بالمراقبة والتحسين المستمر لكيفية اتمام العمل، من أجل تلبية توقعات العملاء من الجودة[2]؛
- ✓ كما عرفها مصطفى والانصاري في الجامعة على انها: "ترجمة احتياجات وتوقعات مستخدمي العمالة وخريجي الجامعة -كمخرجات لنظام التعليم في كل كلية-الى خصائص ومعايير محددة في الخريج تكون أساسا لتصميم وتنفيذ برامج التعليم مع التطوير المستمر لها"[3]؛
- ✓ "إنها مدخل لنظام كلي يتكامل مع المستويات الاستراتيجية العليا بالمنظمة، بحيث يعمل افقيا عبر الوظائف والاقسام المختلفة، متضمنا كل العاملين، من القمة الى القاع، ومتسعا للخلف والامام ليضم سلسلة(الممول-العميل) مؤكدا ضرورة التعلم والتكيف للتغيير المستمر كمفتاح للنجاح التنظيمي"[4].

من خلال التعريفات السابقة لإدارة الجودة الشاملة نجد أنّ تعريف مفهوم إدارة الجودة الشاملة قد تنوع، ويعود هذا التنوع الى تنوع وجهات نظر أصحاب هذه التعاريف لهذا المفهوم.

ورغم تنوع وجهات النظر حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة الّا أنّ تعاريف أصحابها لم تخرج في مضمونها عن مبادئ إدارة الجودة الشاملة، بمعنى ان بعض هذه التعاريف ركز على مبدا واحد، والبعض الاخر ركز على مبدأين او أكثر، ممّا نجم عنه تعريفات لمفهوم إدارة الجودة الشاملة تميزت بكونها أكثر شمولية .

---

* النظام الاجتماعي والذي ايده ودافع عنه ديمينغ، يتضمن العوامل التي تربط بين الخصائص الرسمية والغير رسمية للتنظيم (او التي تفصح عن هويته) مثل: العادات التنظيمية، والتوقعات للعلاقة المجتمعية، وعلاقات المكانة والقوة بين الافراد الأعضاء وبين المجموعات. امّا النظام التقني فقد تبنى فكرته جوران، ويتضمن الآلية والأدوات المستخدمة في الأداء وتطبيق الجودة والجوانب الكمية في الجودة. ويتكون النظام التقني من مجموعة عناصر نذكر منها مثلا: التراكم التكنولوجي، والسعي لإيجاد مقاييس معيارية، وتنظيم المعدات والأدوات والافراد، تيسير المعلومات واستخدامها، أدوات حل المشكلة، تعريف الوظائف والمسؤوليات. انظر المرجع رضا صاحب أبو حمد آل علي واخرون، رقم [175]، ص206.

(1) انظر المرجع R. Lakhe واخرون، رقم [176]، ص2.

(2) انظر المرجع Vivian Witkind Davis، رقم [177]، ص1.

(3) انظر المرجع هاشم فوزي دباس العبادي واخرون، رقم [4]، ص 482.

(4) انظر المرجع أشرف السعيد احمد محمد، رقم [89]، ص131.

من خلال ما تم تناوله، يمكن أن نعرّف مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعة اجرائيا، على انّها فلسفة إدارية تأخذ شكل أسلوب اداري استراتيجي، تُؤَدى الاعمال وفقه بطريقة مختلفة، ووفق مجموعة من المبادئ تقوم أساسا على الشكل التعاوني لأداء المهام وتقاسم المسؤوليات وتحريك المواهب والقدرات لكل من العاملين والإدارة والطلبة لتعزيز التحسين المستمر في جميع جوانب الجامعة من مدخلات وعمليات ومخرجات وتخفيض سوء استخدام الموارد وتلبية حاجات ومتطلبات المستفيدين.

3/ الفرق بين تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في الصناعة والاعمال وتطبيقه في مؤسسات التعليم

يتضح من الادبيات المتعلقة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم على شاكلتها الصناعية، ان الباحثين ينقسمون الى مجموعتين: [1]

- ✓ المجموعة الأولى معارضة ومشككة في امكانية تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في ... [مؤسسات] التعليم على شاكلتها الصناعية؛
- ✓ المجموعة الثانية مؤيدة لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في... [مؤسسات] التعليم على شاكلتها الصناعية.

فمن جهة نجد مجموعة تعتبر "أن لغة الجودة وضعت نوعا من الحواجز الثقافية ليس من السهل تجاوزها، وذلك لأن المصطلح يرجع في أصوله إلى الصناعة والتجارة"[2]. وفي هذا السياق يؤكد "كوهن Kohn ... انّ مبادئ إدارة الجودة الشاملة لا تنطبق على مؤسسات التعليم ... تماما"[3]."ويذهب كوهن ابعد من ذلك، فيقر أنّه يؤمن باننا حتى لو استطعنا ان نطبق بشكل مثالي نموذجًا لإدارة الجودة الشاملة على عالم التجارة فهذا الشيء يكون بعيدا كل البعد عن الفصل الدراسي وما يحدث فيه، ويؤكد ان الحالة الوحيدة التي يمكننا فيها مناقشة مدى ملاءمة إدارة الجودة الشاملة في الفصل الدراسي هي تلك التي يكون الهدف منها هو التركيز على العملية بدلا من الناتج"[4] .

ومن الجهة الثانية نجد مجموعة من الباحثين والدارسين يعتبرون فلسفة إدارة الجودة الشاملة قد حققت رواجا ونجاحا في قطاع الصناعة والاعمال. لذا من الواجب علينا ان نستغلها لتحسين وتطوير القطاع التعليمي في ظل ما يواجهه من مشاكل، خاصة في ظل التحديات التي يُواجهها القطاع في ظل العولمة.

(1) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم[10]، ص138.

(2) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم[10]، ص140.

(3) انظر المرجع صالح ناصر عليمات، رقم[167]، ص156.

(4) انظر المرجع صالح ناصر عليمات، رقم[167]، ص156-157.

ويذهب فورتن ابعد من ذلك ويعتبر قطاع التعليم كقطاع الاعمال؛ فلا اختلاف بينهما. وبالتالي فتطبيق إدارة الجودة الشاملة فيه يكون بشكل مباشر في عملياته. وتقوم حجته الى انّ التعليم يتضمن ميزانيات ومصاريف يدفعها الطلاب للدراسة في كلية معينة او معهد معين، او للحصول على الكتب والإقامة في المدن الجامعية [او الاقامات المدرسية] او غير ذلك من المصاريف[1].

ويؤكد كل من بوزيان العجال وريمة عمري انّه "لم يعد التعليم العالي تلك الخدمة التي تقدم للأفراد، بل اضحى اقتصادا صناعته العملية التعليمية، وقطاعه الإنتاج الفكري، ووظيفته الرئيسية نشر الموجود من المعرفة ومحاولة تطويرها، وهو كأي صناعة تستوعب الموارد الاقتصادية وتشتري عوامل الإنتاج اللازمة من أسواق هذه العوامل، الّا انّ صناعة التعليم تختلف في طبيعتها عن الصناعات الأخرى، في الاتي:

- ✓ لا يباع انتاج صناعة التعليم العالي مباشرة كإنتاج الصناعات الاستهلاكية؛
- ✓ الدورة الإنتاجية في التعليم أطول بكثير منها في الصناعات الأخرى؛
- ✓ تقوم هذه الصناعة باستهلاك جانب كبير من انتاجها الذي يعتبر مرةاخرى احد عوامل الإنتاج اللازمة لها؛
- ✓ ليس من أهدافها تحقيق اقصى قدر من الأرباح"[2].

كما أشار كوهن Kohn إلى أنّه قبل ان يقفز التعليم العالي إلى استعارة بعض الأساليب المستخدمة في إدارة الشركات مثل إدارة الجودة الشاملة؛ ينبغي لأحد أن يفرق بين التعليم وقطاع الأعمال[3].

إنّ الانتشار الواسع لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم كما تدل عليه الكثير من الكتابات لدليل قاطع على نجاحها في هذا النوع من القطاعات، وبذلك فإنّ ذكر الاختلافات بين مؤسسات التعليم ومؤسسات الصناعة والاعمال شيء ضروري حتى تُكيّف فلسفة إدارة الجودة الشاملة الى مؤسسات التعليم وليس نقلها كما هي. ويمكن ذكر اهم هذه الاختلافات، في الاتي:

- ✓ مؤسسات التعليم ليست مصانع؛
- ✓ الطلاب ليسوا مجرد عملاء كما انهم ليسوا العملاء الوحيدين؛
- ✓ صعوبة وضع عناصر الجودة في مجال التعليم في صورة وحدات كمية؛
- ✓ التعليم له توجه أكاديمي.

---

(1) انظر المرجع صالح ناصر عليمات، رقم[167]، ص157.

(2) انظر المرجع بوزيان العجال واخرون، رقم [45]، ص3.

(3) انظر المرجع Patanjali Mishra واخرون، رقم[178]، ص7.

ويمكن شرح هذه الاختلافات فيما ياتي:

✓ مؤسسات التعليم لست مصانع[1]

يرى ألكسندر أستن Alexander Astin انه لا يمكن تطبيق التصور الخاص بالمنتجات الصناعية على مؤسسات التعليم ببساطة، لكون مؤسسات التعليم تقوم بتخريج طلبة لا يتم انتاجهم وفق نفس الآلية التي يتم بها انتاج المنتجات الصناعية، [فعلى عكس عمليات الإنتاج الصناعية، "حيث يستسلم المعدن والبلاستيك والخشب بشكل مستكين للقوى المشكلة لعملية الإنتاج، فإن الطلاب عناصر نشيطة وحاسمة في جودة تجربة التعليم. يمكن ان يكون أستاذا مليئا بالحرص والتوقعات العالية حيال طلابه، وموهوبا في إدارة ونقل تجارب تعليمية، وفنيا في بناء التقويمات، ولكن طالبا دون حرص او باعث يمكن ان يدفع كل هذا الى نهاية ضحلة وسيئة"[2]]. كما انّ للمؤسسات التعليمية دور في تحديد الخصائص الشخصية لهؤلاء المتخرجين خلال فترة التخرج، كما ان خلفية الطلبة والعناصر البيئية المحيطة بهم خلال هذه الفترة لهم دور بارز في التكوين المادي والنفسي للمتخرجين، هذا بالإضافة الى ان الهدف من التعليم يتمثل أساسا في تعزيز قدرات طلبته وتنميتها. من هذا المنطلق لا يمكن استخدام مصطلحات صناعية عامة كالعملاء والموردين والمنتجات لوصف عمليات ووظائف المؤسسات التعليمية، لكونها تختلف عن المؤسسات الصناعية في ان وظيفتها الرئيسية هي التدريس والتعليم كما انها لا تنتج منتجات مادية.

وعلى الرغم من أنّ المؤسسات التعليمية مؤسسات خدمية الى انّها تختلف عن المؤسسات الخدمية الأخرى كالبنوك والمستشفيات او شركات التامين في أنّ الأنشطة الاكاديمية بها ليست مجرد مهام روتينية.

إنّ المؤسسات التعليمية لها خصوصية تجعلها مختلفة عن غيرها من المؤسسات الصناعية والخدمية، لذا لابد من تحديد هذا الاختلاف والتعامل معه بحذر. فكلما اخذ هذا الاختلاف بعين الاعتبار كلما قلت صعوبة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية؛

✓ الطلاب لسوا مجرد عملاء-زبائن - كما انهم ليسوا العملاء الوحيدين

إذا كانت قضية تحديد العملاء customers بالنسبة لأي مؤسسة تعد قضية مهمة، فهي تعد أكثر أهمية وصعوبة بالنسبة لمؤسسات التعليم، وفي هذا الشأن "فمفهوم العميل ومفهوم رضاه من المفاهيم التي يختلف حولها عدد كبير من الأكاديميين. فهل الطلاب

(1) انظر المرجع الهلالي الشربيني الهلالي، رقم[1]، ص206-207.

(2) انظر المرجع كيمبرلي بنجهام هول واخرون، رقم [179]، ص 263.

عملاء؟ بعض الآراء ترى انهم كذلك؛ حيث انهم يدفعون مصروفات ويتلقون في المقابل خدمة التعليم وخدمات أخرى في المؤسسات التعليمية تماما كما يفعل المستهلكون عندما يدفعون النقود لكي يحصلوا على البضائع التي يريدونها من أحد المتاجر. ولكن هناك اراء أخرى تؤكد ان الطلاب لا يمكن اعتبارهم عملاء بالمعنى الكامل لأنهم يضطرون الى المشاركة في عمليات التعلم من اجل الحصول على المعرفة وتحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية وهذا الشيء لا يضطر العملاء العاديون الى القيام به"[1].

وهناك إشكالية فيما اذا كان المنتج هو الطالب او البرامج الاكاديمية نتيجة اختلاف وجهات النظر[2] وعلى أساسه يتحدد عميل المؤسسات التعليمية.

ويذهب في ذلك كارابيتروفيك Karapetrovic الى ان الطلاب ليسوا العملاء الوحيدين وينتهي الى ان تعريف العميل بالنسبة للمؤسسات التعليمية يعتمد على نوع المُخرَج. بمعنى ان العملاء يشملون أصحاب الاعمال والمجتمع بصفة عامة إذا كان المخرج هو [الطالب]، والطلاب هم العملاء الاساسيون إذا نظرنا للتعليم والبحث على أساس أنهما خدمات(المنتَج)[3].

ان تنوع العملاء يجعل الأمر أكثر أهمية للمؤسسات التعليمية للتركيز على ما يريده العميل وتطوير ميكانيزمات تستجيب لهم. كما انه من المفيد وفق Edward Sallis التمييز بين عملاء المؤسسات التعليمية[4]. ووفق نفس المصدر يمكن تصنيفها الى أربع مجموعات، وهي:[5]

- عملاء خارجيون اساسيون (Primary external) : ويتمثلون في الذين يتلقون بصفة مباشرة خدمات التعليم، وهم عبارة عن المتعلمين learners the؛
- عملاء خارجيون ثانويون (Secondary external): ويتمثلون في الذين لهم مصلحة مباشرة في تعليم فرد معين او مؤسسة معينة كالآباء؛
- عملاء خارجيون تيرتياريون (Tertiary external): ويتمثلون في الذين لهم اقل ارتباط مباشر بالتعليم، ولكن رغم ذلك فهم طرف حاسم في التأثير عليه، كأرباب العمل المستقبليين والحكومة والمجتمع ككل؛

(1) انظر المرجع الهلالي الشربيني الهلالي، رقم [1]، ص207.

(2) انظر المرجع رافدة عمر الحريري، رقم[151]، ص206.

(3) انظر المرجع الهلالي الشربيني الهلالي، رقم[1]، ص208.

(4) انظر المرجع Edward Sallis، رقم [180]، ص22

(5) انظر المرجعEdward Sallis ، رقم [180]، ص22

- عملاء داخليون (internal): هم موظفين في المؤسسة، وتربطهم بها منافع متبادلة، وهذه الأخيرة يتعلق بها نجاح المؤسسة كالأساتذة.

اذن "مصطلح العميل قد يشتمل على مزيج معقد من الأطراف المعنية والتي لها مصلحة في التعليم ... ، مثل الطالب والمجتمع ومؤسسات الإنتاج والعاملين والاداريين، وأعضاء هيئة التدريس وسوق العمل. ولابد من إيجاد وسيلة للموازنة بين مطالب كل هؤلاء لتحقيق الرضا من التعليم"[1]. "وبالنسبة لفلسفة إدارة الجودة الشاملة يكون الهدف دائما هو التركيز المتواصل على متطلبات واحتياجات العميل"[2]، ولأنّ فلسفة الجودة قد قامت في قطاع الصناعة والاعمال فهناك تخوف من ان التركيز المتواصل على احتياجات العملاء "سيدفع بالعمل ... [التعليمي] نحو الفلسفة المادية دون الموازنة بينها وبين الفلسفة المعرفية الأخلاقية"[3] التي تميز طبيعة هذه المؤسسات.

و" يؤكد Harvy ان الطلاب ليسوا مستهلكين او زبائن ولكنهم مشاركين، كما ان التربية ليست خدمة للمستهلك، ولكنها عملية تحول مستمر للمشاركين، وان الدراسة في الكليات والجامعات ليست فقط بهدف تدريب الطلاب على القيام بالعمل او متطلبات الوظائف ولكنها أيضا تحول في شخصيات هؤلاء الطلاب"[4].

وفي إطار هذا السياق يمكن ذكر بعض أهم الأسباب التي تدفع بالبعض للتعامل مع الطلاب على أساس أنهم ليسوا عملاء، فيما ياتي:[5]

- في مجال الاعمال لا تكون معارض المنتجات مقصورة على جماعة مختارة من العملاء استنادا الى قدراتهم العقلية. اما مؤسسات التعليم فيقتصر القبول بها على الطلاب الذين يحققون مستوى تعليميا معينا ومن ثم فهي لا تقدم حرية الاختيار التي يتمتع بها العملاء في مجال الاعمال؛
- في مجال الاعمال لا يتم اختبار العملاء لتحديد ما إذا كانوا يستحقون المنتجات التي يرغبون في شرائها ام لا، بينما في مؤسسات التعليم يتم اختبار الطلاب بشكل دوري لتحديد ما إذا كانوا يستحقون الدرجة ام لا.

(1) انظر المرجع رافدة عمر الحريري، رقم [151]، ص206.

(2) انظر المرجع صالح ناصر عليمات، رقم [167]، ص118

(3) انظر المرجع رافدة عمر الحريري، رقم[151]، ص206

(4) انظر المرجع أشرف السعيد احمد محمد، رقم[89]، ص135.

(5) انظر المرجع الهلالي الشربيني الهلالي، رقم[1]، ص210.

وهناك من المؤسسات التعليمية ما يعتبر الطلاب مجرد عملاء، لأن لديهم الحرية في الاختيار بين مؤسسات مختلفة، بمعنى ان الطلاب قد يختارون عدم الالتحاق والتمدرس بمؤسسة تعليمية معينة[1].

✓ صعوبة وضع عناصر الجودة في مجال التعليم في صورة وحدات كمية

"يرتبط بهذه الإشكالية عدة تساؤلات منها، هل يمكن وضع عناصر الجودة ... [في مجال التعليم] في صورة وحدات كمية؟ ويرتبط بهذا التساؤل بعدان: مدى إمكانية قياس جودة الأداء ... [للمؤسسات التعليمية] بدقة؟، ومدى إمكانية استخدام مؤشرات الأداء لتحقيق ذلك القياس الدقيق؟"[2].

صعوبة وضع عناصر الجودة في مجال التعليم في صورة وحدات كمية، سببه "أن التعليم يحتوي على تفاعلات وعناصر يصعب وضعها في صورة وحدات كمية كما يصعب فيها الحصر والقياس، كما أن داخل العملية التعليمية قيمة مضافة تأتي من مصادر وعوامل متعددة يصعب حسابها ورصدها او قياسها، وهذا يعود الى صعوبة تعريف العمليات وتحديدها بدقة في التعليم [عموما والعالي خصوصا]، بسبب احتواء المؤسسات ... [التعليمية] على مجموعة من الابعاد المتداخلة والمتفاعلة التي تشتمل على العديد من المتغيرات العشوائية التي لا يمكن تحديدها بدقة والتي تؤثر في مستويات إدارة الجودة الشاملة في ... [المؤسسات التعليمية]"[3]. ويرجع ذلك أيضا الى "كون المخرجات التعليمية والبحثية تتميز بقلة التجانس فيما بينها، وخاصة المخرجات التعليمية التي هي حصيلة فعالية المتعلم وتقدمه، وكفاءة المقومات المؤسسية ومدى توافر الاتجاهات الإيجابية والدافعية نحو التعلم، وكذلك مستويات التعلم القبلي والخبرات السابقة لكل طالب خريج. وهذا يجعل عملية استخدام مؤشرات كمية فقط لقياس جودة التعليم ... امرا بعيد المنال وينحو بعيدا عن الفعالية في القياس"[4].

إنّ "تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم وقياس التطور الذي يحدث في مجال الإدارة والتدريس والبحث يتطلب بشكل متواصل تطوير مؤشرات ومقاييس توضح وتبرر الجهود التي تتعلق بالجودة"[5]. لأنه كما ذكرنا سابقا "أن مؤسسات التعليم

(1) انظر المرجع الهلالي الشربيني الهلالي، رقم[1]، ص210.

(2) انظر المرجع أشرف السعيد احمد محمد، رقم[89]، ص136-137.

(3) انظر المرجع رافدة عمر الحريري، رقم[151]، ص207.

(4) انظر المرجع أشرف السعيد احمد محمد، رقم[89]، ص137.

(5) انظر المرجع الهلالي الشربيني الهلالي، رقم[1]، ص211.

تواجه صعوبة في قياس جودة التعليم بها، ويكمن السبب الرئيس وراء ذلك في أنها عملية ليست سهلة. فعلى العكس من الصناعة لا يمكن بسهولة تحديد المنتجات بوضوح في مجال التعليم، لأن هذه العملية تتضمن عملا عقليا غالبا ما يصعب قياسه بشكل مباشر"[1]. كما ان للتعليم نتائج واثار تظهر على المدى الطويل.

✓ التعليم له توجه أكاديمي

اجمالا يمكن تبيان الاختلافات بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الاعمال والصناعة وتطبيقها في قطاع التعليم من خلال الإجابات التي تقدمها المؤسسة التعليمية عن مجموعة من الاسئلة، واهم هذه الأسئلة تتمثل في:

- ما العمل الحقيقي للمؤسسة؟؛
- ماذا يقصد بنجاح المؤسسة في اعمالها؟ وكيف يعرف النجاح؟ وكيف يتم قياسه؟؛
- كيف يمكن للمؤسسة ان تعظم النجاح في اعمالها؟

ويتم الإجابة عن هذه الأسئلة وفق الاتي:[2]

- ما العمل الحقيقي للمؤسسة؟

ان إجابة هذا السؤال تتمثل في ان العمل الحقيقي للمؤسسة هو التعليم. ولكن هذا السؤال لا يتطلب إجابات فردية من الإدارة، وانما يتطلب ان تكون الإجابة صادرة عن مجموعة أعضاء المؤسسة التعليمية. كما ان هذه الإجابة-التعليم-بدورها تطرح تساؤلات جديدة يجاب عنها من قبل الفريق التعليمي كله، وهي:

- تعليم من؟؛
- تعليم ماذا؟؛
- ماهي كيفية التعليم؟

ما يلاحظ انّ الإجابة عن السؤال الرئيسي والاسئلة الجديدة يفرض مساهمة جميع المشاركين-إدارة ومدرسين واولياء وطلبة وأعضاء المجتمع-في العملية التعليمية، وان مواصلة قيادة الجودة الشاملة يجب ان يكون التزام تنظيمي خلال العملية التعليمية.

(1) انظر المرجع الهلالي الشربيني الهلالي، رقم[1]، ص210-211.

(2) انظر المرجع الهلالي الشربيني الهلالي، رقم[1]، ص204 الى 206.

- ماذا يقصد بنجاح المؤسسة في اعمالها؟ وكيف يعرف النجاح؟ وكيف يتم قياسه؟

إجابة هذا السؤال تتمثل في ان جميع عناصر الفريق التعليمي معني بالتعامل مع هذا السؤال [من حيث البحث عن المفاهيم والأساليب وكل ما يتعلق بهذا السؤال].

- كيف يمكن للمؤسسة ان تعظم النجاح في اعمالها؟

والاجابة عن هذا السؤال هي السيطرة على جوهر الجودة في التعليم. وتتطلب هذه الإجابة الحرص على ان طبيعة المؤسسات التعليمية تختلف عن المصانع، لذا لا يجب التعامل معها على أساس انها مصانع. وانما التعامل معها يكون وفق اعتبارها مؤسسات على علم واطلاع، تتميز بكونها تنتج منتجات غير تلك التي اعتدناها في الصناعة والاعمال، فمنتجاتها متفردة ومن الصعب ان تكون لها منتجات بالجملة.

في هذا السياق نأكد أنّ "نقل فلسفة الجودة من الصناعة إلى التعليم أحدث جدل كبير حول ماهية آليات التطبيق، فأهل التربية والتعليم يدركون تماما أن ما يصلح للصناعة لا يصلح بالضرورة للتعليم ... [فالمؤسسة التعليمية] ليست مصنعا، فلا يمكننا في التعليم أن نقوم بتنميط سلوك الطالب كما هو الشأن بالنسبة للمواد الخام والمنتجات المصنعة، وهذا ما أشار إليه تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلم (اليونسكو)حول التعليم للجميع...من أجل ضمان الجودة، الصادر في عام 2005 إلى أن النهج القائم على الوظيفة الإنتاجية يتجاهل إلى حد بعيد الطرائق التي تقوم من خلالها عملية التعلم والتعليم والتفاعل الإبداعي الذي يحدث في قاعة الدراسة وتأثيره في نوعية التعليم"[1].

ويوضح سيمور عن الاستبيان انّ الطلاب يصوتون بأقدامهم. ففي تلك المناسبات المحزنة حين يصوتون من اجل خيارات ذات جدارة مشكوك بها-باستمارات ضحلة وعادية او أحيانا مخادعة-فانّه لا يجب ان نستبدل فكرة رضى الطلاب بمثال الجودة. انّ التعليم عمل يمكن ان يكون فيه الزبون راضيا وجاهلا في ان واحد معاً. انّ خريجي المؤسسات التعليمية يمكن ان يكونوا بشكل كامل زبائن مقتنعين، بعد ان قاموا بعبور فكري سهل مع قليل من مضاف القيمة. ولكن هذا لا يعني عدم السعي للحصول على اراء الطلبة، وفي هذا المسعى ثمة مكان للاستبيانات والتحليل الاحصائي في سبر رضى الطلاب والمتخرجين[2].

(1) انظر المرجع زرزار العياشي واخرون ، رقم [181]، ص98 .

(2) انظر المرجع كيمبرلي بنجهام هول واخرون، رقم [179]، ص 263، بتصرف.

ورغم هذه الانتقادات المطروحة "فقد قام المهتمون بالإصلاح التربوي بالاستفادة من إدارة الجودة الشاملة المطبقة في الصناعة من خلال التوافق مع مبادئ هذه الفلسفة وليس التطابق معها، أي من خلال تكييف فلسفة إدارة الجودة إلى نظام التعليم وليس نقلها كما هي. لذلك بدأنا نشهد خلال السنوات الأخيرة تغيرا في لغة الإصلاح التربوي وتمثل التغير في ظهور مصطلحات جديدة مثل المساءلة وتقييم الأداء وإدارة الجودة الشاملة وضمان الجودة، بل أن هذه المصطلحات أصبحت جزءا من لغة النظام التعليمي سواء في التعليم العام أو التعليم العالي"[1].

رابعا/ مراحل ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

إدارة الجودة الشاملة هي رحلة طويلة وليست مرحلة وصول، ولتحقيق اهداف هذه الرحلة لابد من اعتماد خطوات معينة تتوافق مع المنظمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وكما يؤكد ديمينغ أنّ لنجاح ادرة الجودة الشاملة في المنظمة يكفي ان ننفذها، ولكن عملية التنفيذ قد تعترضها مجموعة من المعوقات.

1/ مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة

يبدو أن تطبيقات إدارة الجودة الشاملة تختلف من مؤسسة إلى أخرى صناعية كانت او خدمية، تربوية او لا، عامة او حكومية. فبما أن ثقافة المؤسسة تؤثر في المقاربة المعتمدة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، فطرائق التطبيق في المؤسسات تختلف باختلاف ثقافاتها. فجوزيف جوران Joseph Moses Juran يقر بوجود عشر خطوات لتحسين الجودة، وهي:[2]

- ✓ بناء وعي فيما يتعلق بالحاجة للتحسين؛
- ✓ ضبط وتحديد اهداف التحسين؛
- ✓ التنظيم للعملية –عملية التحسين-من اجل الوصول للأهداف؛
- ✓ التزود بالتدريب [والتعليم]؛
- ✓ تنفيذ المشاريع التي تساعد في حل مشاكل المؤسسة؛
- ✓ انجاز وتقديم تقارير التقدم؛
- ✓ تقديم الاعتراف للعاملين فيما يخص انجازاتهم واعمالهم التي تخدم عملية التحسين والمؤسسة؛

(1) انظر المرجع زرزار العياشي واخرون، رقم [181]، ص98.

(2) انظر المرجع Joseph Moses Juran ، رقم[182].

- ✓ تناقل النتائج؛
- ✓ الاحتفاظ بسجلات لنتيجة التحسينات التي تحققت؛
- ✓ الحفاظ على قوة الدفع من خلال جعل عملية التحسين جزء من أنظمة وعمليات المنظمة.

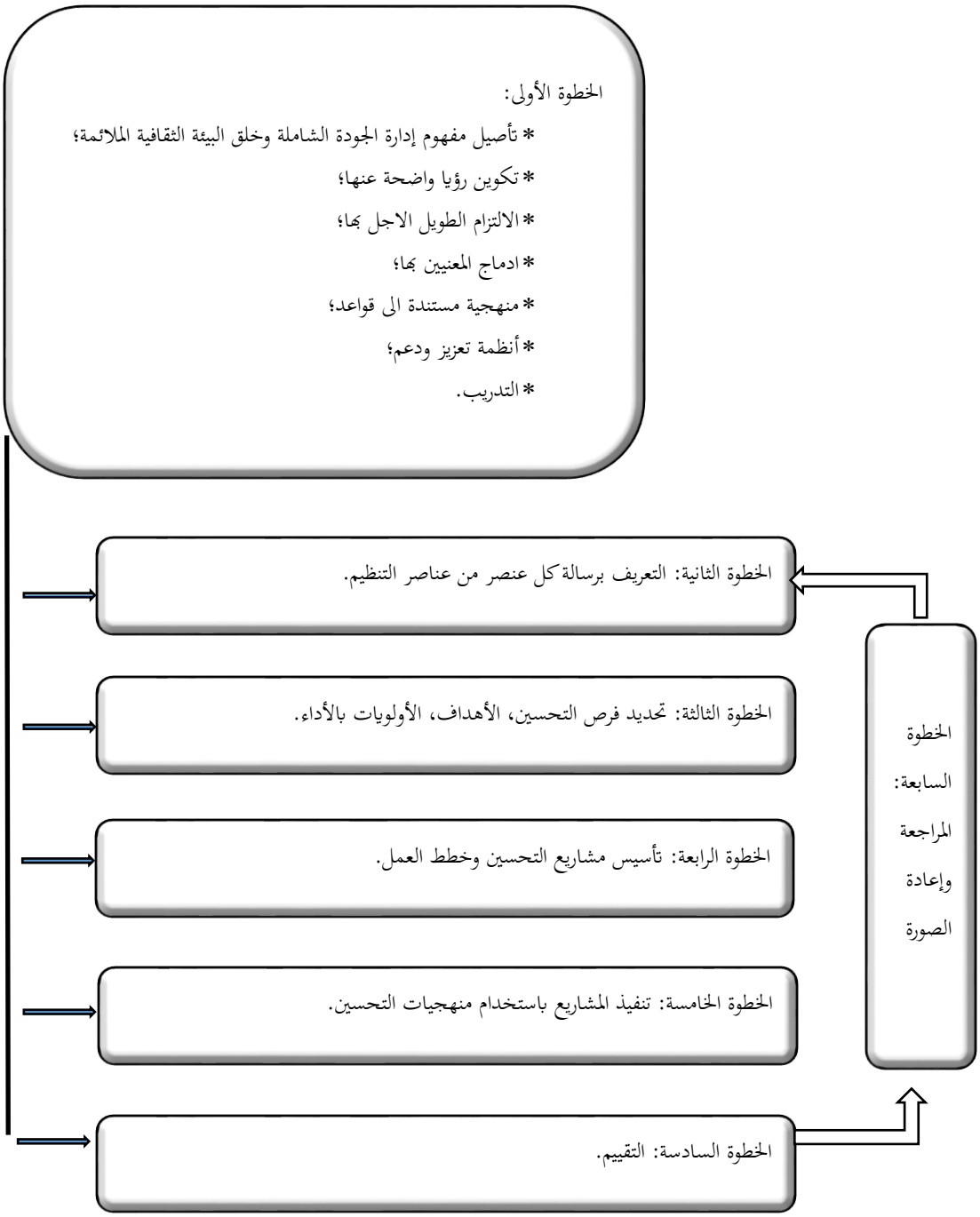
اما رضا صاحب أبو حمد أل علي وسنان كاظم الموسوي نقلا عن AL-Sartarisi فيريان أنّ تطبيق إدارة الجودة الشاملة يمر بسبع خطوات متتالية ونموذجية تمثل سلسلة من الفعاليات والأنشطة المتتابعة تقود الى تحديد المفهوم والمستلزمات، وبما أن عملية التحسين مستمرة فإنه من الضروري إعادة الإجراءات كلما كان ذلك مرغوبا[1].

كما يجب الاخذ بعين الاعتبار خلال هذه الخطوات تقليل الوقت المخصص لكل خطوة وان تكون الكلف في الحد الأدنى وتشجيع الإبداع، والخطوات يمكن توضيحها من خلال الشكل رقم(1-2). ويتضح من هذا الأخير ان الخطوة الأولى تمثل نقطة الانطلاق في تطبيق إدارة الجودة الشاملة. اذ انّ التطبيق يؤدي الى خلق ثقافة تنظيمية وتهيئة بيئة مرنة تساعد العاملين على قبول التغيير والتقليل من مقاومته. كما ان القيادة في ظل هذه الخطوات يجب ان تمتلك رؤيا عن منظماتها تعبر عما تريده المنظمة والى اين تريد ان تصل، فضلا عن الالتزام الطويل الأمد من تلك القيادة بالتحسين وادماج الموظفين والمراجعة المستمرة وهذا ما عبرت عنه المراحل اللاحقة[2].

(1) انظر المرجع رضا صاحب أبو حمد أل علي واخرون، رقم[175]، ص211. بتصرف.

(2) انظر المرجع رضا صاحب أبو حمد أل علي واخرون، رقم[175]، ص212-213. بتصرف

الشكل رقم (1-2): خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة



المصدر: انظر المرجع رضا صاحب أبو حمد أل علي واخرون، رقم[175]، ص212

كما يرى جابلونسكي (Jablonski, Joseph R) أن للحصول على التطبيق الناجح لعناصر إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة صناعية او خدمية لابد من المرور بخمس مراحل، وأسماها على التوالي ما يلي:[1]

- ✓ المرحلة الصفرية: مرحلة الإعداد؛
- ✓ المرحلة الأولى: مرحلة التخطيط؛
- ✓ المرحلة الثانية: مرحلة التقييم؛
- ✓ المرحلة الثالثة: مرحلة التطبيق؛
- ✓ المرحلة الرابعة: مرحلة تبادل ونشر الخبرات.

أما عليمات فقد أشار إلى أن خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية هي ثلاث خطوات، وتتم بعد تشكيل فريق إدارة الجودة ومجالسها، وتوضيح المسؤوليات التي ينبغي ان يقوم بها كل من هذه التشكيلات؛ مجلس الجودة، فريق تصميم الجودة وتنميتها، لجنة توجيه الجودة، لجنة قياس الجودة وتقويمها. وهذه الأخيرة-التشكيلات- تسهم في تحقيق خطوات الجودة الثلاث، والتي يمكن تحديدها على النحو الاتي:[2]

✓ <u>التمهيد</u>: وهي مرحلة تهيئة العاملين بالمؤسسة التعليمية لتقبل مفهوم الجودة الشاملة، والالتزام بهذا المفهوم وما يتطلبه من إجراءات ومتطلبات في العمل، وتتضمن هذه العملية الممارسات الاتية:

- توضيح مفهوم الجودة الشاملة واسسها ومقوماتها لجميع العاملين؛
- تشجيع العاملين على المشاركة في مناقشة تلك الأسس والمقومات؛
- تحديد احتياجات العملاء الداخليين والخارجيين؛
- تحديد معايير الجودة التي ينبغي الوصول إليها في كل نشاط أو مجال من مجالات التعليم بالمؤسسة التعليمية؛
- تحديد خطوات العمل واجراءاته في كل مجال بدقة؛
- تحديد المهام والمسؤوليات اللازمة لتنفيذ الأعمال المختلفة؛
- توضيح الخصائص والصفات الواجب توافرها في القائمين بالعمل في مختلف الأقسام والمجالات بدقة من حيث المؤهلات العلمية والمهارات الشخصية؛
- توفير الموارد المالية والمعلومات اللازمة لبداية التنفيذ.

(1) لمزيد من الشرح انظر المرجع جوزيف جابلونسكي، رقم [183]، ص71-73.

(2) انظر المرجع صالح ناصر عليمات، رقم [167]، ص102-104.

✓ التنفيذ: ويتضمن الممارسات التالية:

- توزيع المهام والمسؤوليات على الافراد بما يتفق مع قدراتهم وامكاناتهم؛
- تحديد السلطات المناسبة لكل فرد بما يتفق مع مسؤولياته؛
- زيادة القدرات والمهارات اللازمة للتنفيذ من خلال عمليات التدريب المستمر سواء بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس او الاداريين.

✓ التقويم: تجدر الإشارة الى ان هذه العملية لا يقصد بها التقويم النهائي للحكم على نجاح وجودة التغيير الذي تم إنجازه، ولكن تصاحب هذه العملية كل مراحل العمل السابقة سواء التمهيد او التنفيذ، وذلك للاستفادة من التقويم المستمر في ترشيد عمليات إدارة الجودة في المرات الاتية، ومن أبرز الممارسات التي تتضمنها عملية التقويم ما يلي:

- المراقبة المستمرة للأداء من مرحلة التمهيد حتى نهاية مرحلة التنفيذ؛
- مقارنة الأداء بمعايير الجودة التي تم تحديدها في مرحلة التمهيد؛
- تقييم أداء العاملين ووضع رتب لأدائهم؛
- إعادة توجيه العمل نحو المتطلبات الجديدة للعميل وتحديد الانحرافات عن الهدف الموضوع، وتقديم ما يلزم لتصحيحها والتحسين المستمر؛
- المراجعة المستمرة للجودة للتأكد من مدى فاعلية النظام المستخدم، ومدى مناسبته لطبيعة العمل بالجامعة.

من خلال ما سبق ذكره وكتابات الكثير من الباحثين حول مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة نستنتج انه ليس هناك أسلوب واحد متفق عليه لتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة من قبل جميع الباحثين والمهتمين بهذا الموضوع، ولكن يمكن القول بأنّ هناك مجموعة من الخطوات العامة التي يمكن للإدارة إتباعها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أي منظمة لإحداث التغيير المرجو من تبني إدارة الجودة الشاملة. كما يمكن لكل جامعة تصميم نموذجها الخاص وفقا لظروفها الخاصة. وانّه يمكن ادخال إدارة الجودة الشاملة في الوحدات الفردية للجامعة كالكلية، دون إدخالها في كل الجامعة. ولكن ادخال إدارة الجودة الشاملة في وحدة فردية للجامعة لا يعتبر الّا خطوة لتطوير كل الجامعة في ظل إدارة الجودة الشاملة.

2/ معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

على الرغم من تلك الدواعي التي تتطلب تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وعلى الرغم من كثرة المزايا التي يحققها تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات عمومية كانت او خاصة، الّا أنّ هناك مجموعة من المعوقات تتسبب في فشل تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ومن أبرزها ما يلي:[1]

- ✓ تعجل الحصول على نتائج تطبيق إدارة الجودة الشاملة؛
- ✓ تقليد ومحاكاة تجارب المنظمات الأخرى؛
- ✓ الاعتقاد بان التكنولوجيا اهم من البشر؛
- ✓ البدء في تطبيق ادرة الجودة الشاملة قبل تهيئة المناخ الملائم للتطبيق؛
- ✓ الاعتقاد بان التدريب هو كل المطلوب لتطبيق إدارة الجودة الشاملة؛
- ✓ الفشل في توفير معلومات عن الإنجازات المحققة، لان إعلانها يزيد من الالتزام ويدفع الى مزيد من الإنجاز؛
- ✓ محاولة حل أكثر من مشكلة في وقت واحد، خاصة وان المشكلات الإدارية التي تراكمت عبر سنوات عديدة يصعب حلها في الحال؛
- ✓ تناقض التصريحات مع الأفعال؛
- ✓ الفشل في الاتصالات بين العاملين والمستفيدين.

وقد أشار كل من محمد عوض الترتوري واغادير عرفات جويحان إلى الأسباب التي أدت إلى تأخر تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية، وتعثره عند محاولة تطبيقه الى مجموعة من الأسباب، وهي:[2]

- ✓ تقادم الهياكل الإدارية والتشبث بقيم إدارية وثقافة تنظيمية يصعب الانفكاك منها؛
- ✓ تغليب النظام على إعمال الفكر، أي التطبيق المتطرف للنظم والقواعد والاجراءات؛
- ✓ ترسيخ الاعتماد على المركزية، وصورية التفويض، أي الاعتماد على الفرد وإضعاف دور مجموعات العمل والمجالس؛
- ✓ هيمنة القطاع الإداري على القطاع الأكاديمي؛
- ✓ ضعف كفاءة الإداريين وبعض القيادات الأكاديمية؛
- ✓ عدم الرغبة في التغيير؛ بل الخوف من التغيير والبطء في اتخاذ القرارات؛
- ✓ التعليم المعتمد على التلقين والاستظهار بدلاً من التحليل والاستنتاج والابتكار؛
- ✓ انحصار البحث العلمي لغرض الترقية والتأليف لغرض الكسب المادي؛

(1) انظر المرجع خاشقجي هاني يوسف، رقم [184]، ص57-58.

(2) انظر المرجع محمد عوض الترتوري واخرون، رقم [166]، ص145.

- ✓ خدمة المجتمع لبناء علاقات وتحسين الصورة الإعلامية للمؤسسة، لا لسد فراغ فعلي لاحتياجات المجتمع؛
- ✓ نقص الموارد، فبرامج ادارة الجودة الشاملة لا تتحقق نتائجها بمجرد التمني او بالتخطيط على الورق.

ويشير سعيد بن علي العضاضي إلى أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي على أنّها:[1]

- ✓ ضعف إدراك مفهوم التعلم مدى الحياة؛
- ✓ ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية؛
- ✓ ضعف إمكانيات المكتبات؛
- ✓ زيادة العبء التدريسي.

كما أشار خليل الرفاعي واخرون -نقلا عن آل داوود- الى أنّ المعوقات العامة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يمكن اختصارها في النقاط التالية:[2]

- ✓ عدم التزام الإدارة العليا؛
- ✓ التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة وليس على النظام ككل؛
- ✓ عدم الحصول على مشاركة جميع العاملين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة؛
- ✓ عدم انتقال التدريب إلى مرحلة التطبيق؛
- ✓ تبني طرق وأساليب لإدارة الجودة الشاملة لا تتوافق مع خصوصية المؤسسة؛
- ✓ مقاومة التغيير من بعض المديرين وبعض العاملين؛
- ✓ توقع نتائج فورية.

ويمكن التعليق على هذه الأخيرة-المعوقات السابقة الذكر-على النحو الاتي:[3]

- ✓ يتجلى التزام الإدارة العليا بتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في تعلمها أولا خطوات تطبيق برنامج هذه الفلسفة ثم تُوجد هيكلا تنظيميا ونظام مكافآت يدعم هذا البرنامج، ومن ثم يكون لديها الرغبة في تكريس المصادر والجهود اللازمة لتطبيق هذا البرنامج؛
- ✓ لا يوجد أسلوب واحد يضمن تطبيقه تحقيق الجودة العالية، بل يجب النظر الى إدارة الجودة الشاملة على انها نظام متكامل من الأجزاء المختلفة المترابطة معا، وعلى ان تحسين الجودة هو عملية وليس أسلوبا فقط؛

---

(1) انظر المرجع سعيد بن على العضاضي، رقم [185]، ص67.

(2) انظر المرجع خليل الرفاعي واخرون، رقم [186]، ص86.

(3) انظر المرجع محمد عوض الترتوري واخرون، رقم [166]، ص49-50.

- ✓ فمن الضروري لإنجاح هذا البرنامج مشاركة كافة افراد المؤسسة والتزامهم المستمر ومسئوليتهم تجاهه؛
- ✓ بعض المؤسسات تحصل على التزام الإدارة والموظفين نحو برنامج إدارة الجودة الشاملة وتقوم بتدريب هؤلاء الموظفين على البرنامج، وتعتقد ان ما يلي ذلك يحدث من جانبها فقط، بينما تكون الخطوة اللاحقة مهمة جدا وهو تحويل هذا التدريب الى حيز الواقع، مثل إيجاد مشاريع تحسين الجودة ونظام الاقتراحات؛
- ✓ عندما تقوم المؤسسة باستعمال أساليب غير مناسبة بمعنى قد لا تتوافق مع موظفيها او عملياتها لا يؤدي ذلك الى فشل هذا الأسلوب فحسب، ولكن يؤدي الى زعزعة الثقة بنظام إدارة الجودة الشاملة كله؛
- ✓ ان مقاومة التغيير سواء كانت من الإدارة او من الموظفين هي امر حاصل لأن برامج تحسين الجودة تستدعي تغييرا تاما في ثقافة وطرق العمل في المؤسسة. كذلك تخوف بعض الموظفين في المؤسسة من تحمل المسؤولية والالتزام بمعايير تعتبر جديدة بالنسبة إليهم؛
- ✓ [ظهور نتائج هامة وملموسة من تطبيق ادارة الجودة الشاملة قد يستغرق فترات طويلة حتى ولو تم انجاز كل مرحلة من مراحل تطبيقها في حيزها الزمني وبكفاءة. ان تعجل النتائج قد يتسبب في انتشار اعتقاد عدم وجود جدوى من بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة وبالتالي ينقص او يختفي الالتزام والاستمرارية بتطبيقها لهذا البرنامج. فيفشل تطبيق إدارة الجودة الشاملة قبل ان يبدا بإعطاء النجاحات الحقيقية المرجو من تطبيقها].

يؤكد الباحث بريجهام (Brigham, S.E) أن الدراسات التي خلصت الى فشل إدارة الجودة الشاملة في القطاع الاعمال لا قيمة لها. وان عدم الوصول الى النتائج المرجوة من إدارة الجودة الشاملة، تعود الى الفشل في تطبيقها. وانه هناك مجموعة من الأخطاء الممكن حصولها، والتي تؤدي بدورها الى فشل تطبيق ادارة الجودة الشاملة. كما يخلص الى أنّه في مجال التعليم العالي نجاح إدارة الجودة الشاملة على المدى الطويل يعتمد على الدروس المستفادة من إدارة الجودة الشاملة في الصناعة[1].

(1) انظر المرجع Patanjali Mishra واخرون، رقم[178]، ص7.

اما فيما يخص المعوقات الرئيسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة وكل مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر كل من باتانجالي ميشرا وأشا باندي(Patanjali Mishra& Asha Pandey)، فهي:[1]

- ✓ التفسير الخاطئ لفلسفة إدارة الجودة الشاملة: في التعليم العالي تحقيق درجات عالية كمقياس للنجاح في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة هو سوء فهم كبير لمبادئ إدارة الجودة الشاملة. لذا فإنّ أول عقبة رئيسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم هو التفسير الخاطئ لفلسفة إدارة الجودة الشاملة. وأنّ عدم وجود فهم العمليات التي تختلف في التعليم مقارنة مع الصناعة، يمكن أن يكون بسبب نقص المعرفة اللازمة حول إدارة الجودة الشاملة؛
- ✓ عوز إدارة الجودة الشاملة لقيادة مناسبة وملائمة لتطبيقها: يعتبر هذا العائق حاجز مشترك لكل من الصناعة والتعليم في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة. فينبغي أن تكون القيادة قادرة على وضع رؤية مؤسسية قابلة للتنفيذ، وتكون على استعداد للشروع في التغيير، وتوفر الموارد اللازمة وتوجيهها نحو تحقيق الرؤية. إنّ الإدارة العليا ترغب في النتائج التي تحققها إدارة الجودة الشاملة، ولكن قد تكون غير مخلصة في مساندتها لتحقيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة. إنّ إدارة الجودة الشاملة يجب أن تمثل استراتيجية بالنسبة للإدارة العليا ويجب في تنفيذها ان تكون الإدارة العليا واضحة وصريحة لتحقيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة؛
- ✓ الدور المحوري الذي تلعبه الإدارة الوسطى في قيادة قوة الدفع لتحسين الجودة قد لا يكون مفهوما بشكل واضح: إنّ الإدارة الوسطى قد تشكك في الجدوى من إدارة الجودة الشاملة وهل تستحق كل الجهد المبذول في تحقيقها. وينشأ عن هذه الفكرة ان مديري الإدارة الوسطى قد لا يسمحون للموظفين بتحمل المسؤولية. في التعليم العالي، هناك حاجة لإعادة تعريف العمل الجماعي في سبيل إشراك وتمكين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتنفيذ سياسات الجودة. من ناحية أخرى، حتى لو كانت خطة إدارة الجودة الشاملة هي الموجه للموظفين، قد يكون مدراء الإدارة الوسطى قليلي الصبر لانتظار نتائج الجهود المبذولة في إطار إدارة الجودة الشاملة. ان تعجل نتائج التطبيق أكثر وضوحا في سيناريو التعليم العالي من الصناعة نظرا لتعقد العمليات الأكاديمية المعنية، فالنتائج المرجوة من إدارة الجودة الشاملة في ظل تعقد العمليات الاكاديمية تستغرق وقتا طويلا للحصول عليها من قبل الإدارة؛

(1) انظر المرجع Patanjali Mishra واخرون، رقم[178]، ص7-9.

✓ مقاومة الموظفين للتغيير: في حالة التعليم العالي، فإن معظم العاملين فيه هم في الغالب من المهنيين الذين من خلال التقاليد السائدة في هذا المجال-التعليم العالي-يتوقعون الاستقلالية والحرية الأكاديمية.

وفي ظل هذا السياق فان أعضاء هيئة التدريس لا يحبذون في معظم الحالات أن يطلب منهم إعادة النظر في أساليب تدريسهم. كما انّهم أكثر اخلاصا للتدريس من إدارة الجودة الشاملة. وعلاوة على ذلك، بل هو الاعتقاد الشائع بأن إدارة الجودة الشاملة تضيف طبقات البيروقراطية غير اللازمة وهي ليست النطاق المفضل بين الأكاديميين. وبالتالي فإنه قد لا يكون من الممكن بالنسبة لهيئة التدريس اعتماد مبادئ إدارة الجودة الشاملة في فترة قصيرة من الزمن نتيجة مقاومة التغيير الحاصلة في ظل مبدا الاستقلالية والحرية الاكاديمية؛

✓ سوء تصميم المناهج الدراسية والكثير من توثيق العمليات: يمكن أنّ سوء تصميم المناهج الدراسية يؤدي إلى فشل المساعي نحو تحقيق الجودة. في التعليم العالي، يمكن أن يكون هناك أنظمة أكاديمية غير مناسبة والإجراءات التي تكون بمثابة عنق الزجاجة في حين فرض التغييرات في المناهج الدراسية. وعلاوة على ذلك، مع إدارة الجودة الشاملة، يمكن أن يكون هناك الكثير من توثيق العمليات التي تستهلك الوقت والجهد؛

✓ نقص الأموال والموارد الكافية: إدارة الجودة الشاملة تتطلب نقلة نوعية في عقلية المنظمة بأكملها. ويمكن تحقيق ذلك من خلال منهجية واستراتيجية لتدريب جميع الموظفين. والجامعة وجميع مؤسسات التعليم العالي هي منظمات تعليمية قد لا يكون لديها الخبرات المطلوبة لتدريب الموظفين، وقد تستعين من اجل التدريب بمستشارين خارجيين، خاصة إذا ما اخذ بعين الاعتبار الحرص على ان تتناسب فلسفة إدارة الجودة الشاملة مع متطلبات التعليم. وبالتالي فإدارة الجودة الشاملة تقتضي تحمل تكلفة وجهد ووقت معتبرين. بما أنّ المؤسسات التعليمية تتلقى في الغالب الأموال التي تحتاجها من الحكومة، يمكن بحجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة ان تكون مبالغة في التكاليف. مع هذه الاعتبارات المالية والموارد الهائلة المبالغ فيها يمكن لإدارة الجودة الشاملة الّا تحقق الفوائد المتوقعة ضمن إطار زمني محدد؛

✓ في قطاع الصناعة، فمن السهل القياس ومراقبة وتحسين خصائص المنتج بالمقارنة مع الوضع في مجال التعليم العالي: في التعليم العالي بالتأكيد ليس من السهل قياس العمليات الأكاديمية نظرا لمشاركة العديد من العوامل غير الملموسة. وبالتالي لا بد من تكييف النماذج المناسبة لقياس الجودة في التعليم العالي.

أمّا من وجهة نظر مارجريدا سارايفا (Margarida Saraiva) واخرون فإنّ معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تتمثل في:[1]

- ✓ النظرة السلبية لإدارة الجودة الشاملة والمرتبطة بالمصطلحات التي تستخدمها: بعض التربويين ينظرون لإدارة الجودة الشاملة على انّها فلسفة إدارية مكانها ليس مؤسسات التعليم العالي-خارج المكان، وخاصة لأنها تستخدم مصطلحات كالزبون؛
- ✓ تعاقب وتغيير في الإدارة العليا: تعاقب الإدارة العليا يمكن ان يمثل عائقا أمام تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وليس فقط لأن الإدارة الجديدة تأخذ بعض الوقت للتكيف مع المؤسسة، ولكن أيضا لأن الإدارة الجديدة قد لا تكون بحماسة الإدارة السابقة فيما يتعلق بإدارة الجودة الشاملة. إن كل هذه الحقائق تكون قادرة على التأثير على التزام باقي أعضاء المؤسسة، لأنهم سيسألون أنفسهم إذا كانت الإدارة الحالية ستبقى في المؤسسة ما يكفي من الوقت لاستكمال تنفيذ إدارة الجودة الشاملة، أو إذا كانوا يضيعون وقتهم وجهودهم عن شيء سيتم تجاهله في وقت لاحق؛
- ✓ طبيعة نظام المكافأة والاعتراف والتقدير المعمول به في مؤسسات التعليم العالي: التقدم في المهنة التربوية ومعظم الحوافز ترتبط في معظمها بالوقت المخصص للبحث بدلا من ان ترتبط بالوقت المخصص للتدريس. ["كما ان ثقافة المنظمة السائدة في الجامعات ترعى وتشجع وتكافئ الإنجازات الفردية أكثر بكثير من رعاية وتشجيع ومكافأة الإنجازات الجماعية والتنظيمية"[2]]؛
- ✓ هيكل مؤسسات التعليم العالي لا يسمح بالتقدم في تطبيق إدارة الجودة الشاملة: هيكل مؤسسات التعليم العالي لا يسمح بالتقدم في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ويقصد بذلك وجود مستويات عالية من البيروقراطية ومقاومة الناس للتغيرات في النظام؛
- ✓ ضيق وقت الإدارة العليا؛
- ✓ عدم توفر الوقت الكافي والتدريب والأموال؛
- ✓ عموما افتقار مؤسسات التعليم العالي لرؤية مؤسسية مقبولة وعلى نطاق واسع؛
- ✓ احجام في تفويض السلطة؛
- ✓ مقاومة في كل من العمل في فرق والتغيير؛
- ✓ مخاوف المعلمين أن هذه التغييرات قد تضعف مستقبلهم الوظيفي.

(1) انظر المرجع Margarida Saraiva واخرون، رقم[187]، ص4-5.

(2) انظر المرجع عيسى يوسف قدادة، رقم [188]، ص8.

خامسا/ الفرق بين إدارة الجودة الشاملة وكل من الإدارة التقليدية ونظام الجودة العالمي ISO 9000

يمكن ان نتبين بشكل أفضل ماهية إدارة الجودة الشاملة من خلال التعرض لـ:

- ✓ الفرق بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة التقليدية؛
- ✓ إدارة الجودة الشاملة ونظام الجودة العالمي ISO 9000.

1/ الفرق بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة التقليدية

ان إدارة الجودة الشاملة قد خطت خطوات بعيدة عن الإدارة التقليدية الأكثر شيوعا في الممارسات الإدارية بالمنظمات. ولعل المقارنة بينهما تبين الفارق الواسع بينهما، كما يوضحه الجدول رقم(1-2).

الجدول رقم(1-2): أبرز الفروق بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة في المنظمات

مجال المقارنة	الإدارة التقليدية	إدارة الجودة الشاملة
الهيكل التنظيمي	هرمي ورأسي يتصف بالجمود.	مسطح، مرن واقل تعقيدًا، أفقي شبكي.
القيادة الادارية	سلطوية وبيروقراطية.	بالمشاركة والديموقراطية.
أسلوب العمل	فردي.	جماعي، تعاوني.
اصدار القرارات وحل المشاكل	- المركزية في إصدار القرارات والأوامر؛ - مبني على معرفة الناس في قمة الهرم.	- غير مركزي مبني على الشورى والإجماع؛ - مبني على البيانات والإجراءات العلمية؛ - التأكيد على تفويض السلطة.
السياسات والاجراءات	الجمود والثبات.	المرونة والقدرة الفائقة على التغيير.
طبيعة الاهداف	التركيز على الكم في تحقيق الأهداف.	التركيز على الكيف والكم في تحقيق الأهداف.
هدف الرقابة واسلوبها	تتبع الأخطاء والعقاب، واتباع أسلوب رد الفعل Reactive والتفتيش Inspection (بعدية).	البحث عن الأخطاء التي تعيق التحسين المستمر وإيجاد الحلول لها، واتباع أسلوب الفعل Proactive لكشف المشكلات ومنعها قبل حدوثها Prevention، وبالتالي فهي تتبع أسلوب رقابة متزامن ومرحلي وبعدي، وتنمية الرقابة الذاتية.
علاقات الرئيس بالمرؤوسين	- الشك وعدم الثقة في العاملين؛	يحكمها الاعتماد المتبادل والثقة والالتزام من الجانبين.

	- يحكمها التواكل والسيطرة.	
علاقات المرؤوسين بالرئيس	- الشك؛ - نظرة المراقب بناءا على الصلاحيات	يحكمها الاعتماد المتبادل والثقة والالتزام من الجانبين.
التخطيط	الاهتمام بالتخطيط قصير المدى.	تكامل وتوازن بين المدى القصير والطويل.
عدد المستويات الادارية	زيادة عدد المستويات الإدارية.	تقليص عدد المستويات الإدارية.
مقاومة التغيير	التمسك بالواقع خوفاً من التغيير.	الحث على الابتكار والإبداع والتجديد.
الحوافز	نظام الحوافز ثابت ومادي (الفرد رجل اقتصادي).	نظام الحوافز متغير ومتطور، وهو مادي ومعنوي في ان واحد.
مسؤولية الجودة	الجودة مسئولية إدارة أو جهة معينة.	الجودة مسئولية الجميع.
جهود التطوير والتحسين	عند الحاجة والضرورة.	تحسين مستمر.
معايير الاداء	قياس الأداء على أساس معايير ثابتة.	تعديل معايير الأداء من حين لآخر وتحسينها.
الإنتاجية والجودة	هدفان متضاربان لا يمكن تحقيقهما في ان واحد.	تحسين الجودة يؤدي لزيادة الإنتاجية.
تصميم المنتجات والخدمات	المنتجات والخدمات يتم تحديدها وتصميمها من قبل الإدارات المختصة وفقا لمعرفة الخبراء.	المنتجات والخدمات يتم تحديدها وتصميمها من قبل فرق عمل مُمكنة، وفقا لمعلومات وبيانات تم جمعها من عملاء الداخل والخارج.
النظرة لعناصر العمل والتدريب	عناصر كلفة.	عناصر استثمار.
العميل	خارجي فقط.	داخلي وخارجي.
الموردون	خصوم.	خير معين.

المصدر/ من اعداد الطالبة بالاعتماد على: انظر المرجع سالم محمد القحطاني، رقم [189]، ص6-8. وانظر المرجع عمر وصفي عقيلي، رقم [155]، ص 57-58. وانظر المرجع سوسن شاكر مجيد واخرون، رقم [5]، ص46-47.

2/ إدارة الجودة الشاملة ونظام الجودة العالمي ISO 9000

ارتأينا انّه قبل التطرق الى الفرق بين إدارة الجودة الشاملة ونظام الجودة العالمي ISO 9000، ان نتعرض أولا لنظام الجودة العالمي ISO 9000.

2-1/ نظام الجودة العالمي ISO 9000

المنظمة الدولية للمعايرة وتوحيد المقاييس International Organization for Standardization جاء اختصار اسمها ISO من الكلمة اليونانية ISOS والتي تعني Equal التساوي[1]او التماثل او التطابق.

اما عن فكرة انشائها فقد "تم عقد لقاء عام 1946 بين وفود 25 دولة في لندن واتفقوا على إقامة منظمة دولية عرفت بالأيزو واختيرت مدينة جنيف مقرا لها وباشرت المنظمة عملها فعلا بتاريخ 1947/02/23 بإصدار جملة مواصفات موحدة عممت على دول الأعضاء في المنظمة. وهي منظمة غير حكومية وليست عضوا في الأمم المتحدة .....

..... وتقوم منظمة الايزوISO بمهمة تطوير المواصفات في كافة المجالات [وتوحيدها]باستثناء المواصفات الفنية للمنتجات الخاصة بالصناعات الكهربائية والهندسية الإليكترونية التي هي من مسؤولية منظمة أخرى تأسست عام 1906 وهي اللجنة العالمية للإليكترونيات التقنية (EIC)"[2].

ومن المواصفات التي أصدرتها المنظمة سلسلة ISO 9000 وتتناول هذه الاخيرة مختلف جوانب إدارة الجودة، وتحتوي على بعض أشهر معايير الايزو. وهذه المعايير تمد الشركات والمنظمات التي ترغب في التأكد من أن منتجاتها وخدماتها تلبي باستمرار حاجات ومتطلبات العملاء وكذلك الى تحسين الجودة باستمرار، بالإرشاد والأدوات اللازمة [3].

أصدرت المنظمة سلسلة ISO 9000 في سنة 1987م، على ان يعاد النظر بها دوريا استجابة لما يسفر عنه تطبيقها تواكبا مع تغيير حاجات وتوقعات المستفيدين منها عبر العالم من العملاء.

---

(1) انظر المرجع سوسن شاكر مجيد واخرون، رقم [5]، ص139.

(2) انظر المرجع عبد اللطيف عامر واخرون، رقم [190]، ص3.

(3) انظر المرجع International Organization for Standardization، رقم [191].

ومعايير اخر تعديل –اصدار سنة 2015م-لسلسلة الايزو 9000 تشتمل على:[1]

- ✓ ISO 9001:2015

حدّد ووضع متطلبات نظام إدارة الجودة؛

- ✓ ISO 9000:2015

يشتمل على المفاهيم الأساسية والأساليب؛

- ✓ ISO 9004:2009

يركز على كيفية جعل نظام إدارة الجودة أكثر كفاءة وفاعلية؛

- ✓ ISO 19011:2011

يحدد التوجيهات بشأن المراجعة الداخلية والخارجية (internal and external audits) لنظم إدارة الجودة.

اذن "يرمز الرمز 9000 الى سلسلة المواصفات المكتوبة التي تختص بإدارة الجودة في الصناعة والخدمات، كما تهيئ المعلومات الاساسية لتحويل سياسة توكيد الجودة الى الواقع الإنتاجي العملي.

هذا ويتضمن التطابق او التوافق مع الايزو الاتي:

- ✓ تحديد عمليات التشغيل تحديدا دقيقا وكذلك العلاقات فيما بينها؛
- ✓ توثيق العمليات بكفاءة عالية؛
- ✓ تنفيذ العمليات طبقا للإجراءات الموثقة؛
- ✓ تسجيل وفحص وتتبع الإجراءات التصحيحية؛
- ✓ مراجعة العمليات بصفة دورية للتأكد من مدى التطابق"[2].

2-2/ الفرق بين إدارة الجودة الشاملة ونظام الجودة العالمي ISO 9000

ولأن إدارة الجودة الشاملة هي إدارة للجودة من منظور شامل، وISO 9000 يمثل نظاما أيضا لإدارة الجودة يقوم على مواصفات موثقة، فإنّ اغلب الباحثين فيهما ينظران الى العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة وISO 9000 على انها علاقة تكامل وانسجام[3].

(1) انظر المرجع International Organization for Standardization، رقم [191].

(2) انظر المرجع نواف محمد البادي، رقم [7]، ص180.

(3) انظر المرجع يوسف حجيم الطائي واخرون، رقم [130]، ص353-354.

من خلال نظرة الباحثين الى العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة و ISO 9000 على انها علاقة تكامل وانسجام، قد يتبادر الى الذهن أنّ أنظمة إدارة الجودة ISO 9000 وفلسفة إدارة الجودة الشاملة وجهان لعملة واحدة، لكن الحقيقة ISO 9000 لا تعني إدارة الجودة الشاملة، للأسباب الاتية:[1]

- ✓ يعتمد ISO 9000 على المقاييس ويهمل العنصر البشري؛
- ✓ يحدد ISO 9000 الأنظمة دون ذكر شيء عن كيفية التنفيذ؛
- ✓ لا يتطلب ISO 9000 أي ضمانات عن جودة المنتوج النهائي؛
- ✓ تحوّل ISO 9000 مسؤولية ضمان الجودة على واضع المواصفة.

ويمكن القول أنّ الفرق بين إدارة الجودة الشاملة ونظام الجودة العالمي لسلسلة ISO 9000 يكمن في:

- ✓ "يتضمن نظام الجودة العالمي -سلسلة الأيزو 9000-إطارا عاما يشمل معايير دولية للجودة متفق عليها بمعنى أن هذا النظام يسعى إلى توفير مستوى جودة ذو طابع عمومي عالمي وليس خاصا بمنظمة معينة. أمّا إدارة الجودة الشاملة فهي نهج إداري وفلسفة تنظيمية عامة وشاملة تتبنى عدة أنظمة متكاملة في كافة مجالات العمل داخل المنظمة. إلى جانب ذلك، إنه على الرغم من وجود مضامين ومرتكزات وأسس ذات طابع عام لإدارة الجودة الشاملة إلا أن تطبيقها من حيث مداه يختلف من منظمة لأخرى، بمعنى أن لكل منها نموذج خاص بها يختلف عن نماذج المنظمات الأخرى في حين أن جميع المنظمات التي حازت على شهادة الأيزو تطبق نفس القواعد، التي تتصف بالعمومية وليس بالخصوصية كما هو الحال في إدارة الجودة الشاملة"[2]؛
- ✓ يمكن للمنظمة أن تحصل على ISO دون أن يكتمل لديها منهجية إدارة الجودة الشاملة، ذلك ان إدارة الجودة الشاملة كنهج اداري وفلسفي اعم واشمل من سلسلة الأيزو 9000. وهنا قد يبرز السؤال هل لـ ISO 9000 تأثيرا على التنفيذ الناجح لـ TQM؟ والجواب وفق عواطف إبراهيم الحداد، نعم، يقود اعتماد ISO 9000 الى التنفيذ الناجح لإدارة الجودة الشاملة[3]، ويرجع ذلك لمجموعة من الأسباب نذكرها في الاتي:[4]

- تكمل ISO 9000 تركيز TQM على العنصر البشري؛

(1) انظر المرجع عواطف إبراهيم الحداد، رقم [153]، ص171.

(2) انظر المرجع احمد عبد الله الرشيدي، رقم [192]، ص75.

(3) انظر المرجع عواطف إبراهيم الحداد، رقم [153]، ص171.

(4) انظر المرجع عواطف إبراهيم الحداد، رقم [153]، ص171.

- يسهم استخدام ISO 9000 في تحديد متطلبات الجودة في الشركات التي تستخدمه؛
- يترجم ISO 9000 مفاهيم الجودة الى اهداف ممكنة التحقيق؛
- يوفر ISO 9000 فرصة لخلق أنظمة الجودة وتحسينها؛
- يساعد ISO 9000 على نشر رسالة الجودة في عموم الشركة.

✓ ان إدارة الجودة الشاملة تشتمل بين طياتها مواصفات الايزو، فهي اكثر شمولا من ISO 9000، كما ان إدارة الجودة الشاملة تعنى بشكل كبير باخلاقيات واجواء العمل وبمفاهيم العمل الجماعي، فهي عبارة عن فلسفة وتوجه فكري، بينما تركز شهادة الايزو على مواصفات مختلفة وعلى مدى الالتزام بتطبيقها وتوثيق لإجراءات تحقيقها[1]، فهي اذن خطوة نحو إدارة الجودة الشاملة وليست بديلا عنها؛

✓ "جميع المنظمات التي حازت على شهادة ISO خاضعة إلى مراجعات وتفتيش دوري من قبل المنظمة العالمية للمعايرة، للتأكد من استمرارية تطبيق معايير الجودة التي على أساسها منحتها شهادتها، كما أنها ملزمة بإجراء تعديلات كلما قامت هذه المنظمة العالمية بتغيير معاييرها، أما المنظمات التي تطبق إدارة الجودة الشاملة ... ، فنموذجها عن إدارة الجودة الشاملة خاص بها ولها حرية التصرف؛

✓ شهادة الايزو مهمة للشركات الصغيرة التي تريد دخول السوق العالمي أو الإقليمي أما المنظمات الكبيرة العالمية فقد تخطت هذه المرحلة وأصبحت تسعى للتعامل مع العملاء مباشرة في ظل المنافسة القوية المحلية والعالمية"[2]؛

✓ "تهدف المؤسسات التي حازت على شهادة الايزو الى التعامل غير المباشر مع العميل من خلال تطبيق المعايير الدولية للجودة في سلعها وخدماتها، في حين ان المؤسسات التي تطبق إدارة الجودة الشاملة تهدف الى التعامل المباشر مع العملاء، وذلك من خلال الدراسة الميدانية لحاجاتهم ورغباتهم والعمل على توفيرها"[3].

وفق H.Stamatis إنّ الفروق الموجودة بين إدارة الجودة الشاملة وISO 9000 ذات أهمية كبيرة، لكونها تتعلق بجوانب مختلفة، تتمثل في: النجاح، العملية، المسؤولية، المرونة. والجدول رقم(2-2) يوضح هذه الفروق.

(1) انظر المرجع خنشور جمال واخرون، رقم [193]، ص317.

(2) انظر المرجع احمد عبد الله الرشيدي، رقم [192]، ص76.

(3) انظر المرجع خنشور جمال واخرون، رقم [193]، ص317.

الجدول رقم (2-2): أوجه الاختلاف بين إدارة الجودة الشاملة و ISO 9000

جوانب الاختلاف	TQM	ISO 9000
النجاح	اشباع وارضاء العميل كقياس للنجاح	تستعمل التوثيق والتسجيل (registration) كقياس للنجاح
العملية	تؤكد إدارة الجودة الشاملة على تحسين العمليات	تؤكد على مراقبة العمليات والتكرار
المسؤولية	إدارة الجودة الشاملة تؤكد على العمل الجماعي والمشاركة في تنفيذ نظم الجودة	يشير الدليل التوجيهي للايزو إلى أن مسؤولية الجودة يجب أن تسند إلى الأفراد
المرونة	فلسفة إدارة الجودة الشاملة تتسم بإزالة الحواجز، لتسمح للتغييرات الواجب اجراؤها بغية تحسين الجودة أن تتم بسرعة.	تنص وتشترط الهيكل والمراقبة والتقيد بالإجراءات، وكنتيجة لذلك تتقيد حرية المنظمة في التغيير والتكيف.

المصدر/ من اعداد الطالبة بالاعتماد على: انظر المرجع H.Stamatis، رقم [194]، ص180.

خاتمة الفصل الثاني

على الرغم من وجود العديد من المحاولات لتعريف مفهوم إدارة الجودة الشاملة، فإننا لا نجد لها تعريفا وحدويا، وهذا لأّن لكل شخص رأيه الخاص به والزاوية التي ينظر بها لهذا المفهوم، ومن هنا تعددت التعاريف واختلفت الزوايا التي تناولت هذا المفهوم.

ان مصطلح إدارة الجودة الشاملة ظهر اول ما ظهر في المؤسسات الصناعية، وان التوسع الذي عرفه انتقل به الى اكتساح قطاعات أخرى كقطاع الخدمات والتربية والتعليم. كما ان الاختلاف بين الجامعة وقطاعي الصناعة والتجارة، لا ينقص من قيمة استخدام إدارة الجودة الشاملة في الجامعة، بحجة أنّ إدارة الجودة الشاملة هي مصطلح يرجع في اصوله الى الصناعة والتجارة.

بل أنّ المسؤوليات المناطة للجامعة –خاصة في ظل التجديد والتحديث بسبب تعدد المؤثرات وتنوعها، وقضايا التأصيل والاصالة مع قضايا العولمة والمعاصرة-يفرض عليها الاخذ بإدارة الجودة الشاملة. لأن هذه الأخيرة تجعل الجودة الشاملة هي الطريقة لأداء الاعمال اليومية-لكون إدارة الجودة الشاملة رحلة طويلة وليست مرحلة وصول-بالجامعة، وبالتالي مواجهة مطالب وحاجات المستفيدين اليوم وغدا، ولتحقيق أهدافها.

فإدارة الجودة الشاملة في الجامعة، فلسفة إدارية تأخذ شكل أسلوب اداري استراتيجي، تُؤَدى الاعمال وفقه بطريقة مختلفة، ووفق مجموعة من المبادئ تقوم أساسا على الشكل التعاوني لأداء المهام وتقاسم المسؤوليات وتحريك المواهب والقدرات لكل من العاملين والإدارة والطلبة لتعزيز التحسين المستمر في جميع جوانب الجامعة من مدخلات وعمليات ومخرجات وتخفيض سوء استخدام الموارد وتلبية حاجات ومتطلبات المستفيدين.

الفصل الثالث: مقترح لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة اعتمادا على الفلسفات الرئيسية لإدارة الجودة الشاملة

أولا/ الرواد الأمريكان الذين نقلوا الجودة إلى اليابان: ادوارد ديمينغ، جوزيف جوران، ارموند فيغنبوم

ثانيا/ رواد اليابان: ايشيكاوا، تاقوشي

ثالثا/الرواد الغربيون: والتر شيوارت، فيليب كروسبي، بيتر سنج

رابعا/ مقترح لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة

تمهيد الفصل الثالث

يؤكد كل من أنجيل ر. مارتينيز لورينتي وفرانك ديوهيرست وباري ج. دايل انّه: على الرغم من نشر تعريف دولي لإدارة الجودة الشاملة في معاييرالأيزو، إلّا أنّه من الجلي أن الكتّاب والباحثين لا يلتزمون بهذا التعريف ويستعيضون عنه بتعريفاتهم الخاصة والفريدة ممّا زاد مسألة تعريفه وفهمه تعقيدا. لكن على الرغم من تشعّب وجهات النظر حول تعريف مصطلح إدارة الجودة الشاملة، إلّا أنّ التعريفات المختلفة تشتمل على بعض المبادئ المشتركة (كدعم الإدارة العليا، والعلاقات مع الزبائن والمزوِّدين، وانخراط الموظفين)[1].

قد تباينت رؤى الباحثين والكتاب في تحديد المبادئ التي تعتمد عليها فلسفة إدارة الجودة الشاملة الى درجة اختلافهم حتى في تسميتها. فمنهم من يَعرضُها على انّها مرتكزات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ومنهم من يعرضها على انّها متطلبات تطبيقها، ومنهم من يسميها عناصر إدارة الجودة الشاملة.

إذا كان هذا حال مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الصناعة فانّ حالها في المؤسسات التعليمية اشد تعقيدا، لذا محاولة منّا لفهم أفضل لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التربية والتعليم عموما والجامعة خصوصا، ولكي نستطيع التوصل الى فهم محدد ومعقول لما تعنيه تعريفات إدارة الجودة الشاملة فقد يكون من المناسب تقديم مسحا مركزا للفلسفات الرئيسية التي أدت الى ظهور مصطلح إدارة الجودة الشاملة، والمبادئ التي جاءت بها، ثم نحاول من فهمنا لهذه الفلسفات أن نقترح مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة، وذلك وفق المحاور التالية:

- أولا/ الرواد الأمريكان الذين نقلوا الجودة إلى اليابان: ادوارد ديمينغ، جوزيف جوران، ارموند فيغنبوم؛
- ثانيا/ رواد اليابان: ايشيكاوا، تاقوشي؛
- ثالثا/الرواد الغربيون: والتر شيوارت، فيليب كروسبي، بيتر سنج؛
- رابعا/ مقترح لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.

(1) انظر المرجع أنجيل ر. مارتينيز لورينتي واخرون، رقم [156]، ص3، بتصرف.

أولا/ الرواد الأمريكان الذين نقلوا الجودة إلى اليابان: ادوارد ديمينغ، جوزيف جوران، ارموند فيغنبوم

يعتبر كل من ادوارد ديمينغ وجوزيف جوران وارموند فيغنبوم، من الرواد الأوائل لفلسفة إدارة الجودة الشاملة في أمريكا الذين نقلوا الجودة إلى اليابان.

1/ فلسفة وليام ادوارد ديمينغ W. Edward Deming

تعرّف ديمينغ على والتر شيوارت عام 1927، ويعد هذا الأخير عاما ذو أهمية في حياه ديمينغ، لكون والتر شيوارت بمثابة أحد مصادر الإلهام الأساسية في حياه ديمينغ، ومن هنا بدأ ديمينغ في التحرك نحو تطبيق الأساليب الإحصائية في الإنتاج الصناعي والإدارة، حيث قادت فكرة أسباب التباين الخاص والعام Variance Analysis لشيوارت مباشرة إلى نظرية ديمينغ في الإدارة، فقد رأى ديمينغ إمكانية تطبيق هذه الأفكار ليس فقط في عمليات التصنيع ولكن أيضا في قيادة وإدارة هذه الشركات، وساهمت وجهة النظر الجوهرية المطروحة من طرفه في التأثير الهائل على علم الاقتصاد العالمي بعد عام 1950[1].

كما حرّر ديمينغ بعد عام 1950 سلسلة من المحاضرات التي ألقاها شيوارت في وزارة الزراعة بالولايات المتحدة الأمريكية تحت عنوان المنهج الإحصائي من زاوية مراقبة الجودة (Statistique Methods From The Viewpoint of Quality Control)، ثم قام بجمعها في كتاب نشر في عام 1939م. وقد تعلم ديمينغ كيفيه استثمار كل الوسائل والأساليب الممكنة لتسهيل الأفكار على الآخرين، وهذا كان أهم الدروس التي أتقنها ديمينغ على يد شيوا رت وأشار إليها في إحدى المقابلات الشخصية بقوله أنّه رغم كون شيوارت متميزا، إلا أنّ لديه قدرة خارقة على تصعيب الأمور. إضافة لذلك قام ديمينغ بتطوير تقنيات جمع العينات والتي استخدمت لأول مرة في تعداد الولايات المتحدة الأمريكية عام 1940. الى جانب كل هذا كان لديمينغ العديد من الكتب التي أثرت في العمل الإداري بمفاهيم حول الإدارة والجودة كان أخرها ما نشره قبل وفاته بعدة أشهر وتحديدا في عام 1993 تحت عنوان: علم الاقتصاد الجديد للصناعة والحكومة والتعليم؛ والذي ضم نظام المعرفة العميقة والنقاط الأربعة عشرة للإدارة، كما ضم أيضا العديد من معايير التحكم في الجودة والأداء [2].

(1) انظر المرجع رقم [195]، ص2.

(2) انظر المرجع رقم [195]، ص2.

واقرارًا من دوبينز لويد بأهمية فلسفة ديمينغ في الإدارة، يقول عن فلسفة ديمينغ بأنّه "أسلوب الإدارة الوحيد الذي نعتقد ان لديه أفضل الاحتمالات لتقديم نتائج اقتصادية واجتماعية واسعة المجال وطويلة المدى .....

..... فالموضوعات التي تسمى بالمعرفة العميقة والنقاط الأربع عشرة لا تجعل النبض يسرع، ومع ذلك، فنحن على ثقة بأنك ما لم تتعرف على هذه النواحي من فلسفة ديمينغ، فليس لديك امل في فهم كيف تحدث الأشياء، وما الذي يجعلها تحدث، او كيف يمكن ان تتحسن منظمتك"[1].

يقرّ ادوارد ديمينغ انّ نظام إنتاجه يمكن تطبيقه على المؤسسات الخدمية إضافة الى تطبيقه على منظمات التصنيع[2]. كما يرى ديمينغ "أن مسئولية الجودة تقع بالدرجة الأولى على عاتق الإدارة، فالجودة في جوهرها تعد ثمرة تصرفات الإدارة وقرارات الإدارة العليا وليست ثمرة تصرفات العاملين، لذلك يؤكد أنّ حوالي 85% من مشكلات الجودة تتحملها الإدارة لفشلها في إجراءات التخطيط وسياسات التشغيل والتأثير في العاملين، والنسبة الباقية 15% ترجع إلى أخطاء العاملين في التنفيذ الفعلي"[3].

ولفهم أفضل لفلسفة وليام ادوارد ديمينغ في إدارة الجودة الشاملة ارتأينا أن نتعرض للنقاط التالية:

- ✓ نظام المعرفة العميقة؛
- ✓ مبادئ ديمينغ الأربعة عشر؛
- ✓ عجلة ديمينغ (عجلة PDCA).

1-1/ نظام المعرفة العميقة The system of profound knowledge

يتكون نظام المعرفة العميقة عند ديمينغ من أربع مكونات، وهي:

- ✓ معرفة النظام knowledge of a system؛
- ✓ معرفة التباين knowledge of variation ؛
- ✓ نظرية المعرفة Theory of knowledge ؛
- ✓ معرفة علم النفس knowledge of psychology.

(1) انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]، ص16.

(2) انظر المرجع Ömer Faruk ÜNAL، رقم [173]، ص5.

(3) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم [10]، ص95.

1-1-1/ معرفة النظام knowledge of a system

"يُنصَح صنّاع القرار في المؤسسات والشركات بضرورة دراسة المؤسسة بالنظر إليها بوصفها منظومة متكاملة، لا مجموعة أقسام، فإن من الصعب فهم تلك المنظومة بمعزل عن النظرة التي ترى أنّ المؤسسة هي مجموعة أنظمة تتفاعل وتتواصل فيما بينها لتحقيق غاية أو هدف أسمى وموحَّد لدى جميع الأفراد ألا هو رسالة المؤسسة ورؤيتها ... هذا ما علّمه ديمينغ لليابانيين منذ أكثر من سبعين سنة!"[1].

ففي 1990م ادوارد ديمينغ كتب انّ ما أخذه إلى اليابان لم يكن تصدير الممارسة الأمريكية، وانّما أخذ إلى اليابان المعرفة العميقة بالنظام، وقام بتدريس الإدارة والمهندسين في الصناعة التحويلية في اليابان كنظام، وأنّ العالم الغربي لا يزال لا يفهم النظام والتحسين منه[2].

[إنّ عدم فهم النظام والتحسين منه يجعلنا] كالأشخاص الذين يستخدمون خرائط، وغالبا ما تضيع ليس بسبب أنّهم لا يعرفون أين هم ذاهبون ولكن لأنهم غير متأكدين أين هم[3].

وقد عرّف ديمينغ النظام على أنّه: شبكة من عناصر مترابطة، والتي تعمل معا في محاولة لتحقيق الهدف من النظام، ويجب أن يكون للأنظمة هدفا لأنه بدون هدف لا يوجد نظام[4].

"وقد قام ديمينغ بالتركيز على هذه النقطة كثيرا اثناء مساعدته لليابانيين، واستطاع أن يوصلها إليهم تماما ممّا كان له ابلغ الأثر بعد ذلك. فقد تمكن ديمينغ ان يقنع اليابانيين انّ النظام هو اليابان وهذا هو السر الذي ساعد على دفع اليابان لأن تكون قوة اقتصادية عظمى، ولكن لنأتي للسؤال الهام؛ اليابان كانت النظام فما هو الهدف؟ وقد أجاب ديمينغ على السؤال بأنّ الهدف ... المثالية للنظام [طوال] الوقت " [5]. فالهدف هو شيء مرموق يتطلع اليه.

اذن "يحتاج هدف النظام أيضا لتعريف، وهو ليس ما تعارف الناس على تسميته بالغرض. وقد أوضح ديمينغ في كتابه الأخير بعنوان «الاقتصاديات الجديدة للصناعة والحكومة والتعليم» أنّ أي نظام يجب ان ينتج شيئا له قيمة، وان تكون له نتائج. وهذه النتائج ونفقات تحقيقها والعملاء المستهدفون، كما يقول ديمينغ هي التي ستحدد هدف النظام. وهذا ليس كل شيء كما يقول ديمينغ: فمن المهم ... [أن] يتم تعريف الهدف ... من خلال النشاط او الوسائل، وايضا إيجاد دائما علاقة مباشرة بكيفية تحسين

(1) انظر المرجع عادل منصور الزعبي، رقم [197]، ص 51.

(2) انظر المرجع Morgen Witzel واخرون، رقم [198]، ص 199.

(3) انظر المرجع Nigel Bennett واخرون، رقم [199]، ص 33.

(4) انظر المرجع Thomas J .Evans، رقم [200]، ص 3.

(5) انظر المرجع سليمان خطاب، رقم [201]، ص 64.

الحياة التي يعيشها كل انسان، ويجب ان يكون هدف النظام واضحا لكل انسان يشارك فيه، كما يجب ان يشمل النظام خططا للمستقبل، والهدف هو حُكم بالقيمة.

يقول ديمينغ إنّ مهمة الإدارة ليست فقط تحديد الهدف من النظام بل أيضا إدارة النظام لتحقيق هذا الهدف، ثم يقول: يتعين ان تكون هناك إدارة للنظام لأنه لن يدير نفسه، وكيفية إدارة النظام ... هي في حد ذاتها نظام أيضا، ولذلك فإن فلسفة ديمينغ هي نظام للتفكير في الأنظمة"[1].

"لكل نظام عملياته، وتعريف العملية ببساطة هي: عمل بسيط والتي يمكن ان تكون جزء واحد من وظيفة لشخص ما داخل النظام. ولكل عملية مدخلات ومخرجات، ومدخلات العملية يمكن ان تكون في صورة سلع او خدمات او معلومات والتي يتم تحويلها الى صورة أخرى بواسطة العملية، وللحصول على سلع او خدمات كمنتج نهائي من نظام نحتاج الى العديد من هذه العمليات؛ والخرج من عملية يكون هو الدخل لعملية او عمليات أخرى، وكل هذه العمليات متصلة ببعض تنشئ نظام مركب ومتكامل

.....

ويجب علينا ان نلاحظ انّه في أي نظام، العمليات الفردية ليست مستقلة عن بعضها البعض، ولكن لابد من وجود اعتمادية بينهم وان كانت درجة الاعتمادية متغيرة من حالة الى أخرى. واي تأثير او فعل على عملية واحدة في النظام سوف يكون لها تأثير على النقاط الأخرى؛ فعند تأثيرنا على عملية ما داخل النظام بتأثير ما فلابد ان يتبع هذا التأثير تأثيرا على النظام ككل، لكن هذا التأثير قد يأخذ وقتا لكي يتضح أثره ولن يكون هناك تقييم فوري لها، وذلك لأن هذا التأثير ربما يظهر في مكان اخر او في عملية أخرى بعيدة عن نقطة التأثير او يظهر أثره كما قلنا بعد فترة من الزمن"[2].

"ويؤكد ديمينغ على أهمية المجتمع الذي تتم فيه العملية، لأنّه يمثل جزءا من مدى العملية، هذا المجتمع يتضمن المستهلكين والعاملين وكل شخص يتأثر بعمليات المنظمة بصورة مباشرة أو غير مباشرة. إنّه لمن المهم إدراك أن المجتمع المتوافق المنسجم يدعم أنشطة المنظمة، ويجعلها تقوم بأنشطتها بسهولة لإنجاز الجودة الشاملة، حيث أن التدعيم المقدم من المجتمع يضمن عقبات أقل في مقاومة التغيير"[3].

وهذا الجزء-معرفة النظام-في تطبيق نظام المعرفة العميقة لديمينغ يُوجِد امران حرجان؛ أولهما هو تحديد وتمييز حدود النظام، فمثلا، إذا كانت شركتك تعمل في شحن السيارات، نظامك يشمل موردك وعملاءك ومنظمتك، او يشتمل على كل الشركات التي تعمل في مجالك-شحن السيارات-

(1) انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]، ص 45-46.

(2) انظر المرجع سليمان خطاب، رقم [201]، ص63-64.

(3) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم [10]، ص 96.

وكل الموردين وكل العملاء؟ ان التفريق بين الامرين شيء مهم، لأنه إذا شمِلْت منافسيك، فيجب ان تعمل جنبا الى جنب مع منافسيك لتحسين النظام، وثانيهما تحديد الهدف[1].

وفقا لديمينغ أي نظام يؤدي الى انا فزت اذن انت تخسر، هو نظام دون مستوى ان يكون مثالي. النظام المثالي يؤدي الى انا فزت؛ انت تكسب، في المدى الطويل. وهذا ينطبق على كل فرد وكل شيء يرتبط بالمنظمة، ويمكن تحقيق ذلك إلّا من خلال فهم شامل للنظام وبعض القدرة في أساليب التحسين[2].

ومن خلال معرفة وإدراك النظام عند ديمينغ؛ يمكن ادراج مجموعة من الخطوات الأولية التي من خلالها تستطيع القيادة البدء في التغيير، وهي ما يأتي:[3]

- ✓ تحديد حدود النظام كنقطة انطلاق: فإن الحدود ربما تكون الشركة وعملائها وموردیها والمجتمع الذي توجد فيه الشركة. وانّ هذه الحدود قد تتغير في المستقبل، وقد تتغير الحدود لتشمل المنافسين. كما أنّ العمل يكون مع الموردين الذين يفهمون نظام المعرفة العميقة، وفي هذه الخطوة قد تضطر إلى تعليم موردیها وزبائنها؛
- ✓ تعريف وتحديد الهدف للنظام: عادة يجب أن يتضمن الهدف التحسين المستمر في الأعمال الأساسية؛ تخفيض التكاليف، وتحسين نوعية الحياة للموظفين، والابداع من أجل المستقبل. يجب على الإدارة العليا تطوير الهدف الأولي ثم يُسأل الموظفين والزبائن والموردين لأجل الحصول على معلومات. وعند الاقتضاء، إعادة النظر في الهدف ليعكس هذه المعلومات. الهدف لا يكتب بشكل غير قابل للتغيير (صلب وثابت). لأنه مع تغير ظروف العمل، فمن الممكن أن الهدف سيتغير. ومع ذلك، فإن الهدف هو تحقيق أمثلية طويلة الاجل للنظام وليست قصيرة الاجل؛
- ✓ تعليم القوة العاملة فيما يتعلق بما هو النظام، وما هو الهدف، وما دورها في تحقيق الهدف: مجرد توصيل هذه المعلومات عادة لن يكون كافيا، يجب أن يكون لكل موظف فهم عميق لهذه النقاط؛ النظام، هدف النظام، دوره في تحقيق الهدف؛
- ✓ دراسة النظام: بغرض فهم العلاقات بين المكونات وتغيير التفاعلات السلبية الى تفاعلات إيجابية، واعادة نظر الإدارة العليا في التوقعات التي وضعتها لكل فرد في المنظمة. وتحديد تأثير هذه التوقعات على تعظيم الاستفادة من النظام؛
- ✓ مراجعة كافة السياسات القائمة في ضوء الاستفادة المثلى من النظام: بمعنى تغيير أو حذف تلك التي لا تساعد على تحسين النظام، وهذا يتطلب مهاجمة البقرة الخائفة في

(1) انظر المرجع Bill Mc Neese، رقم [202].

(2) انظر المرجع رقم [203]، ص 3.

(3) انظر المرجع Bill Mc Neese، رقم [202].

المنظمة، والنماذج القديمة لا بد من كسرها، وهذا يمكن أن يكون مهمة تستغرق وقتا طويلا للعديد من المنظمات.

2-1-1/ معرفة التباين* knowledge of variation

ويشير إلى مفهوم شيوارت Shewhart للأسباب العامة (أسباب النظام) في التباين والأسباب الخاصة في التباين(1).

انّ معرفة النظرية الإحصائية شيء ضروري لمعرفة عميقة، والمديرون يجب أن يكونوا قادرين على ان يميزوا النظام المستقر وفهم معنى الأسباب الخاصة والعامة للتباين(التنوع)، وعدم إدراك الفرق يؤدي إلى الإحباط وزيادة التباين وارتفاع التكاليف. هذه الآثار السلبية ناتجة عن الإجراءات المتخذة من الإدارة والتصدي للمشاكل دون معرفة إذا كان السبب يعود إلى النظام (عام) أو إذا كان موضعيا (خاص)، واهمية قياس التباين ناجمة عن كونه يوفر وسيلة للتنبؤ بسلوك النظام(2).

يكرّر ديمينغ كثيرا ان معظم المشكلات يحدثها النظام، والإدارة هي المسؤولة عن النظام، وعليه فان الإدارة مسؤولة عن معظم المشكلات، كما قال ديمينغ؛ إنه عندما توجد مشكلة جودة، يوجد احتمال بنسبة تتراوح بين 85% و94 % ان الإدارة هي التي تسببت فيها، وهي ليست ببساطة مسؤولة عنها فقط، ولكنها احدثتها بالفعل . وتقول احدى الوثائق المتعلقة بالجودة التابعة للأسطول البحري الأمريكي: توجد الأسباب العامة للتنوع بسبب النظام او الطريقة التي يدار بها النظام. وهذه الأسباب بعيدة عن متناول يد العمال، والأشخاص الذين يديرون او يتحكمون في النظام هم فقط المسؤولون عنها(3).

ويمكن تلخيص أفكار ديمينغ بخصوص التنوع في الآتي:(4)

- ✓ التنوع خرج من علم الإحصاء وحساب التفاضل والتكامل وعلم الاحياء. ومن السهل لنا ان نفهم في علم الاحياء ان التنوع يعترف ان الكائنات الحية ليست متماثلة؛
- ✓ التنوع يوجد في كل الأشياء؛

---

* البعض يطلق عليها معرفة التباين والبعض الاخر معرفة التنوع. كما" قد كانت نظرية التنوع والأسباب الخاصة والعامة هي التي قادت ديمينغ لإدراك ان منح مكافآت التميز والاستحقاق، وأنظمة المكافآت الأخرى، مع التقييم الشخصي ووضع درجات ومراتب للعمال، كانت أسبابا عامة منعت الناس من التعاون داخل النظام". انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]، ص64.

(1) انظر المرجع James R. Martin، رقم [204].

(2) انظر المرجع J. Gerald Suarez، رقم [126]، ص7.

(3) انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]، ص62-63.

(4) انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]، ص59-64.

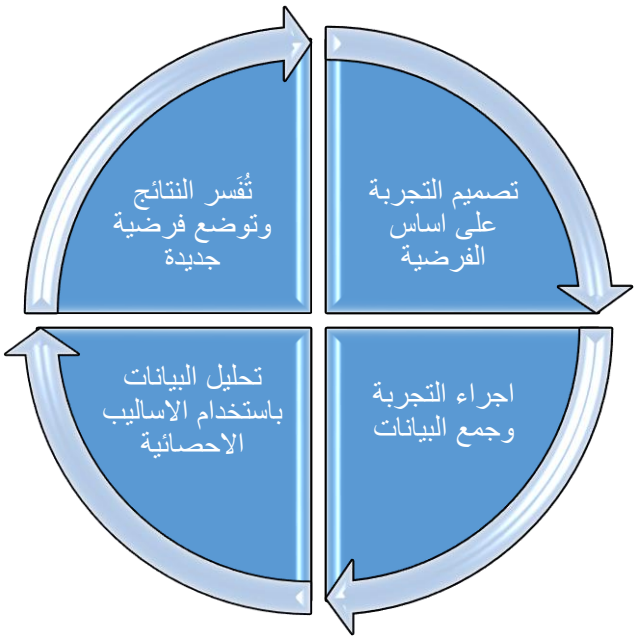
- ✓ لا يوجد شخصان متماثلان، وانّه لا يكون الشخص هو نفس الشخص يوما بعد اخر ولا ساعة بعد أخرى. ولو كان عندك نفس الشخص يفعل نفس الشيء بنفس الموارد ونفس الآلات كل يوم، فان المنتجات سوف يكون بينها اختلافات طفيفة. ولن تكون المنتجات بالضرورة مختلفة بدرجة ملحوظة، ولكنها ستكون مختلفة؛
- ✓ إذا كان من الممكن قياس التنوع، فانه من الممكن ان تعرف كيف تقوم بتحسين النظام بتقليل كمية التنوع الموجود في كل عملية؛
- ✓ إذا لم تقس كمية التنوع الموجود في كل عملية، فلن تستطيع باي حال من الأحوال ان تقلل التنوع، والإشكال الأكبر يكمن في أنك لن تتأكد ان العملية مستقرة-بمعنى يمكن التنبؤ بها-او ما إذا كانت خارج السيطرة؛
- ✓ ان عيبا صغيرا جدا وغير محسوس تقريبا في عملية يمكن ان يجعل خطا أصغر في العملية التي تليه أكثر سوءا مما كان عليه. وهكذا، تتفاقم الأخطاء الصغيرة الى ان تتحول الى مشكلة كبرى يطلق عليها تفاعل القوى؛
- ✓ أسباب التنوع –أسباب مشاكل الجودة-وفق ديمينغ هي على نوعين، هما:
  - عامة: مبنية داخل النظام وسوف توجد الى الابد ما لم يتم استئصالها، أي ان جزءا من العملية او النظام يجب ان يحسن. وتظهر أسباب التنوع العامة بسبب الطريقة التي بها يدار النظام؛
  - خاصة: الأسباب الخاصة غالبا لا يمكن تجنبها، وعادة لا تحدث مرة أخرى بأي حال لأنها ليست مبنية داخل النظام. إنّ محاولة اكتشاف سبب حدوث قضية تنوع خاصة قد يكون مضيعة للوقت، لكونها قد لا تحدث ابدا مرة أخرى؛
- ✓ ان اهم تطبيق لمبادئ التحكم الاحصائي للجودة-والذي قصد به المعرفة بالأسباب العامة والخاصة-هو في إدارة الناس (فالناس اهم من الأشياء).

3-1-1/ نظرية المعرفة Theory of knowledge

قال الدكتور ديمينغ: «المعرفة تأتي من النظرية». للتعلم الفرد يجب أن تكون لديه نظرية، لأنّه بدون نظرية لا يمكننا أن نعّد تنبؤات بشأن ما قد يحدث. اذن فالسبب الرئيسي لوجود نظرية هو التنبؤ، كما أن النظرية شرط لازم للتعلم[1]. وهذا ما يؤكده الشكل رقم (1-3)، والذي يعبر عن ضرورة تغيير النظرية إذا لم تصب تنبؤاتنا القائمة عليها.

(1) انظر المرجع Bill Mc Neese، رقم [205].

الشكل رقم (1-3): التنبؤ



المصدر: انظر المرجع Bill Mc Neese، رقم [205].

اذن "الفهم يتطلب نظرية، او افتراض أساسي، او إحساس، او فكرة والتي يمكن ان تختبر عليها تجاربك وامثلتك. كان ديمينغ مغرما بان يقول لطلاب حلقاته العلمية: «التجربة لا تعلمنا شيئا بدون نظرية».

وما كان يتحدث عنه ديمينغ ليس نظرية النسبية او نظرية الألعاب او أي من الأفكار الكبيرة الأخرى لهذا العصر والتي لا يفهمها الكثير منا ولن يفهموها ابدا. ومع ذلك فمعظمنا لديه نظريات ... ، فهي جزء من حياتنا، هي الافتراضات التي نصنعها والمبادئ التي نطبقها والتي تساعدنا في تفسير ما يحدث. نحن نحتاجها لكي نتعلم، وهي عندنا جميعا، ولكننا لم نفكر فيها بشكل روتيني كنظريات. ويجب علينا ان نبدأ في فعل ذلك، أن ندرك أننا نعمل بنظرية، وبحكم تعريفها، لا يمكن ابدًا اثبات أي نظرية، لذلك يجب ان نكون مستعدين لتعديل نظرياتنا* عندما تفقد جدتها"[(1)].

* أحيانا تكون افكارنا هي التي تعوقنا، وهي نظريات نعتقدها، إلّا أنه ثبت الآن انها غير دقيقة. لذا فعلينا ان نعدّل نظرياتنا فيما يتعلق بهذه الأفكار، ونحن عادة نطلق على هذا التعديل تغيير فكر او تعلم شيء جديد. وكما هو الحال مع الأشياء الأخرى، فان ما تطلقه عليه ليس مهما مثل حقيقة أنك تعرفه. انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]، ص65.

(1) انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]، ص65.

نظرية المعرفة تصف نظام للتعلم وأهمية واستخدام نظرية لتعزيز التعلم. أوصى الدكتور ديمينغ باستخدام دورة (PDSA) كنموذج لتحقيق هذا الهدف. ونظرية المعرفة من حيث الفهم ليست أسهل جزء في نظام المعرفة العميقة. الكثير منا يفشل في التنبؤ بما نعتقد سيحدث (ولماذا) عندما نجرب. ودون هذا التنبؤ؛ نفشل ان نتعلم أكبر قدر ما نستطيع. وقال الدكتور ديمينغ «أن الإدارة هي التنبؤ». عندما تفهم هذا، فسوف تفهم تأثير الأجزاء الثلاثة الأخرى من نظام المعرفة العميقة. كما يجب أن تفهم النظرية التي تستخدمها لصنع التنبؤ[1].

يدعو ديمينغ إلى تطوير نظرية تسمح بالتنبؤ بما سوف يحدث. ومن ثم استخدام دورة PDSA لرؤية ما إذا كان التنبؤ صحيح. إذا لم يكن كذلك، سوف تظهر الحاجة إلى تغيير النظرية. ولكن على الأقل تمّ تَعلّم شيء[2].

وفي هذا السياق عرّف Dennis Sergent المعرفة على انّها: بيان يتنبأ بنتائج مستقبلية، كما أنّها بنيت على نظرية، وهذه الأخيرة يمكن إثباتها عن طريق الملاحظة والقياسات، مع خطر التعرض للخطأ[3].

ويمكن تلخيص نظرية المعرفة في النقاط الآتية:[4]

- ✓ الإدارة هي التنبؤ؛
- ✓ المعرفة تبنى على نظرية؛
- ✓ المعلومات ليست معرفة*؛
- ✓ التنبؤ الرشيد يتطلب نظرية؛
- ✓ هناك حاجة الى تعريفات إجرائية operational definitions،[بمعنى ان يتم الاتفاق على تعريفات، وهذه الأخيرة تعتمد على نظريات فردية. والهدف من وضع تعريفات متفق عليها هو إحداث عملية الإتصال[5]].

4-1-1/ معرفة علم النفس knowledge of psychology

" ولمنع حدوث أي خلط محتمل، فإنّ علم النفس في نظرية المعرفة العميقة يتعلق بالناس العاديين، وكيف يستجيبون ويتفاعلون في المواقف المختلفة. وهو ليس الطب النفسي، الذي يتعامل مع

(1) انظر المرجع Bill Mc Neese، رقم [205].

(2) انظر المرجع Bill Mc Neese، رقم [205].

(3) انظر المرجع Dennis Sergent، رقم [206]، ص 5.

(4) انظر المرجع Dennis Sergent، رقم [206]، ص5.

* لمزيد من الشرح انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]، ص67.

(5) لمزيد من الشرح انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]، ص66.

الامراض العاطفية والعقلية. ما نتحدث عنه هو ... مصمم للإجابة على الأسئلة المترابطة: كيف احصل على أفضل ما عند الناس؟ كيف اعطي أفضل شيء للناس؟"[1].

علم النفس اذن في نظام المعرفة العميقة لديمينغ، هو علم ودراسة للعلاقات بين العقل والتصرفات، لفهم السلوك والعمليات العقلية، وبذلك يمكن حل المشاكل في العديد من المجالات المختلفة للنشاط الإنساني[2].

من مسؤولية الإدارة أن تكون مدركة للاختلافات بين الافراد - فالأفراد يختلفون عن بعضهم البعض-واستخدامها لجعل الأداء أفضل. ولتحقيق هذا الهدف-ادراك الاختلافات- وجب على الادارة العليا أن تكون لها معرفة بعلم النفس، لأنّ معرفة علم النفس يوفر للإدارة معرفة الناس وكيفية تفاعلهم، واحتياجاتهم الفردية، وأساليب عملهم وتعلمهم، من خلال تطرقها الى ديناميكية الناس في مكان العمل، وأداء المجموعة أو الفريق، وأساليب التعلم، والتغيير الثقافي [3].

و"يؤكد ديمينغ على ضرورة فهم المبادئ الأساسية لعلم النفس والأسس العلمية لهذه المبادئ ... والاهتمام بالدافعية الحقيقية التي تساعد على تعزيز القوة واستخدام الفرص المتاحة "[4].

يولد الناس مع الدوافع الذاتية، والاعتزاز بالذات، والرغبة في التعلم والإبداع والفرح في الإنجاز، والحاجة إلى الحرية والانتماء. التجارب المبكرة* قد تضعف الاعتزاز بالذات، ولكن الإنجازات الناجحة تنفع في تحسينه، ومنح الناس درجة معينة من السيطرة على عملهم تفي الحاجة إلى الحرية وتوفر فرصة لجعل العمل ممتعا، والعمل الجماعي والولاء لمكان العمل يلبي الحاجة للانتماء[5].

وعلاوة على ذلك، شدّد ديمينغ على أنه بغية تحويل الإدارة والمنظمات، لا بد من وضع طريقة جديدة للمكافأة، مما سيؤدي إلى تحقيق امال واعدة ونتائج عميقة. وباختصار، وبدلا من الحكم على الناس، ينبغي للقادة /المدراء أن يهيئوا الظروف التي من خلالها يتمكن الأفراد من تعظيم استخدام قدراتهم على تحسين النظام الى اقصى حد ممكن، وبذلك الجميع معني بتحقيق المكاسب[6].

---

(1) انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]،ص68

(2) انظر المرجع Dennis Sergent، رقم [206]، ص8. بتصرف.

(3) انظر المرجع J. Gerald Suarez، رقم [126]، ص 8. بتصرف.

(4) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم [10]، ص 97.

* من التجارب المبكرة ما يطلق عليها ديمينغ القوى المعيقة. ويذكر بعضها، وهي: الدرجات في المدرسة، نظام الاستحقاق، دفع المكافآت. انظر المرجع Bill Mc Neese، رقم [207].

(5) انظر المرجع Barbara Berry، رقم [208]، ص2.

(6) انظر المرجع Thomas J. Evans، رقم [200]، ص 7.

يمكن تلخيص معرفة علم النفس في إطار نظام المعرفة العميقة عند ديمينغ كما وردت عند دوبينز لويد وديبيس سارجنت، في النقاط الآتية:[1]

- ✓ علم النفس يساعد على فهم الناس والتفاعلات التي تحدث بينهم، كما انّه يساعد على الاحتفاظ بالمميزات الإيجابية المتأصلة وتنميتها؛
- ✓ للأشخاص حاجات أساسية كالإيجار والاكل، وحتى يتم اشباعها، لا يمكن ان يحدث أي شيء اخر. فالعامل الذي لم تلبى له ولو جزء من هذه الحاجات، من غير المحتمل ان يفكر في طريقة لأداء عمله بالمنظمة على نحو افضل؛
- ✓ كل شخص يختلف عن اخر؛
- ✓ يولد الأشخاص ولديهم ميل طبيعي للتعلم؛
- ✓ يتعلم الناس بطرق مختلفة وبسرعات مختلفة؛
- ✓ الناس يولدون مع ضرورة أن يكونوا في علاقات مع الآخرين، والحاجة للمودة والاحترام والتقدير من قبل الآخرين؛
- ✓ كل الناس يدفعون بشكل مختلف من قبل العوامل الخارجية والداخلية، لأن لكل شخص خليط من دوافع خارجية وداخلية، وهو توازن لمقابلة كل احتياجاتنا لنشعر بالرضا عمّا نفعله ولنعرف انّ الاخرين راضون عنا. وعندما نشعر اننا نلقى التقدير، فإننا نميل لان نفعل أكثر مما هو ضروري بالضبط. اننا نعمل ذلك اختياريا، وهذا الأخير لا يمكن الحصول عليه بطريقة اخرى ؛
- ✓ وظيفة المدير هي تشجيع العمل الحسن واستئصال الرديء. ولكي يفعل ذلك، يجب ان يكون مدركا وواعيا لوجود دوافع داخلية وخارجية-(النظام، والنظام الموسع)- ويجب ان يتذكر المدير التنوع ويدرك ان الناس سوف يستجيبون بأشكال مختلفة، وسوف تكون لهم حاجات مختلفة؛
- ✓ الدوافع الداخلية والخارجية تتحفز بطرق مختلفة كثيرا؛
- ✓ مكافآت التميز وأيّ شيء اخر يشبهه يجب الغاؤه، مثل أي شيء اخر يقف في طريق تعاون الجماعة، مثل وضع العمال في درجات ومراتب، وأنظمة التقييم؛
- ✓ يوجد خطران، الأول: ان الدوافع الداخلية يمكن ان تغطي عليها الدوافع الخارجية، الثاني: يمكن ان تكون المكافآت الخارجية غير مناسبة او في غير محلها. وفي أي من الحالتين يمكن ان تدمر الدوافع الداخلية، وهي تلك الدوافع التي ولدنا بها، وهي الدوافع الوحيدة التي يمكن ان نعتمد عليها مدى الحياة. ولسوء الحظ فإنّ المجتمع يقوم نظامه على تقديم

(1) انظر المرجع Dennis Sergent، رقم [206]، ص8، وانظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]،ص67-70.

دوافع خارجية أكثر منه الدوافع الداخلية، وإذا أصبحنا متعودين على فكرة المكافآت الخارجية، فإننا سوف نتعرض حتما للدمار عندما لا توجد أي منها. واخر شيء يحتاجه أي شخص في أي منظمة هو شخص يشُك في قيمة نفسه واهميته الذاتية، والوعي بنظرية علم النفس ونظرية التنوع قد يمنع حدوث ذلك.

الى جانب ما ذكر سابقا؛ فيما يتعلق بنظام المعرفة العميقة، فإنّ ديمينغ يقرّ بالنقاط الآتية:

- ✓ نظام المعرفة العميقة يمثل بعناصره الأربع المتداخلة الأساس لتطبيق نظام الجودة الشاملة في أي منظمة؛
- ✓ فهم مفاهيم المعرفة العميقة أمر بالغ الأهمية لفهم نهج ديمينغ للجودة. صرّح ديمينغ في ندوات له أنّه لا يوجد بديل للمعرفة؛ فالعمل الجاد وبذل قصارى الجهود ليست هي الجواب دون معرفة عميقة، ويمكن عمل للإدارة ان يسبب الخسارة والخراب[1]؛
- ✓ الفرد لا يحتاج أن يكون متفوق في أي جزء او كل أجزاء المعرفة العميقة لكي يفهمها ويطبقها[2]؛
- ✓ من المهم أن نتذكر أن الافراد يعملون في النظام، والإدارة تعمل على النظام [3]؛
- ✓ ديمينغ يدعوا الى ان يكون نظام المعرفة العميقة كضرورة في تدريب كل مدير[4]؛
- ✓ من الجدير التذكير بأن الهدف من نظام المعرفة العميقة هو تحويل النمط السائد للإدارة؛ فالنتيجة المرجوة هي اعتماد المؤسسة للنظام، بمعنى أنّ المكونات الفردية للنظام بدلا من أن تكون متنافسة، سوف تعظم تدعيم وتعزيز بعضهم بعضا لتحقيق الغاية والهدف من النظام[5]؛
- ✓ يجب ادخال المعرفة العميقة في النظام لأن النظام لا يستطيع أن يفهم نفسه، ونظام المعرفة العميقة يوفر عدسة تمكن الأفراد من: الحكم على قراراتهم بأنفسهم، وفهم منظماتهم، وفي نهاية المطاف تحسين منظماتهم[6].ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل رقم(2 -3)؛

(1) انظر المرجع J. Gerald Suarez، رقم [126]، ص7.

(2) انظر المرجع Mike Stoecklein، رقم [209]، ص3.

(3) انظر المرجع Bill Mc Neese، رقم [202].

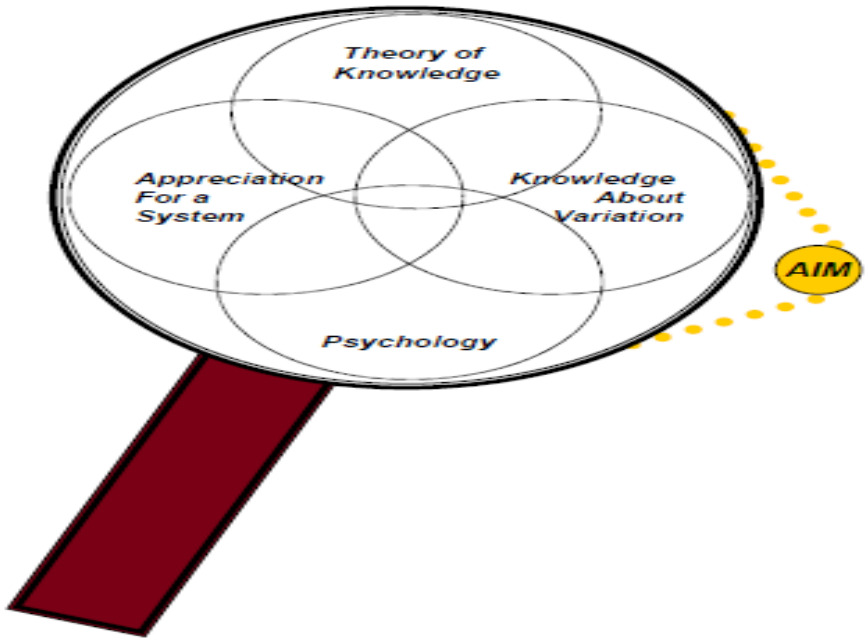
(4) انظر المرجع رقم [203]، ص3.

(5) انظر المرجع Thomas J .Evans، رقم [200]، ص3.

(6) انظر المرجع Thomas J .Evans، رقم [200]، ص3.

✓ الأجزاء المختلفة لنظام المعرفة العميقة لا يمكن فصلها لتفاعلها مع بعضها البعض. على سبيل المثال المعرفة حول علم النفس غير مكتملة من دون معرفة التباين[1].

الشكل رقم(2-3):نظام المعرفة العميقة عدسة توفر خريطة نظرية يمكن من خلالها فهم المنظمات التي نعمل فيها



المصدر: انظر المرجع Dennis Sergent، رقم [206]، ص3.

2-1/ مبادئ ديمينغ الأربعة عشر

مبادئ ديمينغ الأربعة عشر تمثل قواعد طريق لتحقيق الجودة، كما أنّ هذه المبادئ تجسد مكونات المعرفة العميقة[2]. وتتمثل هذه المبادئ في الآتي:

✓ اجعل الهدف ثابتا

يتعين عليك الإجابة على سؤالين: ما الذي نفعله؟ ولماذا نفعله؟ ويجب ان يكون لديك هدف طويل المدى؛ هدف يعرفه كل عضو في المنظمة ويستطيع فهمه، ويجب ان يكون له معنى،

(1) انظر المرجع Dennis Sergent، رقم [206]، ص3.

(2) انظر المرجع Thomas J .Evans، رقم [200]، ص3.

كما يجب ان يكون متعلقا بالمستقبل، ويجب ان يكون موجها نحو استمرارك في مجال الاعمال، وتحقيق الربح، وجعل الحياة أفضل بالنسبة لعملائك[1]؛

✓ تبني الفلسفة الجديدة

ينبغي على الإدارة ان تتبنى هذه الفلسفة فعلا، بدلا من مجرد الانتظار والتطلع للقوى العاملة ان تقوم بذلك[2].

ويجب ايضا على الإدارة أن تتحرك إلى مستوى التحدي الذي تعيشه المنظمات، وأن تتعلم مسؤولياتها، وان تتولى القيادة من أجل التغيير. كما انّ الإدارة يجب ان تفهم وتدرك ان الأشخاص العاملين بالمنظمة يجب ان يتلقوا تدريب يسمح لهم بفهم وظائفهم وألّا يخافوا طلب المساعدة عند الحاجة اليها[3].

كما يفرض تبني فلسفة ادارة الجودة الشاملة تبني فلسفة التعاون (رابح-رابح)؛ والتي فيها يفوز الجميع، ووضعها موضع التنفيذ من خلال تدريسها للجميع في النظام من موظفين وعملاء وموردين[4].

إنّ كل ذلك يتأتى من توفر الرغبة في اعتماد نظام إدارة الجودة الشاملة، وكما نعلم انّ توفر الرغبة وحدها غير كاف؛ فيجب ان تعرف الإدارة كيف تبدا التنفيذ، وهكذا يجب على الإدارة ان تتعلم نظام المعرفة العميقة لديمينغ، لتستطيع تعليمه لكل شخص في النظام بما في ذلك الموردين[5]؛

✓ وقف الاعتماد على التفتيش الجماعي (او بالجملة)

[التفتيش لا يحسّن الجودة او يضمنها [6]]، لذا وجب وقف الاعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة، والقضاء على الحاجة إلى التفتيش على أساس جماعي a mass basis من خلال بناء الجودة في المنتج في المقام الأول. فالجودة لا تأتي من التفتيش لكن من تحسين عملية الإنتاج[7]، والتفتيش يُظهر اذًا الجودة موجودة أو لا في المنتج ولكن لا تأتي منه.

(1) انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]، ص72.

(2) انظر المرجع Rita Gabay، رقم [210]، ص 10.

(3) انظر المرجع Smarter Solutions، رقم [211].

(4) انظر المرجع Steve Krar، رقم [212]، ص 2.

(5) انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]، ص73 .

(6) انظر المرجع Edward Sallis، رقم [180]، ص 35.

(7) انظر المرجع Smarter Solutions، رقم [211].

كما انّ الإجراءات التصحيحية ليست التفتيش ولا إعادة تنفيذ العملية على المنتج نفسه الذي تمّ تصنيعه من خلال هذه العملية..الخ [1].

انّ ديمينغ من خلال هذه النقطة يؤكد على الرقابة الوقائية، ويتطلب ذلك:

- "القناعة بان عملية التفتيش غالبا ما تكون مكلّفة وغير فعّالة؛
- القناعة بأنّ الجودة لا تتحقق من خلال التفتيش، ولكن من خلال التطوير في العملية"[2]؛
- تقديم الدعم لمن يخطئ لتحسين أسلوب عمله؛
- تحسين وتدريب الإدارة لعمالها على الأدوات والتقنيات الإحصائية شيء ضروري لهم، ليتمكنوا من مراقبة وتطوير جودتهم [3].

فلا تكتفي الإدارة بأن تكون هي دون العاملين تعرف علم الإحصاء ونظرية العينات والطرق العشوائية في الاختيار، كما انّه يفضل ان يعتمد على الأساليب الإحصائية البسيطة لأنها وسيلة الى معرفة الأسباب الحقيقية للمشكلات، وليست غاية في حد ذاتها[4].

✓ <u>لا تجعل الشراء على أساس السعر وحده</u>

بما ان الموردين جزء هام من النظام، فمن المهم اختيار الموردين الذين يفهمون نظام المعرفة العميقة. هذه النقطة الرابعة لديمينغ من أربعة عشر نقطة تضع حد لاعتماد الاعمال على السعر وحده. بدلا من ذلك، تقليل التكلفة الإجمالية والتحرك نحو مورد واحد لأي غرض واحد، في علاقة طويلة الأمد من الولاء والثقة loyalty and trust [5]؛

✓ <u>ادخل التحسين الدائم على كل عملية</u>

"انّ أسلوب ديمينغ يتطلب تحسينا دائما، والبعض يسمونه ... تحسينا مستمرا ... وإن كانت الكلمتان ليستا في الواقع مترادفتين، وقد كان ديمينغ يصرّ على الفرق. فالدائم يعني غير المقطوع وبلا نهاية، امّا المستمر فهو ما يحدث على أساس متكرر او منتظم"[6].

---

(1) انظر المرجع Smarter Solutions، رقم [211].

(2) انظر المرجع الهلالي الشربيني الهلالي، رقم [1]، ص 185.

(3) انظر المرجع Edward Sallis، رقم [180]، ص 35.

(4) انظر المرجع أشرف السعيد احمد محمد، رقم [89]، ص 115.

(5) انظر المرجع Bill Mc Neese، رقم [202].

(6) انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]، ص18.

الادارة هي المسؤول الأول والرئيسي عن الجودة في المؤسسة، لذا فالجودة تبدأ بقصد ونية الإدارة، وإنّ الإدارة ملزمة بالبحث وباستمرار عن طرق لتحسين الجودة[1].

وأكّد ديمينغ أنّ عملية تحسين الجودة هي حلقة دائرية متكاملة، وأنّ التحسين الدائم يجب ان يتعلق بجميع العمليات بالمنظمة، فلا يستثنى أي مجال بها، لأنّ التحسين الدائم عملية كلية متكاملة وبالتالي لا يمكن تجزئتها[2].

كما أكَّد أيضا أنّه لابد من تحويل تركيز جهود التحسين من تحسين الموظفين الى تحسين العمليات، وانّ اخماد الحرائق ليست تحسين للعملية، كما انّ التعامل المناسب للإدارة مع أوجه القصور والعيوب المحددة بالعمليات من خلال التدقيق بالنظام؛ يؤدي حتما إلى التحسين[3]؛

✓ اوجد برنامجًا للتدريب على المهارات

إقامة أفضل الطرق لتدريب جميع العاملين بما في ذلك الإدارة، بهدف الاستخدام الفعّال لجميع العاملين، من خلال تدريبهم على مهارات تتعلق بكيفية أداء وظيفتهم، ومعرفة مكانهم ودورهم في تحقيق اهداف النظام، وبناء قاعدة من المعرفة المشتركة، واحداث التناسق للمساعدة في خفض التباين، وتوفير ثقافة وبيئة للعمل الجماعي ومهارات الاتصال وكل المهارات اللازمة لفهم وإنجاز عملية التحسين.

مع التأكيد على انّ برامج التدريب برامج مستمرة، بمعنى انه كلما حدث تغيير في العمليات او الافراد الذين ينجزون هذه العمليات، ظهرت الحاجة الى برامج التدريب؛

✓ اوجد القيادة

يقول ديمينغ" إنّ ما يجب ان تفعله القيادة هو مساعدة الناس. وقال رايخ ... إنّ القائد هو الشخص الذي يتراجع للوراء بعيدا عن النظام ككل، ويحاول ان يبني نظاما يتم بالمزيد من التعاون والمزيد من القدرة على التجديد ويستمر على المدى الطويل"[4].

كما يقول ديمينغ أنّ عمل الإدارة ليس الاشراف ولكن هو القيادة. وتعني التحول من الإدارة التقليدية التي تركز على النتائج-مؤشرات الأداء، التفتيش-المطابقة، والتوجه الى الدور القيادي الذي يشجع التحسينات للعمليات بغية إنتاج سلع وخدمات احسن [5]؛

(1) انظر المرجع Rita Gabay، رقم [210]، ص11. بتصرف.

(2) انظر المرجع عمر وصفي عقيلي، رقم [155]، ص 172-173.

(3) انظر المرجع Rita Gabay، رقم [210]، ص11.

(4) انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]، ص 77-78.

(5) انظر المرجع Edward Sallis، رقم [180]، ص 36.

✓ اطرد الخوف

"إزالة الخوف عن المرؤوسين وخلق المناخ الملائم القائم على التحفيز"[1]، والاحترام والثقة المتبادلة بين الرئيس والمرؤوس؛

✓ حطم الحواجز بين القطاعات الوظيفية

" العمل بروح الفريق الواحد وإزالة العوائق التنظيمية والخلافات الموجودة بين الأقسام المختلفة"[2]؛

✓ استبعد الشعارات والمواعظ واهداف الإنتاج

" التخلي عن الشعارات والتحذيرات الموجهة للعاملين والتي تطالبهم بمستويات جيدة وجديدة للإنتاجية دون تقديم وسائل مساعدة لهم"[3].

"انّ هذه النقطة ليست ضد الشعارات، انها ضد لوم العمال على نقص الجودة، والايحاء بان تحقيق الجودة والنجاح هو امر في ايدي العمال كلية"[4]؛

✓ استبعد الأهداف الرقمية والحصص النسبية

"استبعاد معايير العمل التي يتم بموجبها تحديد ارقام معينة للإنتاج بغض النظر عن الجودة والتركيز على الدعم والمساعدة والتحسين"[5]؛

✓ استبعد عوائق الاستمتاع بالعمل

"حتى برامج مكافآت التميز أقل مصداقية ولا يعتمد عليها. واستنتج تشارلز بيك -كبير الباحثين المشاركين في جماعة كونفرنس بورد (وهي جماعة للأبحاث التجارية في نيويورك)- في عرض لكتاب: أنّ نظرية مكافآت التميز مشكوك في نتيجتها من الناحية النظرية، وغير ممكن اثباتها تجريبيًا، وهي معرضة لكل أنواع الملوثات في الممارسة العملية. وأنّه لا يحب نظام مكافآت التميز "[6].

ويتوافق ديمينغ مع تشارلز انتقاده لنظام مكافآت التميز لذا يرى ضرورة " الغاء التقويم السنوي والجدارة وإزالة الحواجز التي تحرم العاملين من التفاخر بالعمل والاعتزاز به"[7]؛

(1) انظر المرجع رافدة عمر الحريري، رقم [151]، ص 54.

(2) انظر المرجع رافدة عمر الحريري، رقم [151]، ص 54.

(3) انظر المرجع رافدة عمر الحريري، رقم [151]، ص 54.

(4) انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]،ص82.

(5) انظر المرجع محمد فوزي العبادي واخرون، رقم [159]، ص 91.

(6) انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]،ص68.

(7) انظر المرجع رافدة عمر الحريري، رقم [151]، ص 54.

✓ اوجد التعليم والتحسين الذاتي

نصّ ديمينغ في النقطة السادسة على التدريب على المهارات، وفي هذه النقطة على التعليم، وذلك لأنه يفرق بين التدريب والتعليم وفق الاتي:[1]

- التدريب يكون من اجل المهارات المحددة التي تحتاجها لأداء عمل محدد، ومهارات أخرى يمكن ان تحتاجها لأداء أي عمل؛
- التعليم يتصل باي شيء يحافظ على تنمية عقول الناس ويجعلهم يتحسنون؛
- التدريب ينتهي لما تكتسب المهارة، أمّا التعليم لا ينتهي ابدا.

✓ انجز عملية التحول

ضع كل فرد بالمنظمة للعمل على انجاز التحول، فالتحول الى ثقافة الجودة هو عمل كل شخص بالمنظمة، وهو أيضا واحد من اهم مهام الإدارة[2].

"وبينما يحتاج الجميع أن يعرفوا النقاط الأربع عشرة، فالحقيقة انّ الاستفادة من نظام إدارة الجودة يتوقف على الإدارة العليا. وقال ديمينغ: (انّ الجودة تشمل كل أجزاء المنظمة، ولكنها لا يمكن ان تتجاوز طموحات ونوايا الرجال الذين يحتلون القمة). ومع ذلك، فمن الممكن بالنسبة للموظفين الأقل من ذلك المستوى، ان يؤثروا على الإدارة العليا، وأن يقترحوا وجود طريقة ربما تكون أفضل.....

..... ولا تنسى انّ الرقة مطلوبة"[3].

3-1/ عجلة ديمينغ (عجلة PDCA)

[انّ مبادئ ديمينغ يتم تطبيقها وفق إطار معين يعرف بعجلة ديمينغ]، او عجلة PDCA. وهذه الاخيرة هي نموذج يقدم إطار لتحسين عملية أو نظام. ويمكن استخدامه لتوجيه تحسين مشروع بأكمله، أو لتطوير مشاريع محددة ما إن يتم تحديد المناطق المستهدفة التي تتطلب التحسين[4].

(1) انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]،ص85.

(2) انظر المرجع Edward Sallis، رقم [180]، ص 36.

(3) انظر المرجع دوبينز لويد، رقم [196]،ص86.

(4) انظر المرجع Poornima M .Charantimath، رقم [213]، ص30-31.

ويمكن تناول هذه الدائرة بشيء من التفصيل، وفق الآتي:[1]

✓ الخطة Plan

وتشمل مرحلة التخطيط The planning phase الخطوة التي فيها يتم تحديد جميع الأنشطة التي تنطوي على رسالة الشركة ورؤيتها كنقاط مرجعية، بالإضافة إلى الوثائق الأخرى التي قد تهم، مثل المعايير على سبيل المثال. يجب أن يشير التخطيط لكل معلمات the parameters النشاط، وكيف يجب أن ينفذ، والى الموارد المالية والموارد المادية والبشرية التي تحتاجها، والمواعيد وجميع المعلومات حول خصائص العمل المخطط له، كما هو الحال في المشروع نفسه.

ومرحلة التخطيط هي عملية تهدف أساسا الى تطوير وتحديد إمكانية وغاية المشروع في حد ذاته. وتعتبر هذه الفترة هي الوقت المناسب لتحديد نقاط الضعف والقوة weaknesses and strengths للمنظمة وتطوير استراتيجيات لتحويل نقاط الضعف إلى نقاط قوة ونقاط القوة الى نقاط تميز؛

✓ العمل Do

وضع حيز التنفيذ كل ما خطط له في المرحلة السابقة. هذه هي فترة تدريب وتعليم الموظفين، إلى جانب تنفيذ جميع الاجراءات وفقا لغاية المشروع. وفي الوقت ذاته، فإنّه يمكن أن نقوم بمراجعة قبلية للخطة الموضوعة، عندما يجب تحديد النقاط الإيجابية والسلبية للخطة وتسجيلها باعتبارها وسيلة لضمان أن جميع الغايات المحددة سابقا سوف تتحقق بشكل كامل-[وذلك عن طريق تنفيذ الخطة في نطاق محدود]-، وهذه المعلومات أيضا سوف تكون مفيدة خلال مرحلة التحققthe phase of checking من الإجراءات المنجزة؛

✓ التحقق والتَأكّد Check

التحقق هي المرحلة التي تشتمل على اغلب مؤشرات ومقاييس الأداء indicators and performance metrics. كما تتضمن هذه المرحلة كل من: المقارنة بين النتائج المخطط لها والتي تحققت، مراجعة الحسابات Audits، وعمليات التحليل والتقييم، واستقصائيات الرضا؛

✓ نفذ Act

إذا كانت النتائج كما هو متوقع، لا شيء ينبغي أن يفعل حتى اللحظة التي يتم الكشف فيها عن أي اختلاف، وعندها تبرز ضرورة تنفيذ تدابير تصحيحيةcorrective measures. ومع

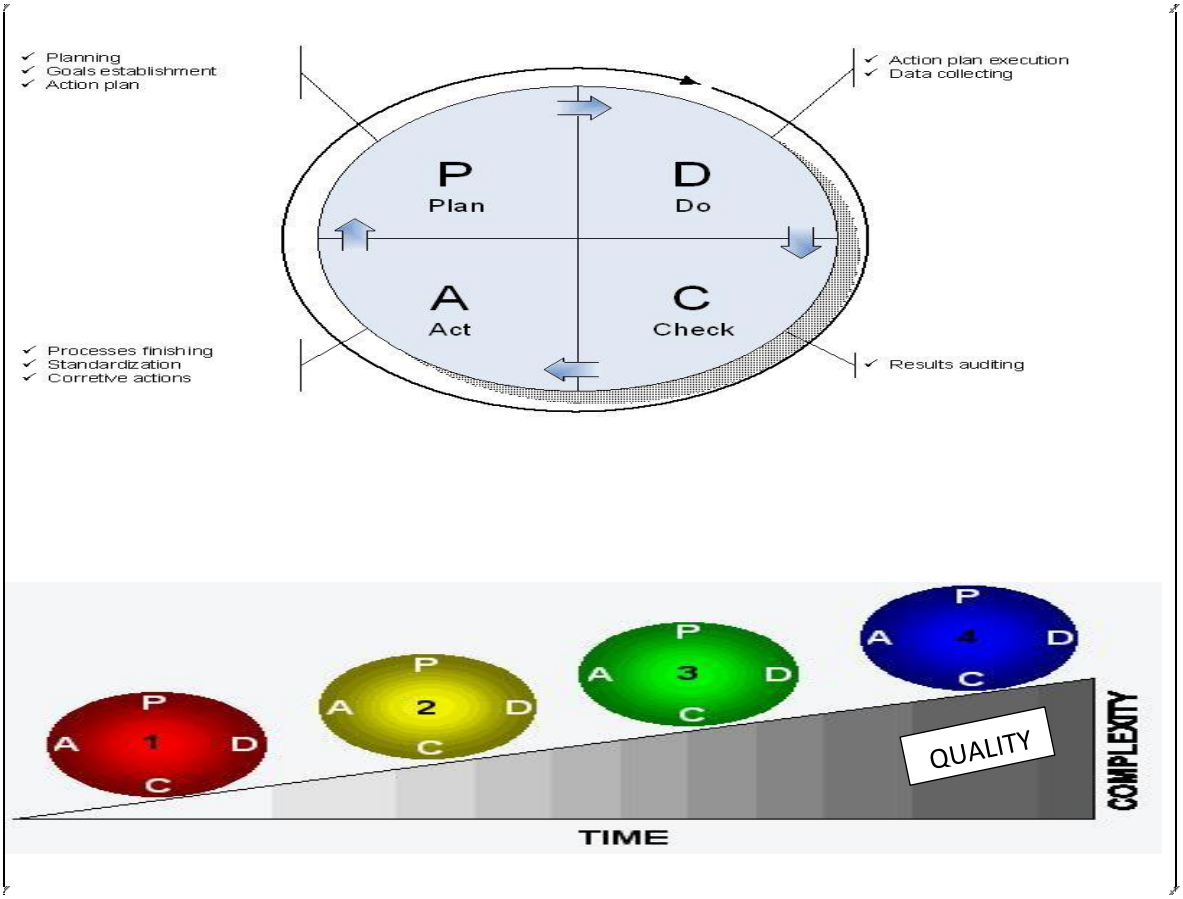
(1) انظر المرجع Erika Alves dos Santos، رقم [214].

ذلك، إلى جانب تنفيذ الإجراءات التصحيحية، فمرحلة التنفيذ أيضا قد تكون لأجل معايرة العمليات التي عملت بشكل جيد، كطريقة لحفظ وتسجيل المعلومات التي يمكن استخدامها كمنطلق في حالات مماثلة. هذه المرحلة تتوافق مع اكتمال عجلة PDCA.

ويمكن تناول عجلة PDCA ايضا من خلال الشكل رقم(3-3)، ويتضح لنا من هذا الشكل الآتي:[1]

- ✓ إنّ استخدام تصميم عجلة PDCA يكون وفق نموذج ديناميكي، بمعنى الانتهاء من دورة واحدة للعجلة يصب في الشروع في الدورة التالية للعجلة؛
- ✓ العجلة يجب أن تدور بشكل دائم؛
- ✓ إنّ الالتزام بروح تحسين الجودة المستمر يسمح بإعادة تحليل العملية واختبار جديد للتغيير الذي بدأ؛
- ✓ دورة مستمرة من التغيير في منحدر التحسين؛
- ✓ عن طريق ما نتعلمه في دورة PDCA واحدة، يمكننا أن نبدأ دورة أخرى معقدة.

الشكل رقم (3-3): عجلة PDCA ومنحدر التحسين



المصدر: انظر المرجع Erika Alves dos Santos، رقم [214]. بتصرف.

(1) انظر المرجع Poornima M .Charantimath، رقم [213]، ص 32.

2/ فلسفة جوزيف جوران Joseph M. Juran

ربما يعتبر جوران الأكثر شهرة بسبب صياغته لعبارة الملاءمة للاستخدام أو للأهداف fitness for use or purpos. أهمية هذه الفكرة تتمثل في أنّ المنتج أو الخدمة يمكن أن يحققا المواصفات الموضوعة لهما ولكنهما لا يتناسبان مع تحقيق الأهداف، وعدم مناسبتها لتحقيق الأهداف قد يكون بسبب انّ المواصفات بها خلل أو أنها قد لا تتفق مع ما يريده العميل، فمقابلة المواصفات قد يكون شرطا ضروريا في معظم الحالات لتحقيق الجودة ولكنها ليست كافية[1]. وجوران بذلك ينظر للجودة من زاويتين:[2]

- ✓ الزاوية الأولى: الملاءمة للمواصفات من خلال محاولة تقليل العيوب أو القصور في الخدمة [(او المنتج)] المقدمة؛
- ✓ الزاوية الثانية: محاولة تحسين شكل الخدمة [(او المنتج)] سعيا لإشباع رغبات العملاء وكسب رضاهم، وبذلك فإنّ جوران يجعل الهدف النهائي للجودة هو رضا العملاء.

في عام 1979، أسس الدكتور جوزيف جوران معهد جوران، وهي منظمة تهدف إلى توفير البحوث وحلول عملية لتمكين مختلف المنظمات من معرفة الأدوات والتقنيات لإدارة الجودة [3]. ومازالت هذه المنظمة قائمة الى الآن.

جوران كان أول معلم إدارة تَعَامَل مع قضايا الإدارة الأوسع والتي تخص الجودة. ويعتقد جوران مثل ديمينغ أنّ معظم مشاكل الجودة تُعزى إلى القرارات الإدارية. كما اعتقد أنّ النوعية الرديئة عادة ما تكون نتيجة للإدارة الرديئة. كما أن 80 في المئة من المشاكل تكمن مع الإدارة، لكونها تملك السيطرة على 80 في المائة من الأنظمة في المنظمة[4].

صنّف جوران تكاليف الجودة ضمن ثلاث فئات، هي:[5]

- ✓ تكاليف الإخفاق او الفشل Failure Costs وتشمل تكاليف تصحيح الأخطاء، وإعادة العمل من جديد بشكله الصحيح. كما تشتمل على تكاليف خسارة العمل نتيجة انخفاض مستوى الجودة؛
- ✓ تكاليف القياس Appraisal Costs وتشتمل على تكاليف فحص الإنتاج؛

(1) انظر المرجع Edward Sallis، رقم [180]، ص 42.

(2) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم [10]، ص 99.

(3) انظر المرجع Juran Institute، رقم [215].

(4) انظر المرجع Edward Sallis، رقم [180]، ص 42.

(5) انظر المرجع سوسن شاكر مجيد واخرون، رقم [5]، ص61.

✓ تكاليف الحماية او المنع Prevention Costs وتشتمل على تكاليف الرقابة الوقائية والتعليم والتدريب.

جوران يؤمن بأنّ الجودة لا تحدث بالصدفة، فلابد أن يتم التخطيط لها. ولمساعدة المديرين في جودة التخطيط؛ طوّر جوران مقاربة* أطلق عليها إدارة الجودة الاستراتيجية Strategic Quality Management. إدارة الجودة الاستراتيجية وفق جوران هي عملية من ثلاثة أجزاء ترتكز على الموظفين بمختلف المستويات، فكل مستوى له مساهماته الخاصة والفريدة لتحسين الجودة؛ الإدارة العليا لديها رؤية استراتيجية للمنظمة، ومديري الإدارة الوسطى يتولون الرؤية التشغيلية للجودة، في حين أنّ القوى العاملة هي المسؤولة عن مراقبة الجودة[1].

كما يرى جوران انّه:[2]

✓ في كل مرحلة او كل حلقة من حلقات سلسلة الجودة هناك فرصة او إمكانية لإدخال التحسينات على الجودة؛

✓ من الضروري التركيز على أهمية التحسين المستمر للجودة، وذلك من خلال برامج اسماها بمشاريع تحسين الجودة المتتالية، ومشاريع التحسين هذه يمكن ان تقترحها أي جهة في المنظمة: الإدارة، الاختصاصيون، العاملون، العملاء؛

✓ إيجاد جهة مسؤولة عن الاشراف العام على تطبيق عمليات التحسين للجودة داخل المنظمة وتسميتها بمجلس الجودة Quality Council، وهذا الأخير يقوم بما يلي:

- تحديد اهداف التحسين؛
- تحديد احتياجات التحسين؛
- وضع برامج التدريب والتنمية؛
- التنسيق بين مشاريع التحسين.

انّ هذا المجلس يكون همزة وصل بين الإدارة العليا في المنظمة والمسؤولين عن مشاريع تحسين الجودة؛

---

* هذه فكرة لديها تطبيق جاهز للتعليم. كبار المديرين والمنظمين تأخذ المبادرة في إدارة الجودة الاستراتيجية بتحديد رؤية واولويات وسياسات المؤسسة. مديري الإدارة الوسطى -رؤساء الاقسام / الكليات-يحملون مسؤولية ضمان الجودة، والتي تلزمهم بتنسيق المعلومات بين فرقهم، والتحقق المنهجي من الفعالية، ونقل نتائج المراقبة لكل من فرق التعليم والإدارة العليا. عمل الاساتذة في فرق لممارسة مراقبة الجودة، ويمكنهم أيضا تصميم خصائص ومعايير برامج الدراسة لكي تتوافق مع احتياجات المتعلمين لديهم. انظر المرجع Edward Sallis، رقم [180]، ص 42-43.

(1) انظر المرجع Edward Sallis، رقم [180]، ص 42.

(2) انظر المرجع سوسن شاكر مجيد واخرون، رقم [5]، ص60 و63-64.

- ✓ لابد من إيجاد مناخ تنظيمي مناسب لتشجيع العاملين على روح المبادرة والابداع. وهذا يستدعي بالضرورة احداث تغييرات في المفاهيم والمعتقدات التنظيمية وهذه التغييرات ستواجه بمقاومة، ويجب التفاعل معها بشكل إيجابي للتخلص منها عن طريق الاقناع لا بالقوة والعنف.

لب تفكير جوران حول إدارة الجودة هو الحاجة إلى تقديم أفكاره إلى كبار المديرين في شكل يسهل فهمها، [لذا عُرف عنه الحرص على تقديم أفكاره إلى رجال الإدارة العليا بشكل بسيط ومفهوم]. لتحقيق هذا صاغ أفكاره في ثلاثية من العمليات الإدارية، وكلها مترابطة[1]، "كما قام بتلخيص أفكاره في عشر نقاط أصبحت تعرف بخطوات نموذج جوران لتحقيق الجودة"[2]، ويمكن عرض أبرز إسهامات جوزيف جوران في تأسيس إدارة الجودة الشاملة، من خلال النقاط الثلاث التالية:

- ✓ خطوات نموذج جوران لتحقيق الجودة(دستور جوران)؛
- ✓ ثلاثية الجودة لجوران (ثلاثية عمليات الإدارة)؛
- ✓ التوصيات بشأن المشاكل المزمنة.

وشرح هذه النقاط فيما يأتي.

1-2/ خطوات نموذج جوران لتحقيق الجودة(دستور جوران)

يقر جوران بوجود عشر خطوات تهدف أساسًا الى تحسين جودة المنتجات والخدمات التي تقدمها المنظمة، ويتم تنفيذ هذه الخطوات من خلال ثلاثيته للجودة لتحقيق جودة العمل الإداري باعتبار أنّ معظم مشاكل الجودة تُعزى إلى القرارات الإدارية، وهذه الخطوات هي:[3]

- ✓ بناء وعي فيما يتعلق بالحاجة للتحسين؛
- ✓ ضبط وتحديد اهداف التحسين؛
- ✓ التنظيم للعملية –عملية التحسين-من اجل الوصول للأهداف؛
- ✓ التزود بالتدريب [والتعليم]؛
- ✓ تنفيذ المشاريع التي تساعد في حل مشاكل المؤسسة؛
- ✓ انجاز وتقديم تقارير التقدم؛
- ✓ تقديم الاعتراف للعاملين فيما يخص انجازاتهم واعمالهم التي تخدم عملية التحسين والمؤسسة؛

(1) انظر المرجع John Pike واخرون، رقم [216]،ص 34.

(2) انظر المرجع عبد الخالق بن علي القحطاني، رقم [217]، ص 21.

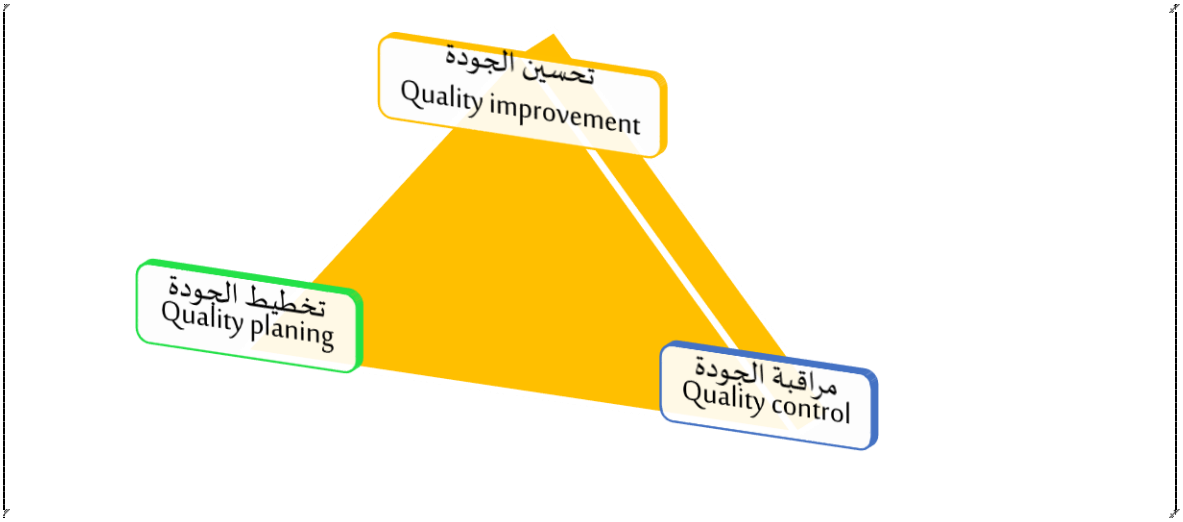
(3) انظر المرجع رقم[218].

- ✓ تناقل النتائج: [وذلك من خلال الاهتمام بعملية الاتصال بين الاقسام ووحدات المنظمة، وايصال نتائج التغذية العكسية لهم]؛
- ✓ الاحتفاظ بسجلات لنتيجة التحسينات التي تحققت؛
- ✓ الحفاظ على قوة الدفع من خلال جعل عملية التحسين جزء من أنظمة وعمليات المنظمة.

2-2/ ثلاثية الجودة لجوران (ثلاثية عمليات الإدارة)

مقاربة جوران لإدارة الجودة تقوم على ثلاث جوانب تعرف بثلاثية جوران، وهي: تخطيط الجودة، مراقبة الجودة، تحسين الجودة[1]. وهذا ما يظهر في الشكل رقم (4-3).

الشكل رقم(4-3): ثلاثية الجودة لجوران Juran's quality trilogy



المصدر: انظر المرجع Chris Hakes، رقم [219]، ص83، بتصرف.

ويمكن التعرض للجوانب الثلاث الموضحة في الشكل رقم (4-3) بنوع من التفصيل، في الاتي:

- ✓ تخطيط الجودة Quality Planning

ويمثل التحضير لتحقيق اهداف الجودة[2]، ويشتمل على مجموعة خطوات، هي:[3]

- تحديد من هم العملاء؛

(1) انظر المرجع B .Mahadevan، رقم [220]، ص 246.

(2) انظر المرجع Chris Hakes، رقم [219]، ص82.

(3) انظر المرجع John Pike واخرون، رقم [216]، ص 34.

- تحديد حاجات العملاء؛
- تحديد ملامح-خصائص-المنتج وفق ما يتناسب مع احتياجات العميل؛
- الكشف بالتفصيل-تصميم-عن العمليات القادرة على إنتاج تلك الملامح؛
- نقل الخطط الناتجة الى قوات التشغيل.

"ويقصد بالعميل [وفق جوران] كل من يتأثر بأهداف الجودة أو كل من له دور في تحقيقها. لذلك نجد العميل الداخلي والعميل الخارجي. العملاء الداخليون هم العاملون في الإدارات التي لها علاقة بتحقيق أهداف الجودة مثل العاملين في إدارة المواد وإدارة الأفراد وإدارة الإنتاج. ومن أمثلة العملاء الخارجيين: الموردون والمستهلكون. غير أنّه يلزم الاهتمام بتحديد العملاء ذوي التأثير الكبير على تحقيق الأهداف وهم يمثلون نسبة صغيرة طبقاً لمبدأ (باريتو) أو ما يسمى بقانون 80/20 وهو قانون الأقلية الهامة والغالبية غير الهامة أو القلة القوية والكثرة الضعيفة. بمعنى أن80% من إيرادات الشركة تأتي من 20% من العملاء، وهذه هي القلة القوية، بينما ينتج 20 % من الإيرادات من خلال التعامل مع 80% من العملاء، وهذه هي الأكثرية الضعيفة"[1].

✓ مراقبة الجودة Quality Control Process

أمّا مراقبة الجودة فهي العملية الإدارية الثانية في ثلاثية جوران. وهي عملية ضرورية لمساعدة القوات التشغيلية (operating forces) لتحقيق أهداف المنتج والعملية. في عملية مراقبة الجودة، القصور(الخلل) يحدّد، وتُحَلل الأسباب وتمنع المشاكل من التفاقم. وعلى الرغم من ذلك، جوران اكّد انّ القصور يحدث والفاقد-الخسارة- مستمر لأن التخطيط لعمليات التشغيل بهذه الطريقة[2]. وتتألف عملية مراقبة الجودة من الخطوات الآتية:[3]

- اختيار موضوع المراقبة بمعنى ماذا نراقب؛
- اختيار وحدات القياس؛
- تشكيل معايير الأداء؛
- قياس الأداء الفعلي؛
- تفسير الفرق بين الأداء الفعلي والقياسي(المعياري)؛
- اتخاذ إجراءات فيما يخص الفرق.

(1) انظر المرجع جوزيف م. جوران، رقم [221]، ص 2.

(2) انظر المرجع John Pike واخرون، رقم [216]،ص 34.

(3) انظر المرجع Chris Hake، رقم [219]، ص83.

✓ عملية تحسين الجودةQuality Improvement Process :[1]

تهدف هذه العملية الى الحصول على مستويات جديدة من الأداء، من خلال مجموعة من الخطوات، هي:

- إثبات الحاجة للتحسين؛
- تحديد مشاريع محددة للتحسين؛
- تنظيم توجيه المشروع [من خلال فريق يعرف بفريق المشروع]؛
- تشخيص المشكلة؛
- تشخيص أسباب المشكلة؛
- تقديم وتوفير التدابير العلاجية؛
- إثبات أن هذه التدابير العلاجية فعّالة effective في ظل ظروف التشغيل؛
- توفير المراقبة التي تحفظ المكتسبات المحققة.

ويرى عبد الخالق بن علي القحطاني انّه يمكن القول أنّ ثلاثية جوران تمثل العناصر الأساسية لإدارة الجودة. وهذه العناصر التركيز فيها ينصب على دور القيادات العليا في تحقيق الجودة، في إطار ما يسمى بإدارة الجودة الاستراتيجية والتي تمثل مرحلة سابقة لإدارة الجودة الشاملة[2].

3-2/ التوصيات بشأن المشاكل المزمنة:[3]

أشار جوران الى المجالات التي تستطيع من خلالها الإدارة أن تعمل في ضمن اطارها لغرض تجاوز المشاكل المزمنة في الجودة، وهي:

✓ من المهم اقناع الاخرين بأنّ الحل التفصيلي والتحليلي يعد من الضروريات القائمة؛

✓ تحليل البدائل واختيار البديل المناسب والعمل به؛

✓ وضع السيطرة في نقاط محددة لغرض فحص النتائج واستطلاعها؛

✓ وعلى غرار ذلك فإنّ تصور جوران يذهب الى انّ إدارة الجودة بالإمكان أن يتم تحديدها على أساس شكلين متمايزين، وهما:

- الاختراق –تشجيع تكرار الأشياء الجيدة-أي التوجه نحو المشاكل المزمنة؛
- الرقابة بمعنى منع تكرار الأشياء المرفوضة.

---

(1) انظر المرجع Chris Hakes، رقم [219]، ص83.

(2) انظر المرجع عبد الخالق بن علي القحطاني، رقم [217]، ص 23.

(3) انظر المرجع محمد فوزي العبادي واخرون، رقم [159]، ص 99.

3/ أرماند فيغنبوم Armand Feigenbaum

يعتبر أرماند فيغنبوم الكاتب الأول الذي استخدم مصطلح رقابة الجودة الشاملة TQC في كتابه الأول المعنون بـ TQC عام 1961 – إعادة نظر في كتاب نشر سنة 1951 ومعنون بـ Quality Control، ويعتقد أنّ الرقابة على الجودة تبدأ من مرحلة التصميم وتنتهي فقط عندما يستلم الزبون المنتوج [1].

كما أسّس فيغنبوم الإطار الفكري للجودة كنظام جدير باهتمام الإدارة العليا، جنبا إلى جنب مع ديمينغ وجوران [2].

وفق فيغنبوم العوامل التي تؤثر على الجودة يمكن تقسيمها إلى فئتين رئيسيتين، هما: عوامل تكنولوجية، عوامل بشرية. ويَنظُر للعامل البشري على أنّه العامل الأكثر أهمية[3].

كما انّ أرماند فيغنبوم يقرّ انّ الجودة لا تعني الأفضل ولكن تعني الأفضل في كل من نفع العميل وسعر البيع [4]. وفي تعريف أخر ربط فيه بشكل مباشر بين الجودة والتكلفة، وهو "قدرة المنتج على تحقيق الغرض منه بأقل تكلفة، وعلى هذا الأساس يكون فيغنبوم صاحب فكرة تكلفة الجودة كوسيلة لتحديد الفوائد العائدة من تبني أسلوب [إدارة]الجودة الشاملة"[5].

أكّد أرماند في عمله أنّ برامج الجودة الشاملة هي الأداة الأكثر قوة بالنسبة لمنظمات وشركات اليوم (2006). وأنّ الإدارة التنظيمية يجب ان تأخذ على عاتقها مسؤولية استحضار التزام القيادة ومساهماتها، والتي تعتبر ضرورية لنمو منظماتهم[6].

"يرى Feigenbaum بأنّ المختصين في مجال الجودة يلعبون دورا قياديا في تحسين الجودة، ولأنّ الجودة مسؤولية كل العاملين فإنّها يمكن أن لا تكون مسؤولية أحد، إلّا إذا كان هناك نظام شامل وواضح للجودة" [7].

ويرى أيضا أنّ أعضاء المنظمة يجب ان يركزوا على حاجات الزبائن، وأنّ التحسين المستمر للجودة يقود نشاطات المؤسسة[8].

---

(1) انظر المرجع A. Al Nofal واخرون، رقم [222]، ص10.

(2) انظر المرجع Gregory H. Watson، رقم [223]، ص4.

(3) انظر المرجع Poornima M .Charantimath، رقم [213]، ص38.

(4) انظر المرجع John E.Bauer واخرون، رقم [224]، ص28.

(5) انظر المرجع أشرف السعيد احمد محمد، رقم [89]، ص121.

(6) انظر المرجع John E.Bauer واخرون، رقم [224]، ص28.

(7) انظر المرجع عواطف إبراهيم الحداد، رقم [153]، ص42.

(8) انظر المرجع Jürgen Münch واخرون، رقم [225]، ص156.

لقد سعى فيغنبوم من خلال أفكاره وتعاليمه الى الابتعاد عن الاهتمام بشكل رئيسي بالطرق التقنيةtechnical methods من اجل مراقبة الجودة كوسيلة عمل. كما أكّد وجهة نظره الادارية التي تعتبر العلاقات الإنسانية قضية أساسية في أنشطة مراقبة الجودة، وأنّ الطرق الفردية كالإحصائيات والصيانة الوقائيةstatistics and preventive maintenance يجب ان ينظر لها فقط على انها أجزاء لبرنامج مراقبة جودة شامل[1].

عرّف Feigenbaum رقابة الجودة الشاملة على أنّها: نظام فعّال لدمج جهود المجموعات المختلفة في المنظمة لتطوير الجودة والحفاظ عليها وتحسينها، لكي تتمكن المنظمة من الإنتاج والخدمة بأعلى المستويات اقتصادا، ومن تحقيق رضا العملاء الكامل[2].

ولمزيد من الفهم حول هذا المصطلح يُنظر في كل كلمة في عبارة مراقبة الجودة الشاملة، وفق الاتي:

✓ الشاملة(Total):[3]

يعتقد فيغنبوم مشاركة كل من بالمنظمة مطلب لضمان الجودة. مع التأكيد أنّ مسؤولية تحقيق متطلبات العملاء الخارجيين تقع بالدرجة الأولى على الإدارة العامة وإدارة عمليات التسويق والهندسة والإنتاج والعلاقات الصناعية والمالية والخدمات، فضلا عن وظيفة مراقبة الجودة نفسها؛

✓ الجودة (Quality):[4]

صرّح فيغنبوم أنّ: الجودة هي في جوهرها وسيلة لإدارة المنظمة. كما أنّ لب فلسفته في رفع مستوى الجودة تتمحور حول سلسلة من المواصفات تعبر عن ماذا تمثل الجودة بالنسبة له وتجسد في نفس الوقت مجمل فلسفته، ويمكن بلورة فلسفته في النقاط الاتية:

- الجودة يجب أن تكون عملية واسعة النطاق على مستوى المؤسسة؛
- الجودة هي ما يقوله الزبون؛
- الجودة والتكلفة يضيفان لبعضهما بعض، ولا يوجد تضارب بينهما، [وبالتالي يمكن ادارتهما بوصفهما هدفين متكاملين]؛
- الجودة تتطلب الحماس الفردي والجماعي على حد سواء؛
- الجودة هي طريقة واسلوب للإدارة؛

(1) انظر المرجع John E.Bauer واخرون، رقم [224]، ص28.

(2) انظر المرجع Gregory H. Watson، رقم [226]، ص5.

(3) انظر المرجع Gregory H. Watson، رقم [226]، ص5.

(4) انظر المرجع Gregory H. Watson، رقم [226]، ص5.

- الجودة والابتكار مترابطان؛
- الجودة هي أخلاقيات؛
- الجودة تتطلب التحسين المستمر؛
- الجودة هي الأكثر فعالية من حيث التكلفة وأقل الطرق كثافة لرأس المال في العملية الإنتاجية؛
- الجودة تنفذ من خلال نظام شامل للجودة، ويكون هذا الأخير على اتصال وارتباط بالزبائن والموردين؛

✓ رقابة (Control)

فيغنبوم يعرّف الرقابة بأنّها: عملية لتفويض المسؤولية والسلطة عوضا عن الإدارة مع الإبقاء على وسيلة لضمان نتائج مرضية[1].

كما أنّ كلمة المراقبة عند فيغنبوم في مصطلح مراقبة الجودة تمثل أداة الإدارة[2] ، كما أنّ جانب المراقبة في مراقبة الجودة يقتضي أربع خطوات، وهي:[3]

- وضع معايير الجودة؛
- تقييم الأداء بالنسبة لهذه المعايير؛
- اتخاذ الإجراءات التصحيحية عندما لا تلبى هذه المعايير؛
- التخطيط لإدخال تحسينات على هذه المعايير.

ثانيا/ رواد اليابان: ايشيكاوا، تاقوشي

يعتبر كل من كايرو ايشيكاوا وجينيتشي تاقوتشي، من الرواد الأوائل لفلسفة إدارة الجودة الشاملة في اليابان.

1/ فلسفة كايرو ايشيكاوا Kaoru Ishikawa [4]

أثَر كايرو إيشيكاوا كبير في الفهم الياباني للجودة. أصبح إيشيكاوا معروف لعمله على أربعة جوانب-على وجه الخصوص-متعلقة بإدارة الجودة الشاملة، وتتمثل في دوائر الجودة ومسألة التدريب

(1) انظر المرجع Gregory H. Watson، رقم [226]، ص5.

(2) انظر المرجع John E.Bauer واخرون، رقم [224]، ص28.

(3) انظر المرجع Poornima M .Charantimath، رقم [213]، ص38.

(4) لمزيد من الشرح انظر المرجع John Wiley and Sons، رقم [227]، ص10.

المستمر وأداة الجودة (مخطط إيشيكاوا Ishikawa diagram) وقيد الجودة. ومقاربته في إدارة الجودة الشاملة تقترب الى حد كبير لفهمنا اليوم لإدارة الجودة الشاملة. كما يؤكد إيشيكاوا أنّ مراقبة الجودة اليابانية تمثل ثورة الفكر في الإدارة، ونهج يقدم اسلوب جديدة للتفكير بشأن الإدارة[1].

ايشيكاوا لم يتحدث فقط حول كيفية الإدارة باستخدام رقابة الجودة، بل قدّم ايضا مثالا حيًّا على ذلك [2]، فكان هو القدوة بتطبيقه لما كان يدعوا اليه من رقابة الجودة ببعدها الاقتصادي وخصوصا الاجتماعي.

كما أنّ إيشيكاوا والعديد من طلبته على قناعة أنّه يجدر أن نكرس وقتا للمساعدة على تحسين نوعية الحياة في العالم من خلال تحسين نوعية الطريقة التي نعمل بها معا. وأحد التصريحات الأقل شهرة لايشيكاوا توضح عمق التزامه الشخصي للجودة العالمية، يتمثل في قوله: أنا واثق انّ السلام العالمي والازدهار بحاجة لمراقبة الجودة، هذا هو السبب في أن تدرس مراقبة الجودة وتُنشر في جميع أنحاء العالم[3].

يُعّد ايشيكاوا صاحب السبق في تقديم حلقات الجودة Quality Circles والتي كانت تعرف في بداية تقديمها باسم حلقات رقابة الجودة، لهذا السبب يُعّد ايشيكاوا من قبل اليابانيين الأب الحقيقي لحلقات رقابة الجودة؛ وذلك لكونه اول من دعا الى تشكيل مجموعات صغيرة من العاملين تتراوح اعداد الافراد في المجموعة الواحدة بين [سبعة الى عشرة كحد اقصى]، والهدف منها هو حل المشاكل التي تعترض سير العمل واقتراح الحلول المناسبة من خلال تجمعهم ويكون انضمامهم الى حلقات الجودة تطوعيا. وهذه الحلقات تسعى لتطوير الأداء وتحسينه مع مراعاة البعد الإنساني في العمل والحرص على ابراز القدرات الانسانية[4].

كما أنّ ايشيكاوا من المعروفين في تطوير أدوات الجودة. ويطلق على الأداة التي وضعها لتطوير الجودة بمخططات السبب والنتيجة، والمعروفة أيضا بمسمى هيكل السمكة أو مخططات ايشيكاوا (كما ذكرنا سابقا). وتستخدم هذه المخططات لحل مشكلة الجودة[5]. ونظرا لبساطتها "استخدمت هذه الأداة بشكل واسع كوسيلة تعليمية في ورش الجودة وكبداية لمناقشة أسباب مشكلات الجودة من قبل

(1) انظر المرجع A. Al Nofal واخرون، رقم [222]، ص12.

(2) انظر المرجع Gregory H. Watson، رقم [228]، ص3.

(3) انظر المرجع Gregory H. Watson، رقم [228]، ص3.

(4) انظر المرجع فريد زين الدين، رقم [229]، ص33.

(5) انظر المرجع John Wiley and Sons، رقم [227]، ص10.

القيادات الإدارية وساعدت في توضيح مدى تأثير المشكلات المختلفة في بعضها مع بعض وساعدت الموظفين في فهم العلاقات التي لابد من مراقبتها لتحسين الجودة"[1].

ويرى ايشيكاوا "أنّ اليابان كان يجري فيها التأكيد على السيطرة الإحصائية للجودة، لذلك فقد كره العاملون هذه الفكرة لمَا كان يستخدم فيها من وسائل معقدة وصعبة دون توجيه العمال الى استخدام الأساليب البسيطة"[2].

وفي كتابه ايشيكاوا المعنون بـ: what is Total Quality Control ?، يقّر بأنّه هناك سبع أدوات - المجموعة الأولى لأدوات مراقبة الجودة المذكورة لاحقا –أساسية وضرورية لمراقبة الجودة [3].

وقد قام ايشيكاوا بتصنيف أدوات مراقبة الجودة الشاملة الى ثلاث مجموعات يراعي فيها مؤهلات مستخدميها، وهي:[4]

- ✓ المجموعة الأولى: حدد سبع أدوات يمكن تَعلُّمها وتطبيقها من قبل أي شخص في المنظمة من اجل تقييم مشاكل الجودة. وهذه الأدوات طريقة السبب والاثر، تحليل باريتو، خرائط مراقبة العمليات، المدرجات التكرارية، مخططات التشتت، الترتيب بالطبقات، أدوات الفحص (او الاختبار)؛
- ✓ المجموعة الثانية: وهي الأدوات التي يمكن استخدامها من قبل المديرين وخبراء الجودة وهي تتضمن اختبار الفرضيات والعينات؛
- ✓ المجموعة الثالثة: وهي الأدوات التي تستخدم في حل المشاكل الإحصائية المتقدمة والمستخدمة من قبل خبراء الجودة والمستشارين وهي تتضمن أدوات بحوث العمليات.

وفق اشيكاوا لابد أن تكون الإدارة العليا القدوة، وتبرهن على أنها جادة بشأن الجودة. وأنّ مراقبة الجودة الشاملة يشترك فيها كل من داخل المؤسسة. وكل موظف يجب أن تساهم أفكاره حول كيفية تحسين إجراءات العمل. كما أنّ التوجه يكون للعميل الخارجي وللعميل الداخلي أيضا بإشباع حاجاتهم[5].

والمعنى الحقيقي لـ Education عند إيشيكاوا، يتضح بتحديد الفرق من وجهة نظره بين education and training. ويتمثل الفرق في اعتقاده انّ التدريب training يحسن المهارات والكفاءات

(1) انظر المرجع سوسن شاكر مجيد واخرون، رقم [5]، ص68.

(2) انظر المرجع مهدي صالح السامرائي، رقم [230]، ص90.

(3) انظر المرجع Poornima M .Charantimath، رقم [213]، ص39.بتصرف.

(4) انظر المرجع سوسن شاكر مجيد واخرون، رقم [5]، ص68.

(5) انظر المرجع A. Al Nofal واخرون، رقم [222]، ص12.

skills and competence، أمّا Education يبني شخصية الفرد ويطور مستوى أعمق من الادراك[1]. ووجهة نظره في تحديد معنى Education تجسد المعنى الحقيقي للمفردة Education والتي تعبر عن النمو والزيادة، ولأن النمو والزيادة لا تتحقق بالتعليم وحده فمعنى Education الحقيقي عنده هو التعليم والتربية.

وفق ايشيكاوا، إدارة الجودة الشاملة تبدأ بالتعليم والتربية وتنتهي بالتعليم والتربية. كما اعتبر تنفيذ دوائر الجودة وسيلة فعّالة للحصول على أرضية كمحل للمشاركة في قضية الجودة. هذه المشاركة لجميع العاملين في عملية حل مشكلة الشركة، وهذه المشاركة تحتاج الى التعليم المستمر والتدريب لكل فرد في الشركة. ويصف ايشيكاوا أهمية ليس فقط تلبية متطلبات العميل الخارجي، ولكن أيضا الحرص على متطلبات العميل الداخلي والعلاقات الداخلية*. وكشف عن الخط المتواصل من علاقات مورد عميل داخلي واخترع مصطلح**: العملية التالية هي عميلك The next process is your customer [2]

وبذلك يعتبر ايشيكاوا أول رواد الجودة المؤكدين على أهمية العميل الداخلي، كما كان أيضا واحدا من الأوائل المشددين على أهمية رقابة الجودة الشاملة للشركة، بدلا من مجرد التركيز على المنتجات والخدمات[3].

ويؤكد إيشيكاوا على أهمية التدريب والتعليم والتربية على رقابة الجودة، واللذان يجب أيضا أن يتمّا من دون انقطاع، في الفترات الجيدة او في فترات الازمات والمشاكل. وحدّد الهدف من البرنامج التدريبي والمتمثل في ان تصبح الجودة محور اهتمام كل فرد في المؤسسة، وأنّ كل موظف يجب أن يفهم الفلسفة الجديدة للجودة. وأكثر من ذلك، يجب على الجميع فهم وإدراك أدوات وتقنيات رقابة الجودة الشاملة[4] .

يعتقد ايشيكاوا أنّ الجميع في الشركة بحاجة إلى أن يرتبط برؤية مشتركة وهدف مشترك. وأكد أن مبادرات الجودة ينبغي متابعتها في كل مستوى من مستويات المؤسسة، ووجوب مشاركة جميع الموظفين[5].

---

(1) انظر المرجع Gregory H. Watson، رقم [228]، ص3.

* من العلاقات الداخلية التي اكّدها ايشيكاوا هي انّه يجب أن يكون كل موظف قادرا على التحدث مع أعضاء قسم آخرين بحرية وصراحة. الى جانب ضرورة تعلم التفكير من وجهة نظر الطرف الآخر. انظر المرجع A. Al Nofal واخرون، رقم [222]، ص13.

**إنّ جميع الإدارات المختلفة داخل الشركة تعمل لأجل نفس العميل الخارجي، لذا ينبغي أن تعامل عملية المهمة التالية مثل العميل الخارجي. انظر المرجع A. Al Nofal واخرون، رقم [222]، ص13.

(2) انظر المرجع A. Al Nofal واخرون، رقم [222]، ص12.

(3) انظر المرجع John Wiley and Sons، رقم [227]، ص10.

(4) انظر المرجع A. Al Nofal واخرون، رقم [222]، ص13.

(5) انظر المرجع John Wiley and Sons، رقم [227]، ص10.

ويمكن تلخيص اهم مبادئ إدارة الجودة الشاملة وفق ايشيكاوا، في الاتي:

- ✓ الجودة تبدأ بالتعليم والتربية وتنتهي بالتعليم والتربية؛
- ✓ "انّ الجودة هي جوهر العملية الإدارية، ويفضل ان ينظر لها على أنّها استثمار طويل الاجل بدلا من التركيز على الأرباح في مدة قصيرة من الزمن "[1]، "فالجودة أولا وليس المكاسب الانية او قصيرة الاجل"[2]، والإدارة العليا لابد ان تكون المثل والقدوة في اعتناق مفهوم الجودة، لذا يجب ان تدرب على القيادة؛
- ✓ التوجه بالعميل الخارجي والعميل الداخلي أيضا بإشباع حاجاتهم، فالخطوة الأولى في بناء الجودة هي معرفة متطلبات العميل؛
- ✓ ان الجميع في الشركة بحاجة إلى أن يرتبط برؤية مشتركة وهدف مشترك؛
- ✓ التركيز على العمليات تحت شعار العملية التالية هي عميلك The next process is your customer؛
- ✓ التعليم والتربية والتدريب المستمرين للجميع على فهم وإدراك واستخدام أدوات وتقنيات رقابة الجودة الشاملة بهدف تسهيل عملية اتخاذ القرار؛
- ✓ عدم الخلط بين الوسائل والاهداف [3]؛
- ✓ التأكد من صحة البيانات والتقارير؛
- ✓ تعهد والتزام الجميع بالمسؤولية عن الجودة وإزالة الغموض والالتباس عن الفلسفة الجديدة للجودة من خلال التعليم والتربية والتدريب المستمرين؛
- ✓ استخدام حلقات الجودة في حل مشاكل المؤسسة؛
- ✓ تحديد وإزالة السبب الاصلي للمشكلة وليس اعراضها [4]؛
- ✓ الغاء ثقافة التعصب ونشر ثقافة التفكير من وجهة نظر الطرف الآخر، واجراء المناقشات بحرية وديمقراطية، وإزالة الحواجز بين الأقسام المختلفة، وتحسين العلاقات بينها.

من خلال المبادئ السالفة الذكر لمبادئ إدارة الجودة الشاملة وفق فلسفة ايشيكاوا؛ يمكننا أن نتفق على تأكيد أن إيشيكاوا ساهمت وشكلت عددا من الأفكار الهامة له في فهمنا اليوم لإدارة الجودة الشاملة.

(1) انظر المرجع أشرف السعيد احمد محمد، رقم [89]، ص123.

(2) انظر المرجع مهدي صالح السامرائي، رقم [230]، ص92.

(3) انظر المرجع Poornima M .Charantimath، رقم [213]، ص40.

(4) انظر المرجع Poornima M .Charantimath، رقم [213]، ص40.

2/ فلسفة جينيتشي تاقوتشي Genichi Taguchi [1]

عمل تاقوتشي مستشارا لعدد من الشركات الكبيرة مثل فورد لمساعدتهم على تطوير السيطرة الإحصائية على جودة عملياتهم الإنتاجية، كما حقق تاقوتشي نجاحا كبيراً ومؤثرا في حركة الجودة باليابان من خلال عمله في شركة نيبون للهاتف والتلغراف Nippon Telephone and Telegraph، إذ كان عمله يتركز على استخدامات الأدوات الإحصائية في السيطرة على الجودة ممّا جعله حائزاً على جائزة ديمينغ في مجال الجودة باليابان في عام 1960 ومن ثم حاز على هذه الجائزة ثلاث مرات في فترات لاحقة، وقد أُعتمدت آراؤه بمسائل الجودة في الولايات المتحدة الامريكية من خلال المعهد الأمريكي للتوريد Supplier Institute American.

وقد نظر تاقوتشي الى الجودة على انّها القضية الأساسية للمنظمة ككل، حيث تركّز عمله على استخدام الأساليب والطرق الإحصائية في تحسين الجودة وخاصة في مجال المنتج، حيث شاع استخدام المفهومين ادناه بصورة مؤثرة:

- ✓ دالة الفقدان The Loss Function؛
- ✓ خصائص التصميم والضوضاء(الضجيج) Design Characteristics and Noise.

إنّ نظرة تاقوتشي الى الجودة جاءت مطابقة لنظرة الباحث غروسبي، على انّها تمثل المطابقة مع المواصفات او المتطلبات Conformance to Requirement. والمقصود بدالة الفقدان هي العملية المنظمة او الحسابات الدقيقة لحساب التباين او الانحراف عن القيمة المستهدفة. وانّ التكلفة المراد قياسها هنا هي التكلفة الاجتماعية. وبموجب هذا المعيار، فاذا كان المنتج الذي تمّ تصنيعه ينسجم مع المقاسات المستهدفة تماما فهذا يعني بأنّ تكلفة الفقدان منخفضة جداً ويفسر Taguchi ذلك بأنّ الافراد اللذين يشترون هذا المنتج سوف يكونون سعداء لكون المنتج مطابقا تماما لرغباتهم. امّا إذا تباينت مقاسات المنتج عن تلك المستهدفة فإن بعض الناس سوف لن يكونوا سعداء. فكلّما ارتفعت التباينات او الانحرافات كلما ازداد عدد الافراد غير السعداء، وبالتالي ترتفع التكلفة الاجتماعية. وقد أطلق تاقوتشي مفهوم التكلفة الاجتماعية على مصطلح تكلفة الفقدان، وبموجب هذا النهج او المدخل الذي بواسطته يُقيّم مقدار الانحراف او التباين عن القيمة المستهدفة، فإن الفقدان بسبب أداء المنتج يحدّد على انّه تربيع قيمة الانحراف عن القيمة المستهدفة.

والمساهمة الثانية التي قدمها Taguchi تعود الى تصميم المنتج، حيث حدّد نوعين من المسببات التي تؤدي الى حدوث الانحراف او التباين في المنتجات، وهي صفات التصميم الناجح ويعني به نظرية

---

(1) انظر المرجعين:

- عبد الكريم بن ضيف الله مسند الحربي، رقم [168]، ص40-41؛
- سلمان زيدان، رقم [231]، ص 51-53.

الضجيج، وتُعتبر لوحات السيطرة الإحصائية المستخدمة في فحص العيوب فقط، جزءا من الضوضاء او شبّهها بالضجيج، ويعتبر الضجيج الخارجي والضجيج الداخلي من اكثر الأسباب تأثيراً على الضجيج. وينتج الضجيج الخارجي عن التباينات او الانحرافات الناجمة عن العوامل الممكن السيطرة عليها، ومنها على سبيل المثال الافساد او التدهور والتلف وإنّ كلا النوعين من الضجيج ذو تأثير فعال على الفعاليات وخاصة غير المباشرة، وهي:

- ✓ تصميم النظام؛
- ✓ تصميم المؤشرات؛
- ✓ تصميم التفاوت المسموح به.

وتتضمن النقاط الثلاث الأخيرة وفق تاقوتشي، الاتي:

- ✓ <u>تصميم النظام</u>

ويحتوي على تصميم المنتج بحيث يتطابق مع متطلبات المستهلك او بمعنى آخر التصميم الذي يحقق رضا المستهلك ومتطلباته، فبالإضافة الى وظائف المنتج فقد اقترح تاقوتشي معيارا إضافيا بسبب استخدام القوة الآلية في التغييرات الحاصلة في ظروف التشغيل وكذلك التباين الوظيفي الأقل الذي ينجم عن استخدام المنتج، مثل الاهتراء بالإضافة الى القيمة الأعلى التي يحصل عليها المستهلك مقابل سعر الشراء. وقد استخدم في ذلك ما يسمّى بنموذج تأسيس دالة الجودة، لغرض تأسيس متطلبات المستهلك ومن ثم ترجمة او تحويل هذه المتطلبات الى صفات التصميم؛

- ✓ <u>تصميم المؤشرات</u>

وتحتوي على المفتاح الذي يُحدّد او يُعرّف متغيرات العملية التي تؤثر على التباين، ومن ثم تأسيس المستويات لهذه المؤشرات والمعلومات التي تؤشر التباين الأدنى. وقد استخدم Taguchi تصميم التجارب الإحصائية لغرض تحديد هذه المؤشرات؛

- ✓ <u>تصميم التفاوت المسموح به</u>

الذي يُحّدد المكونات وأجزاء المنتج التي تساهم أكثر في ظهور التباينات والانحرافات بمواصفات المنتج النهائي ومن ثم وضع السماحات المناسبة لهذه المكونات والاجزاء، وان الهدف من ذلك هو تحديد المكونات والاجزاء الأكثر تأثيرا وحصر التفاوتات لهذه المكونات والاجزاء بدلا من جمع المكونات والاجزاء الداخلة في المنتج النهائي، وبالرغم من ان نهج او مدخل تاقوتشي يعتبر أكثر المداخل تعقيدا الّا انه قد اثبت بأنّه ذو فاعلية وقوة كبيرتين في تقييم تصميم المنتج الجديد والعمليات الجديدة.

إنّ طريقة تحسين الجودة عند تاقوتشي، تشتمل على الاتي:

- ✓ التصميم الجيد للعملية والمنتج، بشكل فعال يسهم في جودة المنتج او الخدمة وتقليل التكلفة؛
- ✓ تتطلب عملية تحسين الجودة تخفيضا مستمرا في الانحرافات الخاصة بأداء العملية او المنتج.

ثالثا/ الرواد الغربيون: والتر شيوارت، فيليب كروسبي، بيتر سنج

يعتبر كل من والتر شيوارت، وفيليب كروسبي، وبيتر سنج، من الرواد الغربيين الأوائل لفلسفة إدارة الجودة الشاملة.

1/ فلسفة والتر شيوارت Walter Shewart

تصارع شيوارت مع تعريف الجودة واقترح أنّ الجودة لها جانبين، هما جانب موضوعي وجانب ذاتي objective and a subjective side. ويقّرّ بأنّ الجانب الذاتي هو تحقيق منفعة تجارية كبيرة، وركزّ اهتمامه على الجانب الموضوعي للجودة. واكّد على الحاجة الى تعريف عملي للجودة. وإلى جانب مساهمة أفكاره في تعريف الجودة، قدّم شيوارت رؤية ثاقبة في جمع وتحليل وعرض البيانات في ضبط الجودة [1].

ففي وقت سابق لسنة 1942م بأحد عشر عاما، قام الخبير الاحصائي والتر شيوارت بنشر بعض الأفكار المثيرة للاهتمام بشأن مراقبة الجودة. فمن خلال مراقبته لكل عمليات التصنيع لاحظ أن جميع عمليات التصنيع تتشارك في التباينات والاختلافات التي يمكن ان تحصل في المنتوج، لذلك قام بتعريف الحدود العليا والدنيا المقبولة لكل عملية. ليكون من السهل بعد ذلك الكشف عن الاختلافات خارج هذه الحدود وتحديد أسبابها[2].

ولاحظ بأن العمليات تخضع للتغيير بسبب أمرين، هما الأسباب المتأصلة في النظام والأسباب الخاصة، والتي تعتبر دلائل على مشاكل في المنظمة. كما انّه وضع خرائط(لوحات) الرّقابة control charts التي توفر أساس إحصائي* لفصل هذين النوعين من الاختلاف[3].

---

(1) انظر المرجع Victor E.Sower، رقم [232]، ص12.

(2) انظر المرجع Frank Chika Okechukwu، رقم [233]، ص 14.

* والتر شيوارت قاد المساعي لمراقبة الجودة خلال الحرب العالمية الثانية كما طوّر مراقبة الجودة الإحصائية، كما ان ادوارد ديمينغ كان طالبا عنده. انظر المرجع Columbia Business School، رقم [234].

(3) انظر المرجع Victor E.Sower، رقم [232]، ص12.

إنّ خرائط المراقبة الإحصائية statistical control charts التي اقترحها شيوارت ساعدت الموظفين للتخطيط وضبط الاختلافات[1].

لتكون فيما بعد إحصاءات والتر علم من الجودة. ففحص وتسجيل التصنيع وفقا لمعلومات قابلة للقياس جعلت عمليات التصنيع تحت المراقبة، كما تُعزز إنتاجية الأداء في المستقبل، كما استبدلت التفتيش في خط النهاية end-line inspection التقليدي بالوعي على الخط بالاختلافات والتغيرات on-line awareness of variation[2].

فتركيز شيوارت كان حول إيجاد طرق اقتصادية لأجل خفض التكلفة عن طريق تحديد ومعرفة المشاكل بشكل مبكر في العملية وتخفيض تكلفة التفتيش[3].

وكان من المدافعين عن نهج النظم (a systems approach) لمراقبة الجودة. كما أفصح شيوارت أنّ التركيز على المستهلك أمر أساسي وأنّ كل مكونات العملية الإنتاجية من مواد خام وأساليب انتاج إلى ممارسات التفتيش هي أمور مهمة وحاسمة لإنتاج منتجات ذات جودةquality products. ويقرّ انّ تطبيق الأساليب الإحصائية في الإنتاج الضخم mass production تمكننا جميعا من استخدام أعلى المعايير الاقتصادية للجودة بالنسبة للسلع المصنعة. وطوّر شيوارت دورة* للتحسين المستمر [4].

كما يقرّ كل من Ron Moen and Clifford Norman، بما يلي: [5]

- ✓ كان الهدف من الاستخدام المبكر للدورة يتمثل في فهم عملية الإنتاج كنظام؛
- ✓ وسع الدكتور ديمينغ استخدام دورة شيوارت لتطبق على جميع الحالات وفي كل المستويات مع التركيز على التعلم والتحسين.

صاغ والتر شيوارت نسخته الأولى من دورة التحسين، على شكل خط مستقيم كما هي موضحة في الشكل (3-5)، وهذا الأخير تناقض مع فكرة دورة. ليكتب بعد ذلك شيوارت أنّه يجب أن تكون الخطوات الثلاث (تحديد المواصفات-الإنتاج-التفتيش) لوجهة نظره القديمة معروضة في دائرة بدلا من خط مستقيم، كما هو مبين في الشكل رقم (3-5)، وقد يكون من المفيد أن نفكر في الخطوات الثلاث في عملية الإنتاج المتسلسل كخطوات ولكن بالطريقة العلمية؛ بهذا المعنى، تحديد المواصفات ثم الإنتاج

(1) انظر المرجع Frank Chika Okechukwu، رقم [233]، ص 14.

(2) انظر المرجع Frank Chika Okechukwu، رقم [233]، ص 14.

(3) انظر المرجع Russell T.Westcott، رقم [235].

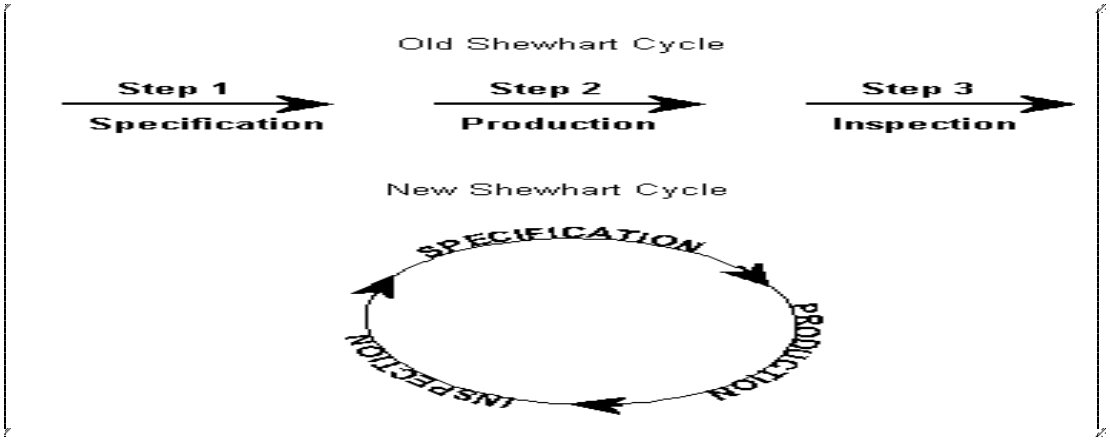
* هذه الدورة تطورت من خلال ديمينغ ، لذا يطلق عليها حاليا دورة ديمينغ، ويطلق عليها دورة PDCA (Plan–Do–Check–Act) او دورة PDSA (Plan–Do–Study–Act).

(4) انظر المرجع Victor E.Sower، رقم [232]، ص12.

(5) انظر المرجع Ron Moen واخرون، رقم [236]، ص 6.

ثم التفتيش، تتوافق على التوالي مع وضع فرضيات وإجراء تجربة واختبار الفرضيات. تشكل الخطوات الثلاث عملية علمية ديناميكية لاكتساب المعرفة [1].

الشكل رقم (5-3): دورة التحسين لشيوارت



المصدر: أنظر المرجع Ron Moen واخرون، رقم [237]، ص5.

2/ فيليب كروسبي Philip Crosby

كروسبي كديمينغ وجوران اهتم وعمل على خلق الوعي greating awareness بأهمية الجودة بالمنظمة. وبينما جوران نشر فكرة جودة عالية تكلفة أقل، حاول فليب كروسبي نشر فكرة الجودة مجانية[2].

تحسين الجودة عند كروسبي هي عملية وليست برنامج، كما لابد ان تكون هذه العملية متواصلة ودائمةpermanent and lasting [3].

كما يذكر كروسبي أنّنا تعلّمنا أن نعتقد أنّ الأخطاء أمر محتوم ولا مفر منها، وبناء على ذلك فإننا نخطط لحدوث الاخطاء. لذا يجب علينا ان نغير تفكيرنا الى تفكير يقّر بشكل مطلق انّه ليس هناك سبب لوجود أخطاء أو عيوب errors or defects في أي منتج[4].

ركز كروسبي كثيرا على نشاط تحسين الجودة. وأوضح أنّ مفتاح تحسين الجودة هو فهم وإدراك المفاهيم وتنفيذها وليس ترسيخ واعتماد نظام معقد من الصعب تنفيذه. وأكّد أنّ الإدارة هي المسؤولة

(1) انظر المرجع Ron Moen واخرون، رقم [237]، ص5.

(2) انظر المرجع P.N Mukherjee، رقم [238]، ص 61.

(3) انظر المرجع Russell T.Westcott، رقم [235]. بتصرف.

(4) انظر المرجع H.Stamatis، رقم [194]، ص 13.

الأولى عن الجودة، وانّ المنظمة ليست بحاجة إلى مجموعة مستقلة (فرق مستقلة) أو إدارة مستقلة لتطبيق الجودة[1].

بالنسبة لكروسبي لا توجد أشياء او مسائل بعينها تعتبر بمثابة مشاكل جودة، ولكن الإدارة السيئة تخلق المشاكل بالجودة[2].

جانب آخر من جوانب فلسفة كروسبي هو اعتقاده بأن الجودة مجانية. وهذه الأخيرة لإثباتها استخدم كروسبي مفهومه لتكلفة الجودة. يعتقد كروسبي أن عدم تحقيق الجودة تكلف أموالا. ويقول إنّ التكلفة الحقيقية للجودة هي التكلفة الناجمة عن فعل الأشياء بشكل خاطئ. فتكلفة الجودة تمثل النفقات التي كان يمكن تفاديها عن طريق القيام بالأشياء بطريقة صحيحة من المرة الأولى[3].

قوام منهج كروسبي هو الوقاية[4] prevention، ومقاربته للجودة يمكن وصفها من خلال المفاهيم الآتية:

- ✓ الثوابت الأربع للجودة the Four Absolutes of Quality؛
- ✓ عملية الوقاية the Prevention Process ؛
- ✓ لَقَاح الجودة the Quality Vaccine؛
- ✓ the Six C's؛
- ✓ الخطوات الأربع عشر لكروسبي.

1-2/ الثوابت الأربع للجودة

تحسين الجودة ينطلق بالثوابت الأربع لإدارة الجودة، والتي تعتبر بالنسبة لكروسبي لب المفاهيم الأساسية لعملية تحسين الجودة[5]، وهذه الثوابت هي:

- ✓ الأساس الأول:[6]

[لا تعني الجودة الأفضل او الممتاز بل] يعرّف كروسبي مفهوم الجودة بأنّه المطابقة مع المتطلبات* conformance to requirements. بمعنى أخر، يرى كروسبي أنّ على الجهاز

(1) انظر المرجع P.N Mukherjee، رقم [238]، ص 61.

(2) انظر المرجع Manuel Rincón، رقم [239]، ص 8.

(3) انظر المرجع Morgen Witzel واخرون، رقم [198]، ص 97.

(4) انظر المرجع J. Gerald Suarez، رقم [126]، ص 4.

(5) انظر المرجع J. Gerald Suarez، رقم [126]، ص 5.

(6) انظر المرجع أحمد بن عيشاوي، رقم [240]، ص 17.

* هذه المتطلبات هي أداة اتصال ولابد ان تكون محددة وواضحة. كما انّ الإدارة هي المسؤولة عن تعيينها. انظر المرجع Morgen Witzel واخرون، رقم [198]، ص 98.

الإداري والفني في المؤسسة الالتزام بمطابقة السلعة، أو الخدمة المقدمة مع المعايير الأساسية -[متطلبات تجسد توقعات ورغبات العميل]-التي تم وضعها كأحد المتطلبات الجوهرية لتحسين مستوى الجودة؛

✓ الأساس الثاني

[تأكيد نظام الجودة لأسلوب الوقاية[1]]، لأنّ المتسبب في الجودة هو الوقاية وليس الكشف والتقييم detection and appraisal[2]. "لذا يؤكد كروسبي على أهمية تنفيذ الأشياء بشكل صحيح من المرة الأولى، بدلا من تصحيح الأخطاء لاحقا ويتم بوضع طرق وقائية في العملية الإنتاجية ومحاولة تجنب المشكلات قبل وقوعها والابتعاد عن التفتيش والمراقبة وتكاليفها"[3]؛

✓ الأساس الثالث

[معيار أداء الجودة هو صفر عيوب، وليس مستويات جودة مقبولة[4]]. بمعنى اخر مستوى الأداء الجيد في نظر كروسبي هو الأداء الذي يحقق مستوى صفر من العيوب والأخطاء، لذا دعا المؤسسات الى جعل صفر عيب كهدف نهائي بالنسبة لها [5]؛

✓ الأساس الرابع

وفق هذا الأساس يقر كروسبي انّ:

- "يتم قياس الجودة المتحققة في المنظمة بكلفة عدم المطابقة"[6]؛
- كلفة عدم المطابقة هي كل لم تفعله المنظمة بشكل صحيح من المرة الاولى[7]؛
- انّ معطيات تكلفة الجودة مفيدة لاستدعاء انتباه الإدارة الى المشاكل الموجودة، ولتحديد الامكانيات لأجل إجراءات تصحيحية، وتَتَبُّع تحسين الجودة مع مرور الوقت[8].

هذه الثوابت تساعد الإدارة على ان تركز على تحسين الجودة، والأهم من ذلك، مساعدتهم على الخروج من فكرة انّه أي زيادة في الجودة تقابلها زيادة في التكاليف -ويطلق كروسبي على هذه الفكرة،

(1) انظر المرجع R Natarajan، رقم [241]، ص 102.

(2) انظر المرجع John E.Bauer واخرون، رقم [224]، ص 27.

(3) انظر المرجع أحمد بن عيشاوي، رقم [240]، ص 17.

(4) انظر المرجع Morgen Witzel واخرون، رقم [198]، ص 100.

(5) انظر المرجع أحمد بن عيشاوي، رقم [240]، ص 17.

(6) انظر المرجع محمد فوزي العبادي واخرون، رقم [159]، ص 97.

(7) انظر المرجع P.N Mukherjee، رقم [238]، ص 62.

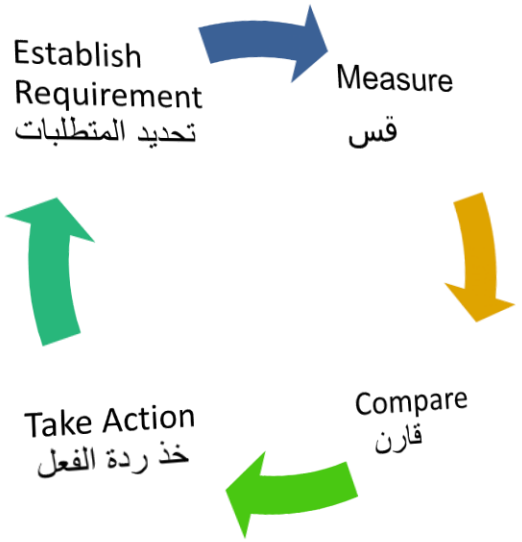
(8) انظر المرجع Morgen Witzel واخرون، رقم [198]، ص 98.

الحكمة التقليدية-إلى فكرة انّه كلما زادت الجودة انخفضت التكلفة. وبالتالي، الجودة لا تكلف. هذا المنطق أدى إلى المقولة الشهيرة لكروسبي، الجودة مجانية، ولكنها ليست هدية Quality is free, but it is not a gift.[1]

2-2/ عملية الوقاية:[2]

منهج كروسبي يتحدث عن الوقاية بدلا من التفتيش وتصحيح الأخطاء. فالوقاية وفق كروسبي عملية تنطوي على التفكير والتخطيط وعمليات تحليل للحصول على المعرفة المسبقة فيما يتعلق أين يمكن أن تحدث الأخطاء، ومن ثم اتخاذ الإجراءات لمنعها من الحدوث. حسب كروسبي، عادة ما تنشأ مشاكل بسبب انّ متطلبات المنتج أو الخدمة إمّا غير موجودة أو بها غلطة. تبدأ عملية الوقاية عند كروسبي بوضع متطلبات المنتج أو الخدمة، وتطوير المنتج أو الخدمة، وجمع المعطيات، فمقارنة المعطيات بالقياس الى المتطلبات واتخاذ الإجراءات حسب النتيجة. يشير كروسبي الى انّ عملية الوقاية نشاط مستمر، وهذا ما يوضحه الشكل رقم (6-3).

الشكل رقم (6-3): عملية الوقاية نشاط مستمر



المصدر: انظر المرجع J. Gerald Suarez، رقم [126]، ص6. بتصرف.

(1) انظر المرجع J. Gerald Suarez، رقم [126]، ص5.

(2) انظر المرجع J. Gerald Suarez، رقم [126]، ص 4.

3-2/ لَقَاح الجودة

تواجه المنظمة مشاكل، وهذه المشاكل تعتبر بكتيريا لذا يجب ان تبنى الاجسام المضادة في أسلوب إدارة المنظمة. ومعرفة انّ هذه الاجسام المضادة موجودة في كامل المنظمة تقدم مساعدة لمن يتخذون القرار –وكل عامل في المنظمة يصنع قرارات-لأجل حفظ المنظمة من التسبب في مشاكل للجودة[1].

وهذه المشاكل هي بكتيريا لعدم المطابقة، لا تنتج وراثيا وانّما يتسبب في حدوثها. وكل شيء يتسبب في حدوثه يمكن الوقاية منه. المنظمة التي ترغب في تجنب المشاحنات الداخلية، وازالة عدم التوافق، وإنقاذ نفسها من رزمات المال، وابقاء الزبائن سعداء لابد ان يتم تطعيمها[2].

لتحضير اللَّقاح، تحتاج بشكل مؤكد إلى المزج بين المكونات الأولية الموضحة في الجدول رقم (1-3). ولإعداده بشكل مستمر لجسم الشركة تحتاج الى استراتيجية تتكون من ثلاث أنشطة إدارة متميزة[3]، وهي:

- ✓ التصميم (العزم)determination:[4]

يظهر العزم للتغيير لمّا يقرر أعضاء فريق الإدارة أنّ لديهم ما يكفي من المشاكل، وانّه لابد ألّا يستمر الوضع على هذه الحال أكثر من ذلك. وهم يدركون أن عملهم هو الأداة الوحيدة التي من شأنها تغيير الوضع للمنظمة؛

- ✓ التعليم education

التعليم حسب كروسبي هو عملية تزويد جميع العاملين بلغة مشتركة للجودة، ومساعدتهم على فهم ما هو دورهم في عملية تحسين الجودة، فضلا عن مساعدتهم على تطوير قاعدة معرفية لمنع المشاكل[5].

فكروسبي يؤكد على أنّ كل العاملين في المنظمة يجب ان يفهموا دورهم في تحسين الجودة وجعلها كجزء لا يتجزأ من ثقافة المنظمة[6]؛

(1) انظر المرجع Philip B. Crosby، رقم [242]، ص 7.

(2) انظر المرجع Philip B. Crosby، رقم [242]، ص 7.

(3) انظر المرجع Philip B. Crosby، رقم [242]، ص 7.

(4) انظر المرجع Philip B. Crosby، رقم [242]، ص 7.

(5) انظر المرجع J. Gerald Suarez، رقم [126]، ص 6.

(6) انظر المرجع Philip B. Crosby، رقم [243]، ص 3.

✓ التنفيذ Implementation

ويتألف من وضع خطة، وتخصيص الموارد، ودعم بيئة تتفق مع فلسفة تحسين الجودة. في هذه المرحلة، يجب على الإدارة ان تكون مثالا يحتذى به وتوفر متابعة التعليم[1].

تنفيذ إدارة الجودة او تحسين الجودة هو عبارة عن اجراء تنفيذ أربعة عشر خطوة [2].

الجدول رقم (1 -3): مكونات كروسبي لمصل التطعيم (التحصين)

المكوّنات	تركيبة المكوّن
Integrity الوفاء*	▪ يعكف المدير العام The chief executive officer على ان يتلقى الزبون ما وُعد به، ويؤمن –المدير-أنّ ازدهار ونجاح الشركة لا يكون الّا عندما يشعر جميع العاملين بنفس الطريقة، ويقرّر أن لا مضايقات للزبون ولا للموظفين؛ ▪ ويعتقد مدير العمليات The chief operating officer أن عمل الإدارة هي وظيفة كاملة تتطلب أن تكون الجودة في المقام الأول بين متساويين هما: الجدول الزمني والتكلفة؛ ▪ كبار التنفيذيين The senior executives، الذين يجرون تحقيقا بالألف والباء عمّا يحدث، ويأخذون المتطلبات على محمل الجد، ذلك لأنهم لا يستطيعون أن يتحملوا وجود الانحرافات؛ ▪ المدراء The managers الذين يعملون لدى كبار التنفيذيين، يعرفون أنّ المستقبل يكمن في قدرتهم على إنجاز الأمور من خلال الأشخاص، باختيار الأشخاص المناسبين من المرة الأولى؛ ▪ الموظفين الفنيين The professional employees يعرفون أنّ دقة وتكملة عملهم تحدد فعالية قوة العمل برُمّته؛ ▪ كل الموظفين The employees يدركون بأنّ الالتزام الفردي individual commitment اتجاه الوفاء بالمتطلبات هو ما يصنع

(1) انظر المرجع J. Gerald Suarez، رقم [126]، ص 6.

(2) انظر المرجع P.N Mukherjee، رقم [238]، ص 64.

* الوفاء لغة هو "خلق دال ... على التّمام والإكمال". انظر المرجع وفاء حيدر شقورة، رقم [244]، ص 4. "والوفاء هو خصلة اجتماعية خلقية تتمثل في التفاني من أجل قضية ما أو شيء ما بصدق خالص والوفاء أصل الصدق". انظر المرجع ويكيبيديا، رقم [245].

	مكانة للمنظمة وبالتالي مسؤولية تحقيق الجودة هي مسؤولية الجميع.
Systemsالانظمة	▪ تُكرَّس وظيفة إدارة الجودة لقياس المطابقة للمتطلبات والإبلاغ عن أي فروق بدقة؛ ▪ نظام تعليم الجودة The quality education system (QES) يضمن أنّ جميع العاملين في الشركة لديهم لغة مشتركة للجودة وفهم أدوارهم الفردية في الجودة لتتحول بالنسبة لهم شيء روتيني؛ ▪ الطريقة المالية لقياس تكاليف عدم التوافق والتوافق تستخدم لتقييم العمليات؛ ▪ استخدام الخدمات أو المنتجات من قبل زبائن المنظمة يتم قياسه ويفصح عنه بأسلوب يتسبب بحدوث إجراءات تصحيحية؛ ▪ على مستوى المنظمة تشديد على الوقاية من العيوب، واعتبارها بمثابة قاعدة للمراجعة المستمرة، والتخطيط الذي يستخدم التجربة السابقة والحالية current and past experience لمنع الماضي من تكرار نفسه.
Communications الاتصالات	▪ المعلومات حول سير تحسين الجودة والاعمال المنجزة يتم الإعلان عنها وتوفيرها لجميع الموظفين بشكل مستمر؛ ▪ برامج الاعتراف والتقدير هي جزء من العمليات العادية، تطبق على جميع المستويات؛ ▪ كل شخص في الشركة يستطيع الحصول على إجابة فورية وبسرعة، مع القليل جدا من الجهد وتحديد الخطأ والفرصة، أو أي انشغال آخر من الإدارة العليا؛ ▪ يبدأ كل اجتماع للإدارة مع استعراض واقعي ومالي factual and financial reviewللجودة.
Operationsالعمليات	▪ يتم تعليم الموردين Suppliers وتدعيمهم من أجل ضمان أنهم سوف يُورِدُوا الخدمات والمنتجات التي يمكن ان يُعتمد عليها وفي الوقت المحدد؛

	▪ الإجراءات والمنتجات والنظم Procedures, products, and systems تكون مؤهلة ومُثبَتة قبل التنفيذ، وبعد ذلك تختبر بشكل مستمر وتعديلها بشكل رسمي الى ان يُرى فرصة للتحسين؛ ▪ التدريب Training هو نشاط روتيني لكافة المهام ومكمّل بشكل خاص في العمليات والإجراءات الجديدة processes and procedures.
Policiesالسياسات	▪ سياسات الجودة واضحة ومرضية؛ ▪ وظيفة الجودة تقدم تقارير على نفس مستوى تلك الوظائف التي يتم قياسها ولها الحرية الكاملة في النشاط؛ ▪ الإعلان وجميع الاتصالات الخارجية يجب ان تتماشى مع متطلبات المنتجات والخدمات الواجب ايفاؤها.

المصدر: انظر المرجع Philip B. Crosby، رقم [242]، ص8-9.

the Six C's /2-4

بالنسبة لكروسبي التعليم هو عملية متعددة المراحل، وكل مؤسسة يجب عليها أن تمرّ من خلال هذه العملية، وهذه العملية يسميها كروسبي the Six C's [1].

وفقا لكروسبي هناك ست مراحل من التغيير تمرّ من خلالها المنظمة إذا كانت ترغب في عملية تحسين جودة حقيقية وقابلة للاستمرار. وتعتبر هذه المراحل الست او Cs 6 هي لتنفيذ عملية تحسين الجودة.

فليب كروسبي مشهور ب the Six C's ، وتشتمل هذه الأخيرة على:[2]

- ✓ الادراك (Comprehensions) أو القدرة على فهم واستيعاب الجودة المتعلقة بالأنشطة، ومُدعّمُها وتحسيناتها؛
- ✓ التزامات Commitments من قبل الجميع، من إدارة عليا وعاملين وموردين وزبائن نحو أداء نظام إدارة الجودة؛
- ✓ كفاية Competence التحسين وثم المحافظة على التحسين لمدى طويل الأجل. هنا الكفاية تعني فاعليةeffectiveness وكفاءة efficiency لنظام إدارة الجودة كاملا؛

(1) انظر المرجع J. Gerald Suarez، رقم [126]، ص 6.

(2) انظر المرجع P.N Mukherjee، رقم [238]، ص 61.

✓ التصحيحات Corrections مقاومة بلهاء لنظام إدارة الجودة من خلال تصحيح الأخطاء والانحرافات ووضع نظام إدارة الجودة على مسار مستويات الأداء العالمية؛

✓ الاتصالات Communications في المنظمة يجب أن تكون واضحة دون غموض وصادقة. وسيضمن هذا الدعم لنظام إدارة الجودة من العاملين؛

✓ استمرار Continuance الأداء الجيد للمنظمة وتحسينها المستمر هو جوهر منظمة على المستوى العالمي وعملياتها الناجحة.

5-2/ الخطوات الأربع عشر لكروسبي

لتنفيذ عملية تحسين الجودة وفق كروسبي، حدّد كروسبي أسلوب يتكون من أربعة عشرة خطوة تتكون من عدّة أنشطة. هذه الأخيرة هي من مسؤولية الإدارة العليا، ولكن أيضا بمشاركة العمال. تمثل هذه الخطوات تقنيات كروسبي لإدارة تحسين الجودة مع الالتزام بالثوابت الأربعة[1]. امّا خطوات تحسين الجودة الأربعة عشر عند كروسبي، فهي :[2]

✓ التزام الإدارة العليا Management Commitment: وهي ان تتفهم الإدارة العليا حاجتها الى الجودة وتوصل هذا الفهم الى جميع طاقم المنظمة، بحيث يغير كل من في الطاقم أدائه وفقا لاحتياجات المنظمة والعميل، وتكون هذه السياسة-سياسة الجودة-معلنة ومكتوبة وواضحة وقصيرة؛

✓ فريق تحسين الجودة Team Quality Improvement: يتم تشكيل فرقة لتحسين الجودة تتكون من ممثلين عن كل إدارة، لأن كل وظيفة داخل المنظمة قد تكون سببا في احداث عيوب وإخفاقات الجودة. وبهدف تحسين الجودة في كامل المنظمة، يتّم الحث على تحسين الجودة كلّ في ادارته.

انّ فريق تحسين الجودة يتولى مهمة وضع وتوجيه البرنامج الذي سيتم تنفيذه في جميع أنحاء المنظمة. كما انّه ليس المسؤول عن تنفيذ التحسينات بل مسؤولية تنفيذها تعود على فرق بداخل كل الأقسام. والخطة التي يضعها فريق تحسين الجودة، لابد ان يتم قبولها ومصادقتها من قبل الإدارة العليا. وتتجسد أهمية فريق تحسين الجودة في وظيفته الأساسية وهي ان يَبُتَّ في كيفية تحديد فشل الجودة والتحسين؛

---

(1) انظر المرجع J. Gerald Suarez، رقم [126]، ص 5.

(2) انظر المرجعين:

- رقم [246]، ص 47-48؛
- Edward Sallis، رقم [180]، ص 45 - 47.

✓ قياس الجودة Quality Measurement: تحديد طرق القياس عندما تحدث المشاكل الحالية والمحتملة لكل عملية ليكون هناك تقييم موضوعي وإمكانية لتحديد المجال الواجب تحسينه.

وأنواع القياس تختلف بين منظمات التصنيع ومنظمات الخدمة، وعادة تشتمل على معطيات من تقارير التفتيش والاختبار والمعطيات الإحصائية ومعطيات التغذية المرتدة feedback data من الزبائن؛

✓ تحديد تكلفة الجودة Cost of Quality Evaluation: ويتم من خلال هذه الخطوة تحديد تكلفة عدم المطابقة، الى جانب شرح استخدامها كأداة من أدوات الإدارة؛

✓ الوعي بالجودة Quality Awareness: رفع وعي العمال بأهمية الجودة والنتائج المترتبة على رداءة النوعية؛

✓ الإجراءات التصحيحية Corrective Actions: انّ مشاكل الجودة واسبابها تفرض اتخاذ الاجراءات التصحيحية، ولأنّ الهدف هو صفر عيب فلابد من توفير أسلوب منظم لحل المشكلات بطريقة سريعة وانية؛

✓ التخطيط لصفر عيوب Zero Defects Planning: إنّ برنامج الصفر عيوب ينبغي إدخاله وقيادته بواسطة فريق تحسين الجودة. كما أنّ كل الطاقم يجب أن يتعهد بالعمل لتحقيق صفر عيب؛

✓ التدريب Training: تدريب جميع العاملين بما فيهم افراد الإدارة كلّ في مجاله على برنامج تحسين الجودة؛

✓ يوم صفر عيب Zero Defects Day: يتم تنظيم يوم خاص باللا عيوب، لجعل جميع العاملين يدركون ان المنشاة لديها معايير جيدة للأداء، وأنّ هناك تغيرا قد حدث، ولزيادة الوعي بأهمية شعار صفر عيب؛

✓ وضع الأهداف Goal Setting: ["وضع اهداف لكل فرد لقياسها خلال مدة ... لخلق موقف موحد للأفراد"[(1)]]، وتشجيع الافراد لتحقيق اهداف التحسين لأنفسهم وللمجموعات التي ينتمون اليها، واشراكهم أيضا في وضع اهداف التحسين لضمان تنفيذها بنجاح؛

✓ القضاء على أسباب العيب Error Cause Removal: تشجيع العاملين بإعلام الإدارة بالمعوقات التي تمنعهم من أداء العمل الخالي من العيوب، وإزالة معوقات الاتصال الفعّال؛

(1) انظر المرجع سوسن شاكر مجيد واخرون، رقم [158]، ص47.

✓ الإقرار Recognition: تكون باعتراف المنظمة وتقديرها وتكريمها لكل من يعمل على تحقيق اهداف الجودة، وكان له جهد في تطوير وتحسين الجودة؛

✓ مجلس إدارة الجودة Quality Councils: يتكون مجلس إدارة الجودة من المهنيين ومجموعة من الرؤساء وتكون مهمته الاتصال الدائم والتنسيق مع أعضاء فرق تحسين الجودة لمشاركة الخبرات وحل المشاكل وطرح الأفكار ومزيد من التحسينات للجودة؛

✓ افعلها مرة أخرى Do It Over Again (الاستمرارية في التحسين): كرّر الخطوات الثلاث عشر السابقة من اجل التأكيد على عمليات تحسين الجودة المستمر الذي لا نهاية له.

هناك شبه توافق بين أفكار كروسبي ومبادئ ديمينغ من عدة جوانب، حيث نجد ان كليهما يؤكد على:[1]

✓ أهمية تحسين الجودة؛

✓ ضرورة إزالة الأخطاء؛

✓ تدريب الموظفين؛

✓ التركيز على أهمية القيادة الإدارية؛

✓ زيادة درجة الوعي لدى الموظفين بأهمية حل المشكلات التي تتعلق بالجودة.

3/ فلسفة بيتر سنج Peter Senge

ركّز بيتر سنج على خمسة مكونات تؤدي الى وجود المؤسسة المبدعة، ويرى بأنّ هذه المكونات هي عبارة عن أساليب وبنى نظرية يجب ان تدرس بعناية [2]، ونذكرها في الآتي:

✓ السيطرة الشخصية

بالنسبة للمؤسسة التعليمية يشكل هذا المكون حجر الزاوية[3]. كما تشير السيطرة الشخصية او ما يطلق عليها أيضا البراعة الشخصية او التمكن الشخصي "الى التوضيح والتعميق المتواصل للرؤى الشخصية والتركيز على ما لدى الفرد من طاقات وتطويرها، حتى يمكنه رؤية الحقيقة بموضوعية ... وعلى ذلك فهو يتطلب تعهدا واصرارًا من الافراد على التعلم المتواصل[-المستمر-] مدى الحياة"[4].

(1) انظر المرجع رقم [246]، ص 48.

(2) انظر المرجع سلمان زيدان، رقم [231]، ص 48.

(3) انظر المرجع الهلالي الشربيني الهلالي، رقم [1]، ص188.

(4) انظر المرجع الهلالي الشربيني الهلالي، رقم [1]، ص188.

كما يمكن تعريف هذا المكوّن على انّه "التمتع بالوعي الذاتي والانفتاح على الاخرين"[1]؛

✓ بناء رؤية مشتركة

أشار سينج إلى مفهوم بناء الرؤيا المشتركة على أنّه "مجموعة من المبادئ والممارسات والتوجهات، لترجمة الرؤية الفردية إلى رؤية جماعية. والتي تتضمن ممارسة مهارات الكشف المشتركة عن المستقبل، فمن الصعب أن تحقق أية منظمة نجاحا في غياب الأهداف والقيم والمهام المشتركة بعمق في أنحاء المنظمة، وان يرتبط الأشخاص معًا بهوية مشتركة"[2]. كما أشار اليه على انّه "تبنّي أفكار مشتركة من اجل الالتزام المؤسسي والإنتاج الحقيقي في ضوء هذه الرؤية"[3] بدلا من الإذعان.

وهو ايضًا "الصورة الجماعية كما ستكون عليه المنظمة في المستقبل، وتمثل قلب المنظمة المتعلمة ... ولبناء الرؤية المشتركة لابد من أن تقوم جماعة من الأفراد ببناء وبلورة حس من العمل المشترك، وبناء تصور للمستقبل الذي يرغبون في تحقيقه معًا، كما تؤدي الرؤية المشتركة إلى تزويد الأفكار بالطاقة اللازمة للتعلم والتصرف بما يتفق مع غرض التنظيم وتوجهاته المستقبلية"[4]؛

✓ تفكير النظم

"بمعنى انّ كل الاحداث الزمنية والمكانية لها تأثيرها في المؤسسة وتسير وفق تفكير منظّم تُشَكلُ في ضوء المحاولات الإنسانية النظرية والعملية لتحقيق الإنتاجية بصورتها الملائمة للمجتمع"[5].

وأشار بيتر سنج أن المدارس والشركات والمساعي البشرية الأخرى هي أنظمة ملزمة ببِنيَات غير مرئية من الإجراءات المترابطة، والتي غالبا ما تأخذ سنوات لتُحقق اثارها على بعضها البعض. إلّا انّنا نزع إلى التركيز على لقطات من أجزاء متفردة للنظام، ونتساءل لماذا أعمق مشاكلنا لا يبدو انّه سنحصل لها على حل[6].

(1) انظر المرجع محمد مفضي الكساسبة واخرون، رقم [247]، ص 123.

(2) انظر المرجع نورة القرني، رقم [248]، ص 101.

(3) انظر المرجع سلمان زيدان، رقم [231]، ص 48.

(4) انظر المرجع نورة القرني، رقم [248]، ص 101.

(5) انظر المرجع سلمان زيدان، رقم [231]، ص 48.

(6) انظر المرجع James F. Leonard، رقم [249]، ص2.

اذن التفكير النظمي "هو منهج وإطار عمل يقوم على رؤية الكل بدلاً من الجزء، ورؤية العلاقات البينية التي تربط بين أجزاء النظام فضلاً عن التركيز على الأجزاء ذاتها"[1]. كما أنّه "في ضوء هذا المُكوّن تشكل الاعمال والمحاولات الإنسانية الأخرى نظما أيضا"[2]؛

✓ النماذج العقلية (الذهنية)

"وهي تلك الافتراضات والتعميمات والصور الذهنية الراسخة في الأعماق، والتي تؤثر في تصور الناس للعالم وتفسيرهم للأحداث من حولهم، وكيفية التعامل معها"[3].

وبعبارة أخرى فالنموذج الذهني هو "إطار العمليات الإدراكية والمعرفية لعقل الفرد فهو يحدد كيفية التفكير وكيفية التصرف. وقد وجد الباحثون أنه من الممكن تعليم الأفراد رؤية الثغرات الموجودة في نماذجهم [الذهنية] ... من خلال المعارف التطبيقية أو النماذج الأصلية في الإنسان ... وتبدأ قاعدة العمل بالنماذج [الذهنية] ... بتوجيه المرآة إلى الداخل وتعلم كيفية الكشف عن تصوراتنا الدفينة للعالم وإخراجها إلى السطح وتفحصها بدقة"[4]،"وذلك عن طريق إيجاد افتراضات وتعميمات وصور ذهنية يجري طرحها امام الآخرين بطريقة مرنة مبنية على المنطق والتفكير العقلاني"[5]؛

✓ التعلّم الفريقي

"وذلك عن طريق الحوار وتقديم الافتراضات والتفكير بصورة جماعية في إطار التكامل والوحدة الجوهرية للمؤسسة الحديثة"[6].

"يُعدّ تعلم الفريق أمرا حيويا لأنّ الفريق وليس الفرد هو وحدة التعلم الأساسية في المنظمات الحديثة، وبدون تعلم الفريق لا تتعلم المنظمة، وهناك أمثلة عديدة تبيّن أنّ ذكاء الفريق يفوق ذكاء الأفراد في الفريق حيث يُطوّر الفريق قدرات استثنائية لتنسيق العمل فيتقدم الأفراد بسرعة وتظهر نتائج استثنائية.

والمبدأ الذي يبدأ به تعلّم الفريق هو الحوار، وهو قدرة أعضاء الفريق على تعليق الافتراضات والدخول في تفكير جماعي حقيقي، ومعرفة أنماط التفاعل في الفريق التي تهدّد التعلم، فالأنماط الدفاعية إذا ترسخت في الفريق ولم يتم تمييزها ستقوض التعلم في

(1) انظر المرجع عبد الناصر حسين رياض زايد واخرون، رقم [250]، ص 5.

(2) انظر المرجع الهلالي الشربيني الهلالي، رقم [1]، ص189.

(3) انظر المرجع عبد الناصر حسين رياض زايد واخرون، رقم [250]، ص 5.

(4) انظر المرجع بلعلى نسيمة فريال، رقم [251]، ص 180.

(5) انظر المرجع سلمان زيدان، رقم [231]، ص 48.

(6) انظر المرجع سلمان زيدان، رقم [231]، ص 48.

الفريق، أمّا إذا تمّ تمييزها وإظهارها على السطح ومواجهتها فسيتم تسريع التعلّم، ووضع سنج ثلاثة شروط لنجاح الحوار، أهمها:

- على جميع المشاركين تنمية افتراضاتهم جانبا؛
- عليهم التعامل مع بعضهم البعض؛
- أن يكون هناك منسق يدير الحوار" [1].

"يلاحظ من خلال هذه المكونات انّ سنج ركز على المزاوجة بين العمليات العقلية الذهنية والعمليات التكنولوجية العملية، وذلك لضمان السيرورة الحسنة وتناغم هذه العمليات للمؤسسة المبدعة ...، وبالتالي ضمان استمراريتها ووضوح أهدافها"[2].

رابعا/ مقترح لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة

تدور إدارة الجودة الشاملة حول تغيير الطريقة التي تجرى بها الأمور داخل حياة المنظمة[3]. ويُؤكد الرئيس السابق للولايات المتحدة الأميركية؛ جورج بوش، أهمية إدارة الجودة الشاملة بوصفه الفهم الجديد للجودة على انّه إدارة الجودة الشاملة، كما اكّد أنّ "إدارة الجودة الشاملة ليست مجرد استراتيجية، بل ينبغي أن تشكل نمطاً جديداً في العمل وحتى في التفكير. فالإخلاص للجودة والتميّز ليس مجرد عمل جيد، وإنما هو نمط حياتي يردّ فيه المرء جميل المجتمع ويعطي الآخرين أفضل ما عنده"[4].

ووفق Marmar Mukhopadhyay إدارة الجودة الشاملة (TQM) توفر طريقة فريدة من نوعها وموثوق بها لتصميم وتطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية[5].

[كما انّ الذين كتبوا عن إدارة الجودة الشاملة يؤكدون]أنّ لها فوائد على جميع أعضاء المنظمة والمجتمع. وقد تم العثور على طرق لتنفيذ هذا النهج في تعاليم هؤلاء القادة ادوارد وارماند وايشيكاوا وجوران وفيليب واخرون[6].

(1) انظر المرجع نورة القرني، رقم [248]، ص 101-102.

(2) انظر المرجع فلكاوي نجوى، رقم [252]، ص 150.

(3) انظر المرجع Jürgen Münch واخرون، رقم [225]، ص.154.

(4) انظر المرجع فولكر كروجر، رقم [253]، ص8.

(5) انظر المرجع Marmar Mukhopadhyay، رقم [254].

(6) انظر المرجع Russell T. Westcott واخرون، رقم [255].

ولكن ما يلاحظ على المداخل الفلسفية من وجهات النظر الغربية واليابانية المذكورة آنفا* فيما يتعلق بإدارة الجودة الشاملة، انّها تتشابه في بعض المضامين وتختلف في مضامين معينة أخرى وتتكامل في بعضها الاخر.

ويمكن أن يعزى تباين هذه المداخل إلى الاختلاف في الثقافة والسياسة وفلسفة الشركات. وفي هذا الصدد قد اوضح إيشيكاوا عام 1989 أربعة عشر** جانب للاختلاف بين اليابان والغرب[1]، منها نذكر النقاط الاتية:[2]

- ✓ في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا الغربية، نجد أنّ التركيز الكبير على الاحتراف والتخصص، بمعنى مراقبة الجودة QC فقط للمتخصصين في مراقبة الجودة؛
- ✓ في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا الغربية، التركيز الكبير وقع على نظام تايلورTaylor system؛
- ✓ نظام الأجور Pay system في الولايات المتحدة وأوروبا الغربية يقوم على أساس الجدارة (تحفيز الأشخاص بواسطة المال فقط)، وامّا اليابان يستخدم نظام الأقدمية وتصنيف الرتبseniority and ranking ؛
- ✓ وجدت معدلات تبديل عالية للعمال الى جانب تسريحهم في الغرب، وامّا اليابان فلديها نظام التوظيف مدى الحياة؛
- ✓ العلاقات مع المقاولين من الباطن subcontractors : تكاليف تصنيع المنتج ساهم فيها الموردون الخارجيون بنسبة 70٪ في اليابان، و50 في المائة فقط في الولايات المتحدة الأمريكية. انّ مقاولي الباطن يعاملون في اليابان كأصدقاء وليس كأعداء كما هو الحال في الغرب؛
- ✓ الطراز القديم للرأسمالية مقابل ديمقراطية رأس المال: الأرباح على المدى القصير مقابل الأرباح على المدى الطويل.

"وبالتالي، فإن مواطن الاختلاف الستة هذه، ومثلها الفروقات السياسية والثقافية، قد جعلت مقاربات إدارة الجودة الشاملة في اليابان والولايات المتحدة الأميركية وأوروبا مختلفة بعضها عن بعض. وعلى الرغم من أن النموذج الياباني قد أثبت نجاح مساره، إلا أن وجود الفروقات لا يشير بالضرورة إلى

---

* المذكورة في المحور الأول والمحور الثاني والمحور الثالث، من الفصل الثالث.

** لمزيد من الشرح حول هذه الجوانب الأربعة عشر، انظر المرجع JUSE Organization، رقم [256]، ص408.

(1) انظر المرجع أنجيل ر. مارتينيز لورينتي واخرون، رقم [156]، ص 9.

(2) انظر المرجع A. Al Nofal واخرون، رقم [222]، ص 12.

أن النموذج الغربي أدنى مستوى طالما أنه يفترض بالشركات أن تكيِّف ضبط الجودة على نطاق الشركة ... استناداً إلى الفروقات في الخلفية الاجتماعية، وهذا ما ينادي به إيشيكاوا"[1].

" انّ الإطار العام لإدارة الجودة الشاملة ونهجها الجديد يسيران نحو اكتمال معالمهما ... فقد أصبح هناك لغة مشتركة متداولة ومعروفة في مجال إدارة الجودة الشاملة، كما أصبح بإمكان المنظمات ... ان تضع نماذجها الخاصة بها في مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة، مع ملاحظة أساسية، هي: انّ مضمون هذه النماذج سيختلف حتما من منظمة لأخرى، وفق طبيعة ومضمون العمل من جهة، ووفق المتغيرات البيئية المحيطة بها من جهة أخرى ... كما انّه من الضروري قيام كل منظمة بتصميم نموذجها الخاص بها في ظل الأطر العامة"[2] لإدارة الجودة الشاملة.

لذا ارتأينا من خلال ما تمّ التعرض اليه أن نقترح مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة، انطلاقا من مبادئ فلسفة الرواد الذين تمّ التعرض لآرائهم في هذه الدراسة، وفق الاتي:

✓ <u>المبدأ الأول/ دعم والتزام الإدارة العليا</u>:[3]

طبقا لعمليات إدارة الجودة الشاملة ينتج عن جهود تحسين الجودة تغيرات في الأساليب التي تعمل بمقتضاها الإدارة. وهذه التغيرات ذات تأثير في مجالات مثل: السياسة الإدارية وفلسفتها ونظمها واجراءاتها وتكويناتها...الخ. ولا تكون هذه التغيرات فعالة الّا إذا حظيت عملية إدارة الجودة الشاملة بدعم لها من الإدارة العليا. وفي الواقع ينبغي على الإدارة العليا بنفسها ان تقوم بتنشيط عملية إدارة الجودة الشاملة، حيث انها تمسك في يدها الواقع بسلطة اتخاذ قرارات استراتيجية وهامة. وهذا الاشتراك المباشر للإدارة العليا يمكّن من اتخاذ قرار سريع وبالتالي يضمن اجراء سلس لعمليات إدارة الجودة الشاملة.

وينبغي ان تكون مساندة الإدارة العليا ذات وضوح او ظاهرة للجميع في انّها على استعداد لاتخاذ إجراءات ملموسة من بينها:

- صياغة سياسة الجودة؛
- بناء هيكل تنظيمي للجودة؛
- نشر معلومات حول الجودة؛
- تنظيم يوم للجودة.

(1) انظر المرجع أنجيل ر. مارتينيز لورينتي واخرون، رقم [156]، ص10.

(2) انظر المرجع عمر وصفي عقيلي، رقم [155]، ص 224-225.

(3) انظر المرجع ضياء الدين زاهر، رقم [257]، ص109.

✓ المبدأ الثاني/ اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات

إنّ أعظم استثمار في أي منظمة هو الاستثمار في الانسان. كما انّ " فكرة التحسين المستمر تتضمن الرغبة بالتعلم المستمر، وفضولا إلزاميا متواصلا حول عملنا. امّا في فلسفة إدارة الجودة الشاملة، لن يكون لدينا فقط افراد مهتمون بالتعلم ...، سيكون لدينا أيضا مؤسسات تجسّد في ثقافة عملها فضولا مؤسساتيا، ستكون ما سمّاه بيتر سينج في كتابه الطريقة الخامسة «مؤسسات التعلم»: مؤسسات يشحذ فيها الأشخاص باستمرار قدرتهم على ابداع النتائج التي يرغبون بها حقا، حيث تتم تغذية النماذج الجديدة والغنية للتفكير، حيث يُحرّر التطلع الجمعي، ويتعلم الناس باستمرار كيف يتعلّمون سوية. وبينما جعل بيتر سينج مصطلح مؤسسة تعلم مشهورا، واستولى كثير من الكتاب عليه، ونكّهوا خطابهم بحرية بهذه العبارة الجديدة، وجعلوها دارجة بشكل واضح بالنسبة لأولئك المطّلعين فعلًا، فان درجة تذكر وفهم أولئك الذين في قطاع الشركات او الكليات لجوهر المفهوم ... يمكن ان تكون ممتعة. ان مؤسسات التعلّم ستكون تلك المنخرطة باستمرار بمسائل الهدف: ما هي مهمتنا، هدفنا، وما جودة العمل الذي ننجزه وكيف نعرف ذلك"[1].

لذلك فإنّ اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات، أصبح مطلب مستمر، إمّا لتعديل سلوكيات، او لإكساب مهارات ومعارف جديدة، او لتدعيم مهارات ومعارف وقدرات تؤدي الى المساعدة في زيادة الابداع وتحسين أساليب العمل...؛

✓ المبدأ الثالث/ التأكيد على عدم التركيز على أسلوب الحصص العددية

فالتركيز على الكمية سوف يكون على حساب النوعية، لأنّ الهدف الرقمي سيجعل الجهود تنصب على كيفية زيادة الكميات كرفع عدد الطلبة الناجحين...بدلًا من تحسين النوعية، إذن فاعتماد أسلوب الحصص العددية قد يُعيق الجودة بسبب التركيز على الكميات؛

✓ المبدأ الرابع/ تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة:[2]

إنّ تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعة يحتم عليها رسم سياسة طويلة الأجل للتعامل مع الموردين من خارج الجامعة.

(1) انظر المرجع كيمبرلي بنجهام هول واخرون، رقم [179]، ص266.

(2) انظر المرجع حياة بنت محمد بن سعد الحربي، رقم [258]، ص49.

الموردون من خارج الجامعة يقومون بتوفير احتياجات الجامعة لذا لابد من إشراكهم في خططها لتحقيق الجودة الشاملة. يمكن تحديد هؤلاء الموردين في مجموعتين، هما:

- المدارس الثانوية: وهؤلاء لابد للجامعة من توثيق الصلة بهم لتعمل وتتحقق من أنّ الطلبة القادمون إليها مهيؤون فعلاً للدراسة الجامعية؛
- الموردون الاخرون والذين يقومون بتوفير احتياجات الجامعة من أجهزة وصيانة وتشغيل...الخ، وهؤلاء ينبغي أن تقوم الجامعة ببناء وتدعيم علاقات طيبة طويلة الاجل معهم قائمة على الأمانة والثقة، لضمان حصولها على أفضل الاحتياجات واجودها بدلا من توثيق علاقتها بهم بناءً على اقل الأسعار وأرخصها.

✓ <u>المبدأ الخامس/ توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي</u>

نسعى من خلال إدارة الجودة الشاملة احداث التحسين المستمر، وبالتالي فنحن بحاجة الى احداث تغييرات بشكل مستمر، وليس بالضرورة ان تكون هذه التغييرات كبيرة وبقفزات جد ملحوظة.

و"إذا اخذنا توجه فولر في عملية التغيير فإنّه يشير الى الحاجة لإعادة التفكير في دور القيادة وعملها في تطوير التعليم...كما يقترح هذا التوجه إعادة تقويم احتمالات قوة القيادة ومحدوديتها وتأثيرها. وتعدّ الطريقة التي تمارس فيها القيادة عملها حاسمة في التعامل مع الناس وتعزيز الجهود المشتركة للمجموعات والأفراد. وفي السعي للاصطفاف الى جانب التوجه المؤسساتي"[(1)].

" ويستخدم سينج تشبيها بفرقة جاز موسيقية ليشرح كيف يمكن لعملية الاصطفاف أن تجمع بين العفوية والتنسيق في آن واحد"[(2)].

تعتبر القيادة*في إدارة الجودة الشاملة صمّام الأمان للتنفيذ السليم للبرامج وتحقيق الأهداف المرجوة، فالقيادة هي العنصر المحوري الذي ينسق كافة العناصر الأخرى ويقوم بتوجيهها وحفزها وإرشادها ومساعدتها فيما إذا اقتضى الأمر[(3)].

(1) انظر المرجع كيم فريسر، رقم [259]، ص 135.

(2) انظر المرجع كيم فريسر، رقم [259]، ص 135.

* " لقد ازداد الاهتمام في العقود الأخيرة من القرن العشرين [-والى يومنا هذا-]بتأثير القادة على نجاح المنظمات؛ وذلك لما واجهته المنظمات المختلفة من القرن العشرين في كل انحاء العالم من تحولات درامية جعلت مؤسسات ... [التعليم]لم يعد لها أي نظير في تاريخ البشرية من حيث تنوع المناخ والثقافات التنظيمية بها، ومن هنا فقد اجتهد العلماء والباحثون في تحديد دور القيادة ووظيفتها في تمهيد الطريق لوجود مؤسسات تعليمية اكثر فعالية وحسابية وتحويلية للقرن الحادي والعشرين، وتتدرج المصطلحات التي تمّ استخدامها لوصف دور القادة من المدير الى القائد الاجرائي الى القائد التعليمي الى القائد التحويلي". انظر المرجع الهلالي الشربيني الهلالي، رقم [1]، ص 125.

(3) انظر المرجع رافدة عمر الحريري، رقم [151]، ص 85.

وتؤكد رافدة عمر الحريري انّ ما تحتاجه المؤسسات التعليمية من قيادة في ظل إدارة الجودة الشاملة هو قيادة تحويلية[1].

أطلق جيمس ماكجروجر بيرنز مصطلح القيادة التحويلية عام 1978م، وقد تركزت نظرية بيرنز في القيادة التحويلية حول نمط القيادة المطلوبة لنقل المنظمات وتحويلها كي تصبح أكثر إنتاجية وحسابية، وتتضمن العمليات التنظيمية العصرية المطلوبة لفترة ما بعد الحداثة. والقيادة التحويلية يسعى القائد من خلالها الى الوصول الى الدوافع الكامنة والظاهرة لدى الافراد التابعين له، ثمّ يسعى الى استثمار اقصى طاقاتهم بهدف تحقيق تغيير* مقصود الى جانب اشباع حاجاتهم[2].

"إنّ مواصفات وسمات القائد التحويلي تعكس هيكلا متناغما من الصفات الشخصية الإيجابية القابلة للتفاعل والتطور بدمجها مع المواقف التنظيمية المتنوعة لتنتج إدارة متجددة لصفات قيادية تحقق التوازن بين متطلبات بناء المنظمة وتطويرها وتحقيق أهدافها، وبين متطلبات نمو الشخصية الإنسانية وتحقيق دوافع العاملين واشباع رغباتهم في الابداع والتطوير وتحقيق العوائد الشخصية والنمو الوظيفي والتقدم التنظيمي"[3].

وانطلاقا من سمات (خصائص او صفات) القائد التحويلي، يمكن للعمداء ورؤساء الأقسام... تفعيل دورهم القيادي، وتتمثل هذه السمات في الاتي:

- الجاذبية (التأثير المثالي/الكاريزما): وتشير الى انّ القائد "له موقعاً خاصا لدى العاملين معه، فيقتدوا به ويتمثلوا سلوكياته في كافة المهمات التي يقومون بها داخل المؤسسة وقد يمتد ذلك الى خارجها"[4]؛ فهو يحظى بدرجة عالية من الاحترام والثقة من قبل تابعيه لأنّه يتمتع بأخلاقيات عالية؛

(1) انظر المرجع رافدة عمر الحريري، رقم [151]، ص 161.

* "القيادة التحويلية تجمع القادة والأتباع في علاقة متبادلة ... من خلال فهم الأهداف من قبل الطرفين، ويتمثل ذلك في وجود درجة عالية من الفهم حول أمور كثيرة خاصة تلك التي أطلق عليها بيرنز ثالوث القيم، وهي: الحرية والعدالة والمساواة، ومن خلال هذا الفهم يستطيع القادة تشكيل فتعديل ومن ثمّ تطوير دوافع الأتباع وقيمهم واهدافهم من خلال الدور التعليمي للقيادة، الذي يحول الرغبات الكامنة غير المعلنة الى حاجات متعلمة يتم استخدامها بعد ذلك في إحداث تغيير ذي مغزى يمثل اهتمامات كل من القادة والأتباع". انظر المرجع الهلالي الشربيني الهلالي، رقم [1]، ص130.

(2) انظر المرجع الهلالي الشربيني الهلالي، رقم [1]، ص 125-126و129. بتصرف.

(3) انظر المرجع رافدة عمر الحريري، رقم [151]، ص 160.

(4) انظر المرجع امل لطفي أبو طاحون، رقم [260]، ص106.

- الاستثارة العقلية (التفكير التأملي): "وفيها يعمل القائد التحويلي على البحث عن الأفكار الجديدة وتشجيع حل المشاكل بطريقة إبداعية من قبل التابعين، ودعم النماذج الجديدة والخلاقة لأداء العمل"[1]؛
- الدافعية المستوحاة (الدافعية الإلهامية): "يركز الحفز الإلهامي أو هذا البعد على تصرفات وسلوكيات القائد الذي يثير في التابعين حب التحدي، وتلك السلوكيات تعمل على إيضاح التوقعات للتابعين، وتصف أسلوب الالتزام للأهداف التنظيمية، واستثارة روح الفريق من خلال الحماسة المثالية"[2]؛
- الاعتبارات الفردية: "وفيه يتم التعامل مع الأتباع بطرق مختلفة تراعي الاعتبارات الفردية، ولكن بعدالة"[3].

✓ <u>المبدأ السادس/ بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية</u>

يعتبر توفّر نظام المعلومات من المبادئ المهمة والأساسية التي تقتضيها إدارة الجودة الشاملة، إذ أن اتخاذ القرارات الصحيحة يرتبط بشكل وثيق بتوفير البيانات والمعلومات الصحيحة التي يتطلّبها نجاح الجامعة المستهدف من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة، كما أنّ استمرارية التحسين والتطور يقترن بشكل كبير بتدفق المعلومات[4].

"لذلك تعتمد TQM بقوة على جمع البيانات بصورة جدية وتحليلها كوسيلة لرقابة الجودة وقياس التغيير وكوسيلة للتحسين المستمر للجودة، وهذا ما يتطلب امتلاك معلومات لقياس أين نحن-الموقع-ولتحديد أين نحب أن نكون-الهدف"[5].

كما تسمح التغذية العكسية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة بأن تنجح وتزدهر؛ فالحصول على التغذية العكسية في الوقت الملائم يعد من العوامل الأساسية التي تسهم في زيادة فرص النجاح[6].

(1) انظر المرجع بدوي عبد الله الحاج إبراهيم، رقم [261]، ص 262.

(2) انظر المرجع بدوي عبد الله الحاج إبراهيم، رقم [261]، ص 262.

(3) انظر المرجع الهلالي الشربيني الهلالي، رقم [1]، ص135.

(4) انظر المرجع مرداوي كمال واخرون، رقم [262]، ص55. بتصرف.

(5) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم [10]، ص 128.

(6) انظر المرجع مرداوي كمال واخرون ، رقم [262]، ص55

ويؤكد Edward Sallis على أن إقامة حلقة قوية من التغذية العكسية يمثل عنصرا مهما وحيويا في أي عملية لضمان الجودة[1].

كما يؤكد أشرف السعيد أحمد محمد بأنّ " التغذية الراجعة في فلسفة TQM تكون أكثر حيوية وتعددا في قنواتها وتحققا في الوقت الملائم مقارنة بالنماذج الإدارية الأخرى"[2].

(1) انظر المرجع Edward Sallis، رقم [180]، ص 31.

(2) انظر المرجع أشرف السعيد أحمد محمد، رقم [10]، ص130.

خاتمة الفصل الثالث

بحث هذ الفصل العناصر والممارسات والآليات التي تحّدد إدارة الجودة الشاملة. وتبيّن من خلال هذا الفصل أنّ فلسفة إدارة الجودة الشاملة قد ساهم العديد من الباحثين في رسم معالمها.

كذلك يشير هذا الفصل إلى غياب توافق تام على مبادئ إدارة الجودة الشاملة، نظرا لاختلاف وجهات النظر لدى رواد إدارة الجودة الشاملة. فعلى سبيل المثال، الكل يرحب بفكرة الحاجة إلى التركيز على إدارة العاملين، لكن الطرائق المقترحة لتطبيق هذا الشكل من أشكال الإدارة يختلف بعضها عن بعض. أضف أنّ مبادئ إدارة الجودة الشاملة يبدو أيضا أنّها تختلف من دولة إلى أخرى.

ولأنه كما ذكرنا في هذا الفصل أنّ باختلاف ثقافة المؤسسة وثقافة المجتمعات تختلف أيضا المقاربات المعتمدة لإدارة الجودة الشاملة. فالمقاربة المعتمدة لإدارة الجودة الشاملة في الجامعة ستكون ذات طابع يعكس خصوصية طبيعة الجامعة (مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي)، والمجتمع الذي توجد فيه هذه الجامعة، لذا حاولنا من خلال هذا الفصل ان نقترح مقاربة لإدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية، وتضمنت هذه المقاربة ست مبادئ لإدارة الجودة الشاملة.

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية

أولا/ الإطار المنهجي للدراسة الميدانية

ثانيا/ التحليل الوصفي لبيانات الدراسة

ثالثا/ تحليل علاقة الارتباط البسيط بين المتغيرات المستقلة وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية

رابعا/ تحليل علاقة التأثير بين المتغيرات المستقلة وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية-الانحدار الخطي البسيط-

خامسا/ تحليل الانحدار الخطي لفاعلية انشطة الجامعة على تطبيق مبادئ TQM-الانحدار المتعدد-

سادسا/ دراسة الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا للمتغيرات الوصفية العامة عند مستوى معنوية فرضي يساوي 0,05

تمهيد الفصل الرابع

تواصلا مع الأسس النظرية لفلسفة إدارة الجودة الشاملة وفاعلية أنشطة الجامعة، جاء دور الجانب العملي وعرض واقع متغيرات الدراسة، ومستعينين في ذلك بوجهة نظر هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية.

ومنه فهذا الفصل متعلق باستعراض الجوانب الإجرائية التي قامت بها الطالبة والمتعلقة بأداة ومجتمع وعينة الدراسة الميدانية والأساليب والادوات الإحصائية المستخدمة. بالإضافة الى عرض البيانات المتحصل عليها باستخدام أداة الدراسة الميدانية من عينة الدراسة، وتحليل علاقات الارتباط والاثر بين المتغيرين الرئيسيين للدراسة، الى جانب اختبار دلالة الفروق الإحصائية لإجابات عينة الدراسة وفقا للمتغيرات الوصفية العامة. وسيتم التطرق الى هذه النقاط من خلال المحاور التالية:

- أولا/ الإطار المنهجي للدراسة الميدانية؛
- ثانيا/ التحليل الوصفي لبيانات الدراسة؛
- ثالثا/ تحليل علاقة الارتباط البسيط بين المتغيرات المستقلة وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية؛
- رابعا/ تحليل علاقة التأثير بين المتغيرات المستقلة وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية-الانحدار الخطي البسيط-؛
- خامسا/ تحليل الانحدار الخطي لفاعلية انشطة الجامعة على تطبيق مبادئ TQM - الانحدار المتعدد-؛
- سادسا/ دراسة الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا للمتغيرات الوصفية العامة عند مستوى معنوية فرضي يساوي 0,05.

أولا/ الإطار المنهجي للدراسة الميدانية

نسعى أساسا من خلال هذا المحور التعريف بمنهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وعينتها، والأداة المستخدمة وكيفية بنائها وتطويرها، كما تناول هذا المحور إجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي استُخدمت في تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

1/ منهج الدراسة الميدانية والمخطط الافتراضي للدراسة

يحدّد من خلال هذا العنوان ما تراه الطالبة مناسبا كمنهج للدراسة الميدانية، الى جانب وضع مخطط افتراضي للدراسة.

1-1/ منهج الدراسة الميدانية

لأن د راستنا تندرج ضمن البحوث الاقتصادية، وتهدف إلى وصف الظاهرة كما هي دون إجراء أي تغيير أو تعديل عليها، من خلال عينة من هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية، فقد اعتمدنا بصفة رئيسية على منهجين، ترى الطالبة انّهما المنهجين المناسبين للدراسة الميدانية والمتوافقين مع أهدافها المصاغة، وهما:

- ✓ المنهج الوصفي: المنهج الوصفي "يعتمد على دراسة الواقع او الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا؛ فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أمّا التعبير الكمي فيعطي وصفا رقميا ويوضح مقدار الظاهرة او حجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى"[1]. لذا جرى استخدام المنهج الوصفي في الدراسة الميدانية لكونه ملائم لتقرير الحقائق وفهم مكونات الموضوع واخضاعه للدراسة الدقيقة وتحليل ابعادها؛
- ✓ المنهج الاستقرائي: "يتمثل المنهج الاستقرائي في السير من الخاص الى العام، كما يشمل الاستقراء مختلف الاستنتاجات العلمية المستندة على الملاحظة او التجريب. ومعنى كلمة استقراء بحسب الترجمة للكلمة اليونانية Enay Wyn يقود؛ حيث تدل على حركة العقل للقيام بعمليات هدفها التوصل الى قانون او قاعدة كلية تحكم الفرعيات او التفاصيل التي تمّ ادراكها من قبل الافراد"[2].

(1) انظر المرجع ذوقان عبيدات، رقم [263]، ص187.

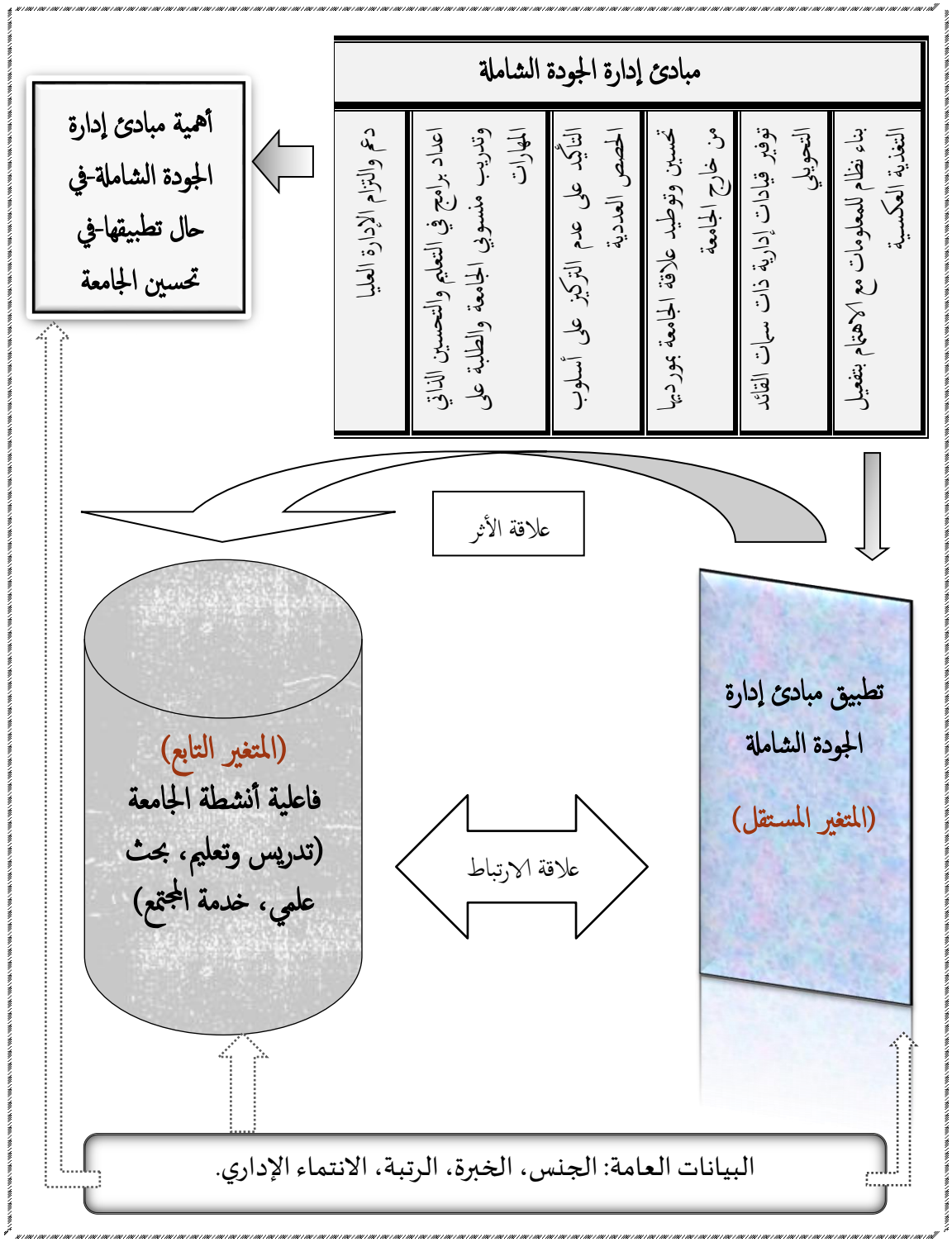
(2) انظر المرجع محمد عبيدات واخرون، رقم [264]، ص 48.

فالمنهج الاستقرائي اذن هو الأنسب لإسقاط دراستنا وتعميمها على جميع الجامعات الجزائرية، لكونه يمنحنا الأدوات التي نستطيع من خلالها التوصل الى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد معارفنا عن الظاهرة المدروسة.

2-1/ المخطط الافتراضي للدراسة

انّ الإشكالية المطروحة لهذه الدراسة وأهدافها تفرض علينا اعتماد متغيرين، هما: تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة-تتضمن ست مبادئ كمتغيرات مستقلة فرعية-كمتغير مستقل، وفاعلية أنشطة الجامعة كمتغير تابع. إضافة الى هذين المتغيرين الرئيسيين يوجد متغيرات ثانوية أخرى. وتتمثل المتغيرات الثانوية في متغير أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة، والمتغيرات الوصفية العامة. ولتوضيح أكثر، ندرج المخطط الافتراضي للدراسة، وهو موضح في الشكل رقم (1-4).

الشكل رقم (1-4): المخطط الافتراضي للدراسة



المصدر: من اعداد الطالبة

نلاحظ من خلال الشكل رقم(1-4) أنّه تمّ افتراض احتمالية وجود علاقة ارتباطية بين متغيري الدراسة الرئيسيين؛ تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وفاعلية أنشطة الجامعة. وأنّ اتجاه هذه العلاقة في اتجاه واحد للسيطرة على المتغيرين. مع العلم أنّه على ارض الواقع قد نجده يعمل باتجاهين ولكن لأغراض الدراسة تمّ تحديد اتجاه واحد.

2/ مجتمع وعينة ا لدراسة

لمّا كان الهدف من هذه الدراسة هو الإجابة على التساؤل الرئيسي: واقع إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية وأثرها في فاعلية أنشطتها من وجهة نظر هيئة التدريس، فمن الطبيعي أن يكون المجتمع الجامعي وبالتحديد أعضاء هيئة التدريس الجامعي في الجامعات الجزائرية هو مجتمع البحث. وفي ضوء ما تقدم يتكون مجتمع البحث من أساتذة الجامعات الجزائرية للسنة الجامعية 2018/2017، امّا عن وحدة المعاينة فتتمثل في كل أستاذ دائم يدرّس بالكليات أو المعاهد المتواجدة بالجامعات الى جانب الملحقات* الجامعية.

مع العلم أنّ الشبكة الجامعية الجزائرية تضمّ 106 مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على 48 ولاية عبر التراب الوطني (50 جامعة، 13 مركزا جامعيا، 20 مدرسة وطنية عليا، 10 مدارس تحضيرية، و11مدرسة عليا للأساتذة، وملحقتين جامعيتين) [(1)].

بعد تحديد مجتمع البحث، تلجأ الطالبة إلى اختيار عينة منه تمهيدًا لتطبيق الدراسة عليهم. والعينة يمكن تعريفها بأنها مجموعة جزئية تحوي بعض العناصر من مجتمع البحث، والتي يتم اختيارها منه، وذلك لغرض الحصول على معلومات وبيانات عن المجتمع نفسه.

تمثل عملية اختيار العينات في البحث العلمي من الخطوات الأساسية التي تسهم في جمع البيانات والمعلومات عن مجتمع الدراسة، وليس معنى ذلك أن عملية الحصول وتحديد العينات من الأمور السهلة التي يلجأ إليها الباحث في كل الأحوال.

---

* وفق الجريدة الرسمية الجزائرية "الملحقة هي وحدة للتعليم توجد خارج الجامعة". انظر المرجع الأمانة العامة للحكومة، رقم [266]، ص 14.

(1) انظر المرجع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للجمهورية الجزائرية، رقم [265].

ولتحديد حجم العينة المناسب للدارسة تمّ استخدام معادلة Taro Yamane، والتي توفر صيغة مبسطة لحساب احجام العينات عند مستوى ثقة 95%، وذلك وفق الصيغة الاتية:

$$n = \left(N / 1 + N(e)^2\right) \dots\dots\dots (1)$$ [1]

بحيث انّ:[2]

- N: حجم المجتمع*؛
- n: حجم العينة؛
- e: يمثل مستوى الدقة (%): [يعرف أيضا بخطأ المعاينة. من خلال العلاقة (1) يتبين لدينا انّ خطأ المعاينة وحجم العينة على علاقة عكسية، وهذا ما يؤكد انّ لتقليل خطأ المعاينة نرفع من حجم العينة].

اذن الحجم الأدنى للعينة المرغوب فيه عند مستوى دقة يساوي 10% في هذه الدراسة وفق الصيغة (1)، هو:

$$n = \left(46839 / 1 + 46839(0.10)^2\right) = 99.78695754 \cong 100$$

وبهدف الحصول على أكبر قدر من الإجابات-لتقليل خطأ المعاينة-تمّ توزيع عدد كبير من نسخ الاستبيان، إمّا عن طريق البريد الالكتروني او باستخدام النسخ الورقية للاستبيان.

أمّا عن طريقة المعاينة فإنّنا نعتمد في السحب على العينة العنقودية Cluster Sample، والعينة العنقودية هي عينة يتم اختيارها على أساس الجماعات بدلاً من الافراد.

يستخدم هذا النوع من العينات عندما لا تتوفر لنا قائمة بعناصر المجتمع، بينما تتوفر تجمعات طبيعية ضمن ذلك المجتمع؛ تسمى هذه التجمعات عناقيد، وإذا اخترنا عينة عشوائية من هذه العناقيد تسمى بالعينة العنقودية.

وقد افترضنا انّ كل جامعة هي عنقود (50 جامعة والتي تتضمن ملحقتين جامعيتين)، وإخترنا عينة عنقودية على مرحلتين، وفق الاتي:

✓ في المرحلة الأولى نسحب بطريقة عشوائية ثلاث جامعات من كل جهة من الجهات الثلاث(من الشرق ومن الغرب ومن الوسط)؛

---

(1) انظر المرجع Glenn D. Israel، رقم [267]، ص 4.

(2) انظر المرجع Glenn D. Israel، رقم [267]، ص4.

* عدد الأساتذة المستهدفين بالدراسة للسنة الجامعية 2018/2017 يبلغ 46839 أستاذ دائم، وتمّ الحصول عليه من خلال الاطلاع على مواقع الجامعات او الاتصال بالمديرية الفرعية للمستخدمين بكل جامعة الى جانب طرق اخرى.

- ✓ نسحب أربعة اقسام(عناقيد) من كل جامعة وبطريقة عشوائية، ونوزع الاستبيان على كافة الأساتذة التابعين لهذا القسم.

بعد استرجاع 520 نسخة للاستبيان قامت الطالبة بمراجعتها، ليتبين أنّ 422 نسخة صالحة للتحليل الإحصائي، إلّا انّه بعد تفريغ البيانات ومعالجتها احصائيا تبين أنّ كثير من الإجابات تتضمن قيم شاذة، ولأن القيم الشاذة تؤثر على التحليل، ارتأينا أن نلغي الأوراق التي تتضمن القيم الشاذة، ليستقر العدد النهائي للعينة بـ 293 أستاذ، ومنه فقيمة خطأ المعاينة عند هذا الحجم للعينة يختلف عن 10% ويمكن حسابه باستخدام العلاقة (1)، وفق الاتي:

$$n = 293 = \left({}^{46839}/_{1 + 46839(e)^2}\right) \Rightarrow (e)^2 = 0.0582376 \Rightarrow e \cong 5.824\%$$

3/ أداة الدراسة الميدانية (الاستبيان)

تعتبر عملية جمع البيانات لمناقشة فرضيات هذه الدراسة، من المراحل الهامة التي تحتاج إلى عناية خاصة من قبل الباحث؛ ذلك أن قيمة الدراسة ونتائجها ترتبط ارتباطا وثيقا بالأداة التي سوف يستخدمها الباحث حتى يتمكن من تحقيق أهداف الدراسة. ونظرا لعدم توافر البيانات الأساسية المرتبطة بالموضوع كبيانات منشورة، إضافة الى صعوبة الحصول عليها عن طريق المقابلات الشخصية والملاحظة؛ اعتمدنا في بحثنا هذا على الاستبيان والذي يعرّف على انّه: "عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات او آراء المبحوثين حول ظاهرة او موقف معين، ويعد الاستبيان من أكثر الأدوات المستخدمة في جمع البيانات الخاصة بالعلوم الاجتماعية التي تتطلب الحصول على معلومات او معتقدات او تصورات او آراء الافراد"[(1)].

3-1/ خطوات اعداد الاستبيان بالصيغة النهائية وتوزيعه

اعتمدنا لتطوير أداة الدراسة الميدانية وبناء عباراتها، بالإضافة الى توزيعها على عينة الدراسة واسترجاع النسخ الموزعة، الخطوات الاتية:

- ✓ الصياغة الفعلية للعبارات

تمّ في هذه الخطوة تصميم الاستبيان في صورة أولية اعتمادا على المفاهيم التي أسفر عنها الإطار النظري. كما استعانت الطالبة في تصميم عبارات الاستبيان بالصيغة الاولية ببعض الاستبانات والأدب النظري ذي العلاقة بالموضوع، كما هو موضح في الجدول رقم

(1) انظر المرجع عبد المنعم المشاط، رقم [268]، ص29.

(4-1). وقد حاولت الطالبة خلال هذه الخطوة أن تصيغ العبارات بأسلوب ينمّ عن تقدير واحترام للمبحوث، وبما يخدم الدراسة ويتناسب مع مستوى المبحوث، إذ بلغ عدد العبارات في الصورة الأولية للأداة 99 عبارة.

الجدول رقم (4-1): المصادر المستخدمة في إعداد عبارات الاستبيان في صورته الأولية

المحور	المصادر المستخدمة -إلى جانب الإطار النظري-في إعداد العبارات
المحور الاول	-ضياء الدين زاهر، رقم [257].
	- عبد المحسن بن عبد الله بن علي الغامدي، رقم [269].
	- محمد بزيع حامد بن تويلي العازمي، رقم [270].
	- سلطان سعيد مقصود بخاري واخرون، رقم [9].
	-أشرف السعيد أحمد محمد، رقم [10].
	- حياة بنت محمد بن سعد الحربي، رقم [258].
المحور الثاني	عبد الله بوبطانة واخرون، رقم [48].

المصدر: من إعداد الطالبة.

✓ <u>تحديد شكل الاستجابة</u>

حاولت الطالبة الابتعاد عن التحديد المتصلب للإجابة المتمثل في العبارات ذات الإجابة (نعم) أو (لا) حتى تكون مساحة واسعة، واعتمدت التدرج في الإجابات ممّا يتيح للمبحوث اختيار الدرجة المناسبة، التي تندرج وفق المقياس النفسي لرنسيس ليكرت الخماسي في قياس الاتجاهات، كما يُتيح هذا المقياس سهولة التعامل معه من قبل كل من المبحوث والباحث على حد سواء؛

✓ <u>عرض الاستبيان في صورته الأولية على المحكمين</u>

بعد أن قامت الطالبة بإعداد العبارات وصياغتها وتحديد شكل الاستجابة ووضع التعليمات، عرضت الاستبيان في صورته الأولية (انظر الملحق رقم(2)) على مجموعة من

المهتمين والمتخصصين في مجال الدراسة، للتحقق من أداة الدراسة من حيث وضوح وانتماء واهمية العبارات إلى جانب وضوح التعليمات؛

✓ تعديل الاستبيان وفق ملاحظات المحكمين

تمّ الحصول على سبعة ردود (انظر الملحق رقم(4)) من أصل خمسة عشر استبيان وُزّع لغرض التحكيم، وفي ضوء هذه الردود تمّ تعديل بعض العبارات، وإلغاء أخرى. وبذلك أصبحت الصورة الأولى المعدّلة للاستبيان جاهزة للتجربة الاستطلاعية.

✓ التجربة الاستطلاعية

محاولة من الطالبة تحقيق الدقة والموضوعية في الإجابة على عبارات أداة الدراسة تمّ اختيار مجموعة مكونة من 30 عضو من هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية ومن تخصصات مختلفة، وقد طلب منهم تدوين رأيهم حول عبارات الاستبيان في صورته الأولى المعدّلة خلال العام الدراسي 2018/2017 وبالتحديد شهر جانفي، وقد أظهرت هذه العملية انّ 90% من المجموعة متفقون على انّ عبارات الاستبيان واضحة، وانّ 83,33% من نفس المجموعة لزمهم من 15دقيقة الى 25 دقيقة للإجابة على كامل عبارات الاستبيان؛

✓ التأكد من صدق وثبات الاستبيان

تمّ اخضاع الاستبيان في صورته الأولى المعدّلة لاختباري الصدق والثبات-وهذا ما سنراه لاحقا-، وبعد الانتهاء من الإجراءات التي اتخذت لاستخراج الصدق والثبات، أصبح الاستبيان جاهز للتوزيع في صورته النهائية (انظر الملحق رقم (3))، مع العلم انّ الاستبيان في صورته الأولى المعدّلة هي نفسها صورته النهائية؛

✓ توزيع الاستبيان على عينة الدراسة

اعتمدت الطالبة لتوزيع الاستبيان على عينة الدراسة على طريقتين للتوزيع، هما:

- أسلوب البريد الالكتروني(E-mail)

تعتبر هذه الطريقة أحد الطرق الحديثة لتوزيع الاستبيان، حيث ترسل نسخة باستخدام البريد الالكتروني، وتعاد بالأسلوب نفسه بعد الإجابة، وتتميز هذه الطريقة بسهولتها وسرعتها؛

- أسلوب التوزيع الورقي

رغم ما توفره الطريقة السابقة من تسهيلات، اعتمدنا طريقة التوزيع الورقي بسبب تفضيل الكثير من الأساتذة الصيغة الورقية، ولأنّ الكثير من الأساتذة لا يستجيبون للطريقة السابقة حتى تكون هناك معرفة مسبقة بهم.

✓ بعد تطبيق الاستبيان واسترجاع نسخ الاستبيان، قامت الطالبة بترقيم هذه الأخيرة وإعطاء الدرجات للإجابة وفق المقياس المعتمد؛ ليكرت الخماسي، واستبعاد النسخ التي تشوبها عيوب، ونذكر من هذه الأخيرة-على سبيل المثال لا الحصر-ما ياتي:

- اهمال المجيب الإجابة على بعض عبارات الاستبيان؛
- اختياره لأكثر من إجابة على عبارة واحدة؛
- تحديد درجة واحدة لكل العبارات في المحور الواحد، او كلا المحورين في الاستبانة، وهذا يُظهر عدم جدّيّة المجيب، مما أدى الى ظهور الكثير من القيم الشاذة اثناء عملية التحليل، وهذا بدوره أوجب الغاء المزيد من الإجابات؛
- نقص بعض المعلومات الشخصية المطلوبة من المجيب.

2-3/ وصف أداة الدراسة (الاستبانة)

"من الاعتبارات الأساسية التي يجب ان يراعيها الباحث في تصميمه للاستبيان مسألة تحديد الهيكل العام له، وذلك بتقسيم المعلومات والبيانات المطلوبة، وتصنيفها وتبويبها، وترتيبها ترتيبا منطقيا متسلسلا متكاملا، بحيث تبدو الصورة النهائية للاستبيان عبارة عن مجموعة من الوحدات المتتابعة والتي تتضمن كل واحدة منها نقطة او قضية معينة بتفصيلاتها المختلفة التي يراد جمع البيانات حولها"[1].

وبناءً على تلك الخطوات المنهجية الواجب اتباعها في اعداد استبيان، فقد تمّ اعداد استبيان للدراسة يتضمن في صورته النهائية جزئين، هما:

✓ الجزء الأول: ويتضمن أربع عبارات أي بنسبة 4.76% من اجمالي العبارات المقترحة في الاستبيان. كما انّ هذا الجزء خاص بالبيانات العامة عن افراد عينة الدراسة من حيث: الجنس، الخبرة، الرتبة، الانتماء الإداري؛

✓ الجزء الثاني: ويتضمن 80 عبارة أي بنسبة 95.24%، مقسمة على محورين بالشكل الذي يظهره الجدول رقم (2-4)، مع العلم أنّ المحور الأول قد اشتمل على شقين؛ شق ايمن متعلق بمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وشق ثاني متعلق بدرجة أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة.

(1) انظر المرجع محمد شلبي، رقم [271]، ص 245.

الجدول رقم (2-4): وصف أداة الدراسة بصيغتها النهائية (الاستبانة)

رقم المحور	المحور		رقم العبارات	عدد العبارات
المحور الأول	مبادئ إدارة الجودة الشاملة	دعم والتزام الإدارة العليا	13-1	13
		اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات	17-14	4
		التأكيد على عدم التركيز على أسلوب الحصص العددية	19-18	2
		تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة	22-20	3
		توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي	45-23	23
		بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية	50-46	5
المحور الثاني	فاعلية أنشطة الجامعة (التدريس والتعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع)		80-51	30

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على الملحق رقم (3).

وكما ذكرنا سابقا، فقد تمّ الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي لكل العبارات، حيث يطلب فيه من افراد العينة تحديد مدى التطبيق ودرجة الأهمية ودرجة التحقيق، كما يوضحه الجدول رقم (4-3).

الجدول رقم(3-4): تصنيف درجات مقياس ليكرت الخماسي

	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	لم تطبق اطلاقا
التصنيف	درجة عالية جدا	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	غير مهمة اطلاقا
	درجة عالية جدا	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	لم تتحقق اطلاقا
الدرجة	5	4	3	2	1

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مقياس ليكرت الخماسي.

ولعرض النتائج الخاصة بتساؤلات الدراسة قامت الطالبة باستخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي كالمتوسطات الحسابية. ولتحديد تصنيف هذه المتوسطات، فقد تمّ اعتماد الدرجات والفئات المحددة في الجدول رقم (4-4).

الجدول رقم(4-4): فئات المتوسط الحسابي لدرجات مقياس ليكرت الخماسي

فئات المتوسط الحسابي	التصنيف		
من 1 الى اقل من 1.80	مستوى الفاعلية معدوم	غير مهمة إطلاقاً	لم تطبق إطلاقاً
من 1.80 الى اقل من 2.60	منخفض	درجة منخفضة	نادراً
من 2.60 الى اقل من 3.40	متوسط	درجة متوسطة	احياناً
من3.40 الى اقل من 4.20	عالي	درجة عالية	غالباً
من 4.20 الى 5	عالي جدا	درجة عالية جدا	دائماً

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على الجدول رقم (4-3).

في الجدول رقم(4-4) تمّ تحديد طول فئات المتوسط الحسابي من خلال الاتي:

- ✓ تحديد المدى: ويساوي اعلى درجة ناقص أدنى درجة، أي 5-1= 4؛
- ✓ طول الفئة يساوي: المدى/عدد الدرجات=5/4=0.80.

4/ الاساليب والأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لتحقيق اهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تمّ جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب والأدوات الإحصائية-والتي رأت الطالبة انها مناسبة-باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية IBM SPSS Statistics 19 مع الاستعانة ببرنامجيMinitab17 وبرنامج EXCEL 2013، وذلك بعد أن تمّ ترميز وإدخال البيانات الى الحاسب الالي. وتتمثل الأساليب والأدوات الإحصائية المستخدمة من طرف الطالبة في هذه الدراسة، في الاتي:

- ✓ معامل الفا كرونباخ: لقياس مدى ثبات أداة الدراسة، وصلاحيتها للتطبيق الميداني؛
- ✓ التكرارات والنسب المئوية: للتعرف على الخصائص الشخصية لأفراد العينة، وتحديد تكرارات اجاباتهم اتجاه العبارات التي تتضمنها أداة الدراسة؛
- ✓ المتوسط الحسابي $\overline{X}$: لتحديد اتجاه اجابات افراد العينة عن الأسئلة المطروحة في أداة الدراسة، إزاء أي من متغيرات الدراسة؛

✓ الانحراف المعياري (δ): لمعرفة مدى انحراف اجابات افراد العينة عن متوسطاتها الحسابية، فكلما اقتربت قيّمه من الصفر تركزت الاجابات وانخفض تشتتها عن متوسطها الحسابي؛

✓ الانحراف المعياري النسبي (CV): ويعرف أيضا بمعامل الاختلاف، وهو من مقاييس التشتت* التي تستعمل بشكل واسع في التحليل الاحصائي، ويعرّف بأنه حاصل قسمة الانحراف المعياري على الوسط الحسابي مضروبا بمئة؛

✓ معامل الارتباط الخطي الرتبي Spearman: لقياس علاقة الارتباط الثنائية بين متغيرات الدراسة، تمّ استخدام معامل الارتباط الخطي الرتبي Spearman؛ و"يعتبر من الاختبارات اللامعلمية، ولكن يمكن استخدامه عندما تكون البيانات موزعة طبيعيا، لقياس العلاقة الخطية بين متغيرين (العلاقة الثنائية) لهما قيم ترتيبية من 1إلى N، ويفسر وفقا للقيم ... من 0 إلى 0,19 ضعيف جدا، من 0,20 إلى 0,39 ضعيف، من 0,40 إلى 0,59متوسط، من 0,60 إلى 0,79 قوي، من 0,80 إلى 1 قوي جدا"[(1)]؛

✓ اختبار التوزيع الطبيعي: ونهدف من هذا الاختبار إلى التعرف على مدى اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي من خلال استخدام اختبار كلومجروف – سيمنروف؛

✓ حساب معامل الارتباط المتعدد لقياس علاقة الارتباط بين فاعلية أنشطة الجامعة كمتغير تابع ومدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة كمتغيرات مستقلة من خلال نموذج الانحدار الخطي المتعدد؛

✓ حساب معامل التحديد لمعرفة القوى التفسيرية للمتغير المستقل، وذلك بتحديد أثر المتغير المستقل في المتغير التابع، من خلال نموذجي الانحدار الخطي: البسيط والمتعدد؛

---

* "الانحراف المعياري ومعامل الاختلاف كلاهما يحسب لتحديد درجة تشتت الإجابات والاختلاف فيها بالنسبة لكل عبارة على حدى وللبعد ككل، حيث يمثل الانحراف المعياري الجذر التربيعي لمجموع مربعات انحرافات القيم عن متوسطها الحسابي مقسومة على العدد الكلي للإجابات، أما بالنسبة لتفسيره فتشير كل من Corinne Hahn و Sandrine Macé أنّ قيمته لا تعطينا أي معلومة على الاطلاق، ولكن في الغالب ما يتم تفسيره بطريقة نسبية أو مقارنته مع قيم أخرى لا تخرج عن احتمالين لا يتعارض أحدهما مع الآخر: الأول يمكن مقارنته مع الانحراف المعياري لعينات أخرى من نفس المجتمع وتحديد أيهما فيها تشتت أكبر(من الصعب تحقيق ذلك)، والثاني مقارنته مع المتوسط الحسابي باستعمال معامل الاختلاف(يحسب بضرب حاصل قسمة الانحراف المعياري على المتوسط الحسابي في 100)، وكلما كان هذا المعامل مرتفعا كلما دلّ ذلك على تشتت المشاهدات واختلاف الإجابات والمعيار القاعدي في ذلك هو30% فما أقل التشتت ضعيف والإجابات متجانسة، أكبر من 30% المشاهدات أو الإجابات متشتتة)". انظر المرجع خليل شرقي، رقم [272]، ص 191.

(1) انظر المرجع خليل شرقي، رقم [272]، ص 192.

✓ استخدام إحصائية فيشر لاختبار معنوية النموذج الكلية (F-test). ويقصد بمعنوية النموذج الكلية، اختبار الشكل الدالي للعلاقة بين المتغير التابع والمتغيرات التفسيرية في نموذج الانحدار؛

✓ تحليل الانحدار الخطي البسيط للتعرف على معنوية أثر المتغيرات المستقلة الفرعية-لمتغير تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة-على المتغير التابع، ومعرفة معاملات النموذج التابع مع كل المتغيرات المستقلة الفرعية، كل على حدى؛

✓ اختبار التباين الأحادي ANOVA: ويطلق عليه ايضا اختبار جدول تحليل التباين (Analysis of Variance Table)واختصارا (ANOVA Table) .

تحليل التباين الأحادي ANOVA يمثل علاقة خطية بين متغيرين فقط (متغير تابع واحد ومتغير مستقل واحد) [1]، وهو من الطرق المعلمية، ويعتمد هذا الأسلوب على ما يعرف باختبار F؛ والذي يعتمد أساسا على تحليل التباين. حيث التباين ما هو إلّا متوسط مربعات انحرافات القيم عن وسطها الحسابي.

ويستخدم تحليل التباين الأحادي لاختبار فرض أنّ متوسطات أكثر من مجتمعين متساوية أو مختلفة، او بمعنى اخر نريد دراسة الدلالة المعنوية لتأثير قيم المتغير المستقل على قيم المتغير التابع[2]. ويُشترط لاستخدامه ان تكون قيم المتغير التابع موزعة توزيعا طبيعياً، مع تجانس تباين المجموعات وفقا لمتغير التجميع(المستقل).

✓ للحكم على وجود الارتباط الذاتي للبواقي يتم استخدام قيمة الاختبار الاحصائي Durbin-Watson: من بين الافتراضات التي يقوم عليها نموذج الانحدار الخطي هي أنّ "الخطأ العشوائي المصاحب لأية مشاهدة لا يتأثر بالخطأ العشوائي لأية مشاهدة أخرى أي عدم توفر ظاهرة الارتباط الذاتي بين الأخطاء العشوائية"[3]، "وهناك عدد من الاختبارات الخاصة بالارتباط الذاتي، إلّا أنّ أكثرها شيوعا ودقة هو اختبار داربن-واتسون، الذي يرمز له بالرمز (D-W) أو (d) وذلك لسهولته وإمكانية اعتماده في حالة العينات الصغيرة، ويعتمد هذا الاختبار على بواقي الانحدار المقدر"[4]، مع العلم أنّ هذا الاختبار يشير الى

(1) انظر المرجع أسامة ربيع امين، رقم [273]، ص 3.

(2) انظر المرجع أسامة ربيع امين، رقم [273]، ص 8.

(3) انظر المرجع صفوان ناظم راشد، رقم [274]، ص 124.

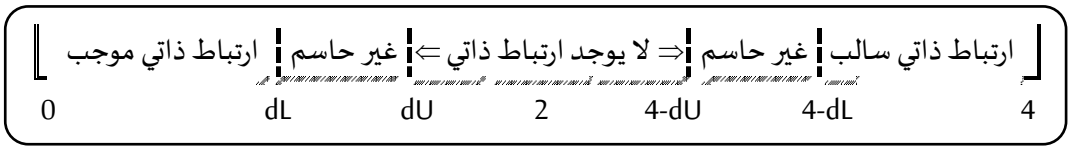
(4) انظر المرجع حسين علي بخيت، رقم [275]، ص 200.

وجود او غياب ارتباط ذاتي من الدرجة الأولى، ويفترض الاختبار وجود فرضيتين أساسيتين هما:

- فرضية العدم H_0: وتنص على انعدام الارتباط الذاتي؛
- الفرضية البديلة H_1 : وجود ارتباط ذاتي.

إنّ قيمة D-W الاختبارية مجدولة بقيمتين، تشير أحدهما الى الحد الأدنى، ويرمز لها بالرمز dL والأخرى الى الحد الأعلى، ويرمز لها بالرمز dU، عند مستوى معنوية معين، وبحيث تمثل n عدد المشاهدات و k′ عدد المتغيرات التفسيرية. ويتم الاختبار على أساس مقارنة قيمة D-W المحتسبة بقيم dL وdU المجدولة لاتخاذ القرار فيما يتعلق قبول احدى الفرضتين[1]، وفق الشكل رقم (2-4).

الشكل رقم (2-4): اختبار D-W



المصدر: انظر المرجع دومينيك سالفاتور، رقم [276]، ص221.

✓ استخدام أسلوب الانحدار المتعدد (Multiple regession) للتعرف على معنوية تأثير المتغيرات المستقلة الفرعية مجتمعة على المتغير التابع، إضافة إلى اختبارات المعنوية ذات العلاقة، وكذا معرفة معالم النموذج التابع؛

✓ اختبار التعدد الخطي بين المتغيرات المستقلة: "والمعروفة بمشكلة التعدد الخطي التي تظهر عندما تكون هناك علاقة خطية قوية بين بعض أو كل المتغيرات المستقلة، ويتم اختبار ذلك من خلال معاملي Tolerance و VIF"[2].

فعلى الرغم من أنّه يمكن الحصول على مؤشر يكشف عن وجود التعدد الخطي بين المتغيرات المستقلة من خلال فحص مصفوفة الارتباط، فإن الطريقتين الأكثر شيوعًا والمستخدمة لتشخيص التعدد الخطي هما التسامح ومعامل تضخم التباين (tolerance and the variance inflation factor)[3]. ويمكن تناولهما وفق الاتي.

(1) انظر المرجع حسين علي بخيت، رقم [275]، ص201.

(2) انظر المرجع خليل شرقي، رقم [272]، ص 193.

(3) انظر المرجع رقم [277].

- معامل تضخم التباين:[1]

VIF (Variance inflation factor) لكل متغير من المتغيرات المستقلة يساوي :

$$\text{Variance Inflation Factor (VIF)} = 1/ (1 - R^2)$$

يرغب الباحثون في مستويات منخفضة من VIF، حيث من المعروف أن المستويات الأعلى من VIF تؤثر بشكل سلبي على النتائج المرتبطة بتحليل الانحدار المتعدد. في الواقع، فائدة VIF المتميزة عن التسامح، هي أن VIF تشير على وجه التحديد إلى حجم التضخم في الأخطاء المعيارية المرتبطة بوزن معين لبيتا، والذي يرجع إلى التعدد الخطي بين متغيرات الدراسة المستقلة.

على سبيل المثال، تشير القيمة 8 لـــ VIF، أنّ الأخطاء المعيارية تكون بحجم مضخم بثماني مرات مقارنة مع حالة إذا لم يكن هناك أي ترابط خطي بين المتغير المستقل الذي حسب عنده معامل التضخم والمتغيرات المستقلة المتبقية الأخرى المتضمنة في تحليل الانحدار المتعدد.

وقد نشرت العديد من التوصيات لمستويات مقبولة من VIF في الأدبيات. ولعل الأكثر شيوعًا هو أن تكون القيمة 10 باعتبارها الحد الأقصى لمستوى VIF. وتتطابق توصية VIF تساوي 10 مع توصية التسامح البالغة0,10 (أي 10=(1/0,10)). ومع ذلك هناك من يوصي بأن تكون قيمة VIF القصوى الموصى بها هي 5 والبعض الاخر يوصي بـ4.

- معامل التسامحTolerance :

ويمثل "نسبة التغير غير المشترك مع المتغيرات المستقلة بالنسبة لكل متغير مستقل"[2]، ويساوي:

$$\text{Tolerance Factor} = 1 - R^2$$

وقد نشرت العديد من التوصيات لمستويات مقبولة من التسامح في الأدبيات. ربما الأكثر شيوعًا، يوصى باستخدام قيمة 0,10 كأدنى مستوى. ومع ذلك هناك من يوصي بأن تكون القيمة الدنيا لمعامل التسامح تساوي 0,20 ... يبدو أن الباحثين يمكنهم استخدام أي معيار يختارونه للمساعدة في خدمة أغراضهم الخاصة[3]؛

(1) انظر المرجع رقم [277].

(2) انظر المرجع خليل شرقي، رقم [272]، ص 193.

(3) انظر المرجع رقم [277].

✓ اختبار Levene's Test: للتحقق من شرط التجانس؛

✓ اختبار Student لمجموعتين مستقلتين: أحد أهم الاختبارات الإحصائية وأكثرها استخدام في الأبحاث والدراسات، التي تهدف للكشف عن معنوية الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، حيث يضم هذا الاختبار نوعين من المتغيرات هما: متغير التجميع ويضم العينتين المستقلتين، ومتغير الاختبار ويضم متغير الدراسة؛

✓ اختبار Kruskal-Wallis: بديل غير معلمي لاختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA؛ فهو يستخدم في اختبار دلالة الفروق بين المجموعات المستقلة[1]،ويقوم على حساب الرتب بدلا عن القيم، كما يعتبر امتداد لاختبار مان ويتني الذي يصلح لحساب الفروق في الرتب بين مجموعتين مستقلتين فقط، ويعتمد اختبار Kruskal-Wallis على ما يعرف باختبار Chi-Square (كاي تربيع والذي يستخدم لتحليل البيانات التي تقع في تصنيفات متعددة ؛ أكثر من اثنين).

5/ الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة الميدانية

لا يوزع الاستبيان مباشرة بعد عرضه على المحكمين وتعديله، وانّما يجب أولا اختبار صدقه وثباته، لنستطيع اتخاذ قرار توزيعه على العينة النهائية أو لا.

5-1/ صدق عبارات أداة الدراسة الميدانية

"يعد الصدق من شروط الأساس التي ينبغي ان تتوافر في الأداة، وتكون الأداة صادقة إذا قاست فعلا ما وضعت لقياسه، اذ انّ صدق الاستبانة يعني ان تكون فقراتها [-عباراتها-] مناسبة للغرض الذي وضعت من اجله"[2]. وهذا ما يؤكده عبد الرحمن سعد بقوله أنّ "الاختبار الصادق هو الذي يقيس ما أعد من أجل قياسه فعلا، أي يقيس الوظيفة التي أعد لقياسها، ولا يقيس شيء مختلف، ويعني إلى أي مدى يستطيع هذا الاختبار قياس ما قصد أن يقاس به"[3].

ولقد عرّف Freeman الصدق بأنه مدى صلة عبارات الاختبار بالسمة المراد قياسها[4].

ولتحديد صدق الاختبار نستخدم الطرق الأتية:

✓ الصدق الظاهري؛

---

(1) انظر المرجع Teodora H. Mehotcheva، رقم [278]، ص2.

(2) انظر المرجع سليمان محمد إبراهيم الطراونة، رقم [279]، ص58.

(3) انظر المرجع عبد الرحمن سعد، رقم [280]، ص197.

(4) انظر المرجع Freeman.F.S، رقم [281]، ص 73.

- ✓ صدق الاتساق الداخلي.

5-1-1/ الصدق الظاهري (آراء المحكمين)

قد أوضح Oppenheim انّ معظم قوائم التقدير الذاتي تعتمد على الصدق الظاهري، لكونه افضل أنواع الصدق في هذه القوائم،كما أشار ايبل (EBLE) الى ان الاختبار يكون صادقاً اذا كانت عباراته تبدو انّها تقيس ما وضعت لقياسه، وهذا يعتمد على الملاحظ او المحكم لفقرات الاختبار اذا كان مدركاً ودقيقاً في حكمه، ممّا يعد حكمه مؤشرا الى الصدق الظاهري للاختبار، وتقرير مدى تحقيق الصفة المراد قياسها[1].

وبناءا على ما تقدم قامت الطالبة بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، والبالغ عددهم 7، كما يوضحه الملحق رقم (4). وطُلب منهم وضع إشارة (×) في المكان المناسب لكل عبارة من عبارات الاستبيان، كما في الملحق رقم (2)، لتقرير ما ياتي:

- ✓ مدى وضوح صياغة عبارات أداة الدراسة؛
- ✓ تحديد انتماء عبارات الاستبيان للسمة المراد قياسها ، وإذا كانت العبارة تنتمي لما وضعت له، فما مدى أهميتها في قياسه؛
- ✓ تعديل العبارات في حال احتياجها الى تعديل وابداء الملاحظات اللّازمة.
- ✓ وفي ضوء ذلك يتم حذف العبارات التي يتم الحكم عليها بأنها غير منتمية أو ذات فكرة متكررة في عبارات أخرى، وكذلك التي لم تصل نسبة اتفاق السادة المحكمين على مناسبتها(انتمائها)إلى 85 % ،وقد قامت الطالبة بتعديل بعض العبارات نزولا عند اقتراحات المحكمين.

5-1-2/ صدق الاتساق الداخلي

تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبيان على مجموعة مكونة من 30 فرد، وباستخدام معامل الارتباط Spearman، ووفق الاتي:

- ✓ بالنسبة للمحور الأول ووفق كل بعد: يتم حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمبدأ الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين درجة المبدأ والدرجة الكلية للمحور؛
- ✓ بالنسبة للمحور الثاني: يتم حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه؛

(1) انظر المرجع سليمان محمد إبراهيم الطراونة، رقم [279]، ص 59.

- ✓ التأكد من معنوية قيم معاملات الارتباط، وذلك وفقا للقاعدة: إذا كان مستوى المعنوية المحسوب اقل من مستوى المعنوية المختار من طرف الباحث فانه يوجد ارتباط معنوي، مع العلم أنّ في دراستنا هذه مستوى المعنوية المعتمد هو 0.05.

الجدول رقم (4-5): معاملات الارتباط Spearman بين كل عبارة والمجال الخاص بها

المحـــــــــور الأول						
بعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة			رقم العبارات	بعد أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة- في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة		
النتيجة	درجة المعنوية	معامل الارتباط		معامل الارتباط	درجة المعنوية	النتيجة
المبدأ الاول						
دال	,000	,724	[1]	,581	,000	دال
دال	,000	,625	[2]	,550	,000	دال
دال	,000	,701	[3]	,666	,000	دال
دال	,000	,614	[4]	,698	,000	دال
دال	,000	,546	[5]	,749	,000	دال
دال	,000	,583	[6]	,764	,000	دال
دال	,000	,760	[7]	,705	,000	دال
دال	,000	,759	[8]	,809	,000	دال
دال	,000	,688	[9]	,796	,000	دال
دال	,000	,586	[10]	,669	,000	دال
دال	,000	,606	[11]	, 711	,000	دال
دال	,000	,458	[12]	,679	,000	دال
دال	,000	,560	[13]	,596	,000	دال
المبدأ الثاني						
دال	,000	,860	[14]	,908	,000	دال
دال	,000	,833	[15]	,911	,000	دال
دال	,000	,819	[16]	,926	,000	دال

دال	,000	,775	[17]	,898	,000	دال
المبدأ الثالث						
دال	,000	,872	[18]	,878	,000	دال
دال	,000	,848	[19]	,750	,000	دال
المبدأ الرابع						
دال	,000	,646	[20]	,851	,000	دال
دال	,000	,562	[21]	,857	,000	دال
دال	,000	,632	[22]	,785	,000	دال
المبدأ الخامس						
دال	,000	,714	[23]	,627	,000	دال
دال	,000	,662	[24]	,744	,000	دال
دال	,000	,576	[25]	,781	,000	دال
دال	,000	,609	[26]	,782	,000	دال
دال	,000	,633	[27]	,779	,000	دال
دال	,000	,644	[28]	,693	,000	دال
دال	,000	,600	[29]	,736	,000	دال
دال	,000	,739	[30]	,784	,000	دال
دال	,000	,620	[31]	,790	,000	دال
دال	,000	,658	[32]	,691	,000	دال
دال	,000	,670	[33]	,707	,000	دال
دال	,000	,648	[34]	,801	,000	دال
دال	,000	,676	[35]	,745	,000	دال
دال	,000	,729	[36]	,699	,000	دال
دال	,000	,683	[37]	,799	,000	دال
دال	,000	,577	[38]	,764	,000	دال
دال	,000	,710	[39]	,741	,000	دال

دال	,000	,713	[40]	,758	,000	دال
دال	,000	,711	[41]	,591	,000	دال
دال	,000	,570	[42]	,694	,000	دال
دال	,000	,563	[43]	,746	,000	دال
دال	,000	,676	[44]	,807	,000	دال
دال	,000	,540	[45]	,647	,000	دال
المبدأ السادس						
دال	,000	,714	[46]	,804	,000	دال
دال	,000	,759	[47]	,801	,000	دال
دال	,000	,821	[48]	,841	,000	دال
دال	,000	,719	[49]	,854	,000	دال
دال	,000	,727	[50]	,851	,000	دال

المحور الثاني

رقم العبارة	معامل الارتباط	درجة المعنوية	النتيجة	رقم العبارة	معامل الارتباط	درجة المعنوية	النتيجة
[1]	,611	,000	دال	[2]	,627	,000	دال
[3]	,629	,000	دال	[4]	,625	,000	دال
[5]	,641	,000	دال	[6]	,553	,000	دال
[7]	,781	,000	دال	[8]	,755	,000	دال
[9]	,817	,000	دال	[10]	,612	,000	دال
[11]	,811	,000	دال	[12]	,719	,000	دال
[13]	,827	,000	دال	[14]	,764	,000	دال
[15]	,866	,000	دال	[16]	,817	,000	دال
[17]	,794	,000	دال	[18]	,766	,000	دال
[19]	,739	,000	دال	[20]	,824	,000	دال
[21]	,854	,000	دال	[22]	,694	,000	دال

[23]	,700	,000	دال	[24]	,838	,000	دال
[25]	,886	,000	دال	[26]	,748	,000	دال
[27]	,777	,000	دال	[28]	,820	,000	دال
[29]	,783	,000	دال	[30]	,721	,000	دال

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات البرنامج IBM SPSS Statistics 19

الجدول رقم (4-6): معاملات الارتباط Spearman بين كل مبدأ والمحور الأول (وفق كل بعد)

بعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة			رقم المبدأ	بعد أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة		
النتيجة	درجة المعنوية	معامل الارتباط		معامل الارتباط	درجة المعنوية	النتيجة
دال	,000	,789	[1]	,916	,000	دال
دال	,000	,839	[2]	,920	,000	دال
دال	,000	,661	[3]	,820	,000	دال
دال	,000	,691	[4]	,758	,000	دال
دال	,000	,848	[5]	,947	,000	دال
دال	,000	,781	[6]	,900	,000	دال

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات البرنامج IBM SPSS Statistics 19

من خلال الجدولين السابقين؛ الجدول رقم (5-4) والجدول رقم (6-4)، نجد أنّ جميع قيم معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية (مستوى الدلالة يساوي 0,000)، ومنه نستنتج أنّه:

- ✓ بالنسبة للمحور الأول ووفق كل بعد: توفر الاتساق الداخلي بين كل عبارة والمبدأ الذي تنتمي إليه، وتوفر الاتساق الداخلي بين كل مبدأ والمحور الذي ينتمي اليه؛
- ✓ بالنسبة للمحور الثاني: كل عبارة متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي اليه.

2-5/ ثبات الاستبيان

ليس كافيا أن تكون أداة القياس صادقة فقط وإنّما هناك صفة أخرى لابد من توافرها وهي الثبات. "والثبات يختص بمدى الوثوق بالدرجات التي نحصل عليها من تطبيق الاختبار بمعنى أن هذه الدرجات أو النتائج يجب ألا تتأثر بالعوامل التي تعود إلى أخطاء الصدفة، فهو يعنى دقة الاختبار أو اتساقه، فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة أو ما يقرب منها في نفس الاختبار أو في مجموعات

من الأسئلة المتكافئة أو المتماثلة في مناسبات مختلفة فإننا نصف الاختبار أو المقياس في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات . وبهذا المعنى يرتبط مفهوم الثبات بما يسمى إحصائياً أخطاء القياس المتضمن في كل درجة من درجات الاختبار"[1]. وباختصار الثبات هو "أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها"[2]، "وهذا يعني قلة تأثير عوامل الصدفة او العشوائية على نتائج الاختبار، ومن هذا يمكن أن نستنتج العلاقة القوية بين وحدات الاختبار والأداء الحقيقي للفرد، وواضح أنّ هذا الأداء إنّما هو دالة القدرة او الخاصية. ومنه فالثبات يحدد الدقة التي تقيس بها الأداة أي شيء تقيسه، بمعنى ما درجة الضبط والإحكام في العلاقة الناتجة؟ وكم يتحقق فيها من الدقة عند تكرار القياس على الفرد نفسه"[3].

يمكن اعتماد معاملات ثبات مختلفة للتحقق من ثبات الاستبيان-ومن هذه المعاملات على سبيل المثال: معامل ألفا كرونباخ*، وإعادة الاختبار، والتجزئة النصفية، ولكل واحد من هذه المعاملات استعمالاته ومزاياه وعيوبه، ولكن معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha يعتبر الأكثر استعمالا، لكونه بسيط ومقتصد للجهد والوقت ودقيق في نفس الوقت[4]، لذا تحققت الطالبة من ثبات الاستبانة

(1) انظر المرجع محمد أبو هاشم حسن، رقم [282]، ص 2.

(2) انظر المرجع الغريب رمزية، رقم [283]، ص 653.

(3) انظر المرجع محمد أبو هاشم حسن، رقم [282]، ص3.

* "من أكثر المعادلات استخداماً لقياس الاتساق الداخلي، ويعتبر معامل ألفا حالة خاصة من معادلة كيودر وريتشاردسون ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار بطرق مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء الاختبار. ويتم حساب تباين كل بند من بنود الاختبار ثم مجموع التباينات، وكذلك تباين الدرجة الكلية للاختبار، وتشترط أن تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط. وتستخدم هذه المعادلة في المقاييس والاختبارات متعددة الاختيارات وليست الثنائية". انظر المرجع السيد محمد أبو هاشم حسن، رقم [282]، ص 8-9.

ويمكننا هنا أن نطرح تساؤل: هل الاتساق الداخلي طريقة من طرق حساب الصدق أم طريقة لحساب الثبات؟

إنّ مفهوم الاتساق الداخلي أكثر ارتباطاً بمعنى الثبات حتى أنه من طرق حساب الثبات . فكلا الطريقتين - معادلة كيودر وريتشارد سون، معامل ألفا كرونباخ - تعطينا معامل الثبات على أنه مؤشر للاتساق الداخلي أمّا استخدام البعض لهذه الطريقة -الاتساق الداخلي - في التأكد من صدق الاختبار فتعتمد على حساب الارتباط بين كل مفردة والمجموع الكلى لدرجات الاختبار، أو الارتباطات بين المكونات الفرعية للاختبار، أو الارتباط بين المفردة ومجموع درجات البعد في الاختبار وغير ذلك من الطرق ويتضح من خلال ما سبق أن الارتباطات الخاصة بالاتساق الداخلي سواء ما يبنى على أساس المفردات أو ما يبنى على أساس الاختبارات الفرعية هي أساساً قياسات لتجانس الاختبار وحيث أنها تساعد على تحديد مجال السلوك أو السمة موضع القياس والتي يعتبر الاختبار عينة ممثلة لها. فإن درجة التجانس هذه يكون لها بعض الدلالة لصدق الاختبار التكويني. انظر المرجع السيد محمد أبو هاشم حسن، رقم [282]، ص 9.بتصرف

كما يمكن حساب معامل الصدق(validity)، عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

(4) انظر المرجع يعلي فروق، رقم [284]، ص 60.

باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، كما هو مبين في الجدول رقم (7-4). مع العلم أنّ معامل ألفا كرونباخ من خلاله نحسب معامل التمييز لكل سؤال حيث يتم حذف السؤال الذي معامل تمييزه ضعيف أو سالب، ويأخذ-معامل ألفا كرونباخ-قيماً تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في البيانات فإن قيمه المعامل تكون مساوية للصفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام تكون قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح. وكلّما اقتربت قيمة معامل الثبات من الواحد كان الثبات مرتفعاً وكلّما اقتربت من الصفر كان الثبات منخفضا. ويمكن أن نحدد درجات معامل ألفا كرونباخ وفق المجالات الاتية:[1]

- ✓ اقل من 0.5 : معامل الثبات غير مقبول؛
- ✓ اكبر من 0.5 معامل الثبات ضعيف؛
- ✓ اكبر من 0.6 مشكوك فيه؛
- ✓ اكبر من 0.7 مقبول؛
- ✓ اكبر من 0.8 جيد؛
- ✓ اكبر من 0.9 ممتاز.

الجدول رقم (7-4): تحديد درجة ثبات محتوى الاستبيان

المحور		المحتوى	Cronbach's Alpha	درجة الثبات
المحور الاول	بعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة	دعم والتزام الإدارة العليا	0.902	ممتاز
		اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات	0.884	جيد
		التأكيد على عدم التركيز على أسلوب الحصص العددية	0.790	مقبول
		تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة	0.756	مقبول
		توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي	0.955	ممتاز
		بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية	0.820	جيد
		جميع عبارات المحور بالنسبة لبعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة	0.965	ممتاز

(1) انظر المرجع Joseph A. Gliem واخرون، رقم [285]، ص 87.

	بعد اهميتها –في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة	دعم والتزام الإدارة العليا	0.928	ممتاز
		اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات	0.935	ممتاز
		التأكيد على عدم التركيز على أسلوب الحصص العددية	0.721	مقبول
		تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة	0.763	مقبول
		توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي	0.951	ممتاز
		بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية	0.908	ممتاز
		جميع عبارات المحور بالنسبة لبعد اهميتها –في حال تطبيقها- في تحسين الجامعة	0.972	ممتاز
المحور الثاني		فاعلية أنشطة الجامعة (التدريس والتعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع)	0.963	ممتاز

المصدر من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

من خلال الجدول أعلاه تتبين لنا انّه لا توجد ضرورة لتحديد العبارات التي تؤثر سلبا على ثبات الاستبيان، لأنّ معامل ألفا كرونباخ اكبر من 0.7 في كل الحالات الموجودة في هذا الجدول. كما أنّ درجة معظم قيم معامل ألفا كرونباخ تقدر بممتاز، وتقدر درجة ثبات بعدي المحور الأول والمحور الثاني بممتاز.

وتجدر الإشارة إلى أنّ القيمة العالية لمعامل ألفا كرونباخ تشير إلى اتساق داخلي جيد للبنود في المقياس [1]؛ اتساق جيد للمقياس مع نفسه،وتعني أيضا زيادة مصداقية البيانات من عكس نتائج العينة على مجتمع الدراسة.

(1) انظر المرجع Joseph A. Gliem واخرون، رقم [285]، ص87. بتصرف.

6/ شروط الاختبار المعلمي

قبل استخدام أي اختبار من الاختبارات المعلمية، لابد من التأكد من توافر مجموعة من الشروط، وإذا لم تتوافر هذه الشروط يتم التوجه الى الاختبارات الغير معلمية، وأهم هذه الشروط نذكر:[1]

- ✓ الاعتدالية*؛
- ✓ التجانس؛
- ✓ العشوائية؛
- ✓ الاستقلال؛
- ✓ بيانات مترية Data Metric.

ولنا ان نقدم بعض الملاحظات على هذه الشروط:[2]

- ✓ شرط العشوائية وشرط استقلال العينات، وشرط البيانات المترية: هي شروط نظرية لا يتم اختبارها إحصائياً... لماذا؟، لأنه من المفترض أن تكون العينات التي قام الباحث بسحبها هي عينات عشوائية ومستقلة. أما شرطا الاعتدالية والتجانس فيتم التأكد من توافرهما إحصائيًا – كما سنرى؛
- ✓ شرط الاعتدالية وشرط العشوائية وشرط البيانات المترية: شروط يلزم توافرها في جميع الاختبارات المعلمية؛
- ✓ شرط الاستقلال يلزم توافره في حالتين فقط هما: في حالة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وفى حالة تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA؛
- ✓ شرط التجانس فيلزم توافره في حالة تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA فقط؛
- ✓ في حالة العينات الكبيرة (عدد المشاهدات تكون أكبر من أو تساوى 30 مشاهدة) يمكن التخلي عن شرط اعتدالية التوزيع الاحتمالي وفقا لما تقرّه نظرية النزعة المركزية Central Limit Theorem.

---

(1) انظر المرجع أسامة ربيع امين، رقم [286]، ص 110-111.

* شرط الاعتدالية: "أهم الفروض في الاختبارات الإحصائية المعلمية، أن يكون التوزيع الاحتمالي للبيانات المستخدمة هو التوزيع الطبيعي، حيث يعتبر من اهم التوزيعات في علم الإحصاء، بل يعتبر أساسا لكثير من النظريات الإحصائية ويلعب دورا أساسيا في اختبارات الفروض الإحصائية وفترات الثقة وغير ذلك. والكثير من الصفات ... إذا قيست لعدد كبير من المشاهدات فإنّ توزيعها يقترب من التوزيع الطبيعي إن لم يكن يأخذ صورة التوزيع الطبيعي، ويعرف بأسماء مختلفة منها التوزيع الجرسي لكون شكله يشبه الجرس. وبدون ذلك الشرط لا يمكن تطبيق الاختبارات من الناحية العلمية". انظر المرجع وليد عبد الرحمن خالد الفرا، رقم[287]، ص16.

(2) انظر المرجع أسامة ربيع امين، رقم [286]، ص 111.

ومن خلال ما تمّ ذكره في شروط الاختبار المعلمي، سنكتفي في هذه المرحلة باختبار اعتدالية التوزيع لبيانات العينة المسحوبة، لنتعرض فيما بعد الى اختبار التجانس باستخدام Levene's Test.

لأنّ شرط الاعتدالية يقصد به أن تكون بيانات عينة الدراسة مسحوبة من مجتمع تتبع بياناته التوزيع الطبيعي، فإنّ الفروض الإحصائية لاختبار الاعتدالية تكون على الشكل الاتي:

- ✓ H_0 (الفرض الصفري): بيانات العينة مسحوبة من مجتمع تتبع بياناته التوزيع الطبيعي؛
- ✓ H_1 (الفرض البديل): بيانات العينة مسحوبة من مجتمع لا تتبع بياناته التوزيع الطبيعي.

والقاعدة العامة لاتخاذ القرار فيما يتعلق بالفرضيتين السابقتين وباستخدام مستوى المعنوية المحسوب، هي إذا كان مستوى المعنوية المحسوب أكبر من مستوى المعنوية المختار من طرف الباحث نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري، وفي دراستنا هذه مستوى المعنوية المعتمد هو0,05.

الجدول رقم (4-8): القيم الإحصائية لاختبار الاعتدالية باستخدام اختبار-Kolmogorov Smirnov

المحور		المحتوى	القيمة الاحصائية	P.value	النتيجة
المحور الأول	بعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة	دعم والتزام الإدارة العليا	0,028	0,200	قبول H_0
		اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات	0,041	0 ,200	قبول H_0
		التأكيد على عدم التركيز على أسلوب الحصص العددية	0,041	0,200	قبول H_0
		تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة	0,029	0,200	قبول H_0
		توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي	0,038	0,200	قبول H_0
		بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية	0,031	0,200	قبول H_0
		جميع عبارات المحور بالنسبة لبعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة-اجمالا-	0,023	0,200	قبول H_0

بعد اهميتها –في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة	دعم والتزام الإدارة العليا	0,041	0,200	قبول H_0
	اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات	0,030	0,200	قبول H_0
	التأكيد على عدم التركيز على أسلوب الحصص العددية	0,034	0,200	قبول H_0
	تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة	0,041	0,200	قبول H_0
	توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي	0,025	0,200	قبول H_0
	بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية	0,024	0,200	قبول H_0
	جميع عبارات المحور بالنسبة لبعد اهميتها –في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة-اجمالا-	0,038	0,200	قبول H_0
المحور الثاني	فاعلية أنشطة الجامعة (التدريس والتعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع)	0 ,035	0,200	قبول H_0

المصدر من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

يوضح الجدول رقم (8-4) نتائج التحليل الاحصائي لاختبار كلومجروف – سيمنروف، والتي تبين أنّ قيم P.value جميعها مساوية للقيمة 0,200 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0,05، وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي القائل بأن بيانات العينة مسحوبة من مجتمع تتبع بياناته التوزيع الطبيعي عند مستوى معنوية 0,05.

ثانيا/ التحليل الوصفي لبيانات الدراسة

تمّ التحليل الوصفي لبيانات الدراسة المتعلقة بكل من: البيانات العامة، ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، وفاعلية أنشطة الجامعة. وفق الاتي:

- ✓ تحليل البيانات العامة لعينة الدراسة؛
- ✓ التحليل الوصفي لإجابات افراد عينة الدراسة المتعلقة بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية وفاعلية أنشطتها.

1/ تحليل البيانات العامة لعينة الدراسة

اهم السمات الديموغرافية والوظيفية لهيئة التدريس محل الدراسة جسدت في مجموعة من المتغيرات الوصفية العامة، وهي: نوع الجنس، عدد سنوات الخبرة، الرتبة، والانتماء الإداري. وسنستعرضها من خلال الجدول رقم (4-9).

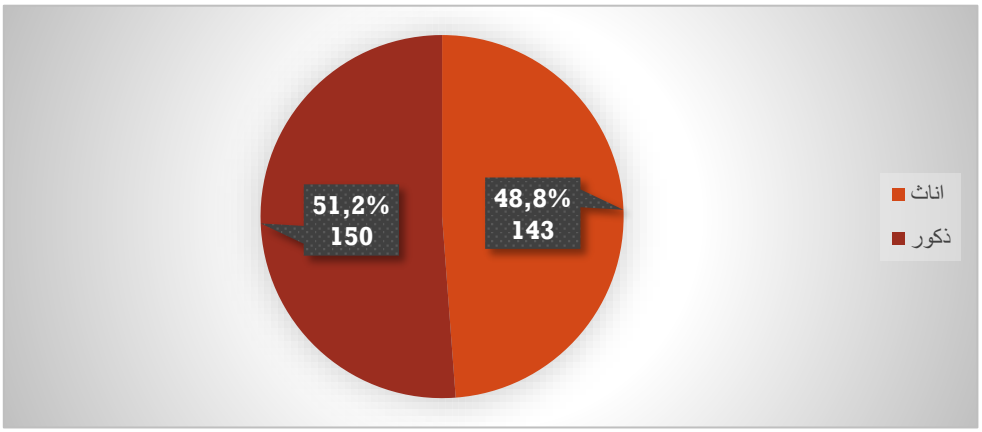
الجدول رقم (4-9): عرض البيانات العامة لعينة الدراسة

المتغيرات الوصفية	الفئة	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	150	51,2
	انثى	143	48,8
عدد سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	42	14,3
	من 5سنوات واقل من 10 سنوات	150	51,2
	من 10سنوات واقل من 15 سنة	47	16,0
	من 15سنة واقل من 20 سنة	6	2,0
	من20سنة واقل من 25 سنة	18	6,1
	من 25سنة واقل من 30 سنة	4	1,4
	من 30 سنة فأكثر	26	8,9
الرتبة	أستاذ مساعد صنف ب	21	7,2
	أستاذ مساعد صنف أ	142	48,5
	أستاذ محاضر صنف ب	82	28
	أستاذ محاضر صنف أ	33	11,3
	أستاذ التعليم العالي	15	5,1
الانتماء الاداري	نعم	73	24,9
	لا	220	75,1

المصدر من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

يبين الجدول رقم (4-9) أنّ عدد الذكور في عينة الدراسة تقريبا يتساوى مع عدد الاناث؛ بحيث بلغ عدد الذكور 150 بنسبة 51,2، وعدد الاناث 143 بنسبة 48,8 من اجمالي عينة الدراسة، كما يوضحه الشكل رقم (4-3).

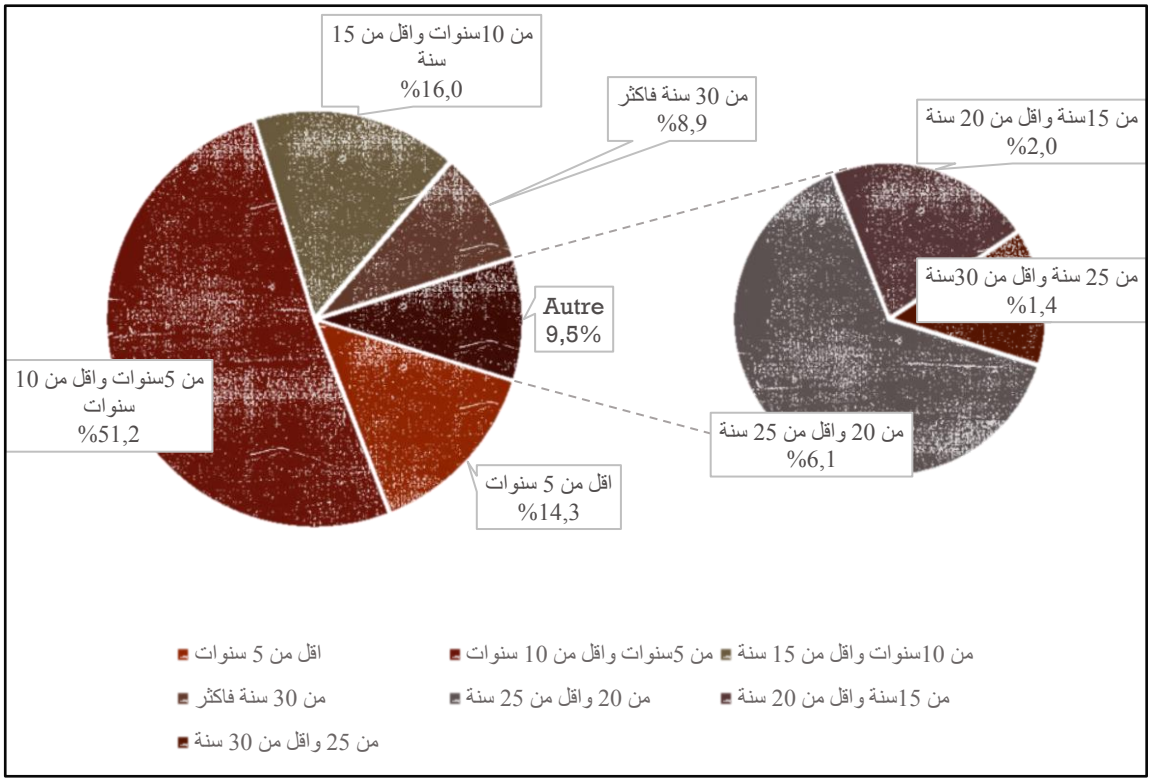
الشكل رقم (3-4): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات **IBM SPSS Statistics 19** وبرنامج **EXCEL 2013**

أمّا فيما يتعلق بمتغير عدد سنوات الخبرة فقد تم تصنيف أفراد عينة الدراسة إلى سبع فئات كما يلخصها الجدول رقم (4-9)، والذي يتضح من خلال معطياته أنّ اغلب عينة الدراسة لها خبرة من خمس سنوات واقل من عشر سنوات، ويمكن أن نفسر هذا على أنّ وزارة التعليم العالي قد زادت وتيرة توظيف الاساتذة خلال الفترة 2008-2013 لتتباطأ فيما بعد، وهذا التباطؤ يعكسه العدد المنخفض للأساتذة ضمن الفئة اقل من خمس سنوات. كما أنّ نسبة 34,5 % من عينة الدراسة لديها خبرة من 10 سنوات فأكثر، وأنّ نسبة 85,7 % من عينة الدراسة لديها خبرة من خمس سنوات فأكثر. ولإبراز أفضل لتوزيع مفردات العينة حسب متغير عدد سنوات الخبرة ندرج الشكل رقم (4-4).

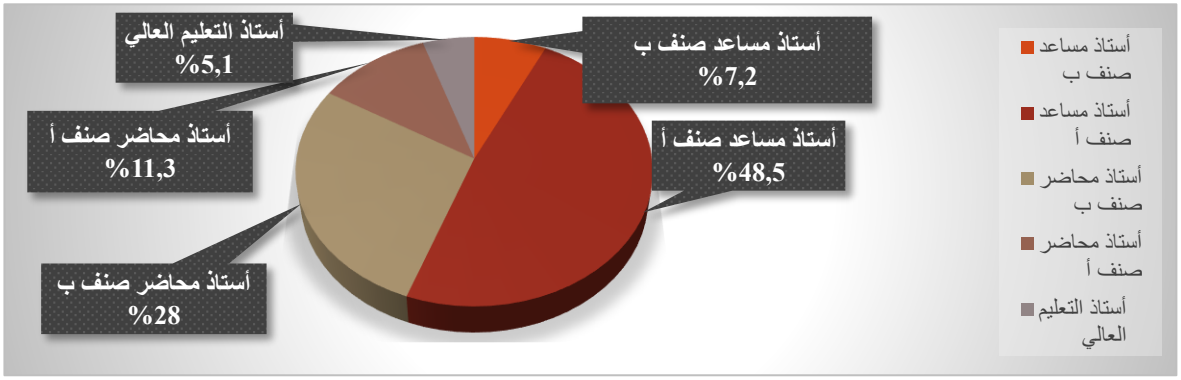
الشكل رقم (4-4): توزيع أفراد العينة حسب متغير عدد سنوات الخبرة



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات IBM SPSS Statistics 19 وبرنامج EXCEL 2013

كما يتضح من الجدول رقم (4-9) أنّ مفردات العينة تمّ تصنيفها أيضا وفق متغير الرتبة، ويلاحظ وفق هذا المتغير أنّ مفردات العينة تتركز في فئة أساتذة مساعدين صنف (أ) بنسبة 48,5 من اجمالي العينة. ويمكن تفسير ذلك أنّ العدد الكبير من خريجي الدراسات العليا(ماجيستير) مقارنة مع مناصب العمل المتوفرة بمؤسسات التعليم العالي كأستاذ، أدى بحاملي شهادة الماجيستير الى التسجيل في الدكتوراه لزيادة فرص حصولهم على منصب عمل كأستاذ بالجامعة. كما أنّ مخاوف الأساتذة من قرارات وزارة التعليم العالي فيما يتعلق بتوقيف عملية التسجيل في دكتوراه علوم في أقرب الآجال، جعل من الأساتذة يسارعون بالتسجيل في الدكتوراه مما سمح بزيادة عدد الأساتذة المساعدين صنف (أ). ويلاحظ أيضا أنّ عدد الأساتذة المحاضرين صنف (ب) قد بلغ 82 أستاذ بنسبة مئوية تبلغ 28، ويعود ذلك للإقبال الكبير للأساتذة على مناقشة اطروحات الدكتوراه خلال الفترة 2015-2018. ويتضح أيضا من توزيع افراد العينة حسب متغير الرتبة أنّ الاقبال ضعيف على الترقيات لأستاذ محاضر صنف (ا) او أستاذ التعليم العالي، وهذا قد يعود الى انشغالهم بمهام أخرى تجعلهم يؤجلون التفكير في الترقية كرئاسة الأقسام أو بسبب العبء التدريسي أو نتيجة وجود معوقات تحدّ من إجراء البحوث ومن ثم الترقية. والشكل رقم (4-5) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الرتبة وفقا للجدول رقم (4-9).

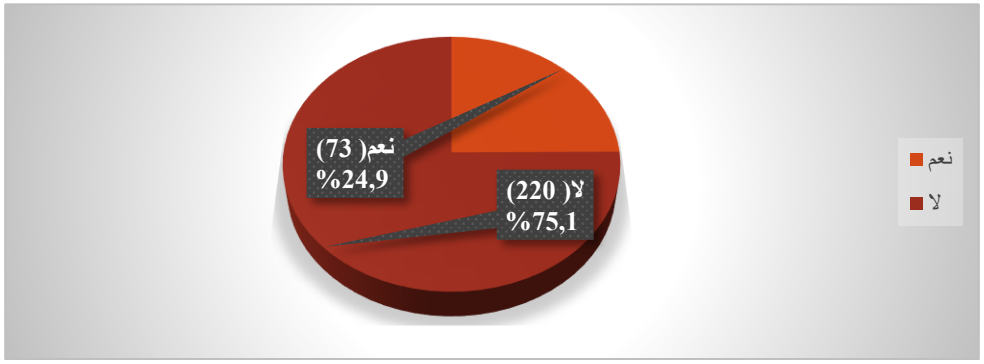
الشكل رقم (4-5): توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات IBM SPSS Statistics 19 وبرنامج EXCEL 2013

أمّا فيما يتعلق بتوزيع افراد عينة الدراسة حسب انتمائهم الإداري، فالجدول رقم (4-9) يبن أنّ 73 أستاذ يتقلدون منصب اداري بنسبة 24,9 % من العدد الإجمالي للعينة، وهي نسبة مرضية جدا تساعد على تغطية فئة الإداريين من الأساتذة، أمّا فئة الأساتذة غير الاداريين فقد بلغ عددها 220 أستاذ. ولإبراز أفضل لتوزيع مفردات العينة حسب متغير الانتماء الاداري ندرج الشكل رقم(4-6).

الشكل رقم (4-6): توزيع أفراد العينة حسب متغير الانتماء الاداري



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات IBM SPSS Statistics 19 وبرنامج EXCEL 2013

2/ التحليل الوصفي لإجابات افراد عينة الدراسة المتعلقة بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية

سنركّز في هذا العنصر على إدراج التكرارات والنسب المئوية لإجابات هيئة التدريس حول عبارات الدراسة المتعلقة بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية، وتحليل البيانات الناتجة باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف.

2-1/ التحليل الوصفي لإجابات افراد عينة الدراسة المتعلقة بمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية

يوضح الجدول رقم (10-4) النتائج المتعلقة بمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية، وهذه المبادئ هي: دعم والتزام الإدارة العليا، اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات، التأكيد على عدم التركيز على أسلوب الحصص العددية، تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة، توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي، بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية.

الجدول رقم (10-4): عرض بيانات إجابات افراد عينة الدراسة المتعلقة ببعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية

العبارة		مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة					المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف CV	الدلالة اللفظية
		دائما	غالبا	احيانا	نادرا	لم تطبق اطلاقا					
1	f_i	6	38	91	43	115	293	2 ,24	1,163	51,92	نادرا
	%	2,0	13,0	31,1	14,7	39,2	100				
2	f_i	23	41	92	72	65	293	2,61	1,199	45,94	احيانا
	%	7,8	14,0	31,4	24,6	22,2	100				
3	f_i	10	14	74	104	91	293	2,14	1,022	47,76	نادرا
	%	3,4	4,8	25,3	35,5	31,1	100				
4	f_i	5	28	30	98	132	293	1,89	1,040	55,03	نادرا
	%	1,7	9,6	10,2	33,4	45,1	100				

لم تطبق اطلاقا	63,09	1,123	1,78	293	163	77	21	18	14	f_i	5
				100	55,6	26,3	7,2	6,1	4,8	%	
نادرا	58,66	1,226	2,09	293	130	74	35	42	12	f_i	6
				100	44,4	25,3	11,9	14,3	4,1	%	
نادرا	55,05	1,035	1,88	293	137	84	51	12	9	f_i	7
				100	46,8	28,7	17,4	4,1	3,1	%	
لم تطبق اطلاقا	50,89	,911	1,79	293	133	109	34	13	4	f_i	8
				100	45,4	37,2	11,6	4,4	1,4	%	
نادرا	50,05	1,076	2,15	293	98	93	72	19	11	f_i	9
				100	33,4	31,7	24,6	6,5	3,8	%	
لم تطبق اطلاقا	49,50	,797	1,61	293	164	84	40	4	1	f_i	10
				100	56,0	28,7	13,7	1,4	,3	%	
نادرا	47,01	,879	1,87	293	125	92	66	10	0	f_i	11
				100	42,7	31,4	22,5	3,4	0	%	
لم تطبق اطلاقا	62,58	1,020	1,63	293	184	64	22	14	9	f_i	12
				100	62,8	21,8	7,5	4,8	3,1	%	
لم تطبق اطلاقا	48,89	,660	1,35	293	214	59	15	5	0	f_i	13
				100	73,0	20,1	5,1	1,7	0	%	
نادرا	33,42	0,645	1,93	المبدأ الاول							
نادرا	48,23	,979	2,03	293	109	91	67	26	0	f_i	14
				100	37,2	31,1	22,9	8,9	0	%	
نادرا	46,77	,870	1,86	293	124	96	63	10	0	f_i	15
				100	42,3	32,8	21,5	3,4	0	%	
نادرا	44,54	,913	2,05	293	94	108	78	9	4	f_i	16
				100	32,1	36,9	26,6	3,1	1,4	%	
لم تطبق اطلاقا	47,13	,820	1,74	293	141	92	55	5	0	f_i	17
				100	48,1	31,4	18,8	1,7	0	%	
نادرا	38,80	,745	1,92	المبدأ الثاني							

لم تطبق اطلاقا	56,04	1,104	1,97	293	134	72	57	21	9	f_i	18
				100	45,7	24,6	19,5	7,2	3,1	%	
نادرا	45,53	1,079	2,37	293	72	95	82	34	10	f_i	19
				100	24,6	32,4	28,0	11,6	3,4	%	
نادرا	43,23	,938	2,17	المبدأ الثالث							
لم تطبق اطلاقا	60,27	,898	1,49	293	205	52	21	10	5	f_i	20
				100	70,0	17,7	7,2	3,4	1,7	%	
لم تطبق اطلاقا	50,99	,719	1,41	293	205	63	19	5	1	f_i	21
				100	70,0	21,5	6,5	1,7	0,3	%	
نادرا	50,40	1,003	1,99	293	119	86	59	29	0	f_i	22
				100	40,6	29,4	20,1	9,9	0	%	
لم تطبق اطلاقا	39,45	,643	1,63	المبدأ الرابع							
نادرا	44,94	1,155	2,57	293	67	71	89	53	13	f_i	23
				100	22,9	24,2	30,4	18,1	4,4	%	
نادرا	47,19	1,090	2,31	293	77	106	59	44	7	f_i	24
				100	26,3	36,2	20,1	15,0	2,4	%	
احيانا	41,42	1,106	2,67	293	48	92	71	74	8	f_i	25
				100	16,4	31,4	24,2	25,3	2,7	%	
احيانا	41,23	1,076	2,61	293	52	86	87	61	7	f_i	26
				100	17,7	29,4	29,7	20,8	2,4	%	
احيانا	40,93	1,097	2,68	293	54	64	107	57	11	f_i	27
				100	18,4	21,8	36,5	19,5	3,8	%	
نادرا	46,14	,992	2,15	293	80	129	49	30	5	f_i	28
				100	27,3	44,0	16,7	10,2	1,7	%	
نادرا	47,45	1,153	2,43	293	75	85	78	41	14	f_i	29
				100	25,6	29,0	26,6	14,0	4,8	%	
نادرا	41,74	,981	2,35	293	65	100	88	39	1	f_i	30
				100	22,2	34,1	30,0	13,3	,3	%	

نادرا	45,42	,972	2,14	293	92	95	78	28	0	f_i	31
				100	31,4	32,4	26,6	9,6	0	%	
نادرا	44,41	1,017	2,29	293	68	118	70	29	8	f_i	32
				100	23,2	40,3	23,9	9,9	2,7	%	
نادرا	45,31	1,024	2,26	293	87	77	99	26	4	f_i	33
				100	29,7	26,3	33,8	8,9	1,4	%	
نادرا	45,53	,947	2,08	293	89	122	51	31	0	f_i	34
				100	30,4	41,6	17,4	10,6	0	%	
نادرا	42,41	,899	2,12	293	82	115	77	18	1	f_i	35
				100	28,0	39,2	26,3	6,1	,3	%	
نادرا	43,30	,970	2,24	293	79	97	87	29	1	f_i	36
				100	27,0	33,1	29,7	9,9	,3	%	
نادرا	48,21	,998	2,07	293	101	105	54	32	1	f_i	37
				100	34,5	35,8	18,4	10,9	,3	%	
نادرا	45,36	1,016	2,24	293	86	88	83	35	1	f_i	38
				100	29,4	30,0	28,3	11,9	,3	%	
نادرا	45,75	1,011	2,21	293	89	88	84	30	2	f_i	39
				100	30,4	30,0	28,7	10,2	,7	%	
نادرا	46,35	1,029	2,22	293	83	111	52	47	0	f_i	40
				100	28,3	37,9	17,7	16,0	0	%	
نادرا	48,72	1,067	2,19	293	93	98	61	36	5	f_i	41
				100	31,7	33,4	20,8	12,3	1,7	%	
نادرا	44,49	1,001	2,25	293	71	121	65	30	6	f_i	42
				100	24,2	41,3	22,2	10,2	2,0	%	
احيانا	40,52	1,163	2,87	293	31	95	79	57	31	f_i	43
				100	10,6	32,4	27,0	19,5	10,6	%	
نادرا	36,70	,855	2,33	293	41	145	76	30	1	f_i	44
				100	14,0	49,5	25,9	10,2	,3	%	
نادرا	50,78	1,041	2,05	293	111	90	64	22	6	f_i	45

				100	37,9	30,7	21,8	7,5	2,0	%	
نادرا	28,71	,666	2,32	المبدأ الخامس							
نادرا	39,21	,988	2,52	293	43	115	80	51	4	f_i	46
				100	14,7	39,2	27,3	17,4	1,4	%	
نادرا	43,83	,973	2,22	293	73	122	58	40	0	f_i	47
				100	24,9	41,6	19,8	13,7	0	%	
نادرا	42,83	1,058	2,47	293	57	107	69	55	5	f_i	48
				100	19,5	36,5	23,5	18,8	1,7	%	
احيانا	35,92	,995	2,77	293	26	98	94	66	9	f_i	49
				100	8,9	33,4	32,1	22,5	3,1	%	
نادرا	48,55	1,005	2,07	293	102	105	50	36	0	f_i	50
				100	34,8	35,8	17,1	12,3	0	%	
نادرا	32,07	,773	2,41	المبدأ السادس							
نادرا	25,53	,549	2,15	تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (البعد ككل)							

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات IBM SPSS Statistics 19 و Minitab 17

بناء على معطيات الجدول رقم (10-4)، نسجل الاتي:

- ✓ بشكل عام تميل اتجاهات افراد عينة الدراسة الى تقرير أنّ تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية يساوي 2,15 وهو اقل من المتوسط الافتراضي 3 وبانحراف معياري يقدر بـ 0,549 ومعامل اختلاف يساوي 25,53.
- ✓ المعدل العام لعبارات المبدأ الأول (دعم والتزام الإدارة العليا) قدّر بـ 1,93 وبانحراف معياري مقداره 0,645 ومعامل اختلاف يقدر بـ 33,42 ، وبهذا فدعم والتزام الإدارة العليا لإدارة الجودة الشاملة نادرا ما يطبق، كما أنّ اعلى درجة بالنسبة لعبارات هذا المبدأ هي درجة أحيانا للعبارة رقم 2 (من بين الأهداف التي تسعى الإدارة الى تحقيقها، هناك اهداف طويلة الأمد) بمتوسط حسابي يساوي 2,61، أمّا باقي العبارات فقد نالت درجة نادر او لم تطبق اطلاقا، وتراوحت متوسطاتها من 1,35 الى 2,24، كما أنّ إجابات العينة بالنسبة للعبارة 2 كانت اكثر تجانسا (معامل اختلافها يساوي 45,94)مقارنة مع إجابات العينة فيما يتعلق بباقي العبارات من نفس المبدأ الأول؛

- ✓ المعدل العام لعبارات المبدأ الثاني (اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات) قدّر بـ 1,92 وبانحراف معياري مقداره 0,745 ومعامل اختلاف يقدر بـ 38,80 ، وبهذا فاعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات نادرا ما توفره الجامعات الجزائرية ، كما أنّ اعلى متوسط حسابي بالنسبة لعبارات هذا المبدأ يساوي 2,05 للعبارة رقم 16 (تُوَفِّر الجامعة برامج تدريبية على المهارات اللازمة لفهم وإنجاز عملية التحسين في العمليات الإدارية والأكاديمية للفئات التالية: موظفين، مدرسين، قيادات إدارية)، أمّا باقي العبارات فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية من 1,74 الى 2,03، كما أنّ إجابات العينة بالنسبة للعبارة 16 كانت اكثر تجانسا (معامل اختلافها يساوي 44,54) مقارنة مع إجابات العينة فيما يتعلق بباقي العبارات من نفس المبدأ الثاني؛
- ✓ المعدل العام لعبارات المبدأ الثالث (التأكيد على عدم التركيز على أسلوب الحصص العددية) قدّر بـ 2,17 وبانحراف معياري مقداره0,938 ومعامل اختلاف يقدر بـ43,23، وبهذا فالتأكيد على عدم التركيز على أسلوب الحصص العددية نادرا ما تطبقه الجامعات الجزائرية، كما أنّ اعلى درجة بالنسبة لعبارات هذا المبدأ هي درجة نادر للعبارة رقم 19 (التأكيد على النوعية في نشاطات الجامعة (تدريس وتعليم، بحث علمي، خدمة المجتمع))؛
- ✓ المعدل العام لعبارات المبدأ الرابع (تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة) قدّر بـ 1,63 وبانحراف معياري مقداره 0,643 ومعامل اختلاف يقدر بـ39,45، وبهذا لم تطبق اطلاقا الجامعات الجزائرية تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة وفق عينة الدراسة، كما أنّ اعلى درجة بالنسبة لعبارات هذا المبدأ هي درجة نادر للعبارة رقم 22 (إنّ موارد الجامعة المادية تتميز بالنوعية الجيدة؛ نظرا لاعتماد الجامعة على شراء الموارد المادية ذات النوعية الجيدة وليس على أساس السعر فقط)، أمّا باقي العبارات فقد نالت درجة لم تطبق اطلاقا، وتراوحت متوسطاتها من 1,41 الى 1,49، كما أنّ إجابات العينة بالنسبة للعبارة 22 كانت اكثر تجانسا (معامل اختلافها يساوي 50,40)مقارنة مع إجابات العينة فيما يتعلق بباقي العبارات من نفس المبدأ الرابع؛
- ✓ المعدل العام لعبارات المبدأ الخامس (توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي) قدّر بـ 2,32 وبانحراف معياري مقداره 0,666 ومعامل اختلاف يقدر بـ 28,71 ، وبهذا فالجامعة تتوفر على قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي ولكن بدرجة اقل من الوسط الفرضي والذي قيمته 3 ، كما أنّ اعلى متوسط حسابي بالنسبة لعبارات هذا

المبدأ يساوي 2,87 للعبارة رقم 43 (القيادة الإدارية في الجامعة من السهل الوصول اليها عند الحاجة)، أمّا باقي العبارات فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية من 2,05 الى 2,68، كما أنّ إجابات العينة بالنسبة للعبارة 44 (القيادة الإدارية في الجامعة تعمل على التوفيق بين اهداف العاملين واهداف الكلية والجامعة) كانت اكثر تجانسا (معامل اختلافها يساوي 36,70)مقارنة مع إجابات العينة فيما يتعلق بباقي العبارات من نفس المبدأ الخامس؛

- ✓ المعدل العام لعبارات المبدأ السادس (بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية) قدرت بـ 2,41 وبانحراف معياري مقداره 0,773 ومعامل اختلاف يقدر بـ 32,07 ، وبهذا فالجامعة تتوفر على نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية ولكن بدرجة اقل من الوسط الفرضي والذي قيمته 3 ، كما أنّ اعلى درجة بالنسبة لعبارات هذا المبدأ هي درجة احيانا ، للعبارة رقم 49 (استخدام التقنيات الحديثة في تخزين ومعالجة ونقل المعلومات، بين الأطراف المختلفة في الجامعة)، أمّا باقي العبارات فقد نالت درجة نادر، كما أنّ إجابات العينة بالنسبة للعبارة 49 كانت اكثر تجانسا (معامل اختلافها يساوي 35,92)مقارنة مع إجابات العينة فيما يتعلق بباقي العبارات من نفس المبدأ السادس؛
- ✓ رغم اختلاف قيم متوسطات التطبيق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، إلّا أنّ جميعها ضمن فئة درجة نادر ماعدا المبدأ الرابع والذي درجته لم تطبق اطلاقا. وقد احتل تطبيق المبدأ السادس المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره2,41، ليليه في المرتبة الثانية المبدأ الخامس بمتوسط حسابي قدره2,32، وفي المرتبة الثالثة المبدأ الثالث بمتوسط حسابي قدره 2,17، وفي المرتبة الرابعة المبدأ الأول بمتوسط حسابي قدره 1,93، وفي المرتبة الخامسة والسادسة المبدأ الثاني بمتوسط حسابي يساوي1,92 والمبدأ الرابع بمتوسط حسابي يساوي1,63، على الترتيب. كما أنّ إجابات العينة بالنسبة للمبدأ الخامس كانت أكثر تجانسا (معامل اختلافها يساوي 28,71) مقارنة مع إجابات العينة فيما يتعلق بباقي المبادئ.

2-2/ التحليل الوصفي لإجابات افراد عينة الدراسة المتعلقة بدرجة أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة.

يوضح الجدول رقم (11-4) النتائج المتعلقة بدرجة أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة، وهذه المبادئ هي: دعم والتزام الإدارة العليا، اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات، التأكيد على عدم التركيز على أسلوب

الحصص العددية، تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة، توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي، بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية.

الجدول رقم (11-4): عرض بيانات لإجابات افراد عينة الدراسة المتعلقة بأهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة.

العبارة		درجة أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة					المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف CV	الدلالة اللفظية
		غير مهمة اطلاقا	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جدا					
1	f_i	13	2	34	148	96	293	4,06	,932	22,96	عالية
	%	4,4	,7	11,6	50,5	32,8	100				
2	f_i	21	4	37	156	75	293	3,89	1,036	26,63	عالية
	%	7,2	1,4	12,6	53,2	25,6	100				
3	f_i	13	22	34	124	100	293	3,94	1,076	27,31	عالية
	%	4,4	7,5	11,6	42,3	34,1	100				
4	f_i	10	24	30	121	108	293	4,00	1,053	26,33	عالية
	%	3,4	8,2	10,2	41,3	36,9	100				
5	f_i	10	22	32	133	96	293	3,97	1,023	25,77	عالية
	%	3,4	7,5	10,9	45,4	32,8	100				
6	f_i	5	12	48	129	99	293	4,04	,906	22,43	عالية
	%	1,7	4,1	16,4	44,0	33,8	100				
7	f_i	5	28	58	97	105	293	3,92	1,044	26,63	عالية
	%	1,7	9,6	19,8	33,1	35,8	100				
8	f_i	11	20	45	142	75	293	3,85	1,001	26,00	عالية
	%	3,8	6,8	15,4	48,5	25,6	100				
9	f_i	5	22	48	106	112	293	4,02	1,002	24,93	عالية

				100	38,2	36,2	16,4	7,5	1,7	%	
عالية	26,37	1,002	3,80	293	68	145	41	31	8	f_i	10
				100	23,2	49,5	14,0	10,6	2,7	%	
عالية	29,15	1,102	3,78	293	80	122	55	18	18	f_i	11
				100	27,3	41,6	18,8	6,1	6,1	%	
عالية	27,93	1,064	3,81	293	82	119	63	13	16	f_i	12
				100	28,0	40,6	21,5	4,4	5,5	%	
عالية	31,68	1,185	3,74	293	87	113	43	30	20	f_i	13
				100	29,7	38,6	14,7	10,2	6,8	%	
عالية	20,61	,806	3,91	المبدأ الاول							
عالية	29,32	1,167	3,98	293	122	99	34	20	18	f_i	14
				100	41,6	33,8	11,6	6,8	6,1	%	
عالية	25,83	1,059	4,10	293	134	93	31	30	5	f_i	15
				100	45,7	31,7	10,6	10,2	1,7	%	
عالية	25,55	1,022	4,00	293	117	95	47	33	1	f_i	16
				100	39,9	32,4	16,0	11,3	,3	%	
عالية	27,34	1,088	3,98	293	110	112	41	15	15	f_i	17
				100	37,5	38,2	14,0	5,1	5,1	%	
عالية	25,21	1,011	4,01	المبدأ الثاني							
عالية	28,27	1,029	3,64	293	60	118	76	28	11	f_i	18
				100	20,5	40,3	25,9	9,6	3,8	%	
عالية	24,06	,984	4,09	293	117	120	27	24	5	f_i	19
				100	39,9	41,0	9,2	8,2	1,7	%	
عالية	21,83	,845	3,87	المبدأ الثالث							
عالية	29,11	1,115	3,83	293	88	127	33	31	14	f_i	20
				100	30,0	43,3	11,3	10,6	4,8	%	
عالية	25,82	,976	3,78	293	65	141	52	28	7	f_i	21
				100	22,2	48,1	17,7	9,6	2,4	%	
عالية	29,30	1,172	4,00	293	124	103	24	25	17	f_i	22

				100	42,3	35,2	8,2	8,5	5,8	%	
عالية	24,16	,935	3,87	المبدأ الرابع							
عالية جدا	20,46	,884	4,32	293	156	94	28	12	3	f_i	23
				100	53,2	32,1	9,6	4,1	1,0	%	
عالية جدا	23,89	1,025	4,29	293	169	72	30	13	9	f_i	24
				100	57,7	24,6	10,2	4,4	3,1	%	
عالية جدا	21,13	,913	4,32	293	157	94	24	14	4	f_i	25
				100	53,6	32,1	8,2	4,8	1,4	%	
عالية جدا	19,98	,881	4,41	293	176	79	24	10	4	f_i	26
				100	60,1	27,0	8,2	3,4	1,4	%	
عالية	21,62	,906	4,19	293	126	119	34	7	7	f_i	27
				100	43,0	40,6	11,6	2,4	2,4	%	
عالية جدا	20,76	,907	4,37	293	172	81	17	23	0	f_i	28
				100	58,7	27,6	5,8	7,8	0	%	
عالية جدا	26,71	1,122	4,20	293	162	76	19	25	11	f_i	29
				100	55,3	25,9	6,5	8,5	3,8	%	
عالية جدا	20,55	,892	4,34	293	165	78	41	4	5	f_i	30
				100	56,3	26,6	14,0	1,4	1,7	%	
عالية	21,91	,918	4,19	293	131	110	34	14	4	f_i	31
				100	44,7	37,5	11,6	4,8	1,4	%	
عالية	33,40	1,396	4,18	293	103	154	25	8	3	f_i	32
				100	35,2	52,6	8,5	2,7	1,0	%	
عالية	25,73	1,042	4,05	293	120	104	46	11	12	f_i	33
				100	41,0	35,5	15,7	3,8	4,1	%	
عالية	24,77	1,013	4,09	293	127	98	39	25	4	f_i	34
				100	43,3	33,4	13,3	8,5	1,4	%	
عالية جدا	21,13	,894	4,23	293	141	93	43	16	0	f_i	35
				100	48,1	31,7	14,7	5,5	0	%	
عالية جدا	22,15	,937	4,23	293	142	100	33	13	5	f_i	36

				100	48,5	34,1	11,3	4,4	1,7	%	
عالية	22,43	,913	4,07	293	100	144	22	24	3	f_i	37
				100	34,1	49,1	7,5	8,2	1,0	%	
عالية	23,55	,963	4,09	293	112	126	33	14	8	f_i	38
				100	38,2	43,0	11,3	4,8	2,7	%	
عالية جدا	21,81	,918	4,21	293	132	113	30	13	5	f_i	39
				100	45,1	38,6	10,2	4,4	1,7	%	
عالية جدا	21,64	,926	4,28	293	154	86	36	14	3	f_i	40
				100	52,6	29,4	12,3	4,8	1,0	%	
عالية	21,25	,886	4,17	293	120	124	31	15	3	f_i	41
				100	41,0	42,3	10,6	5,1	1,0	%	
عالية جدا	19,76	,836	4,23	293	127	124	25	17	0	f_i	42
				100	43,3	42,3	8,5	5,8	0	%	
عالية جدا	20,87	,891	4,27	293	147	94	39	10	3	f_i	43
				100	50,2	32,1	13,3	3,4	1,0	%	
عالية	22,96	,953	4,15	293	130	105	30	28	0	f_i	44
				100	44,4	35,8	10,2	9,6	0	%	
عالية	28,40	1,065	3,75	293	84	101	62	42	4	f_i	45
				100	28,7	34,5	21,2	14,3	1,4	%	
عالية جدا	17,74	,745	4,20	المبدأ الخامس							
عالية جدا	21,20	,899	4,24	293	137	113	22	19	2	f_i	46
				100	46,8	38,6	7,5	6,5	,7	%	
عالية	24,02	,968	4,03	293	111	107	49	24	2	f_i	47
				100	37,9	36,5	16,7	8,2	,7	%	
عالية جدا	21,68	,917	4,23	293	134	117	22	15	5	f_i	48
				100	45,7	39,9	7,5	5,1	1,7	%	
عالية جدا	22,09	,930	4,21	293	135	107	33	13	5	f_i	49
				100	46,1	36,5	11,3	4,4	1,7	%	

عالية	24,42	,994	4,07	293	113	119	39	12	10	f_i	50
				100	38,6	40,6	13,3	4,1	3,4	%	
عالية	19,66	,816	4,15	المبدأ السادس							
عالية	18,06	,735	4,07	أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة (البعد ككل)							

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات IBM SPSS Statistics 19 و Minitab 17

بناء على معطيات الجدول رقم (11-4)، نسجل الاتي:

- ✓ بشكل عام تميل اتجاهات افراد عينة الدراسة الى تقرير أنّ لمبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-أهمية عالية في تحسين الجامعة، فقد بلغ متوسط بعد أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة 4,07 وهو أكبر من المتوسط الافتراضي 3 وبانحراف معياري يقدر بـ 0,735 ومعامل اختلاف يساوي 18,06؛
- ✓ أعطى افراد عينة الدراسة لجميع عبارات بعد أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة درجة أهمية عالية او عالية جدا، فقد تراوحت متوسطات اجاباتهم من 3,64 الى 4,41؛
- ✓ أعطى افراد عينة الدراسة درجة عالية جدا لعبارات في المبدأ الخامس والسادس (كل عبارات المبدأين ماعدا العبارات رقم: 27، 31، 32، 33، 34، 37، 38، 41، 44، 45، 47، 50)؛
- ✓ إنّ إجابات العينة بالنسبة للعبارة رقم 6 (الجهاز التنظيمي لإدارة الجودة واضح في الهيكل التنظيمي للجامعة) كانت أكثر تجانسا (معامل اختلافها يساوي 22,43) مقارنة مع إجابات العينة فيما يتعلق بباقي العبارات من نفس المبدأ الأول؛
- ✓ إنّ إجابات العينة بالنسبة للعبارة رقم 16 (تُوَفِّر الجامعة برامج تدريبية على المهارات اللازمة لفهم وإنجاز عملية التحسين في العمليات الإدارية والأكاديمية للفئات التالية: موظفين، مدرسين، قيادات إدارية) كانت أكثر تجانسا (معامل اختلافها يساوي 25,55) مقارنة مع إجابات العينة فيما يتعلق بباقي العبارات من نفس المبدأ الثاني؛
- ✓ إنّ إجابات العينة بالنسبة للعبارة 19 (التأكيد على النوعية في نشاطات الجامعة (تدريس وتعليم، بحث علمي، خدمة المجتمع)) كانت أكثر تجانسا (معامل اختلافها

يساوي 24,06) مقارنة مع إجابات العينة فيما يتعلق بالعبارة رقم 18 من نفس المبدأ الثالث؛

- ✓ إنّ إجابات العينة بالنسبة للعبارة رقم 21 (تُوَفِّر الجامعة برامج تدريبية وتعليمية للقيادات، وهيئة التدريس بالمدارس الثانوية والإكمالية والابتدائية؛ فيما يتعلق بإدارة الجودة الشاملة) كانت أكثر تجانسا (معامل اختلافها يساوي 25,82) مقارنة مع إجابات العينة فيما يتعلق بباقي العبارات من نفس المبدأ الرابع؛
- ✓ إنّ إجابات العينة بالنسبة للعبارة رقم 42 (القيادة الإدارية في الجامعة تعطي رؤية عما يجب عمله، وتترك التفاصيل لمنفذ العمل) كانت أكثر تجانسا (معامل اختلافها يساوي 19,76) مقارنة مع إجابات العينة فيما يتعلق بباقي العبارات من نفس المبدأ الخامس؛
- ✓ إنّ إجابات العينة بالنسبة للعبارة رقم 46 (سهولة وسرعة حصول منسوبي الجامعة والطلبة، على المعلومات من الجامعة) كانت أكثر تجانسا (معامل اختلافها يساوي 21,20) مقارنة مع إجابات العينة فيما يتعلق بباقي العبارات من نفس المبدأ السادس؛
- ✓ رغم اختلاف قيم متوسطات الأهمية المعطاة لمبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة، إلّا أنّ جميعها ضمن فئة درجة عالية ماعدا المبدأ الخامس والذي درجته عالية جدا. وبذلك قد احتل المبدأ الخامس المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 4,20، ليليه في المرتبة الثانية المبدأ السادس بمتوسط حسابي قدره 4,15، وفي المرتبة الثالثة المبدأ الثاني بمتوسط حسابي قدره 4,01، وفي المرتبة الرابعة المبدأ الأول بمتوسط حسابي قدره 3,91، وفي المرتبة الخامسة المبدأ الثالث بمتوسط حسابي يساوي3,87 وانحراف معياري يساوي 0,845، وفي المرتبة السادسة المبدأ الرابع بمتوسط حسابي يساوي3,87 وانحراف معياري يساوي0,935. كما أنّ إجابات العينة بالنسبة للمبدأ الخامس كانت أكثر تجانسا (معامل اختلافها يساوي 17,74) مقارنة مع إجابات العينة فيما يتعلق بباقي المبادئ.

3/ التحليل الوصفي لإجابات افراد عينة الدراسة المتعلقة بمستوى فاعلية أنشطة الجامعة (التدريس والتعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع)

يوضح الجدول رقم (12-4) النتائج المتعلقة بمستوى فاعلية أنشطة الجامعة، باستخدام كل من التكرارات والمتوسط الحسابي ومعامل الاختلاف.

الجدول رقم (12-4): عرض بيانات لإجابات افراد عينة الدراسة المتعلقة بمستوى فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية

العبارة		درجة تحقيق الاهداف					المجموع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف CV	الدلالة اللفظية
		لم تتحقق إطلاقا	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جدا					
1	f_i	0	31	106	101	55	293	3,61	,909	25,18	عالي
	%	0	10,6	36,2	34,5	18,8	100				
2	f_i	7	73	140	44	29	293	3,05	,944	30,95	متوسط
	%	2,4	24,9	47,8	15,0	9,9	100				
3	f_i	21	109	101	47	15	293	2,75	,982	35,71	متوسط
	%	7,2	37,2	34,5	16,0	5,1	100				
4	f_i	18	108	113	29	25	293	2,78	1,004	36,12	متوسط
	%	6,1	36,9	38,6	9,9	8,5	100				
5	f_i	8	43	139	79	24	293	3,23	,896	27,74	متوسط
	%	2,7	14,7	47,4	27,0	8,2	100				
6	f_i	30	80	100	63	20	293	2,87	1,076	37,49	متوسط
	%	10,2	27,3	34,1	21,5	6,8	100				
7	f_i	29	83	103	59	19	293	2,85	1,059	37,16	متوسط
	%	9,9	28,3	35,2	20,1	6,5	100				
8	f_i	22	77	111	67	16	293	2,92	1,004	34,38	متوسط
	%	7,5	26,3	37,9	22,9	5,5	100				
9	f_i	12	102	93	53	33	293	2,98	1,071	35,94	متوسط
	%	4,1	34,8	31,7	18,1	11,3	100				
10	f_i	15	71	131	63	13	293	2,96	,917	30,98	متوسط
	%	5,1	24,2	44,7	21,5	4,4	100				
11	f_i	36	88	109	37	23	293	2,74	1,080	39,42	متوسط
	%	12,3	30,0	37,2	12,6	7,8	100				

متوسط	40,79	1,142	2,80	293	27	44	108	72	42	f_i	12
				100	9,2	15,0	36,9	24,6	14,3	%	
متوسط	42,19	1,156	2,74	293	30	35	99	87	42	f_i	13
				100	10,2	11,9	33,8	29,7	14,3	%	
متوسط	34,79	1,075	3,09	293	35	59	115	65	19	f_i	14
				100	11,9	20,1	39,2	22,2	6,5	%	
متوسط	40,41	1,176	2,91	293	33	51	106	63	40	f_i	15
				100	11,3	17,4	36,2	21,5	13,7	%	
متوسط	35,30	1,066	3,02	293	40	34	126	78	15	f_i	16
				100	13,7	11,6	43,0	26,6	5,1	%	
متوسط	42,54	1,191	2,80	293	29	53	86	81	44	f_i	17
				100	9,9	18,1	29,4	27,6	15,0	%	
متوسط	35,40	1,055	2,98	293	29	61	88	104	11	f_i	18
				100	9,9	20,8	30,0	35,5	3,8	%	
متوسط	35,68	1,042	2,92	293	26	53	103	94	17	f_i	19
				100	8,9	18,1	35,2	32,1	5,8	%	
متوسط	37,56	1,123	2,99	293	30	63	102	69	29	f_i	20
				100	10,2	21,5	34,8	23,5	9,9	%	
متوسط	40,79	1,130	2,77	293	22	57	85	91	38	f_i	21
				100	7,5	19,5	29,0	31,1	13,0	%	
متوسط	36,68	1,093	2,98	293	25	68	106	65	29	f_i	22
				100	8,5	23,2	36,2	22,2	9,9	%	
متوسط	34,18	1,039	3,04	293	26	69	106	75	17	f_i	23
				100	8,9	23,5	36,2	25,6	5,8	%	
متوسط	38,78	1,148	2,96	293	29	68	91	73	32	f_i	24
				100	9,9	23,2	31,1	24,9	10,9	%	
متوسط	44,09	1,208	2,74	293	32	39	93	79	50	f_i	25
				100	10,9	13,3	31,7	27,0	17,1	%	
منخفض	46,57	1,183	2,54	293	32	16	85	104	56	f_i	26

				100	10,9	5,5	29,0	35,5	19,1	%	
متوسط	45,09	1,195	2,65	293	31	39	62	118	43	f_i	27
				100	10,6	13,3	21,2	40,3	14,7	%	
منخفض	47,73	1,198	2,51	293	29	18	95	83	68	f_i	28
				100	9,9	6,1	32,4	28,3	23,2	%	
منخفض	46,08	1,152	2,50	293	19	35	84	90	65	f_i	29
				100	6,5	11,9	28,7	30,7	22,2	%	
متوسط	44,47	1,223	2,75	293	43	17	102	86	45	f_i	30
				100	14,7	5,8	34,8	29,4	15,4	%	
متوسط	28,92	,833	2,88	مستوى فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية							

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات IBM SPSS Statistics 19 و Minitab 17

بناء على معطيات الجدول رقم (12-4)، نسجل الاتي:

✓ بشكل عام تميل اتجاهات افراد عينة الدراسة الى تقرير أنّ مستوى فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية متوسط، فقد بلغ متوسط عبارات المحور 2,88 وهو أقل من المتوسط الافتراضي 3 وبانحراف معياري يقدر بـ 0,833 ومعامل اختلاف يساوي 28,92؛

✓ أعطى افراد عينة الدراسة لجميع عبارات محور فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية مستوى متوسط، ماعدا مجموعة من العبارات. والعبارات التي حصلت على مستوى متوسط تراوحت متوسطاتها من 2,65 الى 3,23، امّا العبارات التي لم تحصل على مستوى متوسط، تتمثل في:

- أعطى افراد عينة الدراسة مستوى عالي للعبارة رقم 1 (توفير الحد الأدنى من المعارف والمعلومات، في المواضيع التي يدرُسها المتعلّم)، فقد بلغ متوسطها 3,61 بانحراف معياري يساوي 0,909 ومعامل اختلاف يساوي 25,18، ومنه فإجابات العينة بالنسبة لهذه العبارة هي الأكثر تجانسا (الأقل تشتتا) مقارنة مع إجابات العينة فيما يتعلق بباقي العبارات في نفس المحور؛
- أعطى افراد عينة الدراسة مستوى منخفض للعبارة رقم 26 (الوفاء باحتياجات سوق العمل في جميع القطاعات على اختلاف أنواعها)، فقد بلغ متوسطها 2,54 بانحراف معياري يساوي 1,183 ومعامل اختلاف يساوي46,57؛

- أعطى افراد عينة الدراسة مستوى منخفض للعبارة رقم 28 (إقامة علاقة مباشرة مع قطاعات الإنتاج والخدمات، من خلال البحوث والدراسات التطبيقية التي تصب بشكل مباشر في إيجاد حلول لمشكلات هذه القطاعات)، فقد بلغ متوسطها 2,51 بانحراف معياري يساوي 1,198 ومعامل اختلاف يساوي 47,73، ومنه فإجابات العينة بالنسبة لهذه العبارة هي الأقل تجانسا (الأكبر تشتتا) مقارنة مع باقي العبارات في نفس المحور؛
- أعطى افراد عينة الدراسة مستوى منخفض للعبارة رقم 29 (إيجاد قاعدة موارد جديدة، بديلة للمصادر التقليدية للثروة، تقوم على كثافة المعلومات والمعارف العلمية والتنمية البشرية الشاملة)، فقد بلغ متوسطها 2,50 بانحراف معياري يساوي 1,152 ومعامل اختلاف يساوي46,08.

ثالثا/ تحليل علاقة الارتباط البسيط بين المتغيرات المستقلة وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية

الارتباط " مفهوم احصائي يطلق على العلاقة بين المتغيرات او الظواهر التي يمكن قياس مفرداتها بصورة رقمية، ويقسم الاحصائيون الارتباط -من حيث عدد المتغيرات-الى:

- ✓ الارتباط البسيط الذي يبحث في العلاقة بين متغيرين (ظاهرتين) اثنين فقط ...؛
- ✓ الارتباط الجزئي والذي يبحث في العلاقة بين متغيرين عند ضبط او استبعاد أثر المتغيرات الأخرى كما في العلاقة بين الطول والوزن عند ضبط متغير العمر؛
- ✓ الارتباط المتعدد وهو الذي يبحث في العلاقة بين متغير واحد من جهة ومتغيرين اثنين -على الأقل-مجتمعين معاً من جهة أخرى"[1].

ولقياس الارتباط بين المتغيرات يستخدم معامل الارتباط لاستخراج طبيعة العلاقة من حيث الدرجة-درجة العلاقة (قوية، متوسطة ...)، والنوع –العلاقة عكسية ام طردية. أمّا قيمة معامل الارتباط فهي تتراوح بين +1 و -1؛ فكلما اقتربت قيمة معامل الارتباط من الواحد –بغض النظر عن الإشارة-دلّ ذلك على ارتباط قوي، وكلّما اقتربت من الصفر-بغض النظر عن الإشارة-دلّ ذلك على الارتباط الضعيف.

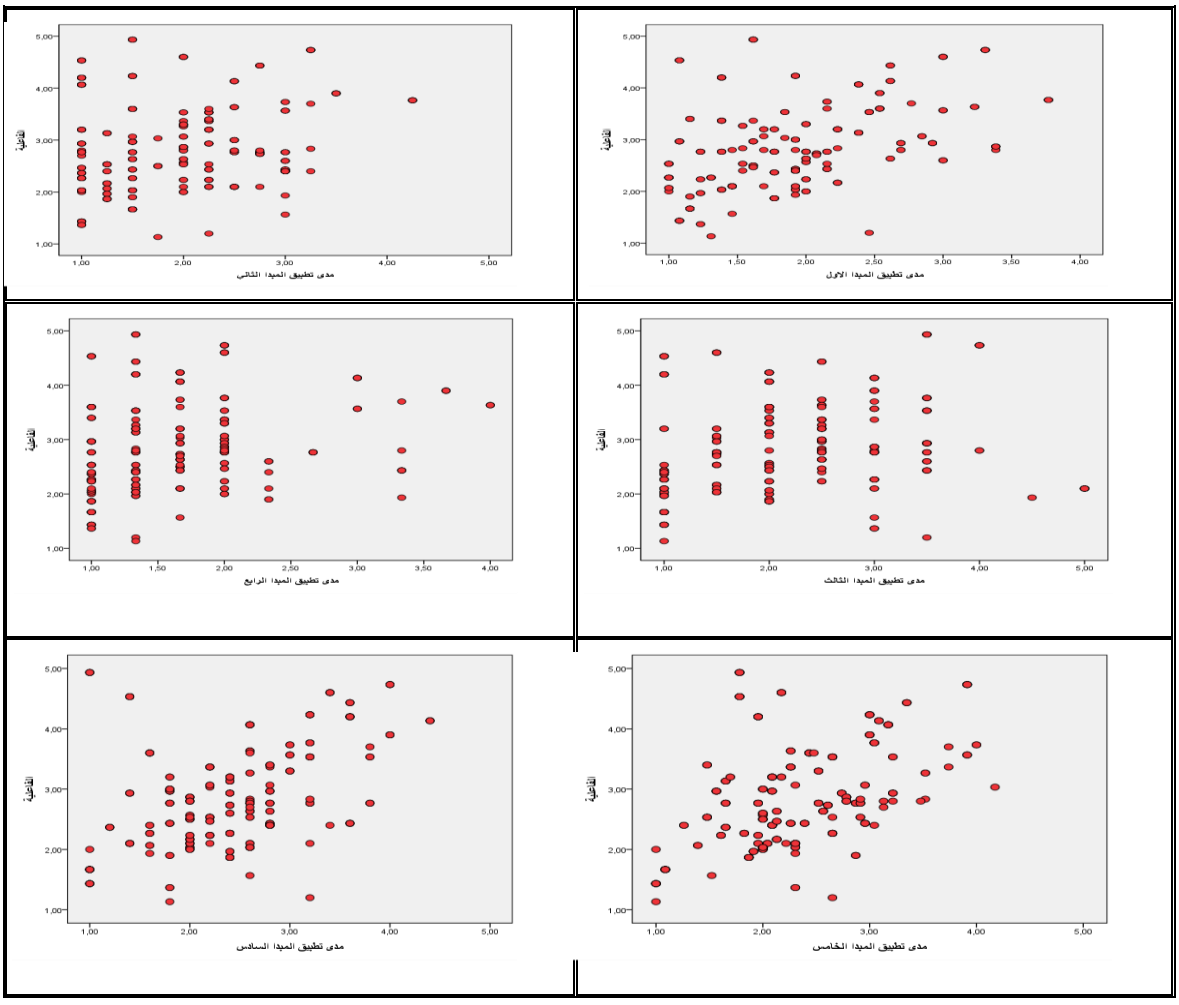
ولدعم معامل الارتباط استخدمت الطالبة الشكل الانتشاري لعرض بيانات توزيع مزدوج؛ وهو عبارة عن انتشار النقاط في المستوىXY، والذي منه يمكن تكوين فكرة عمّا إذا كان المتغيران مرتبطان

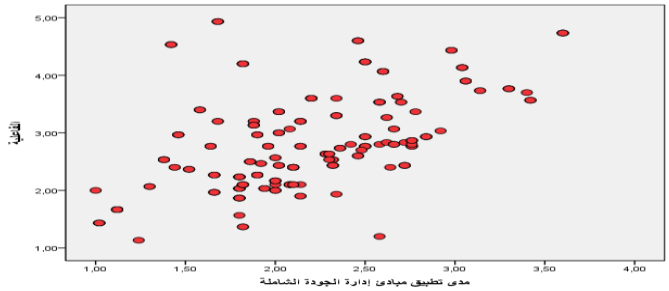
(1) انظر المرجع عبد الله يوسف علي أبو زعيزع، رقم [288]، ص 31.

ام غير ذلك. وشكل الانتشار يبقى وسيلة مبدئية تساعد في معرفة نوع الارتباط، ولا يعتبر بديلاً عن الطرق الإحصائية.

اعتمدت الطالبة معامل الارتباط الخطي البسيط لتحليل علاقات الارتباط، مع العلم ان الحصول على قيمة صغيرة (قريبة من الصفر) لهذا المعامل لا يعن عدم وجود علاقة بين المتغيرين فقد توجد علاقة من الدرجة الثانية (ارتباط غير خطي). كما قد استخدمت الطالبة هنا معامل الارتباط الخطي البسيط لـ Spearman's rho.

الشكل رقم (7-4): الشكل الانتشاري للمتغيرات الرئيسية في الدراسة





المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

نلاحظ في الشكل رقم (7-4) انّه يحتوي على اشكال انتشار تختلف من حيث درجة وضوح سلوك المتغيرات التي تتضمنها هذه الاشكال، إلّا أنّ جميعها يظهر إمكانية رسم خط افتراضي ومستقيم لهذا السلوك، وبميل موجب وبالتالي فالارتباط خطي موجب.

وللتحقق من علاقة الارتباط بين المتغيرات الرئيسية للدراسة وفق الشكل رقم (7-4)، نقوم بحساب معامل الارتباط لكل علاقة، ثم نقوم باختبار معنويتها؛ ويقصد باختبار معنوية معامل الارتباط، اختبار الفرضيتن التاليتين:

- ✓ الفرض العدمي (H_0): معامل الارتباط لا يختلف عن الصفر (غير معنوي)؛
- ✓ الفرض البديل (H_1): معامل الارتباط يختلف عن الصفر(معنوي)؛

الجدول رقم (13-4): معامل الارتباط الخطي البسيط بين المتغيرات الرئيسية

	الفاعلية		
	قيم معامل الارتباط Spearman's rho	مستوى المعنوية	درجة الارتباط*
تطبيق المبدأ الاول	0,460**	0,000	متوسط
تطبيق المبدأ الثاني	0,179**	0,002	ضعيف جدا
تطبيق المبدأ الثالث	0,322**	0,000	ضعيف
تطبيق المبدأ الرابع	0,326**	0,000	ضعيف
تطبيق المبدأ الخامس	0,442**	0,000	متوسط
تطبيق المبدأ السادس	0,447**	0,000	متوسط

متوسط	0,000	0,515**	تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة وباعتبارها متغير مستقل واحد

** الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 (الاختبار ذو ذيلين).

* وتفسر وفقا للقيم التالية: من 0 إلى 19, 0 ضعيف جدا، من 0,20 إلى 0,39 ضعيف، من 0,40 إلى 0,59 متوسط، من 0,60 إلى 0,79 قوي، من 0,80إلى 1 قوي جدا.

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

يتضح لنا من الجدول رقم (13-4)، الاتي:

- ✓ هناك علاقة ارتباط خطي موجب بين تطبيق المبدأ الأول وفاعلية أنشطة الجامعة، لكون قيمة معامل الارتباط الخطي المحسوب بينهما هي 0,460. وعند اختبار معنوية هذه العلاقة؛ نلاحظ أنّ القيمة المحسوبة لمستوى المعنوية تساوي 0,000، وهي قيمة أقل من 0,05، وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل القائل بأنّ معامل الارتباط بين تطبيق المبدأ الأول وفاعلية أنشطة الجامعة يختلف عن الصفر، أي أنّ علاقة الارتباط معنوية؛
- ✓ أنّ هناك علاقة ارتباط خطي موجب بين تطبيق المبدأ الثاني وفاعلية أنشطة الجامعة، لكون قيمة معامل الارتباط الخطي المحسوب بينهما هي 0,179. وعند اختبار معنوية هذه العلاقة؛ نلاحظ أنّ القيمة المحسوبة لمستوى المعنوية تساوي 0,002، وهي قيمة أقل من 0,05، وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل القائل بأنّ معامل الارتباط بين تطبيق المبدأ الثاني وفاعلية أنشطة الجامعة يختلف عن الصفر، أي أنّ علاقة الارتباط معنوية؛
- ✓ أنّ هناك علاقة ارتباط خطي موجب بين تطبيق المبدأ الثالث وفاعلية أنشطة الجامعة، لكون قيمة معامل الارتباط الخطي المحسوب بينهما هي 0,322. وعند اختبار معنوية هذه العلاقة؛ نلاحظ أنّ القيمة المحسوبة لمستوى المعنوية تساوي 0,000، وهي قيمة أقل من 0,05، وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل القائل بأنّ معامل الارتباط بين تطبيق المبدأ الثالث وفاعلية أنشطة الجامعة يختلف عن الصفر، أي أنّ علاقة الارتباط معنوية؛
- ✓ أنّ هناك علاقة ارتباط خطي موجب بين تطبيق المبدأ الرابع وفاعلية أنشطة الجامعة، لكون قيمة معامل الارتباط الخطي المحسوب بينهما هي 0,326. وعند اختبار معنوية هذه العلاقة؛ نلاحظ أنّ القيمة المحسوبة لمستوى المعنوية تساوي 0,000، وهي قيمة أقل من 0,05، وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل القائل بأنّ معامل الارتباط بين تطبيق المبدأ الرابع وفاعلية أنشطة الجامعة يختلف عن الصفر، أي أنّ علاقة الارتباط معنوية؛

- ✓ أنّ هناك علاقة ارتباط خطي موجب بين تطبيق المبدأ الخامس وفاعلية أنشطة الجامعة، لكون قيمة معامل الارتباط الخطي المحسوب بينهما هي 0,442. وعند اختبار معنوية هذه العلاقة؛ نلاحظ أنّ القيمة المحسوبة لمستوى المعنوية تساوي 0,000، وهي قيمة أقل من 0,05، وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل القائل بأنّ معامل الارتباط بين تطبيق المبدأ الخامس وفاعلية أنشطة الجامعة يختلف عن الصفر، أي أنّ علاقة الارتباط معنوية؛
- ✓ أنّ هناك علاقة ارتباط خطي موجب بين تطبيق المبدأ السادس وفاعلية أنشطة الجامعة، لكون قيمة معامل الارتباط الخطي المحسوب بينهما هي 0,447. وعند اختبار معنوية هذه العلاقة؛ نلاحظ أنّ القيمة المحسوبة لمستوى المعنوية تساوي 0,000، وهي قيمة أقل من 0,05، وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل القائل بأنّ معامل الارتباط بين تطبيق المبدأ السادس وفاعلية أنشطة الجامعة يختلف عن الصفر، أي أنّ علاقة الارتباط معنوية؛
- ✓ أنّ هناك علاقة ارتباط خطي موجب بين تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة وباعتبارها متغير مستقل واحد وفاعلية أنشطة الجامعة، لكون قيمة معامل الارتباط الخطي المحسوب بينهما هي 0,515. وعند اختبار معنوية هذه العلاقة؛ نلاحظ أنّ القيمة المحسوبة لمستوى المعنوية تساوي 0,000، وهي قيمة أقل من 0,05، وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل القائل بأنّ معامل الارتباط بين تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة وباعتبارها متغير مستقل واحد وفاعلية أنشطة الجامعة يختلف عن الصفر، أي أنّ علاقة الارتباط معنوية.

واختصارا يلاحظ أنّ جميع قيم معامل الارتباط الخطي البسيط بين تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية-كل على حدى أو مجتمعة-وفاعلية انشطتها، تتصف بكونها موجبة وأنّ درجاتها تتراوح بين ضعيف جدا ومتوسط، إلّا أنّها ذات معنوية إحصائية عند مستوى دلالة 0,05. ويلاحظ أيضا أنّ اقوى علاقات الارتباط هي العلاقة التي ربطت بين متغير تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة وباعتبارها متغير مستقل واحد والمتغير التابع، حيث بلغت قيمتها 0,515، وأضعف هذه العلاقات هي العلاقة التي ربطت بين تطبيق المبدأ الثاني-اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات-والمتغير التابع، حيث بلغت قيمتها 0,179 .

واستكمالا لمّا تّم إيضاحه في تحليل العلاقة الارتباطية البسيطة بين المتغيرات المستقلة وفاعلية الأنشطة؛ نتطرق في العنوان الاتي الى تحليل علاقة التأثير بين المتغيرات المستقلة وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية، واعتُمد في ذلك على اسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط.

رابعا/ تحليل علاقة التأثير بين المتغيرات المستقلة وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية-الانحدار الخطي البسيط-

كما ذكرنا سابقا سيتم تحليل علاقة التأثير بين المتغيرات المستقلة وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية، اعتمادا على اسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط. ويستخدم هذا الأسلوب عندما نتعامل مع علاقة تأثيرية خطية لمتغيرين؛ أحدهما تابع والأخر مستقل، بعينة واحدة بياناتها كمية. والهدف من دراسة الانحدار الخطي البسيط هو إيجاد دالة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع (Y)، والتي تساعد في تفسير التغير الذي قد يطرأ على المتغير التابع تبعا للتغير في قيم المتغير المستقل، وفق معادلة خطّية بمتغيرين؛ تابع ومستقل.

واختصارا لتحليل علاقات الأثر بين المتغيرات المستقلة وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية باستخدام الانحدار الخطي البسيط؛ ندرج الجدول رقم (14-4) والجدول رقم (15-4).

الجدول رقم (14-4): الانحدار الخطي البسيط لفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية على المتغيرات المستقلة الفرعية

المتغير التابع Y	المتغير المستقل X_i	معاملات معادلة انحدار Y على المتغيرات المستقلة الفرعية				ANOVA		ملخص النموذج		
		معاملات غير معيارية		الخطأ المعياري	مستوى المعنوية	قيمة Fisher	مستوى المعنوية	معامل التحديد	Durbin-Watson	الخطأ المعياري للتقدير
فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية	تطبيق المبدأ الاول X_1	الثابت	1,777	0,138	0,000	71,554	0,000	0,197	1,784	0,747
		معامل الميل	0,573	0,068	0,000					
	تطبيق المبدأ الثاني X_2	الثابت	2,490	0,133	0,000	10,016	0,002	0,033	1,808	0,820
		معامل الميل	0,204	0,064	0,002					
	تطبيق المبدأ الثالث X_3	الثابت	2,423	0,119	0,000	17,426	0,000	0,057	1,789	0,810
		معامل الميل	0,211	0,051	0,000					
	تطبيق المبدأ الرابع X_4	الثابت	2,313	0,128	0,000	22,675	0,000	0,072	1,783	0,803
		معامل الميل	0,348	0,073	0,000					
	تطبيق المبدأ الخامس X_5	الثابت	1,542	0,157	0,000	78,973	0,000	0,213	1,819	0,74
		معامل الميل	0,578	0,065	0,000					
		الثابت	1,670	0,141	0,000	81,009	0,000	0,218	1,821	0,738

	تطبيق المبدأ السادس X_6	معامل الميل	0,503	0,056	0,000					
قيم dL وdU لمّا يكون عدد المتغيرات التفسيرية يساوي واحد وحجم المشاهدات يساوي 293(انظر الملحق رقم [5])										
عند مستوى معنوية 0,01 ←			dU=1,684	/	dL=1,664					
عند مستوى معنوية 0,05 ←			dU=1,779	/	dL=1,758					

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

يتضمن الجدول رقم (14-4) نتائج تحليل تأثير المتغيرات المستقلة الفرعية لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية في فاعلية أنشطتها كمتغير تابع، باستخدام الانحدار الخطي البسيط، وإنّ النتائج التي جاء بها هذا الجدول بالنسبة لكل متغير مستقل $\mathbf{X_i}$ تُوضّح الاتي:

- ✓ فيما يتعلق بتحليل تأثير تطبيق دعم والتزام الإدارة العليا -المبدأ الاولX_1-في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية نجد أنّ: معامل التحديد يساوي 19,7 بالمئة، وهو نسبة من التغير الإجمالي في Y ، وهذه النسبة يفسرها الانحدار الخطي لY على X_1 . كما يتضح من جدول تحليل التباين ANOVA أنّ مستوى المعنوية المحسوب لقيمة Fisher يساوي 0,000، وهو اقل من مستوى المعنوية 5% ، وبالتالي فنموذج انحدار Y على X_1 معنوي (وجود تأثير معنوي لتطبيق دعم والتزام الإدارة العليا في المتغير التابع)، أي معامل التحديد يختلف معنويا عن الصفر. ومن ملاحظة قيمة معاملات الانحدار نستنتج أنّه في حالة تغير تطبيق المبدأ الأول بوحدة واحدة فإنّ مستوى فاعلية أنشطة الجامعة سوف يرتفع بـ0,573 درجة. وأن الخطأ المعياري للتقدير-هو مقياس يبين انحراف القيم الفعلية عن خط الانحدار-يساوي 0,747، وصغر هذه القيمة يظهر جودة تمثيل خط الانحدار لنقاط شكل الانتشار. كما أنّ معاملات النموذج ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0,000. ويظهر Durbin – Watson Test أنّه لا يوجد ارتباط ذاتي بين البواقي لأن القيمة المحسوبة لـ D-W تساوي 1,784، وهذه القيمة اقل من 2 واكبر من dU عند مستوى معنوية يساوي 0,01 وكذلك عند مستوى المعنوية 0,05. ومنه يمكن التعبير عن فاعلية أنشطة الجامعة اعتمادا على متغير تطبيق دعم والتزام الإدارة العليا مع افتراض ثبات المتغيرات المستقلة الأخرى، كالاتي:

$$\hat{Y} = 0{,}573\, X_1 + 1{,}777$$

- ✓ وفيما يتعلق بتحليل تأثير تطبيق اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات-المبدأ الثاني-في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية نجد أنّ: معامل التحديد يساوي 3,3 بالمئة، وهو نسبة من التغير الإجمالي في

Y ، وهذه النسبة يفسرها الانحدار الخطي لـY على X_2. كما يتضح من جدول تحليل التباين ANOVA أنّ مستوى المعنوية المحسوب لقيمة Fisher يساوي 0,002، وهو اقل من مستوى المعنوية 5%، وبالتالي فنموذج انحدار Y على X_2 معنوي (وجود تأثير معنوي للمتغير تطبيق اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات في المتغير التابع)، أي معامل التحديد يختلف معنويا عن الصفر. ومن ملاحظة قيمة معاملات الانحدار نستنتج أنّه في حالة تغير تطبيق المبدأ الثاني بوحدة واحدة فإنّ مستوى فاعلية أنشطة الجامعة سوف يرتفع بـ 0,204 درجة. وأن الخطأ المعياري للتقدير يساوي 0,820، وصغر هذه القيمة يظهر جودة تمثيل خط الانحدار لنقاط شكل الانتشار. كما أنّ معاملات النموذج ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية اقل من 0,05. ويظهر Durbin – Watson Test أنّه لا يوجد ارتباط ذاتي بين البواقي لأن القيمة المحسوبة لـ D-W تساوي 1,808، وهذه القيمة اقل من 2 وأكبر من dU عند مستوى معنوية يساوي 0,01 وكذلك عند مستوى المعنوية 0,05. ومنه يمكن التعبير عن فاعلية أنشطة الجامعة اعتمادا على متغير تطبيق اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات مع افتراض ثبات المتغيرات المستقلة الأخرى، كالاتي:

$$\hat{Y} = 0{,}204\, X_2 + 2{,}490$$

- ✓ وفيما يتعلق بتحليل تأثير تطبيق التأكيد على عدم التركيز على أسلوب الحصص العددية-المبدأ الثالث-في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية نجد أنّ: معامل التحديد يساوي 5,7 بالمئة، وهو نسبة من التغير الإجمالي في Y، وهذه النسبة يفسرها الانحدار الخطي لـ Y على X_3 . كما يتضح من جدول تحليل التباين ANOVA أنّ مستوى المعنوية المحسوب لقيمة Fisher يساوي 0,000، وهو اقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي فنموذج انحدار Y على X_3 معنوي (وجود تأثير معنوي للمتغير تطبيق التأكيد على عدم التركيز على أسلوب الحصص العددية في المتغير التابع)، أي معامل التحديد يختلف معنويا عن الصفر. ومن ملاحظة قيمة معاملات الانحدار نستنتج أنّه في حالة تغير تطبيق المبدأ الثالث بوحدة واحدة فإنّ مستوى فاعلية أنشطة الجامعة سوف يرتفع بـ 0,211 درجة. وأن الخطأ المعياري للتقدير يساوي 0,810، وصغر هذه القيمة يظهر جودة تمثيل خط الانحدار لنقاط شكل الانتشار. كما أنّ معاملات النموذج ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي 0,000. ويظهر Durbin – Watson Test أنّه لا يوجد ارتباط ذاتي بين البواقي لأن القيمة المحسوبة لـ D-W تساوي 1,789، وهذه القيمة اقل من 2 واكبر من dU عند مستوى معنوية يساوي 0,05 وعند مستوى 0,01.

ومنه يمكن التعبير عن فاعلية أنشطة الجامعة اعتمادا على متغير تطبيق اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات مع افتراض ثبات المتغيرات المستقلة الأخرى، كالاتي:

$$\hat{Y} = 0{,}211\ X_3 + 2{,}423$$

- ✓ وفيما يتعلق بتحليل تأثير تطبيق تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة -المبدأ الرابع-في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية نجد أنّ: معامل التحديد يساوي 7,2 بالمئة، وهو نسبة من التغير الإجمالي في Y ، وهذه النسبة يفسرها الانحدار الخطي لـY على X_4. كما يتضح من جدول تحليل التباين ANOVA أنّ مستوى المعنوية المحسوب لقيمة Fisher يساوي 0,000، وهو اقل من مستوى المعنوية 5%، وبالتالي فنموذج انحدارY على X_4 معنوي (وجود تأثير معنوي لتطبيق تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة في المتغير التابع)، أي معامل التحديد يختلف معنويا عن الصفر. ومن ملاحظة قيمة معاملات الانحدار نستنتج أنّه في حالة تغير تطبيق المبدأ الرابع بوحدة واحدة فإنّ مستوى فاعلية أنشطة الجامعة سوف يرتفع بـ 0,348 درجة. وأن الخطأ المعياري للتقدير يساوي 0,803، وصغر هذه القيمة يظهر جودة تمثيل خط الانحدار لنقاط شكل الانتشار. كما أنّ معاملات النموذج ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية اقل من 0,01. ويظهر Durbin – Watson Test أنّه لا يوجد ارتباط ذاتي بين البواقي لأن القيمة المحسوبة لـ D-W تساوي 1,783، وهذه القيمة اقل من 2 واكبر من dUعند مستوى معنوية يساوي 0,01 وكذلك عند مستوى المعنوية 0,05. ومنه يمكن التعبير عن فاعلية أنشطة الجامعة اعتمادا على متغير تطبيق تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة مع افتراض ثبات المتغيرات المستقلة الأخرى، كالاتي:

$$\hat{Y} = 0{,}348\ X_4 + 2{,}313$$

- ✓ وفيما يتعلق بتحليل تأثير تطبيق توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي-المبدأ الخامس-في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية نجد أنّ: معامل التحديد يساوي 21,3 بالمئة، وهو نسبة من التغير الإجمالي في Y، وهذه النسبة يفسرها الانحدار الخطي لـY على X_5 . كما يتضح من جدول تحليل التباين ANOVA أنّ مستوى المعنوية المحسوب لقيمة Fisher يساوي 0,000، وهو اقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي فنموذج انحدارY على X_5 معنوي (وجود تأثير معنوي لتطبيق توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي في المتغير التابع)، أي معامل التحديد يختلف معنويا عن الصفر. ومن ملاحظة قيمة معاملات الانحدار نستنتج أنّه في حالة تغير تطبيق المبدأ

الخامس بوحدة واحدة فإنّ مستوى فاعلية أنشطة الجامعة سوف يرتفع بـ 0,578 درجة. وأن الخطأ المعياري للتقدير يساوي 0,74، وصغر هذه القيمة يظهر جودة تمثيل خط الانحدار لنقاط شكل الانتشار. كما أنّ معاملات النموذج ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية اقل من 0,01. ويظهر Durbin – Watson Test أنّه لا يوجد ارتباط ذاتي بين البواقي لأن القيمة المحسوبة لـ D-W تساوي 1,819، وهذه القيمة اقل من 2 واكبر من dU عند مستوى معنوية يساوي 0,01 وعند مستوى معنوية يساوي 0,05. ومنه يمكن التعبير عن فاعلية أنشطة الجامعة اعتمادا على متغير تطبيق توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي مع افتراض ثبات المتغيرات المستقلة الأخرى، كالاتي:

$$\hat{Y} = 0,578\, X_5 + 1,542$$

- ✓ وفيما يتعلق بتحليل تأثير تطبيق بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية-المبدأ السادس-في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية نجد أنّ: معامل التحديد يساوي 21,8 بالمئة، وهو نسبة من التغير الإجمالي في Y، وهذه النسبة يفسرها الانحدار الخطي لـY على X_6. كما يتضح من جدول تحليل التباين ANOVA أنّ مستوى المعنوية المحسوب لقيمة Fisher يساوي 0,000، وهو اقل من مستوى المعنوية 5%، وبالتالي فنموذج انحدار Y على X_6 معنوي (وجود تأثير معنوي لتطبيق بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية في المتغير التابع)، أي معامل التحديد يختلف معنويا عن الصفر. ومن ملاحظة قيمة معاملات الانحدار نستنتج أنّه في حالة تغير تطبيق المبدأ السادس بوحدة واحدة فإنّ مستوى فاعلية أنشطة الجامعة سوف يرتفع بـ 0,503 درجة. وأن الخطأ المعياري للتقدير يساوي 0,738، وصغر هذه القيمة يظهر جودة تمثيل خط الانحدار لنقاط شكل الانتشار. كما أنّ معاملي النموذج ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية اقل من 0,01. ويظهر Durbin – Watson Test أنّه لا يوجد ارتباط ذاتي بين البواقي لأن القيمة المحسوبة لـ D-W تساوي 1,821، وهذه القيمة اقل من 2 واكبر من dU عند مستوى معنوية يساوي 0,01 وكذلك عند مستوى المعنوية 0,05. ومنه يمكن التعبير عن فاعلية أنشطة الجامعة اعتمادا على متغير تطبيق بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية مع افتراض ثبات المتغيرات المستقلة الأخرى، كالاتي:

$$\hat{Y} = 0,503\, X_6 + 1,670$$

الجدول رقم (15-4): الانحدار الخطي البسيط لفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة

المتغير التابع	المتغير المستقل X	معاملات معادلة الانحدار الخطي البسيط				ANOVA		ملخص النموذج		
		معاملات غير معيارية		الخطأ المعياري	مستوى المعنوية	قيمة Fisher	مستوى المعنوية	معامل التحديد	Durbin-Watson	الخطأ المعياري للتقدير
Y	تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة وباعتبارها متغير مستقل واحد	الثابت	1,209	0,169	0,000	104,459	0,000	0,264	1,815	0,716
		معامل الميل	0,779	0,076	0,000					

قيم dL وdU لمّا تكون عدد المتغيرات التفسيرية يساوي واحد وحجم المشاهدات يساوي 293(انظر الملحق رقم [5])

عند مستوى معنوية 0,01 ← dU=1,684 / dL=1,664

عند مستوى معنوية 0,05 ← dU=1,779 / dL=1,758

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

يظهر الجدول رقم (15-4) أنّ معامل التحديد يساوي 26,4 بالمئة، وهو نسبة من التغير الإجمالي في Y، وهذه النسبة يفسرها الانحدار الخطي لY على X. كما يتضح من جدول تحليل التباين ANOVA أنّ مستوى المعنوية المحسوب لقيمة Fisher يساوي 0,000، وهو اقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي فنموذج انحدار Y على X معنوي (وجود تأثير معنوي لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة وباعتبارها متغير مستقل واحد في المتغير التابع)، ومعامل التحديد يختلف معنويا عن الصفر. ومن ملاحظة قيمة معاملات الانحدار نستنتج أنّه في حالة تغير تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة وباعتبارها متغير مستقل واحد بوحدة واحدة فإنّ مستوى فاعلية أنشطة الجامعة سوف يرتفع بـ0,779 درجة. كما يظهر الجدول أيضا أنّ الخطأ المعياري للتقدير يساوي 0,716، وصغر هذه القيمة يظهر جودة تمثيل خط الانحدار لنقاط شكل الانتشار. كما أنّ معاملات النموذج ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية اقل من 0,05. ويظهر Durbin – Watson Test أنّه لا يوجد ارتباط ذاتي بين البواقي عند مستوى معنوية يساوي 0,05، لأن القيمة المحسوبة لـ D-W تساوي 1,815 وهذه القيمة اقل من 2 واكبر من 1,779. ومنه يمكن التعبير عن فاعلية أنشطة الجامعة اعتمادا على متغير تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة وباعتبارها متغير مستقل واحد، كالاتي:

$$\hat{Y} = 0,779\ X + 1,209$$

خامسا/ تحليل الانحدار الخطي لفاعلية انشطة الجامعة على تطبيق مبادئ TQM-الانحدار المتعدد-

للوقوف على علاقة دالية بين متغير تابع واحد وعدد من المتغيرات التفسيرية، يمكننا استخدام الانحدار الخطي المتعدد، والذي يسمى أحيانا النموذج الخطي العام وهو امتداد للنموذج الخطي البسيط، حيث يشتمل نموذج الانحدار الخطي المتعدد على متغيرين مستقلين او أكثر.

واختصارا لتحليل علاقة الأثر بين تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة وباعتبارها متغيرات مستقلة وفاعلية أنشطة الجامعة؛ ندرج الجدول رقم (16-4).

الجدول رقم (16-4): تحليل علاقة الأثر بين تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وفاعلية أنشطة الجامعة باستخدام الانحدار المتعدد

ملخص النموذج				
النموذج	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	Durbin-Watson	الخطأ المعياري للتقدير
	0,590	0,348	1,996	0,679

جدول ANOVA					
النموذج	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة Fisher	مستوى المعنوية
الانحدار	70,433	6	11,739	25,430	0,000
البواقي	132,023	286	0,462		
الاجمالي	202,456	292			

المعاملات					
النموذج	معاملات الانحدار المتعدد		مستوى المعنوية	اختبار التعدد الخطي	
	تقدير قيمة المعلمة	الخطأ المعياري		VIF	Tolerance
الثابت	1,113	0,163	0,000		
مدى تطبيق المبدأ الاول X_1	0,378	0,081	0,000	1,716	0,583
مدى تطبيق المبدأ الثاني X_2	0,249	0,071	0,001	1,788	0,559
مدى تطبيق المبدأ الثالث X_3	0,072	0,054	0,188	1,653	0,605
مدى تطبيق المبدأ الرابع X_4	0,048	0,082	0,561	1,769	0,565

مدى تطبيق المبدأ الخامس X_5	0,207	0,086	0,016	2,063	0,485
مدى تطبيق المبدأ السادس X_6	0,398	0,070	0,000	1,825	0,548
قيم dL وdU لمّا يكون عدد المتغيرات التفسيرية يساوي ستة وحجم المشاهدات يساوي 293(انظر الملحق رقم [5])					
عند مستوى معنوية 0,01 ←	dU=1,735 / dL=1,613				
عند مستوى معنوية 0,05 ←	dU=1,831 / dL=1,707				

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

يوضح الجدول رقم (16-4) أنّ معامل الارتباط المتعدد يساوي 0,590 ومعامل التحديد يساوي 0,348؛ قيمة معامل الارتباط المتعدد تعكس علاقة ارتباط خطية بدرجة متوسطة-إن لم نقل قوية- وموجبة بين فاعلية أنشطة الجامعة وتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة وباعتبارها متغيرات مستقلة، وقيمة معامل التحديد(0,348) تمثل نسبة من التغير الإجمالي في فاعلية أنشطة الجامعة، وهذه النسبة يفسرها الانحدار الخطي لفاعلية أنشطة الجامعة على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة وباعتبارها متغيرات مستقلة، وتعود النسبة الباقية (أي 0,652) من التغير الاجمالي في فاعلية أنشطة الجامعة إلى متغيرات عشوائية لا يمكن السيطرة عليها أو أنّها عبارة عن متغيرات لم يتم إدخالها في نموذج الانحدار أصلا او أنّ علاقة التأثير هذه يمكن تمثيلها بشكل افضل من خلال نموذج غير خطي متعدد يؤدي الى رفع من قيمة معامل التحديد. كما يوضح الجدول وجود تأثير معنوي لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة وباعتبارها متغيرات مستقلة في فاعلية أنشطة الجامعة؛ باعتبارها متغير تابع. ويّدعم هذا التأثير المعنوية الإحصائية لقيمة Fisher، والتي تساوي 0,000، أي انّ معنوية قيمة فيشر تجعلنا نقبل أنّ:

- ✓ معالم الانحدار (ماعدا الثابت) ليست جميعها مساوية للصفر، وهذا ما تؤكده قيم مستوى المعنوية لمعاملات النموذج؛ فكل المعاملات ذات معنوية عند مستوى معنوية اقل من 0,05، ما عدا المعامل المتعلق بـــ X_3 و المعامل المتعلق بـــ X_4؛
- ✓ وأنّ قيمة معامل التحديد وقيمة معامل الارتباط المتعدد تختلفان جوهريا عن الصفر.

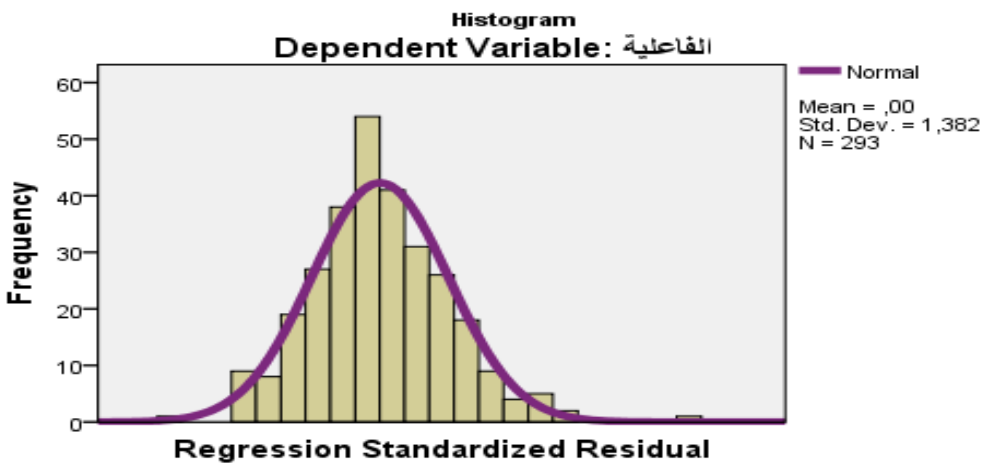
ويظهر الجدول(16-4) أيضا اختبارات متعلقة بالارتباط الذاتي للبواقي والتعدد الخطي بين المتغيرات المستقلة، وفق الآتي:

- ✓ اختبار الارتباط الذاتي للبواقي: تظهر قيمة Durbin – Watson أنّه لا يوجد ارتباط ذاتي بين البواقي لأن القيمة المحسوبة لـ D-W تساوي 1,996، وهذه القيمة اقل من 2 واكبر من dU عند مستوى معنوية يساوي 0,01 و0,05؛

✓ اختبار التعدد الخطي بين المتغيرات المستقلة: قيم معامل VIF جميعها اقل من 5، وجميع قيم معامل Tolerance تفوق0,2، وهذا يفسر على أنّه لا توجد مشكلة التعدد الخطي بين المتغيرات المستقلة.

الى جانب البيانات التي يظهرها الجدول رقم (16-4)، تمّ اختبار اعتدالية بواقي نموذج انحدار فاعلية أنشطة الجامعة على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة وباعتبارها متغيرات مستقلة، بالاعتماد على الرسم البياني في الشكل رقم (8-4) والذي يظهر انّ بواقي نموذج الانحدار المتعدد تتبع التوزيع الطبيعي، وهذا ما يؤكده اختبار Kolmogorov-Smirnov وفق الجدول رقم (17-4)؛ فمستوى المعنوية المحسوب لهذا الاختبار هو 0,200، وهذه الاخيرة اكبر من القيمة الفرضية لمستوى المعنوية 0,05.

الشكل رقم (8-4): اختبار التوزيع الطبيعي لبواقي الانحدار المتعدد من خلال التمثيل البياني



المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

الجدول رقم (17-4): اختبار التوزيع الطبيعي لبواقي الانحدار المتعدد

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
بواقي الانحدار المتعدد	,038	293	,200

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

سادسا/ دراسة الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا للمتغيرات الوصفية العامة عند مستوى معنوية فرضي يساوي 0,05

لدراسة الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا للمتغيرات الوصفية العامة (الجنس، الخبرة، الرتبة، الانتماء الإداري)، تم استخدام مجموعة من الاختبارات كما سيتضح في الجداول اللّاحقة، وتتمثل هذه الاختبارات في:

- ✓ اختبار Levene's Test: يقصد بشرط التجانس أنّ" التباينات او الانحرافات المعيارية للمجتمعات المسحوب منها العينات تكون متساوية"[1]. وللتحقق من شرط التجانس تمّ اعتماد اختبار Levene's Test، وشكل الفروض الإحصائية في حالة Levene's Test هو:
  - الفرض العدمي (H_0) : تباينات المجتمعات المسحوب منها العينات متساوية (يوجد تجانس)؛
  - الفرض البديل (H_1) : هناك اثنين على الأقل من تباينات المجتمعات المسحوب منها العينات غير متساوية (لا يوجد تجانس).
- ✓ اختبار Student لمجموعتين مستقلتين (معروف باختبار T): أُستخدم لاختبار معنوية الفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس حسب متغير التجميع؛ الجنس (ذكر/أنثى) او الانتماء الإداري(نعم/لا)، وشكل الفروض الإحصائية في حالة اختبار T لعينتين مستقلتين هو:
  - الفرض العدمي(H_0): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين؛
  - الفرض البديل(H_1) : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

وما يلاحظ على هذا الاختبار انّه يمكننا من اختبار معنوية الفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس حسب متغير التجميع؛ الجنس (ذكر/أنثى) او الانتماء الإداري(نعم/لا)، حتى ولو لم يتوفر شرط التجانس، ولكن لحساب قيمة T تستخدم صيغة رياضية تختلف عن الصيغة الرياضية لحساب قيمة t في حالة توفر التجانس.

- ✓ اختبار التباين الأحادي ANOVA: ويستخدم لاختبار معنوية الفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير التجميع؛ الرتبة او عدد سنوات الخبرة، وذلك تحت

(1) انظر المرجع أسامة ربيع امين رقم [286]، ص 119.

شرط تجانس تباين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير التجميع؛ الرتبة او عدد سنوات الخبرة؛

✓ اختبار Kruskal-Wallis: ويستخدم لاختبار معنوية الفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير التجميع؛ الرتبة او عدد سنوات الخبرة، وذلك في حالة لم يتحقق شرط تجانس تباين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير التجميع؛ الرتبة او عدد سنوات الخبرة.

1/ دراسة الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير الجنس

الجدول رقم (18-4): الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير الجنس

			اختبار التجانس Levene's Test				
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	فرق المتوسط
بعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة	المبدأ الاول	في حالة افتراض وجود تجانس	,396	,530	,799	291	,425	,06025
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			,800	290,883	,424	,06025
	المبدأ الثاني	في حالة افتراض وجود تجانس	10,206	,002	1,201	291	,231	,10453
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			1,205	289,059	,229	,10453
	المبدأ الثالث	في حالة افتراض وجود تجانس	7,719	,006	,860	291	,391	,09429
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			,864	282,952	,388	,09429
	المبدأ الرابع	في حالة افتراض وجود تجانس	10,012	,002	1,266	291	,206	,09503
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			1,272	284,889	,204	,09503
	المبدأ الخامس	في حالة افتراض وجود تجانس	,006	,937	1,733	291	,084	,13445
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			1,732	289,425	,084	,13445
	المبدأ السادس	في حالة افتراض وجود تجانس	,018	,892	1,328	291	,185	,11975
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			1,326	288,761	,186	,11975
	المبادئ مجتمعة	في حالة افتراض وجود تجانس	,111	,740	1,677	291	,095	,10732
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			1,677	290,382	,095	,10732

بعد أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة	المبدأ الاول	في حالة افتراض وجود تجانس	8,069	,005	2,647	291	,009	,24609
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			2,631	267,259	,009	,24609
	المبدأ الثاني	في حالة افتراض وجود تجانس	3,782	,053	-,251	291	,802	-,02972
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			-,250	277,946	,803	-,02972
	المبدأ الثالث	في حالة افتراض وجود تجانس	9,897	,002	,548	291	,584	,05417
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			,545	268,715	,586	,05417
	المبدأ الرابع	في حالة افتراض وجود تجانس	,559	,455	-,484	291	,628	-,05299
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			-,483	281,457	,630	-,05299
	المبدأ الخامس	في حالة افتراض وجود تجانس	,787	,376	,356	291	,722	,03101
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			,355	285,357	,723	,03101
	المبدأ السادس	في حالة افتراض وجود تجانس	,412	,521	1,284	291	,200	,12236
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			1,280	283,647	,201	,12236
	المبادئ مجتمعة	في حالة افتراض وجود تجانس	,010	,921	1,010	291	,313	,08680
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			1,006	277,491	,316	,08680
	الفاعلية	في حالة افتراض وجود تجانس	9,112	,003	,467	291	,641	,04551
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			,465	275,750	,642	,04551

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

يتضمن الجدول أعلاه جزئين بهدف معرفة إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اجابات افراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس (ذكر، انثى)؛ الجزء الأول متعلق باختبار التجانس Levene's Test ، والجزء الثاني يتضمن بيانات عن قيمة T المحسوبة ودرجات الحرية ومستوى المعنوية (المحسوب) ومتوسط الفرق، وذلك في حالتين:

- ✓ الحالة الأولى: في حالة افتراض وجود تجانس؛
- ✓ الحالة الثانية: في حالة افتراض عدم وجود تجانس.

وبناء على نتائج اختبار التجانس (الموجود في الجزء الأول)، يتم تحديد أيا من الحالتين سيتم الاعتماد على نتائجها لتحديد دلالة الفروق من عدمها. فاذا دلّ اختبار التجانس على قبول الفرض الصفري (تجانس المجموعتين (ذكر، انثى))، فإنّه يتم تحديد دلالة الفروق من عدمها اعتمادا على قيمة مستوى المعنوية المقابل لـT في الحالة الأولى، وإذا دلّ اختبار التجانس على رفض الفرض الصفري، فانه يتم الاعتماد على قيمة مستوى المعنوية المقابل لـ T في الحالة الثانية لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين.

ونتائج الجدول رقم(18-4) في اختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات اجابات افراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس (ذكر، انثى)، اعتمادا على جزئي الجدول، هي:

✓ بالنسبة لبعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، النتائج هي:

- تجانس المجموعتين وفق المتغير التجميعي؛ الجنس (ذكر، انثى)، وذلك بالنسبة لكل من المبدأ الأول والمبدأ الخامس والمبدأ السادس والمبادئ مجتمعة، لأنّ قيمة مستوى المعنوية المقابلة لقيمة F تساوي: 0,530، 0,937، 0,892، 0,740 على الترتيب. وهذه القيم أكبر من مستوى المعنوية الفرضي 0,05. ولأنّ قيم مستوى المعنوية المحسوب المقابلة لـ T لهذه الحالة (حالة افتراض وجود تجانس) تساوي 0,425 و0,084 و0,185 و0,095 –وهي قيم أكبر من مستوى المعنوية الفرضي 0,05-بالنسبة لكل من المبدأ الأول والمبدأ الخامس والمبدأ السادس والمبادئ مجتمعة على الترتيب، فإنه وفق متغير الجنس لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لكل من تطبيق المبدأ الأول وتطبيق المبدأ الخامس وتطبيق المبدأ السادس وتطبيق المبادئ مجتمعة؛
- عدم تجانس المجموعتين وفق المتغير التجميعي؛ الجنس (ذكر، انثى)، وذلك بالنسبة لكل من المبدأ الثاني والمبدأ الثالث والمبدأ الرابع، لأنّ قيمة مستوى المعنوية المقابلة لقيمة F تساوي: 0,002، 0,006، 0,002 على الترتيب. وهذه القيم أقل من مستوى المعنوية الفرضي 0,05. ولأنّ قيم مستوى المعنوية المحسوب المقابلة لـ T لهذه الحالة (حالة افتراض عدم وجود تجانس) تساوي 0,229 و0,388 و0,204 بالنسبة لكل من المبدأ الثاني والمبدأ الثالث والمبدأ الرابع على الترتيب، فإنّه وفق متغير الجنس لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لتطبيق كل من المبدأ الثاني والمبدأ الثالث والمبدأ الرابع.

✓ بالنسبة لبعد أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة، النتائج هي:

- تجانس المجموعتين وفق المتغير التجميعي؛ الجنس (ذكر، انثى)، وذلك بالنسبة لكل من المبدأ الثاني والمبدأ الرابع والمبدأ الخامس والمبدأ السادس والمبادئ مجتمعة، لأنّ قيمة مستوى المعنوية المقابلة لقيمة F تساوي: 0,053، 0,455، 0,376، 0,521 و0,921 على الترتيب. وهذه القيم أكبر من مستوى المعنوية الفرضي 0,05. ولأنّ قيم مستوى المعنوية المحسوب المقابلة لـ T لهذه

الحالة (حالة افتراض وجود تجانس) تساوي 0,802 و0,628 و0,722 و0,200 و0,313 –وهي قيم أكبر من مستوى المعنوية الفرضي 0,05-بالنسبة لكل من المبدأ الثاني والمبدأ الرابع والمبدأ الخامس والمبدأ السادس والمبادئ مجتمعة على الترتيب، فإنه وفق متغير الجنس لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لأهمية كل من المبدأ الثاني والمبدأ الرابع والمبدأ الخامس والمبدأ السادس والمبادئ مجتمعة في تحسين الجامعة في حال تطبيقهم؛

- عدم تجانس المجموعتين وفق المتغير التجميعي؛ الجنس (ذكر، انثى)، وذلك بالنسبة لكل من المبدأ الأول والمبدأ الثالث، لأنّ قيمة مستوى المعنوية المقابلة لقيمة F تساوي: 0,005، 0,002 على الترتيب. وهذه القيم أقل من مستوى المعنوية الفرضي 0,05. ولأنّ قيم مستوى المعنوية المحسوب المقابلة لـT لهذه الحالة (حالة افتراض عدم وجود تجانس) تساوي 0,009 و0,586 بالنسبة لكل من المبدأ الأول والمبدأ الثالث على الترتيب، فإنّه وفق متغير الجنس توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لأهمية المبدأ الأول في تحسين الجامعة في حال تطبيقه، ولا توجد وفق متغير الجنس فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لأهمية المبدأ الثالث في تحسين الجامعة في حال تطبيقه.

✓ <u>بالنسبة لفاعلية أنشطة الجامعة</u>: النتيجة كانت عدم تجانس المجموعتين وفق المتغير التجميعي؛ الجنس (ذكر، انثى)، لأنّ قيمة مستوى المعنوية المقابلة لقيمة F تساوي 0,003. وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية الفرضي0,05. ولأنّ قيمة مستوى المعنوية المحسوب المقابلة لـ T لهذه الحالة (حالة افتراض عدم وجود تجانس) تساوي 0,642، فإنّه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لفاعلية أنشطة الجامعة تعزى لمتغير الجنس عند مستوى المعنوية 0,05.

2/ دراسة الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة فقد تمّ اعداد الجداول الثلاث الموالية؛ الجدول رقم (4-19) والجدول رقم (4-20) والجدول رقم (4-21).

الجدول رقم (4-19): اختبار التجانس باستخدام اختبار Levene-وفق متغير عدد سنوات الخبرة-

	بعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة							
	المبدأ الاول	المبدأ الثاني	المبدأ الثالث	المبدأ الرابع	المبدأ الخامس	المبدأ السادس	المبادئ مجتمعة	الفاعلية
إحصائية Levene	1,116	1,025	17,002	3,388	2,018	3,105	1,353	4,214
مستوى المعنوية	,353	,409	,000	,003	,063	,006	,234	,000

	بعد أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة						
	المبدأ الاول	المبدأ الثاني	المبدأ الثالث	المبدأ الرابع	المبدأ الخامس	المبدأ السادس	المبادئ مجتمعة
إحصائية Levene	7,798	2,045	1,792	7,983	12,926	7,139	12,174
مستوى المعنوية	,000	,060	,100	,000	,000	,000	,000

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

يتضمن الجدول رقم (4-19) اختبار التجانس باستخدام اختبار Levene، وفق متغير عدد سنوات الخبرة، ونتائجه هي:

- ✓ بالنسبة لبعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، النتائج هي: تجانس المجموعات وفق المتغير التجميعي؛ عدد سنوات الخبرة، بالنسبة لكل من المبدأ الأول والمبدأ الثاني والمبدأ الخامس والمبادئ مجتمعة. وعدم تجانس المجموعات وفق المتغير التجميعي؛ عدد سنوات الخبرة، بالنسبة لكل من المبدأ الثالث والمبدأ الرابع والمبدأ السادس؛
- ✓ بالنسبة لبعد أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة، النتائج هي: تجانس المجموعات وفق المتغير التجميعي؛ عدد سنوات الخبرة، بالنسبة لكل من المبدأ الثاني والمبدأ الثالث. وعدم تجانس المجموعات وفق المتغير التجميعي؛ عدد

سنوات الخبرة، بالنسبة لكل من المبدأ الأول والمبدأ الرابع والمبدأ الخامس والمبدأ السادس والمبادئ مجتمعة؛

✓ بالنسبة لفاعلية أنشطة الجامعة، النتيجة كانت عدم تجانس المجموعات وفق المتغير التجميعي؛ عدد سنوات الخبرة.

الجدول رقم (20-4): الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة باستخدام ANOVA

		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
بعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة	المبدأ الاول	بين المجموعات	9,989	6	1,665	4,269	,000
		داخل المجموعات	111,552	286	,390		
		الاجمالي	121,541	292			
	المبدأ الثاني	بين المجموعات	5,688	6	,948	1,732	,113
		داخل المجموعات	156,530	286	,547		
		الاجمالي	162,218	292			
	المبدأ الخامس	بين المجموعات	10,984	6	1,831	4,418	,000
		داخل المجموعات	118,520	286	,414		
		الاجمالي	129,504	292			
	المبادئ مجتمعة	بين المجموعات	7,412	6	1,235	4,380	,000
		داخل المجموعات	80,673	286	,282		
		الاجمالي	88,085	292			
بعد أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة في حال تطبيقها في تحسين الجامعة	المبدأ الثاني	بين المجموعات	32,449	6	5,408	5,816	,000
		داخل المجموعات	265,927	286	,930		
		الاجمالي	298,376	292			
	المبدأ الثالث	بين المجموعات	30,929	6	5,155	8,311	,000
		داخل المجموعات	177,380	286	,620		
		الاجمالي	208,309	292			

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

الجدول رقم (4-21): الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة باستخدام اختبار Kruskal-Wallis

	بعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة			بعد أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة					
	المبدأ الثالث	المبدأ الرابع	المبدأ السادس	المبدأ الاول	المبدأ الرابع	المبدأ الخامس	المبدأ السادس	المبادئ مجتمعة	الفاعلية
Chi-Square	47,295	36,343	11,537	21,193	21,858	43,415	61,506	39,175	39,124
مستوى المعنوية	,000	,000	,073	,002	,001	,000	,000	,000	,000

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

يتبين من الجدولين السابقين؛ الجدول رقم(4-20) والجدول رقم (4-21)، أنّه:

- ✓ توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لكل من تطبيق المبدأ الأول وتطبيق المبدأ الثالث وتطبيق المبدأ الرابع وتطبيق المبدأ الخامس وتطبيق المبادئ مجتمعة، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؛
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لكل من تطبيق المبدأ الثاني وتطبيق المبدأ السادس، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؛
- ✓ توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لأهمية كل من المبدأ الأول والمبدأ الثاني والمبدأ الثالث والمبدأ الرابع والمبدأ الخامس والمبدأ السادس والمبادئ مجتمعة-في حال تطبيقهم-في تحسين الجامعة، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؛
- ✓ توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لفاعلية أنشطة الجامعة، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

3/ دراسة الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير الرتبة

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير الرتبة فقد تمّ اعداد الجداول الثلاث الموالية؛ الجدول رقم (4-22) والجدول رقم (4-23) والجدول رقم (4-24).

الجدول رقم (22-4): اختبار التجانس باستخدام اختبار Levene-وفق متغير الرتبة-

	بعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة –البعد الأول -							
	المبدأ الاول	المبدأ الثاني	المبدأ الثالث	المبدأ الرابع	المبدأ الخامس	المبدأ السادس	المبادئ مجتمعة	الفاعلية
إحصائية Levene	6,030	,978	9,835	3,726	6,152	3,872	4,936	,531
مستوى المعنوية	,000	,420	,000	,006	,000	,004	,001	,713
	بعد أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة-البعد 2-							
	المبدأ الاول	المبدأ الثاني	المبدأ الثالث	المبدأ الرابع	المبدأ الخامس	المبدأ السادس	المبادئ مجتمعة	
إحصائية Levene	18,262	11,246	14,326	1,188	4,498	11,131	10,632	
مستوى المعنوية	,000	,000	,000	,316	,002	,000	,000	

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

يتضمن الجدول رقم (22-4) اختبار التجانس باستخدام اختبار Levene، وفق متغير الرتبة، ونتائجه هي:

- ✓ بالنسبة لبعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، النتائج هي: تجانس المجموعات وفق المتغير التجميعي؛ الرتبة، بالنسبة للمبدأ الثاني. وعدم تجانس المجموعات وفق المتغير التجميعي؛ الرتبة، بالنسبة لكل من المبدأ الأول والمبدأ الثالث والمبدأ الرابع والمبدأ الخامس والمبدأ السادس والمبادئ مجتمعة؛
- ✓ بالنسبة لبعد أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة، النتائج هي: تجانس المجموعات وفق المتغير التجميعي؛ الرتبة، بالنسبة للمبدأ الرابع. وعدم تجانس المجموعات وفق المتغير التجميعي؛ الرتبة، بالنسبة لكل من المبدأ الأول والمبدأ الثاني والمبدأ الثالث والمبدأ الخامس والمبدأ السادس والمبادئ مجتمعة؛
- ✓ بالنسبة لفاعلية أنشطة الجامعة، النتيجة كانت تجانس المجموعات وفق المتغير التجميعي؛ الرتبة.

الجدول رقم (4-23): الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير الرتبة باستخدام ANOVA

	مصدر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
البعد الأول	المبدأ الثاني	بين المجموعات	7,166	4	1,792	2,217	,067
		داخل المجموعات	232,745	288	,808		
		الاجمالي	239,911	292			
البعد الثاني	المبدأ الرابع	بين المجموعات	25,504	4	6,376	7,999	,000
		داخل المجموعات	229,567	288	,797		
		الاجمالي	255,072	292			
	الفاعلية	بين المجموعات	15,179	4	3,795	5,836	,000
		داخل المجموعات	187,277	288	,650		
		الاجمالي	202,456	292			

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

الجدول رقم (4-24): الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير الرتبة باستخدام اختبار Kruskal-Wallis

البعد الأول						
	المبدأ الاول	المبدأ الثالث	المبدأ الرابع	المبدأ الخامس	المبدأ السادس	المبادئ مجتمعة
Chi-Square	7,780	3,339	26,231	11,398	13,658	12,726
مستوى المعنوية	,100	,503	,000	,022	,008	,013
البعد الثاني						
	المبدأ الاول	المبدأ الثاني	المبدأ الثالث	المبدأ الخامس	المبدأ السادس	المبادئ مجتمعة
Chi-Square	35,820	35,208	6,267	9,944	3,779	21,308
مستوى المعنوية	,000	,000	,180	,041	,437	,000

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

يتبين من الجدولين السابقين؛ الجدول رقم (4-23) والجدول رقم (4-24)، أنّه:

✓ توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لتطبيق كل من المبدأ الرابع والمبدأ الخامس والمبدأ السادس والمبادئ مجتمعة، تعزى لمتغير الرتبة؛

- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لتطبيق كل من المبدأ الأول والمبدأ الثاني والمبدأ الثالث، تعزى لمتغير الرتبة؛
- ✓ توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لأهمية كل من المبدأ الأول والمبدأ الثاني والمبدأ الرابع والمبدأ الخامس والمبادئ مجتمعة -في حال تطبيقهم-في تحسين الجامعة، تعزى لمتغير الرتبة؛
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لأهمية كل من المبدأ الثالث والمبدأ السادس في تحسين الجامعة، تعزى لمتغير الرتبة؛
- ✓ توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لفاعلية أنشطة الجامعة تعزى لمتغير الرتبة.

4/ دراسة الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير الانتماء الإداري

أمّا فيما يتعلق باختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير الانتماء الإداري فقد تمّ توضيحها في الجدول الموالي؛ الجدول رقم (25-4).

الجدول رقم (25-4): الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير الانتماء الاداري

			اختبار التجانس Levene's Test				
			F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	فرق المتوسط
بعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة	المبدأ الأول	في حالة افتراض وجود تجانس	,465	,496	3,611	291	,000	,30841
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			3,794	134,701	,000	,30841
	المبدأ الثاني	في حالة افتراض وجود تجانس	1,114	,292	4,151	291	,000	,40671
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			4,326	132,676	,000	,40671
	المبدأ الثالث	في حالة افتراض وجود تجانس	,010	,921	5,026	291	,000	,61196
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			4,862	116,707	,000	,61196
	المبدأ الرابع	في حالة افتراض وجود تجانس	1,731	,189	4,851	291	,000	,40577
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			4,284	102,501	,000	,40577
	المبدأ	في حالة افتراض وجود تجانس	,229	,633	3,635	291	,000	,32033

		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			3,604	121,471	,000	,32033
بعد أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة	المبدأ السادس	في حالة افتراض وجود تجانس	2,278	,132	3,473	291	,001	,35580
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			3,776	144,065	,000	,35580
	المبادئ مجتمعة	في حالة افتراض وجود تجانس	,005	,946	4,817	291	,000	,34448
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			4,885	126,299	,000	,34448
	المبدأ الأول	في حالة افتراض وجود تجانس	6,467	,012	-,107	291	,915	-,01161
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			-,124	165,274	,902	-,01161
	المبدأ الثاني	في حالة افتراض وجود تجانس	6,042	,015	-,575	291	,566	-,07861
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			-,611	137,438	,542	-,07861
	المبدأ الثالث	في حالة افتراض وجود تجانس	,113	,737	,274	291	,784	,03132
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			,274	123,117	,785	,03132
	المبدأ الرابع	في حالة افتراض وجود تجانس	31,434	,000	2,697	291	,007	,33692
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			3,713	251,489	,000	,33692
	المبدأ الخامس	في حالة افتراض وجود تجانس	22,102	,000	,657	291	,512	,06616
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			,909	254,501	,364	,06616
	المبدأ السادس	في حالة افتراض وجود تجانس	18,943	,000	,742	291	,459	,08189
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			,922	195,454	,358	,08189
	المبادئ مجتمعة	في حالة افتراض وجود تجانس	19,037	,000	,509	291	,611	,05060
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			,671	226,996	,503	,05060
المحور	الفاعلية	في حالة افتراض وجود تجانس	,998	,319	1,697	291	,091	,19026
		في حالة افتراض عدم وجود تجانس			1,689	122,214	,094	,19026

المصدر: من اعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج IBM SPSS Statistics 19

ونتائج الجدول أعلاه في اختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات اجابات افراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الانتماء الاداري (نعم، لا) -اعتمادا على جزئي الجدول-، هي:

- ✓ بالنسبة لبعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، النتائج هي: تجانس المجموعتين وفق المتغير التجميعي: الانتماء الإداري (نعم، لا)، وذلك بالنسبة لكل من المبدأ الأول والمبدأ الثاني والمبدأ الثالث والمبدأ الرابع والمبدأ الخامس والمبدأ السادس والمبادئ مجتمعة، لأنّ قيم مستوى المعنوية المقابلة لقيم F بالنسبة لجميع المبادئ وبالنسبة للمبادئ

مجتمعة، أكبر من 0,05. ولأنّ قيم مستوى المعنوية المحسوب والمقابلة لـ T لهذه الحالة (حالة افتراض وجود تجانس) اقل من 0,05 بالنسبة لجميع المبادئ وبالنسبة للمبادئ مجتمعة، فإنّه توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لتطبيق كل مبدأ على حدى وبالنسبة لتطبيق المبادئ مجتمعة، تعزى لمتغير الانتماء الاداري؛

✓ بالنسبة لبعد أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة، النتائج هي:

- تجانس المجموعتين وفق المتغير التجميعي؛ الانتماء الإداري (نعم، لا)، وذلك بالنسبة للمبدأ الثالث فقط؛
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لأهمية كل من المبدأ الأول والمبدأ الثاني والمبدأ الثالث والمبدأ الخامس والمبدأ السادس والمبادئ مجتمعة في تحسين الجامعة، تعزى لمتغير الانتماء الإداري؛
- توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لأهمية المبدأ الرابع-في حال تطبيقه-في تحسين الجامعة، تعزى لمتغير الانتماء الإداري.

✓ بالنسبة لفاعلية أنشطة الجامعة، النتائج هي: تجانس المجموعتين وفق المتغير التجميعي؛ الانتماء الإداري (نعم، لا)، لأنّ قيمة مستوى المعنوية المقابلة لقيمة F تساوي 0,319. وهذه القيمة أكبر من مستوى المعنوية الفرضي 0,05. ولأنّ قيمة مستوى المعنوية المحسوب المقابلة لـ T لهذه الحالة (حالة افتراض وجود تجانس) تساوي 0,91، فإنّه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى معنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لفاعلية أنشطة الجامعة وفق متغير الانتماء الاداري.

خاتمة الفصل الرابع

إنّ مرحلة الدراسة الميدانية نسجت العلاقات بين الجانب النظري والميداني للدراسة، واعطتنا معلومات تضعنا امام الحقائق المراد الوصول اليها. فالدراسة الميدانية مرحلة مهمة من مراحل البحث، فهي تعتبر الحقل الذي من خلاله اعطينا تفسيرا للمعطيات الميدانية المتحصل عليها بجملة من الأدوات والاساليب المنهجية، وباستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية IBM SPSS Statistics 19 مع الاستعانة ببرنامجيMinitab17 وبرنامج EXCEL 2013، وذلك بعد ان تم ترميز وإدخال البيانات الى الحاسب الالي؛ وقد تكون النتائج التي اعطتها مرحلة الدراسة الميدانية مماثلة لتلك التي تمّ التوصل اليها من قبل الباحثين في المواضيع والدراسات القريبة من الموضوع.

الخاتمة

أولا/ النتائج

ثانيا/ المقترحات

تماشيا مع الإشكالية المطروحة في هذه الدراسة والتي تمّ تلخيصها فيما يلي: **هل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية تأثيرفي فاعلية أنشطتها من وجهة نظرهيئة التدريس؟**، تناولنا أربعة فصول؛ ثلاث فصول اشتملت على الجانب النظري وفصل تضمن الجانب الميداني للدارسة، فتمخض عن الجانبين مجموعة من النتائج، واعتمادا على هذه النتائج تمكنا من ابداء مجموعة من المقترحات، ونتائج ومقترحات هذه الدراسة في الاتي.

أولا/ النتائج

قد توصلت الطالبة إلى النتائج الآتية.

1/ النتائج المتعلقة بالفرضيات

سنحاول من خلال هذا العنصر التطرق إلى نتائج الدراسة وفقا للفرضيات التي وضعناها في البداية، أي في مقدمة الدراسة.

- **نتيجة الفرضية الرئيسية الأولى** (تنص هذه الفرضية على وجود علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة-باعتبارها متغيرات مستقلة-وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية)، هي:

المعامل المحسوب للارتباط الخطي المتعدد بين تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية موجب وذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي 0,000، وهذا الأخير اقل من مستوى المعنوية الفرضي 0,05 (وهذا ما يؤكد الفرضية الرئيسية الأولى).

- **نتائج الفرضيات الجزئية للفرضية الرئيسية الأولى**، تتمثل في:

✓ نتيجة الفرضية الجزئية الأولى (تنص هذه الفرضية على وجود علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تطبيق المبدأ الأول (دعم والتزام الإدارة العليا) وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية)، هي:

المعامل المحسوب للارتباط الخطي البسيط بين تطبيق المبدأ الأول وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية موجب وذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي 0,000، وهذا الأخير اقل من مستوى المعنوية الفرضي 0,05 (وهذا ما يؤكد الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الرئيسية الاولى)؛

✓ نتيجة الفرضية الجزئية الثانية (تنص هذه الفرضية على وجود علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تطبيق المبدأ الثاني (اعداد برامج في التعليم والتحسين

الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات) وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية)، هي:

المعامل المحسوب للارتباط الخطي البسيط بين تطبيق المبدأ الثاني وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية موجب وذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي 0,002، وهذا الأخير اقل من مستوى المعنوية الفرضي 0,05 (وهذا ما يؤكد الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الرئيسية الاولى)؛

- ✓ نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة (تنص هذه الفرضية على وجود علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تطبيق المبدأ الثالث (التأكيد على عدم التركيز على أسلوب الحصص العددية) وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية)، هي:

المعامل المحسوب للارتباط الخطي البسيط بين تطبيق المبدأ الثالث وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية موجب وذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي 0,000، وهذا الأخير اقل من مستوى المعنوية الفرضي 0,05 (وهذا ما يؤكد الفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الرئيسية الاولى)؛

- ✓ نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة (تنص هذه الفرضية على وجود علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تطبيق المبدأ الرابع (تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة) وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية)، هي:

المعامل المحسوب للارتباط الخطي البسيط بين تطبيق المبدأ الرابع وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية موجب وذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي 0,000، وهذا الأخير اقل من مستوى المعنوية الفرضي 0,05 (وهذا ما يؤكد الفرضية الجزئية الرابعة للفرضية الرئيسية الاولى)؛

- ✓ نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة (تنص هذه الفرضية على وجود علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تطبيق المبدأ الخامس (توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي) وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية)، هي:

المعامل المحسوب للارتباط الخطي البسيط بين تطبيق المبدأ الخامس وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية موجب وذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي 0,000، وهذا الأخير اقل من مستوى المعنوية الفرضي 0,05 (وهذا ما يؤكد الفرضية الجزئية الخامسة للفرضية الرئيسية الاولى)؛

- ✓ نتيجة الفرضية الجزئية السادسة (تنص هذه الفرضية على أنّه توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تطبيق المبدأ السادس (بناء نظام للمعلومات وجمع

الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية) وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية)، هي:

المعامل المحسوب للارتباط الخطي البسيط بين تطبيق المبدأ السادس وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية موجب وذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي 0,000، وهذا الأخير اقل من مستوى المعنوية الفرضي 0,05 (وهذا ما يؤكد الفرضية الجزئية السادسة للفرضية الرئيسية الاولى)؛

✓ ننتجه الفرضية الجزئية السابعة (تنص هذه الفرضية على وجود علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة-باعتبارها متغير مستقل واحد-وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية)، هي:

المعامل المحسوب للارتباط الخطي البسيط بين تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية موجب وذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي 0,000، وهذا الأخير اقل من مستوى المعنوية الفرضي 0,05 (وهذا ما يؤكد الفرضية الجزئية السابعة للفرضية الرئيسية الاولى).

نتيجة الفرضية الرئيسية الثانية (تنص هذه الفرضية على وجود تأثير ذو دلالة احصائية لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة-باعتبارها متغيرات مستقلة-في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية)، هي:

مستوى المعنوية المحسوب لقيمة Fisher المتعلقة بنموذج الانحدار الخطي المتعدد لفاعلية أنشطة الجامعة على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة يساوي 0,000، وهو اقل من مستوى المعنوية الفرضي 5 %، أي هذا النموذج معنوي (وهذا ما يؤكد الفرضية الرئيسية الثانية).

نتائج الفرضيات الجزئية للفرضية الرئيسية الثانية، وتتمثل في:

✓ نتيجة الفرضية الجزئية الأولى (تنص هذه الفرضية على وجود تأثير ذو دلالة احصائية لتطبيق المبدأ الأول (دعم والتزام الإدارة العليا) في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية)، هي:

مستوى المعنوية المحسوب لقيمة Fisher المتعلقة بنموذج الانحدار الخطي البسيط لفاعلية أنشطة الجامعة على تطبيق المبدأ الأول يساوي 0,000، وهو اقل من مستوى المعنوية الفرضي 5%، أي هذا النموذج معنوي (وهذا ما يؤكد الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الرئيسية الثانية)؛

✓ نتيجة الفرضية الجزئية الثانية (تنص هذه الفرضية على وجود تأثير ذو دلالة احصائية لتطبيق المبدأ الثاني (اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات) في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية)، هي:
مستوى المعنوية المحسوب لقيمة Fisher المتعلقة بنموذج الانحدار الخطي البسيط لفاعلية أنشطة الجامعة على تطبيق المبدأ الثاني يساوي 0,002، وهو اقل من مستوى المعنوية الفرضي 5%، أي هذا النموذج معنوي (وهذا ما يؤكد الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الرئيسية الثانية)؛

✓ نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة (تنص هذه الفرضية على وجود تأثير ذو دلالة احصائية لتطبيق المبدأ الثالث (التأكيد على عدم التركيز على أسلوب الحصص العددية) في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية)، هي:
مستوى المعنوية المحسوب لقيمة Fisher المتعلقة بنموذج الانحدار الخطي البسيط لفاعلية أنشطة الجامعة على تطبيق المبدأ الثالث يساوي 0,000، وهو اقل من مستوى المعنوية الفرضي 5%، أي هذا النموذج معنوي (وهذا ما يؤكد الفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الرئيسية الثانية)؛

✓ نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة (تنص هذه الفرضية على وجود تأثير ذو دلالة احصائية لتطبيق المبدأ الرابع (تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة) في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية)، هي:
مستوى المعنوية المحسوب لقيمة Fisher المتعلقة بنموذج الانحدار الخطي البسيط لفاعلية أنشطة الجامعة على تطبيق المبدأ الرابع يساوي 0,000، وهو اقل من مستوى المعنوية الفرضي 5%، أي هذا النموذج معنوي (وهذا ما يؤكد الفرضية الجزئية الرابعة للفرضية الرئيسية الثانية)؛

✓ نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة (تنص هذه الفرضية على وجود تأثير ذو دلالة احصائية لتطبيق المبدأ الخامس (توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي) في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية)، هي:
مستوى المعنوية المحسوب لقيمة Fisher المتعلقة بنموذج الانحدار الخطي البسيط لفاعلية أنشطة الجامعة على تطبيق المبدأ الخامس يساوي 0,000، وهو اقل من مستوى المعنوية الفرضي 5%، أي هذا النموذج معنوي (وهذا ما يؤكد الفرضية الجزئية الخامسة للفرضية الرئيسية الثانية)؛

✓ نتيجة الفرضية الجزئية السادسة (تنص هذه الفرضية على وجود تأثير ذو دلالة احصائية لتطبيق المبدأ السادس (بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية) في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية)، هي:
مستوى المعنوية المحسوب لقيمة Fisher المتعلقة بنموذج الانحدار الخطي البسيط لفاعلية أنشطة الجامعة على تطبيق المبدأ السادس يساوي 0,000، وهو اقل من مستوى المعنوية الفرضي 5%، أي هذا النموذج معنوي (وهذا ما يؤكد الفرضية الجزئية السادسة للفرضية الرئيسية الثانية)؛

✓ نتيجة الفرضية الجزئية السابعة (تنص هذه الفرضية على وجود تأثير ذو دلالة احصائية لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة-باعتبارها متغير مستقل واحد-في فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية)، هي:
مستوى المعنوية المحسوب لقيمة Fisher المتعلقة بنموذج الانحدار الخطي البسيط لفاعلية أنشطة الجامعة على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة يساوي 0,000، وهو اقل من مستوى المعنوية الفرضي 5%، أي هذا النموذج معنوي (وهذا ما يؤكد الفرضية الجزئية السابعة للفرضية الرئيسية الثانية).

2/ النتائج العامة

وتتمثل في:

- الجامعة مؤسسة تعليمية وتربوية، تقع على قمة السلم التعليمي في المجتمع على غرار مؤسسات التعليم العالي الأخرى؛
- نتيجة للتغيرات والتطورات على مر التاريخ أصبح للجامعة ثلاث وظائف رئيسية، وهي: التدريس والتعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع؛
- وظائف الجامعة الثلاث تتكامل فيما بينها، وتأتي وظيفة التدريس والتعليم عادة على قمة أولويات الجامعات، وهذا لا يعن ان الوظيفتين الباقيتين اقل أهمية من وظيفة التدريس والتعليم، فالبحث العلمي يعتبر مؤشرا مهما في المقارنة بين الجامعات لكونه يحدد مكانتها بينهم، كما ان الوظيفة الثالثة للجامعة لا تنحصر في امداد المجتمع بالكوادر المهنية والعلمية المؤهلة بل تتعدى ذلك؛
- وظائف الجامعة الثلاث (التدريس والتعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع) ما هي الّا تعبير عن الأدوار المناطة لها وهي انتاج ونقل المعرفة وتطبيقها وتطويرها وحفظها والمحافظة عليها؛

- حتى تستطيع الجامعات القيام بمهامها المناطة لها وان تقوم بمسؤولياتها الجديدة، وجب الفهم الصحيح والادراك العميق لها ووجوب إعادة النظر في أهدافها ونظمها والياتها وفق سيرورة التحديات؛
- إنّ غايات واهداف الجامعة لا بد ان تنبع من مدخل اعتبار الجامعة كمنظومة ديناميكية تحقق التوازن والتكامل مع المجتمع، فهذا المدخل يؤكد ان نشاط الجامعة يسمح بتحقيق أكبر إنتاجية للمجتمع وأفضل تشغيل وكفاءة لمدخلات الجامعة واعلى فاعلية في تحقيق الأهداف والمرامي؛
- إن مفهوم الجودة في قطاع التربية والتعليم أكثر تعقيدا من حال مفهوم الجودة في الصناعة. كما يصعب تعريف مصطلح الجودة، بطريقة مباشرة ودقيقة في هذا القطاع، على الرغم من كثرة تداوله، ولهذا يوصف بأنه مصطلح مراوغ أو محير؛
- انّ مفهوم الجودة في مؤسسات التعليم العالي (من منظور غربي) نسبي؛ فالجماعات ذات المصالح المختلفة أو أصحاب المصلحة في مؤسسات التعليم العالي لديها أولويات مختلفة كما قد تكون اهتماماتها مختلفة. وبالتالي ليس من الممكن الحديث عن الجودة كمفهوم وحدوي. يجب تحديد الجودة بحيث تشتمل على مجموعة من الصفات، مع الاعتراف بأن مؤسسة قد تكون ذات جودة عالية بالنسبة لعامل واحد ولكن ذات جودة منخفضة بالنسبة لآخر. إنّ أفضل ما يمكن تحقيقه هو تحديد بأكبر قدر من الوضوح المعايير التي يستخدمها كل أصحاب المصلحة عند الحكم على الجودة، كما يجب الأخذ في الحسبان هذه الآراء المتنافسة عند الشروع في انجاز تقييمات للجودة؛
- يمكن رؤية إدارة الجودة الشاملة بمنظور إسلامي؛
- إنّ المنهج الإسلامي في تعامله مع مفاهيم الجودة توسع في تفصيله لها وأعطى لكل نوع منها مفهوماً مناسباً، لذا فالمنهج الإسلامي يزخر بالعديد من المفاهيم التي تتناول كل جوانب الجودة ومظاهرها؛
- ظهر مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الأدبيات الاقتصادية، كنتيجة هامة لتطور الفكر الإداري مع الزمن، وكان لإسهامات رواد الجودة، دورا هاما في صياغة أفكاره وفلسفته؛
- الباحثون فيما يتعلق بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم على شاكلتها الصناعية، منقسمين الى مجموعتين؛ مجموعة مؤيدة لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم على شاكلتها الصناعية، والأخرى معارضة ومشككة في امكانية تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم على شاكلتها الصناعية؛
- إنّ اعتماد إدارة الجودة الشاملة في الجامعة يكون بالاستفادة من إدارة الجودة الشاملة المطبقة في الصناعة من خلال التوافق مع مبادئ هذه الفلسفة في الصناعة وليس التطابق

معها، أي من خلال تكييف فلسفة إدارة الجودة الشاملة وفقا لنظام التعليم وليس نقلها كما هي؛

- ليست هناك طريقة واحدة متفق عليه لتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة من قبل جميع الباحثين والمهتمين بهذا الموضوع، ولكن يمكن القول بأنّ هناك مجموعة من الخطوات العامة التي يمكن للإدارة إتباعها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أي منظمة لإحداث التغيير المرجو من تبني إدارة الجودة الشاملة. كما يمكن لكل جامعة ادخال إدارة الجودة الشاملة في الوحدات الفردية للجامعة كالكلية، دون إدخالها في كل الجامعة. ولكن ادخال إدارة الجودة الشاملة في وحدة فردية للجامعة لا يعتبر الّا خطوة لتطوير كل الجامعة في ظل إدارة الجودة الشاملة؛
- ان عدم الوصول الى النتائج المرجوة من إدارة الجودة الشاملة، تعود الى الفشل في تطبيقها. وانه هناك مجموعة من الأخطاء الممكن حصولها، والتي تؤدي بدورها الى فشل تطبيق ادارة الجودة الشاملة. كما أنّه في مجال التعليم العالي نجاح إدارة الجودة الشاملة على المدى الطويل يعتمد على الدروس المستفادة من إدارة الجودة الشاملة في الصناعة؛
- ISO 9000 لا تعني إدارة الجودة الشاملة؛
- إدارة الجودة الشاملة أكثر شمولا من ISO 9000؛
- انّ الذين كتبوا عن إدارة الجودة الشاملة يؤكدون أنّ لها فوائد على جميع أعضاء المنظمة والمجتمع. وقد تم العثور على طرق لتنفيذ هذا النهج في تعاليم هؤلاء القادة: ادوارد وارماند وايشيكاوا وجوران وفيليب واخرون؛
- بإمكان المنظمات ان تضع نماذجها الخاصة بها في مجال إدارة الجودة الشاملة، مع ملاحظة أساسية، هي انّ مضمون هذه النماذج سيختلف حتما من منظمة لأخرى، وفق طبيعة ومضمون العمل من جهة، ووفق المتغيرات البيئية المحيطة بها من جهة أخرى. كما انّه من الضروري قيام كل منظمة بتصميم نموذجها الخاص بها في ظل الأطر العامة لإدارة الجودة الشاملة؛
- إنّ إدارة الجودة الشاملة تسمح بتكوين ووضع فلسفة للعمل والأفراد والعلاقات الإنسانية داخل المؤسسة ذاتها، وفي إطار نسق من القيم؛
- إنّ حال تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية لم يرقى الى المتوسط؛
- إنّ مستوى فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية متوسط؛
- ترى هيئة التدريس أنّ لمبادئ إدارة الجودة الشاملة -في حال تطبيقها-درجة أهمية عالية في تحسين الجامعة الجزائرية؛

- رغم أنّ هيئة التدريس موافقة على انّ لمبادئ إدارة الجودة الشاملة درجة أهمية عالية- في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة، إلا أنّ مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية نادر؛
- بالنسبة لتطبيق المبدأ الأول (دعم والتزام الإدارة العليا) لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات: الجنس، والرتبة؛ وتوجد فروق ذات دلالة معنوية بالنسبة لتطبيق نفس المبدأ تعزى للمتغيرات: الخبرة، والانتماء الإداري؛
- بالنسبة لتطبيق المبدأ الثاني (اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات) لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات: الجنس، والخبرة، والرتبة؛ وتوجد فروق ذات دلالة معنوية بالنسبة لتطبيق نفس المبدأ تعزى لمتغير الانتماء الإداري؛
- بالنسبة لتطبيق المبدأ الثالث (التأكيد على عدم التركيز على أسلوب الحصص العددية) لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات: الجنس، والرتبة؛ وتوجد فروق ذات دلالة معنوية بالنسبة لتطبيق نفس المبدأ تعزى للمتغيرات: الخبرة، والانتماء الإداري؛
- بالنسبة لتطبيق المبدأ الرابع (تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة) لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؛ وتوجد فروق ذات دلالة معنوية بالنسبة لتطبيق نفس المبدأ تعزى للمتغيرات: الخبرة، والرتبة، والانتماء الإداري؛
- بالنسبة لتطبيق المبدأ الخامس (توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي) لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؛ وتوجد فروق ذات دلالة معنوية بالنسبة لتطبيق نفس المبدأ تعزى للمتغيرات: الخبرة، والرتبة، والانتماء الداري؛
- بالنسبة لتطبيق المبدأ السادس (بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية) لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات: الجنس، والخبرة؛ وتوجد فروق ذات دلالة معنوية بالنسبة لتطبيق نفس المبدأ تعزى للمتغيرات: الرتبة، والانتماء الإداري؛

- بالنسبة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؛ وتوجد فروق ذات دلالة معنوية بالنسبة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة تعزى للمتغيرات: الخبرة، والرتبة، والانتماء الإداري؛
- بالنسبة لأهمية المبدأ الأول (دعم والتزام الإدارة العليا) في تحسين الجامعة الجزائرية في حال تطبيقه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الانتماء الاداري؛ وتوجد فروق ذات دلالة معنوية بالنسبة لأهمية نفس المبدأ تعزى للمتغيرات: الجنس، والخبرة، والرتبة؛
- بالنسبة لأهمية المبدأ الثاني (اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات) في تحسين الجامعة الجزائرية في حال تطبيقه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات: الجنس، والانتماء الاداري؛ وتوجد فروق ذات دلالة معنوية بالنسبة لأهمية نفس المبدأ تعزى للمتغيرات: الخبرة، والرتبة؛
- بالنسبة لأهمية المبدأ الثالث (التأكيد على عدم التركيز على أسلوب الحصص العددية) في تحسين الجامعة الجزائرية في حال تطبيقه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات: الجنس، والرتبة، والانتماء الاداري؛ وتوجد فروق ذات دلالة معنوية بالنسبة لأهمية نفس المبدأ تعزى لمتغير الخبرة؛
- بالنسبة لأهمية المبدأ الرابع (تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة) في تحسين الجامعة الجزائرية في حال تطبيقه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس؛ وتوجد فروق ذات دلالة معنوية بالنسبة لأهمية نفس المبدأ تعزى للمتغيرات: الخبرة، والرتبة، والانتماء الاداري؛
- بالنسبة لأهمية المبدأ الخامس (توفير قيادات إدارية ذات سمات القائد التحويلي) في تحسين الجامعة الجزائرية في حال تطبيقه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات: الجنس، والانتماء الاداري؛ وتوجد فروق ذات دلالة معنوية بالنسبة لأهمية نفس المبدأ تعزى للمتغيرات: الخبرة، والرتبة؛

- بالنسبة لأهمية المبدأ السادس (بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية) في تحسين الجامعة الجزائرية في حال تطبيقه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات: الجنس، والرتبة، والانتماء الإداري؛ وتوجد فروق ذات دلالة معنوية بالنسبة لأهمية نفس المبدأ تعزى لمتغير الخبرة؛

✓ بالنسبة لأهمية المبادئ مجتمعة في تحسين الجامعة الجزائرية في حال تطبيقها لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى المعنوية 0,05 بين متوسطات إجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات: الجنس، والانتماء الاداري؛ وتوجد فروق ذات دلالة معنوية بالنسبة لأهمية المبادئ مجتمعة في تحسين الجامعة الجزائرية في حال تطبيقها تعزى للمتغيرات: الخبرة، والرتبة؛

- توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لفاعلية أنشطة الجامعة عند مستوى المعنوية 0,05 تعزى للمتغيرات التالية: الخبرة، والرتبة؛
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة بالنسبة لفاعلية أنشطة الجامعة عند مستوى المعنوية 0,05 تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، الانتماء الإداري.

ثانيا/ المقترحات

من خلال النتائج المتوصل اليها يمكن ابداء المقترحات الاتية:

- ضرورة توفير الالتزام والدعم من طرف الإدارة العليا لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية، فالحقيقة انّ الاستفادة من نظام إدارة الجودة يتوقف على الإدارة العليا. وقال ديمينغ: انّ الجودة تشمل كل أجزاء المنظمة، ولكنها لا يمكن ان تتجاوز طموحات ونوايا الرجال الذين يحتلون القمة؛
- تنظيم برامج تدريبية للقيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس والاداريين. وتتناول هذه البرامج مفهوم واهداف ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، وذلك لتنمية معارفهم ومهاراتهم في هذا المجال؛
- العمل على تعزيز جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف في الجامعة الجزائرية فيما يتعلق بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وفاعلية أنشطة الجامعة؛
- ترجمة اهداف تحسين كل من الجودة وفاعلية أنشطة الجامعة في رسالة كليات الجامعة في شكل عبارات وممارسات واضحة ومحددة؛

- تفعيل دور خلايا الجودة؛
- إن رؤية نظام إدارة الجودة الشاملة بمنظور إسلامي يعزز من قيمة هذا النظام ويزيد من فرص تطبيقه في المجتمعات الإسلامية.

تمّ بحمد الله وعونه

الملاحق

الملحق رقم (1): مؤشرات اقتصاد المعرفة

الملحق رقم (2): الاستبيان في صورته الأولية

الملحق رقم(3): الاستبيان في صورته النهائية

الملحق رقم (4): قائمة المحكمين

الملحق رقم(5): جدول إحصائية Durbin-Watson

الملحق رقم (1): مؤشرات اقتصاد المعرفة

Table 1. Knowledge Economy Index (KEI) 2012 Rankings

Country/Economy	2012 Rank	KEI 2012	2000 Rank	Change from 2000	Country/Economy	2012 Rank	KEI 2012	2000 Rank	Change from 2000
Sweden	1	9.43	1	0	Peru	74	5.01	66	-8
Finland	2	9.33	8	6	Jordan	75	4.95	57	-18
Denmark	3	9.16	3	0	Colombia	76	4.94	79	3
Netherlands	4	9.11	2	-2	Moldova	77	4.92	69	-8
Norway	5	9.11	7	2	Guyana	78	4.67	81	3
New Zealand	6	8.97	9	3	Azerbaijan	79	4.56	94	15
Canada	7	8.92	10	3	Tunisia	80	4.56	89	9
Germany	8	8.9	15	7	Lebanon	81	4.56	68	-13
Australia	9	8.88	6	-3	Albania	82	4.53	96	14
Switzerland	10	8.87	5	-5	Mongolia	83	4.42	86	3
Ireland	11	8.86	11	0	China	84	4.37	91	7
United States	12	8.77	4	-8	Botswana	85	4.31	67	-18
Taiwan, China	13	8.77	16	3	Venezuela, RB	86	4.2	72	-14
United Kingdom	14	8.76	12	-2	Cuba	87	4.19	83	-4
Belgium	15	8.71	14	-1	El Salvador	88	4.17	84	-4
Iceland	16	8.62	19	3	Namibia	89	4.1	80	-9
Austria	17	8.61	13	-4	Dominican Republic	90	4.05	85	-5
Hong Kong, China	18	8.52	25	7	Paraguay	91	3.95	93	2
Estonia	19	8.4	26	7	Philippines	92	3.94	77	-15
Luxembourg	20	8.37	22	2	Fiji	93	3.94	74	-19
Spain	21	8.35	23	2	Iran, Islamic Rep.	94	3.91	95	1
Japan	22	8.28	17	-5	Kyrgyz Rep.	95	3.82	82	-13
Singapore	23	8.26	20	-3	Algeria	96	3.79	110	14
France	24	8.21	21	-3	Egypt, Arab Rep.	97	3.78	88	-9
Israel	25	8.14	18	-7	Ecuador	98	3.72	90	-8
Czech Republic	26	8.14	33	7	Guatemala	99	3.7	100	1
Hungary	27	8.02	29	2	Bolivia	100	3.68	71	-29
Slovenia	28	8.01	28	0	Sri Lanka	101	3.63	87	-14
Korea, Rep.	29	7.97	24	-5	Morocco	102	3.61	92	-10
Italy	30	7.89	27	-3	Cape Verde	103	3.59	98	n/a
Malta	31	7.88	39	8	Vietnam	104	3.4	113	9
Lithuania	32	7.8	34	2	Uzbekistan	105	3.14	101	-4
Slovak Republic	33	7.64	40	7	Tajikistan	106	3.13	102	-4
Portugal	34	7.61	30	-4	Swaziland	107	3.13	97	-10
Cyprus	35	7.56	32	-3	Indonesia	108	3.11	105	-3
Greece	36	7.51	31	-5	Honduras	109	3.08	99	-10
Latvia	37	7.41	37	0	India	110	3.06	104	-6
Poland	38	7.41	35	-3	Kenya	111	2.88	108	-3
Croatia	39	7.29	43	4	Syrian Arab Republic	112	2.77	111	-1
Chile	40	7.21	38	-2	Ghana	113	2.72	106	-7
Barbados	41	7.18	36	-5	Senegal	114	2.7	103	-11
United Arab Emirates	42	6.94	48	6	Nicaragua	115	2.61	107	-8
Bahrain	43	6.9	41	-2	Zambia	116	2.56	112	-4
Romania	44	6.82	53	9	Pakistan	117	2.45	122	5
Bulgaria	45	6.8	51	6	Uganda	118	2.37	120	2
Uruguay	46	6.39	42	-4	Nigeria	119	2.2	124	5
Oman	47	6.14	65	18	Zimbabwe	120	2.17	114	-6
Malaysia	48	6.1	45	-3	Lesotho	121	1.95	109	-12
Serbia	49	6.02	144	95	Yemen, Rep.	122	1.92	128	6
Saudi Arabia	50	5.96	76	26	Malawi	123	1.92	117	-6
Costa Rica	51	5.93	47	-4	Burkina Faso	124	1.91	133	9
Trinidad and Tobago	52	5.91	56	4	Benin	125	1.88	115	-10
Aruba	53	5.89	145	n/a	Mali	126	1.86	119	-7
Qatar	54	5.84	49	-5	Rwanda	127	1.83	141	14
Russian Federation	55	5.78	64	9	Tanzania	128	1.79	126	-2
Ukraine	56	5.73	54	-2	Madagascar	129	1.77	127	-2
Macedonia, FYR	57	5.65	73	16	Mozambique	130	1.76	135	5
Jamaica	58	5.65	55	-3	Lao PDR	131	1.75	129	-2
Belarus	59	5.59	70	11	Cambodia	132	1.71	116	-16
Brazil	60	5.58	59	-1	Cameroon	133	1.69	118	-15
Dominica	61	5.56	146	n/a	Mauritania	134	1.65	123	-11
Mauritius	62	5.52	63	1	Nepal	135	1.58	125	-10
Argentina	63	5.43	44	-19	Cote d'Ivoire	136	1.54	121	-15
Kuwait	64	5.33	46	-18	Bangladesh	137	1.49	134	-3
Panama	65	5.3	50	-15	Sudan	138	1.48	139	1
Thailand	66	5.21	60	-6	Djibouti	139	1.34	136	-3
South Africa	67	5.21	52	-15	Ethiopia	140	1.27	138	-2
Georgia	68	5.19	75	7	Guinea	141	1.22	132	-9
Turkey	69	5.16	62	-7	Eritrea	142	1.14	131	n/a
Bosnia and Herzegovina	70	5.12	143	73	Angola	143	1.08	142	-1
Armenia	71	5.08	58	-13	Sierra Leone	144	0.97	140	-4
Mexico	72	5.07	61	-11	Myanmar	145	0.96	137	-8
Kazakhstan	73	5.04	78	5	Haiti	n/a	n/a	130	n/a

المصدر: انظر المرجع The World Bank، رقم[95]، ص2.

الملحق رقم (2): الاستبيان في صورته الاولية

بسم الله الرحمن الرحيم

استاذي الفاضل-حفظك الله ورعاك- .....؛

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته. وبعد:

تقوم الطالبة بدراسة علمية في اطار أطروحة دكتوراه بعنوان: **إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية وأثرها في فاعلية أنشطتها من وجهة نظر هيئة التدريس**. لذا تمّ اعداد هذا الاستبيان.

والهدف الرئيسي من هذا الاستبيان هو معرفة مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية، ودرجة أهمية هذه المبادئ-في حال تطبيقها- في تحسين الجامعة من وجهة نظر هيئة التدريس، ومستوى فاعلية أنشطة الجامعة(تدريس وتعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع).

ونظرا لما تملكونه من دراية وتجارب، وثقة من الطالبة في مكانتكم العلمية، وبرغم تقديري لارتباطاتكم وانشغالاتكم ولوقتكم الثمين، الّا انني راغبة في ان احظى بشرف تحكيمكم لهذه الأداة، والاستنارة بملحوظاتكم واقتراحاتكم التي ستكون محل عناية الطالبة واهتمامها وتقديرها، والطالبة يحدوها الامل بانكم ستكونون خير عون لها بعد الله في تحقيق اهداف هذه الدراسة.

وتفضلوا بقبول شكري لكم عن تعاونكم وكريم استجابتكم ووفقكم الله وسدد خطاكم...

اسم المحكم: .....
الدرجة العلمية: .....
الجامعة المنتسب اليها: .....
المنصب الحالي: .....
الايميل لارسال نتائج الدراسة إذا رغبتم في ذلك:
. . . . .

الطالبة: رزوق سهام
sihemre@yahoo.fr
رقم الهاتف:

ملاحظة1:

يشتمل هذا الاستبيان على محورين، هما:

- ✓ المحور الأول: يتضمن عبارات تصف إدارة الجودة الشاملة، من خلال المبادئ التي تمّ المتوصل اليها في الدراسة النظرية؛
- ✓ المحور الثاني: يتضمن عبارات تصف اهداف أنشطة الجامعة (تدريس وتعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع).

ملاحظة 2 :

تستخدم الطالبة مقياس ليكرت الخماسي لمعرفة مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية، ودرجة أهمية هذه المبادئ-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة من وجهة نظر هيئة التدريس، وذلك على هيئة المثال أدناه:

من فضلك ضع علامة (x) في المربع الذي يوافق خيارك

العبارات	حدد امام كل عبارة من العبارات التالية مدى تطبيقها في جامعتكم					حدد امام كل عبارة من العبارات التالية درجة أهميتها-في حال تطبيقها-في تحسين جامعتكم				
	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا لا تطبق	درجة عالية جدا	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	غير مهمة اطلاقا
تضَعُ جامعتكم بيان حول توجهات واهداف الجودة التي تسعى الإدارة الى تحقيقها كل عام.										
الإدارة العليا للجامعة تُوفِّر دليل كمرجع لكل مستوى من العاملين للتخطيط وتنفيذ جهود تحسين الجودة، فيما يتعلق بعملها كل عام.										

وتستخدم الطالبة مقياس ليكرت الخماسي لمعرفة مستوى فاعلية أنشطة الجامعة (تدريس وتعليم، بحث علمي، خدمة مجتمع) من وجهة نظر هيئة التدريس، وذلك على هيئة المثال أدناه:

بوضع علامة (x) في المربع الذي يوافق خياركم، حدد درجة تحقيق جامعتكم للعبارات التالية:

العبارات	درجة عالية جدا	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	لم تتحقق اطلاقا
توفير الحد الأدنى من المعارف والمعلومات، في المواضيع التي يدرُسها المتعلِّم.					
إدراك واتجاه المتعلِّم لمداومة اكتساب المعرفة-التعلم مدى الحياة-من خلال الجهد الذاتي والأسلوب المتفرِّد لكل متعلِّم؛ لتنمية معلوماته والاستمرار في هذه العملية مدى الحياة.					

المحور الأول:

	رقم العبارة	العبارة	وضوح الصياغة		انتماء العبارة للمبدأ		إذا كانت العبارة تنتمي للمبدأ فما مدى أهميتها في قياسه		التعديل المقترح
			واضحة	غير واضحة	تنتمي	لا تنتمي	مهمة بدرجة متوسطة او أكثر	مهمة بدرجة منخفضة او اقل	
المبدأ الأول: دعم والتزام الإدارة العليا									
صياغة سياسة الجودة	1	تَضَعُ جامعتكم بيان حول توجهات واهداف الجودة التي تسعى الإدارة الى تحقيقها كل عام.							
	2	الإدارة العليا للجامعة تُوَفِّر دليل كمرجع لكل مستوى من العاملين للتخطيط وتنفيذ جهود تحسين الجودة، فيما يتعلق بعملها كل عام.							
	3	إنّ سياسة الجودة بالجامعة تتميز بالوضوح ومفهومة لدى كل العاملين.							
	4	تُصاحب سياسة الجودة بجامعتكم خطة تنفيذ معلومة من طرف الجميع.							
	5	خلق اهداف دائمة عاما بعد عام؛ لتحفيز العاملين على التطوير وتحقيق الجودة الشاملة في الجامعة.							
بناء هيكل تنظيمي لإدارة الجودة	6	حددت الجامعة جهاز تنظيمي لإدارة الجودة.							
	7	الجهاز التنظيمي لإدارة الجودة واضح في الهيكل التنظيمي للجامعة.							
	8	أدوار الجهاز التنظيمي لإدارة الجودة معلومة وواضحة من قبل الجميع.							

نشر المعلومات حول الجودة	9	تستعين الجامعة بطباعة المجلات والتقارير والخطابات وشرائط الفيديو ...، وغيرها من وسائل النشر ليتم اعلامكم بمعلومات الجودة بجامعتكم بشكل مستمر.									
	10	يتم اعلامكم بإنجازات جهود تحسين الجودة المنجزة من قبل الأقسام او الوحدات المختلفة في الإدارة.									
	11	يتم اعلامكم بأنشطة فِرق العمل ودوائر ضبط الجودة.									
	12	يتم تفسير المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة والاستراتيجية المعتمدة الخاصة بتنفيذها في الإدارة.									
	13	تُعقَد لقاءات مع منسوبي الجامعة والمستفيدين من خدماتها؛ لإيضاح الأهداف المشتركة بينهم وبين أعضاء مجلس الإدارة.									
	14	تنظم إدارة الجامعة سلسلة من ورشات العمل للعاملين بشكل غير رسمي؛ وتعتمد في هذه الورشات على الحوار والمناقشة للتعريف بأفكار الجودة وفوائدها.									
	15	زُوِدَت مكتبة الجامعة بجناح خاص عن إدارة الجودة الشاملة؛ ويشتمل هذا الجناح على كتب وحقائق علمية وشرائط فيديو وغيرها من الوسائل؛ لزيادة وعي جميع منسوبي الجامعة والطلبة في هذا المجال.									
تنظيم يوم للجودة	16	تُخَصِص الجامعة يوم احتفالي خاص بالجودة كل عام؛ في يوم معين وبشعار معين، يتم فيه تقوية قيم الجودة من خلال أنشطة مختلفة، منها مثلا: احتفالات الأقسام بإنجازاتها، ودورات التدريب ومعرض للجودة، واحتفالات التكريم ...									
المبدأ الثاني: اعداد برامج في التعليم والتحسين الذاتي وتدريب منسوبي الجامعة والطلبة على المهارات											
	17	تُوَفِّر الجامعة برامج لتنمية قدرات الموظفين والقيادات الإدارية وهيئة التدريس، في سبل وكيفية التعلم وتحسين الذات؛ لتنمية عقولهم.									
	18	تُوَفِّر الجامعة برامج لتنمية قدرات الطلبة في سبل وكيفية التعلم وتحسين الذات؛ لتنمية عقولهم.									
	19	تُوَفِّر الجامعة برامج تدريبية على المهارات؛ تتعلق بكيفية أداء الوظيفة، ومعرفة المكان، والدور في تحقيق اهداف الجامعة، وكيفية العمل الجماعي والأساليب الإحصائية لمعرفة الأسباب الحقيقية للمشكلات؛ وكل المهارات اللازمة لفهم وإنجاز عملية التحسين في العمليات الإدارية والأكاديمية للفئات التالية: موظفين، مدرسين، قيادات إدارية.									
	20	توفر الجامعة برامج تدريبية على المهارات للطلبة؛ تتعلق بكيفية العمل الجماعي والأساليب الإحصائية لمعرفة الأسباب الحقيقية للمشكلات؛ وكل المهارات اللازمة لفهم وإنجاز عملية التحسين في عمليات التعلم.									
	21	كلّما حدث تغيير في العمليات او الافراد الذين ينجزون هذه العمليات؛ يتم توفير برامج تدريبية.									
المبدأ الثالث: ضرورة التأكيد على عدم تحقيق الكمية على حساب النوعية في نشاطات الجامعة.											

	22	يتم استبعاد معايير العمل التي يتم بموجبها تحديد ارقام معينة لنواتج العمليات الإدارية والأكاديمية؛ بغض النظر عن النوعية.							
	23	ضرورة التأكيد على النوعية في نشاطات الجامعة (تدريس وتعليم، بحث علمي، خدمة المجتمع)							
المبدأ الرابع: تحسين وتوطيد علاقة الجامعة بمورديها من خارج الجامعة.									
	24	يتم تعريف مؤسسات التعليم قبل الجامعي بأهمية أعمالهم كموردين للجامعة.							
	25	يتم توثيق العلاقة بين الجامعة والمدارس الثانوية، من خلال تطوير برامج للطلاب الثانويين؛ لتهيئتهم للالتحاق بالجامعة.							
	26	تُوَفِّر الجامعة برامج تدريبية وتعليمية للقيادات، وهيئة التدريس بالمدارس الثانوية والإكمالية والابتدائية؛ فيما يتعلق بإدارة الجودة الشاملة.							
	27	إنّ موارد الجامعة المادية تتميز بالنوعية الجيدة؛ نظرا لاعتماد الجامعة على شراء الموارد المادية ذات النوعية الجيدة وليس على أساس السعر فقط.							
المبدأ الخامس: اوجد قيادات ذات سمات وخصائص القائد التحويلي									
	28	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يدرك مدى الحاجة للتغيير نحو الأفضل.							
	29	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يتمتع بقوة الشخصية واللباقة المهنية.							
	30	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يحظى باحترام الاخرين وتقديرهم.							
	31	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يلتزم بالقيم الأخلاقية للمهنة في سلوكه.							
	32	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يثق في قدرات مرؤوسيه بشكل كبير.							
	33	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، مستمع جيد للعاملين ويهتم باحتياجاتهم.							
	34	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، لا يستغل منصبه في تحقيق مكاسبه الشخصية؛ على حساب احتياجات العاملين.							
	35	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يقدر مجهودات الاخرين ويعترف بها.							
	36	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يعبر عن تقديره للموظفين؛ عند أدائهم الجيد للعمل.							
	37	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يخلق نوع من التحدي في العمل؛ لتحقيق معدلات عالية من النجاحات.							
	38	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يهتم بمشاعر العاملين معه.							
	39	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يهتم بكل المرؤوسين دون تحيز او استثناء.							
	40	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يراعي الفروق الفردية بين المرؤوسين.							
	41	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، قادر على التعامل مع المواقف المعقدة والغامضة.							

	42	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يعتبر الأخطاء تجارب عملية مفيدة.							
	43	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، تنسجم افعاله واقواله مع بعضها البعض.							
	44	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يركّز على التعليم الذاتي المستمر.							
	45	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يستثير في مرؤوسيه الابداع والتجديد.							
	46	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يعمل على دعم روح الفريق والعمل الجماعي؛ لإنجاز المهام.							
	47	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يضع اهداف مشتركة بين مجموعات العمل المختلفة.							
	48	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يستطيع إيصال أفكاره الى العاملين.							
	49	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يؤمن بأهمية مشاركة العاملين في عملية التغيير.							
	50	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يحدد نقاط القوة والضعف ويولي لها أهمية.							
	51	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يثق بقدرات العاملين على انجاز الأهداف المسطرة.							
	52	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يمتلك القدرة على تقديم النصح والتشجيع والتوجيه والاقناع.							
	53	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يزيد من التفاؤل بالمستقبل.							
	54	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يعطي رؤية عما يجب عمله؛ ويترك التفاصيل لمنفذ العمل.							
	55	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، من السهل الوصول اليه عند الحاجة.							
	56	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يعمل على التوفيق بين اهداف العاملين واهداف الكلية والجامعة.							
	57	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يشجع على طرح الآراء والأفكار؛ حتى لو تعارضت مع آرائه وافكاره.							
	58	رئيسك (او رؤسائك)، الذي تتعامل معه بشكل مباشر، يسمح بقدر كبير من المخاطرة المحسوبة في اتخاذ القرارات.							
المبدأ السادس: بناء نظام للمعلومات وجمع الحقائق مع الاهتمام بتفعيل التغذية العكسية.									
	59	الغاء الحواجز بين الأقسام والإدارات المختلفة.							
	60	سهولة وسرعة حصول منتسبي الجامعة والطلبة، على المعلومات من الجامعة.							
	61	الحصول على مقترحات، واراء، وبيانات، وردود أفعال المستفيدين من الجامعة.							
	62	تحديث المعلومات؛ كلما ظهرت معلومات جديدة.							

	63	استخدام التقنيات الحديثة في تخزين ومعالجة ونقل المعلومات، بين الأطراف المختلفة في الجامعة.								
	64	تحليل المعلومات الناتجة عن ردود الأفعال، والمقترحات، واراء المستفيدين من داخل الجامعة وخارجها؛ للاستفادة منها في تعديل خطة التحسين او الغائها.								

مقترحات وملاحظات حول المحور الأول:

المحور الثاني:

	رقم العبارة	العبارة	وضوح الصياغة		انتماء العبارة للمحور		إذا كانت العبارة تنتمي للمحور فما مدى أهميتها في قياسه		التعديل المقترح
			واضحة	غير واضحة	تنتمي	لا تنتمي	مهمة بدرجة متوسطة او أكثر	مهمة بدرجة ضعيفة او اقل	
الاهداف من حيث علاقتها بالمتعلّم									
الأهداف المتعلقة بالمعرفة والفكر	1	توفير الحد الأدنى من المعارف والمعلومات، في المواضيع التي يدرسُها المتعلِّم.							
	2	إدراك واتجاه المتعلِّم لمداومة اكتساب المعرفة-التعلم مدى الحياة-من خلال الجهد الذاتي والأسلوب المتفرِّد لكل متعلِّم؛ لتنمية معلوماته والاستمرار في هذه العملية مدى الحياة							

	3	تمكن المتعلِّم من القدرة على النقد والإبداع والتطوير، وإدراك تداخل العلوم والمعارف وتولد حقول معرفية جديدة باستمرار؛ نتيجة لتداخل معطيات الحياة المادية والاجتماعية والاقتصادية.									
	4	تمكن المتعلِّم من التعامل مع التغير المستمر والتعقيد والتنافر الذي تمتاز به المعلومات والمعارف، بالإضافة الى ضعفها في بعض مراحل تطورها.									
	5	تمكين المتعلِّم من مهارات استخدام وسائل تحصيل وتنمية العلوم والمعارف، ويشمل ذلك: المراجع، وشبكة المعلومات الالكترونية، والموسوعات، وغيرها من الوسائل.									
الأهداف المتعلقة بالهوية الثقافية ومنظومة القيم والسلوك	6	تنمية الانتماء الثقافي للمتعلِّم، وحفظ هذا الانتماء، من خلال: تعريب التعليم العالي، والعمل على جعل اللغة العربية لغة مواكبة للعلوم وليست لغة الشعر فقط لتتمكن من تطوير التعليم العالي، توطيد اعتزازه بثقافته ومجتمعه، تنمية ولائه لوطنه وتكريس نفسه لخدمة مجتمعه.									
	7	اقتران تعزيز الذاتية الثقافية للمتعلِّم، ب: تقبل الثقافات الأخرى، واحترام الذاتيات المختلفة، وتعزيز سلوك وروح التفاهم والتعايش والمشاركة مع الثقافات والمجتمعات الأخرى الملتزمة بهذه التوجهات.									
	8	بناء شخصية إيجابية للمتعلِّم، من خلال ايمانه بقدرتها على المساهمة في تنمية مجتمعها وإصلاحه؛ فهو معتز بذاته ومدرك لقيمته الإيجابية في مجتمعه.									
	9	تعزيز قيم العمل والإنتاج والجدية والمثابرة والتنظيم لدى المتعلِّم، من خلال: توفير هذا النمط من القيم والسلوك في محيط التعليم، والممارسات المجتمعية والاقتصادية والسياسية والإدارية عامة.									
	10	تعزيز مجموعة من القيم الأخلاقية في المتعلِّم (قيّم الأمانة والموضوعية والنزاهة والعدل والإخلاص)؛ من خلال سيادة هذا النمط من القيم بشكل تام ومتزامن في كل من محيط التعليم والمحيط الاجتماعي.									
	11	تعويد المتعلِّم على حرية النقد وابداء الرأي في القضايا الأخلاقية والثقافية والاجتماعية، والمساهمة في اكتشاف علاجها ومواجهتها.									
	12	تمكن المتعلِّم من إدراك أن قيمة الحياة توجد في الجمع بين العمل والترفيه، جمعا متوازنا، يحقق توازنه النفسي، ولا يؤدي الى التفريط في أي منهما.									
	13	تعويد المتعلِّم على تقدير قيم الحرية والديمقراطية، والتعبير عن الراي واحترام الرأي الآخر؛ والتأكيد في الوقت نفسه على ان تأتي الحرية والديمقراطية في إطار من الضوابط الأخلاقية والعقائدية التي تحفظ الدين والناس والمجتمع.									
	14	تعويد المتعلِّم على قيم الانضباط واحترام السلطة والتسلسل الإداري؛ والقدرة على استخدام أساليب الحوار والنقاش والإقناع وحسن الاستماع؛ وتجنب الخنوع والتوجه السلبي واللامبالاة.									

	15	التعليم المعتمد يركز على مناهج التفكيك والتركيب والمحاكاة، وترك الكثير من محتوى المعلومة وحيازتها لأنشطة التعلُّم الذاتي؛ بدلا من التركيز على مناهج الحفظ والاسترجاع للمعارف المكثفة والركون على ما يمنحه الأستاذ فقط.									
	16	خلق روح المواطنة في المتعلِّم.									
	17	تنمية قدرة المتعلِّم على التواصل مع الآخرين.									
	18	تنمية قدرة المتعلِّم على مشاركة الآخرين والعمل معهم، من خلال: تنمية مهارات القيادة، وإكساب الفرد عادة العمل بروح الفريق، وخلق التوازن بين نزعة التنافس وتنمية روح التعاون، وتنمية مهارات التفاوض وإدارة الحوار.									
الأهداف من حيث علاقتها باكتساب المعيشة	19	إعطاء المتعلّم المعارف والمهارات اللازمة للحصول على عمل يتناسب مع قدراته وتوجهاته.									
	20	تَمكن المتعلِّم من الأدوات والوسائل اللازمة لتحسين معرفتيه ومهارتيه الفكرية والسلوكية باستمرار.									
	21	تمكين المتعلِّم من القدرات والوسائل اللازمة للبحث عن فرص العمل؛ او خلق فرص بنفسه من خلال الأعمال الحرة والمشاريع والأفكار الابتكارية.									
	22	تمكين المتعلِّم من التكيف والتعامل مع الاحداث والتقنيات والتكنولوجيا السريعة التغير في محيط عمله.									
الأهداف المتعلقة بالمعرفة											
	23	تطوير المناهج بصفة دورية ومستمرة، مع تخطي التقسيمات التقليدية للتخصصات، ومراعين في ذلك المنهجية والعمق العلمي.									
	24	مواكبة مستجدات العلوم والمعارف وتداخلها، ورصد ما يبرز من تخصصات جديدة عابرة للتخصصات التقليدية؛ وشمول ما لابد من شموله منها ضمن مناهج التعليم العالي.									
	25	إدراك وحدة العلوم والمعارف، وإدراك العلاقات التبادلية فيما بينها، وشمول ذلك– في الحدود الموضوعية– للعلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانيات.									
	26	توفير تقنيات الاتصال والمعلوماتية والتمكن من التحكم فيها، والاستعانة بها للتمكن من العلوم والمعارف وتسهيل إجراء البحوث والدراسات.									
	27	التنوع في إنتاج البحوث من دراسات نظرية وتطبيقية في العلوم الطبيعية والإحيائية والعلوم الاجتماعية؛ والحرص على ان تكون انطلاقتها من أحدث المعارف المكتسبة على مستوى العالم حتى لا تكون تكرارا غير مفيد.									

	28	إدراك أنّ القيمة الحقيقية للبحوث والدراسات، تكمن في الإضافات المعرفية والتقنيات الجديدة، التي يمكن ان تنتفع بها الدول العربية في إطار التنافس العالمي الحاد.									
	29	التركيز على البحوث والدراسات ذات الأهمية الخاصة للمنطقة العربية مثل دراسات الطاقة بمختلف أنواعها، واستزراع الصحراء، واستخدام المياه المالحة، وتحلية المياه، ودراسات المياه عامة، والدراسات الهادفة إلى صيانة الموارد الطبيعية والمحافظة عليها، وتنمية المقومات الغذائية الزراعية والحيوانية للمنطقة مثل الثروة السمكية والمواشي المتكيفة مع البيئة.									
	30	توفير الأطر المسؤولة اجتماعيا واخلاقيا، والقادرة على النقد والاستشراف في حركة البحث العلمي وتطوير المعرفة وتوفير الحرية الاكاديمية والاستقلالية.									
الاهداف من حيث علاقتها بالمجتمع											
	31	الوفاء باحتياجات سوق العمل في جميع القطاعات على اختلاف أنواعها.									
	32	تقوية العلاقات المتبادلة بين مؤسسات التعليم العالي وجميع قطاعات المجتمع، لتتلمس كل منهما احتياجات الأخرى؛ وتشارك الأخيرة الأولى في التخطيط لتلبيتها في مجال القوى العاملة والمعلومات والبحوث على حد سواء.									
	33	إقامة علاقة مباشرة مع قطاعات الإنتاج والخدمات، من خلال البحوث والدراسات التطبيقية التي تصب بشكل مباشر في إيجاد حلول لمشكلات هذه القطاعات.									
	34	إيجاد قاعدة موارد جديدة، بديلة للمصادر التقليدية للثروة، تقوم على كثافة المعلومات والمعارف العلمية والتنمية البشرية الشاملة، وضمان استمرار تلك القاعدة وتطورها من خلال التعلم مدى الحياة.									
	35	إجراء البحوث والدراسات ووضع الحلول للمشكلات المجتمعية المتمثلة في الأمية أو ضعف التعليم، والأمراض والفقر والتخلف والتميز المجتمعي غير العادل، والتدهور البيئي.									
مقترحات وملاحظات حول المحور الثاني:											

الملحق رقم(3): الاستبيان في صورته النهائية

اليك أيها الأستاذ(ة) الفاضل(ة) –حفظك(ي) الله ورعاك(ي).

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، وبعد:

تقوم الطالبة رزوق سهام بدراسة علمية في اطار أطروحة دكتوراه بعنوان: **إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية واثرها في فاعلية أنشطتها من وجهة نظرهيئة التدريس.**

فالرجاء منكم التكرم بالإجابة على اسئلة الاستبيان ،كمساعدة منكم على إنجاز البحث على أن تعامل إجابتكم بشكل سري ولغاية علمية فقط.

وتفضلوا بقبول شكري لكم عن تعاونكم وكريم استجابتكم ووفقكم الله وسدد خطاكم...

الايميل لارسال نتائج الدراسة إذا رغبتم في ذلك:

. . . . . .

القسم الأول من الاستبيان: بيانات عامة

من فضلك ضع علامة (x)في الخانة المناسبة

1) الجنس

ذكر		انثى	

2) عدد سنوات الخبرة المهنية

اقل من 5 سنوات		من20سنة واقل من 25 سنة	
من 5سنوات واقل من 10 سنوات		من 25سنة واقل من 30 سنة	
من 10سنوات واقل من 15 سنة		من 30 سنة فأكثر	
من 15سنة واقل من 20 سنة			

3) الرتبة

أستاذ مساعد صنف (ب)	
أستاذ مساعد صنف (أ)	
أستاذ محاضر صنف (ب)	
أستاذ محاضر صنف (أ)	
أستاذ التعليم العالي	

4) هل تشغل وظيفة ادارية

نعم		لا	

ملاحظة: تعريف مصطلحات وردت في الاستبيان

- المستفيدون الداخليون من خدماتها، هم: الطلبة، كافة العاملين بالجامعة.
- المستفيدون الخارجيون من خدماتها، هم: سوق العمل، افراد المجتمع، مؤسسات أخرى في المجتمع.
- منسوبي الجامعة، هم: كافة العاملين بالجامعة.

القسم الثاني من الاستبيان:

من فضلك ضع علامة (x) في المربع الذي يوافق خياركم

حدد امام كل عبارة من العبارات التالية مدى تطبيقها في جامعتكم:					العبارات	حدد امام كل عبارة من العبارات التالية درجة اهميتها –في حال تطبيقها-في تحسين جامعتكم:				
دائما	غالبا	احيانا	نادرا	لم تطبق اطلاقا		درجة عالية جدا	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	غير مهمة اطلاقا
					تضَعُ جامعتكم بيان حول الاهداف التي تسعى الإدارة الى تحقيقها كل عام.					
					من بين الأهداف التي تسعى الإدارة الى تحقيقها، هناك اهداف طويلة الأمد.					
					إنّ سياسة الجودة بالجامعة تتميز بالوضوح ومفهومة لدى كل العاملين.					
					تُصاحب سياسة الجودة بجامعتكم خطة تنفيذ معلومة من طرف الجميع.					
					كل عام توفر الإدارة العليا للجامعة دليلًا كمرجع لكل مستوى من مستويات العاملين؛ لتخطيط وتنفيذ جهود تحسين الجامعة.					
					الجهاز التنظيمي لإدارة الجودة واضح في الهيكل التنظيمي للجامعة.					
					أدوار الجهاز التنظيمي لإدارة الجودة معلومة وواضحة من قبل الجميع.					

											يتم تفسير المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة والاستراتيجية المعتمدة الخاصة بتنفيذها في الإدارة.
											تُعقَد لقاءات مع منسوبي الجامعة والمستفيدين من خدماتها؛ لإيضاح الأهداف المشتركة بينهم وبين أعضاء مجلس الإدارة.
											يتم اعلامكم بأنشطة جهود تحسين الجودة المنجزة من قبل الأقسام او الوحدات المختلفة في الإدارة.
											تقوم الجامعة بطباعة المجلات والتقارير والخطابات وشرائط الفيديو ...، وغيرها من وسائل النشر؛ ليتم اعلامكم بمعلومات الجودة بجامعتكم بشكل مستمر.
											زُوِدَت مكتبة الجامعة بجناح خاص عن إدارة الجودة الشاملة، ويشتمل هذا الجناح على كتب وحقائق علمية وشرائط فيديو وغيرها من الوسائل؛ لزيادة وعي جميع منسوبي الجامعة والطلبة في هذا المجال.
											تخصص الجامعة يوم احتفالي خاص بالجودة كل عام، في يوم معين وبشعار معين، يتم فيه تقوية قيم الجودة من خلال أنشطة مختلفة، منها مثلا: احتفالات الأقسام بإنجازاتها، ودورات التدريب ومعرض للجودة ...
											تُوَفِّر الجامعة برامج في كيفية التعلم وكيفية تحسين الذات لكافة العاملين بها.
											تُوَفِّر الجامعة برامج في كيفية التعلم وكيفية تحسين الذات للطلبة.
											تُوَفِّر الجامعة برامج تدريبية على المهارات اللازمة لفهم وإنجاز عملية التحسين في العمليات الإدارية والأكاديمية للفئات التالية: موظفين، مدرسين، قيادات إدارية.
											تُوَفِّر الجامعة للطلبة برامج تدريبية على المهارات اللازمة لفهم وإنجاز عملية التحسين في عمليات التعلم.
											يتم استبعاد المعايير التي بموجبها تحدد ارقام معينة لنواتج العمليات الإدارية والأكاديمية؛ بغض النظر عن النوعية.
											التأكيد على النوعية في نشاطات الجامعة (تدريس وتعليم، بحث علمي، خدمة المجتمع)
											يتم توثيق العلاقة بين الجامعة والمدارس الثانوية، من خلال تطوير برامج للطلاب الثانويين؛ لتهيئتهم للالتحاق بالجامعة.
											تُوَفِّر الجامعة برامج تدريبية وتعليمية للقيادات، وهيئة التدريس بالمدارس الثانوية والإكمالية والابتدائية؛ فيما يتعلق بإدارة الجودة الشاملة.
											إنّ موارد الجامعة المادية تتميز بالنوعية الجيدة؛ نظرا لاعتماد الجامعة على شراء الموارد المادية ذات النوعية الجيدة وليس على أساس السعر فقط.
											القيادة الإدارية في الجامعة تدرك مدى الحاجة للتغيير نحو الأفضل.
											القيادة الإدارية في الجامعة تتمتع بقوة الشخصية واللباقة المهنية.
											القيادة الإدارية في الجامعة تحظى باحترام الاخرين وتقديرهم.

					القيادة الإدارية في الجامعة تلتزم بالقيم الأخلاقية للمهنة في سلوكها.						
					القيادة الإدارية في الجامعة تثق في قدرات مرؤوسيها بشكل كبير.						
					القيادة الإدارية في الجامعة مستمعة جيدة للعاملين وتهتم باحتياجاتهم.						
					القيادة الإدارية في الجامعة لا تستغل منصبها في تحقيق مكاسبها الشخصية، على حساب احتياجات العاملين.						
					القيادة الإدارية في الجامعة تقدر مجهودات الاخرين وتعترف بها.						
					القيادة الإدارية في الجامعة تخلق نوع من التحدي في العمل؛ لتحقيق معدلات عالية من النجاحات.						
					القيادة الإدارية في الجامعة تراعي الفروق الفردية بين المرؤوسين.						
					القيادة الإدارية في الجامعة قادرة على التعامل مع المواقف المعقدة والغامضة.						
					القيادة الإدارية في الجامعة تعتبر الأخطاء تجارب عملية مفيدة.						
					القيادة الإدارية في الجامعة تستثير في مرؤوسيها الابداع والتجديد.						
					القيادة الإدارية في الجامعة تعمل على دعم روح الفريق والعمل الجماعي؛ لإنجاز المهام.						
					القيادة الإدارية في الجامعة تضع اهداف مشتركة بين مجموعات العمل المختلفة.						
					القيادة الإدارية في الجامعة تستطيع إيصال أفكارها الى العاملين.						
					القيادة الإدارية في الجامعة تؤمن بأهمية مشاركة العاملين في عملية التغيير.						
					القيادة الإدارية في الجامعة تحدد نقاط القوة والضعف وتولي لها أهمية.						
					القيادة الإدارية في الجامعة تمتلك القدرة على تقديم النصح والتشجيع والتوجيه والاقناع.						
					القيادة الإدارية في الجامعة تعطي رؤية عما يجب عمله، وتترك التفاصيل لمنفذ العمل.						
					القيادة الإدارية في الجامعة من السهل الوصول اليها عند الحاجة.						
					القيادة الإدارية في الجامعة تعمل على التوفيق بين اهداف العاملين واهداف الكلية والجامعة.						
					القيادة الإدارية في الجامعة تسمح بقدر كبير من المخاطرة المحسوبة في اتخاذ القرارات.						
					سهولة وسرعة حصول منسوبي الجامعة والطلبة، على المعلومات من الجامعة.						
					الحصول على مقترحات، واراء، وبيانات، وردود أفعال المستفيدين من الجامعة.						

						تحديث المعلومات؛ كلما ظهرت معلومات جديدة.				
						استخدام التقنيات الحديثة في تخزين ومعالجة ونقل المعلومات، بين الأطراف المختلفة في الجامعة.				
						تحليل المعلومات الناتجة عن ردود الأفعال، والمقترحات، واراء المستفيدين من داخل الجامعة وخارجها؛ للاستفادة منها في تعديل خطة التحسين او الغائها.				

بوضع علامة (x) في المربع الذي يوافق خياركم، حدد درجة تحقيق جامعتكم للعبارات التالية:

العبارات	درجة عالية جدا	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	لم تتحقق اطلاقا
توفير الحد الأدنى من المعارف والمعلومات، في المواضيع التي يدرُسها المتعلِّم.					
إدراك واتجاه المتعلِّم لمداومة اكتساب المعرفة-التعلم مدى الحياة-من خلال الجهد الذاتي لكل متعلِّم.					
تمكن المتعلِّم من القدرة على النقد والإبداع والتطوير، وإدراك تداخل العلوم والمعارف وتولد حقول معرفية جديدة باستمرار.					
تمكن المتعلِّم من التعامل مع التغير المستمر والتعقيد والتنافر الذي تمتاز به المعلومات والمعارف.					
تمكين المتعلِّم من مهارات استخدام وسائل تحصيل وتنمية العلوم والمعارف، ويشمل ذلك: المراجع، وشبكة المعلومات الالكترونية، والموسوعات، وغيرها من الوسائل.					
تنمية الانتماء الثقافي للمتعلِّم، من خلال: تعريب التعليم العالي، والعمل على جعل اللغة العربية لغة مواكبة للعلوم، توطيد اعتزازه بثقافته ومجتمعه، تنمية ولائه لوطنه وتكريس نفسه لخدمة مجتمعه.					
التعزيز لدى المتعلِّم: تقبل الثقافات الأخرى، وسلوك وروح التفاهم والتعايش والمشاركة مع الثقافات والمجتمعات الأخرى الملتزمة بهذه التوجهات.					
بناء شخصية إيجابية للمتعلِّم، من خلال ايمانه بقدرتها على المساهمة في تنمية مجتمعها وإصلاحه.					
تعزيز قيم العمل والإنتاج والجدية والمثابرة والتنظيم لدى المتعلِّم.					
تعويد المتعلِّم على حرية النقد وابداء الرأي في القضايا الأخلاقية والثقافية والاجتماعية، والمساهمة في اكتشاف علاجها ومواجهتها.					
تمكن المتعلِّم من إدراك أن قيمة الحياة توجد في الجمع بين العمل والترفيه، جمعا متوازنا، يحقق توازنه النفسي، ولا يؤدي الى التفريط في أي منهما.					
تعويد المتعلِّم على تقدير قيم الحرية والديمقراطية، والتعبير عن الراي واحترام الرأي الآخر؛ والتأكيد في الوقت نفسه على ان تأتي الحرية والديمقراطية في إطار من الضوابط الأخلاقية والعقائدية التي تحفظ الدين والناس والمجتمع.					

التعليم المعتمد يركز على مناهج التفكيك والتركيب والمحاكاة، وترك الكثير من محتوى المعلومة وحيازتها لأنشطة التعلُّم الذاتي؛ بدلا من التركيز على مناهج الحفظ والاسترجاع للمعارف المكثفة والركون على ما يمنحه الأستاذ فقط.					
تنمية قدرة المتعلِّم على التواصل مع الآخرين.					
تنمية قدرة المتعلِّم على مشاركة الآخرين والعمل معهم، من خلال: تنمية مهارات القيادة، وإكساب الفرد عادة العمل بروح الفريق، وخلق التوازن بين نزعة التنافس وتنمية روح التعاون، وتنمية مهارات التفاوض وإدارة الحوار.					
تَمكن المتعلِّم من الأدوات والوسائل اللازمة لتحسين معرفتيه ومهارتيه الفكرية والسلوكية باستمرار.					
تمكين المتعلِّم من القدرات والوسائل اللازمة للبحث عن فرص العمل، او خلق فرص بنفسه من خلال الأعمال الحرة والمشاريع والأفكار الابتكارية.					
تمكين المتعلِّم من التكيف والتعامل مع الاحداث والتقنيات والتكنولوجيا السريعة التغير في محيط عمله.					
تطوير المناهج بصفة دورية ومستمرة، مع تخطي التقسيمات التقليدية للتخصصات.					
مواكبة مستجدات العلوم والمعارف وتداخلها، ورصد ما يبرز من تخصصات جديدة عابرة للتخصصات التقليدية.					
إدراك وحدة العلوم والمعارف، وإدراك العلاقات التبادلية فيما بينها، وشمول ذلك– في الحدود الموضوعية– للعلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانيات.					
توفير تقنيات الاتصال والمعلوماتية والتمكن من التحكم فيها، والاستعانة بها للتمكن من العلوم والمعارف وتسهيل إجراء البحوث والدراسات.					
التنوع في إنتاج البحوث من دراسات نظرية وتطبيقية في العلوم الطبيعية والإحيائية والعلوم الاجتماعية.					
إدراك أنّ القيمة الحقيقية للبحوث والدراسات، تكمن في الإضافات المعرفية والتقنيات الجديدة.					
توفير الأطر المسؤولة اجتماعيا واخلاقيا، والقادرة على النقد والاستشراف في حركة البحث العلمي وتطوير المعرفة وتوفير الحرية الاكاديمية والاستقلالية.					
الوفاء باحتياجات سوق العمل في جميع القطاعات على اختلاف أنواعها.					
تقوية العلاقات المتبادلة بين الجامعة وجميع قطاعات المجتمع؛ لتتلمس كل منهما احتياجات الأخرى.					
إقامة علاقة مباشرة مع قطاعات الإنتاج والخدمات، من خلال البحوث والدراسات التطبيقية التي تصب بشكل مباشر في إيجاد حلول لمشكلات هذه القطاعات.					
إيجاد قاعدة موارد جديدة، بديلة للمصادر التقليدية للثروة، تقوم على كثافة المعلومات والمعارف العلمية والتنمية البشرية الشاملة.					
إجراء البحوث والدراسات ووضع الحلول للمشكلات المجتمعية المتمثلة في الأمية أو ضعف التعليم، والأمراض والفقر والتخلف والتمييز المجتمعي غير العادل، والتدهور البيئي.					

نشكركم جزيل الشكر على تعاونكم وصبركم معنا

الملحق رقم (4): قائمة المحكمين

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة المنتسب اليها
الطيب لحيلح	أستاذ التعليم العالي	جامعة ام البواقي
سبتي فوزي (رحمه الله واسكنه فسيح جناته)	أستاذ التعليم العالي	جامعة ام البواقي
مرداوي كمال	أستاذ التعليم العالي	جامعة ام البواقي
أقطي جوهرة	أستاذ محاضر(أ)	جامعة بسكرة
روينة عبد السميع	أستاذ محاضر(أ)	جامعة بسكرة
قطاف فيروز	أستاذ محاضر(أ)	جامعة بسكرة
عبد الناصر موسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الملك فيصل(السعودية)

الملحق رقم (5): جدول إحصائية Durbin-Watson

Alpha = .01

n\k	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
6	0.390	1.142																		
7	0.435	1.036	0.294	1.676																
8	0.497	1.003	0.345	1.489	0.229	2.102														
9	0.554	0.998	0.408	1.389	0.279	1.875	0.183	2.433												
10	0.604	1.001	0.466	1.333	0.340	1.733	0.230	2.193	0.150	2.690										
11	0.653	1.010	0.519	1.297	0.396	1.640	0.286	2.030	0.193	2.453	0.124	2.892								
12	0.697	1.023	0.569	1.274	0.449	1.575	0.339	1.913	0.244	2.280	0.164	2.665	0.105	3.053						
13	0.738	1.038	0.616	1.261	0.499	1.526	0.391	1.826	0.294	2.150	0.211	2.490	0.140	2.838	0.090	3.182				
14	0.776	1.054	0.660	1.254	0.547	1.490	0.441	1.757	0.343	2.049	0.257	2.354	0.183	2.667	0.122	2.981	0.078	3.287		
15	0.811	1.070	0.700	1.252	0.591	1.465	0.487	1.705	0.390	1.967	0.303	2.244	0.226	2.530	0.161	2.817	0.107	3.101	0.068	3.374
16	0.844	1.086	0.738	1.253	0.633	1.447	0.532	1.664	0.437	1.901	0.349	2.153	0.269	2.416	0.200	2.681	0.142	2.944	0.094	3.201
17	0.873	1.102	0.773	1.255	0.672	1.432	0.574	1.631	0.481	1.847	0.393	2.078	0.313	2.319	0.241	2.566	0.179	2.811	0.127	3.053
18	0.902	1.118	0.805	1.259	0.708	1.422	0.614	1.604	0.522	1.803	0.435	2.015	0.355	2.238	0.282	2.467	0.216	2.697	0.160	2.925
19	0.928	1.133	0.835	1.264	0.742	1.416	0.650	1.583	0.561	1.767	0.476	1.963	0.396	2.169	0.322	2.381	0.255	2.597	0.196	2.813
20	0.952	1.147	0.862	1.270	0.774	1.410	0.684	1.567	0.598	1.736	0.515	1.918	0.436	2.110	0.362	2.308	0.294	2.510	0.232	2.174
21	0.975	1.161	0.889	1.276	0.803	1.408	0.718	1.554	0.634	1.712	0.552	1.881	0.474	2.059	0.400	2.244	0.331	2.434	0.268	2.625
22	0.997	1.174	0.915	1.284	0.832	1.407	0.748	1.543	0.666	1.691	0.587	1.849	0.510	2.015	0.437	2.188	0.368	2.367	0.304	2.548
23	1.017	1.186	0.938	1.290	0.858	1.407	0.777	1.535	0.699	1.674	0.620	1.821	0.545	1.977	0.473	2.140	0.404	2.308	0.340	2.479
24	1.037	1.199	0.959	1.298	0.881	1.407	0.805	1.527	0.728	1.659	0.652	1.797	0.578	1.944	0.507	2.097	0.439	2.255	0.375	2.417
25	1.055	1.210	0.981	1.305	0.906	1.408	0.832	1.521	0.756	1.645	0.682	1.776	0.610	1.915	0.540	2.059	0.473	2.209	0.409	2.362
26	1.072	1.222	1.000	1.311	0.928	1.410	0.855	1.517	0.782	1.635	0.711	1.759	0.640	1.889	0.572	2.026	0.505	2.168	0.441	2.313
27	1.088	1.232	1.019	1.318	0.948	1.413	0.878	1.514	0.808	1.625	0.738	1.743	0.669	1.867	0.602	1.997	0.536	2.131	0.473	2.269
28	1.104	1.244	1.036	1.325	0.969	1.414	0.901	1.512	0.832	1.618	0.764	1.729	0.696	1.847	0.630	1.970	0.566	2.098	0.504	2.229
29	1.119	1.254	1.053	1.332	0.988	1.418	0.921	1.511	0.855	1.611	0.788	1.718	0.723	1.830	0.658	1.947	0.595	2.068	0.533	2.193
30	1.134	1.264	1.070	1.339	1.006	1.421	0.941	1.510	0.877	1.606	0.812	1.707	0.748	1.814	0.684	1.925	0.622	2.041	0.562	2.160

n\k	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
31	1.147	1.274	1.085	1.345	1.022	1.425	0.960	1.509	0.897	1.601	0.834	1.698	0.772	1.800	0.710	1.906	0.649	2.017	0.589	2.131
32	1.160	1.283	1.100	1.351	1.039	1.428	0.978	1.509	0.917	1.597	0.856	1.690	0.794	1.788	0.734	1.889	0.674	1.995	0.615	2.104
33	1.171	1.291	1.114	1.358	1.055	1.432	0.995	1.510	0.935	1.594	0.876	1.683	0.816	1.776	0.757	1.874	0.698	1.975	0.641	2.080
34	1.184	1.298	1.128	1.364	1.070	1.436	1.012	1.511	0.954	1.591	0.896	1.677	0.837	1.766	0.779	1.860	0.722	1.957	0.665	2.057
35	1.195	1.307	1.141	1.370	1.085	1.439	1.028	1.512	0.971	1.589	0.914	1.671	0.857	1.757	0.800	1.847	0.744	1.940	0.689	2.037
36	1.205	1.315	1.153	1.376	1.098	1.442	1.043	1.513	0.987	1.587	0.932	1.666	0.877	1.749	0.821	1.836	0.766	1.925	0.711	2.018
37	1.217	1.322	1.164	1.383	1.112	1.446	1.058	1.514	1.004	1.585	0.950	1.662	0.895	1.742	0.841	1.825	0.787	1.911	0.733	2.001
38	1.227	1.330	1.176	1.388	1.124	1.449	1.072	1.515	1.019	1.584	0.966	1.658	0.913	1.735	0.860	1.816	0.807	1.899	0.754	1.985
39	1.237	1.337	1.187	1.392	1.137	1.452	1.085	1.517	1.033	1.583	0.982	1.655	0.930	1.729	0.878	1.807	0.826	1.887	0.774	1.970
40	1.246	1.344	1.197	1.398	1.149	1.456	1.098	1.518	1.047	1.583	0.997	1.652	0.946	1.724	0.895	1.799	0.844	1.876	0.749	1.956
45	1.288	1.376	1.245	1.424	1.201	1.474	1.156	1.528	1.111	1.583	1.065	1.643	1.019	1.704	0.974	1.768	0.927	1.834	0.881	1.902
50	1.324	1.403	1.285	1.445	1.245	1.491	1.206	1.537	1.164	1.587	1.123	1.639	1.081	1.692	1.039	1.748	0.997	1.805	0.955	1.864
55	1.356	1.428	1.320	1.466	1.284	1.505	1.246	1.548	1.209	1.592	1.172	1.638	1.134	1.685	1.095	1.734	1.057	1.785	1.018	1.837
60	1.382	1.449	1.351	1.484	1.317	1.520	1.283	1.559	1.248	1.598	1.214	1.639	1.179	1.682	1.144	1.726	1.108	1.771	1.072	1.817
65	1.407	1.467	1.377	1.500	1.346	1.534	1.314	1.568	1.283	1.604	1.251	1.642	1.218	1.680	1.186	1.720	1.153	1.761	1.120	1.802
70	1.429	1.485	1.400	1.514	1.372	1.546	1.343	1.577	1.313	1.611	1.283	1.645	1.253	1.680	1.223	1.716	1.192	1.754	1.162	1.792
75	1.448	1.501	1.422	1.529	1.395	1.557	1.368	1.586	1.340	1.617	1.313	1.649	1.284	1.682	1.256	1.714	1.227	1.748	1.199	1.783
80	1.465	1.514	1.440	1.541	1.416	1.568	1.390	1.595	1.364	1.624	1.338	1.653	1.312	1.683	1.285	1.714	1.259	1.745	1.232	1.777
85	1.481	1.529	1.458	1.553	1.434	1.577	1.411	1.603	1.386	1.630	1.362	1.657	1.337	1.685	1.312	1.714	1.287	1.743	1.262	1.773
90	1.496	1.541	1.474	1.563	1.452	1.587	1.429	1.611	1.406	1.636	1.383	1.661	1.360	1.687	1.336	1.714	1.312	1.741	1.288	1.769
95	1.510	1.552	1.489	1.573	1.468	1.596	1.446	1.618	1.425	1.641	1.403	1.666	1.381	1.690	1.358	1.715	1.336	1.741	1.313	1.767
100	1.522	1.562	1.502	1.582	1.482	1.604	1.461	1.625	1.441	1.647	1.421	1.670	1.400	1.693	1.378	1.717	1.357	1.741	1.335	1.765
150	1.611	1.637	1.598	1.651	1.584	1.665	1.571	1.679	1.557	1.693	1.543	1.708	1.530	1.722	1.515	1.737	1.501	1.752	1.486	1.767
200	1.664	1.684	1.653	1.693	1.643	1.704	1.633	1.715	1.623	1.725	1.613	1.735	1.603	1.746	1.592	1.757	1.582	1.768	1.571	1.779

n\k	11		12		13		14		15		16		17		18		19		20	
6																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
15																				
16	0.060	3.446																		
17	0.084	3.286	0.053	3.506																
18	0.113	3.146	0.075	3.358	0.047	3.557														
19	0.145	3.023	0.102	3.227	0.067	3.420	0.043	3.601												
20	0.178	2.914	0.131	3.109	0.092	3.297	0.061	3.474	0.038	3.639										
21	0.212	2.817	0.162	3.004	0.119	3.185	0.084	3.358	0.055	3.521	0.035	3.671								
22	0.246	2.729	0.194	2.909	0.148	3.084	0.109	3.252	0.077	3.412	0.050	3.562	0.032	3.700						
23	0.281	2.651	0.227	2.822	0.178	2.991	0.136	3.155	0.100	3.311	0.070	3.459	0.046	3.597	0.029	3.725				
24	0.315	2.580	0.260	2.744	0.209	2.906	0.165	3.065	0.125	3.218	0.092	3.363	0.065	3.501	0.043	3.629	0.027	3.747		
25	0.348	2.517	0.292	2.674	0.240	2.829	0.194	2.982	0.152	3.131	0.116	3.274	0.085	3.410	0.060	3.538	0.039	3.657	0.025	3.766
26	0.381	2.460	0.324	2.610	0.272	2.758	0.224	2.906	0.180	3.050	0.141	3.191	0.107	3.325	0.079	3.452	0.055	3.572	0.036	3.682
27	0.413	2.409	0.356	2.552	0.303	2.694	0.253	2.836	0.208	2.976	0.167	3.113	0.131	3.245	0.100	3.371	0.073	3.490	0.051	3.602
28	0.444	2.363	0.387	2.499	0.333	2.635	0.283	2.772	0.237	2.907	0.194	3.040	0.156	3.169	0.122	3.294	0.093	3.412	0.068	3.524
29	0.474	2.321	0.417	2.451	0.363	2.582	0.313	2.713	0.266	2.843	0.222	2.972	0.182	3.098	0.146	3.220	0.114	3.338	0.087	3.450
30	0.503	2.283	0.447	2.407	0.393	2.533	0.342	2.659	0.294	2.785	0.249	2.909	0.208	3.032	0.171	3.152	0.137	3.267	0.107	3.379

n\k	11		12		13		14		15		16		17		18		19		20	
31	0.531	2.248	0.475	2.367	0.422	2.487	0.371	2.609	0.322	2.730	0.277	2.851	0.234	2.970	0.193	3.087	0.160	3.201	0.128	3.311
32	0.558	2.216	0.503	2.330	0.450	2.446	0.399	2.563	0.350	2.680	0.304	2.797	0.261	2.912	0.221	3.026	0.184	3.137	0.151	3.246
33	0.585	2.187	0.530	2.296	0.477	2.408	0.426	2.520	0.377	2.633	0.331	2.746	0.287	2.858	0.246	2.969	0.209	3.078	0.174	3.184
34	0.610	2.160	0.556	2.266	0.503	2.373	0.452	2.481	0.404	2.590	0.357	2.699	0.313	2.808	0.272	2.915	0.233	3.022	0.197	3.126
35	0.634	2.136	0.581	2.237	0.529	2.340	0.478	2.444	0.430	2.550	0.383	2.655	0.339	2.761	0.297	2.865	0.257	2.969	0.221	3.071
36	0.658	2.113	0.605	2.210	0.554	2.310	0.504	2.410	0.455	2.512	0.409	2.614	0.364	2.717	0.322	2.818	0.282	2.919	0.244	3.019
37	0.680	2.092	0.628	2.186	0.578	2.282	0.528	2.379	0.480	2.477	0.434	2.576	0.389	2.675	0.347	2.774	0.306	2.872	0.268	2.969
38	0.702	2.073	0.651	2.164	0.601	2.256	0.552	2.350	0.504	2.445	0.458	2.540	0.414	2.637	0.371	2.733	0.330	2.828	0.291	2.923
39	0.723	2.055	0.673	2.143	0.623	2.232	0.575	2.323	0.528	2.414	0.482	2.507	0.438	2.600	0.395	2.694	0.354	2.787	0.315	2.879
40	0.744	2.039	0.694	2.123	0.645	2.210	0.597	2.297	0.551	2.386	0.505	2.476	0.461	2.566	0.418	2.657	0.377	2.748	0.338	2.838
45	0.835	1.972	0.790	2.044	0.744	2.118	0.700	2.193	0.655	2.269	0.612	2.346	0.570	2.424	0.528	2.503	0.488	2.582	0.448	2.661
50	0.913	1.925	0.871	1.987	0.829	2.051	0.787	2.116	0.746	2.182	0.705	2.250	0.665	2.318	0.625	2.387	0.586	2.456	0.548	2.526
55	0.979	1.891	0.940	1.945	0.902	2.002	0.863	2.059	0.825	2.117	0.786	2.176	0.748	2.237	0.711	2.298	0.674	2.359	0.637	2.421
60	1.037	1.865	1.001	1.914	0.965	1.964	0.929	2.015	0.893	2.067	0.857	2.120	0.822	2.173	0.786	2.227	0.751	2.283	0.716	2.338
65	1.087	1.845	1.053	1.889	1.020	1.934	0.986	1.980	0.953	2.027	0.919	2.075	0.886	2.123	0.852	2.172	0.819	2.221	0.789	2.272
70	1.131	1.831	1.099	1.870	1.068	1.911	1.037	1.953	1.005	1.995	0.974	2.038	0.943	2.082	0.911	2.127	0.880	2.172	0.849	2.217
75	1.170	1.819	1.141	1.856	1.111	1.893	1.082	1.931	1.052	1.970	1.023	2.009	0.993	2.049	0.964	2.090	0.934	2.131	0.905	2.172
80	1.205	1.810	1.177	1.844	1.150	1.878	1.122	1.913	1.094	1.949	1.066	1.984	1.039	2.022	1.011	2.059	0.983	2.097	0.955	2.135
85	1.236	1.803	1.210	1.834	1.184	1.866	1.158	1.898	1.132	1.931	1.106	1.965	1.080	1.999	1.053	2.033	1.027	2.068	1.000	2.104
90	1.264	1.798	1.240	1.827	1.215	1.856	1.191	1.886	1.166	1.917	1.141	1.948	1.116	1.979	1.091	2.012	1.066	2.044	1.041	2.077
95	1.290	1.793	1.267	1.821	1.244	1.848	1.221	1.876	1.197	1.905	1.174	1.943	1.150	1.963	1.126	1.993	1.102	2.023	1.079	2.054
100	1.314	1.790	1.292	1.816	1.270	1.841	1.248	1.868	1.225	1.895	1.203	1.922	1.181	1.949	1.158	1.977	1.136	2.006	1.113	2.034
150	1.473	1.783	1.458	1.799	1.444	1.814	1.429	1.830	1.414	1.847	1.400	1.863	1.385	1.880	1.370	1.897	1.355	1.913	1.340	1.931
200	1.561	1.791	1.550	1.801	1.539	1.813	1.528	1.824	1.518	1.836	1.507	1.847	1.495	1.860	1.484	1.871	1.474	1.883	1.462	1.896

Alpha = .05

n\k	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
6	0.610	1.400																		
7	0.700	1.356	0.467	1.896																
8	0.763	1.332	0.559	1.777	0.367	2.287														
9	0.824	1.320	0.629	1.699	0.455	2.128	0.296	2.588												
10	0.879	1.320	0.697	1.641	0.525	2.016	0.376	2.414	0.243	2.822										
11	0.927	1.324	0.758	1.604	0.595	1.928	0.444	2.283	0.315	2.645	0.203	3.004								
12	0.971	1.331	0.812	1.579	0.658	1.864	0.512	2.177	0.380	2.506	0.268	2.832	0.171	3.149						
13	1.010	1.340	0.861	1.562	0.715	1.816	0.574	2.094	0.444	2.390	0.328	2.692	0.230	2.985	0.147	3.266				
14	1.045	1.350	0.905	1.551	0.767	1.779	0.632	2.030	0.505	2.296	0.389	2.572	0.286	2.848	0.200	3.111	0.127	3.360		
15	1.077	1.361	0.946	1.543	0.814	1.750	0.685	1.977	0.562	2.220	0.447	2.471	0.343	2.727	0.251	2.979	0.175	3.216	0.111	3.438
16	1.106	1.371	0.982	1.539	0.857	1.728	0.734	1.935	0.615	2.157	0.502	2.388	0.398	2.624	0.304	2.860	0.222	3.090	0.155	3.304
17	1.133	1.381	1.015	1.536	0.897	1.710	0.779	1.900	0.664	2.104	0.554	2.318	0.451	2.537	0.356	2.757	0.272	2.975	0.198	3.184
18	1.158	1.391	1.046	1.535	0.933	1.696	0.820	1.872	0.710	2.060	0.603	2.258	0.502	2.461	0.407	2.668	0.321	2.873	0.244	3.073
19	1.180	1.401	1.074	1.536	0.967	1.685	0.859	1.848	0.752	2.023	0.649	2.206	0.549	2.396	0.456	2.589	0.369	2.783	0.290	2.974
20	1.201	1.411	1.100	1.537	0.998	1.676	0.894	1.828	0.792	1.991	0.691	2.162	0.595	2.339	0.502	2.521	0.416	2.704	0.336	2.885
21	1.221	1.420	1.125	1.538	1.026	1.669	0.927	1.812	0.829	1.964	0.731	2.124	0.637	2.290	0.546	2.461	0.461	2.633	0.380	2.806
22	1.239	1.429	1.147	1.541	1.053	1.664	0.958	1.797	0.863	1.940	0.769	2.090	0.677	2.246	0.588	2.407	0.504	2.571	0.424	2.735
23	1.257	1.437	1.168	1.543	1.078	1.660	0.986	1.785	0.895	1.920	0.804	2.061	0.715	2.208	0.628	2.360	0.545	2.514	0.465	2.670
24	1.273	1.446	1.188	1.546	1.101	1.656	1.013	1.775	0.925	1.902	0.837	2.035	0.750	2.174	0.666	2.318	0.584	2.464	0.506	2.613
25	1.288	1.454	1.206	1.550	1.123	1.654	1.038	1.767	0.953	1.886	0.868	2.013	0.784	2.144	0.702	2.280	0.621	2.419	0.544	2.560
26	1.302	1.461	1.224	1.553	1.143	1.652	1.062	1.759	0.979	1.873	0.897	1.992	0.816	2.117	0.735	2.246	0.657	2.379	0.581	2.513
27	1.316	1.469	1.240	1.556	1.162	1.651	1.084	1.753	1.004	1.861	0.925	1.974	0.845	2.093	0.767	2.216	0.691	2.342	0.616	2.470
28	1.328	1.476	1.255	1.560	1.181	1.650	1.104	1.747	1.028	1.850	0.951	1.959	0.874	2.071	0.798	2.188	0.723	2.309	0.649	2.431
29	1.341	1.483	1.270	1.563	1.198	1.650	1.124	1.743	1.050	1.841	0.975	1.944	0.900	2.052	0.826	2.164	0.753	2.278	0.681	2.396
30	1.352	1.489	1.284	1.567	1.214	1.650	1.143	1.739	1.071	1.833	0.998	1.931	0.926	2.034	0.854	2.141	0.782	2.251	0.712	2.363

n\k	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
31	1.363	1.496	1.297	1.570	1.229	1.650	1.160	1.735	1.090	1.825	1.020	1.920	0.950	2.018	0.879	2.120	0.810	2.226	0.741	2.333
32	1.373	1.502	1.309	1.574	1.244	1.650	1.177	1.732	1.109	1.819	1.041	1.909	0.972	2.004	0.904	2.102	0.836	2.203	0.769	2.306
33	1.383	1.508	1.321	1.577	1.258	1.651	1.193	1.730	1.127	1.813	1.061	1.900	0.994	1.991	0.927	2.085	0.861	2.181	0.796	2.281
34	1.393	1.514	1.333	1.580	1.271	1.652	1.208	1.728	1.144	1.808	1.079	1.891	1.015	1.978	0.950	2.069	0.885	2.162	0.821	2.257
35	1.402	1.519	1.343	1.584	1.283	1.653	1.222	1.726	1.160	1.803	1.097	1.884	1.034	1.967	0.971	2.054	0.908	2.144	0.845	2.236
36	1.411	1.525	1.354	1.587	1.295	1.654	1.236	1.724	1.175	1.799	1.114	1.876	1.053	1.957	0.991	2.041	0.930	2.127	0.868	2.216
37	1.419	1.530	1.364	1.590	1.307	1.655	1.249	1.723	1.190	1.795	1.131	1.870	1.071	1.948	1.011	2.029	0.951	2.112	0.891	2.197
38	1.427	1.535	1.373	1.594	1.318	1.656	1.261	1.722	1.204	1.792	1.146	1.864	1.088	1.939	1.029	2.017	0.970	2.098	0.912	2.180
39	1.435	1.540	1.382	1.597	1.328	1.658	1.273	1.722	1.218	1.789	1.161	1.859	1.104	1.932	1.047	2.007	0.990	2.085	0.932	2.164
40	1.442	1.544	1.391	1.600	1.338	1.659	1.285	1.721	1.230	1.786	1.175	1.854	1.120	1.924	1.064	1.997	1.008	2.072	0.952	2.149
45	1.475	1.566	1.430	1.615	1.383	1.666	1.336	1.720	1.287	1.776	1.238	1.835	1.189	1.895	1.139	1.958	1.089	2.022	1.038	2.088
50	1.503	1.585	1.462	1.628	1.421	1.674	1.378	1.721	1.335	1.771	1.291	1.822	1.246	1.875	1.201	1.930	1.156	1.986	1.110	2.044
55	1.528	1.601	1.490	1.641	1.452	1.681	1.414	1.724	1.374	1.768	1.334	1.814	1.294	1.861	1.253	1.909	1.212	1.959	1.170	2.010
60	1.549	1.616	1.514	1.652	1.480	1.689	1.444	1.727	1.408	1.767	1.372	1.808	1.335	1.850	1.298	1.894	1.260	1.939	1.222	1.984
65	1.567	1.629	1.536	1.662	1.503	1.696	1.471	1.731	1.438	1.767	1.404	1.805	1.370	1.843	1.336	1.882	1.301	1.923	1.266	1.964
70	1.583	1.641	1.554	1.672	1.525	1.703	1.494	1.735	1.464	1.768	1.433	1.802	1.401	1.838	1.369	1.874	1.337	1.910	1.305	1.948
75	1.598	1.652	1.571	1.680	1.543	1.709	1.515	1.739	1.487	1.770	1.458	1.801	1.428	1.834	1.399	1.867	1.369	1.901	1.339	1.935
80	1.611	1.662	1.586	1.688	1.560	1.715	1.534	1.743	1.507	1.772	1.480	1.801	1.453	1.831	1.425	1.861	1.397	1.893	1.369	1.925
85	1.624	1.671	1.600	1.696	1.575	1.721	1.550	1.747	1.525	1.774	1.500	1.801	1.474	1.829	1.448	1.857	1.422	1.886	1.396	1.916
90	1.635	1.679	1.612	1.703	1.589	1.726	1.566	1.751	1.542	1.776	1.518	1.801	1.494	1.827	1.469	1.854	1.445	1.881	1.420	1.909
95	1.645	1.687	1.623	1.709	1.602	1.732	1.579	1.755	1.557	1.778	1.535	1.802	1.512	1.827	1.489	1.852	1.465	1.877	1.442	1.903
100	1.654	1.694	1.634	1.715	1.613	1.736	1.592	1.758	1.571	1.780	1.550	1.803	1.528	1.826	1.506	1.850	1.484	1.874	1.462	1.898
150	1.720	1.747	1.706	1.760	1.693	1.774	1.679	1.788	1.665	1.802	1.651	1.817	1.637	1.832	1.622	1.846	1.608	1.862	1.593	1.877
200	1.758	1.779	1.748	1.789	1.738	1.799	1.728	1.809	1.718	1.820	1.707	1.831	1.697	1.841	1.686	1.852	1.675	1.863	1.665	1.874

n\k	11		12		13		14		15		16		17		18		19		20	
6																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
15																				
16	0.098	3.503																		
17	0.138	3.378	0.087	3.557																
18	0.177	3.265	0.123	3.441	0.078	3.603														
19	0.220	3.159	0.160	3.335	0.111	3.496	0.070	3.642												
20	0.263	3.063	0.200	3.234	0.145	3.395	0.100	3.542	0.063	3.676										
21	0.307	2.976	0.240	3.141	0.182	3.300	0.132	3.448	0.091	3.583	0.058	3.705								
22	0.349	2.897	0.281	3.057	0.220	3.211	0.166	3.358	0.120	3.495	0.083	3.619	0.052	3.731						
23	0.391	2.826	0.322	2.979	0.259	3.128	0.202	3.272	0.153	3.409	0.110	3.535	0.076	3.650	0.048	3.753				
24	0.431	2.761	0.362	2.908	0.297	3.053	0.239	3.193	0.186	3.327	0.141	3.454	0.101	3.572	0.070	3.678	0.044	3.773		
25	0.470	2.702	0.400	2.844	0.335	2.983	0.275	3.119	0.221	3.251	0.172	3.376	0.130	3.494	0.094	3.604	0.065	3.702	0.041	3.790
26	0.508	2.649	0.438	2.784	0.373	2.919	0.312	3.051	0.256	3.179	0.205	3.303	0.160	3.420	0.120	3.531	0.087	3.632	0.060	3.724
27	0.544	2.600	0.475	2.730	0.409	2.859	0.348	2.987	0.291	3.112	0.238	3.233	0.191	3.349	0.149	3.460	0.112	3.563	0.081	3.658
28	0.578	2.555	0.510	2.680	0.445	2.805	0.383	2.928	0.325	3.050	0.271	3.168	0.222	3.283	0.178	3.392	0.138	3.495	0.104	3.592
29	0.612	2.515	0.544	2.634	0.479	2.755	0.418	2.874	0.359	2.992	0.305	3.107	0.254	3.219	0.208	3.327	0.166	3.431	0.129	3.528
30	0.643	2.477	0.577	2.592	0.512	2.708	0.451	2.823	0.392	2.937	0.337	3.050	0.286	3.160	0.238	3.266	0.195	3.368	0.156	3.465

n\k	11		12		13		14		15		16		17		18		19		20	
31	0.674	2.443	0.608	2.553	0.545	2.665	0.484	2.776	0.425	2.887	0.370	2.996	0.317	3.103	0.269	3.208	0.224	3.309	0.183	3.406
32	0.703	2.411	0.638	2.517	0.576	2.625	0.515	2.733	0.457	2.840	0.401	2.946	0.349	3.050	0.299	3.153	0.253	3.252	0.211	3.348
33	0.731	2.382	0.668	2.484	0.606	2.588	0.546	2.692	0.488	2.796	0.432	2.899	0.379	3.000	0.329	3.100	0.283	3.198	0.239	3.293
34	0.758	2.355	0.695	2.454	0.634	2.554	0.575	2.654	0.518	2.754	0.462	2.854	0.409	2.954	0.359	3.051	0.312	3.147	0.267	3.240
35	0.783	2.330	0.722	2.425	0.662	2.521	0.604	2.619	0.547	2.716	0.492	2.813	0.439	2.910	0.388	3.005	0.340	3.099	0.295	3.190
36	0.808	2.306	0.748	2.398	0.689	2.492	0.631	2.586	0.575	2.680	0.520	2.774	0.467	2.868	0.417	2.961	0.369	3.053	0.323	3.142
37	0.831	2.285	0.772	2.374	0.714	2.464	0.657	2.555	0.602	2.646	0.548	2.738	0.495	2.829	0.445	2.920	0.397	3.009	0.351	3.097
38	0.854	2.265	0.796	2.351	0.739	2.438	0.683	2.526	0.628	2.614	0.575	2.703	0.522	2.792	0.472	2.880	0.424	2.968	0.378	3.054
39	0.875	2.246	0.819	2.329	0.763	2.413	0.707	2.499	0.653	2.585	0.600	2.671	0.549	2.757	0.499	2.843	0.451	2.929	0.404	3.013
40	0.896	2.228	0.840	2.309	0.785	2.391	0.731	2.473	0.678	2.557	0.626	2.641	0.575	2.724	0.525	2.808	0.477	2.829	0.430	2.974
45	0.988	2.156	0.938	2.225	0.887	2.296	0.838	2.367	0.788	2.439	0.740	2.512	0.692	2.586	0.644	2.659	0.598	2.733	0.553	2.807
50	1.064	2.103	1.019	2.163	0.973	2.225	0.927	2.287	0.882	2.350	0.836	2.414	0.792	2.479	0.747	2.544	0.703	2.610	0.660	2.675
55	1.129	2.062	1.087	2.116	1.045	2.170	1.003	2.225	0.961	2.281	0.919	2.338	0.877	2.396	0.836	2.454	0.795	2.512	0.754	2.571
60	1.184	2.031	1.145	2.079	1.106	2.127	1.068	2.177	1.029	2.227	0.990	2.278	0.951	2.330	0.913	2.382	0.874	2.434	0.836	2.487
65	1.231	2.006	1.195	2.049	1.160	2.093	1.124	2.138	1.088	2.183	1.052	2.229	1.016	2.276	0.980	2.323	0.944	2.371	0.908	2.419
70	1.272	1.987	1.239	2.026	1.206	2.066	1.172	2.106	1.139	2.148	1.105	2.189	1.072	2.232	1.038	2.275	1.005	2.318	0.971	2.362
75	1.308	1.970	1.277	2.006	1.247	2.043	1.215	2.080	1.184	2.118	1.153	2.156	1.121	2.195	1.090	2.235	1.058	2.275	1.027	2.315
80	1.340	1.957	1.311	1.991	1.283	2.024	1.253	2.059	1.224	2.093	1.195	2.129	1.165	2.165	1.136	2.201	1.106	2.238	1.076	2.275
85	1.369	1.946	1.342	1.977	1.315	2.009	1.287	2.040	1.260	2.073	1.232	2.105	1.205	2.139	1.177	2.172	1.149	2.206	1.121	2.241
90	1.395	1.937	1.369	1.966	1.344	1.995	1.318	2.025	1.292	2.055	1.266	2.085	1.240	2.116	1.213	2.148	1.187	2.179	1.160	2.211
95	1.418	1.930	1.394	1.956	1.370	1.984	1.345	2.012	1.321	2.040	1.296	2.068	1.271	2.097	1.247	2.126	1.222	2.156	1.197	2.186
100	1.439	1.923	1.416	1.948	1.393	1.974	1.371	2.000	1.347	2.026	1.324	2.053	1.301	2.080	1.277	2.108	1.253	2.135	1.229	2.164
150	1.579	1.892	1.564	1.908	1.550	1.924	1.535	1.940	1.519	1.956	1.504	1.972	1.489	1.989	1.474	2.006	1.458	2.023	1.443	2.040
200	1.654	1.885	1.643	1.896	1.632	1.908	1.621	1.919	1.610	1.931	1.599	1.943	1.588	1.955	1.576	1.967	1.565	1.979	1.554	1.991

المصدر: انظر المرجع رقم [289].

قائمة المراجع

تم ترتيب المراجع وفق اعتمادها في الاطروحة

رقم المرجع	المـــــرجـــــــــــع
[1]	الهلالي الشربيني الهلالي، **إدارة المؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين**، الطبعة الأولى، المكتبة العصرية للنشر، المنصورة(مصر)، 2006م.
[2]	عبد الرقيب علي قاسم السماوي، تقويم نظام ضمان الجودة بجامعة تعز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (دراسة تحليلية)، **المؤتمر العلمي الرابع حول جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة**، جامعة عدن من 11 الى غاية 13 أكتوبر 2010. Uniaden-adc/5thconference_papers/quality_taiz .htm
[3]	منير محمود بدوي، دور الجامعة بين تحديات الواقع وافاق المستقبل (رؤية نظرية)، **المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية بعنوان التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل**، مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة،2005.
[4]	هاشم فوزي دباس العبادي/يوسف حجيم الطائي/ افنان عبد علي الاسدي، **إدارة التعليم الجامعي (مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر)**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)،2007م.
[5]	سوسن شاكر مجيد/ محمد عواد الزيادات، **إدارة الجودة الشاملة (تطبيقات في الصناعة والتعليم)**، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، 2007م.
[6]	رفيق زراولة، دور الجامعة في إنتاج الرأسمال البشري في ظل اقتصاد المعرفة، **الملتقى الدولي حول اقتصاد المعرفة**، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير، جامعة بسكرة، نوفمبر 2005م. https://elbassair.net/Centre%20de%20t%C3%A9l%C3%A9chargement/maktaba/%D8%B1%D8%B3%D8%A7%D8%A6%D9%84%20%D9%85%D8%A7%D8%AC%D9%8A%D8%B3%D8%AA%D8%B1/s%C3%A9minaire/biskra/Proc%C3%A9ding%20arabe/24.DOC
[7]	نواف محمد البادي، **الجودة الشاملة في التعليم العالي وتطبيقات الايزو 2009**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمّان (الأردن)، 2010م.
[8]	خالد أحمد الصرايرة/ ليلى العساف، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، تصدر من جامعة العلوم والتكنولوجيا بالاشتراك مع الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، الأردن، المجلد الأول، العدد الأول، 2008. https://www.ust.edu/uaqe/count2008_1.php
[9]	سلطان سعيد مقصود بخاري/ عبد الرحمن محمد علي ماريه/ عبد المحسن عبد الوهاب المقذلي، **إمكانية واهمية ومعوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات الطوافة**-دراسة مقدمة لمعهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج لحج عام1425هـ.
[10]	أشرف السعيد أحمد محمد، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية: رؤية إسلامية**، رسالة دكتوراه، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة(مصر)، 2005م.
[11]	سعد العنزي/ يعرب عدنان السعيد/ أحمد نزار النوري، فاعلية المنظمة في فلسفة أبرز منظري الفكر الإداري، **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**، جامعة بغداد، العراق، المجلد 15، الإصدار 53 ،2009م.

فهد بن معيقل العلي/ وصفي عبد الكريم الكساسبة، تحسين فاعلية التعليم الجامعي في عصر تقنية المعلومات (دراسة حالة)، **ندوة التعليم الجامعي في عصر المعلوماتية (التحديات والتطلعات)**، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية،2011م. http://repository.taibahu.edu.sa/bitstream/handle/123456789/4876/%D8%AA%D8%AD%D8%B3%D9%8A%D9%86%20%D9%81%D8%A7%D8%B9%D9%84%D9%8A%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D9%8A%20%D9%81%D9%8A%20%D8%B9%D8%B5%D8%B1%20%D8%AA%D9%82%D9%86%D9%8A%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%88%D9%85%D8%A7%D8%AA%20%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A9%20%D8%AD%D8%A7%D9%84%D8%A9.pdf?sequence=1&isAllowed=y	[12]
لعراف فائزة، **زيادة الكفاءة والفاعلية المصرفية من منظور إدارة الجودة الشاملة: دراسة قياسية لعينة من البنوك الجزائرية**، أطروحة دكتوراه علوم، قسم العلوم التجارية، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة المسيلة، 2014-2015.	[13]
سليمان الطراونة، فاعلية أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، **مجلة للأبحاث والدراسات**، جامعة القدس المفتوحة، العدد السابع والعشرون، حزيران 2016م.	[14]
خالد عبد الله الديهان/ صالح احمد عبابنة، تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة فاعلية الخطة الاستراتيجية في جامعة الكويت(2013-2017)، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي**، تصدر من جامعة العلوم والتكنولوجيا بالاشتراك مع الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، الأردن، المجلد الحادي عشر، العدد 34، 2018 م.	[15]
John Cowan, Effectiveness and efficiency in higher education, **The International Journal of Higher Education Research**, Elsevier Science Publishers B.V., Amsterdam Printed in the Netherlands , Volume 14, Issue 3, June 1985.	[16]
Gene C. Couch, **A Measurement of Total Quality Management in Selected North Carolina Community Colleges**, Doctoral Thesis, The Department of Educational Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University,1997. https://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4290&context=etd	[17]
Marco A. Murioz- **Total Quality Management in Higher Education: Lessons Learned from an Information Technology Office**, U.S. Department of Education, Educational Resources Information Center (ERIC), 1999. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462882.pdf	[18]
Seake Harry Rampa, **The Relationship Between Total Quality Management and School Improvement,** Doctoral Thesis, Faculty of Education, University of Pretoria, October 2004.	[19]

Kamyar Golmohammadi/ Mahmood Zohoori/ Seyed Jafar Hosseinipour/ Shabnam Mehdizadeh, (Relationship between Total Quality Management, Innovation and Customer satisfaction in Service Organizations), **Topclass Journal of Business Management and Innovations**, Vol.1, 26 June, 2014.	[20]
A. Bunglowala /Nidhi Asthana , A Total Quality Management Approach in Teaching and Learning Process**, International Journal of Management (IJM)**, Volume 7, Issue 5, July–Aug 2016. http://www.iaeme.com/MasterAdmin/uploadfolder/IJM_07_05_021/IJM_07_05_021.pdf	[21]
ذوقان عبيدات، **البحث العلمي مفهومه وادواته واساليبه**، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، 1990م.	[22]
محمد عبيدات/ محمد أبو نصار/ عقلة مبيضين، **منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)**، الطبعة الثانية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان(الاردن)، 1999م.	[23]
عدي عطا حمادي، **معايير الجودة والأداء والتقييم في مؤسسات التعليم العالي في ضوء التجارب المعاصرة**، الطبعة الأولى، دار البداية، عمان(الأردن)، 2011م/1432هـ.	[24]
Wikipédia, **Universitas**. http://en.wikipedia.org/wiki/Universitas	[25]
محمد منير مرسي، **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي وأساليب تدريسه**، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة،2002م.	[26]
النجار فريد راغب، **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة**، اميرال للنشر والتوزيع، القاهرة،1999م.	[27]
UNESCO, (**Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in the Arab States 1978).** http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13517&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html	[28]
Oxford Learners Dictionaries→موقع في الانترنت https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/university?q=University	[29]
غربي صباح، **دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي (دراسة تحليلية لاتجاهات القيادات الإدارية في جامعة محمد خيضر بسكرة)**، أطروحة دكتوراه علوم، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر(بسكرة)، 2013-2014.	[30]
وفاء محمد البرادعي، **دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري**، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002م.	[31]
ناصر الحجيلان، مفهوم الجامعة، **النسخة الالكترونية من صحيفة الرياض اليومية**، الصادرة عن مؤسسة اليمامة الصحفية، العدد 15273، 18 أفريل 2010م. http://www.alriyadh.com/517350	[32]
إبراهيم يوسف جبريل العطار، **واقع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويره من وجهة نظررؤساء الأقسام الاكاديمية بجامعات قطاع غزة**، مذكرة ماجستير، قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية(غزة)، 2006م.	[33]

[34]	المكتب التعاوني للدعوة وتوعية الجاليات بالربوة بمنطقة الرياض، **الفرق بين التربية والتعليم**. http://alssunnah.com/main/articles.aspx?selected_article_no=1393&menu_id=
[35]	مختار حديد، طبيعة علاقة الجامعة الجزائرية بمجتمعها: الواقع...والتحديات، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 25، ماي 2012.
[36]	مصمودي زين الدين/ بوراس احمد، بعض مشكلات البحث الجامعي على مستوى الدراسات ما بعد التدرج (حلول واقتراحات)، **الملتقى الدولي الأول: نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات العالمية والاختيارات الذاتية**، المركز الجامعي ام البواقي، يومي27 و28 نوفمبر 2005
[37]	رياض زكي قاسم، مسئولية المجتمع العلمي العربي (منظور الجامعة العصرية وأفق الحرية الديمقراطية داخل الحرم الجامعي)، **مجلة المستقبل العربي**، الصادرة عن مركز الدراسات العربية، لبنان، العدد 193، 1995م.
[38]	بلبركاني ام خليفة، التعايش بين الفاعلين: إشكاليته في التعليم العالي الجزائري (دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتسيير بجامعة الجيلالي ليابس وكلية العلوم الاقتصادية والتسيير أبو بكر بلقايد)، **مجلة التنظيم والعمل**، مخبر تحليل واستشراف وتطوير الوظائف والكفاءات بجامعة معسكرLAPDEC، العدد الرابع، 2013.
[39]	يوسف جوادي، **مصادرومستويات الضغط النفسي لدى الأستاذ الجامعي (دراسة ميدانية بجامعة قسنطينة)**، مذكرة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة الاخوة منتوري(قسنطينة)، 2005-2006.
[40]	لونيس علي/ تغليت صلاح الدين، التعليم العالي في الجزائر في ضوء المتغيرات العالمية، **الملتقى الدولي الأول: نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات العالمية والاختيارات الذاتية**، المركز الجامعي ام البواقي، يومي27 و28 نوفمبر 2005.
[41]	مراد بن آشنهو، **نحو الجامعة الجزائرية**، ترجمة عايدة بايمة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1981م.
[42]	سعيد التل، **قواعد التدريس في الجامعة**، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، 1997م.
[43]	الأمانة العامة للحكومة، **الجريدة الرسمية (اتفاقات دولية، قوانين، ومراسيم، قرارات واراء، مقررات، مناشير، إعلانات وبلاغات)**، العدد 51، الجزائر، 2003/08/24.
[44]	بلحسين حواء، **العلاقات الاجتماعية الجامعية من خلال تقييمات وتصورات المديرين والطلبة (دراسة مقارنة لجامعة الجزائر بن يوسف بن خدة وجامعة هواري بومدين للعلوم التكنولوجية)**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2008-2009.
[45]	بوزيان العجال/ ريمة عمري، أثر اعتماد إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، **الملتقى الوطني حول: إدارة الجودة الشاملة وتنمية أداء المؤسسة**، جامعة الطاهر مولاي (سعيدة)، الجزائر، في الفترة 13-14 ديسمبر 2010م.

[46]	همام عبد الخالق عبد الغفور/ محمد عبد الوهاب العزاوي، **استراتيجية الجودة والاعتماد الأكاديمي في ظل سياسات العلم والتكنولوجيا**، الطبعة الثانية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة(مصر)، 2016م.
[47]	Hon. Alan Milburn, **University Challenge: How Higher Education Can Advance Social Mobility,** A progress report by the Independent Reviewer on Social Mobility and Child Poverty, London, October2012. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/80188/Higher-Education.pdf
[48]	عبد الله بوبطانة/ عبد الله واثق شهيد/ عبد العزيز الجلال/علي نصار/نادر فرجاني، **الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس،2005م. http://www.alecso.org/site-old/images/2016files/educationfiles/educ2.pdf
[49]	رياض عزيز هادي، الجامعات (النشأة والتطور، الحرية الاكاديمية، الاستقلالية)، **سلسلة ثقافة جامعية**، تصدر عن مركز التطوير والتعليم المستمر، جامعة بغداد، المجلد الثاني، العدد الثاني، 2010م.
[50]	افلاطون، جمهورية افلاطون، ترجمة اميرة حلمي مطر عن مقدمة كتاب الجمهورية لأفلاطون، **جريدة المدى (جريدة سياسية يومية)**، بغداد، العدد 3184، الاحد 28 أيلول 2014.
[51]	حوامد كريمة، **دور الجامعة في التنشئة السياسية لطلبة السنة الأولى والثانية علوم سياسية (دراسة ميدانية بجامعة باتنة (كلية الحقوق))**، مذكرة ماجيستير، قسم العلوم السياسية، جامعة الحاج لخضر (باتنة)، 2008.
[52]	ويكيبيديا (الموسوعة الحرة)، **إصلاح بروتستانتي**. http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A5%D8%B5%D9%84%D8%A7%D8%AD_%D8%A8%D8%B1%D9%88%D8%AA%D8%B3%D8%AA%D8%A7%D9%86%D8%AA%D9%8A
[53]	ويكيبيديا (الموسوعة الحرة)، **جامعة**. http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A9
[54]	فضيل دليو واخرون، **المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة**، الطبعة الثانية، مخبر علم الاجتماع والاتصال، جامعة منتوري(قسنطينة)، 2006م.
[55]	بعلي محمد، الفضاء الجامعي بين التأصيل والتحديث، **مجلة الحوار الثقافي**، جامعة مستغانم، الجزائر، عدد خريف وشتاء 2013.
[56]	عبد الواحد حميد الكبيسي، **دور الجامعة في جودة التدريس**. http://rooad.net/uploads/news/dwr_algam3t_fy_algwdt.doc
[57]	زيد بن محمد الرماني/ مازن بن صلاح مطبقاني، الاستثمار في التعليم العالي وإمكانية تسويق برامجه (رؤية اقتصادية)، **مجلة ايكونوميكات**، العدد الرابع عشر، سبتمبر 2011.
[58]	المعاني ← (موقع في الانترنت) https://www.almaany.com/

[59]	ماثيو جيدير، **منهجية البحث العلمي**، ترجمة من الفرنسية ملكة ابيض، تنسيق محمد عبد النبى السيد غان. http://www.ucas.edu.ps/sru/files/_manhajiya.pdf
[60]	Oxford Dictionaries(Langauge matters) ←(موقع في الانترنت) http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/science
[61]	بشير معمرية، مؤشرات واقع التدريس والبحث الجامعيين (دراسة ميدانية بجامعة باتنة(الجزائر))، **الملتقى الدولي الأول: نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات العالمية والاختيارات الذاتية**، المركز الجامعي ام البواقي، يومي27 و28 نوفمبر 2005.
[62]	Jung-Su Kim, **Introduction to Scientific Research**, Institute for Systems Theory and Automatic Control (University of Stuttgart), Germany, 2006. http://www.ist.uni-stuttgart.de/education/courses/RMC/lec2-4.pdf
[63]	الإدارة العامة للتخطيط والاحصاء، **الوظيفة الثالثة**، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية،2014م. https://www.moe.gov.sa/ar/docs/Doc1/%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B8%D9%8A%D9%81%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AB%D8%A7%D9%84%D8%AB%D8%A9%20%D9%84%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A7%D8%AA%20-%20%D9%86%D8%AA.pdf
[64]	محمد راتب النابلسي، **شرح الحديث الشريف -الشرح المختصر-الدرس (012 -207): اللهم إني أعوذ بك من علم لا ينفع....** http://www.nabulsi.com/blue/ar/art.php?art=9992&id=104&sid=111&ssid=1372&sssid=1373
[65]	مجيد مصطفى منصور/ حسين محمود العابد، أثر الذكاء العاطفي على الفاعلية التسويقية للبنوك الإسلامية الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها، **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية: سلسلة العلوم الإنسانية**، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، المجلد 18، العدد1، 2016م.
[66]	مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية ← (موقع في الانترنت) http://www.m-a-arabia.com/site/15922.html
[67]	طوطاوي زوليخة، فاعلية الأنظمة التربوية ومؤشرات قياسها، **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**، جامعة الوادي، العدد الأول، سبتمبر 2013. http://www.univ-eloued.dz/rers/images/pdf/faaliya.pdf
[68]	غازي بن صلاح بن هليل المطرفي، فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعليم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين تخصص علوم طبيعية بجامعة ام القرى، **مجلة التربية العلمية**، مصر، المجلد الثالث عشر، العدد الأول، مارس 2010.
[69]	نور الدين تاوريريت، **قياس الفعالية التنظيمية من خلال التقييم التنظيمي: مساهمة في بناء نموذج متكامل للتقييم التنظيمي**، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة محمود منتوري (قسنطينة)، 2005-2006.

Yuhui Gao, Measuring Marketing Performance: A Review and A Framework, **The Marketing Review**, Vol. 10, No. 1, 2010. http://doras.dcu.ie/20559/1/Final_version_TMR_Marketing_Performance_Measurement_14_Dec_09_-_Accepted.pdf	[70]
شوقي بورقبة، **التمييز بين الكفاءة والفعالية والفاعلية والأداء.** https://ierc.kau.edu.sa/GetFile.aspx?id=93828&Lng=AR&fn=%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%85%D9%8A%D9%8A%D8%B2%20%D8%A8%D9%8A%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D9%83%D9%81%D8%A7%D8%A1%D8%A9%20%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A9%20%20%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%AF%D8%A7%D8%A1.pdf	[71]
_____ ، رسالة التميز (الكفاءة والفاعلية)، **جريدة الخليج**، 03 فبراير 2013. https://www.skgep.gov.ae/e-library/newsletter/%D8%B1%D8%B3%D8%A7%D9%84%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%85%D9%8A%D8%B2--%D8%A7%D9%84%D9%83%D9%81%D8%A7%D8%A1%D8%A9-%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%A7%D8%B9%D9%84%D9%8A%D8%A9	[72]
مداح لخضر، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي (المركز الجامعي الدكتور يحي فارس بالمدية)**، مذكرة ماجستير، تخصص: إدارة الأعمال والتسويق، معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، المركز الجامعي بالمدية، 2007-2008.	[73]
حسين محمود حريم، **تصميم الهيكل التنظيمي وإجراءات العمل**، الطبعة الثانية، الحامد للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، 2000م.	[74]
خليل محمد حسن الشماع/ خضير كاظم حمود، **نظرية المنظمة**، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان(الأردن)، 2007م.	[75]
Universities UK, **Efficiency and effectiveness in higher education: A report by the Universities UK Efficiency and Modernisation Task Group**, Woburn House, London, September 2011. https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2011/report-by-efficiency-and-modernisation-task-group.pdf	[76]
Alan W. Lindsay, Assessing Institutional Performance in Higher Education: A Managerial Perspective, **Higher Education**, Elsevier Scientific Publishing Company, Vol 10, Issue 06, Amsterdam, 1981. https://link.springer.com/article/10.1007/BF01676865	[77]
محمد بن عبد الله عمر الضويان، **فاعلية الكلفة التعليمية في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية**، رسالة دكتوراه، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1426 هـ.	[78]
محمد محمود الفاضل، **تجديدات في الإدارة التربوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة**، دار الحامد للنشر والتوزيع،2011م.	[79]
عجال مسعودة، **القيم التنظيمية وعلاقتها بجودة التعليم العالي: دراسة ميدانية بجامعة بسكرة**، مذكرة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة محمود منتوري (قسنطينة)، 2009-2010.	[80]

John Kenny, Efficiency and effectiveness in higher education, **Australian Universities Review**, vol. 50, no. 1, 2008. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ802278.pdf	[81]
Suny Levin Institute (The State University of New York), **about us**. http://www.globalization101.org/about-us/	[82]
Jane Knight, (GATS-Higher Education Implications, Opinions and Questions), (**First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education: Globalization and Higher Education**), UNESCO, Paris, 17-18 October 2002. http://aic.lv/bolona/Bologna/Bol_semin/Oth_conf/UNESCO_GF1/gf5_knight_document.pdf	[83]
Suny Levin Institute(The State University of New York), **What Is Globalization?** http://www.globalization101.org/what-is-globalization/	[84]
سعيد طه محمود/السيد محمد ناس، **قضايا في التعليم العالي والجامعي**، مكتبة النهضة المصرية، الزقازيق ،2002م.	[85]
اسعد طارش عبد الرضا، الاثار الاجتماعية للعولمة على دول العالم الثالث، **مجلة دراسات دولية**، مركز الدراسات الدولية لجامعة بغداد(العراق)، العدد الثالث والاربعون،2-6-2013	[86]
العقل بن عبد العزيز العقل، **التحديات المستقبلية للتعليم العالي**، جامعة المجمعة، السعودية، السنة الجامعية 1431هـ/1432هـ http://faculty.mu.edu.sa/public/uploads/1335473442.4212%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B3%D8%AA%D9%82%D8%A8%D9%84%D9%8A%D8%A9%20%D9%84%D9%84%D8%AA%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%8A.doc	[87]
عبد الرحمان بن خلدون، **مقدمة بن خلدون**، دار ابن خلدون، الإسكندرية.	[88]
أشرف السعيد احمد محمد، **الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي (دراسة نظرية وتطبيقية)**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية،2007م.	[89]
دون ديفيز، أصوات الامل: التعليم والتدريب في القرن الحادي والعشرين، **التعليم والعالم العربي: تحديات الالفية الثالثة**، الطبعة الأولى، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، مكتبة الإسكندرية، 2000م.	[90]
محمد مراياتي، الصناعات الثقافية والمعرفية (الخليج العربي والسعودية)، **التقرير العربي الخامس للتنمية الثقافية (الاقتصاد العربي القائم على المعرفة)**، الطبعة الأولى، مؤسسة الفكر العربي، بيروت، لبنان،2012م. http://issuu.com/ethosinteractive/docs/tokrer_5	[91]
سليمان عبد المنعم، هذا التقرير...، **التقرير العربي الخامس للتنمية الثقافية (الاقتصاد العربي القائم على المعرفة)**، الطبعة الأولى، مؤسسة الفكر العربي، بيروت، لبنان،2012م.	[92]
غازي التوبة، رؤى واراء معاصرة (دراسة نقدية)، **مجلة البيان**، الرياض، العدد 157، 1434هـ-2012م، الرياض.	[93]

[94]	عمر بزري/ رمزي سلامة/معين حمزة/ حاتم مهني، اقتصادات المعارف العلمية والتكنولوجية، **التقرير العربي الخامس للتنمية الثقافية (الاقتصاد العربي القائم على المعرفة)**، الطبعة الأولى مؤسسة الفكر العربي، بيروت، لبنان،2012م.
[95]	The World Bank, **Knowledge Economy Index (KEI) 2012 Rankings** http://siteresources.worldbank.org/INTUNIKAM/Resources/2012.pdf
[96]	محمد إبراهيم محمد القداح، التغيرات اللازمة في أدوار القائمين على عمليات التعلم في المؤسسات التربوية في القرن الحادي والعشرين، **مؤتمر التربية في عالم متغير**، الإدارة التربوية، الجامعة الهاشمية، يومي 7 و8 أفريل 2010.
[97]	محمد صالح المنجد، **مفهوم الديمقراطية في الإسلام**. http://islamqa.info/ar/98134
[98]	ويكيبيديا (الموسوعة الحرة)، **ديمقراطية**. https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AF%D9%8A%D9%85%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%B7%D9%8A%D8%A9
[99]	عبد الخالق حسين، **معوقات الديمقراطية في العالم العربي**. http://www.abdulkhaliqhussein.nl/?news=472
[100]	يوسف القرضاوي، **موقف الاسلام من الديمقراطية**. http://www.qaradawi.net/new/all-fatawa/7234-2014-04-20-10-43-27
[101]	سامر مؤيد، **ديمقراطية التعليم ومعوقاتها في العراق**. http://www.balagh.com/pages/tex.php?tid=7861
[102]	باولو فريري، **تربية الحرية (الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية)**، ترجمة أحمد عطية أحمد، الطبعة الأولى، سلسلة آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2004م.
[103]	صدقي كبلو، **ديمقراطية التعليم**. http://www.sudan-forall.org/sections/ihtiram/documents/IHTIRAM%202nd%20ISSUE/march06_sidgikaballo.htm
[104]	عبد علي سلمان علي، تغير قيم العائلة وتنمية المجتمع، **مجلة القادسية للعلوم الإنسانية**، جامعة القادسية، العراق، المجلد الحادي عشر، العدد 3، 2008م.
[105]	سكاي نيوز عربية، **تقرير ارتفاع سكان العالم لـ 11 مليار نسمة**. http://www.skynewsarabia.com/web/article/289059 /
[106]	مؤسسة الفكر العربي، **التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية**، الطبعة الثانية، مطبعة كركي، بيروت، 2009م. http://www.arabthought.org/sites/default/files/Takrir1.pdf
[107]	_____، الموجة الثالثة ... تغرق العصر الزراعي والصناعي، **جريدة الحياة**، لندن، العدد 13، جانفي 2011. http://daharchives.alhayat.com/issue_archive/Hayat KSA/2011/1/13/الموجة-الثالثة-تغرق-العصر-الزراعي-والصناعي.html
[108]	هيرمان مينارد / سوزان ميرتنز، الموجة الرابعة (إدارة الاعمال في القرن 21)، **خلاصات كتب المدير ورجال الاعمال**، اصدار الشركة العربية للإعلام العلمي(شعاع)، القاهرة، العدد العاشر، ماي 1995م. http://www.kfu.edu.sa/ar/Colleges/MangmentSciences/CollegeDepartments/Documents/books/e001.pdf

José T. Raga, **Role of Peoples and Nations in Protecting the Natural Environment**, Pontifical Academy of Social Sciences, Acta 18, 2013. http://www.pass.va/content/dam/scienzesociali/pdf/acta18/acta18-raga.pdf	[109]
Paul Krause, **Industrial Development vs Environmental Protection: The Role of Policy**. http://www.surrey.ac.uk/projects/industrial-development-vs-environmental-protection-role-policy	[110]
احمد الخطيب/رداح الخطيب، **إدارة الجودة الشاملة (تطبيقات تربوية)**، عالم الكتب الحديث، إربد، 2006م.	[111]
The Association Mission University Leaders for a Sustainable Future (ULSF), **About ULSF.** http://www.ulsf.org/about.html	[112]
Waas Tom /Hugé Jean /Ceulemans Kim /Lambrechts Wim/ Vandenabeele Joke, Lozano Rodrigo/Wright Tarah, **Sustainable Higher Education (Understanding and Moving Forward)**, Flemish Government (Environment, Nature and Energy Department), Brussels, 2012.http://www.vub.ac.be/klimostoolkit/sites/default/files/documents/sustainable_higher_education_understanding_and_moving_forward_waas_et_al_.pdf	[113]
J. Mikulik / M. Babina , The Role of Universities in Environmental Management, **Polish Journal of Environmental Studies**. Vol. 18, No. 4, 2009. http://www.pjoes.com/pdf/18.4/527-531.pdf	[114]
نزيه خالد، **الجودة في الإدارة التربوية والمدرسية والاشراف التربوي**، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي، عمان (الأردن)، 2006م.	[115]
الكاتب المهندس أمجد قاسم، **الجودة الشاملة في التعليم (تعريفها وأهميتها ومبادئها وأهدافها)** http://www.undohacentre.ohchr.org/AR/Pages/UpcomingEvents/QA_Cairo/%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%88%D8%AF%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%A7%D9%85%D9%84%D8%A9%20%D9%81%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85.pdf	[116]
رمزي سلامة، **ضمان الجودة في التعليم العالي: الأطر النظرية والعلمية ونماذج من التجارب العالمية**، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. http://www.laes.org/upload//editor_upload/file/PublishedBook/%D8%B6%D9%85%D8%A7%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%88%D8%AF%D8%A9/chap%201.pdf	[117]
عدنان الأمين واخرون، إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته (1998-2009)، **المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي**، القاهرة، من 31 أيار/مايو الى 2 حزيران يونيو 2009، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، 6 تموز/ يوليو 2009.	[118]
شريف علي حماد، **مستوى تحقيق متطلبات معايير الجودة الشاملة في التعليم عن بعد للمشرف الأكاديمي بجامعة القدس المفتوحة**، جامعة القدس المفتوحة. http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/researchersPages/sharifHammad/r8_drSharifHammad.pdf	[119]
هناء محمود القيسي، استراتيجية التعليم العالي حول دور الجامعة في بناء الانسان في ضوء رؤية مستقبلية، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة المستنصرية، العراق، العدد 53، 2008م.	[120]

[121]	مأمون سليمان الدراركة، **إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء**، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، 2005م.
[122]	عطيه العمري، **نظام الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في العمل التربوي**. http://www.al-malekh.com/vb/f570/14777/
[123]	عبد الملك بن محمد عيسى سكتاوي، **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية استخدامها في إدارة مدارس تعليم البنين بمدينة مكة المكرمة**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة ام القرى، السعودية، 1423هـ/1424هـ.
[124]	L.Suganthi /Anand A.Samuel, **Total Quality Management**, Second Printing, Prentice-Hall of India Private limited, New Delhi, June 2005.
[125]	Tirupathi R.Chandrupatla, **Quality and Reliability in Engineering,** Cambridge University Press, June 2009. http://assets.cambridge.org/97805215/15221/excerpt/9780521515221_excerpt.pdf
[126]	J. Gerald Suarez, **Three Experts On Quality Management: Philip B. Crosby; W. Edwards Deming; and Joseph M. Juran**, Department of the Navy Total Quality Leadership office, July 1992. http://dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a256399.pdf
[127]	Stacy Goff, **Measuring and Managing Project Quality: If you can't measure it, you can't manage it,** 2008. http://www.asapm.org/articles/ManagingQuality.pdf
[128]	B.Janakiraman/ R.K.Gopal, **Total Quality Management (Text and Cases)**, Prentice Hall of India, New Delhi, 2006.https://books.google.dz/books?id=-Ljyx785QvUC&pg=PA71&dq=juran+tqm+elements&hl=fr&sa=X&ved=0CEMQ6AEwBjgUahUKEwiY5uHLjNjIAhWEwBQKHSmYDV0#v=onepage&q=juran%20tqm%20elements&f=false
[129]	عبد العزيز عبد العال زكي عبد العال، **إدارة الجودة ودورها في بناء الشركات**، رسالة دكتوراه، الجامعة الافتراضية الدولية بالمملكة المتحدة-ماي2010م.
[130]	يوسف حجيم الطائي/محمد عاصي العجيلي/ ليث علي الحكيم، **نظم إدارة الجودة في المنظمات الإنتاجية والخدمية**، راجعه مؤيد الفضل، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، 2009م.
[131]	Geoffrey D. Doherty, **Developing Quality Systems in Education**, routledge, London and New York, 2003. https://books.google.fr/books?id=2wCKAgAAQBAJ&pg=PA15&dq=tqm+in+education&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwi2uqWwkfnJAhWDWiwKHV_JD9gQ6AEIWzAI#v=onepage&q=tqm%20in%20education&f=false
[132]	اخليف الطراونة، ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية، **البرنامج الأكاديمي للأسبوع العلمي الأردني الخامس عشر: العلوم والتكنولوجيا: محركان للتغيير**، مدينة الحسن العلمية، الأردن، من 10-5-2010 الى 12-5-2010.
[133]	وزارة الداخلية لشؤون الجنسية وجوازات الإقامة لمملكة البحرين، **التميز**. http://www.npra.gov.bh/quality-and-excellence/excellence/

[134]	الإدارة العامة لشرطة الشارقة، **دور برامج الجودة والتميز في تطوير الأداء الحكومي**، الامارات العربية المتحدة، فيفري 2008. http://www.slideserve.com/tola/4767051
[135]	Lee Harvey / Diana Green, Defining Quality, **for Assessment and Evaluation in Higher Education: An international journal**, Issued in January 1993. http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20and%20Green%201992%20Defining%20quality%20pre%20publication%20draft.pdf
[136]	Lee Harvey, **Quality**. http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/quality.htm
[137]	ناصر على محمد أحمد برقى، **ثقافة الجودة والامن القومي**. http://kenanaonline.com/users/Drnasser/posts/104597
[138]	جامعة ام القرى، **ما المفهوم الإسلامي لجودة التعليم ومتطلبات تحقيقها**. http://uqu.edu.sa/page/ar/42364
[139]	Alison Burrows/ Lee Harvey / Diana Green, Concepts of Quality in Higher Education: A review of the literature**, Quality in Higher Education**, Birmingham Polytechnic, Perry Barr Birmingham, August 1992. http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Burrows%20Harvey%20and%20Green%20Concepts%20of%20Quality%20in%20Higher%20Education%20A%20review%20of%20the%20literature%20.pdf
[140]	ناجي رجب سكر، **الجودة في التعليم من منظور إسلامي**. https://docs.google.com/presentation/d/1GdP8BmfZctQ7C8nvivaj6HqWSGjOfrsTEUCqBvgnsq0/edit?pli=1#slide=id.i15
[141]	أحمد السيد كردي، **الجودة الشاملة من منظور إسلامي**. http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/239497
[142]	احمد بن عبد الحليم ابن تيميّة، **الايمان الأوسط**، دراسة وتحقيق: علي بن بخيت الزّهراني، دار ابن الجوزي. http://download-islamic-pdf-ebooks.com/9488-free-book
[143]	مروان أفندي نصرون، **الإحسان ومجالاته وآثاره من المنظور القرآني (دراسة موضوعية)**، مذكرة ماجستير، قسم القرآن والسنة، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية (ماليزيا)، جانفي 2007م. http://www.lib.iium.edu.my/mom2/cm/content/view/view.jsp?key=ojiYcxzwNr1VrVWz7p59lsCHqLVLBen320070925114401625
[144]	آسيا مسعد العتيبي، التخطيط الاستراتيجي لمعايير الجودة الشاملة في إدارة العملية التعليمية من منظور إسلامي، **مجلة المجمع بجامعة المدينة العالمية**، 11-2010م.
[145]	علوي بن عبد القادر السّقّاف، **الفرق بين الإحْسَان وبعض الصِّفات**. http://www.dorar.net/enc/akhlaq/72

[146]	بدرية بنت صالح الميمان، الجودة الشاملة في التعليم العام: المفهوم والمبادئ والمتطلبات (قراءة إسلامية)، **دراسة مقدمة للقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**، المقام في فرع الجمعية في القصيم يومي الثلاثاء والأربعاء 28-29 ربيع الآخر الموافق 15-16مايو 2007م.
[147]	احمد عبد المجيد علي أبو الحمائل، **جودة التعليم في التصور الإسلامي**، جامعة الملك عبد العزيز. http://www.kau.edu.sa/content.aspx?Site_ID=0007677&lng=AR&cid=7996
[148]	على محيي الدين القره داغي، **التعريف بالإحسان**. http://www.qaradaghi.com/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=605:2009-07-14-13-30-08&catid=106:2009-07-14-13-15-35&Itemid=13
[149]	_____، **الاحسان**. http://www.islambeacon.com/index.php?title=%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%AD%D8%B3%D8%A7%D9%86#.D8.A7.D9.84.D8.A5.D8.AD.D8.B3.D8.A7.D9.86_.D9.84.D8.BA.D8.A9
[150]	محمد راتب النابلسي، **خطبه الجمعة (الخطبة 0175): خ1 / أحاديث تبدأ بأن الله يحب .... ، خ2 / هجرة الطيور** . http://www.nabulsi.com/blue/ar/print.php?art=6582
[151]	رافدة عمر الحريري، **القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي**، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)،2010م.
[152]	سُمية عيد، **إدارة الجودة الشاملة**. http://al-aussol.blogspot.com/2014/10/blog-post_2.html
[153]	عواطف إبراهيم الحداد، **إدارة الجودة الشاملة**، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، 2009م.
[154]	فيصل بن محمد عمر الطس، **آراء المعلمين نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبة والبحث بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة**، مذكرة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية، 1429-1430 هـ.
[155]	عمر وصفي عقيلي، مدخل الى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة (وجهة نظر)، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان(الأردن)، 2001م.
[156]	أنجيل ر. مارتينيز لورينتي/فرانك ديوهيرست/باري ج. دايل، إدارة الجودة الشاملة (جذور المصطلح وتطوّره)، **مجلة إدارة الجودة الشاملة**، مطبوعات جامعةMCB، المجلد 10، العدد 5، 1998م. http://journals.hbmeu.ac.ae/Articles/ArabicArticles/Principles/Principles3.pdf
[157]	عبد الله بن خميس الغامدي، **الإدارة العلمية(تايلور)**. http://staff.kfupm.edu.sa/FPA/akghamdi/chapter2/Tilor.htm
[158]	سوسن شاكر مجيد/ محمد عواد الزيادات، **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، 2008م.
[159]	محمد فوزي العبادي/ هاشم فوزي العبادي/ يوسف حجيم الطائي، **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، الطبعة الأولى، الوراق للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، 2008م.

Robert C. Winn/Robert S. Green, Applying Total Quality Management to the Educational Process, **International Journal of Engineering Education**, Britain, Vol. 14, No. 1, 1998. http://www.ijee.ie/articles/Vol14-1/ijee959.pdf	[160]
Alvaro de Miranda, Total Quality Management and Inequality: The Triple Helix in Global Historical Perspective, **Science, Technology & Human Values**, Vol 28, No1, January2003. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.202.676&rep=rep1&type=pdf	[161]
عبد الرحمن بن إبراهيم المديرس، **تجربة إدارة التعليم بمحافظة الأحساء في تطبيق الجودة**، وزارة المعارف السعودية. https://www.google.dz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwixnrDIqtjIAhWBUhoKHahlBMY&url=http%3A%2F%2Friyadhedu.gov.sa%2FFileDownload.ashx%3Ftype%3D0314%26id%3D254%26filename%3D%2FWorkPlace%2FFiles%2Ffiles_1560309545.ppt&usg=AFQjCNFzyao_y4WNPCc3WUCBwIzqz8ddHw&sig2=i1EB6IxN-DYDfXZXd5bIIQ	[162]
زين الدين فريد عبد الفتاح، الإطار الفكري والفلسفي لمدخل إدارة الجودة الشاملة، **اتحاد جمعيات التنمية الإدارية**، القاهرة، المجلد 30، العدد الأول.	[163]
Harold.R. Booher, **Manprint: An Approach to Systems Integration**, 1st edition, Van Nostrand Reinhold, 1990. https://books.google.fr/books?id=Z3DrCAAAQBAJ&pg=PA52&dq=w.+edward+deming&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjt1KSj8NPJAhXCuw8KHfprAUA4ChDoAQgmMAA#v=onepage&q=w.%20edward%20deming&f=false	[164]
R. Ashley Rawlins, **Total Quality Management (TQM)**, 1st edition, Author House, United Kingdom, 27-7-2008. https://books.google.fr/books?id=w0hcYm20wicC&printsec=frontcover&dq=tqm+in+education&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwi2uqWwkfnJAhWDWiwKHV_JD9gQ6AEISzAG#v=onepage&q=tqm%20in%20education&f=false	[165]
محمد عوض الترتوري/ اغادير عرفات جويحان، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان (الأردن)، 2006م.	[166]
صالح ناصر عليمات، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، 2004م.	[167]
عبد الكريم بن ضيف الله مسند الحربي، **إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير الأداء في المعاهد الأمنية (دراسة ميدانية على المعاهد الأمنية في مدينة الرياض)**، رسالة دكتوراه، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية جامعة ام القرى، الفصل الثاني 1424هـ.	[168]
Department for trade and industry, **Total Quality Management (TQM)**. http://www.businessballs.com/dtiresources/total_quality_management_TQM.pdf	[169]
Alexandros G. Psychogios /Constantinos Vasilios Priporas, Understanding Total Quality Management in Context: Qualitative Research on Managers' Awareness of TQM Aspects in the Greek Service Industry, **The Qualitative Report**, Volume12, Number 1, March 2007. https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1643&context=tqr	[170]

[171]	مسعود قانة، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الإعلامية الجزائرية (حالة المؤسسة الوطنية للتلفزيون ENTV)**، مذكرة ماجستير، قسم علوم الاعلام والاتصال، كلية العلوم السياسية والاعلام، 2010-2011.
[172]	موسى أحمد السعودي، أثر تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التميز التنظيمي في البنوك التجارية العاملة في الأردن، **المجلة الأردنية في إدارة الاعمال**، المجلد 4، العدد 3، 2008م. http://journals.ju.edu.jo/JJBA/article/viewFile/698/696
[173]	Ömer Faruk ÜNAL, Application of Total Quality Management in Higher Educational Institutions, **Journal of Qafqaz University**, Number 7, Spring 2001. http://journal.qu.edu.az/article_pdf/1024_258.pdf
[174]	قويدر عياش، مدخل إدارة الجودة الشاملة كمحدد للأداء المتميز في المنظمات، **المؤتمر العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات**، قسم علوم التسيير، جامعة ورقلة، يومي 8و9 مارس 2005. http://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/2957/1/19-AICHE.pdf
[175]	رضا صاحب أبو حمد أل علي/ سنان كاظم الموسوي، **وظائف المنظمة المعاصرة (نظرة بانورامية عامة)**، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، 2009م.
[176]	R. Lakhe/ P. Mohanty, Total Quality Management: Concepts, Evolution and Acceptability in Developing Economies, **International Journal of Quality & Reliability Management**, MCB University Press, Vol. 11 No. 9, 1994. http://www.icesi.edu.co/blogs/bitacoraestrategia0314/files/2014/03/21-Total-Quality-Management-concepts.pdf
[177]	Vivian Witkind Davis, **Total Quality Management: A Survey of State Regulatory Commissions**, The National Regulatory Research Institute, The Ohio State University, Columbus, July 1993. http://www.ipu.msu.edu/library/pdfs/nrri/Davis-Total%20Quality%20Management-93-09-July-93.pdf
[178]	Patanjali Mishra/ Asha Pandey, Barriers in implementing total quality management in Higher Education, **Journal of Education & Research for Sustainable Development (JERSD)**, Volume-1, Issue-1, October 2013. http://www.jersd.org/papers/Barriers%20in%20implementing%20total%20quality%20management%20in%20Higher%20Education.pdf
[179]	كيمبرلي بنجهام هول/ إي. جريدي بوج، **الجودة والمسؤولية في التعليم العالي: تحسين السياسة وتطوير الاداء**، ترجمة أسامة إسبر، راجعه رزق الله ملكاوي، الطبعة العربية الأولى، وزارة التعليم العالي السعودية ومكتبة العبيكان(الناشران)، المملكة العربية السعودية،2012م. https://books.google.dz/books?id=QgSDCgAAQBAJ&pg=PA266&dq=%D8%A8%D9%8A%D8%AA%D8%B1+%D8%B3%D9%8A%D9%86%D8%AC&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiYmPze9O3LAhUFxRQKHTfLCVMQ6AEIIjAB#v=onepage&q&f=false

Edward Sallis, Total **Quality Management in Education**, Third edition, Kogan Page, London, 2002.	[180]
زرزار العياشي/ غياد كريمة، فاعلية المقارنة المرجعية في تطوير جودة التعليم العالي، **ملفات الأبحاث في الاقتصاد والتسيير**، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، جامعة محمد الأول، وجدة (المغرب)، العدد الثالث، 2014م. http://www.redoreg.com/Tcomplet/ZAZAR_3.pdf	[181]
Joseph Moses Juran, **Juran's 10 steps to quality**. https://totalqualitymanagement.wordpress.com/2009/06/07/dr-joseph-juran/	[182]
جوزيف جابلونسكي، **إدارة الجودة الشاملة (الجزء الثاني: تطبيق إدارة الجودة الشاملة نظرة عامة)**، ترجمة عبد الفتاح السيد النعمائي، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة، 1996م.	[183]
خاشقجي هاني يوسف، نماذج إدارة الجودة الشاملة والمعوقات التي تحول دون تطبيقها في الأجهزة الأمنية العربية، **مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الاقتصاد والإدارة**، المجلد 17، العدد 2، 2003م.	[184]
سعيد بن على العضاضي، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (دراسة ميدانية)، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء(اليمن)، العدد 9 ،2012م.	[185]
خليل الرفاعي /أكرم النجداوي/خالد الخطيب، تحديد معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أقسام المحاسبة في الجامعات الحكومية الأردنية، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء(اليمن)، المجلد السادس، العدد 13، 2013م.	[186]
Margarida Saraiva /Elizabeth Reis, **The Paradigm of the Total Quality Management in the Portuguese Higher Education**. http://www.rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/6159/1/paper_FOTIM.pdf	[187]
عيسى يوسف قدادة، إيجابيات ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية (دراسة استكشافية)، **مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية**، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الثالث، جوان 2008.	[188]
سالم محمد القحطاني، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال الاعلام الأمني، **دورة تدريبية في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في مجال العمل الاعلامي الأمني**، قسم البرامج التدريبية، كلية التدريب، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، خلال الفترة من 24 الى 2007/2/28. http://repository.nauss.edu.sa/bitstream/handle/123456789/57340/%D9%85%D8%B9%D9%88%D9%82%D8%A7%D8%AA%20%D8%AA%D8%B7%D8%A8%D9%8A%D9%82%20%D8%A5%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%88%D8%AF%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%A7%D9%85%D9%84%D8%A9%20%D9%81%D9%8A%20%D9%85%D8%AC%D8%A7%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B9%D9%84%D8%A7%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%85%D9%86%D9%8A.pdf?sequence=1	[189]

عبد اللطيف عامر/ طالبي رياض، **دور معايير التقييس ال ISO في توجيه السلوك البيئي للمؤسسة الاقتصادية (دراسة حالة لشركة الاسمنت بعين الكبيرة)** http://manifest.univ-ouargla.dz/documents/Archive/Archive%20Faculte%20des%20Sciences%20Economiques%20,%20de%20Gestion%20et%20des%20Sciences%20Commerciales/Comportement%20des%20entreprises%20economiques%20face%20aux%20enjeux%20du%20developpement%20durable%20et%20de%20lequite%20sociale/26.pdf	[190]
International Organization for Standardization (ISO), **ISO 9000**. http://www.iso.org/iso/home/standards/management-standards/iso_9000.htm?=	[191]
احمد عبد الله الرشيدي، **استخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية**-، رسالة دكتوراه، فرع إدارة الاعمال، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر،2008-2009.	[192]
خنشور جمال/ خير الدين جمعة، إدارة الجودة الشاملة والايزو 9000 (تكامل ام تماثل)، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد الثالث والعشرون، نوفمبر2011.	[193]
H.Stamatis, **Understanding ISO 9000 and implementing the basics to quality**, Marcel Dekker, USA, 1995. https://books.google.dz/books?id=1YGfv04PdS0C&printsec=frontcover&dq=Understanding++ISO+9000+and+implementing+the+basics+to+quality&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwj5tOaY8bvLAhXLWRoKHTjtDy4Q6AEIGjAA#v=onepage&q=Understanding%20%20ISO%209000%20and%20implementing%20the%20basics%20to%20quality&f=false	[194]
_____ ، ديمينغ الاب الروحي للجودة، **فرسان الجودة** (نشرة شهرية ودورية)، كلية العلوم الإدارية والمالية في الجامعة الخليجية، العدد الأول، مارس 2014. http://www.gulfuniversity.edu.bh/media/document/FursanAljawdah1.pdf	[195]
دوبينز لويد، **الجودة الشاملة (التطور الاقتصادي وإدارة الجودة الشاملة)**، ترجمة حسين عبد الواحد، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2008م.	[196]
عادل منصور الزعبي، التغيير الفعال داخل المؤسسات، **مجلة عالم الجودة الالكترونية** (مجلة ربع سنوية)، مؤسسة التقنية، جمهورية مصر العربية، العدد العاشر، سبتمبر 2016.	[197]
Morgen Witzel / Malcolm Warner, **The Oxford Handbook of Management** Theorists, 1st edition, Oxford University Press, United Kingdom, 2013. https://books.google.fr/books?id=ylVVTHGgYCQC&pg=PA196&dq=w.+edward+deming&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjt1KSj8NPJAhXCuw8KHfprAUA4ChDoAQg-MAM#v=onepage&q=w.%20edward%20deming&f=false	[198]
Nigel Bennett/Megan Crawford / Colin Riches, **Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives**, Published in association with The Open University and Paul Chapman Publishing Ltd, London, 1992. https://books.google.fr/books?id=8opXhaT2aEoC&pg=PA46&dq=tqm+in+education&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwi2uqWwkfnJAhWDWiwKHV_JD9gQ6AEIRTAF#v=onepage&q=tqm%20in%20education&f=false	[199]

Thomas J .Evans, **Deming's System of Profound Knowledge: An Overview for International Educators**, published by the Educational Resources Information Center (ERIC), Nov 96. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401635.pdf	[200]
سليمان خطاب، نظام المعرفة العميقة، **مجلة التقنية** (مجلة تقنية متخصصة تصدر كل شهرين)، ليبيا، العدد السابع،2007م. http://issuu.com/min-mag/docs/mag7/2	[201]
Bill Mc Neese, **Dr. W. Edwards Deming and Profound Knowledge (Part 1)**, Copyright by BPI Consulting, October 2006. https://www.spcforexcel.com/knowledge/deming/profound-knowledge-part-1	[202]
_____ , **Deming's Approach to Management**, The University of York, 2003. http://www-users.york.ac.uk/~aew6/Courses/People%20and%20Quality/deming.pdf	[203]
James R. Martin, **Deming's Theory of Profound Knowledge**. http://maaw.info/DemingExhibit.htm	[204]
Bill Mc Neese, **Dr.W. Edwards Deming and Profound Knowledge (Part 3)**, Copyright by BPI Consulting, December 2006. https://www.spcforexcel.com/knowledge/dem ing/profound-knowledge-part-3	[205]
Dennis Sergent, **What Can We Do With a System of Profound Knowledge?**, May 2011. http://capitalquality.org/wp-content/uploads/2012/11/SoPK.pdf	[206]
Bill Mc Neese, **Dr. W. Edwards Deming and Profound Knowledge (Part 4)**, Copyright by BPI Consulting, January 2007. https://www.spcforexcel.com/knowledge/deming/profound-knowledge-part-4	[207]
Barbara Berry, **There is a Relationship Between Systems Thinking and W. Edwards Deming's Theory of Profound Knowledge**, The Berrywood Group, Inc. http://www.berrywood.com/wp-content/uploads/2011/08/demingpaper.pdf	[208]
Mike Stoecklein, **Understanding and Application of Deming's System of Profound Knowledge in Healthcare (Experiences of and Lessons Learned by the Healthcare Value Network's)**. http://createvalue.org/wp-content/uploads/2014/03/Understanding-and-Application-of-Demings-System-of-Profound-Knowledge-in-Healthcare-1-24-14.pdf	[209]
Rita Gabay, Deming's 14 Principles, **Quasar** (Quality Assurance System for Advanced Radiotherapy), the Department of Quality Assurance (DQA), University of Curaçao. http://www.uoc.cw/qualitysite/images/stories/nieuwsbrief/Deming_14_principles.pdf	[210]
Smarter Solutions, **Deming's 14 Points Explained And Implementation**. https://www.smartersolutions.com/business-system-iee/demings-14-points-explained-implementation/	[211]
Steve Krar, **Deming's 14 Points (The Guide for transforming Japan into a World Power)**. http://www.automationmag.com/images/stories/LWTech-files/42%20Deming's%2014%20Points.pdf	[212]

Poornima M .Charantimath, **Total Quality Management**, second edition, licensees of Pearson education in South Asia, published by Dorling Kindersley(India), 2011. https://books.google.dz/books?id=h7US1hlgV_IC&pg=PA29&lpg=PA29&dq=genichi+taguchi+contribution+to+tqm&source=bl&ots=o7yaboqBW7&sig=SGI8b15M0ELiyJxfkXWC4ImfFBE&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwi1hdGs-pDKAhUDVxoKHeUACWcQ6AEISTAE#v=onepage&q=genichi%20taguchi%20contribution%20to%20tqm&f=false	[213]
Erika Alves dos Santos, **What Quality Management Allied to Information can do for Occupational Safety and Health**, IntechOpen, 2012. http://www.intechopen.com/books/total-quality-management-and-six-sigma/what-quality-management-allied-to-information-can-do-for-occupational-safety-and-health	[214]
Juran Institute, **Juran Global: A Leading Management Consulting Firm**. http://www.juran.com/	[215]
John Pike/ Richard Barnes, **TQM in action (a practical approach to continuous performance improvement)**, second edition, published by Chapman & Hall-printed, Britain,1996.https://books.google.dz/books?id=gcDM9IZjpeQC&pg=PT51&dq=The+Juran+Trilogy&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwi73o_IjJXLAhWF2xoKHac4Dv0Q6AEIYjAJ#v=onepage&q=The%20Juran%20Trilogy&f=false	[216]
عبد الخالق بن علي القحطاني، **مدى توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في برامج تدريب مدينة تدريب الأمن العام بمنطقة مكة المكرمة (دراسة تطبيقية على مدينة تدريب الأمن العام بمنطقة مكة المكرمة)**، مذكرة ماجستير، قسم العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض،2011م.	[217]
_____ , **Total Quality Management**.https://totalqualitymanagement.wordpress.com/2009/06/07/dr-joseph-juran/	[218]
Chris Hakes, **Total Quality Management (The key to business improvement)**, First edition, Chapman and Hall, London, 1991. https://books.google.dz/books?id=7vf1w9EPe78C&pg=PA82&dq=juran+tqm&hl=fr&sa=X&ved=0CDgQ6AEwBGoVChMI0KXH1vzSyAIVyl0UCh3jbwoO#v=onepage&q=juran%20tqm&f=false	[219]
B .Mahadevan, **Operations Management: Theory and Practice**, second edition, Pearson Education, India, 2010. https://books.google.dz/books?id=pq4k3EaFzMYC&pg=PA246&dq=The+Juran+Trilogy&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwi73o_IjJXLAhWF2xoKHac4Dv0Q6AEIRzAG#v=onepage&q=The%20Juran%20Trilogy&f=false	[220]
جوزيف م. جوران، تخطيط جودة المنتجات والخدمات (دليل جوران إلى تصميم الجودة)، **خلاصات كتب المديرورجال الاعمال**، إصدار الشركة العربية للإعلام العلمي (شعاع)، القاهرة، العدد الثامن عشر، سبتمبر1993م. http://elibrary.mediu.edu.my/books/MAL00192.pdf	[221]

A. Al Nofal/N. Al Omaim/M. Zairi, TQM: Theoretical Insights(Part 1) , **International Journal of Applied Quality Management**, special edition, The European Centre For Total Quality Management, Volume 2, Issue 2. http://www.managementjournals.com/journals/quality/vol2/6-2-2-3.pdf	[222]
Gregory H. Watson, Gurus of Quality: Feigenbaum's Enduring Influence, **Quality Progress**, ASQ, November 2005. http://www.gregoryhwatson.eu/images/8-QP_Watson_-_November2005_-_Feigenbaum_'s_Enduring_Influence.pdf	[223]
John E.Bauer/ Grace L.Duffy/ Russell T.Westcott, **The Quality Improvement Handbook**, Second edition, American Society for Quality(ASQ), Milwaukee(United States of America), 2006.https://books.google.dz/books?id=6pLeAgAAQBAJ&pg=PR11&lpg=PR11&dq=statistical+tools+by+Armand+Feigenbaum&source=bl&ots=Md3-qOugNX&sig=FIrRymxvMaADYGKX9VyriukiPL4&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwilhv7XsaHKAhWFQBoKHYb1Ark4ChDoAQhOMAc#v=onepage&q=statistical%20tools%20by%20Armand%20Feigenbaum&f=false	[224]
Jürgen Münch/ Ove Armbrust/ Martin Kowalczyk / Martin Soto, **Software Process Definition and Manageement**, Springer, New York and London, 2012. https://books.google.dz/books?id=S_8Yf1wTKNoC&pg=PA155&dq=tqc+armand+feigenbaum&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwj5u_r07ZLKAhVMtBoKHYHECUYQ6AEIHTAA#v=onepage&q=tqc%20armand%20feigenbaum&f=false	[225]
Gregory H. Watson, Total Quality's Leader(Remembering Armand V. Feigenbaum, integrator of quality into organizational management), **quality progress**, published by American Society for Quality(ASQ), January 2015. http://iaqweb.org/publication/QP-01-2015RememberingVal-GHWatson.pdf	[226]
John Wiley and Sons, **Total Quality Management**.http://www.wiley.com/college/sc/reid/chap5.pdf	[227]
Gregory H. Watson, Gurus of Quality: The Legacy Of Ishikawa, **quality progress**, published by American Society for Quality (ASQ), April 2004. http://www.gregoryhwatson.eu/images/6-QP_Watson_-_April2004_-_Legacy_of_Ishikawa.pdf	[228]
فريد زين الدين، **المنهج العملي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية**، دار الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة ،1996م.	[229]
مهدي صالح السامرائي، **إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان(الاردن)، 2006م.	[230]
سلمان زيدان، **إدارة الجودة الشاملة (الجزء الأول: الفلسفة ومداخل العمل)**، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2010م.	[231]
Victor E.Sower, **Essentials Of Quality With cases and experiential exercises**, John Wiley & Sons, INC, United States of American, 2011. https://books.google.dz/books?id=l-vc5QAbP8UC&pg=PA18&dq=philip+crosby+quality&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjC2NXNrKnLAhVIuhoKHTCsCYc4ChDoAQhdMAk#v=onepage&q=philip%20crosby%20quality&f=false	[232]

Frank Chika Okechukwu, **Total Quality Management in Higher Education: Symbolism or Substance? A Close Look at the Nigerian University System,** First published by Author House, 2-23-2011. https://books.google.fr/books?id=IAt48SPgzwC&pg=PA10&dq=tqm+in+education&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwi2uqWwkfnJAhWDWiwKHV_JD9gQ6AEIJDAB#v=onepage&q=tqm%20in%20education&f=false	[233]
Columbia Business School, **The W. Edwards Deming Center for Quality, Productivity, and Competitiveness**. http://www8.gsb.columbia.edu/deming/about/history	[234]
Russell T.Westcott, **The Certified Management of Quality/Organizational Excellence Hand Book**, Third Edition, by American Society for Quality: Quality Press, Milwaukee, 2006.https://books.google.dz/books?id=wjxGXDcNpgEC&pg=PT338&lpg=PT338&dq=explain+crosby's+quality+vaccine&source=bl&ots=ytAnr2VCbD&sig=T0tblStClK4g5iJp3dvpyMZFzrQ&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwj5n6mlhMDLAhUHPxoKHWYbD4E4ChDoAQhWMAg#v=onepage&q=explain%20crosby's%20quality%20vaccine&f=false	[235]
Ron Moen/ Clifford Norman, **Evolution of the PDSA Cycle.** http://www.cologic.nu/files/evolution_of_the_pdsa_cycle.pdf	[236]
Ron Moen/ Clifford Norman, **Evolution of the PDSA Cycle**. http://www.westga.edu/~dturner/PDCA.pdf	[237]
P.N Mukherjee, **Total Quality Management**, Prentice Hall of India private limited, new Delhi, 2006. https://books.google.dz/books?id=RxQIWc28__AC&pg=PA61&dq=philip+crosby+quality&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjC2NXNrKnLAhVIuhoKHTCsCYc4ChDoAQgfMAE#v=onepage&q=philip%20crosby%20quality&f=false	[238]
Manuel Rincón, **Quality Gurus (part1),** 24 September2004. http://manuelrincon2.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/qualitygurus_24sept2004.pdf	[239]
أحمد بن عيشاوي، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الفندقية في الجزائر**، أطروحة دكتوراه علوم، تخصص إدارة أعمال، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر، 2007-2008.	[240]
R Natarajan, **Technical Education(Current Status and Future Directions)**, vol.1 , first edition, published by the ICFAI University Press , india, 2005. https://books.google.dz/books?id=duJZwOk2TDoC&pg=PA102&lpg=PA102&dq=Crosby%E2%80%99s+Quality+Vaccine&source=bl&ots=-4u72r4BFD&sig=oIvg1ZgWFHPwavM4ZpOppjtGxO4&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjNurW-2avLAhUMnBoKHWx5CDg4ChDoAQhgMAg#v=onepage&q=Crosby%E2%80%99s%20Quality%20Vaccine&f=false	[241]
Philip B. Crosby, **quality without tears: the arts of hassle-free management**, first edition, McGraw-Hill books, USA, 1984. https://books.google.dz/books?id=lzv7kHpplKwC&printsec=frontcover&dq=quality+without+tears+pdf&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwi5g535zMrLAhVL5xoKHfczDf8Q6AEIHTAA#v=onepage&q&f=false	[242]
Philip B. Crosby, **the Crosby quality vaccine**, 22 november 1989. http://archive.wppl.org/wphistory/PhilipCrosby/TheCrosbyQualityVaccine.pdf	[243]
وفاء حيدر شقورة، **الوفاء في ضوء القرآن الكريم (دراسة موضوعية)**، مذكرة ماجستير، قسم التفسير وعلوم القرآن، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية، غزة، 2010م.	[244]

[245]	ويكيبيديا (الموسوعة الحرة)، **وفاء.** https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%88%D9%81%D8%A7%D8%A1
[246]	_____ ،علماء الجودة: فيليب كروسبي، **مجلة عالم الجودة** (مجلة الكترونية وربع سنوية)، الصادرة عن مؤسسة التقنية للتطوير والاستشارات وأنظمة الجودة، العدد الخامس، ابريل 2012م. http://fr.scribd.com/doc/120654048/2012-مجلة-عالم-الجودة-العدد-الخامس-أبريل
[247]	محمد مفضي الكساسبة/عبير حمود الفاعوري، **قضايا معاصرة في الإدارة (بناء قدرات حاسمة لنجاح الاعمال)**، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2010م.
[248]	نورة القرني، المدرسة كمنظمة متعلمة...، **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، المجلد (10)، العدد 2، 2015م.
[249]	James F. Leonard, **Dr. W. Edwards Deming's: System of Profound Knowledge**, 2012. http://www.jimleonardpi.com/default/assets/File/Blog%20-%20Deming's%20System%20of%20Profound%20Knowledge.pdf
[250]	عبد الناصر حسين رياض زايد/ خالد أحمد بوبشيت/ ذعار شجاع ضيف الله المطيري، المنظمة المتعلمة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية (دراسة حالة القطاعات الرئيسية في الهيئة الملكية بالجبيل)، **المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي**، معهد الإدارة العامة، الرياض (المملكة العربية السعودية)، من 1 ال 4 نوفمبر 2009م http://www.fifty.ipa.edu.sa/conf/customcontrols/paperworkflash/Content/pdf/m3/ar/1.pdf
[251]	بلعلى نسيمة فريال، المنظمات المتعلمة (توظيف للذكاء والمعارف)، **مجلة دراسات اقتصادية**، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة قسنطينة 2، العدد رقم 1، 2014-2014م.
[252]	فلكاوي نجوى، **تنمية الموارد البشرية وفق معايير الجودة الشاملة في المؤسسة الصناعية الجزائرية: دراسة ميدانية بشركة الاسمنت عين الكبيرة(سطيف)**، رسالة دكتوراه علوم، تخصص إدارة الموارد البشرية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين (سطيف2)، 2016-2017.
[253]	فولكر كروجر، إدارة الجودة في مختلف أنحاء العالم (مراجعة تاريخية حول تعريف أوروبي لإدارة الجودة الشاملة)، **مجلة إدارة الجودة الشاملة**، المجلد 11، العدد 4، 1999م. http://journals.hbmeu.ac.ae/Articles/ArabicArticles/Principles/Principles2.pdf
[254]	Marmar Mukhopadhyay, **Total Quality Management in Education**, 2nd edition, published by Sage Publications, Purani Delhi, 2006→(Abstract) http://etma-india.in/246-total-quality-management-in-education
[255]	Russell T. Westcott / Grace L.Duffy, **The Certified Quality Improvement Associate Handbook: Basic Quality Principles and Practises**, Third Edition, American Society for Quality, Milwaukee (United States of America), 2015. https://books.google.dz/books?id=qYFoBgAAQBAJ&pg=PT231&dq=tqc+armand+feigenbaum&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwj5u_r07ZLKAhVMtBoKHYHECUYQ6AEIRzAF#v=onepage&q=tqc%20armand%20feigenbaum&f=false

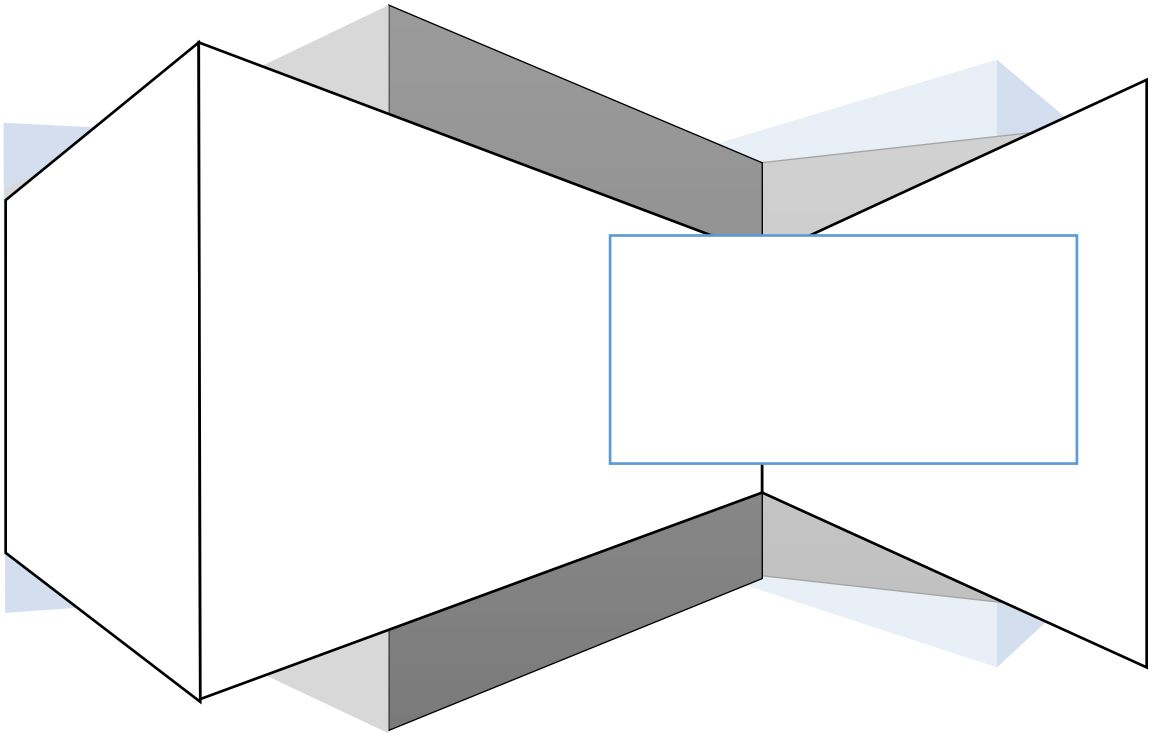
[256]	JUSE Organization: The Union of Japanese Scientists and Engineers, **Chapter15: The Research of Dr.Ishikawa**. https://www.juse.or.jp/english/archives/pdf/Ch15_Ver2_150717.pdf
[257]	ضياء الدين زاهر، **إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة (دليل عملي)**، دار السحاب للنشر والتوزيع-القاهرة(مصر)-2005م.
[258]	حياة بنت محمد بن سعد الحربي، **إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية (دراسة لاتجاهات الهيئة الاكاديمية السعودية نحو تطبيقها مبادئها، ووجهة نظرهم حول مدى إسهام هذا التطبيق في تطوير الجامعة)**، رسالة دكتوراه، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة ام القرى، 1422هـ.
[259]	كيم فريسر، **تطور التعليم والقيادة في التعليم العالي (تطوير استراتيجية مؤسساتية فاعلة)**، ترجمة مروان حموي، العبيكان (مكتبات ونشر)، المملكة العربية السعودية. https://books.google.dz/books?id=5hOpDAAAQBAJ&pg=PA146&lpg=PA146&dq=%D9%81%D8%A7%D8%B9%D9%84%D9%8A%D8%A9+%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85+%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%8A&source=bl&ots=g7x61rrg7E&sig=B9G6iDFweYdq6sZ0ajdEysb0H3c&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwj2p8aF6p_cAhVSURoKHT5YBjoQ6AEIZjAG#v=onepage&q=%D9%81%D8%A7%D8%B9%D9%84%D9%8A%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%8A&f=false
[260]	امل لطفي أبو طاحون، **القيادة التربوية الفاعلة**، الطبعة الأولى، أمواج للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2012م.
[261]	بدوي عبد الله الحاج إبراهيم، القيادة التحويلية وأثرها في أداء المؤسسات بالتطبيق على وزارة الاستثمار السودانية في الفترة من 2013 الى 2015، **مجلة العلوم الإدارية**، كلية العلوم الإدارية، جامعة افريقيا العالمية، العدد الثاني، يناير 2018م.
[262]	مرداوي كمال/ بن سيرود فاطمة الزهراء، إمكانية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم دراسة ميدانية على مستوى مؤسسات التربية والتعليم لولاية قسنطينة، **مجلة الاقتصاد والمجتمع**، كلية العلوم الاقتصادية والتجارة وعلوم التسيير، جامعة قسنطينة العدد 7، 2011م.
[263]	ذوقان عبيدات، **البحث العلمي مفهومه وادواته واساليبه**، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1990م.
[264]	محمد عبيدات/ محمد أبو نصار/ عقلة مبيضين، **منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)**، الطبعة الثانية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان(الأردن)، 1999م.
[265]	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للجمهورية الجزائرية←(موقع في الانترنت) https://www.mesrs.dz/ar/reseaux-universitaires
[266]	الأمانة العامة للحكومة، **الجريدة الرسمية**، العدد 51، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2003م. https://www.joradp.dz/ftp/jo-arabe/2003/a2003051.pdf

[267]	Glenn D. Israel, **Determining Sample Size**, Program Evaluation and Organizational Development, Series of the Agricultural Education and Communication Department, University of Florida , Original Publication date November 1992, Reviewed June 2003. https://www.tarleton.edu/academicassessment/documents/Samplesize.pdf
[268]	عبد المنعم المشاط، **التحليل السياسي الإمبريقي (بالتطبيق على أساليب التحليل الكمي باستخدام stata8.2)**، مكتبة الآداب، القاهرة، 2007م.
[269]	عبد المحسن بن عبد الله بن علي الغامدي، **القيادة التحويلية وعلاقتها بمستويات الولاء التنظيمي لدى الضباط الميدانيين بقيادة حرس الحدود بمنطقة مكة المكرمة**، مذكرة ماجستير، قسم العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2011م.
[270]	محمد بزيع حامد بن تويلي العازمي، **القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري (دراسة مسحية على العاملين المدنيين بديوان وزارة الداخلية)**، مذكرة ماجستير في العلوم الإدارية، قسم العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2006م.
[271]	محمد شلبي، **المنهجية في التحليل السياسي (المفاهيم، المناهج، الإقترابات، الأدوات)**، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007م.
[272]	خليل شرقي، **دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي (دراسة لآراء عينة في كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية)**، رسالة دكتوراه، تخصص إدارة اعمال، قسم علوم التسيير، جامعة محمد خيضر(بسكرة)، 2015-2016.
[273]	أسامة ربيع امين، **التحليل الاحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام برنامج SPSS (الجزء الثاني)**، القاهرة، 2008م.
[274]	صفوان ناظم راشد، مقارنة بين قيم معامل الارتباط الذاتي في تقدير المعلمات بطريقة المربعات الصغرى العامة، **المجلة العراقية للعلوم الإحصائية**، العدد 10، 2006م.
[275]	حسين علي بخيت/ سحر فتح الله، **الاقتصاد القياسي (مدخل في اتخاذ القرار)**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن، 2009م.
[276]	دومينيك سالفاتور، **ملخصات شوم (نظريات ومسائل في الإحصاء والاقتصاد القياسي)**، ترجمة سعدية حافظ منتصر، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر، 1993م.
[277]	_____ , **Tolerance**. http://www.how2stats.net/2011/09/tolerance.html
[278]	Teodora H. Mehotcheva, **The Kruskal-Wallis Test**, Wednesday 23rd April 2008. http://www.let.rug.nl/nerbonne/teach/rema-stats-meth-seminar/presentations/Mehotcheva-2008-Kruskal-Wallis.pdf
[279]	سليمان محمد إبراهيم الطراونة، **الأنماط القيادية لرؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الرسمية والأهلية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس**، رسالة دكتوراه فلسفة في التربية (إدارة تربوية)، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، 1999م.
[280]	عبد الرحمن سعد، **القياس النفسي**، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت، 1983م.

Freeman.F.S, **Theory and Practice of Psychological testing**, (Holt, Rinehart and Winston), New York, 1962.	[281]
محمد أبو هاشم حسن، **الخصائص السيكو مترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 2006م.	[282]
الغريب رمزية، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1970م.	[283]
يعلي فروق، **مطبوعة حول مقياس اعلام آلي (اختبار الفرضيات)**، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف(2)، الجزائر. http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/bitstream/handle/123456789/830/%D9%8A%D8%B9%D9%84%D9%80%D9%89%20%D9%81%D9%80%D8%B1%D9%88%D9%82.pdf?sequence=1&isAllowed=y	[284]
Joseph A. Gliem / Rosemary R. Gliem, **Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert Type Scales**, (Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education), Indiana University, USA, 2003.	[285]
أسامة ربيع امين، **التحليل الاحصائي باستخدام برنامج SPSS (الجزء الأول)**، الطبعة الثانية، 2007م.	[286]
وليد عبد الرحمن خالد الفرا، **تحليل بيانات الاستبيان باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS**، معهد التدريب النفطي، بغداد، 1430هـ. http://www.boti.oil.gov.iq/book/arabic%20ebooks/%D8%A7%D9%84%D9%87%D9%86%D8%AF%D8%B3%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D9%86%D9%8A%D8%A9/ACIV%20ENG%2011-%20%D8%AA%D8%AD%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D8%A8%D9%8A%D8%A7%D9%86%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%A8%D9%8A%D8%A7%D9%86.pdf	[287]
عبد الله يوسف علي أبو زعيزع، **مفاهيم معاصرة في الصحة النفسية**، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2015.	[288]
_____ , **Durbin-Watson Table**. http://www.real-statistics.com/statistics-tables/durbin-watson-table /	[289]

ملاحظة: اعيد الاطلاع على جميع مواقع الانترنت المذكورة في قائمة المراجع يوم 15-9-2018، وتمّ التأكد من توافرها.

قوائم الجداول والاشكال والملاحق



قائمة الجداول

رقم الجدول وعنوانه	الصفحة
الجدول رقم (1-1): ترتيب الدول العربية وفق مؤشر الاقتصاد المعرفي لسنة 2012م KEI (Knowledge Economy Index)	66-65
الجدول(1-2): أبرز الفروق بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة في المنظمات	145-144
الجدول (2-2): أوجه الاختلاف بين إدارة الجودة الشاملة و ISO 9000	150
الجدول رقم (1 -3): مكونات كروسبي لمصل التطعيم (التحصين)	198-196
الجدول رقم (1-4): المصادر المستخدمة في إعداد عبارات الاستبيان في صورته الاولية	221
الجدول رقم (2-4): وصف أداة الدراسة بصيغتها النهائية (الاستبانة)	224
الجدول رقم(3-4): تصنيف درجات مقياس ليكرت الخماسي	224
الجدول رقم(4-4): فئات المتوسط الحسابي لدرجات مقياس ليكرت الخماسي	225
الجدول رقم (5-4): معاملات الارتباط Spearman بين كل عبارة والمجال الخاص بها	235-232
الجدول رقم (6-4): معاملات الارتباط Spearman بين كل مبدأ والمحور الأول (وفق كل بعد)	235
الجدول رقم (7-4): تحديد درجة ثبات محتوى الاستبيان	238-237
الجدول رقم (8-4): القيم الإحصائية لاختبار الاعتدالية باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov	241-240
الجدول رقم (9-4): عرض البيانات العامة لعينة الدراسة	242
الجدول رقم (10-4): عرض بيانات إجابات افراد عينة الدراسة المتعلقة ببعد تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية	250-246
الجدول رقم (11-4): عرض بيانات لإجابات افراد عينة الدراسة المتعلقة بأهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة	257-253
الجدول رقم (12-4): عرض بيانات لإجابات افراد عينة الدراسة المتعلقة بمستوى فاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية	261-259
الجدول رقم (13-4): معامل الارتباط الخطي البسيط بين المتغيرات الرئيسية	265-264

الجدول رقم (4-14): الانحدار الخطي البسيط لفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية على المتغيرات المستقلة الفرعية	268-267
الجدول رقم (4-15): الانحدار الخطي البسيط لفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة	272
الجدول رقم (4-16): تحليل علاقة الأثر بين تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وفاعلية أنشطة الجامعة باستخدام الانحدار المتعدد	274-273
الجدول رقم (4-17): اختبار التوزيع الطبيعي لبواقي الانحدار المتعدد	275
الجدول رقم (4-18): الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير الجنس	278-277
الجدول رقم (4-19): اختبار التجانس باستخدام اختبار Levene-وفق متغير عدد سنوات الخبرة-	281
الجدول رقم (4-20): الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة باستخدام ANOVA	282
الجدول رقم (4-21): الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة باستخدام اختبار Kruskal-Wallis	283
الجدول رقم (4-22): اختبار التجانس باستخدام اختبار Levene-وفق متغير الرتبة-	284
الجدول رقم (4-23): الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير الرتبة باستخدام ANOVA	285
الجدول رقم (4-24): الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير الرتبة باستخدام اختبار Kruskal-Wallis	285
الجدول رقم (4-25): الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير الانتماء الاداري	287-286

قائمة الاشكال

رقم الشكل وعنوانه	الصفحة
الشكل رقم (1-2): خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة	135
الشكل رقم (1-3): التنبؤ	161
الشكل رقم (2-3): نظام المعرفة العميقة عدسة توفر خريطة نظرية يمكن من خلالها فهم المنظمات التي نعمل فيها	166
الشكل رقم (3-3): عجلة PDCA ومنحدر التحسين	173
الشكل رقم(3-4): ثلاثية الجودة لجوران Juran's quality trilogy	177
الشكل رقم (3-5): دورة التحسين لشيوارت	191
الشكل رقم (3-6): عملية الوقاية نشاط مستمر	194
الشكل رقم (4-1): المخطط الافتراضي للدراسة	217
الشكل رقم (4-2): اختبار D-W	228
الشكل رقم (4-3): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	243
الشكل رقم (4-4): توزيع أفراد العينة حسب متغير عدد سنوات الخبرة	244
الشكل رقم (4-5): توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة	245
الشكل رقم (4-6): توزيع أفراد العينة حسب متغير الانتماء الاداري	245
الشكل رقم (4-7): الشكل الانتشاري للمتغيرات الرئيسية في الدراسة	264-263
الشكل رقم (4-8): اختبار التوزيع الطبيعي لبواقي الانحدار المتعدد من خلال التمثيل البياني	275

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	مؤشرات اقتصاد المعرفة	303
2	الاستبيان في صورته الاولية	313-304
3	الاستبيان في صورته النهائية	319-314
4	قائمة المحكمين	320
5	جدول إحصائية Durbin-Watson	324-321

فهرس المحتويات

المحتويات	ص
المقدمة	
أولا/ توطئة	ب
ثانيا/ طرح الإشكالية	د
ثالثا/ فرضيات البحث	ه
رابعا/ مبررات اختيار الموضوع	ز
خامسا/ اهداف الدراسة	ز
سادسا/ أهمية وحدود الدراسة	ح
سابعا/ الدراسات السابقة	ط
ثامنا/ منهج البحث والأدوات والاساليب المستخدمة في الدراسة	ق
تاسعا / المخطط الافتراضي للدراسة	ش
عاشرا / تقسيمات الدراسة واهم صعوباتها	ث
الفصل الأول: الجامعة في مواجهة التحديات	
تمهيد الفصل الأول	27
أولا/تعريف الجامعة	28
ثانيا/ اهداف الجامعة (مؤسسة للتعليم العالي)	35
1/ الاهداف من حيث علاقتها بالمتعلّم	36
1-1/ الأهداف المتعلقة بالمعرفة والفكر والمهارات	36
1-2/ الأهداف المتعلقة بالهوية الثقافية ومنظومة القيم والسلوك	37
1-3/ الاهداف من حيث علاقتها باكتساب المعيشة	38
2/ الأهداف المتعلقة بالمعرفة	39
3/ الاهداف من حيث علاقتها بالمجتمع	40
ثالثا/مفهوم أنشطة الجامعة وفاعليتها	41
1/ماهية أنشطة الجامعة (وظائف الجامعة)	41
1-1/ لمحة تاريخية عن تطور وظائف الجامعة	41
1-2/ الوظائف الرئيسية للجامعة	47
1-2-1/ التدريس والتعليم (Teaching and Education)	47
1-2-2/ البحث العلمي (Scientific Research)	48
1-2-3/ خدمة المجتمع (Society Service)	51
2/ فاعلية أنشطة الجامعة	53

فهرس المحتويات

رابعا/ أبرز التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي	58
1/ تحديات العولمة	59
2/ تحديات الثورة التكنولوجية والتقدم العلمي والانفجار المعرفي	62
3/ تحديات الثورة الديمقراطية	69
4/ تحديات التغير الاجتماعي المتسارع	74
5/ تحديات التنامي المطرد للسكان	76
6/ التحديات الاقتصادية	77
7/ تحديات حماية البيئة الطبيعية	80
8/ تحديات الجودة	82
خاتمة الفصل الاول	89
الفصل الثاني: حتمية تكييف مفهوم إدارة الجودة الشاملة للجامعة	
تمهيد الفصل الثاني	91
أولا/مفهوم الجودة	92
1/ مفهوم الجودة من منظور غربي	92
2/ مفهوم الجودة من منظور إسلامي	102
2-1/ الاحسان	103
2-1-1 / مفهوم الاحسان	103
2-1-2 / القيمة التربوية للإحسان	105
2-2/ الإتقان	106
ثانيا/التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة	108
ثالثا/ مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعة (مؤسسة للتعليم العالي)	116
1/ دواعي الاخذ بأسلوب إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية	117
2/ تعريف مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعة	119
3/ الفرق بين تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في الصناعة والاعمال وتطبيقه في مؤسسات التعليم	125
رابعا/ مراحل ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة	133
1/ مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة	133
2/ معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة	138
خامسا/ الفرق بين إدارة الجودة الشاملة وكل من الإدارة التقليدية ونظام الجودة العالمي ISO 9000	144
1/ الفرق بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة التقليدية	144

فهرس المحتويات

2/ إدارة الجودة الشاملة ونظام الجودة العالمي ISO 9000	146
2-1/ نظام الجودة العالمي ISO 9000	146
2-2/ الفرق بين إدارة الجودة الشاملة ونظام الجودة العالمي ISO 9000	147
خاتمة الفصل الثاني	151
الفصل الثالث: مقترح لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة اعتمادا على الفلسفات الرئيسية لإدارة الجودة الشاملة	
تمهيد الفصل الثالث	153
أولا/ الرواد الأمريكان الذين نقلوا الجودة إلى اليابان: ادوارد ديمينغ، جوزيف جوران، ارموند فيغنبوم	154
1/ فلسفة وليام ادوارد ديمينغ W. Edward Deming	154
1-1/ نظام المعرفة العميقة The system of profound knowledge	155
1-1-1/ معرفة النظام knowledge of a system	156
1-1-2/ معرفة التباين knowledge of variation	159
1-1-3/ نظرية المعرفة Theory of knowledge	160
1-1-4/ معرفة علم النفس knowledge of psychology	162
1-2/ مبادئ ديمينغ الأربعة عشر	166
1-3/ عجلة ديمينغ (عجلة PDCA)	171
2/ فلسفة جوزيف جوران Joseph M. Juran	174
2-1/ خطوات نموذج جوران لتحقيق الجودة(دستور جوران)	176
2-2/ ثلاثية الجودة لجوران (ثلاثية عمليات الإدارة)	177
2-3/ التوصيات بشأن المشاكل المزمنة	179
3/ أرماند فيغنبوم Armand Feigenbaum	180
ثانيا/ رواد اليابان: ايشيكاوا، تاقوتشي	182
1/ فلسفة كايرو ايشيكاوا Kaoru Ishikawa	182
2/ فلسفة جينيتشي تاقوتشي Genichi Taguchi	187
ثالثا/ الرواد الغربيون: والتر شيوارت، فيليب كروسبي، بيتر سنج	189
1/ فلسفة والتر شيوارت Walter Shewart	189
2/ فيليب كروسبي Philip Crosby	191
2-1/ الثوابت الأربع للجودة	192
2-2/ عملية الوقاية	194
2-3/ لَقَاح الجودة	195

فهرس المحتويات

2-4/ the Six C's	198
2-5/ الخطوات الأربع عشر لكروسبي	199
3/ فلسفة بيتر سنج Peter Senge	201
رابعا/ مقترح لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة	204
خاتمة الفصل الثالث	212
الفصل الرابع: الدراسة الميدانية	
تمهيد الفصل الرابع	214
أولا/ الإطار المنهجي للدراسة الميدانية	215
1/ منهج الدراسة الميدانية والمخطط الافتراضي للدراسة	215
1-1/ منهج الدراسة الميدانية	215
1-2/ المخطط الافتراضي للدراسة	216
2/ مجتمع وعينة ا لدراسة	218
3/ أداة الدراسة الميدانية (الاستبيان)	220
3-1/ خطوات اعداد الاستبيان بالصيغة النهائية وتوزيعه	220
3-2/ وصف أداة الدراسة (الاستبانة)	223
4/ الاساليب والأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة	225
5/ الخصائص السيكومتيرية لأداة الدراسة الميدانية	230
5-1/ صدق عبارات أداة الدراسة الميدانية	230
5-1-1/ الصدق الظاهري (آراء المحكمين)	231
5-1-2/ صدق الاتساق الداخلي	231
5-2/ ثبات الاستبيان	235
6/ شروط الاختبار المعلمي	239
ثانيا/ التحليل الوصفي لبيانات الدراسة	241
1/ تحليل البيانات العامة لعينة الدراسة	242
2/ التحليل الوصفي لإجابات افراد عينة الدراسة المتعلقة بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية	246
2-1/ التحليل الوصفي لإجابات افراد عينة الدراسة المتعلقة بمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية	246
2-2/ التحليل الوصفي لإجابات افراد عينة الدراسة المتعلقة بدرجة أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة-في حال تطبيقها-في تحسين الجامعة	252

فهرس المحتويات

3/ التحليل الوصفي لإجابات افراد عينة الدراسة المتعلقة بمستوى فاعلية أنشطة الجامعة (التدريس والتعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع)	258
ثالثا/ تحليل علاقة الارتباط البسيط بين المتغيرات المستقلة وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية	262
رابعا/ تحليل علاقة التأثير بين المتغيرات المستقلة وفاعلية أنشطة الجامعة الجزائرية-الانحدار الخطي البسيط-	267
خامسا/ تحليل الانحدار الخطي لفاعلية انشطة الجامعة على تطبيق مبادئ TQM-الانحدار المتعدد-	273
سادسا/ دراسة الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا للمتغيرات الوصفية العامة عند مستوى معنوية فرضي يساوي 0,05	276
1/ دراسة الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير الجنس	277
2/ دراسة الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة	281
3/ دراسة الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير الرتبة	283
4/ دراسة الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات إجابات هيئة التدريس وفقا لمتغير الانتماء الإداري	286
خاتمة الفصل الرابع	289
الخاتمة	
أولا/ النتائج	291
1/ النتائج المتعلقة بالفرضيات	291
2/ النتائج العامة	295
ثانيا/ المقترحات	300
الملاحق	302
قائمة المراجع	325
قائمة الجداول	352
قائمة الاشكال	354
قائمة الملاحق	354
فهرس المحتويات	355
الملخصات	

الملخص

بالعربية، بالفرنسية، بالإنجليزية

الملخص:

يلاحظ في الجزائر اهتمام واسع المدى بقضية فاعلية أنشطة الجامعة في تحقيق أهدافها، من خلال تحقيق الجودة في الجامعة. وتعتبر إدارة الجودة الشاملة من الموجات الإدارية التي استحوذت على اهتمام كبير من قبل القادة والمديرين والباحثين الأكاديميين، بوصفها احدى المفاهيم الإدارية المرتبطة بالجودة الأكثر انتشارا والمرغوبة في الفترة الحالية. لهذا ارتأينا ان تكون هذه الدراسة بالعنوان الاتي:

إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية وأثرها في فاعلية أنشطتها من وجهة نظر هيئة التدريس.

وللإلمام بمختلف جوانب الدراسة وتحقيق أهدافها، تمّ تقسيم الدراسة الى أربعة فصول؛ ثلاث فصول نظرية وفصل متعلق بالدراسة الميدانية. فالدراسة الميدانية تعتبر الحقل الذي من خلاله اعطينا تفسيرا للمعطيات الميدانية بجملة من الأدوات والاساليب المنهجية، وباستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية IBM SPSS Statistics 19 مع الاستعانة بالبرنامجين: 7Minitab1، وبرنامج EXCEL 2013.

وقد توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج تمّ عرضها في الخاتمة؛ نتائج متعلقة بالفرضيات وأخرى عامة. ومن خلال هذه النتائج المتوصل اليها تمّ ابداء مجموعة من المقترحات.

الكلمات المفتاحية:

إدارة الجودة الشاملة، الجامعة، التحسين المستمر، الجودة، الإدارة والجودة، مبادئ إدارة الجودة الشاملة، أهداف الجامعة، فاعلية أنشطة الجامعة.

Résumé :

Il est noté en Algérie que la question de l'efficacité des activités de l'université dans la réalisation de ses objectifs suscite un vif intérêt, à travers la réalisation de la qualité dans l'université. Le management de la qualité totale est l'une des principales tendances administratives qui a attiré l'attention considérable des dirigeants, des responsables et des chercheurs académiques en tant que l'un des concepts administratifs associé à la qualité la plus répandue et la plus souhaitable dans la période actuelle. C'est pourquoi nous avons décidés que le titre de cette étude est :

Le Management de la Qualité Totale à l'Université Algérienne et son Impact sur l'Efficacité de ses Activités du Point de Vue du Corps Enseignant.

Afin de comprendre les différents aspects de l'étude et d'atteindre ses objectifs, l'étude a été divisée en quatre chapitres ; trois chapitres théoriques et un chapitre consacré à l'étude de terrain. L'étude de terrain est le domaine dans lequel nous avons expliqué les données de terrain par un certain nombre d'outils et de méthodes méthodologiques, en utilisant le programme des paquets statistiques de sciences sociales IBM SPSS Statistics 19 avec l'utilisation des programmes suivant : Minitab17, et EXCEL 2013.

L'étude a abouti à un ensemble de résultats présentés dans la conclusion ; résultats liés à des hypothèses et d'autres généraux. À travers ces résultats, un certain nombre de propositions ont été présentées.

Les mots clés :

Le management de la qualité totale, l'université, l'amélioration continue, la qualité, le management et la qualité, les principes de management de la qualité totale, les objectifs de l'université, L'efficacité des activités de l'université.

Summary:

In Algeria, there is greater attention in the issue of the effectiveness of the University's activities in achieving its goals, through the achievement of quality at the University. Total quality management is one of the management waves that has attracted considerable attention of leaders, and managers and academic researchers, because TQM as one of the management concepts associated with quality the most widespread and desirable in the current period. That is why we decided that the title of this study is:

Total Quality Management at the Algerian University and its Impact on the Effectiveness of its Activities from the Point of View of the Teaching Body.

In order to understand the different aspects of the study and to achieve its goals, the study was divided into four chapters; three theoretical chapters and a chapter devoted to field study. Through the field study, we explained the field data by a number of tools and methodological methods, and by using the statistical packages for social sciences program IBM SPSS Statistics 19 with the use of the following programs: Minitab17, and EXCEL 2013.

The study found a set of results presented in the conclusion; results related to assumptions and other general. Through these results, a number of proposals were presented.

Key words:

The total quality management, the university, the continuous improvement, the quality, the management and the quality, principles of the total quality management, goals of the university, the effectiveness of the activities of the university.