جامعة محمد لمين دباغين – سطيف-2-

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا.

المطبوعة: المستوى السنة الثانية ماستر ادارة واشراف تربوي.

المقياس: تطبيقات الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

المستوى السنة الثانية ماستر ادارة واشراف تربوي.

اعداد: الدكتور باشيوة حسين

السنة الدراسية

2017/2016

الخطة الدراسية:

إن الجودة وإتقان العمل وحسن إدارته مبدأ دعت إليه الاديان السماوية، والأخذ به واجب ديني ووطني، وهو من سمات العصر الذي نعيش فيه، وهو مطلب وظيفي يجب أن يشمل جميع جوانب العملية التعليمية والتربوية.

وصف المساق: يتناول هذا المقياس مفهوم الجودة الشاملة، وضبطها في النظام التعليمي، ودراسة العناصر والمعايير التي يستند إليها واستراتيجياتها في إدارة النظام التربوي، كما يشمل دراسة نماذج من نظم الجودة على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.

الأهداف:

- يهدف هذا المقياس إلى تعريف الطالب بمفهوم إدارة الجودة الشاملة كمصطلح علمي.
- التعريف، المبادئ والعناصر، أهميتها وفوائد تطبيقها وضبطها في النظام التعليمي.
- تعريف الطلبة بالعناصر والمعايير التي تستند إليها أنظمة الجودة في إدارة النظام التعليمي والإشراف التربوي واستراتيجيات تطبيقها.
- دراسة وتحليل النماذج المختلفة من نظم إدارة الجودة الشاملة على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية وتطورها في المؤسسات التربوية و مظاهر انعدام الجودة.
- اطلاع الطالب على انظمة الجودة وتاريخها.
- اعطاء الطالب فكرة عن ادوات ضبط وقياس الجودة.
- تعويد الطالب على استخدام ضبط ونشر الجودة في الخدمات التعليمية.

المحاور الاساسية:

- التطور التاريخي لنظام الجودة الشاملة.
- فلسفة الجودة في التعليم.
- ادوات ضبط ونشر الجودة في التعليم.
- امثلة وتجارب دولية.

متطلبات المساق:

- ورقة بحث حول موضوع من موضوعات الخطة يختارها الطالب ومناقشتها (Presentation)

(07 علامات)

- امتحان تطبيق (10 علامات)
- امتحان في نهاية الفصل الدراسي (20 علامة).
- الالتزام بالحضور وديناميةالتفاعل أثناء المحاضرات (03 علامات).

UNIVERSITE SETIF2

المحتـــــــــــــــــــــــــــــــــوى

المحتــــــــــــــــــــــــــوى	الصفحة
المحور الاول: التطور التاريخي لنظام الجودة الشاملة.	**5**
المحاضرة الاولى: الاطار المفاهيمي والمعرفي للجودة في قطاع التربية والتعليم. العناصر: (مفهوم الجودة– تعريفات الجودة– منظومة إدارة الجودة الشاملة).	**5**
المحاضرة الثانية: التطور التاريخي لإدارة الجودة. العناصر: (التطور التاريخي لإدارة الجودة).	**14**
المحاضرة الثالثة: الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. العناصر: (مبررات تطبيق الجودة في التعليم العالي– إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي– مكونات (أساسيات) إدارة الجودة الشاملة في الجامعات).	**19**
المحاضرة الرابعة: ابعاد الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي التعليم العالي. العناصر(اهمية تطبيق الجودة الإدارية في التعليم العالي– أسس ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي)	**32**
المحور الثاني: فلسفة الجودة في مؤسسات التعليم العالي.	**39**
المحاضرة الخامسة: تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي (مبادي الجودة في التعليم العالي. العناصر: (مبادي الجودة الشاملة في التعليم العالي).	**39**
المحاضرة السادسة: مراحل تطبيق نظام إدارة الجودة في المؤسسات التعليم العالي. العناصر: (مراحل تطبيق نظام إدارة الجودة في المؤسسات التعليم العالي).	**46**
المحاضرة السابعة: الاتجاهات العالمية في مجال تطبيق ادارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي. العناصر: (الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي(مدخل حلقات الجودة، التطوير الإداري، نظام توكيد الجودة، بيت الجودة، المواصفة البريطانية (BS5750)، التوقيت المناسب، المقارنة المرجعية، تقنية سيجما 6σ، فلسفة إعادة هندسة العمليات (الهندرة)، التدريب المختبري، أسلوب لعب الأدوار، مواصفة الايزو(9000) وإدارة الجودة الشاملة، فلسفة التحسين المستمر، إدارة الجودة الشاملة).	**50**
المحاضرة التاسعة: المعايير الاساسية لتطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. العناصر الاساسية: (معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالاعتماد الأكاديمي).	**59**
المحور الثالث: ادوات ضبط ونشر الجودة في التعليم.	**65**
المحاضرة العاشرة: ضبط الجودة في التعليم. العناصر:(مفهوم ضبط الجودة– نظم إدارة الجودة الشاملة والمواصفات الدولية وشهادات الاعتماد العالمية).	**77**

المحاضرة الحادية عشر: أدوات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. العناصر: (أدوات الجودة في مؤسسات التعليم العالي).	**84**
المحاضرة الثانية عشر: نظم إدارة الجودة الشاملة والمواصفات الدولية وشهادات الاعتماد العالمية. العناصر: (نظم إدارة الجودة الشاملة والمواصفات الدولية وشهادات الاعتماد العالمية).	**89**
المحور الرابع: امثلة وتجارب دولية.	**92**
المحاضرة الثالثة عشر: التجارب الدولية المختلفة في تطبيق الجودة الجودة في مؤسسات التعليم العالي. العناصر: (التجارب الدولية).	**92**
المحاضرة الرابعة عشر تحليل النماذج المختلفة وخطط عملها. العناصر: (النماذج المختلفة وخطط عملها).	**105**
المحاضرة الخامسة عشر: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في الجزائر. العناصر: (معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي– التحديات التي تواجه تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي– آفاق ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر).	**84**
المصادر والمراجع	**119**

المحور الاول:

التطور التاريخي لنظام الجودة الشاملة.

المحاضرة الاولي: الاطار المفاهيمي والمعرفي للجودة في قطاع التربية والتعليم(1.5ساعة).

العناصر:

- مفهوم الجودة.
- تعريفات الجودة.
- منظومة إدارة الجودة الشاملة.

تمهيد: يعتبر موضوع إدارة الجودة الشاملة من المواضيع التي لقيت اهتماما واسعا في العصر الحديث، حيث أطلق المفكرون على القرن (القرن الحادي والعشرين)، اسم قرن الجودة والنوعية لما اقترن به من أبعاد هادفة لجعل النوعية والجودة العامل الاساسي في تحقيق أهداف المنظمات سواء كانت إنتاجية أو خدمية(خضير، 2002: 3). والجودة مدخل فكري جديد بالنسبة للمنظمات المعاصرة (المدخل النظمي)، يمكن تطبيقه بالمنظمة لأجل التطوير المستمر لكل أجزاء بيئتها الداخلية والخارجية، وقد نجحت المنظمات المعاصرة في تحسين قدرتها التنافسية بتطوير وتفعيل العمليات من خلال النظرة الشاملة وتعظيم الميزة التنافسية عبر تطبيق تقنيات ادارة الجودة كإعادة الهيكلة وإعادة الهندسة، والتحسين المستمر، وتطبيق أساليب إدارة الأداء بما تتضمنه من تحديد الاهداف وتطوير الأداء، وهذا ما يوفر نمط تنظيمي واسع التمكين والصلاحية وحرية التصرف واتخاذ القرارات في الوقت المناسب، وهو ما يعرف بالجودة الشاملة (السلمي، 2003: 1).

مفهوم الجودة: للجودة مفهوم متعدد الجوانب يصعب حصره في دائرة ضيقة لاشتماله على أبعاد مختلفة تتضمن مفاهيم فنية وإدارية وسلوكية واجتماعية، من أبرزها، المنزلة الرفعة، المساواة، والفعالية، والملاءمة، والقبول، والكفاية وغيرها... يعبر عن الكفاءة والفعالية التي تحقق رغبات وتوقعات العميل وذلك من خلال تعاون كل الأفراد كفريق واحد في العمل (عليمات، 2004: 16). ومفهوم الجودة يعد من المفاهيم القديمة التي سعي الإنسان إليها من خلال البحث عن أساليب وطرق لتطوير كيانه الاجتماعي والاقتصادي، ولتعظيم قدراته في عمليات التنمية والتطوير ومواجهة الصعاب والاخطار التي تحيط به (الزواوي، 2003: 42).

أ) الجودة في اللغة: تشتق صفة الجودة من كلمة جاد وتعبر عن كون الشيء جيدا، وعندما يقال جاد المتاع، وجاد العمل فهو يعبر انه جيد، وجاد الشيء، أي صار جيدا (أبو سليمه، 2005: 301) وأجاد الإنسان بشيء يعني انه أتى بالجيد، فالجودة هي مصدر من أصل لفظ (جاد) وهي على وزن مثل الكيفية الذي مصدره لفظ (كيف) وكيفية الشيء تعني حالته وصفته. كما تعنى الجودة في اللغة الجيد نقيض الرديء...وجاد الشيء جودة أي صار جيدا، وأجدت فجاد، والتجويد مثله (ابن منظور، 1997)، وقد جاد جودة، أي أتى بالجيد من القول أو الفعل. يعبر التحديد اللغوي للجودة أنه مشتق من الفعل (جاد) (جودة). ويقال، جاد الشيء يجود جودة وجودة صار جيدا. وجاد فلان أتى بالجيد. والجودة عند العرب القدماء مؤشر للرضا، فلا يصف العرب شيئا ذي بال بالجودة إلا إذا كان مستوفيا لرغباتهم أو احتياجاتهم(ابن منظور، 1997). أما في اللغة الإنكليزية فقد عرف قاموس ويبستر (Webster) الجودة أنها صفة أو درجة تفوق يمتلكها شيء ما، كما تعني درجة الامتياز (Evans, 1993: 25).

ب) التعريف الاصطلاحي: يرجع مفهوم الجودة إلى الكلمة اللاتينية(Qualité)، التي يقصد بها طبيعة الشيء ودرجة صلاحيته (Qualitas) وكانت تعني قديما الدقة والإتقان (الدرادكة، وشلبي، 2002: 1). وللجودة معان كثيرة إلي درجة أنه لا يوجد اتفاق بين المختصين على تعريف واحد. وسبب ذلك أن الجودة لا تؤخذ بمعزل عن سياق استعمالها، لذلك جاء في التعريف بها أن الجودة تعني الإتقان، فيقال فلان أجاد أي أتقن عمله. كما تعني أيضا التفوق والإبداع على أن فلان أتى بالجيد فهي نتيجة الاهتمام بالكيف وليس بالكم. كما تعنى تأدية العمل الصحيح من المرحلة الأولى.

- المطابقة للمتطلبات والملائمة للغرض.
- درجة توافق الخدمة المقدمة مع المقاييس والمعايير المتعارف عليها.
- القدرة على تحقيق أهداف مرغوبة باستخدام وسائل صحيحة.
- مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد – تلبية حاجات المستفيد وتحقيق رضاه والوفاء بتوقعاته (باشيوة، 2008: 56). أما هارفي وجرين (Harvey,Green)، الواردان في أنعم، وكويران (2008)، يقدمان خمسة تعريفات لمفهوم الجودة وهي:

1-الجودة تعني التميز وهذا التعريف يدل على أن الوصول للتميز لا يكون إلا لعدد قليل.

2- الجودة تعني تحقيق احتياجات المستفيد وبذلك فهي مقياس لمدى تلبية حاجات المستفيدين ومتطلباتهم المعلنة والضمنية.

3-الجودة تعني الحصول على النتائج بدون أخطاء يؤكد على (الإتقان).

4-الجودة هي العائد الذي يتم الحصول عليه نتيجة للاستثمار.

5-الجودة هي التحول من حالة أقل إلى حالة أفضل (أنعم، وكويران، 2008: 16). كما تعرف بأنها عبارة عن مجموعة الخصائص والميزات الخاصة بمنتوج أو خدمة والتي تسمح له بإرضاء حاجات الزبون(الظاهرة أو كامنة)، ولها نوعان:

1-الجودة الداخلية: وهي القدرة على تحقيق العمليات اللازمة لمتطلبات المنتوج أو الخدمة.

2- الجودة الخارجية: وتمثل مدى قدرة المنتجات أو الخدمات على إرضاء الزبائن

(Juran , G , B , 1998: 1). ويعرفها المعهد الأمريكي للمعايير الوارد في طعيمة، وآخرون(2008)، بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات أو متطلبات أو مواصفات معينة (طعيمة، وآخرون، 2006: 21). وعرف معهد المقاييس البريطاني، لإدارة الجودة الشاملة الوارد في جودة (2004)، بأنها فلسفة إدارية تشمل كافة نشاطات المنظمة التي من خلالها يتم تحقيق احتياجات وتوقعات العميل والمجتمع، وتحقيق أهداف المنظمة بأحسن الطرق وأقلها تكلفة وبمشاركة جميع العاملين (جودة، 2004: 22). ويشترط كروسبي (1979) الوارد في جودة(2004)، المطابقة مع المتطلبات. أما ديمنج الوارد في (1986) (Irani, Beskese, 2004: 643) وغيرهم. فهي درجة متوقعة من التناسق والاعتماد تناسب السوق بتكلفة منخفضة، ويدعو جوران (1989) الوارد في نفس المرجع الى دقة الاستخدام حسب ما يراه المستفيد باعتباره الحكم النهائي. وتعرفها المواصفة القياسية الدولية لمصطلحات الجودة إصدار (1994) الواردة في الدرادكة والشبلي(2002)، بأنها مجموعة الخواص والخصائص الكلية التي يحملها المنتج/الخدمة وقابليته لتحقيق الاحتياجات والمطابقة للغرض(الدرادكة والشبلي، 2002: 7). وتعرف المواصفة القياسية(ISO 9000) (2000) الواردة في التميمي، (2005)، بأنها مجموعة الصفات المميزة للمنتج والتي تجعله ملبيا للحاجات المعلنة والمتوقعة أو قادرا على تلبيتها. ويري عبد الفتاح (2000)، أن الجودة المدركة تتضمن نوعين هما: الجودة الفنية والجودة الوظيفية، فالجودة الفنية، هي ما يتم تقديمه للعميل فعلا ويتصل بالحاجة الأساسية التي يسعى إلى إشباعها وهي جودة العملية والتي عادة ما يتم تقييمها أثناء تقديم الخدمة. أما الجودة الوظيفية، فهي درجة جودة الطريقة التي يتم بها تقديم الخدمة والتي يمكن أن يطلق عليها جودة المخرجات والتي يتم عادة تقييمها بعد الحصول على الخدمة(عبد الفتاح، 2000: 167). ويري محمود (2009)، أن الجودة مفهوم متعدد الجوانب يصعب حصره في دائرة ضيقة لاشتماله على أبعاد مختلفة تتضمن مفاهيم فنية

وإدارية وسلوكية واجتماعية، من أبرزها، المساواة، والفعالية، والملائمة، وسهولة المنال، والقبول، والكفاية، كما قد يتسع مداها لتشمل جميع النشاطات داخل المؤسسة من جودة المنتج نفسه إلى جودة الخدمة، وجودة المعلومات والتشغيل، وجودة الاتصالات، وجودة الأفراد، وجودة الأهداف، وجودة الإشراف والإدارة. فهي مفهوم متعدد الجوانب يصعب حصره في دائرة ضيقة لاشتماله على أبعاد مختلفة تتضمن مفاهيم فنية وإدارية وسلوكية واجتماعية، منها المساواة، والفعالية، والملائمة، والقبول، والكفاية) (محمود، 2009: 7). وإدارة الجودة نظام يعتمد من قبل المنظمة مرهون بتفهم العاملين فيها لتوجيهاتهم وماهية وظائفهم ومجالات تطبيقها، يهدف إلى تحقيق النجاح على المدى الطويل للمستفيد وتحقيق الفائدة لأعضاء المنظمة والمجتمع ككل (خضير، 2000: 78). ويري محمد عبد العزيز (1999)، أن هناك من ميز بين ثلاثة جوانب في معنى الجودة وهي: (جودة التصميم، جودة المطابقة، جودة الأداء) (محمد عبد العزيز، 1999: 09). ونستخلص من هذه التعاريف أن الجودة:

– أن الجودة حالة ارتقائية يتم فيها المحافظة على مستوى معين.

– أن الوصول لهذه الحالة واستقرارها ليست مسؤولية فردية، وإنما مسؤولية مشتركة، يؤثر فيها أكثر من طرف.

– حالة ايجابية، ويمكن النظر اليها من مجالات مختلفة منها:

من وجهة نظر فلسفية فالجودة هي الجانب الجمالي الذي يلمسه المستهلك في المنتوج، فهي شيء معنوي يخضع للتقييم الشخصي للمستفيد للجانب الجمالي في المنتوج.

– من وجهة نظر إنتاجية: فالجودة هي مجموعة من الخصائص والمواصفات الفنية التي لا بد من توفرها في المنتوج.

– من وجهة نظر قيمية فالجودة هي القدرة على تلبية حاجات المستهلك ومتطلباته بأدنى التكاليف.

– من وجهة نظر استراتيجية فالجودة المثلى: محددة بالزمن، وتؤدي إلى الميزة التنافسية للمنتوج في السوق.

– من وجهة نظر تسويقية فالجودة: هي القدرة على إشباع حاجات المستهلك.

إدارة الجودة الشاملة بوصفها فلسفة: عرفها معهد الجودة البريطاني الوارد في القحطاني (1993)، وجودة (2004)، بأنها فلسفة مشتركة لإدارة الإعمال تقوم على الأسس التالية:

– الاعتراف بحقيقة المتغيرات الحاصلة والمتوقعة وقبول مبدأ التغيير باعتباره حقيقة يتوجب التعامل معها بإيجابية.

- الاقتناع بأهمية المناخ المحيط بالمنظمة.
- إدراك الواقع الجديد الناشئ عن العولمة.
- الاعتراف بالسوق وآليته باعتباره أساس نجاح الإدارة.
- أهمية استيعاب التقنيات الجديدة والمتجددة. واستثمارها في تقديم خدمات أفضل(جودة، 2004: 22).
- الاهتمام بالعملاء وضرورة العمل على تحقيق رضاهم، سواء كانوا الخارجين أو الداخليين.
- الاعتراف بأهمية المورد البشري وقيمة المساهمات التي يوفرها في تحسين الأداء وتطوير الخدمات.
- الاقتناع بمفهوم النظم واعتبار المنظمة منظومة متناغمة ومن تم ضرورة تجانس مستويات الجودة في كل أجزائها.
- اعتبار تحقيق الأهداف والنتائج هو الغاية الأساسية للمنظمات(القحطاني، 1993: 7).

ويري كل من كابر (2000)، وأبو عامر، (2008)، وأبو فارة، (2003)، وجودة (2004)، وباشيوة (2008)، وغيرهم أن فلسفة إدارة الجودة تقوم على أهمية استثمار كل طاقات وموارد المؤسسة لتحقيق أهدافها وإشباع حاجات العملاء تقوم على الاسس التالية:

أ- **قبول التغيير والتعامل معه باعتباره حقيقة:** فالتغيير في الإدارة عملية دقيقة مدروسة، مبنية على أسس علمية، في مختلف الهياكل التنظيمية (أهداف الإدارة، سياسة الإدارة، الأساليب المستخدمة في حل المشكلات). فالتغيير في فلسفة إدارة الجودة الشاملة تحدث في النظم نتيجة الرغبة في مواكبة التطور وتتبلور عملية التغيير في المجال الإداري فيما يلي:

- تغيير الهياكل التنظيمية القديمة التي تركز السلطات في أيدي الرؤساء ولا تتيح للموظفين فرصة المشاركة.
- إجراء التعديلات اللازمة على الأساليب الإدارية التقليدية.
- زيادة الموارد المتاحة للتنظيم، أو إعادة توجيه الإمكانات المتاحة إلى استخدامات أفضل.
- عمل نظام حوافز يستثير طاقات العاملين، ويحرر إرادتهم.

ب -**السعي إلى تحقيق التميز:** تسعى المؤسسة دائما إلى الوصول لمراكز متميزة من خلال جودة برامجها التعليمية، فالمؤسسة تعمل على أن يلتحق بها أفضل الطلاب، وتمدهم بأفضل خدمة تعليمية، تحصل على أفضل المخرجات.

ج -**الأخذ بمفاهيم العمل الجماعي:** بمعنى أن تكون هناك رؤية مشتركة تمثل توجها موحدا للتنظيم، ويكون هناك تحديد دقيق لمسؤوليات ومهام كل فرد، مع توفر السلطات والصلاحيات المناسبة

د –الرؤية المشتركة: ضرورة وعي جميع أفراد المؤسسة بفلسفة إدارة الجودة الشاملة من قبل جميع أفراد المنظمة، وذلك من أجل زيادة فعاليتها.

هـ– التركيز على العميل داخل المنظمة: تتطلب إدارة الجودة الشاملة من كل مدير في كل عملية أن يحدد له زبونا، وهو أحد الأسس الأساسية في إدارة الجودة الشاملة. ويرى عقيلي(2001) أن الجودة فلسفة تقوم على:

– تحقيق الرضا لكل من الزبائن والموظفين والمديرين على حد سواء.

– توقع حاجات الزبون مستقبلا، والعمل على تلبيتها.

– ضمان التحسين المستمر والشامل لكل نشاطات المؤسسة و وظائفها.

– تمكين المؤسسة من تحقيق ميزة تنافسية في الأسواق العالمية.

– التزام الإدارة العليا بجعل الجودة في المقام الأول من اهتماماتها.

– إشراك جميع الموظفين في الجهود الخاصة بتحسين الجودة.

– الاستخدام المستمر لأساليب البحث العلمي وتحليل المشكلات.

– التكيف مع التغيرات التقنية والاقتصادية والاجتماعية بما يخدم تحقيق الجودة (عقيلي، 2001: 41).

إدارة الجودة الشاملة كنظام إداري: إدارة الجودة الشاملة عبارة عن منظومة إدارية متكاملة تهتم بتكوين ثقافة عميقة للجودة ومراقبتها، وتتشكل محاورها من النظم الفنية والاجتماعية والعمليات الإدارية التي ترتكز على احتياجات المستفيد بتهيئة المناخ المناسب وبناء الثقافة التنظيمية تجعل المنظمة أرضا خصبة لتطبيق هذه المنظومة الادارية (الخطيب، 1999: 234). ويشير السيد (1994)، إلى أنها نظام إداري وفني متكامل، (السيد، 1994: 23). ويري جابلونسكي الوارد في باشيوة، وآخرون (2011)، أن مفهوم إدارة الجودة يعني الإسهام الفعال للنظام الإداري والتنظيمي بكافة عناصره في تحقيق الكفاءة. ويرى افنس (Evans, 1993)، انه يمكن النظر إلى إدارة الجودة الشاملة كمفهوم إداري تكاملي موجه نحو التحسين المستمر في جودة المنتجات والخدمات بمشاركة كل المستويات والوظائف في المنظمة (Evans, 1993: 25). ويري كل من جودة (2004)، والطائي وزميله (2003)، أن ديمنج هو أول من ركز على مسؤولية الإدارة بشكل دائم عن جودة الأداء كجزء أساسي من عملهم اليومي وكجزء من وظيفة الإدارة، وأهمية تعليم وتدريب الأفراد على كيفية التحسين الدائم والعمل الجماعي. وضرورة وجود دوافع داخلية لدى جميع العاملين لتحسين الجودة وتدريبهم على استخدام الأساليب الإحصائية للرقابة على الجودة في كافة المجالات. ويميل ديمنج للاعتقاد بنظرية (Y) في الإدارة (جودة، 2004: 28).

ففي السلوك التنظيمي القائم على كفاءة الأفراد ورغبتهم في العمل بهدف الارتقاء بالممارسات المهنية بما يضمن الاستفادة من الموارد المادية والبشرية وصولا إلى مخرجات عالية الجودة تحصل على شهادة الايزو (ISO)، (الطائي وزميله، 2003: 25). ويري العاني وآخرون (2002)، أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة يمكن توضيحه عن طريق الفصل بين مكوناته الثلاثة (إدارة – والجودة – والشاملة)، فالإدارة تعني التطوير والمحافظة على إمكانية المنظمة من أجل تحسين الجودة على نحو مستمر، تبدأ بالإدارة العليا وتنتهي بالعاملين. أما الجودة فهي الوفاء بمتطلبات المستفيد وتجاوزها أو تلافي العيوب من المراحل الأولى للعملية بما يرضي المستفيد. أما الشاملة فإنها البحث عن الجودة في أي مظهر من مظاهر العمل بدءا من التعرف على احتياجات المستفيد وانتهاء بتقويم رضاه عن المنتوج أو الخدمة المقدمة إليه (العاني وآخرون، 2002: 29).

إدارة الجودة الشاملة بوصفها ثقافة تنظيمية متميزة: أشار الجوادي (2009)، أن الجودة كثقافة ليست بالغريبة عن حضارتنا العربية والإسلامية، وقيمها، (دينيا أو اقتصاديا أو اجتماعيا أو تربويا)، ويضمن هذه الخصوصية نصوص مرجعية فاعلة في الذهنية العربية والإسلامية مثل قوله صلى الله علبة وسلم (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه)، وقوله صلى الله عليه وسلم (إن الله كتب الإحسان على كل شيء) (الجوادي، 2009: 47). وعرفها سيهكتر(Sehcter)، الوارد في حلمي وفضل(1998)، أنها إيجاد ثقافة متميزة في الأداء إذ يعمل جميع أفراد التنظيم على نحو مستمر لتحقيق توقعات المستفيد (حلمي وفضل، 1998: 34). ويعرف كل من جريجور وجريفن (Gregory & Griffin, 1995)، الواردان في العضاضي (2012)، إدارة الجودة بأنها التغير الجوهري في ثقافة المنظمة، فهي تتضمن التركيز على الزبون، وتشكيل فرق العمل وقيادة وتدريب الفريق والمساهمة في التحسين المستمر، وانعدام العوائق التنظيمية والعمل في محيط من الثقة والصراحة (العضاضي، 2012: 74). واعتبر التميمي (2005)، أن إدارة الجودة بأنها ثقافة متميزة في الأداء، حيث يعمل المديرون والموظفون بشكل مستمر وبشكل صحيح منذ البداية، لتحقيق توقعات العميل بشكل أفضل وبفعالية عالية وفي أقصر وقت ممكن (التميمي، 2005: 31). ويرى العزاوي(2001)، أنها ثوره ثقافيه من خلال الطريقة التي تفكر وتعمل بها الإدارة، كالعمل الفريقي وتشجيع مشاركة في وضع الأهداف واتخاذ القرارات وتحسين الجودة باستمرار (العزاوي، 2001: 29).

إدارة الجودة الشاملة بوصفها مدخلا معاصرا لتحسين الأداء: تعددت التعريفات التي تناولت مفاهيم إدارة الجودة الشاملة بوصفها مدخلا معاصرا لتحسين الأداء في المنظمات المعاصرة على اختلاف أنواعها، ويمكن تصنيف تلك التعريفات إلى ثلاث مجموعات أساسية وهي:

المجموعة الأولى: تقوم على مبادئ الجودة، حيث يعرفها سنيل(Sunil, 1995)، الوارد في العزاوي (2001)، بأنها الطريقة لأداء الأعمال التي حثت عليها الإدارة العليا من خلال التركيز على العميل والعمل على تحسين المنتج لضمان الميزة التنافسية.

المجموعة الثانية: ترتكز على كيفية أداء إدارة الجودة الشاملة، حيث يقسم إريك (Eric) الوارد في باشيوة، وآخرون (2011)، مصطلح إدارة الجودة الشاملة إلى ثلاث كلمات: (الإدارة: يجب أن تكون هذه الفلسفة قائمة على العميل وذلك من خلال التنظيم لا الإشراف، والإدارة تعني أيضا تغيير الثقافة وإزالة العقبات، والتأكد من أن الأدوات المستخدمة لأداء الوظيفة متاحة للجميع وأن تجعل المنظمة من العمل متعة. الشاملة: تعني أن كل شخص يجب أن يشترك في برنامج الجودة سواء شخصيا أو من خلال فرق العمل الجماعي، والاشتراك الكلي يعتمد على تفويض السلطة والتدريب.

الجودة: تعني التأكد أن العملاء يتلقون كل ما يريدونه و أن الخدمات تتناسب مع احتياجات السوق).

المجموعة الثالثة: ترتكز على الأهداف والنتائج، حيث يعرفها سيمبا (Cimpa, 1992)، الوارد في جودة (2004)، بأنها: ولاء مستمر للعميل وانخفاض في التكاليف ومناخ يساعد على العمل الجماعي والتحسين المستمر (جودة، 2004: 23). ويشير سلاك وآخرون (Slack, et Al: 1998)، الوارد في عبد الفتاح (2000)، إلى أن إدارة الجودة الشاملة امتداد طبيعي للمداخل السابقة المرتبطة بالجودة، فقد كانت إجراءات الجودة تتم عن طريق التفتيش، أي غربلة العيوب قبل أن تتم ملاحظتها، كما تطور إلى مفهوم ضبط الجودة، أكثر من مجرد اكتشاف الخطأ (عبد الفتاح، 2000: 168).

منظومة إدارة الجودة الشاملة: يتكون نظام إدارة الجودة الشاملة من مجموعة أجزاء (المدخلات، العمليات، المخرجات)، متفاعلة ومتكاملة مع بعضها البعض، كما أن كل جزء يؤثر في فعالية وجودة الأجزاء الأخرى و يتأثر بها، فهي تمثل البنية التحتية والأساسية التي يقوم عليها بناء الجودة وهي:

المدخلات: تتكون مدخلات النظام من المعلومات الأساسية التي تتخذ ركيزة في تصميم مستويات الجودة وأساليب تحقيقها، وتشمل ما يلي: (أهداف واستراتيجيات المنظمة– الهيكل التنظيمي وأنماط العلاقات التنظيمية– طبيعة المستفيدين من خدمات المنظمة، ومستويات تطلعاتهم وتوقعاتهم– التقنيات المستخدمة في عمليات المنظمة– الموارد والإمكانيات المالية المتاحة (العاجز، 2006: 102).

العمليات: هي الأنشطة التي تتم باستخدام المدخلات(المعلومات)، كي تتحقق مستويات الجودة المستهدفة في جميع أنحاء المنظمة وتعمل على تحويل الطاقة (المدخلات) إلى ناتج معين (الجودة المستهدفة) حتى تضمن الوصول إلى النتائج المرجوة منها، وهي بمثابة مخرجات لنظام الجودة وهي القيمة المستهدفة وتمثل تلك العمليات: (تحديد أهداف ومستويات الجودة، تحديد سياسات الجودة، تخطيط الجودة وتنظيم وتنسيق عمليات تحقيق الجودة، قيادة وتوجيه العاملين للالتزام بفكر وأهداف الجودة، رقابة وتقويم مستويات الجودة، تأكيد الجودة أي العمل على استمرار ضمان مستويات الجودة المطابقة للمعايير المستهدفة)(الحاج، 2010: 32).

– **عمليات التحويل:** وتشير إلى عمليات تحويل المدخلات إلى سلع وخدمات وفق مواصفات محددة، وللعملية الإدارية والفنية والسلوكية تأثير بليغ في كم و جودة المخرجات.

– **المخرجات:** تتبلور مخرجات النظام في ناتج العمليات التي استخدمت فيها المدخلات وبالتالي مخرجات نظام إدارة الجودة الشاملة هي: (النتائج. رضا العملاء. تخفيض الأخطاء وتكاليف لإعادة التشغيل. تخفيض التكلفة بمنع أو تقليل الأخطاء. تحسين المركز التنافسي للمنظمة...وغيرها). و فعالية وكفاءة نظام إدارة الجودة تتوقف على درجة التناسق والتجانس بين الأجزاء الثلاثة، وهذا ما يسمى بالتوازن الداخلي للنظام (السلمي، 2002: 138–139).

المحور الاول:

التطور التاريخي لنظام الجودة الشاملة.

المحاضرة الثانية: التطور التاريخي لإدارة الجودة (الزمن 1.5 ساعة).

العناصر:

– التطور التاريخي لإدارة الجودة.

تمهيد: تعد إدارة الجودة الشاملة من أهم المناهج الإدارية الحديثة المتبعة لمواجهة البيئة التنافسية في ظل العولمة والتحرير الاقتصادي ومبادئ منظمة التجارة العالمية القائمة على المنافسة الحرة واقتصاد السوق. فلم تعد مجرد مفهوم تقليدي يتعلق بالمطابقة للمواصفات بل أصبح فلسفة فكرية تعم كيان المنظمة بكاملها وفي علاقتها وتعاملها مع التغير ومدي التأثير والتأثر. (مناها، واخرون، 2015).

التطور التاريخي والفكري للجودة: يعد مفهوم الجودة من المفاهيم القديمة، التي سعي الإنسان إليها من خلال البحث عن أساليب وطرق تطوير كيانه الاجتماعي والاقتصادي، ولزيادة قدراته في عمليات التنمية والتطوير لكل فعاليات حياته (يحياوي، 2010: 20). فقد مرت فلسفة إدارة الجودة الشاملة بمراحل متعددة منذ العصور القديمة وحتى الوقت الحاضر، حيث تعود جذور الاهتمام بالجودة إلى سبعة آلاف عام، حيث أهتم المصريون القدامى بها من خلال النقوش الفرعونية على المعابد والتي اتسمت بالجودة ودقة التنفيذ وفقا للمعايير الموضوعة، كما أن عملية بناء المعابد المصرية القديمة كانت تتضمن عملية فحص ورقابة على الأنشطة بهدف التأكد من مستوى الجودة الذي يتم به الأداء (الدرادكة، 2002: 1).

كما حاول القدماء وضع وحدة قياس، للأطوال والأوزان والمعايير التجارية الأخرى وكانت التجارة لديهم تعتمد على تبادل المنتجات، وهذا التبادل مبني على مبدأ القبول والرفض لمواصفات المنتج(الزواوي، 2003: 42). كما نجد أن مصطلح الجودة قد ورد في كثير من الأعمال التي كانت الشعوب القديمة تمارسها في حياتها اليومية وإذا تدرجنا مع التسلسل التاريخي نجد أن تاريخ الجودة يعود إلى القوانين التي وضعها ملك بابل حمو رابي في عام(2000 قم)، حيث أن هذه القوانين هي أول وأقدم من تحدث عن القوائم المتعلقة بتكاليف ورسوم الخدمات المقدمة، كما ضمنها قانون خاص بالعقوبات المتعلقة بالأخطاء (ويح، 2003: 87). وفي القرن الخامس قبل الميلاد ورد في مجموعة من الكتب الحضارة المصرية القديمة، حيث أهتم المصريون القدامى بها من خلال النقوش الفرعونية على المعابد والتي اتسمت بالجودة ودقة التنفيذ وفقا للمعايير الموضوعة، كما أن عملية بناء ودهان الحوائط في المعابد المصرية القديمة

كانت تتضمن عملية فحص ورقابة على الأنشطة بهدف التأكد من مستوى الجودة الذي يتم بها الأداء (باشيوة، والبرواري، 2011). كما اعتبر أن أي انحراف عن المعايير يعتبر جريمة، وفي عهد الإغريق طلب أبو قراط من تلاميذه تأدية يمين القسم على أنهم سوف يقدمون لزبائنهم أفضل خدمة يمكنهم تقديمها(العزاوي، 2001: 7). وفي الحضارات القديمة كالحضارة الرومانية والصينية والعربية كانت توجد مدارس تقديم الخدمات وصناعة الإنتاج وفق تقاليد ومعايير وقوانين مدونة بخصوص التصرف المهني والسلوك والخدمات. ولعل الآثار العظيمة الشاخصة لحد الآن كسور الصين، والجنائن المعلقة في بابل، والأهرام في مصر تمثل دليلا على مستوى جودة المواد المستخدمة وجودة الآليات التي استخدمت لإنجاز مثل هذه الشواخص العظيمة (الميمان، 2007: 2).

كما تعتبر الجودة كفكرة موجودة منذ آلاف السنين ولكنها كمهنة وعمل إداري لم تنشأ إلا حديثا، فبعد الحرب العالمية الثانية وضع ديمنج مجموعة من الأفكار والمبادئ الرئيسية لما يطلق عليه الإدارة بالجودة الشاملة، والتي يرجع أساسها إلى اعتماد منظومة عمل متكاملة، ثم رفع كفائتها بحيث يصبح المنتج أو الخدمة أمرا طبيعيا ناتجا عن جودة الأساليب المستخدمة في العمل ونظمه الحاكمة (الترتوري وجويحان، 43:2006). ويعتبر عقد التسعينات عقد الجودة الشاملة، التي ترجع أصولها إلى الرواد الأوائل أمثال والترستيورات، وادوارد ديمنج، وجوزيف جوران، وفيليب كورسبي، وغيرهم من الذين ساهموا في وضع الركائز الأساسية لمبادئ الجودة الشاملة التي تقوم على فلسفة إرضاء العميل كهدف أولي للمؤسسات في أواخر القرن العشرين (مجاهد وبدر، 2006: 7).

الجودة في العصر الإسلامي: وفي الحضارة الإسلامية فإن الجودة في أداء الأعمال تعتبر منهج وأسلوب حياة الفرد المسلم حتى تقوم الساعة وقد ظهر ذلك في مواضع عدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، منها على سبيل المثال قوله تعالى (إنا لا نضيع أجر من أحسن عملا) الكهف، أية(30) كما يدعو إلى الدقة والإتقان وهذان المفهومان نجدهما في نصوص كثيرة في القرآن الكريم وسنة النبوية، حيث أن الجودة تهتم بالانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، وأداة لتطوير الحاضر وبناء المستقبل ودعم الهوية الإسلامية(عبيدات، 2001: 117). فقد أشارت النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة إلى مصطلح الجودة إشارات واضحة، فقال عز من قائل (الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا) (تبارك2). وقال تعالى في سورة يوسف عليه السلام (قال اجعلني على خزائن الأرض إني حفيظ عليم) (يوسف55)، وعبر عن ذلك بصفتي الحفظ والعلم كأساس لنجاح عمله وسبب جودته وإتقانه ((البغدادي، 27:2004)، كما أورد سبحانه وتعالى في آية أخرى أهمية التحلي بصفتي القوة والأمانة

فقال تعالى (قالت إحداهما يا أبتِ استأجره إن خير من استأجرت القوي الأمين) (إبراهيم). كما جاءت الجودة في الإسلام بعدة صيغ مختلفة، فجاءت بمعنى تقوى الله والبعد عن الخلل فالله تعالى يحب من عبده إتقان العمل وإجادته، ويقول رسولنا الكريم إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه.

كما جاءت بمعنى الإحسان و الإتقان، وجاءت أيضا بمعنى المهارة، وحسن الإتباع، وحسن الأداء (ويح، 2003: 88).

الجودة في العصر الحديث: تعود بداية تطبيق الجودة بأسلوبها الحديث وما يراد فيها من مصطلحات ومفاهيم إلي بداية القرن العشرين وامتدادا للوقت الراهن من خلال استخدام مصطلح ضمان الجودة لأول مرة في مختبرات بيل للهواتف في (1920)، من قبل مجموعة من الرواد في هذا المجال الذين طورا العديد من وسائل السيطرة وأساليب اخذ العينات منهم (جريجور ادوارد وهارلود دودج)(Gregore Edwards and Harlod Dodge) (باشيوة، وأخرون، 2013). ويشار إليه أحيانا بدوائر رقابة الجودة وكان الهدف من دوائر الجودة هو أن يجتمع كل الموظفين في لقاءات أسبوعية منظمة لمناقشة سبل تحسين موقع العمل وجودة العمل ويتم فيها تحفيز الموظفين على تحديد المشكلات المختلفة للجودة، ثم مناقشة وعرض حلولهم الخاصة (عقيلي، 2001: 23). ولما كان هذا المفهوم من الأسباب مباشرة في تفوق مؤسسة دون غيرها، أصبح عدد المؤسسات التي تخضع لنظام إدارة الجودة الشاملة يتزايد بشكل مطرد حول العالم. وقد اشتدت المنافسة في القرن العشرين عبر مراحل أهمها:

- **الفترة (1940-1945):** أهم رواد هذه الفترة هم إدوارد ديمنج (Deming)، وجوزيف جوران (Juran) اللذان أسهما بشكل أساسي في استخدام الأساليب الإحصائية والتحليلية في عمليات الفحص والاختبار لجودة المنتجات السلعية والخدمية في المنظمات (حمود، 2002: 9).
- **فترة خمسينيات القرن الـ20:** أسهم إدوارد ديمنج في هذه الفترة حيث ذهب إلى اليابان، و وقدم عدة مقترحات تطويرية وتدريبية في العديد من المنظمات الإنتاجية اليابانية، وعلى ضوء هذه المقترحات تم وضع وإعداد فريق عمل متخصص في مجال الجودة في المجتمع الياباني، وكان له الأثر الواضح والفعال في التطوير والتحسين، وأصبحت المنتجات الصناعية من المنظمات اليابانية رمزا للجودة الدائمة (باشيوة، والبروري، 2011).
- **فترة ستينيات القرن الـ 20:** بدأت دوائر الجودة لأول مرة في اليابان في (1962)، وتم تطوير مفهوم إدارة الجودة الشاملة من قبل أخصائي الجودة اليابانيين كإيشيكاوا وتاجوشي، وبعض علماء الغربيين كديمنج وجوران وكروسبي، حيث تم التركيز في هذا النمط الإداري على مشاركة جميع العاملين

في عملية التحسين ضمن إطار تعاون متكامل بين أفراد المنظمة. وانتقلت فكرة دوائر الجودة إلى الولايات المتحدة الأمريكية في فترة السبعينات (حمود، 2002: 9).

– **فترة سبعينيات القرن الـ 20:** عرفت هذه المرحلة الحسم في تحديد الاستراتيجيات السياسية والاقتصادية والتعليمية، والإعداد لكسب المستقبل وإدارته والانتفاع من فرص التحسين الممكنة وإنتاج الأفضل والإعداد لعهد إدارة المعرفة ومنتجاتها التي تميز بها القرن(21) (رياض، 2006: 5).

– **فترة ثمانينيات القرن الـ 20:** بحلول العقد الثامن زاد عدد دوائر الجودة إلى أكثر من (100.000) دائرة تمارس عملها في المنظمات اليابانية(باشيوة، وأخرون، 2013). لقد شهدت هذه الفترة اهتماما متزايدا في مجال الجودة، حيث تم التركيز على الجودة كسلاح تنافسي بين المنظمات الإنتاجية والخدمية، وبرزت إسهامات المنظمة العالمية للمواصفات القياسية وهي منظمة الـ (ISO)، مستخدمة توحيد المعايير القياسية للمواصفات السلعية والخدمية على المستوى الدولي حيث صدرت سلسلة المواصفة الدولية (ISO 9000) في(1987) بإصدارها الأول. وأصبحت الجودة في هذه المرحلة مقياس تقاس به العديد من الأنشطة التنافسية. وشاعت كثيرا في الثمانينات، وفي ضوء نجاحها في اليابان، انتشرت حلقات الجودة في الولايات المتحدة الأمريكية، و وصفت في مجلة (Week–Besiness)(1986) بأنها موضة عقد الثمانينات (عقيلي، 2001: 24).

– **فترة تسعينيات القرن الـ 20 حتى الوقت الحاضر:** شهدت هذه الفترة تطورات تاريخية منها: ظاهرة العولمة وثورة الاتصالات المتطورة، وشبكة الإنترنت، والتجارة الحرة، والتكتلات والتحالفات الاستراتيجية، وغيرها من التطورات العالمية، مما جعل الجودة سلاحا تنافسيا أساسيا في الحفاظ على الحصص السوقية، وتحقيق الميزة التنافسية التي من شأنها أن توفر لمنظمات الأعمال إمكانية البقاء والاستمرار والتطوير (باشيوة، وآخرون، 2013). من خلال التطور الفكري والإداري لإدارة الجودة الشاملة يمكن أن نلاحظ أن تتابع هذه المداخل عبر تطورها لم يحدث في صورة قفزات منفصلة عن بعضها البعض، ولكنها كانت من خلال تطور مستقر وثابت. وكان هذا التطور انعكاسا لسلسلة من الاكتشافات يمكن تقسيمها إلى أربعة عصور وهي الفحص، والمراقبة الإحصائية للجودة، وتأكيد الجودة، إدارة الجودة الشاملة أو ما يطلق عليه إدارة الجودة الاستراتيجية، يمكن أن نوجزها فيما يلي:

مرحلة الفحص والتفتيش: تمثل هذه المرحلة الخطوة الأولى نحو إيجاد أسلوب يمنع وصول المنتج المعيب إلى العميل من خلال: (تحديد الموصفات المطلوبة، وتتبع المنتج على خطوط التشغيل، ومقارنة مواصفات المنتج مع الموصفات المطلوبة، وعزل المنتج المعيب) (عقيلي، 2001: 24).

مرحلة مراقبة الجودة: تطورت أعمال الفحص والتفتيش لتتضمن استخدام الأساليب الإحصائية: وسمي هذا الأسلوب بمراقبة الجودة ويقصد به مجموعة الأنشطة أثناء العملية والتي تهدف إلى تحقيق خصائص محددة للجودة وتتضمن أساليب فحص واختبار وتحديد درجة المنتج واتخاذ إجراءات تصحيحية ورفع التقارير. واشتملت مرحلة مراقبة الجودة على الآتي: (تسجيل العيوب، استخدام الإحصاء، تحليل أسباب العيوب، اختبارات معملية) (رياض، 2006: 5). ونظر لتركيز أسلوب مراقبة الجودة على المنتج فقط وعدم شموله على إجراءات تمنع تكرار المعيب، زادت تكلفة الفحص وإعادة التشغيل، لذا ظهرت الحاجة إلى تطوير أسلوب مراقبة الجودة التصحيحي إلى نظام وقائي يمنع المشاكل ويخفض التكلفة وأطلق على الأسلوب الجديد نظام تأكيد الجودة.

مرحلة تأكيد الجودة: هي جميع الإجراءات المخططة والمنظمة اللازمة لتوفير الثقة الكافية، من أن المنتج أو الخدمة ستحقق متطلبات العميل. ويتضمن نظام تأكيد الجودة التخطيط للجودة، من خلال إعداد إجراءات وتعليمات لأنشطة العمل ومتابعة تنفيذها، وذلك لكي تتحقق الجودة داخل المنظمة بشكل ثابت ومتماثل(عقيلي، 2001: 25). وتتضمن مرحلة تأكيد الجودة مجموعة من الأعمال المرتبطة بتحقيق الجودة مثل: (إعداد إجراءات العمل، وإصدار الموصفات الوطنية والعالمية (9000)، وتطبيق مفهوم إدارة الجودة، ومراقبة الجودة، وتحسين الجودة ، وإعداد وتطبيق أدلة الجودة (بومدين، 2009).

مرحلة إدارة الجودة الشاملة: في هذه المرحلة تطورت نظم الجودة لتشمل جودة مناخ العمل ككل، ليعمل معا لتحسين وتطوير الجودة في شكل منظومة متكاملة. وأصبحت الجودة مسؤولية كل فرد في المنظمة(النعيمي، وصويص، 2009: 51).

المحور الاول:

التطور التاريخي لنظام الجودة الشاملة.

المحاضرة الثالثة: الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي(الزمن1,5 سا).

العناصر:

- مبررات تطبيق الجودة في التعليم العالي.
- إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.
- مكونات (أساسيات) إدارة الجودة الشاملة في الجامعات.

تمهيد: اصبح تطوير جودة التعليم هدفا أساسيا تسعى إليه كل المجتمعات من أجل ايجاد سياسات تعليمية ناجحة، فالتحدي الرئيس لنظم التعليم المعاصرة لا يتمثل فقط في تقديم التعليم، ولكن التأكد من ان التعليم المقدم يتسم بجودة عالية.

واشار الكثير من المختصين في فكر الجودة أن هناك ثلاث موجات كبرى مرت بها إدارة الجودة الشاملة، قبل ان تنتشر بالشكل المعروف عنها حاليا، بدأ أولها عندما أدخل ديمنج مفهوم الجودة إلى اليابان في عقد الخمسينات، وظهرت الموجة الثانية في عقد الثمانينات عندما بدأت المنظمات الصناعات الأمريكية بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، ومع بداية الألفية الثالثة بدأت الموجة الثالثة في قطاع الخدمات كالتربية والتعليم، والصحة وغيرها، وأخذت تنتشر هذه الفلسفة بشكل سريع على الرغم من حداثتها، فكانت نقطة تحول هامة على طريق الإصلاحات التعليمية المرتكزة على مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مختلف دول العالم (الترتوري، 2006: 75).

وتعد إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التربية والتعليم من الاتجاهات الحديثة التي لاقت رواجا كبيرا وعاما لتطوير إدارة المؤسسات عن طريق بناء ثقافة عميقة عن الجودة بمعناها الشامل وإيجاد قاعدة من القيم والمبادئ التي تجعل كل فرد في المؤسسة يعلم أن الجودة مسئوليته وقد أخذت الدول المتقدمة بتطبيق هذه المفاهيم في التعليم (مجاهد وبدير، 2006: 13). ويري معظم المختصين في اصلاح وتطوير التعليم العالي كاسلامة، وعبد الجواد، عصام الدين نوفل، والخطيب، والحربي، Kantorovich وغيرهم انه يتميز بعدد من السمات من اهمها:

1- الاستيعاب لعدة أشياء مجتمعة في شيء واحد.

2- تقديم نظرية أساسية للمعرفة قابلة للتكيف والتوافق.

3- تعليم المعرفة الموجهة نحو تنمية احتياجات العقل.

4- اتسام الجامعة بالامتياز الأكاديمي.

5- اتسامها بالحرية والاستقلالية الأكاديمية(Kantorovich,1993).

مبررات تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي: تواجه مؤسسات التعليم العالي مع مطلع الألفية الثالثة ضغوطا وتحديات كبيرة، تتمثل في النمو السريع في مجال المعرفة والعلوم والتطور الكبير في نظم الاتصالات ووسائلها والثورة المعلوماتية والتكنولوجيا والتغيرات المفاجئة والسريعة في طبيعة المهن في سوق العمل، والاهتمام المتزايد بقيمة التميز والجودة (باشيوة وأخرون، 2013: 145). وأصبح من الضروري على مؤسسات التعليم العالي أن تعمل على إدخال تلك النظم الحديثة حتى تضمن البقاء والوقوف أمام المنافسة الداخلية والخارجية (عبد الفتاح، 2000: 75).

وأشار كل من سلامة(2000)، وعبد الجواد، عصام الدين نوفل (2000)،) و(الخطيب، 1999)، والحربي، (2011)، وغيرهم من المفكرين إلى وما يدعو جامعاتنا العربية بصفة عامة إلى الأخذ بمبدأ الجودة والتحسين في هذه المؤسسات هو إن غالبية الدول النامية أخذت في السابق باستراتيجية الكم على حساب نوعية العملية التربوية و نقص الكفاءات في الإدارة التعليمية، و ظهور ملامح الضعف في إنتاجية العاملين بالجامعات والحاجة إلى نظام جيد للتقويم، كما ان العولمة وما نتج عنها من ممارسات اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية فرضت على مؤسسات التعليم العالي اجرى العديد من التغيرات، السعي لضمان الوضوح والشفافية للبرامج الأكاديمية والحصول على مراكز متقدمة ضمن قائمة الجامعات العالمية المتميزة وتلبية توقعات المستفيدين منه، بالإضافة لتغيير نمط الثقافة التنظيمية والإدارية السائدة في المؤسسات التعليمية، وضرورة إجراء التحسينات في العملية التربوية، بطريقة منظمة من خلال تحليل البيانات باستمرار، مع استثمار إمكانيات وطاقات جميع الأفراد العاملين في العملية التربوية، والعمل على إيجاد الاتصال الفعال على المستويين الأفقي والعمودي. وأضاف القيسي (2004)، أسباب أخرى تستدعي تطبيق الجودة الإدارية في مؤسسات التعليم العالي وهي انه أصبح تطبيق الجودة ضرورة حتمية تفرضها المشكلات المترتبة على النظام البيروقراطي وصرورة تعديل ثقافة المؤسسات بما يتلائم وأسلوب إدارة الجودة، وإيجاد ثقافة تنظيمية تتوافق مع مفاهيمها، والاستثمار الأمثل للموارد المتوفرة (القيسي، 2004: 184). ومن أجل الوصول إلى نظام تعليمي متطور يجب أن تخضع جودة التعليم الجامعي إلى نمط إدارة لا يهتم بجانب دون آخر، أي نمط إدارة يأخذ العملية التعليمية ككل متكامل ونظرة شاملة ونظامية، تتعلق بالطالب والأستاذ والوسائل والمناهج والبرامج والعلاقات والاتصالات وسير المعلومات

وتنظيم الأماكن والرغبات، وغيرها من الجوانب الأخرى، ولن يكون هذا النمط الإداري في اعتقادنا غير إدارة الجودة الشاملة التي أثبتت نجاعتها وأهميتها، كفلسفة شاملة قابلة للتطبيق، تأخذ العمليات في ترابط وثيق، من خلال هدف التحسين المستمر الشامل لكل جوانب العملية التعليمية (قويدر، 1:2005).

الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: نظر للنجاح الذي حققه هذا المفهوم في التنظيمات الاقتصادية الاخرى في الدول المتقدمة، أوجد مبررا قويا وميلا شديد لتبنى التعليم العالي بجامعاته وكلياته ومعاهده لنظام الجودة الشاملة، فهو من المتطلبات الرئيسة التي تحرص الجامعة على تحقيقها، للحصول على مراكز متقدمة ضمن قائمة الجامعات العالمية المتميزة وتلبية توقعات المستفيدين منه، فهي فلسفة إجرائية تبدأ بالتعلم وتنتهي بالتعلم وبتطوير وتحسين الطريقة التي تنجز الأعمال ليكون هناك تحسن مستمر(الغميز، 2004 :2). ويرى معظم مفكري الجودة، أنه ليس هناك تعريفا محددا لإدارة الجودة في النظم التعليمية حيث يختلف باختلاف النظرة إليه(جودة، 2004: 22). وبذلك تعتبر إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية عبارة عن عملية إدارية تسعى إلى التطوير المستمر للعمليات الإدارية والتعليمية، ترتكز على مجموعة من القيم والمبادئ وتقوم على الجهد الجماعي، وتوظيف مواهب العاملين وقدراتهم لتحقيق التحسين المستمر في كافة عناصر العملية التعليمية والتي تلبي حاجات المستفيدين ورغباتهم(الطويل، واخرون، 2010). فقد عرفها الجسر(2004)، بأنها مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة به، وتحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل إيجاد ظروف مواتية للابتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعا لبلوغه (الجسر، 2004: 2). ويرى عشيبة (2000)، أنها مجموعة معايير خاصة تقيس كل ما تحتويه المنظومة التعليمية الجامعية بهدف تلبية حاجات الأفراد، فهي عبارة عن جملة من المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أم العمليات أم المخرجات، التي تلبى احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية في الجامعة (عشيبه، 2000: 538).

ويعرفها الحولي(2004)، بأنها مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة (الحولي، 2004: 34).

ومفهوم الجودة في التعليم العالي وفقا لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في

باريس في أكتوبر (1998)، أنه مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته.

وقدم النجار(2002)، بعض مفاهيم لإدارة الجودة في التعليم العالي منها:

– هي إستراتيجية للتغيير تبدأ من البيئة، وتنتهي ببرنامج تحسينات مستمرة لإرضاء الطلاب والمجتمع.

– هي فاعلية تحقيق أفضل خدمات تعليمية وبحثية واستشارية بأقل تكلفة وأعلى جودة ممكنة.

– أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات الجامعة ليوفر للإدارة وفرق العمل الفرصة لإرضاء المستفيدين منه (النجار، 2002: 73).

ويرى شيراز (2003)، أن مفهوم إدارة الجودة في التعليم العالي يعني القيام بتوجيه كافة الأنشطة والعمليات الأكاديمية والإدارية والمالية، وعلى كافة المستويات في منظومة التعليم العالي لإشباع رغبات المستفيدين عن طريق التطوير والتحسين المستمر لجودة الخدمة المقدمة، وذلك بإيجاد ثقافة تنظيمية جديدة قائمة على الالتزام بمبدأ التوجيه للعميل والتزام الإدارة بالتحسين المستمر وبمبدأ المشاركة الجماعية، وتقويم ملائم لكافة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية بما يتفق ومدخل إدارة الجودة الشاملة (شيراز، 2003: 23). وقد حدد كل من أبو نبعه ومسعد (2000)، مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعة كما يلي:

– النظام، وهو مجموعة من العلاقات المتبادلة والسياسات والعمليات والأساليب والأفراد والأجهزة الأزمة لتحقيق أهداف الجامعة التعليمية، والبحث بصورة متميزة داخل الجامعة وخارجها.

– الهيكل الجامعي، ويشمل البناء الإداري والتنظيمي للجامعة الذي يخدم أهداف الجامعة ووظائفها.

– الأساليب، وهي مجموعة المناهج النظمية والأساليب المعرفية والتكنولوجيا المتعلقة بها الضرورية للوظيفة التعليمية. وتشير العلوي (1998)، إلي أن الأخذ بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم العالي لا يتجاوز العشرين سنة الاخيرة، إذ أنه حتى عام (1993) لم يزد عدد المؤسسات التعليمية الآخذة به عن(220) كلية وجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن المتوقع أن يكون هذا العدد قد تضاعف اكثر من مرتين الآن، ولقد أشارت الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن(3/2)، من المؤسسات الفيدرالية قد استخدمت شكلا من أشكال إدارة الجودة الشاملة. ولعل ابرز حالات التطبيق هي جامعة هارفارد، وشيكاغو، وكاليفورنيا، وأوهايو، وجورجيا، وجامعة أدنبورا بولاية بنفسلافيا، وجامعة ولاية أوريجون وغيرها (النجار، 2002، 73). وأشار عبد الله، و شاكر، وجريسات(2008)، والطويل، واخرون، 2010)، أن الجودة في التعليم العالي تختلف بكل مكوناتها عن الجودة في مواضيع أخرى، وتصب كلها في مواصفات الخريج الذي تسعى الجامعات إلى إعداده لسوق العمل. وبين الدرادكة

(2002)، و زيدان، (1997)، وزايري، (2008)، وغيرهم، أن إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي تضم المضامين التالية:

– الاعتماد على العمل الجماعي التعاوني، ومقدار ما تمتلكه العناصر البشرية في المنظمة من قدرات ومواهب وخبرات.

– الحرص على استمرارية التحسين والتطوير لتحسين الجودة.

– التقليل من الأخطاء والتكلفة من خلال أداء العمل الصحيح من المرة الأولى، التعليمية.

– حساب تكلفة الجودة داخل المنظمة لتشمل كافة الأعمال المتعلقة بالخدمة المقدمة مثل تكاليف الفرص الضائعة، تكلفة الأخطاء، عمليات التقويم سمعة المؤسسة.

– النهج الشمولي لكافة المجالات في النظام التعليمي كالأهداف والهيكل التنظيمي وأساليب العمل والدافعية والإجراءات.

– التركيز على تحسين المخرجات النهائية.

– اعتمادها على إستراتيجية طويلة الأمد لذا فهي تحتاج إلى تكاثف جهود العاملين وتنسيقها.

– أنها تحتاج إلى توافر قيادات قادرة على الابتكار والتطبيق الفعال.

– أن العاملين يحتاجون إلى تدريب مستمر لحل المشكلات وبأساليب علمية.

– أنها تحتاج إلى توافر بنية هيكلية ملائمة لتطبيقها(الدرادكة، 2002: 25). ويري أبو فارة (2004)، و درادكة، امجد، (2004)، ومحجوب، (2003)، وابو عامر (2008)، و مدوخ، (2008)، وغيرهم أن الجودة في التعليم العالي تشمل:

– الجوانب المادية الملموسة، مثل المباني والتجهيزات والمعدات والأدوات والوسائل التعليمية وغيرها.

– الاعتمادية، وهي قدرة المنظمة على الالتزام بتقديم الخدمات في المواعيد المحددة وبالطريقة الصحيحة من أول مرة.

– الاستجابة، وهي سرعة تقديم الخدمة والرد الفوري على استفسارات وطلبات العملاء ورغبة العاملين في تلبية احتياجاتهم.

– توفير الإطار الكافي أكاديميا وإداريا.

– الضمان، وهو مدى إلمام العاملين بمهام وظائفهم وتزويد العملاء بالمعلومات الكافية ومعاملتهم معاملة حسنة والقدرة على بث روح الأمان والاطمئنان والثقة في نفوس عملاء الخدمة.

– التعاطف مع العميل، وهي وجوب إشعار العملاء بالاهتمام الشخصي بهم وتفهم احتياجاتهم وهذا من

خلال إضفاء جو الاحترام المتبادل الذي يستند إلى المعايير الأخلاقية والتنظيمية والمهنية.

– الكفاية، من خلال توفير الخبرات والمهارات الأكاديمية والإدارية التي تسمح بتقديم خدمات تعليمية بمستوى عال من الجودة تتسم بالكفاية وتكون متميزة عن المؤسسات التعليمية الأخرى.

– وضع خطط لسير العملية التعليمية طوال سنوات الدراسة للطالب بتوفير كل المساقات اللازمة.

– الاهتمام بإرشاد وتوجيه الطالب واعتبار ذلك مسؤولية مشتركة بين الطلبة وإدارة الجامعة.

– فهم الزبائن، معرفة حاجات المستفيد والعمل على توفيرها والاهتمام بمقترحاته والاستماع إلى شكاويه.

– الأمان، وهو توفير الخدمة التعليمية في جو امن خال من المخاطر، وهو ما يميل إليه الطالب.

– عدم قبول أعداد من الطلبة بما يفوق درجة استيعاب الجامعة.

– توفير أطباء عامين ونفسانيين وسيارات إسعاف للجامعة إضافة إلى تامين الطلبة على صحتهم.

– المصداقية، وهي مدى قدرة المؤسسة التعليمية على الوفاء بالتزاماتها للطلبة قبل وأثناء التحاقهم بها.

– الاتصالات، وهذا بإعداد وتدريب الطالب والأستاذ على امتلاك مهارات الاتصال والإنصات.

– إمكانية الوصول إلى الخدمة، وبالسرعة والتسهيلات المطلوبة ويمكن تحقيق ذلك من خلال اختيار موقع المؤسسة التعليمية، وتوفير المساحة كافية لها وضمان سهولة الوصول إليها.– توزيع الكليات على مواقع مختلفة تفاديا للضغط وضمان الهدوء. مما سبق يمكن القول بأنه ليس هناك تعريفا محددا لإدارة الجودة الشاملة في النظم التعليمية على وجه العموم حيث يختلف باختلاف النظرة إليه، وبذلك تعتبر إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة عبارة عن عملية إدارية تسعى إلى التطوير المستمر للعمليات الإدارية والتعليمية، ترتكز على مجموعة من القيم والمبادئ وتقوم على الجهد الجماعي بروح الفريق، وتوظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم لتحقيق التحسين المستمر في كافة عناصر العملية التعليمية من مدخلات وعمليات ومخرجات والتي تلبي حاجات المستفيدين ورغباتهم.

مكونات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: يتميز نظام إدارة الجودة الشاملة بعدة مؤشرات تصف خصائص نظام إدارة المؤسسات بصورة شاملة، وتستخدم هذه المؤشرات لشرح وتحديد درجة تحقيق هدف معين، و يرى معظم المختصين في فكر الجودة أن تطبيقات مدخل إدارة الجودة الشاملة في القطاعات الصناعية والرعاية الصحية، بلغت مراحل متقدمة، لكن هذه التطبيقات في مؤسسات قطاع التعليم العالي لا تزال محدودة لا تصل إلى مستوى التطبيق في المجالات الصناعية بعد. وفي دراسته اعدها مجموعة من المختصين منهم (Burkhalter,1996)، كما وردت في ابو فارة (2008)، تبين أن أكثر من (200)، جامعة جامعة في الولايات المتحدة الامريكية. قد تبنت هذا المدخل

بصورة فاعلة، وأن (50%) من هذه الجامعات قد أسست مجالس للجودة، للاهتمام بقضايا وشؤون جودة الخدمات الجامعية (أبو فارة، 2004: 8)، وترتكز إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي على مجموعة من المكونات، وهذه المؤشرات كما وردت في البنا(2007)، و أبو الشعر، (2007)، و أبو ملوح (2004) وغيرهم من المهتمين بفكر الجودة، هي: (تلبية احتياجات العمل، التفاعل الكامل، التقدير أو القياس، المساندة النظامية، التحسين المستمر). ويري الكثير من المختصين في فكر الجودة كالبناء (2007)، وباشيوة (2008)، وطعمية، وآخرون (2006)، وأبو ملوح (2004)، و نشوان (2004)، واليونس(2008) والطويل و الحوراني (2007)، وأبو عامر(2008)، و أبو فارة، (2004)، وشهيب، والمنصوري، وقرطام (2007) وبركات(2007)، وبدر (2009)، و (Bass et al.,1996)، وأنعم، وكويران، (2008)، وباشيوة(2008)،...وغيرهم من المهتمين بفكر الجودة، أن نظام الجودة في التعليم يتكون من المؤشرات التالية، تصف خصائص نظام المؤسسة التربوية بصورة شاملة، وهي:

1- **الادارة الاستراتيجية:** تختص الإدارة في رسم السياسة العامة للمؤسسة وبناء خطط التي تحدد الاتجاه العام لها، وتتضمن خطة العمل، رسالة المؤسسة والأهداف المراد تحقيقها، ومؤشرات الأداء. كما يتوجب أن تشمل خطة العمل جميع مؤشرات نظام الجودة مع الأخذ بعين الاعتبار البعد الاستراتيجي لها المبني على الأسئلة الثلاثة التالية: أين نحن ألان؟- إلى أين نريد أن نصل؟ - كيف نصل إلى ما نريد.

2- **قيادة إدارية:** إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، يتطلب توفر قيادة إدارية لديها رؤية مشتركة بشأن الجودة ومتطلباتها، قادرة على تحقيق التفاعل بينها وبين العاملين، تضع المصلحة العامة فوق كل اعتبار، قادرة على تكوين فريق عمل مشترك ومتعاون ويعمل على تحسين الأداء الكلي للجامعة وتنمية التعليم المستمر، لديه ولاء وانتماء لها. وتوضح أن القيم والاتجاهات والتوقعات المحددة هي أساس قرارات المؤسسة، وتستخدم التغذية الراجعة في مجمل الأداء. كما تمارس دورها في خدمة المجتمع والبيئة المحيطة بما يتناسب مع حجم المؤسسة ومواردها، وتشجع وتساند الخدمات المجتمعية من خلال المشاركة والأنشطة التعاونية والأداء عالي.

وللوصول إلى هذه القيم لا بد من تحليل الفجوة القائمة وإيجاد الحلول لها، وتشجيع جميع العاملين وتمكينهم من الإسهام في مختلف جوانب العمل المؤسسي وتنمية معارفهم ومهاراتهم لزيادة قدراتهم على التكيف، والاستجابة للتغير والوفاء بالأهداف ومشاركتهم مع المسؤولين في تصميم التدريب وتحديث احتياجاته. واطلاعهم على البيانات الأساسية للعمل ومشكلاته وكيفية التعامل معها، بالإضافة لتشجيع الاتصال ببعضهم البعض وبينهم والأطراف ذات الصلة من خارج المؤسسة كما يجب إشراكهم في اتخاذ

القرارات تدعيما للمرونة والابتكارية وسرعة الاستجابة، لإيجاد وسط محفز يتمتع بالثقة و الالتزام المتبادل والاتصال الفعال بين الوظائف المختلفة وإيجاد مناخ مؤسسي متوائم مع تنشيط الدافعية والسعي نحو مستويات الأداء تدفق، وانسيابية المعلومات التي تدعم تصميمات الوظيفة والعمل المتمركز حول الطالب.

3- التزام الإدارة العليا بإدارة الجودة الشاملة: إن نجاح الجامعة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعتمد على دعم الإدارة العليا والتزامها وقناعتها بتبني هذا المدخل في كل عمليات وأنشطة ووحداتها. لذا ينبغي أن تمتلك الإدارة الجامعية صفات قيادية تجعلها قادرة على التأثير في الأكاديميين والإداريين وايجاد الرغبة لديهم لتحقيق أهداف الجامعة بصورة طوعية، أو تحقيق ما يتجاوز هذه الأهداف. وهناك مجموعة من المواصفات التي ينبغي أن تتوفر في الإدارة لتكون قادرة على تطبيق مضامين إدارة الجودة الشاملة مثل فهم حاجات الأفراد ورغباتهم وقدراتهم، والاعتراف بإنجازاتهم ومكافأتهم وتمكين العاملين ومنحهم الاستقلالية وتحقيق العدالة والأمن الوظيفي وغيرها. ويرى باص واخرون(Bass et al.,1996) أن الكثير من الأكاديميين يعارضون توجيهات الإدارة العليا لتطبيق إدارة الجودة في القاعة التدريسية، إذ أنهم يرون في هذه التوجيهات إملاءات من الإدارة وتدخل غير مبرر في أعمال الهيئة التدريسية في قاعات المحاضرات.

4-التركيز على العميل: يعتبر العميل أهم المرتكزات التي تستند إليها إدارة الجودة الشاملة، إذ أن جائزة مالكوم بلدريج أعطت (25%)، من علاماتها لاهتمام المنظمة بعملائها وتحقيق رغباتهم. والتركيز على العميل، يشمل تحديد منهم، وتحديد حاجاتهم ورغباتهم، والأخذ بآرائهم عند تطوير العمليات الجديدة. وفي قطاع التربية والتعليم له خصوصيته، تنعكس في عدم وضوح من هو الزبون الذي يستهدف بالخدمات الجامعية. وترى كروكشيك (Cruickshank, 2003)، كما وردت في أبو فارة (2004)، أن هناك عدة وجهات نظر في من هو العميل في قطاع التربية والتعليم وهي:

العميل هو الطالب: ويرى كل من (Durlabhji & Fusilier,1999)، و(Bonser,1992) كما ورد في أبو فارة (2004)، ان هناك انتقادات كثيرة في التعامل مع الطالب كعميل، إذ أن الطالب ليس في وضع يؤهله لتحديد ما هي المهارات والمعرفة اللازمة لتعظيم أدائه عند مزاولة العمل بعد التخرج.

العميل هو المشغل: ويرى (Bailey & Bennett, 1996) كما ورد في أبو فارة (2004)، ان هناك من يتعامل مع الطالب على انه المنتوج، ولذلك يجري التركيز على هذا المنتوج (الطالب) وتمكينه بالمعرفة والمهارات اللازمة وتقديمه الى سوق العمل.

العميل يختلف باختلاف الخدمة: ويشير كل من (Hebert , Dellana , & Bass,1995)، و(George,1995) ان هناك ثلاث فئات من العملاء هم عملاء الخدمات التعليمية، وعملاء خدمات البحث العلمي، وعملاء الخدمات الأخرى للجامعة، فالتركيز على العميل يساعد على تحسين عوائد المنظمة، ويلبي حاجات العاملين في التعرف على مستوى رضا العميل عن الخدمات التي تقدم إليه، بالإضافة تحقيق التحسين المستمر بصورة متكاملة. كما ان التركيز على العميل يؤدي إلى تحقيق الميزة التنافسية المستدامة، ويعمق الإخلاص والولاء لمنتجاتها. ويرى (Powell,1995) الوارد في أبو فارة (2004)، أن أي وظيفة من وظائف المنظمة، وجدت من أجل تلبية حاجات العملاء، لذلك ينبغي أن يكون التركيز الأساسي لإدارة الجامعة على حاجات الطالب التي تؤهله لتحقيق النجاح في سوق العمل وخدمة المجتمع بكفاءة وفاعلية. ويؤكد (Lawrence & McCollough,2001) على أن أي نظام لضمان جودة التعليم الجامعي ينبغي ان يركز على ثلاث مجموعات أساسية من المستفيدين هي:(الهيئة التدريسية في الجامعة – الطلبة– المنظمات التي تشغل الخريجين). وقد وجهت مجموعة من الانتقادات إلى النظم التي تركز على تحقيق رضا الطالب كأولوية، ففرض آليات تفرض الاهتمام العالي بتحقيق رضا الطالب، يخرق قاعدة أكاديمية قديمة، وهي أن الأستاذ الجامعي ملك في محاضرته، وأي تدخل في نهجه ينظر إليه كتعد على هذه المملكة، كما ان الاهتمام العالي بتحقيق رضا الطالب يؤدي إلى مخاوف عدم الحزم مع الطلبة. واستقلالية المحاضرة تعتبر مصدر مهم لتحقيق الرضا لكثير من الأساتذة، ولتحقيق رضا الطالب فإنه ينبغي توفير عنصر الاستقلالية للأستاذ كعنصر من عناصر النظام، وينبغي أن يترك للأستاذ تحديد الأسلوب الأفضل لتحقيق التنسيق بين جماعات المصالح المستفيدة من الخدمات التعليمية. لذا ينبغي التركيز على المخرجات والنتائج، وليس حصر الأستاذ الجامعي في آليات محددة للتعامل مع المدخلات ومخاوف الجامعة من الإخفاق في تحديد البيانات الصحيحة التي تعبر عن رضا الطلبة، وإخفاقها في تحديد الأساليب المناسبة للتعامل مع هذه البيانات.

5–**الثقافة التنظيمية:** يرى كل من الحولي، (2004)، و (Gore,1999) والخطيب (2006)، وابو عامر(2008)، و (Corbett & Rastrick,2000) وباشيوة (2008)، و(Owens,1991) وابو فارة (2004)، وغيرهم أن الثقافة التنظيمية تساهم بدور مهم في تعزيز تطبيقات الجودة في المنظمة، وأن تميز المنظمة يعتمد بصورة أساسية على ثقافة أفرادها، والتي تحدد كيف يفكرون وكيف يشعرون ويتصرفون، وان دور الإدارة هو تعزيز الثقافة المناسبة التي تنسجم مع أهداف وتوجهات إدارة الجودة.

6- **تصميم العملية:** النظام التعليمي يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، ولا يمكن تعظيم المخرجات الجامعية من المدخلات التعلمية إلا عبر تصميم العملية التعليمية في ضوء مضامين إدارة الجودة. ويجري تصميم العملية التعليمية بمشاركة إدارة الجامعة والأكاديميين والمستفيدين. وتعهد الجامعة للطالب في رسالتها بضمان تقديم خدمات تعليمية متميزة يعني التزام القسم/ الكلية/ الجامعة تجاه الطالب بتزويده بالمعرفة والمهارات التي تجعله قادرا على تحقيق النجاح طويل الأجل في عمله ومساره الوظيفي، وعدم تحقق ذلك يعني أن المؤسسة التعليمية قد أخفقت في تحقيق رسالتها، وهذا ينعكس سلبا على صورتها الذهنية في الأسواق وفي المجتمع(ابو فارة، 2004: 10).

7-**التحسين المستمر:** إن هدف التحسين المستمر للعملية التعليمية هو إدخال التحسينات اللازمة والمستمرة على هذه العملية في ضوء البيانات وتغير حاجات المستفيدين والأسواق والمجتمع(الحولي، 2004)، وينبغي متابعة عمليات المنظمة بصورة مستمرة للتوصل إلى أساليب أفضل لتحسين وتطوير الخدمات الجامعية، و أن تعتمد الجامعة مدخلا نظميا للتحسين المستمر، باعتماد الأساليب العلمية، وعلى أن تكون عملية التحسين ذات طبيعة متكررة (الحاج حسن، 2010).

ويري الخطيب (1999)، وجودة(2004)، وكروسبي والحربي، (2011)، وابو فارة (2004)، وغيرهم من المفكرين الجودة بضرورة التزام الإدارة العليا بالجودة التزاما طويل الأجل، وتكوين فرق الجودة بأهداف محددة وواضحة، وتحديد المشكلات الحالية والمشكلات المحتملة، وتقدير تكاليف الجودة وتحديد آلية استخدامها كأداة إدارية، وزيادة الوعي والفهم والإدراك للجودة والتزام العاملين بها، وحل المشكلات وتصحيح الخلل وتجنب ما قد يحدث، وتأسيس برنامج جودة خال من العيوب، وتدريب المشرفين للقيام بمسؤوليات برنامج الجودة العمل باستمرار على بيان أهمية التخلص من العيوب من البداية، وتحديد أهداف التحسين المستمر، وحفز الأفراد وفرق العمل للقيام بذلك، وتشجيع العاملين لإبلاغ الإدارة بالمشكلات والعقبات التي تعيق تحقيق أهداف الجودة الشاملة، وحفز العاملين على المشاركة، ومنحهم الاحترام والتقدير الذي يليق بهم، وتعريف مجالس الجودة بدورها المهم في تنمية الاتصالات المستمرة، والعمل باستمرار على نشر ثقافة الجودة(ابو فارة، 2004: 12).

ويرى الحديدي، (2008)، والخطيب، (2007)، ان هناك ثلاثة أنماط للتحسين في مؤسسات التعليم العالي، وهي:

أ-**الرقابة على العمليات:** هو أسلوب إحصائي تقليدي لمراقبة العمليات وما ينجم عنها من مخرجات.

ب- **التحسين المستجيب:** ان التحسين يزول بعد حصول المشكلة، فيتم فحص العمليات لمعالجة المشكلة

ج- **التحسين الفاعل:** يقوم على بناء التوقعات ودراسة وتحليل حاجات الزبون، وإجراء عمليات التحسين في ضوء ذلك. إن النمط الذي يمكن يحقق نجاح مؤسسات التعليم العالي هو نمط التحسين الفاعل/ شديد الفاعلية.

8- **التركيز على العاملين:** ويرى كل من (Cascio,1993)، والرشيدي، (2009)، والسامرائي، (2006)، وغيرهم أن إشراك العاملين في صناعة القرار يسهل على المنظمة إجراء التغييرات التنظيمية المطلوبة لتنفيذ إدارة الجودة بنجاح، كما تشجع عمليات الإبداع لدى العاملين، ولتحقيق ذلك ينبغي التركيز على بناء فرق العمل وإشراكهم في تخطيط وتنفيذ عملية التغيير، واعتماد الاستراتيجيات القيادية التي تقوم على مضامين الجودة في جميع وحدات ومستويات المنظمة. والتطبيق الفاعل لبرامج جودة حياة العمل، بهدف تحقيق أهداف المنظمة في البقاء والنمو وإشباع حاجات الأفراد المادية والنفسية. ويري (Lawler, 1985) أن هناك اتجاهين لمفهوم جودة حياة العمل، اتجاه يري أن جودة حياة العمل هي مجموعة من الظروف الموضوعية والممارسات التي تقوم بها المنظمة مثل اعتماد سياسة الترقية من داخل المنظمة وبث روح الديمقراطية واحترام العاملين وتوفير ظروف عمل آمنة. وهو اتجاه موضوعي يعبر عن مجموعة عوامل وظروف توفرها المنظمة وتسعى إلى إتاحتها لكل العاملين. واتجاه يتعلق بدرجة إشباع المنظمة للحاجات العاملين، وهو اتجاه ذاتي يتم الحكم على جودة حياة العمل من خلال ادارك العاملين للظروف والعوامل التي توفرها المنظمة لهم. ويرى ابو فارة (2004)، ان هناك أنشطة اساسية لجودة حياة العمل كالمشاركة في حل المشكلات من خلال العضوية في حلقات الجودة، وإعادة هيكلة الأعمال التي يؤديها الأفراد والزمن اللازم لذلك بما ينسجم مع حاجات الأفراد داخل التنظيم، مع تطوير وتحسين مكان العمل من خلال التركيز على الجوانب المتعلقة بالبيئة المادية التي تحيط العاملين، وابتكار خطط ووسائل فاعلة تكفل رضا العاملين عن بالمنظمة).

9-**القياس الدقيق لجميع العناصر الحرجة المتعلقة بالأعمال والعمليات:** يري كل من المحياوي، (2006)، باشيوة، واخرون(2013)، و (Welsh & Dey,2002)، ان هناك نظم كثيرة لقياس جودة الخدمات الجامعية تقوم على قاعدة تكنولوجية متطورة، هي:

1- مستوى الوحدات الأكاديمية: في هذا المستوى يتم استطلاع اراء (الطلبة المستمرون في الدراسة، الطلبة في فصل التخرج، الخريجون الذين مضى على تخرجهم سنة، الخريجون الذين مضى على تخرجهم خمس سنوات أرباب العمل الذين يشغلون خريجي الجامعة حول جودة الخدمات الأكاديمية للجامعة.

2- **مستوى الخدمات الجامعية الداعمة:** يري معظم الخبراء في الجودة أنه لا يمكن قياس مستوى جودة

الخدمات الجامعية لمجال محدد بدقة دون المعايشة الحقيقية مع الاساتذة والإداريين والطلبة، واحيانا لا تتوفر البيانات الكافية حول مستوى ضمان الجودة في الجامعة، واحيانا اخرى لا يقدم المستجوبين إجابة عن الأسئلة القياسية بدقة وموضوعية، او لا يجيبون بسلبية عن مستوى الجودة في الجامعات التي حصلوا منها على درجاتهم العلمية، كما ان الكثير من الجامعات تتمتع بسمعة حسنة عن جودة خدماتها التعليمية، لكن هذه السمعة لا تعكس الواقع، او قد تلجأ إلى تقديم معلومات ذات مصداقية متدنية، تخدع الطلبة الجدد والمجتمع وبعض المحللين لضمان الجودة، وذلك من اجل الاستطلاع عن الخدمات الجامعية الداعمة التالية: (مستخدمي مكتبات الجامعة، مقدمي الجوائز، مستخدمي تكنولوجيا المعلومات، الطلبة الجدد، أهالي الطلبة، الطلبة الوافدين من خارج الدولة، المانحين، رضا العاملين في الجامعة).

ويري كل من الموسوي (2003)، و خليل، (2005)، والمحياوي، (2006)، و(Lawrence &McCollough,2001) وغيرهم من المهتمين بفكر الجودة في ا أنه ينبغي دراسة جودة الخدمات التعليمية في ثلاثة فترات زمنية مختلفة هي:

ا- **تقويم جودة الخدمات التعليمية في الأمد القصير**: يتم الاهتمام بتقويم مستوى ضمان جودة الخدمات التعليمية التي يقدمها الأستاذ للطلبة، وهناك جوانب متعددة في سلوك الأستاذ تجعل الطلبة يشعرون بالاستياء والإحباط وعدم الرضا عنه، ومنها (عدم التحضير الجيد للمحاضرة، استخدام مادة تعليمية قديمة غير محدثة، الإخفاق في توفير الجو التعليمي المناسب، عدم القدرة على توفير فرص تعليمية ملائمة لمستويات الطلبة، عرض المادة التعليمية بأسلوب غير منظم، الحضور المتأخر إلى قاعة المحاضرة).

ب- تقويم جودة الخدمات التعليمية في الأمد المتوسط: ينبغي أن يركز على إعداد وتهيئة الطالب لمساقات أخرى وقضايا مثل:(يتلقى الطالب المهارات التي تؤهله لدراسة مساقات متقدمة، والنجاح فيها- اكساب الطالب المهارات التي تؤهله للنجاح في سوق العمل - مستوى التنسيق بين مدرسي المواد ذات المتطلبات السابقة ومدرسي المواد السابقة نفسها، لضمان إكساب الطلبة المهارات اللازمة بفاعلية).

ج- **تقويم جودة الخدمات التعليمية في الأمد الطويل:** يتم تقويم الخطط الدراسية للمساقات، وتقويم مدى قدرة هذه الخطة على إعداد وتهيئة الطالب لمساقات أخرى ولسوق العمل بالإضافة لقضايا أكثر عمقا وامتدادا في المستقبل، وأهمها: (إكساب الطالب مهارات التفكير الانتقادي وتزويده بالتعليم والمعرفة والمهارات التي يحتاجها على المدى الطويل).

المحور الاول:

التطور التاريخي لنظام الجودة الشاملة.

المحاضرة الرابعة: ابعاد الجودة الشاملة في التعليم العالي (الزمن1,5 ساعة).

العناصر الاساسية:

- اهمية تطبيق الجودة الإدارية في التعليم العالي:
- أسس ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي:

تمهيد: انتشر الاهتمام بمدخل إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بمستوياتها المختلفة على الرغم من أن مفهوم الجودة الشاملة في بداية ظهورها كان لها منطلق مادي، إلا أنه تم تبنيها كمفهوم إصلاحي وتحسين المخرجات التعليمية والتربوية ومسايرة التغيرات المحلية والدولية، مع الالفية الثالثة في مختلف دول العالم (القحطاني، 1993: 8). ولقد أشارت الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن هناك وعيا متزايدا بأهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الصناعات والخدمات، حيث أن(3/2)، من المؤسسات الفيدرالية قد استخدمت شكلا من أشكال إدارة الجودة الشاملة، ونظرا لأهمية هذا النوع من الإدارة فقد تبنته العديد من الدول المتقدمة كأمريكا، اليابان، إنجلترا واليابان ماليزيا كوريا الجنوبية... وغيرها لتطوير جامعاتها، وتحسين معايير الأداء بها، حيث شهدت فترة التسعينات توسعا في حركة تطبيق الجودة بالجامعات، والكليات كهارفارد، شيكاغو، كاليفورنيا، أوهايو، جورجيا، جامعة أدنبورا بولاية بنفسلافيا، حيث بلغت أكثر من (200)، جامعة سنة (92/91). وتعتبر جامعة لورث وست منتيسوري من أوائل الجامعات التي أخذت بمدخل إدارة الجودة الشاملة (1984)، وعلى هذا الأساس ظهرت في إنجلترا أول مواصفة قياسية مقننة للجودة في التربية عام(1992)، حيث أصدرت المؤسسة البريطانية للمعايير(Bis) (Standards Instution Britch) إرشاداتها بالتوجه نحو تطبيق معايير المؤسسة في مجال التعليم وذلك استجابة لتغيرات المحيط العالمي وتحقيقا لمخرجات تتلائم والمنافسة بين الشركات الكبرى (ويح، 2003: 54).

أهمية تطبيق الجودة الإدارية في التعليم العالي: من خلال استعراض بعض الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الجودة في المجال التربوي والتعليم العالي كالبدح(2003)، والتميمي(2005)، وقاسم (2004)، وعليمات(2004)، وقاسم وبكر (2005)، وزغوان(2009)، واالعتيبي (2007)، و ألـ صقر (2006)، العزة، والتميمي (2011)، والشريف(2012)، وعليمات(2004) وجودة (2004)، والصرن

وزاهر (2013)، والشبلي، وأخرون(2011) وغيرهم والتي أشارت إلى أن القرن الحادي والعشرون يعد قرن الجودة نظرا لأهميتها الإستراتيجية وفعالية مدخل الجودة، وان تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي تساعد على تكوين ثقافة جديدة مضمونها التحسين المستمر والجاد في جميع النواحي والأنشطة. إذ تشير الدراسات إلى أن المستهلك أصبح أكثر وعيا واهتماما بالجودة، فقد ارتفعت نسبة الباحثين عن الجودة من (30%- 40%) عام(1979) إلى(80%-90%) (1988) كما أجريت عدة دراسات لاختبار مدى فاعلية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة الجامعية كدراسة كل من كوت (1990) ،Swgnom (1991)، Decosno(1991)،Doariskteeter (1994) درباس (1994) بدري (1994) , Bcucan Etal (1995) ، Trvin (1995)، Pearson et Amstrong (1995)، (1996)، BUSH & Monow Yaudof(1996)، Spang(1996)، العلي (1996)، حجازي والتميمي(1996)، مصطفى(1997) Zargari(1997)، ناجي (1998)، العلي(1998)، باشيوة(2008)، والشريف (2012)، وغيرها، وأكدت جميعها فاعلية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي. ويري عبد العزيز(1999) و البكري(2002) والصخري، (2007)، والصرايرة، والعساف، (2008) وباشيوة(2008)، و(الطويل وأغا، 2010)، غيرهم، ان هناك العديد من الأسباب التي دعت مؤسسات التعليم العالي إلى تبني الجودة كمنهج عمل ومنها (عدم إهدار الجهد والوقت والمال والمواد وتفاديا لتأثيرات السلبية، وأداء العمل بكفاءة عالية وفقا للمعدلات والمعايير المطلوبة، وانجاز العمل بطريقة أفضل، وتعزيز الثقة بين المؤسسة والعملاء وبين الإفراد أنفسهم داخل المؤسسة لضمان استمرار تقديم مستوى متميز من الخدمة أو المنتج لكسب رضا العملاء لتقليل نسبة الجهد الضائع والذي يقدره المختصون بحوالي(30%) في كل أجراء أو عمل، وتحسن أداء العاملين بالمؤسسات التعليم العالي نتيجة التدريب المستمر أثناء العمل، لتقليل الأخطاء في العمل العلمي والإداري، بالتالي تقود إلي خفض التكاليف المادية، وربط العملية التعليمية باحتياجات سوق العمل، و تحقيق ترابط الأداء بحيث يتداخل المستفيدين مع القيادة الفعالة لضمان جودة المنتج التعليمي، وتحسين عملية الاتصال في مختلف مستويات المؤسسة وضمان المشاركة الفعالة لجميع أفردها والعمل علي تقليل الأخطاء في العمل العلمي والإداري. كما انها تساعد في توفير قاعدة بيانات علمية وإدارية متكاملة وتزيد الكفاءة التعليمية وترفع مستوى الأداء للعاملين بالمؤسسة، وتمكين المؤسسة من تحليل المشكلات بالطرق العلمية، ووضع معايير لقياس الأداء، تمكن منشآت التعليم العالي من القدرة على المنافسة، لتطوير أسلوب العمل الجماعي عن طريق فرق العمل، وتحسين مستوى الاتصالات، وإنشاء نظم تحدد كيفية تنفيذ العمل بأفضل كفاءة

وجودة، كما ان تأسيس برامج الجودة في الجامعات تساعد على تشجيع العاملين بمختلف مستوياتهم على زيادة إنتاجهم وحثهم على تقديم الأفضل، كما أن الاهتمام بجودة مؤسسات التعليم الجامعي يعظم العائد ويساعد في التركيز على المشاكل الأكثر أهمية، والتعرف على احتياجات المستخدمين والعمل على تحقيقها، كما ان التغيرات الاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمي والتكنولوجي أثرت في تركيبة العمالة، فقل الطلب على الوظائف التي تتطلب جهدا جسديا، وزاد الطلب على المتخصصين الذين يجيدون استيعاب التكنولوجيا، فتنمية المهارات لدى أفراد المؤسسة التعليمية مثل مهارة حلال مشكلات وتفويض الصلاحيات وغيرها، يساعد في أداء الأعمال بشكل صحيح، وفي أقل وقت وبأقل جهد وأقل تكلفة، وينمي العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي وعمل الفريق، ويساعد على تحقيق الرقابة الفعالة والمستمرة، ويخفف من شكاوي ونسبة الحوادث، وتساعد على اتخاذ القرارات كما ان تطبيق الجودة يمكن المنظمة من الحصول على بعض الشهادات (الايزو)، تزايد الرغبة الأكاديمية على المستوى العالمي في تنمية معارف جديدة عن الجودة).

ويري زايري (2008)، أن لإدارة الجودة الشاملة أبعاد إستراتيجية، فهي تهدف لتحقيق جودة ووضع تنافسي أفضل، إذ أنها توفر الأساليب والأدوات عن طريق زيادة الفعالية والمرونة التنظيمية الجامعية (زايري، 2008: 190). ويري كل من مدني(2002)، والأسعد (2000)، و مريان والتكريتي (1997)، والشاروك (1994)، ومحجوب (2003)، وباشيوة(2008)، وغيرهم ان تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي، تعتبر إطارا مناسب لتنسيق وتوحيد جميع الجهود التطويرية، يساعد على التخفيف من حدة النقد الموجه للجامعة، كما تدعو للتطوير والتحسين المستمر، وهو الهدف الأساسي لعمليات التطوير، وتساعد على تنمية البيئة الإدارية في هذه المؤسسات، وتطور أساليب القياس والتقويم، وتحسين استخدام التقنيات التعليمية، كما تساعد على ضبط نظام الإدارة وتطويره، وتحديد المسؤوليات بدقة، إنجاز الأعمال من المرة الأولى ودون أخطاء، ويزيد من مستوى الوعي والولاء نحو الجامعة، ويقدم رؤية ورسالة وأهداف واضحة ومحددة للمؤسسة التعليمية، ككل، ويقدم وصف وظيفي لكل وحدة أو دائرة ولكل موظف وبشكل محددة و يضفي المزيد من التقدير والاحترام للمؤسسة التي تأخذ بنظام الجودة محليا وإقليميا وعالميا.

أسس ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي: اختلفت وجهات نظر المفكرين والمختصين في فكر الجودة في شأن تحديد متطلبات وأسس تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي من باحث لآخر، حيث أورد المعهد الفيدرالي الأمريكي لإدارة الجودة الوارد في مصطفي، والأنصاري (2002)، مجموعة من متطلبات تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية تتمثل في:

– قناعة ودعم وتأييد الإدارة العليا لإدارة الجودة الشاملة.

– تبني الإدارة والعاملين فلسفة إدارة الجودة الشاملة وتعاونهما في تطبيقها.

– وجود أهداف محددة مشتقه من احتياجات الفئات المستهدفة وسعي الإدارة والعاملين معا لتحقيقها.

– منح العاملين الثقة وتشجيعهم على أداء العمل وتقدير المتميز منهم دون التدخل في كل كبيرة وصغيرة.

– الابتعاد كليا عن سياسة التخويف والترهيب (مصطفي، والأنصاري، 2002: 20). وبين تقرير منظمة اليونسكو الوارد في حمود (2000)، أن جودة التعليم العالي ترتبط بالعناصر التالية:

– جودة الرأسمال البشري من إداريين وأساتذة، والتي تفترض تحديد خصائص الكفاءات المطلوبة قبل وضع سياسة الاختيار، والاهتمام بدوافع العاملين والتدريب، ونظام للحوافز، وغيرها.

– جودة مستوى البرامج، والتي ترتبط بجودة الأهداف وجودة الأساليب التعليمية.

– جودة مستوى الطلاب، حيث يعد الطلاب المادة الأولية للتعليم العالي وبالتالي شرطا ضروريا لجودته.

– جودة مستوى البني الأساسية، توفر بنية كافية تتلائم مع الاحتياجات. وهناك من ربط جودة التعليم الجامعي بتوافر السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي، وهي ترجمة احتياجات و توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساس التعميم الخدمة التعليمية وتقديمها للطلاب بما يوافق تطلعاتهم(حمود، 2000: 98). وبين تقرير (الجمعية العربية للإدارة، 2006)، أن تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي يجب أن تحقق المستلزمات التالية:

– استراتيجية تعليمية واضحة تعكس الالتزام بالمعايير الأكاديمية السليمة في مجالات العمل التعليمي.

– سياسات متطورة تحكم تصرفات الإدارة التعليمية، وتوافر المعايير الصحيحة في اتخاذ القرارات.

– التزام الإدارة وهيئة التعليم بتحسين جودة الخدمات التعليمية على نحو مستمر.

– استخدام أساليب فعالة لتقييم جودة الخدمات التعليمية.

– العمل بروح الفريق.

– نظم للمتابعة وتقويم الأداء والرقابة على مستويات الجودة في مرافق المؤسسات التعليمية.

– التركيز على مفهوم الحمض النووي للمؤسسات وهو مصطلح،(DNA) مجازي يوضح العوامل الأساسية التي تحدد شخصية المؤسسة وتساعد على تحديد وشرح أدائها، وما إذا كانت ستتمكن من تحقيق أهدافها، ويتكون الحمض النووي للمؤسسات من أربع وحدات هي: حقوق اتخاذ القرار، والمعلومات، والهيكل التنظيمي، والمحفزات (الجمعية العربية للإدارة، 2006: 3-4).

وأوضح ساليز (Sallis, 1993) الوارد في البدح(2003)، متطلبات المعيار البريطاني للجودة، وهي:

(التزام الإدارات بالجودة، سياسة القبول والاختيار، تسجيل مدى تقدم الطالب، تطوير المنهج والاستراتيجيات التعليمية، اتساق أساليب التقويم، تحديد الإنجازات المتدنية والعمل على تصحيحها والتعامل مع نواحي الضعف، استمرارية الإجراءات والفحوصات الداخلية للجودة، تطوير وتدريب الهيئة) (البدح، 2003). ويضيف أحمد وحافظ (2003) و مصطفى (2005)، البيلاوي، وأخرون، (2006)، و أبو الشعر، (2007) والأحمدي، (2008)، وأبو عامر(2008)، البرواري، وبن سفاع، (2008)، المتطلبات التالية:

1- مسؤولية الإدارة العليا بالكليات: وتنطوي تلك المسؤوليات على عدة محاور هي: (سياسة الجودة الشاملة جزء من السياسة العامة لكليات، ويكون عميد الكلية المسؤول عن تطبيق وتحقيق رغبات وتوقعات طلابها، تنظيم مسؤوليات وصلاحيات جميع العاملين بالكليات يحدد فيها توصيف وظيفي واضح، توافر الكفاءات المؤهلة والمدربة القادرة على مراجعة وتقييم أنشطة العمل، لابد للإدارة أن تقوم بمراجعة شاملة للتأكد من تنفيذ نظام الجودة والمحافظة عليها، تهيئة مناخ العمل لقبول وفهم مفاهيم وممارسات إدارة الجودة الشاملة.

2- إجراءات ونظم الجودة:(يجب أن يتضمن نظام الجودة التحكم في جميع الأساليب والنشاطات التي يمكن أن تؤثر على جودة الخدمات التعليمية، و أن يكون نظام الجودة ملائم لحجم الكلية وإمكانياتها).

3- **تخطيط جودة التعليم:**(لابد من إعداد خطة للجودة حتى يتم التأكد من أن سياسة الجودة والأهداف الموضوعية لها قد تم تغطيتها، وحدد طرق تنفيذها، مع الأخذ في الاعتبار خطط تطوير كليات التربية، بالإضافة إلى تأسيس نظام معلومات لإدارة الجودة مما يسهم في توافر كافة المعلومات، بداية من تحديد احتياجات ورغبات وتطلعات الطالب، وانتهاء بتقرير مدى رضائه وتحسين المركز التنافسي للكلية).

4- **تقييم موردي الخدمة:** (يقع على عاتق الكليات تقييم موردي الخدمات والمستلزمات للكلية على أساس الوفاء بمتطلبات التعاقد من حيث جودة الأداء ومواعيد التنفيذ، والتكلفة مع مقارنة السعر والجودة والتسليم).

5- **مراقبة العملية التعليمية داخل الكلية:**(ويقصد بذلك إعداد الجداول الدراسية وتخصيص القاعات لها، ونظام الجزاء والعقاب المتبع مع الطلاب والعاملين، وأسلوب انعقاد اجتماعات والكلية، واللوائح الداخلية للكلية، وأساليب الإشراف العلمي، وأخيرا أسلوب عقد الاختبارات ونظام العمل في الامتحانات).

6- **المراجعة الداخلية للجودة:** (لابد من وجود نظام للمراجعة الداخلية بحيث يكون المراجع مستقلا عن الوظيفة المراد مراجعتها، مع الاهتمام الكافي بتدريبه عليها حتى تكون المراجعة فعالة وعلى الوجه

الصحيح، كما ينبغي أن تكون المراجعة وفق برنامج محدد مسبقا، يغطي جميع الوظائف، حتى يتم مطابقة الخدمة من عدمها، وأن يثبت عدم مطابقتها، يتم اتخاذ إجراء تصحيحي فعال، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى التحسن المستمر للعمليات والجودة).

7- **تدريب العاملين بالكليات:** (يتم ذلك عند بداية التحاقهم بالعمل أو عند بداية تطبيق الجودة بالكليات، على أن يتم التدريب على فنون الجودة وجميع الخطط والقرارات المخطط لها لتوفير الثقة بهم، وضمان تحقيق مستوى الجودة المطلوب عن طريق خصائص الخدمة، كما يوجد دليل للإرشاد على أساليب إدارة الجودة به مجموعة من المعلومات مثل وصف منظومة الجودة، المعايير والمواصفات، كيفية التطبيق العملي، المسئوليات ومتابعة تقييم الجودة، إن ذلك يضمن أن تكون مهارات العاملين واتجاهاتهم منسجمة ومسايرة وملائمة لفلسفة التحسين المستمر).

وأضاف ماسي(Massy)، و أوكلاند (Okland,2003)، الواردان في أبو عامر (2008)، الخطوات التالية: (إنشاء حلقات للنقاش المستمر والتطوير، وضع خطط ومشاريع القيادة وتوجيه وتنظيم المهام، العمل على تعظيم أداء العملية التعليمية، إعداد وتطوير عملية المراجعة والرقابة، تبني فلسفة العيوب الصفرية، تفعيل الاتصالات والتوسع في تشكيل فرق العمل، وتنمية وتطوير الخبراء في المنظمة والعمل على الاحتفاظ بهم) (أبو عامر، 2008: 117). ويضيف احمد(2003)، المتطلبات التالية: (ضرورة إدخال التحسينات على أساليب ونماذج حل مشكلات الجودة، منح الموظف الثقة والصلاحيات اللازمة لأداء العمل، الابتعاد عن سياسة التخويف، النظر إلى عملية تطوير وتحسين الجودة على أنها عملية مستمرة (احمد، 2003: 156)، كما أجرى ستانلي جوردن الوارد في باشيوة والبروري (2011)، دراسة عن مؤشرات الجودة والأداء في الجامعات الاسترالية في ثمانية مؤشرات مرتبطة بجودة التعليم العالي هي: (مستوى الخريج الجامعي، إنتاجية هيئة التدريس في نشر بحوثهم، حجم المؤسسة التعليمية، عدد الطلبة في المؤسسات التعليمية، القبول وانتقاء الطلبة، السمعة والشهرة التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس، الظروف المالية والإنفاق على كل طالب، تكلفة كل طالب في العملية التعليمية.

بالإضافة إلى متطلبات التطبيق السابقة، يحتاج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية إلي:

- تدعيم اللامركزية حتى يتم تحقيق فاعلية اكبر في أداء العمل، وشيوع الرضا عن العمل لدى العاملين
- إدارة الوقت بشكل علمي، حتى لا يحدث أي هدر تربوي عند التطبيق الحقيقي وتنفيذ عمليات الجودة.
- المشاركة في الإدارة لتحقيق الجودة، وتتم المشاركة بين كافة المعنيين في المؤسسة أو خارجها.
- توفر قاعدة للبيانات تشمل معلومات دقيقة شاملة لواقع المؤسسة التعليمية، والخدمات التي تقدمها، ومن

المستنفدين منها. ويضيف أيضا الجلبي(2005)، بعض المتطلبات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وهي:

- ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد لتبني إدارة الجودة الشاملة.
- تنمية الموارد البشرية للأكاديميين لإحداث التجديد التربوي المطلوب.
- مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء.
- التعرف على احتياجات المستفيدين وإخضاعها لمعايير لقياس الأداء والجودة.
- تعويد المؤسسة التربوية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء.
- تطوير نظام للمعلومات لجمع الحقائق من أجل اتخاذ قرارات سليمة بشأن أي مشكلة ما.
- تفويض الصلاحيات وهو من مضامين العمل الجماعي والتعاوني(الجلبي، 2005: 305).

المحور الثاني:

فلسفة الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

المحاضرة الخامسة: تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي الزمن(1.5ساعة).

العناصر الاساسية:

- مبادي الجودة الشاملة في التعليم العالي.

تمهيد: إن جودة التعليم ليست هبة او عطاء تمنحه الحكومات للمدارس والجامعات، وإنما فرصة تصنعها الأمم وتستثمرها الشعوب، وتضحي من أجلها بالوقت والجهد والمال لتصل لجودة الخريج او الخدمة. وجودة التعليم لا تبدأ من القاعات ولا المؤتمرات ولا من القوانين، ولا بالإعلانات، بل تبدأ من المدرسة ومن الفصول الدراسية ومن اهتمام الوالدين بأولادهم، وبمشاركة الإدارة والمعلمين والطلاب في تحمل مسؤولية تطوير التعليم وضبط جودته (حسان، 1994: 25). وتتحقق جودة التعليم من خلال وجود سياسة واضحة ومحددة للجودة، وكفاءة التنظيم الإداري للمؤسسات التعليمية، وتفعيل نظام المتابعة والتقويم لتفادي الوقوع في الأخطاء، وتوفير نظم تدريب عالية المستوى للهيئة التعليمية والإدارية (النبوي، 1995، :195).

إن الاهتمام بضبط الجودة في المؤسسات التعليمية نبع من النظر إلى التعليم باعتباره سلعة كغيره من السلع لا بد له أن ينافس، وأن يسعى إلى إرضاء مستهلكي تلك السلعة من الطلاب والمجتمع والدولة. فالطلاب يرغبون في الحصول على أفضل المؤهلات للحصول على الفرص الوظيفية التي تزداد شحا بازدياد عدد الخريجين وقلة فرص العمل، وأوليائهم يتطلعون إلى أفضل تأهيل لأبنائهم، أما الدولة فتسعى إلى مخرجات تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية (حمود، 2002: 13-14).

مبادئ إدارة الجودة الشاملة: بالرغم من تعدد واختلاف التعاريف لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، إلا أن هناك شبه إجماع على أهم الأسس والمبادئ التي ترتكز عليها، ففي عام(1992)، قام ويفير(Weaver) الوارد في خليل، (2005)، وخليل والزهيري (1999)، بدراسة تعرف فيها على مبادئ الجودة في المؤسسات التعليمية، وأوضح أن إدارة الجودة تستند إلى أساسين هما:

1- رضا الأفراد.

2- تغيير يعتمد على مبادئ ديمنج الأربعة عشر، والتي اهتمت بعلاقات الأفراد الموجبة، والحشد المستمر للبيانات الإحصائية وتكييف إدارة الجودة الشاملة في الأوضاع التربوية التي تخص المعلم

والطالب وفلسفة التقييم، وابتكار بيئة متغيرة باستمرار (خليل والزهيري، 1999: 322).

ولتجسيد مبادئ الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، ينبغي وضع نظام واضح في التعامل مع معايير الجودة، تلتزم بها الأقسام والكليات وإدارة الجامعة بصفة عامة، يشمل توضيح الأهداف، وخطوات العمل، وآلية التنفيذ. ويري ديمنج(Deming)، كما ورد في العديد من الدراسات كالعمرى (2013)، و أحمد(2003)، والبدح (2003)، والعاجز(2005)، والبيلاوي (1996)، والشبراوى، (1995)، والحنيطى، (2004)، والخطيب (2006)، وغيرهم، أن الجودة نسبية وليست مطلقة وأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالإنتاجية، تقوم على(14) مبدأ وهي كما يلي:

1- إيجاد نوع من الاستقرار يؤدى إلى التطوير عن طريق البحث والإبداع.

2- تبنى الفلسفة الجيدة للتطوير يتطلب تحديث الإدارة.

3- التحسين المستمر للإنتاج والخدمات من خلال تكوين فرق العمل واستمرارية عملية التطوير.

4- مواصلة التدريب على ممارسة العمل بواسطة مدربين أكفاء من أجل التنمية الذاتية لكل فرد.

5- دعم القيادة وتعميم الممارسات الحديثة.

6- الإيمان بأن التأهيل والتدريب استثمار في البشر.

7- ضرورة التخطيط طويل المدى من أجل التطوير.

8- توقف الاعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة.

9- القضاء على المعوقات التنظيمية بين الأقسام.

10- التخلص من الشعارات والمواعظ ونقد العاملين.

11- إزالة المعوقات التي تحرم العاملين من التباهي ببراعة أعمالهم.

12- التخلص من الخوف.

13- تجنب فلسفة الشراء اعتمادا على انخفاض السعر.

14- التخلص من الاعتماد على النسب لتحديد الأهداف والقوى العاملة.

ويرى خليل والزهيري (2001)، أن هذه المبادئ التي وضعها ديمنج في السبعينات من القرن الـ(20)، تم تطويعها في المجال التربوي، وتضمنت ما يلي:

- تبني فلسفة تربوية جديدة للتحسين المستمر اللانهائي، تتماشى مع عصر الاقتصاد، مع تطوير أهداف ثابتة للمؤسسات التربوية ترتكز على الجودة في تعليم الطلاب والخدمات المقدمة لهم، وإيجاد علاقات عمل تبنى على الثقة والانتماء، واستبعاد عمليات التفتيش لإيجاد الجو النفسي الملائم للعمل، بمعنى

استبعاد الخوف بحيث يمكن لكل فرد أن يعمل بفعالية، وكسر الحواجز الإدارية، وكل عضو يسهم في تحسين خدمات المواد التعليمية.

- وضع برامج تدريب أثناء الخدمة.
- إيجاد القيادة التشاركية وتحديث الإجراءات القيادية باستمرار.
- إبعاد الشعارات والعمل على إيجاد نواتج جيدة.
- إحلال القيادة للجميع، وإبعاد الإدارة بعدد الأهداف.
- إبعاد التدرج الهرمي الإداري، وإيجاد الانتماء والاحترام للأفراد.
- التربية المستمرة وإعادة التدريب.
- إيجاد اتجاهات تشير إلى أن الجميع يعمل ويشارك ويغير.
- تنمية ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية، والرغبة في إحداث التجديد في كافة المستويات.
- تزويد هيئات التدريس والإداريين بالأساليب والأدوات المناسبة التي تساعدهم على تحسين التعليم.
- مشاركة هيئات التدريس والإداريين والطلاب في المسؤولية، وتشجيعهم على تحسين مستويات الأداء.
- إزالة الخوف الذي يؤدي بالطلاب وهيئات التدريس والإداريين إلى العجز عن أداء أعمالهم.
- إيجاد الحلول البديلة التي تسهم في عملية تحسين الجودة.
- ابتكار طرق جديدة لتقليل كلفة التعليم(خليل والزهيري، 2001 :340). أما كروسبي الوارد في (العامري والزبيدي، 2003)، فقد حدد أربعة معايير لضمان الجودة في التعليم وهي: (التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح للجودة، ووصف نظام تحقيق الجودة على أنه الوقاية من الأخطاء من خلال وضع معايير للأداء الجيد، وتقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناء على المعايير الموضوعية، ومنع حدوث الأخطاء عن طريق الأداء الصحيح من المرة الأولى، كما طلب بضرورة الحد من العيوب في الأداء (العيوب الصفرية)(العامري والزبيدي، 2003: 474). ويرى أن متطلبات التحسين هي: (الإيمان والاقتناع من جانب الإدارة العليا بأهمية مشكلة الجودة، والتعهد من جانب الإدارة بفهم وتطبيق سبل الكمال وأن لديهم القدرة على تحمل المسؤولية لعمل ذلك، والقناعة بأن تلك الطريقة في التفكير ستقوم على أسس دائمة)(عبد الجواد، 2000 : 28). وركز تاجوشى في فلسفته عن الجودة كما ورد في اللوزي(1999)، على جودة تصميم المنتج، حيث يرتبط بمفهومين مهمين للجودة هما: (دالة الخسارة، و خصائص التصميم) (اللوزي، 1999، 234). ويقوم نظام بلدرج لضبط جودة التعليم على (11) قيمة أساسية تتضمن (28) معيارا ثانويا لجودة التعليم وتندمج في (7) مجموعات هي:

1- القيادة (90 نقطة): وتمثل الإدارة العليا ونظام القيادة والتنظيم، ومسؤولية المجتمع والمواطنة.

2- المعلومات والتحليل (75نقطة) وتشمل: إدارة المعلومات والبيانات والمقارنة بين المعلومات، وتحليل مستويات التحصيل.

3- التخطيط الإجرائي والاستراتيجي (75نقطة) وتشمل: التطوير الاستراتيجي، وتنفيذ الاستراتيجيات.

4- إدارة وتطوير القوى البشرية (510نقطة) وتشمل: تقويم وتخطيط القوى العاملة، ونظام تشغيل الهيئة التدريسية، ونظام تطوير الهيئة التدريسية، والرضا المهني للهيئة التدريسية.

5- الإدارة التربوية (50نقطة) وتشمل: تصميم النظام التربوي، والخدمات التعليمية، ودعمها، وتصميم البحوث التربوية، وتطوير إدارة تسجيل والتحاق الطلبة، والنظر إلى الإدارة التربوية كعمل اقتصادي.

6- أداء المدارس ونتائج الطلبة(230 نقطة) وتشمل: نتائج الطلبة، والمناخ المدرسي وتحسين المناخ المدرسي والنتائج، والأبحاث في مجال أداء المدارس، والنظر إلى أداء المدارس كعمل اقتصادي.

7- رضا الطلبة وممولي النظام التربوي(230 نقطة) وتشمل: حاجات الطلبة الحالية والمستقبلية، والعلاقة بين ممولي النظام التعليمي والإدارة التربوية، ورضاء الطلبة وممولي النظام التعليمي الحالي والمتوقع، ومقارنتهم عن باقي النظم التربوية الأخرى (عبد الجواد، 2000 : 26-28). ويرى جوهر صلاح (2001)، أن مفهوم الجودة في التعليم العالي يقوم على ضرورة تبني الإدارة العليا المفاهيم الجودة وإعطائها الأولوية المناسبة ونشر الوعي لدي جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي بأهمية إدارة الجودة، بهدف تطوير ثقافة المؤسسة التعليمية، إلي ثقافة تؤمن بالجودة والتميز، والعمل على إيجاد بيئة تساعد على التغير وتسهل عملية تطبيق الجودة والالتزام بها من قبل جميع العاملين. كما ينبغي ان تقوم المؤسسة بمراجعة أنظمتها وقوانينها، والعمل على تطويرها بما يحقق تطويرا نوعيا في الأجهزة، والمرافق والخدمات، وينبغي أن يتنقل الطالب في المنهاج الجامعي إلى عنصر فعال في تشكيل المنهاج ومحاور المادة العلمية، قادرا على إبداء الرأي ومحاورة الآخرين. كما تتم مراجعة المناهج من قبل لجان متخصصة بهدف تطويرها بما يتناسب مع التطورات العلمية، وإرساء نظام للتحسين المستمر للعمليات، والعمل علي التقليل من تكلفة التعليم، مع زيادة عوائده المتوقعة، شيوع حالة من الرضا في نفوس الطلاب تجاه المؤسسة التعليمية، شيوع اتجاهات حسنة نحو المؤسسات التعليمية. اما على مستوى عضو هيئة التدريس، ينبغي أن يواكب المتغيرات العلمية المتسارعة ويطور من أدائه التدريسي والبحثي، وزيادة الدعم المادي والمعنوي له من اجل زيادة الدافعية لديه، وتنمية روح التقييم الذاتي لديه وصولا لتحسين الأداء، (جوهر صلاح، 2001: 426). وتأسيسا على العديد من نماذج التي قدمها الرواد الاوائل، بهدف

تحسين الجودة، وتقليل الكلفة في المؤسسات الاقتصادية، فقد قام العديد من الباحثين والكتاب كالبدح(2006)، وزاهر (2005)، وأحمد(2005)، والعزاوي(2005)، وجودة (2004)، والخطيب (2006)، وغيرهم بتحديد وتطوير مبادئ إدارة الجودة بما تتناسب مع مؤسسات التعليم العالي، وهي:

1- القيادة: تعتبر محور النظام الذي يسعى إلى تحقيق الجودة في الجامعات، لذلك تحتاج منهجية إدارة الجودة الشاملة في الجامعات إلى قيادة إدارية متحمسة وذات رؤية قادرة على تحقيق التفاعل بينها وبين المرؤوسين، وإيجاد التعاون والانسجام والتآخي بينها وبينهم، فالقيادة المطلوبة يجب أن تكون قادرة على تكوين فريق عمل متعاون لدية ولاء وانتماء، يضع المصلحة العامة قبل الخاصة، وتشجيعه على تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة، كما أن الإدارة العليا تقوم بدور قيادي لتنسيق الجهود وتوحيدها، لتحقيق أهداف المنظمة، ويكون التطوير والتنفيذ مهمة العاملين من خلال فرق العمل، ولكي يتحقق النجاح المنشود لإدارة الجودة الشاملة، يجب أن تلتزم الإدارة العليا بهذا المفهوم، ولضمان الالتزام وإقناع الآخرين به لابد أن يبدأ التطبيق في قمة الهرم التنظيمي ثم :ينحدر للمستويات الدنيا. وينبغي أن يكون دعم الإدارة العليا واضح للجميع من خلال استعدادها لاتخاذ إجراءات ملموسة من بينها :صياغة سياسة الجودة، بناء هيكل تنظيمي للجودة، الإشراك الكلي للعاملين، نشر معلومات حول الجودة، إدارة عمليات التغيير، تنظيم يوم للجودة (بدح، 2006: 58).

2- رسالة الجامعة: رسالة الجامعة هي الرؤية المستقبلية لما تريد الجامعة الوصول إليه مستقبلا، فهي تعبير واضح لما تريد أن تكون عليه مستقبلا، وإلى أين تريد الوصول، من خلال تطبيقها لمنهجية إدارة الجودة الشاملة الخاصة بها، وبالتالي فإن رسالة الجامعة يجب أن تمثل الطموح المشترك لكل من يعمل فيها من كوادر إدارية وأكاديمية وتحقيقها لا يكون في الأمد القصير أو المتوسط بل يكون في الأمد الطويل الأجل(زاهر،2005 :109).

3- الثقافة التنظيمية للجامعة: ويرى أحمد(2005)، و باشيوة(2008)، ان الثقافة التنظيمية للجامعة تشكل بيئة اجتماعية، تشتمل على مجموعة من المبادئ والقيم، والمفاهيم والمعتقدات التي يجب أن تسود داخل الجامعة لدى جميع العاملين فيها، بحيث تمكنهم من إدراك التغيرات الجديدة، كما أن نجاح إدارة الجودة الشاملة بشكل أساسي، يعتمد على ايجاد ثقافة تنظيمية تنسجم مع القيم والاتجاهات السائدة في المنظمة، ومع بيئة الجودة، وتدعيم الاستمرار في العمل وايجاد علاقات عمل بناءة بين أفرادها عن طريق تبني قيم ومفاهيم قائمة على العمل التعاوني بين جميع العاملين من خلال فرق عمل ممكنة، لإجراء التغييرات المناسبة بهدف إرضاء العميل عن طريق تقديم خدمات، ذات جودة عالية ترقى لمستوى توقعاته

4- نظام حوسبة المعلومات وتحليلها: إن نظام المعلومات المحوسب يساعد بشكل عام متخذي القرارات وفرق العمل في الجامعة على أداء مهامهم بشكل جيد، وحل مشكلات العمل بصورة فعالة ، ولاتخاذ أي قرار، أو حل أي مشكلة أو تحسين أي مجال من مجالات العمل في الجامعة، يتطلب جمع معلومات، لتعطي رؤية واضحة ودقيقة عن طبيعة المشكلة والقرار المراد اتخاذه أو التحسين المنوي إدخاله.

5- التخطيط الاستراتيجي للجودة: تقوم استراتيجية الجامعة في ظل إدارة الجودة على تحقيق التميز والتفوق على الآخرين من خلال وضع رسالة محددة وواضحة للجامعة، ومن ثم ترجمتها إلى خطوات إستراتيجية ومن ثم إلى خطط تفصيلية مرحلية، تتضمن الفعاليات والوسائل التي سيتم إنجازها من خلال التطبيق الفعلي لخطط واستراتيجيات قصيرة وطويلة المدى، للتعرف على احتياجات العملاء في ظل إمكانيات الجامعة وتتضمن عملية تخطيط الجودة خمس خطوات هي: تحليل البيئة الخارجية، تحليل البيئة الداخلية، صياغة رؤية تنظيمية، صياغة أهداف الجودة، التعرف على أنشطة التحسين (زاهر، 2005 : 122).

6- **إدارة الموارد البشرية وتنميتها:** تزداد أهمية العنصر البشري في تكوين ميزة تنافسية للجامعة، باعتباره المسؤول عن التجديد والابتكار في أداء الجامعة، وتصبح إدارة العنصر من المميزات التنافسية للجامعة، ومن ثم تصبح الموارد البشرية أهم أصول الجامعة، وثروتها الأساسية وميزتها التنافسية الدائمة، الأمر الذي يترتب عليه تحقق الجامعة زيادات ملموسة في كفاءة وفعالية أداءها دون أن يقابل ذلك بالضرورة زيادات مماثلة في الاستثمارات المالية والمادية، وعليه فإن الجامعة مطالبة بأن تدير العقول الذكية إدارة ناجحة وفعالة، وأن تهيئ المناخ الذي يؤكد أهمية التغيير والتطوير ويحفز الابتكار والتجديد، وأن تعمد إلى تنمية الموارد البشرية (أحمد، 2005: 325).

7- إدارة العمليات: هي سلسلة من الخطوات التي يؤدي تنفيذها إلى انجاز هدف محدد، إذ لم يعد الحكم على الجودة في الجامعات يتم فقط من خلال النتائج، ومدى مطابقتها لتوقعات العملاء، بل امتد ليشمل جودة جميع العمليات وتصميمها بهدف إعطاء نتائج بلا أخطاء عن طريق قياس خطواتها وإجراءاتها بشكل مستمر ومنظم، وتعتمد فلسفة إدارة العمليات على التركيز على العمليات بدلا من التركيز على النتائج، وقياس الجودة وتقييمها.

8- **التحسين المستمر:** يعتبر التحسين المستمر جزءا من العمليات اليومية ولجميع وحدات العمل في المؤسسة والتحسين المستمر في ظل إدارة الجودة الشاملة يتجلى في قدرة التنظيم على تصميم وتطبيق إبداعي يحقق باستمرار رضا تاما للمستفيد من خلال السعي المتواصل للوصول إلى الأداء الأمثل. كما

يعتبر التحسين المستمر للجودة هو أن نأتي بالجديد والأحسن بشكل دائم ومستمر، حيث ويعد التحسين المستمر للجودة القلب النابض لإدارتها ولا يقف عند حد معين ويشمل العمليات الإدارية والفنية كافة في الجامعات(العزاوي، 2005: 60).

9- **رضا المستفيد:** يجب على إدارة الجامعة العمل على تحقيق رضا العميل المباشر وهو الطالب والعملاء غير المباشرين، إذ أن مستوى رضا العميل هو انعكاس لمستوى الجودة المحقق في الجامعة ولتحقيق هذا الرضا يتطلب من إدارة الجامعة القيام بالمهمات التالية:(تحديد ودراسة حاجات ومطالب العميل المباشر وهو الطالب لتحقيق هدفها النهائي وهو إفادة العميل النهائي، وهي المنظمات التي سوف يعمل بها الطالب بعد التخرج من أجل معرفتها والعمل على تلبيتها، و التركيز على العميل المباشر وهو الطالب كمحور رئيس للعملية التعليمية في الجامعة). وتحتاج الإدارة إلى التعرف على احتياجات العملاء، وترجمة هذه الاحتياجات إلى معايير مخرج جودة، ثم إنشاء العمليات الخاصة بإنتاج المخرج، وأخيرا تنفيذ تلك العمليات.

10- **التغذية الراجعة:** التغذية الراجعة معلومات تحصل عليها الجامعة من عملائها، تتعلق بمستوى رضاهم عن الخدمة المقدمة لهم، ومدى إشباعهم لمطالبهم، فهي وسيلة يمكن من خلالها تقييم الجامعة لوضعها لدى عملائها، من حيث رضاهم عما تقدمه لهم، وحتى يتحقق ذلك لابد من أن تضع الإدارة نظاما لضمان الجودة ويكون الهدف الأساسي منه هو المنتج والوقاية من الأخطاء قبل حدوثها، وذلك في كل مراحل العمل وأنشطته وعملياته وإجراءاته، وبالتالي فإن هذا النظام لابد أن يعتمد على منع الخطأ قبل حدوثه. وحتى يكون هذا النظام فعالا لابد من توفر ما يلي: (مجموعة من النظم الإدارية الوقائية والتي تعمل على اكتشاف الأخطاء قبل حدوثها، مجموعة من النظم المتعلقة بتوكيد الجودة، والتي تعتمد بشكل أساسي على إجراءات التحسين المستمر للأنشطة والعمليات والنظم، مجموعة النظم والإجراءات المتعلقة بمتابعة وتقييم العمليات من بداية التعرف على احتياجات العميل، والتصميم ونهاية بوصول المنتج أو الخدمة إلى العميل (زاهر، 2005:151).

المحور الثاني:

فلسفة الجودة في مؤسسات التعليم العالي

المحاضرة السادسة: مراحل تطبيق نظام إدارة الجودة في المؤسسات التعليم العالي (1.5ساعة).

العناصر الاساسية:

مراحل تطبيق نظام إدارة الجودة في المؤسسات التعليم العالي.

مراحل تطبيق نظام إدارة الجودة في المؤسسات التعليم العالي: يري معظم مفكري الجودة كعقيلي (2001)، وجوهر (2001) وخليل والزهيري (2001) ومصطفي (2002)، وعليمات(2004)، وعشيبة (2000)، والسقاف (2007)، والصخري، (2007)، وغيرهم أن عملية تطبيق نظام إدارة الجودة في المؤسسات التعليم العالي تمر عبر عدة عمليات ومراحل تأخذ شكل نظام إداري شامل، قائما على أساس إحداث تغييرات جذرية إيجابية، وتشمل هذه التغيرات، الفكر، السلوك، القيم، الأساليب التنظيمية، المفاهيم الإدارية، نمط القيادة الإدارية، ونظم وإجراءات العمل، الإمكانات المادية وغيرها من التغيرات، يمكن توضيحها كما يلي:

- إعادة تشكيل ثقافة المؤسسة الجامعية، فالجودة تستلزم ثقافة تختلف اختلافا جذريا عن الثقافة التقليدية.
- نشر مفاهيم إدارة الجودة لجميع العاملين في المؤسسة وذلك لتقليل من المعارضة للتغيير قبل تطبيقها.
- تدريب جميع المشاركين في عملية التطبيق وتعليمهم بالأساليب والأدوات اللازمة لها.
- الاستعانة بالخبراء والمختصين في تطبيق فلسفة إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
- تشكل فرق عمل تضم عضوية كل واحدة منها ما بين (5-8) أعضاء من الأقسام المعنية مباشرة أو ممن يؤدون العمل المراد تطويره، وأن يكون أعضاء هذه الفرق من الأشخاص الموثوق بهم وممن لديهم الاستعداد للعمل والتطوير والانتماء للمنظمة وأن تكون لديهم الصلاحيات اللازمة للمراجعة وتقييم المهام وتقديم الاقتراحات للتحسين.
- تقدير العاملين نظير قيامهم بأعمال متميزة لتشجيعهم وتدعيما للأداء الفعال.
- الإشراف على فرق العمل، إذ أنه يعمل على متابعة الانجازات وتقويمها عند الحاجة.

ويشير نوفل(2000)، انه لتطبيق إدارة الجودة في المجال التربوي، هناك نموذجان وكل نموذج يتكون من عدة خطوات إجرائية يمكن الالتزام بها في ضوء ظروف كل مؤسسة تعليمية.

ويمكن تصنيف هذه المؤشرات إلى مجموعتين، تتناول المجموعة الأولى الكيانات المؤسسية للتعليم العالي

(الجامعات، الكليات، المعاهد)، وتختص المجموعة الثانية بالفعالية التعليمية، وهى:

المجموعة الأولى: معايير الكيانات المؤسسية ويشمل ما يلي: (الرسالة والغايات والأهداف المؤسسة التعليمية، التخطيط وتخصيص الموارد والتجديد المؤسسي، الموارد المؤسسية، القيادة، الإدارة، العدالة والنزاهة والشفافية، التقييم المؤسسي.

المجموعة الثانية: معايير الفعالية التعليمية ويشمل ما يلي: (قبول الطلاب، الخدمات الطلابية، أعضاء هيئة التدريس، البرامج التعليمية، التأهيل التعليم، الأنشطة التعليمية، تقييم تعلم الطلاب) (نوفل، 2000: 75). ويمكن تلخيص هذه المراحل كما وردت في عبد المحسن(1996)، وعقيلي(2001) وجوهر(2001)، وأحمد(2003) وخليل والزهيري(2001) ومصطفي(2002)، وأبو ملوح، محمد، (2004)، وباشيوة (2008)، يحياوي، (2010)، والخطيب، (1999) والبدح (2003) عشبية، (2000)، وغيرهم من المهتمين بفكر الجودة كما يلي:

مرحلة التحضير لعملية التطبيق: تشمل على الخطوات التالية:

- صناعة سياسة الإدارة، واتخاذ قرار ببدء عملية التطبيق، والتزام الإدارة العليا.
- البحث عن العناصر الفعالة، وتعيين ممثل الإدارة، وتشكيل لجنة توجيه(لسد الفجوة).
- تقييم وتشخيص وتحديد الإجراءات، وتعليمات العمل، والوثائق الإرشادية المطلوب تطويرها.
- إعداد ورشات عمل ووضع خطة التطبيق التفصيلية.
- تشكيل نظام أداء متكامل ومتشابك مع الفرق الفرعية، وتحديد مهامها.
- الترويج والإعلان للبرنامج، وتوعية العاملين فيما يتعلق بالموافقة وتأسيس نظام الجودة بناء عليها.

مرحلة توثيق نظام الجودة: تشمل على الخطوات التالية:

- إعداد دليل كامل لكل متطلبات الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية.
- توثيق الإجراءات وتعليمات العمل، وإعداد الاستمارات.
- التعاون مع الهيئات المتخصصة لإعداد الوثائق الإرشادية وبرنامج جدول الأعمال وفق المدة.

مرحلة تطبيق النظام الموثق: تشمل على الخطوات التالية:

- تدريب العاملين والكادر المساند على وثائق نظام الجودة وأساسيات وفق برنامج في دورات.
- تنفيذ أساسيات نظام الجودة مع التوثيق المستمر.

مرحلة التدقيق الداخلي للنظام المطبق ومراجعة الإدارة: تشمل على الخطوات التالية:

- الاستعداد الداخلي و الجاهزية لتعيين المدققين الداخليين، وتدريبهم.

- المراجعة المستمرة وفق التغذية الراجعة وبدء التدقيق الداخلي لنظام الجودة.

- مراجعة الإدارة وفق التسلسل الأفقي والعمودي مع مراعاة الحالات المستعجلة.

مرحلة التحضير للتسجيل، والحصول على شهادة المطابقة: تشمل على الخطوات التالية:

- التقييم الذاتي المستمر لنظام الجودة الشاملة والمعالجة المسبقة.

- اختيار الهيئة المانحة المختارة، وتقديم طلب إليها، وإرسال الوثائق المطلوبة لها لتدقيقها.

- الاستعداد والتحضير لكل مستلزمات التقييم والتدقيق من توفر الأدوات.

- تصميم برنامج اللازم لتنفيذ التدقيق والتقييم.

- تنفيذ الإجراءات وملاحظات اللجنة ومتابعة العمليات حتى الحصول على الشهادة.

وحتى تتمكن المؤسسة التعليمية من تطبيق إدارة الجودة، لابد من توفر مجموعة من المتطلبات وهي:

- دعم و تأييد الإدارة العليا لنظام إدارة الجودة الشاملة

- ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كإحدى الخطوات الرئيسية لتبني إدارة الجودة الشاملة.

- تنمية الموارد البشرية كالمعلمين والمشرفين وتطوير وتحديث المناهج وتبني أساليب التقويم المتطورة، وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب.

- مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء.

- التعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد.

- التعرف على احتياجات المستفيدين وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير قياس الأداء والجودة.

- تعويد المؤسسة التربوية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء.

- تطوير نظام للمعلومات لجمع الحقائق من اجل اتخاذ قرارات سليمة بشان أية مشكلة.

- العمل الجماعي والتعاوني بعيدا عن المركزية في اتخاذ القرارات.

- المشاركة الحقيقية لجميع المعنيين في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة.

- استخدام أساليب كمية في اتخاذ القرارات وذلك لزيادة الموضوعية وبعيدا عن الذاتية.- تغيير الثقافة التنظيمية في النظام التعليمي عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ورفض الثقافة غير الملائمة للعصر.

- تدعيم اللامركزية حتى يتم تحقيق فاعلية اكبر، وشيوع الرضا عن العمل، مما يدفعهم لتحقيق الأهداف.

- إدارة الوقت بشكل علمي سليم، ويتطلب ترشيد إدارة الوقت (تخطيط وتنظيم الرقابة على الوقت علمي).

- المشاركة في الإدارة باعتباره أسلوب إداري لتحقيق الجودة، وتتم المشاركة بين كافة المعنيين في التعليم

- تدريب مستمر من اجل إتقان خطوات التدريب ولسهولة التنفيذ(أبو نبعه، ومسعد، 1998: 69-93).

ويرى البرواري، (2008)، والخطيب، (2007)، والبدح (2003)، والصرايرة، و العساف، (2008)، وغيرهم إن تطبيق إدارة الجودة يستلزم مراجعة شاملة لأحوال النظام من قبل خبراء الجودة بالتعاون مع ممثلين عن الإدارات والعاملين في النظام التعليمي، ويلي ذلك تطبيق الأدوات التي ترتبط جمعها بدورة التحسين التي تتم عن طريق دورة ديمنج ما يلي:

حدد: تتطلب إجراء خطوات فرعية أهمها تحديد الأهداف، وتحديد الموارد البشرية، وتكوين فرق العمل، وتحديد الأدوار والمسؤوليات، وتحديد المدة اللازمة لتنفيذ.

نفذ: ويعنى تنفيذ ما تم التخطيط له في المرحلة السابقة.

افحص: قم بفحص المنتجات للتأكد من انه قد تم إنتاجها طبقا للخطة.

صحح: وتعنى اختيار البدائل من كل أعضاء الفريق، واختيار بديل تحسين الجودة، ثم التخطيط لهذا البديل وتطبيقه وتقويمه.

حلل: وتعنى استخدام مقاييس كمية لمعرفة الأسباب الرئيسية لحدوث المشاكل.

ويرى الغميز، (2004)، والطائي، و قدادة، (2003)، العمري (2013)، **ان** نجاح إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي يتوقف على مدى توفر هيكل تنظيمي جديد قادر على استيعاب مفاهيم الجودة، واستخدامها بشكل سليم مع القيام بعمليات التحسين والتطوير من اجل تحسين نوعية المنتج، وتصميم وحدة متكاملة جديدة في إدارة الجودة قادرة على مواجهة التحديات، وهذه الوحدة تحتوي على عناصر أساسية هي: (الالتزام الكامل من قبل الإدارة العليا بنمط قيادي سليم، التركيز على المنتج (العميل) وهو الطالب، التركيز على الحقائق، الاهتمام بالتحسينات بشكل مستمر، المشاركة الجماعية في العمل).

المحور الثاني:

فلسفة الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

المحاضرة السابعة: الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي(الزمن 1.5 سا).

العناصر:

– الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي(مدخل حلقات الجودة. التطوير الإداري. نظام توكيد الجودة، بيت الجودة، المواصفة البريطانية (BS5750) ، التوقيت المناسب، المقارنة المرجعية، تقنية سيجما 6σ، فلسفة إعادة هندسة العمليات (الهندرة)، التدريب المختبري، أسلوب لعب الأدوار، مواصفة الايزو(9000) وإدارة الجودة الشاملة، فلسفة التحسين المستمر، إدارة الجودة الشاملة).

تمهيد: يعتبر مصطلح الجودة بامتياز مصطلح اقتصادي ظهر بناءا علي التنافس الصناعي والتكنولوجي بين الدول الصناعية الكبرى بهدف مراقبة جودة الإنتاج وكسب ثقة الزبون، وبالتالي تتركز الجودة على التفوق والامتياز لنوعية المنتج او الخدمة في أي مجال، وتعرف الجودة ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة بأنها مقابلة توقعات الزبون وتجاوزها إلي أحسن منها، ويقوم المستفيد بتحديد ماهية الجودة المطلوبة والتي تلبي رغباته وتحقق رضاه، وهنا يكمن التحدي والصعوبة في إرضاء جميع المستفيدين والذين تختلف رغباتهم ولهم شخصيات مختلفة وينتمون لطبقات اجتماعية مختلفة لذا ظهرت اتجاهات عالمية مختلفة في مجال تطبيق ادارة الجودة الشاملة سوء في المجال الانتاجي او التربوي والتعليمي.

الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: مع تأثيرات الثورة التكنولوجية والمعرفية، وحاجة الإدارة إلى مشاركة اغلب الأفراد في اتخاذ القرارات(التمكين)، ظهرت مفاهيم إدارية عصرية جديدة، وأصبحت المشاركة في الإدارة تعنى المزيد من التعاون بين الإدارة والعاملين أفرادا وجماعات وكان من المداخل التي سعت لتحقيق الجودة في الإدارة نجد المداخل التالية:

1– **مدخل حلقات الجودة:** ظهر مفهوم حلقات الجودة في اليابان (1969)، وهو أسلوب من أساليب الإدارة التشاركية، يقوم على فلسفة تحسين مستوى، أو أسلوب الإدارة، من أسفل إلى أعلى ويهدف أساسا إلى الأداء وتطوير المنظمة مع إبراز القدرات الإنسانية (سلامة، 2000: 265). كما تعد حلقات الجودة أحد الأنماط الإدارية اليابانية التي تسعى لتحقيق الجودة العالية، وهي تعتبر أسلوبا إداريا يطرح فكرة

الإدارة بالمشاركة كوسيلة إدارية ناجحة، تعتمد على منهج متميز يمزج مفاهيم الرقابة الإحصائية للجودة مع منهج وأساليب حل المشكلات بواسطة المجموعات (الموجي، 1995: 4).

ويقوم على التطوير الذاتي والعمل الجماعي والإبداع، والوعي بالجودة وتحسين مستوى الأداء (مور وزميله،1991: 27). كما يعرف بأنه مجموعة صغيرة من العاملين يشتركون في عملية دراسية تعاونية مستمرة هدفها الكشف عن المشكلات التي تعترض مسيرة العمل وتقديم الحلول المناسبة لها. في حين يشير بعضهم إلى الجودة على أنها وحدات عمل ذاتية، تتكون كل منها من مجموعة صغيرة من العاملين، تتكون (من3 إلى 12 عامل)، يديرها ويوجهها مشرف، الذي يقوم بتدريب أعضاء المجموعة على الأساليب الأساسية لحل المشكلات (العبادي، 2009: 485).

ويرى الصرن (**1999**)، وعقيلي(2001)، والعبادي(2009)، وعشوني (2007)، باشيوة، واخرون، (2013)، وغيرهم، بأن حلقات الجودة هي نوع من الإدارة التشاركية تقوم على الافتراضات التالية:

- إن كل عامل مسؤول عن عمله، وإنه يرغب في أن يؤدي عمله هذا بكفاءة وإتقان.
- إن كل عامل هو خير خبير في اكتشاف وحل مشكلات الجودة المتعلقة بعمله.
- التحسينات في الجودة وفي مستوى الأداء لا بد و أن تأتي من أفراد مدربين وملتزمين.

ويتم اختيار عدد من الأعضاء ليتولوا عملية الإشراف على كل حلقات الجودة وهم كالتالي:

- **القائد:** رئيس القسم ويقوم بتدريب أعضاء المجموعة على الأساليب الأساسية لحل المشكلات.
- **المستهل:** ويتم اختياره من خارج مجال عمل أعضاء الدائرة، ويتركز اهتمامه على خطوات سير اجتماع الدائرة، وتدريب القادة، كما أنه يمثل همزة الوصل بين الدائرة والإدارة.
- **لجنة التسيير**: وتكون بمثابة مجلس إدارة للبرنامج وتعد مسؤولة عن وضع الإشارات التشغيلية لعمل حلقة الجودة مثل الهدف العام، والأهداف المحددة للبرنامج، والقواعد التي سيسير على ضوئها عمل الدوائر، وكيفية تشكيل الدوائر، وصلاحيتها والقيود المفروضة عليها.
- **المنسق:** وهو المسؤول عن تنفيذ هذه الإرشادات والمحافظة على استمرارية البرنامج.

الأخصائيون: حيث يظهر دور هؤلاء الأخصائيين في حالة ما إذا واجه أعضاء الدائرة مشكلة يحتاجون فيها إلى المهارة الفنية للتعامل معها(سلامة، 2000: 266).

2- **التطوير الإداري:** هو استثمار الموارد المادية، والمالية، والبشرية المتاحة استثمارا أمثل ضمن مفاهيم الكفاية، والفاعلية، وفي مجال الإدارة يقصد بالتطوير مجموعة التغييرات الإيجابية المحملة بالقيم التربوية والعملية والإدارية التي تحدث في نظام إداري تربوي معين في مجتمع ما وزمان بهدف زيادة فاعلية

وتحقيق أقصى كفاية إنتاجية أو تحويل وضعه ليكون أكثر استجابة لحاجات التغيير الاجتماعي والإداري والتربوي والاقتصادي والثقافي المنشود في المجتمع حتى يصبح هذا المجتمع أكثر مواكبة لمعطيات العصر (العبادي، 2009: 486).

وقد وضع بدح، (2003)، و حرب (2001)، و ابو عامر (2008)، بدران، (2005)، الشبلي، واخرون،(2011)، بدائل مقترحة لتطوير الأداء الإداري، للجامعية وتشريعاتها بشكل عام وهي:

– تعزيز الاستقلال الإداري والمالي والأكاديمي للجامعات.

– تطوير تشريعات الإدارة الجامعية من قوانين وأنظمة وتعليمات

– التطوير المهني والإداري المستمر للكفايات الأكاديمية والتدريبية لأعضاء هيئة التدريس من خلال توفير فرص التدريب.

– توفير الأمن والاستقرار الوظيفي لعضو هيئة التدريس في الجامعة.

– ضرورة تدريب الجهاز الإداري في الجامعة لرفع كفايتها لإدارية والإنتاجية.

– النظر في الأنظمة والتعليمات الإدارية والمالية باستمرار، وتوجيهها نحو اللامركزية.

– وضع قواعد واضحة خاصة باختيار عضو هيئة التدريس لشغل أي منصب إداري عال في الجامعة.

– وضع وصف وظيفي نموذجي مكتوب لطبيعة عمل أي وظيفة إدارية جامعية.

– تطوير أساليب العمل وإجراءاته، وذلك باختصار إجراءات العمل بشكل يضمن الاستفادة القصوى للموارد البشرية والمادية.

3– **نظام توكيد الجودة:** ويرى عيشوني (2007)، ونجم(2004)، ان نظام توكيد الجودة يقصد به، تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة، على نطاق أشمل، يضم مراقبة الجودة على مستوى وظائف المنظمة ككل، وتركز أنشطة توكيد الجودة على منع الانحرافات، بينما تركز مراقبة الجودة على اكتشافها بعد حدوثها. ويعتمد نظام توكيد الجودة على وظيفتين أساسيتين (مراقبة الجودة، وهندسة الجودة). ففي اليابان تم تغيير استعمال (TQC) (Total Quality Control) إلى (TQM)، عام (1996)، وشكلت لجنة (TQM) التابعة للاتحاد الياباني (JUSE) للعلماء والمهندسين لتولي ذلك.

أ– **مراقبة الجودة:** وتعنى تصميم معايير من واقع خصائص البرنامج التعليمي، وتنفيذ سلسلة من القياسات لتقييم الأداء مقارنا بالمعايير، وذلك للتأكد من التوافق مع المواصفات واتخاذ الإجراءات التصحيحية والمانعة للخطأ أو الانحراف.

ب – هندسة الجودة: يقصد بها تخطيط استراتيجي لتصميم الجودة في المنتج أو الخدمة، ويبدأ بتحري عن رغبات المستفيدين، مرورا بترجمة هذه الخصائص إلى تصميم معين في الخدمة، ثم تحري أنسب سبل لتصميم إنتاج أو تقديم الخدمة، ويشمل هذا التخطيط التنبؤ بالمشكلات الممكن وقوعها (سيد مصطفى وآخرون، 2002: 3).

4 – **بيت الجودة:** تقوم فكرة بيت الجودة على أربعة مبادئ لإدارة الجودة الشاملة وهى: (إرضاء العملاء، والتحسن المستمر، والإدارة بالحقائق، واحترام الأفراد)، وتسهم هذه المبادئ في تحقيق الجودة الشاملة بدا باستخدام نظام بيت الجودة في اليابان، ويتكون بيت الجودة من المكونات التالية:

قمة البناء: تكون من ثلاثة أنظمة تؤثر في الجودة الشاملة وإدارتها وهى: النظام الاجتماعي، والنظام الإداري، والنظام التقني.

أعمدة (ركائز) الجودة: وتشمل خدمة الفرد المتعلم (العميل) وإرضاءه، والتحسن المستمر واحترام البشر، والإدارة بالحقائق.

الأصول والأركان الحجرية التي يركز عليه السقف والأعمدة ويتكون كل منها من أربع عمليات:

الأصول هي: إستراتيجية، عمليات، مشروع، إنسانية الإدارة.

الأركان هي: مهمة، رؤية، قيم، أهداف وقضايا(مها عبد الباقي، 2000: 256).

5– **المواصفة البريطانية (BS5750):** هي نظام إداري يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، ويتحمل مسؤوليته الإدارة العليا، وتستخدم في عمليات التقويم طرقا إحصائية، وإجراءات وثائقية لتحديد متطلبات العملاء والمنتج التعليمي وإجراءات التنفيذ وغيرها(الموجي، 1995: 5). وتتضمن عدة مجالات هي التصميم والتطوير من خلال وضع خطة تتضمن أهداف وسياسات الجودة بالجامعة، ومتطلبات العملاء (الطلاب والإداريين...الخ)، واستراتيجية التنفيذ والرقابة على العمليات (أنعم، وكويران، 2008)، والفحص والاختيار لما تم إنجازه في حالات الإخفاق والفشل، والتوجيهات والإرشادات اللازمة لإدارة الجودة. تأخذ بعض الجامعات البريطانية بهذه المواصفة للوصول إلى الجودة (بسيوني، 2001: 138). والعلاقة بين المفهوم البريطاني (BS5750)، والمفهوم الأمريكي (إدارة الجودة الشاملة) تكمن في أن المفهوم البريطاني يعتبر خطوة أولى في طريق إدارة الجودة (السلمي، 1995: 81).

6–**التوقيت المناسب:** ظهر مدخل التوقيت المناسب في أواخر عقد الثمانينات، في اليابان فهو عبارة عن فلسفة مثل إدارة الجودة الشاملة، انتشر في قطاع الأعمال، وهو الأسلوب الإداري الذي يساعد على تقنين المخزون الفعلي للمواد وطلب الكمية المناسبة في الوقت المناسب، وهو عملية توزيع وإيصال الخدمة

للمستهلك، ويعطي الإدارة الفرصة لتحقيق أهدافها بالشكل والوقت المحدد، كما يساعد على حل المشكلات التي تواجهها مباشرة وفي نفس المكان الذي تقع فيه (البرواري ، 1999)، وقد لخص القحطاني(1993)، مبادئ فلسفة التوقيت المناسب فيما يلي:

– توفر متطلبات العمل في الوقت الذي تظهر فيه الحاجة إليه، وذلك لتقديم الخدمة المباشرة.

– إلغاء جميع الأنشطة التي لا تضيف أي قيمة إلى المنتج أو الخدمة.

– تهيئة الموظف بالشكل الذي يجعل أي موظف يستطيع أن يؤدي أي عمل يكلف به، مما يتطلب تدريب الموظفين على جميع الأعمال التي قد يكلف بأدائها يوما ما.

– التركيز على أداء الأعمال على شكل حصص صغيرة، مما يحد من الإسراف والتعامل معها بسهولة لكشف الأخطاء عند وقوعها، ورفع الروح المعنوية وخفض وقت الإنتاج والتقليل من العيوب في الخدمة.

– اختصار الوقت المطلوب لإنهاء العمل(القحطاني، 1993: 7).

7– **المقارنة المرجعية:** عرفها وايس(Weiss, 1996)، الوارد في البرواري (1999)، بأنها أسلوب تحسين الأداء والممارسات من خلال قياس أداء منظمة ما مقارنة بأداء وممارسات أكثر المنظمات نجاحا والتي تعمل في أو خارج مجال الصناعة الذي نعمل فيه، ويصف ولر(Waller, 1999)، الوارد في باشيوة وآخرون (2013)، المقارنة المرجعية بأنها (عملية مستمرة تتضمن قياس منتجات (خدمات)، وأساليب عمل منظمة ما، ومقارنتها مع المنافسين. ويري (عبد الهادي)، الوارد في زين(1997)، أن المقارنة المرجعية هي، عملية مخططة مستمرة لقياس ومقارنة السلع والخدمات والممارسات الإدارية في منظمة معينة بنظيراتها في منظمة أخرى رائدة في النشاط الذي تنتمي إليه أو تكون خارج ذلك النشاط فهي رؤية شاملة لما يفعله المنافسون (زين، 1997، 96). ويصف افنس(Evans, 1993)، المقارنة المرجعية بأنها قياس أداء المنظمة بالمقارنة مع المنظمات الأفضل من خلال تحديد كيفية انجاز تلك المنظمات لمستويات الأداء فيها (Evans, 1993: 25–52). والعلاقة بين المقارنة المرجعية وإدارة الجودة الشاملة أنهما يهدفان إلى التحسين المستمر، وتشجيع التغيير والإبداع، ويختلفان في أن إدارة الجودة الشاملة تمثل مدخل استراتيجي وفلسفة متكاملة وشمولية للتحسين، في حين أن المقارنة المرجعية هي أسلوب من أساليب إدارة الجودة الشاملة.

8– **تقنية سيجما 6σ:** تعرف هذه التقنية بأنها: منهج لإدارة الأداء عند مستوى التشغيل الذي لا يزيد فيه الخطأ عن (3.4) فرصة في المليون. فهي مقياس إحصائي لدقة الأداء دون أخطاء(عبد المحسن، 2006: 273). وعرفها العلي(2008) بانها:

– نظام لقياس الجودة، حيث يشير إلى قيمة الانحراف المعياري البالغة(6) وتعني عملية الأداء التي يجب أن لا يزيد عدد المفردات المعابة عن (3.4) في المليون فرصة. وتقوم هذه التقنية على تسليم الزبون سلعة أو خدمة خالية من العيوب. ويدل مبدأ 6σ على أن المنظمة خالية من العيوب تقريبا لأن نسبة العيوب في6 سيجما(3.4) عيب لكل مليون فرصة، أي أن نسبة كفاءة وفاعلية العمليات (99.99%). وتسعى المنظمات التي تتبنى هذه التقنية إلى تخفيض كلفة الإنتاج وزيادة الأرباح، استبعاد العيوب وتحقيق رضا المستفيدين(عبد المحسن، 2006: 274).

9– **فلسفة إعادة هندسة العمليات (الهندرة)**، يعتبر هذا المفهوم أحد المداخل للتطوير الإداري، وهو يركز على إعادة التصميم السريع والجذري للعمليات الإدارية الإستراتيجية وذات القيمة المضافة، وكذلك للنظم والسياسات والهياكل التنظيمية، بهدف تحسين الأداء وزيادة الإنتاجية في المنظمة. ويعتبر هذا الأسلوب في التطوير الإداري ثوري بخلاف أسلوب إدارة الجودة الذي ينتهج أسلوب التحسينات التدريجية، إذ يهدف هذا الأسلوب إلى الوصول إلى التحسينات جذرية في مجال الوقت اللازم لتقديم الخدمة، وتقليل التكاليف وتحسين نوعية السلعة أو الخدمة، ويبدأ هذا الأسلوب في التطوير التنظيمي بأسئلة جذرية حول جدوى وجود كل وحدة من وحدات التنظيم، وكيف يكون شكل التنظيم لو كان سيتم إنشاؤه من جديد. ويتطلب ذلك إعادة النظر في الوظائف والهيكل التنظيمي، والتكنولوجيا، والسياسات المتبعة، وقد يكون ذلك على المستوى الكلي أو على مستوى وحدات أو دوائر معينة، ويركز هذا الأسلوب في التطوير على تطوير العمليات التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف والنتائج عالية القيمة فإعادة الهندسة هي الاستخدام الأفضل للتكنولوجيا المتاحة في إعادة تصميم العمليات الحالية في مجال الأعمال والتعليم، والحكم بصدق على تحقيق رسالة التعليم الجامعي (لعجال، 2010: 121). وعندما تعاد هندسة عملية ما تتطور الوظائف من كونها محدودة ومحددة المهمة. وقد حدد مصطفى المبادئ الأساسية التي تقوم عليها إعادة هندسة مؤسسات التعليم الجامعي وهي: (العمليات، رضا العميل، القيادة والتزام الإدارة، الأفراد، تكنولوجيا المعلومات، مستويات التغير) (مصطفي، 352:2005) وفي النموذج الذي تم تصميمه لإعادة هندسة عمليات التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية يرى مصطفى (2005)، أنه يجب أن تحدث إعادة هندسة العمليات الإدارية قبل إعادة الهندسة الأكاديمية، فكل نشاط وكل مهمة يرتكز على الترتيب الملائم لفريق العملية، فقادة كل قسم من أقسام الجامعة ينبغي أن يتسموا بالكفاءة اللازمة والكاملة وبالمعرفة الأساسية بالعمليات والأنشطة بهدف ترتيب ومشاركة وقيادة فريق العملية وتتضمن هندسة العمليات الإدارية بالجامعة ما يلي: (التفويض، الموظف معدد الوظائف، تحول المشرف إلى مدرب).

أما هندسة العمليات الأكاديمية تتضمن (تصميم المناهج، التدريس والتعليم). ولكي يحقق هذا الأسلوب الهدف المرجو من وجوده فإن هناك مجموعة من الخطوات التي لابد من إتباعها وهي: (التقييم الداخلي والخارجي لبيئة المنظمة، بناء رؤية وتصور لما يجب أن تكون عليه المنظمة مستقبلا، وضع خطط إستراتيجية لتحويل التصور إلى حقيقة، البدء من الصفر في إعادة هندسة العمليات، اختبار العمليات الجديدة ، التقويم، المراجعة والمعاينة) (العامري، 2003 :13-17).

10- **التدريب المختبري:** يعتبر هذا الأسلوب مكان التدريب بمثابة مختبر وأن العاملين هم مادة الاختبار يخضعون لمجموعة من الضوابط والمعايير، وذلك بهدف الوصول بهم إلى نتيجة معينة يفترض أن تترك أثرها على سلوكهم التنظيمي المستقبلي وبعد انتهاء التدريب(حمود وأبو تايه، 2001). ويهدف هذا النوع من التدريب إلى علاج الكثير من المشكلات الإدارية ذات الطبيعة السلوكية مثل المشكلات التي تتطلب عملية اتخاذ القرارات وبالاتصالات والصراعات، بهدف زيادة فهم المشاركين لأنفسهم وللآخرين من المشاركين، ولدينامية الجماعات بنواحيها الإيجابية والسلبية، بحيث يتم تطبيق هذه الأساليب عند العودة للعمل (القريوتي، 2003: 336).

11-**أسلوب لعب الأدوار:** يقوم هذا الأسلوب على مساعدة المتدربين على تفهم كافة المؤثرات على القرارات التي يتخذها شخص ما، عن طريق تمثيل المواقف التي تعبر عن مشكلات عملية بطريقة دراماتيكية، وتتحدد الأبعاد المختلفة لهذا الدور للمتدرب، والذي عليه أن يتصرف في ضوئها. ويهدف ذلك إلى زيادة الوعي بأدوار الآخرين ومحدداتها، مما قد يؤدي إلى المساهمة في تحديد المشكلات والتعريف بأسلوب علاجها، وإلى تقليل حدة الصراع، وتوفير جو أفضل تسوده الثقة بين العاملين من خلال الفصل بين الشخص كإنسان ودوره كموظف، ويترتب عليه أن يقوم بعدة أدوار حسب موقعه الوظيفي في التنظيم، وبعد تمثيل الموقف تبدأ عملية المناقشة، إذ يتحدث القائمون بالتمثيل عن شعورهم أثناء تمثيل الأدوار، وكيفية استجابة كل منهم للآخرين (القريوتي، 2003: 346).

12- **مواصفة الايزو(9000) وإدارة الجودة الشاملة:** يرى العقيلي (2001)، والترتوري (2006)، والتميمي (2005)، أن الايزو نظام للرقابة الكلية على الجودة يشتمل معايير محددة للجودة في كل نشاط من أنشطة المنظمة يجب الالتزام بها، من أجل تحقيق مستوى أداء وجودة عاليين (الترتوري، 2006: 55). بينما يؤكد العزاوي (2001)، أن إدارة الجودة الشاملة، مدخل إداري يركز على الجودة، بهدف الوصول إلى النجاح طويل الأمد، وهي بذلك أبعد من مواصفة آيزو(9000)، وكلاهما ليسا بديلين مختلفين لفلسفة واحدة، ولا يوجد تعارض بينهما، إذ حاولت المنظمة العالمية للمواصفات أن تحقق التوافق

بين فلسفة إدارة الجودة وبين المواصفة الجديدة آيزو (9000) (العزاوي، 2001). ويرى كل من عباسي(1997)، وحمود وأبو تايه (2001)، أنه على الرغم من وجود التشابه الكبير بين إدارة الجودة الشاملة و الأيزو، إلا أن هناك اختلافات متعلقة بالأهداف، والتي تتعلق بسبل الإدارة والتحسين والتقويم في إنجاز العمليات، وأن تطبيق نظام(ISO 9000)، لا يعني بالضرورة تطبيقا لنظام إدارة الجودة، ولكنه سيؤدي حتما إلى التمهيد بشكل سليم لتطبيقها(عباسي، 1997: 13).

13-**فلسفة التحسين المستمر**: تعتبر عملية التحسين المستمر، جوهر إدارة الجودة الشاملة، فمنهجيتها تقوم على إدخال تحسينات مستمرة على كافة مجالات العمل في المنظمة، وذلك من أجل التكيف الدائم مع المتغيرات التي تحدث في بيئتي المنظمة الداخلية والخارجية. فهي تهدف للوصول إلى الاتفاق الكامل عن طريق استمرار التحسين في العمليات الإنتاجية للمنظمة (عقيلي،2001: 129). في حين نجد أن عملية التحسين المستمر هي، أن تأتي بالجديد والأحسن بشكل دائم، فالجديد والأفضل هما رمز التميز وبالتالي البقاء والاستمرار، وتتجلى أهمية عملية التحسين المستمر في ظل إدارة الجودة في قدرة التنظيم على تطبيق عملي يحقق استمرار رضا الزبون، فالمنظمة تميل لإجراء تحسينات تدريجية وإبداعية في المؤسسة من أجل الوصول إلى درجة التميز(جودة، 151:2004). فالتحسين المستمر يقوم على المبادئ التالية: (تحديد أهداف التحسين، تحديد متطلبات التحسين المادية والبشرية على شكل خطة عمل(تخطيط التحسين)، توفير الدعم الدائم والمستمر من قبل الإدارة العليا، تشكيل لجنة علي التنسيق عمليات التحسين، تشكيل فرق التحسين وتحديد سلطاتها ومسؤولياتها، جعل قنوات الاتصال مفتوحة أمام كل من يعمل في مجال التحسين، التحفيز الدائم والمستمر للعنصر البشري) (المينف، 1998: 216). وهناك طريقتان للتحسين المستمر هما:

1-الطر**يقة اليابانية(Kaizen)**، وتعني فعالية النشاطات قصيرة المدى، وتم ابتكار هذا النوع من الإدارة عل يد مساكى أماي (Masaaki Imai)، ويطلق على هذه الطريقة النظام الإداري(Kaizen)، وهي كلمة يابانية تتكون من مقطعين (Zen يعنى الجيد. و(Kai)، يعنى التغير، وتساوى عملية التحسين المستمر (المينف، 1998: 215). وتتلخص طريقة (Kaizen)، في إجراء التحسينات في كل المجالات وفى جميع الأوقات ويتم التركيز على العناصر التالية: (التركيز على العميل، روح التعاون وعمل الفريق، التوقيت المطلوب، حلقات الجودة، علاقات الإدارة مع العاملين، استخدام التكنولوجيا في العمل). ولا يمكن التركيز على عنصر دون الآخر، إذ تتفاعل مع بعضها بعض (جودة، 2004 : 191).

2- **الطريقة الأمريكية:** تختلف الطريقة الأمريكية اختلافا كليا عن الطريقة اليابانية، فهي تمثل الاتجاه المعاكس للطريقة اليابانية، فهي تركز على استحداث أشياء جديدة مبتكرة مبدعة لتحل محل القديمة، فعملية الإحلال هذه هي التي تمثل التحسين، الذي يتم دفعة واحدة أو بضربة واحدة كما يسميها الأمريكان (one shot)، وذلك من أجل تحقيق تحسينات (عقيلي،2001: 135).

14- **إدارة الجودة الشاملة:** يتكون نظام إدارة الجودة الشاملة من مجموعة أجزاء (المدخلات، العمليات، المخرجات)، متفاعلة ومتكاملة، بحيث لا يغني أحدهم عن الآخرين، كما أن كل جزء يؤثر في فعالية وجودة الأجزاء الأخرى و يتأثر بها، فهي تمثل البنية التحتية والأساسية التي يقوم عليها بناء الجودة الشاملة.

المحور الثاني:

فلسفة الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

المحاضرة الثامنة: أساليب قياس وتقويم الجودة في مؤسسات التعليم العالي: (الزمن 1,5ساعة).

العناصر الاساسية:

- أساليب قياس الجودة في مؤسسات التعليم العالي:
- أساليب تقويم الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

تمهيد: أسهمت جودة مؤسسات التعليم العالي بدرجة كبيرة، في إنشاء الدولة الحديثة ومؤسساتها وأجهزتها، ولهذا أخذت قضايا الجودة وعلاقتها بالتنمية جانبا كبيرا من النقاشات التي تجري في العديد من المحافل والمؤتمرات العالمية، وتزايد الاهتمام بمخرجات مؤسسات التعليم العالي ونواتجها بشكل كبير، الأمر الذي يتطلب وضع آليات واضحة لربط تداعيات التغيير التي يشهدها قطاع التعليم العالي مع متطلبات العولمة واقتصاد المعرفة والتنمية المجتمعية، وإمكانية الاستثمار الحقيقي في هذا المجال.

وبات من المؤكد أن هناك ضرورة لتطوير معايير ضمان الجودة وتعديلها من خلال إعادة النظر في رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها وتصميم المناهج الدراسية وطرق التعليم ومصادر التعلم والخدمات الطلابية لتتوافق مع تحديات العصر الحالي وتكون قادرة على الإيفاء بمتطلبات ومواصفات سوق العمل العالمي وإثبات جودتها وكفاءتها(الطراونة، 2010: 16).

قياس الجودة: تتم عملية قياس الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال عدد من الإجراءات تبدأ بإعداد دراسة التقييم الذاتي وفق معايير ضمان الجودة المعتمدة في الهيئة ذات الاختصاص بعد صدور الموافقة على طلب شهادة ضمان الجودة، وبعدها يتم تشكيل لجنة من الخبراء تكون مهمتها الاطلاع على دراسة التقييم الذاتي للمؤسسة التعليمية وزيارتها، (الظاهري، 1999). وتعد هذه المرحلة الخطوة الرئيسة في قياس الجودة في المؤسسة التعليمية، حيث تقوم لجنة الخبراء بالتأكد من أن المؤسسة التعليمية توفر كافة المعلومات اللازمة لإصدار أحكام على درجة تحقيق معايير ضمان الجودة بالمؤسسة، من خلال تدرجات وصفية تضم في الغالب ستة مستويات للأداء، وهذه المستويات تم التوصل إليها استنادا إلى أبعاد(التصميم والتطبيق والفاعلية) للبند موضع الاهتمام ودرجه تحقق المؤشرات الخاصة به في المؤسسة موضع التقييم والاهتمام، ويتم إعطاء تقديرات دقيقة عن درجة توفر بنود معايير ضمان الجودة وفقا لهذه التدرجات الوصفية، ويتم إعطاء أربع درجات لكل بند (خضير، 2001 :28).

في نهاية هذه الخطوة يتم تعبئة النموذج الخاص بتسجيل الدرجات التي تستحقها المؤسسة على البنود المختلفة لمعايير ضمان الجودة، ويجري بعدها تمثيل كل درجة من هذه الدرجات بصورة مستقلة في صفحة بيانية (Profile) تبين درجات الجودة المتحققة للمؤسسة عليها، ويلي ذلك كتابة التقرير النهائي وإرساله إلى الهيئة أو الجهة ذات العلاقة واتخاذ القرارات الملائمة بشأنها فيما يتعلق بالحكم على درجة جودتها وبناء الخطط اللازمة لضمان الجودة بها وتحسينها (عيشوني، 2007: 56).

أساليب قياس الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

قياس الجودة بدلالة العمليات : ركز أصحاب هذا المدخل بشكل أساسي على العمليات، وإن كانوا لم يغفلوا كلية المدخلات والمخرجات، خاصة عند تتبعهم لعلاقات السبب النتيجة. فالمتخصصون في اقتصاديات التعليم ركزوا بشكل اكبر على حجم الفصل ونسبة المعلم الى التلاميذ، ومدة العام الدراسي، ومدة اليوم الدراسي، وغير ذلك من الأمور، التي قد تقترب في بعض الأحيان من المدخلات منها إلى العمليات. و على الجانب الآخر، ركز الباحثون في التخصصات الأخرى، خاصة في علم النفس التربوي، والمناهج وطرق التدريس، على الأمور المرتبطة بميولهم وتخصصاتهم، وربطوا الجودة بالعمليات الى حد كبير (بيومى، وغازى، 2002).

قياس الجودة بدلالة المخرجات: يركز هذا المدخل على نواتج التعليم ومخرجاته ، ويعدها مقياسا جيدا للجودة، وافضل من المدخلات، وفى ذلك يؤكد البعض على أهمية ما يتعلمه الطالب بالفعل، بدلا من تكلفة تربيته، فالمدارس التي توفر تعلما أعلى من كمية الموارد نفسها مع التساوي في باقي المتغيرات تعد مدارس افضل(إبراهيم، 1997)، وقد تأثر هذا المدخل إلى حد واضح بتعريفات الجودة التي ربطتها بالأهداف، فتشير الدلائل الى ان أغلبية أصحاب هذا المدخل قد اعتمدوا على التحصيل الدراسي كمقياس للجودة (القرعان، 2004)، بينما درس بعض الباحثين نتائج التعليم في الدول النامية فيما يتعلق بتكوين السلوك الاجتماعي او الاتجاهات الاجتماعية، الا أن هذا العمل لم ينتشر ويقارن بعد، عبر عدد كبير من الدول، بل تتسم بالقلة الواضحة، ويرجع ذلك الى عديد من الأسباب منها صعوبة بناء وتطبيق المقاييس الإجرائية المناسبة لتلك الدراسات، كما ان بعض الباحثين يضيف اسبابا سياسية فحواها أن صناع السياسة قد لا يظهرون على الأرجح اهتماما بالاتجاهات بوصفها احد مخرجات التعليم (إسماعيل، والبنا، 2001).

قياس الجودة بدلالة المدخلات : يستند أصحاب هذا المدخل الى فكرة مؤداها إمكان اعتبار المدخلات أو الموارد جوهر التعليم وجودته، فإذا ما توافر لمدرسة البناء الصالح بتجهيزاته ومعداته والمعلمون الأكفاء، والقوانين واللوائح المحكمة والمناهج والكتب والأدوات التي احسن إعدادها، والخدمات المساعدة الكافية مثل: التغذية والرعاية الصحية، والمكتبات، والتوجيه والإرشاد التربوي والاجتماعي... الخ) ويعتقد البعض ان تزايد معدل التكلفة لكل طالب يكفل جودة المدخلات، التي تكفل بدورها جودة التعليم ككل، ومن هنا يقيسون الجودة بدلالة تكلفة المدخلات (بيومى، وغازى، 2002).

ورغم أهمية عناصر المدخلات في جودة التعليم، إلا أنها لا تعد كافية في حد ذاتها لضمان الجودة، فهناك عوامل أخري مكملة، من أهمها طرق تناول المدخلات والتفاعلات بينها وما يربط بذلك من عمليات تحدد جدوى هذه المدخلات، مثل أساليب التدريس، وتنظيمات المعلمين، ونظم الامتحانات وأساليبها، والتنظيمات المدرسية وتنظيمات المنهج، وتنظيم اليوم والعام الدراسي وغير ذلك (إسماعيل، والبنا، 2001).

قياس الجودة بدلالة الخصائص الموضوعية: فيرى أصحاب هذا المدخل أن الأفضل لقياس الجودة هو محاولة بذل الجهد لاشتقاق خصائص او سمات موضوعية لعملية التربية وتحديدها، وعلى قدر توافر هذه المؤشرات تكون جودة التربية، وقد تأثر أصحاب هذا المدخل الى حد كبير بالتعريفات التي تعامل الجودة كمصطلح معياري (الهلالي، والشربيني، 1998: 151).

قياس الجودة وفقاً لآراء الخبراء: يعد هذا المدخل من المداخل التقويمية للجودة وقد ساد هذا المدخل في دراسات جودة البرامج في التعليم وخاصة التعليم العالي. وتعد الخاصية الأكثر وضوحاً في هذا المدخل الاعتماد على الخبراء (مديرين موجهين، ومعلمين، والمؤسسات المهنية) لاتخاذ تقديرات جودة البرنامج لانهم الأقدر تأهيلا على اتخاذ مثل هذه الأحكام (الموسوي، 2003: 87-118).

قياس الجودة من المنظور الشمولي: رغم ما أسهمت به كل المداخل السابقة من تقدم في قياس الجودة وتقويمها، إلا أنها جميعا يغلب عليها الطابع الجزئي والنظرة المحدودة، وقد أدت هذه المداخل الجزئية إلى إبراز ضرورة المعالجة الشمولية في قياس الجودة وتقويمها(بيومى، غازى، 2002). ويلاحظ التزام اغلب المعالجات الشمولية للجودة بالنظرة النظامية، التي تأخذ في اعتبارها اغلب مكونات وعناصر العملية التعليمية، فضلا عن العلاقات بين مكونات التعليم (مدخلات، عمليات، مخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة) بعضها البعض وبين التعليم والمجتمع، وغير ذلك. كما نجد من المعايير المستخدمة في قياس الجودة وضبطها في التعليم معايير ديمنج، و كروسبي، وبلدرج ومعايير الاعتماد الأكاديمي، ومعايير

الايزو (ISO) وغيرها (الهلالي، والشربيني، 1998: 152).

وأشار أبو سنينة (2004)، والحاج ومجيد وجريسات (2008)، والموسوي(2003)، أن هناك خمسة أسس لضبط الجودة ذات أهمية قصوى في منع الآثار السلبية التي تواجه عملية التعليم في الجامعة وهي:

– وضع المواصفات التي يجب إتباعها في عمليات ضبط الجودة.

– قياس خصائص الجودة، عن طريق أخذ عينات بانتظام من تلك التي طبقت عليها شروط ومعايير ذات جودة.

– مقارنة القياسات الفعلية بمثيلاتها المحددة بالمواصفات، عن طريق أساليب ضبط الجودة الإحصائي ومقارنتها مع باقي الأقسام بالجامعات التي تتوفر فيها خصائص الجودة العالية.

– تقييم وتحليل الاختلافات بين المواصفات والنتائج الفعلية.

– اتخاذ الإجراءات التصحيحية والوقائية لعدم المطابقة، وذلك عن طريق اتخاذ الإجراءات الفورية لتصحيح عدم مطابقة المعايير المحددة من قبل الوزارة أو من قبل رئاسة الجامعة، ثم معالجة الأسباب الجذرية لمنع حدوث عدم المطابقة مرة أخرى على المدى البعيد(أبو سنينة، 2004: 25).

أساليب تقويم الجودة في مؤسسات التعليم العالي: على الرغم من التطور الذي حدث على المقاييس المستخدمة في مجال جودة الإنتاج فمازالت عملية قياس الجودة في قطاع الخدمات غاية في الصعوبة، ففي مؤسسات التعليم العالي هناك عدة أسباب لصعوبة قياس الجودة منها:

– عدم الاتفاق على تعريف للجودة في التعليم العالي، و من الصعوبة تحديد مقدار إسهام الجامعة في تنمية معارف الطلاب الملتحقين بها.

– تتوقف جودة الخدمة على درجة مشاركة المستفيد وقدرته على توفير المعلومات التي تساعد مقدمي الخدمة على تحديد احتياجات كل مستفيد ومحاولة الوفاء بها.

– إن الخدمة المقدمة ليست ملموسة، إذ لا يمكن معرفة طبيعتها إلا بعد الحصول عليها، كما أن هناك وقتا طويلا بين الحصول على الخدمة وبين تحقيق العائد أو الاستفادة منها(بيومي، غازي، 2002).

1– **تقويم الجودة من منظور السمعة:** يقوم هذا المدخل على تقويم البرامج الجامعية اعتمادا على الآراء الشخصية للخبراء مثل العمداء ورؤساء الأقسام وكبار الأساتذة وذلك لانهم الأقدر على اتخاذ مثل هذه الأحكام اعتمادا على سمعة الجامعة وانتقائها للطلبة وأعضاء هيئة التدريس، و يؤخذ على هذا المدخل اعتماده على الذاتية، إضافة إلى أنه يصف ما كانت عليه المؤسسة من قبل وليس الوضع الراهن.

2– **تقويم الجودة من منظور المؤشرات الموضوعية:** يعتمد هذا التقويم غالبا على مؤشرات كمية للحكم

على جودة المؤسسة مثل كم الأنشطة الدراسية، وحجم المكتبة، وأعداد الطلبة الملتحقين، ونتائج اختبارات المقررات، بالإضافة إلى النظر إلى الجوائز التي حصلت عليها المؤسسة، أو عن طريق النظر إلى خصائص الطلاب مثل جودة البرامج المقدمة لهم، عدد الحاصلين على درجة الدكتوراه، أو بالنظر إلى عدد ناشري الأبحاث المنتمين إلى هذه المؤسسة، ويرى بعض الدارسين أن جودة الطالب من جودة القسم فينظر إلى ما حققه الطلاب من نتائج، ومن هم من ينظر للجودة من حيث ما تحتويه الكليات من أعضاء هيئة التدريس وطلاب وبرامج وتسهيلات ... الخ(بيومي، غازي، 2002).

3- **تقويم الجودة من منظور المدخلات:** يعتمد هذا المدخل على فكرة أن جودة المدخلات في المؤسسة التعليمية تؤدى إلى جودة التعليم، فإذا توافر للجامعة موارد بشرية جيدة (أعضاء هيئة تدريس، إداريون، طلاب...)، وموارد مادية جيدة (مبان، تجهيزات، مكتبات، معامل...) وقوانين ولوائح محكمة وخدمات مساعدة كافية كانت عليما جيدا ومثمرا.

4- **تقويم الجودة من منظور العمليات:** يركز هذا المدخل على العمليات بعناصرها المختلفة في علاقتها بجودة التعليم، اعتمادا على مسلمة مؤداها أنه إذا توافرت الظروف التعليمية الجيدة للطلاب زادت نسبة الطلاب الذين ينجزون عمليات عقلية عليا بالإضافة إلى العمليات العقلية الدنيا وهذا من شأنه أن يؤدى إلى جودة التعليم (أبو فارة، 2003).

5- **تقويم الجودة من منظور المخرجات:** يركز هذا المدخل على نواتج التعليم ومخرجاته ويعدها مقياسا جيدا للجودة، فهو يؤكد على أهمية ما يتعلمه الطالب بالفعل، منها نسبة المتخرجين من كلية ما والتحقوا ببرامج للدراسات العليا، أو نسبة الحاصلين على درجة (الدكتوراه إلى الخريجين، وأيضا الإنتاج العلمي و بخاصة المقالات أو الدراسات المنشورة في مجلات جيدة السمعة (نجدة إبراهيم، سليمان، 1998).

6- **تقويم الجودة من المنظور الشامل:** يأخذ هذا المدخل في اعتباره أغلب عناصر العملية التعليمية، بالإضافة إلى العلاقات بين مكونات التعليم من مدخلات وعمليات ومخرجات، والعلاقات بين التعليم و المجتمع، وبالتالي فإن اهتمامات وأهداف الطلاب، وأصحاب الأعمال، يجب أن تؤخذ في الاعتبار (إسماعيل، والبنا، 2001).

7- **تقويم الجودة من منظور رضا العميل:** يعتمد هذا التقويم على أن الجودة ترتبط برضا العميل، حيث يمكن الحصول على مؤشرات الجودة عن طريق معلومات عن رضا العميل في التعليم الجامعي، ومن منطلق التركيز على رضا العميل فإن الجودة تتحقق عندما يقابل المنتج/الخدمة توقعات العميل، حيث تبدأ الجودة من حاجات العميل و تنتهي برضا العميل.

8- **قياس جودة الخدمة التعليمية:** فهناك خمسة طرق شائعة أساسية لقياس جودة الخدمات من منظور العميل هي: مقاييس عدد الشكاوى، ومقاييس الرضا، ومقاييس الأداء الفعلي، ومقاييس الفجوة، وتعتبر مقاييس الرضا ومقاييس العميل الموجه بالقيمة، من أكثر هذه المقاييس استخدام القياس جودة الخدمة. وتستخدم هذه الطريقة مقياس ليكرت (نجدة إبراهيم، سليمان، 1998).

المحور الثاني:

فلسفة الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

المحاضرة التاسعة: المعايير الاساسية لتطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

الزمن(1.5 ساعة) العناصر الاساسية:

– معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالاعتماد الأكاديمي.

تمهيد: إن قياس تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يتطلب تحديد مجالات قياسها، وقد اختلف الباحثون في تحديد هذه المجالات، في منظمات الأعمال بشكل عام، وهذا الاختلاف في العدد وليس في المحتوى الكلي لها، فهناك من يحصرها في (5)، عناصر أساسية، وآخر يرى أنها (9) عناصر (عبد الله، 2003)، (أحمد، 1997: 54)، والبعض يحددها في (17) عنصرا (علي، 1995: 25).

معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالاعتماد الأكاديمي: الاعتماد الأكاديمي هو مفهوم أمريكي يتصل بالعمليات الاختيارية التي يقوم بها فريق من المتخصصين من خلال جمعيات غير حكومية من اجل جعل المؤسسات الأكاديمية مسؤولة أمام بعضها البعض على تحقيق أهداف محدودة وملائمة لها ولبرامجها التربوية، وفحص مدى وفاء هذه المؤسسات وبرامجها بمعايير محددة مسبقا(مصطفى، 1997: 367). والاعتماد الأكاديمي عبارة عن المكانة أ الصفة العملية التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي مقابل استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويم التربوية (الخطيب، 2003: 34). والاعتماد الأكاديمي نشاط تطوعي غير حكومي تقوم به جمعيات الاعتماد الأكاديمي التي أنشأتها مؤسسات التعليم العالي الأمريكي بهدف تشجيع هذه المؤسسات ومساعدتها في عمليات تقويم وتطوير كفاءة برامجها التربوية ومنح اعتراف عام ومعلن بالمؤسسات أو البرامج الأكاديمية التي استوفت أو تجاوزت الحد الأدنى المعايير المحددة للكفاءة أو للجدارة التربوية. والمعيار في الاعتماد هو بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة أو معترف بها بشأن هدف معين يراد الوصول إليه ويحقق قدرا منشود من الجودة (ناثر، 1997 :189). ويتم تقييم مدى تحقيق المؤسسة لهذه المعايير من خلال عملية التقييم الذاتي والخارجي وعلى ضوء ذلك يتخذ القرار بخصوص الاعتماد، ومن هذه المعايير المستخدمة من قبل هيئات الاعتماد في الولايات المتحدة وعدد من الدول الأوروبية نجد ما يلي: (رسالة الجامعة وأهدافها، التخطيط والتقويم، التنظيم والإشراف على

المؤسسة، البرامج والتدريس، أعضاء هيئة التدريس، الخدمات الطلابية، المكتبة ومصادر المعلومات، المصادر المادية والمبنى الأساسي، المصادر المالية، الانفتاح أمام الجمهور، النزاهة) (أبو سنينة، 2004).

الاعتماد المؤسسي، ويركز على تقييم الأداء بالمؤسسة التعليمية صورة شاملة.

الاعتماد التخصصي، ويركز على الاهتمام بالبرامج الأكاديمية التخصصية التي تطرحها المؤسسة بشكل منفرد. ويتجسد الاعتماد في التعليم بأنه:

- الاعتراف بان برنامج تعليمي معين أو مؤسسة تعليمية يصل إلى مستوى معياري محدد.
- حافز على الارتقاء بالعملية التعليمية (البيلاوي، حسن وأخرون، 2006).
- تأكيد وتشجيع المؤسسة التعليمية على اكتساب شخصية وهوية مميزة بناء على منظومة معايير أساسية تضمن قدرا متفقا عليه من الجودة، وليس طمسا للهوية الخاصة بها.
- لا يهتم فقط بالمنتج النهائي للعملية التعليمية ولكن يهتم بنفس القدر بكل جوانب المؤسسة التعليمية.
- لا يهدف إلى تصنيف أو ترتيب المؤسسات التعليمية (الخطيب، 2003: 35).

معايير جودة التعليم الجامعي المرتبطة بالطلبة: يعد الطالب من أهم المحاور العملية التعليمية ويكون مؤشرا إيجابيا إذا عملت المؤسسة على انتقائه بحيث يراعى في عملية الاختيار تأهيل الطالب صحيا وعمليا وثقافيا ونفسيا ليكون قادرا على الفهم والاستيعاب والتفاعل مع أعضاء الهيئة التدريسية وتقاس جودته من خلال قدرته على الإبداع والابتكار (مصطفى، 1997: 368). وتعتبر نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس عاملا مهما في تحقيق الجودة حيث يؤدي الأستاذ عمله بأعلى كفاية. كما يعتبر متوسط تكلفة الطالب مؤشر ايضا لجودة أداء المؤسسة، فإذا تم صرف المبالغ المالية بحكمة فستكون الجامعة ذات الكلفة العالية أكثر جودة من غيرها. غير أنه لا يعتمد على الكلفة لوحدها كمؤشر للجودة حيث قد تصرف الأموال هدرا دون مردود إيجابي. كذلك الخدمات المقدمة للطلاب فكلما كانت الخدمات الصحية والإقامة والمساعدات المالية وخدمات التوجيه والإرشاد والمواصلات والاتصالات متوفرة للطلاب كلما أتصف أداء المؤسسة التعليمية بالجودة (ناثر، 1997 :189).

كما تعتبر أيضا نسبة الخريجين من الطلاب الجامعيين والملتحقين منهم ببرامج الدراسات العليا مؤشرا إيجابيا نحو تحقيق الجودة إذا كان عدد المتسربين قليل جدا. بالإضافة يعد ملائمة تخصصات الخريجين مع متطلبات سوق العمل من حيث الوقت والعدد والكفاءة مؤشرا رئيسيا لجودة المؤسسة الجامعية (البيلاوي، 1996: 20).

1- **معايير جودة التعليم الجامعي المرتبطة بعضو هيئة التدريس:** يعتبر عضو هيئة التدريس الكفء أحد الركائز الأساسية للجامعة فهو نواة العملية التعليمية، فجودة التعليم الذي تقدمه الجامعة ترتبط بشكل مباشر بأعضاء هيئة التدريس وأدائهم، حيث إن أعضاء هيئة التدريس هم المسؤولون عن وضع المناهج وتحديد محتوى المقررات وتعليمها ونشر القيم والأعراف العلمية لدى الطلاب(الأغبري، 1996: 60). فهو عامل من عوامل التغيير في المجتمع حيث يتحمل العبء الأكبر في عملية صناعة العقول وصقل النفوس وبناء الملكات الذهنية المتفتحة المقبلة على التحصيل بإبداع وإتقان وصولا إلى مرحلة التعلم الذاتي القادرة على الاستمرارية لأنه يرتكز إلى معرفة دقيقة بطبيعة عملية التعلم (ناثر، 1997 : 189). ومن أهم معايير الجودة المرتبط بعضو هيئة التدريس هي:

الصفات الشخصية: من أهم صفات وخصائص الأستاذ الجامعي الجيد جانب الصفات الشخصية هي البشاشة والمرح، والاهتمام بالمظهر الخارجي والالتزام بمواعيد المحاضرات، والالتزام بالساعات المكتبية وحسن الاستماع، والنشاط والحماس والتواضع، وحسن المظهر، والاتزان الانفعالي، واحترام الأستاذ للوقت، واحترامه واعتزازه بالمهنة، وعدم التدخين في قاعات الدراسة، والالتزام بالقيم الإسلامية، والتحلي بالصبر وسعة الصدر، والالتزام الأخلاقي والتخطيط والتنظيم والحس المرهف والمبادرة والتجديد (السهلاوى، 1992 : 114- 115).

التأهيل العلمي: يعتبر التأهل العلمي لعضو هيئة التدريس و مدى تزوده بالخبرات العملية التي تتكامل مع مصادره الأكاديمية وتأهيله النظري واتساع وعمق قراءاته ودراساته في مجال تخصصه وكذا التخصصات الأخرى المتكاملة معه بما يشكل هيكلا متكاملا ومنسجما يسهم في إثراء العملية التعليمية.(مصطفى،1997: 368).

مهارات التدريس: يعتبر التدريس من أهم الوظائف التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في الجامعة. حيث كانت مهارات التدريس واهتمام عضو هيئة التدريس بتعليم طلابه وعنايته بهم من أهم خصائص جودة عضو هيئة التدريس من منظور طلاب الجامعة (ناثر، 1997: 189). وجاء التدريس الجيد على رأس عناصر الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي من وجهة نظر الطلاب في دول مختلفة وهذا ما دفع رجال التربية ورجال السياسة إلى اعتبار أن جودة المعلم هي التدريس الجيد، وأن المعلم الجيد يتصف باتساع معارفه، وفهمه لعلم أصول التدريس وإتباعه لتوجيهات المنهج والتنمية المهنية، بالإضافة إلى الالتزام، والحماس، والإبداع في التدريس، والحرص على تعليم الطلاب (بدران، 2005: 63).

هناك عدة أمور يجب على الاستاذ أن يتعرف عليها، ومنها:

- التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة والتوجهات المستقبلية في مجال التعليم.
- التعرف على واقع استخدامات التقنيات المتطورة في مجال التعليم.
- التعرف على الاحتمالات المستقبلية لاستخدامات التقنيات الحديثة في مجال التعليم.
- التعرف على مجالات وفرص التعاون العربي والدولي المتاحة والتي يمكن أن تتاح في المستقبل.
- أن يتعرف المعلم ويلم بتكنولوجيا الاتصال والمعلومات في مجال تطوير التعليم.
- رفع مستوى أداء المعلم من خلال اكتسابه للمهارات المعرفية والعملية التي تتطلبها الوظيفة القيادية.
- العمل على زيادة قدراتهم على التفكير الإبداعي بما يمكنهم من التكيف مع عملهم ووظيفتهم.
- تنمية الاتجاهات السليمة نحو قيمة العمل الذي يقومون به من الناحيتين الوظيفية والاجتماعية.
- تنمية مهارات إدارة الوقت، ويتم ذلك من خلال التعود على تسجيل كافة الأنشطة اليومية في سجل خاص، وأن يعمد المعلم بتخصيص وقت خلال كل يوم يقضيه المعلمون معا(40 دقيقة) في أحاديث ومناقشات وحوارات اجتماعية تخفف عنهم بعض ضغوط العمل والانشغال به.
- أن يعمد في التوسع في صناعة البرمجيات: من خلال مزج المعلومات التي يتوصل اليها المعلم من قواعد وبيانات مختلفة بالاستعانة من ثورة الاتصال والمعلومات (التكنولوجيا) (ناثر، 1997: 190).

ولضمان مدرس في ادارة الجودة الشاملة يحقق جودة عضو هيئة التدريس يتطلب ما يأتي: (الكفايات الاكاديمية، و الكفايات التعليمية، عدد هيئة التدريس بالنسبة الى عدد الطلبة، العمل الجماعي ضمن مجال التدريس يعطي مردود ايجابي، اجراء عضو هيئة التدريس (التدريس+ البحث العلمي– الاختبارات، التأليف، المؤتمرات، والندوات العلمية)) (محجوب، 2003: 160).

طرائق التدريس في ظل الجودة: طبقت نموذجين احداهما يعتمد على المعلم أو المدرس في طرائق التدريس والثاني يعتمد على المتعلم (الطالب)، ففي النموذج الأول (المعلم) يجري نقل المعرفة من المدرس إلى (الطالب) و(المتلقي) أما النموذج الثاني الذي يعتمد على الطالب النشط في ظل إدارة الجودة الشاملة فيصبح المدرس(قائدا ومدربا ومعلما خاصا يساعد الطالب ليس فقط في التعليم وانما يعلمه كيف يعمل ضمن الفريق الواحد، ويقول احد الخبراء في مجال إدارة الجودة: (استمع إلى صوت العميل، ثم قوم النتائج) (العامري، الزبيدي، 2003).

2- **معايير جودة التعليم الجامعي المرتبطة بالإدارة:** إن الإدارة في أية مؤسسة بمثابة العمود الفقري لهذه المؤسسة، فعلى قدر كفاءتها وجودتها تتوقف جودة وفعالية النظام داخل المؤسسة. ولما كانت الجودة تعنى تحقيق رضا المستفيد وإشباع حاجاته عن طريق دقة التطابق مع المواصفات المحددة مسبقا للمنتج أو الخدمة أو العمليات أو الأنشطة فإن الجودة في الإدارة الجامعية ستكون عنصرا أساسيا في كل وظائف هذه الإدارة (شيحة، 2002 :32). فالإدارة الجامعية تشمل جميع المستويات بالإدارة العليا وهي تتعلق باتجاه وسياسية الجامعة والكلية ومدى التزام القيادة الجامعية بإدارة الجودة الشاملة وهي تمثل جودة الوظائف الإدارية التي يمارسها كل مستوى إداري في الجامعة (رئيس جامعة، عميد كلية، رئيس قسم، ...إلخ) وهي تتألف من سبعة عناصر أساسية هي: (إدراك دور الإدارة، دور الإدارة في عملية، اتخاذ القرارات، قبول المسؤولية المتعلقة بالجودة والالتزام بها، التحول الشامل، تدعيم المشاركة في اتخاذ القرارات، نمط قيادة التغيير، السلوك والدافعية(زاهر 2005: 72). وكلما زادت جودة العناصر أعلاه، حسن استخدام الجامعة للموارد المختلفة اللازمة في عمليات تقديم خدمات التعليم العالي:(أساتذة، وقاعات دراسية، ومختبرات، ومكتبات، وتجهيزات، وغيرها...)(عبد العزيز، وسلامة، 2005: 506). والإدارة الفعالة هي الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة والمحتملة سعيا نحو تحقيق الأهداف المنوطة بالمؤسسة في إطار المتغيرات المجتمعية القائمة والمستقبلية، ولتحقيق ذلك تلتزم القيادة العليا بالجودة وأن تؤدى الهيئة التدريسية وظائفها على الوجه الأكمل في مناخ من العلاقات الإنسانية مع إدارة القسم والكلية والجامعة (الأغبري، 1996: 60). فجودة الإدارة الجامعية تعنى جودة العملية الإدارية التي يمارسها كل مدير أو قائد في النظام الجامعي، وتتألف هذه العملية من عناصر أساسية هي التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة وتقويم الأداء، وكلما زادت جودة العملية الإدارية حسن استخدام الموارد المتاحة البشرية، والمادية والمالية، والمعلوماتية، مهما كان قدرها متواضعا، ويدخل في إطار جودة الإدارة الجامعية جودة التخطيط الاستراتيجي للإفادة مما تتيحه البيئة من فرص وتغلب على ما تفرضه من تحديات، قد تتمثل الفرص أو التحديات في التشريعات أو اللوائح أو الموارد المتاحة أو الوقت أو المعلومات وما إلى ذلك(السهلاوى، 1992: 115).

جودة التشريعات واللوائح الجامعية: ويقصد بها مواكبة التشريعات واللوائح الجامعية مع المتغيرات البيئية المختلفة (اقتصادية، اجتماعية، تكنولوجية، سياسية وغيرها)، كما أن التشريعات الجامعية تعد بدورها إحدى مصادر وضوابط اللوائح الجامعية، حيث يجب أن تكون هذه اللوائح واضحة ومحددة ومرنة، فإن كانت كذلك فهي عون قوي وميسر فاعل للإدارة الجامعية، ويتضمن هذا المجال سبعة عناصر

فرعية وهي:(كيفية الاتصال، العمل الجماعي، المهام، التعليم الجامعي، التدريب، استقرار الهدف، مراجعة الأنشطة الجامعية)(حسن، 2002: 103).

وتتضح جودة الإدارة الجامعية في عدة عمليات لعل من أهمها ما يأتي:

المشاركة في اتخاذ القرارات: تعد المشاركة في اتخاذ القرارات من خصائص الإدارة الجيدة، فالإدارة الجامعية الجيدة تعمل على وضع خطة واضحة عن سير العمل داخل الجامعة، يشارك في وضعها كل من الطلاب والعاملين وإدارة المؤسسة، وتأكيد مشاركة المجتمع في عملية صنع القرارات المتعلقة بالعمل التعليمي (فرحات، 1997: 146). والتركيز على العمل الجماعي وليس العمل الفردي وتحقيق الترابط والتعاون بين الأقسام والنظم الفرعية، وبين الجهات الإدارية والعاملين، وذلك من خلال توحيد الهدف والتركيز على اكتساب المهارات اللازمة للتعامل مع الغير، وإتاحة الفرصة لتبادل المعلومات والخبرات مما يسهم في اتخاذ القرارات الرشيدة وحل المشكلات. وبالتالي انتقال الكلية من مرحلة خدمة الطلاب إلى مرحلة تمكينهم (عبد العزيز، وسلامة، 2005 : 506).

الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة: والتخطيط الجيد يساعد في الحد من المخاطر والتحديات من خلال التنبؤ بها واستشراف التغييرات التي قد تحدث، كما أنه يقلل من الأنشطة غير المفيدة، ويحسن الأداء فالتخطيط يقدم تصميم الحالة المستقبل المطلوبة وكيفية الوصول لهذه الحالة لتحقيق أهداف المؤسسة. وذلك يتطلب اختيار أنسب الطرق للوصول إلى هدف معين من بين الطرق البديلة المتاحة، والتنبؤ بأحداث المستقبل والاستعداد لها (اتحاد الجامعات العربية، 2003)
(محمد أشرف، 141:2001).

هذا إلى جانب توافر التخطيط الاستراتيجي المتكامل على مستوى الجامعات والكليات والأقسام، وتوافر خريطة بحثية متكاملة تحتوى البعد المستقبلي على مستوى الجامعات والكليات والأقسام، وتوافر سياسة واضحة ومنتظمة للبعثات الخارجية تتماشى مع الاحتياجات الجامعية والوطنية، واستخدام معلومات التغذية الراجعة من عمليات تقييم الأداء الجامعي في عمليات التخطيط والتطوير
الجامعي(محجوب، 2003: 161).

بيئة المناخ الجيد للعمليات التعليمية: الإدارة الجيدة توفر المناخ الجيد للعمليات التعليمية داخل المؤسسة الجامعية، عن طريق دعم فرص التطوير لكل الأفراد العاملين بالجامعة، واستخدام التكنولوجيا كأداة للتعلم وأداة اتصال، وكأداة إدارية لما لها من دور في التأثير الفعال على محتوى وسياق عمل كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والإرشاد الأكاديمي وذلك عن طريق التنظيم الجيد(زاهر، 2005: 72).

فالتنظيم هو الإجراءات التي تتخذ لتقرر كيفية التنسيق والتعاون بين المصادر والأنشطة المتنوعة بغرض تحقيق الأهداف المنشودة كما أنها لوسيلة التي تتخذها إدارة الجامعة لوضع سياستها التعليمية والتربوية موضع التنفيذ(محمد أشرف، 2001: 141).

جودة الرقابة وتقويم الأداء: الرقابة هي عملية المتابعة للأداء وذلك باختبار الأداء الفعلي مقارنة بالأداء المخطط له واتخاذ الإجراءات التي من شأنها تصحيح أوجه القصور أو التعديل فيها وبالتالي فإن الرقابة والتقويم عملية يتم من خلالها التعرف على جوانب القوة وجوانب القصور في ما قامت به الجامعة(أعضاء هيئة التدريس، إداريون...) من أعمال، وما قدمته للطلاب من خبرات عن طريق استخدامها لوسائل تمكنها من تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، من خلال توافر برامج دورية ومستمرة للتقييم الذاتي للأداء داخل المؤسسات الجامعية وفى وحداتها المختلفة، وتوافر معايير ومؤشرات موضوعية ومتنوعة وشمولية لتقويم الأداء الجامعي في الوحدات المختلفة، واشتراك عملاء التعليم الجامع (الطلاب، أولياء الأمور، أعضاء هيئة التدريس، العاملين، الجهات المستفيدة) في عملية تقويم الأداء الجامعي كل في ما يتصل به (عبد العزيز، وسلامة، 2005: 506).

3- **معايير جودة التعليم الجامعي المرتبطة بالمناهج و البرامج:** إن جودة المناهج الدراسية من حيث المستوى والمحتوى والطريقة والأسلوب ومدى انعكاسها للشخصية القومية تعد من المؤشرات الهامة لجودة التعليم، والمنهج يمثل الخدمة التي تقدمها الجامعة، يجب أن تتوافر فيها عوامل الجودة (أحمد إبراهيم، 2003: 175). ويمكن تعريف الجودة في مجال المناهج الجامعية بأنها تحقيق المناهج لأعلى مستوى ممكن من القبول لدى جهات العمل والطلاب، عن طريق تحقيقها لأعلى مستوى ممكن من المعرفة المعاصرة والمهارة لدى الخريج وتتضح جودة المناهج والبرامج في ما يأتي:

وضوح أهداف المقررات الدراسية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس: تحديد أهداف المقررات ووضوحها للطلاب وأعضاء هيئة التدريس يساعد على تحقيق أهداف الجامعة حيث إن تصميم المنهج الجيد ينبغي أن يكون موجها بالأهداف المطلوب تحقيقها. لذا تؤكد عديد من الدراسات على أن تكون أهداف المنهج وموضوعاته واضحة ومعلومة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، واعتبار أن هذا الأمر من ضمن معايير الجودة في التعليم (أحمد إبراهيم، 2003: 175).

تصميم المنهج: يعين الطلاب على التعلم الذاتي، لتعظيم دور الطلاب في اكتساب المعرفة، وتنمية القدرة الابتكارية لدى لديهم وتدريبهم على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير لمواجهة جميع المشكلات وعلاجها(حسان، 48:1994). لذا فإن من الشروط المهمة لجودة المناهج الدراسية، مساعدتها للطالب

على تطوير نفسه بنفسه، لأن ذلك من شأنه تقوية معارفه ومهاراته وتحسين قدرته على التنافس(الناغى، 1997: 25).

حداثة المقررات الدراسية: تعد حداثة المقررات الدراسية من الاعتبارات المهمة التي تكمن في جودة البرامج الأكاديمية والمهنية لذا فإن من معايير جودة الخطط والمقررات الدراسية، التي يؤكد عليها أعضاء هيئة التدريس، صياغة كافة المقررات الدراسية بحيث تتوافر فيها مقومات التحديث والتفاعل، يتحدد محتواها في ضوء متطلبات التغيرات المحلية والاقليمية والعالمية (عبد العزيز، وسلامة، 2005: 506).

مناسبة المقررات الدراسية لقدرات الطلاب: من خصائص المنهج الجيد أن يراعى في تصميمه تمركزه على الطالب وتلبيته لاحتياجاته ومراعاة لظروفه الاجتماعية والثقافية وأن يشبع حاجاته التربوية المتنوعة من حيث الموضوعات الدراسية المناسبة (عبد العزيز، وسلامة، 2005: 506).

ارتباط المقررات الدراسية بمتطلبات سوق العمل: ينبغي عند تصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية أن يتم في ضوء دراسة احتياجات ومتطلبات سوق العمل وتوقعات المستفيدين، ومتابعة التغير الذي يحدث في هذه التوقعات من آن لأخر، بحيث يتم تأهيل الطلاب للعمل بعد التخرج(اتحاد الجامعات العربية، 2003).

تعد المقررات الدراسية الطلاب للتعامل مع المجتمع، ينبغي عند تصميم البرامج والمناهج التعليمية، أن يتم في ضوء البيئة الاجتماعية للمتعلم، وإثرائه لشخصيته، ومدى عكسها للشخصية القومية والثقافية، وتنمية إمكانياته ومهاراته ومواكبة اتجاهاته، ويتم تحقيق هذه الأغراض من خلال التدريبات والعمل الذي يتضمنه المقرر الدراسي(وجدى شفيق، 2005: 561). كما يجب أن تكون هذه المناهج ملائمة لحاضر الطلاب ومستقبلهم، ومراعاة ميولهم واحتياجاتهم واستعداداتهم وعاملا مساعدا لحل مشكلاتهم وتطوير سلوكهم، ومن تم تكون مرآة عاكسة لجودة التعليم الذي يمكن المؤسسة من تحقيق أهدافها التربوية، فكلما كانت المناهج الدراسية محققة لأهداف الطلاب والمؤسسة والمجتمع كلما اتصفت برامج المؤسسة بالجودة الشاملة (رمضان، 2004 :104)

4- **معايير جودة التعليم الجامعي المرتبطة بالمباني والتجهيزات:** تتعدد المصادر المادية في الجامعة من مبان، ومعامل وورش وأجهزة، ومكتبات، وترتبط جودة التعليم الجامعي بجودة هذه المصادر كما هو موضح فيما يأتي:

المباني: تعتبر المباني أحد مدخلات العملية التعليمية والتي يتم بداخلها تنفيذ العمليات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية بما يحتويه من قاعات للدراسة، ومعامل، وورش، وحجرات للإدارة، وحجرات لأعضاء

هيئة التدريس، وأفنية وملاعب، وحدائق، ودورات مياه....الخ. (اتحاد الجامعات العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (1998). ويؤدى حسن توظيف المباني إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف التعليمية. وتتمثل محاور جودة مكان التعليم في مدى تناسب اتساعه مع كثافة الطلاب، ومدى جودة التهوية، ومدى جودة الإضاءة، ومدى كفاية تجهيزه بوسائل الإيضاح والعرض والصوت، ومدى كفاية وصلاحية المقاعد والمناضد، حيث تؤثر هذه العوامل على قدرات ومزاج كل من المعلم والمتعلم (مصطفى، 1997: 369). وهناك بعض المؤشرات التي تدل على جودة المبنى الجامعي منها توافر مساحات مناسبة لممارسة الأنشطة، والصيانة الدورية وتجميله حيث إن الشكل العام للمبنى يؤثر على الجانب النفسي للطلاب، وتصميمه بطريقة تتيح الفرصة لممارسة الأنشطة المختلفة، وتساعد على تنفيذ الأنشطة والمناهج، بالإضافة إلى المرونة بحيث يمكن التوسع المستقبلي أو إعادة تنظيم المباني وترتيب أجزائها داخليا لمواجهة حاجات تعليمية جديدة بأقل تكلفة ممكنة، كما يرتبط بجودة المعامل والورش جودة الأجهزة، والمعدات والوسائل التكنولوجية ومدى كفاية هذه الأجهزة والمعدات ومناسبتها لعدد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ومدى توافر برامج الصيانة الدورية لها (شعلة، 2005: 98- 100).

المكتبة: من معايير الجودة المرتبطة بالمكتبة احتواء المكتبة على عدد كبير وملائم من الكتب والمراجع والمصادر التعليمية، وان تكون هذه المصادر حديثة وجيدة لتلبى حاجات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، على أن يؤخذ بتوصيات هيئة التدريس عند تجهيز المكتبة بالمراجع الجديدة، وعمل مراجعة دائمة ومنظمة لمحتوياتها لضمان مواكبتها للتطورات والتغيرات الحديثة. بالإضافة إلى ساعات العمل بها، والمساحة المتاحة بحجرة القراءة، ومدى توافر العاملين بها، وسهولة الوصول إلى الكتب، ومدى توافر إمكانات الكمبيوتر بالإضافة إلى الخدمات المكتبية الأخرى مثل التصوير والطباعة والإنترنت...الخ (عربيات، 2004: 60).

5- **معايير جودة التعليم الجامعي المرتبطة بالتمويل:** ترتبط جودة التعليم بجودة الموارد وجودة الإنفاق المالي كما يلي:

جودة الموارد المالية: وتتمثل جودة الموارد المالية للجامعة في وجود مصدر مالي دائم، وأن يكون التمويل المخصص للجامعة كافي لاحتياجاتها. لذا ينبغي على الجامعة أن تبحث عن مصادر للتمويل وقد يتم ذلك عن طريق ما يلي:

- تفعيل دور الوحدات ذات الطابع الخاص وتطويرها، والسماح بإقامة مشروعات استثمارية مثل المكتبات والمعارض.

– الاهتمام باللجان الاستشارية كمصدر غير مباشر لتمويل التعليم الجامعي وخفض كلفته.

– عمل عقود شراكة بين الجامعات وقطاعات الإنتاج المختلفة.

– الاستفادة من تمويل أولياء الطلبة عن طريق عدة طرق منها:

أ – أن يتحمل الطالب الجزء الأكبر من تكلفة الدراسة في حالة البقاء للإعادة في أول مرة في نفس الصف الدراسي.

ب – تكليف الطلاب بالعمل في مشروعات قومية مثل محو الأمية مقابل تغطية تكاليف الدراسة.

– الاستفادة من تمويل الخريجين وذلك بأن تتابع الجامعات خريجيها طوال حياتهم وتجمع تبرعات منهم (زين، 2002: 217).

– استثمار مرافق الجامعة المختلفة وذلك بتأجيرها مثل تأجير المدن الجامعية والحافلات التابعة للجامعة في فترة الإجازة.

– تشجيع التبرع وتقديم الهبات والأوقاف كمورد دعم وذلك عن طريق نشر ثقافة التبرع لصالح مؤسسات التعليم الجامعي.

– فرض ضريبة للمساعدة في تغطية تكاليف التعليم الجامعي على كافة المؤسسات التي تستفيد من تشغيل المتخرجين.

– استخدام الموارد المالية المتاحة الاستخدام الأمثل من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وترشيد الإنفاق.

– إعادة النظر في هيكل العمالة بالجامعات وذلك بتقليل الأعداد مع الأخذ في الاعتبار طبيعة واحتياجات الجامعة.

– إعادة النظر في سياسة الإنفاق على الخدمات الطلابية التي تقدمها، وذلك بقصد الحد من الهدر فيها.

– تكثيف الجهود للحد من الفاقد بصوره المختلفة (الرسوب والتسرب، والتأخر في التخرج).

– استخدام قاعات الجامعات ومرافقها في عقد المؤتمرات والندوات والأنشطة الثقافية.

– إلغاء التخصصات غير المطلوبة في سوق العمل وتوفير الجزء المالي المخصص لها من الميزانية.

– تطبيق صيغ ونماذج جديدة للتعليم الجامعي توفر المال وتخفض التكلفة مثل الانتساب وعدم التفرغ للدراسة، والتعلم بالمراسلة، والتعليم المفتوح، والتعليم عن بعد، والجامعة الافتراضية (الهلالى، 2003: 51).

6– **معايير جودة التعليم الجامعي المرتبطة بخدمة المجتمع:** تعتبر خدمة المجتمع الوظيفة الثالثة من الوظائف الرئيسية للجامعات، بل هي محصلة للوظيفتين التدريس، والبحث العلمي، لان وظائف التدريس

والبحث العلمي للجامعة تصب في النهاية في المجتمع للنهوض به. وحتى تقوم الجامعة بوظيفة خدمة المجتمع يتعين عليها ما يلي:

- التعرف على احتياجات المجتمع (زيدان، 1997).
- إتاحة الجامعة الفرص لأبناء المجتمع للاستفادة من إمكانياتها وخدماتها.
- مساهمة الجامعة في تقديم الخدمات التعليمية والتدريبية لأبناء المجتمع لا تتطلب منح درجة علمية.
- تعرف الطلاب على مشكلات مجتمعهم من خلال إجرائهم البحوث والزيارات الميدانية لمؤسسات المجتمع المختلفة.
- تعظيم الطلب على الخدمات الجامعية بتحسين الخدمات الجامعية التي تؤديها للمجتمع.
- ربط البحوث الجامعية باحتياجات المجتمع من خلال استقراء الكليات لمشكلات المجتمع واحتياجاته.
- تحتفظ الجامعة بعلاقات عمل وروابط قوية مع مؤسسات المجتمع.
- تساهم الجامعة في تنفيذ المشاريع التنموية الهامة في المجتمع.
- المشاركة في تشكيل رأى عام حول قضايا ومشكلات المجتمع (ندوات – إصدار مجلات).
- تقديم خدمات تطوعية في المناسبات المختلفة (لال زكريا، 2000: 202).

جودة تقييم الأداء: يتطلب التعليم الجامعي أن يتم رفع كفايته وتحسين أدائه باستمرار، وهذا يتطلب وجود معايير لتقييم كل العناصر بحيث تكون واضحة ومحددة ويسهل استخدامها والقياس عليها(مصطفى، 1998). وتقوم جودة التقييم على التوقعات في نتائج الأداء، لمنع الأخطاء، بدلا من التقييم من أجل ترتيب الأداء، وتشمل جودة التقييم الجودة في أداء أعضاء الهيئة التدريسية، ومستوى البرامج التعليمية، والطالب، وطرق التدريس والكتاب الجامعي والقاعات الدراسية والإدارة ويتضمن هذا المجال العناصر الآتية: (تفهم العملية التعليمية، عدد الطلبة المتسربين من الجامعة، فحص جودة الخريج، تعديل نظام الجامعة، تفهم الاختلاف التي تحصل في المواصفات المطلوبة، تفهم نواحي غير القابلة للقياس(المحياوي، 2007).

التحسين المستمر: إن عملية تطبيق فلسفة إدارة الجودة في الجامعة يتطلب تدريب وتحسين مستمر لتأهيل جميع العاملين في الجامعة وبدون توقف وأن يكون الهدف هو الكمال ويتم ذلك من خلال التعرف على علامات التميز، و تكوين ثقافة الجودة فيها ودراستها وصياغتها بهدف تطبيقها، ويتضمن سبعة عناصر فرعية وهي: (تحقيق أهداف، الجامعة في الجودة، استثمار الوقت في التفكير للجودة، استخدام القياس، تعظيم العلاقات الاعتمادية في الجامعة، التطوير المستمر ودورة المراجعة، شهادة الجودة).

جـودة تقييم الوقاية، يتضمن التقييم جميع موارد الجامعة (أداء الأساتذة، مستوى البرامج التعليمية، الطالب، طرق التدريس، الكتاب الجامعي، القاعات الدراسية، الإدارة الجامعية وغيرها) ويتضمن هذا المجال العناصر الآتية: (قيـاس العمليـة التعليميـة، تفهـم العملية التعليمية، عدد الطلبة المتسربين من الجامعـة، فحص جـودة الخريـج، تفهم الاختلافات التي تحصل في المواصفات المطلوبة، تعديل نظـام الجامعة، تفهم النواح النواحي غير القابلة للقياس) (عمار، 2010: 71).

المعايير الواجب إتباعها لتقييم جودة العملية التعليمية ككل: تعمل الاتجاهات الحديثة في قياس وإدارة الجودة على قياس مخرجات التعليم الجامعي المتمثلة في توافر خصائص اتجاهية ومعرفية و مهارية وسلوكية في الخريجين، وقياس جودة الخدمة إلى جودة عناصر تقديم الخدمة التعليمية على مستوي المؤسسات التعليمية، ويرى عماد الدين (2004)، أن المعايير التي من الواجب إتباعها لتقييم جودة العملية التعليمية لابد أن تشتمل على جميع العناصر المكملة للعمل التعليمي من (المنهج العلمي، أعضاء هيئة التدريس، النظام الإداري، أساليب التقويم، التسهيلات المادية (عماد الدين، 2004، 10). في حين ترى البربرى (2007) أن جودة التعليم يتطلب وجود المعايير المرتبطة بالأهداف، والمناهج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والوسائط التعليمية، والتمارين والتدريبات، والاختبارات والامتحانات (البربرى، 2007، 15).

المحور الثالث:

أدوات ضبط ونشر الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

المحاضرة العاشرة: ضبط الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم(1.5ساعة)

العناصر الاساسية:

- مفهوم ضبط الجودة:
- نظم إدارة الجودة الشاملة والمواصفات الدولية وشهادات الاعتماد العالمية.

تمهيد: إن عملية تحسين الأداء تتطلب نظرة شمولية للعملية التعليمية ككل، تبدأ من البيانات و المعطيات وصولا الى المتطلبات، مرورا بحاجيات والمعايير المعتمدة لزيادة الإنتاجية او تقديم، تركز على كل الموارد الممكنة لتحسين الأداء وفق مجموعة من النشاطات التي تتخذها منظمة لضمان أن المعايير المعتمدة يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام مع تجنب وقوع العيوب الممكن تجنبها في المنتجات أو الخدمات. ويعتبر دليل ضبط الجودة لإيشيكاوا (1972)، المرجع الأساسي المعتمد في مجال تقنيات تحسين الجودة، وحل مشاكل العمليات. حيث يرى إشيكاوا ان (95%)، من مشاكل الجودة في المنظمات يمكن حلها عن طريق التقنيات الأساسية السبع للجودة التي وردت في الدليل الذي قدمه (عيشوني، 2007: 46).

لقد تطور مفهوم ضبط الجودة من التفتيش ومراقبة العمليات واكتشاف الأخطاء إلى مفهوم منع الأخطاء وتجنب انتاج مخرجات بها عيوب أو لا تحقق رغبات المستفيدين، ويعزى ظهور هذا المفهوم الجديد لضبط الجودة إلى ثلاثة عوامل هي:

1 – التكلفة المرتفعة لتقنيات الإنتاج الحديثة مما يترتب على الخطأ في الإنتاج هدر كبير للأموال.

2 – المنافسة الحادة بين المؤسسات المنتجة للسلعة مما يصعب اكتساب ثقة المستفيد وتلبية احتياجاته.

3 – اعتماد المؤسسات على المعايير الخاصة والدولية (ISO) للتأكد من جودة منتجاتها ومطابقتها للمواصفات العالمية والمحلية، وجذب العديد من المستفيدين(عبد الجواد، 1999: 21).

ضبط جودة التعليم في التعليم: الضبط، يعني وضع نظام واضح للتعامل مع معايير الجودة، تلتزم به إدارة الجامعة، ويشمل توضيح الأهداف، وخطوات العمل، وآلية التنفيذ (عوده، 2010: 1). كما انها وسيلة للتأكد من أن العملية التعليمية والإدارة وتدريب المعلمين والإداريين، والتطوير التربوي في المؤسسات التعليمية، تتم وفق الخطط المعتمدة والمواصفات القياسية (الطراونة، 2010: 6).

وتعني كذلك مدى مطابقة مخرجات المؤسسة للأهداف والمعايير الموضوعة لها. ويتم تقويم ضبط الجودة من جوانب متعددة تشمل المستفيد من الخدمة التي تقدمها المؤسسة، وسوق العمل الذي يستوعب المتخرج، والمؤسسة التي تقدم الخدمة، ولقيمة التي تعكسها تلك الخدمة(نوفل، 2000). ويرى نجدة إبراهيم(1998)، نوفل(2000)، وعيشوني (2007)، محمد(2009)، انه ينبغي أن تتضمن المبادئ التالية:

- قيادة الإدارة التربوية لضبط جودة التقييم من أجل تقديم خدمات متميزة.
- مسؤولية كل فرد في المؤسسة التعليمية عن تحقيق الجودة الشاملة.
- استناد الأداء الوظيفي إلى منع حدوث الأخطاء.
- اعتماد مواصفات قياسية لجودة الأداء والتحقق من إنجازها.
- اكتساب ثقة المستفيدين من الخدمة التعليمية بتحسين جودتها.
- الاهتمام بتدريب الهيئة التدريبية والإدارية.
- يتبنى نظام متابعة لتنفيذ إجراءات التطوير والتجديد التربوي.
- تعزيز الانتماء إلى المؤسسات التعليمية والولاء إلى مهنة التعليم.

خريطة الجودة: لا بد للهيئة التي تتولى عملية ضبط الجودة في التعليم العالي من أن يكون لديها خريطة تتضمن رؤية واضحة، ورسالة هادفة، ومجموعة من القيم والأهداف والاستراتيجيات التي تنسجم مع مثيلاتها عالميا لتوحيد الهدف من ضبط جودة التعليم لمواجهة تحديات التنمية والتغيير بكوادر قادرة على التعامل معها بمنهجية علمية، ومهنية. لهذا يجب على كل مؤسسة تعليمية أن تتبنى خريطة تتضمن رؤية ورسالة واضحة فيما يتعلق بالجودة لديها، تبدأ بتشكيل لجنة عليا تقوم بدراسة المعايير المعتمدة دراسة متعمقة، ووضع آليات تطبيقها، وعقد الدورات التدريبية لهم من أجل إعداد الخطط والدراسات التي تلبي متطلبات معايير ضمان الجودة، ومن ثم القيام بتقييم واقع المنظمة، ومدى توفر معايير ضمان الجودة فيها حتى، تستطيع التعرف على جوانب القوة فتعززها وجوانب الضعف فتضع الخطط اللازمة لحلها، وبذلك تضمن إلى حد كبير جودة عملياتها ومخرجاتها (الطراونة، 2010: 5).

أهمية نظام ضبط الجودة: اشار الطراونة(2010) ونجدة إبراهيم، سليمان(1998)، وعودة (2010)، حسان (1994) النجار(2007)، وعبود(2004)، وغيرهم انه لتحقيق الجودة يتطلب، وجود نظام يعنى بضبط الجودة وذلك بهدف:

- الوصول بسلعة أو خدمة معينة إلى مستوى متميز وتقليل احتمالية الخطأ.
- تميز المؤسسة بسمعة ومستوى عال من الأداء.
- التأكد من أن المنتج أو الخدمة المختصة بها المؤسسة متميز من المرة الأولى وضمن الخطة الموضوعة.
- التأكد من أن نظام التوثيق يمكن مراقبته والتحقق منه، بحيث يمكّن المؤسسة من التطور.
- استمرارية التقويم للخدمة أو المنتج داخليا وخارجيا مما يمكّن من تطوير النظام لتحقيق المستوى المطلوب.
- تقليل التكاليف المصروفة والجهود المبذولة في العمل.
- تفعيل نظام العمل في المؤسسة بما يخدم تحسين خدمات ومنتجات المؤسسة.
- مراجعة المنتج التعليمي المباشر من حيث العوائد المباشرة وغير المباشرة طويلة المدى وقصيرة المدى ذات التأثيرات الفردية والاجتماعية التي تعبر عن مجموعة التغيرات السلوكية والشخصية لديه.
- مراجعة المنتج التعليمي غير المباشر من حيث التغيرات المختلفة التي يحدثها التعليم في المجتمع.
- اكتشاف حلقات الهدر المختلفة، وتقدير معدلاتها وتأثيرها على كفاءة التعليم الداخلية والخارجية.
- تطوير التعليم من خلال تقييم النظام التعليمي وتشخيص أوجه القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات.
- وضوح البرامج الأكاديمية ومحتوياتها.
- توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلبة، وأرباب العمل، وغيرهم حول أهداف البرامج الدراسية.
- التأكد من أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تتفق مع المعايير العالمية ومتطلبات المهن، والمجتمع.
- تعزيز سمعة البرامج لدى المجتمع الذي يثق بعمليتي التقويم الداخلي والخارجي.
- الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها المؤسسة للمجتمع، ومتطلبات التخصصات والمهن.

معايير ضبط الجودة: حدد معظم مفكري الجودة معايير وآليات ضبط الجودة في أربعة مجالات رئيسية هي: (قيادة الأفراد والإدارة، وإدارة العمليات، وإدارة جودة النظام، وإدارة عمليات الدعم والتطوير)، (Donabedian, 1985, pp.253) الوارد في عماد الدين، 2008).

وتشير دراسات كل من حسان(1994)، والبربرى (2007)، وعماد الدين (2008)، ان ضبط جودة يحقق الفوائد التالية:

- تقديم رؤية ورسالة وأهداف عامة للمؤسسة التعليمية واضحة ومحددة.
- تقديم خطة إستراتيجية للمؤسسات التعليمية وخطط سنوية للوحدات متوفرة ومبينة على أسس علمية.
- تنفيذ هيكلة واضحة ومحددة وشاملة ومتكاملة وعلمية ومستقرة للمؤسسة التعليمية.
- توفر إجراءات عملية واضحة ومحددة من أجل تحقيق معايير الجودة.
- توفر نوعية وتدريب شامل وملائم لتطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية.
- تحديد أدوار واضحة ومحددة في النظام الإداري للمؤسسات التعليمية.
- تحقق مستوى أداء مرتفع لجميع الإداريين والعاملين في المؤسسات التعليمية.
- توفر جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية والعمل بين جميع العاملين في المؤسسات التعليمية.
- تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة.
- تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة المؤسسة التعليمية.
- تنمية مهارات ومعارف واتجاهات العاملين.
- التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات.
- العمل المستمر من أجل التحسين وتقليل الإهدار أو الرسوب.
- تحقيق رضا المستفيدين (الطلبة، أولياء الأمور، المعلمون، المجتمع).

نماذج ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: يرى كل من أبو فارة (2004)، وأبو الشعر (2007)، أبو الروب، وأخرون (2010)، والحاج، واخرون، (2008)، أنعم، وكويران (2008)، والخطيب، (2007)، الزهراني (1998)، وغيرهم ان معظم هيئات اعتماد مؤسسات التعليم العالي في العالم، تتبنى هذه المعايير، والاختلاف في الجزئيات وهي: (رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها والتخطيط، البرامج التربوية وفاعليتها، الطلبة والخدمات الطلابية، أعضاء هيئة التدريس، الإيفاد والبحث العلمي والإبداعات، المكتبة ومصادر المعلومات، الحاكمية والإدارة، المصادر المالية، المصادر المادية، النزاهة المؤسسية، التفاعل مع المجتمع، إدارة ضمان الجودة)(الحاج، واخرون، 2008).

النموذج البريطاني: يرى أنعم، وكويران(2008) ان معايير ضمان الجودة في بريطانيا هي: (المعايير الأكاديمية، مخرجات التعليم للبرنامج، تقويم أداء الطلبة، مستوى إنجاز الطلبة في ضوء مخرجات التعليم المتوخاة، جودة فرص التعليم، التدريس والتعلم، تحصيل وتقدم الطلب، مصادر التعلم، ضمان الجودة)

النموذج الاسترالي: تتكون معايير ضمان جودة لمؤسسات التعليم العالي في استراليا من المعايير التالية: (تصميم البرنامج وأهدافه، المادة التعليمية، مصادر التعلم، التفاعل بين الطلبة والأساتذة، تقويم أداء الطلبة والإدارة، تقويم البرنامج).

النموذج السويسري: تتكون معايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي في سويسرا من المعايير التالية: (أهداف التدريس والتطبيقات العملية، مقاييس ضمان الجودة الداخلية في المؤسسة التعليمية، المنهاج وطرق التدريس، الهيئة التدريسية، الطلبة، المرافق).

النموذج الألماني: أما في ألمانيا فتتكون معايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي من المعايير التالية: (أهداف البرنامج، تصميم المناهج والمحتوى، معايير وإجراءات الامتحانات، مقاييس ضمان الجودة، طرق التدريس والتعلم، مدى النجاح والدعم المؤسسي، مصادر التعلم والمرافق الخاصة).

النموذج الأمريكي: يرى الزهراني(1998) ان معايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الامريكية هي: (أهداف البرنامج، دعم الطلبة، مكونات البرنامج، أعضاء الهيئة التدريسية، المنهاج، المختبرات، التجهيزات الحاسوبية، دعم المؤسسة والمصادر المالية)

النموذج الياباني: تركز هيئة اعتماد الجامعات اليابانية على المعايير التالية: (المهمة والأهداف، التنظيم ومدى ارتباطه بالمهمة والأهداف، سياسة القبول وممارساته، المناهج، الأنشطة البحثية، الهيئة التدريسية، الأجهزة، مصادر المعلومات، حياة الطالب وبيئته، الإدارة الجامعية، والرقابة والتقويم)

(الطراونة، 2010: 9-13).

الاعتماد الأكاديمي لضمان الجودة في قطاع التعليم العالي : لقد نشأ مفهوم ضمان الجودة وتطور في الولايات المتحدة في وقت مبكر من القرن العشرين آخذا شكل الاعتماد الأكاديمي، وهو نظام اختياري غير حكومي يهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم في مؤسسات التربية والتعليم، الا انه يجب ان تعترف وزارة التربية بالمنظمات التي تمنح الاعتماد، وتصرح لها بممارسة نشاطها من خلال اللجنة الاستشارية الوطنية الخاصة بضمان نزاهة عمليات المراجعة والتدقيق، وعلى أساس ما تقرره هذه اللجنة تقرر وزارة التربية ما إذا كانت المنظمة التي تمنح الاعتماد يعتد بها فيما يتعلق بنوعية وجودة التعليم أو التدريب ام لا (الطراونة، 2010). وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي يتم من خلال التقويم والاعتماد لرصد والتعرف على الإجراءات المتبعة في مؤسسات التعليم العالي، وتتطلب عمليات التحقق من الجودة القيام بتقييم ذاتي، ثم إجراء التقييم الخارجي والذي يتم من خلال هيئة وطنية مستقلة، وفي ضوء معايير محددة، مع مراعاة السياق المؤسسي والوطني والإقليمي لتلك المعايير والمستويات. وضمان الجودة هي

مجموعه من العمليات المبرمجة والتي تهدف الى وقف المشاكل التي تعترض تنفيذ الجودة من خلال تنفيذ سلسلة من الخطوات التي تضمن جودة ما يقدم للعميل (الحاج، واخرون، 2008).

اما مراقبة الجودة فهي عملية مراجعة مخرجات النظام وقياسها بمجموعة من المعايير القياسية، ثم اتخاذ الاجراءات المناسبة عندما لا تنطبق مخرجات النظام مع هذه المعايير. وفي الدول العربية ظهرت حركة ضمان الجودة كرد فعل إيجابي لما أبداه الأكاديميون والمسؤولين عن مؤسسات التربية والتعليم، ومؤسسات المجتمع المحلي من قلق حول جودة التعليم العالي. وتصنف منظمات الاعتماد في الولايات المتحدة إلى فئتين هما: الفئة العامة، والفئة الخاصة، أما هيئات الاعتماد التخصصي فهي على المستوى القومي وتتخصص في مهن معينة كالطب، الهندسة، والتربية، وإدارة الأعمال وغيرها. ويمتد نشاط بعض منظمات الاعتماد خارج الولايات المتحدة، وإن كان بعضها يقصر أنشطته الدولية على المعادلة، وليس الاعتماد مثل مجلس الاعتماد للهندسة والتقنية (أبو فارة، 2004).

كما تقوم منظمة الاعتماد بتشكيل لجان وفرق من مختلف الجامعات بالولايات، لتطبيق معايير التقويم والاعتماد، وهي معايير تركز على الجودة. أما في المملكة المتحدة فإن حركة الاعتماد قد أسندت منذ عام (1992)، إلى مجالس تمويل التعليم العالي في انجلترا وويلز وتقوم هذه المجالس بتقييم نوعية التعليم في المؤسسات التي تمولها، وفي عام(1997) انتقلت هذه المسؤولية إلى وكالة ضمان الجودة التعليم العالي. حيث تقوم بتقييم ذاتي يتبعه عملية تقييم أولى للتقييم الذاتي، ثم زيارة ميدانية للمؤسسة ثم إعداد التقرير النهائي ولدى كل مؤسسة مكتب يقوم بتنسيق جهود التقييم بها(أنعم، وكويران، 2008). ويرى الطراونة (2010)، والنجار (2007)، والغميز(2004)، و الورفلى (2008)، جابر، وتاوريرت، (2008)، ويرى طلاع، (2005)، و الطراونة (2010) وأبو فارة، (2004)، وأبو الروب، وأخرون، (2010)، وغيرهم، انه حتى تكون المؤسسة جاهزة للحصول على الاعتماد الأكاديمي يجب أن تتوفر فيها المقومات التالية:

- وجود رسالة تليق بمستوى المؤسسة كمؤسسة تعليم عالي.
- أن تكون لديها أهداف تعليمية تتفق مع رسالتها.
- تمتلك المصادر والموارد المناسبة لتحقيق الرسالة والأهداف التعليمية.
- بيان قدرتها على تحقيق رسالتها وأهدافها.
- توفر نظام توثيق أعمال الطلبة المتصلة بالأهداف التعليمية بما يبين أن المؤسسة تحقق أهدافها.
- وجود نظام لتوثيق أعمال الطلبة المرتبطة بالأهداف التعليمية، ودلائل على أن المؤسسة تحقق أهدافها.
- ضمانات تؤكد مقدرتها على إمكانية استمرارها في تحقيق رسالتها وأهدافها.

- التحقق من أن المؤسسة أو البرنامج التعليمي يحقق معايير الجودة المحددة.
- مساعدة الطلبة الراغبين في الالتحاق بالمؤسسات التعليمية التي تحقق معايير الجودة.
- مساعدة المؤسسات التعليمية في تحديد المقررات التي يمكن معادلتها بين المؤسسات.
- المساعدة في التعرف على المؤسسات التعليمية والبرامج التخصصية التي يمكن الاستثمار فيها.
- حماية المؤسسات التعليمية من أية ضغوط داخلية أو خارجية يمكن أن تضر بها.
- تحديد أهداف التطوير الذاتي للبرامج الضعيفة، ورفع مستوى المعايير للمؤسسات التعليمية.
- إشراك العاملين في عمليات التقييم الخاص بالمؤسسة والتخطيط لها.
- تطوير معايير لمنح الترخيص والإجازات المهنية، وتطوير مناهج هذه التخصصات.
- توفير معلومات وافية عن المؤسسات التعليمية.

أنواع الاعتماد الأكاديمي: يوجد نوعان من الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم، وهما مكملان لبعضهما ولا يغني أحدهما عن الآخر، وهما:

الاعتماد المؤسسي: اعتماد عام يركز على تقييم الأداء بالمؤسسة التعليمية بصورة شاملة، وفيه تعتمد مؤسسة التعليم ككل، بمعنى تقيم كفاءة المؤسسة كوحدة واحدة من حيث قدرتها على تقديم خدمات تعليمية تفي بالحد الأدنى من المعايير.

الاعتماد التخصصي: وينظر إليه على أنه اعتماد خاص يركز على الاهتمام بالبرامج الأكاديمية التخصصية التي تطرحها المؤسسة بشكل منفرد، ويعد ضروريا للتخصصات المهنية (النجار، 2007: 6).

المحور الثالث:

ادوات ضبط ونشر الجودة في التعليم.

المحاضرة الحادية عشر: أدوات الجودة في مؤسسات التعليم العالي(1.5ساعة)

العناصر الاساسية:

- أدوات الجودة

تمهيد: حظيت الجودة باهتمام كبير في معظم دول العالم باعتبارها إحدى الدعامات الأساسية لأنظمة التعليم التي ينبغي عليها مواكبة التغيرات العالمية والتكيف معها، ونقطة انطلاق الكوادر البشرية المؤهلة علميا للمشاركة في تحقيق التنمية بأبعادها المختلفة، ومواجهة التأثيرات السلبية الناجمة عن محركات التغيير وصولا إلى حلول عملية تعود بالفائدة على المجتمعات، ولتحقيق ذلك فإن عملية ضمان الجودة تعمل على تطبيق أساليب متقدمة لتحسين مستوى التعليم العالي وتفعيل الممارسات الموجودة وتطويرها باستمرار، وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في مخرجات مؤسسات التعليم العالي لتتلائم مع الاحتياجات المحلية والإقليمية والعالمية(الطراونة، 2010: 5).

تقنيات وأدوات ضبط الجودة الشاملة: من خلال استقراء وتحليل الفكر الإداري المعاصر يتبين لنا أن تقنيات وأدوات إدارة الجودة الشاملة متعددة ومتداخلة ومتكاملة، ومن الضروري اختبار ما يناسب واقع المؤسسة الجامعية عند تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة. كما أنه لا يمكن تحقيق مدخل إدارة الجودة الشاملة بدون أدواتها، فهي تمثل عصب إدارة الجودة الشاملة وسر نجاحها كونها أساليب علمية تعتمد على الحقائق ولا مجال للتكهنات والآراء الشخصية في عملية اتخاذ القرارات. في حين أنه لا يمكن القيام بعملية التحسين المستمر بدون الأدوات السابقة الذكر، ونود أن نشير إلى أن أدوات إدارة الجودة الشاملة لا تقتصر على الأدوات التالية فقط، بل هناك العديد من الأدوات، ولا مجال لنا في هذا المقام لعرضها وشرحها، بل تم التركيز على أكثرها شيوعا. كما أن هناك تداخل وتكامل بين، تقنيات وأدوات إدارة الجودة الشاملة، فالتقنيات: هي وسائل تقنية تستخدم للعمل في برامج الجودة، وتشمل عادة تخطيطات وأشكال ورسوم بيانية، أما الأدوات فهي التي تحدد وتراقب تحسين الجودة وهي وسائل تقنية تساعد على التحليل والتركيب في مختلف نواحي العمل في مجال الجودة. واشار كل من باشيوة، و البرواري، (2011)، خضير وزميله (2001)، خضير (2002)، وجودة، (2004)، وتوفيق(2003)، منصور(2005)، وعيشوني، (2007)، وغيرهم من المهتمين بتطبيق ادوات وتقنيات الجودة، ومن اهمها ما يلي:

توظيف السلطة: فهي عبارة عن نقل أو تفويض كل من السلطة والمسؤولية للآخرين بهدف نقل منبع السلطة إلى الشخص الذي يمكنه استخدامها بشكل أكثر فاعلية.

مشاركة الموظف: وهي تقنية تهدف إلى إدخال الموظف في عملية صنع القرار، وتستخدم المشاركة لتحسين جودة القرارات عن طريق استغلال قدرات جميع العاملين في المؤسسة، وتوفير الشعور بالرضا.

بناء الفريق: من خلال العمل الجماعي بهدف رفع معنويات الأفراد عن طريق زيادة مدح الفريق).

حلقات الجودة الشاملة: وهي عبارة عن وحدات تجمعيه من العاملين في مؤسسة ما(تعليمية، خدمة، إنتاجية)، تضم كل مجموعة عدداً من العاملين أعطيت لهم الصلاحيات الواسعة لمناقشة مشكلات العمل المكلفين به، واقتراح الحلول المناسبة لها.

تشجيع الإبداع والابتكار: الذي يؤدي إلى التغيير في أداء الأعمال والإنتاج بشكل عام للأفضل.

الإدارة عن طريق تسجيل النتائج: من خلال المتابعة والرقابة المستمرة للنتائج لأن قياس معدل الأداء يسهل عملية تحسين وتطوير الأداء.

تطوير مهارات الإداري: لأن كل الإداريين والقادة يحتاجون إلى تطوير في مهاراتهم الإدارية والفنية.

التدريب على إدارة الجودة الشاملة: يجب أن يبدأ كل تدريب على إدارة الجودة الشاملة بتقييم صادق لاحتياجات الفرد. وتصميم برنامج التدريب يتطلب إدراك عدة أبعاد منها: (المبادئ الأساسية لمفاهيم الجودة، تخطيط الجودة الشاملة والرقابة وتحسينها، المستويات الإدارية والفنية للمتدربين، الأساليب الفنية التي تستخدم في الرقابة على الجودة الشاملة وما يتطلبه من معدات وتجهيزات، المهارات الإدارية المختلفة والتدريب عليها).

العصف الذهني: يستخدم أسلوب العصف الذهني من أجل توليد الأفكار الابتكارية، وحل المشكلات باستخدام أفضل البدائل من خلال التحليل العلمي الموضوعي.

المقابلة الشخصية: فهي أسلوب لتوفير المعلومات والاتجاهات اللازمة لرفع جودة الأداء في العمل.

إدارة الوقت: من خلال التوظيف الأمثل للوقت، لرفع مستوى الأداء العاملين في الجامعة.

تخطيط رقابة الجودة: وهو عبارة عن تخطيط بياني يطبق نتائج الرقابة الإحصائية على الجودة، لمعرفة ما إذا كان المنتج أو النشاط مطابقا للمواصفات العادية.

تخطيط باريتو أو خريطة باريتو: مخطط (أو خريطة) باريتو هو عبارة عن تمثيل بياني للمشاكل الموجودة في العملية، فمن خلال هذه التقنية يمكن ترتيب المشاكل ترتيبا تنازليا من الأكثر حدوثا إلى الأقل، أي حسب أهميتها وتكرار حدوثها. فمن خلال خريطة باريتو يمكن للفريق العامل على الجودة

تحديد أهم المشاكل وأبلغها أثرا على الجودة. أولا تقوم هذه التقنية على مبدأ باريتو (Pareto) والذي يرمز له بقانون أن نسبة (80 / 20) على (80)، من مشاكل العملية أو مشاكل جودة المنتجات أو الخدمات تعود إلى(20%)، فمن خلال هذه التقنية يمكن لفريق تحسين الجودة تحديد القلة المهمة والمؤثرة على العملية والمتمثلة في (20%) من القلة المهمة و بالتالي يمكن التخلص من(80%) مشاكل العملية يعبر اليابانيون على هذا المفهوم بعبارة ابدأ بقتل التنينات أولا.

مخطط السبب والنتيجة يعرف مخطط السبب والنتيجة كذلك بمسمى مخطط إشيكاوا نسبة للعالم الياباني إشيكاوا الذي قام بتطوير هذه التقنية في عام (1943) كما تعرف أيضا هذه التقنية بمخطط عظم السمكة وهذا نظرا لشكله الذي يشبه عظم السمكة، تستعمل فرق تحسين الجودة في المنظمات هذه التقنية بهدف تحديد المشاكل في العمليات (أو الأهداف المرجو تحقيقها)، وتحديد الأسباب المؤثرة عليها ومن ثم التركيز على هذه الأسباب لتطوير الحلول المناسبة وطرح المقترحات التحسين في العملية سواء كانت ذات طابع إنتاجي أو خدمي.

المدرج التكراري (التوزيع التكراري) هو عبارة عن تمثيل بياني يسمح بطريقة مبسطة تحليل البيانات التي يتم جمعها من العمليات الإنتاجية والخدمية بهدف دراسة جودة مخرجاتها أو اكتشاف عيوبها، فعن طريق هذه التقنية يمكن تصنيف البيانات المجمعة إلى عدة فئات وحساب تكرارها ومنه يمكن استخلاص معلومات ومؤشرات هامة عن جودة المنتج أو الخدمة مثل القيمة المتوسطة للبيانات، ومقدار الاختلافات في البيانات وتشتتها وكذا الحكم على جودة المخرجات وأداء العملية مقارنة بالمواصفات المحددة من طرف العميل.

مخطط التبعثر يعتبر مخطط التبعثر (أو مخطط الانتشار) من أدوات تحسين الجودة المتوفرة لدى فرق تحسين العمليات، فهو يستعمل لتحليل بيانات العمليات بطريقة بيانية يمكن من خلالها البحث عن علاقة محتملة أو متوقعة بين متغيرين. أهم استعمالات هذه التقنية في مجال الجودة:

- البحث و الكشف عن علاقة السبب والنتيجة بين متغيرين اثنين.
- توضيح نوع العلاقة بين المتغيرين، ومعرفة قوة الارتباط بينهما.

خرائط المراقبة: تعتبر خرائط المراقبة العمود الفقري والأساس الرئيسي للمراقبة الإحصائية للعمليات بحيث يتم من خلالها إجراء تحليل إحصائي مستمر للتغيرات في العملية بهدف مراقبة وضبط جودة المنتج (أو الخدمة) وتحسين أداء العملية، خريطة المراقبة (أو لوحة مراقبة الجودة) هي عبارة عن رسم بياني يبين التغيرات والانحرافات التي تحدث في خصائص الجودة مع الزمن، بحيث يمكن من خلال هذه

الخريطة التمييز بين التغيرات الطبيعية التي تعود إلى الأسباب العامة الكامنة في العملية و بين التغيرات التي تعود إلى أسباب محددة ومن خلالها يمكن تحديد فيما إذا كانت العملية تقع تحت المراقبة الإحصائية أو أنها خارجة المراقبة الإحصائية وهي تسير تحت عوامل أخرى تؤثر سلبا على جودة المنتج أو الخدمة المقدمة للعميل. من أهم الأهداف التي يمكن للمؤسسات الإنتاجية والخدمية تحقيقها من خلال استعمال خرائط المراقبة هي: (الاكتشاف المبكر لمشاكل الجودة و بالتالي تخفيض التكاليف، التحسين المستمر للعمليات، تحليل مقدرة العمليات، تحديد مواصفات المنتج، الرفع من الكفاءة الإنتاجية (عيشوني، 2007).

تخطيط الاتجاه: أو التخطيط الخطي يظهر الكمية أو الحجم على المحور العمودي، ويظهر الوقت على المحور الأفقي، ويوضح الأحداث على شكل نقاط وخطوط وبيانات.

التخطيط العمودي: يظهر عدد المنتجات على كل نوع رقابة على العمود وبتوجيه الأعمدة بجوار بعضها البعض، وتتم المقارنة لقياس القيم ومقارنة حجم كل منتج.

تخطيط التدفق أو خريطة التدفق: خريطة التدفق (أو خريطة المسار) هي عبارة عن مخطط يصف تدفق العملية والخطوات التي يمر بها المنتج أو الإجراءات التي تمر بها الخدمة. فمن خلال هذه الخريطة يمكن وصف العمليات الحالية وتتابعها وهذا ما يسمح بتوضيح العمليات الرئيسية المطلوبة لإنتاج منتج ما أو تقديم خدمة معينة، ويمكن من خلال هذه الأداة اقتراح التعديلات والتحسينات في العمليات الإنتاجية والأنشطة الخدمية. إذا فخرائط التدفق عبارة عن مخطط يسمح بتمثيل خطوات العملية وتحديد نقاط اتخاذ القرارات والإجراءات التصحيحية والتحسينية المناسبة عليها.

قوائم الاختبار: قوائم الاختبار هي إحدى تقنيات الجودة التي تستعمل لجمع وتسجيل البيانات عن العملية بطريقة منظمة وسلسة. ومن خلال جمع البيانات وتنظيمها يمكن للفريق القائم على تحسين العملية تحليل هذه البيانات بسهولة ويسر مما يساعد في تحديد المشاكل في العملية و إجراء التحسينات المناسبة عليها.

الأشكال البيانية: مثل المدرجات والمنحنيات، وهي تسهم في توضيح البيانات وتفسيرها وتحليلها من خلال المتابعة والتطوير المستمر.

تحليل السبب والأثر: يستخدم في تحديد الأسباب الرئيسة والفرعية للمشكلة، بهدف معرفة أسبابها ومن ثم التوصل إلى الحل. **تحليل مجال القوى:** ويتم تحليل القوى التي تعمل لصالح التغير أو تقاوم التغير ثم الخروج بعوامل تدعم التغير والتطوير الإداري والتنظيمي داخل الجامعة.

مصفوفة المعايير المزدوجة: وهي تساعد على المقارنة بين البدائل للتوصل إلى أفضل القرارات الإدارية في الجامعة. **السلاسل الزمنية:** أسلوب بسيط يستخدم لتوضيح تغير بعض العوامل عبر الزمن، لأن معيار توفير الزمن من متطلبات تطوير الإدارة الجامعية.

المحور الثالث:

ادوات ضبط ونشر الجودة في التعليم.

المحاضرة الثانية عشر: نظم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي(1.5ساعة)

العناصر الاساسية:

– نظم إدارة الجودة الشاملة والمواصفات الدولية وشهادات الاعتماد العالمية.

نظم إدارة الجودة الشاملة والمواصفات الدولية وشهادات الاعتماد العالمية: ان المتتبع للتطور النوعي للإنتاج والخدمات في العالم المتقدم، يسجل ظهور عدد من الجمعيات والمعاهد التي اهتمت بذلك منها الجمعية العامة للأوزان والقياسات (CGPM)، التي ظهرت سنة (1875)، كهيئة دولية، ثم الملتقى الأمريكي للمهندسين الميكانيكيين (ASME) سنة (1880)، ومعهد الصناعات الدوائية والزراعية (FIEI)، سنة (1893)، ومعامل قياس الكتابة (ULI)، سنة(1894)، والملتقى الأمريكي لاختبار المواد (ASTM)، سنة (1895) في الولايات المتحدة الأمريكية ثم المكتب المحلي للمقاييس (NBS)، سنة (1901)، والمعهد الوطني للمقاييس(BSI) في بريطانيا، والمنظمة الوطنية للمقاييس (DIN)، سنة (1917)، ومجلس المقاييس الكندي (CSA)، سنة (1919) واللجنة اليابانية للصناعة (JSA)، سنة (1921) ومؤسسة المقاييس الفرنسية (AFNOR)، سنة (1926)، ومؤسسة المقاييس الايطالية(UNI)، سنة (1928). وفي الوطن العربي ظهرت هيئة توحيد القياس المصرية (EAS) سنة(1958)(باشيوة، واخرون، 2013). اما المقاييس العالمية فمنها اللجنة الأوروبية لتوحيد القياسات(CNE)، سنة (1960)، والمنظمة الدولية للقياس(ISO). أما المنظمات الإقليمية، فنها مجلس دول المحيط الهادي لتوحيد القياسات(PASC)، سنة (1973). ومن أجل إيجاد لغة تفاهم بين جميع الأطراف المهتمين بالجودة في العالم، جاءت مواصفة نظام ادارة الجودة (ISO9000)، سنة (1987)، والتي تعبر عن مجموعة من المواصفات التي تحدد الصفات والخصائص الواجب توفرها في المنتوج من أجل ارضاء العميل، وهي وكخطوة الأولى في تحقيق نظام ادارة الجودة الشاملة(عبد الجواد، 2000: 23–24).

و **أيزو** (ISO9000) هي مواصفة تصدرها المنظمة الدولية للتوحيد القياسي بهدف رفع المستويات القياسية، ووضع المعايير والاختبارات والشهادات المتعلقة بها، تضم ممثلين عن معظم دول العالم، ويرى السيد (1994)، والتميمي، (2005)، والشبراوي (1995)، وحمود(2002)، وعبد الجواد(2000)، ان المواصفات القياسية الدولية أيزو (9000)، تتكون من خمس مواصفات خاصة بإدارة وتأكيد الجودة وهي

المواصفة الأولى(أيزو 9000): هي المرشد الذي يحدد مجالات تطبيق كل من أيزو 9001 وأيزو 9002 وأيزو 9003. **المواصفة الثانية(أيزو 9001)**: تتضمن ما يجب أن يكون عليه نظام الجودة في الشركات الإنتاجية أو الخدمية التي يبدأ عملها بالتصميم وينتهي بخدمة ما بعد البيع وتضم(20)، عنصرا من عناصر الجودة ، وتبرز في هذه المواصفة أهمية التصميم الذي أصبح حيوياً للزبائن الذين يتطلبون منتجات بلا أخطاء.

المواصفة الثالثة (أيزو 9002): تتناول نظام الجودة في الشركات الإنتاجية أو الخدمية التي يقتصر عملها على الإنتاج والتركيب دون التصميم أو خدمة ما بعد البيع، وتضم(18) عنصرا من عناصر الجودة.

المواصفة الرابعة (أيزو 9003): تخص الشركات التي لا تحتاج لنظم جودة شاملة لأنها لا تعمل بالإنتاج أو تقديم الخدمة، وإنما يقتصر عملها على الفحص والتفتيش والاختبار.

المواصفة الخامسة(أيزو 9004): تحدد عناصر ومكونات نظام الجودة، وتعتبر المرشد الذي يحدد كيفية إدارة الجودة. وهي بذلك تختلف عن المواصفات(9003- 9002- 9001) في أن الأخيرة تعاقدية تفرض الحصول على شهادة أو تتضمن صيغة التزام من المورد أو المصنع تجاه الزبون، أما المواصفة(9004)، فهي إرشادية فقط. ولأجل تسهيل تنفيذ الجودة على هذه المستويات الثلاث تم إصدار مواصفات أخرى مكملة لها وهي:

المواصفة(ISO 10011): تختص هذه المواصفة بمراقبة كل العمليات التي تتم داخل المؤسسة من فحص، توثيق، تخطيط طريقة أداء، وصدرت تحت عنوان(دليل مراقبة الجودة).

المواصفة(ISO 10012): تختص بفحص أجهزة القياس بدقة والتأكد من سلامتها لضمان سلامة وجودة عملية الفحص والقياس التي تقوم بها هذه الأجهزة، وصدرت تحت عنوان(متطلبات توكيد الجودة لأجهزة القياس).

المواصفة(ISO 10013): تختص بتعريف المؤسسة كيفية إنشاء مجلد الجودة الخاص بها وكيفية توثيق كل عملياتها وكيفية مراقبة الجودة والقيام بتحديثه باستمرار، وصدرت تحت عنوان(دليل إنشاء مجلد الجودة).

المواصفة(ISO 14000): تختص بالحفاظ على البيئة والحد من التلوث عن طريق إعطاء إرشادات لكيفية التخلص من الهالك بطريقة غير مضرة بالبيئة، وصدرت تحت عنوان(مقياس إدارة البيئة العالمي).

كما تدعم المنظمات الإنتاجية والخدمية أثناء تحقيقها بجوائز عالمية ومحلية من أهمها: (جائزة نوبل،

الجائزة الكندية للتفوق في الجودة، جائزة مركز تطوير الجودة المجرى، جائزة دبي الدولية لأفضل ممارسة لمبادئ الجودة، جائزة الأمير فيليب بالسويد لجودة الصناعة، جائزة ديمنج باليابان، جائزة مالكوم بالدرج بأمريكا، جائزة روسيا للتفوق في الجودة الإدارية، جائزة المملكة المتحدة للجودة في إدارة الأعمال، جائزة جمهورية سلوفينيا لجودة الأداء) (باشيوة، واخرون، 2013).

ويرى معظم مفكري الجودة كالسيد (1994)، والتميمي، (2005)، والشبراوي (1995)، وحمود(2002)، وعبد الجواد(2000)، وغيرهم ان الحصول على شهادة الايزو يحقق للمؤسسة عدة فوائد وامتيازات انية ومستقبلية ومنها:

- زيادة القدرة التنافسية للمؤسسة عن طريق تحسين صورتها لدى المستفيد.
- توفير وتطوير مجموعة متكاملة من الوثائق التي تمثل الدليل الإرشادي للإجراءات الإدارية والفنية وتحقيق أداء أفضل.
- المساعدة في رفع مستوى أداء العاملين وتحقيق الكفاءة والكفاية المطلوبة.
- تحسين مستوى العلاقة مع العملاء.
- تمكين المؤسسة من القيام ذاتيا بعمل المراجعة والتقييم الذاتي.
- تحفيز العاملين ورفع الروح المعنوية لديهم وتشجيعهم على المساهمة في عمليات المراجعة الدورية.
- تخفيض من الإهدار في إمكانيات المؤسسة، وتمكين المؤسسة من تحليل المشكلات التي تواجهها.
- ثبات الجودة وتطويرها بسبب اهتمام نظام الجودة بالمراجعة والتقييم المستمر.

ولقد اثبت الواقع والتجربة أن الجودة الشاملة بمفهومها وأبعادها وأصولها العلمية والمهنية هي السلاح الذي يمكن التعامل بواسطته مع مستجدات العصر وتطوراته والذي ساعد المؤسسات الإنتاجية والخدمية العالمية على كسب السبق والمنافسة.

المحور الرابع:

امثلة وتجارب دولية.

المحاضرة الثالثة عشر تحليل النماذج المختلفة وخطط عملها(4.5 ساعات).

العناصر الاساسية:

- التجارب الدولية.

تمهيد: يشكل مفهوم إدارة الجودة الشاملة من أبرز المفاهيم الإدارية الحداثة والعصرية، وعلى حد تعبير أحد الرواد، بأنها الموجه الثورية الثالثة بعد الثورة الصناعية وثورة المعلوماتية، هذا المفهوم الذي بدأ تطبيقه في العديد من المنظمات الإدارية لتحسين وتطوير نوعية خدماتها وإنتاجها والمساعدة في مواجهة التحديات الصعبة، وكسب رضا الجمهور، وقد طبق هذا المفهوم في المنظمات الإدارية الحكومية في الدول المتقدمة كاليابان والولايات المتحدة، وبريطانيا وفرنسا اليابان ماليزيا وغيرها.

التجربة الامريكية في مجال الجودة تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي: ان اول مسعى لتطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي كان في الولايات المتحدة الامريكية، حيث صدرت كتابات و تقارير ومقالات في مختلف الصحف والمجلات، تطالب بضرورة اتباع ادارة الجودة الشاملة وتحسين نوعية التعليم في مختلف المؤسسات الجامعية، بل وحتى في مدارس رياض الاطفال(السلمي، 2002). وتم تشكيل فرق لدراستها وادخالها في مختلف اوجه العملية التعليمية والتعلمية وفق دورة (خطط نفذ، افحص، اتصرف)، وطبقت في المجالات الاتية: (جدولة المقررات الدراسية، تعين اعضاء هيئة تدريس جدد، اعادة تصميم المناهج، اعادة تنظيم اجراءات وضع الميزانية، تحقيق مدة دراسة الطلبات، تنظيم اجراءات الشراء وتبسيطها، الاسراع بإجراءات التسجيل، اعداد برامج التعرف على الموظفين، ربط اجراءات وضع الميزانية بالمؤسسة التعليمية، اعداد برنامج شامل لتقييم الطلاب، تحسين التعليم والتعلم)(درباس، 1994: 35). أما الكليات التي طبقت ادارة الجودة في الو. الم. الأمريكية هي:

كلية بابسون: بدأت الكلية بتطبيق إدارة الجودة النوعية بكتابة طلب إلى البرنامج التعليمي التجريبي لجائزة بالدريج الوطنية للجودة (Quality Award. M. B.N.Q.)، كمشروع لإدارة الجودة الشاملة في قاعة الدراسة عام (1924)، ووضعت مسودة الطلب مع تقدير للنقاط التي تم إنجازها، إلى مجلس رئاسة الكلية للمشاركة في البرنامج التعليمي، و أثناء تقديم البرنامج اكتشفوا نقص في البيانات وأدركوا انهم كانوا أحيانا ينشغلون عن طلابهم بعمليات طويلة غير منسقة. وان عملية التقويم فيها نقص، وعولجت هذه

الاخطاء وبالتالي حصلت الكلية على جائزة مالكولم بالدريج الوطنية (عبد الغفور، 2000: 210). (باشيوة، 2008).

كلية إدارة النظم الدفاعية بولاية فرجينا: شاركت هذه الكلية في البرنامج التعليمي التجريبي لجائزة بالدريج الوطنية للجودة (M.B.N.Q.A)، وذلك لحصول على تعريف بمكانة الكلية في مجال الجودة ووجدت الكلية أثناء تقديم المعلومات، انها لا تمتلك طريقة منظمة لجمع البيانات وتحليله واستخدامها، ولم يكن هناك مقياس مقارنة مع مؤسسات أخرى لذلك قامت الكلية بإجراء بعض التعديلات وإشراك جميع العاملين في عملية التحسين، وتطوير بعض انماط التفكير والسلوك لفهم احتياجات المستفيدين، وحصلت الكلية على جائزة بالدريج الوطنية(الخطيب، 2006: 74).

جامعة بيلمونت: تم افتتاح هذه الجامعة في ولاية تنسي الأمريكية وفق المعايير جائزة بالدريج الوطنية للجودة عام (1992) وحققت هذه الجامعة الجودة بولاية تنسي وساهمت في تعزيز الثقة بالنفس في صنع القرارات في تأسيس الجامعات على غرار الجودة النوعية ورفعت الجامعة شعار (كلما حققنا تحسنا، زادت رغبتنا في التحسن). طبقت هذه الجامعة تطبيق إداري للجودة الشاملة في(الصناعات الدراسية، فقد تم تدريب الطلاب على ان يؤدوا أدوارهم بروح الفريق المتعاون لتحسين العمليات الصعبة بغية الوصول إلى التعليم النشط فهيئة التدريس عبارة عن معلمين خصوصيين، والطلبة هم باحثون مسئولين عن جزء كبير من تعليمهم (القحطاني، 1993: 20).

جامعة نورث ويست ميسوري ستيت: بدأت هذه الجامعة بتطبيق الجودة سنة(1989)، وفي سنة (1994)، تقدمت الجامعة بطلب للحصول على جائزة ميسوري للجودة التي كانت تعتمد على معايير بالدريج، و فازت بجائزة ميسوري للجودة عام(1997)، كما تقدمت الجامعة بطلب إلى البرنامج التعليمي التجريبي لجائزة بالدريج الوطنية للجودة، اعتمدت على نموذج يتكون سبع خطوات (ثقافة الجودة)، التي تمت من خلال إزالة العزلة بين الأقسام العلمية والتركيز على العمليات والنظم، وايجاد فرق متخصصة. ومن هنا أسهمت (هيئة التدريس+ الطلاب+ الموظفين) وتوصلت الى (200)، بند، يتعلق بالتغييرات الممكن اجراؤها في الجامعة، وتم اختيار (42) بندا من القائمة ليتم تطبيقه على مدى سبع سنوات وفي النهاية توصلت الجامعة الى دمج سبع كليات في أربع كليات. وألغت (34) برنامجا كان دون المستوى المطلوب. كما حولت(6%) من مخصصات الإدارة والخدمات الأكاديمية المساندة في الميزانية إلى التدريس. وحددت الكفاءات التي ينبغي على كل طالب الإلمام بها والمقررات المطلوبة للتعليم، واقامت امتحانا شاملا للتخرج في الأقسام الدراسية، وحولت عجز الميزانية كان مقداره مليون دولار إلى احتياطي

(3) ملايين دولار، كما زادت القدرة الاستيعابية بنسبة (26%). وأقامت أول حرم جامعي الكتروني شامل في الولايات المتحدة الأمريكية. (عبد الغفور، 2000: 213).

تجربة كلية فوكس فالي التقنية: تقوم تجربة كلية فوكس فالي التقنية على تطبيق مبادئ كروسبي(Crosby) (14) التالية: (التزام الإدارة تجاه تحسين الجودة، تشكيل فرق تحسين الجودة والتي تضم ممثلين عن جميع الأقسام، وضع مقاييس للجودة، تقييم تكلفة الجودة وتوضيح استخداماتها، العمل على زيادة الاهتمام والاطلاع الشخصي على مفهوم الجودة بالنسبة لجميع العاملين، عمل ما يلزم لتصحيح وعلاج المشكلات التي ظهرت في الخطوات السابقة، تشكيل لجنة لمراقبة العيوب الصفرية، تدريب العاملين على أداء دورهم بفاعلية في برنامج تحسين الجودة، تمجيد يوم العيوب الصفرية، وضع و إنجاز الأهداف والمهام كفريق، وضع الإجراءات اللازمة لتصحيح الأخطاء، تقدير وتثمين جهود المشاركين، تأسيس وتشكيل المجالس المتخصصة بالجودة للاتصال فيما بينها على أسس منتظمة، تكرار العمليات السابقة باستمرار للتأكيد على أن برنامج تحسين الجودة هو عملية لا تنتهي) (باشيوة، 2008).

تجربة جامعة وسكونسن ماديسون: تقوم تجربة جامعة وسكونسن ماديسون على تطبيق المبادئ التالية:

– اختيار فريق لتولي مسؤولية التغيير، والقيام بتعليمه وتدربه حول الطرق والمفاهيم كي يتم تأهيله لاتخاذ القرار حول التوقف، أو المضي اتجاه تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة، فإن كان القرار تطبيق إدارة الجودة الشاملة، يتم الانتقال إلى المراحل اللاحقة:

– صياغة رسالة المؤسسة التعليمية والأهداف التي يجب أن تحققها كل وحدة لدعم هذه الرسالة.

– تحديد وتعريف المستهدفين (ماذا نعمل، لمن نعمل ؟) والتعرف على حاجاتهم .

– صياغة الرؤيا (أين نريد الوصول ؟).

– تحديد وتعريف العمليات الأساسية، وما هي الأشياء التي يجب القيام بها والتي تعتبر حاسمة في حمل الرسالة.

– وضع خطة التطوير لتحقيق الرؤيا الموضوعة من خلال التركيز على حاجات المستهدفين والعمليات الأساسية.

– البدء بتنفيذ واحد أو اثنان من مشروعات التطوير التي تهدف لمقابلة الاحتياجات الحاسمة.

– تدريب جميع العاملين في المؤسسة على مفاهيم وطرق إدارة الجودة الشاملة من خلال عملية تعليم مستمرة.

– وضع خطة للتحسين المستمر وتتبع حاجات المستهدفين(الترتوري، 2006: 87). و(الخطيب، 2006: 75).

تجربة جامعة ولاية أوريجون الأمريكية: تقوم تجربة جامعة ولاية أوريجون على تطبيق مبادئ الجودة الشاملة، من خلال هذه الخطوات التالية:

– توضيح مفهوم الجودة الشاملة وأسسها، وتحديد أهداف مجلس الجودة ومستشاريها.

– تعريف جميع الأعضاء بمبادئ الجودة، وذلك عن طريق الوثائق المكتبية والمنشورات والاجتماعات وورش العمل.

– وضع خطة لتقييم العمل بالكلية في ضوء أسس الجودة للتعرف على الوضع الحالي بها.

– مناقشة نتائج التقييم مع العملاء الداخليين والخارجيين، وعرض هذه النتائج على القيادات ومستشاري الجودة.

– تحديد فرص التحسين التي يتم فيها تنفيذ سياسية الجودة الشاملة.

– تكوين فريق لمتابعة الجودة يشارك فيه بعض الأعضاء البارزين في الجامعة.

– تدريب أعضاء مجلس الجودة وفريق الجودة، ويتم في هذا التدريب توضيح مفاهيم الجودة الشاملة.

وقد أسفر تطبيق الجودة الشاملة بجامعة أوريجون عن مجموعة من النتائج الإيجابية من أهمها:

– توفير الوقت والخدمات، وتنمية قيم العمل الجماعي ومهارات حل المشكلة وتزايد الإحساس بالرضا عن العمل لدى العاملين، وإشباع رغبات العملاء وتحقيق توقعاتهم.

– التعامل مع معارضة البعض للتغيير على أساس أنه رد فعل طبيعي، وفهم أسباب المعارضة واتخاذه كأساس للمعالجة.

– ضرورة الاستفادة من تجارب الآخرين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

وفي (2006)، قامت الجامعة بوضع رؤية خاصة بها تضمنت التالي: (رفع مستوى التعليم وتحقيق، جميع تطلعات الجامعة عن طريق توفير التعليم المستمر مدى الحياة، دعم تلك الرؤية، من خلال منظومة قياس الأداء لمدة عشر سنوات، على مجلس الدولة للتعليم العالي تلقي تقارير منتظمة عن النظام والأداء حول ثلاثة عشر مؤشر لقياس الأداء، ويتضمن التقرير أداء الجامعة في سياق الأهداف التي يوافق عليها المجلس ونظام الأولويات)(العيبان، 2003 : 227).

تجربة بريطانيا في مجال الجودة النوعية في التعليم: لضمان الجودة النوعية في بريطانيا، يوجد، مكتب خاص بالمعايير التربوية، حيث يقوم بمسح وتقييس هذه المعايير على عينة مختارة من المدارس ومقارنة

نتائج تحصيل الطلبة في الامتحانات القومية ومن ثم تقويم كفاءة اعضاء هيئة التدريس والطلاب. وهناك مجموعة من النماذج في التجربة البريطانية ومنها.

تجربة جامعة هارفارد(Harvard): تقوم تجربة جامعة هارفارد كما ورد انعم وكويران (2008)، و دوهتري (1999)، على تطبيق الخطوات التالية:(إدارة السلوكيات والأفعال، مثل، إدارة الأداء، التخطيط، إدارة عمليات التمويل، إدارة المقابلات مع الموظفين، وغيرها، التعليم والتدريب والتقييم، الاتصالات، والتي تنطوي على، الاستماع بغرض الفهم، تدفق المعلومات، كسب الإجماع والاتساق، وغيرها، فرق التحول التي تعمل في ضوء الالتزام بالوقت والموارد المتاحة، والالتزام بالخطة طويلة الأجل، وما شابهها، الثناء والمكافأة، حيث يتم التركيز على بعض الجوانب، كالمقابلات، والهدايا، والرحلات، إعادة النظر في المرتبات، وغيرها، الأدوات والمقاييس، والتي تتكون من عمليات التخطيط، إعداد التقارير، المراجعة، وغيرها).

تجربة مقاطعة ويلز بإنجلترا: تقوم تجربة مقاطعة ويلز، كما ورد كما ورد في انعم وكويران (2008)، وباشيوة (2008)، و(ويح، 2003)، على بناء ثقافة جديدة للجودة الشاملة في المؤسسة تقوم على (قيادة تنشر فكر وثقافة الجودة في التعليم الجامعي، منظومة إدارية تفجر الطاقات وتستفيد لأقصى حد من إمكانيات العاملين، تشغيل مثالي للموارد ودعم مساندة السياسات والاستراتيجيات المتفق عليها، المراجعات الدقيقة للتشغيل والأداء والنتائج بغرض تحقيق التحسينات المستمرة بصفة دائمة)، وتمثلت مقاييس قياس الجودة الشاملة في:(مقياس إرضاء الطلاب عن الخدمة التعليمية مقارنة بما تم الاتفاق عليه، مقياس إرضاء العاملين ومعرفة شعورهم اتجاه الخدمات والإدارة العليا، مقياس أثر التعليم الجامعي على المجتمع والبيئة المحيطة، مقياس الفعالية أي علاقة النتائج بالخطط المقترحة، أدت التجربة الخاصة بتطبيقات الجودة، في ويلز إلى اعتماد الجودة الشاملة كمنهج للأداء والعمل وتطوير التعليم الجامعي)

تجربة مركز الإدارة بجامعة براد فورد البريطانية: تقوم تجربة مركز الإدارة بجامعة براد فورد لتطبيق الجودة الشاملة، كما ورد في زاهر (2005)، وانعم وكويران (2008)، بتشكيل مجلس للجودة مكون من مدير وأستاذين ورئيسي برنامجين ومحاضر ومنسق وفني كمبيوتر، من اجل: (تحديد رسالة المركز، والتعرف على عوامل النجاح، وتزويده بالخطط الإستراتيجية لإدارة الجودة، رسم خطط لتطبيق إدارة الجودة، تشكيل فرق لتنفيذ خطط تطبيق إدارة الجودة، مراجعة خطة تطوير إدارة الجودة)، وقد توصل المركز الي تحديد عوامل نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة كما يلي: (كسب سمعة ممتازة للمدخل الجديد، تقديم خدمات تتماشى مع حاجات السوق الحالية والمستقبلية، تكوين بنية تحتية متميزة، ومجزية

ومشجعة، توافر عاملين متميزين، و مدخلات الجودة، والاستقلال ماديا). لتحقيق الاهداف التالية:

المستفيدين: تطوير طرق إدارة عن طريق البحث والتدريس والعمل الموجه لإرضاء المستفيدين.

العاملون: تطوير العاملين بالمركز بشمولية واستمرارية لتحسين العمليات وإرضاء المستفيدين وزيادة دافعية العاملين. كما تم تشكيل سبع فرق عمل كل منها يتكون من ثمانية أفراد يرأسهم مدير يقوم بـ: (تفنيد ووصف الأعمال، اختيار طرق التحسين، اختيار فرق العمل والتي تتألف من ثمانية أفراد، مراجعة ودعم أنشطة فرق العمل)، والتي تنحصر مهامها في: (رسم خرائط التدفق للتعرف على المستفيدين والممولين، التعرف على نقاط الضعف، قياس ومقارنة النتائج مع المتطلبات، تحسين وتطوير العمليات).

وأشار انعم و كويران (2008)، إلي أن الجامعات البريطانية تتميز بما يلي:

– توجد القواسم المشتركة فيما يتعلق بالمداخل التي تتبعها لضمان الجودة في التعليم العالي في بريطانيا.

– قناعة الإدارة العليا في مؤسسات التعليم العالي بتبني أنظمة الجودة الشاملة، واستعدادها لتوفير التمويل الكافي.

– حققت مؤسسات التعليم العالي البريطانية معايير الجودة نتيجة لنجاحها في إيجاد نظام لجمع المعلومات من القاعدة إلى القمة ومن القمة إلى القاعدة.

– تمكنت مؤسسات التعليم العالي البريطانية من ضمان الجودة وتحسينها بعد أن صرفت أموالا كثيرة على مشاريع موجهة نحو تحسين عملية التعليم والتعلم وذلك من خلال المنح التي تقدم لأعضاء هيئة التدريس والطلبة عن طريق.

– قيام مؤسسات التعليم العالي البريطانية بصرف مبالغ كبيرة لتحسين البنية التحتية للمؤسسات التعليمية.

– انتقال مؤسسات التعليم العالي البريطانية من مرحلة ضمان الجودة إلى مرحلة تحسين الجودة.

– تعمل مؤسسات التعليم العالي البريطانية على تحقيق مبدأ التميز والتنوع في برامجها، استحداث برامج علمية يكون لها طلب كبير في سوق العمل.

– قدرة مؤسسات التعليم العالي البريطانية على جذب أعداد كبيرة من الطلبة الأجانب نتيجة لما تتمتع به من سمعة أكاديمية.

– تتعرف مؤسسات التعليم العالي البريطانية على جودة برامجها باستخدام أساليب متنوعة منها: (التعرف على موقف الطلبة وتقييمهم لعضو هيئة التدريس والعملية التعليمية).

التجربة اليابانية:

تجربة كلية الكامينو: توضح هذه التجربة كما وردت في ابو عامر(2008)، قامت الجامعة بإتباع نظام الذي وضعه (يوجيا كايو)، والذي يقوم على الخطوات التالية:

جمع المعلومات عن الزبون: جمع رئيس الكلية ثلاث مجموعات تمثل المستفيدين: ما الحاجات التي يجب أن تحققها كل كلية (الكامينو) من خلال وظيفتها كمؤسسة تربوية؟ وقد برزت الحاجات التالية لكل مجموعة:

مجموعة الطلاب: حاجاتهم تركزت على جودة التعليم، توفير خدمات الطلاب، الرسوم، جودة الكتب.

مجموعة الموظفين في الكلية: جودة التدريس، الرواتب، معنويات الكلية، التنويع، التخطيط بعيد المدى، الأمن الجامعي.

مجموعة قيادة المجتمع المحلي: تحسين التعليم، استقرار المؤسسة، مصادر التمويل، المستقرة والأمنة، فرص التعليم المستمر لقد طورت إدارة الجامعة هذه المعلومات إلى وثيقة لاستعمال موظفي الكلية.

تخطيط أنظمة الكلية: في الوقت ذاته الذي كانت تجتمع فيه مجموعات المركز تشكلت مجموعة ممثلة من الإدارة والكلية والموظفين والطلاب كفريق نظم مهمته تطوير مصفوفة لجميع الوظائف والوحدات ضمن الكلية، حيث تقرر أن يبحث كل عضو من الفريق في وظائف الكلية. وبدأ فريق العمل على التوفيق بين حاجات الكلية ووظائفها، وبحث الفريق في وظيفة كل كلية وربط حاجة كل مجموعة بتلك الوظيفة المحددة، (طالب، موظف كلية، المجتمع المحلي، رجال الأعمال، الأكاديميون). وتم دمج الحاجات الخاصة بالمجموعات الثلاث في مصفوفة مركبة للكلية ككل.

تجربة كندا في مجال الجودة النوعية في التعليم: ارتبطت مطالب الجودة في الجامعات الكندية كما وردت في زيدان (1997)، و(Milam, 2005)، بالمجالات التالية: (سياسة قبول الطلاب، البرامج التعليمية والتربوية، هيئة التدريس والإداريين، الخدمات المساعدة). مثلا ففي ولاية فكتوريا حددت اهداف للتعليم ف: (تنمية القدرات العقلية المعرفية لدى الطلبة وتوسيعها، اعداد الطلبة لحياة منتجة، اعداد الطلبة للمواطنة الصالحة، تعليم الطلبة ثقافة عامة وتاريخ بلادهم وتقديرهم لها)، واقامت نظام المسألة في المدارس التابعة لها، ويركز على التحسين المستمر (الجودة)، حيث تعتمد كل مدرسة على معيار لقياس (جودة التعليم فيها) بشكل يتناسب مع المستويات التي تحققها المدارس الحكومية.

كما حددت جامعة شيربروك(Sherbrooke)، حقوق الطلاب ومسؤولياتهم في عملية تأمين جودة التعليم فيها، حيث تعترف الجامعة لطلبة بحقهم في الحصول على تعليم ذي جودة عالية، وبحقهم في التعبير

عن تقويمهم للتعليم المقدم لهم وبحقهم في المشاركة في تصميم عملية التقويم ومتابعتها. وبالمقابل فكل طالب يتحمل المسؤولية عن المساهمة بكل أمانة ومطالب باحترام العدالة في عملية تقويم التعليم وتطويره.

التجربة السنغافورية في الجودة الشاملة: تعتمد التجربة السنغافورية كما وردت في أبو حلاوة (2007) وباشيوة واخرون (2013)، على شمولية الأنظمة والبرامج التعليمية داخل المؤسسة التعليمية، بما يضمن نموا فكريا وجسديا متكاملا للتلاميذ في مختلف المراحل. وتركز هذه البرامج على تحقيق التوازن بين المواد الدراسية، والنشاطات المختلفة وتطوير شخصية المتعلم، ويتم تبني إدارة الجودة للتعليم من خلال:

– تزويد الجميع بالتعليم برفع كفاءة رياض الأطفال، وتوفير ما لا يقل عن(10) سنوات من التعليم الأساسي.

– زيادة التمويل والحوافز التعليمية.

– اجتذاب المعلمين الجيدين وتعديل الرواتب.

– ضمان دخول (20%) من كل فئة عمرية إلى الجامعات و(40%) إلى المعاهد التقنية.

– توسيع التعليم في الدراسات العليا والعمل على جعل الجامعات السنغافورية عالمية المستوى.

– استحداث استراتيجيات تعليم وتعلم تتسم بالتجديد والإبداع واجتذاب الطلبة الموهوبين.

– جعل سنغافورة مركزا للتعلم مع استقطاب مشاركة علماء بارزين وتقديم المساعدة للبلدان الأقل تطورا في المنطقة.

– التعاون مع العمال والنقابات وأصحاب العمل لتوفير التدريب المناسب ورفع الكفاءة.

– مراجعة مناهج المراحل الجامعية الأولى لضمان ملائمتها وحداثتها.ويمتاز نموذج الإدارة في سنغافورة بأنه:

– تقديم خدمة ذات جودة بطريقة سريعة وفعالة وودودة.

– تلتزم بمعايير عالية من الحرفية والنزاهة والأخلاق.

– بذل قصارى الجهود لمساعدة العملاء وتلبية احتياجاتهم.

– يعد احترام العاملين المطلب الأول لتحقيق الخدمة القائمة وتعبير عن الالتزام الصادق.

– يعد التغيير أمرا أساسيا للحفاظ على القدرات التنافسية الدولية لدولة سنغافورة في الاقتصاد لعالمي وتحسينه المستمر.

– استثمار روح التميز ليصبحوا الأفضل.

– التعلم من الآخرين ومن إبداء الملاحظات على الأداء هو أفضل طريقة للاستفادة من الخبرات.

وفيما يخص التنمية البشرية فأن النموذج السنغافوري يؤكد على:

– تقدير العاملين وزيادة قدراتهم من خلال التدريب والتطوير المستمر. وتشجيعهم على مواصلة تحسين معارفهم ومهاراتهم.

– تكليف العاملين بمسئوليات صعبة ومهمة.

– توفير الأدوات والموارد والبيئة المناسبة للقيام بالعمل على أكمل وجه.

– الطلب من العاملين لديها أن يعملوا بطريقة جيدة مع الآخرين متنوعة.

التجربة الهولندية: تبنت الحكومة الهولندية منذ عام(1986)، كما وردت في الخطيب(2006)، وباشيوة (2011)، مشروع نظم ضمان جودة في التعليم، بهدف تحسين التعليم والبحث والخدمات العامة مؤكدين على:

– أن مؤسسات التعليم العالي ستنشئ نظم ضمان الجودة يشمل كل من التقويمات الداخلية و الخارجية، يجب فيه تقويم كل العناصر كالتدريس والبحث، والخدمات العامة.

– أن مؤسسات التعليم العالي التي ستقدم نظام تقويم مستمر، يقدم عرضا عاما لأنشطة والطرق والمعايير.

– أن نظام ضمان الجودة ينبغي أن يفي بمتطلبات المرونة والثبات.

التجربة الاسكتلندية في الجودة الشاملة: تبنتها العديد من الدول كأستراليا و وبولندا وايرلندا، تقوم على اساس التقييم الذاتي كما وردت في باشيوة (2008)، والشريف (2012)، من أجل تطوير المؤسسة التعليمية الفنية والمهنية، و تتصف بالشمولية في إدارة مؤسسات التعليم، وتغطي جميع العمليات التي تجري في المؤسسة، كما تهدف إلى ضمان ديمومة التطوير في المؤسسات وتركز على تلبية حاجات المستفيدين من النظام التعليمي. ويتكون هذا النموذج من عشرة معايير، يمكن تطبيقها على جميع المراحل الدراسية، وهي:

1 – الإدارة الإستراتيجية: تعمل على رسم السياسة العامة للمؤسسة التعليمية، وبناء الخطط التي تحدد اتجاه المؤسسة.

2– إدارة الجودة: تقيس مدى قدرة المؤسسة التعليمية على توفير الخدمة التي تحقق توقعات المستفيدين.

3– التسويق ورعاية العميل: يهدف إلى بناء البرامج الدراسية والتعليمية وفق المهارات التي يتطلبها سوق العمل وذلك لضمان انسيابية انتقال الطالب من مقاعد الدراسة إلى بيئة العمل.

4– الموارد البشرية: ضمان التدريب المستدام للموارد البشرية لجعل العاملين قادرين على أداء عملهم.

5- تكافؤ الفرص: يضمن هذا المعيار تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين والعاملين في المؤسسة التعليمية.

6- الصحة والسلامة: توفير بيئة صحية آمنة لجميع المتعلمين والعاملين والزائرين بالمؤسسة التعليمية.

7- الاتصال والإدارة: يسعى هذا المعيار إلى تبني نظريات إدارية تضمن تحقيق الأهداف المطلوبة.

8- خدمات الإرشاد: يعنى هذا المعيار بالمتعلم من خلال تقديم الدعم بشتى صوره.

9- تصميم البرنامج وتنفيذه: يختص هذا المعيار ببناء البرامج الدراسية والمواد التعليمية، كما يعنى بتنفيذ البرامج الدراسية واختيار طرائق التدريس المناسبة التي تركز على الأنشطة و احتياجات المتعلمين.

10- التقييم ومنح الشهادات: يؤكد هذا المعيار على ضرورة منح الطلاب المؤهلات التي يستحقونها.

التجربة المانية في إدارة الجودة الشاملة: يرجع مفهوم الجودة في ألمانيا كما ورد في باشيوة(2008)، و زيدان 1997)، والشريف (2012)، إلى القرن (18)، حيث النهضة الأولى للمدن، ووجود الشكل الجديد لحركة السكان، بالإضافة لوجود طلب متزيد من العمل والصناع المستقلين من خلال الجمعيات، حيث سيطر السلوك التخصصي على أعضائهم منذ (1957)، وذلك لأن كل نقابة تغطى بعض أنواع الإنتاج والخدمة، من خلال قواعد صارمة للتصرف في عناصر هامة مثل: الكفاية والعضوية والتدريب والجودة. وتم الاهتمام بغرف التصنيع، وجمعيات الحرف، وقوة التدريب، والامتحان، والعضوية الإلزامية، والولاية القضائية. تم في جامعة برلين التقنية، وجامعة شتوتجارت صناعة سياسة أصبح هناك زيارة لمدة أسبوع للجامعة للتعرف على برنامج الطالب الجامعي، وللوقوف من خلاله على مُؤشرات وساعات اتصال الطلاب بالكلية المُحاضرات، بالإضافة إلى بحوث المختبرات.

تجربة استرالية في الجودة الشاملة: تتميز تجربة أستراليا عن العديد من البلدان الأخرى كما وردت في باشيوة (2008)، وباشيوة والبرواري (2011)، والشريف (2012)، بنظام اعتماد المؤهلات الأسترالي (AQF) المعترف بها في كل أنحاء أستراليا والدول الأخرى، وتخضع الجامعات الأسترالية لاختبار الجودة على المستوى الوطني، و قياس كافة مظاهر العمليات المؤهلة للتحسين. و تعد هيئة تقييم الجامعات الأسترالية (AUQA) هيئة قومية مستقلة هدفها ضبط الجودة ومهمتها الأساسية مراقبة أنشطة التعليم والأبحاث والإدارة في الجامعات الأسترالية من خلال خطة خمسيه بدأت في(2001) لدى جميع مؤسسات التعليم العالي الأسترالية آليات تكفل المحافظة على جودة المقررات الدراسية والخدمات على نفس مستواها العالي بالمعايير العالمية.

تجربة جنوب إفريقيا في الجودة الشاملة: تقوم تجربة جنوب إفريقيا في تطبيق الجودة كما ورد في النعيمي(2006)، وباشيوة و البرواري (2011)، في ما يلي:

– تعزيز القدرة على الحوار والنقاش الهادف، وتقبل آراء الآخرين وتمكين الفرد من تحمل مسؤولياته من خلال تمكينه من توظيف تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات وتنمية القدرة على البحث والاكتشاف والابتكار.

– اكتشاف قدرات الفرد ورعايتها وتعزيزها من خلال التغيير والتطوير والتنمية العقلية والإبداعية التي تدعم التفوق والتميز.

– تنمية أسلوب التحليل والاستنباط، لتمكين الفرد من الاختيار السليم الذي يحقق الرفاهية في ظل المجتمع.

– تنمية القدرة على التعلم واكتساب المعرفة وتوظيفها وإنتاجها وتبادلها وتعزيز القدرة على المشاركة والعمل في فريق والتعايش معا من اجل تفعيل دور التربية المستقبلية التي تحقق التنمية متطلبات المستدامة والمتكاملة.

تجارب الوطن العربي في ادارة الجودة الشاملة في التعليم: شهد العالم العربي في العقد الاخير من القرن (20)، نموا في التعليم من حيث الكم، وخاصة في التعليم الاساسي والتعليم بعد الثانوي، غير ان نوعية التعليم لم تكن على قدر من الاهمية وذلك كون العالم العربي اعتمد على سياسة الباب المفتوح في التعليم العالي، و التوجه نحو ضمان الجودة النوعية في بعض الدول العربية ما يزال في طريقه ومن امثلة ذلك(باشيوة، والبرواري، 2011).

تجربة دولة الامارات العربية المتحدة العربية المتحدة في ادارة الجودة الشاملة: يعمل نظام التعليم والتدريب في دولة الامارات العربية المتحدة، كما ورد باشيوة والبروري(2011)، وعلى اصلاح هياكل نقل المعرفة والياتها، بقصد تنمية شخصية الطالب واعداده للحياة العملية، و تلبية احتياجات المجتمع من خلال جودة التعليم، وتقوم على ما يلي:

1– (الطالبة) محور العملية التدريسية، فيشكل تعليم الطالبات وتطوير قدراتهن جوهر اهتمام هذه المؤسسات، لتشجعهن على تحمل مسؤولية التعلم والسعي وراء العلم والمعرفة مدى الحياة.

2– يقوم الاستاذ بتقييم الطالبات على مجموعات صغيرة اثناء الدراسة وبذلك يتيح للأستاذ التعرف على طالباتهم وقدراتهن.

3– المنهج الدراسي يشترط على كل طالبة ان تحضر خلال الفصلين الاول والثاني من السنة الاولى بالجامعة حلقة بحث دراسية تقتصر على مجموع مكونة من (15) طالبة.

4– الموضوعات لتركز على اهتمام الطالبات مما يزيد في تفهمهن لأنفسهن وتنمية ثقافتهن العامة.

5- تقويم طالبات بإعداد تقارير وتقديمها على شكل محاضرات شفوية ومكتوبة ، ويشاركن في المناقشة.

تجربة امارة دبي في الجودة الشاملة: ترتكز تجربة امارة دبي للجودة على عدة عناصر أهمها:

(التركيز على الإدارة اعتمادا على النتائج، التركيز على المتعاملين، علاقة القيادة بتحقيق غاية المؤسسة، الإدارة باستخدام الوقائع والحقائق، تطوير الموارد البشرية وتفعيل دورها، التعليم والإبداع والتطوير المستمر، تطوير الشراكات والموارد، تطوير المسؤولية المجتمعية، المجالات الادبية والعلمية).

تجربة الجامعات الأردنية في المملكة الأردنية الهاشمية في الجودة الشاملة: في الأردن أسست جائزة الحسين للإبداع والتفوق من قبل صندوق الحسين للإبداع والتفوق في عمان(2000)، وتم تنفيذ مشروع تقييم الأداء النوعي لبرامج التعليم العالي بالتعاون مع الجامعات الأردنية إلى إحداث نقلة نوعية في مستوى برامج التعليم العالي وهي تتضمن معايير رئيسة وأخرى فرعية يتم التأكد من مطابقتها من قبل فريق استشاري متخصص من الوكالة البريطانية لضمان الجودة (العساف، والصرايرة، 2011).

تجربة المملكة العربية السعودية في ادارة الجودة الشاملة في التعليم: تقوم تجربة المملكة العربية السعودية في تنفيذ خطة لتحسين الجودة في المدارس والمناهج الدراسية كما وردت في العبيدي(2009)، وخليل(2005)، ومحجوب، (2003)، بتقليص المواد الدراسية وتحسين كفاءة ونوعية المعلومات المقدمة للطلبة والمدرسين ذوي الاختصاص وجعل هذه المناهج تتجاوب مع سوق العمل والتدريب ووضعت مؤشرات في جودة التعليم وادارته وهي:

أ- اختيار الطلبة: وتشمل (كلفة الطالب الواقعية، الخدمات التي تقدم للطلبة ونسبة الرسوب ومستوى النجاح).

ب- حجم التدريسيون وكفايتهم: وتشمل (مستوى التدريب، المناهج، خدمة المجتمع).

ج- ادارة الجامعية: وتشمل (طرق اختيار الاداريين، العلاقات الانسانية، الروح المعنوية.

د- الامكانات المادية: ويكمن تحديدها من خلال الشروط المشروع التربوي.

هـ- المناهج الدراسية ومدى ملائمتها: لسوق العمل

تجربة مصر في ادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي: تقوم تجربة مصر في ادارة الجودة الشاملة على خلال ادخال مفاهيم في الجودة في الوظائف، الافراد، العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين وفقا لمقاييس تقييم الاداء والادوار الاتية: (انتقاء الطلبة، نسبة عدد الطلبة الى هيئة التدريس، متوسط تكلفة الطالب، الخدمات التي تقدم للطلبة، دافعية الطلبة، نسبة المتخرجين الملتحقين بالدراسات، مستوى

الخريج، حجم اعضاء هيئة التدريس ومدى مساهمتهم في خدمة المجتمع، جودة المناهج الدراسية، اختبار الاداريين وتدريبهم، حجم الاعتمادات المالية (عشبية، 2000).

المحور الرابع:

امثلة وتجارب دولية.

المحاضرة الرابعة عشر: تحليل النماذج المختلفة وخطط عملها(1.5 ساعات).

العناصر الاساسية:

- النماذج المختلفة وخطط عملها.

تمهيد: يوجد في الوقت الحالي العشرات من الجامعات والكليات التي اتجهت لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة، وعلى ذلك فانه من الضرورة أن يتم استعراض بعض النماذج الرائدة في هذا المجال، واستعرض الخطوات الرئيسية التي بنيت عليها، في محاولة لتصميم أنموذج متكامل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي، وذلك من خلال الاستفادة من التجارب الناجحة التي طبقت في مجالين الصناعي والتعليمي.

نماذج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية: قام كوت (coat ,1990) كما ورد في الشريف (2012)، بتحديد ستة نماذج أساسية لتطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الصناعية، يتم استخدمها في الوقت الحالي:

1- **منهجية مبادئ إدارة الجودة الشاملة:** استخدمت هذه المنهجية في أوائل الثمانيات، وتقوم على توظيف مبادئ برامج تحسين الجودة(مثل حلقات الجودة، والرقابة باستخدام الأدوات الإحصائية، ونشر الجودة عمليا وغيرها...) بدلا من التطبيق الكامل لإدارة الجودة الشاملة.

2- **منهجية كتابات الرواد:** تعتمد هذه المنهجية على استخدام كتابات رواد إدارة الجودة الشاملة مثل(كروسبي، جوران، ديمنج...). كدليل تستخدمه المنظمات في تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة واحداث التغير المطلوب.

نموذج ديمنج: يستند هذا النموذج كما ورد في البيلاوي(1996)، والعاجز(2005)، وفريد زين الدين(1997)، والهلالي (1998) وباشيوة(2008)، وغيرهم إلى أن الجودة الشاملة هي مسؤولية الجميع، لذا يرى أن كل فرد ينبغي أن يساهم في تحقيق النتائج المرجوة وهي إرضاء العملاء. والجودة نسبية وليست مطلقة وأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالإنتاجية، وتتألف فلسفته في الجودة الشاملة من أربعة عشر (14) مبدا منها سبعة إيجابية وسبعة سلبية يمكن إيجازها فيما يلي: (إيجاد نوع من الاستقرار يؤدي إلى التطوير عن طريق البحث والإبداع، تبني الفلسفة الجيدة للتطوير يتطلب تحديث الإدارة، التحسين المستمر للإنتاج

والخدمات من خلال إرشادات الإدارة، وتكوين فرق العمل، واستمرارية عملية التطوير، مواصلة التدريب على رأس العمل بواسطة مدربين أكفاء من أجل التنمية الذاتية لكل فرد، دعم القيادة وتعميم الممارسات الحديثة، الإيمان بأن التأهيل والتدريب استثمار في البشر، ضرورة التخطيط طويل المدى من أجل التطوير، توقف الاعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة، القضاء على المعوقات التنظيمية بين الأقسام، التخلص من الشعارات والمواعظ ونقد العاملين، إزالة المعوقات التي تحرم العاملين من التباهي ببراعة أعمالهم، تجنب فلسفة الشراء اعتمادا على انخفاض السعر، التخلص من الاعتماد على النسب الرقمية لتحديد الأهداف والقوى العاملة، طرد الخوف).

نموذج جوران: ينظر جوران للجودة من خلال زاويتين، الأولي تحاول تقليص العجز في المنتج أو الخدمة المقدمة و تخفيض معدلات الأخطاء، والثانية تحسين شكل المنتج ومحتوياته من أجل تحقيق إشباع احتياجات العملاء وتوقعاتهم من اجل تحقيق:(زيادة درجة رضا العملاء، زيادة المقدرة على التنافس مع المنشآت المماثلة، زيادة الربحية على المدى الطويل، انخفاض معدلات الأخطاء، انخفاض الازدواجية في العمل، انخفاض معدلات الخسائر والهدر). كماد أكد على أهمية الإدارة العليا في المنظمة ودورها في التحسين المستمر للجودة بتطبيق ثلاثية الجودة، فهو يرى أن(80)% من عيوب الجودة ناتج عن عوامل تستطيع الإدارة التحكم فيها. ففي اليابان من المعتاد أن كبار المسؤولين، الرئيس أو المدير العام، هم الذين يتولون إدارة الجودة. وقد اشتملت أفكاره على ثلاثية الجودة التي تتضمن ثلاثة أبعاد:

البعد الأول: تخطيط الجودة ويشمل:(تعيين المستهلكين، تحديد احتياجات المستهلكين، تطوير خصائص المنتج الذي يفي بحاجات المستهلك، تطوير العمليات القادرة على إنتاج تلك الخصائص، تحويل خطط النتائج المطلوبة إلى قوى تشغيل).

البعد الثاني: مراقبة الجودة وهي: (تقييم الأداء الحالي، ومقارنته بالأهداف، التصرف وفقا للاختلافات).

البعد الثالث: تحسين الجودة: وقد ركز فيه على: (اعتبار التحسين قلب إدارة الجودة الشاملة، تعدي التحسين إلى جودة العمليات وليس فقط جودة السلعة والخدمة، تصنيف المستهلكين إلى نوعين داخلي وخارجي بالنسبة للمنظمة). وقد لخص البنا(2007) وعليمات (2004)، والبدح (2003)، والغافري (2004)، والتميمي(2005)، والعمري (2013)، وباشيوة (2008)، وغيرهم أفكار جوران عن الجودة في النقاط العشر التالية:(زيادة الوعي لدى الموظفين بأهمية عملية التحسين وتحديد احتياجاتها، تحديد أهداف عملية التحسين المستمر، الاهتمام بعملية التنظيم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من خلا تأسيس مجلس الجودة، وتحديد المشكلات، واختيار مشروعات التحسين وتحديد فرق العمل وتعيين

منسقين للجودة، الاهتمام بعملية التدريب وتوفيرها لكل فرد، الاهتمام بتنفيذ مشاريع تساعد المنشأة في حل مشكلاتها، الاهتمام بتقديم تقارير دورية شاملة عن وضع المؤسسة وتقدم العمل، تشجيع العاملين وحثهم على تحسين الأداء من خلال الاعتراف بما يقدمونه من خدمات متميزة، الاهتمام بعملية الاتصال بين الاقسام والتركيز على أهمية التغذية العكسية كوسيلة لتوصيل النتائج للأقسام المعنية، الاهتمام بتوثيق النتائج وتسجيلها على شكل بياني، الاهتمام بعملية التوسع من خلال اعتبار التحسين السنوي جزء لا يتجزأ من نظم المنشأة وعملياتها المختلفة).

انموذج كورنسكي (1990): أعاد كورنسكي تصميم مبادئ ديمنيغ (14) لتتلائم مع المؤسسة التعليمية، ويقوم انموذجه كما ورد في باشيوة (2008)، والبنا(2007) وعليمات (2004)، والصخري(2007)، وغيرهم على: (ثبات الهدف نحو تحسين الخدمة وامتلاك رؤية لرسالة المؤسسة، وتبني خطة طويلة الأجل من خلال البحث والابتكار، تبني الفلسفة الجديدة التي تقوم على أن خريج أحد الفروع التخصصية يجب أن يمتلك، إضافة للقدرات التعليمية الفكرية، المهارات الضرورية لأداء العمل، وقف الاعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة التخلي عن أساليب التقويم التقليدية وزيادة الاعتماد على المراجع والمقالات و المقابلات الشخصية، وتحسين أساليب اختيار وتوجيه ومراقبة وتقويم الطلبة، إقامة علاقات طويلة الأمد أساسها والولاء، تحسين مستمر دون نهاية للنظام الإنتاجي والخدمي والذي يؤدي لتخفيض مستمر في التكاليف، تصميم البرامج اللازمة لتدريب العاملين على أداء العمل، مما يساعد على تفهم كل طرف داخل المؤسسة لدور الطرف الآخر، وكذلك معرفة الواجبات والمسؤوليات المتعلقة به، توفير القيادة الناجحة التي يتمحور هدفها الأساسي على مساعدة العاملين على أداء أعمالهم بأفضل ما يمكن، إضافة للعمل على حل المشكلات وإيجاد حلول مبتكرة، طرد الخوف من خلال تأسيس نظام للاتصالات المفتوحة التي تقوم بتوفير المعلومات المتاحة للعاملين في المؤسسة، تحطيم العوائق بين الأقسام، وتدفق المعلومات لتشمل كل فرد، والعمل كفريق عمل واحد، إلغاء الشعارات والتركيز على مفهوم العيوب الصفرية و تحقيق مستويات جيدة من الإنتاجية، إزالة الحصص والإدارة بالأهداف، إلغاء التقويمات السنوية للأداء، التعليم والتطوير الذاتي، إذ يجب تشكيل لجان مهنية للتطوير تكون مهمتها المتابعة المستمرة للاحتياجات التعليمية، مشاركة كل فرد داخل المؤسسة التعليمية في عملية التحول).

أنموذج كايرو إشيكاوا: يعرف بأنه الأب الحقيقي لحلقات الجودة واعتبر التدريب والتعليم للموظفين كبداية ونهاية للجودة الشاملة وأكد على ضرورة استثمار الإدارة العليا في ذلك، ويمكن توضيح أنموذج ايشيكاوا كما ورد في بن سعيد(1999)، وباشيوة (2008)، و البدح(2003)، والغميز(2004)، و العتيبي

(2007)، وغيرهم كما يلي:

فكرة حلقات الجودة: والتي يقول فيها إشيكاوا على أنها مجموعات صغيرة من العاملين تتراوح بين(4 و7) عمال على أن يكون انضمامهم لحلقات الجودة تطوعيا، تهتم بالتعرف على المشاكل التي يوجهونها في أعمالهم وإيجاد الحلول المناسبة لها لتطوير الأداء وتحسينه ومراعاة البعد الإنساني في العمل وإبراز القدرات الإنسانية واعتبار حلقات الجودة مكملة لمدخل إدارة الجودة الشاملة باستهدافها التحسين المستمر.

مراحل الجودة الكلية: قدم إشيكاوا الخطوات التالية: (العمل على اشتراك العاملين بالمنظمة في طرح المشكلات وحلولها، التركيز على التدريب والتعليم لزيادة المشاركة الفعالة، تكوين حلقات مراقبة الجودة، مراجعة مراقبة الجودة الكلية، التركيز على تطبيق الطرق والأساليب الإحصائية، تشجيع برامج حلقات الجودة على المستوى العام للدولة ككل). ومن إسهاماته تطويره لأساليب علمية وأدوات إحصائية لمساعدة الموظفين والعاملين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، من اجل السيطرة على اكثر من (95%) من مشكلاتها وهذه الأدوات هي: خرائط باريتو، مضلع ايشيكاوا، المدرج التكراري، خريطة الانتشار، خريطة المراقبة، الخرائط الانسيابية وقائمة الفحص.

و يرى أن الجودة الشاملة تبدأ بعملية التدريب والتعليم وتنتهي أيضا بالتدريب والتعليم للموظفين، باعتباره من أهم النشاطات الإدارية التي يجب أن تركز عليها الإدارة العليا.

نموذج تاجوشى: يقوم نموذج تاجوشى على فكرة جودة تصميم المنتج أو السلعة بدلا من التركيز على العملية الإنتاجية. ويرتبط بمفهومين مهمين للجودة هما: (دالة الخسارة وخصائص التصميم) ويبنى هذا النموذج كما ورد الغميز(2004)، والعتيبي (2007)، والصخري(2007)، وغيرهم على المبادئ التالية:

- إن التصميم الجيد للعملية والمنتج يسهم بشكل فاعل في جودة المنتج وتقليل التكاليف.
- تتطلب عملية تحسين الجودة تخفيضا مستمرا في الانحرافات الخاصة بأداء العملية أو المنتج.
- يمكن تحديد المقاييس والمعايير الخاصة بالعملية أو المنتج، وذلك عن طريق استخدام التجارب الإحصائية.
- يمكن تخفيض انحراف الأداء عن طريق استخدام التأثيرات غير الخطية بين مقاييس العملية وخصائص أداء المنتج.

نموذج ارفن(Irvin): يقوم انموذج ارفن على مجموعة من الابعاد تبين استراتيجيات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، يمكن تلخصها كما وردت في القرعان(2004)، و ألـ صقر(2006)، والمطاعني (2005)، الخطيب (2001) وغيرهم كما يلي:

الضغط الخارجي من أجلال تغيير: ويقصد بها المتغيرات الداخلية والمتغيرات الخارجية في عملية التغير.

التزام القيادة: ويعني دور القيادة في دفع الواقع إلى الأمام لحفظ إدارة الجودة الشاملة وتنفيذها.

خيارات إستراتيجية: سواء قصدت المؤسسة التعليمية إحراز تحسين على مستوى المؤسسة كلها أم توفير الدعم الإداري، أم وضع الاستراتيجيات لبناء التزامات التغيير.

التقويم: وهو اختيار مؤشرات المؤسسات التعليمية لتقويم التقدم ومساندة النظم لجمع المعلومات.

تحديد الهدف: أي تطبيق الأهداف الدقيقة لمبادرات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

أنموذج كرسبي للجودة: يقوم أنموذج كرسبي كما ورد في القرعان(2004)، والخطيب (2006)، و ألـ صقر(2006)، والمطاعني (2005)، وباشيوة (2008)، وغيرهم على أربعة محاور أساسية أطلق عليها اسم الأسس وهي: (الجودة هي المطابقة مع المتطلبات الأساسية ويعني من وراء ذلك أن الجهاز الإداري والفني في المنظمة من الضروري أن يلتزم بمطابقة السلعة أو الخدمة المقدمة مع المعايير الأساسية الموضوعة لتحسين الجودة، ويلاحظ أن هذا التعريف استراتيجي يركز على توقعات العميل الواجب تلبيتها من المنظمة، تأكد على أهمية تنفيذ الأشياء بشكل صحيح من المرة الأولى بدلا من تصحيح الأخطاء لاحقا، ويتم ذلك بوضع طرق وقائية في العملية الإنتاجية ومحاولة تجنب المشكلات قبل وقوعها والابتعاد عن التفتيش والمراقبة وتكاليفها، إن وجود أداء خال من العيوب يمكن أن يكون هدفا نهائيا في المنظمة المستهدفة، الاستثمار في مجال التدريب والخدمات المساندة لتجنب الأخطاء واسترداد تكاليف التالف).

3- **منهجية الأنموذج الياباني:** يقوم النموذج على المعايير التالية كما وردت في الشريف(2012)، وباشيوة(2008)، النعساني(2003)، على ما يلي:

أ)-**جوائز ديمنج:** كانت الجائزة تقدم في السابق لليابانيين فقط، ثم بدأت شركات غير يابانية تبدي اهتماما بالجائزة وتتقدم للفوز بها، وقد حصلت شركات أمريكية على هذه الجائزة.

ب -إدارة العمليات: تقوم الجائزة على أساس نموذج يركز بدقة على العمليات المؤدية إلى الجودة الشاملة. الفئات المستهدفة: تتعدد الجوائز حسب الفئات التالية: (جائزة ديمنج للأفراد، جائزة ديمنج للتطبيق المتميز، جائزة الرقابة على الجودة للمصانع، قلادة ديمنج).

ج- التخطيط للمستقبل: يتناول هذا المعيار ما تقوم به المنظمة من خطط لتحسين الجودة في المستقبل، مع بيان الموقف الحالي للجودة والأهداف المرجوة التي تسعى الخطط لتحقيقها، ومدى الالتزام بتنفيذ تلك الخطط.

د- **التعليم والتدريب:** يتعلق هذا المعيار بتوضيح أنشطة التدريب الموجهة للعاملين ذوي العلاقة بالجودة، والخطط المستقبلية للتدريب والتعليم في قضايا الجودة.

توكيد الجودة: يتصل هذا المعيار بتفاصيل عملية ضمان الجودة بدءا من تصميم الخدمة، التفتيش والمتابعة أثناء العملية، أنشطة المناولة والتسهيلات المادية في مكان العمل، معايير رضاء العملاء الأمور المتصلة بالبيئة والمحافظة عليها.

تأثيرات الجودة: يعرض هذا المعيار النتائج التي تحققت للمنظمة نتيجة إعمال نظم الجودة، سواء كانت ملموسة أو غير ملموسة، وكيف أثرت تلك النتائج على أعمال المنظمة ككل.

التنميط: يتناول هذا العنصر المعايير المستخدمة في نظم الجودة وكيفية تطبيقها وأساليب تحديثها.

الرقابة: الأساليب المختلفة التي تتبعها المنظمة للتأكد من جودة الخدمات التي تقدمها لعملائها.

أنموذج كايزن: يقوم أنموذج كايزن كما ورد في الشريف (2012)، وباشيوة، و البرواري(2009)، على الأسس التالية:

- أهمية وضرورة إرضاء العميل وإشباع رغباته.

- الإقرار بوجود مشكلات هو الطريق الصحيح لإحداث التحسين المستمر. ويتصف نظام كايزن في تطوير أداء الجامعة بما يلي: (إن التطوير المستمر مسؤولية كل إنسان في المنظمة الجامعة، تحسين الأداء يشمل كل المجالات الإنتاجية، والتمويلية، والإدارية، التحسين المستمر هو مسئولية شاملة للإدارة الجامعية والعاملين معا). و المنظمات التي تستخدم هذه المنهجية تقوم ببناء نموذج الانتقال لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة في ضوء دراسة وتحليل الأنموذج الياباني، والاسترشاد به كدليل في عملية التغيير، وقد تم استخدم هذه المنهجية بوساطة العديد من الشركات، كشركة فلوريدا لإنتاج الطاقة.

نموذج شيوارت (Shewart) : قام شيوارت كما ورد في الشريف(2012)، وباشيوة (2008)، بتطوير مبادئ إدارة الجودة الشاملة واعتمادها في جامعة أوريجون في الولايات المتحدة الأمريكية، من خلال إعداد دائرة سميت باسمه وذلك وهي تتشابه إلى حد كبير مع الطريقة العلمية للتطوير المستمر، حيث اسماها بدائرة(الخطة – العمل – التدقيق –التنفيذ).

الخطة (Plan): وفيها يتم اختيار وتحديد العملية التي سيتم تطويرها، ويلي ذلك استعراض للوضع القائم وتحديد أين ومتى تحدث المشكلة، وكيف يمكن قياس رضا المستفيد عن المخرجات، ثم يتم بعد ذلك تحديد الأسباب المحتملة لذلك، ثم يلي ذلك اقتراح بالتطوير ووضع إستراتيجية لجمع البيانات المطلوبة لهذا التطوير.

العمل(Do): وفيه يتم تجريب التطوير المقترح على نطاق محدود في بيئة يمكن التحكم فيها والرقابة عليها وفيها يتم جمع البيانات وتحليلها لتحديد ما إذا كان التطوير المقترح يلقى قبولا ورضا من المستفيد أملا.

التدقيق(Check): وفيه يتم تنفيذ التغييرات الفعالة المرتبطة بالعملية، وذلك من خلال ربطها بعمليات النظام.

(Act): التنفيذ الجاري.

أنموذج الخطيب: يقوم هذا النموذج على اسس ومعايير نماذج إدارة الجودة الشاملة التي طورها علماء الإدارة، وأضاف إليه الخطيب بعض النظريات الإدارية الحديثة مثل: المساءلة، والرقابة والتقويم والتغذية الراجعة، مع التأكيد على الأداء واعتماد المقاييس الكمية والنوعية، ورعاية الإبداع والتميز، وضبط الجودة(الخطيب، 2001).

نموذج السعود: قام السعود (2003)، بتطوير مبادئ التي تم اعتمادها في الإدارة العامة لتحقيق الجودة لتتناسب مع المؤسسة التربوية، ويقوم هذا الأنموذج على ستة عناصر رئيسة وهي:

القيادة: قيادة إدارية فاعلة قادرة على توجيه هذا النهج الإداري وتسيير المدخلات التربوية للوصول إلى مخرجات محددة.

الهدف: هو إرضاء الزبون(المستفيد)، أو ولي الأمر، أو رجال الأعمال، أو المجتمع.

الإستراتيجية: تحقيق التميز والتفوق على الآخرين.

العمليات والأنشطة: العمل الصحيح من دون أخطاء من المرة الأولى والتحسين المستمر للعمليات وفق بيئة تنظيمه متعاونة.

النتيجة: الحصول على أفضل جودة بأقل كلفة وأقصر وقت.

التغذية الراجعة: متابعة مستوى رضا المستفيد وتقويمه من أجل تعديل العمليات وتحسينها باستمرار (السعود، 2003).

نموذج القرعان: قام القرعان(2004) بتطوير أنموذج لإدارة الجودة الشاملة في الوحدات الإدارية في الجامعات الأردنية، إذ تكون هذا الأنموذج من (11) عنصرا تتعلق بالممارسات الإدارية، فقد أكد القرعان أن إدارة الجودة الشاملة هي عملية متكاملة وشاملة تتصل بعضها مع بعض عن طريق مركز القيادة في توجيهها، كذلك أكد على أهمية تسليط الضوء على اعتماد نظام الأيزو(9000) كدليل ناجح ومشجع للعاملين لممارسة إدارة الجودة الشاملة في الوحدات الإدارية للجامعات الأردنية.

نموذج السامرائي: اعتمد السامرائي (2006) في بناء أنموذجه على منهج النظم، من حيث النظر إلى

المؤسسات التعليمية على انها نظام متكامل يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات أسوة بالمؤسسات الإنتاجية. ويقوم على المعايير التالية:

الإدارة العليا: وهي نقطة البدء في تبني أي إصلاح وتطوير وتحديث للنظام أو مؤسسات و من أهم مهامها هو صنع الاستراتيجيات والخطط بمختلف مستوياتها.

قسم التقويم والدراسات: وهو قسم يضم مجموعة من الخبراء والمتخصصين والباحثين الذين يقع على عاتقهم إجراء البحوث والدراسات التقويمية لجميع عناصر الجودة ومكونات النظام.

مجلس الجودة: و هو مجلس يماثل في مهماته وتشكيلاته حلقات الجودة في المؤسسات الإنتاجية.

قسم التدريب: وهو القسم الذي لابد من توافره على مستوى المؤسسات التربوية الكبيرة كالجامعة.

قسم المراقبة: وهو بمثابة قسم مراقبة الجودة التي تورد من مختلف الموردين وفقا للمواصفات القياسية للجودة.

قسم المعلومات: و هو القسم الذي يختص بحفظ البيانات والمعلومات الخاصة بالمؤسسة.

قسم الحسابات: و هو القسم الذي يتولى تنظيم الميزانية، وصرف الموارد المالية المخصصة للتعليم (لسامرائي، 2006).

أنموذج أبو الروب وآخرون: قام أبو الروب وآخرون (2010) ببناء أنموذج أطلق عليه اسم أنموذج(المفهوم، المبادئ، النظام)، حيث يقوم على مفهوم شمولي للجودة في الجامعات ويقوم على ثلاثة أبعاد هي:

جودة التصميم: تهتم بتحديد خصائص المنتج(السلعة او الخدمة)، او العملية في قطاع سوقي معين بكلفة محدودة. وان كل من التسويق، والعمليات، والمالية، والمحاسبة، والهندسة.....الخ، سوف تشارك في تحديد تلك الخصائص للجودة.

جودة المطابقة: تهتم بمدى حسن مطابقة الشركة ومجهزها لمتطلبات التصميم(من ضمنها مطابقة الكلفة)، وهنا مثلا تستخدم أساليب السيطرة على الجودة بكثافة.

جودة الأداء: تهتم بتحسين أداء المنتج في السوق، أي مدى حسن إدراكه وقبوله من قبل المستهلك. ومن المداخل المستخدمة هنا على سبيل المثال رضا المستهلك، تحليل المبيعات، مقارنة الكلف(مثل كلفة الجودة). ويمكن تفعيل تطبيق هذا المفهوم على كل من التعليم، الأبحاث، الأنشطة الأخرى، مع توفير ميكانيكية للتغذية العكسية تربط بين الأبعاد الثلاثة للجودة، فمثلا انخفاض جودة الأداء قد يقود إلى التغيير، أما في جودة التصميم أو في المطابقة، أو في كليهما. وانخفاض جودة المطابقة قد يؤدي إلى

التغيير في جودة التصميم، أو اعتماد أساليب فعالة للسيطرة على جودة المطابقة، وفي مجال التعليم يمكن تطبيق ذلك على المناهج، وموارد التعليم ، والتدريس...الخ، كما يمكن تطبيقه على الخطط الدراسية للموارد، أو لأي من أنشطة الجامعة اليومية (أبو الروب، وآخرون، 2010).

4- **منهجية الأنموذج الشركات الصناعية:** وفق هذه المنهجية يتم زيارة ودراسة عدد من الشركات الصناعية المطبقة لبرنامج إدارة الجودة الشاملة للتعرف على جوانب النجاح والقوة في برامجها، وفي ضوء ذلك يتم صياغة النموذج الملائم لعملية التغيير، وقد قامت العديد من الشركات الأمريكية باستخدام هذه المنهجية في أواخر الثمانيات.

5- **منهجية تخطيط هوشين:** تم تطوير هذه المنهجية على يد الشركة اليابانية برجستون (pridgestone)، وقد تم استخدمها بنجاح من قبل شركة (hewlet Packard) ، حيث تركز هذه المنهجية على التخطيط الناجح والانتشار والمتابعة الشعرية للأداء(الشريف، 2012: 92).

6- **منهجية معيار بلدريج:** تقوم هذه المنهجية كما وردت في الشريف(2012)، على اساس ان المنظمة تقوم بتحديد مجالات التحسين وأولويات التطوير و التميز والفعاليةاعتمادا على مقياس بلدريج للجودة، وقد قامت عدة شركات صناعية في فترة السبعينات بتطبيق هذه المنهجية. يستند هذا الأنموذج على مجموعة من المعايير، وهي:

- الاهتمام بالجودة انطلاقا من رغبات العملاء.
- أهمية وحيوية القيادة كعنصر مؤثر وفاعل في تحقيق تميز الأداء.
- ضرورة التعلم التنظيمي والتطوير المستمر لعناصر ومقومات الأداء.
- تقدير أهمية العنصر البشري الفعال وما يمثله من قدرات ومهارات.
- أهمية الاستجابة السريعة لاحتياجات العملاء والتحولات في الأوضاع المحيطة بالمنظمة.
- التركيز على أهمية تصميم الجودة في مجالات النشاط المختلفة بما يحقق منع الأخطاء.
- تعميق التوجه الاستراتيجي ووضوح رسالة المنظمة ورؤيتها المستقبلية واتخاذها أساسا في تخطيط العمليات.
- تنمية أساليب الإدارة المستندة إلى المعلومات والحقائق، وتنمية نظم المعلومات ودعم اتخاذا لقرارات.
- أهمية العناية بتنمية علاقات المنظمة مع مختلف الأطراف الخارجية المتعاملة معها، لتحقيق أهدافها.
- إدراك أهمية الدور الاجتماعي للمنظمة نحو المجتمع الذي تتواجد فيه.

ويقوم على المعايير التالية:(القيادة ذات الرؤية، التميز المستمد من رغبات العملاء، التعلم الشخصي والتنظيمي، تقدير العاملين والشركاء، الرشاقة التنظيمية، التركيز على المستقبل، الإدارة تهدف إلى الإبداع والابتكار، استثمار الإدارة بالحقائق، استشعار المسؤولية العامة والمواطنة، التركيز على النتائج، انتهاج مدخل النظم في التفكير والإدارة).

المحور الرابع:

امثلة وتجارب دولية.

المحاضرة الخامسة عشر: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في الجزائر (1.5)

العناصر الاساسية:

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

التحديات التي تواجه تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

آفاق ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر.

تمهيد: قد تنجح بعض المؤسسات في تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة، بينما يفشل البعض الآخر، وفي الواقع إن الصفات الأساسية التي تمتاز بها مبادئ إدارة الجودة الشاملة بسيطة ويرجع السبب الرئيسي لفشل هذه المؤسسات في عملية التطبيق نفسها.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: وهناك أسباب شائعة في فشل تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة حددها عليمات(2004): في ما يلي:

- عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة.
- التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة وعدم النظر إلى إدارة الجودة الشاملة كنظام متكامل.
- عدم تحويل التدريب على برنامج إدارة الجودة الشاملة إلى حيز الواقع من خلال إيجاد مشاريع تحسين الجودة.
- توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد، في حين قد يستغرق تحقيق نتائج مهمة وملموسة من تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة سنة أو سنتين، وللحصول على فوائد سريعة، قد تقوم بعض المؤسسات بتكثيف جهودها في تطبيق البرنامج وبالتالي يحدث الفشل المتوقع.
- تعتمد برامج إدارة الجودة الشاملة على خبراء بالجودة أكثر من اعتمادها على الأشخاص العاديين في المؤسسة ويضيف جودة (2004)، معوقات أخرى في تطبيق إدارة الجودة هي:
- حداثة موضوع إدارة الجودة الشاملة وخاصة في البلدان النامية.
- عدم توفر الكفاءات البشرية المؤهلة في هذا المجال.
- تخصيص مبالغ غير كافية لأجل تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- مقاومة التغيير لدى بعض العاملين بسبب طبيعتهم المقاومة للتغيير.

– عدم الإلمام بالأساليب الإحصائية لضبط الجودة.

– عدم وجود الانسجام والتناغم سواء بين أعضاء فريق العمل أو بين فرق العمل ببعضها.

– التأخر في إيصال المعلومات عن الإنجازات التي يحققها العاملون في الوقت المناسب(جودة، 2004:237– 238). ويضيف العاجز ونشوان(2005)، بعض المعيقات والصعوبات التي تواجه إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي أهمها:

– ضعف الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي· والقادرة على تحمل المسؤولية والابتكار.

– عدم تقبل العاملين أساليب التطوير والتحسين، لأنها تتطلب منهم مهارات·وكفايات لا يستطيعون تحملها.

– ضعف الأنماط القيادية لدى المديرين والإداريين أصحاب القرار في الميدان التربوي.

– ضعف العلاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي، وضعف عمليات المشاركة في اتخاذ القرارات

– الإرث الثقافي والاجتماعي الذي يرفض تقبل ما هو جديد ومتطور(العاجز ونشوان، 2005: 118).

وتؤكد بعض الدراسات أن الجامعات الجزائرية تواجه معوقات في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، حيث أظهرت النتائج وجود درجة عالية من المركزية في اتخاذ القرارات الجامعية تتعلق بالهيئة الإدارية، وافتقار أعضاء الهيئة التدريسية للمعرفة الكافية بمبادئ إدارة الجود الشاملة، كما أن هناك معوقات تتعلق بالمؤسسة الجامعية والبحث العلمي والخدمة المجتمعية.

التحديات التي تواجه تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي: اشار الكثير من التربويين والاداريين والمهتمين بشأن التعليم العالي كلرقط، (2009)، وباشيوة (2008)، قوي، (2008)، قراوي، (2005)، وغيرهم هناك العديد من التحديات التي تواجه تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن ويمكن تصنيف هذه التحديات كالآتي:

التوسع الهائل في الطلب على التعليم العالي: تزايد أعداد الطلبة الراغبين بالالتحاق بالتعليم العالي بشكل ملحوظ، مما أدى إلى تشكيل عبء كبير على هذه المؤسسات، الأمر الذي دفع الحكومة إلى إنشاء المزيد من الجامعات.

ضعف الإقبال على التعليم التقني: يواجه سوق العمل الجزائري تضخما واضحا في عدد خريجي الجامعات من البرامج المختلفة، ونقصا كبيرا في المهنيين والفنيين، مما أدى إلى ظهور مشكلات

اجتماعية واقتصادية وتعليمية تتطلب من صانعي القرار إعادة النظر في سياسات القبول بحيث يكون للتعليم التقني نصيب أوسع.

عدم موائمة مخرجات التعليم العالي لحاجات سوق العمل: ويتمثل ذلك بعدم الانسجام بين الاحتياجات الوطنية ومتطلبات ترخيص البرامج الأكاديمية، وغياب الترابط بين البرامج الأكاديمية ومهارات مخرجات العملية التعليمية، وعدم توفر منهجية مؤسسية للتنسيق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات السوق المحلي والإقليمي المتغيرة.

المناهج الدراسية: حيث تفتقر المناهج الحالية للمقررات التعليمية التي تساعد على تطوير المهارات الفكرية، مثل: التفكير التحليلي، والاتصال، والقيادة، والمبادرات المؤسسية، ولهذا لا بد من العمل على تحديثها من خلال تقديم مناهج تعليمية تحفز العقل وتثير التفكير الريادي وتستحث الإبداع.

التحديات المالية: يمكن إيجاز هذا الجانب بالبعدين الآتيين:(تدني الإنفاق على التعليم الجامعي وصعوبة تأمين مصادر تمويلية كافية وثابتة للحفاظ على مستوى تعليمي متطور، وعدم تمويل النشاطات التي تهدف إلى تطوير خطة إستراتيجية شاملة لمخرجات التعليم العالي، وتدني مستوى العملية التعليمية).

التحديات الإدارية: تتمثل التحديات في جانب الإدارة بالآتي: (عدم الانسجام بين نمط إدارة الجامعات ومتطلبات تطور مؤسسات التعليم العالي الحديثة، وغياب التخطيط الاستراتيجي فيها، تدني موازنة المنح الدراسية، والإنجازات المرتبطة بالضغوطات والمتطلبات في المؤسسات، تعقيد الإجراءات البيروقراطية التي تواجه الطلاب الأجانب، ضعف التوجيه والإرشاد للطلبة ببرامج الجامعات والكليات).

إدراك أهمية الجودة: ويتمثل ذلك بالآتي: (عدم تبني رؤية ورسالة وأهداف واضحة توجه عمل مؤسسات التعليم العالي وتترجم إلى خطط إستراتيجية وأكاديمية ومناهج تسهم في مخرجات تعليمية مرجوة لكل تخصص ومجال، عدم تخصيص موازنات كافية للاستثمار في مجال ضمان الجودة، عدم تطوير أنظمة ضمان الجودة في الجامعات والكليات، غياب نظام تصنيف الجامعات والبرامج الأكاديمية فيها).

آفاق ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر: على غرار ما تقوم به وزارات التعليم العالي للدول العربية، تنتهج وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر سلسلة من الإصلاحات لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي، وعدد من تدابير الدعم والإسناد، وذلك وفق إستراتيجية ترمي إلى تطوير منظومة التعليم العالي وتمكينها من الانتقال إلى طور جديد تتوطد فيه الوجاهة والنوعية و الحكامة، إلى جانب إرساء ثقافة التقويم وتفعيل آلياته، وإقامة نظام لإدارة الجودة في التعليم العالي(لرقط، 2009: 85).

وقد قامت الوزارة الوصية لإرساء دعائم الجودة في التعليم العالي بالجزائر بتنظيم عدة ندوات وجلسات

وطنية وملتقيات وطنية ودولية ومنها الجلسات الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي: وقد عقدت هذه الجلسات في شهر ماي (2008)، حيث جاءت لتتوج مسارا حافلا بالعمليات والأنشطة ذات الصلة بتقويم تطبيق الإصلاح، كما جاءت لتتوج لقاءات جهوية حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي شاركت فيه مراكز البحث ووحداته ومخابره . بالإضافة للأهداف التالية: (تقويم تطبيق نظام(LMD) مرحليا، توطيد الإصلاح وتوسيع نطاقه وتعميقه، تفعيل آليات التقويم وإرساء نظام لإدارة الجودة في التعليم العالي، ترقية العلاقة بين الجامعة والمؤسسة، وضع منهجية ملائمة لتنفيذ البرامج الوطنية للبحث، ترقية تدابير تحفيزية لنقل منتجات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي نحو الفضاء الاقتصادي، إرساء الحكامة الراشدة للمؤسسات الجامعية وهيئات البحث).

– الملتقى الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي بين الواقع والمتطلبات وقد انعقد الملتقى في جامعة الجزائر (بن عكنون) يومي (2008/6/02/01)، بغرض تمكين المؤسسات الجامعية الجزائرية من الاستفادة من الخبرة الدولية في ميدان ضمان الجودة. وجمع هذا الملتقى بين خبراء ضمان الجودة في التعليم العالي المنتمين للبنك الدولي واليونيسكو، ومدراء المؤسسات الجامعية الجزائرية وكذا الأساتذة المكلفين ببناء نظام ضمان الجودة في التعليم العالي. ويهدف هذا الملتقى على وجه الخصوص إلى التعريف بمختلف إجراءات بناء ضمان الجودة في التعليم العالي والتحكم في آليات نظام ضمان الجودة وتطويرها وتحديد مؤشرات ضمان الجودة والعمل بها.

– الملتقى الوطني حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي المبررات و المتطلبات وقد انعقد الملتقى في جامعة بسكرة (عمار ثليجي) يومي(2008/11/26/25)، بغرض تمكين المؤسسات الجامعية الجزائرية من الاطلاع مبررات ومتطلبات تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة كأسلوب جدير بالتطبيق.

– الملتقي الدولي الذي عقد بجامعة باتنة في(2013). والملتقي الدولي الذي عقد بجامعة تبسة في(2014).

– الملتقي الدولي الذي عقد في جامعة مدية في افريل(2015). وغيرها من الأنشطة البحثية والتنظيمية التي تهدف لوضع استراتيجية لتطوير التعليم العالي في الجزائر.

المصادر والمراجع:

1- المراجع العربية:

القرآن الكريم.

السنة النبوية، (2002/2001)، موسوعة الحديث الشريف، شركة حرف، (أسطوانة مرنة).

ابن منظور، (1997)، لسان العرب، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط2.

الأحمدي، حميد، (2008)، متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الأسعد، محمد مصطفى،(2000)، التنمية ورسالة الجامعة في الألفية الثالثة، (ط1)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت، لبنان.

إسماعيل دياب، وعادل البنا، (2001)، تقويم جودة الأداء الجامعي(الإسكندرية، المكتبة المصرية).

أبو حلاوة، كريم، (2007)، أين العرب من مجتمع المعرفة، الموقع(www.mokarabat.com)

أبو سليمه، عبير، (2005)، تطوير الأداء الإداري في كليات التربية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، عدد (9)،أكتوبر 2005، (301 - 309).

أبو الشعر، هند غسان، (2007)، معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي، جامعة آل البيت في الأردن نموذجا، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات العربية في جامعة الجنان نحو ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديميين(21- 2007/4/22)، طرابلس، ليبيا.

أبو فارة، يوسف، (2003)، تقويم جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزرقاء الأهلية الأردن.

أبو فارة، يوسف، (2004)، دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس، ورقة علمية قدمت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي انعقد في (2004/6/5)، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

أبو عامر أمال محمود، محمد،(2008)، واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويرها، رسالة ماجستير في أصول التربية، الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين.

أبو ملوح، محمد، (2004)، الجودة الشاملة والمدرسة، فلسطين، رام الله، دورية – رؤى تربوية–

العدد14، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

أبو نبعه، عبد العزيز، ومسعد، فوزية،(1998)، إدارة الجودة الشاملة، المفاهيم والتطبيقات، مجلة الإداري، السنة (20). ع (74)، (69-93).

أبو دف، محمود خليل، الوصيفي، ختام يوسف،(2007)، جودة التعليم في التصور الإسلامي مفاهيم وتطبيقات، بحث مقدم للمؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم العام الفلسطيني كمدخل للتميز المنعقد في (2007/30/10/31).

أبو الروب، وأخرون، (2010)، ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية، بحوث ودراسات، (ط1)، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أنعم، مهيوب علي، كويران، عبد الوهاب عوض، (2008)، ضمان الجودة في التعليم العالي النموذج البريطاني، المؤتمر الثاني للتعليم العالي مخرجات التعليم العالي وسوق العمل(13-2008/03/12)، صنعاء، اليمن.

اتحاد الجامعات العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (1998)، دليل منهجي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، تونس.

اتحاد الجامعات العربية، (2003)، دليلا لتقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العامل لجامعات العربية أعضاء الاتحاد، اتحاد الجامعات العربية، عمان، الأردن.

البيلاوي، حسن وأخرون، (2006)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الأسس والتطبيقات (ط1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

البغدادي، زين الدين، (2004)، جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثا من جوامع الكلم، (ط2)، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

البرواري، نزار عبد المجيد، بن سفاع، علي منصور محمد (2008)، تقنيات التحسين المستمر والأداء المنظمي، تأطير مفاهيمي ومؤشرات قلبة للتطبيق في المنظمات الصناعية، اليمن، مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية، العدد الأول جامعة عدن_ كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، (7-50).

البنا، رياض رشاد، (2007)، إدارة الجودة مقومات وأسلوب إرسائها مع توجهات الوزارة في تطبيقها في مدارس المملكة، المملكة العربية السعودية، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي للفترة من 24 - 25 يناير.

التميمي، فواز، محمد، فواز، (2005)، فعالية استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة الايزو (9001)، في

تطوير أداء الوحدات الإدارية، في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها ودرجة رضاهم عن هذا النظام، رسالة دكتورة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

التمساحي، أيمن، (2008)، إدارة الإنتاج والعمليات، مجموعة محاضرات، برنامج ماجستير أدارة الأعمال، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، الإسكندرية.

الترتوري، محمد عوض، و جويحان، أغادير عرفات، (2006)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، (ط1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الحولي عليان، عبد الله، (2004)، تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني، ورقة علمية قدمت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني في جامعة لقدس المفتوحة بتاريخ (7-5 /2004/03)، القدس، فلسطين.

الحاج حسن، محمد، (2010)، خطة مقترحة لتطوير العملية الأكاديمية وجودتها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الحاج، فيصل عبد الله، ومجيد، سوسن شاكر و جريسات، الياس سليمان، (2008)، دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية (60).

الحنيطى، عبد الرحيم،(2004)، معايير الجودة والنوعية في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، الذي انعقد في(2004/6/5)، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.

الحربي، حياة، (2002)، إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية، جامعة أم القرى، رسالة، دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الحربي، محمد، (2011)، متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية، في ضوء مدخل التخطيط الاستراتيجي(أنموذج مقترح)، مجلة رابطة التربية الحديثة، السنة الرابعة، (12).

الخطيب، أحمد، (1999)، الجامعات المفتوحة، دار الكندي للنشر والتوزيع، (ط1)، إربد، الأردن.

الخطيب، احمد والخطيب، رداح، (2006)، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية، (ط2)، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أربد، الأردن.

الخطيب، محمد، (2007)، مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، المملكة العربية السعودية، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي للفترة من 24- 25 يناير.

الخطيب، أحمد، (2001)، الإدارة الجامعية (دراسات حديثة)، (ط1)، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، إربد، الأردن. **الدراركة، مأمون، وطارق أل الشبلي، (2002)**، الجودة في المنظمات الحديثة، (ط1)، دار صفاء للنشر، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

الدجني، إياد، (2006)، واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الرشيدي، احمد، عبد الله، (2009)، استخدام أدارة الجودة في تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية، رسالة دكتوراه غير منشورة في علوم التسيير، تخصص إدارة الأعمال، جامعة الجزائر، الجزائر.

الزهراني، سعد عبد الله بردي، (1998)، التجربة الأمريكية في تقويم مؤسسات التعليم العالي وما يستفاد منها للجامعات السعودية، ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، رؤى مستقبلية،(ج3)، الرياض، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

الزواوي، خالد محمد، (2003)، الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي، القاهرة، مجموعة النيل. **السيد، عبد القادر، (1994)**، الدليل الشامل للجودة الكلية في تطبيق المواصفات الدولية لنظم الجودة (9000) والمواصفات الدولية لمراجعة نظم الجودة (مارس، 1994)، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

السامرائي، مهدي صالح، (2006)، إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، (ط1)، دار جرير للطباعة والنشر، الأردن، عمان.

السلمي، علي، (2002)، إدارة التميز، نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة، (ط1)، دار غريب للطباعة المتميزة والنشر القاهرة، جمهورية مصر العربية.

السلمي، علي، (2003)، مفاهيم الإدارة المعاصرة، الرياض، ملتقى الإدارة العليا الغرفة التجارية الصناعية.

الشبراوى، (1995)، الدليل العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، الايزو(9000) المقارنة المرجعية، (ط1)، الشركة العربية للإعلام العلمي (شعاع) القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الشبلي، هيثم محمود، و الخزاعي حسين عمر، جابر تصر الدين، (2011)، إستراتيجية تحسين وتطوير الأداء المؤسسي للجامعات العربية أنموذج مقترح لضمان الجودة الإدارية، مجلة العلوم الإنسانية، ع(35) جوان(37-69).

الشواورة، فيصل محمود، (2012)، أثر المناخ التنظيمي في السلوك الإبداعي لدى العاملين في الجامعات الخاصة الأردنية بالتطبيق على جامعة عمان العربية (1-23).

الشيخ، بدوي محمود، (2000)، الجودة الشاملة في العمل الإسلامي، القاهرة، دار الفكر العربي.

الصخري، هيام محسن عوض،(2007)، درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين الإداريين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

الصاحب، محمد، (2004)، جودة التعليم الجامعي ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، رام الله، فلسطين، استخرج من الموقع التالي:http://www.alzhar.gaga.edu/oua/oua.tqm.htm.

الصرايرة، خالد احمد، و العساف، ليلي، (2008)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ع (3)(1-36).

الصرايرة، خالد احمد، (2009)، الإحساس بالأمن لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسام، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ع (3)(1-36).

الضبعان، محمد بن سليمان، (2006)، دوافع العمل وحوافزه وأهميتها في تحقيق الرضا الوظيفي، استخرج من الموقع التالي: http:// www Shura Gov SA \Arabic Site\ Majala H71\ Derrasa. في(25 /03/ 2009).

العمري، هاني، (2013)، الاستراتيجيات الفعالة في نجاح تطبيق الجودة، محاضرة قدمت لمؤتمر الجودة الأول، المنعقد بجامعة حائل، المملكة العربية السعودية.

العامري، عباس، وصباح الزبيدي، (2003)، العملية التدريسية الجامعية في الكليات الأهلية العراقية وتأثير الجودة فيها مستقبلا، بحوث المؤتمر العلمي الثاني لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة الزرقاء الخاصة، الزرقاء الأردن.

الغميز، نايف خالد محمد، (2004)، إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودية من وجهة نظر مديري الدوائر ورؤساء الأقسام في وزارة التعليم العالي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، المملكة الأردنية.

الظاهري، هادف، (1999)، ضمان الجودة في جامعة الإمارات العربية المتحدة والحاجة إلى تعاون

إقليمي، المؤتمر العالمي لليونسكو حول التعليم العالي بين الواقع والتفعيل في دول الخليج العربية، جامعة قطر،(5- 9 ديسمبر، 1999).

الطراونة اخليف، (2010)، رئيس هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي البرنامج الأكاديمي للأسبوع العلمي الأردني الخامس عشر (العلوم والتكنولوجيا) التي تعقدها مدينة الحسن العلمية في الفترة الواقعة ما بين 10-5/12).

الطويل، أكرم، أحمد، رضا، وأغا أحمد، عوني، أحمد، عمر، (2010)، جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة، دراسة تحليلية لآراء القيادات الإدارية في جامعة الموصل، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن اليمنية، استخرج من الموقع التالي: http://uniaden-adc.com/programs-evaluation/5thconference.

الطائي، حميد وعلي، رضا، والموسوي، سنان، (2003)، إدارة الجودة الشاملة و الايزو، (ط1)، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الطائي، رعد، وعيسى، قدادة، (2003)، إدارة الجودة الشاملة، مفهوم وإطار للتطبيق في الجامعات وكليات العلوم الإدارية لتطوير وتحسين مستويات الأداء، بحوث المؤتمر العلمي الثاني لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة الزرقاء الخاصة الزرقاء، الأردن.

العابد، أبو جعفر عبد الله (2009)، معايير الجودة ومؤشراتها في التعليم العالي، ورقة بحثية مقدمة إلى ندوة حول جودة التعليم العالي، في (01 /11/13/ 2009)،طرابلس، ليبيا.

العتيبي، نواف، (2007)، أنموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة في الجامعة الكويت، في ضوء تصورات القيادات وأعضاء هيئة التدريس فيها لإمكانية تطبيقها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية. **العزاوي، محمد عبد الوهاب، (2001)**، الجودة الشاملة في التعليم العالي، الندوة الأولى التي نظمتها اللجنة الوطنية للجودة الشاملة، بغداد، العراق.

العاجز، فؤاد وجميل نشوان، (2006)، تطوير التعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء مفاهيم إدارة الجودة الشاملة المؤتمر العلمي الدولي السابع حول مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول(18-2006/03/20)، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر.

القرعان، أحمد محمد، (2004)، تطوير أنموذج لقياس درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الوحدات الإدارية في الجامعات الأردنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

القحطاني سالم سعيد، (1993)، إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعلم الحكومي، مجلة الإدارة العامة، ع (78) (45-78).

الكعكي، سهام، (2007)، تصور مقترح لتطبيق الجودة الإدارية في جامعة الرياض للبنات بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني (115-139).

اللوزي، موسى ، (1999)، التطور التنظيمي، أساسيات ومفاهيم حديثة"، الطبعة الأولى، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

أل صقر، عبد الله، (2006)، تطوير نموذج لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

المحياوي، قاسم نايف علوان، (2006)، إدارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات، (ط1)، دار الشروق، عمان، الأردن. **المحياوي، قاسم، (2007)**، إدارة الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة اتحاد الجامعات، الجودة في التعليم العالي في الوطن العربي، العدد المتخصص 4 :(133- 176).

الزبيدي ، صباح حسن، (2003)، انعكاس تطور صناعة المعلوماتية على دور المدرس والطالب والمنهج الجامعي في الكليات الأهلية وسبل المعالجة، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي التاسع جامعة بغداد، للفترة من(25-2003/2/26).

المطاعني، على بن حمد، (2005)، درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الخاص بسلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين و الاكاديميين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المصري، مروان، (2007)، تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الموسوي، نعمان، (2003)، تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، المجلة التربوية، ع (67)، (87-118).

الهلالي، الهلالي الشربيني، (1998)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي، رؤية مقترحة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة،(37)، (145-186)، المنصورة، جمهورية مصر العربية.

الوادي، محمود ورعد الطائي، (2007)، التكامل بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة الإستراتيجية في الجامعات العربية نموذج مقترح للارتقاء والتميز في الأداء، مجلة اتحاد الجامعات العربية،ع (6).

الورفلى، فايدة امحمد سالم،(2008)، ورقة علمية مقدمة للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي بالأردن، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

النعساني، عبد المحسن، (2003)، نموذج مقترح لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، الملتقى العربي لتطوير أداء آليات الإدارة والتجارة في الجامعات العربية، (11-2003/03/13)، كلية الاقتصاد، جامعة حلب الجمهورية العربية السورية(1-18).

النعيمي، جلال محمد، (2006)، نحو إستراتيجية لإصلاح التعليم العالي في العراق، موقع الجامعة العربية المفتوحة في الدنيمارك.

النجار، فريد، (2002)، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، (ط2)، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

النجار، عبدالوهاب محمد، (2007)، الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) المنعقد في 28- 1428/4/29هـ الموافق 15-2007/5/16م في منطقة القصيم.

برويقات، يحي عبد الكريم، (2003)، تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة الصناعية دراسة حالة المؤسسة الوطنية للصناعات الالكترونية، الجزائر، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، جامعة تلمسان.

بيومى، محمد غازى، (2002)، مؤشرات الجودة المدرسية في بعض الدول المتقدمة ومدخل لتطوير المدرسة المصرية، المؤتمر العلمي السابع جودة التعليم في المصرية من28-29ابريل 2002، كلية التربية – جامعة طنطا.

باشيوة، لحسن، وعدنان السامرائي، (2007)، نماذج رياضية لقياس تكلفة التعليم العالي لأجل تحقيق الجودة الشاملة، دراسة مقارنة بين الفرص الاستثمارية والفرص الضائعة، ورقة عمل مقدمة لندوة إستراتيجية التعليم الجامعي وتحديات القرن 21 في، (21-2007/10/25)، جامعة البحرين، البحرين.

باشيوة، لحسن، (2008)، أنموذج رياضي للمقارنة بين فاعلية جودة برامج التعليم العالي في الجامعات الجزائرية وتحسين نوعيتها بناء على معطيات الجودة الشاملة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

باشيوة، لحسن، والبرواري، نزار، عبد المجيد (2009)، نماذج الإدارة التعليمية المعاصرة بين متطلبات الجودة الشاملة والتحولات العالمية، دراسة مقارنة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ع (3)

(123-175)، اليمن.

باشيوة، لحسن، و البرواري، نزار عبد المجيد، (2011)، إدارة الجودة مدخل للتميز والريادة، مفاهيم وأسس وتطبيقات، (ط1)، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

باشيوة، لحسن، و البرواري، نزار، و عيشوني محمد، (2013)، التميز المؤسسي، مدخل الجودة وأفضل الممارسات مبادئ وتطبيقات، (ط1)، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

بدح، أحمد محمد، (2003)، إدارة الجودة الشاملة، أنموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

بدح، أحمد، (2006)، إدارة الجودة الشاملة، أنموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع(46)، (89-131)عمان، الأردن.

بدران، إبراهيم،(2005)، تطوير التعليم العالي في مصر وتحديات المستقبل،(ط1)، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

براجل، علي، (2005)، المواقف المعوقة في رفع مستوى الجودة في التعليم العالي الجزائر نموذجا، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الجودة، جامعة البحرين، (2005/04/22)، مملكة البحرين.

بريه، قاسم محمد، و الحجام، ناجي عبيد، (2008)، إدارة الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية، المؤتمر الثاني للتعليم العالي مخرجات التعليم العالي وسوق العمل (2008/03/13)، صنعاء، اليمن.

بركات، عبد الله،(2003)، أثر تطبيق أنظمة الجودة الشاملة على التعليم العالي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

بن سعيد، خالد بن سعد عبد العزيز، (1997)، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات على القطاع الصحي، العبيكان للطباعة والنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

جابر نصر الدين، تاوريرت نور الدين، (2008)، متطلبات ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر المبررات والمتطلبات، الملتقى البيداغوجي الرابع، جامعة بسكرة 26/ 11/ 2008:)، بسكرة، الجزائر.

جابلونسكي، جوزيف(2000)، إدارة الجودة الشاملة، تطبيق إدارة الجودة الشاملة: نظرة عامة، جمهورية مصر، القاهرة، تعريب عبد الفتاح السيد النعماني، مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك" الجيزة، ج(2).

جودة، محفوظ أحمد، (2005)، إدارة الجودة الشاملة، مفاهيم وتطبيقات، الأردن، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.

حمود، خضر كاظم، (2002)، إدارة الجودة الشاملة، الأردن، عمان، دار المسيرة.

حمود، خضر كاظم، (2007)، إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة، عمان، الأردن.

خليل، احمد سيد، (2005)، إدارة الجودة الشاملة، مقترح لإصلاح التعليم، ورقة علمية قدمت للمؤتمر التربوي الخامس لجودة التعليم الجامعي الذي نظمته جامعة البحرين، للفترة من (11-2005/4/13)، مملكة البحرين.

درادكة، مأمون، وطارق، شلبي، (2002)، الجودة في المنظمات الحديثة، دار الصفاء للنشر، (ط1)، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

درادكة، امجد، (2004)، درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر القادة التربويين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

ردمان محمد سعيد غالب، وتوفيق علي عالم، (2008)، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ع(1)(160-188).

رياض، محمد حسن، (2006)، دليل تأهيل المنظمات العربية لتطبيق نظام إدارة الجودة، المواصفات العالمية، أيزو (9000) إصدار (2000)، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

زايري، بلقاسم، (2008)، إمكانات وتحديات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي بالجزائر، ورقة علمية قدمت للمؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي التطبيقي في الدول العربية، جامعة الظهران، في(24-2008/02/27)، الظهران، المملكة العربية السعودية.

زيدان، مراد صالح، (1997)، مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر ع (72)، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

زامل، صبيح، (2005)، متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية ابن الهيثم وابن الرشد، جامعة بغداد، دراسة من كتاب الجودة في التعليم، دراسات تطبيقية، سوسن مجيد ومحمد الزيادات(2008).

سليمان، نجدة، (2005)، إدارة الأقسام العلمية وفق مدخل الجودة الشاملة، دراسة ميدانية، المؤتمر السنوي الثاني عشر العربي الرابع لمركز تطوير التعليم الجامعي تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد (18- 19 / 2005/12).

سلامه، عادل، (2000)، حلقات الجودة مشروع، مقترح للإدارة التشاركية بالمدرسة المصرية في ضوء الخبرة اليابانية والأمريكية، مجلة كلية التربية ع(2) مج(24)، (262-295)، جامعة القاهرة، القاهرة،

جمهورية مصر العربية.

شكري، علاء محمد، (2012)، تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، المؤتمر الدولي، المنعقد بجامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن في (25-28) مارس (1-25).

شيراز عبد الله، بن عيسى، (2003)، تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان، مجلة الإداري، معهد الإدارة العامة، سلطنة عمان، السنة (25)،ع (95)، (45-87).

الصرن، رعد، (1999)، طرق تحسين الجودة في المنظمات الصناعية السورية، رسالة ماجستير غير منشورة , كلية الاقتصاد، جامعة دمشق.

طعيمه، رشيدي محرر،(2006)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، (ط1)، دار المسيرة، عمان المملكة الأردنية الهاشمية.

طلاع، سليمان، (2005)، مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية في مؤسسات التعليم العالي في جامعات قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عبد الجواد، عصام الدين نوفل، (2000)، ضبط الجودة، المفهوم، المنهج، الآليات والتطبيقات التربوية، مجلة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية بدولة الكويت، السنة (10)، ع(33).

عبد الفتاح، نبيل عبد الحافظ، (2000)، إدارة الجودة الشاملة ودورها المتوقع في تحسين الإنتاجية بالأجهزة الحكومية، سلطنة عمان، مجلة الإداري، معهد الإدارة العامة بمسقط السنة(22)،ع(82).

عجال، مسعودة، (2010)، القيم التنظيمية وعلاقتها بجودة التعليم العالي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة، بسكرة، الجزائر.

العساف، ليلى، والصرايرة، خالد، (2011)، أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة دمشق، العدد الثالث والرابع، (589- 645).

عشبية، فتحي درويش، (2000)، الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد المتخصص(4) (52- 566)، الأمانة العامة للجامعات العربية، عمان، الأردن.

عقيلي، عمر، وصفيي، (2001)، المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، وجهة نظر، (ط1)، دار وائل، عمان، الأردن.

عليمات، صالح ناصر، (2004)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، التطبيق ومقترحات التطوير، (ط1)، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

علوان، قاسم، (2005)، إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات جامعة التحدي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع(46)، عمان، الأردن.

علوي، عادل، و بامدهف، رفيقة، (2007)، مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن، مجلة مستقبل التربية العربية، ع(44)، مج (13).

عشوني، محمد أحمد، (2007)، ضبط الجودة – التقنيات الأساسية و تطبيقاتها في المجالات الإنتاجية والخدمية، الرياض، المملكة العربية السعودية، دار الأصحاب للنشر و التوزيع.

علاونة، معزوز جابر، (2004)، مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية، بحث مقدم إلى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني جامعة القدس المفتوحة، في الفترة من(3-2004/7/5)، رام الله، فلسطين.

فراس محمد العزة، وعبد الفتاح عارف التميمي، (2011)، رسالة المؤسسة التعليمية نقطة انطلاق أنظمة إدارة الجودة فيها (المؤتمر العربي الدولي لجودة التعليم العالي المنعقد في الفترة (10-2011/5/12) بجامعة الزرقاء الأهلية، الأردن.

قاسم، نايف علوان، (2004)، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الأيزو(9001)، (ط1) مطبعة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قاسم محمد بريه، وناجي عبيد الحجام، (2008)، إدارة الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية، المؤتمر الثاني للتعليم العالي، مخرجات التعليم العالي وسوق العمل المنعقد في(2008/03/13)، صنعاء، اليمن.

قرم، يوسف عبد الغني، (2008)، الجودة بين الحاضر والمستقبل، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد المجلد الأول، الثالث، (94-117).

قوي، بوحنية، (2008)، التعليم العالي في ظل البيئة الدولية المعاصرة، مقاربة من خلال مدخل الجودة، المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في العالم العربي، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في(24- 2008/02/27)، الظهران، المملكة العربية السعودية.

قراوي، أحمد الصغير، (2005)، ادارة الجامعات بالجودة الشاملة دراسة حالة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر، ورقة عمل لمؤتمر الجودة، جامعة البحرين، شهر افريل، مملكة البحرين.

قويدر، عياش، وإبراهيمي، عبد الله، (2005)، الإطار العام لتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات،

الفلسفة والمنطلقات، المؤتمر التربوي الخامس،(جودة التعليم الجامعي)، (مج1)، (11-13)، كلية التربية، جامعة البحرين، مملكة البحرين.

كامل علوان الزبيدي، (2003)، الجودة الشاملة ودورها في تقويم مؤسسات التعليم العالي حاضرا ومستقبلا، بحث مقدم الى ندوة التعليم العالي، رؤية شاملة دورة في الارتقاء بخطط التنمية، دمشق للفترة من(1-2003/9/3).

لرقط، على، (2009)، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.

همام، عبد الخالق عبد الغفور، (2000)، الجودة والنوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي، تجربة العراق ، مجلة تنمية الرافدين ، كلية الادارة والاقتصاد، جامعة الموصل، المجلد (24/2/العدد (68).

محمد، إبراهيم، (2009)، ادارة الجودة من المنظور الإداري مدخل متكامل، الوثيقة1، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.

مدوخ، نصر الدين، (2008)، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

منصور، نعمة عبد الرؤوف عبد الهادي، (2005)، تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة"، رسالة مقدمة لقسم أصول التربية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في أصول التربية، الجامعة الإسلامية –غزة، رسالة غير منشورة، فلسطين.

محجوب، بسمان فيصل، (2003)، إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر.

ناثر، سارة، (1997)، التقويم الداخلي لمؤسسات التعليم الجامعي نحو نموذج مقترح للدول العالم الثالث، التعليم العالي في البلدان العربية السياسات والآفاق (تحرير فاتن خليل البستاني)، منشورات منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن.

ناجي، فوزية محمد سعيد، (1998)، إدارة الجودة الشاملة والإمكانيات التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

نجم، نجم عبود، (2004)، المدخل الياباني إلى إدارة العمليات، الإستراتيجية والنظم والأساليب، الوراق للنشر والتوزيع. الأردن، عمان.

يحياوي محمد، نعيمة، (2010)، متطلبات ومعايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي(المؤتمر العربي الدولي لجودة التعليم العالي المنعقد في الفترة (10-2010/5/12)، بجامعة الزرقاء الأهلية، الأردن.

2- المراجع الاجنبية:

Abdallah Seddiki, (2003), Management de la qualité,(office des publications universitaires, Alger

Ahmed, Abdel Moneim, and Hamdoon, Bashar, (2007),The Challengesand obstacles of TQM Implementation in the Higher Education Institutions, The Case of Sharjah, working paper series are produced bythe E-TQM CollegeUniversity in UAE

Anyamele, Stephen Chukwu, (2007), Applying Leadership Criterion of the European Excellence model for achieving Quality Management in Higher Education Institutions", Empirical Research, V 5 -Issue 2, Jul 31.Anwar, Syed

Alnabhani, m, (2009),Developing the education system in the Sultanate of Oman through implementing total quality management: the Ministry of Education Central Headquarters-a case study.2007. Retrieved May18, 2009 from web site :http://theses .gla ac. ukAlNabhani PhD.pdf

Andreu, R., Canos, L., Juana, S. Manresa, E., Rienda, L. and Tari, J. (2003), Critical Friends: a Tool for Quality Improvement in Universities, Quality Assurance in Higher

Aziz, Z,A, Chan, J,F, L, Metcalfe, A,V, (2000),Quality practices in the UK and Malaysia, Total Quality Management, Vol. 11 No.8, pp.10-53.

Berings, D, (2009), Reconciling Competing Values as a prerequisite of Total Quality Initiatives in colleges in Flanders (Belegium), Dissertation Abstract International. DIA-C 63/01, P9.

Building a Thriving and Sustainable Future through a National Quality Strategy, (2012),Inspirations from Best Practices around the World professor Mohamed Zairi Juran chairin TQM executive chair manecbpm

Blackmur, D. (2004), Issues in Higher Education Quality Assurance," Australian Journal of Public Administration, Vol. 63, No. 2, pp. 105-116.

Chang, L. and Huang, T. H, (2009), Applying Six-Sigma methodology in the Kano quality model. : An example of the stationery industry, Chen, S. CTotal Quality Management & Business Excellence,, Vol. 20 Issue 2 , p153- 170

Cruickshank, Mary (2003), Total Quality Management in the Higher Education Sector: a Literature Review from an International & Australian

Perspective," TQM & Business Excellence, Vol. 14, No. 10, December, 2003, pp. 1159 -1167.

Dario Gregori , Giampaolo Napolitano BS,and etal,(2009) , Knowledge, practice and faith on Total Quality Management principles among workers in the Health Care System: Evidence from an Italian investigation, Journal of Evaluation in Clinical Practice, Vo 15 Issue 1, p69-75.

Drago Dubrovski,(2009) , Management mistakes as causes of corporate crises: Managerial implications for countries in transition, Total Quality Management & Business Excellence, Volume 20, Issue 1, 2009 , p 39 – 59.

Evans, James R, (1993),Production," Operations Management: Quality, Performance and Value", 5th ed., West-publishing, New York , pp 25-52.

Evans, James R,& William M, Lind say (2008),the management and control of Quality, (7thed.), Thomson: south western, Australia , pp87-

Frederic Marimon a; Iñaki Heras b; Martí Casadesús,(2009) , ISO 9000 and ISO 14000 standards: A projection model for the decline phase, Total Quality Management & Business Excellence, Volume 20, Issue 1 .

John Beckford,(2006) , Quality: A Critical Introduction, Quality Assurance & Total Quality Management, Routledge, UK, p1-351.

Scott Weaven, Carmel Heringtonm , (2007) ,Can banks improve *customer* relationships with high quality online services?, Managing Service Quality , Vol. 17 Issue 4, p404 - 427

Welsh, J. and Dey, S. (2002), Quality Measurement and Quality Assurance in Higher Education," Quality Assurance in Education, Vol. 10, No. 1, pp. 17-2