مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الثاني، ص379– ص415 يونيو 2012
ISSN 1726-6807 http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/

مدى توافر معايير إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة في ضوء بعض المتغيرات

د. عبد العظيم المصدر
أستاذ علم النفس المساعد
عميد كلية التربية – جامعة الأزهر بغزة

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر – غزة في ضوء بعض المتغيرات .

وتمثلت مشكلة البحث في التساؤلات التالية : ما مدى تطبيق أبعاد الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها ،وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق أبعاد الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية تعزى لمتغيرات الجنس والعمر ، الرتبة الأكاديمية ، عدد سنوات الخبرة ، الجامعة التي منحت الدرجة العلمية ، والقسم الأكاديمي الذي ينتمي إليه عضو هيئة التدريس ،وقد استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل لجميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة وتمثلت نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها بعد المعالجات الإحصائية قي النقاط التالية :- إن كلية التربية تطبق أبعاد الجودة بصورة أعلى من المتوسط ، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أعضاء الهيئة التدريسية في تطبيق مبادئ إدارة الجودة، وأوضحت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق بين الفئات العمرية المختلفة في أبعاد الجودة ما عدا بعد نظام الدراسة والمنهاج فقد وجدت فروق لصالح الفئة العمرية 30 – 39 سنة . وبينت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق في تطبيق أبعاد الجودة تبعا للرتبة الأكاديمية ما عدا الفروق في النظام الإداري ونظام الدراسة والمنهاج والدرجة الكلية لصالح المدرسين والأساتذة المساعدين. واتضح من نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق في تطبيق أبعاد الجودة تبعاً لمتغير الخبرة ما عدا أبعاد النظام الإداري ونظام الدراسة والمنهاج والدرجة الكلية فقد وجدت فيها فروق لصالح ذوي الخبرة من 3 – 7 سنوات . وتبين أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد النظام الإداري ، والهيئة التدريسية والبيئية التربوية التعلمية تبعا لمتغير الجامعة المانحة للدرجة العلمية. في حين لم توجد فروق في أبعاد ثقافة الجودة والموارد المتاحة ، ونظام الدراسة، والمناهج ، الكلية . وتبين أيضاً من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الهيئة التدريسية والبيئة التربوية التعليمية، الطلبة، الدرجة الكلية تبعاً لمتغير القسم الذي يعمل فيه عضو هيئة التدريس، في حين لم توجد فروق في أبعاد النظام الإداري ، وثقافة الجودة ، والموارد المتاحة ، ونظام الدراسة والمنهاج.

The Applicability of Grand Quality Management at the Faculty of Education in Al-Azhar University of Gaza In The Light Of Some Variables

Abstract: This study aimed at identifying the applicability of grand quality management at the Faculty of Education in Al-Azhar university of Gaza in the light of some variables. The problem of this study is phrased in the following questions:

1- Based on the teachers' views, to what extent are the dimensions of grand quality applicable at the Faculty of Education in Al-Azhar University?

2- Are there statistical significant differences in applying the dimensions of grand quality at the Faculty of Education in Al-Azhar University, in terms of its teachers' views, and attributed to variables of sex, age, academic rank, experience, the university granting the academic degree and the department?

The researcher used the method of inclusive sampling of all academic staff at the Faculty of Education in Al-Azhar University of Gaza. The results, being statistically processed, include:

1- The Faculty of Education applies quality dimensions higher than the mean.

2- There are no statistical significant differences among the teaching staff in applying the principles of quality management based on sex.

Also, the study showed the absence of differences in terms of age in applying the quality dimensions, except the dimensions of study and curriculum for the staff aged between 30 and 39. It also revealed the absence of differences in applying the quality dimensions in terms of academic ranks, except those related to administrative and teaching systems, curriculum and the degree for assistant professors and M.A holders. In addition, the results showed that there are no differences in applying the quality dimensions based on seniority, except those related to administrative and teaching systems, curriculum and the degree of the staff experienced between 3 and 7 years. Yet, the results showed statistical significant differences in the dimensions of administrative system, teaching staff, and educational milieu, based on the degree-offering university. And, there are no differences in the dimensions of the awareness of quality, available resources, teaching system, curriculum and college. The results also showed statistical significant differences in the dimensions of the teaching staff, the education environment, student level and the overall degree offered by the department, whereas there are no differences in the dimensions of administrative system, quality awareness, available resources, teaching plan and curriculum.

مقدمة:

يعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة للمؤسسات التعليمية من المفاهيم الإدارية الحديثة، فهو المعنى الإداري الذي يهيئ درجة عالية من الروح المعنوية لدى العاملين في المجال التعليمي شعوراً برسالتهم التربوية، وبما يرفع من مستوى كفاءة النظام التعليمي في تحقيق أهدافه. إنه المناخ الإداري الذي تبرز فيه فنيات العمل بما يتضمنه من الإخلاص والقدرة على الإبداع (مكروم، 1996: 114). ويشكل مفهوم إدارة الجودة مفهوماً إدارياً جديداً وفعالاً لكل المنظمات على المستوى العام والخاص، وقد أسهم هذا المفهوم في تحقيق أهداف الإدارة، حتى أصبح محط أنظار كثير من المنظمات التي ترغب في تحقيق أهدافها سواء أكانت عامة أو خاصة (الحمالي، 2003: 7).

ومدخل إدارة الجودة الشاملة يعتبر من أنسب المداخل التي استحوذت على اهتمام دولي كبير في السنوات العشرة الأخيرة من القرن العشرين كمدخل غير تقليدي و مبتكر لتطوير التعليم. وأسلوب إدارة الجودة الشاملة يعتبر أحد الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديد الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ، ومحاولة التكيف معها ، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى إدارة الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة بحيث يمكن القول إن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي سيواجه الأمم في العقود القادمة (أبو سعدة، 2000: 135).

ومن الصعوبة بمكان الوصول إلى معيار مثالي للحكم من خلاله على جودة مخرجات قطاع التعليم العالي، وحتى لو سلمنا بإمكانية قياس أداء الطالب من خلال (الشخصية والسلوك والإنجاز الأكاديمي) إلا أن المنهج التعليمي والعملية التربوية تعتبر فقط إحدى العوامل التي تلعب دوراً في تشكيل هذه العوامل الثلاثة السابقة (أداء الطالب)، ولذلك فقد استخدم الباحث معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي والتي تتعلق بجميع عناصر التعليم الجامعي، ولأن التربية جوهر العملية التعليمية، وطالب كلية التربية سيكون معلم الغد الذي يعمل على بناء الأجيال، فكان لزاماً أن يتم التحقق من مدى توافر معايير الجودة الشاملة في كلية التربية، ومن هنا نشأت مشكلة البحث.

مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث وحصرها في التساؤلات التالية:

1. ما مدى تطبيق أبعاد الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية تبعاً للجنس "ذكور - إناث"؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية تبعاً لفئاتهم العمرية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية تبعاً لرتبهم الأكاديمية؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية تبعاً لسنوات الخبرة؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية تبعاً لجهة الجامعة المانحة للدرجة العلمية؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة تبعاً للقسم الذي يعمل فيه عضو هيئة التدريس؟

أهمية البحث:

وتكمن أهمية البحث الحالي في أن إدارة الجودة الشاملة أصبحت من متطلبات ومعايير التعليم الجامعي الناجح، ويأتي هذا البحث لإلقاء الضوء على مدى توافر أبعاد الجودة الشاملة لدى أكبر كليات التعليم العالي في جامعات الوطن وهي كلية التربية، وخاصة في جامعة الأزهر بغزة، مما قد يسهم في تحديد نقاط القوة والضعف التي تساعد القائمين على الجامعة خاصة ومتخذي القرار في التعليم العالي عامة للارتقاء بمستوى جودة أداء التعليم الجامعي.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي للتحقق من:

1. مدى تطبيق أبعاد الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها.
2. التعرف إلى الفروق في مدى تطبيق أبعاد الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة وفقاً لمتغيرات الجنس، العمر، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة التدريسية، الجامعة التي منحت المؤهل العلمي، والقسم الذي يدرس فيه عضو هيئة التدريس.
3. كما يهدف لتقديم الاقتراحات والتوصيات للمعنيين من أجل تعزيز تطبيق أبعاد الجودة الشاملة في الكلية، وذلك لغرض الارتقاء بمستوى الجودة الشاملة في التعليم العالي الفلسطيني.

مفهوم الجودة الشاملة:

تعددت وتنوعت مفاهيم الجودة الشاملة وكثرت الأدبيات التي تناولت هذا المفهوم ومنها

تعريف لام (Lam, 1991: 2) الذي يعرف الجودة الشاملة بأنها التغيير الجوهري في طريقة أداء الأعمال، فهي ابتكار لاتجاه جديد يتضح من خلال أداء صاحب العمل وأفراد الإدارة العليا، إنها عبارة عن مناخ يتضمن الإبداع والقيادة الابتكارية والمسؤولية الفردية وتطبيق الحسابية.

ويعرفها معهد الجودة الفيدرالي في أمريكا بأنها نظام إداري استراتيجي متكامل يساعد على تحقيق حالة من الرضا لدى العميل، ويتضمن هذا النظام المديرين وأصحاب الأعمال ويستخدم طرقاً كمية لإحداث تطوير مستمر في عمليات المنظمة (Lam, 1991: 3).

ويعرفها(جابلونسكي Jablonski) أن إدارة الجودة الشاملة هي عبارة عن شكل تعاوني لإنجاز الأعمال يعتمد على القدرات والمواهب الخاصة بكل من الإدارة والعاملين لتحسين الجودة الإنتاجية بشكل مستمر عن طريق فرق العمل.

ويعرف الباحث الجودة الشاملة إجرائياً بأنها الدرجة التي يقدرها أعضاء هيئة تدريس كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة لمدى توافر الجودة الشاملة على الاستبانة المستخدمة في البحث الحالي.

الإطار النظري:

يعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة مدخلاً يهدف إلى إحداث تغيير فكري وسلوكي للأفراد لتحويلهم من منطق كشف الأخطاء إلى منطق منع الأخطاء "Zero Defect"، فهي من أحد المداخل الإدارية المعاصرة التي فرضتها التغيرات التكنولوجية المتلاحقة، حيث يقوم هذا المدخل على إدخال أسلوب معين في التعامل مع المؤسسات. ويشير مصطلح إدارة الجودة الشاملة إلى محاولة منظمة لتحقيق التطوير والتحسين المستمر في جودة منتجات وخدمات المنظمة، ومن أهم خصائصها " إشباع رغبات العملاء، وتحسين عمليات العمل ومنع أي أخطاء في الجودة والاعتماد على القياس والتقويم والتدريب المستمر، ومشاركة الأفراد، وفرق العمل المتميزة في كل ما يتعلق بأمور العمل (سلامة، 2000: 264)، ونلاحظ أن صفة الشاملة تعني تضامن فرق عمل المنظمة كل على حدة لتحقيق جودة كل العمليات.

ولعل من أهم الشواهد التي تطرح قضية جودة التعليم الجامعي في فلسطين بشكل عام وفي قطاع غزة بشكل خاص هو التوسع الكبير في مؤسسات التعليم خلال العقود الثلاثة الأخيرة، سواء توسع أفقي من خلال زيادة عدد هذه المؤسسات، أو من خلال التوسع الرأسي من خلال افتتاح برامج جديدة في المؤسسات القائمة، والزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة في مؤسسات التعليم العالي، ونتيجة لذلك وللظروف التي يعيشها الشعب الفلسطيني فرضت مشكلة زيادة عدد الخريجين نفسها على سوق العمل الفلسطيني. فلقد ارتفع عدد الطلبة الخريجين من الجامعات والكليات الجامعية الفلسطينية وواكب هذا الارتفاع زيادة في نسب البطالة، حيث بلغت نسبة

البطالة في نهاية عام 2003 إلى 24.3% (الجعفري ولافي، 2004: 80).
وتجاوباً مع الحاجة الملحة لتحسين وتطوير التعليم العالي في فلسطين تم تأسيس الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية كهيئة شبه مستقلة في إطار وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في 27/ 1/ 2002م، بهدف تحسين نوعية التعليم العالي الفلسطيني وترشيده ليتجاوب مع الأولويات الإستراتيجية الوطنية. وضبط الجودة والنوعية من خلال منهجية وتعليمات واضحة لاعتماد البرامج الجديدة وللتعليم المستمر للبرامج القائمة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2003: 4). وقد حددت الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين عناصر الجودة الشاملة التي سيتم من خلالها قياس النوعية والجودة للتعليم الجامعي وهي أحد عشر عنصراً كما يلي: الرسالة والأهداف العامة، هيكلية البرنامج ومضمونه، البيئة التربوية التعلمية التعليمية، الطلبة، نظام الدراسة والمناهج، نسب النجاح، الخريجون، الهيئة التدريسية، المرافق التعليمية التعليمية، التواصل الخارجي والتبادل المعرفي، التعليم الداخلي للنوعية (وزارة التربية والتعليم العالي: 2003: 6).

وعلى الرغم من أن الجودة الشاملة تم تطبيقها بنجاح في العديد من مؤسسات التعليم الجامعي في المجتمعات الأخرى، إلا أنه يمكن القول إن تطبيق تلك الصيغة في التعليم الجامعي الفلسطيني قد تختلف في كثير من إجراءاته ونتائجه عن المجتمعات الأخرى ، وقد لا يحقق نجاحاً بالشكل الذي حدث في هذه المجتمعات. وهناك العديد من التجارب العالمية الأوروبية والعربية أيضاً التي أثبتت مدى نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في النظام التربوي وقد عالجت بعض الدراسات موضوع تطبيق إدارة الجودة في جميع مراحل السلم التعليمي ابتداء بمدارس التعليم الأساسي والثانوي ثم التعليم العالي، ومن هذه الدراسات: دراسة التلباني وآخرون (2006)، والطلاع (2005)، وأبو عودة وأبو ملوح (2004)، وعبد النبي (2001)، ومحمود ومصطفى (2000)، وعبد الله (1999)، وأبو نبعة ومسعد (1998)، وناجي (1998)، والهلالي (1998) ومن هنا أصبح نظام إدارة الجودة الشاملة سمة العصر وضرورة لتطبيق مبادئها في النظام الإداري في المنظومة التربوية.

وإدارة الجودة الشاملة من الأساليب الإدارية الحديثة التي تسللت إلى مجال التعليم والصناعة فقد ظهر هذا المفهوم أساساً في مجال الصناعة وأثبت فاعليته في تحسين جودة المنتجات الصناعية على اختلاف أنواعها، ونظراً لما يمتلكه هذا الأسلوب الإداري الحديث من قدرات وإمكانيات هائلة لتحسين جودة المنتج فقد أمكن الاستفادة منه في مجال الخدمات والتي من أهمها التعليم. ووفقاً لأسلوب الجودة الشاملة فإن تحسين جودة الإنتاج تتحقق من خلال التعرف أولاً

على احتياجات المستهلك (المستفيد) من السلع المنتجة والمواصفات التي ينبغي توافرها في المنتج ثم محاولة تلبية هذه الاحتياجات بأعلى مستوى ممكن وذلك لإرضاء العميل، ويتحقق هذا من خلال الاستغلال الأمثل لجميع الإمكانات والموارد المتوفرة للمؤسسة، وزيادة فعالية وكفاءة وإنتاجية جميع العاملين في المؤسسة ، وذلك بإشعارهم بمسؤوليتهم في تحقيق هذه الجودة بالتعاون فيما بينهم جميعاً، فيصبح العمل تعاونياً جماعياً وليس فردياً، بحيث يتحقق كل هذا بأقل التكاليف. والجودة الشاملة نظام فعال يقوم على فلسفة إرضاء العميل كهدف أولي للمؤسسات، والمقصود بالعميل هنا الأشخاص المستفيدون بالخدمة أو المنتج.

وقد برز هذا الاتجاه الحديث في مجال التعليم في تسعينيات القرن العشرين، حيث يقال إن عقد التسعينيات هو عقد الجودة الشاملة، ويشير مفهوم الجودة الشاملة إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير مستمرة، ليس فقط لضمان المنتج، بل جودة العملية التي يتم من خلالها المنتج (البيلاوي، 1996: 4).

لذلك فإن جودة أي مؤسسة تعليمية تتحقق عن طريق: تنمية البرامج والخدمات التي تقابل حاجات المستفيدين (أي الطلاب والمجتمع)، والتأكد من إنتاجية الفرد أي أن كل فرد لديه من الإمكانات الأساسية الضرورية اللازمة لأداء عمله بطريقة ملائمة، وبالأدوات الملائمة بحيث يتم إنتاج المنتج أو الخدمة التي تشبع رغبات المستفيدين باستمرار (Jerme, 1995: 5).

ولكي يمكننا التوصل إلى فهم محدد ومعقول لما تعنيه التعريفات المتعددة التي تتناول مصطلح إدارة الجودة الشاملة فيرى الباحث أن يقدم مسحاً مركزاً للفلسفات الرئيسية التي أدت إلى ظهور هذا المصطلح.

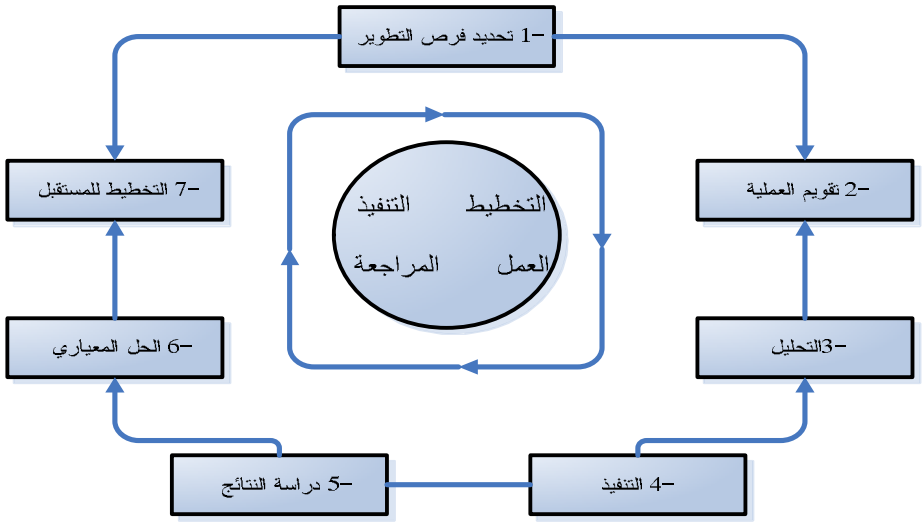
الأطر الفلسفية النظرية للجودة:

أولاً : فلسفة والتر شيوارت Walter Shewart Philosophy يرى شيوارت: أن التطوير المستمر يعد أحد مظاهر إدارة الجودة الشاملة ، وعلى ذلك وضع مدخلا يتشابه إلى حد كبير مع الطريقة العلمية في التطوير المستمر أطلق عليه دائرة (الخطة – العمل – المراجعة – التنفيذ) ويمكن تناول هذه الدائرة بشيء من التفصيل على النحو التالي:

1. الخطة : وفيها يتم اختيار وتحديد العملية التي سيتم تطويرها ، ويلي ذلك استعراض للوضع القائم وتحديد أين ومتى تحدث المشكلة وكيف يمكن قياس رضا العميل عن المخرجات، ثم يتم بعد ذلك تحليل العملية بهدف تحديد الأسباب المحتملة، ثم يلي ذلك اقتراح بالتطور ووضع إستراتيجية لجمع البيانات المطلوبة لهذا التطوير.

2. العمل: وفيه يتم تجريب التطوير المقترح على نطاق محدود في بيئة يمكن التحكم فيها والرقابة عليها.
3. المراجعة: وفيها يتم جمع وتحليل البيانات لتحديد ما إذا كان التطوير المقترح يلقى قبولا ورضا من جانب العميل أم لا.
4. التنفيذ: وفيه يتم تنفيذ التغيرات الفعالة المرتبطة بالعملية وذلك من خلال ربطها بعمليات النظام الجاري.

والشكل التالي يقدم توضيحاً لهذا المدخل في إدارة الجودة الشاملة:



شكل رقم (1) يوضح مدخل شيوارت في إدارة الجودة الشاملة

ثانياً: فلسفة جوزيف جوردان Joseph Jourdan Philosophy:

يرى جوزيف جوردان أن الجودة تعني الملائمة في الاستعمال، ويؤكد أن المهمة الأساسية لا تتركز في تنمية برنامج للإنتاج أو الخدمات يقابل احتياجات العملاء، وتستخدم الفلسفة التي يتبناها جوردان حول إدارة الجودة الشاملة على نطاق واسع في كثير من دول العالم، وتتضمن الخطوط العريضة لها النقاط التالية:

1. إيجاد قناعة بالحاجة إلى التطوير.
2. وضع أهداف للتطوير.
3. التنظيم من أجل تحقيق الأهداف وذلك من خلال (بناء مجلس للجودة وتحديد المشكلات، واختيار المشروعات، وتحديد فريق العمل، وتحديد التسهيلات).

4. التدريب.
5. تنفيذ مشروعات من أجل حل المشكلات.
6. تسجيل التقدم.
7. إعطاء التقديرات.
8. توصيل النتائج.
9. الاحتفاظ بالدرجات.
10. إجراء الإصلاحات وذلك من خلال تخصيص جزء يتم إصلاحه كل عام في النظم والعمليات التقليدية في المنظمة (Lam , 1991: 8).

ثالثاً: فلسفة إدوارد ديمنج Edwward Deming:

يعتبر إدوارد ديمنج من أبرز المؤسسين لإدارة الجودة الشاملة فقد طور عدة أساليب يمكن للأفراد أن يعملوا من خلالها بشكل جماعي، كما أكد على أن البضائع والخدمات الأفضل تأتي من خلال التطوير المستمر لجودة الاتصال والعلاقات بين العمال والمديرين والموردين والعملاء، كما أشار أيضاً إلى أن كل فرد له علاقة بالعملية يجب أن يساهم في تحقيق النتائج الموجودة وهي إرضاء العملاء، وعلى الرغم من أن كثيراً من جوانب التقدم التي تحققت في إدارة الجودة الشاملة يعود الفضل فيها إلى (ديمنج)، ونجد أن اسمه دائماً ما يرتبط بأربع عشرة نقطة ذات علاقة بالإدارة العليا تتضمن أموراً يجب اتباعها وأخرى يجب الإقلاع عنها، ويمكن تناول هذه النقاط بشيء من التفصيل على النحو التالي:

أ. النقاط التي يجب إتباعها:

1- إيجاد نوع من الاستقرار فيما يتعلق بهدف تطوير المنتجات والخدمات ويتطلب ذلك : الإبداع، والبحث والتعليم، والتطوير المستمر للمنتج والخدمة، وصيانة الأجهزة.
2- تبني الفلسفة الجديدة، ويتطلب ذلك تغيير الإدارة.
3- التطوير المستمر واللانهائي لنظام الإنتاج والخدمات ويتطلب ذلك: ألا يكون التطوير عملية وقتية، وألا يكون فريق العمل عنصراً رئيساً في العملية، وأن تقوم الإدارة بالتوجيه والإرشاد.
4- التدريب على الوظيفة، ويتطلب ذلك: تقديم التدريب بواسطة أفراد مشهود لهم بالكفاءة، واستمرار التدريب حتى يصل المنتج إلى مستوى مرضي.
5- إرساء القيادة وتعميم الممارسات الحديثة، ويتطلب ذلك اعتبار القيادة عمل ووظيفة للإدارة.
6- وضع برنامج نشط للتدريب والتعليم ، ويتطلب ذلك: أن تركز الإدارة على أن تطوير الإنتاج لا يعني اختفاء أي وظائف، وتقديم معارف ومهارات جديدة تساعد على التعامل مع المواد

الخام الجديدة والنظم الحديثة، والنظر إلى التعليم وإعادة التدريب على أساس أنه استثمار في البشر، والنظر إلى التعليم وإعادة التدريب على أساس أنه ضروري من أجل التخطيط طويل المدى.

7- اتخاذ قرار لإنجاز التحول، ويتطلب ذلك: إشراك الجميع في عملية التحول، واتباع منظومة شيوارت (التخطيط – العمل – المراجعة- التنفيذ).

ب: النقاط التي يجب الإقلاع عنها:

1- وقف الاعتماد على التفتيش الجماعي، ويتطلب ذلك: القناعة بأن عملية التفتيش غالباً ما تكون عملية مكلفة وغير فعالة، والقناعة بأن الجودة لا تتحقق من خلال التفتيش، ولكن من خلال التطوير في العملية.

2- وقف إسناد الأعمال على أساس السعر فقط ، فالسعر ليس له معنى دون توافر معيار الجودة.

3- استبعاد الخوف، ويتم ذلك من خلال: عدم الخوف من التعبير عن الأفكار، واختفاء الخوف مع تطور الإدارة.

4- رفع الحواجز بين الأقسام المختلفة، ويتم ذلك عن طريق: العمل الفريقي، واختفاء الأهداف المتصارعة بين الأقسام والتي قد تؤدي إلى تدمير الهدف العام.

5- استبعاد الشعارات والتحذيرات ، لأنها لا تساعد في إنجاز عمل جيد ، ولكنها قد تولد الإحباط والاستياء .

6- استبعاد أسلوب الحصص العددية، فهذا الأسلوب قد يعوق الجودة أكثر من أي عنصر آخر.

7- رفع الحواجز بهدف تعزيز قيمة العمالة، وذلك من خلال: زيادة مشاركة العمال، وزيادة الاتصال.

ولا تمثل الأربع عشرة نقطة سالفة الذكر قائمة يختار منها المديرون، فهي مجتمعة تمثل فلسفة للإدارة، ولتنفيذ هذه الفلسفة لا بد من تنفيذ جميع النقاط.

وبعد عدة سنوات قليلة من تقديم القائمة السابقة الذكر تقدم ديمنج بقائمة أخرى تتكون من سبع نقاط أطلق عليها "النقاط السبع المميتة" التي يجب أن تحذرها وهي:

1- افتقاد الاتساق في الهدف.

2- التركيز على المنافع قصيرة الأجل.

3- إدارة المؤسسة على أساس من الأمور الظاهرية فقط.

4- التقويم من خلال المراجعة السنوية للأداء.

5- التكاليف الطبية الكبيرة.

6- تكاليف المحامين الزائدة.

7- التكاليف الكبيرة في الضمانات (والتن ، 1985: 36).

رابعاً: فلسفة أرماند فيجنبوم Armand Feigenbaum

يعد فيجنبوم " أول من استخدم مصطلح ضبط الجودة الشاملة (Total Quality Control) وتركز فلسفته في هذا الشأن على عشر نقاط يجب الأخذ بها لرفع مستوى الجودة ، وتشمل هذه النقاط:

1. جعل الجودة عملية واسعة النقاط تتبناها المنظمة.

2. أن تكون الجودة والتكلفة كلاً متكاملاً لا يوجد بينهما تضارب.

3. إن تعنى الجودة ما يفهمه ويتقبله العميل.

4. توافر الحماس لدى كل الأفراد ومجموعات العمل تجاه مسألة الجودة.

5. أن تصبح الجودة أسلوباً للإدارة.

6. أن تعتمد الجودة والإبداع كل منهما على الآخر.

7. أن تصبح الجودة عملية أخلاقية.

8. أن يكون هناك تطوير متواصل للجودة.

9. أن تعني الجودة أقل قدر من رأس المال وأعلى قدر من فعالية التكلفة في العملية الإنتاجية.

10. أن تنفذ الجودة من خلال نظام شامل يرتبط بالعملاء والموردين.

خامساً: فلسفة بيتر سينج Peter Senge Philosophy:

يقدم بيتر سينج – من خلال تركيزه على إدارة النظم – خمسة مكونات تكنولوجية يؤكد أن التركيز عليها يؤدي إلى وجود مؤسسة تعليمية مبدعه، ويرى سنج أن المكون هو عبارة عن هيكل لنظرية وأسلوب يجب أن يدرس بعناية ويتم التحكم فيه ثم يطبق، وتتضمن المكونات الخمسة عند سينج ما يلي:

1- السيطرة الشخصية: Personal Mastery:

ويشير هذا المكون إلى التوضيح والتعميق المتواصل للرؤى الشخصية والتركيز على ما لدى الفرد من طاقات وتطويرها حتى يمكنه رؤية الحقيقة بموضوعية ، ويشكل هذا المكون حجر الزاوية بالنسبة للمؤسسة التعليمية، وعلى ذلك فهو يتطلب تعهداً وإصراراً من الأفراد على التعلم المتواصل مدى الحياة.

2- النماذج العقلية: Mental Models:

ويشير هذا المكون إلى وجود افتراضات وتعميمات أو حتى صور متأصلة بعمق لدى

الأفراد تؤثر في كيفية فهمهم للعالم وبالتالي في كيفية أدائهم ، ويتضمن هذا المكون ضرورة عرض التفكير الشخصي أمام الآخرين وجعله مفتوحاً ، كي يؤثر فيهم .

3- التعلم الفريقي: Team Learning:

ويشير هذا المكون إلى أن التعلم الفريقي يبدأ بالحوار ، وتتحدد قدرة أعضاء الفريق من خلال تقديم الافتراضات والتفكير بصورة جماعية منظمة، ويعد التعلم الفريقي ضرورة حيوية، لأن الفريق وليس الأفراد هو الذي يشكل الوحدات الجوهرية للمؤسسات التعليمية الحديثة.

4- بناء رؤية مشتركة: Building Shard Vision:

ويشير هذا المكون إلى بناء رؤية مشتركة يتضمن القدرة على تبني صورة مشتركة للمستقبل، وعندما تتوافر الرؤية المشتركة المخلصة تصبح لدى الأفراد القدرة على التعلم والتفوق ، ويتضمن تطبيق الرؤية المشتركة مهارات اكتشاف الصورة المشتركة للمستقبل التي تعزز الالتزام والاندماج الحقيقي في هذه الرؤية بدلاً من الإذعان.

5- تفكير النظم: Systems Thinking:

ويشير هذا المكون إلى تلك الرؤية التي تؤكد على أن كل الأحداث حتى تلك البعيدة من حيث الزمان والمكان يكون لها التأثير على بقية الأحداث وإن هذا التأثير عادة ما يكون خفياً وغير ظاهر ، وفي ضوء هذا المكون تشكل الأعمال والمحاولات الإنسانية الأخرى نظماً أيضاً (سنج 1991 ، 6- 10) مما سبق يتضح أن إدارة الجودة الشاملة أكبر من مجرد كونها نظاماً لتأكيد الجودة يتوقف عندما يتحقق للمنظمة مستوى معين من الجودة ، فهي عملية لا تتوقف حتى وإن وصلت الجودة إلى نسبة 100 % فهناك دائماً طرق جديدة لأداء الأشياء في مجال الإنتاج والخدمات ، إنها أيضاً عملية تعني التحول الثقافي وكلما كان هذا التحول منغلقاً كلما كانت قدرته على تحقيق النجاح أقل ، كما أنها كمصطلح تعني التعهد بإرضاء العملاء ، وبالإضافة إلى هذه التفسيرات المبسطة يمكن القول بأنها تتضمن عدداً من المبادئ العامة المتفق عليها بدرجة كبيرة، والتي يمكن إجمالها على النحو التالي:

1- الهيكل التنظيمي: فقد تتضمن المنظمة العديد من المستويات الإدارية التي يصعب الاتصال فيما بينها وبالتالي يكون من الضروري تقليل هذه المستويات إلى 3 أو 4 مستويات.

2- الإدارة الأفقية: وذلك انطلاقاً من قناعة، مؤداها: أن يكون إنجاز العمل من خلال التكامل وليس من خلال التخصص الرأسي.

3- التحرك من استراتيجيات التركيز على المنتج إلى التركيز على العميل.

4- تنمية المشاركات من قبل العملاء والموردين.

5- التغيير الثقافي وذلك من خلال تطوير ثقافة تساعد الأفراد على الازدهار.
6- حب العمال والنظر إليهم على أنهم مفوضين في السيطرة على بيئتهم بدلاً من التعامل معهم من منطلق أنهم يخضعون للسيطرة والتوجيه.
7- اتخاذ القرارات بناءاً على البيانات والإحصاءات والمقاييس بدلاً من مجرد الآراء.
8- الالتزام بالتحسين المتواصل.
9- التركيز على تطوير العملية بدلاً من التفتيش على المنتج.
10- التركيز على التعاون بدلاً من التنافس.
11- التركيز على المديرين الذين يقضون الوقت في الاتصالات وابتكار الجودة والعناية بالعمال.
12- التعامل مع العملاء والموردين على أساس أنهم شركاء.
13- تركيز الإدارة على النتائج بعيدة المدى بدلاً من المنافع قصيرة الأجل.

الدراسات السابقة:

تنوعت وتعددت الدراسات التي تناولت موضوع إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ويوضح هذا مدى زيادة الاهتمام بموضوع إدارة الجودة عربياً وعالمياً ومن هذه الدراسات:

قامت التلباني وآخرون (2006) بدراسة استهدفت الكشف عن مدى تطبيق كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الأزهر لأبعاد الجودة الشاملة، وقد تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لجميع أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية، وقد خلصت الباحثة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية تطبق أبعاد الجودة بصورة متوسطة، كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق أبعاد الجودة الشاملة في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية تعزى للمتغيرات الآتية: الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة، العمر، على جميع مجالات إدارة الجودة الشاملة، وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير القسم الذي يدرّس فيه عضو هيئة التدريس على اثنين من أبعاد الجودة (ثقافة الجودة والطلبة) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لأبعاد الجودة الأخرى (النظام الإداري، والموارد المتاحة، الهيئة التدريسية، البيئة التربوية التعليمية التعليمية، ونظام الدراسة والمنهج).

وهدفت دراسة الطلاع (2005) إلى التعرف على مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في جامعات قطاع غزة، بأبعاده الأحد عشر. وقد تكونت عينة الدراسة من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء لجان الجودة في كل جامعة باستثناء جامعة القدس المفتوحة لأن لها طبيعة خاصة. واستخدم الباحث استبانة تتكون من عناصر نموذج الهيئة الوطنية. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: هناك مستوى متوسط من

عناصر نموذج الهيئة الوطنية لاعتماد الجودة والنوعية متوفرة في جامعات قطاع غزة الثلاث، حيث بلغت النسبة المئوية للبعد الكلي (68.2%)، وهي نسبة متوسطة من النسبة المرتفعة التي هي (70%)، وأسفرت النتائج أيضاً أن أكثر مجالات عناصر نموذج الهيئة الوطنية توافراً هي: (نسب النجاح، ونظام الدراسة، والرسالة والأهداف العامة)، كما دلت النتائج أيضاً إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً تبعاً لمتغير اسم الجامعة بين الجامعات الثلاث لصالح الجامعة الإسلامية، وأنه لا توجد فروقاً دالة إحصائياً بين كليات العلوم الطبيعية وكليات العلوم الإنسانية في توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية وأنه لا توجد فروقاً دالة إحصائياً بين برامج البكالوريوس وبرامج الدراسات العليا في توافر هذه العناصر. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي وذلك لصالح عضو لجنة الجودة مقارنة مع رئيس القسم، ولم توجد فروق بين عضو لجنة الجودة والعميد وبين رئيس القسم والمعيد . كما أسفرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لأقدمية البرنامج وذلك لصالح الأقدمية "أكثر من 16 سنة" وذلك في مجالين فقط هما "المرافق التعليمية التعلمّية والتواصل الخارجي والتبادل المعرفي".

وقام أبو عودة وأبو ملوح (2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي بمحافظات غزة في ضوء متغيرات كل من الجامعة والصفة الجامعية والجنس والكثافة الصفية، ومن ثم تقديم مقترحات تسهم في وضع تلك المؤشرات ثم تطبيق استبانة تتكون من (48) مؤشراً للجودة على عينة مكونة من (141) محاضراً وطالباً جامعياً، وقد أوصت الدراسة بتدريب المحاضرين الجامعيين على تطبيق الجودة في التعليم الجامعي وتفعيل استخدام التقنيات الحديثة في التعليم والتعلم، وتحديد سياسة قبول فعالة للطلبة، وزيادة عدد المحاضرين الجامعيين بما يتناسب مع أعداد الطلبة في الجامعة، وتفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي.

كما أجرى عشيبة (2002) دراسة هدفت إلى إلقاء الضوء على بعض النماذج العالمية في مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، واستخلاص بعض الإرشادات التي يمكن الاستفادة منها في حالة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي المصري، ومن ثم معرفة مدى إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي المصري. وباستخدام المنهج الوصفي في تفسير الجهود العلمية في مجال إدارة الجودة الشاملة توصل الباحث إلى: أن هناك بعض العاملين بالجامعات يتمسكون ببعض القيم والآراء الإدارية التي تعيق تنفيذ إدارة الجودة الشاملة.

ودراسة عبد النبي (2001) هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير التعليم الجامعي المصري باستخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحليل البيانات التي

حصلت عليها. وتوصلت الباحثة إلى نتائج أهمها: أن الجامعات المصرية غير قادرة على مواكبة التغيرات والتحولات العالمية، وصياغة ملامح وبناء التقدم المطلوب.

وهدفت دراسة الخطيب (2001) إلى إلقاء الضوء على مفهوم إدارة الجودة الشاملة والمبادئ التي ارتكزت عليها وتقديم عدد من النماذج التي قامت عليها إدارة الجودة الشاملة، ثم تقديم نموذج لإدارة الجودة من قبل الباحث ليتم استخدامه في الجامعات العربية يكون الهدف منه تحسين الأداء الجامعي وزيادة فاعلية الجامعة وتقديم عدد من التصورات المستقبلية لدور الحكومة ودور الجامعات في تطوير الإدارة الجامعية. وقد توصل الباحث من خلال دراسته إلى ضرورة تبني الجامعات لمبادئ إدارة الجودة الشاملة وتطبيق مبادئها في الجامعات العربية.

وقام محمود ومصطفى (2000) بدراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية من خلال التعرف على مفهوم وفلسفة إدارة الجودة الشاملة من خلال المنظور التربوي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على محاور إدارة الجودة الشاملة، ومتطلبات تنفيذها في كليات التربية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها: تبني إدارة الجودة الشاملة سيقلل من البيروقراطية الإدارية، تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعمل على الحد من الهدر في إمكانات المؤسسات التعليمية من حيث الموارد والوقت.

وهدفت دراسة عبد الله (1999) لقياس جودة الخدمة في التعليم العالي بالتحقق من وجود فجوة في جودة الخدمة والأمور ذات العلاقة من خلال تطبيق نموذج جودة الخدمة على عينة من الطلاب والأكاديميين والمدراء في المؤسسات التعليمية في مصر ومن ثم قام الباحث بفحص الاختلاف بين كل جانبين لكل فجوة "الأكاديميين والطلاب". والعلاقة بين جودة الخدمة الملاحظة وكل من الرضا والتوجه المستقبلي (الاستنتاج والإكمال) والجودة بشكل عام. وقدرة نموذج الخدمة في قياس جودة الخدمة مقارنة مع المقاييس الأخرى. وأظهرت النتائج أن الاعتماد هو أهم بعد من وجهة نظر الطلاب. وأن هناك علاقة إيجابية بين إدراك جودة الخدمة والجودة بشكل عام والرضا والتوجه المستقبلي، كما بينت النتائج أن القياس على أساس الأداء أفضل من نموذج "خدمة الجودة" فيما يتعلق بقياس جودة الخدمة في التعليم العالي.

وسعت دراسة أبو نبعة ومسعد (1998) إلى التعرف على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومجالات تطبيق سلسلة الآيزو 9000 في مؤسسات التعليم الشاملة في التعليم العالي، كما تناولت الدراسة إمكانية تطبيق إدارة الجودة في الجامعات الأردنية الأهلية، والمعوقات المحتملة في التطبيق، وانتهت الدراسة إلى بناء إستراتيجية لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأهلية الأردنية وبعض التوصيات المرتبطة بتطبيقها.

وهدفت دراسة ناجي (1998) إلى التعرف على مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها ومؤسسات التعليم العالي في الأردن، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى النتائج وتحليلها، وقامت بتطبيق دراساتها على جامعة عمان الأهلية، وتم فيها استقرار آراء عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ومدراء الدوائر والطلبة حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة. وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن مستوى رضا طلبة جامعة عمان الأهلية كان مرتفعاً فيما يخص تجهيزات الجامعة ومنخفضاً بالنسبة للخطط الدراسية، والكادر الأكاديمي والأنظمة والتعليمات الداخلية. كما تتوافر لدى الجامعة القناعة والرغبة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة. كما أن الجامعة تقوم بالتطبيق الفعلي لبعض مبادئ الجودة الشاملة مثل تقديم الحوافز للموظفين والعمل على تلبية احتياجات الطلبة.

واستهدفت دراسة الهلالي (1998) توضيح مفهوم وأدوات وركائز إدارة الجودة الشاملة وبعض تجارب تطبيقها في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي، وحاولت تقديم رؤية مقترحة لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي ، وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها: يجب أن تضع مؤسسات التعليم الجامعي والعالي في مقدمة أولوياتها، توفير البيئة الصالحة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كل برامجها. وضرورة الفهم الجيد لمصطلحات الجودة، والمعنى المقصود منها في مجال التعليم. ومن الممكن أن تقوم كل كلية أو جامعة بمبادرات مستقلة لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة بها استناداً إلى الرؤية المقترحة في هذه الدراسة. ويجب أن يكون هناك سعي متواصل لتحسين الجودة ، ويمكن أن يتم ذلك استناداً إلى الركائز الأساسية لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي.

ودراسة عبد المالك وكنجي (Abdalmalek & Kanji, 1998) هدفت إلى تطبيق مبادئ أنظمة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا " . حيث قام الباحثان باستخدام المبادئ والمفاهيم العامة لإدارة الجودة الشاملة وتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة ليتلاءم مع مؤسسات التعليم العالي. وقد قام الباحثان بعرض نماذج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا، وكان الهدف من هذه النماذج تكوين نموذج له خصائص معينة وتشتمل على مبادئ متناغمة ومتماثلة مع مبادئ مؤسسات إدارة الجودة الشاملة. وتوصل الباحثان إلى النتائج التالية: هناك نسبة (50%) من مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا تقوم بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة. وأوضحت النتائج أيضاً أن القيادة لها دور فعال في الرقي بإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في ماليزيا، وأن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تناسب جميع مؤسسات التعليم العالي بغض النظر عن حجمها وعمرها أو نوع المؤسسة سواء أكانت خاصة أم حكومية.

وأشار راي (Ray,1996) في دراسته إلى أن تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي يستوجب النظر إلى الطلاب على أنهم المنتجون والمجتمع على أنه المنتفع وأن العملية التعليمية هي المُنتَج. ودراسة شادويك (Chadwich,1995) استهدفت قياس أهم عوامل الجودة في الجامعة، وكانت أهم هذه العوامل جودة التعليم، والمرافق العامة مثل المكتبة. ولقد كانت هناك درجة كبيرة من الرضا لدى الطلاب الذين تلقوا دروسهم من خلال الاسترشاد بمبادئ الجودة لمساعدتهم في التخطيط والإعداد للدراسة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

استعرض الباحث العديد من الدراسات التي تناولت الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وكانت معظم الدراسات أجريت على البيئة العربية والأجنبية باستثناء دراسة التلباني وآخرون (2006)، ودراسة الطلاع (2005)، ودراسة وأبو عودة وأبو ملوح (2004) التي أجريت على بيئة التعليم العالي الفلسطينية. وقد تبنت دراستا التلباني وآخرون (2006)، والطلاع (2005) نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في جامعات قطاع غزة، بأبعاده الأحد عشر. وكانت دراسة محمود ومصطفى (2000) الوحيدة التي هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية وقد أجريت في البيئة المصرية.

وقد كشفت دراسة الطلاّع (2005) أن مستوى إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الرئيسة الثلاث في محافظات غزة بلغ (68.2%). كما كشفت دراسة (Abdalmalek & Kanji, 1998) أن (50%) من مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا تقوم بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في مجالات عدة منها تحديد نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية كأساس لأداة البحث، وأسئلته، وفي تحديد منهجية البحث.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة، كونه يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها ويحللها (الأغا، 2002: 43).

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بمجتمعها من أعضاء هيئة تدريس كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة. كما تتحدد بمتغيراتها أبعاد الجودة الشاملة والمتغيرات الديمغرافية، وبأداتها استبانة أبعاد الجودة، في الفصل

الدراسي الأول من العام الدراسي الجامعي 2007/ 2008م.

مجتمع وعينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة والذي يتكون من 35 عضو هيئة تدريس في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، وقد استجابوا جميعهم لأداة الدراسة، والجدول التالي يبين توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة:

جدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات التصنيفية "المستقلة"

المتغير		العدد	%
الجنس	ذكور	29	82.9
	إناث	6	17.1
	المجموع	35	100.0
الفئة العمرية	29 – 20	4	11.4
	39 – 30	6	17.1
	49 – 40	10	28.6
	50 عام فأكثر	15	42.9
	المجموع	35	100.0
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	2	5.7
	أستاذ مشارك	2	5.7
	أستاذ مساعد	19	54.3
	مدرس	7	20.0
	معيد	5	14.3
	المجموع	35	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 3 أعوام	6	17.1
	من 3 – 7 أعوام	5	14.3
	من 8 – 11 عام	5	14.3
	12عام فأكثر	19	54.3
	المجموع	35	100.0

الجامعة المانحة للمؤهل العلمي	جامعة فلسطينية	9	25.7
	جامعة عربيـــة	22	62.9
	جامعة غربية	4	11.4
	المجموع	35	100.0
القسم الذي يعمل به عضو هيئة التدريس	قسم علم النفس	11	31.4
	قسم أصول التربية	7	20.0
	قسم المناهج وطرق التدريس	8	22.9
	قسم الدراسات الإسلامية	9	25.7
	المجموع	35	100.0

أداة الدراسة:

استبانة أبعاد الجودة: إعداد التلباني وآخرون (2006):

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة آثر الباحث الاعتماد على اســتبانة أعدتها نهاية التلباني وآخرون (2006) وذلك باعتمادهم على نموذج الهيئــة الوطنيــة للاعتمــاد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وقــد تكونت الاستبانة من 85 فقرة موزعة على 7 أبعاد رئيسية.

وتتم الإجابة عن فقرات الاستبانة وفقاً لتدرج خماسي على طريقة ليكرت (بدرجة كبيرة جداً – بدرجة قليلة جداً) وتصحح بين (5 – 1) على التوالي، وجميع الفقرات إيجابية ولا توجــد فقرات عكسية التصحيح، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على الاستبانة بــين (85 – 425 درجــة) وتعبر الدرجة المنخفضة عن تطبيق منخفض لأبعاد الجودة في حين تعبر الدرجة المرتفعة عــن تطبيق مرتفع لأبعاد الجودة الشاملة. واكتفى الباحث الحالي بالصدق والثبات الذي تم تقديره مــن خلال معدي الاستبانة فقد تراوح صدق الاتساق الداخلي من خلال احتساب ارتباطــات بيرســون بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها بين (0.62 – 0.85)، كما تراوحت معاملات ثبــات ألفــا كرونباخ بين (0.51 – 0.98) وجميعها ذات دلالة عند مستوى 0.01.

نتائج الدراسة:

1- نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما مدى تطبيق أبعاد الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتقدير الوزن النسبي لأبعاد الجودة الشاملة والدرجــة الكليــة

للجودة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (2): الوزن النسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على أبعاد الجودة

الأبعاد	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
1. النظام الإداري	19	61.60	15.571	65.0	3
2. ثقافة الجودة	9	37.31	4.638	83.0	1
3. الموارد المتاحة	10	28.42	6.757	56.0	7
4. الهيئة التدريسية	15	47.00	9.701	63.0	5
5. البيئة التربوية التعليمية التعلمية	9	28.91	5.751	64.0	4
6. نظام الدراسة والمنهاج	6	20.60	4.124	69.0	2
7. الطلبة	17	48.34	11.568	57.0	6
الجودة الشاملة	85	272.20	48.432	64.0	

يتضح من الجدول السابق أن الوزن النسبي للدرجة الكلية للجودة الشاملة يقع عند مستوى (64.0%).

كما يتبين أن بعد ثقافة الجودة يقع في أعلى سلم تطبيق الجودة الشاملة بوزن نسبي (83.0%)، يليه بعد نظام الدراسة والمنهاج بوزن نسبي (69.0%)، وفي المرتبة الثالثة يأتي بعد النظام الإداري بوزن نسبي (65.0%)، يليه بعد البيئة التربوية التعليمية التعلمية بوزن نسبي (64.0%)، وفي المرتبة الخامسة جاء بعد الهيئة التدريسية بوزن نسبي (63.0%)، يليه بعد الطلبة بوزن نسبي (57.0%)، وفي أدنى المستويات يأتي بعد الموارد المتاحة بوزن نسبي (56.0%).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة الطلاّع (2005) التي كشفت أن مستوى إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الرئيسة الثلاث في محافظات غزة بلغ (68.2%). وبينت دراسة (Abdalmalek & Kanji, 1998) أن (50%) من مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا تقوم بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

ويرى الباحث أن ثقافة الجودة جاءت في المقام الأول كون الجودة مفهوم عالمي يرتبط بثقافة كل فرد يطلع على ما هو جديد في العصر الحالي، ويعمل المحاضرون من خلال ثقافتهم العالية بالجودة ومتطلباتها بربط المنهاج والنظام الدراسي بالعوامل الثقافية الحديثة المرتبطة بالجودة

للارتقاء بالمناهج الدراسية كتوظيف الانترنت، ومصادر التعلم الحديثة.

في حين تأتي الموارد المتاحة في نهاية السلم للجودة الشاملة ويشير الباحث إلى أن ذلك طبيعي كون العصر الذي نعيشه يرتبط بالتغيرات المتسارعة التي لا تستطيع الكليات الجامعية متابعته بسرعة كون الكلية تعمل وفق خطط خماسية وأن التغيير في الموارد يكلف الوقت والجهد والمال.

والجدير ذكره أن تطبيق مفهوم Deming حول العيوب الصفرية على القطاع التعليمي يعني أن جميع الطلاب يجب أن يحصلوا على تقدير ممتاز، فإذا لم تكن هذه هي الحالة، عندها يتم إرجاع المسؤولية عن ذلك للمعلم والنظام التعليمي، فإذا ما أخذنا بالاعتبار تعقد البيئة التعليمية وعدم إمكانية السيطرة على جميع عناصرها نجد أن هذا الادعاء إرجاع مسؤولية التقصير للنظام التعليمي (ليس عادلاً) (النعساني، 2003: 6).

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية تبعاً للجنس "ذكور - إناث"؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالمقارنة بين متوسطي درجات كل من الجنسين على استبانة أبعاد الجودة الشاملة موضوع الدراسة. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (3): اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على أبعاد الجودة الشاملة

الأبعاد	الذكور		الإناث		قيمة (ت) ومستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1. النظام الإداري	61.06	16.166	64.16	13.257	0.438
2. ثقافة الجودة	37.13	4.642	38.16	4.956	0.489
3. الموارد المتاحة	27.89	7.047	31.00	4.774	1.025
4. الهيئة التدريسية	47.00	9.816	47.00	10.019	0.010
5. البيئة التربوية التعليمية التعلمية	29.00	5.885	28.50	5.540	0.191
6. نظام الدراسة والمنهاج	20.79	3.967	19.66	5.125	0.603
7. الطلبة	48.27	11.865	48.66	11.021	0.074
الجودة الشاملة	271.17	50.196	277.16	42.480	0.272

*** دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01**

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات

الذكور والإناث على استبانة أبعاد الجودة الشاملة والدرجة الكلية لها.

وبذلك يمكن القول أن تقدير كلا الجنسين متقارب لمدى تطبيق أبعاد الجودة الشاملة والدرجة الكلية للجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة.

ويشير الباحث إلى أن محاضري ومحاضرات كلية التربية مروا بنفس خطوات التأهيل الأكاديمي، كما أنهم يعملون في نفس ظروف العمل، ولذلك لم يكن لمتغير الجنس تأثير دال على وجهات نظر كل منهما في مدى توافر معايير الجودة الشاملة.

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية تبعاً لفئاتهم العمرية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي. والجدول التالي يبين قيمة "ف" ومستوى الدلالة للفرق بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة أبعاد الجودة الشاملة تبعاً للفئات العمرية:

جدول (4): تحليل التباين الأحادي لأبعاد الجودة الشاملة تبعاً للفئات العمرية

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
النظام الإداري	بين المجموعات	1410.18	3	470.06	2.132
	داخل المجموعات	6834.21	31	220.45	
	المجموع	8244.40	34		
ثقافة الجودة	بين المجموعات	82.92	3	27.64	1.321
	داخل المجموعات	648.61	31	20.92	
	المجموع	731.54	34		
الموارد المتاحة	بين المجموعات	26.30	3	8.76	0.178
	داخل المجموعات	1526.26	31	49.23	
	المجموع	1552.57	34		
الهيئة التدريسية	بين المجموعات	164.68	3	54.89	0.561
	داخل المجموعات	3035.31	31	97.91	
	المجموع	3200.00	34		
البيئة التربوية التعليمية التعلمية	بين المجموعات	230.82	3	76.94	2.668
	داخل المجموعات	893.91	31	28.83	
	المجموع	1124.74	34		
نظام الدراسة والمنهاج	بين المجموعات	143.68	3	47.89	* 3.415

	داخل المجموعات	434.71	31	14.02	
	المجموع	578.40	34		
الطلبة	بين المجموعات	583.96	3	194.65	1.522
	داخل المجموعات	3965.91	31	127.93	
	المجموع	4549.88	34		
الجودة الشاملة	بين المجموعات	11518.06	3	3839.35	1.744
	داخل المجموعات	68235.53	31	2201.14	
	المجموع	79753.60	34		

*** دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01**

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معظم أبعاد الجودة الشاملة والدرجة الكلية تبعاً للفئات العمرية. في حين كشفت الدراسة عن وجود فروق في بعد نظام الدراسة والمنهاج تبعاً للفروق العمرية.

والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية لمجموعات الفئات العمرية في درجاتهم على بعد نظام الدراسة والمنهاج.

جدول (5)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في نظام الدراسة والمنهاج تبعاً للفئات العمرية

البيان	الفئات العمرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نظام الدراسة والمنهاج	29 – 20	17.75	2.500
	39 – 30	23.66	5.316
	49 – 40	22.10	4.040
	59 – 50	19.13	3.020

كشفت النتائج كما في الجدول السابق أن الفروق كانت بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية في بعد نظام الدراسة والمنهاج من الفئة العمرية (20- 29 سنة) والفئة العمرية (30 – 39 سنة) لصالح أعضاء الفئة العمرية (30 – 39 سنة) في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة.

وقد أشارت دراسة (Abdalmalek & Kanji, 1998) إلى أن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تناسب جميع مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا بغض النظر عن حجمها وعمرها أو نوع المؤسسة سواء أكانت خاصة أم حكومية.

وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن تقدير محاضري كلية التربية لا يختلف باختلاف أعمارهم، فالجودة مفهوم يدركه جميع المحاضرين بنفس المستوى. فالمنهجية التي تستند إليها معايير الجودة

تشتمل على: وضع الأسس والمعايير وتعديلها وتطويرها، إجراء التقييم الذاتي، وإجـراء التقيـيم الخارجي، واتخاذ القرار وتعميم النتائج، وإعادة التقييم (وزارة التربية والتعليم العالي الفلـسطينية، 2003: 2). وهذه المنهجية يعلمها جيداً أعضاء التـدريس فـي كليـة التربيـة كونهـا تـرتبط بتخصصاتهم التي تتعلق بإعداد أدوات القياس والتقييم وإجراء البحوث التربوية للوصول لنتـائج تساعد على اتخاذ قرار مرتبط بجودة العملية التعليمية.

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الجودة الشاملة في كليـة التربيـة بجامعـة الأزهر بغزة من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية تبعاً لرتبهم الأكاديمية؟

استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي. والجدول التالي يبين قيمة "ف" ومستوى الدلالة للفرق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية من وجهة نظرهم لأبعاد الجودة الشاملة تبعاً لرتبهم الأكاديمية:

جدول (6): تحليل التباين الأحادي لأبعاد الجودة الشاملة تبعاً للرتبة الأكاديمية

البيـــان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
النظام الإداري	بين المجموعات	2438.159	4	609.540	* 3.149
	داخل المجموعات	5806.241	30	193.541	
	المجموع	8244.400	34		
ثقافة الجودة	بين المجموعات	68.039	4	17.010	0.769
	داخل المجموعات	663.504	30	22.117	
	المجموع	731.543	34		
الموارد المتاحة	بين المجموعات	212.817	4	53.204	1.191
	داخل المجموعات	1339.755	30	44.658	
	المجموع	1552.571	34		
الهيئة التدريسية	بين المجموعات	801.659	4	200.415	2.507
	داخل المجموعات	2398.341	30	79.945	
	المجموع	3200.000	34		
البيئة التربوية التعليمية التعلمية	بين المجموعات	520.396	4	130.099	** 6.458
	داخل المجموعات	604.347	30	20.145	
	المجموع	1124.743	34		
نظام الدراسة والمنهاج	بين المجموعات	153.340	4	38.335	* 2.706
	داخل المجموعات	425.060	30	14.169	
	المجموع	578.400	34		
الطلبة	بين المجموعات	927.554	4	231.889	1.920

	داخل المجموعات	3622.332	30	120.744	
	المجموع	4549.886	34		
الجودة الشاملة	بين المجموعات	23372.517	4	5843.129	
	داخل المجموعات	56381.083	30	1879.369	* 3.109
	المجموع	79753.600	34		

*** دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01**

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق في أبعاد: النظام الإداري، ونظام الدراسة والمنهاج، والدرجة الكلية لأبعاد الجودة عند مستوى دلالة 0.05، والبيئة التربوية التعليمية التعلمية عند مستوى دلالة 0.01 تبعاً للرتبة الأكاديمية. في حين لم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في أبعاد: ثقافة الجودة والموارد المتاحة والهيئة التدريسية والطلبة تبعاً للرتبة الأكاديمية.

والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية لمجموعات الرتبة الأكاديمية في درجاتهم على أبعاد الجودة الشاملة ذات الدلالة الإحصائية:

جدول (7)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الجودة الشاملة تبعاً للرتبة الأكاديمية

البيان	الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النظام الإداري	أستاذ	66.50	6.363
	أستاذ مشارك	70.00	24.041
	أستاذ مساعد	54.26	15.676
	مدرس	74.14	9.081
	معيد	66.60	8.203
البيئة التربوية التعليمية التعلمية	أستاذ	28.50	0.707
	أستاذ مشارك	35.00	5.656
	أستاذ مساعد	25.89	4.665
	مدرس	35.14	3.891
	معيد	29.40	4.722
نظام الدراسة والمنهاج	أستاذ	18.50	4.949
	أستاذ مشارك	23.50	6.363
	أستاذ مساعد	19.57	3.563
	مدرس	24.28	3.683
	معيد	19.00	3.535

الجودة الشاملة	أستاذ	279.00	19.798
	أستاذ مشارك	300.50	72.832
	أستاذ مساعد	250.84	47.293
	مدرس	314.85	27.388
	معيد	279.60	38.481

وقد كشفت النتائج كما في الجدول السابق أن الفروق كانت بين متوسطات تقديرات المدرسين والأساتذة المساعدين للنظام الإداري، والبيئة التربوية التعليمية التعلمية، ونظام الدراسة والمنهاج، وفي الدرجة الكلية لأبعاد الجودة الشاملة لصالح المدرسين في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة.

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية تبعاً لسنوات الخبرة؟

استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي. والجدول التالي يبين قيمة "ف" ومستوى الدلالة للفرق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية من وجهة نظرهم لأبعاد الجودة الشاملة تبعاً لسنوات الخبرة:

جدول (8): تحليل التباين الأحادي لأبعاد الجودة الشاملة تبعاً لسنوات الخبرة

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
النظام الإداري	بين المجموعات	2408.661	3	802.887	* 4.265
	داخل المجموعات	5835.739	31	188.250	
	المجموع	8244.400	34		
ثقافة الجودة	بين المجموعات	61.010	3	20.337	0.940
	داخل المجموعات	670.533	31	21.630	
	المجموع	731.543	34		
الموارد المتاحة	بين المجموعات	137.654	3	45.885	1.005
	داخل المجموعات	1414.918	31	45.643	
	المجموع	1552.571	34		
الهيئة التدريسية	بين المجموعات	338.746	3	112.915	1.223
	داخل المجموعات	2861.254	31	92.299	
	المجموع	3200.000	34		
البيئة التربوية التعليمية التعلمية	بين المجموعات	242.420	3	80.807	2.839
	داخل المجموعات	882.323	31	28.462	
	المجموع	1124.743	34		

نظام الدراسة والمنهاج	بين المجموعات	132.435	3	44.145	* 3.069
	داخل المجموعات	445.965	31	14.386	
	المجموع	578.400	34		
الطلبة	بين المجموعات	847.438	3	282.479	2.365
	داخل المجموعات	3702.447	31	119.434	
	المجموع	4549.886	34		
الجودة الشاملة	بين المجموعات	18325.361	3	6108.454	* 3.083
	داخل المجموعات	61428.239	31	1981.556	
	المجموع	79753.600	34		

*** دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01**

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد: النظام الإداري، ونظام الدراسة والمنهاج، والدرجة الكلية لأبعاد الجودة عند مستوى دلالة 0.05 تبعاً لسنوات الخبرة.

في حين لم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في أبعاد: ثقافة الجودة والموارد المتاحة والهيئة التدريسية والبيئة التربوية التعليمية التعلمية والطلبة تبعاً لسنوات الخبرة.

والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية لمجموعات لسنوات الخبرة في درجاتهم على أبعاد الجودة الشاملة ذات الدلالة الإحصائية:

جدول (9)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الجودة الشاملة تبعاً لسنوات الخبرة

البيان	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النظام الإداري	أقل من 3 أعوام	69.16	9.641
	من 3 – 7 أعوام	78.20	5.118
	من 8 – 11 عام	56.00	13.266
	12عام فأكثر	56.31	15.920
نظام الدراسة والمنهاج	أقل من 3 أعوام	20.66	5.163
	من 3 – 7 أعوام	25.20	3.633
	من 8 – 11 عام	20.40	3.286
	12عام فأكثر	19.42	3.469
الجودة الشاملة	أقل من 3 أعوام	289.66	42.790
	من 3 – 7 أعوام	320.20	23.972
	من 8 – 11 عام	256.00	34.372
	12عام فأكثر	258.31	50.137

كشفت النتائج كما في الجدول السابق أن الفروق كانت بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة من 3 – 7 سنوات وذوي الخبرات 8 سنوات فما فوق في تقييمهم للنظام الإداري، ونظام الدراسة والمنهاج، وفي الدرجة الكلية لأبعاد الجودة الشاملة، لصالح ذوي الخبرة 3 – 7 سنوات في كلية التربية في جامعة الأزهر بغزة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل له البحث الحالي في الإجابة عن التساؤل السابق المتعلق بالرتبة الأكاديمية. وقد يرجع انخفاض تقدير مدى توافر الجودة الشاملة في كلية التربية إلى أن عملية التقييم ترتبط بخبرة أعضاء الهيئة التدريسية فكلما كان عضو هيئة التدريس أكثر خبرة بمفردات الكلية، وبمعايير الجودة الشاملة فإنه من المتوقع أن أكثر دقة في عملية التقييم.

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية تبعاً لجهة الجامعة المانحة للدرجة العلمية؟

استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي. والجدول التالي يبين قيمة "ف" ومستوى الدلالة للفرق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية من وجهة نظرهم لأبعاد الجودة الشاملة تبعاً لجهة الجامعة المانحة للدرجة العلمية:

جدول (10): تحليل التباين الأحادي لأبعاد الجودة الشاملة تبعاً للجامعة المانحة للدرجة العلمية

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
النظام الإداري	بين المجموعات	1573.307	2	786.653	* 3.773
	داخل المجموعات	6671.093	32	208.472	
	المجموع	8244.400	34		
ثقافة الجودة	بين المجموعات	20.457	2	10.228	0.460
	داخل المجموعات	711.086	32	22.221	
	المجموع	731.543	34		
الموارد المتاحة	بين المجموعات	53.736	2	26.868	0.574
	داخل المجموعات	1498.836	32	46.839	
	المجموع	1552.571	34		
الهيئة التدريسية	بين المجموعات	647.088	2	323.544	* 4.056
	داخل المجموعات	2552.912	32	79.778	
	المجموع	3200.000	34		
البيئة التربوية التعليمية التعلمية	بين المجموعات	192.152	2	96.076	* 3.297
	داخل المجموعات	932.591	32	29.143	

	المجموع	1124.743	34		
نظام الدراسة والمنهاج	بين المجموعات	25.807	2	12.903	0.747
	داخل المجموعات	552.593	32	17.269	
	المجموع	578.400	34		
الطلبة	بين المجموعات	563.633	2	281.817	2.262
	داخل المجموعات	3986.253	32	124.570	
	المجموع	4549.886	34		
الجودة الشاملة	بين المجموعات	13497.105	2	6748.553	* 3.259
	داخل المجموعات	66256.495	32	2070.515	
	المجموع	79753.600	34		

*** دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01**

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد: النظـــام الإداري، والهيئة التدريسية، والبيئة التربوية التعليمية التعلمية، وفي الدرجة الكلية لأبعاد الجودة عند مستوى دلالـــة 0.05 تبعاً لمتغير الجامعة المانحة للدرجة العلمية.

في حين لم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في أبعاد: ثقافة الجودة والمـــوارد المتاحـــة، ونظـــام الدراسة والمنهاج والطلبة.

والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على أبعاد الجودة الـــشاملة ذات الدلالـــة الإحصائية تبعاً لجهة الجامعة المانحة للدرجة العلمية:

جدول (11): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الجودة الشاملة تبعاً للجامعة المانحة للدرجة العلمية

البيان	جهة الجامعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النظام الإداري	جامعة فلسطينية	69.88	9.061
	جامعة عربية	56.45	16.755
	جامعة غربية	71.25	6.291
الهيئة التدريسية	جامعة فلسطينية	51.11	8.084
	جامعة عربية	43.81	9.404
	جامعة غربية	55.25	7.588
البيئة التربوية التعليمية التعلمية	جامعة فلسطينية	32.33	5.722
	جامعة عربية	27.13	5.505
	جامعة غربية	31.00	3.366
الجودة الشاملة	جامعة فلسطينية	295.44	37.653
	جامعة عربية	257.18	49.796
	جامعة غربية	302.50	30.773

تبين النتائج كما في الجدول السابق أن الفروق في الأبعاد ذات الدلالة الإحصائية تبعاً للجامعة المانحة للدرجة العلمية كانت بين متوسطات تقديرات حملة الشهادات من الجامعات الغربية والعربية، لصالح حملة الشهادات من الجامعات الغربية.

أي أن حملة الشهادات من الدول الأجنبية الغربية أكثر تقديراً لتوافر معايير الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة.وقد يعود ذلك إلى أن تأهيل الطلبة في الجامعات الغربية يرتبط بعناصر ومعايير الجودة الشاملة بدرجة أكبر مما لدى طلبة الجامعات العربية. فقد أشارت دراسة النعساني (2003) إلى أن المتتبع لأداء مؤسسات التعليم العالي في الآونة الأخيرة لابد وأن يلحظ ذلك التدهور المطَّرد في جودة الخدمات التي تقدمها، ولعل ما يؤكد هذا التدهور، التدني في درجات الاختبار والقصور في المهارات الأساسية للخريجين وتزايد معدلات التسرب وطول فترة المكوث واتساع الفجوة بين متطلبات سوق العمل وقدرات الخريجين. كل ذلك يؤكد ضرورة البحث عن حل أو فلسفة إدارية يمكن أن تساعد مؤسسات التعليم العالي على النهوض وتخطي هذه الصعوبات ومعالجة حالة التدهور تلك.

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة تبعاً للقسم الذي يعمل فيه عضو هيئة التدريس؟

للإجابة عن السؤال استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي. والجدول التالي يبين قيمة "ف" ومستوى الدلالة للفرق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية من وجهة نظرهم لأبعاد الجودة الشاملة تبعاً للقسم الذي يعمل فيه عضو هيئة التدريس:

جدول (12): تحليل التباين الأحادي لأبعاد الجودة الشاملة تبعاً للقسم الذي يعمل فيه عضو هيئة التدريس

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف
النظام الإداري	بين المجموعات	1335.486	3	445.162	1.997
	داخل المجموعات	6908.914	31	222.868	
	المجموع	8244.400	34		
ثقافة الجودة	بين المجموعات	158.004	3	52.668	2.847
	داخل المجموعات	573.539	31	18.501	

	المجموع	731.543	34		
الموارد المتاحة	بين المجموعات	222.468	3	74.156	1.728
	داخل المجموعات	1330.103	31	42.907	
	المجموع	1552.571	34		
الهيئة التدريسية	بين المجموعات	1250.734	3	416.911	** 6.630
	داخل المجموعات	1949.266	31	62.880	
	المجموع	3200.000	34		
البيئة التربوية التعليمية التعلمية	بين المجموعات	407.627	3	135.876	** 5.874
	داخل المجموعات	717.116	31	23.133	
	المجموع	1124.743	34		
نظام الدراسة والمنهاج	بين المجموعات	38.369	3	12.790	0.734
	داخل المجموعات	540.031	31	17.420	
	المجموع	578.400	34		
الطلبة	بين المجموعات	1372.265	3	457.422	** 4.462
	داخل المجموعات	3177.621	31	102.504	
	المجموع	4549.886	34		
الجودة الشاملة	بين المجموعات	18355.603	3	6118.534	* 3.089
	داخل المجموعات	61397.997	31	1980.581	
	المجموع	79753.600	34		

*** دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01**

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد: الهيئة التدريسية، والبيئة التربوية التعليمية التعلمية، وفي بعد الطلبة عند مستوى دلالة 0.01، وفي الدرجة الكلية لأبعاد الجودة عند مستوى دلالة 0.05 تبعاً لمتغير القسم الذي يعمل فيه عضو هيئة التدريس.

في حين لم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في أبعاد: النظـــام الإداري، وثقافـــة الجـــودة، والموارد المتاحة، ونظام الدراسة والمنهاج.

والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على أبعاد الجـــودة الـــشاملة ذات الدلالة الإحصائية تبعاً للقسم الذي يعمل فيه عضو هيئة التدريس:

جدول (13): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الجودة الشاملة تبعاً للقسم الذي يعمل فيه عضو هيئة التدريس

البيان	القسم الذي يعمل فيه العضو	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الهيئة التدريسية	علم النفس	54.09	6.363
	أصول التربية	49.14	9.154
	المناهج وطرق التدريس	44.75	8.154
	الدراسات الإسلامية	38.66	8.485
البيئة التربوية التعليمية التعلمية	علم النفس	33.54	3.908
	أصول التربية	27.00	4.320
	المناهج وطرق التدريس	28.75	3.535
	الدراسات الإسلامية	24.88	6.753
الطلبة	علم النفس	54.00	8.921
	أصول التربية	49.14	8.668
	المناهج وطرق التدريس	51.37	5.012
	الدراسات الإسلامية	38.11	14.810
الجودة الشاملة	علم النفس	301.45	38.087
	أصول التربية	261.57	49.876
	المناهج وطرق التدريس	275.00	25.410
	الدراسات الإسلامية	242.22	58.572

يتبين من النتائج كما في الجدول السابق أن الفروق في الأبعاد ذات الدلالة الإحصائية الأربعة كانت بين متوسطات تقديرات أعضاء قسمي علم النفس والدراسات الإسلامية لأبعاد الجودة، وأن الفروق كانت لصالح قسم علم النفس.

مما يشير إلى أن قسم علم النفس أكثر تفاعلاً مع مفهوم الجودة الشاملة، فالجودة الشاملة نظام إداري استراتيجي متكامل يساعد على تحقيق حالة من الرضا لدى العميل، ويتضمن هذا النظـــام المديرين وأصحاب الأعمال ويستخدم طرقاً كمية لإحداث تطوير مستمر في عمليـــات المؤســـسة (Lam, 1991: 3).

وقد طالب إدوارد ديمنج في فلسفته بضرورة رفع الحواجز بين الأقسام المختلفة، ويتم ذلك عن طريق: العمل كفريق، واختفاء الأهداف المتصارعة بين الأقسام والتي قد تؤدي إلى تدمير الهدف العام. ورفع الحواجز بهدف تعزيز قيمة العمالة، وذلك من خلال: زيادة مشاركة العمال، وزيادة الاتصال. كما حذر ديمنج من افتقاد الاتساق في الهدف، والإدارة بالحصص العددية بعيداً عن الأهداف، والتركيز على المنافع قصيرة الأجل، ومن إدارة المؤسسة على أساس من الأمور الظاهرية فقط، والتقويم من خلال المراجعة السنوية للأداء، والتكاليف الكبيرة واعتبر أنها من مؤشرات تدني مستوى الجودة الشاملة (والتن، 1985: 36).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصل له البحث الحالي من نتائج فإن الباحث يتقدم بالتوصيات التالية:

- يجب أن تضع مؤسسات التعليم الجامعي والعالي في مقدمة أولوياتها، توفير البيئة الصالحة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كل برامجها.
- ضرورة الاهتمام بآراء الطلبة وبمتطلباتهم واحتياجاتهم، كونهم العنصر الأهم في نظر إدارة الجودة الشاملة.
- توفير قدر كبير من التدريب للإدارة والعاملين والتأكد من امتلاكهم للمهارات الضرورية للجودة، وتفهمهم الشامل للفلسفة التي يقوم عليها برنامج إدارة الجودة الشاملة.
- أداء الأعمال والتكليفات بشكل صحيح ومن المرة الأولى، والتركيز على التخطيط الشمولي.
- الترويج لفلسفة إدارة الجودة الشاملة من قبل القيادة الإدارية، إذ يجب أن لا يتم فرض هذه الفلسفة على العاملين داخل المؤسسة التعليمية، مما يجعلها أكثر قبولاً لدى العاملين ويدفعهم لتبنيها.
- استخدام نظام الاتصالات بكفاءة وفاعلية، من خلال النشرات والتقارير الدورية والمستمرة، والاجتماعات التي تهدف للتقييم والتقويم المستمر للعملية التعليمية التعلّمية.
- كما يقترح الباحث إجراء دراسة متكاملة باستخدام التقييم الخارجي وفقاً لمنهجية الجودة الشاملة كما تحددها وزارة التعليم العالي الفلسطينية، ودراسة أخرى تبين مدى التزام كليات جامعة الأزهر جميعها بمعايير الجودة الشاملة.

المراجع العربية:

1. أحمد الخطيب (2001) : إدارة الجودة الشاملة : تطبيقات في الإدارة الجامعية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد المتخصص (3) يوليو 2001.
2. أحمد سعيد درباس (1994) : إدارة الجودة الكلية – مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي ، رسالة الخليج العربي عدد 50
3. الأغا، إحسان (2002): البحث التربوي وعناصره – مناهجه وأدواته، ط4، الجامعة الإسلامية، غزة.
4. جميل نشوان (2004) : تطوير كفايات للمشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين ، ورقة علمية ، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني ، برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة ، رام الله ، فلسطين 3-5 \7\2004 .
5. حسن البيلاوي: إدارة الجودة الشاملة قي التعليم العالي بمصر ، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين ، مركز إعداد القادة ، الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة ، القاهرة ، 20 – 21 مايو ، 1996 .
6. ربحي أبو سنينة (2004) : تقييم مؤسسات وبرامج التعليم العالي في فلسطين : الانتقال من سياسة التفتيش والإذعان إلى سياسة التحسين والتطوير ، ورقة علمية ، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة ، رام الله ،فلسطين 3-5 \7\2004 .
7. زياد الجرجاوي ، شريف حماد (2004): مستوى إدراك العاملين بمناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة لإدارة الجودة الشاملة، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية عدد 7 ص- ص 115 – 136 .
8. سعاد بسيوني عبد النبي (1996) : إدارة الجودة الشاملة ، مدخل لتطوير التعليم الجامعي بمصر ، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس عدد (20)الجزء (3) .
9. سليمان أحمد الطلاع (2005) : مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية في مؤسسات التعليم العالي في جامعات قطاع غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بكلية الجامعة الإسلامية بغزة .

10. شادية مخلوف (2004): تجربة جامعة القدس المفتوحة في ضبط النوعية والجودة ، ورقة علمية ، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني ، برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة ،رام الله ، فلسطين 3-5 \7\2004 .

11. صديقة عفيفي : الجودة الشاملة في الجامعات لماذا ؟ وكيف ؟ من بحوث مؤتمر : الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي ، بنها ، كلية التجارة ، 11 – 12 مايو 1997 .

12. عبد الرحمن الشرقاوي (2002) : نحو أداء أفضل في القطاع الحكومي في المملكة العربية السعودية ، ورقة عمل مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي ، حتى عام 2020 ، السعودية 19 – 23 أكتوبر ، 2002 .

13. عبد العزيز أبو نبعة ، فوزية مسعد 1998) : "إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي " بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر ، جامعة الإمارات العربية ،العين 13- 15 \12 \ 1998 .

14. عبد العظيم حسين سلامة ، عبد الرازق إبراهيم محمد : معايير اعتماد المعلم في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة ، مجلة مستقبل التربية العربية ، مجلد 8 عدد 24 ، يناير ، ص – ص 11 – 20 .

15. عبد الودود مكروم (1996) : الأهداف التربوية بين صناعة القرار ومسؤولية التنفيذ ، دراسة تحليلية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة للمؤسسات التعليمية ، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة عدد 32

16. علي حسين علي (2002) قضية التحديث في التعليم العالي في جمهورية مصر العربية . متوفر على الإنترنت
www.khayma.com/Education.(accessed12-11-2004)techuology/s.html

17. عليان الحولي ،(2004) : تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني ، ورقة علمية ، مؤتمر النوعية قي التعليم الجامعي الفلسطيني ، برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة ، رام الله ، فلسطين 3-5 \7\2004 .

18. فتحي عشيبة (2000) : الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري ، دراسة تحليلية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية عدد 3 يوليو 2000 القاهرة – مصر .

19. فوزي أبو عودة ، محمد أبو ملوح (2004) : مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي بمحافظات غزة ، دراسة ميدانية ، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي ، غزة ، فلسطين.

20. فوزية محمد ناجي (1998) : إدارة الجودة الشاملة والإمكانات التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي ، حالة دراسية ، جامعة عمان الأهلية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن .

21. محمد محمود ، ويوسف مصطفى (2000): متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية التربية ، العلوم التربوية عدد (2).

22. محمود الجعفري ، دارين لافي (2004): مدى التلاؤم بين خريجي التعليم العالي الفلسطيني ومتطلبات سوق العمل الفلسطينية ، معهد أبحاث السياسات الاقتصادية (مارس) آذار 2004.

23. معزوز جابر علاونة ،(2004) : مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية ، ورقة علمية ، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني ، برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة ، رام الله ، فلسطين 3- 5 \7\ 2004 .

24. النعساني، عبد المحسن (2003) نموذج مقترح لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، كلية الاقتصاد جامعة حلب، الجمهورية العربية السورية، الملتقى العربي لتطوير أداء كليات الإدارة والتجارة في الجامعات العربية، 11 – 13 مارس.

25. نهاية التلباني، وفيق الأغا، خليل حجاج(2006): تطبيق أبعاد الجودة الشاملة في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الأزهر، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية م 20 (3).

26. الهلالي الشربيني الهلالي (1998) : إدارة الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي (رؤية مقترحة) ، مجلة كلية التربية بالمنصورة العدد (37) مايو 1998 ص– ص 145– 188.

27. وزارة التربية والتعليم العالي (2003) منهجية الاعتماد والجودة والنوعية، الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي، رام الله – فلسطين.

28. وضيئة أبو سعده ، أحلام رجب عبد الغفار (2000) : الجودة الشاملة في كليات وشعب رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية (تصور مقترح) ، مجلة عالم التربية ، العدد الثاني ، السنة الأولى أكتوبر 2000 .

المراجع الأجنبية :

29. Lam , K.D, Watson ,F . D and Schmidt , S .R . Total Quality . A Textbook of strategic Quality Leadership and Planning Colorado springs , Air Academy press , 1991 .

30. Jerme ,S . Arcoro (1095) : Quality in education : An implementation , hand book , Florida, stlucie Press .

31. Walton . M . The Deming Management Method , UY , Putnam Publishing Group . 1985 .

32. Abdul malek and Kanji , Go pal Tom in Malaysian Higher Education Institution .

33. Chadwick , P . (1995) : Tom at South Bank University , issues in teaching and Learning , Journal of Quality Assurance in Education , 3 (1) .39 – 44.

34. Ray , M (1996) : Total Quality Management in Economic Education : Defining the martet , Journal of Economic Education . 27 (3) – 276- 283 .