عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة

إعداد
عمر موسى داود العباسي

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1425هـ/ 2004م

واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة

مقدمة من:

عمر موسى داود العباسي

بكالوريوس تجارة – جامعة بيروت العربية– لبنان

إشراف

د. محمود احمد أبو سمرة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية قسم الدراسات العليا في التربية – جامعة القدس

كانون أول

2004م / 1425هـ

برنامج الإدارة التربوية

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة

اسم الطالب: عمر موسى داود العباسي

الرقم الجامعي: 20111630

المشرف: د. محمود احمد أبو سمرة.

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ / / 2004م

من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1 – د. محمود احمد أبو سمرة رئيس لجنة المناقشة التوقيع.....

2 – د. غسان سرحان ممتحناً داخليًا

التوقيع.....

3 – د. معزوز علاونة ممتحناً خارجيًا التوقيع.....

جامعة القدس – القدس

(2005/2004م)

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

- المقدمة.
- خلفية الدراسة والأدب التربوي.
- التعليم العالي في فلسطين.
- جامعة القدس.
- مشكلة الدراسة وأسئلتها.
- فرضيات الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- محددات الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يعتبر التعليم الجامعي أحد المراحل التعليمية المتميزة في المجتمع كونه يؤدي رسالة خالدة ويقع على عاتقه النهوض بالمجتمع لمواكبة المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية، إذ يمتاز عالم اليوم بالتغير السريع والهائل في مجال المعرفة وفي كافة الميادين، حيث ينظر إلى التعليم الجامعي على أساس الدور المتميز الذي يؤدي الى تقدم ورقي المجتمع، بإعداده الكوادر والطاقات البشرية المؤهلة والقادرة على تحمل المسئولية مستقبلاً، وكذلك إعداد القيادات الفكرية والتربوية القادرة على الإبداع وتوجيه الطاقات المتاحة أفضل توجيه.

ولقد شهد التعليم العالي في العقدين الأخيرين من القرن الماضي تطورات كثيرة شكل بعضها تحدياً انعكست آثاره بطريقة أو بأخرى على التعليم الجامعي ومخرجاته، فقد برزت ظاهرة العولمة وانتشرت الفضائيات ونظم المعلومات والاتصالات والانترنت، كما زاد الاستثمار في قطاع التعليم على أمل الحصول على أفضل عائد، وكان من أكبر التحديات زيادة الإقبال بشكل لم يسبق له مثيل على طلب التعليم الجامعي، وغير ذلك من التحديات والتي ما كان للتعليم الجامعي أن يقف حيالها مكتوف الأيدي. ولما كان التعليم الجامعي امتدادا للمراح ل التعليمية السابقة، فإنه يمثل مرحلة تعليمية شديدة الأهمية في صقل شخصية الطالب ونضوجه الفكري، وعليه فإن تحقيق الأهداف التربوية يتوقف على نجاح كافة المراحل التعليمية في تحقيق أهدافها وكذلك تحقيق أهداف التعليم الجامعي.

هذا ويمكن إيجاز الأهداف العامة للجامعة فيما يلي (ناجي، 1998):

١. تطوير البحث العلمي وتشجيع إجراء تجاربه داخل الجامعة وخارجها.

٢. الإسهام في تعديل وتغيير وتطوير الاتجاهات في المجتمع المحيط بالجامعة نحو الأفضل، والعمل على مواكبة التغيير الذي يحدث في شتى المجالات العلمية.

٣. المساهمة في سد حاجة المجتمع من الكوادر والكفاءات والقيادات المدربة من خلال تدريبهم في مجالات اختصاصاتهم.

٤. تقديم الحلول المناسبة لمشكلات المجتمع المحيط بالجامعة.

ومن البديهي أن التعليم الجامعي لا يمكن أن يحقق أهدافه في التنمية الاقتصادية والاجتماعية إذا كانت أوضاعه غير مستقرة، ومناهجه غير قادرة على تلبية احتياجات سوق العمل، لذلك فإن الاهتمام بجودة نظام التعليم الجامعي بكافة عناصره يمثل أهمية قصوى ينبغي على الإدارة الجامعية أن تعيرها جل اهتمامها.

إن التعليم المتميز بالشمولية والانفتاح والمرونة والجودة العالية إذا واكبته ظروف اقتصادية وسياسية واجتماعية مواتية، فإنه يمثل أهم السبل الموصلة إلى تحديث المجتمع وتطويره ثقافة وفكراً وأدباً وفناً وعلماً وتقنيةً ونظماً ومؤسسات وأساليب حياة، وعلاقات ومعاملات (السنبل، 2002).

لهذا حظيت الجودة بقسط وافر في عمليات إصلاح التعليم باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لإدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management (TQM، ذلك المدخل الذي وجد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، فأصبح المجتمع الدولي ينظر إلى الجودة والإصلاح التربوي على أنهما وجهين لعملة واحدة (أحمد، 2003).

إن مدخل إدارة الجودة الشاملة يتضمن العديد من الأفكار الإدارية، ويتفق إلى حد كبير مع القيم الموضوعية، فهو يهدف إلى إرضاء الطالب والمجتمع وتنمية الصراح ة والثقة والعمل كفريق، والتحسين التدريجي المستمر، والاهتمام بالحوافز للحث على زيادة الإنتاجية، والأخذ بمبدأ المشاركة (الشرقاوي، 2003).

إن إدارة الجودة الشاملة نشأت وترعرعت في ميدان التجارة والأعمال، حيث تناولها العديد من الباحثين في هذين المجالين وتبنتها منظمات ومؤسسات الأعمال لكسب السوق وتحقيق التميّز ونيل رضا العميل. ونظراً لما حققه هذا المدخل من نجاح كبير في مجالي الصناعة والأعمال، فقد تم تطويره ليلائم التربية والتعليم.

ويعتمد مدخل إدارة الجودة الشاملة على وجود معايير Criteria محددة مسبقا يتم على أساسها تقييم الأداء Performance بصفة مستمرة خلال مراحل إنتاج السلعة أو تقديم الخدمة، واتخاذ الإجراءات التصحيحية منعاً لتراكم الانحرافات (Kanji & Asher, 1996).

وقد بدأ تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي في الثمانينيات من القرن الماضي بولاية ألاسكا في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث اشتملت إدارة الجودة الشاملة والتي عرفت باسم التحسين المتواصل على إعادة تشكيل العلاقة بين المعلم والطالب من عملية تعليم وتعلم إلى عملية عمل بروح الفريق الواحد (الخطيب، 2000).

وعلى الرغم من أن الجامعة قد تعرضت في كثير من المجتمعات لمحاولات إصلاح وتطوير تناولت معظم جوانبها، وذلك للعمل على تحسين أدائها لوظائفها وربطها بمجتمعها، إلا أن هناك العديد من المؤشرات التي تظهر قصور الجامعة عن القيام بمسؤولياتها (عشيبة، 2000) .

أما على مستوى الوطن، فإن قطاع التعليم عامةً، والتعليم العالي خاصةً، بحاجة إلى إعادة النظر بأهدافه وبرامجه وهياكله الإدارية والتنظيمية لكي يطور مهامه ووظائفه وأن يجوّد خدماته ومنتجاته، وأن يصل بها إلى مستوى عالٍ من الجودة يوائم الحاجات والمستجدات كي ينهض بالمجتمع على طريق التنمية والتطوير (كمال،2002).

إن الأخذ بهذا المدخل الحديث نسبياً له ما يبرره، ويستدعي اهتماماً أكبر من جانب التربويين، إذ أن هناك كثير من الشواهد التي نراها ونلمسها تحتم علينا التحول نحو فلسفة إدارة الجودة الشاملة نظراً لما تحمله في طياتها من حلول شافية قادرة على تطوير وإصلاح الجهاز التربوي. فقد أدى إقبال معظم المجتمعات على التوسع في التعليم مع بداية سبعينيات القرن الماضي إلى التضحية بالجودة التعليمية، مما ساهم في زيادة معدلات البطالة (أحمد، 2003). كما أن الحاجة إلى الاستخدام الأفضل للموارد النادرة من أجل التنمية تجبر المؤسسات التعليمية على أن تستجيب لمطالب الجودة الشاملة.

خلفية الدراسة والأدب التربوي

مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

لتحديد المقصود بمفهوم إدارة الجودة الشاملة، لا بد من توضيح مفهوم الجودة أو النوعية (Quality)، والذي يشكل المحور الأساس لمدخل إدارة الجودة الشاملة، وكغيره من المفاهيم، يعتبر مفهوم الجودة من المفاهيم التي تباينت حولها آراء الباحثين والمفكرين باختلاف توجهاتهم وخلفياتهم، إلا أن هذا الاختلاف لم يمتد إلى جوهر المفهوم، إذ أن الجوهر واحد يتمثل بـــ" السعي لتحقيق رضا العميل" (حمود، 2002).

وكون هذا المصطلح مستمد من قطاع الأعمال، فإن أغلب من تعرض إلى تعريفه هم من الاقتصاديين:

فيرى بسترفيلد (Besterfield,1994)، أن الجودة تمثل تقنية لضمان بقاء واستمرار ميزة التنافس للمؤسسة.

ويعرفها النبوي (1995) بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما تمكنه من كسب رضا العميل وتحقيق رغباته وتوقعاته.

ويعرفها ميخائيل (Michael,1997) بأنها تصور المؤسسة لاحتياجات وتوقعات العميل، إذ يحكم على جودة السلعة أو الخدمة بمقارنة توقعاته بما سيتم استلامه من المؤسسة.

أما عقيلي (2001)، فيرى أن الجودة تعني إنتاج سلعة أو تقديم خدمة بمستوى عالٍ من الكفاءة، وفقاً لمقاييس موضوعة مسبقاً لإنتاج السلعة أو الخدمة، وإيجاد صفة التميز فيها لتلبية احتياجات وتوقعات العميل.

ونظراً لازدياد الاهتمام بموضوع الجودة ظهر ما يسمى بإدارة الجودة الشاملة والتي أثبتت نجاعتها نظراً لما تشتمل عليه من مبادئ وأفكار موضوعية تهتم بالجانب الإنساني.

وتمثل إدارة الجودة الشاملة عند دوبينز وماسون (1997) إدارة الجودة الشاملة في التعليم بأنها أسلوب في الممارسة الإدارية، يستوجب تحولاً كبيراً في طريقة إدارة المؤسسة بأكملها والقيم المتبعة بغية الوصول إلى التحسين المستمر للمنتج بما يضمن رضا العملاء داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

في حين يعرفها عشيبة (2000): بأنها مجموعة الأنشطة والممارسات التي يقوم بها المسؤولون عن تسيير شؤون المؤسسة، والتي تشمل التخطيط للجودة وتنفيذها وتقويمها وتحسينها في جميع مجالات العملية التعليمية في الجامعة.

من خلال التعريفات السابقة، يتبيّن أن إدارة الجودة الشاملة ترتكز على ركائز ثلاث هي:

- السعي الدائم إلى تحقيق رضا العميل.

- اشتراك كافة العاملين في المؤسسة.

- العمل المستمر والدؤوب لتحسين وتطوير الجودة.

وقد أطلق عليها شاملة نظراً لأنها تشمل كل ما يدور داخل المؤسسة أو خارجها من نشاطات وعمليات إدارية ذات علاقة، في كافة الدوائر والأقسام.

ومن المفاهيم ذات الصلة الوثيقة بالجودة: الكفاءة والإنتاجية والنوعية: فقد ميز مرسي (1998) بين كل منها، موضحاً أن الكفاءة والإنتاجية فكرتان، بينهما قرابة وثيقة؛ فالإنتاجية هي محصلة الكفاءة، وبالتالي فهي دالة عليها. وتعني الكفاءة التعليمية مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه. وتشمل الكفاءة التعليمية أربعة جوانب هي: الكفاءة الداخلية، والكفاءة الخارجية، والكفاءة الكمية، والكفاءة النوعية، وهي ما يعنينا هنا. فالكفاءة النوعية يقصد بها نوعية الطالب الذي يخرجه النظام التعليمي، وهي بهذا تمثل أحد جوانب الجودة الشاملة، ذلك النظام الإداري الشامل لكل جوانب النظام التعليمي من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة.

أما النوعية، فقد عبّر عنها كمال (2002) بأنها خاصية يمتلكها المنتج أو الخدمة بكمية قد تقل أو تكثر لتلبية احتياجات العميل، وبهذا تعطي نفس مفهوم الجودة (Quality).

نشأة وتطور إدارة الجودة الشاملة:

إن فلسفة الجودة تعود إلى أربعينيات القرن الماضي، ويرجع الفضل في ذلك إلى مجموعة من المفكرين الأمريكان وعلى رأسهم إدوارد ديمنج (Edward Deming) وجوزيف جوران (Joseph Juran) وفيليب جروسبي (Philip Grosby)، ممن كان لهم الفضل الكبير في استخدام الأساليب الإحصائية في فحص واختبار الجودة من خلال تطبيقات الرقابة الإحصائية (الشرقاوي، 2003).

ويمكن القول ان مفهوم إدارة الجودة الشاملة قد مر بعدة مراحل تاريخية من خلال تطور مفهوم الجودة والرقابة عليها، حيث مر هذا المفهوم بمراحل متلاحقة إلى أن وصل إلى المفهوم الحديث الذي قامت عليه إدارة الجودة الشاملة، وهذه المراحل هي:

مرحلة الفحص والتفتيش Inspection and Test:

ظهرت هذه المرحلة بظهور الثورة الصناعية وبروز حالات الإنتاج الكبير، حيث كانت عملية الفحص للتحقق من أن المنتج أو الخدمة المطابقة للمواصفات هي فقط التي تصل إلى المستهلك، مع استبعاد الوحدات المعيبة، فالفحص لم يمنع وقوع الأخطاء (عبد اللطيف، 2002).

مرحلة مراقبة الجودة Quality Control:

بدأت هذه المرحلة منذ أوائل القرن العشرين، وبالتحديد عام (1931) مع ظهور الأساليب الإحصائية للرقابة على الجودة، وقد صاحب هذه المرحلة آنذاك التركيز على تنميط وتوحيد الإنتاج كوسيلة لمنع الأخطاء عند تصنيع السلعة أو تقديم الخدمة (عقيلي، 2001)، إذ كان الهدف الأساسي لرقابة الجودة يتمثل في منع الأخطاء وتفاديها قبل حدوثها.

مرحلة تأكيد الجودة Quality Assurance:

ظهر هذا المفهوم عام 1956 ثم طُوّر فيما بعد كأسلوبٍ فعّال في مجال الرّقابة على الجودة، إذ أنّ حلّ المشكلات بعد وقوعها ليس وسيلة فعّالة، إذ لا بد من البحث عن وسيلة تمنع وقوع الأسباب التي تؤدي إلى الانحراف عن المستوى المطلوب. ولقد تميّزت هذه المرحلة عن المرحلتين السابقتين بتعميق النظرة حول مفهوم الجودة استناداً إلى تقدير تكلفة الجودة، حيث استخدم هذا المفهوم كأسلوب فعّال في مجال الرقابة (رقابة وقائية، رقابة مرحلية، رقابة بعدية)،

حيث أصبح النظر للجودة مبنياً على ثلاثة اعتبارات هي: دقة التصميم، دقة الأداء، ودقة المطابقة (حمود، 2002).

مرحلة إدارة الجودة الشاملة TQM:

ظهر مفهوم إدارة الجودة الشاملة بعد عام 1980، وتعتمد هذه المرحلة على مفهوم شامل لجودة أداء المنظمة كوحدة واحدة، إذ تستخدم الجودة الشاملة أساليب متطورة في تعاملها مع المستهلك مولية الزبون مكانة أكبر لتحقيق النجاح للمؤسسة. وتعتبر هذه المرحلة الإطار الاستراتيجي العام لتفعيل أنظمة إدارة الجودة وأنظمة حفظ الجودة، بالإضافة إلى إدارة مخرجات العمليات الإدارية والفنية ذات العلاقة، والتي تؤثر على البيئة الخارجية بكافة عناصرها. وركزت هذه المرحلة على أهمية العميل وتلبية احتياجاته، إذ أنه هو المستلم النهائي للسلعة أو الخدمة التربوية، والذي يحكم على جودتها، لذلك يجب تبني قيم ومبادئ إدارية سليمة قادرة على إدارة العملية التربوية عن قرب، وإعطاء أهمية أكبر للعاملين في المؤسسة لرفع معنوياتهم (Davis & Burnham, 1997).

إن كل مرحلة من المراحل السابقة قد اشتملت على المرحلة التي سبقتها، ولم تكن منفصلة عنها، فمراقبة الجودة تتضمن الفحص، وتأكيد الجودة تتضمن مراقبة الجودة، وإدارة الجودة الشاملة تتضمن تأكيد الجودة.

من العرض السابق للتطور التاريخي لنشأة إدارة الجودة الشاملة نرى أن هذا الأسلوب لم يكن وليد يوم ولحظة، ولم يكن طفرة في الفكر الإداري، بل جاء بعد سلسلة من التطور في الفكر الإداري وظهور بعض جوانب القصور في العديد من المدارس الإدارية، مثل مدخل الإدارة العلمية لزيادة الكفاءة والإنتاجية التي أهملت الجانب الإنساني، ومدرسة النظم ومدرسة الإدارة بالأهداف (الشرقاوي، 2003).

مداخل تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

هناك الكثير من المداخل التي يمكن تبنيها لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، ويمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات هي:-

أولاً: مجموعة الرواد الأوائل لإدارة الجودة الشاملة:

وتضم هذه المجموعة:

* ديمنج (Deming) والتي تركزت أفكاره الرئيسية في المجالات التالية (دوبينز وماسون، 1997):

النقاط الأربع عشر لإدارة الجودة Fourteen Points for Managing Quality وهي:

١ تحديد هدف ثابت لتحسين الخدمة والإنتاج.

٢ تبني الفلسفة الجديدة للجودة وتفهيمها وتعليمها لجميع الأفراد في المؤسسة بما فيهم الإدارة العليا.

٣ التوقف عن الاعتماد على أساليب الفحص والتفتيش الجماعي لتحقيق الجودة.

٤ الكف عن تقويم العمل على أساس السعر وَحده أو التكلفة، والعمل على تخفيض التكلفة الكلية.

٥ التحسين المستمر في كل عملية من عمليات السلعة أو الخدمة، وتخفيض الفاقد، الأمر الذي من شأنه تخفيض أكبر في التكاليف.

٦ الاستعانة بأحدث الطرق لتدريب وتعليم الأفراد.

٧ إيجاد القيادة القادرة والكفيلة بتنفيذ إدارة الجودة الشاملة.

٨ طرد الخوف وبناء الثقة لدى كافة أفراد التنظيم، وهذا يقع على عاتق كل من القيادة والإدارة.

٩ القضاء على العوائق والحواجز بين الأقسام المختلفة داخل المؤسسة، فالجميع يعملون متعاونين بروح الفريق الواحد.

١٠ التخلي عن الشعارات، وأن يكون الهدف هو القضاء على العيوب في العمل.

١١ التخلص من معايير العمل المبنية على أساس النسب العددية أو الرقمية، إذ أن إلزام العاملين بالكم يؤدي إلى قلة الاهتمام بالنوع، ولا يراعي الفروق الفردية بين العاملين.

١٢ إتاحة الفرصة للموظفين بالتباهي بما حققوه من منجزات، فهذا من حقهم.

١٣ استحداث البرامج التدريبية والتعليمية والتحسين الذاتي لكافة العاملين لمواكبة التقدم التكنولوجي.

١٤ تشجيع الأفراد على تبني سياسات تطويرية جديدة، وتقسيمهم إلى فرق عمل لإنجاز العمليات الإنتاجية والإدارية، وإحلال سياسات تحل محل السياسات التقليدية.

* جوزيف جوران (Joseph Juran) الذي ركز على الأخطاء أثناء العمليات وعلى الوقت الضائع أكثر من تركيزه على الأخطاء المتعلقة بالجودة ذاتها، ويرى أن التخطيط للجودة يمر بالمراحل التالية (عقيلي، 2001):

١ -تحديد من هم المستهلكون الحاليون والمرتقبون.

٢ -تحديد حاجاتهم ورغباتهم.

٣ -تطوير مواصفات السلعة أو الخدمة كي تستجيب لحاجات هؤلاء المستهلكين.

٤ -تطوير العمليات لإنجاز المعايير المطلوبة.

٥ -نقل نتائج الخطط الموضوعة إلى القوى التشغيلية.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

- المقدمة.
- خلفية الدراسة والأدب التربوي.
- التعليم العالي في فلسطين.
- جامعة القدس.
- مشكلة الدراسة وأسئلتها.
- فرضيات الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- محددات الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يعتبر التعليم الجامعي أحد المراحل التعليمية المتميزة في المجتمع كونه يؤدي رسالة خالدة ويقع على عاتقه النهوض بالمجتمع لمواكبة المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية، إذ يمتاز عالم اليوم بالتغير السريع والهائل في مجال المعرفة وفي كافة الميادين، حيث ينظر إلى التعليم الجامعي على أساس الدور المتميز الذي يؤدي الى تقدم ورقي المجتمع، بإعداده الكوادر والطاقات البشرية المؤهلة والقادرة على تحمل المسئولية مستقبلاً، وكذلك إعداد القيادات الفكرية والتربوية القادرة على الإبداع وتوجيه الطاقات المتاحة أفضل توجيه.

ولقد شهد التعليم العالي في العقدين الأخيرين من القرن الماضي تطورات كثيرة شكل بعضها تحدياً انعكست آثاره بطريقة أو بأخرى على التعليم الجامعي ومخرجاته، فقد برزت ظاهرة العولمة وانتشرت الفضائيات ونظم المعلومات والاتصالات والانترنت، كما زاد الاستثمار في قطاع التعليم على أمل الحصول على أفضل عائد، وكان من أكبر التحديات زيادة الإقبال بشكل لم يسبق له مثيل على طلب التعليم الجامعي، وغير ذلك من التحديات والتي ما كان للتعليم الجامعي أن يقف حيالها مكتوف الأيدي. ولما كان التعليم الجامعي امتدادا للمراح ل التعليمية السابقة، فإنه يمثل مرحلة تعليمية شديدة الأهمية في صقل شخصية الطالب ونضوجه الفكري، وعليه فإن تحقيق الأهداف التربوية يتوقف على نجاح كافة المراحل التعليمية في تحقيق أهدافها وكذلك تحقيق أهداف التعليم الجامعي.

هذا ويمكن إيجاز الأهداف العامة للجامعة فيما يلي (ناجي, 1998):

1. تطوير البحث العلمي وتشجيع إجراء تجاربه داخل الجامعة وخارجها.
2. الإسهام في تعديل وتغيير وتطوير الاتجاهات في المجتمع المحيط بالجامعة نحو الأفضل، والعمل على مواكبة التغيير الذي يحدث في شتى المجالات العلمية.
3. المساهمة في سد حاجة المجتمع من الكوادر والكفاءات والقيادات المدربة من خلال تدريبهم في مجالات اختصاصاتهم.
4. تقديم الحلول المناسبة لمشكلات المجتمع المحيط بالجامعة.

ومن البديهي أن التعليم الجامعي لا يمكن أن يحقق أهدافه في التنمية الاقتصادية والاجتماعية إذا كانت أوضاعه غير مستقرة، ومناهجه غير قادرة على تلبية احتياجات سوق العمل، لذلك فإن الاهتمام بجودة نظام التعليم الجامعي بكافة عناصره يمثل أهمية قصوى ينبغي على الإدارة الجامعية أن تعيرها جل اهتمامها.

إن التعليم المتميز بالشمولية والانفتاح والمرونة والجودة العالية إذا واكبته ظروف اقتصادية وسياسية واجتماعية مواتية، فإنه يمثل أهم السبل الموصلة إلى تحديث المجتمع وتطويره ثقافة وفكراً وأدباً وفناً وعلماً وتقنيةً ونظماً ومؤسسات وأساليب حياة، وعلاقات ومعاملات (السنبل، 2002).

لهذا حظيت الجودة بقسط وافر في عمليات إصلاح التعليم باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لإدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management (TQM، ذلك المدخل الذي وجد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، فأصبح المجتمع الدولي ينظر إلى الجودة والإصلاح التربوي على أنهما وجهين لعملة واحدة (أحمد، 2003).

إن مدخل إدارة الجودة الشاملة يتضمن العديد من الأفكار الإدارية، ويتفق إلى حد كبير مع القيم الموضوعية، فهو يهدف إلى إرضاء الطالب والمجتمع وتنمية الصراح ة والثقة والعمل كفريق،

والتحسين التدريجي المستمر، والاهتمام بالحوافز للحث على زيادة الإنتاجية، والأخذ بمبدأ المشاركة (الشرقاوي، 2003).

إن إدارة الجودة الشاملة نشأت وترعرعت في ميدان التجارة والأعمال، حيث تناولها العديد من الباحثين في هذين المجالين وتبنتها منظمات ومؤسسات الأعمال لكسب السوق وتحقيق التميّز ونيل رضا العميل. ونظراً لما حققه هذا المدخل من نجاح كبير في مجالي الصناعة والأعمال، فقد تم تطويره ليلائم التربية والتعليم.

ويعتمد مدخل إدارة الجودة الشاملة على وجود معايير Criteria محددة مسبقا يتم على أساسها تقييم الأداء Performance بصفة مستمرة خلال مراحل إنتاج السلعة أو تقديم الخدمة, واتخاذ الإجراءات التصحيحية منعاً لتراكم الانحرافات (Kanji & Asher, 1996).

وقد بدأ تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي في الثمانينيات من القرن الماضي بولاية ألاسكا في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث اشتملت إدارة الجودة الشاملة والتي عرفت باسم التحسين المتواصل على إعادة تشكيل العلاقة بين المعلم والطالب من عملية تعليم وتعلم إلى عملية عمل بروح الفريق الواحد (الخطيب، 2000).

وعلى الرغم من أن الجامعة قد تعرضت في كثير من المجتمعات لمحاولات إصلاح وتطوير تناولت معظم جوانبها, وذلك للعمل على تحسين أدائها لوظائفها وربطها بمجتمعها, إلا أن هناك العديد من المؤشرات التي تظهر قصور الجامعة عن القيام بمسؤولياتها (عشيبة, 2000) .

أما على مستوى الوطن، فإن قطاع التعليم عامةً، والتعليم العالي خاصةً، بحاجة إلى إعادة النظر بأهدافه وبرامجه وهياكله الإدارية والتنظيمية لكي يطور مهامه ووظائفه وأن يجوّد خدماته ومنتجاته، وأن يصل بها إلى مستوى عالٍ من الجودة يوائم الحاجات والمستجدات كي ينهض بالمجتمع على طريق التنمية والتطوير (كمال،2002).

إن الأخذ بهذا المدخل الحديث نسبياً له ما يبرره، ويستدعي اهتماماً أكبر من جانب التربويين، إذ أن هناك كثير من الشواهد التي نراها ونلمسها تحتم علينا التحول نحو فلسفة إدارة الجودة الشاملة نظراً لما تحمله في طياتها من حلول شافية قادرة على تطوير وإصلاح الجهاز التربوي. فقد أدى إقبال معظم المجتمعات على التوسع في التعليم مع بداية سبعينيات القرن الماضي إلى التضحية بالجودة التعليمية، مما ساهم في زيادة معدلات البطالة (أحمد، 2003). كما أن الحاجة إلى الاستخدام الأفضل للموارد النادرة من أجل التنمية تجبر المؤسسات التعليمية على أن تستجيب لمطالب الجودة الشاملة.

خلفية الدراسة والأدب التربوي

مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

لتحديد المقصود بمفهوم إدارة الجودة الشاملة، لا بد من توضيح مفهوم الجودة أو النوعية (Quality)، والذي يشكل المحور الأساس لمدخل إدارة الجودة الشاملة، وكغيره من المفاهيم، يعتبر مفهوم الجودة من المفاهيم التي تباينت حولها آراء الباحثين والمفكرين باختلاف توجهاتهم وخلفياتهم، إلا أن هذا الاختلاف لم يمتد إلى جوهر المفهوم، إذ أن الجوهر واحد يتمثل بـ" السعي لتحقيق رضا العميل" (حمود، 2002).

وكون هذا المصطلح مستمد من قطاع الأعمال، فإن أغلب من تعرض إلى تعريفه هم من الاقتصاديين:

فيرى بسترفيلد (Besterfield,1994)، أن الجودة تمثل تقنية لضمان بقاء واستمرار ميزة التنافس للمؤسسة.

ويعرفها النبوي (1995) بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما تمكنه من كسب رضا العميل وتحقيق رغباته وتوقعاته.

ويعرفها ميخائيل (Michael,1997) بأنها تصور المؤسسة لاحتياجات وتوقعات العميل، إذ يحكم على جودة السلعة أو الخدمة بمقارنة توقعاته بما سيتم استلامه من المؤسسة.

أما عقيلي (2001)، فيرى أن الجودة تعني إنتاج سلعة أو تقديم خدمة بمستوى عالٍ من الكفاءة، وفقاً لمقاييس موضوعة مسبقاً لإنتاج السلعة أو الخدمة، وإيجاد صفة التميز فيها لتلبية احتياجات وتوقعات العميل.

ونظراً لازدياد الاهتمام بموضوع الجودة ظهر ما يسمى بإدارة الجودة الشاملة والتي أثبتت نجاعتها نظراً لما تشتمل عليه من مبادئ وأفكار موضوعية تهتم بالجانب الإنساني.

وتمثل إدارة الجودة الشاملة عند دوبينز وماسون (1997) إدارة الجودة الشاملة في التعليم بأنها أسلوب في الممارسة الإدارية، يستوجب تحولاً كبيراً في طريقة إدارة المؤسسة بأكملها والقيم المتبعة بغية الوصول إلى التحسين المستمر للمنتج بما يضمن رضا العملاء داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

في حين يعرفها عشيبة (2000): بأنها مجموعة الأنشطة والممارسات التي يقوم بها المسؤولون عن تسيير شؤون المؤسسة، والتي تشمل التخطيط للجودة وتنفيذها وتقويمها وتحسينها في جميع مجالات العملية التعليمية في الجامعة.

من خلال التعريفات السابقة، يتبيّن أن إدارة الجودة الشاملة ترتكز على ركائز ثلاث هي:

- السعي الدائم إلى تحقيق رضا العميل.
- اشتراك كافة العاملين في المؤسسة.
- العمل المستمر والدؤوب لتحسين وتطوير الجودة.

وقد أطلق عليها شاملة نظراً لأنها تشمل كل ما يدور داخل المؤسسة أو خارجها من نشاطات وعمليات إدارية ذات علاقة، في كافة الدوائر والأقسام.

ومن المفاهيم ذات الصلة الوثيقة بالجودة: الكفاءة والإنتاجية والنوعية: فقد ميز مرسي (1998) بين كل منها، موضحاً أن الكفاءة والإنتاجية فكرتان، بينهما قرابة وثيقة؛ فالإنتاجية هي محصلة الكفاءة، وبالتالي فهي دالة عليها. وتعني الكفاءة التعليمية مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه. وتشمل الكفاءة التعليمية أربعة جوانب هي: الكفاءة الداخلية، والكفاءة الخارجية، والكفاءة الكمية، والكفاءة النوعية، وهي ما يعنينا هنا. فالكفاءة النوعية يقصد بها نوعية الطالب الذي يخرجه النظام التعليمي، وهي بهذا تمثل أحد جوانب الجودة الشاملة، ذلك النظام الإداري الشامل لكل جوانب النظام التعليمي من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة.

أما النوعية، فقد عبّر عنها كمال (2002) بأنها خاصية يمتلكها المنتج أو الخدمة بكمية قد تقل أو تكثر لتلبية احتياجات العميل، وبهذا تعطي نفس مفهوم الجودة (Quality).

نشأة وتطور إدارة الجودة الشاملة:

إن فلسفة الجودة تعود إلى أربعينيات القرن الماضي، ويرجع الفضل في ذلك إلى مجموعة من المفكرين الأمريكان وعلى رأسهم إدوارد ديمنج (Edward Deming) وجوزيف جوران (Joseph Juran) وفيليب جروسبي (Philip Grosby)، ممن كان لهم الفضل الكبير في استخدام الأساليب الإحصائية في فحص واختبار الجودة من خلال تطبيقات الرقابة الإحصائية (الشرقاوي، 2003).

ويمكن القول ان مفهوم إدارة الجودة الشاملة قد مر بعدة مراحل تاريخية من خلال تطور مفهوم الجودة والرقابة عليها، حيث مر هذا المفهوم بمراحل متلاحقة إلى أن وصل إلى المفهوم الحديث الذي قامت عليه إدارة الجودة الشاملة، وهذه المراحل هي:

مرحلة الفحص والتفتيش Inspection and Test:

ظهرت هذه المرحلة بظهور الثورة الصناعية وبروز حالات الإنتاج الكبير، حيث كانت عملية الفحص للتحقق من أن المنتج أو الخدمة المطابقة للمواصفات هي فقط التي تصل إلى المستهلك، مع استبعاد الوحدات المعيبة، فالفحص لم يمنع وقوع الأخطاء (عبد اللطيف، 2002).

مرحلة مراقبة الجودة Quality Control:

بدأت هذه المرحلة منذ أوائل القرن العشرين، وبالتحديد عام (1931) مع ظهور الأساليب الإحصائية للرقابة على الجودة، وقد صاحب هذه المرحلة آنذاك التركيز على تنميط وتوحيد الإنتاج كوسيلة لمنع الأخطاء عند تصنيع السلعة أو تقديم الخدمة (عقيلي، 2001)، إذ كان الهدف الأساسي لرقابة الجودة يتمثل في منع الأخطاء وتفاديها قبل حدوثها.

مرحلة تأكيد الجودة Quality Assurance:

ظهر هذا المفهوم عام 1956 ثم طُوّر فيما بعد كأسلوبٍ فعّال في مجال الرّقابة على الجودة، إذ أنّ حلّ المشكلات بعد وقوعها ليس وسيلة فعّالة، إذ لا بد من البحث عن وسيلة تمنع وقوع الأسباب التي تؤدي إلى الانحراف عن المستوى المطلوب. ولقد تميّزت هذه المرحلة عن المرحلتين السابقتين بتعميق النظرة حول مفهوم الجودة استناداً إلى تقدير تكلفة الجودة، حيث استخدم هذا المفهوم كأسلوب فعّال في مجال الرقابة (رقابة وقائية، رقابة مرحلية، رقابة بعدية)، حيث أصبح النظر للجودة مبنياً على ثلاثة اعتبارات هي: دقة التصميم، دقة الأداء، ودقة المطابقة (حمود، 2002).

مرحلة إدارة الجودة الشاملة TQM:

ظهر مفهوم إدارة الجودة الشاملة بعد عام 1980، وتعتمد هذه المرحلة على مفهوم شامل لجودة أداء المنظمة كوحدة واحدة، إذ تستخدم الجودة الشاملة أساليب متطورة في تعاملها مع

المستهلك مولية الزبون مكانة أكبر لتحقيق النجاح للمؤسسة. وتعتبر هذه المرحلة الإطار الاستراتيجي العام لتفعيل أنظمة إدارة الجودة وأنظمة حفظ الجودة، بالإضافة إلى إدارة مخرجات العمليات الإدارية والفنية ذات العلاقة، والتي تؤثر على البيئة الخارجية بكافة عناصرها. وركزت هذه المرحلة على أهمية العميل وتلبية احتياجاته، إذ أنه هو المستلم النهائي للسلعة أو الخدمة التربوية، والذي يحكم على جودتها، لذلك يجب تبني قيم ومبادئ إدارية سليمة قادرة على إدارة العملية التربوية عن قرب، وإعطاء أهمية أكبر للعاملين في المؤسسة لرفع معنوياتهم (Davis & Burnham, 1997).

إن كل مرحلة من المراحل السابقة قد اشتملت على المرحلة التي سبقتها، ولم تكن منفصلة عنها، فمراقبة الجودة تتضمن الفحص، وتأكيد الجودة تتضمن مراقبة الجودة، وإدارة الجودة الشاملة تتضمن تأكيد الجودة.

من العرض السابق للتطور التاريخي لنشأة إدارة الجودة الشاملة نرى أن هذا الأسلوب لم يكن وليد يوم ولحظة، ولم يكن طفرة في الفكر الإداري، بل جاء بعد سلسلة من التطور في الفكر الإداري وظهور بعض جوانب القصور في العديد من المدارس الإدارية، مثل مدخل الإدارة العلمية لزيادة الكفاءة والإنتاجية التي أهملت الجانب الإنساني، ومدرسة النظم ومدرسة الإدارة بالأهداف (الشرقاوي، 2003).

مداخل تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

هناك الكثير من المداخل التي يمكن تبنيها لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، ويمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات هي:-

أولاً: مجموعة الرواد الأوائل لإدارة الجودة الشاملة:

وتضم هذه المجموعة:

* ديمنج (Deming) والتي تركزت أفكاره الرئيسية في المجالات التالية (دوبينز وماسون، 1997):

النقاط الأربع عشر لإدارة الجودة Fourteen Points for Managing Quality وهي:

1 تحديد هدف ثابت لتحسين الخدمة والإنتاج.

2 تبني الفلسفة الجديدة للجودة وتفهيمها وتعليمها لجميع الأفراد في المؤسسة بما فيهم الإدارة العليا.

3 التوقف عن الاعتماد على أساليب الفحص والتفتيش الجماعي لتحقيق الجودة.

4 الكف عن تقويم العمل على أساس السعر وَحده أو التكلفة، والعمل على تخفيض التكلفة الكلية.

5 التحسين المستمر في كل عملية من عمليات السلعة أو الخدمة، وتخفيض الفاقد، الأمر الذي من شأنه تخفيض أكبر في التكاليف.

6 الاستعانة بأحدث الطرق لتدريب وتعليم الأفراد.

7 إيجاد القيادة القادرة والكفيلة بتنفيذ إدارة الجودة الشاملة.

8 طرد الخوف وبناء الثقة لدى كافة أفراد التنظيم، وهذا يقع على عاتق كل من القيادة والإدارة.

9 القضاء على العوائق والحواجز بين الأقسام المختلفة داخل المؤسسة، فالجميع يعملون متعاونين بروح الفريق الواحد.

10 التخلي عن الشعارات، وأن يكون الهدف هو القضاء على العيوب في العمل.

11 التخلص من معايير العمل المبنية على أساس النسب العددية أو الرقمية، إذ أن إلزام العاملين بالكم يؤدي إلى قلة الاهتمام بالنوع، ولا يراعي الفروق الفردية بين العاملين.

12 إتاحة الفرصة للموظفين بالتباهي بما حققوه من منجزات، فهذا من حقهم.

13 استحداث البرامج التدريبية والتعليمية والتحسين الذاتي لكافة العاملين لمواكبة التقدم التكنولوجي.

14 تشجيع الأفراد على تبني سياسات تطويرية جديدة، وتقسيمهم إلى فرق عمل لإنجاز العمليات الإنتاجية والإدارية، وإحلال سياسات تحل محل السياسات التقليدية.

* جوزيف جوران (Joseph Juran) الذي ركز على الأخطاء أثناء العمليات وعلى الوقت الضائع أكثر من تركيزه على الأخطاء المتعلقة بالجودة ذاتها، ويرى أن التخطيط للجودة يمر بالمراحل التالية (عقيلي، 2001):

1 -تحديد من هم المستهلكون الحاليون والمرتقبون.

2 -تحديد حاجاتهم ورغباتهم.

3 -تطوير مواصفات السلعة أو الخدمة كي تستجيب لحاجات هؤلاء المستهلكين.

4 -تطوير العمليات لإنجاز المعايير المطلوبة.

5 -نقل نتائج الخطط الموضوعة إلى القوى التشغيلية.

* فيليب جروسبي (Philip Grosby) الذي يرى أن الجودة ما هي إلا انعكاسا لمدى معيارية القيادة، وكذلك الأدوات الأخرى التي تعكس معايير الجودة كي تكون في تطور مستمر (حمود، 2002).

لقد قدم كل من جوران وجروسبي أفكاراً قيّمةً عن الجودة الشاملة، إلا أنهما أكدا أن النقاط السابقة التي قدمها ديمنج لا بد وأن تدخل في تصميم أي منهج للجودة الشاملة (الشرقاوي، 2003).

ثانياً: مجموعة المطورين الذين أدخلو ا تعديلات على مساهمات المجموعة الأولى (عقيلي، 2001). واستندت هذه المجموعة إلى الأفكار الأساسية للمجموعة الأولى، وتشمل هذه المجموعة:

* جيمس سايلور (James Saylor) ويرى ضرورة وضع رؤية واضحة لنظام إدارة الجودة الشاملة مع ضرورة توفير القيادة الإدارية الجيد ة القادرة على وضع هذه الرؤية موضع التطبيق وجعلها حقيقة.

* همبر (Humber): ويقوم نموذجه على أساس أن هدف إدارة الجودة الشاملة هو إرضاء العميل ودراسة احتياجاته بصفة مستمرة، وهذا يتطلب تشكيل فرق عمل، وتشكيل مجلس استشاري وتنفيذي، وتوفير نظام جيد للاتصال والمعلومات.

ثالثاً: المداخل الحديثة:

وأهمها النموذج الدائري الذي يتكون من ثلاثة عناصر رئيسية، تهدف إلى تحقيق رغبة العميل. وهذه العناصر هي: الممارسات الإدارية اليومية، التخطيط الاستراتيج ي، والإدارة التكاملية لإدارة المشروع (أحمد وحافظ، 2003).

وقد استخدم هذا النموذج ثلاثة أسئلة إرشادية متكررة في كل عنصر، وذلك من أجل تخطيطه وتحديد مكوناته الفرعية، وهذه الأسئلة هي: **ماذا ينفذ، من ينفذ، كيف يتم التنفيذ؟**

نظام الأيزو (ISO 9000):

*** المقصود بالأيزو:**

في سبعينيات القرن الماضي قامت الدول الصناعية بوضع معايير لأداء نظم الجودة أطلق عليها (ISO 9000)، وهي اختصار لِـ (International Standardization Organization)، وتعني المنظمة الدولية للمعايرة أي لتوحيد القياس، حيث استحدثت هذه المنظمة عشرين معياراً للجودة؛ لتشجيع تجارة السلع والخدمات على المستوى العالمي (أبو سعدة وعبد الغفار، 2000).

والأيزو (ISO 9000) مصطلح يعني أن هذا المنتج قد تم اعتماده من قبل الهيئة الدولية للمواصفات القياسية.

ويعرف روجر (Roger, 1993) نظام الأيزو بأنه مجموعة من المواصفات الدولية تم تطويرها عام (1987) لضمان جودة العمل وقياس الأداء، ويضيف بأن هذه المقاييس لم تصمم للقياس المباشر لكل من الربحية وجودة المنتج النهائي، ولكنها صممت لضمان سير العمل كما هو مخطط له.

وتشتمل مواصفات الجودة العالمية (ISO 9000) على سلسلة من المعايير أو المواصفات على شكل شهادات لكل منها رقم خاص بها وهي: 9001 ، 9002 ، 9003 فالأيزو هو بمثابة دليل أو مرشد للمؤسسة يوضح لها مجالات تطبيق المواصفات أو المقاييس العالمية لديها، ليمكنها من الحصول على إحدى الشهادات السابقة، ويمكن توضيح هذه المواصفات الثلاث كالتّالي (عقيلي، 2001):-

- **أيزو (9001)**

تتضمن هذه المواصفة الشروط اللازم توافرها في نظام الجودة في المؤسسة التي يبدأ عملها من مرحلة تصميم السلعة والخدمة حتى مرحلة ما بعد التسويق، وتشتمل على (20) عنصراً تعبّر عن شروط منح شهادة الأيزو (9001).

- **أيزو (9002)**:-

تتضمن هذه المواصفة الشروط اللازم توافرها في نظام الجودة في المؤسسة التي يقتصر نشاطها على انتاج السلعة أو الخدمة وتحسينها وتسويقها فقط وتضم هذه المواصفة (18) عنصراً تعبّر عن شروط منح شهادة أيزو (9002).

- **أيزو (9003)**:-

تشتمل هذه المواصفة على مقاييس نظام الجودة في مجال الفحص النهائي للسلعة أو الخدمة واختبار جودتها، وتشمل (12) عنصراً تمثل متطلبات للحصول على شهادة الأيزو (9003).

العلاقة بين الأيزو وإدارة الجودة الشاملة:

لقد حدث خلط لدى البعض بين كل من مفهوم إدارة الجودة الشاملة ونظام الأيزو، وتحدث البعض عن الأيزو وكأنه إدارة الجودة الشاملة. ولتوضيح الفرق بين المفهومين، يمكن القول بأن نظام الأيزو (9000) يعتبر مدخلاً لإدارة الجودة الشاملة، إذ أنه يمثل مواصفات لتوكيد الجودة (Quality Assurance). إن الكثير من مبادئ إدارة الجودة الشاملة مدموجة مع سلسلة نظام الأيزو (ISO 9000)، فالعلاقة بين النظامين قوية ومتداخلة، متمثلة في وجود بُنية إدارية سليمة تستخدم أدوات علمية في التطوير، بغية تحقيق أهداف الجودة الشاملة في التحسين المستمر لتحقيق رضا العملاء. وعليه فإن تطبيق الأيزو لن يكون فعّالاً إذا لم يصاحب تطبيقه قناعة والتزام الإدارة العليا في المؤسسة باستخدام الآليات المنهجية في التطوير والالتزام بالجودة في كافة المجالات (عبد اللطيف، 2002).

لقد تم تطوير نماذج إدارية لتحقيق الجودة الإنتاجية والتحسين المستمر، ثم تطوير نماذج إدارية يتم من خلالها تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وكان (ISO 9000) أحد هذه النماذج من أجل ضمان جودة المنتج أو الخدمة.

إن نظام الأيزو يَسعى إلى توفير مستوى جودة ذي طابعٍ عمومي عالمي، وليس خاصاً بمؤسسة معينة. أمّا إدارة الجودة الشاملة، فهي نهج إداري وفلسفة تنظيمية عامة وشاملة، تتبنى عدة أنظمة في المجالات المختلفة داخل المنظمة لتحقيق رسالتها التي تهدف إلى تلبية احتياجات العملاء ونيل رضاهم.

وعليه، فإن الأيزو ليست فلسفة إدارة جودة شاملة، وإنما تحتوي الكثير من مبادئها، إذ أن (ISO 9000) تعتبر مواصفات لتوكيد الجودة. وهي بهذا ليست بديلاً عن المواصفات الفنية للسلع والخدمات، بل تعتبر مكملة لها. وبعبارة أخرى، يجب أن يكون إنتاج السلعة أو الخدمة من خلال نظام للجودة يتطابق مع مواصفات محددة (هريش، 2000).

تطبيق سلسلة الأيزو في التعليم العالي:

تعتبر كلية ساندويل أول كلية في العالم تتبع القطاع العام تحصل على المعيار العالمي (9002). ولقد حققت هذه الكلية فوائد كثيرة نتيجة لتطبيقها نظام الجودة منها (دوهرتي، 1999):

1. تحقيق نظام شامل لضمان الجودة لمراجعة المناهج وتطويرها.
2. التركيز على جودة التعليم والتدريب.
3. إتاحة الفرصة لتفويض السلطة إلى فرق تقوم بالتدريب.
4. المساهمة في تطوير فرق العمل.
5. التشجيع على إحداث التحسين والتطوير داخل الكلية.
6. زيادة فاعلية الاتصال بين المرافق الداخلية في الكلية.
7. تمكين الكلية من تسويق خدماتها، وزيادة قدرتها التنافسية.
8. إتاحة الفرصة للموظفين للتّميّز والإبداع.
9. تقديم خدمة أفضل للطلبة والمستفيدين.
10. المساعدة على التّحوّل نحو ثقافة الجودة.

كذلك فقد حصلت جامعة وولفرهامبتون على التسجيل في نظام الأيزو 9001 عام (1994)، وهي واحدة من عشرين مؤسسة تعليمية في بريطانيا تمكنت من التسجيل في نظام الأيزو (ناجي، 1998).

هذا ويشتمل نظام الجودة العالمي 9001 على عشرين عنصراً كما أوردها ووتر (Wouter, 1997)، ويمكن ترجمة هذه العناصر إلى قطاع التعليم على النحو التالي (Roger, 1993):

الرقم	عناصر أيزو 9001	الترجمة إلى قطاع التعليم
1	مسؤولية الإدارة.	مسؤولية الإدارة فيما يتعلق بتوضيح السلطة والمسؤولية، والتدريب، وتوضيح سياسة الجودة، وتوضيح الأهداف...الخ.
2	نظام الجودة.	الإجراءات المتبعة لضمان جودة الخدمات التعليمية، وجودة التمويل، وجودة طرق التدريس...الخ.
3	مراجعة العقد.	وتشمل الإجراءات المتبعة لتحقيق متطلبات العملاء، والتي يجب أن توافق شروط التعاقد بين مؤسسة التعليم والعميل، الذي قد يكون الطالب أو الحكومة أو قطاع الصناعة...الخ.
4	مراقبة التصنيع.	وتشمل تطوير المناهج وضمان تطويرها وتحسينها.
5	ضبط الوثائق والسجلات.	وتشمل أنظمة المعلومات والتي تتمشى مع التطورات والمستجدات.
6	الشراء.	ما تحصل عليه المؤسسة التعليمية من الموردين بالسرعة والجودة المطلوبة.
7	مراقبة المواد المستوردة.	قبول الطلبة وفقاً لشروط المؤسسة التعليمية.
8	تمييز المنتجات وتتبعها.	وتتضمن مسؤولية تتبع حالة الطالب وتقدمه وتحصيله الدراسي.
9	ضبط العمليات.	تخطيط البرامج الدراسية، ومن المسؤول عن تخطيطها، وما الذي يجري داخل غرفة الصف...الخ.
10	الفحص والاختبار.	فحص الطلبة الملتحقين بالجامعة لمعرفة خلفياتهم العلمية التي تليق باسم الجامعة.
11	أجهزة الفحص والقياس والاختبار.	تمثل أساليب التقويم المتبعة في مؤسسة التعليم العالي.
12	نتيجة الفحص أو الاختبار	نتيجة تقويم الطلبة وصدق التقويم ودلالته وموضوعيته.
13	مراقبة المنتج غير المطابق	الإجراءات العلاجية لحالات فشل الطلبة.
14	الإجراءات التصحيحية	وهي الإجراءات المتبعة لتفادي فشل الطلبة مستقبلاً، وأسباب الفشل واتخاذ الإجراءات الوقائية.
15	التسليم، التخزين، التعبئة، الشحن	المناخ الجامعي، والاتصالات، وصحة، وأمن الطلبة والموظفين، والمباني، والتهوية...الخ.

16	سجلات الجودة	السجلات الخاصة بالعملية التعليمية التعلمية، ودقتها، وسرعة الوصول إليها، وتبويبها وفهرستها... الخ.
17	المراجعة الداخلية للجودة	للتأكد من سلامة المناهج وأساليب التدريس والتقويم ومواكبتها للتغيرات والمستجدات والاستفادة من التغذية الراجعة.
18	التدريب.	ويشمل برامج التدريب التي يتم إعدادها لتدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين.
19	الخدمات.	وهي خدمات متابعة الخريجين في أماكن عمله للكشف عن نقاط القوة والضعف لديهم.
20	الأساليب الإحصائية	الأساليب الإحصائية الصحيحة التي تضمن تحقيق جودة المنتج التعليمي.

مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

يرى كل من (Kanji & Asher ,1996) و (إسماعيل، 1999) و (طعامنة، 2001) و(البوهي، 2001) و(الشرقاوي، 2003) أن هناك بعض المبادئ الجوهرية التي لا بد من توافرها في أي برنامج لإدارة الجودة، وهي:-

أولاً: التزام الإدارة العليا بالجودة:

وفقاً لثقافة الجودة الشاملة، فإن الإدارة العليا تضطلع بدور قيادي لتنسيق الجهود وتوحيدها لتحقيق الأهداف، أما التنفيذ فهو مهمة العاملين، ولتحقيق النجاح المنشود لإدارة الجودة الشاملة، فيجب أن تلتزم الإدارة العليا بهذا المفهوم، ولضمان ذلك الالتزام يجب أن يبدأ التطبيق من قمة الهرم التنظيمي، ثم ينحدر إلى المستويات الدنيا. كذلك يجب أن تلتزم القيادة الإدارية بتشجيع التغيير إلى إدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال تمكين فرق العمل من إحداث التغيير المقترح.

ثانياً: الثقافة التنظيمية:

إن تغيير ثقافة المنظمة نحو إدارة الجودة الشاملة ليس بالأمر السهل، فغالباً ما يصطدم التغيير بالذين يقاومونه. وهذا يتطلب وجود قيادة إدارية حازمة تؤمن بثقافة الجودة، لتتمكن من تغيير الثقافة التقليدية لديها، وإحلال ثقافة الجودة المبنية على التحسين المستمر والعمل بروح الفريق لتقديم منتج تعليمي يلقى استحسان المستهلك وينال رضاه.

ثالثاً: التركيز على العميل (المستفيد):

إن مفهوم العميل لا يقتصر فقط على عملاء المؤسسة التعليمية (جمهور المستفيدين) فقط، بل يتعداه ليشمل العملاء الداخليين (الموظفين) في المؤسسة، بل ويشمل أيضاً المؤسسة والمجتمع بأكمله. ويعتبر العميل بالنسبة للمؤسسة القاعدة التي تنطلق منها طموحاتها المستقبلية، والتي تشعره بالرضا عند تحققها أو الاستياء عند انعدامها.

رابعاً: التحسين المستمر:

إن إدارة الجودة الشاملة ليست نشاطاً أو برنامجاً ينتهي بتحقيق الهدف المنشود منه، بل هي عملية إدارية تقوم على العمل المستمر نحو التحسين والتطوير كي تتمكن المؤسسة من الصمود أمام المنافسين وتحقيق قدر أكبر من توقعات المستفيدين، لهذا ينبغي على مؤسسة التعليم العالي أن تؤدي الأشياء بطريقة أفضل في المستقبل، ويجب على المختصين في التربية والتعليم البحث باستمرار عن طرق تمنع حدوث الأخطاء والانحرافات، والعمل على تصحيحها من أجل إحداث التطور المنشود.

خامسًا: التعاون الجماعي بدلاً من المنافسة:

وفقاً لهذا المبدأ فإن كافة الكليات والدوائر والأقسام داخل الجامعة يجب أن تعمل في منظومة واحدة بروح الفريق الواحد، لتحقيق أهداف الجامعة المنشودة، وبالتالي فلا مكان للمنافسة بين هذه الوحدات التي تعمل من خلال فرق عمل وحلقات جودة.

سادسًا: تدريب العاملين:

إن حالات الإبداع والتميز في العمل تعتمد على القوى البشرية المؤهلة، وعليه فإن تدريب تلك القوى (أعضاء هيئة التدريس والاداريين) بصورة مستمرة لإكسابهم المهارات والمعارف اللازمة في الأداء أمر على جانب كبير من الأهمية.

سابعًا: اتخاذ القرارات بناءً على الحقائق:

للحصول على نتائج دقيقة، ومن أجل التعرف على مستوى الانحرافات في العمليات، فإن إدارة الجودة الشاملة تستخدم أدوات إحصائية كثيرة مثل: المدرجات التكرارية، الخرائط الانسيابية ...الخ، مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات مبنية على حقائق وبيانات صحيحة تساعد المؤسسة في رسم سياساتها وخططها المستقبلية.

أهداف إدارة الجودة الشاملة:

يمكن تلخيص الأهداف التي تسعى إدارة الجودة الشاملة إلى تحقيقها في النقاط التالية (Freeman, 1993):

1. التركيز على حاجات السوق ومتطلباته.
2. السعي إلى التحسين المستمر.

3. تحقيق أعلى جودة للأداة.
4. المتابعة المستمرة لسير العمل والأداء لتقليل الانحرافات.
5. وضع معايير للأداة.
6. ضمان فعالية الاتصالات داخل المؤسسة.
7. وضع استراتيجية تنافسية للمؤسسة.

معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي:

لقد حقق النظام الدولي للمعايير (ISO 9000) نجاحاً كبيراً، حيث تبنته عدة دول ليكون معياراًَّّّّّ قومياً لها، ثم امتدت معايير الأيزو من مجال الصناعة إلى مجال التعليم والتدريب (أبو سعدة وعبد الغفار، 2000). وصار ينظر الى وضع معايير متفق عليها تتماشى مع المعايير الدولية لمنتج التعليم كأمر هام وجاد، مع الأخذ في الاعتبار خصوصية مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية.

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة بهذا الشأن (أحمد، 2003) و(الأغبري، 1996) و(جامل، 2002) و(أحمد وحافظ، 2003) و(السنبل، 2002)، يظهر أن هنالك عددا من معايير إدارة الجودة الشاملة يمكن حصرها في الآتي:-

- **جودة الإدارة:** كلما زادت جودة العملية الإدارية من تخطيط وتنظيم وقيادة وتوجيه للأداء كلما استخدمت الموارد البشرية والمادية المتاحة بشكل أفضل، الأمر الذي من شأنه أن يحقق جودة عالية لدى الخريجين، وبالتالي كسب رضا العملاء وتلبية احتياجاتهم.

- **جودة أعضاء هيئة التدريس :** ينطوي هذا المعيار على التأهيل العلمي والتربوي لعضو هيئة التدريس، والذي يشتمل على خبراته العلمية التي تتكامل مع مصادره الأكاديمية وتأهيله النظري بما يشكل هيكلاً متكاملاً ومنسجماً، يسهم في إثراء العملية التعليمية.
- **جودة الطالب الجامعي:** من حيث قبوله والتحاقه بالجامعة، وجودة تأهيله صحياً وعقلياً ونفسياً لتلقي البرامج التعليمية استكمالاً لما في جعبته خلال مسيرته التعليمية قبل التحاقه بالجامعة. فقد أصبح طالب اليوم يلعب دوراً هاماً في إنجاح العملية التعليمية من خلال إعطائه الفرصة للتعبير عن رأيه في المناهج الدراسية وكفاءة أعضاء هيئة التدريس، ومدى فاعلية التدريس.
- **جودة البرامج التعليمية** : تمثل البرامج التعليمية انعكاساً وترجمة للفلسفة التربوية المتبناة، وما ينبثق عنها من أهداف تتبناها المؤسسة التعليمية وفق توجهاتها وأيدلوجيتها. لذلك يجب أن تتصف هذه البرامج بالعمق والشمول والتكامل؛ لتحقيق أهداف الجامعة وتطلعاتها.
- **جودة طرق التدريس:** طريقة التدريس هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرس لتحقيق الأهداف التعليمية السلوكية، ولا يوجد طريقة مثلى للتدريس، إلا أن الطرق الجيدة للتدريس تمتاز بما يلي:-

1. تراعي المتعلم ومراحل نموه وميوله.
2. تستند على نظريات التعليم وقوانينه.
3. تراعي خصائص النمو الجسمية والعقلية للطالب.
4. تراعي الأهداف التربوية التي نرجوها من المتعلم.
5. تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
6. تراعي طبيعة المادة الدراسية وموضوعاتها.

- **جودة المباني والتجهيزات :** من حيث اتساع القاعات وعدم اكتظاظها بالطلبة، وجودة الإضاءة والتهوية واستيفائها للشروط العامة لسلامة مستخدميها، كذلك وجود مختبرات ومعامل بمواصفات جيدة يؤثر على جودة المخرج التعليمي.
- **جودة التمويل الجامعي:** لما كان التعليم الجامعي مكلفاً خاصة إذا ما أخذ بتكنولوجيا التعليم الحديثة، فلا بد من البحث عن مصادر تمويلية تعين الجامعة على تسيير أمورها من ناحية، وأن تعمل على ترشيد الإنفاق المالي من ناحية أخرى. إن جودة التعليم تمثل متغيراً تابعاً لقدرة التمويل الجامعي.
- **جودة تقييم الأداء الجامعي:** للحكم على الأداء الجامعي، وعلى مدى تحقيقه للأهداف المنشودة، فلا بد من وجود معايير يتم على أساسها الحكم على جودة كافة مدخلات العملية التعليمية من إدارة ومدرسين، وطلبة وبرامج، ....الخ.

من العرض السابق لمعايير الجودة الشاملة في التعليم يتضح لنا أن أي مشروع يهدف إلى وضع معايير قياسية لجودة التعليم العالي لا بد وأن يتناول كافة مكونات النظام التعليمي من مدخلات (أنظمة، مناهج، طلبة، أعضاء هيئة تدريس ...الخ) وعمليات تعليمية، ومخرجات (خريجون، خدمات، وبحوث) وتغذية راجعة.

إن التحول نحو إدارة الجودة الشاملة يقتضي بالضرورة أن تتحمل المؤسسة التعليمية ما يسمى بتكلفة الجودة، ومفهوم التكلفة هو من المفاهيم الهامة في الفكر الإداري وخاصة في مجال إدارة الجودة الشاملة وتعني:

أية تضحية اختيارية بأشياء أو ممتلكات أو حقوق مادية أو معنوية ، يتحتم أن تكون ذات قيمة اقتصادية في سبيل الحصول على منفعة حاضرة أو مستقبلية، لا تقل في قيمتها –وقت إتمام التضحية في سبيلها– عن قيمة التضحية (مرعي، 1988). إن تكلفة الجودة هي استثمار له عائد،

وهو كسب رضا العميل وولاؤه، وعمل دعاية وسمعة طيبة للمؤسسة في سوق العمل (عقيلي، 2001). وهذا العائد لهو حافز كبير للمؤسسة التعليمية لأنْ تنتهج منهج إدارة الجودة الشاملة لتحقيق ميزة التنافس على مثيلاتها.

إدارة الجامعة بالجودة الشاملة:

*** مراحل إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:**

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة لا بُدّ وأن يمر بمراحل ثلاث، وهي (عشيبة، 2000):

- مرحلة التهيئة والتمهيد:

حيث تقوم الإدارة الجامعية بتهيئة العاملين فيها للتعرف على إدارة الجودة الشاملة مفهومها وعناصرها وأدواتها ووظائفها، وما إلى ذلك، وتشجيع العاملين على المبادرة بتحسين الأداء وتطويره، وتحديد مسؤولية كل منهم في تنفيذ العملية التعليمية بروح الفريق الواحد.

- مرحلة التنفيذ:

إن تنفيذ العملية التعليمية يستلزم بالضرورة وجود معايير قياسية للتأكد من سلامة التنفيذ على ضوئها (الموسوي، 2003) ، ثم توزيع المهام والمسؤوليات على العاملين وفقاً لقدراتهم. وخلال هذه المرحلة، يجب تطوير برامج تدريبية تقدم لكافة العاملين بما فيهم أعضاء الإدارة العليا، وذلك بهدف التحسين والتطوير المستمر للوصول إلى أعلى مستويات الجودة، وتحقيق توقعات العملاء.

- مرحلة التقويم:

تشمل كافة مراحل المسيرة التعليمية، ولا تقتصر فقط على التقويم النهائي، إذ أن تقويم كل مرحلة واتخاذ الإجراءات اللازمة يعمل على تجنب تراكم الأخطاء في المراحل التالية. وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة تلمس الشفافية والموضوعية في تقويم الأداء بمقارنته بمعايير الجودة التي تم تحديدها مسبقاً. إن نتائج تقويم الأداء يفيد الجامعة في صياغة خططها المستقبلية، ورسم برامجها.

فوائد وأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

تبرز أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي من خلال الفوائد الكثيرة لهذا المدخل، كمدخل للإصلاح التربوي منها (أحمد، 2003):

- أداء الأعمال وفقاً لاحتياجات المجتمع بشكل صحيح، وفي أقل وقت وجهد وتكلفة.
- تشجيع وتنمية مهارات العاملين في الجامعة وزيادة إحساسهم بالرضا.
- التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات.
- تحسين إنتاجية الجامعة.
- تدعيم مسيرة الإصلاح والتقليل من عوامل مقاومة التغيير والتجديد.
- تنظيم دافعية وحيوية العاملين والطلبة.
- تحسين سمعة الجامعة وزيادة الثقة في خريجيها.
- الإسهام في حل العديد من المشكلات التي تعيق تطور الجامعة.
- ضمان تحقيق الجودة التربوية من خلال تطبيق المعايير العالمية في:
    * طرائق التعليم والتعلم.
    * المحتوى والمصادر التعليمية.

* أدوار الجامعة والشراكة مع المجتمع.
* المباني والتجهيزات.
* المساءلة والمسؤولية.

التعليم العالي في فلسطين:

تعتبر الجامعات الفلسطينية فتية وفق المعايير الدولية، فلم يمر على إنشاء أقدمها سوى ثلاثين عاما، فيما أقيمت أحدثها قبل ثلاث سنوات فقط. وكانت الجامعات الفلسطينية نتاجا لمبادرات خاصة غير ربحية وغير حكومية، لهذا تعتبر البنية غير الربحية وغير الحكومية للجامعات الفلسطينية احد سماتها. ولم تتوفر للجامعات الفلسطينية أية آلية رسمية باستثناء مجلس التعليم العالي الذي تأسس عام 1977 للتخطيط على المستوى الوطني الفلسطيني او التمويل. وبسبب الاحتلال الإسرائيلي وغياب قانون يحكم الجامعات، فقد افتقرت هذه الجامعات إلى الأسس والأطر القانونية لتنظيم عملها وتوفير الحماية المؤسسية والمهنية لها. ومع قدوم السلطة الفلسطينية تولت وزارة التعليم العالي مسؤوليةَ التعليم العالي في مناطقها، وأصبح لها حق الإشراف والرعاية على هذه الجامعات وان لم تكن حكومية، فهي صاحبة الحق في اعتماد الشهادات ومنح التراخيص اللازمة للبرامج والتخصصات وتقديم التمويل الجزئي لميزانيات الجامعات.وبدأت فكرة استحداث نظام مهني لضمان وتحسين الجودة والنوعية بشكل مركز منذ عام 1997 في إطار الخطة الخمسية لترشيد التعليم العالي في فلسطين (وزارة التربية والتعليم العالي، 2003). وفعلا تم تأسيس الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية كهيئة شبه مستقلة في إطار وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (آنذاك) بتاريخ 2002/1/27.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم العالي في نشرة خاصة صادرة عن الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي (2003)، المعايير والمتطلبات بخصوص اعتماد البرامج

الأكاديمية بالتالي: الرسالة والأهداف، وهيكلية البرنامج ومضمونه، والهيئة التدريسية، والطلبة، والمرافق التعليمية التعلمية، والقدرة الإدارية والمالية.

فمثلا تشترط الهيئة لاعتماد برنامج على مستوى البكالوريوس توفير منسق أكاديمي (رئيس دائرة) متفرغ يحمل شهادة الدكتوراة إضافة إلى (4) أعضاء هيئة تدريس إضافيين من حملة الدكتوراه للتفرغ للبرنامج قبل تخريج الفوج الأول، وتشترط أيضا بخصوص برامج الدراسات العليا أن يكون اثنان من أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ او أستاذ مشارك وان تكون لديهم خبرة في التدريس الجامعي لا تقل عن خمس سنوات، وان تكون لديهم أبحاثا منشورة. وتشترط الهيئة توفر أعدادا كافية من المراجع والمصادر العلمية الحديثة في مجال التخصص، والتركيز على الدوريات العالمية والاشتراكات في قواعد البيانات الالكترونية التخصصية من(5–10) دوريات متخصصة لكل برنامج.

جامعة القدس:

جامعة القدس هي مؤسسة وطنية فلسطينية تهدف إلى خدمة المجتمع الفلسطيني في المجالات الثقافية والتعليمية، وهي جامعة عامة، والجامعة العربية الأولى والوحيدة التي تأسست في بيت المقدس عام 1984م بعد توحيد أربع كليات جامعية كانت تعمل في مدينة القدس وضواحيها وهي:–

1. كلية الدعوة وأصول الدين، تأسست عام 1978م.
2. كلية المهن الصحية، تأسست عام 1979م.
3. كلية العلوم والتكنولوجيا، تأسست عام 1979م.
4. كلية هند الحسيني (الآداب)، تأسست عام 1982م.

ثم أنشئت (8) كليات أخرى ليصل العدد الكلي إلى (12) كلية:–

1. كلية الحقوق تأسست عام 1992م.
2. كلية الهندسة تأسست عام 1993م.
3. كلية الطب تأسست عام 1994م.
4. كلية القرآن والدراسات الإسلامية تأسست عام 1996م.
5. كلية الصحة العامة تأسست عام 1998م.
6. كلية طب الأسنان تأسست عام 2000م.
7. كلية الصيدلة تأسست عام 2003م.
8. كلية العلوم الاقتصادية والإدارية تأسست عام 2003م.

وجدير بالذكر أن كليتي الطب وطب الأسنان هي أولى كليات الطب في فلسطين، كما تضم الجامعة (4) معاهد و(14) مركزاً تعليميًا، وتمنح الجامعة شهادة البكالوريوس في (29) تخصصاً، ودرجة الماجستير والدبلوم العالي في (37) تخصصاً (جامعة القدس، 2005/2004).

واقع نظام التعليم في جامعة القدس:

إن نظام التعليم في جامعة القدس هو نظام فرعي –يتكون من مجموعة من العناصر– ينتمي إلى نظام كلي، وهو نظام التعليم في فلسطين، حيث تشرف وزارة التعليم العالي على التعليم الجامعي في الوطن استناداً إلى نص المادة (24) من القانون الأساسي الفلسطيني، والذي ينص – في إحدى فقراته– على أن السلطة الوطنية هي التي تشرف على التعليم كله وفي جميع مراحله ومؤسساته (الحشوة، 1998)، ويتكون نظام التعليم في جامعة القدس من مدخلات وعمليات تعليمية ومخرجات وتغذية راجعة يمكن إيجازها كالآتي (جامعة القدس، 2000):–

أولاً: المدخلات: من المدخلات الأساسية للتعليم الجامعي

- **إدارة الجامعة:**

ويقوم على إدارة الجامعة رئيس الجامعة، الذي يعين ويعفى من منصبه بقرار من مجلس الأمناء، ويشترط أن يكون بدرجة أستاذ، ويعين بموجب عقد لمدة أربع سنوات، وفقاً لنص المادة (22) من النظام الأساسي. ويساعد الرئيس في إدارة شؤون الجامعة مساعدوه وكل من مجلس الجامعة والمجلس الأكاديمي.

كما يتولى إدارة كل كلية عميد الكلية، ويعاونه في ذلك مجلس الكلية، كما يتولى إدارة كل دائرة رئيس الدائرة، ويعاونه في ذلك مجلس الدائرة.

- **أعضاء هيئة التدريس:**

يشترط فيمن يعين عضواً في الهيئة التدريسية في جامعة القدس أن يكون قد حصل على درجة جامعية (دكتوراه أو ماجستير) في حقل اختصاصه من جامعة معترف بها، ويعين بإحدى الرتب (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر، مدرس)، ويعين بقرار من رئيس الجامعة بناءً على تنسيب من مساعده للشؤون الأكاديمية واستناداً إلى توجيهات العميد المعتمدة على توجيهات رئيس الدائرة.

- **القبول والتسجيل:**

يشترط في قبول الطالب أن يكون حاصلاً على شهادة الدراسة الثانوية العامة الفلسطينية أو ما يعادلها بمعدل لا يقل عن 65%، باستثناء بعض التخصصات كالطب والصيدلة والهندسة التي تتطلب معدلات تنافسية عالية، حيث يقبل الطلبة في التخصصات المختلفة على أساس تنافسي وفق معدلاتهم في الثانوية العامة، فالمقياس الوحيد للقبول هو معدل الثانوية العامة باستثناء بعض التخصصات كالطب والحقوق، حيث يستدعى الطالب لإجراء مقابلة. وتتبع الجامعة نظام الساعات

المعتمدة، وتتراوح الساعات المعتمدة التي يحق أن يسجل لها الطالب فصليا من (12–18) ساعة معتمدة، أما في الفصل الصيفي فلا يتجاوز الحد الأعلى (9) ساعات معتمدة. وتحاول الجامعة إدخال خدمة الانترنت لتسجيل الطلبة والإطلاع على سجلاتهم، إلا أن هذا المشروع لم يدخل حيز التنفيذ حتى تاريخ تطبيق هذه الدراسة. حيث لا يزال التسجيل يعتمد النمط التقليدي القديم. وبلغ عدد طلبة الجامعة للعام الجامعي (2003–2004) ما يقارب 6200 طالبا وطالبة، حيث بلغت نسبة الطلبة إلى المدرسين حوالي (21.5) طالب لكل مدرس وذلك وفق الإحصاءات الرسمية لدى دائرتي القبول والتسجيل وشؤون الموظفين.

– المكتبة:

تتكون مكتبة الجامعة من ست مكتبات فرعية هي: مكتبة كلية العلوم والتكنولوجيا في (أبو ديس)، ومكتبة كليتي الدعوة والقرآن في (أبو ديس)، ومكتبة كلية الآداب في كلية هند الحسيني، ومكتبة البابطين في بيت حنينا، ومكتبة الدراسات الإقليمية في البيرة، ومكتبة دراسات القدس في البلدة القديمة، ومكتبة كلية الحقوق في (أبو ديس). وتضم المكتبة ما يقارب (90) ألف عنوان و(250) دوريّة باللغتين العربية والإنجليزية (غير منتظمة)، كما أن مكتبات الجامعة متصلة مع شبكة الإنترنت (جامعة القدس، 2005/2004).

ثانياً: العمليات التعليمية

تعرف العملية التعليمية بأنها: السياسات والمناهج والمراحل والحاجات الذاتية التي تستخدم في تحقيق العمليات العلمية والبحثية بصورة متميزة داخل الجامعة وخارجها (ناجي، 1998).

إن الهدف المرجو من العملية التعليمية هو تحقيق أعلى جودة في مخرجات التعليم, حيث ترتبط جودة المخرجات بحجم ونوعية البيانات والمعلومات التي تجمع بشكل مستمر وتستخدم كتغذية راجعة لعمل التحسين اللازم.

ثالثاً: المخرجات

يمكن إيجاز المخرجات التعليمية في الجامعة في:

1. البحوث التي ينجزها باحثون في الجامعة، وقد بلغ عدد البحوث المنشورة في الجامعة خلال الفترة بين عامي (2001–2004) (87) بحثا، في الكليات المختلفة، بمعدل (29) بحثا في السنة، أي بمعدل (0.1) بحثا لكل باحث.
2. الخبرات التعليمية التي يتلقاها الطالب طيلة فترة دراسته في الجامعة والتي تعتبر امتداداً لما في جعبته من معارف ومعلومات قد اكتسبها في مراحل تعليمه السابقة, وهي بهذا تسهم في تحقيق الاهداف التربوية العامة (Educational Aims) (جامل, 2002).
3. دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي: من خلال ما تقدمه لمجتمعها المحلي من خدمات تثقيفية وصحية وتدريبية وبيئية وزراعية وغيرها.

– رابعاً: التغذية الراجعة

تشكل التغذية الراجعة سواء في مدخلات النظام أو عملياته أو مخرجاته– وسيلة للضبط والتعديل إن لزم الأمر، وهي عملية مستمرة، توضح مستوى تقدم الطالب ونموه التحصيلي بصورة متتابعة، وذلك من خلال تحديد جوانب القوة والضعف في مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي (جامل، 2002).

*** مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

لقد شهد التعليم العالي في فلسطين في الآونة الأخيرة نمواً ملحوظاً تمثل في ازدياد عدد الجامعات وكليات المجتمع، وازدياد عدد الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي، وهذا بدوره يحتاج إلى ميزانيات أكبر. ولقد أثار هذا الإزدياد الكبير مخاوف المهتمين بالتعليم العالي من حدوث تدهور في المستويات التعليمية إذا لم يحدث تركيز شديد على تحقيق النوعية الجيدة (كمال،2002).

وجامعة القدس، شأنها في ذلك شأن مؤسسات التعليم العالي في الوطن، تأثرت بهذا النمو المتواصل، بل إن موقعها في مدينة القدس وضواحيها، وبين الشمال والجنوب من جهة، وسياسة عزل المناطق الفلسطينية عن بعضها البعض من قبل العدو من ناحية أخرى، أدى ذلك إلى زيادة الطلب وإقبال الطلبة على جامعة القدس.

ويقدم مدخل إدارة الجودة الشاملة الكثير من الحلول التي تعمل على تحسين المنتج التعليمي، كي يلقى استحسان المجتمع وأرباب العمل، وبالتالي الحد من ظاهرة البطالة في صفوف الخريجين.

تمثلت مشكلة الدراسة في التعرف إلى واقع النظام التعليمي في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة كما يراه المدرسون والطلبة.

وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة؟

3. هل تختلف استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والكلية، والخبرة، والدرجة العلمية)؟
4. هل تختلف استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة حول واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي)؟

*** فرضيات الدراسة:**

من خلال سؤالي الدراسة الثاني والثالث انبثقت الفرضيات الصفرية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تُعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تُعزى لمتغير الكلية.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تُعزى لمتغير الخبرة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تُعزى لمتغير الدرجة العلمية.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تُعزى لمتغير الجنس.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تُعزى لمتغير الكلية.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تُعزى لمتغير المستوى الدراسي.

*** أهمية الدراسة:**

نبعت أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، حيث ينظر إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها أحدث مداخل التطوير والإصلاح التربوي، فهي أحد إفرازات الفكر الإداري المعاصر، والتي أثبتت كفاءتها وفاعليتها في التطبيق العملي في العديد من الجامعات في العالم.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها طُبّقت على إحدى الجامعات الفلسطينية ذات المكانة المرموقة، والتي تقدم خدمات جليلة للمجتمع وتسهم في بنائه والنهوض به، وبالتالي فما لم تكن هذه الخدمات على درجة عالية من الجودة فلن تحقق أهدافها المنشودة. وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات الرائدة في موضوعها، وبالتالي ستسهم في إثراء هذا الموضوع. كما تقدم هذه الدراسة بيانات بحثية بحثية للمسئولين والقائمين على إدارة الجامعة حول واقع نظام التعليم فيها في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، بهدف الاسترشاد بها لتجويد وتحسين مكونات نظام التعليم في الجامعة.

*** أهداف الدراسة:**

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف إلى واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة.
2. معرفة أثر متغيرات (الجنس، والكلية، والخبرة، والدرجة العمية) في استجابات أعضاء هيئة التدريس.
3. معرفة أثر متغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي) في استجابات الطلبة.

*** محددات الدراسة:**

تتحدد هذه الدراسة بحدود مكانية وزمانية وإجرائية:

- فمن حيث المكان فقد أجريت هذه الدراسة في جامعة القدس.
- ومن حيث الزمان فقد طبقت في الفصل الثاني من العام الدراسي 2004/2003.
- أما المحددات الإجرائية فكانت على النحو التالي:

طبقت هذه الدراسة على عينة من طلبة مستوى السنتين الأولى والرابعة لكافة التخصصات العلمية والإنسانية في الجامعة.

كما شملت الدراسة كافة أعضاء هيئة التدريس المتفرغين في نفس الجامعة الناطقين بالعربية من حملة شهادة الماجستير والدكتوراه.

كما تتحدد هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة والمصطلحات الواردة فيها.

*** مصطلحات الدراسة:**

– **نظام التعليم:** هو نظام شامل يتكون من مجموعة من المدخلات تتفاعل معاً في صورة عمليات لينتج عنها مجموعة من المخرجات، يتم التأكد والتحقق من جودتها عن طريق التغذية الراجعة.

– **جامعة القدس:** هي جامعة فلسطينية عامة موقعها الرئيسي القدس ولها مجموعة من المراكز والمعاهد في ضواحي مدينتي القدس ورام الله، وتمنح درجات البكالوريوس والماجستير والدبلوم العالي وفق الدراسة المنتظمة.

– **إدارة الجودة الشاملة** : نظام متكامل يرتكز على إمكانية إيجاد ثقافة تنظيمية لدى الجامعة، تجعل الإداريين وأعضاء هيئة التدريس والطلبة متحمسين لكل ما هو جيد لتخريج طلبة بأعلى كفاءة وفاعلية تلقى استحسان المجتمع (الشافعي وناسي، 2000).

– **أعضاء هيئة التدريس:** هم كافة أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة القدس من حملة شهادتي الماجستير والدكتوراه، المتفرغين والناطقين باللغة العربية، للفصل الثاني من العام الدراسي 2004/2003.

– **الطلبة:** هم طلبة الجامعة من مستوى سنة أولى وسنة رابعة في كافة التخصصات العلمية والإنسانية للفصل الثاني من العام الدراسي 2004/2003.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

- **الدراسات العربية.**
- **الدراسات الأجنبية.**
- **تعقيب على الدراسات السابقة.**

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت إدارة الجودة الشاملة وفقاً لتسلسلها التاريخي.

(أ) الدراسات العربية:

دراسة ناجي (1998):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من خلال عينة عشوائية من طلبة وإداريي جامعة عمان الأهلية.

قام الباحث بتطوير استبانتين، إحداهما وُزعت على عينة من الطلبة لاستقراء آرائهم حول جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها لهم الجامعة، أو مدى رضاهم عنها. أما الثانية، فقد وُزّعت على كافة المسؤولين الإداريين من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام، ومدراء الدوائر، لمعرفة آرائهم حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة، والمعوقات المحتملة في التطبيق.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن مستوى رضا طلبة الجامعة كان مرتفعاً، فيما يخص تجهيزات الجامعة، ومنخفضاً بالنسبة للخطط الدراسية، والكادر الأكاديمي، والخدمات الجامعية.
- تتوافر لدى إدارة جامعة عمان الأهلية القناعة والرغبة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.
- لا تقوم إدارة الجامعة بتطبيق العديد من مبادئ إدارة الجودة الشاملة مثل: تطوير مهارات موظفيها، وجود الهيكل التنظيمي الذي يساعد على تفويض الصلاحيات اللازمة للأكاديميين والإداريين.

وأوصى الباحث بأن تعمل الجامعة جاهدة لتوفير ما يحتاجه الطلبة من تكنولوجيا حديثة متطورة وأساتذة أكفاء، والعمل على تدريبهم، والبدء بتدريس مفاهيم الجودة الشاملة.وإعادة هيكلة التنظيم في الجامعة على نحو يتوافق مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة.

دراسة عشيبة (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي المصري من خلال تحديد ماهية الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ومتطلباتها وخطواتها وأهميتها، والكشف عن أهم الصعوبات التي قد تعيق تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي المصري. وأشار الباحث إلى ثلاث خطوات لإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي هي:

1. تهيئة العاملين في الجامعة لتقبل مفهوم الجودة والتزام الإدارة بها.
2. توزيع المهام على الأفراد، وتحديد السلطات المناسبة لكل فرد بما يتفق ومسؤولياته.
3. تقديم كافة مراحل العمل من تمهيد وتنفيذ وتقويم نهائي من خلال المراقبة المستمرة للأداء مقارنة بمعايير الجودة التي تم تحديدها في مرحلة التمهيد، وتقديم الخبرات اللازمة؛ لتصحيح الأخطاء والتحسن المستمر.

وقد نبه الباحث إلى بعض الصعوبات التي يمكن أن تواجه عملية تنفيذ الجودة الشاملة، وكان من أبرزها:

- طبيعة الهيكل التنظيمي الذي يعاني من بعض جوانب القصور.
- قصور إدارة الجامعة: فبعض سلوكيات الإدارة تعيق تطبيق الجودة الشاملة، منها مثلاً: عدم إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرار.
- عدم توفير قاعدة بيانات عن مجالات العمل داخل الجامعة.
- قصور العلاقة بين الجامعة والمجتمع.

– قصور التمويل والنمو غير المتوازن في التعليم الجامعي.

– الانفصال بين الوحدات المختلفة داخل الجامعة.

– وجود بعض مفاهيم الجودة الشاملة، والتي لا تتوافق مع ثقافة الجامعة ووظيفتها مثل: مفهوم العميل، المراقبة، والتي تعتبر مفاهيم تجارية.

دراسة أبو سعدة وعبد الغفار (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع نظام تكوين معلمة رياض الأطفال بمصر، والوقوف على أهم التحديات التي تواجهه، ثم محاولة الوصول إلى معايير الجودة الشاملة وإمكانية الاستفادة منها، بهدف تحسين التعليم، ثم وضع تصور مقترح لتطوير نظام تكوين معلمات رياض الأطفال.

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي القائم على جمع ومسح وتحليل البيانات والمعلومات بمراجعة الأدب التربوي حول إدارة الجودة الشاملة.

أظهرت نتائج الدراسة أن واقع النظام لمجتمع الدراسة يحمل في طياته الكثير من النقص والقصور، فمثلاً: سياسة القبول تعتمد –بشكل كبير– على معدل الثانوية العامة، وأن اختبارات القبول غالباً ما تكون شكلية. كذلك هناك نقص في الموارد البشرية والمادية. أما بخصوص عضو هيئة التدريس، ففي بعض الأحيان يقوم بتدريس بعض المقررات غير متخصصين. وفيما يتعلق بثقافة الجودة الشاملة، فإن مؤسسات التكوين تشكو من غياب معايير تقييم أداء المؤسسة.

وقدمت الدراسة تصوراً مستقبلياً لاستخدام مدخل الجودة الشاملة في صورة خطوات إجرائية كما يلي:

– تنمية الوعي بثقافة الجودة لدى العاملين في المؤسسة.

– التخطيط للجودة بتحديد المعايير القياسية، وتشكيل لجان لمتابعة الجودة. ويشمل هذا التخطيط المدخلات والعمليات والمخرجات.

– تنمية استراتيجيات لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة.

– المراقبة والمتابعة للتأكد من جودة الخطوات السابقة. ويعتبر التقويم الذاتي والمراجعة الخارجية على يد خبراء مستقلين من أهم آليات تحقيق أهداف المراقبة والمتابعة، وتعزيز الجودة.

دراسة الشافعي وناسي (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي في كل من اليابان ومصر بهدف تطوير الفكر الإداري التربوي بمصر، حيث حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال التالي:

كيف يمكن توفير مناخ ثقافي يقوم على تدارك ومعايشة الإدارات التعليمية في مصر لثقافة الجودة في ضوء الفكر الإداري التربوي الياباني؟

ومن خلال الإطلاع على العديد من الدراسات في هذا المجال، وباتباع المنهج التحليلي المقارن، قام الباحثان بتوضيح المقصود بثقافة الجودة، التي تمثل أسلوباً لأداء العمل، يشعر من خلاله العاملون بحرية المشاركة في اتخاذ القرارات وإبداء الرأي، وتقديم الأفكار واعتبار هذه الأفكار بمثابة قواعد تحكم سلوكهم أثناء أداء العمل.

خلصت الدراسة إلى أنه بالإمكان الاستفادة من النموذج الياباني في الفكر الإداري التربوي في مجالات: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والقيادة، والمتابعة، والتقويم.

دراسة الخطيب (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة الجامعية، والاستفادة من هذا المدخل الحديث لإصلاح الجهاز التربوي والنهوض به.

وبعد أن قدم الباحث عرضاً موجزاً لمفهوم إدارة الجودة الشاملة ومبادئها، قدم العديد من نماذج الجودة والتي يمكن الاهتداء بها في حل إشكاليات التعليم الجامعي في البلاد العربية وانعكاساتها على إدارة الجامعة من ناحية، وتعزيز كفاءة وفعاليّة هذه الجامعات من ناحية أخرى. وقدمت هذه الدراسة عدة تصورات مستقبلية لدور الحكومات ودور الجامعات، بهدف تحقيق إصلاح وتطوير الإدارة الجامعية في مؤسسات التعليم الجامعي في الوطن العربي منها:

- وجود إرادة سياسية تدعم الإصلاح التربوي وإحداث التغيير اللازم.
- توفير قاعدة بيانات توضح سياسة التعليم الجامعي للمواطن.
- إقامة علاقات تعاونية بين الجهات الحكومية والوزارات ذات العلاقة بالتعليم الجامعي، مثل تقديم الدعم المادي والفني.
- أن تقوم الجامعة بصياغة رسالتها على نحو استراتيجي واضح.
- أن تقيم الجامعة علاقات عمل جيدة مع الجهات الممولة.
- المرونة في جميع مجالات العمل في الجامعة.

دراسة الرجب (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة إربد في الأردن من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما مدى قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة إربد؟

2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمدى قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة إربد تعزى لكل من الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص، جنس المدرسة؟

وتكون مجتمع الدراسة من كافة العاملين في المدارس الشاملة في محافظة إربد للعام الدراسي (2001)، والبالغ عددهم (2574) فرداً. واختيرت عينة عشوائية بلغت (497) فرداً. وقام الباحث بتطوير استبانة اشتملت على (46) فقرة، موزعة على ست مجالات هي: (الإدارة المدرسية، والهيئة التدريسية، والطلاب، والمناهج الدراسية، والإمكانيات المادية، والتقييم).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن درجة قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة للتطبيق تراوحت ما بين الكبيرة والمتوسطة مرتبة تنازلياً على النحو التالي: المناهج الدراسية، التقييم، الطلاب، الهيئة التدريسية، الإدارة، الإمكانيات المادية.
- وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس على المجالات (الثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس) لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة الطويلة (11 سنة فأكثر)، على المجالات التالية: (الأول، والثالث، والرابع، والسادس).
- وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص المهني على المجال الرابع.

وأوصى الباحث بضرورة وضع برامج تدريبية شاملة لمفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة لجميع العاملين في القطاع التربوي، وإنشاء أقسام خاصة بإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية مهمتها متابعة ومراقبة تطبيق أساليب نظام إدارة الجودة الشاملة في تلك المؤسسات.

دراسة طعامنة (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة لدى العاملين في وزارة الصحة، ومدى تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة والوقوف على المعوقات التي تحول دون تطبيقها.

ولغرض تطبيق الدراسة تم اختيار عينة طبقية عشوائية تمثل كافة الوحدات الصحية من شاغلي الوظائف الإشرافية، وتم جمع البيانات من خلال استبانة طورها الباحث مكونة من (41) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مستوى وعي العاملين بمفهوم إدارة الجودة الشاملة كان متوسطاً.
- يتم ممارسة وتطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة.
- وجود العديد من المعوقات تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة مثل: مقاومة العاملين، وعدم وجود استراتيجية واضحة لإدارة الجودة الشاملة.
- وجود فروق دالة إحصائياً حول مستوى تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة، تعزى لمتغير المستوى التنظيمي.
- عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.
- وجود علاقة ارتباط سلبية بين معوقات تطبيق عناصر إدارة الجودة الشاملة، وعناصر إدارة الجودة الشاملة.
- قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها: ضرورة التزام القيادات الإدارية العليا ببرامج إدارة الجودة، والحاجة إلى إيجاد صيغة مؤسسية لاعتماد ومراقبة الجودة في القطاع الصحي، والتركيز على التأهيل والتدريب.

دراسة عبد اللطيف (2002):

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم إطار أكاديميّ وفلسفيّ لنظام إدارة الجودة الشاملة كأساس لتقييم فرص توافر متطلبات هذا النظام في المؤسسات الخدماتية في القطاع الخاص والأهلي في الضفة الغربية. تم أخذ عينة مختارة من (22) مؤسسة خدماتية (80%) من هذه المؤسسات تقدم خدماتها لجميع أفراد الشعب في الضفة الغربية، 31% من عينة الدراسة يتراوح عمرها الزمني بين 6–15 سنة، (45%) من مؤسسات عينة الدراسة عمرها الزمني (16) سنة فما فوق.

أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة (18%) فقط من مجموع العينة لديهم إدارة خاصة بالجودة، و(40%) من مجموع المؤسسات تهتم بالتدريب وتطوير المصادر البشرية، بل أن المؤسسات التي تهتم بالتدريب لا تقوم بتقييم مدى الاستفادة من التدريب، كما أن القيادة الإدارية لا تستخدم نظرية الجودة الشاملة وأن معايير ضمان الجودة المقدمة لم تكن من أولويات المؤسسة، وأن الخدمة المُنتَجة دائماً تُنتج بأخطاء متنوعة من المرة الأولى بسبب عدم إجراء التدقيق الدوري لاكتشاف الأخطاء، وعمل إجراءات الفحص اللازمة.

وأوصت الباحثة بإعادة هيكلة المؤسسات واستحداث دائرة خاصة بإدارة الجودة الشاملة، والعمل على نشر وتبني مفهوم إدارة الجودة الشاملة، والاهتمام بالتدريب بهدف التحسين المستمر.

دراسة علي (2002):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، وأهم العقبات التي تواجهه، وتحديد معايير الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها والإفادة منها، ثم وضع تصور مقترح لأهم ملامح التطوير في نظام تعليم البنات في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

تناولت الدراسة التخطيط لمدخلات النظام التعليمي التالية: الإدارة، سياسة القبول، الأهداف، الخُطط والبرامج الدراسية، طرق التدريس، أعضاء هيئة التدريس، التقويم، الأبنية والتجهيزات المادية.

وقد أظهر تحليل واقع نظام تعليم البنات في المملكة العربية السعودية وجود الكثير من المآخذ التي تقلل من جودة هذه المدخلات، مما يدعم فكرة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بهدف الإصلاح التربوي للارتقاء بمستوى جودة المدخلات التعليمية.وقدمت الباحثة تصوراً مقترحاً لتطوير نظام تعليم البنات في العربية السعودية من أبرز ملامحه:

- تهيئة المناخ التعليمي المناسب لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- تحديد معايير قياسية لجودة نظام التعليم بالاستعانة بالخبرات والاتجاهات العالمية.
- المتابعة المستمرة لتحديد توقعات العملاء.
- التخطيط للجودة الشاملة.

دراسة العمر (2002):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات السعودية في مدينة الرياض في القطاعات المختلفة (الحكومية، التعليمية، العسكرية، الخاصة).

تكونت عينة الدراسة من (384) ممرضاً وممرضة يعملون في مستشفيات لديها إدارات تهتم بإدارة الجودة الشاملة في مدينة الرياض.

قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من جزأين: يحتوي الأول على مجموعة من الأسئلة الديمغرافية، كالوظيفة، والعمر، والجنس، والمستوى التعليمي، والخبرة. أما الجزء الثاني فقد اشتمل على (26) فقرة تمثل مبادئ إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى سؤال واحد عن مدى تطبيق

مبادئ الجودة الشاملة في المستشفى بشكل عام.وأشارت نتائج الدراسة إلى ان أكثر مبادئ الجودة الشاملة تطبيقاً هو مبدأ التركيز على العميل.وإن تطبيق المستشفيات التعليمية لمبادئ الجودة الشاملة أقل بشكل كبير من درجة تطبيق المستشفيات في القطاعات الأخرى.

وأوصت الدراسة بِضرورة أن تعمل الإدارة العليا في المستشفيات السعودية على إيجاد نظام معلومات متقدم، يزود إدارة المستشفى بالبيانات المناسبة لاتخاذ القرار الصحيح في الوقت المناسب. وأن تعمل المستشفيات بشكل جاد على نشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة بين جميع موظفيها. والعمل على إنشاء وحدة مختصة بإدارة الجودة والتحسين المستمر.

دراسة عبد الغفور (2002):

تطرقت هذه الدراسة إلى تجربة العراق الخاصة بضمان النوعية والجودة وقياس أداء التعليم العالي، كما عرضت التحديات التي تواجه التعليم العالي في ضوء التطورات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية التي طرأت على العالم في العقود الثلاث الماضية وتداعياتها على التعليم العالي. وقد وجهت هذه الدراسة دعوة لإنشاء نظام عربي يضمن وحدة نوعية للدراسة في الجامعات العربية ولما يفد إلى الوطن العربي من مخرجات تعليم عالٍ خارج الوطن العربي، أو من داخله أجنبي الأصل، أو عبر شبكة المعلومات الدولية.ويرى الباحث أن هذا النظام يجب أن يحقق الأهداف والمهمات الآتية:

- ضمان مسؤولية الجهات التعليمية تجاه الطلبة، وذلك بتقديم نوعية دراسية جيدة.
- مساعدة الطلبة في التعرف على الكليات والجامعات الرصينة.
- تسهيل انتقال الطلبة عبر الدول والحدود.
- المساهمة في زيادة الشفافية والمسؤولية للكلية والجامعات تجاه الجهات الممولة، أو التي تقدم الدعم المالي.

– وضع معايير لتقييم الشهادات ومعادلتها.

دراسة الشرقاوي (2003):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم، والتعرف على واقع إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظتي القاهرة وبني سويف بمصر، ثم تقديم مقترح لإدارة الجودة الشاملة في المدرسة.

تكونت عينة الدراسة من بعض الإدارات التعليمية في محافظة القاهرة، حيث بلغ عدد أفراد العينة (30) فرداً. وأخذت كافة الإدارات التعليمية في محافظة بني سويف، وبلغ عدد أفرادها (79) فرداً.

قامت الباحثة بإعداد استبانة اشتملت على (60) فقرة ضمن المحاور التالية:

– تنمية المصارحة والثقة.

– التعاون وروح الفريق.

– الاعتماد على الإدارة بالحقائق.

– الاهتمام بالتقدير والمكافآت.

– تنمية التعلُّم والتحسين المستمر.

كما استعانت الباحثة بالمقابلة (Interview) في تفسير الكثير من البيانات المحيطة بالاستجابات. وأظهرت نتائج الدراسة أن الإدارة المدرسية لديها قصور كبير في مجال تطبيق مبادىء إدارة الجودة الشاملة وعلى المحاور الخمسة السابقة، وبناء على هذه النتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات أهمها:

– ضرورة اهتمام القيادة السياسية بالتعليم لتحقيق الجودة الشاملة.

– تبني اللامركزية في الإدارات التعليمية لإعطاء المدراء الفرصة للأداء الفعّال.

– إعادة هيكلة المدارس وفقاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة.

دراسة الموسوي (2003):

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير أداة لقياس درجة استيفاء مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وشملت هذه الأداة أو المقياس (48) فقرة، موزعة على أربعة مجالات أساسية في إدارة الجودة الشاملة هي:

– تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي.

– متابعة عمليات التعليم والتعلُّم وتطويرها.

– تطوير القوى البشرية.

– اتخاذ القرار وخدمة المجتمع.

تم تطبيق المقياس في صورته النهائية(بعد تحكيمه) على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (60) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين، ثم قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معادلة الفا كرونباخ ومعاملات الارتباط بين المجالات الفرعية للمقياس، وكانت جميع القيم مقبولة تربويا، إذ تراوحت بين0.73 و0.91.

وعلى ضوء دلالات الصدق والثبات للمقياس، أوصى الباحث بالإفادة من هذا المقياس في تحديد مدى إمكانية توظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة وأفكارها في مؤسسات التعليم العالي بهدف عمليات التعليم والتعلم، وتحسين مخرجات التعليم، وتجويد التعليم في البلاد العربية.

دراسة أبو فارة (2004):

حاولت هذه الدراسة توضيح ماهية الجودة وأبعادها في التعليم العالي، كما هدفت الدراسة إلى رصد جوانب الضعف والقوة في نظام التعليم في جامعة القدس من منظور مدخل ضمان الجودة كمدخل يقود إلى تبني وتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

تكون مجتمع الدراسة من جميع الإداريين في جامعة القدس والبالغ عددهم (70) فرداً في حينه، وتم أخذ عينة عشوائية بنسبة (50%) من مجتمع الدراسة، ولغرض جمع البيانات استخدم الباحث أسلوب المقابلة وأسلوب الاستبانة، والتي اشتملت على (5) محاور هي:

1. ممارسات الإدارة العليا.
2. نظام ضمان الجودة.
3. ضمان جودة المدخلات.
4. ضمان جودة العمليات.
5. ضمان جودة المخرجات.

أظهرت النتائج أن: الإدارة العليا تهتم بصورة نسبية (أعلى من المتوسط بقليل) بتحقيق ضمان جودة خدماتها التعليمية. أما بالنسبة للمحاور الأربعة الأخرى، فإن اهتمام الجامعة بضمان جودتها لا يزال متدنياً. وأوصى الباحث بضرورة وضع خطة استراتيجية شاملة على مستوى الجامعة تراعي احتياجاتها المادية والعمرانية والبشرية، وإنشاء وحدة تنظيمية مستقلة، مهمتها ضمان جودة التعليم الجامعي، وزيادة الاهتمام بالخدمات المقدمة للطلبة من خدمات مكتبية، وإنترنت، وتأمين صحي...الخ، والتي تعاني من النقص والعجز الكبيرين.

دراسة جريس (2004):-

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل إمكانية تطبيق معايير وركائز وأسس إدارة الجودة الشاملة في جامعة بيرزيت، والكشف عن أهم الصعوبات التي تعيق إمكانية تطبيق الجودة الشاملة فيها. ثم وضع نموذج مقترح يتضمن قياس جودة الأداء في جامعة بيرزيت.

استخدمت الباحثة ثلاث استبانات للتعرف على آراء كل من أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والطلبة الذين أنهوا أكثر من فصلين دراسيين. وقد تم اختيار عينة الدراسة كالآتي:

- (130) عضو هيئة تدريس بواقع (67%) من المجموع الكلي لأعضاء هيئة التدريس.
- (180) موظفاً إدارياً بنسبة (52%) من المجموع الكلي للموظفين الإداريين.
- (345) طالباً وطالبة بنسبة (10%) من المجموع الكلي لطلبة الجامعة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود رضا لدى أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للعملية الأكاديمية والإدارية، ولعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي، وعدم رضا الطلبة عن جهود الجامعة في تطوير العملية الأكاديمية والخدمات الإرشادية. كما أشارت النتائج أن الجامعة لا تراعي حاجة السوق المحلي من التخصصات التي يتم طرحها، وعدم وجود دعم لعملية البحث العلمي بالشكل الكافي، وعدم اعتماد جامعة بيرزيت نظام مالي وإداري فعال.

وأوصت الباحثة بضرورة إعادة هيكلة التنظيم الإداري والمالي في جامعة بيرزيت على نحو يتوافق مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة، وتصميم البرامج والأساليب التعليمية في ضوء دراسة متطلبات سوق العمل، وبضرورة قيام الجامعة بإجراء تقييم دوري لأعمالها الأكاديمية والإدارية والمالية؛ لاكتشاف الأخطاء ومعالجتها، والبدء بتدريس مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة للطلبة، وضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العملية الأكاديمية، خاصة في كليات التجارة والآداب والهندسة، إذ أن البيئة مهيأة في هذه الكليات أكثر من غيرها.

دراسة علاونة (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية (جنين) من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية، ومعرفة أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي، والجامعة التي تخرج فيها عضو هيئة التدريس، والكلية، والعمر على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، اما عينة الدراسة فتكونت من (61) عضوا. تبنى الباحث مقياس الجودة الشاملة للموسوي (2003) المكوّن من (48) فقرة موزعة على أربع مجالات هي: تهيئة متطلبات الجودة، ومتابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها، القوى البشرية، واتخاذ القرار. ثم قام الباحث بعمل بعض التعديلات ليصبح عدد فقرات الأداة التي استخدمها (52) فقرة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية كبيرة، وكان مجال تهيئة متطلبات الجودة أكثرها تطبيقاً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تعزى إلى متغيرات الدراسة الستة. وأوصى الباحث بأن تولي الجامعة اهتماماً بمتطلبات المجتمع المحلي، وإعطاء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس فرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية من خلال جمعياتهم المهنية، وإجراء دراسات مقارنة حول مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية.

(ب)- الدراسات الأجنبية:

دراسة (Leigh, 1994):

استعرضت هذه الدراسة النّتائج التي ظهرت من تجربة كلية (Temple Junior College) في تكساس، من خلال تطبيقها لبرنامج إدارة الجودة الشاملة، والذي قام بتطبيقه (29) معلما، حيث يرتكز هذا البرنامج على المرتكزات أو العناصر التالية:-

- إرضاء العميل أو الزبون.
- التحسين المستمر.
- تفويض الصلاحية.
- العمل الجماعي بروح الفريق.

وحاولت الدراسة التعرف الى آراء المدرسين والطلبة حول البرنامج، واشار معظم افراد عينة الدراسة من المعلمين الى ان هذا البرنامج ساعد في تبني أفكارا جديدة مثل :العمل بروح الفريق وتقبل فكرة التحسين المستمر في الأداء، كما أبدى الطلبة استمتاعهم بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة داخل صفوفهم.

دراسة (Gallagher, 1995)

تتناول هذه الدراسة التدريب على إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها داخل غرفة الصف الجامعي بهدف تطوير الموارد البشرية، حيث يقوم برنامج التدريب على المرتكزات التالية: (إرضاء العميل، التحسين المستمر، الإدارة بالحقائق، والاهتمام بحاجات الطلبة والمعلمين).

قام الباحث بتحليل كتابات خمسة من رواد إدارة الجودة الشاملة في هذا المجال، ثم قام بتطوير استراتيجيات تقوم على المرتكزات السابقة، يتم من خلالها الخروج ببعض المقترحات التي تخدم المجال التربوي. وأظهر تطبيق هذه الاستراتيجيات وجود حاجات غير مشبعة لدى المعلمين، يجب العمل على إشباعها كي يشعروا بالرضا والتقدير.

دراسة (Harvey, 1995):

ناقشت هذه الدراسة تطبيقات كل من الايزو (ISO 9000) وإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على ضوء نظام التعليم الجامعي الحديث. وتناولت الدراسة تعريف عناصر كل من النظامين، وعرض نقاط الضعف والقوة لكليهما. كما أشارت إلى الجهود التي بذلت لتطبيق النّظامين في التعليم العالي في المملكة المتحدة، والولايات المتحدة، وأستراليا.

كما تضمنت الدراسة عرضًا لنظام التعليم الحديث الذي يؤكد على التحسين المستمر للجودة المبني على العمل الجماعي بروح الفريق الواحد.

وتختم الدراسة بالإشارة إلى وجود شبه كبير بين كل من الايزو وإدارة الجودة الشاملة من ناحية، والنّظام الجامعي الحديث من ناحية أخرى، إلا أن الايزو والجودة الشاملة قد أخفقت في التفاعل والتكيف مع طبيعة التعليم العالي. ورغم ذلك فإن التعليم العالي يأخذ بفكرة الجودة والتحديث ويفضلها على الجمود في تقديم منتجه.

دراسة (Yatani, 1995):

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح السبب الرئيس الذي حمل المرشدين على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم، حيث أوضحت الدّراسة فشل أكثر من (60%) من الطلبة منذ عام 1991 حتى تاريخ إجراء هذه الدراسة في الاختبارات المقالية التحضيرية في علم النفس.

لقد كان القرار بتطبيق إدارة الجودة الشاملة هو الحل لهذه الظاهرة، حيث تظافرت جهود المرشدين والمعلمين لمساعدة الطلبة على معرفة الخلل لديهم، والعمل على تصحيحه. كما تم بناء اختبارات محسنة، وعمل ندوات يلتقي الطلبة من خلالها بمرشديهم استناداً إلى مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

أظهرت الدراسة –كما أفاد المرشدون والمعلمون– أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة،من حيث تبني فكرة العمل الجماعي لدى الطلبة، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، قد أدت إلى زيادة التحصيل.

دراسة (Horine & Haily, 1995):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف الى التحديات التي تواجه تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، من خلال مسح شامل ل (160) كلية وجامعة قامت بتطبيق هذا المدخل وبمستويات مختلفة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك خمسة تحديات تحول دون التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة، وهي:

- الحاجة إلى تغيير الثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية.
- مدى التزام القيادة العليا بثقافة الجودة.
- ضرورة الحصول على دعم وتأييد كافة الكليات الجامعية.
- تخصيص جزء من الوقت لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- التكاليف المصاحبة لتدريب العاملين في المؤسسة.

دراسة (Thomson, 1996):

أشارت هذه الدراسة إلى تجربة جامعة (Northwest Missouri State University) والتي طبقت مدخل إدارة الجودة الشاملة كأسلوب حديث في التعليم، حيث قامت الجامعة بتطبيق هذا الأسلوب الجديد في دائرة العلوم وأنظمة المعلومات لديها، فكان من نتائجه:

- تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة.
- زيادة مرونة البرامج المقدمة.
- توسيع آفاق عملية التعلم لتتجاوز أسلوب التلقين التقليدي.

ويضيف الباحث أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة قد جعل الطلبة مشاركين فعليين في بناء المعرفة لديهم، مما زادهم ثقة بأنفسهم وأضحى لديهم إلمام بنوعية الجهد اللازم في العملية التعليمية التعلمية.

دراسة (Satterlee, 1996):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي من خلال توضيح مفهوم الجودة وفلسفتها الهادفة إلى إرضاء العميل، والعمل بروح الفريق المتماسك. كما أشار الباحث إلى نموذج بالدرج (Baldrige)، الذي يستند إلى (11) معياراً لبرامج الجودة التعليمية، ثم مشروع كلية مهلنبرج (Muhlenberg) والذي طبق إدارة الجودة الشاملة منذ عام 1992م. كما أشار البحث إلى تجديد المناهج الجامعية، والمناهج المدرسية في المدارس الحكومية والمهنية.

قدمت الدراسة العديد من التوصيات أهمها:

- وضع تعريف واضح لمفهوم الجودة.
- إدراك وفهم المحاور الأربعة لإدارة الجودة الشاملة، وهي: المجتمع، الجودة، المؤسسة، دور الإدارة العليا.
- تطوير فرق العمل الوظيفية.
- التأكيد على أهمية القيادة الإدارية الفاعلة.

دراسة (Munoz, 1999):

تناولت هذه الدراسة تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مكتب تكنولوجيا المعلومات التابع لجامعة لويسفل (Louisville) منذ عام 1992م.

وباتباع الأسلوب التحليلي قام الباحث بدراسة الأدب التربوي الذي يربط بين إدارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي، كما عمد الباحث إلى الاستعانة بأسلوب المقابلة الشخصية مع بعض المسؤولين وتحليل الوثائق والبيانات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

أظهرت النتائج أن إدارة الجودة الشاملة أحدثت تغييراً جذرياً في نمط الإدارة المعمول به في الجامعة المذكورة.

كما ساعدت إدارة الجودة الشاملة على تسهيل الإجراءات المتبعة في الجامعة، والحصول على تغذية راجعة، ومحاولة استمرار تحسين الخدمات المقدمة للعملاء.

ويضيف الباحث إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يستدعي وجود أهداف واضحة، واستراتيجيات محددة، كما يجب فهم الصعوبات التي قد تنجم عن تطبيق هذا الأسلوب، والذي يختلف عن الأسلوب التقليدي في الإدارة.

دراسة (Lagrosen, 1999):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفوائد التي حققتها بعض المدارس السويدية جراء تبنيها لمشروع إدارة الجودة الشاملة لتحسين الأداء، ولجمع البيانات والمعلومات، واستخد م الباحث أساليب: المقابلة والملاحظة والاختبارات وعمل مجموعات بؤرية وحلقات دراسية.

وقد شمل مشروع الجودة أبعاد العملية التعليمية بكافة جوانبها، وقد أظهر تقييم تنفيذ المشروع نتائج إيجابية عديدة منها: زيادة الثقة في هذه المؤسسات التعليمية وخدماتها، وتحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين، زيادة فاعلية عملية اتصال خاصة بأولياء أمور الطلبة، وزيادة مشاركة الأطراف ذات العلاقة بهذه المؤسسات، وزيادة التعاون بين الوحدات المختلفة داخل المؤسسة التعليمية، وتحسين النمط الإداري والقيادي، وزيادة فاعلية وشمولية أساليب التقييم.

دراسة (Cooper, 2002):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على السلوك الإداري لمدراء المدارس في مقاطعة شيكاغو العالية، ومدى اهتمامهم بتحسين جودة العملية التعليمية التعلمية، ومن أجل ذلك تم بناء استبانة وزعت على (67) مديراً، استجاب منهم (41) مديراً فقط. كما هدفت الدراسة للتعرف على مدى تشجيع مدراء المدارس في شيكاغو للمعلمين الذين يضطلعون بدور قيادي من خلال تطويرهم المهني. وقد قام الباحث بإجراء مقابلات مع (10) مدراء. كما هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى انعكاس معايير مجلس التطوير المهني ألـ (24) على خطة تطوير المدارس وعددها (34) مدرسة خضعت لاختبار تم بناؤه مسبقًا. أظهرت نتائج الدراسة:-

- من خلال الاستبانة تبين أن (21) نمطًا لسلوكيات القيادة تدعم التطوير المستمر للمعلمين والطلبة.
- ومن خلال المقابلات فإن عدة سلوكيات قيادية تشجع المعلمين الذين لديهم روح المبادرة والقيادة.
- ومن خلال الاختبار فإن (22) معيارًا قد طبقت فعلياً.

وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات منها: تخصيص المال والوقت اللازم لدعم التطوير، وربط تطوير الهيئة التدريسية من خلال البيانات التي يتم الحصول عليها من الطلبة، وبناء وتدعيم الروابط بين البيت والمدرسة.

دراسة (Hirtz, 2002):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين نمط القيادة التربوية السائد، وإمكانية تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وقد اقتصرت الدراسة على

الإدارات الأكاديمية في جامعة (Missouri-Rolla University) والحاصلة على جائزة الجودة عام (1995) لتكون بهذا أول مؤسسة تربوية تحصل على هذه المكافأة.

ولغرض تطبيق الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة للقيادة وإجراء تقييم ذاتي لإدارة الجودة الشاملة وفق معايير بالدرج (Baldrige)، وقد وزعت الاستبانة على رؤساء الدوائر والموظفين لتقييم رئيس كل دائرة.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة قوية بين نمط القيادة السائد في المؤسسات التعليمية وإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأن التحول من نمط قيادي إلى آخر له علاقة مباشرة وإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

دراسة (Hurst, 2002):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومفاهيمها في جامعة (Northwestern Public University)، من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:-

1. كيف تطبق الجامعة مفاهيم إدارة الجودة الشاملة؟
2. ما هي الإجراءات التي يتضمنها تطبيق إدارة الجودة الشاملة؟

واستخدم الباحث أسلوب المقابلات، ومراجعة السجلات الصفية وأسلوب الملاحظة كأدوات للدراسة وجمع البيانات.وأظهرت نتائج الدراسة أن كليات الجامعة تطبق فعلاً مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

دراسة (Lukhwareni, 2003):

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق فيما إذا كانت التغييرات التي استحدثها نظام التعليم في دولة جنوب أفريقيا منذ عام (1994) قد أسفرت عن أي تحسين للجودة التعليمية، وإذا ما كان هناك

بعض المدارس أديرت فعلا بالجودة الشاملة. ولغرض تطبيق الدراسة قام الباحث ببناء استبانة وزعت على عينة عشوائية من الإدارات المدرسية والمدرسين.

وبعد تحليل إجابات أفراد العينة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-

- أن التغيرات التي تم إحداثها قد أسفرت فعلاً عن تحسينات في الجودة التعليمية.
- إن المدارس التي طبقت نظام إدارة الجودة الشاملة قد أصبحت من المدارس التي تتميز بنوعية التعليم وفاعليته.
- إن تبني استراتيجية الجودة الشاملة في بعض المدارس سيمكنها من أن تصبح مدارس نموذجية للجودة.

*** تعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت إدارة الجودة الشاملة كمدخل إداري، يمكن إبداء الملاحظات التالية:

- لقد أجمعت هذه الدراسات على أهمية مدخل إدارة الجودة الشاملة، كمدخل يعود بالنفع على المؤسسة التي تتبناه.
- باستقراء تواريخ هذه الدراسات نجد أن الباحثين الأجانب قد حققوا السبق في هذا المجال منذ مطلع العقد الأخير من القرن العشرين، في حين أن أغلب الدراسات العربية حديثة العهد، بعد عام 2000 في معظمها.
- معظم هذه الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي.
- وفرة الدراسات الأجنبية التي تناولت إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، بخلاف الدراسات العربية.

– تم تناول إدارة الجودة الشاملة من عدة جوانب، فبعض الدراسات تناول المعايير، أو المبادئ، أو المرتكزات، أو الأدوات، ومنها من قام بإجراء مقارنات.

– من الدراسات السابقة ما كان نظرياً بحتاً، ومنها ما كان ميدانياً واهتم بالجانب التطبيقي.

ونظرًا لأن الدراسات العربية السابقة التي تناولت الموضوع كانت قليلة ونادرة في المجال التربوي، فإن الدراسة الحالية ستسهم في إثراء المكتبة العربية بإضافة دراسة أخرى حول إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة تعليمية جامعية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.

- **أداتا الدراسة.**

-الأداة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس.

-صدق الأداة وثباتها.

-الأداة الخاصة بالطلبة.

-صدق الأداة وثباتها.

- **متغيرات الدراسة.**
- **إجراءات الدراسة.**
- **المعالجة الإحصائية.**

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفًا لمجتمع وعينة الدّراسة، وأدواتها المستخدمة والخطوات التي تمّ إتباعها للتّحقق من صدق وثبات هذه الأدوات. كما يتضمن متغيرات الدّراسة وإجراءاتها والمعالجة الإحصائيّة للبيانات.

منهج الدّراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وذلك لملاءمته لأهداف هذه الدراسة.

مجتمع الدّراسة:-

تكون مجتمع الدّراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسيّة المتفرّغين والنّاطقين باللّغة العربيّة في جامعة القدس من حملة شهادة الدكتوراة والماجستير للعام الجامعي 2004/2003، والبالغ عددهم (288) عضو هيئة تدريس، منهم (257) ذكور و(31) إناث. كما شمل مجتمع الدّراسة طلبة السنة ألاولى والسنة الرابعة في الكلّيات العلميّة والإنسانيّة، والبالغ عددهم (2580) طالباً وطالبة، وبلغ عدد الطلبة في السنة الأولى (1685) طالبا وطالبة، في حين كان عدد الطلبة في السنة الرابعة (895) طالبا وطالبة.

عيّنة الدّراسة:

أولاً: عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس:

قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس على جميع أفراد مجتمع الدّراسة (مسح شامل)، والبالغ عددهم (288) عضو هيئة تدريس، إلا أن عدد الاستبانات المستردّة بلغ (157) استبانة، ونسبتها (54.5%) من مجتمع الدّراسة الأصلي. والجدول رقم (1) يبيّن الخصائص الديمغرافيّة لأفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس حسب متغيرات (الجنس، والكلية، والخبرة، والدّرجة العلميّة)

	المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	135	%86.0
	أنثى	22	%14.0
	المجموع	157	%100
الكلية	علمية	73	%46.5

	انسانيّة	84	%53.5
	المجموع	157	%100
الخبرة	أقل من 6 سنوات	54	%34.4
	6–12 سنة	40	%25.5
	أكثر من 12 سنة	63	%40.1
	المجموع	157	%100
الدرجة العلمية	أستاذ	9	%5.7
	أستاذ مشارك	25	%15.9
	أستاذ مساعد	61	%38.9
	محاضر	23	%14.6
	مدرس	39	%24.9
	المجموع	157	%100

تشير البيانات الواردة في الجدول (1) أن نسبة أعضاء هيئة التدريس الذّكور كانت (86%) من مجموع العيّنة، في حين كانت نسبة الإناث (14%). وكانت نسبة أعضاء هيئة التدريس من الكلّيات الإنسانيّة (53.5%)، في حين كانت نسبة أفراد عينة الدراسة من الكليات العلمية (46.5%), وأما بخصوص متغير الخبرة فكانت النسبة الأعلى لذوي الخبرة (12 سنة فما فوق)، وبنسبة مقدارها (40.1%). وكانت نّسب الدّرجات العلميّة: أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر، ومدرّس هي: (5.7%) (15.9%) (38.9%) (14.6%) (24.9%) على التوالي.

ثانيًا: عيّنة الدّراسة من الطّلبة:

تمّ اختيار عيّنة طبقيّة عنقوديّة، عدد أفرادها (316) طالباً وطالبة، وتعادل ما نسبته (12.2%) من مجتمع الطلبة. والجدول رقم (2) يبيّن خصائص عيّنة الدّراسة من الطلبة وفق متغيراتها.

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عيّنة الدّراسة من الطّلبة حسب متغيّرات

(الجنس والكلّيّة والمستوى الدّراسي)

	المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	145	%45.9
	أنثى	171	%54.1
	المجموع	316	%100
الكلية	علمية	175	%55.4
	انسانيّة	141	%44.6
	المجموع	316	%100
المستوى الدراسي	سنة أولى	201	%63.6
	سنة رابعة	115	%36.4
	المجموع	316	%100

وتشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (2) أن (45.9%) من أفراد العيّنة هم من الذّكور، في حين كانت نسبة الإناث (54.1%). أما متغير الكلية، فكانت نسبة (55.4%) من أفراد عينة الدراسة هم من طلبة الكلّيّات العلميّة، في حين (44.6%) من أفراد العيّنة من طلبة الكلّيّات الإنسانيّة. وفيما يتعلّق بالمستوى الدّراسي، فإنّ (63.6%) من أفراد العيّنة هم من طلبة السّنة الأولى، و (36.4%) من أفراد العيّنة من طلبة السّنة الرّابعة.

- **أداتا الدّراسة:**
- **الأداة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس:**

تبنّى الباحث – في دراسته– المقياس الذي طوره الموسوي (2003) لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسّسات التّعليم العالي في البحرين، والذي اشتمل على (48) فقرة موزعة بالتساوي على أربعة مجالات هي:

تهيئة متطلّبات الجودة في التّعليم العالي، ومتابعة العمليّة التعليمية – التعلّميّة وتطويرها، وتطوير القوى البشريّة، واتّخاذ القرار وخدمة المجتمع (ملحق رقم 1).

وقام الباحث بإعادة صياغة بعض فقرات هذا المقياس ليتلاءم مع البيئة التعليمية الفلسطينية، ليمثل الأداة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس (ملحق رقم2).

صدق الأداة وثباتها:

بعد ان قام الباحث بإعادة صياغة بعض فقرات هذه الاستبانة لتتلاءم مع البيئة التعليمية الفلسطينية، تم عرضها على مجموعة من المحكّمين من حملة شهادة الدّكتوراه في التّربية والعاملين في مجال التعليم العالي الفلسطيني، بلغ عددهم (10) محكمين (ملحق رقم 3)، وبعد الإطلاع على آرائهم وملاحظاتهم، تم اعتماد الفقرات والملاحظات التي حظيت بموافقة 80% فأكثر من أراء المُحكِّمين، وبناءً على ذلك فقد حُذفت الفقرة (3)، وعُدّلت الفقرات (1، 4، 5، 6، 8، 9، 14، 17، 18، 20، 21، 22، 24، 26، 29، 34، 37، 38، 40) واشتملت الاستبانة، في صورتها النهائية (ملحق رقم 4)، على (46) فقرة موزعة على المجالات الأربعة:

المجال الأوّل : تهيئة متطلّبات الجودة في التّعليم. ويضم (13) فقرة، وهي الفقرات من (1 – 13).

المجال الثّاني : متابعة العمليّة التّعليميّة – التعلمية وتطويرها. ويضم (10) فقرات، وهي الفقرات من (14–23).

المجال الثّالث: تطوير القوى البشريّة. ويضم (11) فقرة، وهي الفقرات من (24–34).

المجال الرّابع: اتّخاذ القرارات وخدمة المجتمع. ويضم (12) فقرة، وهي الفقرات من (35–46).

قام الباحث بالتأكد من ثبات الأداة بحساب معامل ثباتها من خلال معادلة "كرونباخ ألفا"، وبطريقة التّجزئة النّصفيّة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات على الدرجة الكلية وفق معادلة كرونباخ

الفا 0.96 في حين كانت 0.93 وفق طريقة التجزئة النصفية، كما في الجدول رقم (3)، وهذه القيم مقبولة تربويا.

جدول رقم (3)

معاملات الثّبات لأداة الدراسة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	التّجزئة النصفيّة
1	**تهيئته متطلبات الجودة في التّعليم.**	13	0.82	0.79
2	**متابعة العمليّة التّعليميّة– التعلّميّة وتطورها.**	10	0.84	0.75
3	**تطوير القوى البشريّة**	11	0.91	0.86
4	**خدمة المجتمع وسوق العمل.**	12	0.91	0.83
	الدرجة الكليّة.	46	0.96	0.93

الأداة الخاصة بالطلبة:

نظرا لكون أداة الموسوي (2003) صممت لقياس معايير تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين في التعليم العالي، قام الباحث بتطوير أداة أخرى لقياس معايير تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة، مستعينا بأداة الموسوي (2003) والأدب التربوي في هذا المجال. واشتملت الاستبانة، في صورتها الأولية، على (34) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: تهيئة متطلّبات الجودة في التّعليم، ومتابعة العمليّة التعليميّة التعلّميّة وتطويرها، وخدمة المجتمع وسوق العمل، (ملحق رقم5).

- **صدق الأداة وثباتها:**

للتأكد من صدق الأداة الخاصة بالطلبة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين (ملحق رقم3)، عددهم (10)، من حملة شهادة الدكتوراه والعاملين في مجال التعليم العالي الفلسطيني، وبعد الإطلاع على ملاحظاتهم وآرائهم، اخذ الباحث بجميع الملاحظات التي اتفق عليها 80% فأكثر من المُحكمين، وبناءً على ذلك فقد حُذفت الفقرة (3)، وعُدّلت

الفقرات (1، 4، 5، 6، 8، 9، 14، 18، 19، 21، 22، 23)، واشتملت الاستبانة، في صورتها النهائية، على (34) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، (ملحق رقم6):

المجال الأول: تهيئة متطلبات الجودة في التعليم: الفقرات (1–13).

المجال الثاني: متابعة العمليّة التّعليميّة – التعلمية وتطويرها: الفقرات من (14–24).

المجال الثالث: خدمة المجتمع وسوق العمل: الفقرات (25 –34).

وللتّأكد من ثبات الأداة الخاصّة بالطّلبة، استخدم الباحث معادلة كرونباخ ألفا، وطريقة التّجزئة النّصفيّة كما في الجدول رقم (4)، وبلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية وفق معادلة كرونباخ ألفا (0.93)، في حين كانت وفق التجزئة النصفية (0.89)، وهي قيم مقبولة تربويا.

جدول رقم (4)

معاملات الثّبات لأداة الدراسة الخاصة بالطلبة

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	التّجزئة النّصفيّة
1	**تهيئته متطلبات الجودة في التعليم.**	13	0.82	0.75
2	**متابعة العلمية التعليمية– التعلمية وتطورها.**	11	0.86	0.82
3	**خدمة المجتمع وسوق العمل.**	10	0.87	0.77
4	**الدرجة الكلية.**	34	0.93	0.89

*** متغيّرات الدّراسة:**

المتغيّرات المستقلة:

المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس:

1. **الجنس.**
2. **الكلّيّة:** ولها مستويان (علميّة، إنسانيّة).
3. **الخبرة** : ولها ثلاثة مستويات (أقل من 6 سنوات) ، و(من 6 – 12 سنة)، و(أكثر من 12 سنة).
4. **الدّرجة العلميّة** : ولها خمسة مستويات (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومحاضر، ومدرّس).

المتعلقة بالطلبة:

1. **الجنس.**
2. **الكلّيّة:** ولها مستويان (علميّة، وإنسانيّة).
3. **المستوى الدراسي:** وله مستويان (سنة أولى، وسنة رابعة).

المتغير التابع: واقع نظام التّعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

*** إجراءات الدّراسة:**

قام الباحث بالإجراءات الرّسميّة والفنّيّة التي تتيح تطبيق الدّراسة من خلال:

- إرسال كتاب من قسم الدّراسات العليا في التّربية – جامعة القدس– إلى مكتب الشّؤون الأكاديميّة في الجامعة (ملحق رقم 7)؛ للإيعاز إلى الجهات المعنيّة بتسهيل مهمّة الباحث (ملحق رقم 8).

* إرسال كتاب مماثل إلى عمادة القبول والتسجيل.

* حصر مجتمع الدّراسة من الطّلبة من خلال عمادة القبول والتّسجيل.

* حصر مجتمع الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس من خلال دائرة شؤون الموظّفين.

* تم اختيار عيّنة طبقيّة عنقوديّة من الطّلبة من خلال وحدة الشّعبة.

* تمّ توزيع الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس إمّا بتسليمها باليد، أو إيداعها في بريدهم الشّخصي عن طريق سكرتيرة القسم او الدائرة او المعهد.

* المتابعة المستمرة من الباحث لجمع الاستبانات من أعضاء هيئة التدريس، واستمرت هذه المتابعة شهرين كاملين، (أيار وحزيران 2004)، ورغم هذه المتابعة فلم يجد الباحث التّجاوب الكافي من أعضاء هيئة التدريس الأفاضل في تعبئة الاستبانة وإرجاعها.

* قام الباحث بتوزيع استبانة الطلبة على عيّنة الدّراسة بالتّنسيق مع رؤساء الأقسام والدّوائر أثناء المحاضرات، وقد تمّت العمليّة بيسر.

– بعد جمع الاستبانات والتّأكّد من صلاحيّتها للتّحليل، تم ترقيمها استعدادا لإدخالها إلى جهاز الحاسب الآلي لتحليلها.

*** المعالجة الإحصائيّة:**

للإجابة عن أسئلة الدّراسة والتّحقّق من فرضيّاتها، تم استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، كما استخدم الباحث اختبار (ت) (t- test) للعيّنات المستقلّة ، وتحليل التّباين الأحادي (One–Way ANOVA) ومعادلة الثّبات "كرونباخ ألفا" والتّجزئة النصفيّة، وذلك باستخدام برنامج الرّزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

- نتائج السؤال الأول.
- نتائج السؤال الثاني.
- نتائج الفرضية الأولى.
- نتائج الفرضية الثانية.
- نتائج الفرضية الثالثة.
- نتائج الفرضية الرابعة.
- نتائج الفرضية الخامسة.
- نتائج الفرضية السادسة.
- نتائج الفرضية السابعة.

الفصل الرابع

نتائج الدّراسة

يتضمّن هذا الفصل عرضًا للنّتائج التي توصّل إليها الباحث من خلال استجابة أفراد عيّنة الدّراسة على أداتي الدّراسة المتعلّقة بواقع نظام التّعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وذلك بعد تطبيقها وتحليل البيانات الإحصائيّة التي تمّ الحصول عليها، وسوف يتمّ عرض النّتائج وفقًا لأسئلة الدّراسة وفرضيّاتها.

وحتّى يتمّ تحديد مستوى واقع نظام التّعليم في جامعة القدس في ضوء معايير ادارة الجودة الشاملة ومن خلال متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة، تمّ اعتماد الدّرجات التّالية:-

- درجة مرتفعة:-

إذا كان المتوسّط الحسابي للدّرجة الكلّيّة أو المجال أو الفقرة أعلى من (3 + انحراف معياري واحد).

- درجة متوسطة:-

إذا كان المتوسّط الحسابي محصورا بين(3± انحراف معياري واحد).

- درجة منخفضة:-

إذا كان المتوسّط الحسابي أقل من (3- انحراف معياري واحد).

توضيح:

إذا كان المتوسط الحسابي هو (م)، والانحراف المعياري هو (ع)، فتكون:

الدرجة مرتفعة إذا كان م > 3 + ع

الدرجة متوسطة إذا كان (ع+3) ≤ م ≤ (3-ع)

الدرجة منخفضة إذا كان م < (3-ع)

***نتائج السؤال الأول:**

ما واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وكما تقيسه أداة الدراسة، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية لفقرات أداة الدراسة وفق استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازليا

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تحتفظ الجامعة بملف خاص عن حالة الطالب ومستواه الأكاديمي.	3.48	0.90	مرتفعة
2	يطرح أعضاء هيئة التدريس أفكارهم ومقترحاتهم في الاجتماعات بحرية تامة.	3.31	0.89	متوسطة
3	يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة لحفظ المعلومات الخاصة بالطلبة.	3.26	0.86	متوسطة
4	توفر الجامعة أساتذة متخصصين لتدريس المقررات الدراسية.	3.23	0.89	متوسطة
5	تزود الجامعة طلبتها عند قبولهم بدليل يوضح شروط الدراسة ومتطلباتها.	3.22	1.03	متوسطة
6	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على المبادرة بتحسين الأداء.	3.05	0.93	متوسطة
7	تنتهج الجامعة مبدأ التطوير المستمر لعمليات التعليم.	3.04	0.74	متوسطة
8	تتابع الجامعة تحصيل الطلبة من خلال نتائج التقويم المستمر طوال الفصل.	3.03	0.89	متوسطة
9	يتم مناقشة مقترحات أعضاء هيئة التدريس وأفكارهم.	2.98	0.98	متوسطة
10	تطبق الجامعة معايير محددة لقبول الطلبة.	2.97	0.98	متوسطة
11	يحث الرؤساء مرؤوسيهم على المساهمة في اتخاذ القرارات الأكاديمية.	2.97	0.96	متوسطة

12	تعلم الجامعة طلبتها بكافة الأنظمة واللوائح المتصلة بتنظيم الامتحانات النهائية واعتماد نتائجها.	2.94	1.04	متوسطة
13	تجري مراجعة المقررات والبرامج التربوية في ضوء المستجدات العلمية.	2.93	0.88	متوسطة
14	تحتفظ الجامعة بعلاقات عمل وروابط قوية مع مؤسسات المجتمع.	2.84	1.03	متوسطة
15	يمنح أعضاء هيئة التدريس فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية.	2.79	0.79	متوسطة
16	تستحدث الجامعة آليات لتطوير خدماتها لمواكبة المستجدات.	2.76	0.90	متوسطة
17	توفر الجامعة شبكة معلومات تربطها بالجامعات الأخرى.	2.75	0.89	متوسطة
18	تهيئ الجامعة مناخاً جامعياً يسوده التعاون.	2.72	0.90	متوسطة
19	تقوم الجامعة بمتابعة طرق التدريس التي يتبعها الأساتذة.	2.71	0.86	متوسطة
20	تتخذ الجامعة إجراءات محددة لتطوير أساليب التقويم بناء على نتائج المتابعة المستمرة لأداء أعضاء هيئة التدريس.	2.70	0.84	متوسطة
21	تتبنى الجامعة مبدأ المشاركة في صنع القرار.	2.70	1.02	متوسطة
22	تطبق الجامعة معايير عادلة لقبول الطلبة.	2.69	0.94	متوسطة
23	تراعي الجامعة كفاءة عضو هيئة التّدريس عند اختياره لتنفيذ مهام أكاديميّة أو إدارية جديدة.	2.69	1.06	متوسطة
24	يتم تقويم أداء العاملين في الجامعة بصورة دورية.	2.68	0.88	متوسطة
25	تطور الجامعة آليات للتحقق من كفاءة أعضاء هيئة التدريس الجدد علمياً ومهنياً.	2.65	0.91	متوسطة
26	تستخدم الجامعة أدوات مناسبة لمعرفة الاحتياجات التدريبية أعضاء هيئة التدريس فيها.	2.62	0.86	متوسطة
27	يتم تنظيم فعاليات وأنشطة تستهدف تحقيق النمو المتكامل لشخصية الطالب الجامعي.	2.61	1.01	متوسطة
28	يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تنفيذ البحوث العلمية الميدانية المتصلة بحاجات المجتمع.	2.60	0.86	متوسطة
29	تتخذ الجامعة اجراءات مستمرة للتأكد من صلاحية التجهيزات الدراسية (مختبرات،وسائل تعليمية ،انترنت،مكتبة) .	2.58	0.93	متوسطة
30	تهيئ الجامعة الفرص لتطوير قدرات العاملين في ضوء احتياجات المهنة.	2.57	0.98	متوسطة

31	يتم توظيف نتائج تقويم أداء العاملين في صياغة خطط الجامعة ورسم برامجها المستقبلية.	2.54	0.91	متوسطة
32	تتبنى الجامعة طرق قياس موضوعية لتقويم أداء العاملين فيها.	2.52	0.92	منخفضة
33	تنظم الجامعة برامج التدريب الأولي لجميع العاملين لمواكبة متطلبات العملية التعليمية التعلمية.	2.49	0.85	منخفضة
34	تهيئ الجامعة مستلزمات الأنشطة الصفية للطلبة من حواسيب ومراجع ووسائل تعليمية.	2.44	0.91	منخفضة
35	تطبق الجامعة آليات للتأكد من حسن استغلال الموظفين لوقت العمل.	2.44	0.91	منخفضة
36	يتم تشكيل لجان خاصة للنظر في شكاوى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.	2.41	1.06	منخفضة
37	تطبق الجامعة إجراءات عملية سليمة للتأكد من المستوى العلمي للطلبة قبل التحاقهم بها.	2.41	0.88	منخفضة
38	يتم تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بغرض رفع مستوى أدائهم.	2.35	0.91	منخفضة
39	توفر الجامعة مرافق كافية لاستيعاب الطلبة.	2.30	0.85	منخفضة
40	توفر الجامعة برامج تدريبية للطلبة قبل خروجهم لسوق العمل.	2.29	1.03	منخفضة
41	تهيئ الجامعة مستلزمات الأنشطة اللاصفية من قاعات وملاعب رياضية.	2.29	0.86	منخفضة
42	تدرس الجامعة شكاوى ومقترحات مؤسسات المجتمع المتعلقة بجودة خدماتها.	2.16	1.05	منخفضة
43	تساهم الجامعة في تنفيذ المشاريع التنموية الهامة في البلاد	2.14	0.95	منخفضة
44	يتم تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة دورياً للتأكد من مدى فاعليتها ومردودها الفعلي.	2.13	0.90	منخفضة
45	توجد برامج تدريبية وتأهيلية خاصة برؤساء الأقسام.	2.07	0.87	منخفضة
46	تسعى الجامعة إلى ترسيخ علاقة دائمة مع خريجيها.	1.99	0.98	منخفضة
الدرجة	الدرجة الكلية.	2.52	0.46	منخفضة

عند ملاحظة استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس نلاحظ أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية هو (2.52) وبانحراف معياري مقداره (0.46)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة

تحقق معايير إدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم في جامعة القدس، وكما يراها أعضاء هيئة التدريس، هي منخفضة. وكان أعلى متوسط حسابي للفقرة" تحتفظ الجامعة بملف خاص عن حالة الطالب ومستواه الأكاديمي" حيث بلغ المتوسط (3.48)، تلاها في الترتيب الثاني الفقرة"يطرح أعضاء هيئة التدريس أفكارهم ومقترحاتهم في الاجتماعات بحرية تامة" حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.31) ، وفي المرتبة الثالثة الفقرة" يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة لحفظ المعلومات الخاصة بالطلبة" حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.26).

كما تبين قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس أن الفقرة "تسعى الجامعة الى ترسيخ علاقة دائمة مع خريجيها"، حصلت على أدنى متوسط حسابي من بين فقرات الأداة، وكان مقداره (1.99)، وكان ترتيبها (46)، أما الفقرة " توجد برامج تدريبية وتأهيلية خاصة برؤساء الأقسام" فكان ترتيبها (45) وبمتوسط حسابي مقداره (2.07)، في حين كان ترتيب الفقرة" يتم تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة دورياً للتأكد من فاعليتها ومردودها الفعلي" (44) وبمتوسط حسابي مقداره (2.13).

ونلاحظ أيضا،ومن خلال الجدول نفسه، ان فقرة واحدة فقط جاءت بدرجة "مرتفعة" وهي الفقرة رقم (16)، والمتعلقة بحفظ الجامعة لملف خاص عن حالة الطالب ومستواه الأكاديمي، في حين كانت (30) فقرة بدرجة "متوسطة"، و(15) فقرة بدرجة منخفضة.

ويبين جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة الأربعة والدرجة الكلية وكذلك الانحرافات المعيارية، ويظهر أن المجال الأول والمتعلق بمتابعة العملية التعليمية . التعلمية جاء بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي قدره (2.68) وانحراف معياري قدره (0.56)، وبدرجة "متوسطة" وترتيب المجال الخاص بتطوير القوى البشرية الرابع والأخير

وبمتوسط حسابي قدره (2.41) وانحراف معياري قدره (0.70)، وبدرجة"متدنية"، وكانت درجة كل من المجالين الأخريين "متوسطة".

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة وفق استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متابعة العملية التعليمية– التعلمية وتطويرها.	2.68	0.56
تهيئة متطلبات الجودة في التعليم.	2.52	0.57
اتخاذ القرار وخدمة المجتمع.	2.47	0.71
تطوير القوى البشرية	2.41	0.7
الدرجة الكلية	2.52	0.46

*** نتائج السؤال الثّاني:–**

ما واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة على فقرات الاستبانة الخاصة بهم، والجدول رقم (7) يبين هذه القيم مرتبة تنازلياً.

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية لفقرات

أداة الدراسة وفق استجابات أفراد العينة من الطلبة

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	توفر الجامعة أساتذة متخصصين لتدريس المقررات الدراسية.	3.31	0.84	متوسطة
2	تحتفظ الجامعة بملف خاص عن حالة الطالب ومستواه الأكاديمي.	3.28	0.62	متوسطة
3	تزود الجامعة طلبتها عند قبولهم بدليل يوضح شروط الدراسة ومتطلباتها.	3.09	0.93	متوسطة
4	تطبق الجامعة معايير محددة لقبول الطلبة.	3.09	1.12	متوسطة
5	يجري تقييم دوري لأداء أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة.	3.01	0.75	متوسطة
6	تعلم الجامعة طلبتها بكافة الأنظمة واللوائح المتصلة بتنظيم الامتحانات النهائية واعتماد نتائجها.	2.85	0.82	متوسطة
7	تنتهج الجامعة مبدأ التطوير المستمر لعمليات التعليم.	2.80	0.82	متوسطة
8	تتابع الجامعة تحصيل الطلبة من خلال نتائج التقويم المستمر طوال الفصل.	2.77	0.76	متوسطة
9	تحتفظ الجامعة بعلاقات طيبة وروابط قوية مع مؤسسات المجتمع.	2.70	1.02	متوسطة
10	تطرح الجامعة برامج تعليمية تلبي حاجات المجتمع المحلي.	2.63	0.97	متوسطة
11	تستحدث الجامعة آليات لتطوير خدماتها لمواكبة المستجدات.	2.57	0.71	متوسطة
12	تشجع الجامعة طلبتها على تنفيذ البحوث المتصلة بحاجات المجتمع.	2.56	0.87	متوسطة
13	تجري مراجعة المقررات والبرامج التربوية في ضوء المستجدات العلمية.	2.49	1.05	متوسطة
14	توفر الجامعة قاعدة بيانات بكلياتها يمكن الرجوع إليها بسهولة.	2.46	0.81	متوسطة
15	تطبق الجامعة إجراءات عملية سليمة للتأكد من المستوى العلمي للطلبة قبل التحاقهم بها.	2.45	0.73	متوسطة
16	تهيئ الجامعة مستلزمات الأنشطة الصفية للطلبة من حواسيب ومراجع ووسائل تعليمية.	2.44	1.00	متوسطة
17	يتم تنظم فعاليات وأنشطة تستهدف تحقيق النمو المتكامل لشخصية الطالب الجامعي.	2.44	0.96	متوسطة
18	تطبق الجامعة معايير عادلة لقبول الطلبة.	2.42	0.74	متوسطة
19	تقوم الجامعة بمتابعة طرق التدريس التي يتبعها	2.39	0.82	منخفضة

	أعضاء هيئة التدريس.			
20	توفر الجامعة شبكة معلومات تربطها بالجامعات الأخرى.	2.39	0.85	منخفضة
21	تتخذ الجامعة إجراءات محددة لتطوير أساليب التقويم بناء على نتائج المتابعة المستمرة لأداء أعضاء هيئة التدريس.	2.39	0.95	منخفضة
22	تشجع الجامعة طلبتها على التميز والإبداع.	2.38	0.73	منخفضة
23	تفتح الجامعة قنوات اتصال مع المؤسسات التي ترفدها بالطلبة لتوضيح توجهاتها.	2.35	0.84	منخفضة
24	توفر الجامعة مرافق كافية لاستيعاب الطلبة.	2.33	0.75	منخفضة
25	تتخذ الجامعة إجراءات مستمرة للتأكد من صلاحية التجهيزات الدراسية(مختبرات، وسائل تعليمة، انترنت، مكتبة).	2.28	0.79	منخفضة
26	تهيئ الجامعة لطلبتها مناخاً جامعياً يسوده التعاون.	2.26	1.05	منخفضة
27	تتبنى الجامعة مبدأ مشاركة الطلبة في رسم سياستها المتعلقة بالمجتمع.	2.23	0.85	منخفضة
28	تساهم الجامعة في تنفيذ المشاريع التنموية في البلاد.	2.17	0.82	منخفضة
29	تهيئ الجامعة مستلزمات الأنشطة اللاصفية من قاعات وملاعب رياضية.	2.16	0.78	منخفضة
30	تطلع الجامعة طلبتها على نتائج الدراسات المتعلقة بسوق العمل.	2.13	0.77	منخفضة
31	تنظم الجامعة برامج تدريبية لطلبتها تواكب متطلبات ما بعد التخرج.	2.11	0.91	منخفضة
32	تعقد الجامعة ندوات دورية لأرباب العمل بحضور الطلبة.	1.95	0.86	منخفضة
33	تتابع الجامعة بمشاركة طلبتها أداء خريجيها في سوق العمل.	1.93	0.74	منخفضة
34	تناقش الجامعة مع طلبتها شكاوى العملاء المتعلقة بجودة خدماتها.	1.77	0.51	منخفضة
	الدرجة الكلية.	2.46	0.60	منخفضة

عند ملاحظة استجابات أفراد العينة من الطلبة حول واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة يظهر أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية هو (2.46) وبانحراف معياري مقداره (0.60)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة تحقق معايير إدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم في جامعة القدس، وكما يراها الطلبة، هي متوسطة. وكان أعلى متوسط حسابي للفقرة"

توفر الجامعة أساتذة متخصصين لتدريس المقررات الدراسية" حيث بلغ المتوسط (3.31)، تلاها في الترتيب الثاني الفقرة" تحتفظ الجامعة بملف خاص عن حالة الطالب ومستواه الأكاديمي " حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.28)، وفي المرتبة الثالثة الفقرتين" تزود الجامعة طلبتها عند قبولهم بدليل يوضح شروط الدراسة ومتطلباتها" و "تطبق الجامعة معايير محددة لقبول الطلبة" حيث بلغ المتوسط الحسابي لكل منهما (3.09).

كما تبين قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة أن الفقرة" تناقش الجامعة مع طلبتها شكاوى العملاء المتعلقة بجودة خدماتها" قد حصلت على أدنى متوسط حسابي من بين فقرات الأداة، وكان مقداره (1.77)، وكان ترتيبها (34)، أما الفقرة " تتابع الجامعة بمشاركة طلبتها أداء خريجيها في سوق العمل" فكان ترتيبها (33) وبمتوسط حسابي مقداره (1.93)، في حين كان ترتيب الفقرة "تعقد الجامعة ندوات دورية لأرباب العمل بحضور الطلبة" (32) وبمتوسط حسابي مقداره (1.95).

ونلاحظ أيضا، وم ن خلال الجدول نفسه، أنه لم تحصل أي من الفقرات على درجة "مرتفعة"، في حين كانت (18) فقرة بدرجة "متوسطة"، و(16) فقرة بدرجة "منخفضة".

ويبين جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة الثلاثة والدرجة الكلية، وكذلك الانحرافات المعيارية، ويظهر أن المجال الأول والمتعلق بمتابعة العملية التعليمية . التعلمية جاء بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي قدره (2.59) وانحراف معياري قدره (0.72)، وبدرجة "متوسطة" في حين كان ترتيب المجال الخاص بخدمة المجتمع وسوق العمل الأخير، وبمتوسط حسابي قدره (2.20) وانحراف معياري قدره (0.72)، وبدرجة"منخفضة"، وكانت مرتبة المجال الخاص بتهيئة متطلبات الجودة في التعليم الثانية وبدرجة "متوسطة".

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة وفق استجابات أفراد العينة من الطلبة.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متابعة العملية التعليمة– التعلمية وتطويرها.	2.59	0.72
تهيئة متطلبات جودة التعليم.	2.58	0.62
خدمة المجتمع وسوق العمل.	2.20	0.72
الدرجة الكلية.	2.46	0.60

*** نتائج فرضيات الدّراسة:**

أولاً: نتائج الفرضيات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس والتي انبثقت من السؤال الثالث، وهو:

هل تختلف استجابات أفراد عيّنة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والكلية، والخبرة، والدرجة العمية)؟

وهذه الفرضيات هي: الأولى والثانية والثالثة والرابعة.

ثانياً: نتائج الفرضيات المتعلقة بالطلبة والتي انبثقت من السؤال الرابع، وهو:

هل تختلف استجابات أفراد عيّنة الدراسة من الطلبة حول واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي)؟

وهذه الفرضيات هي: الخامسة والسادسة والسابعة.

*** نتائج الفرضية الأولى:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص هذه الفرضية قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجالات الأداة والدرجة الكلية حسب متغير الجنس،كذلك استخدم الباحث اختبار (ت) لمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيا، الجدول رقم (9).

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة حسب متغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
تهيئة متطلبات الجودة في التعليم	ذكر	135	2.75	0.57	134	2.304	*0.023
	أنثى	22	2.45	0.56	21		
متابعة العملية التعليمية– التعلمية وتطويرها	ذكر	135	2.91	0.55	134	1.384	0.168
	أنثى	22	2.73	0.62	21		
تطوير القوى البشرية	ذكر	135	2.48	0.68	134	3.087	*0.002
	أنثى	22	1.99	0.78	21		
اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع	ذكر	135	2.62	0.60	134	2.458	*0.015
	أنثى	22	2.22	0.77	21		
الدرجة الكلية	ذكر	135	2.69	0.55	134	2.708	*0.008
	أنثى	22	2.34	0.59	21		

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

وتشير البيانات الواردة في الجدول رقم (9) أن الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيا عند المستوى (α = 0.05)، في المجالات: تهيئة متطلبات الجودة في التعليم، وتطوير القوى البشرية

واتخاذ القرارات وخدمة المجتمع، والدرجة الكلية. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α = 0.05) بين المتوسطات في مجال متابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها. حيث كانت الفروق في هذه المجالات لصالح الذكور، حيث بلغ متوسط استجاباتهم في المجال المتعلق بتهيئة متطلبات الجودة في التعليم 2.75 مقابل 2.45 لدى الإناث، أما فيما يختص بالمجال المتعلق بتطوير القوى البشرية فقد بلغ متوسط استجابات الذكور 2.48 مقابل 1.99 للإناث ،أما مجال اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور 2.62 مقابل 2.22 للإناث، أما الدرجة الكلية فكان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور 2.69 وللإناث 2.34 . وبناء على هذه النّتائج رُفضت الفرضية الصفريّة الأولى.

*** نتائج الفرضية الثانية:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الكلية.

ولفحص هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبانة الخاصة بهم حسب متغير الكلية، وكذلك استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجالات الأداة والدرجة الكلية عند مستوى الدلالة المحدد، والجدول رقم (10) يبين ذلك.

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة حسب متغير الكلية.

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
تهيئة متطلبات الجودة في التعليم	علمية	73	2.66	0.57	69	1.070	0.286
	إنسانية	84	2.76	0.55	79		
متابعة العملية التعليمية- التعلمية وتطويرها.	علمية	73	2.85	0.59	69	0.376	0.708
	إنسانية	84	2.89	0.55	79		
تطوير القوى البشرية	علمية	73	2.33	0.67	69	1.33	0.184
	إنسانية	84	2.49	0.73	79		
اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع	علمية	73	2.55	0.70	69	0.484	0.629
	إنسانية	84	2.60	0.71	79		
الدرجة الكلية	علمية	73	2.59	0.55	69	0.947	0.345
	إنسانية	84	2.68	0.57	79		

وتشير القيم الواردة في الجدول أن متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس للكليات العلمية في المجال المتعلق بتهيئة متطلبات الجودة في التعليم 2.66 مقابل 2.76 لدى أعضاء هيئة التدريس للكليات الإنسانية، أما فيما يتعلق بمتابعة العملية التعليمية- التعلمية وتطويرها فلقد بلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس للكليات العلمية 2.85 مقابل 2.89 لأعضاء هيئة التدريس للكليات الإنسانية، أما مجال اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع فقد بلغ متوس ط استجابات أعضاء هيئة التدريس للكليات العلمية 2.55 مقابل 2.60 لأعضاء هيئة التدريس للكليات الإنسانية، وبلغ متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس للكليات العلمية نحو واقع نظام التعليم في

جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة على الدرجة الكلية 2.59 مقابل 2.68 لأعضاء هيئة التدريس للكليات الإنسانية.

وتشير نتائج اختبار (ت) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α = 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة على مجالات الدراسة وكذلك الدرجة الكلية تعزى إلى متغير الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية > 0.05 وهي غير دالة إحصائياً. وعليه قُبلت الفرضيّة الصّفريّة الثانية.

*** نتائج الفرضية الثّالثة:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الخبرة.

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الخبرة، على مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية.

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

من أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة حسب متغير الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تهيئة متطلبات الجودة في التعليم	أقل من 6 سنوات	2.78	0.69
	من 6–12سنة	2.64	0.38
	أكثر من 12 سنة	2.69	0.57
متابعة العملية التعليمية–التعلّميّة وتطويرها	أقل من 6 سنوات	2.97	0.64
	من 6–12 سنة	2.75	0.42
	أكثر من 12 سنة	2.89	0.56
تطوير القوى البشرية	أقل من 6 سنوات	2.50	0.85
	من 6–12 سنة	2.28	0.59
	أكثر من 12 سنة	2.42	0.67
اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع	أقل من 6 سنوات	2.62	0.85
	من 6–12 سنة	2.44	0.55
	أكثر من 12 سنة	2.60	0.68
الدرجة الكلية	أقل من 6 سنوات	2.71	0.68
	من 6–12 سنة	2.52	0.36
	أكثر من 12 سنة	2.64	0.55

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (11) أن هناك فروقا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في المجالات الفرعية والدرجة الكلية . ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا أم لا، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الخبرة، كما هو مبين في الجدول رقم (12).

جدول رقم (12).

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة

الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة حسب متغير الخبرة.

المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
تهيئة متطلبات الجودة في التعليم.	بين المجموعات	2	0.523	0.262	0.782	0.460
	داخل المجموعات	154	51.643	0.335		
	المجموع	156	52.166	–		
متابعة العملية التعليمية– التعلمية وتطويرها.	بين المجموعات	2	1.200	0.600	1.886	0.155
	داخل المجموعات	154	49.022	0.318		
	المجموع	156	50.222	–		
تطوير القوى البشرية	بين المجموعات	2	1.051	0.526	1.027	0.360
	داخل المجموعات	154	78.784	0.512		
	المجموع	156	79.835	–		
اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع	بين المجموعات	2	0.878	0.439	0.852	0.428
	داخل المجموعات	154	79.267	0.515		
	المجموع	156	80.146	–		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2	0.830	0.415	1.290	0.278
	داخل المجموعات	154	49.513	0.322		
	المجموع	156	50.342	–		

تشير القيم الواردة في الجدول رقم (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة على مجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية تعزى إلى متغير الخبرة، حيث كانت الدلالة الإحصائية > 0.05 وهي غير دالة إحصائياً. وعليه قُبلت الفرضيّة الصّفريّة الثّالثة.

*** نتائج الفرضية الرّابعة:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

ولفحص هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مجالات أداة الدراسة وكذلك الدرجة الكلية حسب متغير الدرجة العلمية، الجدول رقم(13).

جدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة حسب متغير الدرجة العلمية.

المجالات	الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تهيئة متطلبات الجودة في التعليم	أستاذ	2.28	0.62
	أستاذ مشارك	2.66	0.59
	أستاذ مساعد	2.72	0.51
	محاضر	2.65	0.51
	مدرس	2.86	0.64
متابعة العملية التعليمية– التعلّميّة وتطويرها	أستاذ	2.44	0.57
	أستاذ مشارك	2.90	0.51
	أستاذ مساعد	2.88	0.54
	محاضر	2.80	0.48
	مدرس	3.03	0.63
تطوير القوى البشرية	أستاذ	2.00	0.48
	أستاذ مشارك	2.40	0.63
	أستاذ مساعد	2.33	0.68
	محاضر	2.39	0.63
	مدرس	2.67	0.84
اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع	أستاذ	2.25	0.45
	أستاذ مشارك	2.55	0.69
	أستاذ مساعد	2.56	0.71
	محاضر	2.54	0.64

	مدرس	2.67	0.81
الدرجة الكلية	أستاذ	2.24	0.44
	أستاذ مشارك	2.62	0.55
	أستاذ مساعد	2.62	0.52
	محاضر	2.59	0.49
	مدرس	2.80	0.66

عند ملاحظة استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة حسب متغير الدرجة العلمية، نلاحظ أن هناك فروقا في المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة ، حيث كان المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للأستاذ (2.24) وهو الأدنى في هذا المجال ، في حين كان المتوسط الحسابي للمدرس (2.80) وهو الأعلى في هذا المجال أيضا. ويظهر من القيم الواردة في الجدول أن المتوسط الحسابي (2.00) في مجال" تطوير القوى البشرية" هو أدنى متوسّط حسابي.

ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (13) دالة إحصائياً أم لا قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (14).

جدول رقم (14)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء

هيئة التدريس على مجالات الأداة حسب متغير الدرجة العلمية.

المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
تهيئة متطلبات الجودة في التعليم	بين المجموعات	4	2.712	0.678	2.084	0.086
	داخل المجموعات	152	49.454	0.325		
	المجموع	156	52.166	–		
متابعة العملية التعليمية– التعلمية وتطويرها	بين المجموعات	4	2.810	0.703	2.25	0.066
	داخل المجموعات	152	47.412	0.312		
	المجموع	156	50.222	–		
تطوير القوى البشرية	بين المجموعات	4	4.560	1.140	2.30	0.061
	داخل المجموعات	152	75.275	0.495		
	المجموع	156	79.835	–		
اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع	بين المجموعات	4	1.305	0.326	0.629	0.642
	داخل المجموعات	152	78.841	0.514		
	المجموع	156	80.146	–		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4	2.547	0.637	2.028	0.094
	داخل المجموعات	152	47.795	0.314		
	المجموع	156	50.342	–		

وتشير البيانات الواردة في الجدول رقم (14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 بين استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة في مجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية تعزى إلى متغير الدرجة العليمة، حيث كانت الدلالة الإحصائية > 0.05 وهي غير دالة إحصائياً، وعليه قُبلت الفرضيّة الصّفريّة الرابعة.

*** نتائج الفرضية الخامسة:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة نحو واقع نظام التعليم ف ي جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة على مجالات الأداة حسب متغير الجنس، كما تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات وكما هو مبين في الجدول رقم (15).

جدول رقم (15)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة على مجالات الأداة حسب متغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
تهيئة متطلبات الجودة في التعليم	ذكر	145	2.64	0.60	144	1.608	0.109
	أنثى	171	2.53	0.64	170		
متابعة العملية التعليمية– التعلمية وتطويرها	ذكر	145	2.60	0.9	144	0.238	0.812
	أنثى	171	2.58	0.74	170		
خدمة المجتمع وسوق العمل	ذكر	145	2.25	0.72	144	1.098	0.273
	أنثى	171	2.16	0.72	170		
الدرجة الكلية	ذكر	145	2.51	0.59	144	1.111	0.267
	أنثى	171	2.44	0.6	170		

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (15) أن هناك فروقا بين متوسطا ت استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة الذكور والإناث سواء على المجال الكلي أو المجالات الثلاثة الفرعية،حيث

كان المتوسط الحسابي للذكور على المجال الكلي (2.51) في حين كان للإناث (2.44)، بفارق قدره(0.07). بينما أشارت نتائج اختبار (ت) أن الفروق غير دالة إحصائيا عند المستوى (α = 0.05)، حيث كانت الدلالة الإحصائية > 0.05 لجميع مجالات الدراسة. وعليه قُبلت الفرضية الصفرية الخامسة.

*** نتائج الفرضية السادسة:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة نحو واقع نظام التعليم ف ي جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الكلية.

ولفحص هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة على مجالات الأداة حسب متغير الكلية، كما تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات وكما هو مبين في الجدول رقم (16)

جدول رقم (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة على مجالات الأداة حسب متغير الكلية.

المجالات	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
تهيئة متطلبات الجودة في التعليم	علمية	175	2.62	0.65	174	1.219	0.224
	إنسانية	141	2.53	0.52	140		
متابعة العملية التعليمية– التعلمية وتطويرها	علمية	175	2.59	0.71	174	0.003	0.998
	إنسانية	141	2.59	0.73	140		
خدمة المجتمع وسوق العمل	علمية	175	2.21	0.71	174	0.254	0.800
	إنسانية	141	2.19	0.73	140		
الدرجة الكلية	علمية	175	2.49	0.60	174	0.565	0.73
	إنسانية	141	2.45	0.60	140		

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (16) أن هناك فروقا بين متوسطا ت استجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة الكليات العلمية والإنسانية، سواء على المجال الكلي أو المجالات الثلاثة الفرعية،حيث كان المتوسط الحسابي لأفراد العينة من الكليات العلمية على الدرجة الكلية (2.49) في حين كان للإناث (2.45)، بفارق قدره(0.04). بينما أشارت نتائج اختبار (ت) أن الفروق غير دالة إحصائيا عند المستوى 0.05 ، حيث كانت الدلالة الإحصائية > 0.05. وعليه قُبلت الفرضية الصفرية السادسة.

*** نتائج الفرضية السابعة:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة نحو واقع نظام التعليم ف ي جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ولفحص هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة على مجالات الأداة حسب متغير المستوى الدراسي، كما تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات وكما هو مبين في الجدول رقم (17).

جدول رقم (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة على مجالات الأداة حسب متغير المستوى الدراسي.

المجالات	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
تهيئة متطلبات الجودة في التعليم	سنة أولى	201	2.62	0.65	200	1.419	0.157
	سنة رابعة	115	2.51	0.56	114		
متابعة العملية التعليمية– التعلمية وتطويرها	سنة أولى	201	2.60	0.75	200	0.334	0.739
	سنة رابعة	115	2.57	0.66	114		
خدمة المجتمع وسوق العمل	سنة أولى	201	2.26	0.73	200	1.739	0.083
	سنة رابعة	115	2.11	0.6	114		
الدرجة الكلية	سنة أولى	201	2.50	0.63	200	1.298	0.195
	سنة رابعة	115	2.41	0.55	114		

تشير القيم الواردة في الجدول رقم (17) أن هناك فروقا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة، سواء على المجال الكلي أو المجالات الفرعية،حيث كان المتوسط الحسابي لأفراد العينة من طلبة السنة الأولى على المجال الكلي (2.50) في حين كان للإناث (2.41)، بفارق قدره(0.09). بينما أشارت نتائج اختبار (ت) أن الفروق غير دالة إحصائيا عند المستوى (α = 0.05)، حيث كانت الدلالة الإحصائية > 0.05. وعليه قُبلت الفرضية الصفرية السابعة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

- **مناقشة نتائج السؤال الأول.**
- **مناقشة نتائج السؤال الثاني.**
- **مناقشة نتائج الفرضية الأولى.**

- **مناقشة نتائج الفرضية الثانية.**
- **مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.**
- **مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.**
- **مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.**
- **مناقشة نتائج الفرضية السادسة.**
- **مناقشة نتائج الفرضية السابعة.**
- **التوصيات.**

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج والتّوصيات

يتناول هذا الفصل تفسير النّتائج التي توصّلت إليها الدّراسة على ضوء أسئلتها وفرضيّاتها ومقارنة هذه النّتائج ومدى اختلافها أو ائتلافها مع الدّراسات السّابقة، ثمّ تقديم بعض التّوصيات والمقترحات على ضوء ما تمّ التّوصل إليه من نتائج.

*** مناقشة نتائج السّؤال الأوّل:-**

ما واقع نظام التّعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشّاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

من خلال النّتائج التي تمّ التّوصّل إليها، كان المتوسّط الحسابي للدّرجة الكلّيّة لواقع نظام التّعليم في جامعة القدس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (2.52) بانحراف معياري هو (0.46)، وهو متوسّط يقع ضمن الدرجة المنخفضة. وربّما يعود ذلك إلى العديد من الأسباب منها:-

قلة اهتمام الجامعة بإقامة علاقة دائمة مع خريجيها للوقوف على جوانب الضعف والقوة في أدائهم لأعمالهم لاتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة؛ لتفادي نقاط الضعف في برامجها مستقبلاً، والعمل على تعزيز نقاط القوة في هذه البرامج، عدم وجود برامج تدريبيّة وتأهيليّة لرؤساء الأقسام وأعضاء الهيئة التدريسيّة، قلّة اهتمام الجامعة بشكاوى ومقترحات مؤسسات المجتمع المتعلقة بجودة خدماتها، عدم كفاية مستلزمات الأنشطة الصفيّة واللاصفيّة من قاعات وحواسيب وملاعب رياضيّة ومرافق أخرى، عدم وجود لجان تنظر في شكاوى أعضاء هيئة التدريس، سوء استغلال الوقت، عدم مواكبة متطلبات العمليّة التعليميّة-التعلميّة، عدم وجود طرق قياس موضوعيّة لتقويم أداء العاملين في الجامعة.

وتتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ناجي (1998)، والتي أشارت إلى عدم تطبيق الكثير من مبادئ إدارة الجودة الشّاملة في جامعة عمّان الأهليّة. كما وتتّفق مع نتائج أبو فارة (2004)، والتي أوضحت بأن اهتمام جامعة القدس بجودة خدماتها لا يزال متدنّياً، في حين تختلف مع دراسة الرّجب (2001)، والتي أشارت إلى إنّ درجة قابليّة نظام إدارة الجودة الشّاملة للتّطبيق في المدارس الشّاملة في محافظة إربد في الأردن تراوحت بين المتوسّطة والكبيرة، كما وتختلف مع نتائج دراسة كل من علاونة (2004) و(Hurst, 2002)، والتي أشارت نتائج الأولى إلى إنّ مفاهيم إدارة

الجودة الشّاملة مطبّقة في الجامعة العربية الأمريكية بدرجة كبيرة في حين أشارت نتائج الثانية الى ان مفاهيم إدارة الجودة الشاملة مطبقة فعلا في جامعة (Northwestern Public University).

مناقشة نتائج السّؤال الثّاني:

ما واقع نظام التّعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشّاملة من وجهة نظر الطّلبة؟

أظهرت نتائج الدّراسة أن المتوسّط الحسابي للدّرجة الكلّيّة لواقع نظام التّعليم من وجهة نظر الطّلبة هو (2.46) بانحراف معياري هو (0.60)، وهو متوسّط يقع ضمن الدّرجة المتوسطة.

ويعزو الباحث ذلك لأسباب متعددة منها:-

عدم متابعة الجامعة لشكاوى العملاء المتعلقة بجودة خدماتها، وإشراك الطلبة في عملية المتابعة هذه، عدم وجود ندوات دوريّة لأرباب العمل ومنح الطلبة فرصة حضورها، عدم وجود برامج تدريبيّة للطلبة تواكب متطلبات ما بعد التخرج، عدم إطلاع الطلبة على نتائج الدراسات المتعلقة بسوق العمل إن وجدت، عدم تهيئة مستلزمات الأنشطة اللاصفيّة من قاعات وملاعب رياضيّة، عدم مساهمة الجامعة في تنفيذ المشاريع التنموية في البلاد، عدم إشراك الطلبة في رسم السياسات واتخاذ القرارات المتعلقة بالمجتمع، عدم التأكد باستمرار من صلاحية التجهيزات الدراسية (مختبرات ووسائل تعليمية وإنترنت)، عدم توفير المرافق الكافية لاستيعاب الطلبة، عدم وجود قنوات اتصال بين الجامعة والمؤسسات التي ترفدها بالطلبة، عدم وجود إجراءات محددة لتطوير أساليب التقويم بناءً على نتائج المتابعة المستمرة لأداء أعضاء هيئة التدريس، عدم وجود شبكة معلومات تربط الجامعة بالجامعات الأخرى، عدم متابعة طرق التدريس التي يتبعها أعضاء الهيئة التدريسية.

كما أنّ مكتبات الجامعة تخيّب آمال الطّلبة الّذين يرتادونها، وذات مساحة محدودة، ولا تستوعب الأعداد الكبيرة من الطّلبة الّذين يرتادونها، وقلّة الكتب والمراجع في المجالات المختلفة.

كما أنّ إجراءات التّسجيل شاقّة وتقليديّة، فهي شاقّة لأن التّسجيل يتمّ في عمادة القبول والتّسجيل، ودفع الأقساط الجامعيّة يتمّ عن طريق البنك، كما أن عدد الموظّفين الّذين يقومون بالتّسجيل لا يتعدّى –في أحسن الحالات– ثلاثة موظّفين يقدّمون خدمات لأكثر من ستّة آلاف طالب. كما أنّ التّسجيل تقليدي، فهو لا يزال يدويًّا، ولم يتم التسجيل عن طريق الإنترنت ليخفف عن كاهل الطلبة حتى تاريخ تطبيق هذه الدراسة.

وأمّا بخصوص تكاليف التّعليم التي يتكبّدها الطّلاب والطّالبات فهي باهظة، ولا تراعي الظّروف الاقتصادية للطّلبة إلاّ في أضيق الحدود.

كما ويشعر الطّلبة – في كثير من الأحيان– بوجود فجوة كبيرة بين إدارة الجامعة وطلبتها، وأنّ الكثير من حقوق الطّلبة غير متوفّرة لهم.

كل هذا يجعل الطّالب يحكم على نظام التّعليم بأنّه يفتقر إلى معايير إدارة الجودة الشاملة التي تمّ الإشارة إليها في الاستبانة.

تتّفق نتائج هذه الدّراسة مع نتائج دراسة طعامنة (2001)، والتي أفادت بأن درجة تطبيق وممارسة إدارة الجودة الشّاملة لدى العاملين في وزارة الصحة هي متوسطة. في حين تختلف مع دراسة علي (2002) التي أشارت إلى وجود كثير من المآخذ في نظام تعليم البنات في المملكة العربيّة السّعوديّة.

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التّعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشّاملة يعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج فحص الفرضيّة الاولى أنّه يوجد فروق دالّة إحصائيًّا في المتوسطات عند المستوى (α = 0.05) تعزى لمتغيّر الجنس على مجالات تهيئة متطلّبات الجودة في التّعليم، ومجال تطوير القوى البشريّة، ومجال اتّخاذ القرارات وخدمة المجتمع، وعلى الدّرجة الكلّيّة، وكانت هذه الفروق لصالح الذّكور.

ويعزو الباحث هذه الفروق إلى وجود بعض أعضاء هيئة التدريس الذّكور في مناصب قياديّة أو إداريّة، في حين أن أغلب الإناث من الكادر الأكاديمي. كذلك قد يكون اهتمام عضو هيئة التدريس في الجامعة من الإناث أقل من اهتمام الذكور، نظرًا لانشغالهن بأمور أخرى.

وتتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة طعامنة (2001)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالّة حول مستوى وممارسة وتطبيق عناصر الجودة الشّاملة تعزى لمتغيّر الجنس. في حين تختلف هذه النّتيجة مع نتائج دراسة علاونة (2004)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذّكور والإناث في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشّاملة في الجامعة العربية الامريكية .

مناقشة نتائج الفرضيّة الثّانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التّعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشّاملة تُعزى لمتغيّر الكلّيّة.

أظهرت نتائج فحص هذه الفرضيّة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العيّنة من أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغيّر الكلّيّة.

ويعزو الباحث السبب إلى أن أعضاء هيئة التّدريس سواء كانوا من الكلّيّات العلميّة أو الإنسانيّة يعيشون نفس الظّروف الجامعيّة، إذ أنّهم ينتمون إلى نفس الجامعة ذات بيئة العمل المتماثلة، والتي تجعلهم متقاربين في وجهات النّظر، فعلى سبيل المثال: التعيينات والتّرقيات والتقييم، والتدريب ، والإدارة، والتّسهيلات المقدّمة من الجامعة، وكيفية التعامل مع الأنظمة والقوانين، هي ذاتها لجميع أعضاء هيئة التّدريس في الكلّيّات العلميّة والإنسانيّة.

تتّفق نتائج هذه الدّراسة مع نتائج دراسة علاونة (2004)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشّاملة في الجامعة العربيّة الأمريكيّة تعزى لمتغيّر الكلّيّة، في حين تختلف ونتائج دراسة جريس (2004)، والتي أفادت بأنّ البيئة في كلّيات التّجارة والآداب والهندسة في جامعة بيرزيت مهيأة لتطبيق إدارة الجودة الشّاملة أكثر من كلّيّة العلوم والدّراسات العليا.

مناقشة نتائج الفرضيّة الثّالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = 0.05) بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التّعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشّاملة تعزى لمتغيّر الخبرة.

اشارت نتائج فحص هذه الفرضيّة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = 0.05) في المتوسطات تُعزى لمتغيّر الخبرة.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق في آراء الفئات الثلاث من ذوي الخبرة القليلة والمتوسّطة والطّويلة حول الجودة، إنّما يرتبط بمعايير محدّدة، وليس الأمر مجرد صدفة أو نظرة مزاجية تتبع أهواءهم، فهناك الكثير من القواسم المشتركة فيما بين أعضاء هيئة التدريس، فالأنظمة والقوانين

المتبعة في الجامعة هي نفسها المطبقة على الفئات الثلاث. كما أن الولاء واحد لنفس الجامعة، والتي يطمح جميع العاملين فيها بأن تكون في أعلى مستويات الجودة.

تتّفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة علاونة (2004) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشّاملة تُعزى لمتغيّر الخبرة، في حين تختلف مع نتائج دراسة الرجب (2001)، والتي أشارت إلى وجود فروق في المتوسطات لصالح المعلّمين ذوي الخبرة الطّويلة.

مناقشة نتائج الفرضيّة الرّابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التّعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشّاملة تُعزى لمتغيّر الدّرجة العلميّة.

أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α = 0.05) بين استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس تُعزى إلى متغيّر الدّرجة العلميّة.

وهذا يعني أنّ أعضاء هيئة التّدريس سواء كانوا من حملة شهادة الدكتوراة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) أو من حملة شهادة الماجستير (محاضر، مدرّس) تتشابه تقديراتهم لواقع نظام التّعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.بمعنى أنّ الدّرجة العلميّة لم تؤثّر في حكم عضو هيئة التّدريس على واقع نظام التّعليم في الجامعة، وكأن حكمه جاء بناءً على الوضع والواقع الذي يحسّ به، بغض النظر عن الدرجة العلمية، وقد يعود السّبب إلى وجود عضو هيئة التّدريس في نفس المناخ الجامعي، ويخضع لنفس الأنظمة والقوانين المعمول بها في الجامعة، ويتعامل مع نفس الإدارة والطلبة، وتتوفر له نفس الإمكانيات البحثية والتدريسية ،ويمر بنفس الظروف الجامعية.

تتّفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة الرجب (2001)، ونتائج دراسة علاونة (2004)، حيث أشارتا إلى عدم وجود فروق في متوسطات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغيّر الدّرجة العلميّة أو المؤهّل العلمي.

مناقشة نتائج الفرضيّة الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من الطّلبة نحو واقع نظام التّعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشّاملة تُعزى لمتغيّر الجنس.

أشارت نتائج هذه الفرضيّة الى عدم وجود فروق دالّة إحصائيّة عند مستوى (α = 0.05) بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من الطّلبة تُعزى لمتغيّر الجنس.

وهذا يشير إلى أن وجهات نظر الطلبة ذكوراً وإناثًا هي متقاربة، ولا تختلف في حكمها على جودة نظام التعليم في جامعة القدس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تماثل الظروف الجامعية والدراسية التي يعيشها الطلبة ذكوراً وإناثًا، فهم يتعاملون مع إدارة جامعية واحدة، وأعضاء هيئة تدريسية واحدة، وأنظمة واحدة. فالخاصّيّة المقيسة واحدة، وهي نظام التّعليم، ومرجعيّة القياس هي معايير إدارة الجودة الشّاملة، والّذين يقومون بالقياس والحَكم هم الطلبة ذكوراً وإناثًا، يعيشون نفس الظروف التعليمية والترفيهية والاقتصادية تقريبا، ويتعاملون مع عمادة القبول والتسجيل وشؤؤن الطلبة والمالية وأعضاء هيئة التدريس كطلبة، بغض النظر عن كونهم ذكوراً أو إناثًا. إذن فلا غرابة أن لا يكون هنالك فروق في المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم.

تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الرجب (2001) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس.

مناقشة نتائج الفرضيّة السّادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من الطّلبة نحو واقع نظام التّعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشّاملة تُعزى لمتغيّر الكلّيّة.

أظهرت نتائج هذه الفرضيّة عدم وجود فروق دالّة إحصائيّة عند مستوى (α = 0.05) بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من الطّلبة تُعزى لمتغيّر الكلّيّة.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الكلّيّات العلميّة والإنسانيّة على السّواء هي وحدات أو أنظمة فرعيّة تتّبع نظام كلّي واحد، وهو نظام جامعة القدس، والّذي لا يميّز بين كلّيّة علميّة أو كلّيّة إنسانيّة، فكان حكم المستجيبين من الكلّيّات العلميّة والإنسانيّة واحدًا ومتقاربًا.وقد يُعزى أيضا إلى كون الطّلبة في الكلّيات العلميّة والإنسانيّة يتعاملون مع أعضاء هيئة تدريسيّة من نفس البيئة الفلسطينيّة، ولهم نفس الظّروف، كما أن مرافق الجامعة هي نفسها لجميع الطّلبة من مختلف الكلّيّات دون تمييز، فيما عدا المختبرات التي يستخدمها طلبة الكلّيّات العلميّة. كما أنّ هنالك بعض المساقات التي تدرس لطلبة الجامعة، كمتطلبات جامعة، بغضّ النّظر عن تخصّصاتهم وكلّيّاتهم، وهذا يعمل على تقوية علاقاتهم ببعضهم البعض، ويقرّب من توجّهاتهم وآرائهم.

وتتّفق هذه النّتيجة مع نتائج دراسة طعامنة (2001)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالّة تُعزى لمتغيّر الكلّية.

مناقشة نتائج الفرضيّة السّابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من الطّلبة نحو واقع نظام التّعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشّاملة تُعزى لمتغيّر المستوى الدّراسي.

أظهرت نتائج فحص هذه الفرضيّة عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى (α = 0.05) بين متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من الطّلبة تُعزى لمتغيّر المستوى الدّراسي.

وقد يفسّر ذلك بأنّه بالرّغم من اختلاف المستوى الدّراسي (سنة أولى، وسنة رابعة) إلاّ أنّ ذلك الاختلاف لم يكن ذا فارق كبير لدرجة تؤثّر في استجابة أفراد عينة الدراسة من الطلبة نحو واقع نظام التّعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشّاملة، وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة من المستويين كان حكمهم على واقع نظام التعليم في الجامعة متقاربًا، ودون فروق دالة إحصائيًا. إذ أنّ المستويين ينطويان تحت الشّهادة الجامعية الأولى، فلم تشمل عيّنة الدّراسة طلبة الدّراسات العليا، كما أنّ هناك بعض المساقات التي تطرحها الجامعة ويختارها طلبة من مختلف المستويات، كما أنّ هناك بعض الفعاليّات والأنشطة التي يشترك فيها الطّلبة، بغضّ النّظر عن مستواهم الدّراسي، كالأنشطة التّرفيهيّة والتّثقيفيّة، والأعمال التّعاونيّة، ومجلس الطّلبة. كلّ ذلك جعل متغيّر المستوى الدّراسي على استجابات الطّلبة عديم التأثير.

ملخص النتائج:

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:-

- إن واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان منخفضًا.
- إن واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة كان متوسطًا.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، تُعزى لمتغيرات (الكليّة، والخبرة، والدرجة العلمية).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة من الطلبة نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، تُعزى لمتغيرات (الجنس، والكليّة، والمستوى الدراسي).

التّوصيات:

على ضوء النّتائج التي توصّلت إليها هذه الدّراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- أن تسعى الجامعة إلى ترسيخ علاقة دائمة مع خريجيها للاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم حول متطلبات سوق العمل، كونهم يمثلون حلقة الوصل بين الجامعة والمجتمع.
- تطوير برامج تدريبية لرؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس والطلبة، كل حسب موقعه لرفع مستوى جودة الخدمات التعليمية.
- أن تتبنى الجامعة مبدأ المشاركة –مشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلبة– في اتخاذ القرارات ورسم السياسات المستقبلية.
- تشكيل لجنة للنظر في شكاوى أعضاء هيئة التدريس من ناحية، وشكاوى ومقترحات مؤسسات المجتمع الخاصة بجودة الخدمات التي تقدمها الجامعة من ناحية أخرى.

- أن تعمل الجامعة على توفير كل ما يلزم العملية التعليمية من قاعات ومرافق، وحواسيب ومراجع وغيرها.
- أن تعمل الجامعة على فتح قنوات اتصال وشبكة معلومات تربطها بالجامعات الأخرى في الوطن والخارج.
- القيام بدراسات مشابهة تتناول متغيّرات أخرى مثل، منطقة السّكن، الجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التّدريس، معدّل الطّالب التّراكمي، تخصّص الطّالب، وغيرها.
- إجراء دراسات مقارنة بين مؤسّسات التّعليم العالي التي طبّقت مدخل إدارة الجودة الشّاملة، وبين المؤسّسات الأخرى المشابهة، والتي لم تطبّق هذا المدخل بهدف معرفة الفروق في مخرجات الفئتين.
- عمل دراسات ميدانيّة لمعرفة مدى رضا المجتمع عن جودة الخدمات التي تقدّمها الجامعات الفلسطينيّة.

ويقترح الباحث ما يلي:

- إنشاء دائرة خاصة بالجودة الشّاملة في الجامعة تتّبع رئاسة الجامعة، ويخوّل إليها الصّلاحيات اللاّزمة لمتابعة ومراقبة تطبيق مدخل إدارة الجودة الشّاملة.
- التزام الإدارة العليا في الجامعة وصانعي القرار بثقافة الجودة الشّاملة وجعل ذلك استراتيجيّة ثابتة يتمّ التّقيّد بها.
- إعادة النّظر في أساليب ونظم العمل التقليديّة، والشّروع في استخدام نموذج إدارة الجودة الشّاملة، كأسلوب إداري يسهم في تقليل التّكاليف وتحسين العمليّات.
- تطوير برامج تدريبيّة شاملة تتناول مفاهيم وأساليب وأدوات ومعايير إدارة الجودة الشّاملة.

– اعتماد المعايير الدّوليّة للجودة، والمعايير التي حدّدتها وزارة التّعليم العالي بهدف الوصول إلى مخرجات تعليميّة تتّفق وهذه المعايير.

المراجع

- **المراجع العربية:**

أبو سعدة، وضيئة وعبد الغفار، أحلام. (2000). **الجودة الشاملة في كليات وشعب رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية (تصور مقترح)**، عالم التربية، العدد (2)، السنة الأولى، ص ص 133-212.

أبو فارة، يوسف. (2004). **دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس** ، بحث مقدم الى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني(جامعة القدس المفتوحة)، رام الله، في الفترة من 3-2004/7/5.

أحمد، إبراهيم. (2003). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسين** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: الإسكندرية.

أحمد، حافظ وحافظ، محمد. (2003). **إدارة المؤسسات التربوية**، عالم المكتبات، القاهرة.

إسماعيل، صابر. (1999). **اتجاهات المسؤولين في القطاع الحكومي نحو إمكانية تطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة كمدخل للتطوير التنظيمي** ، المجلة العلمية لكلية التجارة، جامعة الأزهر للبنات، عدد (16)، ص ص335-390.

الأغبري، عبد الصمد. (1996). **الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس كما يراها أقرانه وطلاب كلية التربية**- جامعة صنعاء، التربية المعاصرة، العدد (44)، ص ص 45-70.

البوهي، فاروق. (2001). **الإدارة التعليمية والمدرسية**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

جامعة القدس. (2000). **أنظمة الجامعة**، جـ 1، دليل الأنظمة الأكاديمية "الشؤون الأكاديمية".

جامعة القدس. (2005/2004). **الدائرة الإعلامية**.

جامل، عبد الرحمن. (2002). **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس** ، ط3، دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان.

جريس، إيمان. (2004). **إدارة الجودة الشاملة وإمكانياتها التطبيقية في جامعة بيرزيت** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

الحشوة، مازن. (1998). **التعليم والتدريب في فلسطين** ، مشروع التعاون الفلسطيني –السويسري، طاقم الخبراء في التدريب المهني، وزارة العمل الفلسطينية، شركة ألوان للطباعة والنشر.

حمود، خضر. (2002). **إدارة الجودة وخدمة العملاء**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.

الخطيب، أحمد. (2000). **إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات في الإدارة الجامعية** ، اتحاد الجامعات العربية، العدد (3)، ص ص 83–122.

دوبينز، لوير وماسون، كلير. (1997). **إدارة الجودة ، التقدم والحكمة وفلسفة ديمنج** ، ترجمة: حسين عبد الواحد، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية: القاهرة.

دوهرتي، جيوفري. (1999). **تطوير نظم الجودة في التربية** ، ترجمة عدنان الأحمد وآخرون، المنظمة العربي للترجمة والثقافة والعلوم، إدارة التربية والمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر: دمشق.

الرجب، غازي. (2001). **مدى قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة إربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

السنبل، عبد العزيز. (2002). **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، ط1، المكتب الجامعي الحديث: الإسكندرية.

الشافعي، أحمد وناسي، السيد. (2000). **ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منها في مصر**، مجلة التربية، ، **2 (1)**، ص ص 73-112.

الشرقاوي، مريم. (2003). **إدارة المدارس بالجودة الشاملة**، ط2، مكتبة النهضة المصرية:القاهرة.

طعامنة، محمد. (2001). **إدارة الجودة الشاملة في القطاع الحكومي** (حالة وزارة الصحة)، مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك.

عبد الغفور، همام. (2002). **الجودة والنوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي ، تجربة العراق**، تنمية الرافدين، المجلد (24/2)، العدد (68)، ص ص 9-17.

عبد اللطيف، أفنان. (2002). **تقييم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الخدماتية غير الحكومية في الضفة الغربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

عشيبة، فتحي. (2000). **الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري** ، دراسة تحليلية، اتحاد الجامعات العربية، العدد (3)، ص ص 520-566.

عقيلي، عمر. (2001). **المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**، "وجهة نظر"، ط1، دار وائل للطباعة والنشر: عمان.

علاونة، معزوز. (2004). **مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية**، بحث مقدم الى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني(جامعة القدس المفتوحة)، رام الله من 3-2004/7/5.

علي، نادية. (2002). **تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة** : (مدخل تخطيطي)، مستقبل التربية العربية، **8 (27)**، ص ص 203-274.

العمر، بدران. (2002). **مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مستشفيات مدينة الرياض من وجهة نظر ممارسي مهنة التمريض**، الإدارة العامة، **42 (2)**، ص ص 307-352.

كمال، سفيان. (2002). **ضمان النوعية الجيدة في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد** ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (1)، ص ص 28- 50 .

مرسي، محمد. (1998). **تخطيط التعليم واقتصادياته** ، عالم الكتاب للنشر والتوزيع والطباعة:القاهرة.

مرعي، عبد الحي. (1988). **في محاسبة التكاليف لأغراض التخطيط والرقابة** ، الدار الجامعية: بيروت.

الموسوي، نعمان. (2003). **تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**، المجلة التربوية، العدد (67)، ص ص 87-117.

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

النبوي، أمين. (1995). **إدارة الجودة الشاملة في نظم التعليم**، مستقبل التربية العربية، العدد (3)، ص ص 195-197.

هريش، سهى. (2000). **أثر تطبيق الايزو 9000 على الشركات الإنتاجية الفلسطينية في الضفة الغربية من وجهة نظر الشركات الحاصلة عليها** (حالة عملية)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

وزارة التربية والتعليم العالي، الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي(2003). **تعليمات اعتماد البرامج الأكاديمية**، رام الله.

- **المراجع الأجنبية:**

References:

Besterfield, H. (1994). **Quality Control**, 4th ed, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.

Cooper, J. (2002). **The influence of outstanding leadership in improving the** quality **of teaching and learning through staff development, (Doctoral Dissertation**, Roosevelt University, AAT 3034819).

Davis, B & Burnham, J. (1997). **Re-engineering and total quality in Schools**, London, Pitman.

Freeman, R. (1993). **Quality Assurance in Training and Educatio**n, 1st edition, British Library Cataloguing in Publication Data, London.

Gallagher, Jo D. (1995). **Building Training in the Pillars: Applying Total Quality in the Classroom**, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, ERIC No: ED 392753.

Harvey, L. (1995). Quality **Assurance Systems, TQM, and the New Collegialism,** University of Central England, Birmingham, ERIC. No: ED401810.

Hirtz, P. (2002**)** Effective **Leadership for Total Quality Management, (Doctoral Dissertation**, University of Missouri-Rolla, AAT 3053626).

Horine, J & Haily, W. (1995). **Challenges to successful quality management** implementation **in higher education institution**, **innovative higher education**, 20 (1), pp (7-17).

Hurst, C. (2002). **Total Quality Management in Higher Education**: **How concepts and** processes **manifest themselves in the classroom**, (Doctoral Dissertation, University of Idaho, AAT 3055388).

Lagrosen, S. (1999). TQM **goes to school: an effective way of improving school quality**, TQM Magazine, 11 (5), pp (328- 332).

Kanji, G. & Asher, M. (1996). **100 Methods for Total Quality Management**, SAGE Publications Ltd, London.

Leigh, D. (1994). The TQM "**Walk the Talk" Classroom Pilot Program**, ERIC No. ED 390483.

Lukhwareni, M. (2003). **Total quality management as a response to educational in school management**, (Doctoral Dissertation, University of Pretoria, South Africa).

Michael, B. (1997). **The marketing Book**, 3ed, Butterworth-Heinemann, Linacre House, Jordan Hill, Oxford Ox28DP, A division of Reed Educational and Professional Publishing Ltd.

Munoz, M.(1999**). Total Quality Management in Higher Education:** Lessons Learned from an Information Technology Office, University of Louisville KY, ERIC No. ED462882.

Roger, G. (1993). **ISO 9000 Quality Systems Application to Hiegher Education**, ERIC No. ED363136.

Satterlee, B. (1996**). Continuous Improvement and Quality: Implication for higher Education**, ERIC A, No. ED 399845.

Thomson, N. (**1996**). **Using TQM: A New Teaching Model;** Northwest Missouri State University, ERIC, No. ED 405835.

Wouter, V. (1997). **Application of ISO 9000 Standards to Education and Training, Interpretation and Guidelines in a European Perspective**, ERIC No. ED 417350.

Yatani, C. (1996**). TQM in Class**: **From Disaster to Success in Essay Exams in Introductory Psychology,** ERIC, No. ED 405034.