

عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من
وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة

رياض محمد أحمد خلاّف

رسالة ماجستير

القدس _ فلسطين

1427هـ / 2006م

معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من
وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة

إعداد:

رياض محمد أحمد خلاّف

بكالوريوس إدارة أعمال - جامعة الخليل - فلسطين

إشراف: الدكتور محمد عبد القادر عابدين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية
من قسم التربية/برنامج الإدارة التربوية/عمادة الدراسات العليا/ جامعة القدس

1427هـ / 2006م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج الإدارة التربوية / قسم التربية

إجازة الرسالة

معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهات نظر أعضاء
الهيئة التدريسية والطلبة.

اسم الطالب: رياض محمد أحمد خلف
الرقم الجامعي: 20311771

المشرف: الدكتور محمد عبد القادر عابدين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 28/06/2006 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتواقيعهم:

.....التوقيع	رئيس لجنة المناقشة	١. د. محمد عبد القادر عابدين
.....التوقيع	ممتحناً داخلياً	٢. د. غسان سرحان
.....التوقيع	ممتحناً خارجياً	٣. د. نادر أبو خلف

القدس - فلسطين

1427هـ / 2006م

الإهداء

إلى روح أمي الطاهرة رحمها الله التي لا تزال مصدر الهام لي ومنبع عطاء....

إلى من هو مبعث فخري واعتزازي إليك والدي العزيز.....

إلى زوجتي وأبنائي وإخواني وأخواتي حيث تعجز عن شكرهم الكلمات....

إلى كل صرح من صروح العلم الأبية....

إلى كل من اهتدى بالكتب السماوية....

إلى كل وجدان يفيض بالمشاعر الأخوية....

رياض محمد أحمد خلاّف

إقرار:

أقر أنا مقدم الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وان هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:.....

رياض محمد أحمد خالّف

التاريخ: 28 / 06 / 2006

شكر وعرّفان

الحمد لله رب العالمين الذي أعانني على إتمام هذه الرسالة.

يسرني بعد أن وفقني الله تعالى إلى إتمام هذه الرسالة أن أتقدم بجزيل الشكر والعرّفان إلى أستاذي الفاضل: الدكتور محمد عبد القادر عابدين، لجهوده المباركة التي بذلها في إشرافه على هذه الرسالة، فقد قدم لي كل مساعدة وتوجيه.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذين الفاضلين عضوي لجنة المناقشة الدكتور غسان سرحان والدكتور نادر أبو خلف لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة.

حيث كان لملاحظاتهم دور مهم في إخراج هذا العمل المتواضع إلى حيز الوجود.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للسادة المحكمين على ملاحظاتهم القيمة التي آثرت الموضوع ورفعت من مستواه.

وأتقدم أيضا بالشكر والعرّفان إلى الدكتور الفاضل محمد عبد الفتاح شاهين، لتشجيعه لي أثناء كتابة الرسالة.

وأخيرا أتقدم بعظيم شكري وعظيم امتناني لكل من ساهم في إنجاح هذا العمل وجزاهم الله عني خيرا الجزاء.

الباحث

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

- المعوقات: أية أمور تحول دون تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.
- الجودة: هي مجموعة المعايير والخصائص التي تعبر عن مدى استيفاء المدخلات، والعمليات، والمخرجات، لمستويات محددة تشكل في مجملها معايير إدارة الجودة الشاملة.
- إدارة الجودة الشاملة: هي عبارة عن ثورة إدارية جديدة تتمحور أفاقها في تطوير وتحسين المنتجات والخدمات، عن طريق تكامل الجهود المادية والبشرية المتوفرة في المؤسسة، وذلك كل من خلال موقعة، من أجل تلبية رغبات وحاجات وتطلعات المستفيدين الحاليين والمرقبين.
- مبادئ الجودة الشاملة: تلك المقاييس والشروط الواجب توفرها في التعليم الجامعي، والتي تتمثل في جودة الإدارة، وسياسة القبول، والبرامج المقدمة والتي تشمل (الأهداف، ومحتوى البرنامج التعليمية، وطرق التدريس، والتقويم، والامتحانات)، وأعضاء هيئة التدريس، والأبنية والتجهيزات المادية، من أجل أن تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة، وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين الداخليين والخارجيين في المؤسسة.
- جامعة الخليل: هي جامعة فلسطينية عامة موقعها مدينة الخليل جنوب الضفة الغربية، وتمنح درجة البكالوريوس والماجستير وفق الدراسة المنتظمة.
- جامعة بيت لحم: هي جامعة فلسطينية عامة موقعها مدينة بيت لحم جنوبي مدينة القدس، تمنح درجة البكالوريوس والدبلوم وفق الدراسة المنتظمة.
- أعضاء هيئة التدريس: هم العاملون في جامعتي الخليل وبيت لحم من حملة شهادتي الماجستير والدكتوراه المتفرغين للتدريس والناطقين باللغة العربية.
- الطلبة: هم طلبة جامعتي الخليل وبيت لحم المتفرغين لدراسة تؤهلهم للحصول على درجة البكالوريوس من مستوى سنة الثالثة وسنة رابعة في جميع التخصصات الإنسانية والعلمية.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، والاختلاف في تحديدها بحسب متغيرات الجنس، والجامعة، ونوع الكلية، وفئة المستجيب. وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية (خاص بأعضاء الهيئة التدريسية). والمستوى الدراسي (خاص بالطلبة).

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وتم إجراء الدراسة في جامعتي الخليل وبيت لحم خلال العام الجامعي 2006/2005، وقد تكون مجتمع الدراسة من قسمين: القسم الأول جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعتين الناطقين باللغة العربية من حملة شهادات الدكتوراه والماجستير والبالغ عددهم (217) عضو هيئة تدريس، والقسم الثاني جميع طلبة السنتين الثالثة والرابعة في الجامعتين في مرحلة البكالوريوس والبالغ عددهم (3111) طالباً وطالبة. وتم اعتماد جميع أفراد القسم الأول، غير أنه واستجاب منهم (143) فرداً من المجموع الكلي لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعتين، كذلك تم اختيار عينة عشوائية طبقية من القسم الثاني بلغت (310) من المجموع الكلي للطلبة في الجامعتين.

تم بناء استبانة تكونت من نموذجين متطابقين لأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة بواقع (37) فقرة موزعة على مجالات الاستبانة الخمسة، والمجالات التي اشتملت عليها الاستبانة هي المعوقات الإدارية، والمعوقات البشرية، والمعوقات المتصلة بالنواحي المادية والمرافق والتجهيزات، والمعوقات الأكاديمية، وأخيراً المعوقات الفنية.

وتم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، كذلك تم التأكد من ثبات الأداة بالطرق الإحصائية المناسبة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية وفق معادلة كرونباخ ألفا (0.94)، وعن طريق التجزئة النصفية بلغت على الدرجة الكلية (0.89)، وهي قيمة عالية ومقبولة تربوياً، وتمت المعالجة الإحصائية باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار "ت"، وتحليل التباين الأحادي، واختبار توكي لفحص الفرضيات.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. أن معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم، تقع ضمن الدرجة "المتوسطة".
٢. أن أعلى مجال في معوقات التطبيق في جامعتي الخليل وبيت لحم هو مجال المعوقات الفنية.
٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة تعزى إلى متغيري الجنس، ونوع الكلية.
٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة تعزى إلى متغيري الجامعة لصالح (جامعة الخليل)، وفئة المستجيب لصالح (الطلبة).
٥. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية تعزى إلى متغيري سنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية.
٦. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها أوصى الباحث بعدة توصيات أهمها:
إتاحة الفرصة في الجامعتين للعاملين والطلبة للمشاركة في رسم السياسة الجامعية، وأن تتبنى الجامعتان اللامركزية في اتخاذ القرارات الجامعية، والعمل على تدريس مبادئ إدارة الجودة الشاملة من أجل زيادة الوعي بهذا المفهوم، وأن يتم وضع معايير محددة لقبول الطلبة في كليات الجامعتين، وأن يتم تصميم برامج تدريبية لطلبة الجامعتين تواكب متطلبات ما بعد التخرج.

ABSTRACT

The obstacles to the application of total quality management in Hebron and Bethlehem universities from faculty member's and students point of views.

By:
Riyad Mohammad Khallaf

Supervised by:
Dr. Mohammad Abd Alqader Abdeen

The study aims at identifying the obstacles to the application of the total quality management in both Hebron and Bethlehem universities from faculty member's and students points of views. Also the study aimed to study the effect of gender, university, college, kind of respondent, of the faculty member and students. And it studied the effect of experience, and educational level of the faculty member only. And it studied the effect of the year of study on the students to identify the obstacles to the application of the total quality management in both Hebron and Bethlehem universities.

This study was undertaken during the academic year 2005/2006.

The population of the study consisted of all full-time faculty members whose native language is Arabic and who hold M.A. and Ph.D. degrees (217), while the other sect is all junior students from third and fourth year in Art and Science College of each universities at the B.A degrees, (about 3111) students from both universities including the male and female students.

The sample of the study that consisted of (143) teachers (males and females), and (310) students (males and females), was selected randomly.

The researcher developed a two-set questionnaire, one set for the faculty members, and the other for the students. Each set consisted of (37) paragraph the validity and reliability of the questionnaire was determined .

The data was analyzed by means of SPSS. Means and standard deviations were calculated, t-test, and one way analysis of variance (ANOVA), and Tokey test were used.

The study revealed the following results:

1. degree at total quality management application obstacles in both Hebron and Bethlehem universities was "medium".
2. The highest scale of obstacles in both universities was technical obstacles.
3. There were no significant differences at ($\alpha=0.05$) in actual reality of specifying the obstacles due to gender, and college.

4. There were significant differences at ($\alpha=0.05$) in actual reality of specifying the obstacles due to university, and kind of respondent.
5. There were no significant differences at ($\alpha=0.05$) in actual reality of specifying the obstacles due to experience, and educational level of teachers.
6. There were no significant differences at ($\alpha=0.05$) in actual reality of specifying the obstacles due to level of education for students.

The study recommended the following:

1. The two universities should allow the employees and students to share in making the policy of university.
2. Adopting the principle of decentralization in making the university decisions.
3. Teaching the concept and methods of the total quality management to increase the awareness of this concept.
4. Making specific standards for the admission procedures of the new students.
5. Designing rehearsal programmes for the students at the two universities which cope up with after graduation requirements

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة.

مشكلة الدراسة.

أسئلة الدراسة.

فرضيات الدراسة.

أهمية الدراسة.

أهداف الدراسة.

حدود الدراسة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يعد التعليم العالي من أهم روافد التعليم في المجتمع، لما له من دور بارز في بناء الإنسان الحضاري المنتج الذي يمتلك مقومات النجاح، وهو أيضاً يعتبر أحد المتطلبات الملحة للنهضة الحضارية، لأنه يؤدي رسالة خالدة ويقع على عاتقه تطوير المجتمع والنهوض به لمواكبة المستجدات العلمية خصوصاً في مجال المعرفة.

كما أن هذا الصنف من التعليم يقع على عاتقه مجموعة من الأدوار المهمة، التي يمكن إجمالها في ثلاثة محاور أساسية هي: نقل المعرفة عن طريق التدريس، وإنتاج المعرفة من خلال البحث العلمي، وخدمة المجتمع والبيئة (جريس، 2004).

ومن هنا بدت الحاجة ملحة إلى تطوير التعليم العالي وتحسين جودته، ولكن لا يمكن أن يأتي هذا التطوير إلا من خلال العمل المستمر والبحث الجاد عن الطرق المختلفة لتقويم وتحسين الجودة في جميع جوانب الأنشطة التعليمية داخل الجامعات وخاصة فيما يتعلق بأداء كل من أعضاء هيئة التدريس، والطلبة.

وقد شهد التعليم العالي في العقدين الأخيرين من القرن الماضي تطورات كثيرة شكل بعضها تحدياً انعكست آثاره بطريقة أو بأخرى على التعليم ومخرجاته (العباسي، 2004).

وبما أن التعليم العالي يعتبر امتداداً للمراحل التعليمية السابقة، فهو يعتبر مرحلة تعليمية مهمة تساهم في بلورة شخصية الطالب ونضوجه الفكري، وأن الجامعة باعتبارها مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي فهي تضع لنفسها أهدافاً تسعى لتحقيقها حتى تصل إلى أفضل المخرجات.

وعليه يمكن ذكر بعض الأهداف العامة للجامعة كما ورد عند (ناجي، 1998) وهي:

- تطوير البحث العلمي وتشجيع إجراء تجاربه داخل الجامعة وخارجها.
- العمل على مواكبة التغييرات التي تحصل في شتى المجالات العلمية.
- محاولة تعديل وتغيير وتطوير الاتجاهات داخل المجتمع المحيط بالجامعة نحو الأفضل.
- العمل على سد حاجة المجتمع من الكوادر المؤهلة والكفاءات والقيادات المتخصصة وذلك عن طريق تدريبهم في مجالات اختصاصاتهم.
- دراسة مشكلات المجتمع المحيط بالجامعة والمساعدة في إيجاد الحلول المناسبة لها.

لهذا أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي أن تغير من هيكلها ونظمها بشكل جذري، حتى تتمكن من تحقيق أهدافها وتستطيع مواجهة التغييرات الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية المحيطة بها، وعليه فإن الاهتمام بنظام التعليم العالي بجميع مداخله، وتحسين جودته يجب أن يحتل جل اهتمام الإدارات الجامعية.

وسعيًا وراء تحسين جودة التعليم العالي وتطويره، أخذت الجامعات في أنحاء كثيرة من العالم بالتحول من نظام الدراسة السنوية في الجامعات إلى نظام الساعات المعتمدة، وذلك حتى يتم تحقيق أهداف التعليم العالي بأقل قدر ممكن من الإسراف في الوقت والإمكانات البشرية والمادية المتاحة. ومن ناحية أخرى، فقد بذلت جهود للبحث في مدى استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم العالي (جريس، 2004).

وقد ظهر مدخل إدارة الجودة الشاملة في ميدان الصناعة، وتبنته مؤسسات الأعمال من أجل تحقيق التميز ونيل رضا المستفيد وكسب السوق. ونظراً لما حققه هذا المدخل من إنجازات ونجاحات كبيرة في مجال التجارة والأعمال، تم تطويره ليلائم التطبيق في مجال التربية والتعليم (حمودة، 2002).

وعليه فإن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم يحتاج إلى نظام متكامل من المعلومات التربوية والتعليمية داخل كل مؤسسة تعليمية، هذا بالإضافة إلى البحوث المتعددة والمستمرة من أجل التعرف على أفضل الطرق لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

ويعتبر نظام إدارة الجودة الشاملة من أهم مداخل تطوير وتقويم الأداء الجامعي، لأنه يتضمن مجموعة من الإجراءات التي يتم من خلال تنفيذها والأخذ بها تحقيق التحسن المستمر في مخرجات التعليم، ولكن يجب مراعاة أن تتضمن هذه الإجراءات كل العناصر البشرية والمادية المتوفرة في

المؤسسة التعليمية، فلا تقتصر على موظف دون آخر أو على وظيفة دون أخرى في المؤسسة التعليمية.

وبدأ تطبيق مدخل 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). ويلاحظ أن هذا المدخل يتفق مع القيم الموضوعية في المؤسسات التعليمية إلى حد ما، لأنه يسعى إلى تلبية احتياجات الطالب والمجتمع وتنمية الصراحة والتحسين المستمر، ويهتم بمبدأ المشاركة والعمل كفريق، ويعمل على زيادة الإنتاجية من خلال الحوافز (الشرقاوي، 2003).

ويعتمد تحقيق هذا المدخل في المجال التعليمي بشكل كبير على قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق الكفاءة والفاعلية. وتمثل الكفاءة (Efficiency) أحد المقومات الأساسية التي تعتمد عليها إدارة الجودة الشاملة، ويقصد بها الاستغلال الأمثل للإمكانيات التعليمية المتوفرة (المدخلات) حتى يتم الحصول على مقدار معين من المخرجات باستخدام أقل مستوى من المدخلات (جريس، 2004). أما الفاعلية (Effectiveness) فإنها أيضاً تمثل ركيزة مهمة للجودة الشاملة، فهي تعني تحقيق الأهداف أو المخرجات المتوقعة، وتعمل على استمرار التحسن في مراحل العمل المختلفة (عشبية، 2000).

وعلى الرغم من تقدم تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة إلا أن تطبيقاتها في المؤسسات العربية ما زالت حديثة، فقد بقي التعليم العالي محافظاً على تقليديته، ولم تبرز مؤشرات تدل على تحسن في نوعيته وجودته في الوطن العربي بشكل عام، وفي فلسطين بشكل خاص، مما جعل هذا النظام من التعليم غير قادر على تلبية الاحتياجات الاجتماعية والثقافية والسياسية للوطن العربي، لذلك وجهت له بعض الانتقادات بسبب تدني فاعليته وكفاءته (جبريل، 1999).

ولعل هذا ما يعلل سبب الأخذ بمدخل إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي، وذلك نظراً لما يحمله هذا المدخل من قيم ومبادئ تقدم حلولاً قادرة على تطوير وإصلاح الجهاز التربوي، كما أنه يساعد في الاستخدام الأمثل للموارد والطاقات مما يدفع المؤسسة التعليمية إلى الأخذ بهذا المدخل الحديث نسبياً (أحمد، 2003).

ولكن الأخذ بهذا المدخل في مؤسسات التعليم العالي يواجه الكثير من العقبات التي تحول دون تطبيقه، لهذا سوف يحاول هذا البحث توضيح هذه العقبات في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين.

2.1 مشكلة الدراسة

إن مطلع الألفية الثالثة يشهد تطوراً ملموساً في حقل التعليم العالي وذلك استجابةً للعديد من التغييرات والتحديات حيث يلاحظ تطور وسائل الاتصال وزيادة الإقبال على التعليم العالي والزيادة في أعداد الجامعات ودخول القطاع الخاص إلى ميدان التعليم، والذي تحوّل بموجبه التعليم إلى استثمار مما أدى إلى دخول عامل المنافسة في تقديم أفضل المخرجات.

وقد أثار هذا التطور مخاوف المنشغلين بالتعليم العالي في فلسطين من حدوث انخفاض في المستويات التعليمية إذا لم يحدث تركيز بشكل كبير على تحقيق النوعية الجيدة (كمال، 2002).

لهذا من الضروري تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي حتى يحقق نجاحاً ملحوظاً سواءً في التغلب على مشكلات هذا النوع من التعليم، أو في الوفاء بمتطلبات المجتمع منه، إلا أن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي الفلسطيني قد لا يكفل بالنجاح، وذلك لأن الظروف القاهرة التي تكتنف حياة المجتمع الفلسطيني، وطبيعة التعليم العالي فيه والمتغيرات الكثيرة المرتبطة به تختلف في كثير من جوانبها عن ظروف تلك الدول وطبيعة التعليم العالي بها، ولعل هذا يثير العديد من التساؤلات حول: مدى ملاءمة تطبيق مفهوم وأسس مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي الفلسطيني، والصعوبات التي تعوق تطبيقها.

وعلى ذلك فإن مشكلة البحث الحالي تدور حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

3.1 أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة؟

٢. هل تختلف استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشّاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم، باختلاف متغيرات الجنس، والجامعة، ونوع الكلية، وفئة المستجيب؟
٣. هل تختلف استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشّاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم، باختلاف متغيري، سنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية؟
٤. هل تختلف استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من الطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشّاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم باختلاف متغير المستوى الدراسي؟

4.1 فرضيات الدّراسة

- من خلال أسئلة البحث الثاني والثالث والرابع انبثقت الفرضيات الصفرية التالية:
١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشّاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير الجنس.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشّاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير الجامعة.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشّاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير نوع الكلية.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشّاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير فئة المستجيب.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشّاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشّاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

5.1 أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من عدة جوانب:-

- أنها ترتبط بأمر في غاية الأهمية، ألا وهو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم خصوصاً وأن إدارة الجودة الشاملة أثبتت فاعليتها في عدد من الجامعات في العالم.
- أنها تتناول قطاعاً هاماً في نظام التعليم الفلسطيني ألا وهو قطاع التعليم العالي، الذي هو في أمس الحاجة إلى التطوير والتخطيط باستخدام أحدث أساليب التحديث والتطوير والتخطيط المتبعة.
- تقديم وصف لبعض مجالات التحسين والتطوير في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة.
- تقديم بيانات بحثية للمسؤولين والقائمين على إدارة الجامعات حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في هذه الجامعات. وذلك من أجل تخطي هذه المعوقات وتحسين مخرجاتها.
- الإسهام في إثراء المكتبة التربوية المحلية وإثراء هذا الموضوع.

6.1 أهداف الدراسة

يتمثل الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة كما وتسعى إلى.

- التعرف على أية فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة تبعاً لمتغيرات الجنس، والجامعة، ونوع الكلية وفئة المستجيب.
- التعرف على أية فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية.

- التعرف على أية فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.
- تقديم مقترحات عملية بهدف تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم.

7.1 حدود الدراسة

تحددت هذه الدراسة بحدود مكانية وزمانية وإجرائية:-

- فمن حيث المكان تم إجراء هذه الدراسة في جامعتي الخليل وبيت لحم.
- ومن حيث الزمان طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2006 /2005.
- أما المحددات الإجرائية فتتمثل في أن الدراسة:
 - ❖ اقتصرت على أعضاء هيئة التدريس المتفرغين في الجامعتين الناطقين باللغة العربية من حملة شهادات الماجستير والدكتوراة.
 - ❖ اقتصرت على طلبة السنتين الثالثة والرابعة لجميع التخصصات العلمية والإنسانية في الجامعتين.
 - ❖ كما تحددت هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة والمصطلحات الواردة فيها.

الفصل الثاني

خلفية الدّراسة والدراسات السابقة

- خلفية الدّراسة:
- الدراسات السابقة:
- الدراسات العربية:
- الدراسات الأجنبية:
- تعقيب على الدراسات السابقة:

الفصل الثاني

خلفية الدراسة والدراسات السابقة

1.2 خلفية الدراسة

1.1.2 مقدمة:

يعتبر التعليم العالي مطلباً وطنياً تتسابق الدول المتقدمة والنامية إلى الاهتمام به، فالتعليم العالي مطالب بإعداد وتخريج نوعية جديدة من المتعلمين، تمتلك القدرة على التعلم مدى الحياة وتطوير مهاراتهم ومعارفهم (غنيم، 2005). لهذا حظي التعليم العالي باهتمام كبير في معظم دول العالم، وحظيت الجودة بجانب كبير من هذا الاهتمام، إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر "عصر الجودة" (أحمد، 2003) ومن هنا سعت مؤسسات التعليم العالي إلى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وذلك من أجل إحداث تطوير في أساليب الإدارة التعليمية، وإحداث تغييرات جذرية في فلسفة وأسلوب العمل فيها لتحقيق جودة أعلى لمخرجاتها.

2.1.2 الجودة في التعليم العالي:

ظهر نظام الجودة في الأربعينيات من القرن العشرين على يد الإحصائي الأمريكي إدوارد ديمينج (Edward Deming) (أحمد، 2003). ولتحديد المقصود بمفهوم الجودة في التعليم، لا بد من توضيح مفهوم الجودة أولاً، فقد تناول الباحثون في دراساتهم وأبحاثهم موضوع الجودة من أكثر من جهة وأكثر من منظور، وهذا أدى إلى تعدد التعاريف الخاصة بهذا المفهوم.

فيرى عقيلي (2001)، أن الجودة أن تقوم المؤسسة بإنتاج سلعة أو تقديم خدمة بمستوى عالٍ من الجودة والتميز والكفاءة، وذلك وفقاً لمعايير موضوعية سلفاً لإنتاج السلعة أو تقديم الخدمة، من أجل تلبية احتياجات ورغبات وتوقعات المستفيد.

وأورد العباسي (2004، ص6) تعريفاً ليمخائيل يقول بأنها، "تصوّر المؤسسة لاحتياجات وتوقعات المستفيد، إذ يحكم على جودة الخدمة بمقارنة توقعاته بما سيتم استلامه من المؤسسة". وعلى الرغم من أنه لا يوجد تعريف واحد للجودة إلا أن هناك نقاطاً تلتقي فيها هذه التعاريف المختلفة وهي.

١. أن الجودة عملية مستمرة.
٢. أن الجودة تهدف إلى تحقيق متطلبات وتوقعات المستفيد.
٣. أن الجودة يمكن تطبيقها على السلع والخدمات.

أما الجودة في التعليم العالي فيرى الحولي (2004)، بأنها ترجمة متطلبات وتوقعات الطلبة والمجتمع، إلى خصائص محددة تصبح أساساً في عملية تعليمهم وتدريبهم، من أجل تعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف تكون قادرة على تلبية احتياجات ومتطلبات الطلبة المتوقعة، وسوق العمل والمجتمع، فهي تتعلق بجميع الأمور التي لها علاقة بالجانب التعليمي.

وبناء على ذلك فإن جودة التعليم العالي، هي القدرة على تلبية احتياجات وتوقعات الطلبة، وأسواق العمل والمجتمع، من خلال ما يتمتع به المنتج التعليمي من خصائص ومميزات ذات جودة وكفاءة عالية.

3.1.2 الجودة الشاملة:

بعد أن تم توضيح مفهوم الجودة في التعليم سوف نتطرق في هذا الجزء من البحث إلى مفهوم الجودة الشاملة، وذلك تمهيداً للوصول إلى مفهوم الجودة الشاملة في التعليم العالي. فقد ظهر نظام الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل علماء الإدارة والإحصاء والعلوم الهندسية في منتصف الخمسينات عندما تم نشر أول مقالة عام (1956) عن هذا الموضوع في مجلة (Harvard Business Review) (أحمد، 2003).

الجودة الشاملة هي فلسفة يستخدمها النظام الإداري لتوجيه وتحقيق أهداف المؤسسة وذلك من أجل إرضاء المستفيد، ويتم تحقيق ذلك من خلال التحسين المستمر لنظام الجودة، والذي يشمل كل من النظام الإداري والاجتماعي، لذا فقد أصبح طريقة للحياة العملية داخل المؤسسة بكامل هيئتها (أحمد، 2003).

أما بالنسبة للجودة الشاملة في التعليم العالي فيشير الباحثون (درباس، 1994؛ أبو سعده وعبد الغفار، 2000؛ عشبية، 2000؛ السعود، 2002؛ أحمد، 2003) إلى أنها:

١. عملية تخطيط وتنظيم وتنفيذ ومتابعة للعملية التعليمية وفق أسس محددة.
٢. وسيلة لإجراء تحسينات جزئية في مدخلات التعليم وعملياته ومخرجاته ليتم أحداث تطور شامل داخل المؤسسة التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار متطلبات المستفيد والمجتمع.
٣. مجموعة من المقاييس والمعايير التي يجب أن تكون متوفرة في معظم عناصر العملية التعليمية بالجامعة، وذلك سواء فيما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، التي تسعى في النهاية إلى تلبية احتياجات الطلبة وأسواق العمل، وذلك من خلال الاستغلال الرشيد لجميع العناصر البشرية والمادية المتوفرة في الجامعة.

ومن خلال ما سبق فقد تم التوصل إلى مجموعة من الاستنتاجات منها:

١. يجب إجراء تغييرات جذرية في المناخ التنظيمي للمؤسسة التعليمية وذلك تمهيداً لتطبيق مصطلح الجودة الشاملة.
٢. أن الجودة الشاملة في التعليم تعني جودة مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته.
٣. أن الهدف الأساسي لها هو تحقيق رغبات ومتطلبات المستفيد.
٤. أن الجودة الشاملة تعتبر أن كل شخص داخل المؤسسة التعليمية مسئول عن جودة عمله وجودة الأعمال الجماعية.

4.1.2 مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

استخدم مفهوم إدارة الجودة الشاملة Total quality Management لأول مرة عام (1985) من قبل هيئة الطيران في البحرية الأمريكية ليصف فيه الطريقة إلى تحسين الجودة بالأسلوب الياباني للإدارة. وهي طريقة لتحقيق نجاحات مستمرة وصغيرة ومتواصلة على المدى البعيد وذلك من خلال تحقيق رضا المستفيد (العزاوي، 2005). لهذا حظي مفهوم إدارة الجودة الشاملة بالاهتمام

الواسع من قبل الاختصاصيين والباحثين والإداريين والأكاديميين الذين يعتبر مجال عملهم هو تطوير وتحسين الأداء الإنتاجي والخدمي في مختلف المؤسسات.

وقد أوردت جريس (2004، ص26) تعريفاً لمعهد المواصفات البريطاني British Standard Institution (BSI) الذي يؤكد على أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management ما هو إلا " فلسفة إدارية تضم كل الأنشطة التي يتحقق عندها الإشباع الكافي لحاجات المستفيد وتوقعاته من السلع أو الخدمة التي يستهلكها أو يستخدمها، مع ضمان مبدأ الكفاءة والفاعلية عند تحقيق أهداف الشركة من خلال تعظيم إسهام جميع العاملين في جهود التحسين المستمر للجودة".

أما عقيلي (2001): فيرى أن إدارة الجودة الشاملة هي عبارة عن فلسفة إدارية حديثة، تأخذ شكل أسلوب أو نظام إداري شامل، هدفه إحداث تغييرات إيجابية لكل شي داخل المؤسسة، وتشمل هذه التغييرات: الفكر، والسلوك، ونمط القيادة الإدارية، ونظم إجراءات العمل والأداء... الخ، من أجل الوصول إلى مستوى عالٍ من الجودة في مخرجاتها، عن طريق التحسين والتطوير المستمر، وذلك بهدف تلبية احتياجات المستفيد وتحقيق رضاه.

أما بالنسبة لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، فيرى عشيبة (2000): أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي هي عبارة عن مجموعة من الأعمال والمهام التي يقوم بها المسؤولون عن تسيير أمور المؤسسة التعليمية، والتي تشمل التخطيط للجودة وتنفيذها وتقويمها وتطويرها وتحسينها في جميع العملية التعليمية في الجامعة.

كما يرى أبو سعده وعبد الغفار (2000): أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي عبارة عن منهج علمي شامل لتطوير وتحسين جميع الأعمال على مستوى الجامعة أو الكلية، حيث تقوم على عمل جماعي لإدارة المؤسسة التعليمية يشمل جميع مراحل التعامل مع الطالب منذ القبول والتهيئة ومروراً بعمليات التعليم والتدريب حتى يتم تقديمه إلى أسواق العمل، بالإضافة إلى معرفة مدى رضا وقبول السوق عن هذا الخريج.

على الرغم من تعدد التعاريف والمفاهيم لإدارة الجودة الشاملة، إلا أن هناك عوامل مشتركة بينها تتضح فيما يلي:

١. يجب إشراك جميع العاملين في اتخاذ القرارات ورسم السياسات.
٢. التحسين المستمر والتطوير صفة من صفاتها.

٣. يجب على جميع العاملين الالتزام بإدارة الجودة الشاملة أثناء العمل.
٤. الهدف الأساسي لها هو تحقيق رضا المستفيد، والتزام الإدارة وإشراك العاملين للقيام بالعمل من أجل تحقيق ذلك.

ومن خلال ما سبق فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم هي عبارة عن نظام متكامل يشمل جميع الأعمال والأنشطة والوظائف داخل المؤسسة التعليمية، من أجل خدمة وتلبية احتياجات ورغبات المستفيدين من الخدمة التعليمية، لهذا يتطلب معرفة ماذا يريد المستفيد والعمل الجاد على تحقيق رغباته بجودة عالية.

5.1.2 نشأة وتطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

أن مصطلح إدارة الجودة الشاملة مر بعدة مراحل تاريخية من خلال تطور مفهوم الجودة والرقابة عالية، ويمكن تحديد مراحل هذا التطور كما ورد عند كل من (عقيلي، 2001؛ الدرادكة والشبلي، 2002؛ عبد اللطيف، 2002؛ حمودة، 2002؛ Davis & Burnham, 1997) وهي.

1.5.1.2 مرحلة الفحص والتفتيش Inspection and Test :

وقد ظهرت هذه المرحلة في بداية القرن الثامن عشر مع ظهور الثورة الصناعية وبرزت حالات الإنتاج الهائلة، حيث كانت عملية الفحص للتأكد من أن السلعة أو الخدمة المطابقة للمواصفات والمعايير هي فقط التي تصل إلى المستفيد، مما استبعد الوحدات الغير مطابقة، فالفحص لم يمنع وقوع الأخطاء.

2.5.1.2 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 للحد من الأخطاء عند تصنيع المنتج أو تقديم الخدمة، وهذه الطريقة ساعدت على استخدام الأدوات والأساليب الإحصائية في مجال الرقابة، وقد تطور استخدام هذه الأساليب خلال الحرب العالمية الثانية، واستخدم في مجال فحص الجودة أسلوب العينات الإحصائية Sampling Techniques وهذا ضمن أكثر النظريات شهرة وهي نظرية الاحتمالات، وعينات القبول، والرقابة على العمليات.

3.5.1.2 مرحلة تأكيد الجودة Quality Assurance :

ظهر هذا المفهوم عام (1956) ثم عدل فيما بعد ليصبح أسلوباً يستخدم في مجال الرقابة على الجودة، إذ أن حل المشكلات بعد وقوعها ليس وسيلة فعالة، لهذا كان من الضروري البحث عن طريقة تحد من وقوع الأسباب التي تؤدي إلى الانحراف عن المستوى المطلوب، وتميزت هذه المرحلة بظهور فكرة الرقابة الشاملة على الجودة التي قدمها (Feigenbaum) التي تعبر نواة أساسية لظهور مرحلة إدارة الجودة الشاملة.

4.5.1.2 مرحلة إدارة الجودة الشاملة TQM:

ظهر مصطلح إدارة الجودة الشاملة عام (1985)، وتعتمد هذه المرحلة على مفهوم شامل لجودة أداء المؤسسة كوحدة واحدة، إذ تتخذ إدارة الجودة الشاملة طرقاً متطورة في تعاملها مع المستفيد من أجل تحقيق رضا المستفيدين والنجاح للمؤسسة، وتعتبر هذه المرحلة الإطار الاستراتيجي العام لتنفيذ أنظمة إدارة الجودة وأنظمة حفظ الجودة.

من الملاحظ أن كل مرحلة من المراحل السابقة قد تضمنت المرحلة التي سبقتها، فهي لم تكن منفصلة عنها، ومن تتبع المراحل السابقة للتطور التاريخي لنشأة إدارة الجودة الشاملة يتبين أن هذا الأسلوب لم يكن وليد يوم وليلة، ولم يكن طفرة في الفكر الإداري، بل جاء بعد سلسلة من مراحل التطور في الفكر الإداري.

6.1.2 النماذج الفكرية لإدارة الجودة الشاملة:

تعددت تصورات رواد ومناصري حركات الجودة واختلفت طروحاتهم حول عناصر برنامج إدارة الجودة الشاملة (T.Q.M)، مما أدى إلى ظهور عدد من النماذج التي يعكس كل منها مبادئ وفلسفة ورأي صاحبه، حيث كان لنماذجهم هذه إسهامات واضحة في دفع عجلة تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة إلى الأمام، ومن هذه النماذج كما ورد عند (إسماعيل، 1999؛ عقيلي، 2001؛ النجار، 2002؛ السعود، 2002؛ أحمد، 2003).

1.6.1.2 نموذج ديمينج (Deming):

ويعد من أهم وأقدم النماذج التي ركزت على معايير قياس الجودة، وضرورة تحمل الإدارة مسؤولية تحسين الجودة، والشعار الذي انطلق منه ديمينج هو "أن العنصر البشري في العمل هو الأساس ومحور الاهتمام" (عقيلي، 2001، ص172) ويرى ديمينج Deming المبادئ التالية لإدارة الجودة الشاملة:

- تحديد أهداف المؤسسة بشكل واضح.
- قيادة المؤسسة التعليمية نحو التغيير من أجل تبني فلسفة الجودة.
- بناء الجودة في مخرجات النظام التعليمي والتوقف عن التفتيش بقصد اكتشاف الأخطاء.
- توطيد العلاقة مع الموردين والأطراف المتعاملة مع المؤسسة.
- الاستمرارية في تحسين عملية التخطيط والإنتاج والخدمة.
- التركيز على عملية التدريب والتعليم المستمرين.
- تبني وتأسيس القيادة في الإدارة ودورها في استمرارية التحسن.
- الابتعاد عن الخوف من التغيير في نفوس فريق العمل.
- إزالة العوائق التنظيمية بين موظفي الأقسام المختلفة.
- التوقف عن تهديد العاملين وتوجيه اللوم إليهم.
- الاعتماد على سياسات أكثر واقعية في تحقيق أهداف العاملين وتشجيعهم على تحسين طريقتهم في الأداء.
- إزالة كل العوائق التي تحرم العاملين من تحقيق إنجازاتهم والتفاخر بها.
- تطوير برنامج جاد من التعليم وإعادة التدريب والتنمية الذاتية لكل موظف.
- جعل جميع موظفي المؤسسة التعليمية يعملون من خلال فريق عمل واحد، وذلك لتحقيق التحول إلى نظام الجودة.

2.6.1.2 نموذج جوزيف جوران (Juran):

أشتمل نموذج جوزيف جوران على المفاهيم التالية:

- أن مستوى الجودة مرتبط بمدى رضا المستفيد، فيحدث الرضا عندما تكون جودة مخرجات النظام التعليمي وأدائه عالياً.
 - العمل على توفير احتياجات ومتطلبات المستفيد، ومراعاة هذه المتطلبات عند تحديد مواصفات مخرجات النظام التعليمي.
 - الجودة تتألف من شقين: الجودة الداخلية: وهي تتعلق بالمستفيد الداخلي، والجودة الخارجية: وهي مرتبطة بالمستفيد الخارجي.
 - التركيز على ضرورة وأهمية التحسين المستمر لمخرجات النظام التعليمي.
 - قسم جوران تكاليف الجودة إلى:
١. تكلفة الفشل Failure Costs: تضم تكاليف تصحيح العيوب وإعادة العمل من جديد، بالإضافة إلى تكاليف خسارة مستفيد معين نتيجة انخفاض مستوى الجودة.
 ٢. تكاليف القياس Appraisal Costs: تضم تكاليف فحص مخرجات النظام التعليمي.
 ٣. تكاليف الحماية أو المنع Prevention Costs: تضم تكاليف التدريب والتعليم والرقابة الوقائية.
- تحقيق الجودة، لا يكون بالعمل الارتجالي، فالجودة لا تأتي بالصدفة، فربط مسألة الجودة وتحسينها بمدى كفاءة إدارة المؤسسة التعليمية.
 - إيجاد جهة تكون مسؤولة عن الإشراف العام على تطبيق عمليات تحسين الجودة داخل المؤسسة التعليمية.
 - العمل على إيجاد مناخ تنظيمي مناسب لتشجيع العاملين على الإبداع والمبادأة.
 - التعامل مع المشكلات وحلها بأسلوب علمي، يعتمد على جمع المعلومات لتحديد أسلوب المشكلة والتعرف عليها بشكل جيد ووضع الحل المناسب لها.
- أن هذا النموذج يدعو إلى وجود فرق عمل لحل ومعالجة بعض المشاكل التي تظهر أثناء العمل، كما أنه يركز على ضرورة مشاركة العاملين في جميع المستويات لهذه الفرق بعد تأهيلهم بالمهارات الضرورية، وذلك بهدف تحقيق التغيير في المؤسسة للحصول على الجودة الشاملة المطلوبة، فهو يعتبر في الحقيقة عملية تغيير تنظيمية.

3.6.1.2 نموذج فيليب كروزبي (Crosby):

يقوم نموذج Crosby لإدارة الجودة الشاملة على أساس التأكيد على مخرجات النظام التعليمي، وذلك عن طريق الحد من العيوب في الأداء، ووضع المعايير التي لا تقيس الخلل فقط، وإنما أيضا التكلفة الإجمالية للجودة.

أما العناصر الأساسية للتطوير كما يراها كروسبي فهي:

- تعريف الجودة الجامعية على أنها المطابقة للمواصفات المتفق عليها.
- العمل على منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الجيد.
- إصرار إدارة المؤسسة التعليمية على تطبيق برامج الجودة.
- التطبيق الفعلي لهذه الأساسيات.

نلاحظ من خلال النماذج السابقة أنها جميعها تسعى إلى تحقيق هدف واحد وهو يتمثل في تحسين سمعة المؤسسة، وإرضاء المستفيد، من خلال تحسين جودة مخرجات النظام التعليمي وتقليل التكلفة، كما تبين أن العنصر البشري في المؤسسة هو أهم شيء في إدارة الجودة الشاملة.

7.1.2 مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

تقوم إدارة الجودة الشاملة على العديد من المبادئ التي تبلورت من خلال إسهامات رواد إدارة الجودة الشاملة كما ورد عند (زين الدين، 1996؛ الخلف، 1997؛ حسين، 1997؛ عبد الغفور، 2002؛ جريس، 2004؛ العزاوي، 2005؛ Evans & Lindsay, 1996؛ Kanji & Asher, 1996). وأضح أن هناك تبايناً في رؤى الباحثين والكتاب في تحديد المبادئ التي تستند إليها إدارة الجودة الشاملة، غير أن هناك مبادئ أساسية مشتركة لديهم تمثلت بما يأتي.

1.7.1.2 ثقافة المؤسسة:

يعتمد نجاح إدارة الجودة الشاملة بشكل أساسي على أحلال ثقافة الجودة المبنية على التحسن المستمر، من أجل أن تنسجم القيم السائدة في المؤسسة مع بيئة إدارة الجودة الشاملة وتدعم الاستمرار في العمل وفقاً لخصائص إدارة الجودة الشاملة، وذلك عن طريق تبني قيم ومفاهيم قائمة على العمل التعاوني، بمشاركة جميع أفراد المؤسسة، لكن تغيير ثقافة المؤسسة ليس بالأمر السهل، فغالباً ما يصطدم بالذين يقاومون التغيير، لهذا يحتاج إلى قيادة حازمة تؤمن بثقافة الجودة، لأن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب الانتقال من الإدارة التقليدية بما تحمله من قيم ومفاهيم ترسخت عبر السنين إلى قيم ومفاهيم عمل جديدة.

2.7.1.2 التخطيط الاستراتيجي للجودة الشاملة:

يبدأ تطبيق إدارة الجودة الشاملة بوضع خطة شاملة تعتمد رؤية ورسالة وأهداف بعيدة المدى تسعى المؤسسة لتحقيقها، وهذه لن تتحقق عن طريق العمل بعشوائية، بل تحتاج إلى تحليل معمق للبيئة الداخلية والخارجية، كما أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب مشاركة جميع أفراد المؤسسة، وإن كان ذلك بدرجات متفاوتة إلا أنه لا يمكن تحقيق ذلك دون وجود الخطة الإستراتيجية التي تتسق بين هذه الجهود وتوحيدها، كما أن الخطة الإستراتيجية هي أفضل وسيلة للتقويم المستمر من خلال معرفة ما تم إنجازه وما ينبغي تحقيقه.

3.7.1.2 المشاركة وتفويض الصلاحيات:

يقصد بمشاركة العاملين في المؤسسة إتاحة الفرصة للعاملين للتعبير عن آرائهم وتفعيل دورهم في تحسين الخدمات التعليمية من خلال الاستفادة من إمكانياتهم وذلك عن طريق تشكيل فرق عمل، وحلقات جودة لتحديد معوقات الأداء المتميز والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها وتمكين هذه الفرق من إجراء التغييرات التي تقترحها، وذلك لأن العاملين باستطاعتهم تحديد المشكلات التي تواجههم في أداؤهم لأعمالهم وإيجاد الحلول المناسبة لها وذلك لممارستهم لهذه الأعمال بشكل يومي، كما إن المشاركة الفعالة تخلق مناخا من القبول وعدم مقاومة التغيير، أما تفويض الصلاحيات، فهي لا تعني مشاركة العاملين فقط بل يجب أن تكون مشاركتهم بطريقة تمنحهم صوتاً حقيقياً عن طريق هياكل العمل والسماح للعاملين بصنع القرارات التي تهتم بتحسين العمل داخل المؤسسة.

4.7.1.2 التدريب:

يعد التدريب أهم وأفضل وسيلة متاحة للمؤسسات لإكساب أفرادها المهارات والمعارف والسلوكيات اللازمة لأداء العمل بشكل مميز وهو وسيلة لتنمية إمكانيات الأفراد كل ضمن وظيفته بما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة. وإدارة الجودة الشاملة تشتمل على مجموعة من المبادئ والأساليب الإدارية الحديثة، وتشتمل أيضا على أدوات لا بد من استخدامها لتمكين المؤسسة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة بنجاح، ولتمكين العاملين من تطبيق هذا المدخل واستخدام أدوات الجودة بفعالية، لا بد من التدريب المكثف لجميع العاملين في المؤسسة لإكسابهم المهارات والمعارف اللازمة لتحقيق هذا الغرض، من أجل تمكينهم من المساهمة في تحسين جودة مخرجات المؤسسة التعليمية.

5.7.1.2 التزام الإدارة العليا بالجودة:

لكي يتحقق النجاح المنشود لإدارة الجودة الشاملة يجب أن تلتزم الإدارة العليا بهذا المفهوم الحديث، ولضمان ذلك الالتزام وإقناع الآخرين به لابد أن يبدأ التطبيق في قمة الهرم التنظيمي، ثم ينحدر للمستويات الدنيا (Cascading) وأن تلتزم القيادة الإدارية بدعم وتشجيع التغيير من الإدارة التقليدية إلى إدارة الجودة الشاملة من خلال تمكين فرق العمل من إجراء التغييرات المقترحة، ولكن دون التزام الإدارة العليا بهذا المبدأ سيكون مصير إدارة الجودة الشاملة الفشل ولن يكون هناك جدوى من الاستثمار فيها.

6.7.1.2 تحفيز العاملين:

يعتمد نجاح إدارة الجودة الشاملة بشكل أساسي على مساهمة الأفراد في المؤسسة لأنها حصيلة جهود هؤلاء الأفراد واقتراحاتهم وأدائهم، فلا يمكن لأي مؤسسة أن تطبق إدارة الجودة الشاملة وتجنبي ثمارها بمعزل عن هؤلاء الأفراد، لذلك ولكي تدفع العاملين لتقديم ما لديهم من اقتراحات وأفكار بناءه والتغلب على مقاومة التغيير لدى الأفراد وإثارة القدرة الإبداعية لديهم لاكتشاف المشكلات قبل حدوثها وإيجاد الحلول المناسبة والفعالة لها، لا بد من تحفيزهم وتشجيعهم.

7.7.1.2 القياس والتحليل:

القرارات تتخذ في بيئة إدارة الجودة الشاملة وفق معلومات يتم جمعها وتحليلها بشكل دوري لتجنب الوقوع في الأخطاء، ومن أجل السيطرة على الانحرافات في الأداء، أي أنها قرارات موضوعية لأنها تعتمد بشكل كبير على الحقائق، فهذا يتطلب الانتقال من الطريقة التي كانت تتخذ فيها القرارات في بيئة الإدارة التقليدية وفقا لرغبات وأهواء الإدارة العليا وما تحمله من قيم ومبادئ وخبرة، إلى بيئة إدارة الجودة الشاملة التي تتخذ فيها القرارات وفق معلومات وبيانات يتم جمعها وتحليلها بشكل دوري.

8.7.1.2 التركيز على المستفيد:

يعتبر المستفيد العنصر الأساسي في إدارة الجودة الشاملة، وهنا لا تقتصر كلمة المستفيد على المستفيد الخارجي الذي يحدد جودة مخرجات النظام التعليمي، بل تمتد كلمة المستفيد إلى المستفيد الداخلي الذي يساعد في تحديد جودة الأفراد والعمليات وبيئة العمل، لكونه م الأطراف الذين لهم دور كبير في إيجاد مخرجات تعليمية مطابقة للمواصفات، فعلى المؤسسة أن تسعى بشكل مستمر على تحقيق رضا المستفيدين الداخليين والخارجيين، حتى تكسب ولاءهم وتوفير متطلبات واحتياجات المستفيدين، لأنه يعتبر رضا المستفيد ركيزة أساسية من ركائز إدارة الجودة الشاملة.

8.1.2 أهداف نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية:

يهدف نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف كما ورد عند(عشبية، 2000؛ عقيلي، 2001؛ بركات، 2003؛ حسن، 2004؛ Freeman,1993) منها.

- تحديد متطلبات المجتمع وتوقعات المستفيدين من خدمات المؤسسة التعليمية والعمل على تقديمها لهم بما يلبي رغباتهم واحتياجاتهم ويتفق مع توقعاتهم.
- المتابعة المستمرة والتقييم الذاتي لكل ما تؤديه المؤسسة التعليمية من فعاليات ونشاطات، ومقارنتها بالمستويات العالمية.
- التكيف مع المتغيرات التقنية، والاجتماعية، والاقتصادية، والعمل على استخدام الأساليب والتقنيات الملائمة من أجل تحقيق الجودة المطلوبة لخريجي هذه المؤسسات، حتى تقبلهم أسواق العمل.
- دمج معايير جودة الأداء في نظم الرقابة والتوجيه وتقييم أعضاء هيئات التدريس وتقييم الأداء للمؤسسات التعليمية، من خلال نشر مفهوم الجودة في جميع أنحاء المؤسسة التعليمية.
- استخدام نظم وأساليب مدروسة لتنمية الموارد التعليمية وتحسين تقنيات التعليم وتطوير المناهج.
- تبني مفهوم عدم الخطأ Error Free بمعنى الأداء السليم من أول مرة بدون أخطاء، مما يؤدي إلى تقليل التكلفة، بسبب تقليل معدل الفاقد والتالف في العمليات.

9.1.2 مزايا تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

يشير (الجبوري والتميمي، 2003؛ المشهراوي، 2004) إلى أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم حققت للمؤسسات التعليمية التي طبقتها مزايا متعددة منها.

١. إدارة الجودة الشاملة تعمل على تقديم الخدمة التعليمية ذات الجودة العالية، كما أنها تدعم الموقع التنافسي للمؤسسة من خلال الإضافات العلمية والعملية للمؤسسة التعليمية، التي تركز على رضا المستفيد.
٢. إدارة الجودة الشاملة تسهل على المؤسسة التعليمية إنجاز أهدافها المتمثلة في تحقيق النمو وزيادة الاستثمار الأمثل لمواردها البشرية.
٣. أنها أسلوب يركز على الطلبة، فهي تعتبر أحد أهم التحديات التنظيمية الكبيرة التي تحتاج إلى مشاركة الجميع، بهدف تحقيق رضا الطلبة عن أداء الجامعة، من خلال إشباع حاجاتهم ومتطلباتهم، بما يتوافق مع المكانة العلمية والاجتماعية لهم.
٤. التركيز المستمر على التحسين والتطوير في عمل الجامعة، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين مخرجاتها التي تعد مسألة في غاية الأهمية.
٥. تقليل العيوب في العمليات التشغيلية وتقليص المشاكل المتعلقة بالمستفيدين (شكاوي المستفيدين الداخليين والخارجيين).
٦. تحقق إحداث تغيير حقيقي في المؤسسات التعليمية.
٧. كما أن مدخل إدارة الجودة الشاملة يعمل على زيادة الكفاءة، ويعمل على تخفيض التكاليف.

10.1.2 تكاليف الجودة:

تتمثل تكاليف الجودة بالكلفة المرتبطة بعدم الحصول على المنتج أو الخدمات المطابقة للمعايير بطريقة صحيحة منذ المرة الأولى (العزاوي، 2005).

ويقسم الباحثون في مجال إدارة الجودة تكاليف الجودة إلى أربعة أقسام رئيسية كما يشير (الخلف، 1997؛ عقيلي، 2001؛ العزاوي، 2005) هي:

1.10.1.2 تكلفة الوقاية:

هي مجموعة التكاليف المرتبطة بالأعمال والنشاطات التي تقوم بها المؤسسة لمنع حدوث العيوب قبل خروج مخرجاتها لأسواق العمل، وهي عادة يتم إنفاقها على مخرجاتها قبل تقديمها للمستفيد،

وتشتمل هذه النشاطات والأعمال على توظيف أفراد مؤهلين في كل المستويات، والتدريب المستمر، والتخطيط للجودة، ورقابة الجودة، وتحسب تكلفة الوقاية ضمن تكاليف الجودة الإيجابية.

2.10.1.2 تكلفة التقييم:

هي مجموعة التكاليف الناتجة عن الأعمال والنشاطات التي تتم للتأكد من أن المؤسسة التعليمية تقدم مخرجات مطابقة للمواصفات المعتمدة، وتشتمل هذه النشاطات على جمع البيانات عن خريجيها وتعمل على تحليلها وتحسب تكلفة التقييم ضمن تكاليف الجودة الإيجابية.

3.10.1.2 تكلفة العيوب والأخطاء الداخلية:

هي مجموعة التكاليف الناتجة عن تصحيح الأخطاء والعيوب ومعالجة المشكلات الداخلية وإعادة الأعمال داخل المؤسسة، وهذه التكاليف مرتبطة بالتخلص من المنتج نتيجة عدم مطابقته للمعايير والمواصفات قبل خروجه للسوق، وتشتمل على تكاليف تصحيح الأساليب والطرق والوسائل المستخدمة، وتحسب ضمن تكاليف الجودة السلبية.

4.10.1.2 تكلفة العيوب والأخطاء الخارجية:

هي مجموع التكاليف الناتجة عن تصحيح الأخطاء والعيوب بعد تقديم الخدمة التعليمية للمستفيد، أي أنها مرتبطة بالفشل خارج نطاق المؤسسة، وتشتمل على العيوب والأخطاء في الخدمة التي يكتشفها المستفيد ويبلغ عنها المؤسسة، وينتج عنها إعادة رفض الخدمة التعليمية وتحسب ضمن تكاليف الجودة السلبية.

يتضح أن تكلفة جودة التعليم تعتبر استثمار له عائد يتمثل بالحصول على رضا المستفيد وجذب مستفيدين جدد وحصّة أكبر من السوق، بالإضافة إلى أنها تعتبر تكلفة قليلة مقارنة بالتكلفة التي تنتج في حالة وصول خدمات النظام التعليمي إلى المستفيد وفيها أخطاء فهي تؤدي وبدون شك، إلى نشر معلومات سلبية عن المؤسسة التعليمية.

11.1.2 مقومات نجاح إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية:

يمكن إيجاز أهم مقومات نجاح إدارة الجودة الشاملة في النقاط التالية كما ورد عند (زين الدين، 1996؛ بركات، 2003؛ حسن، 2004) وهي:

١. التزام ممارسي الإدارة في المؤسسات التعليمية بمعايير ومبادئ إدارة الجودة الشاملة.
٢. تحقيق درجة عالية من رضا المستفيدين الداخليين والخارجيين يعتبر من أهم المقومات الأساسية لإدارة الجودة الشاملة.
٣. يجب أن يفتتح بمبادئ إدارة الجودة الشاملة كل العاملين بالمؤسسة التعليمية من أعضاء هيئات التدريس والإداريين والطلاب، حتى يتحقق لها النجاح.
٤. تأسيس وتنفيذ نظام توثيق يضمن حفظ كل ما يصدر عن المؤسسة من أنظمة وتعليمات عمل ونماذج بيانات وغيرها.
٥. التدريب المستمر للعاملين ليتم نقل المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة لهم.
٦. إيجاد نظام قادر على قياس الأداء والإنتاجية، من أجل تحديد الاختلافات السلبية في أداء وتنفيذ العمليات والأنشطة.
٧. إحداث تغييرات جذرية داخل المؤسسات التعليمية تتناسب مع معطيات ومتطلبات فكر الجودة ونظمها الشاملة، حتى يتم تحقيق أهداف إدارة الجودة الشاملة.

12.1.2 مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

تم تحديد خمسة مراحل لتطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة وكما ورد عند (بركات، 2003).

1.12.1.2 المرحلة الصفرية: الإعداد:

أطلق على هذه المرحلة الصفرية لأنها تسبق عملية البناء، حيث تقوم الإدارة العليا بتوضيح هدف المؤسسة والرؤية المستقبلية لها، وتنتهي هذه المرحلة بالالتزام بالموارد الضرورية اللازمة لتنفيذ خطة أسلوب إدارة الجودة الشاملة.

2.12.1.2 المرحلة الأولى: التخطيط:

تبدأ هذه المرحلة بوضع حجر الأساس لعملية التغيير داخل المؤسسة، معتمدة على البيانات التي تم تحديثها خلال مرحلة الإعداد لتبدأ مرحلة التخطيط الدقيق، بعد ذلك يتم وضع خطة التنفيذ والالتزام

بالموارد وإظهارها إلى حيز الوجود وتعتمد عملية التخطيط على نتائج المراحل التالية لتساعد على توجيه إنجازها وتطويره.

3.12.1.2 المرحلة الثانية:- التقييم:

تشتمل هذه المرحلة على تبادل المعلومات الضرورية لدعم مراحل الإعداد والتخطيط والتنفيذ، كما تشتمل هذه المرحلة على أعمال الدراسة الميدانية والتقييم والاستبانة وإجراء المقابلات الشخصية على مستوى المؤسسة وعلى جميع المستويات، بالإضافة إلى التقييم الذاتي الذي يوضح انطباعات الفرد والمجموعة فيما يتعلق بعناصر القوة في المنشأة وعوامل ضعفها.

4.12.1.2 المرحلة الثالثة:- التطبيق:

تبدأ في هذه المرحلة المبادرات الجادة في عمليات تدريب فعالة للمديرين والعاملين، وتقوم فرق محددة ومتخصصة في مجالات مختلفة بتقييم وتطوير العمليات وإحداث التغييرات اللازمة.

5.12.1.2 المرحلة الرابعة: التنوع:

في هذه المرحلة يتم إشراك فروع المؤسسة الأخرى التي قد تشتمل على منشآت تابعة وفروع بعيدة عن الموقع والموردين أو أقسام المنشأة الأخرى، ويتم إعداد التوصية اللازمة بالتنوع بعد الحصول على الثقة من قبل المنشأة الأصلية التي قامت بالتنفيذ.

13.1.2 مبررات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

لان المنافسة بين الجامعات الحكومية والخاصة، وبين الجامعات الوطنية والأجنبية مستمرة، وأنها سوف تزداد خلال السنوات القادمة، يشير(النجار، 2002؛ المشهراوي، 2004) أن مبررات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم أيضا ما يلي:

1. غياب التنافسية في الأسواق العالمية لخريجي الجامعات الوطنية.
2. تدهور الإنتاجية في المجالات العديدة لخريجي الجامعات الوطنية.
3. ارتفاع نسبة البطالة بين صفوف الخريجين من الجامعات الوطنية.

٤. لأن أسلوب إدارة الجودة الشاملة يمتاز بالشمولية في جميع المجالات.
٥. لأن المناهج التعليمية لا تلبى احتياجات ومتطلبات المجتمعات في عصرنا الذي يتطور بشكل مستمر.
٦. عالمية نظام الجودة حيث أصبح ينظر له على أنه سمة من سمات العصر الحديث.
٧. عدم جدوى الأنظمة والأساليب الإدارية التقليدية السائدة في المؤسسات التعليمية في تحقيق المستوى المطلوب من الجودة.

14.1.2 معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

على الرغم من الفوائد التي يمكن تحقيقها من خلال تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة إلا أن تطبيقها يواجه بعدد من المعوقات فقد تعرض (حسين وحجاج، 1998؛ العزاوي، 2005) إلى هذه المعوقات ومنها.

١. عدم التحديد الدقيق والمفهوم لأهداف إدارة الجودة الشاملة، والاستخدام غير الرشيد لبرامجها.
٢. عدم وجود علاقة بين استراتيجية المؤسسة وخططها وبين برامج الجودة الشاملة، أو بينها وبين العمليات اليومية.
٣. اعتبار البعض أن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة هو علاجاً شافياً لجميع مشاكل المؤسسة.
٤. عدم قدرة الإدارة العليا على التزامها بإدارة الجودة الشاملة.
٥. عجز الإدارة الوسطى عن تفهم الأدوار الجديدة لنمط قيادة الجودة الشاملة وشعورهم المهدد بان فلسفة الجودة الشاملة ستفقد العاملين قوتهم في إنجاز المهام
٦. قد يؤدي الخطأ في التخطيط لبرامج الجودة الشاملة إلى ارتباك المستخدمين ومن ثم تحقيق نتائج لا معنى لها.
٧. بناء برامج ممتازة للجودة دون إجراء تعديلات عليها بما ينسجم مع خصائص المؤسسة وتغيرات العصر.

15.1.2 معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

قد يواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بعض المعوقات التي يجب أن يتم العمل على تذليلها والتغلب عليها، وأشار كل من (درباس، 1994؛ ناجي، 1998) إلى هذه المعوقات ومنها.

١. عدم توفر البيانات والمعلومات اللازمة والمطلوبة لتصميم متطلبات العملية التعليمية.
٢. عدم توفر الكوادر التدريبية المؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي.
٣. المركزية المتبعة في صنع سياسات التعليم العالي، وذلك عكس ما تعتمد عليه إدارة الجودة الشاملة فهي تعتمد اللامركزية في صياغة السياسات واتخاذ القرارات، حيث أن البيانات والمعلومات التي يرجع إليها ويعتمد عليها في صياغة أي سياسة أو اتخاذ أي قرار مصدرها دائماً القاعدة لا القمة أي العاملين في الميدان (المدرسين)، والمستفيدين (الطلاب)، وأولياء الأمور، والمجتمع).
٤. الاعتقاد غير السليم لدى بعض المدرسين أن مفاهيم إدارة الجودة الشاملة التي تطبق أساساً في قطاع الإنتاج لا علاقة لها بعملية التدريس والتعليم.
٥. بعض الأساتذة تنقصهم الخبرة في عملية التدريس /التعليم نفسها، وهم يفضلون الطريقة القديمة التقليدية في التدريس وهي إلقاء المحاضرات والامتحانات الفصلية، ولا يقدرّون أهمية استخدام الأساليب الحديثة في التدريس والتي تركز على تشجيع النقاش ومشاركة الطلبة داخل الفصل بشكل فعال أكثر.
٦. هيكل المكافآت للأكاديميين لا يشجع الأساتذة على استثمار جهدهم ووقتهم في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

16.1.2 الأخطاء المتوقعة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

- إن تطبيق أي فلسفة إدارية جديدة، غالباً ما يصاحبه عدد من الأخطاء الشائعة المتوقعة، وهذه الأخطاء الشائعة التي تؤدي دوراً سلبياً مؤثراً في جهود تطبيق إدارة الجودة الشاملة يجب أخذها بالحسبان عند التطبيق، من أجل ضمان النجاح في التنفيذ، وقد بين (عقيلي، 2001؛ السعود، 2002) بعض هذه الأخطاء الشائعة المتوقعة ومنها.
- عدم الإلمام الكافي بأبعاد ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، وكيفية التخطيط السليم لمنهجيتها، وذلك بسبب قلة المعلومات.
 - البدء بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة قبل توفير الاحتياجات ومتطلبات التطبيق لهذا الأسلوب الإداري الجديد يقود بالتأكيد إلى الفشل.

- إن تبني هذا الأسلوب الإداري الحديث يستدعي التطبيق العلمي الدقيق، والجاهد الجاد الطويل، أي أنه يحتاج إلى فعل وليس قول فقط.
- الفشل في التعامل مع مقاومة التغيير.
- قيام مؤسسة ما بتقليد الأسلوب المتبع في مؤسسات أخرى دون تعديله، ودون مراعاة لظروفها البيئية، الداخلي والخارجية، التي تعيشها المؤسسة الناقلة للتجربة.
- التطبيق دفعة واحدة وبشكل شامل.
- استعجال النتائج: إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة لا يأتي بيوم وليلة، أنه عملية تغيير، والتغيير يحتاج إلى وقت كافٍ.

17.1.2 معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

تتعدد معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم لتشمل كما هو وارد عند كل من (أحمد، 2003؛ السنبل، 2002؛ جامل، 2002) ما يلي:

- جودة الإدارة: عن طريق قدرتها على استخدام الموارد البشرية والمادية المتاحة بشكل ملائم، وهذا يظهر من خلال التخطيط والتنظيم والقيادة والتوجيه، الذي من شأنه أن يضمن جودة عالية لدى خريجي المؤسسات التعليمية، وبالتالي كسب رضا المستفيدين وتلبية احتياجاتهم.
- جودة أعضاء هيئة التدريس: من حيث تأهيلهم علمياً وتربوياً وسلوكياً، هذا بالإضافة إلى حجم هيئة التدريس وكفاياتهم المهنية، ومدى مساهمتهم في خدمة المجتمع.
- جودة الطالب الجامعي: من حيث تأهيله صحياً وعقلياً ونفسياً لتلقي البرامج التعليمية استكمالاً لما في جعبته خلال مسيرته التعليمية قبل التحاقه بالجامعة.
- جودة البرامج التعليمية: يجب أن تتصف هذه البرامج بالعمق والشمول والتكامل، لتحقيق أهداف الجامعة، فالبرامج التعليمية تمثل انعكاساً وترجمة للفلسفة التربوية المتبعة، وما ينبثق عنها من أهداف تتبناها المؤسسة التعليمية وفق توجهاتها وأيدلوجيتها.
- جودة طرق التدريس: من حيث اعتمادها على تكامل المفاهيم والممارسات النظرية الأكاديمية، وربط ما يدرس بالقضايا والمشكلات البيئية، وطريقة التدريس هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرس لتحقيق الأهداف التعليمية والسلوكية، لهذا يجب أن تراعي مراحل نمو المتعلم وميوله، أيضاً يجب أن تراعي الأهداف التربوية المتوقعة من المتعلم، وأن تأخذ الفروق الفردية بين الطلبة بعين الاعتبار، بالإضافة إلى طبيعة المادة الدراسية، وقوانين التعليم ونظرياته.

- جودة المباني والتجهيزات والمكتبات ومدى كفايتها وتحديثها: من حيث اتساع القاعات وعدم اكتظاظها بالطلبة، وجودة الإضاءة والتهوية واستيفائها للشروط العامة لسلامة مستخدميها، كذلك وجود مختبرات ومكتبات ومعامل بمواصفات جيدة تؤثر على جودة المخرج التعليمي.
- جودة التمويل الجامعي: فيما يختص بالتجهيزات والمشروعات البحثية، حيث أن جودة التعليم تمثل متغيراً تابعاً لقدرة التمويل الجامعي.

2.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء من الفصل الثاني بعض الأبحاث والدراسات التي بحثت في "إدارة الجودة الشاملة ومعوقات تطبيقها في مؤسسات التعليم" وفي ما يلي عرض للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذا الموضوع حسب تسلسلها التاريخي.

1.2.2 الدراسات العربية:

1.1.2.2 دراسة درباس (1994):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إدارة الجودة الشاملة ومفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الاستفادة منها في القطاع التعليمي السعودي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث "المنهج النظري المكتبي" والمنهج الوصفي، حيث قام الباحث بدراسة بعض نماذج إدارة الجودة وتطبيقاتها في القطاع التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء مبادئ ديمينج (Deming) الأربعة عشرة مع الاستعانة بعرض بعض النماذج المطبقة في المدن الأمريكية (نموذج نيوتاون، New Town Model) لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التربية.

توصلت الدراسة إلى أنه من الضروري تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية فالظروف مناسبة للبدء بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي السعودي، كذلك حدد الباحث معوقات تطبيق هذا المدخل في القطاع التربوي السعودي، ومن هذه المعوقات.

• ضعف بنية نظام المعلومات في القطاع التربوي السعودي واعتماده على أساليب تقليدية في عملياته المحددة.

• عدم توفر الكوادر التدريبية المؤهلة في ميدان إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي السعودي.

• المركزية في صنع السياسات التربوية واتخاذ القرار، وذلك عكس ما تعتمد عليه إدارة الجودة الشاملة، التي تعتمد على اللامركزية في صياغة السياسات واتخاذ القرارات.

وقد أوصى الباحث بتدريس مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة في المرحلة الثانوية والجامعية، وأكد على ضرورة إعادة تعريف مفاهيم أطر القيادة التعليمية التي تعمل في ضوئها المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة قبل الشروع في تطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة.

2.1.2.2 دراسة ناجي (1998):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن (دراسة حالة: جامعة عمان الأهلية)، وتكون مجتمع الدراسة من قسمين، القسم الأول جميع عمداء كليات جامعة عمان الأهلية ورؤساء الأقسام الأكاديمية المختلفة ومدراء الدوائر الإدارية في الجامعة البالغ عددهم (22) فرداً، والقسم الثاني جميع طلبة جامعة عمان الأهلية البالغ عددهم (3752) طالباً وطالبة، وقد استخدمت الباحثة أسلوب المسح الشامل في توزيع الاستبانة على القسم الأول من مجتمع الدراسة، كذلك تم اختيار عينة عشوائية من القسم الثاني بواقع (16%) من حجم مجتمع الطلبة.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانتين وزعت أحدهم، على جميع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ومديري الدوائر لمعرفة آرائهم حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة، والمعوقات المحتملة في التطبيق، أما الثانية فقد وزعت على عينة الطلبة لمعرفة آرائهم عن جودة الخدمات التعليمية المقدمة لهم من قبل الجامعة ومدى رضاهم عنها.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن مستوى رضا طلبة الجامعة كان مرتفعاً فيما يخص تجهيزات الجامعة، ومنخفضاً بالنسبة للخطط الدراسية، والكادر الأكاديمي، والخدمات الجامعية والأنظمة والتعليمات الداخلية.
- هناك رغبة وقناعة لدى إدارة جامعة عمان الأهلية ممثلة في عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية بضرورة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

• كما أتضح أنه لا تقوم إدارة الجامعة بتطبيق العديد من مبادئ إدارة الجودة الشاملة مثل: تطوير مهارات موظفيها، وجودة الهيكل التنظيمي الذي يساعد على تفويض الصلاحيات للأكاديميين والإداريين.

• ومن معوقات التطبيق المركزية في صنع السياسات التعليمية واتخاذ القرارات في الجامعة، وصعوبة إحداث التغيير المطلوب في قيم ومبادئ وأفكار موظفي الجامعة.

وعلى خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات أهمها.
أن تسعى الجامعة جاهدة إلى توفير ما يحتاجه الطلبة من أساتذة أكفاء، والعمل على تدريبهم العملي، وأن يتم تدريس مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وأن تتبع الجامعة النمط التشاركي في القيادة.

3.1.2.2 دراسة عشبية (2000):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي المصري، والكشف عن أهم الصعوبات التي تعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي المصري، استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة.

فقد قام الباحث بتحليل بعض الكتابات التي تعرضت لمفهوم إدارة الجودة الشاملة ومتطلباتها وخطواتها، كذلك استطاع الباحث من تحديد بعض المعوقات التي تحول دون تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من خلال استقراء واقع التعليم الجامعي وتحليل بعض الدراسات المتصلة بهذا الموضوع، ومن الصعوبات التي تعيق التطبيق.

• طبيعة الهيكل التنظيمي الذي يعاني من بعض جوانب القصور والخلل التي تؤثر على فعالية العملية التعليمية والإدارية بالمؤسسات التعليمية، كذلك وجود تداخل بين الوظائف المختلفة، وعدم التنسيق بين المسؤوليات المتوقعة من بعض الأفراد والسلطات الممنوحة لهم، فهذا كله يؤدي إلى عدم قدرة الهيكل التنظيمي على الوفاء بمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

• قصور إدارة المؤسسة التعليمية هناك بعض القيادات التي تتحمل مسئولية الإدارة مازالت تمارس بعض السلوكيات التي تعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومنها على سبيل المثال، عدم إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات التي تهمهم، التسلسل والاندفاع والاهتمام بالمصالح الفردية في بعض الأحيان.

• عدم توفر قاعدة بيانات متكاملة عن مجالات العمل داخل المؤسسات التعليمية.

• قصور العلاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.

- كثرة القوانين واللوائح وعدم وضوحها في بعض الأحيان.
- إهمال الجوانب الإنسانية في مجال العمل.
- قلة التمويل والنمو غير المتوازن في التعليم الجامعي.

وأوصت الدراسة بمجموعة من الاعتبارات التي قد تساهم في نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة منها، تنظيم برامج تدريبية للقيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس والإداريين تناول مفهوم الجودة الشاملة، والتأكيد على العلاقات الإنسانية بالمؤسسات التعليمية، وتحسين مناخ العمل بها، وإيجاد قاعدة بيانات دقيقة وشاملة تتضمن معلومات عن مختلف جوانب العمل بالتعليم الجامعي، والعمل على تعميق العلاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.

4.1.2.2 دراسة طعمانة(2001):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة لدى العاملين في وزارة الصحة في الأردن، ودرجة ممارسة وتطبيق تلك المبادئ، بالإضافة إلى التعرف على المعوقات التي تعيق تطبيقها.

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، فقد تم اختيار عينة طبقية عشوائية بلغت (350) موظفاً من شاغلي الوظائف الإشرافية من جميع الوحدات الصحية، وطور الباحث استبانته مكونة من (41) فقرة من أجل جمع المعلومات، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- درجة الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة لدى العاملين كان متوسطاً.
- يتم تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى ممارسة وتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير المستوى التنظيمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي.
- هناك العديد من العقبات التي تعيق تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة ومن أهمها: مقاومة العاملين لبرنامج تطوير وتحسين الجودة، عدم وجود إستراتيجية واضحة لإدارة الجودة الشاملة، التدريب غير المناسب، عدم الالتزام بروح الفريق في العمل، عدم القدرة على مكافئة إنجازات الأفراد، وعدم مشاركة الأفراد، عدم وجود أسس محددة لقياس الجودة الشاملة.

وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وضع الباحث مجموعة من التوصيات ومنها:
د ضرورة التزام القيادات الإدارية ومتخذي القرارات ببرامج الجودة الشاملة، والعمل على إيجا
صيغة مؤسسية لاعتماد ومراقبة الجودة، والتركيز على تدريب وتأهيل جميع العاملين.

5.1.2.2 دراسة الرجب (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إمكانية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المدارس الشاملة في محافظة إربد في الأردن من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:
١. ما مدى قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة إربد؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمدى قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة إربد تعزى لكل من متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص، وجنس المدرسة؟

وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المدارس الشاملة في محافظة إربد للعام الدراسي (2001)، والبالغ عددهم (2574) فرداً، واختيرت عينة عشوائية بلغت (497) فرداً، وقام الباحث بتطوير استبانته اشتملت على (46) فقرة، موزعة على ست مجالات هي: (الإدارة المدرسية، وهيئة التدريس، والطلاب، والمناهج الدراسية، والإمكانات المادية، والتقييم). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

إن مدى قابلية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة تراوحت ما بين الكبيرة والمتوسطة، مرتبة تنازلياً على النحو التالي: المناهج الدراسية، التقييم، الطلاب، هيئة التدريس، الإدارة المدرسية، الإمكانات المادية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في المجالات التالية (هيئة التدريس، والطلاب، والمناهج الدراسية، والإمكانات المادية، والتقييم) لصالح الإناث.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة الطويلة (11 سنة فأكثر)، في المجالات التالية: (الإدارة المدرسية، والطلاب، والمناهج المدرسية، والتقييم).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص المهني في مجال المناهج الدراسية.

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.

6.1.2.2 دراسة عبد اللطيف (2002):

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء واستكشاف مدى تطبيق المؤسسات الخدماتية غير الحكومية في الضفة الغربية لمعايير إدارة الجودة الشاملة، كذلك مدى فهم هذه المؤسسات لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الإحصاء الوصفي، والمقابلات مع المسؤولين. وتم أخذ عينة مختارة من (22) منظمة خدماتية، كذلك تم بناء استمارة وفقاً لأسس إدارة الجودة الشاملة.

أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة (82%) من مجموع العينة لم تتوفر لديهم إدارة خاصة بالجودة، وبيّنت أن نسبة (60%) من المنظمات لم تهتم بتطوير وتدريب وتحسين المصادر البشرية، ووضحت أن المنظمات التي تعتنى بالتدريب لا تقوم بتقييم مدى الاستفادة من التدريب، وأن الخدمة المقدمة دائماً تقدم بأخطاء متنوعة من المرة الأولى وذلك بسبب عدم إجراء الفحص الدوري لاكتشاف الأخطاء.

أوصت الباحثة بضرورة إيجاد دائرة خاصة بالجودة الشاملة، وإعادة هيكلة المنظمات الخدماتية، كما دعت إلى ضرورة الاهتمام بالتدريب الذي يعتبر عنصر أساسي في عملية التطوير والتحسين المستمر، والعمل الجاد على نشر وتبني مفهوم إدارة الجودة الشاملة داخل المؤسسة.

7.1.2.2 دراسة علي (2002):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع نظام تعليم البنات في المملكة العربية السعودية، وأهـ م العقبـات التي تواجههـ، ثم وضع تصور مقترح لأهم ملامح التطوير في نظام تعليم البنات في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب "الملاحظة بالمشاركة" من أجل تحقيق أهدافها.

وركزت الدراسة على بعض مدخلات النظام التعليمي والتي من أهمها، الخطط والبرامج الدراسية، ومحتوى المقررات الدراسية، وطرق التدريس، وأعضاء هيئة التدريس. وقد أظهر تحليل واقع نظام تعليم البنات في المملكة العربية السعودية وجود الكثير من المآخذ التي تقلل من جودة هذه المدخلات منها مثلاً: عدم توفر المعلمة التي تفهم الطالبة السعودية ومعرفته أحوالها وظروفها، واعتماد الأسلوب الجاف في التدريس الذي يخلو من التفاعل، بالإضافة إلى أن معظم المواد الدراسية تعتمد على الحفظ في تحصيل المعلومات، مما يدعو إلى فكرة تطبيق معايير الجودة الشاملة بهدف الإصلاح التربوي، وقد قدمت الباحثة تصوراً مقترحاً لتطوير نظام التعليم ومن أبرز ملامحه.

- تهيئة المناخ التعليمي المناسب لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.
- المتابعة المستمرة لتحديد متطلبات وتوقعات المستفيدين.
- تحديد معايير قياسية لجودة نظام التعليم معتمدة على الخبرات والاتجاهات العلمية.

8.1.2.2 دراسة الموسوي (2003):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أداة لقياس مدى تحقق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، كذلك التحقق من صدق الأداة وثباتها. وشملت هذه الأداة على (48) فقرة، تم توزيعها على أربعة مجالات أساسية في إدارة الجودة الشاملة هي: تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي، ومتابعة عمليات التعليم والتعلم وتطويرها، وتطوير القوى البشرية، واتخاذ القرار وخدمة المجتمع.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي وتم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (60) أستاذاً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين من المجتمع الأصلي الذي يضم (625) عضو هيئة تدريس أي بنسبة 10% تقريباً، لمعرفة مدى ملائمة الأداة لقياس مدى تحقق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا فقد بلغ معامل ثبات الأداة (0.82)، كما قام الباحث أيضاً بحساب معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية للمقياس.

وقد أشارت النتائج أن جميع القيم كانت مقبولة تربوياً، إذ تراوحت نسبة القبول بين (0.73) و (0.91).

وبناءً على مؤشرات الصدق والثبات التي حققها المقياس، فإن الموسوي يوصي بالاستفادة من هذا المقياس في تحديد إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وذلك من أجل تحسين مخرجاتها، وتحسين التعليم، وتطوير عمليات التعليم والتعلم في الوطن العربي.

9.1.2.2 دراسة أبو فارة (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح ماهية الجودة وأبعادها في التعليم العالي، كما هدفت الدراسة إلى تحديد نقاط القوة والضعف في نظام التعليم في جامعة القدس من منظور مدخل ضمان الجودة، وإلى اعتماد مدخل الجودة لضمان جودة التعليم الجامعي.

استخدم الباحث من أجل تحقيق أهداف الدراسة أسلوب المقابلة، وأسلوب الاستبانة، وتضمنت الاستبانة خمسة مجالات هي: ممارسات الإدارة العليا، ونظام ضمان الجودة، وضمان جودة المدخلات، وضمان جودة العمليات، وضمان جودة المخرجات.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع الإداريين في جامعة القدس والبالغ عددهم في حينه (70) موظفاً وتم أخذ عينة عشوائية بنسبة (50%) منهم.

أظهرت نتائج الدراسة أن الإدارة العليا للجامعة تهتم في ممارساتها بصورة نسبية (أعلى من المتوسط بقليل) بتحقيق ضمان جودة خدماتها التعليمية. أما بالنسبة للمجالات الأربعة المتبقية فتبين أن اهتمام الجامعة بتحقيق التطورات بها لا يزال منخفضاً، وأن ضعف نظام الجودة في التعليم يعود إلى عدم تخصيص وحدة تنظيمية مسؤولة عن ضمان جودة التعليم، وعدم عقد دورات متخصصة لتطوير أداء الكادر الأكاديمي.

بناءً على النتائج التي توصل إليها الباحث أوصى بضرورة تقويم أداء الإداريين بمختلف مستوياتهم من منظور المرؤوسين والطلبة، و وضع خطة إستراتيجية شاملة على مستوى الجامعة تلبي احتياجاتها المادية والعمرانية والبشرية، وتأسيس وحدة تنظيمية مستقلة عملها الأساسي هو ضمان جودة التعليم، كذلك التطوير المستمر للمقررات الدراسية في ضوء المستجدات والتطورات الحديثة.

10.1.2.2 دراسة جريس (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في جامعة بيرزيت، ومعرفة أهم الصعوبات التي تعيق إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة، ومعرفة إذا كان هناك علاقة بين آراء كل من أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والطلبة الذين أنهوا أكثر من فصلين دراسيين في الجامعة، في ضوء متغيرات الدراسة.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة على النحو التالي. (130) عضو هيئة تدريس من أصل (192) أي بواقع (67%) من المجموع الكلي لأعضاء هيئة التدريس، و (180) موظفاً وموظفة إدارياً من أصل (345) أي بواقع (52%) من المجموع الكلي لهم في الجامعة، و(345) طالباً وطالبة من أصل (3341) أي بواقع (10%) من المجموع الكلي لطلبة الجامعة، واستخدمت الدراسة ثلاثة استبانات للتعرف على آراء عينة الدراسة.

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، وعدم رضا الموظفين الإداريين عن النظام الإداري المتبع في الجامعة لأنه غير قادر على تحقيق أهداف الجامعة، كما بينت النتائج أن الجامعة لا تراعي حاجة السوق المحلي في التخصصات التي يتم طرحها، وان هناك نقصاً في التمويل اللازم لعملية البحث العلمي فهذا يقف حائلاً أمام تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.

وبناء على ذلك أوصت الدراسة بمجموعة توصيات أهمها: أن يتم تصميم البرامج والأساليب التدريسية والمناهج الدراسية في ضوء احتياجات ومتطلبات المجتمع والمستفيدين، والبدء بتدريس مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وإعادة هيكلة النظام في الجامعة على نحو يتوافق مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة.

11.1.2.2 دراسة علاونة (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية (جنين)، وذلك من خلال وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية، بالإضافة إلى معرفة أثر المتغيرات التالية: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي، والجامعة التي تخرج فيها عضو هيئة التدريس، والكلية التي يدرس فيها، والعمر، على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة البالغ عددهم (70) عضواً أما عينة الدراسة فتكونت من (61) عضواً.

واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (52) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: تهيئة متطلبات الجودة، ومتابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها، وتطوير القوى البشرية، واتخاذ القرار. بينت نتائج الدراسة أن مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية عالٍ في مجالي تهيئة متطلبات الجودة في التعليم، ومتابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها، أمّا في مجالي تطوير القوى البشرية، واتخاذ القرار فكانت نسبة التطبيق متوسطة، كما تبين من خلال النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تعزى إلى متغيرات الدراسة جميعها.

وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها.

ضرورة زيادة الوعي التربوي بأهمية التكنولوجيا في الجامعة، بالإضافة إلى اهتمام الجامعة باحتياجات المجتمع ومتطلباته.

12.1.2.2 دراسة العباسي (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من فئتين، الفئة الأولى جميع أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (288)، والفئة الثانية طلبة السنتين الأولى والرابعة في الكليات العلمية والإنسانية وعددهم (2580). واشتملت عينة الدراسة على (157) عضو هيئة تدريس، و (316) طالباً وطالبة. واستخدم الباحث أداة للدراسة مكونة من استبانتين: إحداهما لأعضاء هيئة التدريس وعدد فقراتها (46)، والأخرى للطلبة وعدد فقراتها (34).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة من جهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان منخفضاً، وكان متوسطاً من وجهة نظر الطلبة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات الكلية، الخبرة، والدرجة العلمية).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغيري الكلية، والمستوى الدراسي.

وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها.

أيجاد برامج تدريبية لتوعية جميع العاملين بثقافة الجودة الشاملة وأهميتها، بالإضافة إلى تأسيس دائرة خاصة بالجودة لمتابعة جودة مكونات النظام التعليمي، وأن تولي الجامعة اهتماماً أكثر لمتطلبات أعضاء هيئة التدريس وما يبذونه من ملاحظات.

13.1.2.2 دراسة غنيم (2005):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق المديرين لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعامل مع المعلمين من حيث التركيز على المعلمين، التركيز على العمليات، النظام الوقائي، الإدارة بالحقائق، المشاركة، بناء روح الفريق، الثقة بالمعلمين، تنمية المصارحة، والكشف عن الفروق بين آراء المديرين والمعلمين حول مدى تطبيق المديرين لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعامل مع المعلمين، والتعرف على العلاقة بين تطبيق المديرين لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعامل مع المعلمين وتوفير الكفايات المهنية لدى المعلمين، والتعرف على مقترحات المديرين والمعلمين لتفعيل دور المديرين في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لرفع مستوى الكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الحكومية للبنين بالمدينة المنورة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (310) أفراد بنسبة (31%) من المجتمع الأصلي، وقام الباحث بإعداد استبانته تكونت من (99)

فقرة موزعة على بعدين هما: مبادئ إدارة الجودة الشاملة بواقع (52) فقرة، وبعد الكفايات المهنية بواقع (47) فقرة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها.

يرى أفراد عينة الدراسة أن المديرين يطبقون مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعامل مع المعلمين بدرجة متوسطة، ويرى المديرين أن أكثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقاً الثقة بالمعلمين، وأقلها تطبيقاً الإدارة بالحقائق، ويرى المعلمين أن أكثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقاً الثقة بالمعلمين وبناء روح الفريق، وأقلها تطبيقاً النظام الوقائي، كما أظهرت نتائج الدراسة انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرين والمعلمين حول مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لصالح المديرين.

وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها:

على وزارة التربية والتعليم أن تنادي بتطبيق ودعم إدارة الجودة الشاملة في المدارس، كذلك يجب على المديرين مساعدة المعلمين من أجل رفع مستويات الكفايات المهنية لديهم من خلال تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وعلى إدارات التعليم تنظيم دورات تدريبية للمديرين تتضمن مبادئ إدارة الجودة الشاملة من أجل إكسابهم المهارات والمعارف اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

14.1.2.2 دراسة الملاح (2005):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، ودرجة تأثرها بالمتغيرات المستقلة، وتحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي:

ما درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس من خلال مجالات أداة الدراسة الأربعة؟

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس المتفرغين والناطقين باللغة العربية في جامعات محافظات الضفة الغربية النظامية الستة، وهي: جامعة النجاح الوطنية، والجامعة العربية الأمريكية، وجامعة بيرزيت، وجامعة القدس (أبو ديس)، وجامعة بيت لحم، وجامعة الخليل، من حملة شهادة الدكتوراه والماجستير للعام الجامعي

2005/2004 البالغ عددهم (1084) وتم اختيار عينة شكلت ما نسبته (32%) من المجموع الكلي لأعضاء هيئة التدريس.

واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (73) فقرة موزعة على مجالات أداة الدراسة الأربعة وهي: مجال الثقافة التنظيمية لإدارة الجودة الشاملة، والمجال الأكاديمي، ومجال النمو المهني، ومجال علاقة الجامعة بالمجتمع المحلي.

وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس فيها كانت متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية في المجالين الأكاديمي، وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة العملية في مجالات الثقافة التنظيمية، والنمو المهني، وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال النمو المهني.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مجال الثقافة التنظيمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة في مجال الثقافة التنظيمية.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها: الاعتماد على فرق العمل في إنجاز الأعمال بدلاً من الفردية، واعتماد مبدأ تفويض السلطات على قدر المسؤولية، وزيادة الاهتمام بالبحث العلمي والعمل الجاد والفاعل على ربط هذه البحوث والدراسات المنجزة في الجامعات بمشكلات المجتمع وقضايا التنمية الشاملة، وتوفير التمويل المالي اللازم لإجراء البحوث العلمية، وزيادة الخدمات المقدمة لأعضاء هيئة التدريس وتفعيلها داخل الجامعات، كتوفير وسائل الراحة، وتعديل نظام الرواتب، وتقديم المكافآت المناسبة لموظفيها.

15.1.2.2 دراسة زامل (2006):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر المديرين، وذلك وفقاً لمتغيرات كل من الجنس، والمؤهل العلمي، وتخصص المدير، وسنوات خبرته الإدارية، والمديرية، ونوع المدرسة.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في محافظتي الخليل وبيت لحم والبالغ عددهم (125) مديراً ومديرة، وشملت الدراسة جميع أفراد مجتمعها (مسح شامل).

استخدمت الباحثة استبانة اشتملت على (68) فقرة موزعة على مجالات أداة الدراسة الخمسة التالية: الإدارة المدرسية، وهيئة التدريس، والطلبة، والمناهج الدراسية، والتقييم. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي.

- أن مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظتي الخليل وبيت لحم كان "مرتفعاً"
- وجود فروق بين تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغيرات: جنس المدير لصالح الإناث، ومؤهلة العلمي لصالح أعلى من بكالوريوس، وتخصصه لصالح التخصص الأدبي، وسنوات خبرته لصالح الخبرة الأكثر من 10 سنوات، وكذلك لنوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة.
- لا يوجد فروق بين تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير المديرية.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها:

أن تعمل وزارة التربية والتعليم العالي على إنشاء أقسام لإدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم، وتطوير برامج تدريبية شاملة لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

2.2.2 الدراسات الأجنبية:

1.2.2.2 دراسة جيفي وشهير (Chaffee & Sherr,1992):

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح مفهوم الجودة في التعليم، ومعرفة الاحتياجات اللازمة لتنفيذه في التعليم العالي.

توصلت إلى مجموعة من الاعتبارات والمتطلبات التي يجب توفيرها عند تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، ومن أهمها:

الالتزام بالتحسين والتطوير المستمر في جميع جوانب العمل، وإعداد وتعليم الأفراد في ضوء فلسفة الجودة ومبادئها، والعمل على إيجاد مناخ إداري هدفه التغيير نحو الأفضل في الجامعة، وتوفير الاحتياجات الفنية والأدوات والتجهيزات المطلوبة لتنفيذ هذا المدخل، والتركيز على المتعلم حيث يجب أن يتم تقويم عمل المؤسسة في ضوء تكوينه وإعداده.

2.2.2.2 دراسة هازرد (Hazzard,1993):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي والتعرف على نقاط القوة والضعف في تطبيقها، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- نقاط القوة في تطبيق هذا المفهوم في الجامعة.
- زيادة مشاركة العاملين في المؤسسة.
- الاستخدام الأمثل للموارد المتوفرة.
- زيادة التعاون بين الأقسام المختلفة.
- اقتراح حلول للمشكلات الموجودة داخل المؤسسة لتكون لغة مشتركة بين العاملين.

أما بالنسبة لنقاط الضعف فقد توصلت الدراسة إلى ما يلي.

- صعوبة فهم القائمين على إدارة المؤسسة لمفهوم إدارة الجودة الشاملة.
- الوقت والجهد اللازمين لتطبيق هذا المفهوم.
- الصلاحيات المحددة في التعامل مع بعض القضايا والتحديات.
- الشعور بالإحباط لدى فريق العمل في بعض الأوقات.

وبينت الدراسة أنه في حالة التخلص من تلك المعوقات فإن إدارة الجودة الشاملة يمكن أن تخدم التعليم الجامعي بصورة كبيرة.

3.2.2.2 دراسة إرفن (Irvin,1995):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الجهود المبذولة لإنجاز إدارة الجودة الشاملة في خمس جامعات من جامعات الأبحاث الأمريكية وهي (جامعة Cornell وجامعة Maryland ، وكلية بارك College Park، وجامعة Michigan Ann - Arbor، وجامعة بنسلفانيا Pennsylvania، وجامعة Wisconsin-Madison).

وكان السؤال الذي وجهته الدراسة هو: هل تستخدم جامعات البحث العلمي الرئيسية التي تنفذ إدارة الجودة الشاملة استراتيجيات إنجاز مختلفة؟

وكشفت نتائج الدراسة أن إدارة الجودة الشاملة تمثل مبادرة موجهة إدارياً لتحسين جودة خدمات الحرم الجامعي وتقليل التكاليف. كما أن عدداً من الهيئات التدريسية تعلم وتدير البحث حول إدارة الجودة الشاملة، ولكن انشغال هيئة التدريس في استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة تبقى هي الاستثناء أكثر من القانون المتبع في الحرم الجامعي للجامعات الخمس.

وتقترح الدراسة سبلاً لإدارة الجودة الجزئية كي تصبح الإدارة المؤدية إلى التغيير التنظيمي الايجابي واسع النطاق في مجال الخدمات الإدارية.

4.2.2.2 دراسة هورين وهيلي (Horine & Haily, 1995):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تواجه تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، عن طريق مسح شامل إلى (160) مؤسسة تعليمية قامت بتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة ولكن بمستويات مختلفة. وقد توصلت الدراسة إلى إن هناك خمس عقبات تحول دون التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وهي الحاجة إلى تغيير الثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية، وقلة التزام القيادة العليا بثقافة الجودة، وعدم الحصول على دعم وتأييد

جميع الكليات الجامعية، وقلة الوقت المخصص لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى التكاليف المصاحبة لتدريب العاملين في المؤسسة.

5.2.2.2 دراسة يتاني (Yatani,1995):

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

ولقد كان القرار بتطبيق إدارة الجودة الشاملة هو الحل لهذه الظاهرة، حيث تضافرت 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 نتائج 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 التعليمي لديهم.

6.2.2.2 دراسة تومسن (Thomson, 1996):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تجربة جامعة (Northwest Missouri State University) التي طبقت مدخل إدارة الجودة الشاملة كأسلوب حديث في التعليم، فقد قامت الجامعة بتطبيق هذا المدخل في قسم العلوم وأنظمة المعلومات لديها، فكان من النتائج التي تم التوصل إليها بعد التطبيق، أن هذا المدخل يطور مهارات التفكير لدى الطلبة، ويزيد مرونة البرامج المقدمة، ويوسع أفاق عملية التعليم لتتجاوز أسلوب التلقين التقليدي، كما أضاف الباحث أن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة أدى إلى جعل الطلبة مشاركين فعليين في بناء المعرفة لديهم، مما أدى إلى زيادة الثقة لديهم بأنفسهم وأصبح لديهم إماماً بنوعية الجهد اللازم في العملية التعليمية.

7.2.2.2 دراسة لجروسن (Lagrosen,1999):

حاولت هذه الدراسة معرفة المكاسب التي توصلت إليها بعض المدارس السويدية جراء استخدامها لمبادئ إدارة الجودة الشاملة لتحسين وتطوير الأداء، واستخدم الباحث أكثر من أسلوب لجمع المعلومات والبيانات، فقد استخدم المقابلة، والملاحظة، والاختبارات، وعمل مجموعات وحلقات دراسية.

وقد تضمن مشروع الجودة أبعاد العملية التعليمية بجميع نواحيها، وبعد تقييم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس بينت النتائج أن هناك آثار إيجابية لتطبيقه منها، ارتفاع نسبة الثقة بهذه المدارس وخدماتها، تحسين وتطوير عملية الاتصال خاصة مع أولياء أمور الطلبة، وزيادة مشاركة الأطراف ذات العلاقة بهذه المؤسسات.

8.2.2.2 دراسة ميونز (Munoz,1999):

تعرضت هذه الدراسة إلى تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مكتب تكنولوجيا المعلومات التابع لجامعة لويسفل (Louisvill) منذ عام (1992م). استخدم الباحث الأسلوب التحليلي حيث قام 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.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن إدارة الجودة الشاملة أحدثت تغييراً جذرياً في الأسلوب الإداري المعمول به في جامعة لويسفل.

كما أدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلى تسهيل الإجراءات المتبعة في الجامعة، والحصول على تغذية راجعة، والتحسين المستمر في الخدمات المقدمة للمستفيدين.

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

9.2.2.2 دراسة ديتيرت وآخرون (Detert et al.) مأخوذة من (غنيم،2005):

تم إجراء هذه الدراسة سنة (2000) حيث هدفت إلى التعرف على كيفية تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة: التحسين المستمر، التركيز على المستفيدين، اتخاذ القرارات بناء على الحقائق، القيادة، التقويم، التفكير في الأنظمة، التدريب، والتعرف على العوامل التي تؤثر على التطبيق الناجح لأسلوب إدارة الجودة الشاملة، واثـر القيادة في التطبيق في المدارس العليا بالولايات المتحدة الأمريكية.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من المديرين، والمعلمين، وأولياء الأمور، والطلاب، وأعضاء المجالس في (10) مدارس تم اختيارهم بطريقة قصدية- عمدية- نظراً لتطبيقها لأسلوب إدارة الجودة الشاملة. استخدمت الدراسة استبانة تكونت من سبعة مجالات هي: التحسين المستمر، والتركيز على المستفيدين، واتخاذ القرارات بناء على الحقائق، والقيادة، والتقويم، والتفكير في الأنظمة، والتدريب، كما استخدمت الدراسة أسلوب المقابلة، وبعد جمع البيانات توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها.

يطبق المديرون في مدارس عينة الدراسة أسلوب إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة، وان هناك عوامل بيئية تؤثر على تطبيق إدارة الجودة الشاملة تتمثل في: مدى توافر وسائل التقنية الحديثة على مستوى المدرسة، وإتاحة الموارد المالية للتدريب على إدارة الجودة الشاملة، ودعم القيادة العليا. كما بينت الدراسة أن للمديرين دوراً هاماً في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس بشكل سليم مما يتطلب من قيادة المؤسسة التعليمية التركيز على تطوير أداء المديرين بصفة مستمرة، ومحاولة المديرين تطوير ذواتهم بصورة دائمة.

10.2.2.2 دراسة روش (Roche) مأخوذة من (غنيم، 2005):

تم إجراء هذه الدراسة سنة (2002) حيث هدفت إلى التعرف على تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في بيئة التعليم المنظمي في المنظمات التجارية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من المديرين والمسؤولين عن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أربع منظمات تجارية تم اختيارها بطريقة عمدية- قصدية- نظراً لتطبيقها لأسلوب إدارة الجودة الشاملة. وتم جمع المعلومات عن طريق الوثائق، والإحصائيات، والمقابلات الشخصية، لأفراد عينة الدراسة وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن المنظمات التجارية تعمل على تحسين أعمالها من خلال تطبيق مبادئ

إدارة الجودة الشاملة من خلال التعليم المنظمي الذي يقوم على النظرة النفسية والتعليم والتطور الفردي والمنظمي، ومشاركة العاملين في فرق العمل، وتفسير وتوزيع المعلومات، والتركيز على الإنتاجية.

11.2.2.2 دراسة لكورهن (Lukhwareni, 2003):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فيما إذا كانت التغييرات التي تم إدخالها على نظام التعليم في دول جنوب أفريقيا عام (1994) قد أدت إلى أي تطوير وتحسين لجودة النظام التعليمي، ولمعرفة فيما إذا كانت هناك مدارس أديرت بالجودة الشاملة فعلا.

ومن أجل تطبيق الدراسة قام الباحث ببناء استبانة تم توزيعها على عينة عشوائية من الإدارات المدرسية والمدرسين.

- وبعد أن تم جمع الاستبانات وتحليل إجابات أفراد العينة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-
- أن المدارس التي تميزت بنوعية وجودة التعليم وفاعليته هي المدارس التي طبقت إدارة الجودة الشاملة.
 - أن التغييرات التي تم إحداثها قد أدت فعلاً إلى تحسين جودة التعليم، وأن المدارس التي طبقت إستراتيجية إدارة الجودة الشاملة أصبحت من المدارس النموذجية للجودة.

3.2.2 تعليق على الدراسات السابقة وتوضيح مدى استفادة البحث الحالي منها:

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي أجريت في موضوع الجودة الشاملة، يمكن إجمال جوانب الاستفادة، وبعض الملاحظات المتعلقة بهذه الدراسات فيما يأتي.

- توصلت نتائج معظم الدراسات السابقة العربية والأجنبية إلى ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية لأنه يعود بالنفع على المؤسسة التي تطبقه.
- أفادت بعض الدراسات العربية والأجنبية الباحث في التعرف على المعوقات التي قد تقف أمام تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية.

- أن معظم الدراسات السابقة متفقة تقريباً في المعوقات التي تواجه تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.
- كذلك ساعدت الباحث في بناء أداة الدراسة.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على بعض الأمور منها المنهجية العلمية المتبعة، والأدوات المستخدمة فيها، وطرق معالجة المعلومات، والأسالي ب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

مجتمع الدراسة:

عينة الدراسة:

أداة الدراسة:

صدق الأداة:

ثبات الأداة:

متغيرات الدراسة:

إجراءات الدّراسة:

المعالجة الإحصائية:

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

حاولت هذه الدّراسة تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلبة، ومعرفة الاختلاف في تحديدها بحسب المتغيرات الشخصية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس، والطلبة في تحديد تلك المعوقات.

ويتضمن هذا الفصل من الدّراسة وصفاً لمجتمع وعينة الدّراسة، وأداتها المستخدمة والخطوات التي تمّ إتباعها للتحقق من صدق وثبات هذه الأداة، كما يتضمن وصف متغيرات الدّراسة وإجراءاتها والمعالجة الإحصائية للبيانات.

1.3 منهج الدّراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي لأنه يلائم طبيعة الدّراسة وأهدافها.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الأصلي من فئتين:-

1.2.3 أعضاء هيئة التدريس:

- أعضاء هيئة التدريس من حملة شهادات الماجستير والدكتوراه المتفرغين والناطقين باللغة العربية في جامعة الخليل ذكوراً وإناثاً والبالغ عددهم حسب إحصائية دائرة شؤون الموظفين (86) عضو هيئة تدريس في الفصل الثاني، للعام الجامعي 2005/2006.
- أعضاء هيئة التدريس من حملة شهادات الماجستير والدكتوراه المتفرغين والناطقين باللغة العربية في جامعة بيت لحم ذكوراً وإناثاً والبالغ عددهم حسب إحصائية دائرة شؤون الموظفين (131) عضو هيئة تدريس في الفصل الثاني، للعام الجامعي 2005/2006.

2.2.3 الطلبة:

- جميع طلبة السنتين الثالثة والرابعة في الكليات العلمية والإنسانية المسجلين والملتحقين في مرحلة البكالوريوس في جامعة الخليل من الجنسين والبالغ عددهم حسب إحصائية دائرة القبول والتسجيل (2241) طالباً وطالبة في الفصل الثاني، للعام الجامعي 2005/2006.
 - جميع طلبة السنتين الثالثة والرابعة في الكليات العلمية والإنسانية المسجلين والملتحقين في مرحلة البكالوريوس في جامعة بيت لحم من الجنسين والبالغ عددهم حسب إحصائية دائرة القبول والتسجيل (870) طالباً وطالبة في الفصل الثاني، للعام الجامعي 2005/2006.
- وقد تم استثناء طلبة السنتين الأولى والثانية من الجامعتين لأنهم أقل معرفة بأمر الجامعة بسبب قصر الفترة الزمنية التي مضت على التحاقهم بالجامعة.

ويوضح جدول (1.3) توزيع مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حسب فئة المستجيب.

جدول 1.3 : توزيع مجتمع الدّراسة حسب فئة المستجيب في الفصل الثاني للعام الدراسي 2005/2006.

المجموع		جامعة بيت لحم		جامعة الخليل		فئة المستجيب
النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	
100	217	60	131	40	86	عضو هيئة تدريس
100	3111	28	870	72	2241	طلبة

3.3 عيّنة الدّراسة

تم تحديد عيّنة الدّراسة بناء على حجم المجتمع الأصلي للدراسة، وتم اختيار عيّنة الدّراسة على النحو الآتي:

1.3.3 عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس:

قام الباحث بتوزيع أداة الدّراسة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس على جميع أفراد مجتمع الدّراسة (مسح شامل)، والبالغ عددهم (217) عضو هيئة تدريس في جامعتي الخليل وبيت لحم، إلا أن عدد الاستبانات المستردة بلغ (143) استبانة أي ما نسبته (66%) من مجتمع الدّراسة الأصلي. وتم التعامل مع الاستبانات غير المسترجعة وعددها (74) استبانة كحالات مفقودة وبناء على ذلك تم اعتماد الاستبانات المجاب عليها على أنها عيّنة، وجدول (2.3) يبين الخصائص الديمغرافية لأفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس من الجامعتين.

جدول 2.3 : توزيع أفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين حسب متغيرات الجنس، والجامعة، ونوع الكلية، وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية.

القيم الناقصة	النسبة المئوية	العدد	المتغيرات	
-	77	110	ذكر	الجنس
	23	33	أنثى	

	100	143	المجموع	
3	41	58	الخليل	الجامعة
	59	82	بيت لحم	
	100	140	المجموع	
15	67	86	علمية	الكلية
	33	42	إنسانية	
	100	128	المجموع	
2	31	44	أقل من 6 سنوات	الخبرة
	25	35	من 6-12 سنة	
	44	62	أكثر من 12 سنة	
	100	141	المجموع	
2	4	6	أستاذ	الرتبة الأكاديمية
	17	24	أستاذ مشارك	
	34	48	أستاذ مساعد	
	32	45	محاضر	
	13	18	مدرس	
	100	141	المجموع	

تشير المعطيات الواردة في جدول (2.3) أن نسبة أعضاء هيئة التدريس الذكور بلغت (77%) من مجموع العينة، في حين كانت نسبة الإناث (23%) وكانت نسبة أعضاء هيئة التدريس من جامعة الخليل (41%) في حين كانت نسبة (59%) من أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من جامعة بيت لحم، وكانت نسبة أعضاء هيئة التدريس من الكليات العلمية (67%) في حين كانت نسبة أفراد العينة من الكليات الإنسانية (33%). أما بخصوص متغير الخبرة فكانت النسبة الأعلى لذوي الخبرة (12 سنة فما فوق) بنسبة (44%). وكانت نسب الرتبة الأكاديمية: أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر، مدرس هي: (4%) (17%) (34%) (32%) (13%) على التوالي.

2.3.3 عينة الدراسة من الطلبة:

تم اختيار عينة طبقية عشوائية، عدد أفرادها (310) طالباً وطالبة، تعادل ما نسبته تقريباً (10%) من مجتمع الطلبة الأصلي. و جدول (3.3) يبين خصائص عينة الدراسة من الطلبة الذين استجابوا لأداة الدراسة وفق متغيراتها.

جدول 3.3 : توزيع أفراد عينة الدراسة من الطلبة في الجامعتين حسب متغيرات الدراسة الجنس، والجامعة، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي.

القيم الناقصة	النسبة المئوية	العدد	المتغيرات	
-	37	116	ذكر	الجنس
	63	194	أنثى	
	100	310	المجموع	
1	72	222	الخليل	الجامعة
	28	87	بيت لحم	
	100	309	المجموع	
8	39	118	علمية	الكلية
	61	184	إنسانية	
	100	302	المجموع	
1	39	119	سنة ثالثة	المستوى الدراسي
	61	190	سنة رابعة	
	100	309	المجموع	

وتشير المعطيات الواردة في جدول (3.3) أن (37%) من أفراد العينة هم من الذكور، في حين كانت نسبة الإناث (63%). أما بالنسبة لمتغير الجامعة، كانت نسبة طلبة جامعة الخليل (72%)، في حين كانت نسبة طلبة جامعة بيت لحم من العينة (28%)، أما بخصوص متغير الكلية فكانت نسبة (39%) من أفراد عينة الدراسة هم من طلبة الكليات العلمية، في حين كان (61%) من أفراد العينة من طلبة الكليات الإنسانية. وفيما يتعلق بالمستوى الدراسي فإن (39%) من أفراد العينة هم من طلبة السنة الثالثة، و(61%) من طلبة السنة الرابعة.

4.3 أداة الدراسة

لمعرفة معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم، قام الباحث بإعداد استبانة واحدة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعتين، وذلك بالاعتماد على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، بالإضافة إلى الاطلاع على العديد من الاستبانات التي لها صلة بموضوع الدراسة مثل الاستبانات المستخدمة في دراستي جريس (2004)، والعباسي(2004)، وضمت مسودة الاستبانة التي تم إعدادها في البداية خمسة مجالات بواقع (122) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي:

المعوقات الإدارية، والمعوقات البشرية، والمعوقات المتصلة بالنواحي المادية والمرافق والتجهيزات، والمعوقات الأكاديمية، والمعوقات الفنية ملحق (2) مسودة الاستبانة.

وبعد ذلك تم اختصار المسودة وحذفت منها الفقرات التالية، فقد حذفت من المجال الأول الفقرات (1، 3، 4، 5، 7، 8، 11، 15، 18، 20، 21، 24، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 34) ومن المجال الثاني تم حذف (35، 36، 38، 39، 43، 44، 45، 47، 48، 50، 51، 52، 53، 55، 56، 57، 58، 60) ومن المجال الثالث تم حذف (63، 64، 69، 70، 71، 72، 74، 75، 76، 77، 78، 82) ومن المجال الرابع تم حذف الفقرات (83، 84، 86، 87، 88، 90، 93، 96، 97، 98، 99، 100، 102، 104، 106) ومن المجال الخامس تم حذف أيضا الفقرات (109، 110، 111، 112، 119).

وبعد ذلك خرجت الاستبانة بصورتها المعدة للتحكيم حيث اشتملت على (53) فقرة موزعة على المجالات الخمسة للاستبانة ملحق (3).

وبناء على رأي المحكمين تم إجراء بعض التعديلات على الاستبانة، وأعدت استبانة بنموذجين متطابقين لأعضاء هيئة التدريس ملحق (4) والآخر للطلبة ملحق (5).

أما التعديلات التي أجريت، فكانت كما يلي: فقد حذفت من المجال الأول الفقرات (4، 8، 10، 12، 14، 15). ومن المجال الثاني الفقرات رقم (18، 22)، ومن المجال الثالث الفقرات (28، 32، 33)، ومن المجال الرابع الفقرات (37، 38)، ومن المجال الخامس الفقرات (46، 48، 52، 53).

أما بالنسبة للإضافة فقد تم إضافة فقرة واحدة في المجال الثالث في الاستبانة النهائية وهي الفقرة رقم(23).

وتكونت الأداة من جزأين:

الجزء الأول: المعلومات الأولية لتوضيح المتغيرات المستقلة.

الجزء الثاني: استبانة الدراسة بمجالاتها الخمسة وهي بنموذجين، نموذج أعضاء هيئة التدريس ونموذج الطلبة وكانت بواقع (37) فقرة، ملحق (4)، وملحق (5):

- المجال الأول: المعوقات الإدارية: الفقرات (1- 9).
- المجال الثاني: المعوقات البشرية: الفقرات (10-16).
- المجال الثالث: المعوقات المتصلة بالنواحي المادية والمرافق والتجهيزات: الفقرات (17- 23).
- المجال الرابع: المعوقات الأكاديمية: الفقرات (24 - 31).
- المجال الخامس: المعوقات الفنية: الفقرات (32 - 37).

يجاب عليها بتدرج ليكرت الخماسي ذي الدرجات: أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة ممثلة رقمياً بعلامات (1,2,3,4,5) على الترتيب.

واعتمد الباحث على المتوسطات الحسابية الواردة في مفتاح التصحيح في جدول (1.4) في بداية الفصل الرابع معياراً لمعرفة معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

5.3 صدق الأداة

تحقق الباحث من صدق الأداة من خلال صدق المحتوى وذلك من خلال عرضها على (11) محكماً ملحق (6) من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال من حملة درجة الدكتوراه في الجامعات التالية: جامعة القدس/ القدس، والجامعة الإسلامية/ غزة، وجامعة القدس المفتوحة، وجامعة النجاح الوطنية/ نابلس. وقد طلب منهم:

الحكم على فقرات الأداة من حيث ملاءمتها للدراسة، وشموليتها لمجالات الموضوع المطروح. بيان مدى مناسبة كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي وضعت تحته مع إبداء الاقتراحات. تم اعتماد الفقرات والملاحظات التي حظيت بموافقة 75% من المحكمين.

وقد خرجت الأداة بصورتها النهائية المشار إليها في وصف الأداة مكونة من (37) فقرة لكل نموذج كما يبين ذلك الملحق (4) الخاص باستبانة أعضاء هيئة التدريس والملحق (5) الخاص باستبانة الطلبة.

6.3 ثبات الأداة

قام الباحث بالتأكد من ثبات الأداة بحساب معامل ثباتها من خلال معادلة "كرونباخ ألفا"، وبطريقة التجزئة النصفية وجدول (4.3) يوضح ذلك.

جدول 4.3 : معاملات ثبات الأداة حسب معامل الثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية.

التجزئة النصفية	قيمة ألفا	عدد الفقرات	المجال
0.73	0.78	9	المعوقات الإدارية
0.70	0.73	7	المعوقات البشرية
0.82	0.84	7	المعوقات الخاصة بالمرافق والتجهيزات
0.82	0.85	8	المعوقات الأكاديمية
0.79	0.83	6	المعوقات الفنية
0.89	0.94	37	الدرجة الكلية

تشير المعطيات الواردة في جدول (4.3) أن معاملات الثبات تراوحت ما بين (0.70) و(0.85) حيث حصل المجال المتعلق بالمعوقات البشرية على أدنى معامل ثبات، في حين حصل المجال المتعلق بالمعوقات الأكاديمية على أعلى معامل ثبات. حيث بلغت قيمة معامل الثبات على الدرجة الكلية (0.94) حسب كرونباخ ألفا ، في حين كانت (0.89) حسب التجزئة النصفية، وه ي معاملات ثبات عالية مما يشير إلى دقة أداة القياس، وهذه القيم مقبولة تربوياً.

7.3 متغيرات الدراسة

1.7.3 المتغيرات المستقلة:

1.1.7.3 المتغيرات المشتركة المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس والطلبة:

- الجنس.
- الجامعة، ولها مستويان: (الخليل، وبيت لحم).
- الكلية، ولها مستويان: (علمية، وإنسانية).
- فئة المستجيب، ولها مستويان: (عضو هيئة تدريس، وطلبة).

2.1.7.3 المتغيرات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس:

سنوات الخبرة، ولها ثلاثة مستويات: (اقل من 6 سنوات)، و (من 6- 12 سنة)، و (أكثر من 12 سنة).

الرتبة الأكاديمية، ولها خمسة مستويات: (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومحاضر، ومدرس).

3.1.7.3 المتغيرات المتعلقة بالطلبة:

- المستوى الدراسي، وله مستويان: (سنة ثالثة، وسنة رابعة).

2.7.3 المتغير التابع:

وجهة نظر أفراد العينة حول معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم.

8.3 إجراءات الدراسة

قام الباحث بالإجراءات الرسمية والفنية التي تتيح تطبيق الدراسة وذلك من خلال.

١. الحصول على الأوراق الرسمية من جامعة القدس ومن جامعتي الخليل وبيت لحم الملحق (7) والملحق (8).

٢. حصر مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس من الجامعتين من خلال دائرة شؤون الموظفين لكل جامعة.

٣. حصر مجتمع الدراسة من الطلبة في الجامعتين من خلال عمادة القبول والتسجيل لكل جامعة.

٤. تم اختيار عينة عشوائية طبقية من الطلبة واعتماد جميع أعضاء هيئة التدريس من اجل توزيع الاستبانة.

٥. جمع الاستبانة بعد تطبيقها على العينات.

٦. تبويب البيانات وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب.

9.3 المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانات حيث يلزم، كما استخدم الباحث اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، واختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية، وتم استخدام ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ملخص النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً للناتج التي توصل إليها الباحث من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم.

1.4 مفتاح التصحيح

بناءً على المتوسطات التي أعطيت لإجابات أفراد عينة الدراسة، فقد تم اعتماد المفتاح التالي للحكم على درجة المعوقات التي تحول دون تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم كما هو واضح في جدول (1.4).

جدول 1.4 : مفتاح التصحيح لمعوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعتين.

الدرجة	المتوسط الحسابي
عالية	5.0 – 4.0
متوسطة	3.99 – 3.0
منخفضة	2.99 فما دون

2.4 نتائج أسئلة الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم، وذلك كما هو واضح في جدول (2.4).

جدول 2.4 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة مرتبة تنازلياً.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الفقرة في الاستبانة
عالية	1.05	4.01	قلة استجابة إدارة الجامعتين لاقتراحات العاملين / الطلبة الهادفة إلى تحسين الوضع التعليمي داخل الجامعتين.	-5
متوسطة	1.06	3.88	جمود القوانين والأنظمة في الجامعتين.	-4
متوسطة	1.09	3.88	قلة مشاركة العاملين / الطلبة في رسم السياسة الجامعية.	-9
متوسطة	1.06	3.75	قلة تركيز إدارة الجامعتين على أهداف بعيدة المدى.	-1
متوسطة	1.02	3.68	تدني مستوى معرفة العاملين / الطلبة بفلسفة إدارة الجودة الشاملة.	-13
متوسطة	1.02	3.66	قلة قيام الجامعتين بإجراء تقييم دوري لإعمالها حتى تكتشف الأخطاء وتعالجها.	-34
متوسطة	0.98	3.63	وجود درجة عالية من المركزية في اتخاذ القرارات في الجامعتين.	-6

متوسطة	1.00	3.59	قلة استخدام الجامعتين لنتائج تقييم أداء الطلبة عند صياغة خططها ورسم برامجها المستقبلية.	-33
متوسطة	1.10	3.57	اعتماد نظام المعلومات في الجامعتين على الأسلوب التقليدي في نقل وتداول المعلومات	-32
متوسطة	1.13	3.57	قلة قيام الجامعتين بتنظيم فعاليات وأنشطة تستهدف تحقيق النمو المتكامل لشخصية العاملين / الطلبة.	-31
متوسطة	1.34	3.56	تدني مستوى المرافق الخدماتية في الجامعتين.	-17
متوسطة	1.14	3.54	تعيين أشخاص غير مؤهلين في مواقع إدارية.	-2
متوسطة	1.11	3.52	المكتبة الجامعية لا تلبي احتياجات الطلبة.	-23
متوسطة	1.02	3.51	قلة توفير قاعدة بيانات متكاملة عن مجالات العمل المختلفة بكلية الجامعتين.	-35
متوسطة	1.21	3.49	عدم توفر شبكة معلومات في الجامعتين تربطهما بالجامعات الأخرى داخليا وخارجيا.	-37
متوسطة	1.04	3.47	قلة المعلومات المستخدمة في تطوير وتحديث البرامج التعليمية.	-36
متوسطة	1.23	3.43	قلة مكافأة العاملين / الطلبة المتميزين في الجامعتين بناء على أدائهم المميز.	-15
متوسطة	1.21	3.42	قلة إتاحة الفرصة للعاملين / الطلبة للإبداع والتطوير داخل الجامعتين.	-14
متوسطة	1.09	3.37	التغيير الدائم في الإدارات العليا في الجامعتين.	-3
متوسطة	1.09	3.36	قلة تنوع مصادر التعليم في الجامعتين.	-29
متوسطة	1.28	3.34	قلة تطوير الجامعتين آليات للتحقق من كفاءة أعضاء هيئة التدريس علمياً ومهنيًا.	-24
متوسطة	1.27	3.34	المكاتب المخصصة لأعضاء هيئة التدريس غير ملائمة.	-19
متوسطة	1.05	3.33	إهمال كفاءة عضو هيئة التدريس عند اختياره لتنفيذ مهام جديدة.	-11
متوسطة	1.07	3.31	إهمال أساليب التدريس في الجامعتين لأسلوب المناقشة والتفاعل.	-25
متوسطة	1.21	3.30	معايير قبول الطلبة في الجامعتين غير محددة.	-16
متوسطة	1.25	3.27	المناخ الجامعي يفتقر إلى الود المتبادل بين العاملين والطلبة.	-12
متوسطة	1.30	3.24	مساحة القاعات الدراسية لا تكفي أعداد الطلبة.	-22
متوسطة	1.13	3.24	قلة متابعة تحصيل الطلبة من خلال نتائج التقييم المستمر طوال الفصل.	-30
متوسطة	1.03	3.23	مقاومة العاملين والطلبة للتغييرات المستحدثة في نظم التعليم.	-10
متوسطة	1.18	3.17	قلة اهتمام الجامعتين بتشجيع التعليم الذاتي لدى طلبتها.	-27
متوسطة	1.24	3.14	قلة توفير مستلزمات الأنشطة الصفية للطلبة (حواسيب، مختبرات، وسائل تعليمية) في الجامعتين.	-18
متوسطة	1.25	3.13	قنوات الاتصال بين العاملين والطلبة شبه معدومة.	-7
متوسطة	1.15	3.11	قلة تجديد وتحديث المقررات الدراسية في ضوء تقدم المعرفة.	-26
متوسطة	1.24	3.11	نقص النشرات التي توضح الأنظمة والقوانين واللوائح في الجامعتين.	-8
متوسطة	1.27	3.05	غياب عوامل الأمن والسلامة في المباني الجامعية.	-21
متوسطة	1.15	3.04	الطاقم الأكاديمي غير قادر على تدريس جميع المقررات الدراسية في الجامعتين.	-28
متوسطة	1.21	3.03	نقص البنية التحتية التكنولوجية الخاصة بالتقنيات التعليمية.	-20

متوسطة	0.65	3.38	الدرجة الكلية
--------	------	------	---------------

عند ملاحظة استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول أبرز معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم، فقد كانت أبرز هذه المعوقات قلة استجابات إدارة الجامعتين لاقتراحات العاملين والطلبة الهادفة إلى تحسين الوضع التعليمي داخل الجامعتين بمتوسط حسابي (4.01)، تلاها في المقام الثاني جمود القوانين والأنظمة بمتوسط حسابي (3.88)، تلاها في المقام الثالث قلة مشاركة العاملين والطلبة في رسم السياسة الجامعية بمتوسط حسابي (3.88)، تلاها في المقام الرابع قلة تركيز إدارة الجامعتين على أهداف بعيدة المدى بمتوسط حسابي (3.75)، أخيراً تلاها في المقام الخامس تدني مستوى معرفة العاملين والطلبة بفلسفة إدارة الجودة الشاملة بمتوسط حسابي (3.68).

في حين كانت أقل معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة حسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة نقص البنية التحتية التكنولوجية الخاصة بالتقنيات التعليمية بمتوسط حسابي (3.03)، الطاقم الأكاديمي غير قادر على تدريس جميع المقررات الدراسية في الجامعتين بمتوسط حسابي (3.04)، غياب عوامل الأمن والسلامة في المباني الجامعية بمتوسط حسابي (3.05) نقص المنشورات التي توضح الأنظمة والقوانين في الجامعتين بمتوسط حسابي (3.11)، أخيراً قلة تجديد وتحديث المقررات الدراسية في ضوء تقدم المعرفة بمتوسط حسابي (3.11).

ويبين جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة الخمسة والدرجة الكلية.

جدول 3.4 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة على مجالات أداة الدراسة والأداة بشكل عام.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط لحسابي	المجال
متوسطة	0.80	3.53	المعوقات الفنية
متوسطة	0.67	3.52	المعوقات الإدارية
متوسطة	0.72	3.35	المعوقات البشرية
متوسطة	0.90	3.25	المعوقات المتصلة بالتجهيزات والمرافق
متوسطة	0.82	3.24	المعوقات الأكاديمية

متوسطة	0.65	3.38	الدرجة الكلية
--------	------	------	---------------

عند ملاحظة استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم بشكل عام فقد كانت هذه الدرجة بشكل عام "متوسطة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو ذلك (3.38). وكانت ابرز هذه المعوقات الخاصة بالجوانب الفنية بمتوسط حسابي (3.53)، تلاها في المقام الثاني المعوقات الخاصة بالجوانب الإدارية بمتوسط حسابي (3.52)، تلاها في المقام الثالث المعوقات الخاصة بالجوانب البشرية بمتوسط حسابي (3.35)، تلاها في المقام الرابع المعوقات الخاصة بالتجهيزات والمرافق بمتوسط حسابي (3.25)، أخيراً تلاها في المقام الخامس المعوقات الأكاديمية بمتوسط حسابي (3.24).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص:

هل تختلف استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم، باختلاف متغيرات الجنس، والجامعة، ونوع الكلية، وفئة المستجيب؟
تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال الفرضيات الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة.

1.2.2.4 نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير الجنس.
وللتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار "ت"، وذلك كما هو واضح في جدول (4.4).

جدول 4.4 : نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة على مجالات الأداة وفقاً لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
المعوقات الإدارية	ذكر	226	3.47	0.72	225	1.794	0.074
	أنثى	227	3.58	0.60	226		
المعوقات البشرية	ذكر	226	3.32	0.74	225	0.121	0.681
	أنثى	227	3.37	0.69	226		
المعوقات المتصلة بالمرافق والتجهيزات	ذكر	226	3.18	0.95	225	1.630	0.104
	أنثى	227	3.32	0.86	226		
المعوقات الأكاديمية	ذكر	226	3.26	0.85	225	0.314	0.754
	أنثى	227	3.23	0.80	226		
المعوقات الفنية	ذكر	226	3.46	0.84	225	1.658	0.098
	أنثى	227	3.59	0.75	226		
الدرجة الكلية	ذكر	226	3.34	0.70	225	1.359	0.175
	أنثى	227	3.42	0.61	226		

تشير المعطيات الواردة في جدول (4.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير الجنس في جميع مجالات أداة الدراسة وعلى الدرجة الكلية حيث كانت الدلالة الإحصائية < 0.05 ، وهي غير دالة إحصائياً، فقد بلغت متوسطات تقديرات الذكور نحو ذلك (3.34) مقابل (3.42) لدى الإناث.

وفيما يختص بمجالات أداة الدراسة فقد بلغت المتوسطات الحسابية لدى الذكور في الجانب الإداري (3.47) مقابل (3.58) لدى الإناث، وفيما يتعلق بالمعوقات البشرية فقد بلغت المتوسطات الحسابية لدى الذكور (3.32) مقابل (3.37) لدى الإناث، وفيما يختص بالمعوقات المتصلة بالمرافق والتجهيزات فقد بلغت المتوسطات الحسابية لدى الذكور (3.18) مقابل (3.32) لدى الإناث، وفيما يتعلق بالمعوقات الأكاديمية فقد بلغت المتوسطات الحسابية لدى الذكور (3.26) مقابل (3.23) لدى الإناث، أخيراً فيما يتعلق بالمعوقات الفنية فقد بلغت المتوسطات الحسابية لدى الذكور (3.46) مقابل (3.59) لدى الإناث مما يعني قبول الفرضية الصفرية.

2.2.2.4 الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير الجامعة.

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار "ت"، وذلك كما هو واضح في جدول (5.4).

جدول 5.4 : نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة على مجالات الأداة وفقاً لمتغير الجامعة.

المجال	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
المعوقات الإدارية	الخليل	280	3.67	0.64	279	6.592	*0.000
	بيت لحم	169	3.26	0.64	168		
المعوقات البشرية	الخليل	280	3.51	0.68	279	6.725	*0.000
	بيت لحم	169	3.06	0.70	168		
المعوقات المتصلة بالمرافق والتجهيزات	الخليل	280	3.67	0.72	279	15.116	*0.000
	بيت لحم	169	2.58	0.77	168		
المعوقات الأكاديمية	الخليل	280	3.46	0.76	279	8.032	*0.000
	بيت لحم	169	2.86	0.77	168		

*0.000	8.480	279	0.72	3.75	280	الخليل	المعوقات الفنية
		168	0.78	3.14	169	بيت لحم	
*0.000	10.836	279	0.57	3.61	280	الخليل	الدرجة الكلية
		168	0.60	2.99	169	بيت لحم	

*: ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

تشير المعطيات الواردة في جدول (5.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير الجامعة، وعلى الدرجة الكلية في جميع مجالات أداة الدراسة حيث كانت الدلالة الإحصائية > 0.05 ، وهي دالة إحصائية، ولقد كانت هذه الفروق لصالح هيئة التدريس والطلبة الذين يدرسون في جامعة الخليل الذين كانت متوسطات تقديراتهم حول معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة أعلى من جامعة بيت لحم فقد بلغت متوسطات تقديرات هيئة التدريس والطلبة في جامعة الخليل نحو ذلك (3.61) مقابل (2.99) لدى جامعة بيت لحم.

وفيما يختص بمجالات أداة الدراسة فقد بلغت المتوسطات الحسابية في الجانب الإداري لدى جامعة الخليل (3.67) مقابل (3.26) لدى جامعة بيت لحم، وفيما يتعلق بالمعوقات البشرية فقد بلغت المتوسطات الحسابية لدى هيئة التدريس والطلبة في جامعة الخليل (3.51) مقابل (3.06) لدى جامعة بيت لحم وفيما يختص بالمعوقات المتصلة بالمرافق والتجهيزات فقد بلغت هذه المتوسطات الحسابية لدى جامعة الخليل (3.67) مقابل (2.58) لدى جامعة بيت لحم، وفيما يتعلق بالمعوقات الأكاديمية فقد بلغت المتوسطات الحسابية لدى هيئة التدريس والطلبة في جامعة الخليل (3.46) مقابل (2.86) لدى جامعة بيت لحم، أخيراً فيما يتعلق بالمعوقات الفنية فقد بلغت المتوسطات الحسابية لدى هيئة التدريس والطلبة في جامعة الخليل (3.75) مقابل (3.14) لدى جامعة بيت لحم مما يعني رفض الفرضية الصفرية.

3.2.2.4 الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير نوع الكلية. وللتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار "ت" وذلك كما هو واضح في جدول (6.4).

جدول 6.4 : جدول نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات هيئة التدريس والطلبة على مجالات الأداة وفقاً لمتغير نوع الكلية.

المجال	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
المعوقات الإدارية	إنسانية	226	3.56	0.65	225	0.840	0.401
	علمية	204	3.50	0.68	203		
المعوقات البشرية	إنسانية	226	3.38	0.70	225	1.079	0.281
	علمية	204	3.31	0.75	203		
المعوقات المتصلة بالمرافق والتجهيزات	إنسانية	226	3.36	0.90	225	2.037	*0.042
	علمية	204	3.18	0.89	203		
المعوقات الأكاديمية	إنسانية	226	3.26	0.82	225	0.440	0.660
	علمية	204	3.22	0.83	203		
المعوقات الفنية	إنسانية	226	3.59	0.78	225	1.632	0.104
	علمية	204	3.47	0.80	203		
الدرجة الكلية	إنسانية	226	3.43	0.65	225	1.479	0.140
	علمية	204	3.34	0.66	203		

* : ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

تشير المعطيات الواردة في جدول (6.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير نوع الكلية، في المجال المتعلق بالمرافق والتجهيزات حيث كانت الدلالة الإحصائية > 0.05 ، وهي دالة إحصائية، ولقد كانت هذه الفروق لصالح هيئة التدريس والطلبة في الكليات الإنسانية حيث بلغت متوسطات استجاباتهم نحو ذلك (3.36) مقابل (3.18) لدى الكليات العلمية.

من جهة أخرى تشير المعطيات الواردة في جدول (6.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو معوقات مبادئ تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير نوع الكلية، في جميع مجالات أداة الدراسة المتبقية وعلى الدرجة الكلية حيث كانت الدلالة الإحصائية < 0.05 ، وهي غير دالة إحصائية، فقد بلغت متوسطات تقديرات هيئة التدريس والطلبة في الكليات الإنسانية على الدرجة الكلية (3.43) مقابل (3.34) لدى الكليات العلمية.

وفيما يختص بمجالات أداة الدراسة فقد بلغت المتوسطات الحسابية في الجانب الإداري لدى الكليات الإنسانية (3.56) مقابل (3.50) لدى الكليات العلمية، وفيما يتعلق بالمعوقات البشرية فقد بلغت المتوسطات الحسابية لدى هيئة التدريس والطلبة في الكليات الإنسانية (3.38) مقابل (3.31) الكليات العلمية، وفيما يتعلق بالمعوقات الأكاديمية فقد بلغت المتوسطات الحسابية لدى هيئة التدريس والطلبة في الكليات الإنسانية (3.26) مقابل (3.22) لدى الكليات العلمية، أخيراً فيما يتعلق بالمعوقات الفنية فقد بلغت المتوسطات الحسابية لدى هيئة التدريس والطلبة في الكليات الإنسانية (3.59) مقابل (3.47) لدى الكليات العلمية مما يعني قبول الفرضية الصفرية.

4.2.2.4 الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير فئة المستجيب.

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار "ت"، وذلك كما هو واضح في جدول (7.4).
جدول 7.4 : نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة على مجالات الأداة وفقاً لمتغير فئة المستجيب.

المجال	فئة المستجيب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
المعوقات الإدارية	هيئة تدريس	143	3.27	0.72	142	5.566	*0.000
	طلبة	310	3.64	0.61	309		
المعوقات البشرية	هيئة تدريس	143	3.12	0.72	142	4.646	*0.000
	طلبة	310	3.45	0.70	309		
المعوقات المتصلة بالمرافق والتجهيزات	هيئة تدريس	143	2.96	0.88	142	4.811	*0.000
	طلبة	310	3.39	0.88	309		
المعوقات الأكاديمية	هيئة تدريس	143	3.05	0.83	142	3.402	*0.001
	طلبة	310	3.33	0.81	309		
المعوقات الفنية	هيئة تدريس	143	3.22	0.79	142	5.786	*0.000

		309	0.76	3.67	310	طلبة	
*0.000	5.863	142	0.65	3.12	143	هيئة تدريس	الدرجة الكلية
		309	0.62	3.50	310	طلبة	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

تشير المعطيات الواردة في جدول (7.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات هيئة التدريس والطلبة نحو معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير فئة المستجيب، في جميع مجالات أداة الدراسة وعلى الدرجة الكلية حيث كانت الدلالة الإحصائية > 0.05 ، وهي دالة إحصائية، ولقد كانت هذه الفروق لصالح الطلبة الذين كانت متوسطات تقديراتهم حول معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة أعلى من أعضاء هيئة التدريس فقد بلغت متوسطات التقديرات لدى الطلبة نحو ذلك (3.50) مقابل (3.12) لدى أعضاء هيئة التدريس.

وفيما يختص بمجالات أداة الدراسة فقد بلغت المتوسطات الحسابية في الجانب الإداري لدى هيئة التدريس (3.27) مقابل (3.64) لدى الطلبة، وفيما يتعلق بالمعوقات البشرية فقد بلغت المتوسطات الحسابية لدى هيئة التدريس (3.12) مقابل (3.45) لدى الطلبة وفيما يختص بالمعوقات المتصلة بالمرافق والتجهيزات فقد بلغت المتوسطات الحسابية لدى هيئة التدريس (2.96) مقابل (3.39) لدى الطلبة، وفيما يتعلق بالمعوقات الأكاديمية فقد بلغت المتوسطات الحسابية لدى هيئة التدريس (3.05) مقابل (3.33) لدى الطلبة، أخيراً فيما يتعلق بالمعوقات الفنية فقد بلغت المتوسطات الحسابية لدى هيئة التدريس (3.22) مقابل (3.67) لدى الطلبة مما يعني رفض الفرضية الصفرية.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص:

هل تختلف استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم، باختلاف متغيري سنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية؟

تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال الفرضيات الخامسة، والسادسة.

1.3.2.4 الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير سنوات 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 كما هو واضح في جدول (8.4).

جدول 8.4 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
0.75	3.25	44	أقل من 6 سنوات	المعوقات الإدارية
0.74	3.21	35	من 6-12	
0.71	3.32	62	12 سنة فما فوق	
0.77	3.03	44	أقل من 6 سنوات	المعوقات البشرية
0.70	3.05	35	من 6-12	
0.69	3.26	62	12 سنة فما فوق	
0.82	3.02	44	أقل من 6 سنوات	المعوقات المتصلة بالمرافق والتجهيزات
0.95	3.03	35	من 6-12	
0.90	2.87	62	12 سنة فما فوق	
0.87	3.02	44	أقل من 6 سنوات	المعوقات الأكاديمية
0.79	3.02	35	من 6-12	
0.82	3.08	62	12 سنة فما فوق	

0.80	3.25	44	أقل من 6 سنوات	المعوقات الفنية
0.87	3.15	35	من 6-12	
0.70	3.32	62	12 سنة فما فوق	
0.66	3.10	44	أقل من 6 سنوات	الدرجة الكلية
0.71	3.09	35	من 6-12	
0.63	3.17	62	12 سنة فما فوق	

تشير المعطيات الواردة في جدول (8.4) إن استجابات أعضاء هيئة التدريس حول معوقات مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم حسب متغير سنوات الخبرة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعتين كانت أعلى شيء لدى المدرسين الذين سنوات خبرتهم أكثر من 12 سنة، حيث بلغت متوسطات استجاباتهم نحو ذلك (3.17)، تلاها في المقام الثاني أعضاء هيئة التدريس الذين سنوات خبرتهم أقل من 6 سنوات بمتوسط حسابي (3.10)، أخيراً أعضاء هيئة التدريس الذين سنوات خبرتهم من 6-12 سنة بمتوسط حسابي (3.09). ولمعرفة فيما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين استجابات أعضاء هيئة التدريس عن معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة حسب متغير سنوات الخبرة تم استخدام تحليل التباين الأحادي وذلك كما هو واضح من جدول (9.4)

جدول 9.4 : نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
المعوقات الإدارية	بين المجموعات	0.331	2	0.165	0.311	0.733
	داخل المجموعات	73.511	138	0.533		
	المجموع	73.842	140			
المعوقات البشرية	بين المجموعات	1.644	2	0.822	1.587	0.208
	داخل المجموعات	70.459	138	0.518		
	المجموع	72.103	140			
المعوقات الخاصة بالمرافق والتجهيزات	بين المجموعات	0.841	2	0.421	0.536	0.587
	داخل المجموعات	108.363	138	0.785		
	المجموع	109.204	140			
المعوقات الأكاديمية	بين المجموعات	0.103	2	0.051	0.075	0.928
	داخل المجموعات	94.816	138	0.687		
	المجموع	94.919	140			

0.575	0.555	0.334	2	0.668	بين المجموعات	المعوقات الفنية
		0.601	138	82.995	داخل المجموعات	
			140	83.663	المجموع	
0.813	0.208	0.090	2	0.181	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.436	138	60.100	داخل المجموعات	
			140	60.281	المجموع	

تشير المعطيات الواردة في جدول (9.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس نحو معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، في جميع مجالات أداة الدراسة وعلى الدرجة الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية < 0.05 ، وهي غير دالة إحصائياً مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية.

2.3.2.4 الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الرتبة الأكاديمية على مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية كما هو واضح في جدول (10.4).

جدول 10.4 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	الرتبة الأكاديمية	المجال
3.83	0.51	6	أستاذ	المعوقات الإدارية

0.87	3.27	24	أستاذ مشارك	
0.75	3.30	48	أستاذ مساعد	
0.63	3.17	45	محاضر	
0.72	3.33	18	مدرس	
0.63	3.81	6	أستاذ	المعوقات البشرية
0.70	3.30	24	أستاذ مشارك	
0.71	3.19	48	أستاذ مساعد	
0.62	2.93	45	محاضر	
0.84	3.16	18	مدرس	
0.94	3.48	6	أستاذ	المعوقات المتصلة بالمرافق والتجهيزات
0.91	2.88	24	أستاذ مشارك	
0.92	2.99	48	أستاذ مساعد	
0.72	2.99	45	محاضر	
1.04	2.88	18	مدرس	
0.90	3.63	6	أستاذ	المعوقات الأكاديمية
0.89	3.27	24	أستاذ مشارك	
0.85	3.08	48	أستاذ مساعد	
0.75	2.90	45	محاضر	
0.75	2.96	18	مدرس	
0.64	3.71	6	أستاذ	المعوقات الفنية
0.85	3.39	24	أستاذ مشارك	
0.85	3.33	48	أستاذ مساعد	
0.61	3.14	45	محاضر	
0.83	3.18	18	مدرس	
0.59	3.69	6	أستاذ	الدرجة الكلية
0.71	3.20	24	أستاذ مشارك	
0.71	3.18	48	أستاذ مساعد	
0.48	3.01	45	محاضر	
0.74	3.11	18	مدرس	

تشير المعطيات الواردة في جدول (10.4) أن متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم حسب متغير الرتبة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعتين كانت أعلى شيء لدى المدرسين الذين درجتهم العلمية أستاذ بمتوسط حسابي (3.69)، تلاها في المقام الثاني أعضاء هيئة التدريس الذين درجتهم العلمية أستاذ مشارك بمتوسط حسابي (3.20)، ومن ثم الذين درجتهم أستاذ مساعد بمتوسط حسابي

(3.18)، ومن ثم المدرسين بمتوسط حسابي (3.11)، وأخيراً أعضاء هيئة التدريس المحاضرين بمتوسط حسابي (3.01).

ولمعرفة فيما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس عن معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعتين حسب متغير الرتبة الأكاديمية تم استخدام تحليل التباين الأحادي وذلك كما هو واضح من جدول (11.4).

جدول 11.4 : نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
المعوقات الإدارية	بين المجموعات	2.439	4	0.610	1.169	0.327
	داخل المجموعات	70.945	136	0.522		
	المجموع	73.384	140			
المعوقات البشرية	بين المجموعات	5.310	4	1.328	2.732	*0.032
	داخل المجموعات	65.120	136	0.486		
	المجموع	70.430	140			
المعوقات المتصلة بالمرافق والتجهيزات	بين المجموعات	1.900	4	0.475	0.622	0.647
	داخل المجموعات	103.771	136	0.763		
	المجموع	105.671	140			
المعوقات الأكاديمية	بين المجموعات	4.299	4	1.075	1.603	0.177
	داخل المجموعات	91.158	136	0.670		

			140	95.457	المجموع	
0.358	1.103	0.653	4	2.611	بين المجموعات	المعوقات الفنية
		0.592	136	80.499	داخل المجموعات	
			140	83.110	المجموع	
0.164	1.656	0.688	4	2.752	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.415	136	56.487	داخل المجموعات	
			140	59.239	المجموع	

* : ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

تشير المعطيات الواردة في جدول (11.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس نحو معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية، في المجال المتعلق بالمعوقات البشرية حيث كانت الدلالة الإحصائية > 0.05 ، وهي دالة إحصائية، ولمعرفة مصدر الفروق تم استخراج نتائج اختبار توكي وذلك كما هو واضح من جدول (12.4)

من جهة أخرى تشير المعطيات الواردة في جدول (11.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس نحو معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية، في جميع مجالات أداة الدراسة المتبقية وعلى الدرجة الكلية حيث كانت الدلالة الإحصائية < 0.05 ، وهي غير دالة إحصائية مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية.

جدول 12.4 : نتائج اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في المجال المتعلق بالمعوقات البشرية حسب متغير الرتبة الأكاديمية.

مدرس	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	المتوسط الحسابي	المقارنات
-	*0.8778	-	-	-	3.81	أستاذ
-	-	-	-	-	3.30	أستاذ مشارك
-	-	-	-	-	3.19	أستاذ مساعد
-	-	-	-	-*0.8778	2.93	محاضر
-	-	-	-	-	3.16	مدرس

تشير نتائج اختبار توكي أن الفروق كانت ما بين أعضاء هيئة التدريس الذين درجتهم العلمية أستاذ والمحاضرين، ولصالح الفئة الأولى وبفارق (0.8118)، الذين كانت استجاباتهم نحو معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعتين أعلى من المحاضرين.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص:

هل تختلف استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم، باختلاف متغير المستوى الدراسي؟
تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال الفرضية السابعة.

1.4.2.4 الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم اختبار "ت"، وذلك كما هو واضح في جدول (13.4).

جدول 13.4 : نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة على مجالات الأداة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي.

المجال	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
المعوقات الإدارية	ثالثة	119	3.64	0.62	118	0.014	0.989
	رابعة	190	3.64	0.61	189		

0.533	0.624	118	0.68	3.48	119	ثالثة	المعوقات البشرية
		189	0.71	3.43	190	رابعة	
0.434	0.784	118	0.88	3.44	119	ثالثة	المعوقات المتصلة بالمرافق والتجهيزات
		189	0.89	3.36	190	رابعة	
0.982	0.023	118	0.79	3.33	119	ثالثة	المعوقات الأكاديمية
		189	0.82	3.33	190	رابعة	
0.813	0.237	118	0.71	3.74	119	ثالثة	المعوقات الفنية
		189	0.78	3.72	190	رابعة	
0.708	0.375	118	0.60	3.53	119	ثالثة	الدرجة الكلية
		189	0.64	3.50	190	رابعة	

تشير المعطيات الواردة في جدول (13.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الطلبة نحو معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، في جميع مجالات أداة الدراسة وعلى الدرجة الكلية حيث كانت الدلالة الإحصائية < 0.05 ، وهي غير دالة إحصائياً، حيث بلغت متوسطات استجابات طلبة السنة الثالثة على الدرجة الكلية نحو ذلك (3.53) مقابل (3.50) لدى طلبة السنة الرابعة مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية.

3.4 ملخص النتائج التي توصلت إليها الدراسة

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:-

1. أن معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم بشكل عام تقع ضمن الدرجة "المتوسطة".
2. أن أعلى مجال في المعوقات هو مجال المعوقات الفنية، ثم يأتي في المرتبة الثانية مجال المعوقات الإدارية، ثم يأتي في المرتبة الثالثة مجال المعوقات البشرية، ثم يأتي في المرتبة الرابعة مجال المعوقات المتصلة بالتجهيزات والمرافق، وأخيراً مجال المعوقات الأكاديمية.
3. عدم وجود اختلافات في تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة باختلاف الجنس.
4. وجود اختلافات في تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة باختلاف الجامعة وكانت بدرجة أكبر لدى جامعة الخليل.

٥. عدم وجود اختلافات في تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة باختلاف نوع الكلية.
٦. وجود اختلافات في تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة باختلاف فئة المستجيب وكانت بدرجة أكبر لدى الطلبة.
٧. عدم وجود اختلافات في تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف سنوات الخبرة لأعضاء هيئة التدريس.
٨. عدم وجود اختلافات في تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف الرتبة الأكاديمية.
٩. عدم وجود اختلافات في تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر الطلبة باختلاف المستوى الدراسي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

- مناقشة نتائج السؤال الأول:
- مناقشة نتائج السؤال الثاني:
- مناقشة نتائج السؤال الثالث:
- مناقشة نتائج السؤال الرابع:
- التوصيات:

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة على ضوء أسئلتها وفرضياتها ومقارنة هذه النتائج ومدى اختلافها أو اتفاقها مع الدراسات السابقة، ثم تقديم بعض التوصيات على ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من جهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمعوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بلغ (3.38)، وهي ضمن الدرجة "المتوسطة" حسب مفتاح التصحيح المعتمد في الدراسة.

وكان أعلى مجال في المعوقات هو مجال المعوقات الفنية حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.53) أي بدرجة "متوسطة".

ويرى الباحث أن السبب قد يكون بسبب إهمال الجامعتين نتائج تقويم الطلبة عند وضع خططها ورسم برامجها المستقبلية، فهذا يدل على أن الجامعتين تعتمد على وسائل غير مناسبة للحصول على المعلومات من المستفيدين من خدماتها التعليمية فتقويم الطلبة يعتبر من المصادر المهمة التي تعتمد عليها إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية في تحسين جودة خدماتها التعليمية وتحقيق رضا المستفيدين من الخدمة التعليمية، كذلك قلة قيام الجامعتين بأجراء تقييم دوري لإعمالهما حتى يتم تحديد الأخطاء ويتم معالجتها، وقلة الدورات والورش التأهيلية لأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، التي تساعدهم على تطوير معارفهم ومهاراتهم، وإطلاعهم على الجديد في مجالات تخصصهم، واعتماد الجامعتان على الأسلوب التقليدي في نقل وتداول المعلومات في بعض أعمالها، مما يشير إلى ضعف بنية نظام المعلومات في النظام التعليمي الجامعي في الجامعتين واعتماده على أساليب تقليدية، مما يترتب عليه عدم توفر المعلومات والبيانات بشكل سريع ودقيق إلى صانعي القرار في الوقت المناسب.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة درباس (1994) التي أشارت إلى وجود ضعف في بنية نظام المعلومات في القطاع التربوي السعودي واعتماده على أساليب تقليدية، كذلك مع نتيجة دراسة عشبية (2000) التي أشارت أيضا إلى عدم توفر قاعدة بيانات متكاملة عن مجالات العمل المختلفة داخل مؤسسات التعليم الجامعي المصري.

وتأتي في المرتبة الثانية المعوقات الإدارية حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.52) وهي أيضا بدرجة "متوسطة". ويرى الباحث أن السبب قد يكون بسبب إهمال الجامعتين المقترحات المقدمة من العاملين والطلبة الهادفة إلى التحسين والتطوير، بالإضافة إلى جمود بعض القوانين والأنظمة،

والى المركزية المتبعة في اتخاذ القرارات الجامعية، وقلة تركيز الجامعتين على أهداف بعيدة المدى.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة درباس (1994) التي أشارت إلى وجود مركزية في اتخاذ القرارات في القطاع التربوي السعودي، كذلك مع نتيجة دراسة ناجي (1998) التي أشارت أيضا إلى وجود مركزية في صياغة السياسات التعليمية واتخاذ القرارات في الجامعة، ومع نتيجة دراسة عشبية (2000) التي أشارت إلى وجود بعض جوانب القصور والخلل في الهيكل التنظيمي، والى كثرة القوانين وعدم وضوحها في بعض الأحيان.

ثم يأتي في المرتبة الثالثة المعوقات البشرية حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.35) وهي أيضا ضمن التقدير "المتوسط" وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى معرفة العاملين والطلبة بفلسفة إدارة الجودة الشاملة، فهذا يدل على قلة الدورات والورش التي تعقدها الجامعتان في هذا المجال، كذلك أتضح من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة قلة مكافأة العاملين والطلبة بناء على أداءهم المميز فهذا يؤدي إلى انخفاض مستوى الخدمات التعليمية المقدمة من الجامعتين، كذلك قلة إتاحة الفرصة للعاملين والطلبة للإبداع والتطوير داخل الجامعة.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة درباس (1994) التي أشارت إلى عدم توفر الكوادر التدريبية المؤهلة في ميدان إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي السعودي، ومع نتيجة دراسة عشبية (2000) التي أشارت إلى إهمال الجوانب الإنسانية في مجال العمل داخل الجامعة، ومع نتيجة دراسة طعمنة (2001) التي أشارت إلى قلة مكافأة الأفراد على إنجازاتهم.

ثم يأتي في المرتبة الرابعة المعوقات المتصلة بالنواحي المادية والمرافق والتجهيزات حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.25) وهي بدرجة "متوسطة" أيضا، وقد يرجع السبب إلى تدني مستوى المرافق الخدمائية، وافتقار المكتبة الجامعية إلى المراجع والمصادر اللازمة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عشبية (2000) التي أشارت إلى قلة التمويل والنمو غير المتوازن في التعليم الجامعي، ومع نتيجة دراسة جريس (2004) التي أشارت إلى أن هناك نقصاً في التمويل اللازم لعملية البحث العلمي، ومع نتيجة دراسة (Horine & Haily,1995) التي أشارت إلى ارتفاع التكاليف المصاحبة لتدريب العاملين.

ويأتي في المرتبة الأخيرة المعوقات الأكاديمية حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.24) فهذا يشير إلى أن الجامعتين تهتماً بالنواحي الأكاديمية نوعاً ما فالطاقم الأكاديمي قادر على تدريس جميع المساقات، وإن الجامعتين تشجعاً طلبتهما على تنويع مصادر التعليم وعلى التعليم الذاتي.

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني:

1.2.1.5 الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير الجنس.

دللت نتائج اختبار "ت" أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.

هذا يشير إلى أن وجهات نظر أفراد عينة الدراسة سواء ذكوراً أو إناثاً هي متقاربة، ولا تختلف في تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعتين.

يعزو الباحث سبب عدم وجود فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة من الجامعتين تعزى لمتغير الجنس هو أنهم يعيشون كلاً في جامعته تحت نفس الظروف وتطبق عليهم نفس القوانين والإجراءات، ويمنحون بدرجة متساوية حقهم في ممارسة النشاطات والأعمال التعاونية داخل الجامعة، وأنهم يتعاملون مع إدارة جامعية واحدة كلاً حسب جامعته، أضف إلى ذلك أنهما يتحملون نفس العبء الأكاديمي في الجامعة.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة علاونه (2004) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على مجالات أداة الدراسة الأربعة في مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، ومع نتيجة دراسة طعمانة (2001) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس حول مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في وزارة الصحة في الأردن.

ولم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زامل (2006) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظتي الخليل وبيت لحم وكانت لصالح الإناث، ومع نتيجة دراسة الرجب (2001) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مجالات: هيئة التدريس، والطلاب، والمناهج الدراسية، والامكانات المادية، والتقييم وكانت لصالح الإناث.

2.2.1.5 الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير الجامعة.

دلت نتائج اختبار "ت" أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير الجامعة. وكانت لصالح جامعة الخليل بدرجة أعلى حيث بلغت على الدرجة الكلية لدى جامعة الخليل (3.61) وهي ضمن التقدير "المتوسط" مقابل (2.99) لدى جامعة بيت لحم وهي ضمن التقدير "المنخفض".

ويرى الباحث أن سبب ذلك قد يكون بسبب حجم العينة من جامعة الخليل الذي اثر على نتيجة الدراسة حيث كانت أكبر من عينة جامعة بيت لحم خصوصاً عينة الطلبة، أضف إلى ذلك وجود سياسة الباب المفتوح في جامعة بيت لحم، وأن جامعة بيت لحم تعمل باستمرار على تحقيق رغبات المستفيدين من خدماتها التعليمية.

أما بالنسبة لجامعة الخليل فإن الأعباء الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس فيها أكثر بسبب كثرة عدد الدارسين في الجامعة، وقلة عدد أعضاء هيئة التدريس بعكس جامعة بيت لحم، وكذلك قد تكون الأنظمة والإجراءات المطبقة في جامعة الخليل غير مرنة مما يعيق تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زامل (2006) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المدرسة وكانت لصالح المدارس الخاصة في مدى تطبيق مبادئ إدارة

الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظتي الخليل وبيت لحم، ومع نتيجة دراسة الملاح (2005) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة في مجال الثقافة التنظيمية.

3.2.1.5 الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير نوع الكلية.

دلت نتائج اختبار "ت" انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير نوع الكلية.

ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى أن الكليات العلمية والإنسانية في الجامعتين تخضع إلى نفس الأنظمة والتعليمات وأنها سواء كانت علمية أو إنسانية فإنها في النهاية تتبع إلى إدارة الجامعة الموجودة فيها وهذا جعل وجهات النظر متقاربة لدى أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعتين.

فأعضاء هيئة التدريس في الجامعتين سواء في الكليات العلمية أو الإنسانية يتمتعون بظروف عمل متشابهة من حيث الترقيات، والتعيينات، والتدريب، والتسهيلات الإدارية فهذا جعل وجهة نظرهم متقاربة في تحديد المعوقات.

أما الطلبة فوجود بعض المساقات الإلزامية التي يدرسها طلبة الكليات العلمية والإنسانية على حدٍ سواء بغض النظر عن تخصصاتهم وكلياتهم أدى إلى جعل وجهة نظر الطلبة أيضا متقاربة.

وانفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة علاونة (2004) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الكلية على مجالات أداة الدراسة الأربعة.

ولم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الملاح (2005) التي أشارت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الكلية في تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المجالين الأكاديمي، وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي.

4.2.1.5 الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير فئة المستجيب.

دلت نتائج اختبار "ت" أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha=0.05)$ في تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى إلى متغير فئة المستجيب حيث كانت دالة إحصائية لصالح الطلبة في الجامعتين.

فهذا يدل على أن نظرة أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة في تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعتين غير متساوية، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف القوانين والتعليمات والأنظمة التي يخضع لها الطلبة عن أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين، كما أن الجامعتين تسلط الضوء على المشكلات التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس وإهمال المشكلات التي يعاني منها الطلبة، كذلك لأن نظرة أعضاء هيئة التدريس أكثر موضوعية ودقة من الطلبة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة غنيم (2005) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرين والمعلمين حول مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وكانت لصالح المديرين.

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث:

1.3.1.5 الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

دلت نتائج تحليل التباين الأحادي أنه لا توجد فروق داله إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في تحديد معوقات تطبيق مبادئ أداره الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

يعزو الباحث سبب عدم وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في أراء الفئات الثلاث من ذوي الخبرة القليلة والمتوسطة والطويلة في الجامعتين إلى أنهم جميعهم يبدون نشاطاً، وحماساً، وحيوية للعمل بدرجة متساوية، ويعانون من نفس المشكلات داخل الجامعة المتعلقة بالترقية ونشر الأبحاث العلمية وحضور المؤتمرات العلمية، أضف إلى ذلك فهم جميعهم وكلاً في جامعته يخضع إلى نفس الأنظمة والقوانين، بالإضافة إلى وجود قواسم مشتركة بين الفئات الثلاثة من حيث المسؤوليات الملقاة على عاتقهم تجاه الجامعة، كذلك في معرفتهم لأسلوب التعاون في حل القضايا التي تهم الجامعة وطلبتها.

اتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة علاونه (2004) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في مجالات أداة الدراسة الأربعة.

ولم تتفق هذه نتيجة مع نتيجة دراسة زامل (2006) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأكثر من (10) سنوات في مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظتي الخليل وبيت لحم، ومع دراسة الملاح (2005) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في مجال الثقافة التنظيمية، ومع نتيجة دراسة العباسي (2004) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، ومع نتيجة دراسة الرجب (2001) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في المجالات الآتية: الإدارة المدرسية، والطلاب، والمناهج المدرسية، والتقييم لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

2.3.1.5 الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

دلت نتائج تحليل التباين الأحادي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

هذا يشير إلى أن استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين سواء كانوا من حملة شهادة الدكتوراه (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) أو من حملة شهادات الماجستير (محاضر، مدرس) متقاربة في تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعتين.

يعزو الباحث سبب ذلك إلى أن أفراد العينة في الجامعتين يتمتعون بنفس الصفات السلوكية والشخصية من حيث قدراتهم على التعاون والتفاهم والمشاركة مع الزملاء، لأنهم موجودون في نفس المناخ الجامعي ويخضعون لنفس القوانين والتعليمات الصادرة والمعمول بها في الجامعتين وهذا سواء لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل أو بيت لحم، مما يعني أن الرتبة الأكاديمية لم تؤثر في تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعتين، كذلك يعود إلى رغبة عضو هيئة التدريس في الجامعتين في أداء رسالته هي نفس الرغبة عند باقي أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن المؤهل العلمي.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرجب (2001) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مدى إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الشاملة في محافظة إربد، ومع نتيجة دراسة طعمانة (2001) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي حول مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في وزارة الصحة في الأردن، ومع نتيجة دراسة علاونه (2004) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي على مجالات أداة الدراسة الأربعة حول مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية.

لم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زامل (2006) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح أعلى من بكالوريوس في مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظتي الخليل وبيت لحم، ومع نتيجة دراسة الملاح (2005) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال النمو المهني، ومع نتيجة دراسة العباسي (2004) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع:

1.4.1.5 الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة حول تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

دلّت نتائج اختبار "ت" انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة في الجامعتين تعزى لمتغير المستوى الدراسي. يعزو الباحث سبب عدم وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة من طلبه الجامعتين نحو تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعتين إلى أن الأنظمة والتعليمات التي تطبق عليهم نفسها سواء في جامعة الخليل أو جامعة بيت لحم، أضف إلى ذلك النشاطات التي يقوم بها الطلبة في الجامعتين بغض النظر عن مستواهم الدراسي كالأنشطة الترفيهية والتثقيفية، والأعمال التعاونية، مما جعل متغير المستوى الدراسي على استجابات الطلبة عديم التأثير.

انفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العباسي (2004) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي نحو واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

2.5 التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي.

- أن تعطي الجامعات أهمية للاقتراحات المقدمة من العاملين والطلبة الهادفة إلى تطوير وتحسين الوضع التعليمي في الجامعة.
- إعادة صياغة اللوائح والقوانين في الجامعتين على ضوء متطلبات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.
- العمل على تدريس مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.
- أن تتبنى الجامعات مبدأ اللامركزية في اتخاذ القرارات.
- وضع معايير محددة لقبول الطلبة في كليات الجامعتين.
- تصميم برامج تدريبية لطلبة الجامعتين تواكب متطلبات بعد التخرج.
- العمل الجاد على تبني نشر مفهوم إدارة الجودة الشاملة داخل المؤسسات التعليمية.
- أن تسمح الجامعات للعاملين والطلبة في المشاركة في رسم السياسة الجامعية.
- القيام بدراسات مشابهة تعالج معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تتناول متغيرات أخرى مثل، العمر، ومكان السكن، والحالة الاجتماعية.
- تأسيس أقسام خاصة بإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية مهمتها متابعة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في تلك المؤسسات.

المراجع

• المراجع العربية

• المراجع الأجنبية

المراجع

المراجع العربية

- أبو سعدة، و، وعبد الغفار، أ. (2000): "الجودة الشاملة في كليات وشعب رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية (تصور مقترح)". مجلة عالم التربية، (2). ص ص 133-212.
- أبو فارة، ي. (يوليو 2004): دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس. في: مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني (جامعة القدس المفتوحة). رام الله، فلسطين.

- أحمد، أ. إ. (2003): الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- إسماعيل، ص. (1999): "اتجاهات المسؤولين في القطاع الحكومي نحو إمكانية تطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة كمدخل للتطوير التنظيمي". المجلة العلمية لكلية التجارة، (16). ص 335-383.
- بركات، ع. (2003): اثر تطبيق أنظمة الجودة الشاملة على التعليم العالي في الأردن (دراسة ميدانية). جامعة الزرقاء الأهلية، عمان.
- جامعة الخليل. (2004). دليل الجامعة، دائرة العلاقات العامة.
- جامعة بيت لحم. (2003). دليل الجامعة، دائرة العلاقات العامة.
- جامل، ع. (2002): طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط3. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- جبريل، م. (1999): التعليم العالي الفلسطيني بين القطاع العام والخصخصة. في: منتدى أبحاث السياسات الاجتماعية والاقتصادية في فلسطين. رام الله، فلسطين.
- الجبوري، س. ح. والتميمي، ب. ب. (2003): بناء مقياس مقترح لضمان جودة الخدمة العلمية. مركز بحوث السوق وحماية المستهلك، جامعة بغداد، العراق.
- جريس، إ. (2004): إدارة الجودة الشاملة وإمكانياتها التطبيقية في جامعة بيرزيت. جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- حسن، م. (2004): "ضمان الجودة في التعليم المدخلات المخرجات". مجلة التربية، المجلد 33، (150). ص ص 68-80.
- حسين، أ. (1997). دراسة تحليلية لنماذج سلوك تكاليف الجودة-صفر عيوب -دالة ناجوشي، جامعة الإسكندرية.
- حسين، أ، وحجاج، إ. (1998): "تقييم منظومة التعليم المفتوح من منظور الجودة الشاملة بالتطبيق على جامعة القاهرة". المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، (2). ص ص 241-321.
- حمودة، خ. (2002): إدارة الجودة وخدمة العملاء، ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- الحولي، ع. (2004): "مفهوم الجودة في التعليم العالي". مجلة الجودة في التعليم العالي، المجلد 1، (1). ص ص 10-13.
- الخطيب، أ. (2000): "إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات في الإدارة الجامعية". مجلة اتحاد الجامعات العربية، (3). ص ص 83-122.

- الخلف، ع. (1997): "ثالث التميز: تحسين الجودة وتخفيض التكلفة وزيادة الإنتاجية". مجلة الإدارة العامة، مجلد 37، (1) ص ص 121-160.
- الدرادكة، م. والشبلي، ط. (2002): الجودة في المنظمات الحديثة، ط 1. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- درباس، أ. (1994): "إدارة الجودة الكلية مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي". مجلة رسالة الخليج العربي، (50) ص ص 15-49.
- الرجب، غ. (2001): مدى قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة إربد. جامعة اليرموك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- زامل، ر. (2006): مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر المديرين. جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- زين الدين، ف. (1996): "إدارة الجودة الشاملة والايزو 9000". مجلة البحوث التجارية، المجلد 17، (1) ص ص 51-58.
- السعود، ر. (2002): "تموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن". مجلة جامعة دمشق للعلوم، مجلد 18، (2) ص ص 55-105.
- السنبلي، ع. (2002): التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرون، ط 1. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- الشرقاوي، م. (2003): إدارة المدارس بالجودة الشاملة، ط 2. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- طعامنة، م. (2001): "إدارة الجودة الشاملة في القطاع الحكومي (حالة وزارة الصحة)". مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك.
- العباسي، ع. (2004): واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة. جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- عبد الغفور، هـ. (ديسمبر 2002): الجودة والنوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي، (دراسة تحليلية): ورقة عمل مقدمة إلى الدورة الثامنة لمؤتمر وزارة التعليم العالي العرب، القاهرة.
- عبد اللطيف، أ. (2002): تقييم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الخدماتية غير الحكومية في الضفة الغربية. جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- العزاوي، م. (2005): إدارة الجودة الشاملة، الطبعة العربية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان/الأردن.

- عشبية، ف. (2000): "الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري". (دراسة تحليلية)، مجلة اتحاد الجامعات العربية، (3). ص 520-566.
- عقيلي، ع. (2001): المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، "وجهة نظر"، ط 1. دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
- علاونة، م. (يوليو 2004): مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية. في: مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني (جامعة القدس المفتوحة). رام الله، فلسطين.
- علي، ن. (2002): "تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة". (مدخل تخطيطي)، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (8)، (27). ص 203-274.
- غنيم، أ. (2005): "تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة". مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد (17)، (2). ص 14-131.
- كمال، س. (2002): "ضمان النوعية الجيدة في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (1). ص 28-50.
- المشهر اوي، أ. (2004): "إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي". مجلة الجودة في التعليم العالي، المجلد 1، (1). ص 144-152.
- الملاح، م. (2005): درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الموسوي، ن. (2003): "تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي". المجلة التربوية، (67). ص 87-117.
- ناجي، ف. (1998): إدارة الجودة الشاملة والإمكانات التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي. (حالة دراسية، جامعة عمان الأهلية). جامعة اليرموك، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- النجار، ف. (2002): إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، ط 2. إيتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2005). الهيئة الوطنية للاعتماد والنوعية لمؤسسات التعليم العالي. رام الله.

المراجع الأجنبية:

- Chaffee, E.E. and Sherr, L.A, (1992). Quality : Transforming Post Secondary Education, **CUPA- Journal**, 43,(21),pp.41-52.
- Davis, B and Burnham, J.(1997). **Re-engineering and Total Quality in School**, London, Pitman.
- Evans, J., and Lindsay, W.M, (1996). **The Management and Control of Quality**, (Third Edition), West Publishing Company, New York.
- Freeman, R. (1993). **Quality Assurance in Training and Education**, (1 edition), British Library Cataloguing in Publication Data, London.
- Hazzard, T., (1993). The Strengths and Weaknesses of Total Quality Management in Higher Education, **New Direction for Institutional Research**, (No.71,Total Quality Management in Higher Education),Vol. 18, pp.61-75.
- Horine, J & Haily, W. (1995). Challenges to successful quality management implementation in higher education institution, **Innovative Higher Education**, 20,(1).pp .7-17.
- Irvin, Andrem, H., (1995). **Leadership Strategies for The Implementation of Total Quality Management at Five Research Universities**, Unpublished Doctoral Dissertation, Michigan State University, U.S.A.
- Kanji, G. & Asher, M. (1996). **100 Methods for Total Quality Management**, SAGE publications Ltd, London.
- Lagrosen, S. (1999). TQM goes to school: an effective way of improving school quality, **TQM Magazine**, 11, (5), pp .328-332.
- Lukhwareni, M. (2003). **Total quality management as a response to education in school management**, (Doctoral Dissertation, University of Pretoria, South Africa).
- Munoz, M.(1999).Total Quality Management in Higher Education: Lesson Learned from an Information Technology Office, University of Louisville KY, **ERIC** No. ED462882.
- Thomson, N. (1996) .Using TQM: A New Teaching Model; Northwest Missouri State University, **ERIC**, No.ED 405835.
- Yatani, C. (1995). TQM in Class: From Disaster to Success in Essay Exams in Introductory psychology, **ERIC**, No. ED 405034.

الملاحق

• نبذه عن جامعتي الخليل وبيت لحم.

• مسودة الاستبانة.

- الاستبانة (أداة الدراسة) في صورتها المعدّة للتحكيم.
- الاستبانة في صورتها النهائية نموذج أعضاء هيئة التدريس.
- الاستبانة في صورتها النهائية نموذج الطلبة.
- قائمة بأسماء المحكمين.
- رسالة قسم التربية في جامعة القدس إلى جامعة الخليل.
- رسالة قسم التربية في جامعة القدس إلى جامعة بيت لحم.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس كما تظهره لنا فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازليا .
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة كما تظهره لنا فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازليا.

الملاحق

ملحق رقم (1)

نبذه عن جامعتي الخليل وبيت لحم

التعليم العالي

يعد التعليم العالي بمختلف أنواعه من جامعات وكليات ومعاهد عليا غاية في الأهمية في أي مجتمع وذلك لان تطور أي مجتمع يعتمد بشكل أساسي على هذا النوع من التعليم، ولكن تعتبر مؤسسات التعليم العالي في فلسطين فتيمة مقارنة مع مؤسسات التعليم العالمية، فبدأت مسيرة التعليم العالي في فلسطين منذ بداية السبعينيات ومؤسسات التعليم العالي الفلسطينية لم يكن لها أسس قانونية لتنظيم وحماية عملها وذلك بسبب الاحتلال الإسرائيلي، وبقي الحال كما هو عليه حتى قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية فقد أخذت وزارة التعليم العالي على عاتقها الإشراف ومتابعة هذه المؤسسات، فقد حددت وزارة التعليم العالي عام 2003 المعايير والمتطلبات اللازمة لاعتماد البرامج الأكاديمية فيها. (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2005)

جامعة الخليل:

هي مؤسسة أكاديمية عربية فلسطينية، يشرف عليها مجلس أمناء مستقل، وبدأت نواتها بتأسيس كلية الشريعة الإسلامية لتكون أول مؤسسة علمية للتعليم الجامعي في فلسطين عام 1971م.

وتطورت الجامعة فيما بعد لتغطي حاجة المجتمع من التخصصات المختلفة فتم فتح فروع أخرى، وتخصصات مختلفة في العلوم والآداب، فأُنشئت كلية الآداب، والعلوم والتكنولوجيا، والزراعة، والتمويل والإدارة، والتمريض، والتربية، والدراسات العليا.

أهداف الجامعة ورسالتها:

- الأهداف الأساسية للجامعة تتمثل في ما يلي.
- النهوض بالمجتمع الفلسطيني عن طريق إعداد الأجيال المؤهلة.

- توفير البيئة الجامعية الحيوية للأكفاء من أبناء الشعب الفلسطيني، لكي لا يحرم أي منهم من الدّراسة الجامعية لأسباب قاهرة، وذلك عن طريق فتح برامج دراسية لمستوى البكالوريوس، وتوسيع البرامج الدراسية لمستويات الدراسات العليا.
- تنمية الشخصية الفلسطينية القادرة على التفكير الموضوعي الهادف.
- إحياء التراث العربي الإسلامي، وتوثيق روابط التعاون مع الشعوب المحبة للسلام، وهذا من خلال توجيه أفراد أسرة الجامعة ومساعدتهم في تحقيق ذلك.
- الاستمرار في تطوير الجامعة لتحافظ على حداتها وتتجاوب مع حاجات المجتمع وتحديات المستقبل، وذلك عن طريق النقد الذاتي للتعرف على مواطن الضعف لإزالتها، بالإضافة إلى الإطلاع على أنظمة الجامعات الأخرى، ومناهجها، والاستفادة من تجاربها التربوية (جامعة الخليل، 2004).

جامعة بيت لحم:

جامعة بيت لحم هي مؤسسة تعليمية مختلطة معتمدة، يؤمها الطلبة على اختلاف دياناتهم، هدفها توفير التعليم العالي للفلسطينيين في فلسطين.

انبثقت فكرة تأسيسها عام 1972 حيث أشار رئيس الأساقفة بيو لاغي Pio Laghi بتشكيل لجنة مؤلفة من مديري مدارس الضفة الغربية والقدس الشرقية لدراسة إمكانية ذلك، وبتاريخ 1973/10/1 تم تأسيسها في مدينة بيت لحم، على أرض مساحتها 17 ألف متر مربع.

وتضم جامعة بيت لحم كلية الآداب، كلية العلوم، كلية إدارة الأعمال، كلية التمريض، كلية التربية، ومعهد إدارة الفنادق والسياحة.

الأهداف العامة لجامعة بيت لحم:

إيجاد مركز للتعليم العالي لأبناء فلسطين في وطنهم فلسطين.
تطوير الطلبة، وفتح مجال الخبرة أمامهم، ودعم نموهم الفكري.

تلبية احتياجات المجتمع الفلسطيني اجتماعياً، وثقافياً، وسياسياً، واقتصادياً.
الاهتمام بالبحوث العلمية والتطبيقية نظراً لما لهذه البحوث من أهمية في نشر المعرفة وتطوير
الشعب الفلسطيني بعامة.

إعداد الطالب للعمل الوظيفي والمهني وفق حاجات الوطن وطلب سوق العمل.
إنعاش الوسط المحيط بها والأماكن المجاورة لها.
البرامج الأكاديمية في الجامعة:

أن البرامج الأكاديمية المتوفرة في الجامعة تلبي الحاجات العلمية التي يسعى إليها الطلبة فتمنح:
أولاً: - درجة البكالوريوس فيما يلي.

التربية الدينية، اللغة العربية وآدابها، اللغة الإنجليزية وآدابها، معلم صف، رياض أطفال، معلم
مجال في التربية / اللغة العربية، معلم مجال في التربية/اللغة الإنجليزية، الرياضيات، علم الأحياء،
الكيمياء، الفيزياء، علم الاجتماع، الخدمة الاجتماعية، إدارة الأعمال، المحاسبة، التمريض، العلاج
الوظيفي.

ثانياً: - شهادة الدبلوم فيما يلي:

تعليم التلاميذ قبل المرحلة الابتدائية، التعليم الثانوي، القبالة، إدارة الفنادق، الإرشاد السياحي
للحجاج، السياحة، وكالات السفر، الاتصالات السلكية واللاسلكية (جامعة بيت لحم، 2003).

ملحق رقم (2)

مسودة الاستبانة:

			عدم حرص الجامعة على التدريب المستمر لفرق تحسين الجودة/النوعية في الجامعة.	-36
			مقاومة العاملين والطلبة للتغييرات المستحدثة في نظام التعليم الجامعي.	-37
			عدم تدريب العاملين في الجامعة على التقنيات والأجهزة والمعدات الحديثة.	-38
			عدم تطوير القدرات التدريبية للمدرسين من كوادر الجامعة.	-39
			إهمال كفاءة عضو هيئة التدريس عند اختياره لتنفيذ مهام جديدة.	-40
			عدم توفر الكوادر الإدارية المؤهلة في ميدان إدارة الجودة الشاملة.	-41
			المناخ الجامعي يفتقر إلى الود المتبادل بين العاملين والطلبة.	-42
			عدم استخدام الجامعة أدوات مناسبة لمعرفة الاحتياجات التدريبية للعاملين فيها.	-43
			قلة تقييم البرامج التدريبية أثناء الخدمة بشكل دوري للتأكد من مدى فاعليتها ومردودها الفعلي.	-44
			قلة توفير الفرص لتطوير قدرات الموظفين والعاملين في ضوء احتياجات المهنة.	-45
			تدني مستوى معرفة العاملين بفلسفة إدارة الجودة الشاملة.	-46
			إهمال معايير الكفاءة والخبرة عندما يتم ترقية شخص معين.	-47
			وجود بعض الرؤساء الذين يميلون إلى إيجاد فجوة بينهم وبين العاملين.	-48
			قلة إتاحة الفرصة للعاملين للإبداع والتطوير داخل الجامعة.	-49
			عدم إعطاء الفرصة الكافية للعاملين للاستفادة من عملهم.	-50
			عدم توفر معلومات كافية عن احتياجات ومتطلبات المستفيدين من الخدمة التعليمية.	-51
			عدم استجابة الجامعة باستمرار لحاجات المواطنين المستفيدين من الخدمة التعليمية.	-52
			قلة التعرف على مدى رضا المستفيدين من الخدمة التعليمية بكل أبعادها بصورة دورية منتظمة.	-53
			قلة اهتمام الإدارة بتنمية القيم والاتجاهات التي تتعلق بالجودة الشاملة.	-54
			لا يلقى المستفيدين من الخدمة التعليمية الاحترام والمعاملة الطيبة من قبل العاملين في الجامعة بشكل عام.	-55
			عدم اتخاذ الإجراءات التصحيحية في حال حدوث خلل في تقديم الخدمة بما يضمن رضا المستفيد.	-56
			قلة قيام الجامعة باستمرار بتحسين مستوى الخدمة التعليمية المقدمة للمستفيدين.	-57
			قلة الوقت الكافي لدى عضو هيئة التدريس للقيام بالبحث العلمي.	-58
			قلة مكافأة العاملين والطلبة المتميزين في الجامعة بناء على أدائهم المميز	-59
			قلة تشجيع العاملين على النقد الموضوعي.	-60
			معايير قبول الطلبة في كليات الجامعة غير محددة.	-61
المجال الثالث:- المعوقات المتصلة بالنواحي المادية والمرافق والتجهيزات				
			الفقرات	
		مناسبة	تدني مستوى المرافق الخدماتية في الجامعة.	-62
		غير مناسبة	قلة دعم المجتمع المحلي للجامعة مادياً.	-63
		مناسبة	عدم وجود مكاتب لأعضاء هيئة التدريس.	-64
		مناسبة	قلة توفير مستلزمات الأنشطة الصفية للطلبة (حواسيب، مختبرات، وسائل تعليمية) في الجامعة.	-65
		مناسبة	المكاتب المخصصة لأعضاء هيئة التدريس غير ملائمة.	-66
		مناسبة	قلة توفير مستلزمات الأنشطة اللاصفية (قاعات، صالات مسرحية).	-67
		مناسبة	نقص البنية التحتية التكنولوجية الخاصة بالتقنيات التعليمية.	-68
		مناسبة	عدم ملائمة المكاتب المخصصة لأعضاء هيئة التدريس.	-69
اقتراحاتكم				

				70-	قلة المقاعد الدراسية المناسبة في الغرف الصفية.
				71-	ضعف أنظمة التكيف والتدفئة في مباني الجامعة.
				72-	قلة الموارد المالية المخصصة للبحث العلمي.
				73-	غياب عوامل الأمن والسلامة في المباني الجامعية.
				74-	اعداد الطلبة مازال يفوق الزيادة في الموارد والإمكانيات المتاحة.
				75-	اعداد الطلاب مازال يفوق الزيادة في أعداد أعضاء هيئة التدريس.
				76-	نقص الكفاءات البشرية بسبب تدني الرواتب وغياب سياسة الحوافز.
				77-	القدرات المالية المحدودة للجامعة.
				78-	عدم توفر الإمكانيات المادية لتطوير المنهاج واغناءه.
				79-	مساحة القاعات الدراسية لا تكفي أعداد الطلبة.
				80-	عدم توفر مرافق كافية لاستيعاب الطلبة.
				81-	غياب تطبيق سياسة الحوافز في الجامعة.
				82-	عدم توفير المخصصات المالية اللازمة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.
المجال الرابع:- المعوقات الأكاديمية					
					الفقرات
					مناسبة
					غير مناسبة
					اقتراحاتكم
				83-	عدم انتهاج الجامعة مبدأ التطوير المستمر لعمليات التعليم والتعلم.
				84-	قلة استحداث الجامعة آليات لتطوير الخدمات ضمن معايير الجودة.
				85-	قلة تطوير الجامعة آليات للتحقق من كفاءة أعضاء هيئة التدريس علمياً ومهنيًا.
				86-	زيادة العبء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس.
				87-	قبول ذوي مستويات التحصيل المتدني في الثانوية العامة.
				88-	تكليف أعضاء هيئة التدريس بأعمال إضافية زيادة على العبء الأكاديمي المقرر.
				89-	إهمال أساليب التدريس في الجامعة لأسلوب المناقشة والتفاعل.
				90-	معظم المناهج والمقررات الدراسية في الجامعة تعتمد على الحفظ في تحصيل المعلومات.
				91-	قلة تجديد وتحديث المقررات الدراسية في ضوء تقدم المعرفة.
				92-	عدم مراعاة الخطط الدراسية في الجامعة لحاجات المجتمع المحلي.
				93-	عدم اهتمام العملية التعليمية في الجامعة بالتعليم المهني والحرفي.
				94-	عدم احتفاظ الجامعة بملف خاص عن حالة الطالب ومستواه الأكاديمي
				95-	إهمال الجامعة تشجيع أسلوب التعليم الذاتي لدى طلبتها.
				96-	خلو محتوى البرامج التعليمية في الجامعة من الموضوعات التي تلائم روح العصر.
				97-	قلة مراعاة طرق التدريس المتبعة في الجامعة الفروق الفردية بين الطلبة.
				98-	عدم تشجيع طرق التدريس الطلبة على التفاعل مع الأحداث الجارية في المجتمع.
				99-	عدم استخدام طرق التدريس المتبعة في الجامعة التقنيات التعليمية الحديثة في التدريس.
				100-	إلزام عضو هيئة التدريس في الجامعة باستخدام طرق تدريس محددة.
				101-	الطاقم الأكاديمي غير قادر على تدريس جميع المقررات الدراسية في الجامعة.
				102-	قلة تطبيق الجامعة إجراءات علمية سليمة للتأكد من المستوى العلمي للطلبة قبل التحاقهم بها.
				103-	قلة قيام الجامعة بتنويع مصادر التعليم.
				104-	عدم تشجيع طرق التدريس الطلبة على ارتياد المكتبة ولا تشجيعهم على المنافسة والحوار.

يقوم الباحث بإجراء دراسة عن معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وذلك ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس. ويأمل الباحث من حضرتك التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانة لما لرأيكم من أهمية في إنجاح هذه الدراسة. علماً بأن هذه المعلومات التي سيحصل عليها الباحث ستحاط بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لإغراض البحث العلمي فقط.

ولكم جزيل الشكر
رياض خلاّف

القسم الأول: بيانات عامة.

- 1- الجنس: ذكر أنثى
- 2- الجامعة: الخليل بيت لحم
- 3- نوع الكلية: علمية إنسانية
- 4- فئة المستجيب: عضو هيئة تدريس طالب
- 5- المستوى الدراسي (خاص بالطلبة):
 سنة ثالثة سنة رابعة
- 6- الخبرة: (خاص بأعضاء هيئة التدريس):
 أقل من 6 سنوات
 من 6-12 سنة
 أكثر من 12 سنة
- 7- الرتبة الأكاديمية (خاص بأعضاء هيئة التدريس):
 أستاذ
 أستاذ مشارك
 أستاذ مساعد
 محاضر
 مدرس

القسم الثاني: أرجو أن تبين وجهة نظرك في كل من العبارات التالية وذلك بوضع إشارة (X) أمام العبارة الملائمة.

المجال الأول: المعوقات الإدارية			
الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة
1-	قلة تركيز إدارة الجامعة على أهداف بعيدة المدى.		
	اقتراحاتكم		

			ومهنياً.	
			إهمال أساليب التدريس في الجامعة لأسلوب المناقشة والتفاعل.	35-
			قلة تجديد وتحديث المقررات الدراسية في ضوء تقدم المعرفة.	36-
			عدم مراعاة الخطط الدراسية في الجامعة لحاجات المجتمع المحلي.	37-
			عدم احتفاظ الجامعة بملف خاص عن حالة الطالب ومستواه الأكاديمي	38-
			إهمال الجامعة تشجيع أسلوب التعليم الذاتي لدى طلبة.	39-
			الطاقم الأكاديمي غير قادر على تدريس جميع المقررات الدراسية في الجامعة.	40-
			قلة قيام الجامعة بتنويع مصادر التعليم.	41-
			قلة متابعة تحصيل الطلبة من خلال نتائج التقويم المستمر طوال الفصل.	42-
			قلة قيام الجامعة بتنظيم فعاليات وأنشطة تستهدف تحقيق النمو المهني لدى العاملين.	43-
المجال الخامس:- المعوقات الفنية				
			الفقرات	
			اعتماد نظام المعلومات في الجامعة على الأسلوب التقليدي في نقل وتداول المعلومات.	44-
			قلة استخدام الجامعة نتائج تقويم أداء العاملين عند صياغة خططها ورسم برامجها المستقبلية.	45-
			عدم توفر خبراء فنيين في مجال تطوير وتحديث البرامج التعليمية.	46-
			قلة قيام الجامعة بإجراء تقييم دوري لإعمالها حتى تكتشف الأخطاء وتعالجها.	47-
			قلة تنظيم الجامعة برامج تدريبية لطلبتها تواكب متطلبات ما بعد التخرج.	48-
			عدم توفير قاعدة بيانات متكاملة عن مجالات العمل المختلفة بالجامعة.	49-
			قلة المعلومات المستخدمة في تطوير وتحديث البرامج التعليمية.	50-
			عدم توفر شبكة معلومات في الجامعة تربطها بالجامعات الأخرى داخليا وخارجيا.	51-
			عدم اتخاذ الجامعة الإجراءات اللازمة لحفظ المعلومات الخاصة بالطلبة.	52-
			قلة فرص تدريب العاملين على عمليات تقديم الخدمة التعليمية.	53-

ملحق رقم (4)

الاستبانة في صورتها النهائية/ نموذج أعضاء هيئة التدريس.

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة /عضو هيئة التدريس المحترم /ة:

تحية طيبة وبعد ،،،

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وذلك ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس.

ويأمل الباحث من حضرتكم التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانة لما لرأيكم من أهمية في إنجاح هذه الدراسة.

علماً بأن هذه المعلومات التي سيحصل عليها الباحث ستحاط بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لإغراض البحث العلمي فقط.

ولكم جزيل الشكر
رياض خلاّف

القسم الأول: بيانات عامة.

- 1- الجنس: ذكر أنثى
- 2- الجامعة: الخليل بيت لحم
- 3- نوع الكلية: علمية إنسانية
- 4- الخبرة:

- أقل من 6 سنوات
- من 6-12 سنة
- أكثر من 12 سنة

5- الرتبة الأكاديمية:

- أستاذ
- أستاذ مشارك
- أستاذ مساعد
- محاضر
- مدرس

القسم الثاني: أرجو أن تبين وجهة نظرك في كل من العبارات التالية وذلك بوضع إشارة (X) أمام العبارة الملائمة.

المجال الأول: المعوقات الإدارية					الرقم
أعارض	أعارض	محايد	أوافق	أوافق	الفقرات

بشدة				بشدة	
					1- قلة تركيز إدارة الجامعة على أهداف بعيدة المدى.
					2- يتم تعيين أشخاص غير مؤهلين في مواقع إدارية.
					3- التغيير الدائم في الإدارات العليا في الجامعة.
					4- جمود القوانين والأنظمة في الجامعة.
					5- قلة استجابة إدارة الجامعة لاقتراحات العاملين الهادفة إلى تحسين الوضع التعليمي داخل الجامعة.
					6- وجود درجة عالية من المركزية في اتخاذ القرارات في الجامعة.
					7- قنوات الاتصال بين العاملين والطلبة شبة معدومة.
					8- قلة النشرات التي توضح الأنظمة والقوانين واللوائح في الجامعة.
					9- قلة مشاركة العاملين في رسم السياسة الجامعية.
المجال الثاني:- المعوقات البشرية					
أعارض بشدة	أعارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الفقرات
					10- مقاومة العاملين للتغييرات المستحدثة في نظام التعليم الجامعي.
					11- إهمال كفاءة عضو هيئة التدريس عند اختياره لتنفيذ مهام جديدة.
					12- المناخ الجامعي يفتقر إلى الود المتبادل بين العاملين والطلبة.
					13- تدني مستوى معرفة العاملين بفلسفة إدارة الجودة الشاملة.
					14- قلة إتاحة الفرصة للعاملين للإبداع والتطوير داخل الجامعة.
					15- قلة مكافأة العاملين المتميزين في الجامعة بناء على أدائهم المميز
					16- معايير قبول الطلبة في كليات الجامعة غير محددة.
المجال الثالث:- المعوقات المتصلة بالنواحي المادية والمرافق والتجهيزات					
أعارض بشدة	أعارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الفقرات
					17- تدني مستوى المرافق الخدماتية في الجامعة.
					18- قلة توفير مستلزمات الأنشطة الصفية للطلبة (حواسيب، مختبرات، وسائل تعليمية) في الجامعة.
					19- المكاتب المخصصة لأعضاء هيئة التدريس غير ملائمة.
					20- نقص البنية التحتية التكنولوجية الخاصة بالتقنيات التعليمية.
					21- غياب عوامل الأمن والسلامة في المباني الجامعية.
					22- مساحة القاعات الدراسية لا تكفي أعداد الطلبة.

					مكتبة الجامعة لا تلبي احتياجات الطلبة.	-23
المجال الرابع:- المعوقات الأكاديمية						
أعراض بشدة	أعراض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الفقرات	
					قلة تطوير الجامعة آليات للتحقق من كفاءة أعضاء هيئة التدريس علمياً ومهنياً.	-24
					إهمال أساليب التدريس في الجامعة لأسلوب المناقشة والتفاعل.	-25
					قلة تجديد وتحديث المقررات الدراسية في ضوء تقدم المعرفة.	-26
					إهمال الجامعة تشجيع أسلوب التعليم الذاتي لدى طلبتها.	-27
					الطاقم الأكاديمي غير قادر على تدريس جميع المقررات الدراسية في الجامعة.	-28
					قلة قيام الجامعة بتنويع مصادر التعليم.	-29
					قلة متابعة تحصيل الطلبة من خلال نتائج التقويم المستمر طوال الفصل.	-30
					قلة قيام الجامعة بتنظيم فعاليات وأنشطة تستهدف تحقيق النمو المهني لدى العاملين.	-31
المجال الخامس:- المعوقات الفنية						
أعراض بشدة	أعراض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الفقرات	
					اعتماد نظام المعلومات في الجامعة على الأسلوب التقليدي في نقل وتداول المعلومات.	-32
					قلة استخدام الجامعة نتائج تقويم أداء العاملين عند صياغة خططها ورسم برامجها المستقبلية.	-33
					قلة قيام الجامعة بإجراء تقييم دوري لإعمالها حتى تكتشف الأخطاء وتعالجها.	-34
					عدم توفير قاعدة بيانات متكاملة عن مجالات العمل المختلفة بالجامعة.	-35
					قلة المعلومات المستخدمة في تطوير وتحديث البرامج التعليمية.	-36
					عدم توفر شبكة معلومات في الجامعة تربطها بالجامعات الأخرى داخليا وخارجيا.	-37

ملحق رقم (5)

الاستبانة في صورتها النهائية/ نموذج الطلبة.

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

تحية واحترام وبعد ،،،

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وذلك ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس.

ويأمل الباحث من حضرتكم التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانة لما لرأيكم من أهمية في إنجاح هذه الدراسة. علماً بأن هذه المعلومات التي سيحصل عليها الباحث ستحاط بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لإغراض البحث العلمي فقط.

ولكم جزيل الشكر

رياض خلاّف

القسم الأول: بيانات عامة

- 1- الجنس: ذكر أنثى
- 2- الجامعة: الخليل بيت لحم
- 3- نوع الكلية: علمية إنسانية
- 4- المستوى الدراسي: سنة ثالثة سنة رابعة

القسم الثاني: أرجو أن تبين وجهة نظرك في كل من العبارات التالية وذلك بوضع إشارة (X) أمام العبارة الملائمة.

المجال الأول: المعوقات الإدارية					
الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض بشدة
1-	قلة تركيز إدارة الجامعة على أهداف بعيدة المدى.				
2-	تعيين أشخاص غير مؤهلين في مواقع إدارية.				
3-	التغيير الدائم في الإدارات العليا في الجامعة.				
4-	جمود القوانين والأنظمة في الجامعة.				
5-	قلة استجابة إدارة الجامعة لاقتراحات الطلبة الهادفة إلى تحسين الوضع التعليمي داخل الجامعة.				

أعراض بشدة	أعراض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الفقرات	
					24- قلة تطوير الجامعة آليات للتحقق من كفاءة أعضاء هيئة التدريس علمياً ومهنياً.	
					25- إهمال أساليب التدريس في الجامعة لأسلوب المناقشة والتفاعل.	
					26- قلة تجديد وتحديث المقررات الدراسية في ضوء تقدم المعرفة.	
					27- قلة اهتمام الجامعة بتشجيع التعليم الذاتي لدى طلبتها.	
					28- الطاقم الأكاديمي غير قادر على تدريس جميع المقررات الدراسية في الجامعة.	
					29- قلة تنوع مصادر التعليم في الجامعة.	
					30- قلة متابعة تحصيل الطلبة من خلال نتائج التقويم المستمر طوال الفصل.	
					31- قلة قيام الجامعة بتنظيم فعاليات وأنشطة تستهدف تحقيق النمو المتكامل لشخصية الطالب الجامعي.	

المجال الخامس:- المعوقات الفنية

أعراض بشدة	أعراض	محايد	أوافق	أوافق بشدة	الفقرات	
					32- اعتماد نظام المعلومات في الجامعة على الأسلوب التقليدي في نقل وتداول المعلومات	
					33- قلة استخدام الجامعة نتائج تقويم أداء الطلبة عند صياغة خططها ورسم برامجها المستقبلية.	
					34- قلة قيام الجامعة بإجراء تقييم دوري لإعمالها حتى تكتشف الأخطاء وتعالجها.	
					35- قلة توفير قاعدة بيانات متكاملة عن مجالات العمل المختلفة بكليات الجامعة.	
					36- قلة المعلومات المستخدمة في تطوير وتحديث البرامج التعليمية.	
					37- عدم توفر شبكة معلومات في الجامعة تربطها بالجامعات الأخرى داخليا وخارجيا.	

ملحق رقم (6)

قائمة بأسماء المحكمين مرتبة هجائياً

الرقم	الاسم	مكان العمل
-1	الدكتور إبراهيم عرمان	جامعة القدس
-2	الأستاذ الدكتور أحمد فهيم جبر	جامعة القدس
-3	الدكتور تيسير أبو ساكور	جامعة القدس المفتوحة
-4	الدكتورة سناء أبو دقة	الجامعة الإسلامية
-5	الدكتور سهيل دياب	جامعة القدس المفتوحة
-6	الدكتور عبد محمد عساف	جامعة النجاح الوطنية
-7	الدكتور عفيف زيدان	جامعة القدس
-8	الدكتور عليان عبد الله الحولي	الجامعة الإسلامية
-9	الدكتور محسن عدس	جامعة القدس
-10	الدكتور محمد عبد الفتاح شاهين	جامعة القدس المفتوحة
-11	الدكتور معزوز علاونة	جامعة القدس المفتوحة

ملحق رقم (7)
رسالة جامعة الخليل

بسم الله الرحمن الرحيم

AL-QUDS UNIVERSITY

جامعة القدس



التاريخ: 2005/11/22

الرقم : 12 / د ع ت / 320

حضرة السيد رئيس جامعة الخليل المحترم.

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الطالب: رياض محمد أحمد خلّاف ورقمه الجامعي (20311771) بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان " معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة.
لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

د. محمد عابدين

رئيس قسم الدراسات العليا- تربية

Tel. 02-2799753

Fax:02-2796960,

هاتف : 2799753

فاكس: 02-2796960، ص.ب 20002

P.O.Box:20002

ملحق رقم(8)

رسالة جامعة بيت لحم

بسم الله الرحمن الرحيم

التاريخ: 2005/11/22

الرقم : 12 / د ع ت / 321

حضرة السيد رئيس جامعة بيت لحم المحترم.
الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،،

يقوم الطالب: رياض محمد أحمد خلاّف ورقمه الجامعي (20311771) بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان " معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة".
لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

د. محمد عابدين

رئيس قسم الدراسات العليا-تربية

Tel. 02-2799753

Fax:02-2796960,

هاتف : 2799753

فاكس: 02-2796960، ص.ب 20002

P.O.Box:20002

ملحق رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس كما تظهره فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الفقرة في الاستبانة
متوسطة	1.13	3.80	قلة استجابة إدارة الجامعتين لاقتراحات العاملين الهادفة إلى تحسين الوضع التعليمي داخل الجامعة.	-5
متوسطة	1.08	3.59	معايير قبول الطلبة في كليات الجامعتين غير محددة.	-16
متوسطة	1.03	3.58	وجود درجة عالية من المركزية في اتخاذ القرارات في الجامعتين.	-6
متوسطة	1.11	3.51	قلة مشاركة العاملين في رسم السياسة الجامعية.	-9
متوسطة	1.06	3.50	جمود القوانين والأنظمة في الجامعتين.	-4
متوسطة	1.10	3.48	قلة تركيز إدارة الجامعتين على أهداف بعيدة المدى.	-1
متوسطة	1.07	3.39	قلة قيام الجامعتين بإجراء تقييم دوري لإعمالها حتى تكتشف الأخطاء وتعالجها.	-34
متوسطة	1.08	3.37	يتم تعيين أشخاص غير مؤهلين في مواقع إدارية.	-2
متوسطة	1.03	3.34	تدني مستوى معرفة العاملين بفلسفة إدارة الجودة الشاملة.	-13
متوسطة	1.05	3.30	قلة تطوير الجامعتين أليات للتحقق من كفاءة أعضاء هيئة التدريس علمياً ومهنياً.	-24
متوسطة	1.10	3.30	التغيير الدائم في الإدارات العليا في الجامعتين.	-3
متوسطة	1.08	3.27	إهمال كفاءة عضو هيئة التدريس عند اختياره لتنفيذ مهام جديدة.	-11
متوسطة	1.07	3.27	قلة قيام الجامعتين بتنظيم فعاليات وأنشطة تستهدف تحقيق النمو المهني لدى العاملين.	-31
متوسطة	1.14	3.25	اعتماد نظام المعلومات في الجامعتين على الأسلوب التقليدي في نقل وتداول المعلومات.	-32
متوسطة	0.94	3.24	قلة استخدام الجامعتين لنتائج تقييم أداء العاملين عند صياغة خططها ورسم برامجها المستقبلية.	-33
متوسطة	0.98	3.24	عدم توفير قاعدة بيانات متكاملة عن مجالات العمل المختلفة بالجامعتين.	-35
متوسطة	1.00	3.24	قلة المعلومات المستخدمة في تطوير وتحديث البرامج التعليمية.	-36
متوسطة	1.14	3.21	المكتبة الجامعية لا تلبى احتياجات الطلبة.	-23
متوسطة	1.12	3.19	قلة إتاحة الفرصة للعاملين للإبداع والتطوير داخل الجامعتين.	-14
متوسطة	1.10	3.18	إهمال الجامعتين تشجيع أسلوب التعليم الذاتي لدى طلبتها.	-27
متوسطة	1.03	3.13	قلة قيام الجامعتين بتنوع مصادر التعليم.	-29
متوسطة	1.03	3.11	مقاومة العاملين للتغييرات المستحدثة في نظام التعليم الجامعي.	-10
متوسطة	1.15	3.08	عدم توفر شبكة معلومات في الجامعتين تربطها بالجامعات الأخرى داخلياً وخارجياً.	-37

متوسطة	1.07	3.07	قلة تجديد وتحديث المقررات الدراسية في ضوء تقدم المعرفة.	-26
متوسطة	1.20	3.05	المكاتب المخصصة لأعضاء هيئة التدريس غير ملائمة.	-19
متوسطة	1.05	3.04	إهمال أساليب التدريس في الجامعتين لأسلوب المناقشة والتفاعل.	-25
متوسطة	1.17	3.01	تدني مستوى المرافق الخدماتية في الجامعتين.	-17
متوسطة	1.16	3.01	نقص البنية التحتية التكنولوجية الخاصة بالتقنيات التعليمية.	-20
منخفضة	1.23	2.95	مساحة القاعات الدراسية لا تكفي أعداد الطلبة.	-22
منخفضة	1.20	2.94	قلة توفير مستلزمات الأنشطة الصفية للطلبة (حواسيب، مختبرات، وسائل تعليمية) في الجامعة.	-18
منخفضة	1.14	2.90	قلة متابعة تحصيل الطلبة من خلال نتائج التقويم المستمر طوال الفصل.	-30
منخفضة	1.17	2.83	قلة مكافأة العاملين المتميزين في الجامعتين بناء على أدائهم المميز	-15
منخفضة	1.10	2.77	الطاقم الأكاديمي غير قادر على تدريس جميع المقررات الدراسية في الجامعتين.	-28
منخفضة	1.09	2.70	قلة النشرات التي توضح الأنظمة والقوانين واللوائح في الجامعتين.	-8
منخفضة	1.04	2.63	غياب عوامل الأمن والسلامة في المباني الجامعية.	-21
منخفضة	1.05	2.61	المناخ الجامعي يفتقر إلى الود المتبادل بين العاملين والطلبة.	-12
منخفضة	1.09	2.58	قنوات الاتصال بين العاملين والطلبة شبة معدومة.	-7
متوسطة	0.65	3.11	الدرجة الكلية	

ملحق رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة كما تظهره لنا فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الفقرة في الاستبانة
عالية	1.00	4.11	قلة استجابة إدارة الجامعتين لاقتراحات الطلبة الهادفة إلى تحسين الوضع التعليمي داخل الجامعتين.	5-
عالية	1.01	4.06	جمود القوانين والأنظمة في الجامعتين.	4-
عالية	1.05	4.04	قلة مشاركة الطلبة في رسم السياسة الجامعية.	9-
متوسطة	1.02	3.88	قلة تركيز إدارة الجامعتين على أهداف بعيدة المدى.	1-
متوسطة	0.97	3.83	تدني مستوى معرفة الطلبة بفلسفة إدارة الجودة الشاملة.	13-
متوسطة	1.33	3.81	تدني مستوى المرافق الخدماتية في الجامعتين.	17-
متوسطة	0.97	3.79	قلة قيام الجامعتين بإجراء تقييم دوري لإعمالها حتى تكتشف الأخطاء وتعالجها.	34-
متوسطة	0.99	3.75	قلة استخدام الجامعتين نتائج تقييم أداء الطلبة عند صياغة خططها ورسم برامجها المستقبلية.	33-
متوسطة	1.06	3.72	اعتماد نظام المعلومات في الجامعتين على الأسلوب التقليدي في نقل وتداول المعلومات	32-
متوسطة	1.16	3.70	قلة مكافأة الطلبة المتميزين في الجامعتين بناء على أدائهم المميز	15-
متوسطة	1.13	3.70	قلة قيام الجامعتين بتنظيم فعاليات وأنشطة تستهدف تحقيق النمو المتكامل لشخصية الطالب الجامعي.	31-
متوسطة	1.19	3.69	عدم توفر شبكة معلومات في الجامعتين تربطها بالجامعات الأخرى داخلياً وخارجياً.	37-
متوسطة	1.07	3.67	المكتبة الجامعية لا تلبي احتياجات الطلبة.	23-
متوسطة	0.96	3.65	وجود درجة عالية من المركزية في اتخاذ القرارات في الجامعتين.	6-
متوسطة	1.01	3.63	قلة توفير قاعدة بيانات متكاملة عن مجالات العمل المختلفة بكليات الجامعتين.	35-
متوسطة	1.16	3.61	تعيين أشخاص غير مؤهلين في مواقع إدارية.	2-
متوسطة	1.04	3.58	قلة المعلومات المستخدمة في تطوير وتحديث البرامج التعليمية.	36-
متوسطة	1.22	3.57	المناخ الجامعي يفتقر إلى الود المتبادل بين العاملين والطلبة.	12-
متوسطة	1.24	3.52	قلة إتاحة الفرصة للطلبة للإبداع والتطوير داخل الجامعتين.	14-
متوسطة	1.28	3.47	المكاتب المخصصة لأعضاء هيئة التدريس غير ملائمة.	19-
متوسطة	1.10	3.46	قلة تنوع مصادر التعليم في الجامعتين.	29-
متوسطة	1.06	3.44	إهمال أساليب التدريس في الجامعتين لأسلوب المناقشة والتفاعل.	25-
متوسطة	1.09	3.41	التغيير الدائم في الإدارات العليا في الجامعتين.	3-
متوسطة	1.10	3.40	قلة متابعة تحصيل الطلبة من خلال نتائج التقييم المستمر طوال	30-

			الفصل.	
متوسطة	1.24	3.38	قنوات الاتصال بين العاملين والطلبة شبة معدومة.	-7
متوسطة	1.30	3.38	مساحة القاعات الدراسية لا تكفي أعداد الطلبة.	-22
متوسطة	1.04	3.35	إهمال كفاءة عضو هيئة التدريس عند اختياره لتنفيذ مهام جديدة.	-11
متوسطة	1.37	3.35	قلة تطوير الجامعتين آليات للتحقق من كفاءة أعضاء هيئة التدريس علمياً ومهنياً.	-24
متوسطة	1.25	3.29	نقص النشرات التي توضح الأنظمة والقوانين واللوائح في الجامعتين.	-8
متوسطة	1.03	3.28	مقاومة الطلبة للتغييرات المستحدثة في نظم التعليم.	-10
متوسطة	1.31	3.24	غياب عوامل الأمن والسلامة في المباني الجامعية.	-21
متوسطة	1.25	3.23	قلة توفير مستلزمات الأنشطة الصفية للطلبة (حواسيب، مختبرات، وسائل تعليمية) في الجامعتين.	-18
متوسطة	1.21	3.17	قلة اهتمام الجامعتين بتشجيع التعليم الذاتي لدى طلبتها.	-27
متوسطة	1.24	3.17	معايير قبول الطلبة في الجامعتين غير محددة.	-16
متوسطة	1.16	3.17	الطاقم الأكاديمي غير قادر على تدريس جميع المقررات الدراسية في الجامعتين.	-28
متوسطة	1.18	3.13	قلة تجديد وتحديث المقررات الدراسية في ضوء تقدم المعرفة.	-26
متوسطة	1.24	3.04	نقص البنية التحتية التكنولوجية الخاصة بالتقنيات التعليمية.	-20
متوسطة	0.62	3.51	الدرجة الكلية	

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
51	توزيع مجتمع الدّراسة حسب فئة المستجيب في الفصل الثاني للعام الجامعي 2006/2005.	1.3
52	توزيع أفراد عيّنة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين حسب متغيرات الجنس، والجامعة، ونوع الكلية، وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية.	2.3
53	توزيع أفراد عيّنة الدّراسة من الطلبة في الجامعتين حسب متغيرات الجنس، والجامعة، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي.	3.3
56	معاملات ثبات الأداة حسب معامل الثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية.	4.3
60	مفتاح التصحيح لمعوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشّاملة في الجامعتين.	1.4
61	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة مرتبة تنازلياً.	2.4
63	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة على مجالات أداة الدّراسة والأداة بشكل عام.	3.4
64	نتائج"ت" للفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة على مجالات الأداة وفقاً لمتغير الجنس.	4.4
66	نتائج"ت" للفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة على مجالات الأداة وفقاً لمتغير الجامعة.	5.4
67	نتائج"ت" للفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة على	6.4

مجالات الأداة وفقاً لمتغير نوع الكلية.

- 69 نتائج"ت" للفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة على مجالات الأداة وفقاً لمتغير فئة المستجيب. 7.4
- 71 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. 8.4
- 72 نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. 9.4
- 73 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية. 10.4
- 75 نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس على مجالات الأداة وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية. 11.4
- 76 نتائج اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في المجال المتعلق بالمعوقات البشرية حسب متغير الرتبة الأكاديمية. 12.4
- 77 نتائج"ت" للفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة على مجالات الأداة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي. 13.4

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
96	نبذه عن جامعتي الخليل وبيت لحم.	-1
99	مسودة الاستبانة.	-2
103	الاستبانة (اداة الدّراسة) في صورتها المعدّة للتحكيم.	-3
107	الاستبانة في صورتها النهائية/ نموذج أعضاء هيئة التدريس.	-4
110	الاستبانة في صورتها النهائية/ نموذج الطلبة.	-5
113	قائمة بأسماء المحكمين.	-6
114	رسالة قسم التربية في جامعة القدس إلى رئيس جامعة الخليل.	-7
115	رسالة قسم التربية في جامعة القدس إلى رئيس جامعة بيت لحم.	-8
116	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس كما تظهره لنا فقرات أداة الدّراسة مرتبة تنازليا استجابات.	-9
118	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة كما تظهره لنا فقرات أداة الدّراسة مرتبة تنازليا.	-10

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى	الرقم
	صفحة الغلاف الداخلية	
	صفحة العنوان	
	صفحة إجازة الرسالة	
	الإهداء	
أ	الإقرار	
ب	شكر و عرفان	
ت	التعريفات المفاهيمية والإجرائية	
ث	الملخص باللغة العربية (ملخص)	
ح	الملخص باللغة الإنجليزية (Abstract)	
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	
2	المقدمة	1.1
5	مشكلة الدراسة	2.1
5	أسئلة الدراسة	3.1
6	فرضيات الدراسة	4.1
7	أهمية الدراسة	5.1
7	أهداف الدراسة	6.1
8	حدود الدراسة	7.1
9	الفصل الثاني: خلفية الدراسة والدراسات السابقة	
10	خلفية الدراسة	1.2
29	الدراسات السابقة	2.2
29	الدراسات العربية	1.2.2
42	الدراسات الأجنبية	2.2.2
48	تعليق على الدراسات السابقة	3.2.2
49	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	

50	منهج الدّراسة	1.3
50	مجتمع الدّراسة	2.3
51	عيّنة الدّراسة	3.3
54	أداة الدّراسة	4.3
56	صدق الأداة	5.3
56	ثبات الأداة	6.3
57	متغيرات الدّراسة	7.3
58	إجراءات الدّراسة	8.3
58	المعالجة الإحصائية	9.3
59	الفصل الرابع: نتائج الدّراسة	
60	مفتاح التصحيح	1.4
60	نتائج أسئلة الدّراسة	2.4
60	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	1.2.4
64	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	2.2.4
64	نتائج الفرضية الأولى	1.2.2.4
65	نتائج الفرضية الثانية	2.2.2.4
67	نتائج الفرضية الثالثة	3.2.2.4
68	نتائج الفرضية الرابعة	4.2.2.4
70	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	3.2.4
70	نتائج الفرضية الخامسة	1.3.2.4
73	نتائج الفرضية السادسة	2.3.2.4
76	نتائج السؤال الرابع	4.2.4
77	نتائج الفرضية السابعة	1.4.2.4
78	ملخص النتائج التي توصلت إليها الدّراسة	3.4
79	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
80	مناقشة نتائج أسئلة الدّراسة	1.5
80	مناقشة نتائج السؤال الأول	1.1.5
82	مناقشة نتائج السؤال الثاني	2.1.5

82	مناقشة نتائج الفرضية الأولى	1.2.1.5
83	مناقشة نتائج الفرضية الثانية	2.2.1.5
84	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	3.2.1.5
85	مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	4.2.1.5
86	مناقشة نتائج السؤال الثالث	3.1.5
86	مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	1.3.1.5
87	مناقشة نتائج الفرضية السادسة	2.3.1.5
88	مناقشة نتائج السؤال الرابع	4.1.5
88	مناقشة نتائج الفرضية السابعة	1.4.1.5
89	التوصيات	2.5

90

المراجع

91

المراجع العربية

94

المراجع الأجنبية

95

الملاحق