

تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

د. نعمان محمد صالح الموسوي

أستاذ مشارك القياس والتقويم التربوي ومدير برنامج التعليم التربوي المستمر
قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية - جامعة البحرين.

الملخص

تستهدف الدراسة الحالية تطوير أداة موضوعية لقياس درجة استيفاء مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، حيث تضمن المقياس في صورته النهائية ٤٨ فقرة تستوفي معايير الصدق والثبات، وتغطي أربعة مجالات أساسية في إدارة الجودة الشاملة. تم تطبيق المقياس على ٦٠ أستاذاً في جامعة البحرين، حيث تراوحت معاملات اتساق الفقرات بين ٠,٤١ و ٠,٧٥، فيما تراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية بين ٠,٧٣ و ٠,٩١. وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحث بالإفادة من هذا المقياس في تحديد مدى إمكانية توظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة وأفكارها في مؤسسات التعليم العالي لغرض تطوير عمليات التعليم والتعلم، وتحسين مخرجات التعلم، وتجويد التعليم في الدول الخليجية والعربية.

المصطلحات العلمية الرئيسية: الجودة، إدارة الجودة الشاملة، إدارة الجودة الشاملة في التربية، التعليم العالي.

Developing An Instrument For Measuring Total Quality Management (TQM) in Higher Education Institutions

Dr. Nu'man M. Al-Musawi

Associate Professor, Department of Educational Foundations and Administration, College of Education, University of Bahrain

Abstract

The purpose of this study is to develop an instrument for assessing the degree to which Total Quality Management (TQM) principles are met in higher education institutions. The final form of the developed TQM Scale consists of 48 items reflecting validity and reliability criteria, and covering four basic areas in Total Quality Management. The Scale is administered to 60 Professors at the University of Bahrain. The item-total correlation indices range between 0.41 and 0.75, while the range of internal consistency values falls between 0.73 and 0.91. In the light of these findings, the author recommends to utilize the Scale for determining the possibility of introducing the TQM principles and ideas in order to enhance the teaching-learning process and to improve the quality of education in institutes of higher education in Gulf and Arab Countries.

تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

المقدمة

تعتبر جودة التعليم إحدى المسائل الحيوية في نظام التعليم المعاصر. فالمناهج والبرامج التعليمية التي طُبقت لتحسين نوعية التعليم في الماضي قد أبرزت تحسناً محدوداً في الأداء الأكاديمي في المدارس والجامعات. غير أن جودة التعليم لاتزال موضوعاً مثيراً للجدل حيث إن النظام التعليمي القائم في العديد من بلدان العالم لا يهيئ الطلبة لسوق العمل بصورة كافية، ولا يمنحهم الفرصة لإبراز إبداعاتهم (ويليامز، ١٩٩٩).

وفي التسعينات من القرن الماضي اقترح بعض التربويين مدخلاً لإعادة النظر في نوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم عن طريق إدخال منظومة إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) أو اختصاراً (TQM) في التربية. وقد لقي هذا المقترح صدى واسعاً في الأوساط التربوية حيث صارت أدبيات التربية تهتم بهذا الموضوع (Chaffee, 1992; Doyle & Pimentel, 1993; Sheer & Teeter, 1993). وإدارة الجودة الشاملة هي فلسفة شاملة للتحسين المتواصل، ومجموعة مبادئ وقيم إدارية تركز على أربعة دعائم أساسية هي (Bonstingel, 1992; Sims & Sims, 1995):

- ١ - التركيز على العميل (كل فرد في النظام يجب أن يطور علاقة مع العميل).

٢ - الالتزام بالتحسين المستمر (تعهد استراتيجي ثابت من قبل الجميع بتأمين الجودة).

٣ - التفكير المنظم (حيث إن الأخطاء التي تبرز في عمل المؤسسة قد تكون ناتجة عن طبيعة النظام المعمول به هناك، وليست بالضرورة لأسباب تتصل بالأفراد العاملين أنفسهم).

٤ - نجاح إدارة الجودة الشاملة هو مسؤولية الإدارة العليا. فبدون الإخلاص الثابت، والملموس من الجميع لجعل مبادئ إدارة الجودة الشاملة وممارستها جزءاً لا ينفصم من ثقافة المؤسسة فإن كافة الجهود المبذولة محكوم عليها بالفشل.

والواقع أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة يتوافق مع المفهوم النسبي للجودة، وليس بمعناها المطلق، حيث يُحكم على جودة المنتج من واقع استيفائه لمواصفات محددة تشكل معايير الجودة الشاملة. ويشكل هذا المفهوم أساساً لأنظمة ضمان الجودة (Quality Assurance Systems) التي تحدد مدى جودة المستويات التي أقرتها المؤسسة لتقييم سير العمليات الجارية فيها، وبالتالي تعالج الثغرات الموجودة فور ظهورها، وتعمل على إصلاحها (فريمان، ١٩٩٥). وقد صُممت هذه الأنظمة وفقاً لنظام الجودة للمواصفات التي دشنته منظمة المعايير العالمية (الايزو) ("ISO" International Standardization Organization) حينما وضعت معايير دولية لتحديد مستويات الجودة أشهرها مواصفة الجودة الدولية (ISO 9002).

إن نجاح الإدارة القائمة على الجودة في الصناعة قد استثار السؤال حول إمكانية تطبيق الجودة في التعليم. وكان إدوارد ديمينج Edward Deming - رائد الجودة الشاملة - قد أشار إلى ضرورة إدخال إدارة الجودة الشاملة في التعليم، والنظر إليها بوصفها منظومة لعمليات الجودة في التربية، وللتحسين المستمر في التعليم. فباستطاعة المدرسة أن تحسّن من نوعية مناهجها الدراسية بأن تدرس ردود أفعال التلاميذ بشأن البرامج والمقررات الجديدة، وأثر المطالب المتغيرة للمجتمع على التلاميذ، وأن تفهم التعليم على أنه إنماء للعقل والشخصية (Deming, 1986).

وعلى هذا الأساس ظهرت أول مواصفة قياسية مقننة للجودة في التربية عام ١٩٩٢م، حينما أصدرت المؤسسة البريطانية للمعايير British Standards Institution "BIS" إرشاداتها بالتوجيه نحو تطبيق معايير المؤسسة في مجال التربية والتعليم (Sallis, 1996).

ويمكن تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم بناءً على ثلاثة عناصر أساسية:

١ - الفلسفة: وفحواها أن الطالب لا يعد في الأصل هو المنتج العائد، إنما المنتج العائد هو ما يكتسبه الطالب من خلال عملية التربية والتعليم من معارف ومهارات وقيم أخلاقية وجمالية تعمل على تنميته ذاتياً في الجوانب المتصلة بامتلاك المعارف والمهارات والخبرات والمبادئ التربوية (البكر، ٢٠٠١).

٢ - الهدف: وهو أن كل مُنتج أو خدمة يصل إلى أي فئة من المستهلكين في داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، وكل نشاط يقود إلى المُنتج أو الخدمة النهائية يجب أن يكون بأعلى مستوى ممكن من الجودة، ويطابق عناصر نظام الجودة للمواصفات (الإيزو، ٩٠٠٢).

٣ - العملية: أي التغذية الراجعة من جانب المساهمين من أولياء الأمور والطلبة وأفراد المجتمع لتحديد مستوى جودة المنتجات والخدمات الواجب استيفائها، واستخدام الموظفين المدربين لتطوير هذه المنتجات والخدمات بما يرضي المستهلك إلى أقصى درجة ممكنة (Herman & Herman, 1994).

وعليه فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم هي أسلوب في الممارسة الإدارية يتطلب تحولاً كبيراً في طريقة إدارة المؤسسة التربوية بأكملها وقيمها بغية الوصول إلى التحسن المستمر للمنتجات والخدمات بما يضمن رضا العملاء داخل المؤسسة التعليمية وخارجها. وقد أثبت هذا الأسلوب كفاءته لعدة عقود زمنية في الولايات المتحدة الأمريكية وسواها من الدول الأوروبية والآسيوية، ولقي اهتماماً عالمياً متزايداً واسع النطاق (دوبينز وماسون، ١٩٩٧).

إن بؤرة تركيز إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تنصب في الأساس في مجال تقويم أداء المؤسسة التربوية بقصد تطويره وتحسينه. وقد توافقت أفكار إدارة الجودة الشاملة مع تطلعات العاملين في مجال البحث التربوي والتخطيط، ووجدت طريقها في الممارسة العملية لأنها عملت باتجاه توفير إطار نظري لدراسة المشكلات، وتغيير آلية صناعة القرار في الخطط التربوية. فعن طريق تحديد العملاء، وتلبية احتياجاتهم، استطاع الباحثون تطوير المهام المحددة للعملاء وترتيب أولوياتهم (Weller, 2000).

غير أن واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية كشف عن بعض الجوانب السلبية في الواقع التربوي، والتي جسدها الممارسات البيروقراطية الإدارية التي تركز الخمول والبلادة، وتعاقب الطامحين للتغيير في المؤسسة التعليمية. وفي هذا الصدد يؤكد هازارد (Hazzard, 1993) على عدة معوقات حالت دون تحقيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، ومنها بطء الجهود المنصبة على تدريب الموظفين، وخيبة أملهم بسبب قلة الوقت المتاح لجمع المعلومات وتحليلها، وصعوبة استيعاب كبار الإداريين لآليات إدارة الجودة والتزاماتها وكيفية اجتذاب الموظفين والعاملين في المؤسسة التعليمية، وحفزهم على تغيير أنماط التفكير السائدة، واعتناق أصول الثقافة الجديدة التي تعكسها مبادئ الجودة الشاملة.

ولكل هذه المعوقات صارت مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية تتبنى مبادئ إدارة الجودة الشاملة بصورة بطيئة. فقد كشف مسح أُجري حديثاً على ٤٦٩ كلية وجامعة أمريكية أن توظيف أساليب إدارة الجودة الشاملة مازال يُطبق بوتيرة بطيئة لا تتلاءم وتوقعات المسؤولين في ١٣٤ جامعة من هذه الجامعات (Birnbaum & Deshotels, 1999).

إلا أن هذه المعوقات لم تحد إطلاقاً من انتشار مفاهيم إدارة الجودة الشاملة التي ذاع صيتها في الولايات المتحدة الأمريكية، وأوروبا، واليابان، وأستراليا، ووجدت تطبيقها في عدد من المؤسسات الصناعية والتعليمية في بعض الدول العربية. فقد

طُرحت في جمهورية مصر العربية بعض الأفكار القيمة حول إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتحسين عمليات إدارة التغيير على مستوى المدرسة (مكروم، ١٩٩٦؛ النبوي، ١٩٩٥) وفي الجمهورية اليمنية تم استقصاء نظام إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الصناعية (الشامي، ١٩٩٩)، وفي المملكة العربية السعودية وجدت إجراءات إدارة الجودة الشاملة تطبيقها الفعلي في بعض المدارس الخاصة بالمنطقة الشرقية (الغنام، ٢٠٠١). كما قام ديوان الخدمة المدنية بدولة البحرين بتطبيق نظام «الإيزو ٩٠٠٢» لتحقيق الجودة الإدارية في الفترة بين ١٩٩٦م وحتى ١٩٩٨م، وحصل بعدها على شهادة الجودة في مايو ١٩٩٨م (درويش، ٢٠٠٠).

نخلص مما سبق عرضه أن توظيف مبادئ وأفكار إدارة الجودة الشاملة في أنظمة التعليم العالي يعود بالنفع على المؤسسات التعليمية إذ يضع حجر الأساس لرؤية فلسفية جديدة لأهداف المؤسسة ورسالتها، ويرفع معنويات العاملين، ويمنحهم فرصة التعبير، ويعبّر مفاهيمهم واتجاهاتهم نحو المهنة، مما يضيف على البيئة التعليمية مناخاً صحياً منتجاً.

غير أن تطبيق أفكار الجودة الشاملة في الميدان التربوي مرتبط بإجراء تغيير شامل في الرؤى الفلسفية، والمفاهيم، والافتراضات، وأنماط التفكير. وهذا يتطلب إعادة النظر في المفاهيم السائدة في المؤسسات التعليمية، والتي تتصور أن إنفاق المزيد من المال، وبذل المزيد من الطاقات كفيلاً بحل المشكلات، ومواجهة التحديات التي تواجه النظام التعليمي.

إن المحاولات الحثيثة الرامية لتوطين مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية في بعض الدول العربية تطرح أمام التربويين العرب المشتغلين في مجال جودة التعليم مسألة ابتكار الأدوات التي يمكن بواسطتها رصد مستوى تحقق مفاهيم الجودة الشاملة وقيمتها في المؤسسة التعليمية، وبالتالي إفساح الطريق لتفعيل هذه المفاهيم، ووضعها موضع التنفيذ بقصد تحسين الممارسات التربوية والإدارية القائمة في المؤسسة، ورفع مستوى مخرجات التعلم فيها، والارتقاء بنوعية الخدمات التي تقدمها للمجتمع المحلي بما ينسجم مع موضوع رسالتها النبيلة.

بيد أن واقع البحث التربوي المعاصر يشير إلى ندرة الدراسات العربية التي تصبو إلى إيجاد أدوات مقننة لتحديد مدى توظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة ومفاهيمها في مؤسسات التعليم العالي، حيث أن تطوير هذه الأدوات لم يرق بعد إلى مستوى الممارسات الشائعة في الدراسات الأجنبية التي تصدت لدراسة هذا الموضوع الحيوي الهام.

ومن هنا فإن البحث الحالي يستهدف بناء أداة موضوعية مقننة تعين التربويين على تحديد مدى إمكانية تجسيد أفكار إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث الحالي في تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تستوفي محكات الصدق والثبات والموضوعية.

أهداف البحث:

يرمي هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١ - بناء أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.
- ٢ - التحقق من صدق الأداة، وثباتها، وقابلية تطبيقها في المؤسسات التربوية.

أهمية البحث:

ترتبط أهمية هذا البحث بالجوانب التالية:

- ١ - حاجة مؤسسات التعليم العالي في الأقطار العربية لأدوات تفيدها في التعرف على رصد نقاط القوة، وكشف نقاط الضعف في الجوانب المختلفة لأدائها، وكذلك مدى التصاقها بحاجات المجتمع، وتفاعلها مع متطلباته المتغيرة.

- ٢ - إمكانية توظيف الأداة المطوّرة في استجلاء وضع الجامعات والمعاهد العربية، وإعادة النظر في هيكلها الأكاديمي والإداري والتنظيمي.
- ٣ - إمكانية استخدام الأداة لتحسين مخرجات العملية التعليمية ورسم السياسات والخطط الكفيلة بتنفيذ إدارة الجودة الشاملة كفلسفة وممارسة واعدة للتطوير والتغيير التربوي.

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي ضمن الأطر التالية :

- ١ - يقتصر البحث على بناء أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وبالتالي ينبغي توخي الحذر والدقة أثناء محاولة استخدامه لقياس كفاءة المؤسسات التربوية الأخرى.
- ٢ - يعتمد البحث على الاستبانة كأداة رئيسة لتقصي درجة تحقق عناصر إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وعليه يتوجب أخذ درجة صدق الأداة وثباتها عند تعميم النتائج المستخلصة أو إعادة تطبيقها على عينات أخرى مماثلة في مؤسسات التعليم العالي.

منهج البحث :

استخدم الباحث المنهج الوصفي بركنيه الكمي والكيفي، وهو المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث. فقد تم استعراض الدراسات السابقة في مجال إدارة الجودة الشاملة، وتكييف العناصر المعيارية الأساسية المقررة دولياً لمواصفات الجودة لعمليات التعليم والتعلم في مؤسسة التعليم العالي، وتطوير المقياس، وتطبيقه، والتأكد من صدقه وثباته.

مصطلحات البحث :

الجودة: مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر عن مدى استيفاء المدخلات، والعمليات، والمخرجات في المؤسسة التعليمية لمستويات محددة تشكل في مجملها معايير الجودة الشاملة.

إدارة الجودة الشاملة: فلسفة إدارية أو منهج في الإدارة يسعى لخلق وتطوير قاعدة من القيم والمعتقدات التي تجعل كل موظف في المؤسسة يرى أن الهدف الأساسي لمنظمتها هو خدمة المستفيد من خلال عمل جماعي يتصف بالتعاون والمشاركة لتحقيق هذا الهدف.

إدارة الجودة الشاملة في التربية: فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التربوية تحدد أسلوباً في الممارسة الإدارية يرمي الوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتطوير مخرجات التعليم على أساس العمل الجماعي بما يضمن رضا المعلمين والطلبة وأولياء الأمور.

الدراسات السابقة:

لا تتوافر في حدود علم الباحث وإطلاعاته دراسة تربوية عربية تتناول تطوير مقاييس مقننة لتحديد مدى توظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

وهناك عدة أسباب يمكن أن تفسّر قلة اهتمام التربويين العرب بموضوع إدارة الجودة الشاملة نظراً لصعوبات توظيف نماذج الجودة الشاملة في حقل التربية بفعل أن أفكار الجودة الشاملة حديثة نسبياً، فهي لم تبرز إلى حيز الوجود سوى في بداية التسعينات من القرن الماضي، وبالتالي فإنها لم تلق انتشاراً واسعاً في المنطقة العربية، كما أن آليات تفعيلها في الميدان التربوي غير واضحة بالنسبة للعديد من القادة التربويين في الدول العربية.

ومع ذلك هناك عديد من الدراسات العربية القيمة التي فضّلت في شرح فلسفة إدارة الجودة الشاملة ومبادئها الرئيسة، وأوضحت معايير تقويمها، ونتائج تطبيقها في مجال الصناعة، وكذلك في قطاع إدارة الأعمال، وفحصت إمكانية استخدام الشركات والمؤسسات لأساسيات هذه الفلسفة بقصد التحقق من استيفائها لمتطلبات التأهل للإيزو (الزامل، ١٩٩٣؛ السلمي، ١٩٩٥؛ الشبراوي، ١٩٩٥؛ فرحات، ١٩٩٦).

وتعتبر دراسة الزامل (١٩٩٣) من أولى الدراسات التي تناولت مفهوم إدارة الجودة الشاملة في البيئة العربية. فقد قام الباحث بتقديم إطار عام لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، ومن ثم فحص مدى إلمام المنظمات بها، والمعوقات الرئيسة لتطبيقها في المملكة العربية السعودية، وسبل نشر الوعي بمفاهيمها ومبادئها. وقد خلص الباحث إلى أن ٤٢٪ من المنظمات السعودية التي استجابت للاستبانة، وعددها ١٦١ منظمة، تطبق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وأن ٢١,٥٪ منها تخطط لتطبيق المفهوم.

وقد حفزت هذه النتائج الباحثين الأكاديميين لنشر دراسات تتناول أهمية مفهوم إدارة الجودة الشاملة وجدوى تطبيقه في البلاد العربية، وجاءت دراسة القطاني (١٩٩٣) تجسيدا لهذا التوجه، حيث قدم الباحث عرضاً نظرياً لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، وإمكانية تطبيقها في القطاع الحكومي. وخلص الباحث إلى نتيجة هامة مفادها أن الجودة هي الضالة الأساسية للبلدان العربية بشكل خاص، والنامية بشكل عام.

لذلك تركزت الدراسات اللاحقة إلى تقصي تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مختلف قطاعات الدولة. وضمن هذا السياق هدفت دراسة أبو دولة والنيادي (٢٠٠٠) إلى تعرف تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في منظمات الخدمة في الإمارات العربية المتحدة. ولتحقيق ذلك عمد الباحثان إلى تقصي الركائز الأساسية لإدارة الجودة الشاملة ومتغيراتها في البيئة الإماراتية، وأثر العوامل الديموغرافية للمنظمات على درجة ممارستها لهذه الركائز.

وقد توصل التحليل العاملي الوصفي الذي وظفه الباحثان في الدراسة عن فرز ثلاث عشرة ركيزة من ركائز إدارة الجودة الشاملة تمارسها منظمات الخدمة في دولة الإمارات العربية المتحدة. وكانت أكثرها من حيث عدد المتغيرات الركيزة المتعلقة بإبراز المظاهر الملموسة لجودة الخدمة في المنظمة، وقد تلاها التركيز على العميل ثم توكيد الجودة فدور المنظمة تجاه المجتمع والتحسين المستمر، وكان أقل الركائز هو العلاقة بالمورد.

كما توخت دراسة طعامنة (٢٠٠١) تعرف مستوى الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة للعاملين في وزارة الصحة إضافة إلى مستوى ممارسة وتطبيق عناصرها، والوقوف على معوقات التطبيق. وقد وجد الباحث أن الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة في القطاع الصحي وممارسة وتطبيق عناصرها موجودان بدرجة متوسطة، وأن هناك معوقات التطبيق تتمثل في مقاومة العاملين، وانعدام الاستراتيجية الواضحة لإدارة الجودة، وقلة التدريب، وعدم الالتزام بروح الفريق، وقلة مشاركة العاملين، وعدم وجود معايير لقياس الجودة.

أما بخصوص الدراسات التي تتصل بتطبيق أفكار إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي فقد عثر الباحث على عدد محدود من الدراسات التي تناولت مدى قدرة المؤسسات التعليمية العربية على استيعاب مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ضمن بيئتها الداخلية.

وضمن دائرة هذه الدراسات يندرج العرض التحليلي - النقدي الذي قدمه عابدين (١٩٩٢) لتعريف القارئ العربي بأساسيات إدارة الجودة الشاملة، ووسائل قياسها في المراحل التعليمية المختلفة على اعتبار أن الإطار الشامل لقياس الجودة وتقويمها هو البداية الأقوى لإصلاح التعليم على أسس موضوعية ودقيقة.

أما المحاولة الثانية لاستقصاء التطبيقات التربوية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة فقد قدمها درباس (١٩٩٤) متخذاً القطاع التربوي السعودي نموذجاً. فقد درس الباحث نخبةً من نماذج إدارة الجودة وتطبيقاتها في الولايات المتحدة الأمريكية، ورصد صعوبات تطبيق هذه النماذج في السياق التربوي بالملكة العربية السعودية. ومن بين هذه المعوقات ضعف بنية المعلومات التربوية، وندرة الكوادر التدريسية المؤهلة في هذا الميدان، والمركزية في صنع السياسات التربوية واتخاذ القرار.

وقد أوصى الباحث بتدريس مفاهيم وأساليب إدارة الجودة في المرحلة الثانوية والجامعية، وأكد على ضرورة «إعادة تعريف مفاهيم وأطر القيادة التربوية التي تعمل في ضوءها المدارس والمؤسسات التربوية المختلفة قبل البدء في تطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الجودة» (ص: ٤٦).

وفي الإطار ذاته حاول النبوي (١٩٩٥) دراسة إمكانية توظيف نموذج إدارة الجودة الشاملة كأحد الأساليب الجديدة في التغيير التربوي، وتطوير عملياتها على المستوى المدرسي في مصر. وقد لخص الباحث كيفية إدارة الجودة الشاملة في نطاق المدرسة المصرية في أربع عمليات أساسية هي: المبادأة، والتنفيذ، والتقييم، والتخمين. ودعا الباحث إلى تبني سياسات إدارية تحقق الاستخدام الأمثل للفرص المتاحة في المناخ المدرسي بمصر وتقويتها، وتقليل القيود والمعوقات إلى أقصى درجة ممكنة، الأمر الذي يستلزم ربط إدارة التغيير بإرادة قوية للتغيير.

وبالمثل أكد مكروم (١٩٩٦) على مدخل إدارة الجودة الشاملة بصفته نموذجاً إدارياً للمؤسسات التعليمية يسهم بدرجة فاعلة في بلوغ الأهداف التربوية على المستوى المأمول، وينقلها من مستوى صناعة القرار إلى مسؤولية التنفيذ.

وفي دراسة حديثة ركز البكر (٢٠٠١) على كيفية تكييف نظام إدارة الجودة الشاملة في العملية التربوية التعليمية من خلال وضع الخطوات الإجرائية لتوظيف مكونات وعناصر نظام الجودة «الإيزو ٩٠٠٢» في تصميم ومراجعة أداء الأجهزة والعناصر والمحتويات ذات العلاقة بالعملية التربوية التعليمية مثل: التحصيل العلمي، والمناهج الدراسية، والمشكلات الطلابية، والجهاز الإداري، وأساليب وطرق التدريس، والنشاطات الصفية واللاصفية وغيرها. وقد حث الباحث المؤسسات التربوية والتعليمية على السعي للحصول على شهادة المواصفة الدولية للجودة.

ولعل الدراسة الوحيدة التي تناولت توظيف إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي بصورة مباشرة هي الدراسة التي أجرتها الغنام (٢٠٠١)، وتوسلت فيها المنهج الوصفي التحليلي لتعرف فاعلية أداء مديرة المدرسة الابتدائية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، وتحديد مجالات القوة والضعف في أدائها.

فقد استندت الباحثة إلى معايير إدارة الجودة الشاملة التي طورها فرحات (١٩٩٦) في تصميم استبانة تحتوي على ٦٠ عبارة لقياس درجة فاعلية أداء مديرة

المدرسة الابتدائية في خمسة مجالات هي: التخطيط، وإدارة الموارد البشرية، ومتابعة التحصيل وتقويمه، واتخاذ القرار والعلاقات الإنسانية، وإدارة العلاقة مع أطراف العملية التربوية.

وتعكس هذه الدراسة مدى حيوية إدارة الجودة الشاملة بصفقتها أحدث تطورات الفكر التربوي الحديث في العالم وأهميتها كمنهج علمي وتطبيقي لتطوير الإدارة المدرسية فرض نفسه على الساحة التربوية العربية (العبدالقادر، ٢٠٠١).

أما بخصوص الدراسات الأجنبية المتعلقة عموماً بموضوع البحث الحالي فيمكننا تصنيفها في إطار ثلاثة محاور أساسية، وهي:

١ - رصد الآثار الإيجابية لتوظيف مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في حقل التعليم العالي (Chaffee, 1992; Hammons, 1994; Schmidt, 1998; Sevick, 1993).

٢ - نقد الممارسات السائدة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة ومفاهيمها في التعليم العالي (Keller, 1993; Seymour, 1993; Stuccliffe & Pollock, 1992).

٣ - تحديد معوقات توظيف فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (Mathews, 1993; Harrari, 1992; Hazzard, 1993; Van-Allen, 1994).

وإجمالاً تعكس هذه الدراسات التباين الحاصل في أوساط التربويين بشأن إمكانية تجسيد أفكار إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأمريكية. فمثلاً يعتقد سيفيك (Sevick, 1993) أن هناك ضرورة ملحة لتطبيق مفهوم ديمينج لإدارة الجودة الشاملة من أجل تحسين جودة التعليم. وفي المقابل يرى كيلر (Keller, 1993) أن التعليم ليس عملاً تجارياً، وأن خريج الجامعة هو حصيلة تربية عائلته، والمجتمع المحلي، وأقرانه، والمدرسة، والكنيسة. ويوافقه الرأي بيتس (Betts, 1992)، الذي يشدد على ضرورة الربط بين تطبيق مبادئ الجودة في النظام التعليمي، والانتقال من التركيز على التعليم إلى التركيز على التعلم، مما يستلزم تغيير نظام التعليم، وهي مهمة في غاية التعقيد.

أما بشأن الدراسات التي تصب مباشرة في مجرى بحثنا الراهن فلم يعثر الباحث سوى على دراسة واحدة أجراها تان (Tan, 1998) لنيل درجة الدكتوراة في التربية. وقد استهدفت هذه الدراسة التحقق من الصدق البنائي لأداة صممها الباحث لقياس إدارة الجودة الشاملة في بعض مؤسسات التعليم العالي بولاية مينيسوتا الأمريكية. حيث أعدّ تان ١٤٠ بنداً على أساس تصورات بونستنجل (Bonstingel, 1992) لنقاط ديمينج الأربعة عشرة التي سبق ذكرها. وبعد التحقق من صدق محتوى هذه البنود، قام الباحث بتقليصها إلى ٨٤ بنداً تم عرضها على المحكمين لفحص درجة اتساقها الداخلي. وفي المحصلة تقلص عدد بنود المقياس إلى ٧٠ عبارة أخضعها الباحث لتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتأكد من الصدق التلازمي والتنبؤي للأداة.

ومع أهمية هذه الدراسة في وضع الإطار النظري الذي يمكن توظيفه في بناء مقاييس لتحديد مدى تجسد أفكار الجودة الشاملة ومبادئها، إلا أن التصورات المفاهيمية التي كوّنوها بونستنجل لنقاط ديمينج الأربعة عشرة قائمة على أساس أن بعض المعاهد والجامعات الأمريكية قد تبنت مبادئ الجودة الشاملة، وشرعت في تطبيقها في سياق عملها اليومي، وحققت بعض الإنجازات في هذا المجال.

غير أن هذه التصورات لا تصلح برأينا لمؤسسات التعليم العالي في الدول العربية التي لم تتخذ بعد هذه المبادئ نبراساً لتخطيط مجمل أنشطتها وفعاليتها، وإنما تؤمن بها، وتثق في إمكانية توظيفها في الواقع العملي، بل وتطبق بعضها بهذه الصيغة أو تلك دون أن تعي ذلك، وتستعين بالبعض الآخر في فحص مدى جودة مخرجاتها، وفاعلية أدائها.

وعلى خلفية تلك الاعتبارات تنبع الحاجة إلى تطوير أدوات صادقة وثابتة يمكن أن يستعين بها التربويون من قادة ومختصين وأساتذة في تحديد مدى استيفاء مبادئ إدارة الجودة الشاملة وأفكارها في مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية، والسعي لتوظيف هذه المبادئ في الواقع التربوي الملموس.

خطوات إعداد مقياس إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

انتهج الباحث الخطوات الإجرائية الآتية لإعداد المقياس:

الخطوة الأولى - تحديد معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

قام الباحث بالاطلاع على العناصر المعيارية الأساسية المقررة دولياً لمواصفات الجودة «الإيزو ٩٠٠٢» (Lamprecht, 1992). وهذه العناصر هي:

- ١ - نطاق مسئولية الإدارة.
- ٢ - نظام الجودة.
- ٣ - مراجعة العقود والاتفاقيات.
- ٤ - ضبط الوثائق والبيانات.
- ٥ - المشتريات والتزويد.
- ٦ - المنتج المورد من قبل المستفيد (العميل).
- ٧ - تحديد المنتج ومتابعته.
- ٨ - ضبط عمليات الإنتاج.
- ٩ - التفتيش والاختبار.
- ١٠ - أدوات التفتيش والاختبار والقياس.
- ١١ - موقف التفتيش والاختبار.
- ١٢ - ضبط حالات عدم التطابق.
- ١٣ - الإجراءات التصحيحية.
- ١٤ - المناولة والتخزين والتغليف والحفظ والنقل.
- ١٥ - سجلات الجودة.
- ١٦ - المراجعة الداخلية للجودة.
- ١٧ - التدريب.
- ١٨ - الأساليب الإحصائية.

ولتكيف هذه العناصر لعمليات التعليم والتعلم الجارية في مؤسسات التعليم العالي تم تأطيرها في عشرة محاور أساسية هي:

أولاً: الالتزام بجودة عمليات التعليم والتعلم.

ثانياً: تسيير العملية التعليمية - التعلمية.

ثالثاً: مساهمة أولياء الأمور والطلبة.

رابعاً: متابعة تحصيل الطالب وتقويمه.

خامساً: تطوير المناهج وطرق التدريس.

سابعاً: إدارة القوى البشرية.

ثامناً: تقويم أداء العاملين وتطويره.

تاسعاً: إشراك العاملين في اتخاذ القرار.

عاشراً: إدارة العلاقة مع مؤسسات المجتمع.

ولغرض فرز معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تم دمج المحاور العشرة السابقة في أربعة مجالات أساسية هي:

أولاً - تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي:

وتقيس عبارات هذا المجال مدى قدرة المؤسسة على وضع الأنظمة والقواعد واللوائح التي تحدد رسالتها وقيمتها وثوابتها المتعلقة بجودة الأداء وتعكس نهجها في التطوير المتواصل لعمليات التعليم والتعلم، وتشجيع العاملين على تحسين الأداء وتطويره.

كما يحسد هذا المجال مدى فاعلية البناء التنظيمي للمؤسسة من حيث الصلاحيات الممنوحة للأقسام والدوائر والوحدات الإدارية، ومدى استعداد المؤسسة لتوفير المدرسين والفصول ومستلزمات الأنشطة الصفية واللاصفية والمطبوعات والمنشورات الخاصة بمؤسسات التعليم العالي باعتبارها عقداً بين المؤسسة والطالب الجامعي.

ثانياً - متابعة عمليات التعليم والتعلم وتطويرها:

ويهتم هذا المجال بالإجراءات التي تتخذها المؤسسة التعليمية لقبول الطالب الجامعي، وبناء ملفه الشخصي الذي يتضمن مجمل المعلومات الخاصة بوضعه الأكاديمي والنفسي والاجتماعي والصحي. كما يحدد المجال الخدمات التي توفرها المؤسسة التعليمية لرعاية الطالب الجامعي والاهتمام بصقل قدراته ومواهبه، والوسائل التي تنتهجها لتشجيعه على المشاركة في الأنشطة الطلابية الجامعية بمختلف مجالاتها.

وتجسد عبارات هذا المجال أيضاً الجهود التي تبذلها مؤسسات التعليم العالي في مجال إعداد البرامج الأكاديمية وتحديثها، وتطوير طرائق التدريس وأساليب التقويم، وتحسين محتوى المقررات، ومجمل الإجراءات التي تتبعها المؤسسة التعليمية لمراجعة أنظمة القبول والتسجيل، ومتابعة تحصيل الطالب الجامعي، والعمل باتجاه تحسين أدائه في المقررات الدراسية.

ثالثاً - تطوير القوى البشرية:

ويختص هذا المجال بالبرامج التدريبية والتأهيلية التي تنظمها المؤسسة التعليمية لغرض رفع قدرات العاملين فيها، مساعدتهم على مواكبة المستجدات العالمية، ومعالجة جوانب الضعف في أدائهم المهني. كما يتضمن المجال الأساليب التي توظفها المؤسسة لتقويم أداء العاملين فيها، والإجراءات التصحيحية التي تتخذها لرفع فاعلية أدائهم بما يحقق الأهداف المنشودة.

رابعاً - اتخاذ القرار وخدمة المجتمع:

ويعكس هذا المجال مدى شيوع الأساليب الديمقراطية في عملية اتخاذ القرار في كافة البنى الهرمية للمؤسسة التعليمية، وكذلك مدى إتاحة الفرصة لجميع العاملين للمشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية والمهنية. كما توضح عبارات المجال الدور الذي تؤديه المؤسسة التعليمية في مجال البحث العلمي

وخدمة المجتمع، ومدى تفاعلها مع مؤسسات المجتمع الاقتصادية والتربوية والاجتماعية، والجهود التي تبذلها لتحسين جودة خدماتها المقدمة لهذه المؤسسات.

ويمكن تلخيص المجالات الأساسية والفرعية لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في الجدول رقم ١.

جدول رقم ١

مجالات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

الرقم	المجال الأساسي	المجالات الفرعية
الأول	تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي	- وضع القواعد واللوائح المحددة لنهج المؤسسة، والمنظمة لعملها. - اعتماد منهجية التطوير المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتحسين الأداء. - توفير المدرسين والفصول وكافة مستلزمات الأنشطة الصفية واللاصفية.
الثاني	متابعة عمليات التعليم والتعلم وتطويرها	١ - تنفيذ إجراءات قبول الطالب في المؤسسة. ٢ - تقديم الخدمات المختلفة للطالب الجامعي. ٣ - متابعة تحصيل الطالب الجامعي. ٤ - إعداد البرامج الأكاديمية والمهنية. ٥ - تطوير محتوى التدريس وطرائقه.
الثالث	تطوير القوى البشرية	- إعداد برامج التنمية المهنية للمعلمين. - تحديد أساليب تقويم الأداء وتطويره.
الرابع	اتخاذ القرار وخدمة المجتمع	- تأمين مشاركة العاملين في اتخاذ القرار. - تقديم الخدمات لمؤسسات المجتمع.

الخطوة الثانية - صياغة فقرات المقياس:

في هذه الخطوة قام الباحث بكتابة مجموعة من العبارات تعبر عن كل مجال من مجالات المقياس، وقد روعي في العبارات الوضوح والدقة وارتباطها الوثيق بالمجال الأساسي. وقد تم صياغة ٨٠ عبارة بواقع ٢٠ عبارة لكل مجال أساسي من مجالات المقياس، وأُرفق بكل عبارة سلم خماسي يعبر عن مدى جودة الأداء تتراوح خاناته بين ممتاز وضعيف.

وقد عرضت فقرات المقياس على خمسة محكمين تم اختيارهم من بين الأساتذة المختصين في مجال الإدارة والتقويم التربوي، حيث طلب من كل محكم أن يقوم بتصنيف الفقرات وذلك بتحديد المجال الذي تنتمي إليه الفقرة من بين المجالات الأربعة الأساسية. وتم الاحتفاظ في كل مجال بالعبارات التي حازت على موافقة ثلاثة محكمين، أي بنسبة ٦٠٪، بينما استُبعدت بقية العبارات التي نالت على نسب أقل من ذلك. وبذلك تم تقليص عدد عبارات المقياس إلى ٤٨ عبارة بواقع ١٢ عبارة لكل مجال أساسي. وقد أُرُفقت الصورة النهائية للمقياس في الملحق ١.

عينة البحث:

اشترك في الدراسة ٦٠ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة البحرين، ويمثل أفراد العينة نحو ١٠٪ من أفراد المجتمع الأصلي الذي يضم ٦٢٥ عضو هيئة تدريس في الجامعة المذكورة.

ويشكل أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ نسبة ٥,٢٪، و برتبة أستاذ مشارك ١٤,٤٪، و برتبة أستاذ مساعد ٨٠,٤٪ من أفراد العينة البحثية. كما أن ٥٨٪ من أعضاء هيئة التدريس المشتركين في الدراسة من ذوي التخصصات الأدبية، و ٤٢٪ من ذوي التخصصات العلمية.

تطبيق المقياس :

تم تطبيق المقياس في صورته النهائية على أفراد العينة البحثية وعددهم ٦٠ أستاذاً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين . وقد طُلب من كل أستاذ أن يمنح تقديره الذاتي لمدى جودة الأداء بالنسبة لكل عنصر من عناصر إدارة الجودة الشاملة المبينة في المقياس باعتباره عضواً في المؤسسة التعليمية، وعلى دراية بقوانينها، وأوضاعها، ومشكلاتها. وجرت معالجة البيانات المستوفاة من المقياس باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وقد مُنح كل بند الدرجات التالية على المقياس الخماسي: درجة ١ لتقدير ضعيف، ٢ - مقبول، ٣ - متوسط، ٤ - جيد، ٥ - ممتاز، ثم استُخرجت متوسطات الدرجات لكل بند ومقياس فرعي.

ويوضح الجدول رقم ٢ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مقياس فرعي وكل بند في الأداة. كما تم استخراج معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس ككل كدلالة على الاتساق الداخلي للأداة، وأُرفقت معاملات الارتباط بالجدول.

جدول رقم ٢

المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع)
ومعاملات الارتباط (ر) بين البند والدرجة الكلية

بنود المقياس	م	ع	ر
أولاً: تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي	٣٢,٧٦	٨,٠٣	-
١ - تنتهج المؤسسة التعليمية مبدأ التطوير المستمر لعمليات التعليم والتعلم	٢,٧٢	١,١٧	٠,٤٤
٢ - تشجع إدارة المؤسسة العاملين على المبادرة بتحسين الأداء وتطويره	٢,٥١	١,٢١	٠,٤٢

تابع/ جدول رقم ٢

بنود المقياس	م	ع	ر
٣ - تستحدث المؤسسة آليات لتطوير الخدمات ضمن معايير الجودة	٢,٣٨	١,٢٣	٠,٤٢
٤ - توفر المؤسسة أنظمة ونماذج الالتحاق والقبول والتحويل والإعادة والجزاءات السلوكية فيها	٢,٩١	٠,٦١	٠,٥٣
٥ - تزود المؤسسة الطلبة بدليل يحدد بوضوح شروط الدراسة ومتطلباتها	٢,٨٩	٠,٨٧	٠,٥١
٦ - تطور المؤسسة آليات للتحقق من كفاءة أعضاء هيئة التدريس الجدد علمياً ومهنيًا	٢,٦٦	١,١٩	٠,٤٣
٧ - توفر المؤسسة أساتذة متخصصين لتدريس جميع المقررات الدراسية	٢,٧٥	١,٠٥	٠,٤٦
٨ - توفر المؤسسة فصولاً دراسية ومعامل ومختبرات تستوعب جميع الطلبة	٢,٨٤	٠,٩١	٠,٥٤
٩ - تهيئ المؤسسة مستلزمات الأنشطة الصفية للطلبة (حواسيب، مراجع، مختبرات، وسائل تعليمية)	٢,٨١	١,٠٣	٠,٥٢
١٠ - يتم تزويد الطلبة بمستلزمات الأنشطة اللاصفية (قاعات، ملاعب رياضية، صالات مسرحية)	٢,٧٧	١,٠٤	٠,٤٧
١١ - تطبق المؤسسة إجراءات عملية سليمة للتأكد من المستوى العلمي للطلبة قبل التحاقه بها	٢,٧٤	١,١٣	٠,٤٥
١٢ - تحدد المؤسسة كافة الأنظمة واللوائح المتصلة بتنظيم الامتحانات النهائية واعتماد نتائجها	٢,٨٠	١,٠٣	٠,٤٧
ثانياً: متابعة العملية التعليمية - التعليمية وتطويرها	٣٦,١٤	٧,٨٤	-
١٣ - تضع المؤسسة معايير محددة للقبول تراعي الوضع الصحي والاجتماعي للطلبة	٢,٧٨	١,١٢	٠,٥٣

تابع/ جدول رقم ٢

بنود المقياس	م	ع	ر
١٤ - تتخذ المؤسسة إجراءات محددة لتسهيل قبول الطلبة المحتاجين مادياً ورعايتهم	٢,٨٥	٠,٩٧	٠,٦١
١٥ - تحتفظ المؤسسة بملف خاص يضم معلومات عن سلوك كل طالب وأنشطته ومستواه الأكاديمي والصحي	٣,٤٨	٠,٥٢	٠,٧١
١٦ - يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة لحفظ المعلومات الخاصة بالطلبة وضمان سريتها	٣,١٦	٠,٩٧	٠,٦١
١٧ - تتابع المؤسسة تحصيل الطلبة من خلال رصد حالات الغياب ونتائج التقويم المستمر طوال الفصل	٣,٣٢	٠,٨٢	٠,٦٣
١٨ - يتم تنظيم فعاليات وأنشطة تستهدف تحقيق النمو المتكامل لشخصية الطالب الجامعي	٢,٧٣	١,١٩	٠,٤٧
١٩ - يتم استحداث برامج جديدة لمواكبة المستجدات العلمية وحاجات المجتمع	٣,٣٨	٠,٥٨	٠,٦٧
٢٠ - تجري مراجعة البرامج والمقررات التربوية وتطويرها في ضوء المستجدات العلمية	٣,٢٦	٠,٩٠	٠,٦٣
٢١ - تقوم المؤسسة بمتابعة طرق التدريس التي يتبعها الأساتذة وتتخذ الإجراءات اللازمة لتطويرها	٣,٣٦	٠,٨٢	٠,٦٣
٢٢ - تتخذ المؤسسة إجراءات محددة لتطوير أساليب التقويم بناء على نتائج المتابعة المستمرة لأداء الأساتذة	٢,٥٨	١,٣٣	٠,٤٤
٢٣ - يتم تطوير محتوى المقررات الدراسية وتحديثها لمواكبة المستجدات العلمية	٢,٤٥	١,٣٨	٠,٤٣
٢٤ - تُتخذ إجراءات محددة للتأكد من صلاحية التجهيزات الدراسية (المعامل والمختبرات ووسائل التعلم والأثاث والتجهيزات)	٢,٧٩	١,٠٩	٠,٥٣

تابع/ جدول رقم ٢

بنود المقياس	م	ع	ر
ثالثاً: تطوير القوى البشرية	٢٨,٠٨	٩,٠٦	-
٢٥ - تستخدم المؤسسة أدوات مناسبة لتعرف الاحتياجات التدريبية للعاملين فيها	٢,٣٨	١,٠٩	٠,٥٨
٢٦ - تنظم المؤسسة برامج التدريب الأولى لجميع العاملين لمواكبة متطلبات العملية التعليمية - التعلمية	٢,٦٢	١,٠١	٠,٦٣
٢٧ - يتم تدريب العاملين في المؤسسة لغرض رفع كفاءة أدائهم	٢,٩١	٠,٨٨	٠,٧٥
٢٨ - توجد برامج تدريبية وتأهيلية خاصة بمديري الأقسام والدوائر الإدارية	٢,٨٦	٠,٩٧	٠,٦٨
٢٩ - يتم تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة دورياً للتأكد من مدى فاعليتها ومردودها الفعلي	٢,٠١	١,١٨	٠,٥١
٣٠ - تتبنى المؤسسة طرق القياس الموضوعية لتقويم أداء العاملين فيها	٢,٢٩	١,١٣	٠,٥٣
٣١ - يتم تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس والإداريين العاملين في المؤسسة بصورة دورية	٢,٧٨	٠,٩٣	٠,٦٤
٣٢ - تهيئ المؤسسة الفرص لتطوير قدرات الموظفين والعاملين في ضوء احتياجات المهنة	١,٩١	١,٢٤	٠,٤٩
٣٣ - تطبق المؤسسة آليات للتأكد من حسن استغلال الموظفين والعاملين لوقت العمل	٢,٥٤	١,٠٥	٠,٦٢
٣٤ - تراعي المؤسسة كفاءة عضو هيئة التدريس عند اختياره لتنفيذ مهام أكاديمية أو إدارية جديدة	١,٨٢	١,٣٥	٠,٤٦
٣٥ - يُرقى العاملون وفقاً لمعايير الكفاءة والخبرة مع مراعاة أهلية الشخص لتنفيذ متطلبات الوظيفة الجديدة	١,٧٥	١,٦١	٠,٤٤

تابع/ جدول رقم ٢

ر	ع	م	بنود المقياس
٠,٥١	١,١٦	٢,١٦	٣٦ - يتم توظيف نتائج تقويم أداء العاملين لصياغة خطط المؤسسة ورسم برامجها المستقبلية
-	٧,٨٣	٣٣,٤٨	رابعاً: اتخاذ القرار وخدمة المجتمع
٠,٤٤	١,١٩	٢,٤٩	٣٧ - تتبنى المؤسسة مبدأ اتخاذ القرار بصورة جماعية
٠,٤٣	١,٣٤	٢,٤١	٣٨ - يمنح الطلبة والأساتذة فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية الهامة من خلال جمعياتهم المهنية.
٠,٤١	١,٣٨	٢,٣٢	٣٩ - يطرح العاملون أفكارهم ومقترحاتهم في الاجتماعات بحرية تامة
٠,٥١	٠,٩٠	٢,٧٨	٤٠ - يتم مناقشة مقترحات العاملين وأفكارهم في الاجتماعات العامة والبت فيها
٠,٤٢	١,٠٨	٢,٦١	٤١ - يحث المديرون العاملين على المساهمة في اتخاذ القرار على مستوى الأقسام والدوائر الإدارية
٠,٤٧	٠,٩٩	٢,٦٤	٤٢ - يحث رؤساء الأقسام أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية
٠,٥٠	٠,٩٨	٢,٧٧	٤٣ - يتم تشكيل لجان خاصة للتظلم ومراجعة شكاوي العاملين في المؤسسة
٠,٥٣	٠,٧٨	٣,١٥	٤٤ - تحتفظ المؤسسة بعلاقات عمل وروابط قوية مع مؤسسات المجتمع
٠,٦٦	٠,٥١	٣,٥٢	٤٥ - تساهم المؤسسة في تنفيذ المشاريع التنموية الهامة في البلاد
٠,٥١	٠,٨٤	٢,٩١	٤٦ - تعطي المؤسسة الأولوية للأبحاث العملية الميدانية ذات المردود المادي والاقتصادي للبلاد

تابع/ جدول رقم ٢

بنود المقياس	م	ع	ر
٤٧ - يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تنفيذ البحوث العلمية الميدانية المتصلة بحاجات المجتمع	٣,٣٤	٠,٥٩	٠,٦١
٤٨ - تدرس المؤسسة شكاوي ومقترحات مؤسسات المجتمع المتعلقة بجودة خدماتها	٢,٥٨	١,١٢	٠,٤٨

الخطوة الرابعة - استخراج دلالات صدق المقياس وثباته:

٤ - ١ الصدق البنائي:

تم احتساب معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية للمقياس، وتدوين النتائج في جدول رقم ٣. ويتضح من الجدول أن كل قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، مما يؤكد أن الارتباط بين المقاييس دال، ويبرهن على الصدق البنائي للمقياس.

جدول رقم ٣

مصفوفة الارتباط بين المقاييس الفرعية لمقياس إدارة الجودة الشاملة

متطلبات الجودة	المتابعة والتطوير	القوى البشرية	اتخاذ القرار
متطلبات الجودة	٠,٤٢	٠,٥٦	٠,٤٥
المتابعة والتطوير	٠,٨٧*	٠,٥١	٠,٣٩
القوى البشرية	-	٠,٩١*	٠,٤١
اتخاذ القرار	-	-	٠,٧٣*

* القيم المدونة في قطر المصفوفة هي قيم معاملات ثبات المقاييس الفرعية.

٤ - ٢ ثبات المقياس :

تم احتساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معادلة ألفا - كرونباخ، وبلغ معامل ثبات الأداة ٠,٨٢، وهي قيمة تؤكد ثبات درجات الأداة. كما وقعت قيم الثبات للمقاييس الفرعية في المدى ٠,٧٣ - ٠,٩١، وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

وتتعرز هذه النتيجة بمعاملات الارتباط العالية بين تقدير كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه الفقرة، حيث وقعت قيمها في المدى ٠,٤١ إلى ٠,٧٥، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ (جدول رقم ٢) ما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

الخلاصة والتوصيات :

في ضوء دلالات الصدق والثبات يمكن القول بأن مقياس إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي يتمتع بخصائص سيكومترية تجعله أداة موثوقة يمكن استخدامها لقياس مدى تحقق عناصر الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وبالتالي تعرف مواطن القوة والضعف في أدائها، والعمل على اتخاذ الإجراءات اللازمة لتطويره.

إن إحدى ميزات المقياس المطور بالمقارنة مع المقاييس المماثلة له في الأدبيات الأجنبية تتمثل في قدرة بنوده على تمثيل مجالات إدارة الجودة الشاملة رغم عدم كثرتها، وهو ما يجعل المقياس سهل التطبيق، ويوفر مجالاً رحباً لصانعي القرار كي يكرسوا جهودهم لتحسين ممارسات أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس والتقييم، وتهيئة المناخ الأكاديمي المناسب لعمل الأستاذ الجامعي، والبيئة التعليمية المواتية لتطلعات الطالب الجامعي وطموحاته.

ويوصي الباحث بأن تقوم مؤسسات التعليم العالي في دول الخليج العربي والمنطقة العربية بتطبيق المقياس والاستفادة منه في تجويد أدائها، وتطوير عمليات التعليم والتعلم وتحسين مخرجات التعلم فيها.

كما يمكن الاستفادة من المقياس في قياس جودة التعليم العالي، ناهيك عن أنه سوف يساعد المسؤولين في مؤسسات وزارات التعليم العالي على اتخاذ القرارات الأكاديمية والمهنية المناسبة لتطوير العملية التعليمية - التعلمية فيها.

قائمة المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- أبو دولة، جمال والنيادي، حمد (٢٠٠٠). تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في منظمات الخدمة في دولة الإمارات العربية المتحدة. أبحاث اليرموك، ١٦(٤)، ١٣٩-١٧٦.
- البكر، محمد (٢٠٠٠). أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية. المجلة التربوية (جامعة الكويت)، ١٥(٦٠)، ٨٣-١٢٣.
- درباس، أحمد (١٩٩٤). إدارة الجودة الكلية: مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي. رسالة الخليج العربي، ١٥، ٤٩-٥٠.
- درويش، عبدالرحمن (٢٠٠٠). مسارات الجودة بين نظام «الإيزو ٩٠٠٢» وإدارة الجودة الشاملة. جريدة أخبار الخليج البحرينية، ٣١/١/٢٠٠٠ م.
- دوينيز، لويد وماسون، كليز (١٩٩٧). إدارة الجودة: التقدم والحكمة وفلسفة ديمينج، ترجمة: حسن عبدالواحد. القاهرة: الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية.
- الزامل، خالد (١٩٩٣). مفهوم إدارة الجودة الشاملة في المملكة العربية السعودية. ورقة مقدمة للمؤتمر السادس للتدريب والتنمية الإدارية. القاهرة، ١٩-٢١ أبريل ١٩٩٣.
- السلمي، علي (١٩٩٥). إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للأيزو. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- الشامي، أحمد (١٩٩٩). حول نظام إدارة الجودة الشاملة: المفهوم والتطبيق في الجمهورية اليمنية. دورية العلوم الإدارية، ٦٦، ٢٤-٣٥.
- الشبراوي، عادل (١٩٩٥). الدليل العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة: أيزو ٩٠٠٠ - المقارنة المرجعية. القاهرة: الشركة العربية للإنتاج الإعلامي «شعاع».
- طعمانة، محمد (٢٠٠١). إدارة الجودة الشاملة في القطاع الحكومي (حالة وزارة الصحة). أبحاث اليرموك (جامعة اليرموك)، ١٧(١)، ٥٨-١١٢.
- عابدين، محمود (١٩٩٢). الجودة واقتصادياتها في التربية: دراسة نقدية. دراسات تربوية، ٧(٤٤)، ٦٩-١٤٥.
- العبدالقادر، علي (٢٠٠١). الجودة الشاملة وأداء مديرة المدرسة بالمنطقة الشرقية. جريدة اليوم (السعودية)، ٢١/١٠/٢٠٠١ م.
- الغنام، نعيمة (٢٠٠١). فاعلية أداء مديرة المدرسة الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين: جامعة البحرين، كلية التربية.
- فرحات، فاروق (١٩٩٦). جوهرية إدارة الجودة الشاملة من خلال المعرفة والتطبيق. الرياض: دار بريق المعارف للنشر والتوزيع.
- فريمان، ريتشارد (١٩٩٥). توكيد الجودة في التدريب والتعليم (ترجمة: سامي الفرس وناصر العديلي). الرياض: دار آفاق الإبداع العالمية للنشر والإعلام.
- القحطاني، سالم (١٩٩٣). إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها في القطاع الحكومي. الإدارة العامة (مجلة معهد الإدارة العامة بالرياض)، ٣٢(٧٨)، ٧-٣٩.
- مكروم، عبدالودود (١٩٩٦). الأهداف التربوية بين صناعة القرار ومسئولية التنفيذ: دراسة تحليلية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة للمؤسسات التعليمية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٣٢، ١١٣-١٩٠.

- النبوي، أمين (١٩٩٥). إدارة الجودة الشاملة: مدخل لفعالية إدارة التغيير التربوي على المستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية. بحث مقدم للمؤتمر الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية، جامعة عين شمس، ٢١-٢٣ يناير ١٩٩٥.
- ويليامز، ريتشارد (١٩٩٩). أساسيات إدارة الجودة الشاملة (ترجمة: عبدالكريم العقيل). الرياض: مكتبة جرير.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- Betts, F. (1992). How system thinking applied to education. **Educational Leadership**, 49(6), 71-75.
- Birnbaum, R., & Deshotels, J. (1999). Has the academy adopted TQM? **Planning for Higher Education**, 28(1), 29-37.
- Bonstingel, J. J. (1992). **Schools of quality: An introduction to Total Quality Management in education**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Chaffee, E. E. (1992). Total Quality Management for student outcomes assessment. **Association of Governing Board of Universities and Colleges**, 34(1), 26-30.
- Deming, W. E. (1986). **Out of the crisis**. Cambridge, MA: MIT, Center for Advanced Engineering Study.
- Doyle, D., & Pimentel, S. (1993). A study in change: Transforming the Charlotte-Mecklenburg schools. **Phi Delta Kappan**, 74(7), 534-39.
- Hammons, J. O. (1994). Can Total Quality Management succeed at your college now? **Community College Journal of Research and Practice**, 18(4), 335-44.
- Harrari, O. (1993). Ten problems with TQM. **Management Review**, January, 33-38.

- Hazzard, T. (1993). **The strengths and weaknesses of Total Quality Management in higher education**. (ERIC Doc. No. 364148).
- Herman, J. J., & Herman, J. L. (1994). **Educational quality management: Catalyst for integrated change**. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company.
- Keller, G. (1993). Increasing quality on campus: What should colleges do about the TQM mania? **Change**, 24(3), 48-51.
- Lamprecht, J. L. (1992). **ISO 9000 preparing for registration**. Basel: Marcel Dekker, Inc.
- Mathews, W. E. (1993). The missing element in higher education: Total Quality Management in academia. **The Journal for Quality and Participation**, 16, 102.
- Sallis, E. (1996). **Total Quality Management in education** (Second Edition). London: Kogan page.
- Schmidt, K. (1998). Applying the four principles of Total Quality Management to the Classroom. **Tech Directions**, August, 16-18.
- Sevick, C. (1993). Can Deming's concept of Total Quality Management be applied to education?. Paper presented at the Annual Conference on Creating Quality Schools (Oklahoma City, OK, March, 25-27 1993).
- Seymour, D. T. (1993). Total Quality Management in higher education: Clearing the hurdles. A survey on strategies for implementing quality management practices in higher education (A Goal/QPC application report). Methuen, MA.
- Sherr, L., & Teeter, D. J. (Eds.) (1993). Total Quality Management in education. **New Directions for Institutional Research**, 71(18), 3.
- Sims, S. J., & Sims, R. R. (Eds.) (1995). **Total Quality Management in higher education: Is it working? Why or why not?**. CT: Praeger Publishers.
- Stuccliffe, W., & Pollock, J. (1992). Can the Total Quality Management approach used in industry be transferred to institutions of higher education?. **The Vocational Aspect of Education**, 44(1), 11-27.

- Tan, K. K. (1998). The construct validity of an instrument to measure Total Quality Management in higher education. **Dissertation Abstracts International**, 58(09), 3482 A. (University Microfilms No. AAC 98-10292).
- Van-Allen, G. H. (1994). Failures of Total Quality Management: Products of leadership and organizational culture. **Community College Journal of Research and Practice**, 18(4), 381-390.
- Weller, L. D. (2000). School attendance problems: Using the TQM tools to identify root causes. **Journal of Educational Adminsitration**, 38(1), 64-82.