

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

دور الثقافة التنظيمية في تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم
العالي

- دراسة حالة عينة من الجامعات الجزائرية -

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التسيير

التخصص: إدارة أعمال

إشراف الدكتور:

مراكشي محمد لمين

إعداد الطالب:

عربي محفوظ

السنة الجامعية: 2018/2017

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

دور الثقافة التنظيمية في تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم
العالي

- دراسة حالة عينة من الجامعات الجزائرية -

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التسيير

التخصص: إدارة أعمال

إعداد الطالب:

عربي محفوظ

أمام اللجنة المشكلة من:

رئيسا	أستاذ التعليم العالي جامعة البليدة 2	رزيق كمال
مشرفا ومقررا	أستاذ محاضر "أ" جامعة البليدة 2	مراكشي محمد لمين
عضوا مناقشا	أستاذ محاضر "أ" جامعة البويرة	أوكيل رابح
عضوا مناقشا	أستاذ محاضر "أ" جامعة خميس مليانة	بلحمدي سيد علي
عضوا مناقشا	أستاذ محاضر "أ" جامعة البليدة 2	عامر بشير
عضوا مناقشا	أستاذ محاضر "أ" جامعة البويرة	حميدي عبد الرزاق

السنة الجامعية: 2017/2018

الإهداء

الحمد لله فالق الأنوار وجاعل الليل والنهار ثم الصلاة والسلام على سيدنا محمد
الحمد لله الذي وفقنا لهذا ولم نكن لنصل إليه لولا فضل الله علينا أما بعد

من دواعي الفخر والاعتزاز أن أهدي ثمرة جهد هذا العمل:

إلى الوالد رحمة الله عليه والوالدة أطال الله في عمرها

إلى أفراد أسرتي وسندي في الدنيا ولا أحصي لهم فضل

إلى كل الأقارب والأصدقاء رفقاء الدراسة من دون استثناء

إلى من أنار لي الطريق في سبيل تحصيل المعرفة أساتذتي الكرام

إلى كل من نطق بكلمة التوحيد لسانه وصدقها بقلبه وكيانه وظهرت على جوارحه
وأركانها

إلى كل من صلى على خير البرية وإتبع سنته المطهرة الزكية بإخلاص وحسن نية
محمد صلى الله عليه وسلم

إلى كل من ترك أثرا طيبا في حياتي

إلى كل الذين يحبوني وأحبهم في الله واحتفظ بذكراهم في قلبي

إلى كل من يقدر العلم ويسعى في طلبه

إلى كل من وسعته ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي.

محفوظ عرابي

شكر وتقدير

في البداية نشكر الله عز وجل ونحمده على توفيقه لنا لإتمام هذا العمل... وأتوجه بعميق شكري وامتناني وتقديري للأستاذ المشرف الدكتور مراكشي محمد لمين الذي تعلمت على يديه الكثير وقد منحني الثقة ودفعني بإرشاداته وتوجيهاته السديدة، مما كان لها الأثر الكبير في استكمال هذه الأطروحة، إذ عهدت فيه سعت الصدر والتشجيع المنقطع النظير، وله أدين الكثير في عملي هذا مما يعجز الإنسان عن الوفاء به ويحار اللسان عن وصفه.

كما أبعث بخالص شكري وتقديري إلى أساتذة وطلبة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بكل من جامعة البويرة، بومرداس، الجزائر 03 والبليدة 02 لما بذلوه من جهد وتعاون في توزيع وجمع استبيانات الدراسة فقد وجدت فيهم صدق المشاعر النبيلة والأخوية.

كما أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى لجنة التحكيم على ما أبدوه لي من جهد ووقت وتوجيهات سديدة أثناء تحكيمهم لاستبيان الدراسة، وإلى لجنة المناقشة التي قبلت وتحملت هذا الجهد،

كما أتوجه إلى السادة العاملين بمكتبات كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بكل من جامعة البويرة، بومرداس والبليدة 02 بالشكر والتقدير على ما أبدوه من تعاون في تيسير الاطلاع على المراجع، وإلى كل من أمدنا بيد العون من قريب أو من بعيد لإنجاز هذا العمل، دون أن أنسى أساتذتنا الكرام أقول لهم كنتم لنا مدرسة تعلمنا منها فنونها التي أروت ظمأ عقولنا، كنتم مصدر عوننا وعزنا فجزاكم الله خيرا.

إلى كل هؤلاء تحية شكر وامتنان.

محفوظ عرابي

الملخص باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الثقافة التنظيمية في تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر وفق منهج وصفي تحليلي، وتم الاعتماد على أداة تقييم الثقافة التنظيمية للباحثين (Cameron & Quinn) في تشخيص واقع الثقافة التنظيمية بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، والتي تتضمن ست أبعاد هي: القيادة التنظيمية؛ إدارة العاملين؛ التماسك التنظيمي؛ التركيز الإستراتيجي؛ معايير النجاح؛ الخصائص المهيمنة، في حين تم قياس إدارة الجودة الشاملة من خلال ست أبعاد وهي: دعم الإدارة العليا؛ رضا المستفيد؛ التحسين المستمر؛ المشاركة الكاملة؛ ربط الجامعة بالمجتمع؛ التغذية العكسية.

تكون مجتمع الدراسة من أساتذة وطلبة كليات العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بكل من جامعة البويرة؛ بومرداس، الجزائر 03؛ البليدة 02، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية ذات تخصيص نسبي بالنسبة للأساتذة وعينة عشوائية عنقودية بالنسبة للطلبة، وزعت عليهم استبيانات تم استرداد على التوالي: 250 و 292 استبيان صالح للتحليل الإحصائي.

ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- الثقافة الهرمية هي الثقافة الحالية المهيمنة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.
- درجة ممارسة متوسطة لإدارة الجودة الشاملة بأبعادها المتمثلة في: دعم الإدارة العليا؛ رضا المستفيد؛ التحسين المستمر؛ المشاركة الكاملة؛ ربط الجامعة بالمجتمع؛ التغذية العكسية بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.
- وجود علاقة ارتباط موجبة بين الثقافة التنظيمية بأبعادها مجتمعة (القيادة التنظيمية؛ إدارة العاملين؛ التماسك التنظيمي؛ التركيز الإستراتيجي؛ معايير النجاح؛ الخصائص المهيمنة) وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.
- وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) للثقافة التنظيمية بأبعادها مجتمعة (القيادة التنظيمية؛ إدارة العاملين؛ التماسك التنظيمي؛ التركيز الإستراتيجي؛ معايير النجاح؛ الخصائص المهيمنة) على إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في إستجابة الأساتذة للثقافة التنظيمية السائدة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى لمتغير الخبرة المهنية وهي لصالح الفئة أقل من خمسة (05) سنوات.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الإهداء	3
شكر وتقدير	4
الملخص باللغة العربية	5
فهرس الجداول	7
فهرس الأشكال	16
مقدمة	18
الفصل الأول: الأسس النظرية والتطبيقية لإدارة الجودة الشاملة	40
المبحث الأول: ماهية الجودة	42
المطلب الأول: مفهوم الجودة	42
المطلب الثاني: جوانب الجودة وأبعادها	53
المطلب الثالث: التطور التاريخي للجودة	60
المبحث الثاني: الأسس النظرية لإدارة الجودة الشاملة	67
المطلب الأول: مفهوم إدارة الجودة الشاملة	68
المطلب الثاني: فوائد إدارة الجودة الشاملة	76
المطلب الثالث: مبادئ إدارة الجودة الشاملة	83
المبحث الثالث: الأسس التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة	94
المطلب الأول: مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة	94
المطلب الثاني: مستويات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومعوقاتها	100
المطلب الثالث: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة	109
خلاصة الفصل	117
الفصل الثاني: إدارة مؤسسات التعليم العالي من منظور الجودة الشاملة	120

المبحث الأول: المراكز الأساسية لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	122
المطلب الأول: ماهية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	122
المطلب الثاني: مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	130
المطلب الثالث: متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	136
المبحث الثاني: المقاربة النظامية مدخل لتقييم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	147
المطلب الأول: المقاربة النظامية للتعليم العالي	147
المطلب الثاني: محاور إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	155
المطلب الثالث: قياس الجودة في التعليم العالي	162
المبحث الثالث: آليات تفعيل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	169
المطلب الأول: أساليب إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	169
المطلب الثاني: تقنيات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	175
المطلب الثالث: النماذج العالمية لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	191
خلاصة الفصل	200
الفصل الثالث: الثقافة التنظيمية الداعمة لإدارة الجودة الشاملة	203
المبحث الأول: الإطار النظري للثقافة التنظيمية	205
المطلب الأول: ماهية الثقافة التنظيمية	205
المطلب الثاني: خصائص الثقافة التنظيمية	219
المطلب الثالث: أنواع الثقافة التنظيمية وأبعادها	228
المبحث الثاني: آليات تشكيل الثقافة التنظيمية والمحافظة عليها	238
المطلب الأول: تكوين الثقافة التنظيمية	238
المطلب الثاني: أشكال انتقال الثقافة التنظيمية	252
المطلب الثالث: عوامل المحافظة على الثقافة التنظيمية	257
المبحث الثالث: الثقافة التنظيمية الملائمة لتفعيل إدارة الجودة الشاملة	262
المطلب الأول: ثقافة الجودة الشاملة الملائمة	262
المطلب الثاني: قياس الثقافة التنظيمية	279
المطلب الثالث: التغير الثقافي نحو إدارة الجودة الشاملة	286

294	 خلاصة الفصل
	الفصل الرابع: دراسة تحليلية لمنظومة التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 1999-2016
297	
299	 المبحث الأول: الإطار الإداري والمؤسسي للتعليم العالي
299	 المطلب الأول: ماهية التعليم العالي
306	 المطلب الثاني: وظائف مؤسسات التعليم العالي
313	 المطلب الثالث: البنية التنظيمية للجامعة
323	 المبحث الثاني: تطور منظومة التعليم العالي في الجزائر
323	 المطلب الأول: مسار التعليم العالي في الجزائر
333	 المطلب الثاني: تطور المؤشرات الكمية للتعليم العالي في الجزائر
342	 المطلب الثالث: تطور الاهتمام بالبحث العلمي في الجزائر
	المبحث الثالث: إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ظل التحديات الراهنة
351	
351	 المطلب الأول: التحديات الراهنة للتعليم العالي
	المطلب الثاني: نظام (LMD) في الجزائر كاستجابة للتوجهات العالمية في التعليم العالي
357	
365	 المطلب الثالث: التجربة الجزائرية في مجال إدارة الجودة الشاملة
377	 خلاصة الفصل
	الفصل الخامس: الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات الجزائرية ودورها في تفعيل إدارة الجودة
380	 الشاملة
382	 المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
382	 المطلب الأول: مجالات الدراسة
394	 المطلب الثاني: منهج الدراسة ومتغيراتها
398	 المطلب الثالث: مجتمع الدراسة وعينته
402	 المبحث الثاني: أداة الدراسة الميدانية
404	 المطلب الأول: إعداد قائمة الاستبيان

411	المطلب الثاني: صدق أداة الدراسة.....
415	المطلب الثالث: ثبات أداة الدراسة.....
418	المبحث الثالث: تحليل نتائج الدراسة واختبار الفرضيات.....
418	المطلب الأول: خصائص عينة الدراسة.....
423	المطلب الثاني: تحليل إستجابة أفراد العينة لمتغيرات الدراسة.....
443	المطلب الثالث: إختبار فرضيات الدراسة.....
458	خلاصة الفصل.....
461	خاتمة.....
474	قائمة المراجع.....
505	الملاحق.....
529	الملخص باللغة الأجنبية.....

فهرس الجداول

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1-1	أبعاد الجودة للسلعة والخدمة	59
2-1	الفرق بين مفهومي الجودة وإدارة الجودة الشاملة	73
3-1	الفرق بين إدارة الجودة الشاملة ومعايير نظام إدارة الجودة ISO	75
4-1	المقارنة بين إدارة الموارد البشرية التقليدية والمعتمدة على الجودة	90
5-1	المقارنة بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة التقليدية	116
1-3	دور الإدارة في عملية التنشئة الاجتماعية	261
2-3	الفرق بين الثقافة التنظيمية الجديدة والثقافة التنظيمية التقليدية	278
3-3	نماذج قياس الثقافة التنظيمية	280
1-4	تطور عدد الطلبة المسجلين في قطاع التعليم العالي خلال الفترة (1999-2016)	334
2-4	تطور عدد الأساتذة في قطاع التعليم العالي خلال الفترة (1999-2016)	336
3-4	تطور ميزانية قطاع التعليم العالي خلال الفترة (1999-2016)	339
1-5	عدد أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة البويرة حسب الرتبة العلمية للسنة الجامعية 2017/2016	390
2-5	عدد الطلبة بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة البويرة حسب السنوات والاقسام للسنة الجامعية 2017/2016	390
3-5	عدد أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة بومرداس حسب الرتبة العلمية للسنة الجامعية 2017/2016	391
4-5	عدد الطلبة بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة بومرداس حسب السنوات والاقسام للسنة الجامعية 2017/2016	391
5-5	عدد أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة الجزائر "3" حسب الرتبة العلمية للسنة الجامعية 2017/2016	392
6-5	عدد الطلبة بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة الجزائر "3" حسب السنوات والاقسام للسنة الجامعية 2017/2016	392
7-5	عدد أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير علي لونيبي	393

	"البليدة 2" حسب الرتبة العلمية للسنة الجامعية 2017/2016	
393	عدد الطلبة بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة علي لونيبي "البليدة 2" حسب السنوات والاقسام للسنة الجامعية 2017/2016	8-5
399	مجتمع الدراسة	9-5
401	توزيع أفراد عينة الدراسة بالنسبة للأساتذة حسب الجامعة	10-5
402	نتائج سحب أفراد عينة الدراسة بالنسبة للطلبة	11-5
407	مقياس ليكرت الخماسي	12-5
408	عدد الإستيبيانات الموزعة، المسترجعة والصالحة للتحليل	13-5
412	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور الثقافة التنظيمية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	14-5
413	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور إدارة الجودة الشاملة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	15-5
414	الاتساق البنائي لأداة الدراسة	16-5
416	اختبار ألفا (&) كرونباخ لقياس ثبات الإستيبيان	17-5
417	طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الإستيبيان	18-5
418	توزيع أفراد عينة الدراسة بالنسبة للأساتذة حسب المتغيرات الشخصية والوظيفية	19-5
421	توزيع أفراد عينة الدراسة بالنسبة للطلبة حسب المتغيرات الشخصية	20-5
423	المتوسطات الحسابية المرجحة والاتجاهات الموافقة لها	21-5
424	إستجابة عينة الدراسة لبعد القيادة التنظيمية	22-5
426	إستجابة عينة الدراسة لبعد إدارة العاملين	23-5
427	إستجابة عينة الدراسة لبعد التماسك التنظيمي	24-5
428	إستجابة عينة الدراسة لبعد التركيز الإستراتيجي	25-5
430	إستجابة عينة الدراسة لبعد معايير النجاح	26-5
431	إستجابة عينة الدراسة لبعد الخصائص المهيمنة	27-5
432	إستجابة عينة الدراسة لأبعاد الثقافة التنظيمية مجتمعة	28-5
433	إستجابة عينة الدراسة لبعد دعم الإدارة العليا	29-5
435	إستجابة عينة الدراسة لبعد رضا المستفيد	30-5
436	إستجابة عينة الدراسة لبعد التحسين المستمر	31-5

437	إستجابة عينة الدراسة لبعد المشاركة الكاملة	32-5
439	إستجابة عينة الدراسة لبعد ربط الجامعة بالمجتمع	33-5
440	إستجابة عينة الدراسة لبعد التغذية العكسية	34-5
442	إستجابة عينة الدراسة لأبعاد إدارة الجودة الشاملة مجتمعة	35-5
444	معامل الارتباط بين الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة	36-5
446	إختبار التداخل الخطي المتعدد بين المتغيرات المستقلة	37-5
447	إختبار تحليل التباين للانحدار للتأكد من صلاحية النموذج لإختبار فرضية الدراسة الثانية	38-5
448	نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise) لقياس أثر أبعاد الثقافة التنظيمية على إدارة الجودة الشاملة	39-5
450	إختبار كولموغوروف-سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov)	40-5
451	إختبار تجانس التباين للمتغيرات الشخصية والوظيفية	41-5
452	إختبار T للكشف عن دلالة الفروق في إستجابة أفراد عينة الدراسة لمحاورها باختلاف الجنس	42-5
454	تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في إستجابة الأساتذة لمحاور الدراسة باختلاف الرتبة العلمية والخبرة المهنية	43-5
456	إختبار LSD للفروق في إستجابة الأساتذة للثقافة التنظيمية وفقا لمتغير الخبرة المهنية	44-5

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان	الرقم
53	جوانب الجودة	1-1
82	أهمية إدارة الجودة الشاملة	2-1
87	دورة ديمنج	3-1
112	الإنقال من التنظيم الهرمي إلى تنظيم إدارة الجودة الشاملة	4-1
150	مكونات النظام التعليمي	1-2
192	نموذج مالكولم بالدريج "Malcolm Baldrige"	2-2
195	النموذج الأوروبي للتميز	3-2
220	الخصائص الرئيسية للثقافة التنظيمية	1-3
240	مكونات للثقافة التنظيمية	2-3
245	كيف تتشكل الثقافات التنظيمية	3-3
257	عوامل المحافظة على الثقافة التنظيمية	4-3
260	نموذج التنشئة الاجتماعية	5-3
285	الثقافات التنظيمية وفقا لـ (Cameron & Quinn)	6-3
290	خطوات التغيير الثقافي	7-3
345	تطور عدد مخابر البحث في قطاع التعليم العالي خلال الفترة (2000-2015)	1-4
349	تطور النشر العلمي الجزائري خلال الفترة (2001-2015)	2-4
361	أطوار التكوين في نظام (LMD)	3-4
398	متغيرات الدراسة	1-5

مقدمة

مقدمة:

يعد التعليم العالي من المقومات الرئيسية للدولة المعاصرة، بإعتباره قاطرة التنمية، ومصدرا للاستثمار وتنمية الثروة البشرية والمجتمعية، نظير تهيئته وإعداد له موارد بشرية مؤهلة تحتاجها قطاعات العمل والإنتاج والخدمات في المجتمع، إضافة إلى دوره في تطوير المعرفة وإستخدامها ونشرها من خلال البحث العلمي وإعداد المتخصصين في مجالاته وتطوير أساليب خدمة المجتمع، لذلك يشهد قطاع التعليم العالي اهتماما كبيرا في معظم دول العالم وعلى كافة المستويات، كما تحظى عملية الإصلاح في هذا القطاع المهم برعاية خاصة، وذلك لقناعتها بأهمية الدور الذي يقوم به التعليم العالي في تطوير المجتمع والنهوض به نحو الأفضل لمسايرة التغيرات والتطورات التي يشهدها العصر الحالي في شتى مجالات الحياة، والمترجمة أساسا في إنتقال الإقتصاد من إقتصاد صناعي بالدرجة الأولى إلى إقتصاد مغاير تماما ألا وهو إقتصاد المعرفة أين تحتل فيه المعلومات الصدارة، وذلك نتيجة الثورة المعلوماتية والتقنية وثورة الإتصال.

وإن تحقيق التعليم العالي لأهدافه في التنمية الإقتصادية والإجتماعية، ونجاح مبادرات الإصلاح يتوقف على مدى قدرة المجتمع على إدارة مؤسسات التعليم العالي بكفاءة وفعالية، وذلك من خلال إستخدام الأساليب الإدارية الحديثة، وفي مقدمتها إدارة الجودة الشاملة بإعتبارها إحدى الركائز الأساسية لتطوير جميع عناصر منظومة التعليم العالي وتحديثها وتجويدها حتى تستجيب لمقتضى تلك التغيرات ذات العوائد غير المتوقعة على صعيد التعليم العالي العالمي والقومي والمحلي، وبذلك أصبحت إدارة الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي يواجه نظم التعليم في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء بهدف تقديم منتج تعليمي بجودة عالية وليس فقط تقديم التعليم لكل المواطنين، لا سيما وأن إدارة الجودة الشاملة تؤكد على ضرورة وضع معايير تحقق جودة مخرجات التعليم العالي التي يتوقع أن تؤدي إلى تنمية شخصية الفرد لخدمة مجتمعه ودعم

ثقافته الوطنية، وتتضمن العديد من الأفكار الإدارية المتفقة إلى حد كبير مع القيم الموضوعية، والمتمثلة في تنمية الثقة والعمل بروح الفريق، الإهتمام بالحوافز للحث على تحسين الأداء، التركيز على إرضاء المستفيد، التحسين المستمر، الأخذ بمبدأ المشاركة، تظافر جهود الأطراف الفاعلة في التعليم العالي من خلال ربط مؤسساته بالمجتمع المحلي والتركيز على التغذية العكسية.

ويتطلب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي إحداث تغيرات في كافة البنى التنظيمية والإدارية والإجتماعية، هذا فضلا عن توافر القناعة التامة للإدارة العليا بأهمية إدارة الجودة الشاملة والإلتزام بها والعمل على نشر ثقافة الجودة في كافة المستويات الإدارية، وذلك قصد تفعيل هذا الأسلوب الإداري في تحسين جودة التعليم العالي والقضاء على المشاكل التسييرية التي تعاني منها مؤسساته، وإن المرحلة الأساسية التي تسبق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تتمثل في تهيئة شاملة لثقافتها التنظيمية من جميع جوانبها لتكون متوافقة مع متطلبات نجاح هذا التطبيق، أما إغفال هذه التهيئة قبل البدء بتطبيق إدارة الجودة الشاملة فهو حكم مسبق بفشل التجربة، كون أن خلق الثقافة التنظيمية التي تتفق مع إدارة الجودة الشاملة يعتبر من أهم التحديات في برنامج إدارة الجودة الشاملة لأن لكل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي ثقافتها الخاصة بها والتي تشمل في مجملها جملة القيم والأعراف والتوجهات والتوقعات التي تحكم العلاقات بين أفرادها، وتعكس الطريقة التي يتصرفون بها أثناء قيامهم بوظائفهم ومهامهم، لذلك فإن الثقافة التنظيمية تلعب دورا حاسما في تطبيق إدارة الجودة الشاملة بفعالية من خلال تهيئة أفرادها على تقبل التغيير وتطبيقه لتوفير قدر من النجاح المطلوب لعملية إصلاح التعليم العالي وتطويره.

1/ إشكالية البحث:

يعاني قطاع التعليم العالي في الجزائر العديد من الصعوبات والمشاكل حالت دون وجود دور فعال للجامعة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية، والتي تتمثل في إرتفاع تكلفة التعليم العالي التي أصبحت تشكل ضغطا على الحكومة الجزائرية، تزايد معدلات البطالة بين خريجي الجامعات وإتساع الفجوة بين متطلبات سوق العمل ومخرجات الجامعة، وبالتالي فإن مشكلة التعليم العالي في الجزائر تكمن في عدم جودته، فلا يزال التوجه منصبا على التوسع الكمي على حساب الإهتمام بالنوعية على الرغم من الإصلاحات التي باشرتها الوزارة الوصية بهدف تجويد الجامعات الجزائرية، فلا يمكن الحديث عن الإصلاحات دون إعتداد إجراءات ملموسة لتغيير ثقافة مؤسساتها من حيث دوافعها ومسارها وأهدافها نحو تعزيز الجودة والسعي إلى تحسينها بإستمرار، لذلك فإن نجاح إصلاحات منظومة التعليم العالي في الجزائر مرهون بتحسين ثقافة التنظيم الذي يتطلب بدوره إيمان الإدارة العليا بأهمية التغيير مع ضرورة بناء خطة عمل متكاملة لتنفيذ التغييرات وإقناع جميع الأطراف الفاعلة في مؤسسات التعليم العالي بأهمية التغيير الذي تتطلب لإحداثه ما يؤدي إلى كسب دعمهم لعملية التغيير، وبالتالي فإن نجاح إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر يتطلب بناء ثقافة تنظيمية ملائمة لتطبيقها، وبناءا على ما سبق تتضح معالم إشكالية هذه الدراسة، والتي يمكن صياغتها في السؤال البحثي الموالي:

ما مدى مساهمة الثقافة التنظيمية في تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم

العالي في الجزائر؟

وضمن هذه الإشكالية، تندرج الأسئلة الفرعية الموالية:

– هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات

التعليم العالي في الجزائر؟

– هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للثقافة التنظيمية على إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستجابة أفراد عينة الدراسة للثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية؟

2/ فرضيات البحث:

وقصد الإجابة على التساؤلات المطروحة، قمنا بصياغة الفرضيات الموالية:

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

– يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للثقافة التنظيمية على إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستجابة أفراد عينة الدراسة للثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية.

3/ أهداف الدراسة:

ترمي هذه الدراسة للوصول إلى عدة أهداف، يمكن حصرها في النقاط الموالية:

– إستعراض أهم الأسس النظرية والتطبيقية التي يركز عليها مفهوم إدارة الجودة الشاملة كنموذج تسييري متكامل يسعى إلى تحسين الجودة بإستمرار، ثم التعرف على كيفية تشكيل الثقافة التنظيمية الداعمة لتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي.

– إستشراق إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر مستقبلا، بإعتبار التوجه العالمي في جميع الدول المتقدمة والنامية على حد سواء نحو تبني هذه الفلسفة

الإدارية في جامعاتها وذلك بعدما تبين مدى فعاليتها في تحقيق جودة مخرجات التعليم العالي بشكل عام.

– التعرف على العلاقة بين الثقافة التنظيمية بأبعاد مجتمعة وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، ودراسة تأثير كل بعد من أبعاد الثقافة التنظيمية على إدارة الجودة الشاملة، ذلك من أجل التعرف على البعد الأكثر تأثيرا والذي يجب العمل على تعزيزه، والبعد الأقل تأثيرا والذي يجب العمل على تغييره، الأمر الذي يمكن مؤسسات التعليم العالي في الجزائر من بناء ثقافة تنظيمية تتفق مع إدارة الجودة الشاملة.

– التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية للمبحوثين حول واقع الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تبعا للمتغيرات الشخصية والوظيفية.

– تحديد أهم المعوقات والصعوبات التي تحول دون تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

– تقديم التوصيات التي من شأنها أن تساهم في تكييف الثقافة التنظيمية بما يتلاءم والتطبيق الفعال لإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

4/ أهمية الدراسة:

يستمد هذا البحث أهمية خاصة كونه يعالج موضوعا على جانب كبير من الأهمية ألا وهو الدور الذي تلعبه الثقافة التنظيمية في تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، ويمكن حصر النقاط التي تعكس أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

– تناول الدراسة أحدث مداخل التطوير وهو نظام إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي.

– التأخر الواضح في تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

- محاولة الإسهام في تكييف الثقافة التنظيمية السائدة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، والذي يسمح لها بالتأقلم مع التغيرات البيئية والإنسجام السريع مع التطورات التكنولوجية من خلال تنفيذ برامجها التعليمية والبحثية وفق المواصفات المطلوبة.
- الاستفادة من نتائج الدراسة والتوصيات المقدمة للجامعات الجزائرية ومؤسسات التعليم العالي الأخرى والباحثين المهتمين بإدارة الجودة الشاملة والثقافة التنظيمية.

5/ مبررات إختيار موضوع الدراسة: يرجع إختيار موضوع الدراسة إلى ما يلي:

5-1/ مبررات ذاتية:

- نوع التخصص العلمي الذي ندرس فيه، فهذا الموضوع له علاقة متينة بإدارة الأعمال.
- ميلي الطبيعي للبحث والإستطلاع في هذا الموضوع، فقد سبق التعرض إلى موضوع إدارة الجودة الشاملة في إطار مذكرة ليسانس وموضوع الثقافة التنظيمية في إطار مذكرة الماجستير.
- ندرة الدراسات التي عالجت موضوع ملائمة الثقافة التنظيمية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، وهذا يعود في نظرنا للأسباب المتعلقة بحدثة الموضوع وخصوصية جوانبه لا سيما التطبيقية منها التي تمس قطاع التعليم العالي بإعتباره أهم دعائم تطوير المجتمعات البشرية في شتى مجالات الحياة.
- إمكانية البحث في هذا الموضوع وقدرة الوصول إلى المعلومات المتصلة بالبحث من خلال المصادر والمراجع المتوفرة.

5-2/ المبررات الموضوعية:

- أهمية الموضوع في ظل الإصلاحات الهيكلية لنظام التعليم العالي التي تشهدها الجزائر منذ بداية الألفية والتي لا تزال جارية إلى اليوم، وتتمثل هذه الإصلاحات في تطبيق نظام ل.م.د. (L.M.D) والذي يرمي إلى تعزيز جودة التعليم العالي ومن ثم تعزيز دور الجامعة المنوط بها.

- الحاجة الملحة لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر لضمان تكوين ذو جودة يستجيب لتطلعات الأساتذة والطلبة والمجتمع المحلي.
- محاولة لفت نظر الوزارة الوصية لأهمية إعداد أفراد هذا القطاع من أساتذة، إداريين وطلبة لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، من خلال التأثير الإيجابي على سلوكياتهم وأفكارهم وتصرفاتهم وضمان تضامنهم القوي لإنجاز هذا المسعى.

6/ المنهجية المعتمدة:

في ضوء طبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها ومن خلال الأسئلة التي تسعى هذه الدراسة للإجابة عليها، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، كما أن هذا المنهج لا يقف عند جمع المعلومات لوصف الظاهرة وإنما يعمل أيضا على تحليلها وكشف العلاقات بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها والوصول إلى إستنتاجات تعمل على تحسين الواقع وتطويره.

وبناء عليه فقد تم استخدام المنهج الوصفي لوصف إستجابات أفراد عينة الدراسة وتقديراتهم حول أبعاد الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، كما تم استخدام المنهج التحليلي لدراسة العلاقة بين الثقافة التنظيمية بأبعادها مجتمعة (القيادة التنظيمية؛ إدارة العاملين؛ التماسك التنظيمي؛ التركيز الإستراتيجي؛ معايير النجاح؛ الخصائص المهيمنة) كمتغير مستقل وإدارة الجودة الشاملة كمتغير تابع، وتحديد أثر المتغير المستقل على التابع، وكذلك تحديد الفروق في إستجابة أفراد عينة الدراسة للثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تبعا للمتغيرات الشخصية والوظيفية.

7/ المصادر المستعملة في الدراسة:

لقد اعتمدنا في جمع بيانات هذه الدراسة على نوعين من المصادر هما:

7-1/ المصادر الأولية: لمعالجة الجانب التطبيقي لموضوع الدراسة إعتدنا على الإستبيان

كأداة لجمع البيانات لإجراء الدراسة الميدانية، وصمم ليتلاءم مع إشكالية الدراسة وفرضياتها وهذا بالرجوع إلى مختلف الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة بهدف الوصول إلى إستنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره، وذلك من خلال توزيع الإستبيان على عينة مختارة من الأساتذة والطلبة، وتحليل إجاباتهم بإستخدام الأساليب الإحصائية بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

7-2/ المصادر الثانوية: إعتدنا في معالجة الجانب النظري من الدراسة على مصادر

البيانات الثانوية منشورة وأخرى غير منشورة والتي تتمثل أساسا في مختلف المراجع ذات الصلة، باللغتين العربية والأجنبية، من كتب ومجلات وملتقيات ورسائل جامعية، دوريات وأبحاث سابقة بالصيغتين الورقية والإلكترونية.

8/ حدود الدراسة:

لقد تمت دراسة هذا الموضوع في الإطار الموالي:

8-1/ الحدود الموضوعية: ركزت هذه الدراسة في جانبها الموضوعي على بيان دور الثقافة

التنظيمية بالتركيز على أبعاد أداة تقييم الثقافة التنظيمية للباحثين (Cameron & Quinn) والمتمثلة في: القيادة التنظيمية؛ إدارة العاملين؛ التماسك التنظيمي؛ التركيز الإستراتيجي؛ معايير النجاح؛ الخصائص المهيمنة، في تفعيل إدارة الجودة الشاملة (دعم الإدارة العليا؛ رضا المستفيد؛

التحسين المستمر؛ المشاركة الكاملة؛ ربط الجامعة بالمجتمع؛ التغذية العكسية) بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

8-2/ الحدود البشرية: إقتصرت هذه الدراسة على عينة من الأساتذة والطلبة في كليات العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بكل من جامعة البويرة؛ بومرداس؛ الجزائر "3" والبلدية "2"، ولقد حرصنا على حسن إختيار العينة لضمان حسن تمثيلها للمجتمع المأخوذة منه، الأمر الذي يسمح بإستخلاص نتائج علمية سليمة.

8-3/ الحدود المكانية: إقتصرت هذه الدراسة على كليات العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير في أربع جامعات جزائرية هي: جامعة آكلي محند أولحاج بالبويرة، جامعة أمحمد بوقرة ببومرداس، جامعة الجزائر "3" بالجزائر العاصمة، جامعة علي لونيبي "البلدية 2".

8-4/ الحدود الزمانية: تم إنجاز الدراسة الميدانية خلال الفترة الممتدة من 01 جانفي 2017 إلى غاية 30 جوان 2017، حيث إستغرقت سبع (07) أشهر من الزمن بدءا بتحديد مجتمع وعينة الدراسة، تصميم أداة الدراسة وتوزيعها على العينة التجريبية، ثم العينة النهائية مرورا بمختلف المراحل إلى غاية تحليل المعلومات وإستخلاص النتائج.

9/ الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة بمثابة القاعدة التي يتم الإستناد عليها في وضع المعالم الأساسية للجوانب التطبيقية لتحديد بيئة الإختبار والبحث، حيث تم إستطلاع مجموعة من الدراسات المتعلقة بالموضوع قيد الدراسة، ومن أهم هذه الدراسات:

9-1/ دراسة بعنوان: دور الثقافة التنظيمية في فعالية نظام الحوافز في المنظمة "دراسة حالة جامعة العقيد آكلي محند أولحاج -البويرة-"، قدمتها الباحثة مرمات نبيلة ضمن متطلبات نيل

شهادة الدكتوراه في إدارة الأعمال، قسم علوم التسيير، كلية الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 03، 2016/2015، هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على دور الثقافة التنظيمية من قيم ومعتقدات وإتجاهات ونظام رسمي وغير رسمي في تفعيل نظام الحوافز المطبق على الأستاذ الجامعي بصفة عامة وعلى أساتذة جامعة العقيد آكلي محند أولحاج بصفة خاصة، وأهم ما توصلت إليه هذه الدراسة ما يلي:

– تسود الجامعة توليفة من القيم الإيجابية والتي تتمثل في الحث على الإحترام والإنضباط، التأخي والإحترام المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى المنافسة النزيهة والحث على البحث والإطلاع.

– تسود الجامعة مجموعة من القيم السلبية التي تتمثل في عدم إحترام الوقت، اللامبالاة، البيروقراطية، الفساد، عدم الشفافية، المحاباة التي أدت إلى شعور الأساتذة بالإحباط.

– إنتشار كبير للجهوية، فروق الفريق تسود بين المجموعات من المنطقة نفسها مما يولد الصراع والكره بين المجموعات.

– وجود صراعات كثيرة بين أفراد العينة منها صراعات حول المصالح والمناصب الإدارية، صراعات جهوية وصراعات بين الإدارة والأساتذة.

9-2/ دراسة بعنوان: القيادة وإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بالجزائر بين مؤشرات

التميز ومعايير الاعتماد، قدمها الباحث الكر محمد، ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في إدارة الموارد البشرية، قسم التنظيم السياسي والإداري، كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر 03، 2015/2014، هدفت الدراسة إلى تشخيص وتحديد الإختلالات والمشكلات التي تواجه مرتكزات وتعيق تطبيقات الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية وإيجاد الحلول الأساسية لها، فهم تركيبة القيادة الجامعية وأهم سلوكياتها وتحدياتها في منظومة التعليم العالي

بالجزائر وإيجاد الحلول لآليات تفعيل حوكمة القيادة الجامعية، وأهم ما توصلت إليه هذه الدراسة ما يلي:

– ضعف مستوى فهم وإدراك القيادات في الجامعات الجزائرية لمبادئ وآليات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

– ضعف مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطلبة، الإداريين والعمال، وأن إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية هي مجرد شعارات وفلسفة.

– غياب الإرادة وسوء التطبيق في ظل غياب إستراتيجية واضحة المعالم هي أهم عقبة تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

– هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى القيادة وإدارة الجودة الشاملة بأبعادها: التخطيط الإستراتيجي، الإهتمام بالطلبة والأطراف المعنية وسوق العمل (المتعاملين مع الجامعة)، نظم المعلومات، الإهتمام بالموارد البشرية، إدارة العمليات ونتائج الجامعة.

9-3/ دراسة بعنوان: تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بالجزائر – وجهة نظر

عضو هيئة التدريس-، قدمها الباحث يعقوبي خليفة، ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في التسيير، قسم العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2014/2013، هدفت الدراسة إلى التعرف على تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة من قبل عضو هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية، وأهم ما توصلت إليه هذه الدراسة ما يلي:

– عدم إلزام عضو هيئة التدريس بمعايير إدارة الجودة الشاملة بشكل كافي ومرضي، حيث كانت درجة الإلتزام متوسطة، وهو الأمر أيضا بالنسبة لإدارة الجامعة وبالتحديد إدارات الكليات.

– عدم المواءمة بين نسبة التأطير ونسبة الطلبة المسجلين، نقص كبير في التنسيق بين مختلف أصناف الأساتذة الجامعيين، في حين يتمتع عضو هيئة التدريس بقدرات عالية في مجال التواصل مع الطلبة.

– إنعدام علاقة الارتباط بين الدافعية وتحسين الأداء، وأن هذا الأخير يرتبط فقط بالضمير المهني للأستاذ الجامعي.

9-4/ دراسة بعنوان: تكامل الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة لتحسين الأداء في

المؤسسات الجامعية "دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير -جامعة البليدة-"، قدمتها الباحثة رحي كريمة، ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في إدارة الأعمال، قسم علوم التسيير، كلية الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 03، 2012/2013، هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة التكاملية التي تربط قيم الثقافة التنظيمية ومبادئ إدارة الجودة الشاملة وأبعاد الأداء التنظيمي في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة البليدة وإسقاطها على الجامعات الجزائرية بشكل من التحفظ لإحتفاظ كل إدارة بدرجة من الخصوصية المتعلقة بها، وأهم ما توصلت إليه هذه الدراسة ما يلي:

– أن الجامعة محل الدراسة تفتقر إلى الشفافية في التسيير بسبب عدم توظيف التكنولوجيا الحديثة في التسيير، وإعتمادها على طرق التسيير الإداري التقليدية.

– أن تقييم الأداء الفردي والجماعي داخل الكلية لم يرقى إلى المستوى المطلوب، بحيث يعتبر مجرد أرقام وحسابات تقدم في شكل تقارير ولا تأخذ بعين الاعتبار في عملية إتخاذ القرار.

– أن الكلية لديها قبول كبير وإستجابة عالية لمعايير ومبادئ الجودة الشاملة اللازمة، كما أن موظفي الكلية على علم ودراية بكل الصعوبات التي يمكن أن تواجه تطبيق هذا المدخل، وأظهروا إستعدادهم العالي جدا للوقوف أمام هذه الصعوبات من أجل التقليل منها وإزاحتها.

9-5/ دراسة بعنوان: آليات بناء الثقافة التنظيمية الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وتصور

مقترح لبنائها في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، قدمها الباحث سعيد

علي عوض هدية ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط، قسم الإدارة

التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، سنة 2012/2013،

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم آليات بناء الثقافة التنظيمية الداعمة لتطبيق إدارة الجودة

الشاملة في الإدارات العامة للتربية والتعليم من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الجودة الشاملة بها

وتصور مقترح لبناء الثقافة التنظيمية الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها، وأهم ما توصلت

إليه هذه الدراسة ما يلي:

– أن متغيرات الدراسة المستقلة الخمسة وهي: (الهيكل التنظيمي، الأنظمة والإجراءات، الحوافز

المادية والمعنوية والمكافآت، العاملون، القادة) بما تحويه من آليات سجل درجة عالية جدا من

الأهمية من وجهة نظر أفراد الدراسة لبناء الثقافة التنظيمية الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في

الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إستجابات

أفراد الدراسة حول أهم آليات بناء الثقافة التنظيمية الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارات

العامة للتربية والتعليم تعزى للاختلاف في المتغيرات التالية: المؤهل الدراسي، الخبرة في مجال

الإشراف على الجودة الشاملة، التدريب في مجال الجودة الشاملة.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إستجابات

أفراد الدراسة حول أهم آليات بناء الثقافة التنظيمية الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارات

العامة للتربية والتعليم تعزى للاختلاف في متغير الجنس ولصالح الإناث.

– تقديم تصور مقترح مستمد من نتائج الدراسة وإطارها النظري لبناء الثقافة التنظيمية الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

9-6/ دراسة بعنوان: إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطوير التنظيمي في التعليم العالي

"دراسة حالة المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي"، قدمتها الباحثة خالصة فتح الله ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في التسيير العمومي، قسم علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 03، 2011/2012، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع جودة العملية التعليمية المقدمة بالمدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي ومعرفة مدى إستعداد المدرسة لإحداث التطوير التنظيمي من مدخل الجودة الشاملة وذلك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وأهم ما توصلت إليه هذه الدراسة ما يلي:

– المحور الوحيد الذي يتوفر على الخصائص التي تجعل العملية التعليمية تتميز بالجودة في المدرسة هو محور الأساتذة، أما باقي المحاور: الطلبة، المناهج الدراسية، إدارة المدرسة، الإمكانيات المادية وتقييم الأداء لا تتوفر على الخصائص التي تجعل العملية التعليمية تتميز بالجودة، وبالتالي العملية التعليمية في المدرسة لا تتميز بالجودة.

– أن برامج التطوير التنظيمي، الثقافة السائدة بالمدرسة، الأسلوب الإداري والبحث العلمي غير ملائمة لإحداث التطوير التنظيمي من مدخل إدارة الجودة الشاملة بالمدرسة.

– لا يوجد إختلاف بين اجابات أفراد العينة حسب متغيرات: العمر، الخبرة، الرتبة الوظيفية، الجنس والمؤهل العلمي حول واقع جودة العملية التعليمية في المدرسة، كما أن إجابات الأفراد حول مدى إستعداد المدرسة لإحداث التطوير التنظيمي من مدخل إدارة الجودة الشاملة لا تتأثر بمتغيرات الدراسة السابق ذكرها.

9-7/ دراسة بعنوان: درجة ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في جامعة جازان لتطبيق إدارة

الجودة الشاملة، قدمها الباحث فيصل بن علي يحيى نجمي ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في الإدارة والتخطيط التربوي، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، 2010/2011، هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ملائمة الثقافة التنظيمية في جامعة جازان لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، ومتطلبات نشر وتعزيز ثقافة الجودة، وأهم ما توصلت إليه هذه الدراسة ما يلي:

- جاءت درجة ملائمة الثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جازان والقيادات المسؤولة عن الجودة بدرجة عالية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الصفة الوظيفية عند مجالي القيادة والتوجيه بالعميل الجامعي، وجاءت لصالح من هم مسؤولون عن الجودة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الرتبة العلمية عند مجال القيادة، ومجال الهيكل والتنظيم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة العملية عند مجال التقويم، ومجال التحسين المستمر.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير نوع التخصص عند مجال القيادة وعند مجال التوجيه بالعميل الجامعي ومجال التحسين المستمر.
- جاءت درجة أهمية متطلبات نشر وتعزيز ثقافة الجودة في جامعة جازان ضمن أهمية عالية.
- أهم متطلبات نشر وتعزيز ثقافة الجودة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تمثلت في وضع سياسة رسمية للجامعة توضح تصورها المستقبلي لمراحل نشر ثقافة الجودة وتطبيق إدارة الجودة

الشاملة، إعلان خطة الجامعة الإستراتيجية لنشر ثقافة الجودة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة، إجراء دراسات علمية لتحديد نقاط الضعف والقوة والفرص والتهديدات في نشر ثقافة الجودة.

9-8/ دراسة بعنوان: إستخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية

في الجامعات اليمنية، قدمها الباحث أحمد عبد الله الرشدي، ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في إدارة الأعمال، قسم علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 03، 2009/2008، هدفت هذه الدراسة إلى توصيف الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات اليمنية وبيان مدى إيجابيتها وتوافقها مع متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأهم ما توصلت إليه هذه الدراسة ما يلي:

– وجود فهم وإدراك لدى المسؤولين في الجامعات اليمنية الحكومية والخاصة لنوع ثقافة الجودة السائدة في هذه الجامعات لفائدة وجدوى مفاهيم ومعارف مدخل إدارة الجودة الشاملة.

– إرتفاع التقديرات فيما يتعلق بإدراك المسؤولين في الجامعات اليمنية (إن الثقافة التنظيمية الجامعية مهيأة أو غير مهيأة لقبول فكرة الجودة الشاملة) لفائدة وجدوى مفاهيم ومعارف مدخل إدارة الجودة الشاملة.

– وجود بعض المفاهيم في الجامعات نحو الاعتقاد بعدم توفر متطلبات تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة بالقدر المناسب يؤكد بوجود فجوة بين الواقع والمأمول.

9-9/ دراسة بعنوان: الثقافة التنظيمية وعلاقتها بإستراتيجيات التغيير في الجامعة الجزائرية بين

النظام القديم ونظام LMD "دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار عنابة كنموذج"، قدمها الباحث عباس سمير، ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم النفس الإجتماعي للتنظيم والتسيير، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة باجي مختار عنابة، 2008/2007، هدفت الدراسة إلى توضيح البعد النفسي الإجتماعي للثقافة التنظيمية

وإنعكاسه على الفرد وفرق العمل والمنظمة، وعلاقتها بإستراتيجيات التغيير لتحسين الأداء، وأهم ما توصلت إليه هذه الدراسة ما يلي:

- أن الثقافة التنظيمية السائدة بصفة عامة تميل إلى إعتماد النموذج العلمي في كافة الأبعاد.
- أن تغيير نظام التعليم العالي يواجه بعض المشكلات في إستراتيجيات تنفيذه مثل: انخفاض نسبة المرونة في التعامل مع متطلبات تنفيذه، إفراط في إستغلال الجانب القانوني من التغيير، نقص في الجانب التكويني والتدريب، نقص الإعلام والتوجيه.
- أن العلاقة بين نماذج الثقافة التنظيمية وإستراتيجية التغيير قائمة بما يؤكد أهمية النموذج المفضل لكل بعد من أبعاد السلوك التنظيمي وإختيار آليات التغيير وتنفيذه.
- أن تأثير الخصائص الشخصية لأساتذة وإداريي جامعة عنابة على إستجاباتهم نحو نماذج الثقافة التنظيمية جاءت مختلفة من نموذج لآخر.
- للخصائص الشخصية تأثير على إستجابات الأفراد نحو إستراتيجيات التغيير.

9-10/ دراسة بعنوان: la place des démarches qualités dans l'enseignement supérieur

قدمها الباحث (Isabelle POULIQUEN)، ضمن فعاليات الملتقى الدولي الأول حول رهانات ضمان الجودة في التعليم العالي، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، يومي 20/21 نوفمبر 2010، هدفت الدراسة إلى إبراز أهم التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي والتعريف بمنهجية تطبيق نظام إدارة الجودة فيها مع الإشارة إلى عوامل النجاح، وأهم ما توصلت إليه هذه الدراسة ما يلي:

- تزايد الطلب الإجتماعي على التعليم العالي وتدويل التعليم العالي والحاجة لتحقيق رضا أصحاب المصلحة تعد من أهم التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي.

- أن عملية التقييم لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف تعد أساس تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

- أن تحسيس وإعلام وتكوين الموارد البشرية إلى جانب قيادة التغيير تعد من أهم عوامل نجاح تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

Qualité et contexte actuel: le rôle des systèmes 11-9/ دراسة بعنوان:

d'assurance qualité (AQ) et les perspectives d'avenir des systèmes

d'assurance qualité dans les universités espagnoles، قدمها الباحثون (M.J.

MAIRATA/ J.J. MONTAÑO/ Maria PALOU OLIVER)، ضمن فعاليات الملتقى

الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي "تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء

والإستشراف، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، يومي 11/10 نوفمبر 2012، هدفت الدراسة إلى

تحليل واقع تطبيق نظام ضمان الجودة وآفاقه في الجامعات الإسبانية، وأهم ما توصلت إليه هذه

الدراسة ما يلي:

- تطور وظائف خلايا ضمان الجودة بالجامعات محل الدراسة وتنوعها من مجرد توفير

المعلومات لوحداث التقييم الداخلية والخارجية إلى السهر على التطبيق المستمر لنظام ضمان

الجودة.

- أن نظام ضمان الجودة يعد أحد أهم العناصر التي تضمن لمؤسسات التعليم العالي الإسبانية

التكيف بنجاح مع الفضاء الأوروبي للتعليم العالي.

يتجلى من خلال العرض السابق بأن الدراسات السابقة ستفيد الدراسة الحالية في تناولها

للمنطلقات الفكرية للثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة ومتطلبات تطبيقها في مؤسسات التعليم

العالي، كما ستفيد الدراسات السابقة الدراسة الحالية في تحديد المنهج الأمثل الذي سيتم من خلاله

قياس متغيرات الدراسة، إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في مجالات عدة، يمكن حصرها في ما يلي:

– المجال الموضوعي، حيث تقوم الدراسة الحالية بدراسة وتوصيف الثقافة التنظيمية السائدة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر بالاعتماد على أداة تقييم الثقافة التنظيمية للباحثين (Cameron & Quinn) والتي تتضمن ست أبعاد هي: القيادة التنظيمية؛ إدارة العاملين؛ التماسك التنظيمي؛ التركيز الإستراتيجي؛ معايير النجاح؛ الخصائص المهيمنة، كما تقوم بدراسة واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر بالاعتماد على ست أبعاد هي: دعم الإدارة العليا؛ رضا المستفيد؛ التحسين المستمر؛ المشاركة الكاملة؛ ربط الجامعة بالمجتمع والتغذية العكسية.

– بيئة الدراسة، حيث ستجرى هذه الدراسة على عينة من الجامعات الجزائرية، والمتمثلة في جامعة آكلي محند أولحاج بالبويرة، جامعة أحمد بوقرة ببومرداس، جامعة الجزائر 03 بالعاصمة وجامعة علي لونيسي بالعفرون ولاية البليدة، وذلك بالتركيز على كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

– مجتمع الدراسة، حيث تقوم هذه الدراسة بدراسة الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات الجزائرية ومدى ملاءمتها لتطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر كل من الأساتذة والطلبة باعتبارهم حلقة مهمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

10/ هيكل الدراسة:

من أجل الإلمام بمختلف الجوانب التي يطرحها موضوع الدراسة، وللإجابة على إشكالية البحث واختبار فرضياته، وتأكيد أهميته وتحقيق أهدافه، تم تقسيم الدراسة إلى خمسة (05) فصول سبقتهم مقدمة وتلتهم خاتمة تحتوي على أهم نتائج وتوصيات وآفاق البحث، ولقد جاءت عناوين ومضامين الفصول كما يلي:

الفصل الأول جاء تحت عنوان الأسس النظرية والتطبيقية لإدارة الجودة الشاملة، ويحتوي على ثلاثة مباحث، المبحث الأول عبارة عن مدخل للتعريف بمصطلح الجودة ومراحل تطورها وصلا إلى إدارة الجودة الشاملة، والمبحث الثاني يستعرض الأسس النظرية التي تركز عليها إدارة الجودة الشاملة، أما المبحث الثالث فخصص للأسس التطبيقية لأسلوب إدارة الجودة الشاملة.

ويتناول الفصل الثاني إدارة مؤسسات التعليم العالي من منظور الجودة الشاملة، والذي يشتمل على ثلاثة مباحث، نحاول في المبحث الأول توضيح المرتكزات الأساسية لإدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي، ونتعرف في المبحث الثاني على معايير تقييم إدارة الجودة الشاملة من منظور المقاربة النظامية ومختلف المقاربات المتعلقة بقياس جودة التعليم العالي، أما في المبحث الثالث فنتطرق إلى آليات تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي.

والفصل الثالث يسلط الضوء على الثقافة التنظيمية الداعمة لإدارة الجودة الشاملة، يتضمن ثلاثة مباحث، يتعلق المبحث الأول بالإطار النظري للثقافة التنظيمية، ويستعرض المبحث الثاني آليات تشكيل الثقافة التنظيمية والمحافظة عليها، أما المبحث الثالث فيتطرق إلى الثقافة التنظيمية الملائمة لتفعيل إدارة الجودة الشاملة من خلال التعرف على ثقافة الجودة ونماذج قياس الثقافة التنظيمية مع التركيز على نموذج إطار القيم المتنافسة الذي تعتمد فيه أداة تقييم الثقافة التنظيمية للباحثين الأمريكيين (Cameron & Quinn) وأخيرا التغيير الثقافي نحو إدارة الجودة الشاملة.

أما الفصل الرابع يتناول دراسة تحليلية لمنظومة التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (1999-2016)، والذي ينقسم إلى ثلاثة مباحث أساسية، المبحث الأول يستعرض الإطار الإداري والمؤسساتي للتعليم العالي، أما المبحث الثاني فيركز على تطور منظومة التعليم العالي في الجزائر، ويتعلق المبحث الثالث بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ظل التحديات الراهنة.

بينما يتعلق الفصل الخامس والأخير بالجانب التطبيقي لموضوع الدراسة، إذ يهدف إلى إبراز دور الثقافة التنظيمية في تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، أين يتم إسقاط الدراسة النظرية عليه من خلال دراسة حالة كليات العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بكل من جامعة البويرة ؛ بومرداس؛ الجزائر 03 والبليدة 02، يحتوي هذا الفصل على ثلاثة مباحث، يتعلق المبحث الأول بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، ويستعرض المبحث الثاني أداة الدراسة والمتمثلة أساسا في الإستبيان الموجه للأساتذة والطلبة، أما المبحث الثالث فنحاول من خلاله تحليل نتائج الدراسة واختبار فرضياتها.

الفصل الأول:

الأسس النظرية والتطبيقية لإدارة الجودة الشاملة

الفصل الأول: الأسس النظرية والتطبيقية لإدارة الجودة الشاملة

تمهيد: تواجه المنظمات في الوقت الراهن العديد من التغيرات التي تشهدها الساحة العالمية في المجالات السياسية، والاقتصادية، والعلمية، والاجتماعية، والثقافية، فضلا عن التطورات التكنولوجية المتلاحقة والاتجاه نحو العولمة والاهتمام بقضايا البيئة، مما أدى إلى اشتداد المنافسة بين المنظمات على المستويين المحلي والدولي وما صاحبها من تغير في سلوك الزبون الذي بدأ ينظر للجودة كمعيار أساسي لتقييم واختيار ما يشبع حاجاته ورغباته من سلع وخدمات بغض النظر عن مصدرها.

فازداد اهتمام المدراء الفنيين والباحثين الأكاديميين بمفهوم الجودة، وذلك بالبحث عن الأساليب الإدارية التي تساهم في تحسين جودة المنتجات والخدمات بصفة مستمرة بغية تحقيق وإدامة التمييز على المنافسين في الأسواق المحلية والدولية على حد سواء، وتكلفت جهودهم بالوصول إلى أسلوب إداري شامل يعتبر من أرقى ما توصل إليه الفكر الإداري يتمثل في إدارة الجودة الشاملة.

ففي إطار هذا الفصل سنحاول التعرف على الأسس النظرية والتطبيقية لإدارة الجودة الشاملة من خلال تقسيمه إلى ثلاثة مباحث، المبحث الأول عبارة عن مدخل للتعريف بمصطلح الجودة والذي سيتم فيه تحديد مفهوم الجودة وأهمية، جوانب الجودة وأبعادها، وأخيرا التطور التاريخي لمفهوم الجودة والذي أدى بالانتقال من المفهوم الضيق لجودة المنتج أو الخدمة النهائية إلى المفهوم الواسع لجودة المنظمة ككل، وفي المبحث الثاني سنحاول التعرف على الأسس النظرية التي يركز عليها مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة

والفروق بينها وبين كل من الجودة ومعايير نظام إدارة الجودة الإيزو، فوائد إدارة الجودة الشاملة ومبادئها، أما المبحث الثالث والأخير فخصص للأسس التطبيقية لمنهجية إدارة الجودة الشاملة والمتمثلة في مراحل تطبيقها، مستويات ومعوقات التطبيق، بالإضافة إلى المتطلبات الأساسية التي تساعد على تحقيق النجاح في تطبيق هذا المنهج.

المبحث الأول: ماهية الجودة

تعد الجودة من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير من قبل العديد من الباحثين والمفكرين المهتمين بتحسين أداء المنظمات، حيث تعتبر أهم المتغيرات التي تسعى المنظمات لتحقيقها نظرا لأهميتها في تحقيق رضا الزبائن من خلال تعظيم القيمة المقدمة إليهم وضمان ولائهم، كما تساعد على زيادة الربحية وتعزيز المركز التنافسي.

ولقد عرف هذا المفهوم تطورا ملحوظا عبر فترات زمنية متتالية، ابتداء من التركيز على الفحص والسيطرة التي كانت أساسيات الجودة، مروراً بضبط الجودة من خلال استخدام الأدوات الإحصائية المختلفة، ثم ضمان الجودة وصولاً إلى إدارة الجودة الشاملة حيث أصبح الاهتمام لا ينصب فقط على جودة المخرجات إنما على جودة المنظمة ككل.

وعليه سنحاول من خلال هذا المبحث التعريف بمصطلح الجودة وأهميته بالنسبة للمنظمات، ثم الجوانب التي يتشكل منها هذا المفهوم والأبعاد التي يتضمنها، وأخيرا التطور التاريخي لمفهوم الجودة.

المطلب الأول: مفهوم الجودة

تباينت وتعددت الآراء في تعريف الجودة، على الرغم من قناعة الجميع بأهميتها ودورها الفعال في تحقيق موقف تنافسي للمنتج أو الخدمة في السوق، على اعتبار أنها مفهوم عالمي ذو دلالات مختلفة وفقا لاختلاف وجهات النظر للكتاب والباحثين في هذا الموضوع.

1/ تعريف الجودة: الجودة تعبير غامض إلى حد ما لأنها تتضمن دلالات تشير إلى المعايير

والتميز على حد سواء، وحتى يمكن قياس الجودة لابد من الاتفاق على تعريف واضح لها داخل أي منظمة، ففي البحث عن أصل مفهوم الجودة (Qualité) نجده أنه يرجع إلى الكلمة اللاتينية (Qualitas) والتي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة، وقديما كانت تعني

الدقة والإتقان من خلال قيامهم بتصنيع الآثار والابواب التاريخية والدينية من تماثيل وقلاع وقصور لأغراض التفاخر بها أو لاستخدامها لأغراض الحماية¹.

أما عن معناها في اللغة العربية فإن الأصل الاشتقاقي للجودة هو جود، وهو أصل يدل على التسمح بالشيء وكثرة العطاء، والجواد هو السخي الذي يعطي بلا مسألة صيانة لآخر من ذل السؤال²، ويردها المعجم الوسيط إلى فعلها الثلاثي جادَ ومصدره جُودَة أو جَوْدَة، بمعنى صار جيداً، ويقال جادَ العمل فهو جيد، وجمعها جياذ أو جياذد، وجاد الرجل أي أتى بالجيد من قول أو عمل³، وعليه فإن المعنى اللغوي للجودة يتضمن العطاء الواسع والأداء الجيد الذي يبلغ حداً فائقاً من الإتقان.

إن للجودة معانٍ كثيرة وقد يختلف مفهومها من شخص لآخر وليس بالضرورة أن تعني الأفضل أو الأحسن، فمنهم من يرى بأنها تعني التفوق والتميز، ومنهم من يرى بأنها تعني التخلص من العيوب في المنتج ومنهم كذلك من يرى بأنها مسألة مرتبطة بخصائص المنتج أو السعر، ففي إحدى الدراسات التي أجريت على 86 مدير مؤسسة بشرق الولايات الأمريكية، طلب منهم تعريف الجودة فقدموا مجموعة مختلفة من التعاريف حسب وجهة نظرهم، ومن بينها: ⁴ الكمال، التماسك والانسجام، التخلص من التبذير، سرعة التسليم، الانسجام مع السياسات والإجراءات، أداء العمل بشكل صحيح من المرة الأولى، إسعاد أو إرضاء الزبون، خدمة وإرضاء جميع الزبائن.

¹ مأمون سليمان الدرادكة، إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص ص 15-16.

² فداء محمود حامد، إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، دار البداية، عمان، الأردن، 2012، ص 27.

³ فواز التميمي، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو 9001، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن، 2008، ص 13.

⁴ لعل بوكميش، إدارة الجودة الشاملة أيزو 9000، الطبعة الأولى، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص 14.

فالجودة بالنسبة للمصمم تتعلق بالتوصل إلى المواصفات الفنية التي تمكنه من تحقيق الأهداف المسطرة وباستغلال أمثل للموارد المتاحة (بكفاءة)، أما بالنسبة لمهندس الإنتاج فتعني نسبة الفشل الداخلي المعبر عنها بعدد الوحدات غير المطابقة للمعايير المعتمدة ونسبة الفشل الخارجي المعبر عنها بحجم شكاوي الزبائن، وبالنسبة للمفتش فإن الجودة تعني مقارنة الجودة الفعلية للمنتج (سلع أو خدمات) مع الجودة المرتقبة وفقاً للمعايير المحدد من أجل تحديد درجة المطابقة، أما بالنسبة للمستهلك فإن الجودة تعني الشكل النهائي للمنتج وسعره ومدى الثقة به عند الاستعمال وذلك من خلال مقارنة جودة السلعة أو الخدمة المقدمة بالجودة المتوقعة لتلبية احتياجاته ورغباته.

وهذا الاختلاف لا يتوقف على ممارسي الإدارة (المدراء) فحسب، فالمطلع على الأدب الإداري يجد العديد من التعاريف المختلفة لمفهوم الجودة، فلقد أشار إدوارد ديمينغ (Edward Deming) الذي يعتبر بمثابة المؤسس لمفهوم الجودة، إلى أن هذا الأخير يحتوي على عدة عوامل تتغير بشكل دوري ومستمر، لذلك فمن الضروري قياس تفضيلات المستهلكين بشكل دائم، حيث يمثل كل واحد من هذه التفضيلات عاملاً متغيراً يستطيع المنتج أن يقيسه ويستخدمه من أجل تحسين عملية اتخاذ القرار، فلقد عرف الجودة بأنها: "تتوجه لإشباع حاجات المستهلك في الحاضر والمستقبل"¹.

ويعرف جوزيف جوران (Joseph Juran) الجودة بأنها: "الملائمة للاستخدام"²، ويقصد بذلك أن يكون مستخدم السلعة أو الخدمة قادراً على الاعتماد عليها في تحقيق ما ينبغي منها، وذلك لأهمية الجودة في التصميم والإنتاجية، من حيث المستلزمات الضرورية للعمل بما يحقق الأمان

¹ رعد عبد الله الطائي، عيسى قداد، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2008، ص 29.

² حميد عبد النبي طائي وآخرون، إدارة الجودة الشاملة والأيزو، الطبعة الأولى، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص 29.

عند إنجازهم أعمالهم، بالإضافة إلى مشاركة الزبون في وضع متطلبات جودة السلع والخدمات التي يحصل عليها أو وضع مواصفاتها وفقاً للمتطلبات العلمية وتوقعاته إذا كان غير قادر عن التعبير عنها، ويحقق موائمة السلع للاستعمال الذي يرغبه، وبهذا الصدد يكون السعر، موعد التسليم في الآجال المحددة، سهولة الصيانة وحصوله على الأجزاء التي تدخل في صناعة السلع أو تقديم الخدمة عناصر مهمة مؤثرة على الزبون في اختياره منتجاً أو خدمة معينة.

أما كروسبي (Philp crosby) فيرى بأن الجودة هي: "المطابقة للمتطلبات"¹، ويقصد بذلك مطابقة الجودة للمعايير والمواصفات المحددة، ويتم ذلك من خلال اعتماد الأنشطة الوقائية وليس العلاجية بهدف تخفيض تكاليف الفشل الداخلي والقضاء على العيوب، وهذا التعريف يمثل وجهة نظر مهندس الإنتاج من خلال انتاج المنتج بطريقة صحيحة من أول مرة، فكلما كان التطابق بين الجودة المقدمة مع المعايير الموضوعة كلما كان المنتج ذو جودة عالية.

ويرى فيجنباوم (Feigenbaum) أن الجودة هي احتياجات الزبون وليست احتياجات المصممين ولا احتياجات رجال التسويق ولا حتى الإدارة العامة، فهي تستند إلى الخبرة الفعلية للزبون مع المنتج أو الخدمة، وتقاس مقدار تطابق المنتج أو الخدمة لمتطلبات الزبون وتوقعاته أو أنها هدف متحرك في سوق المنافسة، إذ وصف الجودة بأنها: "المزيج الكلي لخصائص المنتج أو الخدمة السوقية، والهندسية، والصناعية، والصيانة أثناء استعمال المنتج أو الخدمة، والتي تلبي احتياجات الزبون"².

¹ P. Detrie, **conduire une démarche qualité**, édition organisation, Paris, 2003, P20.

² حيدر علي المسعودي، **إدارة تكاليف الجودة استراتيجياً**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص23.

وتعرفها المنظمة العالمية للتقييس (ISO) على أنها: " مجموعة الصفات والخصائص التي تؤثر على مقدرة سلعة أو خدمة على تلبية الحاجات الصريحة أو الضمنية"¹، وفي نفس السياق تعرفها الجمعية الفرنسية للمعايير وفق المعيار "x50-120" كما يلي: "الجودة هي مجموعة الخصائص والمميزات لمنتج أو خدمة والتي تعطيه القدرة على تلبية الاحتياجات المعبر عنها أو الضمنية"²، استنادا إلى هذين التعريفين فإن الجودة هي الوفاء بمتطلبات الزبائن سواء كانت متطلبات متفق عليها ومحددة من طرف الزبون أو المستعمل في عقد أو طلبية، وإما متطلبات ضمنية عند عدد كبير من المستعملين المحتملين وتعرف هذه الاحتياجات أو المتطلبات من المنتج بعد دراسة السوق.

أما الجمعية الأمريكية لمراقبة الجودة فتعرفها كما يلي: " الجودة هي مجموعة من المزايا والخصائص المتعلقة بالسلعة أو الخدمة القادرة على تلبية الحاجات المرغوبة أو المتوقعة"³، وما يلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على الخصائص والمزايا التي تجعل السلعة أو الخدمة قادرة على إشباع الحاجات المتوخاة منها، وبذلك فإن الجودة مرهونة بمدى توفر هذه الخصائص والمزايا في السلعة أو الخدمة، وهذه الخصائص موضوعية يمكن قياسها وهي بعيدة عن الحكم الشخصي والذاتي للزبون والذي يصعب التحكم فيه أو قياسه، كونه يتغير ويختلف من شخص إلى آخر، فما يكون جيدا بالنسبة لزبون معين لا يكون بالضرورة جيدا بالنسبة لزبون آخر، وعليه يمكن القول أن هذا التعريف عملي ويمكن من خلاله تحديد الجودة وقياسها ميدانيا.

في حين أعطى المهندس الياباني (Taguchi) بعدا جديدا للجودة وهو البعد المجتمعي، بحيث عرفها على أنها: "تعبير عن مقدار الخسارة التي يمكن تفاديها والتي قد يسببها المنتج

¹ Robert fey, Jean-Marie Gogue, **la maitrise de la qualité**, édition economica, Paris, 1998, P19.

² Jean-Marie grauvel, **le management de la qualité**, édition Hermès, Paris, 1989, P09.

³ Ph. Kotler et B. Debois, **Marketing Management**, 10^{ème} édition, Paris, 2000, P80.

للمجتمع بعد تسليمه ويتضمن ذلك الفشل في تلبية توقعات الزبون، والفشل في تلبية خصائص الأداء، والتأثيرات الجانبية الناجمة عن المجتمع كالتلوث والضجيج وغيرها¹، نلاحظ في هذا التعريف بأن الجودة لا تمس الزبون فقط، بل تتعدى ذلك لتمس المجتمع ككل، وعليه فإن الجودة تعني إشباع حاجات الزبون، وتقليل أو القضاء على الآثار الجانبية التي يحدثها المنتج للمجتمع أثناء استعماله كالتلوث والضجيج وغيرها.

نلاحظ مما سبق بأن مصطلح الجودة يعني مفهومين، كلاهما مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالآخر، المفهوم الأول يرتبط بالمنتج أو الخدمة نفسها، والمفهوم الثاني يرتبط بالعلاقة بين الزبون والمنتج أو الخدمة، وبناءً على هذا الارتباط فإن المفهوم الأول يمثل المدخل الإنتاجي والذي ينظر إلى الجودة من حيث مدى مطابقة الخدمة أو المنتج للمواصفات المحددة له، مما يدل على أنه يمكن تحديد مواقع الخطأ بسهولة وإصلاحها أو تفاديها قبل تقديمه للزبون، أما المفهوم الثاني يمثل المدخل التسويقي الذي ينظر إلى الجودة من حيث مدى ملاءمة المنتج أو الخدمة للغرض الذي أنتجت من أجله بمعنى مدى تطابق الجودة المقدمة للمنتج أو للخدمة مع الجودة المتوقعة من قبل الزبون.

من خلال استعراض التعاريف السابقة، نلاحظ أنه على الرغم من المحاولات المتعددة التي بذلت في هذا المجال إلا أن الباحثين لم يتفقوا فيما بينهم على تعريف موحد لمفهوم الجودة، ويدور الخلاف بين الباحثين حول ما إذا كانت الجودة مفهوماً موضوعياً يوجد في المنتج أو الخدمة ذاتها بصرف النظر عن كيفية إدراكه من طرف الزبون، أو أنه مفهوم شخصي يتحدد من خلال إدراك الفرد لكيفية إشباع المنتج أو الخدمة لحاجاته ورغباته، لذلك نجد أحد المهتمين بالجودة وهو ديفيد

¹ محمد عبد الوهاب العزاوي، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص15.

جارفين (David Garvin)¹ قام بحصر التعاريف المختلفة للجودة في خمسة مداخل تضم داخلها هذه التعريف، وتتمثل هذه المداخل فيما يلي:

1-1/ مدخل المثالية: حسب هذا المدخل الجودة هي عبارة عن مجموعة من المعايير التي

تعتبر عن أعلى مستويات التفوق والأداء الممتاز، فهذا المدخل يشير إلى أن الأفراد يتعلمون من خلال خبراتهم أن يميزوا بين الجودة العالية والجودة المنخفضة عن طريق استخدام مجموعة من المعايير التي تميز بين النوعين من الجودة، وبالتالي فالجودة لا يمكن تعريفها ولكن يمكن الإحساس بها والتعرف عليها.

1-2/ مدخل المنتج: وفقا لهذا المدخل فإن الجودة يتم تعريفها على أنها صفات أو خصائص

يمكن قياسها وتحديد كميتها، فالفارق الذي يوجد في جودة المنتجات يعكس فارقا واضحا في خصائص أو مكونات تلك المنتجات، فمن الضروري بالنسبة للمنتج في هذه الحالة تحديد المنتجات مع اختيار جودة معينة لها، كما يجب عليه بعد ذلك أن يقوم بشكل مستمر بإعداد قائمة مميزات المنتج أو الخدمة، ومعرفة المواصفات المعلن عنها أو المواصفات المتضمنة التي تحترم قواعد الفن والمهارة، وقد تكون احتياجات ظاهرة مصرح بها أو احتياجات ضمنية (كامنة).

فعلى الرغم من أن هذا المدخل حدد الجوانب المختلفة لجودة المنتجات إلا أنها محدودة، ذلك لأن في الحالات التي تعتمد فيها الجودة على التقصيل الشخصي فإن المعايير والمواصفات التي يتم القياس عليها قد تكون مضللة خاصة وأن الجودة وفي جزئها الأكبر يتم تحديدها على تفصيلات المستهلك النهائي ورغباته، وهذا ما يبرر الانتقال إلى المدخل الموالي لتعريف الجودة.

¹ فريد كورتل، آمال كحيلة، الجودة وأنظمة الإيزو، الطبعة الأولى، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2012، ص14.

1-3/ مدخل المستخدم: ويقصد بالجودة وفق هذا المدخل بأنها ملاءمة المنتج للاستخدام،

ويميل إلى الأخذ بها المدخل رجال التسويق، فهم يرون أن الجودة ما يراه المستهلك في المنتج، حيث يتم الحكم على أن المنتج ذو جودة عالية، عندما تكون درجة الرضا عالية لدى الزبائن سواء الداخليين (المساهمون، العاملون...) أو الخارجيين، والواقع أنه على الرغم من وجود علاقة بين مفهوم الجودة والرضا إلا أن القول بترادفهما لا يعد صحيحاً، فالرضا تحكمه توقعات ذهنية وشخصية للزبون وليس الجودة الموضوعية للمنتجات، ومن هنا فإنه من الصعب أن يتم الربط بين الجودة والرضا بشكل مطلق، وهذا راجع لاختلاف وتعدد حاجات وتفضيلات الزبون والتي من الصعب تجميعها في منتج واحد يحضى بالقبول العام.

1-4/ مدخل التصنيع: تعني الجودة وفق هذا المدخل صنع منتجات خالية من النسب المعيبة،

ويميل إلى الأخذ بهذا المدخل رجال الإنتاج الذين يرون بأن الجودة تعني المطابقة للمواصفات والمعايير الموضوعية للمنتج أو الخدمة، وعادة ما تستند هذه المعايير إلى الرغبة في تحقيق زيادة في إنتاجية المنظمة، والسيطرة على التكاليف والعمل على تخفيضها، فهذا المدخل يتفق مع مفاهيم الجودة في اليابان الداعية إلى عمل الأشياء بالطريقة الصحيحة من أول مرة، وكذلك مع مفهوم المعيب الصفري الذي نادى به كروسبي، وعليه تحقيق الجودة في المنتج يتم من خلال الأخذ بعين الاعتبار أربعة جوانب أساسية هي:¹

- تحقيق الجودة في تحديد احتياجات الزبون.
- تحقيق الجودة في التصميم، ويقصد بها المواصفات التي توضع عند تصميم المنتج أو الخدمة سواء كانت ملموسة أو غير ملموسة.

¹ نبيل محمد مرسى، استراتيجية الإنتاج والعمليات مدخل استراتيجي، الدار الجامعية الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2002، ص ص 337-339.

– جودة مطابقة المنتج مع التصميم أو ما يعرف بجودة الإنتاج، وهي تلك الجودة التي تتحقق أثناء العملية الإنتاجية، وهذا من خلال تحقيق التطابق بين قدرات العملية الإنتاجية ومجموعة المواصفات المتعلقة بالمنتج، وتعتمد جودة المطابقة على عنصرين هامين يتمثل الأول في قدرة الجهاز الإنتاجي على إنتاج المنتجات وفقا للمواصفات والمعايير الموضوعية، أما العنصر الثاني فيتمثل في قدرة جهاز ضبط الجودة على اكتشاف الأخطاء والتعرف على درجة المطابقة وفقا للحدود المسموح بها.

– تحقيق الجودة في الأداء والتي تظهر للمستهلك النهائي عند الاستعمال الحقيقي للمنتج، فمن هنا تظهر العلاقة الموجودة بين المواصفات والاحتياجات والارتباط القوي بينهما فهما يشكلان عنصران أساسيان بالنسبة للجودة، وعليه فالجودة تتحقق بمطابقة المواصفات المحددة من جهة ومع حاجات وتوقعات الزبائن من جهة أخرى.

1-5/ مدخل القيمة: يعتمد تعريف الجودة وفق هذا المدخل على التكلفة والسعر وعدد من

الخصائص الأخرى، فالجودة هنا هي الامتياز الذي يمكن للزبون أو المنتج تحمله، ويهدف هذا المدخل إلى تحقيق الجودة من خلال تحديد عناصر السعر، أي مدى إدراك الزبون لقيمة المنتج الذي يرغب في الحصول عليه من خلال مقارنة خصائص المنتج بنظرة ذات قيمة عالية، وعليه فإن الجودة يعبر عنها بدرجة التمايز بالسعر المقبول وتحقيق السيطرة على متغيراتها بالتكلفة المعقولة، وبذلك تصبح عملية تحقيق الجودة تأخذ في اعتبارها اهتمامات كل من المنتج والزبون معا، أي أن الجودة يتم بناؤها داخليا وخارجيا بما يضمن حصول الزبون على منتج أو خدمة بسعر عقلاني وخدمات مرفقة تساعد على تحقيق أفضل أداء من جهة وتمكن المنظمة من الحصول على مركز تنافسي جيد في السوق من جهة أخرى.

بناءً على ما سبق يمكن استخلاص التعريف الإجرائي الموالي للجودة: هي مجموعة الخصائص والميزات التي يتضمنها المنتج أو الخدمة بما يتوافق مع المعايير والمواصفات المحددة مسبقاً، ويلبي حاجات ورغبات الزبائن الحالية والمرتبطة بأكبر منفعة ممكنة بدون تأثيرات سلبية على المجتمع عند الاستعمال.

2/ أهمية الجودة: على الرغم من عدم اتفاق الكتاب والباحثين حول مفهوم الجودة كما سبق ملاحظته من خلال التعاريف السابقة، إلا أن هناك اتفاق حول أهمية الجودة ودورها الفعال في تحقيق ميزة تنافسية في السوق، فقد أصبحت المنظمات في ظل المتغيرات البيئية المحلية وكذا الدولية عاجزة عن ضمان البقاء والاستمرار دون تبنيها لاستراتيجية واضحة وفعالة في مجال الجودة، سواء تعلق الأمر بجودة منتجاتها أو جودة إدارتها، وهذا كون أن نجاح المنظمة يعتمد على دقة ملاحظتها لتوقعات الزبون وقدرتها على سد الفجوة بين هذه التوقعات وقدراتها التشغيلية، حيث أصبحت الجودة في الوقت الحاضر إحدى أهم مبادئ الإدارة وكذا من بين أولويات الزبون. ويمكن إبراز أهمية الجودة من خلال ما يلي:¹

2-1/ تخفيض التكاليف وزيادة الحصة السوقية للمنظمة: إن تنفيذ الجودة المطلوبة

لجميع عمليات ومراحل الإنتاج من شأنه أن يتيح الفرصة لاكتشاف الأخطاء والقضاء عليها لتجنب تكاليف إضافية، بالإضافة إلى الاستفادة القصوى من زمن المكائن والآلات عن طريق تقليل زمن تعطّلها عن الإنتاج وبالتالي تخفيض التكلفة، كما أن تقديم منتجات جيدة ترضي الزبون وتجعله يرغب في تكرار قرار شرائه، فتزيد بذلك الأرباح ومن ثم الحصة السوقية، فبعدما كان السعر يعتبر العامل الأساسي في كسب السوق بمعنى المنظمة التي تبيع بأسعار أقل هي التي تسيطر على

¹ سعد صادق، إدارة المشروعات، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2004، ص ص 299-301.

السوق، أصبح المستهلك يهتم بالجودة، حيث أنه يفضل في حالات كثيرة أن يدفع ثمنا كبيرا للحصول على منتج أو خدمة ذات جودة عالية.

2-2/ تحسين سمعة المنظمة: تستمد المنظمة شهرتها من مستوى جودة منتجاتها، بمعنى ترتبط سمعة المنظمة ارتباطا وثيقا بجودة المنتجات التي تقدمها لزيائنها، ف سواء كان ذو جودة عالية أو منخفضة ولا تقتصر الجودة على جودة المنتج أو الخدمة بل تتعداها لتشمل ممارسات العاملين، العلاقات مع الموردين والزيائن.

2-3/ المسؤولية القانونية عن المنتجات: تزداد عدد المحاكم التي تتولى النظر والحكم في قضايا المنظمات التي تقوم بتصميم وإنتاج وتوزيع منتجات غير جيدة، وذلك من خلال تحميلها المسؤولية القانونية للأضرار الناجمة عن استعمال هذه المنتجات.

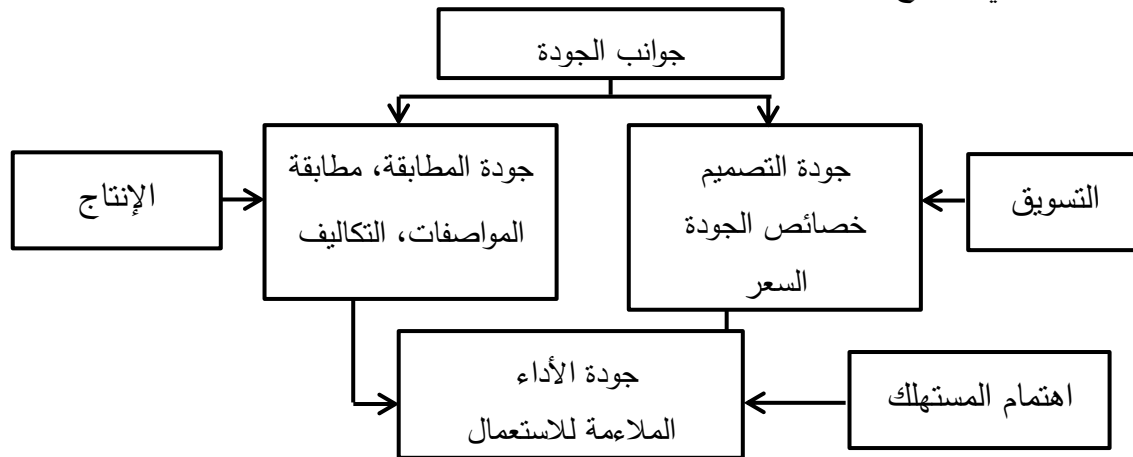
2-4/ الاعتبارات الدولية: في ظل التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم أصبحت الجودة شأنا عالميا، فكل منظمة تسعى إلى تدويل نشاطها ودخول الاقتصاد العالمي بشكل فاعل ينبغي أن تستوفي منتجاتها الجودة والسعر المتوقعين، فالمنتجات الرديئة تؤذي كل من المنظمة والبلد الذي تنتمي إليه، مما قد ينعكس سلبا على ميزان مدفوعات.

وعليه فإن للجودة أهمية استراتيجية سواء بالنسبة للزيائن أو المنظمات أو الاقتصاد الوطني للبلاد، وتتجلى هذه الأهمية في كون أن الجودة تؤدي إلى تقليل العيوب والأخطاء في المنتجات والخدمات، كما تسمح بالاستغلال الأمثل للموارد المتاحة، مما يسهم في كسب رضا المستفيدين الداخليين والخارجيين، وتحسين القدرة التنافسية للمنظمات على الصعيد الوطني والدولي، وكذا تحسين مستوى الاقتصاد الوطني.

المطلب الثاني: جوانب الجودة وأبعادها

يتوقف معنى الجودة على الزاوية التي ينظر منها، فيمكن التمييز بين ثلاثة جوانب تساعد على توضيح ذلك، ومن جهة أخرى فإن مستوى الجودة يتوقف على مدى تمتع المنتج أو الخدمة بأكبر قدر من الأبعاد، وعليه سنحاول من خلال ما يلي التعرف على جوانب الجودة وأبعادها، وذلك على النحو الموالي:

1/ جوانب الجودة: إن تعاريف الجودة المشار إليها سابقاً قد تذهب للتركيز على جانب من جوانب الجودة، حيث نلاحظ بأن تعريف كروسبي يركز على جودة المطابقة وهو المنطلق الذي ينطلق منه القائم بعملية التصنيع، بينما تعريف جوران يركز على جودة الأداء وهو المنطلق الذي ينطلق منه القائم بالتسويق الذي يهتم بحاجات ورغبات الزبون باعتباره محور انشغالات المنظمة، في حين نجد أن المهندسين يركزون على جودة التصميم وما يرتبط بها من مواصفات وخصائص، غير أن الاتجاه الحديث هو المفهوم التكاملي للجودة والذي من خلاله تكون الأبعاد الثلاثة (03) السالف ذكرها مترابطة ومتفاعلة فيما بينها، مما ينعكس في محصولته النهائية على ما يستلمه الزبون (مستهلك أو مستعمل)، والذي يترتب عليه موقف هذا الأخير سواء كان إيجابياً أو سلبياً، والشكل الموالي يوضح جوانب الجودة.



الشكل رقم (1-1): جوانب الجودة

المصدر: محمود حسين الوادي وآخرون، إدارة الجودة الشاملة في منظمات الأعمال بين النظرية والتطبيق، دار حامد، عمان، الأردن، بدون سنة، ص 21.

يتضح من خلال الشكل رقم (1-1) أن هناك تفاعل مستمر بين جوانب الجودة الثلاثة لتقديم المنتج أو الخدمة إلى الزبون، وهو الأمر الذي أعطى الأهمية للمفهوم التكاملي للجودة (جودة التصميم، وجودة المطابقة، وجودة الأداء) في الوقت الراهن.

1-1/ جودة التصميم: تشير جودة التصميم إلى تحديد خصائص معينة للمنتج تجعله قادراً على توفير إشباع معين أو تقديم خدمة مطلوبة، وقد يختلف التصميم بالنسبة للمنتج حيث يعكس كل تصميم مستوى جودة معين يتناسب مع أوجه استخدام المنتج ومعايير الشراء، وتتمثل العناصر التي ينطوي عليها تصميم المنتجات في توصيف الجودة، وطريقة الصيانة، وتعديل التصميم... وغيرها، وتعتبر المواصفات أهم جانب في التصميم الذي يؤثر في مستوى الجودة، وهناك نوعين من المواصفات هما:¹

- **المواصفات الوظيفية:** وتتعلق بالكيفية التي يعمل بها المنتج ويؤدي الوظيفة التي يطلب لأجلها.
- **مواصفات المنتج:** وتتعلق بكيفية صنع المنتج.

ويتم تحديد خصائص المنتج بمساهمة كل من إدارة التسويق، الإنتاج والعمليات، الهندسة، المالية والمحاسبة... وغيرها، ولا يقتصر الأمر على إدارة المنظمة فحسب بل يتعدى ذلك ليشمل كل الأطراف ذات العلاقة، والتي نجد على رأسها الزبون، فقرار التصميم يجب أن يأخذ في الحسبان حاجات الزبائن ورغباتهم زيادة على القدرات الإنتاجية، وهذا يعني اعتماد مبدأ الدقة في التصميم من أجل الوصول بالمنتج إلى مستوى الإتقان المطلق.

1-2/ جودة المطابقة: تشير جودة المطابقة إلى إنتاج سلعة أو خدمة تتوافق مع المواصفات المحددة في التصميم، فهي تعبير عن مدى تحقيق مستوى جودة التصميم في المنتج الفعلي، وتعتمد المنظمات العديد من الأساليب للسيطرة على جودة المطابقة مثل منع المعيب، أو إيجاد

¹ رعد عبد الله الطائي، عيسى قداد، مرجع سبق ذكره، ص 33.

والكشف عن المعيب وإصلاحه، أو تحليل الأسباب واتخاذ الإجراءات التصحيحية، أو مزيج من عدة أساليب، وإن ما تعتمد المنظمة في السيطرة على جودة المطابقة يلعب دورا مهما في التأثير على تكلفة المنتج، ومن هنا فإن مناهج الجودة تسعى لتحقيق جودة المطابقة للتصميم دون زيادة في التكلفة المحددة للمنتج بموجب التصميم، وعليه فإن جودة المطابقة تعتمد على:¹

- إمكانية النظام الإنتاجي لإنتاج المنتج وفق المواصفات الموضوعية.
- إمكانية قيام النظام بضبط الجودة لاكتشاف الانحرافات والتعرف على درجة مطابقة المنتج ضمن الحدود المسموح بها، هذا وتتوقف إمكانية نظام الضبط على:
- مدى توفر الأجهزة، حيث أصبحت العديد من المنتجات تعتمد على الأجهزة الدقيقة والأدوات الحديثة في فحص وضبط جودتها.
- مدى توفر الخبرة المدربة على استخدام الأجهزة الحديثة واستقراء نتائجها وفهم مدلولها واستشعار أخطائها.
- مدى إمكانية الاعتماد على الأساليب الإحصائية في اختبار العينات العشوائية.
- درجة الاهتمام بالجوانب الإجرائية الأمر الذي يمكن من تحديد معايير الجودة ومقارنة المواصفات الفعلية بالمعايير الموضوعية.
- تحديد الانحرافات واتخاذ الإجراء التصحيحي.

1-3/ جودة الأداء: تشير جودة الأداء إلى قدرة المنتج على تحقيق الغرض الذي صنع من أجله في ظل ظروف عمل معينة، وخلال مدة زمنية محددة وتوجيه الزبون إلى كيفية استخدامه وبالشكل المناسب، فجودة الأداء هي تعبير عن درجة رضا الزبون عن المنتج عند استعماله، كما

¹ قاسم نايف علوان المحياوي، إدارة الجودة في الخدمات مفاهيم وعمليات وتطبيقات، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص ص 37-38.

تعتبر جودة الأداء دالة لكل من جودة التصميم وجودة المطابقة، من هنا تظهر ضرورة توفير التغذية العكسية بين جوانب الجودة الثلاثة، فقد ينتج عن جودة الأداء المدركة (المتصورة) لدى الزبائن بروز الحاجة إلى التعديل والتطوير في مستوى جودة التصميم، أو جودة المطابقة أو كلاهما.

2/ أبعاد الجودة: بعد استعراض المداخل التي تتدرج ضمنها مختلف التعاريف المتعلقة بالجودة، يلاحظ بأنها مزيج من الميزات والخصائص الظاهرة والضمنية التي تلبي حاجات ورغبات المستهلك النهائي، ولذلك فإن تحديد هذه الخصائص هي من مهمة إدارة المنظمة التي تهدف إلى تحقيق الجودة المطلوبة في منتجاتها وخدماتها عن طريق المعرفة التامة لما يمثل جودة عالية بالنسبة للزبائن في الأسواق المستهدفة، حيث يعتبر الزبون أو المستفيد الداخلي والمستفيد الخارجي المحور الأساسي لأنشطة الجودة الهادفة إلى التحسين المستمر والتطوير والذي يتحقق من خلال الاتصال بالمستفيدين للاطلاع عن كثب على حاجاتهم ورغباتهم والتعرف عليها.

فلقد عرض الباحثون والمختصون مجموعة من الأبعاد، اختلفوا إما في عددها أو في أنواعها أو في تصنيفها، حيث قام ديفيد جارفين (David Garvin) بتحديد أبعاد الجودة في ثمانية (08) أصناف هي: الأداء، المظهر، المعولية، المطابقة، المتانة، القابلية للخدمة (الصيانة)، الجمالية والجودة المدركة، في حين هناك تصنيفات أخرى تقتصر على ستة (06) أبعاد، حيث يستبعد كل من بعد المطابقة والجودة المدركة، ففي ظل شيوع المفهوم التكاملي للجودة بأوجهه الثلاثة (03) المترابطة (جودة التصميم، جودة المطابقة، جودة الأداء)، لم تعد المطابقة والجودة المدركة أبعادا للجودة، حيث تتجسد في أوجه الجودة: جودة المطابقة وجودة الأداء على التوالي.

وعلى الرغم من اختلاف تلك الأبعاد من وجهة نظر الباحثون والمختصون، إلا أنه يمكن القول بشكل عام بوجود أبعاد كمية وأخرى نوعية، ففي هذا الصدد قدم كل من (Meredith &

(Shafer)¹ مجموعة من إثني عشر (12) بعدا تعبر عن خصائص الجودة التي يحسها الزبون في المنتج أو الخدمة، وهذه الأبعاد هي:

2-1/ المطابقة للمواصفات: والتي تعبر عن الدرجة التي يلاقي بها المنتج الفعلي خصائص التصميم المحددة مسبقا بموجب عقد أو من قبل الزبون.

2-2/ الأداء: ويعبر عن خصائص التشغيل الأولي (الخصائص الأساسية) للمنتج أو الخدمة، فضلا عن الخصائص القابلة للقياس، حيث يهتم الأفراد بمستوى أداء المنتج خلال فترة إستعماله والعمر المتوقع له وتكلفة الصيانة وإمكانية إصلاحه، أو بمعنى آخر مدى قدرة المنتج على القيام بالوظائف المطلوبة منه.

2-3/ سرعة الاستجابة: وتقترن بالوقت المستغرق لتلبية حاجات الزبون.

2-4/ الخبرة في مجال سرعة التغير: إمكانية تغير الخط الإنتاجي لينتج منتج آخر بتأخير قليل أو من دون تأخير.

2-5/ المظاهر: الخصائص الثانوية (غير الأساسية) التي تضاف إلى المنتج أو الخدمة بناء على طلب الزبون.

2-6/ المعولية (الاعتمادية): هي قابلية أداء العمل المطلوب للمنتج أو الخدمة تحت ظروف تشغيلية خلال فترة زمنية محددة.

2-7/ المتانة (القدرة على التحمل): يعكس هذا البعد احتمالية فشل المنتج أو استهلاكه التدريجي، حيث يشير إلى قوة تحمل المنتج أو متانته أثناء العمر الاقتصادي للإستعمال بما يحقق الاستفادة الشاملة والدائمة منه، وعليه فهي مقياس لحياة المنتج.

¹ حيدر علي المسعودي، مرجع سبق ذكره، ص28.

2-8/ القابلية للخدمة: يشير هذا البعد إلى مدى سرعة وسهولة القيام بالصيانة والإصلاح عند

حصول مشكلة في استخدام المنتج بسبب مشكلة في تصنيعه، وتقاس عادة بالزمن الذي تستغرقه إستجابة الخدمة وكذلك متوسط الزمن الذي تستغرقه الخدمة.

2-9/ الجمالية: وهي العوامل التي ينشدها المنظور البشري، وتمثل الأفضلية الذاتية لدى الفرد

عن المنتج، والطرق التي يستجيب بها الفرد لذلك المنتج فالمظهر الخارجي يعكس مدى شعور الأفراد برضاهم إتجاه منتج معين أو تشكيلة معينة للمنتجات، ويتضمن المتغيرات: كالشم، اللمس، الصوت، الذوق والرائحة ومدى إرتباط هذه المتغيرات بالمؤثرات الشخصية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية للأفراد.

2-10/ الجودة المدركة: الجودة ليست حقيقة مطلقة ولكن يمكن أن تكون بناءا على طلب

الزبون، فالجودة من وجهة نظر هذا الأخير هي المنفعة المتحققة كما يحسها من خلال الإستخدام ومقارنة ذلك بما يتوقعه من المنتج.

2-11/ الإنسانية: وتشير إلى كيفية التعامل مع الزبون، أي أنه لا يجب التعامل مع الزبون

كرقم أو حالة بل كإنسان.

2-12/ القيمة: وترتبط قيمة المنتج أو الخدمة مع كم من الأبعاد الإحدى عشر السابقة للجودة

يشعر الزبون أنه قد حصل عليها مقابل ما دفعه.

إن هذه الأبعاد ليست منفصلة عن بعضها تماما، إذ أنه قد يتوفر في المنتج أكثر من بعد

في نفس الوقت، فمستوى جودة المنتج يعتمد على كم يحتوي من هذه الأبعاد، حيث كلما تضمن

المنتج على أبعاد أكثر كان أكثر جودة من ذلك الذي يحتوي على أبعاد أقل.

ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى وجود اختلاف بين أبعاد جودة السلع وأبعاد جودة الخدمة، وهو ما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (1-1): أبعاد الجودة للسلعة والخدمة

أبعاد الجودة للخدمة	أبعاد الجودة للسلع
1. الوقت: الوقت الذي ينتظره المستهلك للحصول على الخدمة.	1. الأداء: الخصائص التشغيلية الأساسية للسلعة.
2. دقة التسليم: التسليم في الموعد المحدد.	2. المظهر: الخصائص الملموسة للسلعة وشكلها ورواقها.
3. الإتمام: إنجاز جميع جوانب الخدمة بشكلها الكامل.	3. المعولية: قابلية أداء العمل المطلوب تحت ظروف تشغيلية محددة وفي فترة زمنية محددة.
4. التعامل: ترحيب العاملين بالزبائن كافة.	4. المطابقة: التوافق مع المواصفات المحددة بموجب العقد أو من قبل الزبون.
5. التناسق: تسليم جميع الخدمات بنفس النمط للزبون.	5. المتانة: الاستفادة الشاملة والدائمة من السلعة.
6. سهولة المنال: إمكانية الحصول على الخدمة بسهولة.	6. القابلية للخدمة: إمكانية تعديل السلعة أو تصليحها بسبب مشكلة في تصنيعها.
7. الدقة: إنجاز الخدمة بشكل صحيح من الوهلة الأولى.	7. الجمالية: الشكل والإحساس الذي تولده السلعة للزبون.
8. الاستجابة: التفاعل بسرعة بين العاملين لحل المشاكل غير المتوقعة بهدف خدمة الزبائن.	8. النوعية المدركة: المنفعة المتحققة للزبون كما يحسها من خلال الاستخدام ومقارنة ذلك بما يتوقعه من السلعة.

المصدر: نزار عبد المجيد البرواري، لحسن عبد الله باشيوة، إدارة الجودة مدخل للتميز والريادة مفاهيم وأسس وتطبيقات، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص141.

الجدول رقم (1-1) يوضح الاختلاف بين أبعاد كل من جودة السلعة والخدمة، وهذا راجع إلى طبيعة الخدمة والمتمثلة في عدم الملموسية وغيرها من الخصائص التي تتميز بها عن السلع المادية، غير أن كل من أبعاد جودة السلعة والخدمة التي ذكرت سابقا يجب أن تؤخذ بعين

الاعتبار في عملية تصميم السلعة أو الخدمة، وذلك من أجل تحقيق التوافق مع توقعات المستهلك حول الجودة، مما يتطلب على المنظمة أن تقيم حاجات ورغبات المستهلك بشكل دوري مستمر.

المطلب الثالث: التطور التاريخي للجودة

إن الإهتمام بالجودة ليس وليد الساعة وليس من إبتكارات الثورة الصناعية كما يدعي الغرب، بل إن للجودة جذورها التاريخية الضاربة في القدم قدم وجود الإنسان على وجه الأرض، فالإنسان البدائي كان يراعي الدقة وبعض خصائص النوعية في الأعمال التي يقوم بها لغرض إشباع حاجاته، حيث كان يحكم على مدى صلاحية طعامه وشرابه ومدى قدرة وسائل الحماية على حمايته من الأخطار التي تهدده على الرغم من بساطة إمكانياته، وعليه فإن الجودة قديمة قدم وجود الإنسان نفسه.

هذا وقد كان الإهتمام بالجودة على مر العصور وفي مختلف الحضارات القديمة كالحضارة البابلية والحضارة الفرعونية والإغريقية والرومانية والصينية والإسلامية، فمن هذه البدايات إستمدت إدارة الجودة المفاهيم والمعايير الحالية التي تحكم نشاطها وتطبيقاتها، ففي القرن الثامن عشر قبل الميلاد إهتمت الحضارة البابلية بالجودة، وذلك في القانون الشهير الذي سنه أول ملوكها حمورابي المتضمن 282 مادة الذي تضمن بعض الجوانب المتعلقة بالتجارة، حيث يلزم التاجر بإصلاح العيب عندما يقدم سلعة أو خدمة غير جيدة أو ناقصة القيمة.

كما تشير الوقائع التاريخية في القرن الخامس عشر قبل الميلاد إلى تأكيد الفراعنة على الجودة في بناء وطلاء جدران المعابد المصرية القديمة، وإشتراط الإلتزام بالجودة في تشييد الأهرامات، أما في الحضارة الإسلامية، فإننا نجد الكثير من الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة تبين أن الدين الإسلامي يحث العامل المسلم على إتقان عمله والإخلاص فيه، وأن يكون مسؤولاً عن جودته وسلامته من العيوب لقوله تعالى "إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا"

[الكهف: 30]، كما كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يحث أتباعه على إتقان العمل في قوله: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه" [البیهقي، كتاب شعب الإيمان، باب الأمانات، 5313].

فعلى الرغم من ظهور مفهوم الجودة منذ زمن بعيد، إلا أنها لم تظهر كوظيفة رسمية للإدارة إلا مع بداية القرن العشرين في القطاع الصناعي الياباني، حيث أصبح ينظر إلى الجودة على أنها وظيفة تماثل باقي الوظائف في المنظمة كالتسويق، والإنتاج، والتوزيع... وغيرها، وبعد النجاحات التي حققتها الإدارة اليابانية بفضل تبني مفهوم الجودة، إنتشرت هذه الفكرة في العديد من الدول الغربية، وكانت الولايات المتحدة الأمريكية من أوائل الدول التي قامت بتطبيق فلسفة الجودة في منشآتها الصناعية، وإمتد بعد ذلك إلى القطاعات الإنتاجية والخدمية كافة التي تسعى إلى تحسين نوعية منتجاتها وخدماتها، وزيادة الكفاءة والفعالية في الأداء، من أجل تحقيق الهدف الأساسي للمنظمة والمتمثل في رضا الزبائن¹.

فمن خلال مسيرة تطور الفكر الإداري المتعلق بإدارة الجودة، نلاحظ أن الجودة عملية تطويرية وليست ثورية إذ مرت بعدة مراحل، ويمكن تقسيم هذا التطور إلى أربعة (04) مراحل أساسية بدأت بمرحلة الفحص أو التفتيش، ثم مرحلة رقابة الجودة أو الضبط الإحصائي للجودة، ثم مرحلة ضمان الجودة أو كما يطلق عليها البعض مصطلح توكيد الجودة، ثم أخيراً مرحلة إدارة الجودة الشاملة، علماً أن كل مرحلة من مراحل التطور تكون جزءاً من المراحل اللاحقة، وعليه سنحاول إبراز هذه المراحل من خلال ما يلي:

1/ مرحلة الفحص (Inspection): يقصد بعمليات فحص الإنتاج "إجراء مقارنات بين

مواصفات المنتجات في كل أو بعض مراحل الإنتاج أو مقارنة المخرجات النهائية بالمواصفات

¹ فوز التميمي، مرجع سبق ذكره، ص 17.

المقررة مسبقاً، وتحديد درجة الاختلاف بينهما ثم إبلاغها إلى القائمين على إدارة الإنتاج والعمليات بالمنظمة¹. وبناءً على هذا التعريف فإن فحص الجودة يمكن القائمين على إدارة المنظمات من التعرف على ما إذا كانت المنتجات تنتج طبقاً للمواصفات والمعايير المحددة لها، وأن العمليات الإنتاجية تسير وفقاً للطريق المرسوم لها، وأن نسبة الوحدات المعيبة والتالفة تأتي في حدود النسب المسموح بها، وبالتالي فإن الهدف الأساسي من عملية الفحص تتمثل في إمداد القائمين على إدارة المنظمة بمعلومات وإفهام عن مدى تطابق مواصفات وخصائص المنتج مع المعايير والمواصفات المحددة لها سلفاً، إلا أن هذه العملية تركز فقط على إكتشاف الأخطاء والقيام بتصحيحها، فالخطأ أو العيب أو التلف قد حصل فعلاً، إذن فهي عبارة عن عملية علاجية وليست وقائية.

كما تجدر الإشارة إلى أن مسؤولية فحص جودة المنتجات إنتقلت من العامل المنفذ إلى رئيس العمال ثم إلى مفتش مختص، وهو ما سنحاول التطرق إليه من خلال ما يلي:

1-1/ فحص الجودة بواسطة العامل المنفذ: إتسم الإنتاج خلال القرون الوسطى والقرن

التاسع عشر بالإعتماد على فرد واحد أو مجموعة صغيرة من الأفراد الحرفيين، يتولى الفرد أو المجموعة الصغيرة جداً إنتاج المنتجات بكميات صغيرة، كما يكون الحرفي مسؤولاً عن كل مراحل العملية الإنتاجية، وتبعاً لذلك فإن مسؤولية مراقبة جودة المنتج من بداية العملية الإنتاجية وحتى نهايتها كانت تقع على عاتق الحرفي سواء من حيث تحديد معايير الجودة أو مطابقة الإنتاج لتلك المعايير، ففي هذه المرحلة كان الحرفي يعمل كمنتج ومفتش في نفس الوقت، ومجسداً للجودة من خلال تفاخره الكبير في استخدام براعته اليدوية لإنتاج المنتجات وإتقان العمل.

1-2/ فحص الجودة بواسطة رئيس العمال: بدأت هذه المرحلة مع بداية القرن العشرين

حتى أواخر العقد الثاني منه، وهي إفرار نتائج الثورة الصناعية التي أحدثت عدة تغيرات جذرية في

¹ أحمد محمد غنيم، إدارة الجودة الشاملة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، 2009، ص 17.

مجال الصناعة والمتمثلة أساسا في ظهور المصنع ليحل محل الورشة، زيادة عدد العاملين في المصنع، استخدام الآلة في العمل الذي نتج عنه إرتفاع حجم الإنتاج وإرتفاع مستوى جودة المنتجات، بالإضافة إلى ظهور مفاهيم جديدة مثل التخصص في العمل وتقسيم العمل، وعليه لم يعد العامل مسؤولا عن كل مراحل العملية الإنتاجية بل أصبح مسؤولا عن مرحلة واحدة من مراحلها، الأمر الذي أدى إلى ضرورة تكليف رئيس يشرف على مجموعة من العمال ويتولى مهمة تجميع إنتاجها ومراقبة مدى جودته.

1-3/ فحص الجودة بواسطة المفتش: شهدت الفترة ما بين 1919-1945 تطورا جديدا

في مجال ضبط الجودة، إذ أصبحت المنتجات والعمليات أكثر تعقيدا وتزايد عدد العاملين مما أصبح معه من الصعب على رئيس العمال السيطرة الدقيقة على العمل المنجز من قبل كل عامل، لذلك تم إيجاد وظيفة المفتش الذي تكمن مهمته في فحص جودة المنتجات بعد إنتهاء عملية معينة عليها لعزل المنتجات غير المطابقة للمعايير¹، وفي هذه المرحلة إعتقد الكثير من المدراء أن أساس تحقيق الجودة هو إعتداد التفثيش، مما أدى إلى بروز أقسام للفحص في العديد من الشركات، وكانت شركة (Westem Electric) التي تعود ملكيتها إلى مجموعة شركات (AT & T) أولى تلك الشركات التي أنشأت قسما لفحص فيها، وفي سنة 1925 حولت AT & T العاملين في ذلك القسم إلى مختبر لفحص منتجات أجهزة الهاتف، وقد ضمت تلك المختبرات العديد من الأفراد الذين كان لهم دورا مهما في التطورات اللاحقة التي حدثت في مجال السيطرة على الجودة أمثال: (Wadsworth, Stephens & H.F. Dodge, Walter Shewhart).

2/ مرحلة ضبط الجودة (Contrôle qualité): تمتد هذه المرحلة من سنة 1946 إلى

غاية 1960 ظهرت خلالها أساليب الرقابة على الجودة بإستخدام الأساليب الإحصائية، فخلال

¹ عواطف إبراهيم الحداد، إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن، 2009، ص57.

الحرب العالمية الثانية شهد الإنتاج توسع كبير فلم يعد الفحص مناسباً 100%، لذلك تم اللجوء إلى أسلوب العينات الإحصائية في مجال فحص الجودة.

ومن الجدير بالذكر أن تطور أساليب الضبط الإحصائي للجودة بدأ خلال المرحلة السابقة، ففي سنة 1924 قدم ولتر شيورات (Walter Shewhart) خرائط الضبط الإحصائي على المتغيرات والتي عرفت فيما بعد بخرائط الضبط بهدف خفض الإنتاج المعاب وللتنبؤ بالعيوب قبل وقوعها، وذلك قصد إتخاذ الإجراءات التصحيحية في الزمان والمكان المناسبين، هذا وقد قام مهندسو (Bell Téléphone Laboratoires) سنة 1947 بإنشاء منظمة سميت بالمنظمة الأمريكية للرقابة على الجودة، والتي لعبت لاحقاً دوراً هاماً في إنتشار إدارة الجودة¹.

ويعد إدوارد ديمينغ (Edward Deming) رائد الجودة الأمريكية أبرز من إستخدم وطبق أساليب الرقابة الإحصائية للجودة، فقد نقل أفكاره بعد أن طور فلسفة ولتر شيورات (Shewhart) (Walter) إلى اليابان في شهر جوان من سنة 1950، وعرضها في ملتقى دام ثمانية (08) أيام يتناول موضوع الرقابة على الجودة، حيث أكد على ضرورة تطبيق الأساليب الإحصائية في جميع مراحل الإنتاج²، ومن بين الأساليب التي تم الإعتماد عليها في هذه المرحلة نجد: مخطط باريتو، مخطط السبب والنتيجة وغيرها من أساليب تحسين الجودة.

فضبط الجودة مفهوم يشير إلى بناء الجودة وليس التفتيش عنها، كما يشير إلى أن مسؤولية الحفاظ عليها هي مسؤولية جميع الأقسام وبمشاركة جميع العاملين وعدم ترك مسؤوليتها لقسم الفحص فقط، حيث تم تعريف ضبط الجودة على أنه: "عمليات تخطيط وتنسيق الجهود التي تبذلها أقسام الشركة المختلفة لضبط وتطوير جودة المنتج بأقل كلفة ممكنة بحيث تتم تلبية رغبات

¹ Gogue Jean –Marie, **Management de la qualité**, édition economica, 3^{ème} édition, Paris, 2001, P10.

² Gogue Jean – Marie, **Traité de la qualité**, édition economica, Paris, 2000, P7.

المستهلكين"¹، كما تتميز هذه المرحلة بإستعمال المواصفات والفحص في جميع مراحل الإنتاج، إذ أن ضبط الجودة يكون ملازماً للعملية الإنتاجية منذ بدأ طلب المواد الأولية وإستلامها وفحصها ومطابقتها مع المواصفات المحددة إلى غاية إكتمال صنع المنتج وتقديمه للمستهلك النهائي، ولذلك عملية ضبط الجودة تبدأ من إختيار المواد الأولية بالمواصفات الفنية المطلوبة ومرورا بوقاية العملية الإنتاجية والسيطرة على أنشطتها المختلفة من رقابة للآلات والعمال في أقسام الإنتاج، وإلى آخر نشاط يتعلق بالمنتج لينتج بحسب المواصفات المحددة.

لكن أسلوب العينات الإحصائية لم يعد مقبولا في فترة السبعينيات لكونه لا يتصف بالدقة، فالقيام بفحص العينة لا يعتبر مؤشرا دقيقا على مستوى جودة المنتج أي هناك إحتمال ظهور وحدات معيبة في المنتجات المعروضة، الأمر الذي يؤثر سلبا على سمعة المؤسسة خاصة في ظل المنافسة الحادة التي شهدتها الأسواق في هذه الفترة، وهذا ما دفع الزبائن إلى المطالبة بتقديم ضمانات على جودة المنتجات النهائية، ويتم ذلك من خلال وضع معايير ومقاييس وطنية ودولية للجودة².

3/ مرحلة ضمان الجودة (Assurance qualité): وتمتد هذه المرحلة من سنة 1960

إلى غاية 1980، تركز هذه المرحلة على توجيه كافة الجهود للوقاية من حدوث الأخطاء، فهي تعتمد على منع وقوع الأخطاء منذ البداية، بدلا من عملية الفحص التي تأتي بعد الإنتهاء من إنتاج المنتج أو في مرحلة من مراحل العملية الإنتاجية، فإيجاد حل لمشكلة عدم مطابقة المنتجات

¹ فتحي أحمد يحيى العالم، نظام إدارة الجودة الشاملة والمواصفات العالمية دراسة علمية وتطبيقية، دار البازوري، عمان، الأردن، 2010، ص30.

² Cattan Michel, Maîtriser les processus de l'entreprise guide opérationnel, éditions d'organisation, Paris, 2000, P17.

للمعايير والمواصفات المحددة ليس طريقة فعالة، حيث الأفضل من ذلك هو منع وقوع المشكلة قبل حدوثها والقضاء على أسبابها منذ البداية.

إن عملية ضمان الجودة تتضمن كافة الأفعال والأنشطة المنتظمة، والمخططة والضرورية لتوفير الثقة بأن المنتج أو العملية تفي بمتطلبات الجودة، فحسب معيار ISO 9000 لسنة 2000 فإن: "ضمان الجودة هي فرع أو جزء من تسيير الجودة تهدف إلى تقديم الثقة بأن المتطلبات المتعلقة بالجودة ستكون مرضية"¹. وبناء على ذلك فإن ضمان الجودة هو مستوى الثقة التي تخضع لها مستويات الجودة جميعها في المنتجات، فهي تحدد المستوى الحالي والاتجاه المستقبلي للجودة، وكذلك مقارنتها بمستويات جودة المنتجات المنافسة، كما تشمل هذه المرحلة بمنظورها عملية التخطيط للجودة، بالإضافة إلى دراسة تكاليف الجودة ومقارنتها بالفوائد الممكن تحصيلها من تطبيق نظام ضمان الجودة.

4/ مرحلة إدارة الجودة الشاملة (Management qualité totale): تميز مطلع

سنوات الثمانينيات بإشتداد المنافسة العالمية وبالتفوق والنجاح الصناعي الياباني، هذا ما جعل الخبراء والمختصين في علم الإدارة والتسيير يعترفون بأن الجودة هي أحد العوامل الأساسية لنجاح الصناعة اليابانية، حيث أصبح يطلق عليها باسم "فترة الجودة"، لأن الجودة أصبحت مطلباً ضروريا للمنظمات التي تسعى إلى التنافس في الأسواق العالمية.

كما تميزت هذه الفترة بالتطوير الشامل والمستمر لأنظمة الجودة، وإتساع المفهوم التطبيقي للجودة ليشمل جميع عناصر المنظمة، ومن أبرز معالم هذه المرحلة استخدام وتطوير نظم معلومات إدارة الجودة، تطبيق الجودة في جميع أجزاء وأنشطة المنظمة، جعل الجودة مسؤولية

¹ François Caby, Claud Jambart, **la qualité dans les services fondement témoignage**, outils, 2^{ème} édition, édition Economica, Paris, 2002, P14.

جميع العاملين فيها بدلا من حصرها في قسم أو أشخاص معينين¹، مما أدى إلى ظهور أسلوب إداري حديث للجودة يتمثل في إدارة الجودة الشاملة.

ولقد عرف مفهوم إدارة الجودة الشاملة شعبية كبيرة خلال الثمانينيات وبداية التسعينيات من القرن الماضي، حيث أستخدم من قبل الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوروبية كوسيلة دفاعية لصد غزو اليابان لأسواقها، كما قامت المنظمة العالمية للتقييس بتبني هذا المفهوم من خلال إصدار عائلة المواصفات القياسية ISO 9000 كمعيار دولي موحد سنة 1987 والتي تم تجديدها سنة 2000، وبذلك إنتقلت الجودة من مفهوم جودة المنتج النهائي إلى جودة المنظمة ككل، وإنتقلت فلسفة الجودة من الرقابة على الجودة إلى إدارة الجودة الشاملة، وهذا ما سنحاول التطرق إليه بالتفصيل من خلال ما يلي من هذا الفصل.

المبحث الثاني: الأسس النظرية لإدارة الجودة الشاملة

تعد إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي تهدف الإدارة في مختلف المنظمات الإنتاجية والخدمية من خلال تبنيها إلى تحسين وتطوير الأداء بصفة مستمرة، وكذا الإستفادة من المزايا التي يتمتع بها هذا المنهج الإداري، وذلك من خلال توجيه جهود جميع العاملين في المنظمة نحو تلبية حاجات الزبائن الحاليين والمحتملين، والذي يتوقف على مدى وجود القيادة القادرة على تشجيع العمل التعاوني والتشاركي، وإقامة علاقات منفعية مع الموردين.

فمن خلال هذا المبحث سنحاول التعرف على الأسس النظرية التي تقوم عليها فلسفة إدارة الجودة الشاملة، حيث سيتم التعريف بهذا المفهوم الإداري الحديث والفوائد التي يحققها للمنظمات التي تتبناه، بالإضافة إلى المبادئ الأساسية التي يركز عليها.

¹ لعل بوكميش، مرجع سبق ذكره، ص36.

المطلب الأول: مفهوم إدارة الجودة الشاملة

إدارة الجودة الشاملة تعتبر فلسفة إدارية ومدخل ثقافي يختلف من منظمة إلى أخرى، بحيث لا يوجد تعريف موحد وشامل بالنسبة لجميع الباحثين والمهتمين بهذا الأسلوب الإداري، كما أن هناك من يخلط بينه وبين بعض المصطلحات القريبة منه، وعليه سنحاول التعريف بهذا المفهوم وإزالة الغموض من خلال التفريق بينه وبين مصطلحي الجودة ومعايير نظام إدارة الجودة الإيزو من خلال ما يلي:

1/ تعريف إدارة الجودة الشاملة: تناول العديد من الكتاب والباحثين المنظومة الإدارية القائمة على الجودة بمصطلحات مختلفة، فبعضهم تناولها في مصطلح الجودة الشاملة (Total Quality Management)، وبعضهم تناولها في مصطلح إدارة الجودة (Quality Management)، والبعض الآخر تناولها في مصطلح إدارة الجودة الإستراتيجية (Strategic Quality Management)، لكن يعد مصطلح إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) والذي يعرف اختصاراً بـ "TQM" الأكثر تداولاً وشيوعاً، ولم يقف هذا الاختلاف عند المصطلحات المستخدمة للتعبير عنها، بل تعدى ذلك إلى حد التباين في الآراء والأفكار كغيره من المفاهيم الإدارية الأخرى التي تباينت بشأنها الطروحات وفقاً لزاوية النظر من قبل الباحثين، وهذا ما إنعكس بشكل واضح على عدم وجود تعريف موحد متفق عليه.

إلا أن هذا التباين يكاد يكون متماثلاً في المضامين الجوهرية التي تنطوي عليها إدارة الجودة الشاملة، كون أنها تتمحور حول الهدف الذي تسعى المنظمة لتحقيقه، والذي يتمثل في تفاعل كافة الأطراف الفاعلة لتحقيق الأهداف بدرجة عالية من التميز، وهذا ما يتجلى من خلال مختلف التعاريف المقدمة، والتي سنحاول إبراز أهمها من خلال ما يلي:

1-1/ تعريف إدوارد ديمينغ (Edward Deming): "هي طريقة الإدارة المنظمة، تهدف

إلى تحقيق التعاون والمشاركة المستمرة من العاملين بالمنظمة من أجل تحسين السلعة أو الخدمة والأنشطة التي تحقق رضا العملاء وسعادة العاملين ومتطلبات المجتمع"¹.

1-2/ تعريف كروسبي (Philp crosby): "هي الطريقة المنهجية المنظمة لضمان سير

النشاطات التي خطط لها مسبقاً، كما أنها الأسلوب الأمثل الذي يساعد على منع وتجنب حدوث المشكلات وذلك من خلال التشجيع على السلوكيات الجيدة وكذلك الاستخدام الأمثل لأساليب التحكم التي تحول دون حدوث هذه المشكلات وتجعل منعها أمراً ممكناً"².

1-3/ تعريف جوران (Joseph Juran): "ليست مجرد سلسلة من البرامج، بل هي نظام

إداري والذي من خلاله يمكن تطبيق الكثير من الأدوات التي قامت إدارة الجودة بتطويرها بصورة فعالة على المؤسسة، في حين لا يمكن جني الفوائد كاملة دون تغيير في سلوكيات العاملين وكذلك إحداث تغيير على أوضاع التشغيل اليومية وألويتها، ومن أجل تحقيق النجاح في عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة فإنه يتعين على جميع الأقسام في المؤسسة الإلتزام بجدية هذا التطبيق، إلى جانب الولاء للمؤسسة من قبل عامليها"³.

1-4/ تعريف كول (Cole): "هي نظام إداري يجعل رضا الزبون على رأس قائمة الأولويات،

بدلاً من التركيز على الأرباح القصيرة الأجل"⁴.

¹ مدحت أبو النصر، أساسيات إدارة الجودة الشاملة، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2008، ص64.

² Robert fey, Jean-Marie Gogue, Op.cit, P31.

³ مأمون سليمان الدرادكة، طارق شبلي، إدارة الجودة الشاملة، درا صفاء للنشر، عمان، الأردن، 2001، ص20.

⁴ Vincent Laboucheix, Traite de la qualité totale, édition Dunod, Paris, P24.

1-5/ تعريف جوزيف جابلونسكي (Joseph Jablonski): "هي شكل تعاوني لإنجاز

الأعمال بالإعتماد على الجهود المشتركة للإدارة والعاملين، بهدف تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية بشكل مستمر من خلال فرق العمل"¹.

1-6/ تعريف المنظمة العالمية للتقييس (ISO): "هي عقيدة أو عرف متأصل وشامل

في أسلوب القيادة والتشغيل لمؤسسة ما، بهدف التحسين المستمر في الأداء على المدى الطويل، من خلال التركيز على متطلبات وتوقعات العملاء، مع عدم إغفال متطلبات المساهمين وجميع أصحاب المصالح الآخرين"².

1-7/ تعريف المعد الفدرالي الأمريكي: "هي القيام بالعمل السليم بالشكل الواضح والصحيح

منذ البداية، مع الإعتماد على تقييم العميل في معرفة التحسن في الأداء، وذلك بإستخدام الطرق الكمية لإحداث التطوير المستمر في المؤسسة"³.

كما تعرف إدارة الجودة الشاملة على أساس المفردات الثلاثة التي تتكون منها والتي تتمثل

في: الإدارة، الجودة، والشاملة، وذلك كما يلي:⁴

– الإدارة: تعني التطوير والمحافظة على إمكانية المنظمة من أجل تحسين الجودة بشكل

مستمر وتبدأ الإدارة بالإدارة العليا وتنتهي بكل العاملين، أو أنها تخطيط وتنظيم وتوجيه ومراقبة

¹ قاسم نايف علوان المحيوي، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الإيزو 9001-2000، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ليبيا، 2005، ص121.

² محمد عبد الوهاب العزاوي، مرجع سبق ذكره، ص39.

³ صالح ناصر عليمات، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية: التطبيق ومقترحات التطوير، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، 19.

⁴ مهدي صالح السمرائي، إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، الطبعة الأولى، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص27.

كافة الأنشطة المتعلقة بتطبيق الجودة، كما يتضمن ذلك دعم نشاطات الجودة وتوفير الموارد اللازمة.

– **الجودة:** تعني الوفاء بمتطلبات الزبون، بل تتجاوزها إلى تلافي العيوب والنواقص من المراحل الأولى للعملية بما يرضي الزبون، وتضم الجودة: جودة المنتج، جودة الخدمة، جودة المسؤولية الاجتماعية، جودة السعر وتاريخ التسليم، أو هي بشكل موجز تلبية متطلبات الزبون وتوقعاته.

– **الشاملة:** تعني البحث عن الجودة في أي مظهر من مظاهر العمل ابتداء من التعرف على إحتياجات الزبون وإنهاء بتقييم رضاه عن المنتجات أو الخدمات المقدمة إليه وتضم: كل المنظمة، كل العاملين، وفي كل مجالات العمل.

إستنادا إلى التعاريف السابقة نلاحظ أن هناك عددا من الأفكار المشتركة بين الباحثين فيما يتعلق بإدارة الجودة الشاملة، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

– أنها مدخل فكري وثقافي لتأمين جودة المنظمة في جميع مراحلها بدءا من المواصفات التي تفي بمتطلبات الزبون مروراً بالتصميم والتكنولوجيا والعمليات الإنتاجية والمراحل اللاحقة.

– أنها فلسفة إدارية تسعى لتوجيه كافة العمليات نحو إشباع الحاجات الحالية والمرتبقة للمستفيدين الداخليين والخارجيين.

– أنها فلسفة إدارية تتطلب إلزام الإدارة العليا بثقافة تنظيمية تشجع وتدعم العمل التعاوني والتشاركي لجميع العاملين.

– أنها فلسفة إدارية تعتمد على تكامل جميع الأنشطة الإدارية والفنية.

– أنها فلسفة إدارية تركز على التحسين والتطوير المستمرين.

– أنها فلسفة إدارية تسمح باستخدام الموارد المادية والبشرية بكفاءة وفعالية.

– أنها فلسفة إدارية تستخدم أسلوب الرقابة الوقائية، وذلك من خلال التنبؤ بمسببات الفشل الداخلي والخارجي للحيلولة دون وقوعها.

على ضوء ما تقدم نستخلص التعريف الإجرائي الموالي: إدارة الجودة الشاملة هي عبارة عن فلسفة إدارية متكاملة تسعى إلى تحقيق أعلى درجة ممكنة لجودة السلع والخدمات المقدمة بهدف إشباع الحاجات الحالية والمرتبقة للمستفيدين الداخليين والخارجيين، وذلك من خلال إلتزام الإدارة العليا بثقافة تنظيمية تشجع وتدعم العمل التعاوني والتشاركي لجميع العاملين في المنظمة، مما يؤدي إلى توجيه جهودهم نحو التطوير والتحسين المستمرين بغية إستخدام الموارد المادية والبشرية بكفاءة وفعالية.

كما تجدر الإشارة إلى أن، هناك العديد من المصطلحات التي تتقارب في معناها بمفهوم إدارة الجودة الشاملة مما أدى إلى تداخل بين هذه المصطلحات، فمن أجل توضيح مفهوم إدارة الجودة الشاملة بدقة وإزالة الإلتباس سيتم التفريق بينه وبين كل من مصطلحي الجودة ومعايير نظام إدارة الجودة ISO فيما يلي من هذا المطلب.

2/ الفرق بين إدارة الجودة الشاملة والجودة: إدارة الجودة الشاملة هي نتاج التطور

التاريخي لمفهوم الجودة، وتعتبر هذه الأخيرة جزء من إدارة الجودة الشاملة، فالجودة تقتصر فقط على الخصائص والميزات المتعلقة بالمنتج أو الخدمة بينما إدارة الجودة الشاملة تتوسع أكثر من ذلك لتشمل جودة كل العمليات والأنشطة ومراحل العمل بتظافر جهود جميع العاملين في مختلف المستويات التنظيمية، إذ أن التركيز على الجودة عملية مؤقتة في الغالب بينما إدارة الجودة الشاملة هي عملية طويلة الأجل تأخذ البعد الإستراتيجي الشامل لكل الوظائف بهدف تلبية حاجات ورغبات الزبائن الحاليين والمحتملين بالعمل على التحسين المستمر، ويمكن توضيح الفرق بين مفهومي

الجودة وإدارة الجودة الشاملة من خلال الجدول الموالي:

الجدول رقم (1-2): الفرق بين مفهومي الجودة وإدارة الجودة الشاملة

إدارة الجودة الشاملة	الجودة
الجودة موجهة لتلبية حاجات ورغبات الزبائن	الجودة موجهة نحو المنتج
يتم التركيز على الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها	التركيز ينصب على تحديد الأخطاء (رقابة علاجية)
أسباب الأخطاء تكون ضمن النظام ويتم تحليلها وإزالتها	أخطاء لها أسباب محددة
الجودة هي مسؤولية جميع العاملين في المنظمة وبإشراك الأطراف ذات المصلحة من زبائن وموردين	الجودة من إختصاص المفتشين والخبراء والمراقبين
الجودة هي مفهوم للتحسين المستمر وغير محدد	الجودة هي مفهوم محدد
كل العاملين في مختلف المستويات التنظيمية يساهمون في حل مشاكل الجودة	حل المشاكل من مسؤولية المشرف فقط
الجودة هي التميز (مخرج للنظام)	الجودة هي معيار

Source : Daniel Boeri, Maitriser la qualité : tout sur la certification et la qualité totale, 2^{ème} édition, maxima l'aurent du mesnil, Paris, 2003, P21.

من خلال الجدول السابق تتضح الفروق بين مفهومي إدارة الجودة الشاملة والجودة، والمتمثلة

فيما يلي:

– إدارة الجودة الشاملة لا تقتصر فقط على جودة المنتج أو الخدمة بل تشمل جميع عمليات وأنشطة المنظمة بالإتجاه الذي يلبي حاجات ورغبات الزبائن.

– إدارة الجودة الشاملة لا تركز على منهجية إكتشاف الأخطاء بل تحول السياسات الإستراتيجية للإدارة إلى منهجية الوقاية من الأخطاء بإكتشاف الأسباب الجذرية لها لمنع وقوعها.

– إدارة الجودة الشاملة لا تهتم بإيجاد حلول للمشاكل القائمة بل تسعى إلى تنمية الرقابة الذاتية لدى العاملين.

– إدارة الجودة الشاملة ليست وظيفة مخصصة لهيئة تنظيمية معينة بل مهمة جميع العاملين في مختلف المستويات التنظيمية.

– إدارة الجودة الشاملة لا تهدف إلى تحسين مستوى جودة المنتج أو الخدمة بل تهدف إلى التحسين المستمر لجميع العمليات المؤثرة في الجودة بالمنظمة.

– إدارة الجودة الشاملة لا تحصر مهمة إيجاد الحلول وإتخاذ القرارات على المستوى المركزي بل يتم إشراك كل العاملين في المنظمة.

– إدارة الجودة الشاملة ليست غايتها الجودة بل أداة لإرضاء الزبائن وتحسين الوضع التنافسي للمنظمة على الصعيدين المحلي والدولي.

3/ الفرق بين إدارة الجودة الشاملة والإيزو (ISO): أشتقت كلمة الإيزو (ISO) من

الكلمة اليونانية "ISOS" والتي تعني التساوي، وفي مجال الجودة فتعني تساوي أو معادلة الشيء مع المواصفة، وليست اختصار لتسمية المنظمة العالمية للتقييس الكائن مقرها بجنيف في سويسرا (International Organization for standardization). هذا ويرى البعض بأن الإيزو متوافقة تماما مع إدارة الجودة الشاملة، فعلى الرغم من وجود أوجه تشابه بينهما إلا هناك العديد من الاختلافات بين إدارة الجودة الشاملة ومعايير نظام إدارة الجودة ISO، ويمكن توضيح أهم الفروق بينهما من خلال الجدول الموالي:

الجدول رقم (1-3): الفرق بين إدارة الجودة الشاملة ومعايير نظام إدارة الجودة ISO

إدارة الجودة الشاملة	معايير نظام إدارة الجودة ISO
ترتبط بإستراتيجية المنظمة	لا ترتبط بإستراتيجية موحدة
تركز على الفلسفة والمفاهيم والأساليب	تركز على النظم الفنية والإجراءات
التأكيد على مشاركة العاملين	مشاركة العاملين ليست ضرورية
تعني بالمنظمة ككل	يمكن أن يكون التركيز جزئياً
كل فرد مسؤول عن الجودة	قسم الجودة هو المسؤول عن الجودة
تتضمن تغيير الثقافات والعمليات	من الأنسب إبقاء الأوضاع على حالها

المصدر: عمر وصفي عقيلي، المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001، ص95.

من خلال الجدول السابق تتضح الفروق بين إدارة الجودة الشاملة ومعايير نظام إدارة الجودة

ISO، والمتمثلة فيما يلي:

- إدارة الجودة الشاملة مدخل إستراتيجي يهدف إلى تحقيق نجاح طويل الأجل من خلال دراسة حاجات ورغبات الزبائن والعمل على تلبيتها، في حين أن الإيزو لا يضع الزبون ضمن قائمة الأولويات بحيث يتم إعتداد معايير دولية موحدة دون مراعاة خصوصياته.
- إدارة الجودة الشاملة مدخل فكري وثقافي يختلف تطبيقها من منظمة إلى أخرى، في حين أن الإيزو مجموعة من المواصفات الموثقة ذات منهجية محددة بالنسبة لجميع المنظمات.
- إدارة الجودة الشاملة تولي إهتمام كبير للموارد البشرية من خلال التركيز على المشاركة الكاملة للعاملين وتشجيع العمل الجماعي، في حين أن الإيزو تولي إهتمام كبير للبعد الفني على حساب البعد الإنساني والاجتماعي.
- إدارة الجودة الشاملة مدخل شمولي لتحسين أداء المنظمة ككل بصفة مستمرة، في حين أن الإيزو ليس بالضرورة أن يشمل المنظمة ككل بل يمكن تطبيقه في بعض الإدارات والأقسام دون الأخرى.

– إدارة الجودة الشاملة مدخل يسعى إلى تحسين الجودة بتظافر جهود جميع العاملين في كافة المستويات التنظيمية، في حين أن الإيزو يقتصر المهمة على قسم الجودة فقط.

– إدارة الجودة الشاملة مدخل يسعى إلى إحداث تغيرات جذرية في الثقافة التنظيمية السائدة والممارسات بتحويلها من أسلوب الإدارة التقليدية إلى أسلوب الإدارة الحديث الملائم لتطبيقها، في حين أن الإيزو لا يتطلب إحداث تغيرات جوهرية في الأوضاع الحالية للمنظمة.

إستنادا على ما سبق فإن معايير نظام إدارة الجودة ISO تسعى إلى إدارة الجودة من خلال مواصفات عالمية موحدة وموثقة، بينما إدارة الجودة الشاملة تسعى إلى إدارة الجودة من خلال مدخل شمولي، وبالرغم من الاختلافات الموجودة بين إدارة الجودة الشاملة ومعايير نظام إدارة الجودة ISO، إلا أنهما ليس متعارضان بل متكاملان، حيث كل مفهوم يكمل الآخر وليس بديل له، فيمكن للمنظمة أن تتبنى إدارة الجودة الشاملة دون الحصول على شهادة الإيزو، ويمكن لها أن تحصل على شهادة الإيزو دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة، كما يمكن لها أن تحصل على شهادة الإيزو كخطة مبدئية في سبيل تبني منهجية إدارة الجودة الشاملة مستقبلا.

المطلب الثاني: فوائد إدارة الجودة الشاملة

أدت العديد من التطورات في البيئتين الداخلية والخارجية للمنظمة إلى البحث عن التطوير والتحسين المستمرين في ما تقدمه من منتجات وخدمات، والسعي إلى تغيير الصورة التقليدية لإدارة الأنشطة والوظائف من أجل التميز والقدرة على المنافسة، وتتمثل هذه التطورات أساسا فيما يلي:¹

– التطورات التقنية والعلمية الحديثة التي جعلت الجودة الشاملة أمرا ممكنا ينفي كل الأساليب التقليدية في ممارسة العمليات الإدارية والإنتاجية.

¹ بوحنية قوي، تنمية الموارد البشرية في ظل العولمة ومجتمع المعلومات، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، 2008، ص155.

– شدة المنافسة وحدة الصراع بين المنظمات المختلفة على جذب الزبائن والفوز بنسب أكبر من الأسواق المحلية والدولية.

– التركيز في مختلف النظم الاقتصادية في العلم المعاصر على أهمية إحترام الزبائن، وضرورة بذل أقصى الجهد والعناية في تقديم منتجات وخدمات متميزة، وعلى جودة عالية إلى الزبائن الحاليين لإرضاء رغباتهم وكسب ولأئهم وكذا لإجتذاب الزبائن المرتقبين.

– إرتفاع المستويات التعليمية والثقافية والإقتصادية لنسب متزايدة من أفراد المجتمعات المعاصرة مما يجعلهم يتشددون في ضرورة الحصول على مستوى من الخدمة الجيدة يتفق مع تطلعاتهم وتوقعاتهم.

فمن هنا وجدت المنظمات المعاصرة اليوم نفسها أمام عدة تحديات فرضت عليها تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة، والتي من شأنها أن تساعد على تحقيق العديد من الفوائد، والتي يمكن حصر أهمها فيما يلي:

1/ زيادة الإنتاجية وتخفيض تكاليف الجودة: إن عدم الفهم الجيد لمبادئ وتطبيقات إدارة

الجودة الشاملة يؤدي إلى الإعتقاد بأنه على الزبون دفع مبلغ إضافي مقابل الجودة التي ينتظرها، لكن هذه الفكرة في الأصل خاطئة، حيث يؤكد ديمينغ (Deming) أنه كلما تحسنت الجودة أدى ذلك إلى إرتفاع الإنتاجية وتخفيض التكاليف، وكذلك بالنسبة للإختصاصي الأمريكي في مجال الجودة كروسبي (Crosby) الذي يؤكد في كتابه "La qualité c'est gratuit" أن مؤشر الأداء الوحيد هو التكلفة، وأضاف أن الجودة الأعلى تؤدي إلى تخفيض التكلفة وتحقيق الأرباح¹، فمن المعلوم أن عمليتي إعادة الأعمال التي لم يتم أدائها بشكل صحيح من المرة الأولى (تكلفة الفشل

¹ محفوظ أحمد جودة، إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص171.

الداخلي) وسحب المنتجات المرفوضة (تكلفة الفشل الخارجي) يشكلان عبئاً على المنظمة من خلال زيادة التكاليف، أما تقديم منتجات أو خدمات بموصفات مطابقة للمعايير من المرة الأولى وبدون خطأ وبما يرضي الزبون فإن ذلك له أثر على تخفيض التكاليف.

2/ تحسين رضا الزبائن والعاملين: حيث أن المنظمة بتبنيها لإدارة الجودة الشاملة فإنها تقوم بإتباع أسلوب التحسين المستمر، وبالتالي فإن عملية إخراج المنتج من السلع أو الخدمات تقوم على أساس الإطلاع على رغبات الزبائن، وذلك بمعرفة إحتياجاتهم وما يفي بمتطلباتهم مما يؤدي إلى الحصول على رضا الزبائن، وكذلك الحال بالنسبة للعاملين فبمشاركتهم في عملية التحسين المستمر وحل المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة وإختيار البدائل وإتخاذ قرارات التحسين له الأثر في إرتفاع الروح المعنوية، وبالتالي رضاهم عن المنظمة التي يعملون بها¹.

3/ تقليص الحوادث والشكاوى: تشير الوثائق الرسمية إلى أن شركة فلوردا للقوة والإضاءة أول شركة غير يابانية حصلت على جائزة ديمينغ (Deming) عام 1989، حيث فاعلية الأنشطة النوعية فيها قلصت الخدمات المقدمة للمستهلكين نتيجة الشكاوي من قبلهم وذلك من 100 دقيقة عام 1982 إلى معدل 48 دقيقة عام 1988، كما ساهمت في تقليص الحوادث المهنية للعاملين من 3 إلى 1²، وهذا كون أن تبني إدارة الجودة الشاملة يجعل خدمة الزبون ضمن الأولويات التي تسعى المنظمة لتحقيقها من خلال تقديم الخدمات في الوقت المناسب والذي يسمى بنموذج (Juste in time) والذي يعرف اختصاراً بـ "J.I.T"، كما أن تبني إدارة الجودة الشاملة يسعى إلى توفير ظروف ملائمة للعمل بهدف الوصول إلى صفر حادث (Zéro accident).

¹ محمود أحمد عبد الفتاح، إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، 2012، ص33.

² خضير كاظم حمود، إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2005، ص79.

4/ **تقوية المركز التنافسي للمنظمة:** إن إدارة الجودة الشاملة توجه إهتمامها نحو تلبية

حاجات ورغبات الزبائن من خلال تقديم منتجات ذات جودة عالية ومتوافقة مع تطلعاتهم، وبالسعر المناسب لهم، وفي الوقت المناسب مما يجعلهم أكثر ولاء لهذه المنتجات، وهذا ينعكس على المنظمة بشكل إيجابي ويجعلها أكثر تميزاً عن المنافسين سواء على الصعيد المحلي أو الدولي، وبالتالي تحصل على حصة سوقية أكبر.

5/ **زيادة الفعالية التنظيمية:** إن تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة يكرس العمل بروح الفريق

والتعاون والتنسيق بين العاملين في مختلف المستويات التنظيمية، وتسمح بمشاركة جميع العاملين في حل المشاكل وتشجعهم على المبادرة، وتحسن العلاقة بين الإدارة والعاملين، وبهذا يقل معدل دوران العاملة ويزداد ولاء العاملين وإنتائهم للمنظمة، كما يؤدي إلى تعزيز دور الرقابة الذاتية ويقل الحاجة للرقابة العمودية.

6/ **المحافظة على حيوية المنظمة:** إن إدارة الجودة هي رحلة وليست محطة وصول،

والمنظمة التي تعمل وفق هذا الشعار يتطلب منها دائماً عدم الوقوف عند محطة معينة بل يتطلب منها دائماً التجديد في العمليات الإنتاجية، وكذلك بجودة منتجاتها إما بإضافة خصائص جديدة للمنتجات التي تقوم بإنتاجها أو إنتاج منتجات جديدة وغير تقليدية، وكذلك عليها تبني فلسفة التحسين المستمر والأخذ بمبدأ التدريب والتعليم للأفراد الموجودين بها مدى الحياة والتكيف مع المتغيرات البيئية التي تحدث باستمرار، وهذا ما يضمن لها البقاء والاستمرار في المنافسة¹.

بالإضافة إلى هذه الفوائد فقد كشفت العديد من البحوث والدراسات والكتابات العلمية المتخصصة في دراسة وتحليل مدخل إدارة الجودة الشاملة عن وجود العديد من الفوائد الأخرى التي

¹ يوسف حجيم الطائي وآخرون، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، الطبعة الأولى، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص104.

تحققها المنظمات جراء تبني هذا المدخل، الأمر الذي يؤكد أهمية وفعالية هذا المدخل بالنسبة لهذه

المنظمات، هذا وتتمثل هذه الفوائد فيما يلي:¹

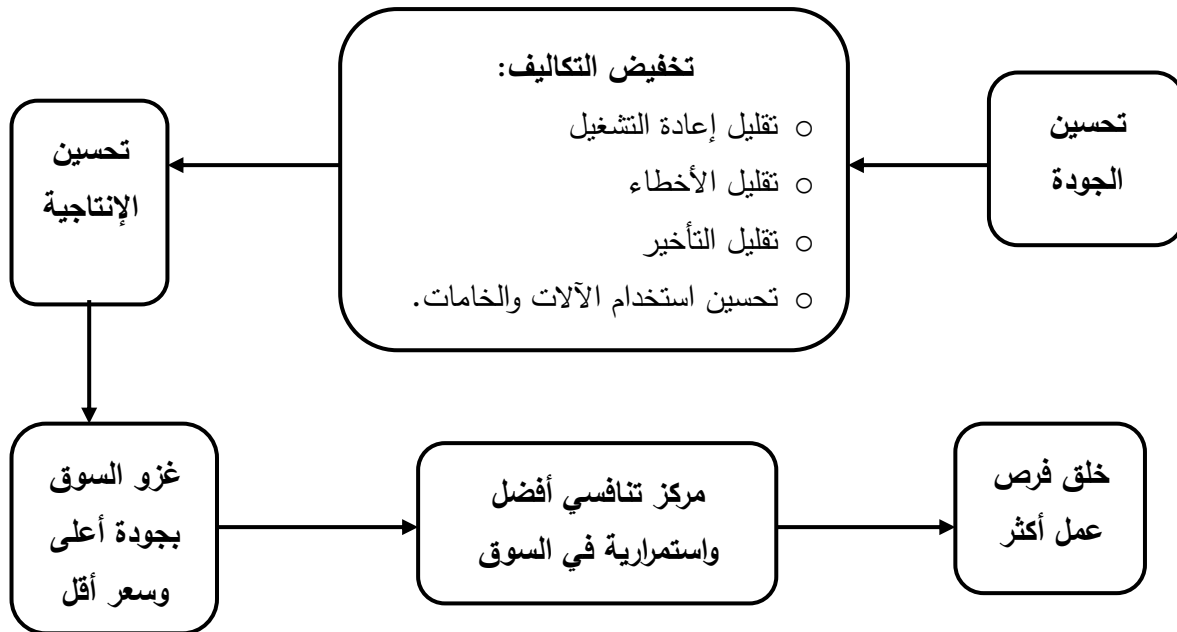
- زيادة نسبة تحقيق الأهداف الرئيسية للمنظمة.
- تحقيق الأداء العالي للجودة في مختلف أنشطة وعمليات المنظمة على جميع المستويات الإستراتيجية والتكتيكية والتنفيذية.
- تقليل الأخطاء في العمل من خلال القيام بالأعمال بصورة صحيحة من المرة الأولى.
- تحقيق وضعية مالية مريحة للمنظمة من خلال تحسين الربحية وزيادة الإنتاجية.
- إشراك جميع العاملين في التطوير.
- تعزيز العلاقات مع الأطراف ذات المصلحة بالمنظمة من موردين، زبائن، مساهمين، موظفين... وغيرهم.
- تقليل المهام والأنشطة اللازمة لتحويل المدخلات إلى منتجات أو خدمات ذات قيمة للزبائن.
- المساهمة في تحقيق ميزة تنافسية للمنظمة في الأسواق المحلية والدولية.
- تحسين صورة وسمعة المنظمة بتقديم منتجات تنافسية من حيث الجودة والسعر والخدمات المرفقة.
- خلق بيئة تدعم وتحافظ على التطوير المستمر.
- تعليم الإدارة والعاملين كيفية تحديد وترتيب وتحليل المشاكل وتجزئتها حتى يمكن السيطرة عليها وحلها.
- تحفيز العاملين وشعورهم بتحقيق الذات من خلال مشاركتهم في وضع الأهداف وإتخاذ القرارات.
- العمل بفلسفة علمية تقوم على أساس ربط أداء المنظمة باحتياجات سوق العمل.

¹ أحمد محمد غنيم، مرجع سبق ذكره، ص ص 49-50، بتصرف.

- تحسين الثقة وأداء العمل للعاملين.
- زيادة الكفاءة بزيادة التعاون بين الإدارات وتشجيع العمل الجماعي.
- زيادة القدرة على جذب الزبائن والإقلال من شكاويهم.
- تطوير مهارات وقدرات العاملين من خلال التدريب.
- تدريب العاملين على أسلوب تطوير العمليات.
- توفير الإمكانيات والتسهيلات اللازمة لإنجاز العمل.
- تقليل المهام عديمة الفائدة من العمل المتكرر.
- تساعد على توفير قاعدة بيانات علمية وإدارية متكاملة.
- إيجاد ثقافة تركز بشدة على الزبائن.
- متابعة وتطوير أدوات قياس أداء العمليات.
- إنخفاض شكاوي العاملين، وانخفاض نسب الحوادث المهنية.
- زيادة الفاعلية، تخفيض المخزون، تخفيض الأخطاء، تخفيض مدة التسليم.
- إنخفاض زمن دورة الإنتاج.
- تحسين الإتصال والتعاون بين الوحدات التنظيمية المختلفة داخل المنظمة.
- تحسين العلاقات الإنسانية ورفع الروح المعنوية.
- زيادة الابتكارات والتحسين المستمر.
- كسب رضا المجتمع من خلال القضاء على الآثار الجانبية للمنتجات المقدمة مثل التلوث والضوضاء...إلخ.

ومن هنا يتضح بأن الأهمية التي تنطوي عليها إدارة الجودة الشاملة تتجسد في العديد من الظواهر الإنتاجية والخدمية، والتي تلعب دور كبير في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها

المنظمات والمتمثلة أساسا في تحقيق رضا الزبون والإحتفاظ به، وتطوير القدرة التنافسية من خلال التحسين المستمر للجودة، ويمكن توضيح أهمية إدارة الجودة الشاملة من خلال الشكل الموالي:



الشكل رقم (1-2): أهمية إدارة الجودة الشاملة

المصدر: علي السلمي، السياسات الإدارية في عصر المعلومات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 2001، ص299.

من خلال الشكل السابق يتضح بأن تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة من قبل منظمات الأعمال أصبح ضرورة ملحة في الوقت الراهن، وذلك نظرا للدور الذي تلعبه في التحسين المستمر لجودة المنتجات والخدمات، وتخفيض التكاليف من خلال إستخدام الموارد المتاحة بكفاءة وفعالية، والوقاية من المشاكل قبل وقوعها بإشراك جميع العاملين مما يؤدي إلى تحسين الإنتاجية، وبالتالي تقديم منتجات وخدمات ذات جودة عالية وبأسعار أقل، مما يسمح للمنظمة بالتميز عن منافسيها على الصعيدين المحلي والدولي.

المطلب الثالث: مبادئ إدارة الجودة الشاملة

تتعدد المبادئ التي ترتكز عليها إدارة الجودة الشاملة بتعدد المدارس الفكرية لعلماء الجودة، حيث نجد أن هناك إختلاف بين الباحثين والكتاب في عدد ومضمون هذه المبادئ، إلا أن هناك إجماع على التكامل والترابط فيما بينها، فكل مبدأ يستلزم توفر وتحقيق المبادئ الأخرى، وعليه سنركز في دراستنا هذه على المبادئ الثمانية (08) التي أعتمدت من قبل المنظمة العالمية للتقييس في معيارها ISO 9000 لسنة 2000، وتتمثل هذه المبادئ فيما يلي:

1/ التوجه نحو الزبون: إن أول مبدأ ترتكز عليه إدارة الجودة الشاملة يستدعي وضع الزبون على رأس أولويات المنظمة والبحث عن إرضائه، فإدارة الجودة الشاملة ترسخ مقولة الزبون ملك مما يفرض على المنظمة تصميم منتجاتها ومساراتها على فكرة إرضاء الزبون، فبدلاً من التوجه نحو المنتج بالإجتهاد في تصريفه يجدر بالمنظمة التوجه نحو الزبون بتزويده بالمنتجات التي تستجيب لحاجاته أو أفضل من ذلك منتجات تفوق تلك الحاجات.

المقصود بالزبون ليس فقط الزبون الخارجي الذي تركز المنظمة كل وقتها وجهودها لأجل تحفيزه لشراء منتجاتها، وذلك إبتداءاً بدراسة السوق وتحديد متطلبات الزبائن وإحتياجاتهم الحالية والمستقبلية ثم ترجمة ذلك إلى أهداف رئيسية تسعى المنظمة إلى تحقيقها وتلبية رغباتهم حتى تحافظ عليهم وتتواصل معهم، بل إن كلمة زبون تشمل الزبون الخارجي وهو كل زبون للمنظمة من خارجها وأيضاً الزبون الداخلي وهو كل من يستخدم المنتج داخل المؤسسة كمدخلات لأنشطته وعملياته¹، وتعتبر إدارة الجودة الشاملة الزبائن على أنهم يساهمون في عملية إتخاذ القرارات، كما تسعى لبلوغ رضاهم وذلك من خلال توفير الشروط المادية: الجودة، الحجم، الوقت، المكان

¹ محفوظ أحمد جودة، تحديد احتياجات التدريب وأثره في إدارة الجودة الشاملة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجزائر، 2000-2001، ص91.

والتكلفة¹، بالإضافة إلى الاعتماد المستمر على التحسين والتطوير مما يستدعي تضافر كل الجهود وكذلك تحفيز الأفراد ودفعهم للإبداع والإبتكار.

وعليه فإن هذا المبدأ يشتمل على نوعين من الزبائن، وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن جوران يعتبر من الأوائل الذين قاموا بتصنيف الزبون إلى نوعين داخلي وخارجي، وهو ما سيتم إبرازه من خلال ما يلي:

1-1/ الزبون الداخلي: وهم الأفراد الذين ينتمون إلى المنظمة والعاملين بالوحدات التنظيمية

المختلفة بها، ولذلك نجد أن من أساسيات فلسفة إدارة الجودة الشاملة هو التأكيد على ضرورة تحمل مسؤولية الجودة من طرف كل الأفراد العاملين بالمنظمة في مختلف المستويات التنظيمية نظرا للدور الهام الذي يمكن أن تلعبه هذه القوى العاملة، وما تتمتع به من معارف وإتجاهات ومهارات وقدرات التي تعتبر عنصرا حاكما لمستوى نجاح التطبيق الفعال لإدارة الجودة الشاملة.

وعليه فإن إدارة الموارد البشرية في المنظمة تعتبر ذات أولوية كبيرة في تنشيط وتفعيل إدارة الجودة الشاملة، حيث أن ذلك يستلزم ضرورة تكريس الإهتمام والعناية اللازمة بالأفراد بدءا من عملية الإختيار والتعيين والتعرف على ما لدى هؤلاء الأفراد من معارف وإدراكات وإتجاهات ومهارات وقدرات وإحتياجات وأهداف، ووضع خطة تدريبية متكاملة لتطوير هذه المعارف والإدراكات والاتجاهات وتحسين تلك المهارات والقدرات والأهداف بما يتفق ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة، وإستخدام أساليب التحفيز والسعي لتحقيق الفرق الذاتية في العمل والمشاركة والتعاون وإظهار صورة العمل العائلي².

¹ Marcel et Tayeb Hasfi, **Le management d'aujourd'hui une perspective nord-américaine**, édition Economica, Paris, 2000, P102.

² خضير كاظم محمود، مرجع سبق ذكره، ص99.

1-2/ الزبون الخارجي: يعتبر المستهلك النهائي أهم زبون يتأثر بأهداف الجودة، حيث أن

رسالة المنظمة لا تتحقق إلا عندما تصل منتجاتها للمستهلك الذي يستخدمها ويكون راضيا عنها، وبذلك فإنه يعتبر المحور الأساسي لكل قراراتها، هذا إلى جانب الموردين الذين يعتبرون أيضا من الزبائن الخارجيين المؤثرين في أهداف الجودة، إذ أن إختيار المورد الذي يلتزم بالمواصفات والمعايير المحددة بالجودة المطلوبة يعتبر من الركائز المهمة في نجاح إدارة الجودة الشاملة لما لديه من دور فعال في تحقيق منتجات ذات جودة عالية.

2/ التحسين المستمر: إن تحقيق رضا المستهلك وكسب ولاءه ما هو إلا دليل على مدى قوة

المركز التنافسي والسمعة الجيدة التي تتمتع بها المنظمة في السوق، وإن ذلك لا يتأتى إلا من خلال الإبداعات والأفكار الجديدة التي تضيف لمنتجاتها تميزا في مختلف الجوانب، وهذا لا يرجع فقط للتركيز على النتائج المحققة، وإنما يتطلب كذلك أن يكون للأداء التشغيلي للعمليات الإنتاجية نصيب كبير من التركيز والاهتمام، لأن ذلك يمكن من الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، كما أن النتائج غير المرغوبة تدل على عدم جودة الأداء التشغيلي للعمليات في حد ذاتها، وعليه فإنه يجب إيجاد حلول مستمرة للمشاكل التي تعترض سبيل تحسين المنتجات.

هذا وإن النجاح في الحصول على نظام المعلومات فعال قادر على توفير المعلومات المرتردة (التغذية العكسية) في الوقت المناسب من خلال إشراك جميع العاملين وتحديد دور لكل منهم بالتنسيق مع أدور الأفراد يعتبر من العوامل الأساسية التي تساهم في تمهيد وزيادة فرص النجاح والإبداع، إذ أن سرعة الإستجابة للتغيرات وإتخاذ القرارات المناسبة يرتبط بشكل وثيق بتوفير البيانات والمعلومات الصحيحة التي يتطلبها النجاح المستهدف، وبالتالي فإن إستمرارية التحسين يقترن بشكل وثيق بالتدفق المعلوماتي وأنظمة الإسترجاع الفعالة.

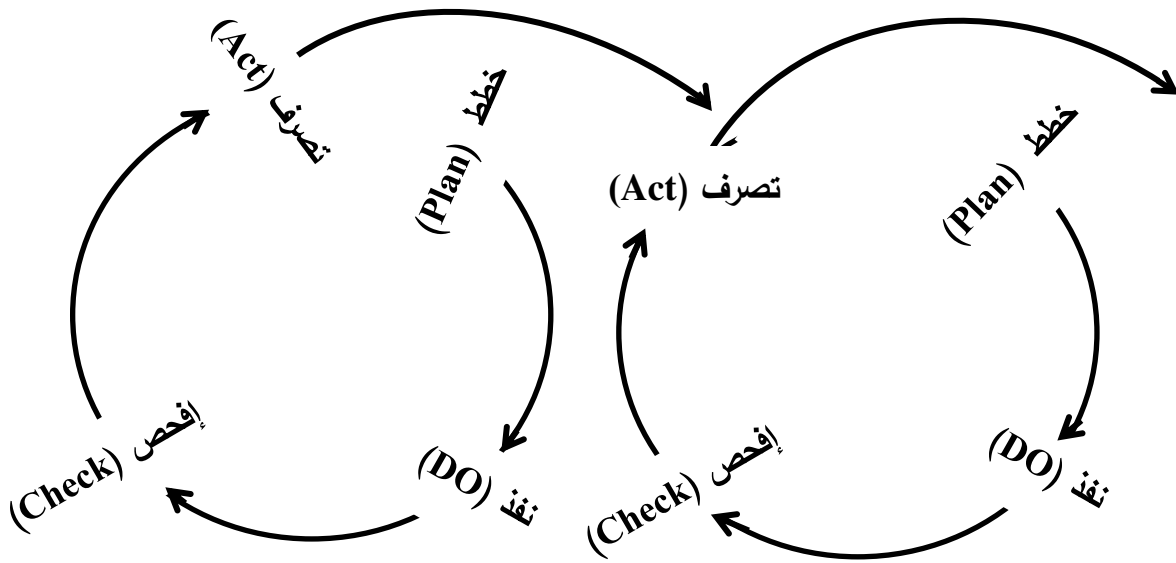
فالتحسن المستمر هو عبارة عن فلسفة تسعى إلى تحسين كل العوامل المتعلقة بالعمليات والأنشطة التي تحول المدخلات إلى مخرجات على أساس مستمر، وتشمل هذه العمليات على: المعدات، الطرق، الخدمات والأفراد، وهذا يستدعي تغيير النظرة التقليدية التي كانت تقصد الصيانة والإصلاح لحالات التعطل والتوقف إلى ضرورة إجراء التحسين والصيانة بشكل دوري ومستمر قبل الوصول إلى حالات التوقف¹.

ويطلق عليه اليابانيون مصطلح KAIZEN وهي كلمة من أصل يوناني مكونة من قسمين: KAI يعني التغيير وZEN يعني الجيد، وبذلك تعني كلمة الكايزن إحداث تغييرات جذرية للأفضل، وقد تم اعتماد هذا المفهوم من قبل ماساكي إماي (Massaki Imai) سنة 1986 في كتابه "الكايزن مفتاح نجاح المنظمات اليابانية، حيث اعتبره مفهوما إداريا كأساس للتحسين المستمر²، لذا يجب أن تبني سياسة المنظمة وهيكلها التنظيمي وطرق العمل فيها على أساس تشجيع ودعم عمليات التحسين والتطوير لتقديم الأفضل دائما، فعملية التحسين والتطوير مسؤولية جميع العاملين في المنظمة من رؤساء ومروّسين في كافة المستويات التنظيمية.

ولغرض تنفيذ فلسفة الكايزن يستخدم ديمينغ الدورة التي أعدها شوهارت (Shewhart) لغرض التحسينات المستمرة على جودة المنتج، ومن ثم توصل إلى الدورة التي يرمز لها بالرمز (PDCA) والتي تعتبر الحروف الأولى للمراحل الأربعة المكونة لها والمتمثلة في: خطط (Plan)، نفذ (Do)، إفحص (Check)، تصرف (Act)، وتعرف أيضا باسم عجلة ديمينغ (La roue de Deming)، فهي عبارة عن مسار غير منتهي يتم التعبير عنه بمجموعة من الدورات المتتالية كما يوضحه الشكل الموالي:

¹ سونيا محمد البكري، إدارة الجودة الكلية، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2004، ص233.

² علي السلمي، إدارة الجودة الشاملة ومنظمات التأهيل للإيزو 9000، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1995، ص81.



الشكل رقم (1-3): دورة ديمنغ

Source : Frédéric Canard, Management de la qualité, Gualino éditeur, Lextenso éditions, Paris, 2009, P187.

– **خطط (Planifier):** ويعني دراسة الوضع الحالي من خلال جمع المعلومات وتحليل المشاكل، ثم القيام بوضع خطة التحسين مع تحديد الأهداف والإمكانيات.

– **نفذ (Faire):** ويعني تنفيذ ما جاء في خطة التحسين وتوثيق التغيرات التي أدخلت خلال هذه المرحلة، مع الحرص على إختيار أساليب التنفيذ الملائمة بهدف تحقيق تطبيق ناجح.

– **إفحص (vérifier):** ويعني القيام بقياس النتائج المحققة ومقارنة مدى تطابقها مع أهداف التحسين المحددة في مرحلة التخطيط، ومعرفة مدى نجاح جهود التحسين.

– **تصرف (Agir):** ويعني توثيق النتائج المتحصل عليها إذا كانت مرضية مع إعتداد خطة التحسين هذه، أما في العكس يتم الكشف عن الإختلالات والعمل على تصحيح الخطة، ثم تكرر

الدورة من جديد للاستمرار في التحسين.

ومن أجل نجاح عملية التحسين المستمر يتوجب توفر مجموعة من الشروط، والتي تتمثل

فيما يلي:¹

– **الوقت:** سواء فيما يخص التصميم، التنفيذ أو المراقبة، حيث تسمح إدارة الجودة الشاملة من خفض أوقات التصميم، إعداد الآلات، دراسة الطلبات، دراسة شكاوي الزبائن، الحصول على المعلومات... وغيرها من الوظائف والعمليات في المنظمة.

– **المستوى التكنولوجي:** ترتبط عملية التحسين المستمر بشكل كبير بتحسين المستوى التكنولوجي للمنظمة، وذلك من خلال متابعة الإبداعات والإختراعات وكذا نظم التصنيع والإنتاج الحديثة ومحاولة إقتنائها، أو يمكن التحسين والتطوير في المنظمة وفي المستوى التكنولوجي من خلال تحفيز الطاقات البشرية في المنظمة وحثها على التفكير والإبداع، كما أن إستخدام الحواسب الآلية يزيد من درجة التنسيق والتكامل بين مختلف أنشطة العملية الإنتاجية، كما يسمح باكتشاف الأخطاء وتحليلها وتصحيحها.

– **نظام المعلومات:** ضرورة تواجد قاعدة بيانات ونظام معلومات فعال داخل المؤسسة يسمح باتخاذ القرارات في أوانها على ضوء المستجدات التي تطرأ في المحيط.

3/ القيادة الإدارية: تعتبر القيادة الموجه الرئيسي في كافة المنظمات، غير أن الإدارة العليا في ظل فلسفة إدارة الجودة الشاملة تقوم بدور قيادي أبعد من مجرد تخصيص الموارد اللازمة، لأن القرارات المتعلقة بالجودة تعتبر من القرارات الإستراتيجية، وبهدف تحقيق النجاح يتعين على القيادة الإدارية الاقتناع وإظهار إلتزامها بدعم البرنامج ماديا ومعنويا، ويتجلى ذلك من خلال ما يلي:²

¹ لوشاحي أحمد خير الدين، الجودة ومدى تطبيقها في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية، رسالة ماجستير غير منشورة، المدرسة العليا للتجارة، الجزائر، 2002-2003، ص ص 31-32.

² خضير كاظم محمود، إدارة الجودة وخدمة العملاء، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ص ص 231-232.

- دعم وتعزيز ثقافة الجودة في المنظمة والتأكيد على أهميتها في إستقرار وتطوير المنظمة ككل.
- دعم وتعزيز دور العاملين وإسهاماتهم الفاعلة في تحقيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة.
- بناء رؤية شاملة واستراتيجية واضحة المعالم في إطار المنظمة وتحقيق أهدافها.
- وضع الأسس الكفيلة بمختلف المسارات الهادفة لتحقيق التطوير النوعي والشامل في مختلف ميادين العمل المنظمي.

وهذا يتطلب التحول الجذري من السلوكيات التقليدية للمديرين إلى سلوكيات ومفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال تبني النمط القيادي التشاركي الذي يعطي إهتماما عاليا لكل من العمل والإنتاج، والحرص على تحقيق رضا العاملين وتنمية العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين، كما يولي إهتماما متوازنا للعنصر البشري والإنتاج وإستخدام التكنولوجيا وتطوير البيئة التنظيمية، ويضع إفتراضات وقيما إيجابية من شأنها تحقيق روح الفريق، وتعظيم النتائج التي تحقق مصلحة الفرد والمنظمة.

4/ مشاركة العاملين: إن مشاركة جميع العاملين في المنظمة في تحسين جودة المنتجات والخدمات من خلال فرق العمل والتفاعلات غير الرسمية بين أعضائه، وحلقات الجودة التي يتم تكوينها لتحديد معوقات الأداء المتميز، وتمكين هذه الفرق من إجراء التغيرات التي تقترحها، وخلق بيئة يتمكن العاملون من خلالها من العمل الجماعي، والتحكم بأعمالهم، وتطوير أدائهم، وإتخاذ القرارات المناسبة تجاهها يعد مبدأ أساسيا من مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وذلك لأن المرؤوسين دائما أكثر قدرة من الإدارة العليا على تحديد المشكلات التي تواجههم في أدائهم لأعمالهم وإيجاد الحلول المناسبة لها، كون أنهم يمارسون هذه الأعمال بشكل يومي¹.

¹ فوز التميمي، أحمد الخطيب، مرجع سبق ذكره، ص28.

لذلك يتوجب على إدارة الموارد البشرية أن تتخلى عن التطبيقات والممارسات التقليدية، وإتباع التطبيقات والممارسات المتوافقة مع إدارة لجودة الشاملة، حيث أن هذه الأخيرة تسعى إلى تعزيز مكانة القوى العاملة وتشجيع فلسفة العمل الجماعي، فقد أوضح O'Dell (1986) الفروقات ما بين الإدارة التقليدية للموارد البشرية ومدخل التركيز على الجودة في إدارة هذه الموارد، كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (1-4): المقارنة بين إدارة الموارد البشرية التقليدية والمعتمدة على الجودة

المعيار	إدارة الموارد البشرية المعتمدة على الجودة	إدارة الموارد البشرية التقليدية
الفلسفة	فرق العمل والالتزام المشترك.	التركيز على الفردية – المكافآت بحسب العمل الفردي.
أهداف الجودة	إدارة الجودة الشاملة تركز على كافة المستويات التنظيمية والأنشطة المختلفة للمنظمة.	التركيز على السيطرة على الإنتاج.
مشاركة العاملين	عالية لأن الثقافة السائدة هي التركيز على الأفراد.	منخفضة لأن الثقافة تعتمد على النظام المؤسسي.
التعليم والتدريب	التركيز على المهارات المتعددة.	تطوير المهارات لأداء أعمال محددة.
الهيكل الإداري	لا مركزية.	مركزية.

المصدر: عبد الستار العلي، تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2008، ص39.

من خلال الجدول أعلاه يتضح بأن إدارة الموارد البشرية المتعمد على الجودة تهتم بالمشاركة الفعالة من خلال مساهمة العاملين في المستويات الإدارية المختلفة، وخاصة المستويات الدنيا وكل بحسب تخصصه في وضع وإعداد خطط المنظمة مما يخلق مناخ من القبول ويحد من مقاومة التغيير.

5/ التركيز على العمليات: ويقصد بذلك الاهتمام بدراسة وإدارة تحسين كافة العمليات داخل

المنظمة وليس المنتج فقط، ويرجع ذلك إلى تأثير العمليات المباشرة على تحديد مستوى جودة المنتج النهائي. فإستخدام لفظ الشاملة (Total) يعنى أن الجودة يجب أن تشمل كافة الأنشطة والعمليات في كافة المستويات وفي جميع المجالات، وأن يكون هناك قناعة كاملة بأن تحسين المنتج يأتي عن طريق تحسين العملية والنظام ككل بكافة مكوناته، فإن التركيز على العمليات يعتبر وسيلة لمنع الأخطاء والمشاكل قبل وقوعها بدلا من محاولة تصحيحها ومعالجتها بعد حدوثها، أي تأخذ بمبدأ الوقاية من الأخطاء والعيوب الذي تعتبر تكلفته أقل بكثير من تكلفة العلاج.

ويتحقق نموذج التركيز على العملية من خلال التنسيق والتعاون بين الإدارات والأقسام والوحدات المختلفة في المنظمة، والذي يتطلب مجموعة من الإجراءات العملية التي تتمثل في:¹

- تحديد العمليات اللازمة لتحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المطلوبة.
- تحديد مدخلات العمليات ومخرجاتها وقياسها.
- تحديد المستفيدين الداخليين والخارجيين للعمليات.
- تحديد نقاط الإتصال بين العمليات من خلال الأنشطة المختلفة في المنظمة.
- تقييم تأثير العمليات ونتائجها على الأطراف ذات العلاقة بالمنظمة (المستفيدين الداخليين والخارجيين).
- تحديد مسؤولية إدارة هذه العمليات وسلطانها وتطويرها.
- عند تصميم العملية وإدارتها يجب أخذ عوامل الرقابة على العملية وعوامل الأداء والموارد اللازمة لهذا الأداء وأسلوب قياس النتائج بالحسبان.

¹ يوسف حجيّم الطائي وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 81.

6/ الإدارة وفق مدخل النظم: يعد هذا المبدأ من العوامل الأساسية لتحقيق الترابط والتفاعل بين

مدخلات المنظمة والمتمثلة أساساً في الأفراد والأساليب والسياسات والأجهزة، وبإشراك ومساهمة جميع العاملين وبصورة فاعلة في العمليات الإنتاجية أو الخدمية مع التركيز على عمليات التحسين المستمر التي تجري عليها وصولاً إلى مخرجات تتسم بجودة عالية تحقق رضا الزبائن، مع الأخذ بعين الاعتبار توفر البيانات الدقيقة والصحيحة بين الأجزاء الفرعية التي يتكون منها النظام الكلي للمنظمة من خلال التغذية العكسية.

7/ إتخاذ القرارات بناءً على الحقائق: تعتمد فلسفة إدارة الجودة الشاملة على إتخاذ القرارات

إستناداً على حقائق وبيانات صحيحة وليس مجرد تكهنات فردية أو حدس أو تخمين أو توقعات مبنية على آراء شخصية، فمن أجل الحصول على نتائج دقيقة فإن إدارة الجودة الشاملة تتبنى المفهوم العلمي لحل المشكلات من خلال تجميع البيانات وتحليلها بشكل دوري باستخدام أدوات إحصائية متعددة نذكر منها على سبيل المثال: المدرجات التكرارية، خريطة باريتو، هيكل السمكة لإيشكاوا، الخرائط الإنسيابية، خريطة الإنتشار وغيرها من الأدوات التي تساعد في وضع إستراتيجيات متعددة للمنظمة وليس فقط إتخاذ قرارات روتينية.

وهذا يتطلب الإنتقال من الطريقة التي كانت تتخذ فيها القرارات في بيئة الإدارة التقليدية إلى بيئة إدارة الجودة الشاملة التي تتخذ فيها القرارات من خلال فرق التحسين وبمشاركة جميع العاملين، وذلك من خلال التفهم الكامل للعمل ومشكلاته وكافة المعلومات التي تتخذ على أساسها القرارات، وهذا يعتمد بدوره على نظام كفاء للمعلومات.

8/ العلاقات النفعية المتبادلة مع الموردين: تحتاج المنظمة إلى مدخلات من أجل تحويلها

إلى مخرجات، فمهما بذلت المنظمة من جهود لتلبية رغبات وتوقعات الزبائن لن تتمكن ما لم تضمن من الموردين المدخلات الملائمة، فأى خلل سواء في الجودة أو الكمية أو السعر يؤدي إلى

إضعاف قدرتها على تحقيق رضا الزبون، حيث أن إختيار الموردين المناسبين لتزويد المنظمة بمدخلات في المستوى المطلوب من الجودة وبإستمرار له دور فعال في تحقيق منتجات ذات جودة عالية.

وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن المنظمات الرائدة في مجال إدارة الجودة الشاملة رفعت شعارا مفاده أن المورد شريك طويل الأجل وهو جزء من منهجية إدارة الجودة الشاملة، وأكدت الخبرة المتراكمة لهذه المنظمات على وجوب إعتداد السبل التي تدعم إرتباطها بعلاقات منفعية مع مورديها تتميز بوجود مصالح مشتركة بين الطرفين مما يعزز قدرة كلا الطرفين على الإستفادة منها، وتتمثل هذه السبل فيما يلي:¹

- إشراك الموردين في تصميم المنتجات وإعداد المسالك التكنولوجية اللازمة لتصنيعها، بهدف وقوفه عن كثب على مواصفات المواد المطلوبة فعلا لتحقيق الجودة التي تتال رضا الزبائن للعمل على توريدها بالمتطلبات النوعية ذاتها وبإستمرار.
- إطلاع الموردين بشكل دائم على نتائج قياس مستوى رضا الزبائن، وكذلك شكاويهم ومقترحاتهم وآرائهم لكي يعمل على توريد المواد الكفيلة بتحقيق الجودة التي تتال رضاها.
- تقديم العون والمساعدة للمورد على تحسين جودة الأداء لديه ومشاركته في حل معوقات تحقيق ذلك.

¹ اسماعيل ابراهيم القزاز ، **SIX SIGMA** وأساليب حديثة أخرى في إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2009، ص278.

المبحث الثالث: الأسس التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة

من أجل ضمان التطبيق الفعلي والسليم لمنهجية إدارة الجودة الشاملة وتحقيق أهدافها، والتي تتمثل أساساً في تحسين الأداء والوضع التنافسي لأي منظمة سواء كانت إنتاجية أو خدمية بصفة مستمرة يتطلب المرور بالعديد من المراحل وإحداث العديد من التغيرات في جميع أنشطة وعمليات المنظمة بهدف تجاوز المعوقات التي تعترض عملية التطبيق وتحقيق أعلى المستويات لها.

من خلال ما سبق يأتي هذا المبحث لتوضيح المراحل المتتالية التي يتم من خلالها تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة، المستويات المختلفة لتطبيقها وأهم المعوقات التي تعترضها، وأخيراً تحديد المتطلبات الأساسية التي تساعد على تطبيق ناجح لهذه المنهجية.

المطلب الأول: مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة

إن الوصول إلى أعلى مستويات التطبيق الناجح لمنهجية إدارة الجودة الشاملة يمر بعدة مراحل متتالية ومستمرة، غير أن هناك اختلاف بين الباحثين فيما يخص عدد هذه المراحل، حيث أن أوكلاند (J-S. Oakland) حددها في إحدى عشر مرحلة هي: الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة، إلزام الإدارة العليا، وضع الإستراتيجيات والسياسات والخطط والأنشطة، تأسيس الهيكل التنظيمي المناسب، تحديد تكاليف الجودة، تخطيط وتصميم واختيار نظام الجودة، بناء القدرات، تحديد وسائل الرقابة، تشكيل الفرق، تقديم البرامج التعليمية والتدريبية، الشروع في التطبيق¹، بينما جوزيف جوران (J. juran) حددها في ستة مراحل هي: توضيح مدى الحاجة للتحسين، تحديد البنية الأساسية، تحديد مشاريع التحسين، تكوين فرق عمل للمشاريع، تزويد هذه الفرق بالمصادر

¹ J-S. Oakland, **TQM 3, What next**, total quality management proceeding of the 3rd international conference 5-6 june, London, Uk, 1993, P135.

وتأهيلها بالتدريب، إيجاد نظام للتحكم والرقابة¹، في حين كل من إشناوي وكمبرلي (A. Elshennawy & M. Kimberly) حدداها في سبع مراحل هي: خلق الثقافة المناسبة، تحديد رسالة المنظمة، تحديد أهداف تحسين الجودة، تأسيس مشاريع تحسين الجودة، التقييم والمراقبة المستمرة²، أما كل من قلير وغوبادين (D.Gallear & A. Ghobadian) فحصرها في ثلاثة مراحل هي: مرحلة الإعداد، مرحلة تنفيذ المخطط، مرحلة تطوير خطة التنفيذ³، وعلى الرغم من الاختلاف في عدد المراحل لتطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة إلا أن المحتوى نفسه، وعليه سنعتمد على المنهجية التي قدمها جابلونسكي (J-R Jablonski)⁴ المتكونة من خمسة مراحل على اعتبار أنها الأكثر انتشاراً، وتتمثل هذه المراحل فيما يلي:

1/ مرحلة الإعداد: وهي المرحلة الصفريّة لكن ليست صفريّة بالمفهوم المنطقي، وإنما هي النقطة التي ينطلق منها تطبيق إدارة الجودة الشاملة، من خلال إتخاذ التدابير اللازمة لتهيئة البيئة الملائمة للتطبيق، بحيث تتضمن هذه المرحلة قناعة وإلتزام الإدارة العليا بتبني هذه الفلسفة، وإحداث تغييرات جذرية في الثقافة التنظيمية السائدة بما يتوافق مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة، كما تتطلب تقييم مدى إستعداد وقبول العاملين لهذا التغيير، بالإضافة إلى تخصيص وتوفير الموارد الضرورية للتطبيق، وهذا كله يتوقف على مدى نجاح المنظمة في إختيار القيادة التي تقود عملية التغيير والتحول من الممارسات التقليدية إلى الممارسات الحديثة، والتي لها القدرة على التأثير الإيجابي على سلوك العاملين بهدف تجنب مقاومة التغيير.

¹ عبد الرحمن أحمد محمد هيجان، منهج عملي لتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الكلية، مجلة الإدارة العامة، المجلد الرابع والثلاثون، العدد الثالث، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية، 1994، ص428.

² A. Elshennawy, M.Kimberly, **Implementing total quality management at US department of defense**, Total quality management, Vol 3, Issue 1, 1992, P38.

³ D. Gallear, A. Ghobadian, **TQM implementing : An empirical examination and proposed generic model**, Omega, Vol 29, 2001, P345.

⁴ جوزيف جابلونسكي، تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ترجمة عبد الرحمن توفيق، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة، مصر، 2003، ص149-156، بتصرف.

فهذه المرحلة تعتبر من أكثر المراحل دقة وأهمية، إذ تبرز خلالها العديد من المشاكل التي ينبغي على الإدارة دراستها وتحليلها وإتخاذ القرارات المناسبة لحلها، لأن نجاح المراحل اللاحقة يتوقف على مدى نجاحها، وتتضمن مرحلة الإعداد العديد من الأنشطة، والتي تتمثل أساسا فيما يلي:

- فناعة الإدارة العليا بضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة نظر للفوائد والمزايا العديدة التي يمكن تحقيقها جراء التطبيق السليم لهذه المنهجية.
- إتخاذ قرار تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة من قبل الإدارة العليا.
- إلترام الإدارة العليا للمنظمة بتبني منهجية إدارة الجودة الشاملة وإعتبار ذلك إلترام الحجر الأساسي لإجراء التحسين والتطوير المستمرين.
- الإستعانة بخبراء وإستشاريين من خارج المنظمة، مع ضرورة الإعتماد على كافة العاملين كمصادر أساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- تشكيل مجلسا للجودة الذي يرأسه مدير المنظمة ويضم في عضويته أعضاء من الإدارة العليا بهدف زيادة فاعلية قراراته.
- تشكيل وبناء فرق العمل في مختلف المستويات التنظيمية، مع الحرص على التنسيق والتعاون فيما بينها بهدف تحقيق الأهداف المشتركة.
- إعداد وتنفيذ برامج تدريبية عن الجودة موجهة لجميع العاملين بهدف بناء وإرساء القواعد الفكرية والثقافة التي تساعد على التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة.
- وضع معايير دقيقة لقياس مدى رضا العاملين حول تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى قياس مدى رضا الزبائن ومقترحاتهم حول مخرجات هذا النظام.

2/ مرحلة التخطيط: تعتبر مرحلة التخطيط أساس عملية التغيير في المنظمة، والتي يتم فيها

وضع الخطط التفصيلية وتخصيص الموارد اللازمة لتطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة، وذلك باستخدام البيانات التي سبق تجميعها وتطويرها في مرحلة الإعداد، وتتضمن هذه المرحلة العديد من النشاطات، والتي تتمثل أساسا فيما يلي:

– تحليل البيئة الداخلية للمنظمة لمعرفة نقاط القوة بهدف استثمارها، ونقاط الضعف بهدف العمل على معالجتها.

– تحليل البيئة الخارجية للمنظمة لاكتشاف الفرص المتاحة بهدف استثمارها، والتهديدات المتوقعة بهدف تجنبها.

– صياغة الرؤيا التي تعكس طموحات المنظمة على المدى البعيد.

– وضع رسالة المنظمة التي تمثل سبب وجودها من خلال تحديد الأنشطة الرئيسية التي تقوم بها، والأسواق المستهدفة.

– وضع الأهداف الإستراتيجية المتوافقة مع رسالة المنظمة، بالإضافة إلى تخصيص وتوفير الموارد اللازمة لبلوغ هذه الأهداف.

– إختيار منسق الجودة والذي غالبا ما يتم إختياره من المستويات الإدارية العليا، بحيث ينبغي أن يكون ذو تأييد قوي لمنهج إدارة الجودة الشاملة ويتمتع بالصفات القيادية، وتتمثل مهمته الأساسية في التنسيق بين مختلف المستويات التنظيمية وتسهيل الإتصال بهدف كسب التأييد وتجنب مقاومة التغيير.

– تدريب مجلس الجودة والمنسق على الجوانب التطبيقية لقضايا إدارة الجودة الشاملة، والتي تكون مبنية على الاستفادة من خبرات منظمات مماثلة في قطاعات مماثلة.

– عقد أول إجتماع لمجلس الجودة وإعداد مسودة خطة التنفيذ.

– إعتداد خطة تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة، والتعهد بتوفير الموارد اللازمة لتطبيق هذا المنهج.

– تحديد العمليات الأساسية واختيار إستراتيجية تنفيذ الخطة.

3/ مرحلة التقييم والتقدير: تتضمن هذه المرحلة توفير المعلومات الضرورية لدعم مرحلة

الإعداد والتخطيط، وذلك بهدف ضمان تنفيذ ناجح لمنهجية إدارة الجودة الشاملة، بحيث تشمل هذه

المرحلة على أربعة خطوات أساسية تعتبر مدخلا لمرحلة التنفيذ، وهذه الخطوات هي كما يلي:¹

3-1/ التقييم الذاتي: تبدأ عملية التقييم الذاتي بعدد من التساؤلات المهمة، والتي يمكن في

ضوء الإجابة عليها تهيئة المناخ المناسب للمديرين للبدء في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

3-2/ التقييم التنظيمي: تهدف عملية التقييم التنظيمي إلى توفير أداة ضرورية لفهم المنظمة

وجميع العاملين بها، حيث أنه من الضروري تقييم الوضع الحالي للمنظمة، وتقييم العوامل المتعددة

والتي يمكن أن تقود المنظمة إلى الأفعال الإيجابية التي تركز على التحسين المستمر، ومن بين

أهم هذه العناصر التي يمكن أن تركز عليها عملية التقييم هي الثقافة التنظيمية، حيث أن النتائج

التي تحصل عليها المنظمة من خلال تقييم وتقدير ثقافة المنظمة تؤدي دورا مهما في تطوير

الخطة الإستراتيجية للمنظمة المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة، وكذلك في وضع خطة التدريب

المطلوبة للعاملين والمديرين بالمنظمة.

3-3/ تقييم آراء الزبائن: تهدف هذه العملية إلى التعرف على مدى رضا الزبائن، وعلى ما

يقترحونه من مجالات التحسين والتطوير خلال لقاءات عمل أو من خلال الإتصالات بإستخدام

الوسائل المختلفة.

¹ جمال طاهر أبو الفتوح حجازي، إدارة الإنتاج والعمليات مدخل إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، مكتبة

القاهرة للطباعة والتصوير، القاهرة، مصر، 2002، ص ص 343-344.

3-4/ التغذية العكسية: تشكل التغذية العكسية من خلال تقييم التدريب الخطوة الأخيرة لمرحلة

التقويم، ويمكن الاستفادة منها في التعرف على ردود أفعال المشاركين في الدورات التدريبية من العاملين والمديرين، أعضاء فرق العمل، وآرائهم، واقتراحاتهم في إمكانية تحسين الأداء.

4/ مرحلة التنفيذ: في هذه المرحلة يبدأ التنفيذ الفعلي للخطط الموضوعية، إذ تقوم فرق العمل

بإحداث التغييرات اللازمة للوصول إلى الأهداف المحددة، وذلك من خلال الاعتماد على طرق التحسين المستمر للأنشطة والعمليات المختلفة، ويتم التركيز في هذه المرحلة بشكل أساسي على عملية التدريب المستمر، بحيث يتم إختيار الأفراد الذي ستعهد إليهم مهمة تدريب العاملين في المنظمة من رؤساء ومرووسين، وإخضاعهم لدورات تدريبية متخصصة يتلقون فيها أحدث وسائل التدريب المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة، وذلك من أجل القيام بالمهام الموائية:

- تدريب العاملين حتى يكونوا أكثر وعياً وإدراكاً بإدارة الجودة الشاملة، وخاصة تدريب فرق العمل.
- عرض النتائج المحققة وكيفية حل المشاكل التي تواجه العاملين من خلال أدوات الجودة (العصف الذهني، حلقات الجودة، مخطط باريتو...)

- تدريب العاملين على إستخدام أدوات الجودة وكيفية تفسير النتائج لتحسين جودة العمليات.

5/ مرحلة تبادل ونشر الخبرات: وهي المرحلة المتقدمة من تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة،

فإذا حققت المنظمة نجاحات تقوم بدعوة الأطراف ذات العلاقة من عاملين، مساهمين، موردين وزبائن لإطلاعهم على التغيير الإيجابي الناتج عن تطبيق هذا المنهج، وذلك بهدف مواصلة المسيرة نحو إجراء التحسينات والتطويرات المستمرة، كما تقوم بدعوة المنظمات الأخرى المهتمة بإدارة الجودة الشاملة لمشاهدة الإنجازات المحققة وطرق التحسين المستخدمة، ففي هذه المرحلة تسعى المنظمة إلى نشر تجاربها ونجاحاتها في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة، حتى يتم تبادل خبراتها مع المنظمات الأخرى بغرض الاستفادة منها.

المطلب الثاني: مستويات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومعوقاتها

إدارة الجودة الشاملة هي منهجية علمية متطورة ترتبط بكافة أنشطة وعمليات المنظمة، غير أن مستوى الالتزام بها يختلف من منظمة إلى أخرى، كما أن تطبيق هذه المنهجية ليس بالأمر السهل نظرا للعوائق التي تواجهها، وعليه سنحاول من خلال ما يلي التطرق إلى مختلف مستويات تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة وأهم المعوقات التي تقف أمام عملية التطبيق، وذلك على النحو الموالي:

1/ مستويات تطبيق إدارة الجودة الشاملة: توجد مستويات مختلفة لمدى تبني المنظمات

لتطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة، ويرجع السبب في ذلك إلى عدة عوامل تتمثل أساسا في مدى قناعة والتزام الإدارة العليا بفلسفة إدارة الجودة الشاملة، ومدى توفرها على الموارد المادية والبشرية اللازمة لتطبيق هذا المنهج، بالإضافة إلى الفترة الزمنية التي مرت على بداية تطبيقه، وتتمثل هذه المستويات فيما يلي:¹

1-1/ مستوى غير الملتزمون: وهو المستوى الأول لتطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة،

ويشمل المنظمات التي حصلت على شهادة نظام إدارة الجودة ISO 9000، وقامت بتطبيق بعض أدوات الجودة لكنها لم تبدأ بعمليات تحسين الجودة، فهذه المنظمات تعتبر غير ملتزمة نظرا لعدم تبنيتها لفلسفة التحسين والتطوير المستمرين، بحيث تركز على الأرباح من خلال إنتاج أساليب وممارسات غير متوافقة مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة، وتتمثل فيما يلي:

- عدم تخصيص الموارد المالية الكافية لتدريب العاملين والاستثمار في المورد البشري.
- السعي إلى زيادة الإنتاج من خلال التهديد بالعقاب، وربط سياسة الأجور بعدد الوحدات المنتجة.

¹ محفوظ أحمد جودة، مرجع سبق ذكره، ص ص 209-213، بتصرف.

– تحقيق الجودة من خلال المطابقة مع المواصفات العالمية دون الأخذ بعين الاعتبار حاجات ورغبات الزبائن.

تدافع إدارة المنظمات في هذا المستوى عن سبب عدم إلزامها بتبني مبادئ إدارة الجودة الشاملة نتيجة الأرباح التي حققتها، إلا أن هذه الأرباح تكون على المدى القصير ولا يمكن إستمرارها على المدى الطويل في ظل المنافسة الحادة، والنجاحات التي تحقّقها المنظمات المطبقة لهذا المنهج مما يجعلها في وضع تنافسي قوي.

1-2/ مستوى المترددون: حيث أن المنظمات في هذا المستوى تتردد في الإنتقال من برنامج نظام إدارة الجودة إلى برنامج التحسينات المستمرة، وذلك نظرا لحدائتها في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة، ومن أهم خصائص المنظمات في هذا المستوي ما يلي:

– تبني إدارة الجودة الشاملة لا يحظى بالدعم الكافي من قبل جميع أعضاء الإدارة العليا بالمنظمة.

– عجز الإدارة عن التمييز بين نظام إدارة الجودة ISO 9000 وإدارة الجودة الشاملة.

– عدم وجود خطة لنشر فلسفة إدارة الجودة الشاملة.

– شيوع صور العمل الفردي والتنافس السلبي بين العاملين في المنظمة.

– أنشطة تحسين الجودة كمالية وليست جوهرية.

1-3/ مستوى مستخدمو الأدوات: إن المنظمات في هذا المستوى تمتاز بالخبرة في تحسين

الجودة أكثر من المنظمات في المستوى الثاني، حيث تقوم بإستخدام أساليب وأدوات إدارة الجودة الشاملة كالعصف الذهني، حلقات الجودة، هيكل السمكة لإيشكاوا، مخطط باريتو وغيرها من الأدوات، ومن أهم خصائص المنظمات في هذا المستوي ما يلي:

– الوعي غير الكافي للمسؤولية الجماعية لمنهجية إدارة الجودة الشاملة من قبل بعض أعضاء الإدارة التنفيذية.

– تركيز جهود التحسين المستمر على المنتجات فقط دون شمول كافة الأنشطة والعمليات في المنظمة.

– التركيز على إيجاد الحلول للمشاكل وليس الوقاية منها.

1-4/ مستوى منفذ التحسينات: في هذا المستوى تكون المنظمات سائرة في الاتجاه

الصحيح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، حيث تدرك أهمية الزبون بإعتباره حلقة مهمة في إدارة الجودة الشاملة، وتهتم الإدارة بتغيير الثقافة التنظيمية السائدة لتهيئة البيئة الملائمة لتطبيق هذا المنهج، ومن أهم خصائص المنظمات في هذا المستوي ما يلي:

– التركيز على منع الأخطاء قبل وقوعها.

– إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية والتطويرية لكافة العاملين في مختلف المستويات التنظيمية.

– إجراء التحسينات المستمرة في كل الأنشطة والعمليات بالمنظمة.

– تشكيل فرق العمل وتشجع التعاون والتشارك بين العاملين.

رغم تبني المنظمات في هذا المستوى لعملية التحسين المستمر لكل الأنشطة والعمليات، إلا

أنها تعتمد على عدد قليل من العاملين مما قد يؤدي إلى توقف مسيرة التحسين في حالة تخليهم عن المنظمة.

1-5/ مستوى الحاصلون على الجوائز: في هذا المستوى تصل المنظمات إلى مرحلة

النضج في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، فالثقافة التنظيمية السائدة بما تحتويه من قيم، ثقة بين

العاملين، علاقات بين الرؤساء والمرؤوسين، المشاركة والتعاون بين فرق العمل تغيرت بشكل

جذري لدرجة أن التحسين المستمر أصبح جزءاً من فلسفة المنظمة، ومن أهم خصائص المنظمات في هذا المستوى ما يلي:

- الوعي الكافي بأهمية إدارة الجودة الشاملة من قبل جميع العاملين في المنظمة.
- وعي العاملين بالمسؤولية الجماعية لعملية التحسين المستمر.
- إحداث تغييرات ناجحة في المنظمة.
- إجراء المقارنات المرجعية فيما يتعلق بالإستراتيجيات من قبل كل المستويات التنظيمية.

1-6/ مستوى التميز العالمي: يتميز هذا المستوى بالتكامل بين عملية التحسين المستمر

واستراتيجية المنظمة من أجل تحقيق أكبر درجة ممكنة من الرضا لدى الزبائن، وذلك بتظافر جهود كافة العاملين كون أن إشباع حاجات الزبائن يعتبر هدف شخصي لكل عامل في المنظمة، كما تسعى المنظمة للتعرف باستمرار على المزايا التي تساهم في زيادة رضاهم من خلال الدراسة المستمرة لحاجاتهم وتوقعاتهم الحالية والمستقبلية، وذلك بهدف كسب ولائهم والتميز عن المنافسين على الصعيدين المحلي والدولي.

2/ معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة: تواجه المنظمات الراغبة في تبني منهج إدارة

الجودة الشاملة على إختلاف مستوياته العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف والمزايا المتوخاة منه، وتتمثل أهم المعوقات التي تعترض التطبيق الناجح لمنهج إدارة الشاملة فيما يلي:¹

- عدم إلتزام الإدارة العليا بتطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة، حيث لابد للإدارة أن تتعلم أولاً خطوات هذا المنهج ثم توجد هيكلًا تنظيميًا ونظام مكافآت يدعمه.

¹ محمد عوض الترتوري، اغادير عرفات جويحات، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص ص 49-50.

– التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة وليس على النظام ككل، إذ لا يوجد أسلوب واحد يضمن تطبيقه تحقيق الجودة العالية، بحيث ينبغي النظر إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها نظام متكامل وشامل، وبالتالي فإن نجاح هذا المنهج يتحقق من خلال ترابط الأنظمة المختلفة في اتجاه التحسين المستمر لكافة الأنشطة والعمليات في المنظمة.

– رفض وعدم قبول بعض الأفراد في المنظمة لمنهج إدارة الجودة الشاملة، فمن الضروري لإنجاح هذا المنهج مشاركة كافة العاملين في مختلف المستويات التنظيمية والتزامهم المستمر ومسؤوليتهم تجاهه.

– تبني المنظمة لطرق وأساليب إدارة الجودة الشاملة التي تتوافق مع نظام إنتاجها وموظفيها، وذلك من خلال تقليد النماذج المطبقة في المنظمات الأخرى دون مراعاة خصوصية بيئتها الداخلية والخارجية، إذ أن منهج إدارة الجودة الشاملة عبارة عن ثقافة تختلف من منظمة إلى أخرى، فعندما تقوم المنظمة باستعمال أساليب غير مناسبة لا يؤدي ذلك إلى فشل هذا الأسلوب فحسب بل يؤدي إلى زعزعة الثقة بنظام إدارة الجودة الشاملة ككل.

– مقاومة التغيير سواء من قبل الإدارة أو العاملين، لأن منهج إدارة الجودة الشاملة يستدعي إجراء تغييرات جذرية في ثقافة المنظمة وأساليب العمل التقليدية، مما يؤدي إلى خوف بعض العاملين في المنظمة من تحمل مسؤوليات جديدة والإلتزام بمعايير حديثة بالنسبة إليهم أو فقدان جزء من صلاحياتهم، إذ ينبغي على المنظمة تحديد العوامل التي تؤدي إلى مقاومة التغيير بغية التغلب عليها وتسهيل تبني ثقافة الجودة الشاملة.

– جمود التنظيم، فبعض المنظمات تهتم بالشكل التنظيمي بغض النظر عن مدى ملائمة لظروف واحتياجات العمل، حيث يكون التركيز على المبادئ التنظيمية المجردة كتفويض السلطة أو تسلسل خط القيادة دون مراعاة مدى توافقها مع ظروف التنفيذ ومتطلباته¹.

– غياب الثقافة التنظيمية الفاعلة، والمقصود بهذه الثقافة مجموعة القيم والاتجاهات والسلوكيات التي يتشارك فيها العاملون بالمنظمة، والتي يجب أن تتضمن تغيير اتجاهات العاملين للاهتمام بتوقعات الزبائن ورغباتهم، والعمل على تلبيتها سواء عند تصميم المنتج أو عند تصميم العمليات وأدائها، فضلا عن الإهتمام بحسن التعامل مع الزبائن، وبمعنى أشمل غرس سلوكيات الجودة في مرحلتي التصميم والتنفيذ.

– غموض أهداف وأدوار أعضاء فرق العمل، إذ أن تحديد المهام يمثل الإطار الذي تنظم فيه أجزاء المنظمة في مصفوفة متناغمة، مما يساعد على خلق بيئة متوافقة مع ثقافة إدارة الجودة الشاملة.

– غياب أو قصور الإدارة بالمشاركة وتركيز السلطة، الأمر الذي يقلل من حماس ودافعية العاملين للأداء الابتكاري اللازم لإثراء إدارة الجودة الشاملة².

أما العزايوي فقد أوضح بأن هناك مجموعة من المعوقات التي تعترض التطبيق الناجح لمنهج إدارة الجودة الشاملة، وتتمثل هذه المعوقات فيما يلي³:

– جعل تطبيق إدارة الجودة الشاملة علاج شافي لجميع مشاكل المنظمة.

– عجز الإدارة العليا عن توضيح إلزامها بإدارة الجودة الشاملة.

¹ محسن عبد الستار محمود عزب، تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2008، ص 99.

² محمد عبد الفتاح محمد، إدارة الجودة الشاملة بمنظمات الرعاية الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2008، ص 203.

³ محمد عبد الوهاب العزايوي، مرجع سبق ذكره، ص 69.

– عجز الإدارة الوسطى في تفهم الأدوار الجديدة لنمط قيادة إدارة الجودة الشاملة، وشعورهم بأن هذه الفلسفة ستفقد العاملين قوتهم في إنجاز العمل.

– التركيز العالي على الفعاليات الداخلية للجودة والإهتمام بها لأنها مهمة في الأداء الرئيسي للجودة، وذلك دون الإهتمام بحاجات ورغبات الزبائن الخارجيين.

– تشكيل فرق عمل كثيرة، وعدم توفير الموارد والإدارة المطلوبة بما يكفل نجاحها.

– ضعف الربط بين أهداف الجودة والعوائد المالية.

وفي دراسة أصدرت سنة 1982 عن مؤسسة ارثرد ليتل، فقد حصرت حالات فشل تطبيق

منهج إدارة الجودة الشاملة في مختلف المنظمات إلى ثلاثة عوامل أساسية هي كما يلي:¹

– سرعة التنفيذ، إذ تبين أن التنفيذ التدريجي لمنهج إدارة الجودة الشاملة هو أكثر نجاحا من الأساليب التي تسعى إلى تحقيق نتائج سريعة.

– التدريب غير المناسب أو غير المكتمل للعاملين.

– قلة إكتراث الإدارات العليا بعوامل نجاح منهج إدارة الجودة الشاملة الأمر الذي يؤدي إلى عدم إكتمال تنفيذه على أكمل وجه.

أما في الدراسة التي أجراها دال (Dale) عن المعوقات التي واجهت تجربة تبني منهج إدارة الجودة الشاملة وإستدامته في بعض شركات القطاعات الخدمية والصناعية والتجارية في كل من بريطانيا وهولندا، والتي نشرها سنة 1991 في كتابه "إدارة الجودة الشاملة" توصل إلى النتائج الخاصة بهذه المعوقات، والتي نوجز أهمها فيما يلي:²

– نمط إدارة المنظمة وثقافة العاملين بها لا يتلاءم مع تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة.

¹ مهدي صالح السامرائي، مرجع سبق ذكره، ص350.

² مدحت أبو النصر، مرجع سبق ذكره، ص ص84-85.

- تركيز المنظمة على أمر معين دون الالتفات إلى الأمور الأخرى.
- عدم توفير البنية التنظيمية الملائمة، بالإضافة إلى نقص الموارد المادية والبشرية اللازمة لتطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة.
- عدم إقتناع العاملين في الأقسام غير الصناعية بالمشاركة في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة.
- قيادة إدارية غير فاعلة أو عاجزة، إذ أن القيادة الإدارية تلعب دور مهم في توجيه العاملين ودعمهم لتبني منهج إدارة الجودة الشاملة.
- عدم توفير الوقت اللازم لوضع تخطيط سليم ومحكم للعمل.
- محدودية صلاحيات الأقسام الإدارية.
- عدم توظيف الخبرات المتراكمة في عملية التحسين المستمر، مما يؤدي إلى تكرار الأخطاء وانخفاض مستوى الأداء.
- عدم وضع سياسة سليمة لنظام الترقية، الحوافز والمكافآت، وقصور التخطيط التدريبي لاسيما تحديد الإحتياجات التدريبية.
- بالإضافة إلى ما سبق فقد حدد ديمنغ الأمراض السبعة القاتلة التي كانت تعاني منها المنظمات الأمريكية، والتي تعتبر معوقات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتتمثل هذه المعوقات فيما يلي:¹
- عدم ثبات رسالة المنظمة الذي يحول دون العمل المستمر من أجل تحسين الجودة وتلبية حاجات الزبائن ورغباتهم، بالإضافة إلى عرقلة إستمرارية نشاط المنظمة وتطويره.

¹ Frédéric Canard, Op.cit., P189.

- التركيز على الأرباح قصيرة الأجل، مما يؤدي إلى عدم إدراك الإدارة للنتائج التي يمكن أن تتحقق من تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة على المدى الطويل.
 - تقييم الأداء بالإعتماد على التقارير السنوية وتقارير الجدارة والإستحقاق، مما يخلق التنافس بين العاملين بدل من التعاون والتشارك من خلال بناء معايير تقييم الأداء الجماعي وبشكل مستمر.
 - عدم إستقرار الإدارة وتغيرها الدائم نتيجة التنقل المستمر بين الوظائف، وهذا ما يؤدي إلى عدم إستعاب منهج إدارة الجودة الشاملة نتيجة عدم إستمرارية رؤى وخطط التحسين المستمر.
 - الإدارة بالأرقام، وذلك بالإستناد الدائم على المعلومات الإحصائية وإتخاذ القرارات بناء على الأرقام فقط على الرغم من وجود العديد من المؤشرات النوعية مثل رضا الزبائن، تحسين العلاقات مع الموردين، تحسين سمعة المنظمة...إلخ.
 - الإفراط في نفقات العلاج الطبي لبعض العاملين.
 - المصاريف القانونية الزائدة.
- إن هذه أبرز المعوقات التي تعيق التطبيق الناجح لمنهج إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى معوقات أخرى تتمثل بصفة عامة في قصور يمس أحد مبادئ إدارة الجودة الشاملة أو البيئة التنظيمية والإدارية التي تعتبر الحجر الأساس لتبني هذا المنهج، لذا لا بد على الإدارة أن تقوم بدراسة وتحليل هذه المعوقات قصد إتخاذ التدابير اللازمة في الوقت والمكان المناسبين من أجل الوصول إلى تطبيق سليم وناجح لإدارة الجودة الشاملة، وبالتالي تحقيق الأهداف المتوخاة منها والإستفادة من المزايا التي تتمتع بها.

المطلب الثالث: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة يستلزم توفير مجموعة من المتطلبات الأساسية التي تساعد على تحقيق النجاح، بلوغ أعلى مستويات التطبيق والتغلب على المعوقات، لذا فإنه يتوجب على المنظمات القيام بالإجراءات والتدابير اللازمة التي توفر المناخ الملائم لذلك، وسنحاول التفصيل في أهم هذه المتطلبات من خلال ما يلي:

1/ دعم وتأيد الإدارة العليا: إن أهم متطلبات نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة هو إقتناع وإلتزام الإدارة العليا في المنظمة بضرورة التطوير والتحسين المستمر، وبعدها يتم إتخاذ قرار إستراتيجي لإستخدام أدوات إدارة الجودة الشاملة كسلاح تنافسي يؤدي إلى النجاح والتفوق على المنافسين في السوق المحلية والدولية، وبما أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يقتضي توفير موارد مالية وبشرية مختلفة، بالإضافة إلى تحديد السلطات والمسؤوليات وتحقيق التوازن بينهما، فإنه يصعب الوفاء بذلك دون إقتناع وإلتزام الإدارة العليا التي تعتبر عامل التغير في المنظمة، إذ تقوم بتشكيل قيم المنظمة وإنشاء البنية التحتية الإدارية لإحداث التغير في المنظمة، وبالتالي فإن تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة يتطلب إدارة عليا ذات رؤيا حديثة في إدارة المنظمة¹، وهذه الأخيرة لابد أن تتصف بما يلي:²

– القدرة على التأثير بفعالية داخل المنظمة وخارجها، وخصوصا في توضيح أهمية الجودة ونشرها.

– أن لا تهتم فقط بالتحسين الجزئي وإنما بالتحسين الشامل المستمر.

– تهيئة البيئة الملائمة والمشجعة لتنفيذ منهج إدارة الجودة الشاملة.

¹ قاسم نايف علوان المحياوي، مرجع سبق ذكره، ص104.

² مأمون سليمان الدرادكة، مرجع سبق ذكره، ص47.

- القدرة على التنظيم وتوزيع السلطات بين العاملين.
 - تلبية حاجات ورغبات الزبائن الحاليين والمرتبين.
 - الفعالية في الإتصال مع العاملين ومع مختلف الجهات العليا المتعاملة مع المنظمة.
- وحتى تحقق جهود تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة النجاح لابد من الإلتزام بها في كافة المستويات الإدارية وتطبيقها على مستوى المنظمة ككل، إذ يبدأ الإلتزام في أي منظمة من الإدارة العليا على إعتبار أنها القدوة في ذلك، ويستمر في النزول إلى الإدارة الوسطى ثم الإدارة الدنيا، وهذا يتطلب من الإدارة العليا القيام بدور فعال في توضيح وتوعية العاملين بضرورة تبني منهج إدارة الجودة الشاملة، حيث أكد مارتن (Martin) بأن إلتزام الإدارة العليا يتمثل في الجوانب المالية:¹

- تعزيز ثقافة الجودة.
 - تعزيز وتطوير إمكانيات العاملين في أدائهم.
 - توفير رؤية استراتيجية واضحة المعالم للمنظمة وأهدافها.
- إذن فإن إلتزام الإدارة العليا يتجسد من خلال توفير مختلف المتطلبات التي تساعد على تحقيق النجاح في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة، وبهذا يتحقق إلتزام جميع العاملين في مختلف المستويات التنظيمية.

2/ خلق الثقافة التنظيمية الملائمة: إن نجاح تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة يعتمد بشكل

أساسي على خلق ثقافة تنظيمية ملائمة لذلك، بحيث تتسجم مع القيم والاتجاهات السائدة في المنظمة مع بيئة إدارة الجودة الشاملة، وتدعيم الإستمرار في العمل وفقا لخصائصها وخلق علاقات عمل بناءة بين أفرادها، وذلك عن طريق تبني قيم ومفاهيم قائمة على العمل التعاوني بمشاركة

¹ خضير كاظم حمود، مرجع سبق ذكره، ص102.

جميع العاملين من خلال فرق العمل، مما يمكن من إقترح وإجراء التغييرات المناسبة بهدف إرضاء الزبون عن طريق تقديم منتجات وخدمات ذات جودة عالية ترقى لمستوى توقعات واحتياجات الزبائن¹، هذا وتتضح ضرورة خلق ثقافة تنظيمية ملائمة لتطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة من خلال ما يلي:²

– يعد خلق ثقافة تنظيمية تحديا كبيرا لنجاح منهج إدارة الجودة الشاملة، إذ أن هذا المنهج لا يتفق مع الممارسات والأساليب التي تركز على الإدارة التقليدية، مما يتطلب التحول إلى الأساليب الإدارية الحديثة المناسب لتطبيقه.

– تواجه الإدارة تحديا كبيرا لغرس الوعي بأهمية تبني منهج إدارة الجودة الشاملة لدى جميع العاملين ودفعهم للتحسين والتطوير المستمر، فإن ذلك يتطلب تغيير ثقافة العمل الخاصة بالمنظمة، ويجب أن يأتي هذا التغيير من المستويات العليا في المنظمة كما سبق الإشارة إليه.

– التأكد من قدرة العاملين على الاندماج والتعامل مع المتطلبات الجديدة التي ينتج عنها توصيفا مختلفا للعمل، وهذا يتطلب فتح حوار مع العاملين والتشاور معهم والسماع لمشاكلهم، إشراكهم في إيجاد الحلول للمسائل المتعلقة بتنفيذ منهج إدارة الجودة الشاملة، مما يؤدي إلى تسهيل عملية التنفيذ من خلال وضع حد لمقاومة التغيير المحتملة من قبل العاملين.

3/ ممارسة النمط القيادي المناسب: إن أكثر الأنماط القيادية مناسبة لتطبيق منهج إدارة

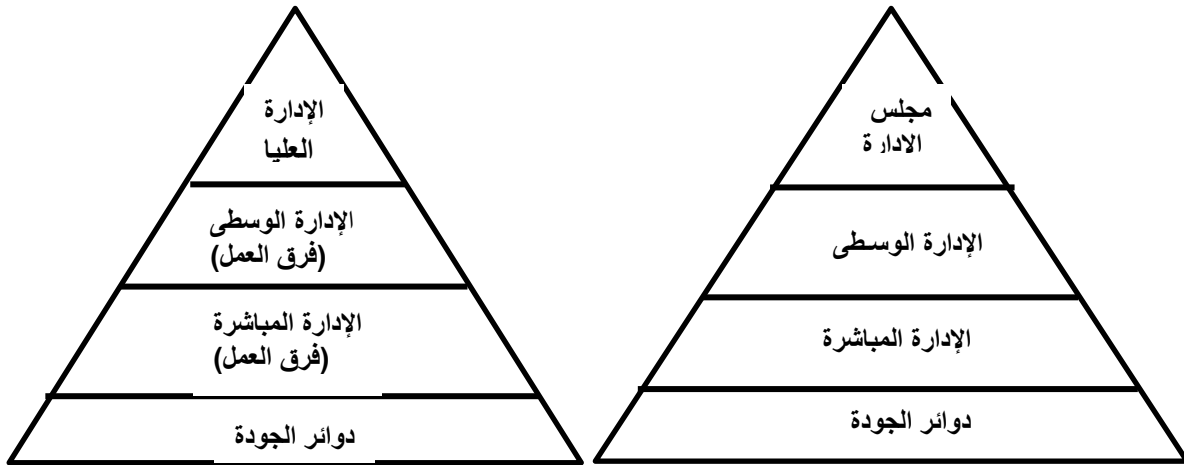
الجودة الشاملة هو النمط الديمقراطي الذي يسمح بمشاركة جميع العاملين في وضع الأهداف وإتخاذ القرارات والتوسع في تفويض الصلاحيات، أما النمط الديكتاتوري أو الأتوقراطي الذي يعتمد على الإتصال من أعلى إلى أسفل في شكل أوامر وتعليمات دون أخذ آراء العاملين بعين الإعتبار

¹ فواز التميمي، أحمد الخطيب، مرجع سبق ذكره، ص 28.

² يوسف حجيم الطائي وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 106.

لا يتناسب مع منهج إدارة الجودة الشاملة، وفي هذا الصدد يقول ريتشارد ويليامز بأنه إذا كانت ظروف المنظمة لا تسمح أساساً بفكرة تفويض السلطة للعاملين فإن الوقت غير مناسب لتطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة¹.

4/ توفير الهياكل التنظيمية الملائمة: في إطار تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة يصبح من الضروري تعديل الهياكل التنظيمية الحالية بما يتلاءم مع عملية التحسين المستمر من خلال فرق العمل، وذلك بالانتقال من التنظيم التقليدي الذي يدار من خلال العمل الفردي، إلى تنظيم مفلطح يدار من خلال العمل الجماعي وتنقلص فيه المستويات الإدارية المركزية، وتتخذ فيه القرارات بالقرب من مواقع الأحداث بنقل سلطات حقيقية نحو المستويات الإدارية الدنيا في الهيكل التنظيمي، وهذا ما يعنى التمكين الحقيقي للعاملين²، ويمكن توضيح كل من التنظيم الهرمي والمفلطح من خلال الشكل الموالي:



(ب) الشكل المفلطح الملائم لإدارة الجودة الشاملة

(أ) الشكل الهرمي التقليدي

الشكل رقم (1-4): الانتقال من التنظيم الهرمي إلى تنظيم إدارة الجودة الشاملة

المصدر: محمد محمد إبراهيم، إدارة الجودة من المنظور الإداري، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2009، ص131.

¹ محفوظ أحمد جودة، مرجع سبق ذكره، ص206.

² محمد محمد إبراهيم، إدارة الجودة من المنظور الإداري، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2009، ص130.

إنّ فالتنظيم المفلطح يسمح بالنظر إلى المنظمة على أنها فرق عمل متكاملة، ويتم التنسيق بينها بشكل أفقي وعمودي في آن واحد من خلال بناء نظام إتصال شبكي في كل الإتجاهات وبإستخدام مختلف القنوات، مما يؤدي إلى إزالة الحواجز الإدارية بين مختلف المستويات التنظيمية، تعزيز الثقة بين العاملين وتحسين العلاقات فيما بينهم ومع رؤسائهم، وبهذا يتم تهيئة المناخ التنظيمي الذي يساعد على تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة.

5/ الإدارة الفعالة للموارد البشرية: إنطلاقاً من أن المورد البشري هو أساس النجاح في المنظمة، إذ يعتبر مصدر للميزة التنافسية الغير قابلة للتقليد من قبل المنافسين، فلا بد من عناية خاصة به من خلال وضع مجموعة من الأنظمة التي تسمح بإدارة فعالة للموارد الشريّة بهدف دمجها في فريق واحد يساهم بفعالية في خطط التحسين المستمر، وتتمثل هذه الأنظمة التي تتسجم مع منهج إدارة الجودة الشاملة فيما يلي:

5-1/ التدريب المستمر: تشمل إدارة الجودة الشاملة على مجموعة من الأدوات والأساليب الإدارية الحديثة، وحتى يتمكن العاملين في المنظمة من إستخدام هذه الأدوات والأساليب بفعالية، لابد من التدريب المكثف لجميع العاملين في مختلف المستويات التنظيمية بهدف تزويدهم بالمهارات والمعارف اللازمة لتحقيق هذا الغرض اللازمة لتحقيق هذا الغرض، وتمكينهم من تحسين جودة المنتجات والخدمات وتحقيق أداء أفضل، وذلك من خلال وضع وتطبيق إستراتيجية التدريب المستمر بالمنظمة.

5-2/ نظام الحوافز: بما أن نجاح إدارة الجودة الشاملة يعتمد بشكل كبير على مشاركة العاملين في المنظمة من خلال تقديمهم للأفكار، والمقترحات التطويرية والإبداعية، فلا بد من تحفيزهم وتشجيعهم على المساهمة في عملية التحسين المستمر من خلال بناء نظام للحوافز لا يعتمد فقط على الحوافز المادية بل أيضاً على الحوافز المعنوية من خلال إشراكهم في عملية إتخاذ

القرارات وتشجيعهم على الإبداع والابتكار، بالإضافة إلى المزج بين الحوافز الفردية والجماعية بهدف تعزيز التعاون والتشارك بين العاملين وتجنب التنافس الذي يؤدي إلى تخفيض الأداء.

5-3/ تقييم الأداء الوظيفي: إن تبني منهج إدارة الجودة الشاملة في المنظمة يستدعي التخلي عن نظام تقييم الأداء التقليدي وإعتماد نظام آخر يكون أكثر فعالية وموضوعية، وذلك من خلال إعتماد معايير متعددة لتقييم الأداء يشارك في تصميمها جميع العاملين من رؤساء ومرؤوسين، وتركز هذه المعايير على تقييم الأداء الجماعي وليس الفردي.

6/ بناء نظام للمعلومات: يعتبر توفير وتهيئة نظام معلومات يتضمن قاعدة بيانات فعالية من الركائز الأساسية التي تحتاج المنظمة إليها من أجل تحقيق التطبيق الناجح لمنهج إدارة الجودة الشاملة، إذ يسمح نظام المعلومات الفعال بتوفير المعلومات الدقيقة والشاملة، الواضحة وفي التوقيت المناسب من أجل إتخاذ القرارات المناسبة، مما يسمح للعاملين بأداء أعمالهم بطريقة صحيحة ومن المرة الأولى، كما يسمح بتوفير المعلومات اللازمة من البيئة الخارجية وذلك بغية التعرف على حاجات ورغبات الزبائن من أجل إرضائهم، ومن بين أهم الأساليب التي يعتمد عليها منهج إدارة الجودة الشاملة للحصول على المعلومات وإتخاذ القرارات نجد العصف الذهني، حلقات الجودة، عظمة السمكة لإشكاوا والأساليب الإحصائية المختلفة وغيرها من الأساليب الأخرى التي تساعد على استمرارية التحسين في المنظمة.

7/ تشكيل فرق العمل: إن من بين ما يتوقف عليه نجاح تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة هو مشاركة جميع العاملين في جهود التحسين المستمر، وذلك من خلال تشكيل فرق عمل التي تعد وسيلة مهمة لإندماج العاملين، حيث تتميز طبيعة عمل الفريق في كونه مجموعة من الأفراد

تكون مهاراتهم مكملّة لبعضهم البعض وتوجه جهودهم نحو تحقيق الأهداف المشتركة، وإن نجاح فرق العمل في تحقيق ذلك يستدعي مراعاة ما يلي:¹

– منح فرق العمل الصلاحية في التصرف والمبادرة، إتخاذ القرارات ودرجة من الإستقلالية للتمكن من العمل بمبدأ الرقابة الذاتية.

– تحديد أهداف الفريق بمشاركة جميع أعضائه بغية تحمل مسؤولية تحقيقها بشكل جماعي متكاتف.

– العمل بشكل متعاقد وبروح الفريق الواحد من خلال غياب مبدأ الفردية والمصلحة الشخصية.

– جعل تحقيق رضا الزبون الغاية الأساسية المشتركة لجميع أعضاء الفريق.

– الإعتماد على الحوافز الجماعية بهدف تحقيق التنافس الإيجابي الموجه نحو تحقيق الأهداف المشتركة.

– تدريب أعضاء الفريق وتنظيم جهودهم، وإطلاعهم على المعلومات ذات العلاقة بمهامهم وإشراكهم في عملية إتخاذ القرارات الجماعية ضمن إطار وحدود المهام المكلفين بها وسياسة المنظمة وأهدافها.

– العمل في ضوء الإحترام المتبادل والتفاهم المطلق بين أعضاء الفريق الواحد، مع ضرورة إتاحة الفرصة لكل عضو من أعضاء الفريق لتنفيذ أكثر من عمل بغية تمكين أعضاء الفريق من إكتساب مهارات متعددة في مجالات مختلفة.

إذن هذه أهم المتطلبات التي ينبغي على المنظمات الأخذ بها، والعمل على توفيرها بهدف تهيئة البيئة الملائمة التي تساعد على تحقيق تطبيق ناجح لمنهج إدارة الجودة الشاملة، فهذا المنهج

¹ اسماعيل ابراهيم القزاز، مرجع سبق ذكره، ص ص 264-265.

يتطلب بيئة عمل تختلف جذريا عن بيئة الإدارة التقليدية، ويمكن توضيح الفروقات بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة التقليدية من خلال الجدول الموالي:

الجدول رقم (1-5): المقارنة بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة التقليدية

إدارة الجودة الشاملة	الإدارة التقليدية	مجال المقارنة
تحقيق رضا الزبائن	تعظيم أرباح وعوائد المنظمة	الهدف
أفقية	عمودية	الهيكل التنظيمي
لامركزية ومنه مختلف التدفقات تأخذ مسرى أفقي	مركزية وبالتالي تدفق المعلومات وإتخاذ القرارات يكون من الأعلى إلى أسفل	توزيع السلطة
التوازن ما بين المدى القصير والطويل	المدى القصير	التخطيط
فرق العمل والمسؤولية الجماعية	عمل فردي ومسؤولية شخصية	أسلوب العمل وتحمل المسؤولية
مرنة	جامدة	السياسات والإجراءات
جماعية	فردية	إتخاذ القرارات وحل المشاكل
المادية والمعنوية	مادية فقط	نظام الحوافز
مستمر	عند الحاجة فقط	التطوير والتحسين
شريك يجب الإهتمام به	تكلفة يجب تدنيته	الأفراد
من الخلف (التركيز على المنتج والعمليات)	من الأمام (التركيز على المنتج)	أسلوب الإدارة

المصدر: بالاعتماد على فداء محمود حامد، إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، دار البداية، عمان، الأردن، 2012.

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ بأن هناك اختلاف جذري بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة التقليدية، فبالإضافة إلى المتطلبات السابقة ينبغي على المنظمات التخلي عن الممارسات المتعلقة بالإدارة التقليدية والانتقال إلى الممارسات المتوافقة مع منهج إدارة الجودة الشاملة، وذلك بهدف تحقيق الأهداف المنشودة من هذا المنهج لاسيما تحسين سمعة المنظمة وتحقيق ميزة تنافسية من خلال إرضاء وإسعاد الزبائن، وهذا ما سيؤدي حتما إلى تعظيم عوائد وأرباح المنظمة على المدى الطويل.

خلاصة الفصل:

تعتبر إدارة الجودة الشاملة كثرة إدارية لم تظهر بشكل مفاجئ بل هي ثمرة العديد من البحوث والدراسات في مجال علم الإدارة، والتي كانت متزامنة مع التغيرات والتطورات الحاصلة في البيئة الداخلية والخارجية للمنظمات الساعية دوماً إلى تحقيق النجاح والتفوق والريادة على المنافسين، وذلك من خلال البحث عن الممارسات الإدارية المناسبة لتحقيق ذلك، فكانت البداية بالتركيز على الفحص والتفتيش بهدف فصل المنتجات المعيبة عن المنتج النهائي، تلتها مرحلة ضبط الجودة التي تم فيها استخدام الأساليب الإحصائية المختلفة ثم مرحلة ضمان الجودة وصولاً إلى المفهوم الشمولي الذي يهتم بجودة المنظمة ككل.

فأصبحت فلسفة إدارة الجودة الشاملة من الأساليب الإدارية الحديثة التي تطبقه المنظمات في مختلف نواحي العالم المتقدم والمتخلف على حد سواء، وذلك نظر للفوائد العديد التي تتجر عن تبني هذه الفلسفة لاسيما التحسين المستمر للأداء والفعالية، والوضع التنافسي للمنظمة في الأسواق المحلية والدولية، وذلك من خلال تخطيط، تنظيم وتحسين كل الأنشطة والعمليات عبر إشراك جميع العاملين في كافة المستويات الإدارية في تحقيق الجودة بهدف تلبية حاجات الزبائن ورغباتهم.

وترتكز إدارة الجودة الشاملة على مجموعة المبادئ التي تسعى إلى إرضاء الزبون وإسعاده، وذلك بالإعتماد على تكامل جميع الأنشطة التي يشارك فيها جميع العاملين في مختلف المستويات التنظيمية وفي مقدمتهم الإدارة العليا التي تقود عملية التحسين المستمر، وكذا إقامة علاقات مع الأطراف ذات العلاقة بالمنظمة بهدف تفعيل القرارات المتخذة بالإستناد على الحقائق، والحصول على مدخلات ذات جودة عالية من الموردين.

وإن تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة يمر بعدة مراحل متتالية، غير أن مستوى التطبيق يختلف من منظمة إلى أخرى، ويرجع هذا الاختلاف إلى مدى إلتزام الإدارة العليا للمنظمات ومدى توفير الموارد البشرية المتوافقة مع هذا المنهج، كما أن عملية التطبيق تعترضها مجموعة من المعوقات التي ينبغي على المنظمة التغلب عليها من خلال توفير المناخ الملائم للتطبيق، وذلك من خلال إحداث تغييرات جذرية في الثقافة التنظيمية السائدة والتخلي عن الممارسات والأساليب الإدارية التقليدية بالتحويل إلى الممارسات والأساليب الإدارية الحديثة المتوافقة مع منهج إدارة الجودة الشاملة التي تساعد على تحقيق نجاح التطبيق.

ولقد حققت المنظمات التي تبنت منهج إدارة الجودة الشاملة بطريقة سليمة وصحيحة، ووفق للأفكار والمبادئ التي يركز عليها العديد من النجاحات، مما أدى إلى أنتشار هذا المنهج على نطاق واسع في مختلف القطاعات والتي نجد من بينها قطاع التعليم العالي، وهو سنحاول التطرق إليه من خلال الفصل الموالي.

الفصل الثاني:

إدارة مؤسسات التعليم العالي من

منظور الجودة الشاملة

الفصل الثاني: إدارة مؤسسات التعليم العالي من منظور الجودة الشاملة

تمهيد: بعد النجاحات التي حققتها إدارة الجودة الشاملة في مختلف المؤسسات الصناعية والتجارية والخدمية في الدول المتقدمة، ظهر الإهتمام بتطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة كأسلوب إداري متميز في مؤسسات التعليم العالي بهدف تحقيق رضا المستفيدين من مخرجاتها على إختلاف مستوياتهم، إذ أن التعليم العالي يعتبر الدعامة الأساسية للمجتمع ومخرجاته تمثل مدخلات المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة ونقطة إنطلاق الكوادر البشرية المؤهلة علمياً للمشاركة في تحقيق التنمية بأبعادها المختلفة، ومواجهة التأثيرات السلبية الناجمة عن محركات التغيير وصولاً إلى حلول عملية تعود بالفائدة على المجتمعات، ولتحقيق ذلك فإن إدارة الجودة الشاملة تعمل على تطبيق أساليب متقدمة لتحسين مستوى التعليم العالي وتفعيل الممارسات الموجودة وتطويرها بإستمرار، وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في مخرجات مؤسسات التعليم العالي لتتلاءم مع الإحتياجات المحلية والإقليمية والعالمية.

ولقد كانت الدول المتقدمة سباقة في بحثها عن الأساليب الإدارية الكفيلة بتحسين كفاءة وفاعلية مؤسساتها الإنتاجية والخدمية بشكل عام والتعليم ونظمه بشكل خاص، وكانت بدايات تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في اليابان وأمريكا، ثم إنتشر تبني هذا المفهوم في العديد من دول العالم المتقدمة والنامية على حد سواء لمسايرة المتغيرات العالمية والمحلية، إلا أن نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات يحتاج إلى تأصيل متعمق تتضح فيه جميع أبعاده ومضامنه وفق النماذج العالمية التي تجمع بين أفضل خصائص الإدارة الأمريكية واليابانية بما يجعلها أكثر فاعلية في تحقيق الرسالة المنوطة بها، ويتطلب ذلك القيام بتقييم وضعها الحالي

ومقارنته بتصور وضعها المستقبلي، ثم وضع الإستراتيجيات والسياسات والإجراءات المختلفة من أجل تحسين فعالية أدائها وتقديم خدمة تعليمية عالية الجودة.

ففي إطار هذا الفصل سنحاول التعرف على خصوصية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من خلال تقسيمه إلى ثلاثة مباحث، المبحث الأول يركز على الجوانب النظرية لهذه الفلسفة الإدارية من حيث مبادئها وأهميتها متطلبات تطبيقها، وفي المبحث الثاني سنحاول التعرف على معايير تقييم إدارة الجودة الشاملة وفقا لنظرية النظم مع إستعراض مختلف المقاربات المتعلقة بقياس الجودة في التعليم العالي، أما المبحث الثالث والأخير فخصص لآليات تفعيل إدارة الجودة الشاملة بالإعتماد على أهم أساليب وتقنيات إدارة الجودة الشاملة والإستفادة من النماذج العالمية الرائدة في هذا المجال.

المبحث الأول: المرتكزات الأساسية لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

تعد المرتكزات الأساسية لإدارة الجودة الشاملة ذات أهمية كبيرة في إطار التطبيق العملي لها في مؤسسات التعليم العالي، إذ أن هذه المرتكزات من شأنها أن تشير إلى الحقائق الأساسية التي ينبغي أن يعتمد عليها في تجويد مخرجات التعليم العالي، فنجاح إدارة الجودة الشاملة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بدور الوزارة الوصية على التعليم العالي وقيادتها الإدارية في مختلف المستويات التنظيمية وإيمانها بأهمية هذه الفلسفة الإدارية في تحقيق الأهداف المنوطة بالتعليم العالي، بالإضافة إلى الالتزام بمبادئها الأساسية والحرص على توفير المتطلبات الأساسية بهدف توفير البيئة المناسبة والمناخ الملائم لهذا التطبيق.

المطلب الأول: ماهية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

لا تختلف المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة كون أن تطبيقها يعمل على مبدأ خلق ثقافة متميزة في أداء المؤسسة، تتطافر فيها جهود المديرين والموظفين بشكل متميز لتحقيق توقعات العملاء، من خلال التركيز على جودة الأداء في مراحله الأولى وصولاً إلى الجودة المطلوبة بأقل تكلفة وأقصر وقت، وهذا ما تسعى إليه كل مؤسسة تطمح إلى تحقيق أهدافها بكل كفاءة وفعالية بعض النظر عن نوعها، إلا أن هناك إختلاف يكمن في الأهداف والمصطلحات التي تمس كل مؤسسة حسب قطاعها، وفي هذا الإطار سنحاول من خلال هذا المطلب إلى التعرف على المفاهيم الأساسية لهذه الفلسفة الإدارية ضمن قطاع التعليم العالي.

1/ تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: تباينت آراء الباحثين والمهتمين بإدارة

الجودة الشاملة في التعليم العالي كما هو الشأن بالنسبة للتعاريف التي تناولت هذا المفهوم في باقي القطاعات الأخرى، فهناك العديد من التعاريف التي تحدد معنى إدارة الجودة الشاملة في هذا السياق، منها ما هو نظري ومنها ما هو عملي تشكل نتيجة لإجراء دراسات ميدانية، ويعتبر تعريف

رودز (Rhodes) إطارا مرجعيا لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي، حيث عرفها بأنها: "إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين، وإستثمار قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر في المؤسسة التعليمية"¹، حيث يركز هذا التعريف على إدارة النظم الذي يربط بين المدخلات والعمليات والمخرجات للعملية التعليمية، وبالتالي يتطلب هذا المفهوم إعادة النظر إلى كل من الطلبة المستفيدين بالدرجة الأولى من هذا الأسلوب من خلال التعرف على حاجاتهم الآنية والمستقبلية، وكيفية إعداد المؤسسات التعليمية العالي لنوعية التعليم الملائمة لهم، بالإضافة إلى مراعاة وجهات نظر المستفيدين الخارجيين من العملية التعليمية من أفراد المجتمع المحلي وهيئاته المختلفة التي تستقطب مخرجات النظام التعليمي، كما يتطلب تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين والعاملين وتطوير مهاراتهم وكفاءاتهم بهدف إستيعاب فلسفة ومفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقها وفقا لمبادئ التي ترتكز عليها هذه المنهجية، أما بخصوص المناهج التعليمية فينبغي إعادة النظر في مضامينها ومحتوياتها وغاياتها وأهدافها للتعرف على مدى توافقها مع متطلبات الحياة المعاصرة ومستجداتها وتقنياتها، لغرض تلبية حاجات الطلبة بتوفير فرص العمل وحل مشكلات المجتمع تماشيا مع ما تقدمه مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة.

وعرفها النجار بأنها: "أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنظمة التعليمية ومستوياتها ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعليم، وهي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية بكأفأ الأساليب ثبت نجاحها لتخطيط الأنشطة التعليمية وإدارتها"²،

¹ محمد عوض الترتوري، أغادير عرفات جويحات، مرجع سبق ذكره، ص62.

² فريد النجار، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، الطبعة الثانية، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2002، ص73.

حيث أن هذا التعريف يركز على النهج الشمولي لإدارة الجودة الشاملة التي يجب أن تطبق في جميع مجالات نظام التعليم العالي وفي مختلف مستوياته لتحقيق حاجات المتخرجين الآنية والمستقبلية وفق لمتطلبات مؤسسات المجتمع المحلي.

ولا يختلف الباحثان **العساف والصرايرة** عن سابقهم في تعريفهما لإدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي، بحيث عرفاها على أنها: "مجموعة من الجهود المبذولة من قبل العاملين في قطاع التعليم العالي من أعضاء هيئة التدريس والإداريين لرفع مستوى المنتج التعليمي (الطالب المتخرج، البحوث العلمية والخدمات الإستشارية)، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه جهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية اللازمة لرفع مستوى هذا المنتج، من خلال تضافر جهود جميع العاملين في هذا القطاع"¹، وعليه فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعتبر أسلوباً متكاملًا يطبق في جميع فروع منظومة التعليم العالي ومستوياتها المختلفة، من خلال تضافر جهود جميع العاملين بإعتماد أسلوب العمل الجماعي التعاوني وبروح الفريق، وإستثمار ما يمتلكه العنصر البشري من قدرات ومواهب وخبرات، والحرص على إستمرارية التحسين والتطوير، وتقليل الأخطاء من منطلق أداء العمل الصحيح من أول مرة، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق أفضل خدمات تعليمية؛ بحثية وإستشارية بأكفاً الأساليب وأقل التكاليف وأعلى جودة ممكنة، وبالتالي الحصول على رضا المستفيدين من النظام التعليمي.

وتؤكد مختلف التعاريف المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي على جودة جميع عناصر العملية التعليمية سواء ما يتعلق منها بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، حيث تتضمن مدخلات العملية التعليمية المناهج الدراسية والمستلزمات المادية والأفراد سواء كانوا طلبة أم

¹ ليلي العساف، خالد أحمد الصرايرة، أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة دمشق، العدد الثالث+الرابع، المجلد 27، سوريا، 2011، ص602، بتصرف.

موظفين أم أعضاء هيئة التدريس أم إدارة، وتتضمن العمليات تفاعل مدخلات النظام التعليمي بإشراك العاملين بصورة فاعلة في العملية التعليمية بهدف تحقيق مستوى عال من الجودة، أما مخرجات منظومة التعليم العالي فنتمثل في الكوادر البشرية المتخصصة التي يجب أن تكون متفقة مع إحتياجات المجتمع ككل وإحتياجات الفرد بإعتباره وحدة بناء المجتمع، وعليه فإن إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي تركز على مجموعة من المضامين الأساسية، والتي تتمثل فيما يلي:

- التركيز على الطلبة والمستفيدين من منظومة التعليم العالي وهي مختلف مؤسسات المجتمع التي توظف هؤلاء المتخرجين.
- إعتبار الجودة محور إستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي.
- التركيز على مشاركة كافة الأطراف ذات العلاقة بمؤسسات التعليم العالي من طلبة، وموظفين، وأعضاء هيئة التدريس، والإدارة، والمجتمع.
- الإعتداد على تعاون وترابط كل أجزاء منظومة التعليم العالي في إنجاز مهامها وتحقيق أهدافها، وذلك من خلال التنظيم الشبكي المتكامل لمؤسساته المختلفة.
- إعتبار الجودة مسؤولية كل الأفراد المنتمين لمؤسسات التعليم العالي.
- التركيز على التحسين المستمر للعملية التعليمية بما يسهم في تحقيق معدلات عالية لجودة التعليم العالي.
- إتباع المنهجية العلمية من خلال الإعتداد على التخطيط والتنظيم والتحليل لكل نشاط في مؤسسات التعليم العالي.
- النهج الشمولي لكافة المجالات في نظام التعليم العالي كالأهداف والهيكل التنظيمي وأساليب التدريس والمناهج التعليمية، وفي جميع فروع منظومة التعليم العالي ومختلف مستوياتها.

2/ دوافع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: تتولى مؤسسات التعليم العالي

في جميع دول العالم مسؤولية إعداد الموارد البشرية المؤهلة علمياً وعملياً في شتى المجالات، وكما سبق الإشارة إليه من خلال الفصل الأول، فإن تطبيق إدارة الجودة الشاملة أصبح ضرورة ملحة بالنسبة للمؤسسات الصناعية والخدمية، وعليه فإن من باب الأولوية أن يبدأ الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة من مؤسسات التعليم العالي، على اعتبار أن مخرجات التعليم العالي هي مدخلات المؤسسات الصناعية والخدمية وذلك تكريساً لمبدأ الجودة من المصدر الذي دعى إليه كروسبي، من خلال إحداث التوافق بين مخرجات التعليم العالي وإحتياجات سوق العمل من الموارد البشرية كما ونوعاً، الأمر الذي يؤدي إلى إسهام مؤسسات التعليم العالي التي تتبنى فلسفة إدارة الجودة الشاملة في نجاح المؤسسات الأخرى التي تنشط في مختلف القطاعات، وعلى هذا الأساس ينبغي التوجه نحو تبني إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي مع الأخذ بعين الاعتبار الدواعي المادية:¹

– الحاجة إلى تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي بهدف تقليل الهوة بين الدول المتقدمة والدول النامية.

– إن غالبية الدول النامية ومن بينها الجزائر تتعامل مع منظومة التعليم العالي على أساس إستراتيجية الكم سواء من حيث الهياكل البيداغوجية أو عدد الطلبة، وإن العمل بهذه الإستراتيجية أفقدها النوع الذي أدى إلى التضحية بنوعية العملية التعليمية وجودة مخرجاتها، ولذلك فهي بحاجة ماسة إلى إعادة النظر في هذه الإستراتيجية والتوجه نحو تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي.

¹ محسن علي عطية، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص ص 117-118.

– إن الثورة التكنولوجية الهائلة التي يشهدها العالم وما صاحبها من تطور معرفي يمثل أكبر أنواع التحدي للعقل البشري مما أدى إلى إحتدام الصراع والتنافس بين الشعوب لرفع المستوى النوعي لمنظومة التعليم العالي على إعتبار أنها حجر الزاوية في عملية التنافس وتنمية العقل البشري، وتمكينه من مواجهة هذا التحدي.

– بما أن الطالب هو المستهدف بالعملية التعليمية، وأن جميع الإتجاهات التعليمية الحديثة تشدد على أن يكون محور العملية التعليمية وأن يكون نشطا فعالا فيها، وإن فعالية الطالب تتوقف على درجة قناعته ورضاه بما تقدمه له مؤسسات التعليم العالي من معارف تمكنه من الاندماج بسهولة في عالم الشغل، لذلك فإن مؤسسات التعليم العالي بحاجة ماسة إلى تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة التي تسعى إلى إرضاء الطالب على إعتبار أنه زبون أساسي في العملية التعليمية، وتجعل منه عنصرا مشاركا في منظومة التعليم العالي، وبالتالي تكون هذه الأخيرة أكثر جدوى وأكثر إنتاجية.

– إن الحياة متطورة لا تقبل الركود، والتعليم العالي وسيلة المجتمع لإعداد أفراد الحياة ومتغيراتها، وهذا يقتضي إجراء تغيير وتطوير وتحسين مستمر في العملية التعليمية لكي تؤدي وظيفتها في حياة الأفراد كما ينبغي، وإن ذلك لا يتحقق إلا من خلال تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة التي تضمن التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية.

– إرتفاع تكلفة التعليم العالي، حيث تعاني دول العالم خاصة النامية منها من مشكلة تمويل التعليم العالي، وأصبحت تشكل ضغط على الحكومات أمام الطلب المتزايد على التعليم ومطالبة الدول بتجويد الخدمات وتحسينها، وبالتالي إضطراب شديد أمام إحتياجات المجتمع من التعليم العالي وإرتفاع تكاليفه.¹

¹ فريد النجار، مرجع سبق ذكره، ص 46.

– معدلات البطالة المرتفعة، حيث تزايدت معدلات البطالة بين خريجي مؤسسات التعليم العالي، ويرجع ذلك لعدم توفر عنصر النوعية في مخرجات الجامعة وعدم ملائمة بعض تخصصات مؤسسات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل، فنتج عن ذلك زيادة العرض من خريجي مؤسسات التعليم العالي عن الطلب عليهم.

– إتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم العالي، حيث تظهر الحجة لبعض المهن والوظائف التي لا توفرها مؤسسات التعليم العالي أو العكس لا يجد متخرجي بعض التخصصات العلمية الفرص المناسبة في سوق العمل.

هذه العوامل وغيرها أدت بمؤسسات التعليم العالي إلى إعادة النظر في أساليبها وسياساتها وأنظمتها والسعي إلى الحصول على رضا المستفيدين منها، بعد أن وجدت نفسها أسيرة الممارسات التقليدية القائمة والتي لم تعد تصلح لإدارة هذه المؤسسات، وبذلك أصبحت إدارة الجودة الشاملة ضرورة ملحة للتطبيق في مؤسسات التعليم العالي.

3/ أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: إن تحديات ثورة تكنولوجيا المعلومات

التي يوجهها العالم المعاصر جعلت نظام الجودة الشاملة الحل الأمثل لمواجهة مشكلات الإنتاجية، ولقد أثبت هذا الأسلوب جدارته، لذلك أصبحت كافة مؤسسات العالم اليوم بما فيها المؤسسات التعليمية أحوج ما تكون إلى الارتقاء بالإنتاجية وتحسين الجودة لمواجهة هذه التحديات والتغيرات، فمن خلال إستقراء بعض الكتابات والدراسات والبحوث التي تناولت تطبيق إدارة الجودة الشاملة في بعض المؤسسات التعليمية، تم التوصل إلى مجموعة من الفوائد التي يمكن أن تتحقق في حالة تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي، منها ما يلي:

– دراسة متطلبات المجتمع وإحتياجات أفراد والوفاء بتلك الإحتياجات.

– أداء الأعمال بشكل صحيح، وفي أقل وقت ممكن وبأقل جهد وأقل تكلفة.

- إشباع حاجات المتعلمين وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين بمؤسسات التعليم العالي.
- تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر الأساتذة والطلبة وأفراد المجتمع المحلي، وتنمية روح التنافس والمبادأة بين المؤسسات التعليمية المختلفة.
- بناء الثقة بين العاملين في المؤسسة التعليمية ككل وتقوية إنتمائهم لها وزيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
- توفير المعلومات ووضوحها لدى جميع العاملين.
- الإسهام في حل الكثير من المشكلات التي تعيق العملية التعليمية في المؤسسة.
- تنمية العديد من المهارات لدى أفراد المؤسسة التعليمية مثل مهارة حل المشكلات وتقويض الصلاحيات وتفعيل النشاطات وغيرها.
- تحقيق الرقابة الفعالة والمستمرة لعملية التعلم والتعليم¹.
- تحقيق مكاسب مادية وخبرات نوعية للعاملين في المؤسسة التعليمية ولأفراد المجتمع المحلي والإستفادة من هذه المكاسب والخبرات وتوظيفها في الطريق الصحيح لتحقيق التنمية المجتمعية الشاملة.
- تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة يمنح المؤسسات التعليمية المزيد من الإحترام والتقدير المحلي والإعتراف العالمي².
- خلق بيئة تدعم وتحافظ على التطوير المستمر، وإشراك جميع الأطراف في التطوير.
- إلتزام كل طرف من أطراف العملية التعليمية بالنظام الموجود.
- وجود نظام شامل ومدرّس ينعكس إيجابيا على سلوك الطلبة، وتحقيق التنافس الشريف بينهم.

¹ يوسف حليم الطائي وآخرون، مرجع سيق ذكره، ص 194.

² سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص 177.

– الإرتقاء بمستوى الطالب في جميع النواحي البدنية والنفسية والعقلية.

– التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات.

في ضوء هذه الفوائد الجمة لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي سوف يكون هناك أثر على بناء هيكل وسلوكيات تستطيع من خلاله مخرجات مؤسسات التعليم العالي من مواجهة التحديات الراهنة كالعولمة والتكتلات الإقتصادية وثورة تكنولوجيا المعلومات الحديثة.

المطلب الثاني: مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

مثلاً إختلف الكتاب والباحثين وذوي الاختصاص في تعريف الجودة وإدارة الجودة الشاملة سواء في القطاع الإنتاجي أو الخدمي أو حتى في قطاع التعليم العالي، فلم يتفقوا على المبادئ الأساسية التي تركز عليها هذه الفلسفة الإدارية في التعليم العالي، ففي هذا الصدد فقد أشار (Narasimbam Ram) إلى أن المبادئ الأساسية لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تتمثل في:¹ التحسين والتطوير المستمرين للجودة؛ الإهتمام بالطالب؛ تنفيذ العمل بشكل صحيح من المرة الأولى، مشاركة جميع الأفراد (أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، الطلبة)؛ دعم إدارة الجامعة؛ منع حدوث الفاقد والخسائر؛ وأخيراً الإستجابة لطبات المستفيدين من مخرجات العملية التعليمية.

أما (الوادي والزعبي) فقد أوضحاً بأن المبادئ الأساسية لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تتمثل في:² دعم الإدارة العليا؛ التركيز على أعضاء هيئة التدريس؛ التحسين المستمر؛ التركيز على الطلبة؛ التدريب والتعليم؛ الحوافز والروح المعنوية؛ ثقافة المنظمة وخدمة المجتمع المحلي.

¹ Narasimbam Ram, strategy supply management, A Total Quality management imperative advances in the management of organization quality, Vol 2, London, 2007, P15.

² محمود حسين الوادي، علي فلاح الزعبي، مستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية (دراسة تحليلية)، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 8، المجلد الرابع، 2011، ص77.

في حين أشار (Ali & Shastri) إلى أن هناك ثلاثة مبادئ أساسية لإدارة الجودة الشاملة

في التعليم العالي، والتي تتمثل فيما يلي:¹

– التركيز على المستفيد، ويتضمن هذا المبدأ تكوين صورة أو فكرة لدى المستفيدين عن الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، والسعي إلى التطوير المستمر لهذه الصورة من خلال تدريب ورفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس الذين يساهمون بشكل كبير في تعزيز صورة الخدمة لدى المستفيدين منها.

– التركيز على أعضاء هيئة التدريس وتقييمهم وتحسين مساهمة كل عضو من أعضاء هيئة التدريس بصورة فعالة في تصميم المناهج التعليمية، وضع إستراتيجيات وسياسات العملية التعليمية.

– التركيز على الخدمات التعليمية من خلال التأكد من مطابقة النقاط الأساسية القابلة للقياس المحددة في العملية التعليمية مع المواصفات المحددة مسبقاً.

وقد صاغ إدوارد ديمينغ مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي على النحو

الموالي:²

– صياغة أهداف واضحة وواقعية وقابلة للقياس في الزمان والمكان المناسبين، وذلك من أجل تحسين إعداد الطلبة وتزويدهم بالمعرفة العلمية والعملية التي تعمل على تنمية شخصياتهم بشكل متكامل، مما يسهل اندماجهم في مختلف مؤسسات المجتمع التي تستفيد من مخرجات التعليم العالي.

¹ Ali Maurad, Shastri R. Kumar, **implementation of Total Quality management in higher education**, Asian journal of business management, 2(1), 2010, P11.

² تيسير اندراوس سليم، **مدى تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الأردنية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الربع والعشرون (2)، فلسطين، 2011، ص ص218-219، بتصرف.

- إتباع فلسفة جديدة قائمة على التعاون بين أعضاء مؤسسات التعليم العالي وتشكيل فرق العمل في مختلف الكليات والأقسام بهدف كسر الحواجز العلمية.
- إتباع الأساليب الإحصائية والرقابية والتقويمية الراقية التي تعمل على تحسين العملية التعليمية وتجويدها.
- أن يتصف العمل بالجودة والإستمرارية في المراحل التعليمية المختلفة بهدف تحسين الأداء لدى الطلبة خلال كل مرحلة.
- الإهتمام بالتدريب المستمر في مجال تحسين الأداء لكل من القيادة الإدارية وأعضاء هيئة التدريس والطلبة.
- الإهتمام بإيجاد القيادة الفعالة من أجل مساعدة أعضاء هيئة التدريس على إستخدام التقنيات الحديثة في التعليم، والتعرف على قدراتهم لأداء العمل بأفضل صورة ممكنة ومساعدة الطلبة على الإبداع والإبتكار.
- الإبتعاد عن أساليب التهديد وإستبدالها بالحوار والثقة المتبادلة والإحترام والضبط، مما يؤدي إلى تحسين دائم للخدمات التعليمية المقدمة.
- جعل مؤسسات التعليم العالي منظومة متكاملة تتبادل الأثر والتأثير والفعل والعمل معا لتحقيق الأهداف المنوطة بمنظومة التعليم العالي.
- الإبتعاد عن الشعارات الجوفاء، والتركيز دائما على الأسلوب أو الطريقة والكيفية التي تحقق من خلالها مؤسسات التعليم العالي أهدافها.
- تشجيع السلوك القيادي الفعال لدى الأفراد النابع من دوافعهم الذاتية لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي.

– عدم الإعتماد على المعايير الكمية فقط كأساس للحكم على أداء مؤسسات التعليم العالي، بل يجب الإهتمام أيضا بالمعايير النوعية.

– تحسين وتفعيل العلاقات بين القيادة الإدارية وأعضاء هيئة التدريس والطلبة بما يساعد على خلق بيئة تنظيمية ملائمة لتحقيق أداء أفضل.

– إنشاء برنامج متكامل للإهتمام بالتدريب والتعليم الذاتي من قبل كل عضو في مؤسسات التعليم العالي.

– تدريب أعضاء مؤسسات التعليم العالي على الإهتمام بإحداث عمليات التغيير اللازمة لتحقيق الجودة في التعليم العالي، حيث أن التغيير والسعي نحو الجودة مسؤولية الجميع وليس فقط الوزارة الوصية أو القيادة الإدارية.

بالإضافة إلى هذه المبادئ الأربعة عشر المقترحة من طرف إدوارد ديمنج، هناك العديد من الخبراء الذين اهتموا بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومنهم جوران، وكروسبي، وبالدرج... وغيرهم، وذلك بهدف تحسين جودة هذه المؤسسات عن طريق خلق حاجة مستمرة للتعليم العالي، والإهتمام بالتدريب المستمر في جميع الوظائف الجامعية وتبني فلسفة جديدة للتطوير المستمر وعدم بناء القرارات الجامعية على أساس التكاليف فقط، وعليه يمكن تطويع مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي نادى بها الخبراء والمختصين في هذا المجال، حيث يمكن الوصول إلى المبادئ الأكثر تلاعما مع مؤسسات التعليم العالي، والمتمثلة فيما يلي:

– الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة كأسلوب حديث لإدارة مؤسسات التعليم العالي من قبل جميع المستويات الإدارية والتعليمية، حتى يسهم الجميع عن قناعة في إنجاح عملية تنفيذ إدارة الجودة الشاملة ولا تبقى مجرد شعارات.

- تبني أهداف محددة وواضحة تسعى مؤسسات التعليم العالي لتحقيقها؛ على أن تكون هذه الأهداف مرتبطة بإحتياجات ورغبات المستفيدين ومتوافقة مع متطلبات سوق العمل والمجتمع، كما يجب أن تكون قابلة للتعديل والتغيير وفقا للمتطلبات والإحتياجات المتجددة.
- توفير القيادة الفعالة التي تتمكن من تنمية مفهوم وثقافة إدارة الجودة الشاملة لدى العاملين بمؤسسات التعليم العالي، إذ ينعكس دور القيادة الفعالة على أداء مؤسسات التعليم العالي في جميع جوانبها، ويتم ذلك من خلال تحديد إتجاهات التغير الثقافي المطلوب وتطوير لغة مشتركة تتوافق مع إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى التدريب والتنمية والتطوير المستمر.
- الإهتمام بجميع المستفيدين من العملية التعليمية والحرص على تحقيق مستويات عالية من رضاهم، من خلال توافق مخرجات التعليم العالي مع إحتياجاتهم ورغباتهم وتوقعاتهم.
- التحسين المستمر والذي يعتبر أهم المرتكزات لنجاح إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، بحيث يساعدها على تحقيق تفوق وتميز دائم، وبالتالي كسب رضا المستفيدين من مخرجاتها وتحقيق أهدافها المسطرة.
- التركيز على العمل الجماعي وإفساح المجال للطاقات البشرية في مؤسسات التعليم العالي لإبراز ما تملكه من مواهب وقدرات لأغراض التطوير.
- الإعتماد في إتخاذ القرارات على الحقائق والمعلومات الشاملة والصحيحة والحديثة والدقيقة من كافة الأطراف ذات العلاقات بخدمات مؤسسات التعليم العالي، إضافة إلى تحليلها ومعرفة الآثار المترتبة على إتخاذها.
- إنفتاح مؤسسات التعليم العالي على البيئة المحيطة بمؤسساتها المختلفة، مما يسمح بتبادل المنافع بين جميع الأطراف ذات العلاقة بمؤسسات التعليم العالي من عاملين وأعضاء هيئة التدريس وطلبة والأطراف المجتمعية.

- يعتبر فهم المبادئ الأساسية لفلسفة إدارة الجودة الشاملة أولى الخطوات لتحقيقها، الأمر الذي يستلزم ترجمة تلك العناصر إلى واقع فعلي، ويتطلب ذلك خطوات أساسية هي:¹
- تحديد أهداف مؤسسات التعليم العالي وفلسفتها بما يتلاءم مع نظام إدارة الجودة الشاملة.
 - تفهم فلسفة إدارة الجودة الشاملة والإبتعاد عن الخوف من التغيير الذي تفرضه هذه الفلسفة لتحقيقها.
 - إيجاد نظام فعال للتدريب على العمل بنظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.
 - تبني أسلوب فعال للقيادة على جميع المستلزمات الإدارية لتشجيع عملية الإلتزام، فالقيادة والإلتزام أمران متلازمان، لأنه من الواجب أن يكون هناك إلتزام ومسؤولية نحو نجاح إدارة الجودة الشاملة.
 - إسهام ومشاركة الأفراد في تحقيق النجاح لكل خطوة من خطوات العملية التعليمية.
 - الإهتمام بالتخطيط الإستراتيجي، وعدم النظر لماضي العملية التعليمية، أو الإلتزام في حاضرها.
 - القضاء على العوائق التنظيمية بين العاملين في الكليات والأقسام الجامعية، والإعتماد على سياسات أكثر واقعية، والتأكد من تحقيق الأهداف، الأمر الذي يتطلب رفض الأنماط الثابتة في الإدارة والتنظيم وتقبل مفاهيم جديدة.
 - الإبتعاد عن الفردية في العمل.
 - التخلص من تقييم أداء العاملين المبني على مقارنة بعضهم ببعض.

¹ أحمد البداح، خالد الصرايرة، تصور مقترح لتطوير معايير الجودة وضمانها في الجامعات الأردنية في ضوء تقنيات التعلم الإلكتروني، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 9، المجلد الخامس، 2012، ص 190-191.

– تقوية العنصر البشري وتدعيمه في إنجاز العمل، على أساس أنه العامل الفعال في نجاح الإدارة.

– العمل على أن يكون الطالب هو المحور الأساسي للعملية التعليمية.

وإن توظيف مبادئ وأفكار إدارة الجودة الشاملة في أنظمة التعليم العالي يعود بالنفع على مؤسسات التعليم العالي، إذ يضع حجر الأساس لرؤية فلسفية جديدة لأهداف الجامعة ورسالتها، يرفع معنويات العاملين فيها ويمنحهم فرصة التعبير، يغير مفاهيمهم وإتجاهاتهم نحو المهنة مما يضيف على البيئة التعليمية مناخا منتجا.

المطلب الثالث: متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العديد من الدول المتقدمة وبعض الدول النامية وما تلى هذا التطبيق من نجاحات للمؤسسات التي تبنت ذلك الأسلوب على مستوى تحسين المنتج وزيادة الطلب على تلك المنتجات في المجال الاقتصادي والصناعي والتكنولوجي، أوجد مبررا وميلا شديدا لتطبيق أسلوب إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي في مختلف دول العالم، ولكي تتمكن مؤسسات التعليم العالي من إستيعاب وترجمة مفاهيم إدارة الجودة الشاملة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي وليس مجرد مفهوم نظري بعيد عن الواقع، وذلك بهدف الوصول إلى رضا جميع المستفيدين من العملية التعليمية بما يتوافق مع إحتياجاتهم ورغباتهم المتوقعة، لابد من توفير العديد من المتطلبات الأساسية في مؤسسات التعليم العالي.

فعلى الرغم من أن الإطار العام لنظام إدارة الجودة الشاملة يمكن تطبيقه على المؤسسات التي لا تهدف إلى الربح بنفس القدر الذي أمكن تطبيقه على المؤسسات التي تهدف إلى الربح، إلا أن خصوصية العملية التعليمية تجعل طبيعة العمل في المؤسسات التعليمية تختلف عنها في المؤسسات الأخرى وتختلف أيضا باختلاف المستويات التعليمية، ومن خلال الإطلاع على

الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال يمكن التأشير على المتطلبات الأساسية التي يقوم عليها تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، والتي تتمثل فيما يلي:

1/ الاقتناع بتطبيق الجودة والحصول على دعم الجهات العليا: إن تطبيق إدارة الجودة

الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يحتاج إلى قناعة الوزارة الوصية على التعليم العالي والبحث العلمي؛ والإدارة العليا لجميع مؤسساتها بأهمية هذا الأسلوب في مواجهة التحديات المحلية والعالمية التي تواجهها منظومة التعليم العالي وكذا التغلب على مشكلاتها الداخلية والانتقال من التركيز على جودة التعليم إلى جودة التعلم، باعتبار أن تبني إدارة الجودة الشاملة قرار إستراتيجي هدفه طويل الأجل، ويحتاج إلى تحديد كيفية تحقيقه ومتى يمكن ذلك، مع ضرورة توفير كافة المتطلبات التي تساعد في الوصول إلى تحقيق النتائج المرجوة من هذا التطبيق، وهذا ما يتطلب من الوزارة الوصية على التعليم العالي والبحث العلمي الحرص على:

1-1/ حسن اختيار القيادة: وهذا يتطلب توافر شروط القيادة في مدراء مؤسسات التعليم

العالي من مختلف الجوانب، لأن مدير المؤسسة يعتبر المسؤول الأول عن التطبيق ونتائجه، إذ أن قيادته السليمة تساعد على تحقيق أعلى درجة ممكنة من جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، ومن هنا تنشأ ضرورة توفر قيادات فعالة قادرة على الابتكار وإتخاذ القرار بوعي ودون تردد¹، ويتأتى ذلك من خلال عمليتي الاختيار الدقيق لهذه القيادات والتدريب والتعليم المستمر.

1-2/ ترويج وتسويق المبدأ الجديد: إن نشر مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومبادئها لجميع

العاملين في مؤسسات التعليم العالي أمر ضروري قبل إتخاذ أي قرارات بشأن تطبيقها، فتسويق هذه

¹ ليلي الدبي، معوقات ومشكلات تحقيق الجودة في التعليم، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد الرابع عشر، جامعة الملك سعود، السعودية، 2007، ص896.

الفلسفة الإدارية يساعد على تهيئة وإعداد الموظفين لإستيعاب أهميتها والوعي بالأهداف المرجوة منها للمؤسسة ولأدائهم الوظيفي مما يؤدي إلى الحصول على قناعتهم وقبولهم بهذا التغيير ويقلل من مقاومتهم له من جهة، ومن جهة أخرى يساعد على التنبؤ بالمخاطر المحتملة عند بدء التطبيق وإتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة.

2/ نشر ثقافة الجودة بمؤسسات التعليم العالي: وهذا يتطلب ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة

بين جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي، حيث أن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة يجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة، وهذا يلعب دورا بارزا في خدمة التوجهات الجديدة في التطوير والتجديد لدى مؤسسات التعليم العالي¹، فهذه الثقافة تساعد على تحقيق الجودة في التعليم العالي، ويمكن نشرها عن طريق الدورات التدريبية؛ وتقديم الندوات والمحاضرات؛ وإعداد النشرات التعريفية بها؛ وإعداد دليل يحتوي على نظامها ومعاييرها وكيفية تطبيقها؛ ونحو ذلك من الأمور التي تساعد على نشر ثقافة الجودة والتعريف الشامل بها، إذ أن تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة يستلزم ثقافة تختلف إختلافا جذريا عن الثقافة التقليدية، من هنا يجب أن تسعى مؤسسات التعليم العالي لإيجاد الثقافة التنظيمية الملائمة لتطبيق هذه الفلسفة الإدارية ضمنها.

3/ تحديث البنية التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي: إن تبني نظام إدارة الجودة الشاملة

في التعليم العالي لا يعني أن يقتصر البحث عن الجودة في المخرجات بل يقتضي أن تمتد الجودة إلى عمليات المؤسسة التعليمية وخطواتها من بدايتها حتى نهايتها، الأمر الذي يتطلب إعادة تنظيم

¹ هند أحمد البربري، الجودة في مدارس التعليم العالي، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد الرابع عشر، جامعة الملك سعود، السعودية، 2007، ص 1047.

العملية برمتها لكي تستجيب لمتطلبات الجودة الشاملة ومعاييرها في مؤسسات التعليم العالي، وعليه لا بد من القيام بما يلي:

3-1/ على مستوى البنية التحتية: تقوم المؤسسة بمراجعة أنظمتها وقوانينها، والعمل على تطويرها إداريا ومهنيا بما يحقق تطويرا نوعيا في الأجهزة والمختبرات، المرافق والخدمات، الإهتمام بالمكتبة وتزويدها بالمصادر اللازمة.

3-2/ على مستوى الطالب الجامعي: ينبغي أن ينتقل الطالب في المنهاج الجامعي من مجرد وسيلة إستقبال الى عنصر فعال في تشكيل المنهاج ومحاور المادة العلمية، تشكيل شخصية علمية مستقلة قادرة على إبداء الرأي ومحاورة الآخرين.

3-3/ على مستوى عضو هيئة التدريس: ينبغي أن يواكب المتغيرات العلمية المتسارعة ويطور من أدائه على المستويين الأكاديمي والتقني.

3-4/ على مستوى المناهج: تصميم المناهج التعليمية في ضوء الأهداف التي تم تحديدها، ويتم مراجعتها من قبل لجان متخصصة بهدف تطويرها أو تغيير محتواها العلمي بما يتناسب مع التطورات العلمية المتسارعة.

4/ إدارة الموارد البشرية والمادية وتنميتها: يعد المورد البشري أهم عنصر إنتاجي داخل المؤسسة كونه يمثل العامل الأساس في تحقيق النجاح أو الفشل للمؤسسة، إضافة إلى كونه المسؤول عن إستخدام بقية الموارد الأخرى، ولذا فعليه يتوقف نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة أو فشلها، لذلك فلا بد من وجود إدارة فعالة للمورد البشري توليه عناية وإهتماما من جميع النواحي الخاصة به، إبتداء من وضع نظام الإختيار والتعيين، تقييم الأداء، برامج التدريب، أسلوب التحفيز المستمر، بناء فرق العمل وإنتهاء بالمشاركة تحت شعار الجودة مسؤولية الجميع.

لذا ينبغي على قيادة مؤسسات التعليم العالي حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها من خلال إنشاء وتأسيس أنظمة وعناصر فعالة ومتجددة للمحاور الجوهرية الهادفة لإستقطاب وتأمين إستمرارية وكفاءة الموارد البشرية من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس، إذ يجب أن تشمل على تخطيط للموارد البشرية الذي يضمن دائمية وجود ما تحتاج إليه الجامعات منها، الحرص الدائم على تنمية قدرات الهيئتين الإدارية والتدريسية، تحسين أدائهم ورفع كفاءتهم الفنية والعملية، إيجاد الوسائل اللازمة لرفع محتوياتهم وترقيتهم في العمل والإستمرارية، كذلك العمل على تحسين المرافق والخدمات المساندة وتجهيزاتها مثل (القاعات التدريسية، المرافق الخدمية الأساسية والمساندة) لما لها من تأثير فعال على العملية التعليمية وجودتها تحقيقا لرضا الطلبة والعاملين، ومن أهم هذه المرافق والخدمات المساندة:¹

- توفير مكتبة متكاملة من حيث أوعية المعلومات والتجهيزات والكوادر الفنية المتخصصة.
- توفير نظام إلكتروني للبحث عن المعلومات في المكتبة.
- توفير قاعات تدريسية مناسبة مزودة بالأدوات والتجهيزات الإلكترونية اللازمة.
- توفير مكاتب مناسبة لأعضاء هيئة التدريس.
- توفير مختبرات مناسبة مجهزة بالأجهزة اللازمة.
- توفير مرافق خدمية حياتية أساسية وكافية.
- توفير مرافق متكاملة من (ملاعب، مطاعم، معارض، قاعات رياضية...).

¹ أحمد البداح، خالد الصرايرة، مرجع سبق ذكره، ص ص 197-198.

5/ تشكيل فرق إدارة الجودة: وإن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يتطلب تشكيل فرق إدارة الجودة ومجالسها وتوضيح المهام التي ينبغي القيام بها، وذلك وفق

الآليات الموصلة:¹

5-1/ تكوين مجلس الجودة: ويمثل المستوى القيادي الأعلى لإتخاذ القرارات، وإعطاء

السلطة اللازمة لتوجيه ودعم عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي،

ويتولى هذا المجلس القيام بالأدوار الموصلة:

- وضع الخطط اللازمة لتنمية ثقافة الجودة الشاملة.
- قيادة عملية التخطيط الشاملة.
- إنشاء وتوجيه أنشطة الفرق القيادية الأخرى للجودة مثل لجنة تصميم وتنمية الجودة، لجنة توجيه الجودة ولجنة قياس الجودة.
- تطبيق نظام لقياس الأداء لتوفير المعلومات اللازمة لإتخاذ القرارات اللازمة لتحسين جودة الأداء.

- توفير الموارد البشرية والمالية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- وضع الأهداف السنوية لإدارة الجودة الشاملة ومتابعتها.
- وضع نظام للحوافز ولمكافأة منسوبي المؤسسة التعليمية المتميزين في تحسين أداء المهام الموكلة إليهم.

¹ بوجنية قوي، الأداء المتميز للمنظمات التعليمية: تسويق الجامعات عالميا من خلال مدخل إدارة الجودة الشاملة، المؤتمر العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة ورقلة، الجزائر، يومي 8-9 مارس 2005، ص 209.

5-2/ فريق تصميم الجودة وتنميتها: يعمل هذا الفريق تحت قيادة مجلس الجودة ومهمته

الأساسية وضع إستراتيجية تطوير نظام الجودة، وتتمثل أهم مسؤولياته فيما يلي:

- دراسة مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها.
- تصميم البرامج التدريبية لقيادات الجودة وفرق العمل.
- تحديد متطلبات العملاء الداخليين والخارجيين لمؤسسات التعليم العالي.
- إقتراح خطة مبدئية للعمل بمؤسسة التعليم العالي، وتحديد خطواتها الأساسية وما يتطلبه من تجهيزات وأماكن عمل وغيرها.

- العمل على تحسين الجودة للمؤسسة التعليمية للتعليم العالي.

5-3/ لجنة توجيه الجودة: وتعتبر مركز عملية إدارة الجودة، وتتمثل أهم مسؤولياتها فيما

يلي:

- توثيق الصلة بين مؤسسة التعليم العالي والمؤسسات الأخرى.
- وضع الخطط اللازمة لتطوير برنامج الجودة.
- إزالة الخوف ونشر الخبرات السابقة والدروس المتعلمة داخل المؤسسة التعليمية للتعليم العالي.

5-4/ لجنة قياس الجودة وتقويمها: وتتمثل أهم مسؤولياتها في تقويم برنامج الجودة الشاملة

في مؤسسات التعليم العالي والتأكد من مدى توافق أهدافها مع إحتياجات المستفيدين من الخدمات التعليمية، والتأكد من إستخدام الطرق العلمية في التنفيذ.

6/ إستراتيجية التطبيق: إن إستراتيجية تطوير وإدخال منهج إدارة الجودة الشاملة إلى حيز

التنفيذ في مؤسسات التعليم العالي يمر بعدة خطوات أو مراحل:

6-1/ مرحلة الإعداد: وهي مرحلة يتم فيها تبادل المعرفة ونشر الخبرات ووضع الأهداف

وتحديد مدى الحاجة للتحسين وإجراء المقارنات المرجعية قصد الاستفادة من تجارب المؤسسات الرائدة في مجال التعليم العالي على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

6-2/ مرحلة التخطيط: ففي هذه المرحلة يتم وضع خطة لكيفية تطبيق نظام إدارة الجودة

الشاملة في ضوء الأهداف التي تم تحديدها والإطلاع على تجارب الآخرين في هذا المجال، ويجب مراعاة ما يلي:

– يجب أن تتوفر في مؤسسة التعليم العالي رسالة واضحة ومحددة تعبر عن رؤيتها وأهدافها التعليمية العامة والخاصة.

– ترجمة رؤية ورسالة مؤسسة التعليم العالي إلى أهداف محددة من خلال مشاركة كل الأطراف المعنية داخل المؤسسة وخارجها.

– تحديد متطلبات المستفيدين والمواصفات التي يتوقعونها في الخريج أو الخدمة التعليمية.

– تحديد التكاليف اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة والمتمثلة في تكلفة التعليم والتدريب للعاملين، تكلفة تعديل وتحسين النظم الإدارية المختلفة، تكلفة الوقت المستغرق في نشر هذه الفلسفة وإقناع العاملين بها، مع الأخذ بعين الاعتبار العوائد المترتبة عن هذا التطبيق على المدى البعيد.

– تحديد الموارد اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

6-3/ مرحلة التنفيذ: بعد إتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ نظام إدارة الجودة الشاملة ووضع

الخطط الكفيلة بذلك وتصميم عمليات التعليم تبدأ مؤسسة التعليم العالي بتنفيذ النظام، بحيث يتم تحديد الأعمال الموكلة لكل فرد (إداري أو أكاديمي) بموجب جدول زمني تحدد فيه الأنشطة المطلوب القيام بها والوقت اللازم لتنفيذها، مع الحرص على ضرورة التكامل والتنسيق بين الأقسام

والكليات العلمية في تبني منهج إدارة الجودة الشاملة وإعطاء الإستقلالية للقيادات في الأقسام والكليات دون التدخل في خصوصية عملهم.

6-4/ مرحلة التقويم: وتشمل هذه المرحلة المراجعة الدائمة والمستمرة للأداء ومقارنته بالمعايير المحددة، وذلك قصد تصحيح الانحرافات وإعادة توجيه العمل نحو متطلبات المستفيد الجديدة، وتمسح هذه المرحلة بالتأكد من مدى فاعلية نظام إدارة الجودة الشاملة ومدى مناسبتها لطبيعة العمل بمؤسسة التعليم العالي.

بالإضافة إلى هذه المتطلبات يحتاج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي إلى ما يلي:

– تدعيم اللامركزية من خلال تفويض الصلاحيات لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام ومساعدتهم، بهدف تحقيق فاعلية أكبر في أداء المهام وشيوع نوع من الرضا في نفوس العاملين مما يدفعهم إلى المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف.

– إدارة الوقت بشكل علمي سليم، ويتطلب ترشيد إدارة الوقت في مؤسسات التعليم العالي إلى: التخطيط والتنظيم والرقابة على الوقت بأسلوب علمي حتى لا يحدث أي هدر تربوي عند التطبيق الحقيقي وتنفيذ عمليات إدارة الجودة الشاملة.

– المشاركة الحقيقية في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة، وتتم المشاركة لجميع المعنيين في التعليم سواء كانوا داخل مؤسسة التعليم العالي أو خارجها، ويتم ذلك من خلال تحديد أدوار الجميع وتوحيد الجهود ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل في كافة المراحل والمستويات المختلفة.

– التدريب المستمر من أجل ضمان تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالشكل الصحيح، إذ أن تهيئة وإعداد جميع العاملين في مختلف المستويات التنظيمية داخل الكلية أو داخل الجامعة فكريا ونفسيا؛

وإدراك مختلف الجوانب المتعلقة بمفهوم إدارة الجودة الشاملة وتقبلها يعد أمر ضروري لضمان تعاونهم والتزامهم وبالتالي تقليل درجة مقاومتهم لتطبيقها.

– تغيير اتجاهات العاملين بما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى ترابط وتكامل عال بين جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي (الأكاديميين والإداريين).

– غرس الإعتزاز في العمل المهني، وذلك بالإعتراف بالآراء والمشاريع الأكثر إبتكاراً، لأن ذلك سيشجع أعضاء هيئة التدريس والعاملين على توسيع آفاقهم وتطوير إبداعهم، ويخلق جو من الثقة والشعور بالإنتماء وبأهمية الدور الموكّل إليهم في تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة.

– الإستعانة بالخبرات الخارجية من مستشارين ومؤسسات متخصصة عند تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وذلك بهدف تدعيمها ومساعدتها في حل الشاكل التي ستنشأ وخاصة في المراحل الأولى من التطبيق.

إن توفير المتطلبات السابقة وغيرها في مؤسسات التعليم العالي يحتم على إدارة هذه المؤسسات التحول نحو إدارة الجودة الشاملة، مما يتطلب الجرأة من قبل القيادة العليا في تلك المؤسسات نحو التغيير للأفضل بعيداً عن التعليم التقليدي، مما يستلزم تطبيق المداخل السبعة الأساسية (The sevens approach)، وهي عبارة عن أساليب أو طرق لإدارة الجودة الشاملة، وتتكون من:¹

– الإستراتيجية (Strategy): وهو أن يكون لدى القيادة العليا فكرة عن مستقبل المؤسسة في السنوات (3-5) القادمة، والتدريب هو الحل الأنسب أمام المؤسسة لذلك.

¹ هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون، إدارة التعليم الجامعي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 499.

– **الهيكل (Structure):** وتعني إعادة هيكليّة المنظمة مع تغيير المسؤوليات والوظائف وإعادة بناء فرق العمل وهو ما يعرف بإعادة الهندسة سواء أن كانت هندسة الموارد البشرية أو هندسة المؤسسة.

– **النظام (System):** ويعني إعداد نظام جديد لتحسين المخرجات وزيادة فعالية العمليات مع إضافة إبتكارات جديدة تسهم في تحسين فعالية النظام.

– **العاملين (Staff):** وتعني معاملة الأفراد بشكل لائق مع إشباع إحتياجاتهم من خلال إستخدام أسلوب العلاقات الإنسانية في العمل.

– **المهارات (Skills):** وتعني تحسين القدرات والكفايات البشرية من خلال التدريب المستمر؛ لأجل إبتكار أساليب جديدة في العمل قادرة على تجويد مخرجات التعليم العالي.

– **النمط (Style):** وهو أن يتوافق نمط الإدارة والقيادة في مؤسسات التعليم العالي مع مبادئ تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة فيها.

– **القيم المشتركة (Shared Value):** وتعني إيجاد ثقافة تنظيمية جديدة مع تحديد القيم السائدة وتبديلها بثقافة وقائية تلئم التطور المستمر.

وعليه فإن المداخل السبعة لإدارة الجودة الشاملة تعبر عن مدخلات أساسية في أي نظام بما فيها النظام التعليمي، حيث يعتمد مفهوم النظم على الإستخدام الأمثل للمدخلات الموجودة مع إستخدام عمليات ملائمة؛ لأجل الوصول إلى مخرجات مناسبة، وبالتالي فإن النظام التعليمي يحتاج إلي إحداث تغييرات وعمليات تطوير وتحسين مستمر لتلك المدخلات، وهو بحاجة إلي إستراتيجية محددة وهيكل تنظيمي مرن حسب المتغيرات الحديثة ويسهم في إشباع حاجات العاملين لأجل أن تزداد فعاليتهم ونشاطاتهم وذلك بتزويدهم بمهارات ملائمة من خلال التدريب المتواصل، وهذا لا يتم إلا في وجود نمط قيادي متفتح وديمقراطي قادر على إستخدام كل ما هو جديد في

مجال التكنولوجيا والاتصالات، وبناء علاقات إنسانية إيجابية داخل النظام التعليمي الجامعي وإيجاد ثقافة جديدة تحث على التعلم المستمر والمتواصل وتتناسب مع مفهوم إدارة الجودة الشاملة وترفض الثقافة القديمة غير الملائمة للعصر الحديث.

المبحث الثاني: المقاربة النظامية مدخل لتقييم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

تعمل الإتجاهات الحديثة في إدارة الجودة الشاملة على تفادي ضيق النظرة في تقييم جودة التعليم العالي، بحيث لا يقتصر على قياس مخرجات التعليم العالي المتمثلة في توافر خصائص إتجاهية، معرفية، مهارية وسلوكية في الخريجين فحسب، بل يمتد إلى قياس جودة عناصر تقديم الخدمة التعليمية على مستوى مؤسسات التعليم العالي إعتقادا على أسلوب تحليل النظم كأداة لتقييم متطلبات الإرتقاء بمؤسسات التعليم العالي، لأن أي عملية تقييمية لابد أن تستند على معيار محدد للتقييم، وأن أسلوب تحليل النظم يعتبر من أفضل الأساليب لأن التعليم العالي يمكن إعتباره كنظام يتألف من مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها لأداء مهمات ووظائف معينة وفقا لإستراتيجيات وخطط محددة، ويجب تحديد هذه العناصر بدقة من أجل التطبيق الجيد لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، كما يجب العمل على قياس جودة عناصر الخدمة التعليمية من مدخلات، عمليات ومخرجات، وطريقة التفاعل بينها مما يساعد في الكشف عن متطلبات الإرتقاء بأداء التعليم العالي.

المطلب الأول: المقاربة النظامية للتعليم العالي

إن أي نظام مهما كان حجمه ونوعه يتكون من ثلاث مكونات رئيسية لا يبنى بدونها وهي المدخلات والعمليات والمخرجات، وهكذا هو الحال في التعليم العالي أيضا، الذي هو عبار عن نظام يتم من خلاله تفاعل مدخلات العملية التعليمية من مناهج، آليات، طلاب، أساتذة، برامج العمليات الإدارية وعمليات التقويم بشكل يؤدي إلى تحقيق أعلى مستويات الجودة التي تأتي في

صلب إهتمامات الجميع، وتركيزهم على إعداد الكوادر التي تستفيد منها مؤسسات المجتمع على إختلاف طبيعتها، ومن المعلوم أن مخرجات النظام تتأثر إلى حد كبير بنوعية مدخلاتها فضلا عن دور العمليات في ذلك.

1/ مكونات نظام التعليم العالي: يتوجب على أي مؤسسة مهما كانت طبيعة نشاطها أن توفر بعض العناصر المهمة في مدخلاتها كمتطلبات أساسية لابد من توافرها لكي يتم تحويلها إلى مخرجات بصورة منتجات او خدمات، وتتمثل عناصر النظام التعليمي فيما يلي:¹

1-1/ المدخلات: تعتبر المدخلات الأساس في تحسين جودة التعليم العالي، حيث أن الأساتذة الأكفاء والقاعات الدراسية المتكاملة من حيث تقنيات التعليم، بالإضافة إلى الطلاب الذين يملكون الدافعية والرغبة في الدراسة تلعب دورا بارزا في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وكثيرا ما يفهم بأن الجودة في التعليم العالي تعني جودة المدخلات.

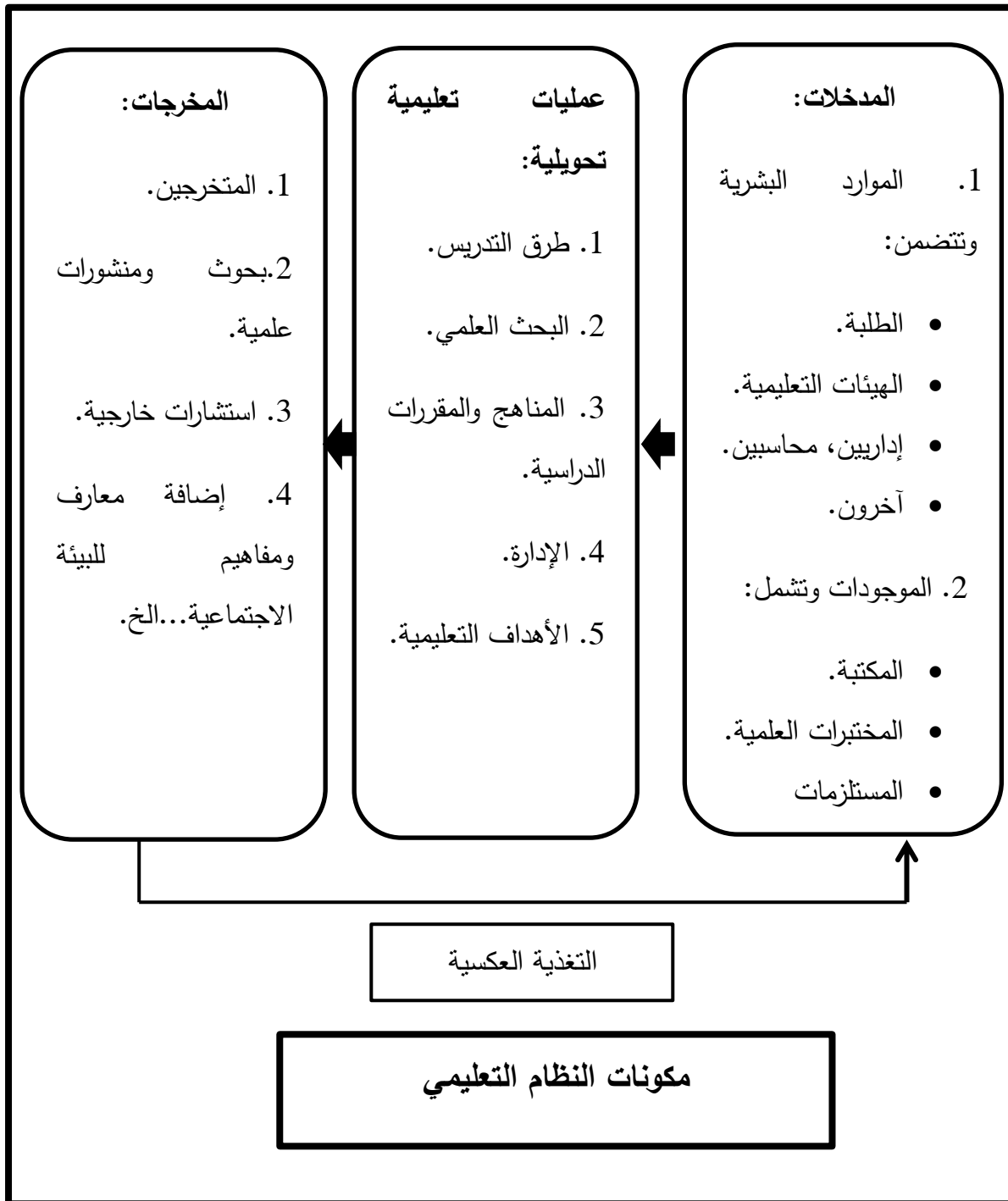
1-1/ العملية التعليمية: إن تحسين جودة المدخلات تعادل في مضمونها تحسين جودة العملية التعليمية والتي تعتبر صناعة محدودة متمثلة في التعليم والتدريب، واللذان يعتبران من الفعاليات المعقدة طالما أن هذه العمليات غير ملموسة ويصعب قياسها.

1-3/ المخرجات: تعود جودة مخرجات التعليم إلى المفاهيم التقليدية المعروفة والشائعة مثل معايير التعليم والمهارات والتطور المعرفي، وتعد مخرجات التعليم من المفاهيم التي يمكن قياسه، والمقصود بالتعليم هنا هو المخرجات والتي تعود إلى العلاقة النسبية بين الحالة الأولية، أي الحالة المعرفية لدى الطالب عند دخوله في البرنامج والحالة النهائية أي عند إكمال الطالب لدراسته

¹ جعفر عبد الله موسى إدريس وآخرون، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات الحصول على الاعتمادية: دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة، مجلة أماراباك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد الثالث، العدد السابع، 2012، ص46.

بالبرنامج، ويمكن تعريف نوعية خريج العملية التعليمية على أنها قاعدة المعرفة التي بإمكانه استخدامها في حل المسائل المتعلقة بمشاكل حقل العمل من خلال وظائف العملية الإدارية وهي التخطيط والتنظيم والمتابعة وإتخاذ القرار.

1-4/ التغذية العكسية: هذا ما يتيح لمؤسسات التعليم العالي الوقوف على مستوى أدائها استنادا إلى معايير محددة سلفا، وإتخاذ الإجراءات اللازمة بهدف ضمان غايات نظام التعليم العالي وأهدافه بأقصى درجة من الكفاءة والفعالية، وفي هذا المجال تلعب الإتصالات الدور الرئيس في التغذية العكسية، ولذلك فإن النجاح في الحصول على التغذية العكسية التي تمكن الإداريين والأكاديميين والطلبة من التعايش مع ما يدور في مؤسساتهم ومراقبة سير عملياتها هو ضمان للنجاح والإرتقاء بمستوى الأداء، وتتمثل التغذية العكسية في المعلومات التي تتحصل عليها مؤسسات التعليم العالي من جميع المستفيدين من الخدمة التعليمية سواء إن كانوا داخليين أم خارجيين، وتتعلق بمستوى رضاهم عن الخدمة المقدمة لهم، ومدى إشباعهم لمطالبهم وتوقعاتهم، وبالتالي فهي وسيلة كاشفة يمكن لمؤسسات التعليم العالي من خلالها تقييم وضعها لدى مستفيديها من حيث رضاهم عما تقدمه لهم، والشكل الموالي يلخص مكونات نظام التعليم العالي.



الشكل رقم (2-1): مكونات النظام التعليمي

المصدر: يوسف حليم الطائي وآخرون، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن، 2008، ص 63.

الشكل السابق يوضح الترابط بين مكونات النظام التعليمي وتأثيرهما المتبادل ببعضهما،

بمعنى أن مخرجات النظام التعليمي هي نتيجة لنوعية وكفاءة المدخلات من ناحية، وأنشطة النظام

التعليمي وعملياته من ناحية أخرى، وما تجدر الإشارة إليه، أن المدخلات يمكن أن ينتج عنها مخرجات متباينة المستوى والجودة تبعاً لتباين أنشطة النظام وعملياته، فليس من الضروري أن تتوافق المخرجات إذا توافقت المدخلات، بل تتفاوت بين نظام وآخر.

2/ طبيعة نظام التعليم العالي: لا يوجد نظام موحد يصلح لكافة المؤسسات، فهو يختلف من مؤسسة لأخرى تبعاً لتوجه تلك المؤسسة وتخصصاتها وإمكاناتها وأهدافها وظروف بيئتها وغيرها، إذ أن طبيعة كل من المدخلات والعمليات والمخرجات في العملية التعليمية تختلف عن طبيعة تلك العناصر في المجال الصناعي، ويمكن تلخيص جوانب الاختلاف في النقاط التالية:¹

2-1/ بالنسبة للمدخلات: نجد أن المدخلات الخاصة بالقطاع التعليمي عرضة للتغيير المستمر، فعلى خلاف المصانع، نجد أن مؤسسات التعليم العالي لا يمكنها في غالبية الأحوال التحكم بجودة المدخلات (الطلبة)، فعلى الرغم من أن بعض متطلبات الدخول للمؤسسة التعليمية يمكن فرضها على المتقدمين للالتحاق ببعض التخصصات، إلا أن العديد من الأنظمة التعليمية في الدول العربية تضع معايير للقبول بالجامعات وتشترط نسباً وأعداداً محددة من الطلبة للالتحاق بكل جامعة، وهي معايير مبنية على مستويات التحصيل العلمي ولا تقوم بالضرورة على توفر القدرات والمهارات التي تتطلبها المؤسسة التعليمية، مما لا يفسح المجال لغالبية المؤسسات التعليمية للاختيار الحر بين الطلبة المتقدمين، يضاف إلى ذلك أن المعايير الخاصة باختيار الطلبة هي ليست بنفس دقة المعايير الخاصة باختيار المواد المستخدمة في الإنتاج.

¹ سعيدى وصاف، قوى بوحنية، نحو آلية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العربية، المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، الجزء الثاني، جامعة الزرقاء، الأردن، 10-12 ماي 2011، ص 1083-1086.

2-2/ بالنسبة للعمليات: نجد أن عملية التعليم والتأهيل تختلف تماما عن تلك العمليات التي

تتم في خطوط الإنتاج، فهي عملية تفاعلية بين عدة عناصر مثل عضو هيئة التدريس، الطلبة، محتوى المقرر الدراسي، أساليب التدريس، فضلا عن ذلك فإن كلا الطرفين (الأستاذ والطالب) هما كائنات بشريان يخضع سلوكهما لدوافع نفسية وأهداف مختلفة.

2-3/ بالنسبة للمخرجات: نجد أيضا أنه من الصعوبة أن يتم وضع مقاييس دقيقة لقياس

جودة مخرجات التعليم لأسباب كثيرة منها تعدد المستفيدين والمتفاعلين في العملية التعليمية (الطلبة، أعضاء هيئة التدريس، الموظفون، أصحاب الأعمال، المجتمع...) ومن ثم إختلاف مستويات الرضا لديهم، هذا بالإضافة إلى أن مردود التعليم لا يمكن قياسه بطريقة مباشرة، أو على المدى القصير لأنه يتعلق بتحقيق أهداف طويلة الأجل تختلف عن أهداف الصناعة، فأهداف المؤسسات التعليمية تتمحور حول تزويد الطالب بالمعرفة (التي تمكنه من الفهم)، والمهارة (التي تمكنه من العمل)، والحكمة (التي تمكنه من وضع وترتيب الأولويات) والمؤهل العلمي (الذي يمكنه من أن يحقق وضعاً اجتماعياً محترماً وعضواً موثقاً به في المجتمع).

وإن الإختلاف بين مؤسسات التعليم والمؤسسات الصناعية لا يقتصر فقط على مكونات النظام من حيث المدخلات، العمليات والمخرجات. بل هناك إختلافات أخرى يجب أن توضع في الاعتبار عند تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وفي هذا الصدد يرى اكسيو (Xue) بأن هذه الإختلافات تتمثل فيما يلي:¹

2-4/ مؤسسات التعليم ليست مصانع: إن التصور الخاص للمنتجات الصناعية لا يمكن

تطبيقه ببساطة على مؤسسات التعليم العالي، حيث أن التصنيع يمثل عملية مادية يتم من خلالها

¹ الهاللي الشربيني الهاللي، إدارة المؤسسات التعليمية في القرن الواحد والعشرون، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2008، ص206.

تحويل المواد الخام إلى أجزاء يتم تجميعها بعد ذلك في منتج نهائي، أما المتخرجون من مؤسسات التعليم العالي فلا يتم إنتاجهم من قبل هذه المؤسسات بهذه الطريقة لأن الهدف من التعليم هو تعزيز وتنمية قدرات الطلبة، فبينما نجد أن الربح يعتبر مؤشرا مهما لقياس الفاعلية والحكم على مدى تحقيق أهداف المؤسسات الصناعية، نجد أنه لا يمكن و (لا يجب) أن تعتمد مؤسسات التعليم العالي على الربح باعتباره المؤشر الوحيد للفاعلية التعليمية، ومن هذا المنطلق مؤسسات التعليم العالي تختلف عن المؤسسات الصناعية في أن عملياتها الرئيسية تشمل التدريس والتعليم ولا تنتج منتجات مادية.

2-5/ تعدد المستفيدين من الخدمة التعليمية: على الرغم من أن الكثير من الكتابات التي

تناولت تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تنظر إلى الطلبة على أنهم العملاء الأساسيين باعتبارهم المستفيدين من الخدمة التعليمية داخل المؤسسة التعليمية من خلال تمكينهم من تنمية معارفهم ومهاراتهم، وخارج المؤسسة التعليمية من خلال تمكينهم من إشباع حاجاتهم وتلبية متطلبات حياتهم، إلا أن مؤسسات التعليم العالي يجب أن تضع في اعتبارها أن الطلبة ليسوا المستفيدين الوحيدين من الخدمة التعليمية، وفي هذا الصدد يرى رالف لويز ودوكلاس سميث

(Relph Lewis & Douglas Smith) أن المستفيدين من الخدمة التعليمية هم:¹

– مستفيدون داخليون: ويتمثلون فيما يلي:

- الطلبة ومتطلباتهم التي تتمثل في المعارف والمهارات والقدرات اللازمة لتحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية، حيث أن العملية التعليمية تتمثل في تحويل الطالب من مادة خام إلى كيان شخصي ذو خبرات وتجارب ومهارات.

¹ محسن علي عطية، مرجع سبق ذكره، ص ص 105-106.

- المدرسة أو المعهد أو الكلية، ومتطلباتها التي تتمثل في النمو المستمر، والأمان وإكساب المعلومات، والإهتمام بالمدخلات.

- البرامج التعليمية ومتطلباتها التي تتمثل في التطوير والتحسين المستمر للمعلومات (المدخلات والمخرجات) والتعاون والمشاركة.

- الإداريون ومتطلباتهم التي تتمثل في النمو المستمر في الشخصية، والأمان والسعادة في العمل، والمعلومات، والإهتمام بالمدخلات.

– **مستفيدون خارجيون مباشرون:** ويتمثلون فيما يلي:

- الإداريون ولهم متطلباتهم التي تتمثل في موظفين على درجة عالية من الكفاءة.
- مؤسسات تعليمية مدارس أو كليات، ولها متطلباتها التي تتمثل في القدرة على التقدم العلمي.

– **مستفيدون خارجيون غير مباشرين:** ويتمثلون فيما يلي:

- الهيئات التشريعية، ولها متطلباتها التي تتمثل في إتخاذ اللوائح والتشريعات السياسية لإتخاذ القرارات.

- المجتمع وله مطالبه التي تتمثل في تعليم جيد للأبناء، وإعدادهم إعدادا كافيا للمستقبل.

وعلى ضوء ما سبق، فإن مؤسسات التعليم العالي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار إحتياجات مختلف المستفيدين الداخليين والخارجيين من الخدمة التعليمية، ومعرفة متطلباتهم والسعي إلى تحقيقها بكفاءة عالية تفوق توقعاتهم.

2-6/ صعوبة قياس الجودة في مجال التعليم: إن مؤسسات التعليم العالي تواجه صعوبة

في قياس جودة التعليم، فعلى العكس من الصناعة لا يمكن تحديد المنتجات بسهولة وبوضوح في مجال التعليم لأن هذه العملية تتضمن عملا عقليا غالبا ما يصعب قياسه بشكل مباشر، ومن ثم فتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وقياس التطور الذي يحدث في مجال

الإدارة والتدريس والبحث يتطلب بشكل متواصل تطوير مؤشرات ومقاييس توضح الجهود التي تتعلق بالجودة.

2-7/ التعليم له توجه أكاديمي: إن المنافسة بين المؤسسات التعليمية لم تصل إلى النقطة التي تشعر فيها بعض هذه المؤسسات التعليمية بأن وجودها مهدد بالخطر، فإذا كانت المؤسسات الصناعية لكي تضمن بقائها وإستمرارها وتحقق النجاح تضطر بشكل دائم إلى تقليل التكاليف وتحسين الإنتاج أو نوعية الخدمة وتقديم منتجات جديدة وأهم من ذلك كله مواجهة إحتياجات وتوقعات الزبائن، فالشيء المهم في التعليم يتمثل في عدد الأوراق البحثية التي تنشر ونوعية الطلبة المتخرجون.

المطلب الثاني: محاور إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

لضمان تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لا بد من التركيز على مجموعة من المحاور التي ترتبط بمختلف عناصر العملية التعليمية، سواء ما يتعلق بالمدخلات، أم بالعمليات، أم بالخرجات التي تلبي إحتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات مختلف الأطراف ذات العلاقة بمؤسسات التعليم العالي وحاجاته، وذلك من خلال الإستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية.

إذ أن تحديد محاور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يوفر لها لغة مشتركة وهدفا تسعى إلى تحقيقه، كما تساعد في توفير أسس واضحة لتقويم أدائها من خلال مقارنة مدى تطبيق هذه المحاور وإتخاذ الإجراءات اللازمة لتجويد التعليم العالي، كما تعتبر أحد عناصر المساهلة لأداء مؤسسات التعليم العالي، فعلى الرغم من تعدد محاور إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وتنوعها إلا أن أهم هذه المحاور تتمثل فيما يلي:

1/ جودة عضو هيئة التدريس: ليس هناك خلاف حول الدور الهام الذي يقوم به عضو هيئة

التدريس في إنجاز العملية التعليمية، وتحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل بها، ويقصد بجودة عضو هيئة التدريس تأهيله العلمي، الأمر الذي يسهم حقا في إثراء العملية وفق الفلسفة العلمية والتربوية التي يرسمها المجتمع¹، ويحتل عضو هيئة التدريس المركز الأول من حيث أهميته في نجاح العملية التعليمية، فمهما بلغت البرامج التعليمية من تطور ومهما بلغت من جودة، فإنها لا تحقق الفائدة المرجوة منها إذا لم ينفذها أساتذة أكفاء مدربون تدريباً كافياً، ومؤهّلون تأهيلاً مناسباً، ولتحقيق ذلك لابد من توفر عدد من السمات لدى عضو هيئة التدريس، والمتمثلة أساساً فيما يلي:²

- السمات الشخصية: وذلك بأن يكون لديه مرونة في التفكير وثقة في النفس، ويتفهم الآخرين ويتقبلهم، ويتأني في إصدار الأحكام، بحيث لا يعتمد على الأحكام المسبقة أو غير المبنية على أسس علمية صحيحة، ويجب أن يمتلك مهارات الإتصال الفعال والقدرة على الشرح والتوضيح .
- الكفايات المهنية: بأن يكون مع الطلبة، يدافع عنهم ويحذرهم من المخاطرة، ويقدم المساعدة لهم في إنجاز مهماتهم، ويشجع على التعاون الإجتماعي ويدرك مشاعر الآخرين، وأن يشرك الطلبة بمواقف مثيرة للتفكير، ويتقبل إقتراحاتهم المختلفة ويستمتع لهم بشكل جيد .
- الخبرات الموقفية: يتم ذلك عن طريق معرفة الأستاذ المتعمقة في مجال تخصصه وقدراته على تقبل الغرابة والأصالة والتنويع في إستجابات الطلبة، والقدرة على إدخال المهارات الفعلية في العملية التعليمية، وقدرته على إستخدام مهارات الإستماع للطلبة وتوظيفها بشكل جيد بالإضافة إلى قدرته على تقييم العمل اليومي والأسبوعي وتقييم الوحدات التعليمية وفعاليتها .

¹ سلمان زيدان، إدارة الجودة الشاملة الفلسفة ومدخل العمل، دار المناهج، عمان، الأردن، 2009، ص132.

² عليّات صالح ناصر، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص ص 185-186.

- الكفاءة التعليمية: أي معرفة الأستاذ بالطرق التعليمية المناسبة في التعامل مع الطالب وكيفية تقديم المعلومات للطالب.
 - الكفاءة العلمية: وهي إلمام الأستاذ بالمعلومات والخبرات التي يحتاجها الطلبة ويقدم لهم تلك المعلومات بالشكل السليم والصحيح.
 - الكفاءة الإتصالية: أي قدرة الأستاذ على استخدام الطرق المناسبة لتوصيل المعلومات للطلبة بالشكل الصحيح والقدرة على الإتصال بكل أفراد العملية التعليمية بما فيهم المجتمع المحلي.
 - الرغبة في التعليم: حيث تعتبر هذه الخاصية من أهم الخصائص، لأن الأستاذ إذا لم يملك الدافعية في التعليم، فلن ينجح في أداء العملية التعليمية .
 - مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي.
 - تحسين مستوى التدريب الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس .
 - تشجيع الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في الجمعيات العلمية والمهنية.
- وهناك عدة أمور يجب على عضو هيئة التدريس أن يتعرف عليها، نذكر على سبيل المثال
- لا الحصر ما يلي:¹
- التعرف على واقع استخدامات التقنيات المتطورة في مجال التعليم في كافة البلدان.
 - التعرف على الإتجاهات العالمية المعاصرة والتوجهات المستقبلية في مجال التعليم.
 - التعرف والإلمام بتكنولوجيا الإتصال والمعلومات، وإنجاز ذلك يجب عليه: التعجل في إنشاء وتشغيل شبكات وطنية للمعلومات، والمبادرة في إعداد الكوادر الوطنية القادرة والماهرة في التعامل مع المعلومات في شتى مراحلها.

¹ عليّات صالح ناصر، مرجع سبق ذكره، ص ص 186-187.

– العمل على زيادة قدراتهم الإبداعية وتنمية الاتجاهات السليمة نحو قيمة العمل الذي يقومون به من الناحيتين الوظيفية والاجتماعية.

2/ جودة الطالب: الطالب هو حجر الزاوية في العملية التعليمية ومحورها والغاية التي تتطلبها

عملية التعلم والتعليم، ولابد من الأخذ بعدد من المبادئ الواجب توافرها فيه لكي يصبح قادرا على التفاعل مع بقية عناصر العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة من نظام التعليم العالي وهذه المبادئ هي:¹

- التركيز والانتباه والإصغاء من أجل تقبل واستيعاب أفكار الأستاذ.
- التفاعل الصفي وذلك من خلال تقبل المعلومات التي تطرح أثناء الدرس.
- التقييم الذاتي ويتم ذلك من خلال المراجعة الذاتية للمعلومات والسلوكيات الفردية للطالب.
- ويكون الطالب مؤشرا إيجابيا إذا عملت المؤسسة على إنتقائه من خلال سياسات القبول بالمرحلة الجامعية التي تعتبر الخطوة الأولى نحو جودة التعليم الجامعي، إذ يجب أن تضع الجامعة معايير خاصة لقبول الطلبة في مختلف كلياتها، وتعتمد مبدأ المنافسة بين الطلبة حسب معدلاتهم في الثانوية، وفي الكليات التي تحتاج الى مهارات خاصة، بالإضافة إلى العدد من المؤشرات التي يجب توافرها في جودة الطالب، ويمكن تلخيصها فيما يلي:
- مناسبة عدد الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في الفوج الواحد مما يسمح للأستاذ بأداء عمله بأعلى كفاءة وأقل تكلفة.
- متوسط تكلفة الطالب يعتبر أيضا مؤشرا لجودة أداء المؤسسة، فإذا تم صرف المبالغ المالية بحكمة وتخطيط وأمانة وشفافية فستكون الجامعة ذات الكلفة العالية أكثر جودة من غيرها ذوي الكلفة المتدنية.

¹ يوسف حجيم الطائي وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص ص 275-276.

- الخدمات المقدمة للطلاب يمكن أيضا أن تكون مؤشرا إيجابيا لمستوى جودة المؤسسة، فكلما كانت الخدمات الصحية والإقامة والمساعدات المالية عن طريق الأسعار الرمزية وخدمات التوجيه والإرشاد والمواصلات والاتصالات متوفرة للطلاب كلما أتصف أداء المؤسسة التعليمية بالجودة.
- نسبة الخريجين من الطلاب الجامعيين والملتحقين منهم ببرامج الدراسات العليا تعتبر أيضا مؤشرا إيجابيا نحو تحقيق الجودة إذا كان عدد المتسربين والفاشلين قليل جدا.
- إن ملائمة تخصصات الخريجين مع متطلبات سوق العمل من حيث الوقت والعدد والكفاءة يعد مؤشرا رئيسيا لجودة المؤسسة الجامعية.

3/ جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس: يقصد بجودة البرامج التعليمية شمولها وعمقها

ومرونتها وإستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطورها بما يتناسب مع المتغيرات العامة، وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها، هذا ويؤكد (Peter Mortimore) بأن من أهم شروط المنهج التعليمي الجيد هو تعزيز النواحي الروحية والعقلية والأخلاقية والثقافية والعملية للطلبة في المؤسسة التعليمية والمجتمع، وإعدادهم للمسؤوليات وخبرات الحياة¹.

4/ جودة المباني وتجهيزاتها: المبنى التعليمي وتجهيزاته محور هام من محاور العملية

التعليمية، إذ تعتبر جودة المباني وتجهيزاتها أداة فعالة لتحقيق الجودة في التعليم لما لها من تأثير فعال على العملية التعليمية وجودتها، فقاعات التدريس، التهوية، الإضاءة، المقاعد، وغيرها

¹ Peter Mortimore, Measuring Education Quality, British journal of Educational Studies, Vol (39), N° (01), February 1991, P70.

من التجهيزات تؤثر على جودة التعليم ومخرجاته، وكلما حسنت وإكتملت قاعات التعليم كلما أثر ذلك إيجاباً على قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

5/ جودة الوسائل والأساليب والأنشطة: وتتمثل في استخدام التقنيات والأجهزة الحديثة التي

يمكن الاستفادة منها في مراكز التعليم والمختبرات وتطوير المكتبات الجامعية، ويهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة إلى تسهيل الحصول على المعلومات وتبادلها وجعلها متاحة لمن يطلبها بكفاءة ممكنة، وتستفيد الإدارة التعليمية من تكنولوجيا المعلومات عن طريق تحديد الإحتياجات من المعلومات لكل نشاط من الأنشطة سواء كانت تلك الأنشطة من داخل المؤسسة أو خارجها، تحديد الوسائل التي يتم بها تجميع المعلومات المطلوبة، بالإضافة إلى كيفية التعامل مع المعلومات في الحصول على المؤشرات الضرورية لإتخاذ القرارات وكذلك تنظيم عمليات حفظ وتحديث وإسترجاع المعلومات بشكل يحقق الأهداف التي ترجوها الإدارة وبالطريقة الأفضل.

6/ جودة الإدارة الجامعية والتشريعات واللوائح: ويقصد بذلك جودة العملية الإدارية التي

يمارسها كل مدير أو قائد في النظام الجامعي، حيث أن جودة الإدارة الجامعية تتوقف إلى حد كبير على القائد، فإذا فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة، فمن غير المحتمل أن يتحقق النجاح، ويدخل في إطار جودة إدارة المؤسسة الجامعية جودة العناصر الأساسية للعملية الإدارية وهي: التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة وتقويم الأداء ومتابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة، وكلما إزدادت جودة العملية الإدارية حسن استخدام الموارد المتاحة البشرية والمادية.

وتعتبر التشريعات الجامعية ذات أهمية بالغة في ضبط سير العملية التعليمية في مؤسسات

التعليم العالي، حيث أن هذه التشريعات تعد إحدى مصادر إنجاز إدارة الجودة الشاملة، لذلك لابد

أن تواكب هذه التشريعات المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والسياسة والثقافية في البيئة المحيطة، ويتعين أن تكون هذه اللوائح واضحة ومحددة ومرنة¹.

7/ جودة التمويل والإنفاق العلمي: يمثل تمويل التعليم مدخلا بالغ الأهمية من مدخلات أي

نظام تعليمي، وإذا توافرت لهذا النظام الموارد المالية الكافية، قلت مشكلاته، وصار من السهل حلها، ويعد تدبير الأمور اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمرا له أثره الكبير في تنفيذ البرامج التعليمية المخطط لها، وكذلك فإن سوء استخدام الأموال سيؤدي إلى تغيير خطط وبرامج التعليم، الأمر الذي يؤثر حتما على جودة التعليم والتي تحتاج غالبا إلى تمويل دائم، ونظرا لأهمية عملية تمويل التعليم، دعت الاتجاهات الحديثة المهتمة باقتصاديات التعليم إلى الإهتمام بهذه العملية من أجل تحقيق التنمية وتلبية الطلب المتزايد على التعليم عن طريق توفير الدعم المالي.

8/ جودة تقييم الأداء الجامعي: لا غنى عن تقييم الأداء الجامعي، مهما بلغت ذروة هذا

الأداء من حسن التخطيط والتنظيم، وحسن قيادة العاملين على إختلاف مراتبهم وتخصصاتهم حيث أن التقييم يضمن التطوير والجودة لمخرجات الأداء الجامعي ومدخلاته، ويتطلب ذلك معايير لتقييم كل من العناصر الرئيسية التالية: الطالب - البرنامج التعليمي - طرق التعليم - الكتاب الجامعي - القاعات التعليمية - عضو هيئة التدريس - التمويل الجامعي - الإدارة الجامعية - متابعة الخريجين - جودة التدريب².

9/ جودة البيئة المحيطة: تهتم مؤسسات التعليم العالي بتعليم الأفراد كما تهتم بإعدادهم للحياة

بنجاح في المجتمع الذي يعيشون فيه، ويتم الإعداد من خلال إعطاء قدر أساسي من المعارف

¹ إبراهيم يوسف جبريل العطار، واقع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويره من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعات قطاع غزة، رسالة ماجستير في التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2006، ص 84.

² علي السلمي، خواطر في الإدارة المعاصرة، دار غريب، القاهرة، مصر، 2001، ص 117.

والمهارات والإتجاهات والتي تجعله صحيح الجسم، سليم النفس، قادرا على الإسهام في توفير السلامة للآخرين، وهذا ما يتطلب من مؤسسات التعليم العالي أن تضع نفسها بإمكانياتها المادية والبشرية في خدمة المجتمع بما في ذلك البيئة المحيطة بها التي تتلقى منها السند والتأييد لتحقيق أقصى ما يمكن من النتائج في حدود إمكانياتها، ويتضمن هذا المحور العديد من المؤشرات والمتمثلة أساسا فيما يلي:¹

- ربط التخصص في الجامعة باحتياجات المجتمع المحيط بها، مما يؤدي إلى زيادة التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.
- ربط البحث العلمي بمشكلات المجتمع المحيط به، وهذا ما يؤدي إلى تفعيل دور مؤسسات التعليم العالي في الحياة الإقتصادية والإجتماعية من خلال إيجاد حلول للمشاكل المطروحة.
- التفاعل بين مؤسسات التعليم العالي بمواردها البشرية والبحثية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته المختلفة الإنتاجية والخدمية.

المطلب الثالث: قياس الجودة في التعليم العالي

تباينت آراء الخبراء في كيفية قياس جودة التعليم وفقا للتباين الكبير في تعريف الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي، فمثلا التعاريف التي ربطت الجودة بالأهداف ركزت أساسا في قياسها للجودة على المخرجات، في حين ركزت تعريف الجودة كمصطلح معياري على تحديد خصائص الجودة التي تكون بمثابة معايير للقياس، ومما زاد الأمر تشعبا وعمقا بخصوص قياس الجودة في التعليم العالي، تلك الصعوبات الناجمة عن تحديد مكونات العملية التعليمية من مدخلات وعمليات ومخرجات.

¹ مهدي صالح السامرائي، مرجع سبق ذكره، ص428، بتصرف.

وعلى الرغم من التباينات الواضحة في قياس الجودة بمؤسسات التعليم العالي، إلا أن السمة المشتركة هي تأكيد أهمية وحتمية قياسها، مما يتطلب ضرورة إيجاد المقاييس التي تقيم مدى تلبية الخدمة التعليمية لتوقعات مختلف المستفيدين منها، وهذا يعني أن إدراك الجودة لا يتأثر فقط بالنتائج ولكن بعملية تقديم الخدمة التعليمية، هذا ما أدى إلى بروز عدة مقاربات في مجال قياس الجودة بمؤسسات التعليم العالي، ومن أبرزها ما يلي:

1/ قياس الجودة بدلالة المدخلات: يستند مؤيدي هذه المقاربة إلى فكرة مؤداها إمكانية

إعتبار المدخلات أو الموارد جوهر التعليم وجودته، فغالبا ما تقاس الجودة بحسب تعبير الأخصائي الكبير في اقتصاديات التعليم (Pascharopoulos) بواسطة طريقة المدخلات، وتفترض هذه المقاربة أن المؤسسة التعليمية التي يكون فيها معدل الإنفاق لكل طالب أكبر من المؤسسات التعليمية الأخرى يجب أن تكون ذات جودة أعلى من باقي المؤسسات التعليمية.

فإن زيادة الإنفاق على مؤسسات التعليم العالي يوفر لها البناء الصالح بمعداته وتجهيزاته، والأساتذة الأكفاء، والقوانين واللوائح المحكمة والمناهج والكتب والأدوات التي أحسن إعدادها، والخدمات المساعدة الكافية من تغذية ورعاية صحية ومكتبات... وغيرها من المدخلات ذات الجودة العالية، والتي بدورها تضمن الجودة في التعليم العالي ككل، غير أن تزايد معدلات التكلفة لكل طالب لا يضمن انعكاسا إيجابيا على المدخلات، فقد تهدر النفقات في أمور ليس لها علاقة جوهرية بالعملية التعليمية، أو قد لا تستثمر النفقات الإضافية استثمارا فعالا، فالعبرة في التعليم ليس مجرد توافر المدخلات أو الموارد الجيدة وإنما في كيفية تعبئتها واستثمارها بأحسن طريقة¹.

¹ عبد الله زاهي الرشدان، في اقتصاديات التعليم، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص463.

فهناك عوامل أخرى مكملة من أهمها طرق تناول المدخلات والتفاعل بينها وما يرتبط بذلك من عمليات تحديد جدوى هذه المدخلات كالمناهج التعليمية وأساليب التدريس وطرق التقييم... وغيرها، فالمدخلات لوحدها لا تعد كافية لضمان الجودة في التعليم العالي، وعليه لا يمكن قياس الجودة في التعليم بدلالة المدخلات فقط.

2/ قياس الجودة بدلالة العمليات: ركز أصحاب هذا المدخل بشكل أساسي على العمليات اللازمة للعملية التعليمية، دون إغفال المدخلات والمخرجات كلية، خاصة في ظل تتبعهم وتركيزهم على علاقات " السبب _ النتيجة"، وتباينت معايير وطرق قياس أصحاب هذا المدخل باختلاف توجهاتهم وتخصصاتهم العلمية والفكرية، فمعالجة المتخصصين في إقتصاديات التعليم جاءت على المستوى الكلي، بحيث كان إهتمامهم ينصب على حجم الدفعة الدراسية، ونسبة الأساتذة إلى الطلبة وساعات الدراسة وغيرها من عناصر النظام التعليمي التي تقترب في بعض الأحيان من المدخلات أكثر منها للعمليات.

في حين جاءت معالجات المتخصصين في علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس على المستوى الجزئي، بحيث كان إهتمامهم ينصب على العناصر التي تربط بالعمليات التعليمية إلى حد كبير مع تتبع أعمق من سابقهم لعلاقات "السبب _ النتيجة"، فنجد مثلاً دراسة قسم القياس والتقييم والتحليل الإحصائي لجامعة شيكاغو عام 1986 تعزو جودة التعليم إلى جودة طرق التدريس (التدريس العادي، التعليم للإتقان، والتدريس بإثراء الإيضاحات والمشاركة والتعزيز والتقييم بالتغذية العكسية)، ومن جهة أخرى نجد بأن الدراسة التي قام بها كل من (Dickinson & O'Connel) من قسم علم النفس الإرشادي التربوي في جامعة (Tennessee, Knoxville) تعزو جودة التعليم إلى جودة الاستذكار خارج الأوقات الرسمية للدراسة من خلال أنواعه الثلاثة (القراءة، المراجعة والتنظيم).

فعلى الرغم من أن مدخل قياس الجودة بدلالة العمليات قد أعطى بعدا آخر لجودة التعليم العالي من خلال تركيزه على دراسة علاقات "السبب _ النتيجة"، إلا أنه أهمل عناصر مهمة في نظام التعليم العالي والتي لها أثر كبير على جودة التعليم العالي، فمن أهم الانتقادات التي وجهت إلي هذا المدخل ما يلي:¹

- تركيزه بشكل أكبر نسبيا على مكونات العمليات الأقرب إلى المناهج والعمليات التدريسية وإغفالها النسبي لمكونات مهمة مثل تنظيمات هيئة التدريس والتنظيمات الإدارية.
- الإغفال النسبي لمكونات المدخلات في تتبعهم لعلاقات " السبب _ النتيجة "، حيث جاء تركيزهم على مكونات العمليات كمتغيرات مستقلة.
- التركيز على التحصيل الدراسي فقط دون عناصر المخرجات الأخرى، هذا فضلا عن إغفالهم الواضح لأثر الجودة في الخريج في حياته العملية وإغفالهم بشكل عام القضايا المتعلقة بالعلاقة بين الجودة ومصادقية التعليم، وفائدته للفرد والمجتمع والعمل والحياة.

3/ قياس الجودة بدلالة المخرجات: على النقيض من قياس الجودة في التعليم العالي بدلالة

المدخلات يركز هذا المدخل على نواتج التعليم ومخرجاته ويعدها مقياسا جيدا للجودة، لأنه يؤكد على أهمية ما يتعلمه الطالب بالفعل بدلا من تكلفة تعليمه، وتشير الدلائل إلى أن أغلبية أصحاب هذا المدخل قد اعتمدوا على التحصيل الدراسي كمقياس للجودة، إلا أن هناك العديد من المخرجات الأخرى التي حظيت باهتمام بعض الباحثين كمقياس للجودة ضمن هذا المدخل، لاسيما عند إجراء المقارنة بين مؤسسات التعليم العالي، ومن بين هذه المؤشرات ما يلي:

¹ محمد عباس عابدين، علم اقتصاديات التعليم الحديث، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 2000، ص329.

– نسبة المتخرجين إلى المتقدمين في مختلف المستويات التعليمية من جهة، ومن جهة أخرى المستوى النوعي للخريجين الذي يرتبط بقدراتهم ومهاراتهم العلمية والعملية.

– البرامج التدريبية لمؤسسات التعليم العالي لتحسين وتطوير مهارات الكوادر الوظيفية لمختلف مؤسسات المجتمع.

– الإستشارات العلمية التي تسعى من خلالها مؤسسات التعليم العالي إلى تقديم الدعم والمساعدات المعرفية والإرشاد والدراسات النظرية والتطبيقية وغيرها للمجتمع ومؤسسات سوق العمل.

– الإنتاج العلمي وبخاصة المقالات والدراسات المنشورة في مجالات جيدة السمعة، الكتب والمؤلفات العلمية الموجهة إلى خدمة المجتمع.

على الرغم من أهمية المخرجات لقياس الجودة في التعليم العالي، إلا أنه يؤخذ على أصحاب هذا المدخل إغفالهم للعلاقة التفاعلية بين المدخلات والعمليات والمخرجات، فالمخرجات تعد نتاجا لهذا التفاعل وتتأثر بعوامل أخرى، وبالتالي فهذا المدخل يهمل فعالية المدخلات لاسيما الإنفاق على التعليم العالي، ويركز فقط على المخرجات المعرفية ولا يولي الأهمية اللازمة للمخرجات غير المعرفية، كما أن نشر الأعمال العلمية في المجالات يتأثر بعدد من العوامل التي قد لا ترتبط بالجودة أحيانا، لذلك لا يمكن اعتبار هذا المقياس مقياسا مباشرا للجودة التعليمية الجامعية.

4/ قياس الجودة وفقا لآراء الخبراء (مدخل السمعة): يعد هذا المدخل من المقاربات

القديمة والشهيرة في قياس جودة التعليم العالي لاسيما في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، ويعتمد هذا المدخل على آراء الخبراء (عمداء، أساتذة، مسؤولين في الوكالات، باحثين،...)، لإتخاذ تقديرات جودة البرامج لأنهم الأقدر على إتخاذ مثل هذه الأحكام، ومعظم دراسات هذا المدخل قد

ركزت على تقويم البرامج على مستوى الدراسات العليا خاصة الدكتوراه، في حين نجد عدد قليل من الدراسات طبقت على برامج المرحلة الجامعية الأولى.

وما يعاب على هذا المدخل بالأساس هو الذاتية والتحيز الذي قد يبرز في حكم الخبراء، والذي يمكن أن يأخذ أشكالاً متعددة منها على سبيل المثال أن السمعة الكلية لجامعة ما يمكن أن تؤثر في المحكمين (الخبراء) لكلية أو قسم معين داخل هذه الجامعة، خاصة عندما لا تتوفر المعلومات الكافية للمحكمين التي تؤهلهم لإعطاء أفضل قياس، إضافة إلى أن المعايير المستخدمة لتقدير الجودة في معظم دراسات السمعة تعد محدودة جداً، لكن رغم الانتقادات التي وجهت لهذا المدخل، إلا أنه يمكن الاستفادة منه من خلال تطويره، وذلك بتحديد معايير موضوعية متعددة للجودة، واختيار المحكمين المؤهلين وتزويدهم بالمعلومات الكافية، كما يجب أن يتم تدعيم هذا المدخل بمداخل أخرى لقياس جودة التعليم العالي.

5/ قياس الجودة بدلالة الخصائص الموضوعية: يرى أصحاب هذا المدخل أن الأفضل

لقياس الجودة هو محاولة بذل الجهد لإشتقاق خصائص أو سمات موضوعية للعملية التعليمية وتحديدها، وعلى قدر توافر هذه المؤشرات تكون جودة التعليم، وقد أسهم أصحاب هذا المدخل في تحديد العديد من السمات والخصائص المرتبطة بالتعليم ذو الجودة العالية¹، كأن نحكم على المؤسسة التعليمية بالجودة العالية إذا كان معدل عدد الطلبة لكل أستاذ لا يتجاوز 10 مثلاً، وأن يكون معدل النجاح الصافي للمستوى التعليمي يفوق 90 بالمئة، أو من خلال حكم أصحاب العمل على خريجي هذه المؤسسة وغيرها من الخصائص الأخرى التي يمكن إعتبارها كمعايير يركز عليها في عملية قياس جودة التعليم العالي.

¹ محمد صلاح طه المهدي، اقتصاديات الجودة التعليمية، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2013، ص256،

على الرغم من أهمية هذا المدخل في قياس الجودة، بإعتبار أن تحديد الخصائص والسمات يساعد كثيرا في تقدم النظام التعليمي أو أي جزء منه من ناحية، ومن ناحية أخرى تفيد هذه الخصائص في المساعدة على تخطيط التعليم المتصف بالجودة العالية، إلا أنه يؤخذ على أصحاب هذا المدخل إغفالهم لبعده المخرجات والإغفال الكبير أو التام لعلاقات "السبب _ النتيجة"، إضافة إلى عمومية بعض الخصائص المستتبطة وبعدها إلى حد ما عن الإجرائية.

6/ قياس الجودة من المنظور الشمولي: رغم ما أسهمت به المداخل السابقة في قياس

الجودة، إلا أنها يغلب عليها الطابع الجزئي والنظرة المحدودة، مما أدى إلى ضرورة المعالجة الشمولية في قياس الجودة التي تستند إلى المقاربة النظامية، والتي تأخذ في إعتبارها أغلب مكونات وعناصر العملية التعليمية فضلا عن العلاقات بين مكونات النظام التعليمي (مدخلات، عمليات، مخرجات، وتغذية عكسية) بعضها البعض وبين التعليم والمجتمع وغير ذلك من العلاقات، ومن ناحية أخرى فإننا نكاد نلاحظ أن أغلب هذه المعالجات الشاملة جاءت متأخرة نسبيا، حيث بدأت في نهاية الثمانينات وبداية التسعينيات من القرن العشرين وإن كان ذلك لا يمنع وجود جذور لهذه الشمولية والنظامية قبل هذه البداية.

ويتطلب تطبيق المدخل الشمولي تعاون الباحثين في التخصصات المختلفة في التعليم، حيث يستحيل إنجاز ذلك القياس الشمولي بواسطة باحث في تخصص معين، أو حتى بواسطة مجموعة باحثين في نفس التخصص، ورغم أهمية هذا المدخل فيعد استخدامه في التعليم غير شائع عالميا حتى في الآونة الأخيرة¹.

¹ محمد عباس عابدين، مرجع سبق ذكره، ص 347.

المبحث الثالث: آليات تفعيل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

يعتمد الإرتقاء بأداء مؤسسات التعليم العالي إلى حد كبير على مدى قدرتها على القيام بالأدوار المتوقعة منها بأقل تكلفة في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها من خلال الإستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة، ويتطلب ذلك تفعيل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالإعتماد على الأساليب والتقنيات المتكاملة التي تساعد على تحقيق نتائج مرضية من خلال وضع قاعدة عريضة من المعلومات والمؤشرات التي تمكن الوزارة الوصية على التعليم العالي والبحث العلمي والقيادات الإدارية في مختلف مؤسساتها من الوقوف على مؤشرات القوة بهدف تعزيزها ومؤشرات الصقور بهدف علاجها، ويتم ذلك من خلال تطوير وتكييف الأسس النظرية والتطبيقية التي ترتكز عليها أساليب وتقنيات إدارة الجودة الشاملة بما يتناسب وطبيعة مؤسسات التعليم العالي، والإستفادة من النماذج العالمية التي أثبتت نجاحها في تحسين أداء الأقسام والكليات والجامعات على جميع المستويات.

المطلب الأول: أساليب إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

من أجل دعم وتشجيع عملية التحسين المستمر وضمان الجودة في قطاع التعليم العالي، تحتاج مؤسساته لمجموعة من الأساليب التي أثبتت نتائجها الإيجابية في تحسين أداء العديد من المؤسسات الجامعية في دول العالم المختلفة، ومن أهم هذه الأساليب نجد التقويم بنمطيه الذاتي والخارجي والإعتماد الأكاديمي، إذ يعتبر كل من التقويم الذاتي والخارجي المكمّل لإنشاء وتطبيق أنظمة تعليم عالي طبقا لمعايير الجودة الشاملة، وذلك بهدف رصد جملة من المفاهيم والإجراءات المتبعة في مؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي الذي يتوج بالحصول على شهادة الإعتماد الأكاديمي.

1/ **التقويم الذاتي:** إن مصطلح التقويم في اللغة يعني: "قوم الشيء وأقامه فقام وإستقام وتقوم"¹،

أي أن التقويم هو تعزيز نقاط القوة أو معالجة نقاط الضعف، أما التقييم فيعني: "مقارنة ما هو موجود بما يجب أن يكون، وإصدار حكم عليه"²، ومنه فإن التقييم هو أساس التقويم، أي أنه يجب أولاً مقارنة ما تم تحقيقه مع المعايير المخططة من أجل تحديد مستوى الأداء ومن ثم إتخاذ التدابير اللازمة سواءا بالتعزيز أو العلاج.

يمثل التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي الخطوة الأولى باتجاه تطبيق آليات الوصول إلى جودة الأداء، ويقوم التقويم الذاتي على أساس تحليل أداء أو عمل الكليات والأقسام من خلال عوامل محددة تشير إلى جودة الأداء، ومن بين هذه العوامل نجد البحث العلمي وإستخدام تكنولوجيا المعلومات؛ تدريب وتطوير الكوادر البشرية؛ الجودة ومدى تطبيقاتها؛ الخدمات الطلابية وتحديث المناهج وغيرها من العوامل التي تعد مرتكزات أساسية لفحص الأداء وقياسه، فمن خلال تحليل واقع هذه المعايير يمكن الحكم على أداء مؤسسات التعليم العالي من حيث تحديد نقاط القوة والضعف فيها والفرص والتحديات، وذلك قصد إتخاذ القرارات المناسبة التي من شأنها أن تعزز من جودة التعليم العالي.

كما تعتبر عملية التقويم الذاتي أداة فعالة لإرشاد القيادة الإدارية في مؤسسات التعليم العالي حول كيفية إستثمار مواردها بكفاءة لتحسين أدائها بالمقارنة مع معيار دولي أو مع مؤسسة التعليم العالي ذاتها من خلال تقييم تنفيذ خططها السنوية مع سنة سابقة، وهذا الأسلوب يساعد مؤسسات التعليم العالي على:³

¹ خالد عبد الرحيم الهيتمي، إدارة الموارد البشرية مدخل إستراتيجي، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص198.

² Petit et autres, **Gestion stratégique et opérationnelle des ressources humaines**, édition Gaetan morin, Quibec, 1993, P705.

³ سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، مرجع سبق ذكره، ص 169، بتصرف.

– التوصل إلى حكم يتسم بالدقة المطلوبة حول كفاءة وفعالية مؤسسات التعليم العالي في استثمار مواردها البشرية والمادية.

– قياس مدى تقدم مؤسسة التعليم العالي بأهدافها، وذلك من خلال تحديد جوانب القوة ونقاط التحسين والتفعيل من أجل تحسين الأداء وتجويد مخرجات التعليم العالي.

– التأكد من قدرة مؤسسات التعليم العالي على القيام بأدائها ووظائفها (تعليم، بحث وخدمة المجتمع).

– توفير قاعدة بيانات ومعلومات عن كل من المدخلات والعمليات التعليمية والمخرجات، والذي يساعد في إتخاذ القرار ومتابعة مدى فعاليته وآثاره.

إن كفاءة التقويم الذاتي وفعالية ونتائجه تعتمد أولاً وبشكل أساسي على مهارات القائمين به ومدى توفير التحفيز اللازمة، وثانياً على حرص المنفذين ومدى رغبتهم في تحقيق التميز لمؤسسة التعليم العالي من خلال تحسين جودة مخرجاتها، وهذا ما يتطلب من القيادة في مؤسسات التعليم العالي إنشاء لجنة للتقويم مكونة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين في كل كلية من كليات الجامعة، تكون مسؤولة عن ضمان الجودة ومراقبتها داخل الكلية.

2/ التقويم الخارجي: تستند هذه العملية على تقرير التقويم الذاتي سواء أن كان تقويماً للكلية أو للجامعة، تقوم به هيئة الاعتماد والجودة لوزارة التعليم العالي، والتي تعتبر جهة خارجية مستقلة عن مؤسسات التعليم العالي لا تتأثر بالسياسات الحكومية، ولكنها تتأثر فقط بالمستوى العلمي على الصعيد الدولي، وذلك من خلال تبني نظام الاعتماد المعمول به في العالم.

ويهدف هذا التقويم إلى التحقق من النقاط الواردة في التقويم الذاتي، والكشف عن أي نقاط قوة أو ضعف إضافية، وتشمل هذه العملية دراسة وافية للتقويم الذاتي وكذلك إجراء مقابلات مع مختلف الفئات الإدارية والأكاديمية والطلابية وزيارات ميدانية لمرافق البرامج والمؤسسة التعليمية من

قاعات ومختبرات ومكاتب، كما تتضمن مقارنة برامج المؤسسة بالبرامج المشابهة في المؤسسات العالمية الأخرى وما إلى ذلك.

ولكل مؤسسة معايير خاصة لتحقيق الجودة، فمن الممكن أن تحاول المؤسسة تحقيق كل هذه المعايير ولكن ضمن الظروف الحالية ومحدودية المصادر الاقتصادية والسياسية قد لا تتمكن من تحقيق كل هذه المعايير، لذلك تقوم كل مؤسسة بالتركيز على النقاط التي ترى أنها مهمة لإستكمال ونجاح العملية التقييمية الشاملة، ويتم ذلك بشكل تعاوني لمؤسسة التعليم العالي (من خلال إعداد وثيقة التقييم الذاتي) مع لجنة التقييم الخارجي، حيث تركز مرجعية عملهم على:¹

– جمع وتحليل المعلومات عن البرنامج / المؤسسة.

– تحديد مناحي القوة والضعف والمشكلات القائمة.

– تحديد إستراتيجيات لترسيخ مناحي القوة ومعالجة مواطن الضعف والمشكلات.

وعليه يتضح بأن الجودة لا يمكن ضمانها أو تحقيقها ولا حتى تحسين مستواها إلا من خلال عمليات التقييم المستمر سواء أن كان ذاتيا أو خارجيا، إذ يعتبر التقييم مدخلا منطقيا لضمان الجودة وتحسينها بشكل مستمر، وذلك من خلال تقييم مستوى الجودة الحالي للبرامج الأكاديمية لمعرفة نقاط القوة والضعف، وبما يساعد على إقتراح أولويات التطوير والتحسين المناسبة التي تمثل البداية السليمة لمؤسسات التعليم العالي في الحصول على شهادات الإعتماد الأكاديمي.

3/ الإعتماد الأكاديمي: تعود نشأة الإعتماد الأكاديمي إلى وجود تعاون تطوعي بين عدد من

الجامعات والمدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف تحسين الوضع التربوي، حيث كان ذلك سنة 1871 ومع مرور الوقت تطور هذا التعاون ليتم إنشاء جمعية إقليمية للإعتماد

¹ بقة الشريف، صحراوي إيمان، الأساليب المستخدمة في تحقيق الجودة الشاملة في أداء المؤسسات الجامعية، الملتقى الدولي حول إدارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، يومي 14 و 15 ديسمبر 2010، ص18.

الأكاديمي تشترك فيه أكثر من ولاية وكان ذلك سنة 1887، وفي سنة 1913 تم التحول إلى تقويم وإعتماد برامج ومؤسسات التعليم العالي، وفي منتصف القرن العشرين إتسع نطاق المؤسسات الأكاديمية التي يشملها الإعتماد الأكاديمي ولم يعد يقتصر على مؤسسات معينة، كما أصبح التركيز على مساعدة المؤسسات في تحديد مشكلاتها ومعالجتها قبل زيارة فرق التقييم لها¹.

وقد تناولت الأدبيات الإعتماد الأكاديمي من زوايا وأبعاد مختلفة، غير أنها تدور حول فكرة أساسية مفادها الإعتراف بالكفاءة الأكاديمية لمؤسسة أو برنامج تعليمي من خلال الإلتزام بمعايير الجودة المعتمدة من طرف الهيئات والمؤسسات الأكاديمية المتخصصة، حيث تعرف الموسوعة الدولية للتعليم العالي الإعتماد بأنه: "الإعتراف العلني لمدرسة ما أو معهد أو كلية أو جامعة أو برنامج دراسي متخصص تتوفر فيه مؤهلات ومعايير تعليمية معترف بها رسمياً، ويتضمن الإعتراف تقييم عملي مقبول الجودة لمؤسسات التعليم أو البرنامج بهدف التشجيع والتطوير نحو الأفضل لهذه البرامج بإستمرار"²، ويرى شيرمان وآخرون (Shearman et al) بأن: "الإعتماد الأكاديمي هو عملية مقبولة وصارمة تفرض الإحترام من الغير، ويساعد الطلبة والمستفيدين من مخرجات مؤسسات التعليم العالي في التعرف على درجة الجودة في البرامج الأكاديمية، ويمنح الخرجين في ظل هذه البرامج ميزة في سوق العمل"³، فهو بمثابة المكانة أو الصفة العلمية التي

¹ نايف بن عبد العزيز المطوع، معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرامج التعليمية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بمحافظة القويعة في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، 4-2 أبريل 2013، ص 248.

² جعفر عبد الله موسى إدريس وآخرون، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة، مجلة أماراباك، العدد 7، المجلد الثالث، 2012، ص 51-52.

³ Shearman et al, challenge for academic accreditation the UK experience, European journal of engineering education, Vol 35, N° 4, August 2010, P476.

تحصل عليها المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي مقابل إستيفاء معايير الجودة المعتمدة لدى مؤسسات معينة تعرف بمؤسسات أو جمعيات الإعتماد الأكاديمي.

ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الإعتماد الأكاديمي هي: الإعتماد المؤسسي والإعتماد التخصصي أو البرنامجي والإعتماد المهني المتخصص، وفيما يلي توضيح لكل نوع من الأنواع الثلاثة:¹

3-1/ الإعتماد المؤسسي: وهو إعتماد المؤسسة التعليمية ككل من خلال إجراء تقييم شامل لمعايير محددة سلفاً من قبل جهة خارجية، وتشمل هذه المعايير على: الرؤيا والرسالة والأهداف، الموارد والإمكانيات المادية والبشرية والمعلوماتية، توفير الخدمات الأكاديمية والطلابية المساند والمناهج، علاقة المؤسسة التعليمية بالمجتمع وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية.

3-2/ الإعتماد البرنامجي: ويقصد به تقييم البرامج الأكاديمية المتخصصة بعد حصول المؤسسة التعليمية على الإعتماد المؤسسي، وذلك بهدف التأكد من جودة البرامج الدراسية في كافة مراحلها؛ وأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم الأكاديمية؛ ومصادر التعلم مثل المكتبة وكافة المستلزمات الأخرى، ومدى تناسب هذه البرامج مع مستوى الشهادة الممنوحة من قبل هيئات إعتماد فنية وطنية.

¹ بالاعتماد على :

– نايف بن عبد العزيز المطوع، مرجع سيق ذكره.

– ياسر فتحي الهنداوي، عبد الله السنفري، الإعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي دراسة تحليلية لمفاهيمه الأساسية ونماذج التطبيقية في بعض دول العالم، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، 2-4 أبريل 2013.

3-3/ الإعتدال المهني: ويقصد به جودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهن المختلفة في ضوء

معايير تصدرها هيئات ومنظمات متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي كالتقابات والإتحادات أو الروابط المهنية الخاصة بكل مهنة.

قد تختلف معايير الإعتدال من بلد إلى آخر أو من مؤسسة إلى أخرى، لكن جميعها تسعى إلى تعزيز جودة التعليم العالي، والسعي للتميز أو التحسين المستمر للمؤسسة التعليمية، وذلك بهدف تمكين مؤسسات التعليم العالي من الحصول على صفة متميزة، وهوية معترف بها محليا ودوليا والتي تعكس بوضوح نجاحها في تطبيق إستراتيجيات وسياسات وإجراءات فعالة لتحسين الجودة في عملياتها وأنشطتها ومخرجاتها بما يقابل أو يفوق توقعات المستفيدين، وبالتالي تحقيق أعلى مستويات الرضا لديهم.

كما تجدر الإشارة إلى أن المشكلة الأساسية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي ليست في كيفية الحصول على شهادة ضمان الجودة والإعتدال الأكاديمي، ولكن المشكلة تكمن في كيفية إستغلال قدرات ومهارات كل من الأساتذة والموظفين والطلبة، كما أن تطبيق معايير الإعتدال في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي ومن بينها بطبيعة الحال الجامعات الجزائرية بحاجة إلى الإرتكاز لقاعدة نظرية كأحد الركائز الأساسية بهدف الإرتقاء إلى المستويات العالمية وإزالة الفجوة بين التنظير والتطبيق.

المطلب الثاني: تقنيات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى إستخدام التقنيات الحديثة لإدارة الجودة الشاملة بهدف مواجهة التحديات التي تعترضها وتطوير أدائها، تعزيز مكانتها في مجال التعليم العالي والمحافظة عليها، فتحقيق الأهداف في مستوياتها الدنيا لم يعد الغاية التي تقف عندها جهود العاملين والمؤسسات، إنما أصبح الوصول إلى درجة عالية من إتقان العمل وإرتفاع مستويات الأداء الذي

يصل إلى التميز هو الغاية المنشودة التي يطمح الجميع للوصول إليها، وعليه سنحاول التركيز على أبرز التقنيات المستخدمة في إطار إدارة الجودة الشاملة والتي أثبتت نجاعتها في العديد من المؤسسات الصناعية والتجارية والخدمية بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص.

1/ ستة سيجما ("Six Sigma 6σ"): تعتبر Six Sigma إحدى التقنيات الحديثة التي تطورت وانتشرت انتشاراً كبيراً في المؤسسات الصناعية والخدمية، والتي تستخدم لتقليل احتمالات الأخطاء فيها باستخدام الأدوات والأساليب الإحصائية المناسبة التي تسمح بتطوير فعالية الخدمات المقدمة وتحقيق الخصائص المرغوب فيها وتطوير كفاءة وفعالية الخدمات بأقل وقت وجهد وتكلفة. تعود جذور ستة سيجما إلى أسلوب الضبط الإحصائي وسميت نسبة إلى الرمز الإحصائي للانحراف المعياري (سيجما "σ") ويستخدم لقياس الاختلاف أو الانحراف عن المتوسط، وإن جذور سيجما كمعيار للقياس يعود إلى جوس (Gauss) الذي أوجد مفهوم المنحنى الطبيعي وواتر (Water) الذي أوجد سيجما ثلاثة الذي يشير إلى نسبة (9.73%) أو (2600) خطأ لكل مليون عملية، وفي عام 1981 تبنت شركة موتورولا تقنية ستة سيجما واستخدمتها لتحسين جودة المنتجات وتقليل التكاليف من خلال احتساب الاختلافات الإحصائية في مراقبة العمليات الإدارية والفنية بهدف الكشف عن العيوب داخل ستة إنحرافات معيارية بنسبة (3.4) عيب في كل مليون عملية¹.

فكلما ارتفع مستوى (Sigma) قلت العيوب المسموح بها في العملية التعليمية حتى تقترب من نقطة الخلو من العيوب أو الصفر، أي بنسبة كفاءة وفاعلية للعملية التعليمية تقدر بحوالي: 99.999966% مقابل نسبة من الأخطاء تكاد لا تذكر وهي: 0.000034%، بحيث تعتمد هذه

¹ أحمد محمد بدح، تقدير مدى فاعلية استخدام نظام سيجما ستة في تطوير الأداء الإداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن، 1-3 أبريل 2014، ص 493.

التقنية على التحليل المتزايد للبيانات الإحصائية المجمعة للتعرف على مواطن الخلل والعيوب في الإجراءات أو المنتجات وذلك للعمل على معالجتها بشكل دائم ومحاولة تقليل نسبة الأخطاء.

كما أن تقنية ستة سيجما ليست مجرد مقياس إحصائي بل فكر تنظيمي ومنهج للتحسين المستمر، ففي هذا الصدد عرفت على أنها: "مدخلا للتحسين المستمر ومنهجية علمية لإدارة التغيير تقوم على تحليل وقياس الانحراف في العملية وإزالته على نحو منظم، وهي فلسفة مبنية على الرغبة في تخفيض العيوب والتركيز على بناء وتحسين الجودة في المنتج النهائي بناء على رغبات وتوقعات المستفيدين بهدف الوصول إلى مستويات مقبولة ضمن مفهوم المعيب الصفري"¹، وتعرف من مدخل الأهداف التي ترمي لتحقيقها بأنها: "مجموعة طرق وأدوات تحسين الأداء من خلال خفض التكاليف، زيادة العوائد، إشباع حاجات ورغبات الزبون، تقليل دورة الوقت، وتقليل العيوب أو الأخطاء"².

مما سبق يتضح بأن ستة سيجما مدخل للتحسين الإستراتيجي، فمن غير المتوقع تحقيق إنجازات جوهرية ومنهجية وإزالة الهدر وخفض التلف إلى ما يقارب الصفر بجهود تشغيلية جزئية بدون إستراتيجية واضحة يشارك فيها جميع الأطراف ذات العلاقة بمؤسسات التعليم العالي، مما يؤدي إلى تحسين الأداء الإداري والأكاديمي؛ توحيد إجراءات العمل وتوزيع المهام بفاعلية؛ تحقيق رضا الطلبة وسوق العمل والمجتمع عن خدمات التعليم العالي.

¹ عمر علي اسماعيل، **Six Sigma مدخل متميز لتحسين جودة التعليم العالي بالتطبيق في كلية الإدارة والاقتصاد/جامعة الموصل**، مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، العدد 21، المجلد 7، 2011، ص 34.

² Maurice Pillet, **Six Sigma comment l'appliquer**, édition d'organisation, Paris, 2004, P03.

ونجاح ذلك يعتمد على مدى إلتزام مؤسسات التعليم العالي بالمبادئ الأساسية التي تقوم

عليها تقنية ستة سيجما (6σ)، والمتمثلة فيما يلي:¹

- **التركيز على العملاء:** هم الطلبة الذين يشكلون أساس العملية التعليمية ثم العاملين في قطاع التعليم العالي من أعضاء هيئة التدريس والموظفين، وترتبط بالسرعة والجودة وخفض التكلفة لأن إنتاجية مؤسسات التعليم العالي تعرف بحساب التكلفة لكل ساعة تعليمية لكل طالب وتخفيض الوقت اللازم لتحقيق أهداف المقررات التعليمية، فلما تحقق المؤسسة تخريج طلبة ذوي جودة عالية فإنهم يحققون توقعات العملاء بأقل تكلفة.

- **تحسين العمليات:** يستوجب على مؤسسات التعليم العالي تخصيص أكثر من ثلاث أرباع وقتها للتطوير والتحسين، حيث يجب عليها تقييم أداء الطلبة وفقا للمخرجات التعليمية المطلوبة، فالتحسين المستمر للعمليات من خلال تقييم المخرجات سيؤدي إلى زيادة جودة التعليم العالي.

- **استخدام البيانات لصناعة القرارات:** حيث تستخدم هذه التقنية (6σ) البيانات الواقعية كقوة محركة للعمل، إذ تستخدم الحقائق والبيانات لدعم الآراء ولا تقبل الافتراضات في إطار ما يسمى بالإدارة بالحقائق، كما تركز على العمل الجماعي والتشارك في الواجبات والمسؤوليات لجميع الموظفين وإنسيابية حركة المعلومات وانتشار ثقافة التعلم الجماعي والإلتزام بأعلى مستويات الجودة مما يجعلها أكثر فعالية.

ويتم تطبيق تقنية ستة سيجما (6σ) في المؤسسات المختلفة ومن بينها مؤسسات التعليم العالي من خلال منهجية (DMAIC) وهي اختصاراً للحروف الأولى من الكلمات المعبرة عن هذه المنهجية (التعريف Define - القياس Measure - التحليل Analyze - التحسين Improve -

¹ أحمد حسين عبد المعطي، **الإيزو في التعليم**، الطبعة الأولى، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2009، ص210.

الضبط (control)، فهي منهجية علمية عملية منضمة ومستمرة تتكون من مراحل متكاملة كما يلي:¹

– **التعريف (Define):** ويتضمن تحديد وتعريف أهداف تحسين الأنشطة التي تتلاءم مع إحتياجات المستفيدين من العملية التعليمية، بحيث يتم في هذه المرحلة تحديد نتائج تحصيل الطلبة؛ وتحديد الأدوار والمسؤوليات لجميع الأطراف الفاعلة في مؤسسات التعليم العالي؛ ووصف المعرفة الحالية حول عمليات تعلم الطلبة وأداء أعضاء الهيئة الأكاديمية والإدارية؛ ورسم خريطة عمليات التعلم، وتحديد نقاط التعلم الحرجة.

– **القياس (Measure):** وتتضمن عملية تجميع البيانات والمعلومات عن ظاهرة معينة مثل نسبة إحتمال حدوث العيوب وأسبابها، وفي مجال التعليم العالي يشمل القياس تطوير قياسات نقاط التعلم الحرجة في عملية التعليم، وتحديد المستويات الدنيا المقبولة للأداء، وتطبيق قياسات التقييم في عملية التعليم، وجمع البيانات من عمليات التقييم.

– **التحليل (Analyze):** وهي عملية تحديد الأسباب المحتملة للمشكلة والعيوب التي تؤثر على نتائج العمليات، حيث تتم دراسة أبعاد المشكلة بشكل أكثر تفصيلاً باستخدام أدوات علمية (كأسلوب السبب-النتيجة لإشكاوا، مخطط باريتو.... وغيرها)، وذلك بهدف مناقشة نواحي الهدر في العملية التعليمية.

– **التحسين (Improve):** ويشمل مجموعة الأنشطة التي تسهم في عملية تحسين الأداء والإرتقاء بمستوى الخدمة في مؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال إجراء عصف ذهني لفرص

¹ أحمد محمد بدح، تقدير مدى فاعلية نظام سيجما ستة في تطوير الأداء الإداري لمعاهد التدريب المهني والتفني في الأردن، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن، 1-3 أفريل 2014، ص492.

التحسين والتخلص من نواحي الهدر في أنشطة عملية التعلم، ومناقشة نتائج هذا العصف الذهني، واختيار وتطبيق أفضل الحلول والتحسينات لتطوير عملية التعليم.

– **الضبط (Control):** تتضمن هذه المرحلة مجموع العمليات أو الأنشطة التي تساعد في مراقبة الأداء من خلال تحديد معايير عملية التطوير للحفاظ على مستوى الجودة من خلال إيجاد نظام إشراف مستمر لتجنب حدوث المشكلة، وفي مجال التعليم العالي تشمل المرحلة وضع قياسات للتغيرات المطلوبة في عملية التعليم، وتوثيق التحسينات الجديدة والإجراءات المرتبطة بها. من خلال ما سبق يتضح بأن تقنية ستة سيجما (Six Sigma) تعتبر إحدى المداخل العلمية والعملية المعاصرة التي تسمح بترسيخ ثقافة تفادي المشاكل المحتملة لمؤسسات التعليم العالي بدلا من مواجهتها، مما يؤدي إلى تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية بما يتوافق مع رغبات وتطلعات المستفيدين منها؛ والإرتقاء بمستوى التعليم العالي إلى أعلى درجة ممكنة من التقدم العلمي، وهذا ما يتطلب من مؤسسات التعليم العالي تصميم هيكل تنظيمي جديد يعكس المسؤوليات والصلاحيات الجديد للأطراف الفاعلة فيها، بالإضافة إلى توفير التدريب اللازم للقائمين بالعملية التعليمية على كيفية استخدام وتطبيق هذه التقنية وفهم خطواتها على نحو يمكنهم من إكتساب المهارات المطلوبة بما يتناسب مع الأدوار المنتظرة منهم في عملية تطبيق هذه التقنية الحديثة.

2/ المقارنة المرجعية (Le Benchmarking): تعتبر المقارنة المرجعية، من أهم

المداخل التي تعتمد عليها مؤسسات التعليم العالي في تحسين وتطوير جودة الخدمة التعليمية وبالتالي كسب رضا وولاء جميع المستفيدين من أعضاء هيئة التدريس؛ وطلبة، وموظفين والمجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة، حيث يشير كرافت (Craft, 1994) أن تحقيق الجودة الأكاديمية يهدف إلى إيجاد الطرق المناسبة لإقناع الحكومات والمستثمرين بأن مؤسسات التعليم العالي تؤدي

عملا جيدا وتبذل الجهود لضمان جودة التعليم ومخرجاته بناء على مؤشرات مختلفة تتضمن تحسين وإصلاح ورفع مستوى التدريس والعملية التعليمية ككل، وتطوير وزيادة البحث العلمي، ورفع قدرات الخريجين، وتحديث معايير الاعتماد، وقياس أداؤها مقارنة مع مؤسسات أكاديمية متميزة¹.

فعلى الرغم من تعدد التعاريف المتعلقة بالمقارنة المرجعية إلا أنها تشترك في عنصر جوهري يتمثل في التعلم أي تحصيل أكبر قدر من المعلومات بهدف الإستفادة من الخبرات الناجحة في مجال نشاط المؤسسة (قطاع التعليم العالي)، وفيما يلي تقديم لأهم التعاريف وأكثرها قبولا وانتشارا:

عرف **Camp** المقارنة المرجعية على أنها: "العملية المستمرة لقياس السلع والخدمات والممارسات التي تقوم بها المؤسسة أمام أقوى منافسيها أو المؤسسات الرائدة في مجال نشاطها"²، وعرفها **Geber** على أنها: "البحث عن أفضل نموذج في العالم المتعلق بمنتجات أو خدمات أو أنظمة تشغيلية ثم العمل على مطابقة أنشطة المؤسسة أو منتجاتها أو خدماتها على أساسها ثم التفوق عليها"³، في حين عرفها **Vaziri** بأنها: "عملية مستمرة تتم فيها مقارنة أداء المؤسسة بأداء المؤسسات الرائدة في مجال نشاطها مع الأخذ بعين الاعتبار متطلبات الزبائن وتحديد ما يجب تحسينه وعدم الدخول في منافسة لا طائل منها"⁴.

كما عرفت المقارنة المرجعية على أنها: " عملية منظمة لتقييم أداء المنظمة أو أحد جوانب هذا الأداء (المعرفة)، من خلال المقارنة بنموذج سواء داخل أو خارج هذه المنظمة، للتعرف على

¹ هالة عبد القادر صبري، نظام التكوين في (LMD) ومعايير الاعتماد الأكاديمي تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن، المجلة العربية لضمان نظام التكوين في (LMD) الجامعي، المجلد الثاني، العدد 4، 2009، ص152.

² Camp. R, Benchmarking the search for industry best practices that leads to superior performance, ASQC Quality press, Wisconsin (Milwaukee), 1989, P142.

³ Geber. B, Benchmarking measuring yourself against the best, Ed Training, London, November 1990, P36.

⁴ Vaziri. K, Using competitive benchmarking to set goals, Ed Quality progress, USA, October 1992, P81.

أسباب الفجوة والعمل على معالجتها، للوصول إلى الأداء الأفضل¹، وعرفت أيضا بأنها: "السيرورة أو السياق الذي يتكون من التعريف، التحليل، الإعتماد ثم التكيف مع الطرق الأفضل من المنظمات الأخرى، والتي لديها الأداء الأفضل في العالم بقصد إحداث تحسينات في الأداء داخل المنظمة المعنية"².

إن التعاريف السابقة وإن اختلفت في بعض النقاط إلا أنها تتفق على إلزامية التقييم المستمر للأنشطة والمخرجات ومقارنتها بممارسات المؤسسات الرائدة في مجال النشاط من أجل الوصول إلى أفضل الطرق لأداء الأعمال، وعليه فإن المقارنة المرجعية تسمح لمؤسسات التعليم العالي بمقارنة أدائها مع الأداء الأفضل للمؤسسات العالمية بهدف الاستفادة من طرقها المتطورة، من خلال تحديد الفجوة بينها وبين المؤسسات الرائدة في مجال التعليم العالي والعمل على تعزيز النواحي الإيجابية التي تتميز بها المؤسسة وتحديد النواحي السلبية والعمل على تجنبها وذلك لبلوغ أفضل التطبيقات في الأداء مع ضرورة الأخذ في الاعتبار مواءمتها للظروف الداخلية للمؤسسة، بحيث يجب أن تقوم مؤسسات التعليم العالي بتكييف النموذج المرجعي مع ثقافتها التنظيمية.

كما تجدر الإشارة إلى أن المقارنة المرجعية تسمح لمؤسسات التعليم العالي بتشارك المعلومات والمعارف والخبرات من المؤسسات الرائدة في مجال التعليم العالي على المستوى العالمي، وليس نسخ أداء الآخرين والوصول لمستواهم تماما ولكن التعلم الجيد منهم، وهو ما يساعد على تحديد المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها ويتطلب فهم شامل للعملية المطلوب مقارنتها لمعرفة مواطن القوة والضعف وينتج عنها توصيات لتغيير وتحسين الأداء بشكل مستمر، فالمقارنة المرجعية هي عملية مستمرة تركز على ثلاثة عناصر أساسية: مقارنة الأداء، تحليل ثغرات الأداء

¹ صالح بلاسكة، نورالدين مزيان، مساهمة المقارنة المرجعية في قيادة وتقييم أداء المؤسسات، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 4، 2013، ص57.

² Jean Brilman, Les meilleures pratiques de management au cœur de la performance, 3ème édition, édition d'organisation, paris, 2001, P248.

وإحداث التغييرات اللازمة، وعليه فإن هذه التقنية تسمح لمؤسسات التعليم العالي بتحقيق العديد من الفوائد والتي تتمثل أساسا فيما يلي:

- تساعد المؤسسات في التحديد الدقيق للفجوة بين أدائها وأداء المؤسسات الرائدة في مجال التعليم العالي، والبحث المستمر عن الطريقة الأكثر فعالية في إنجاز المهمات المنوطة بالتعليم العالي.
- تساعد مؤسسات التعليم العالي في تحديد نقاط قوتها وضعفها؛ خاصة فيما يتعلق بخدمة المستفيدين من العملية التعليمية، فرق العمل، الإتصال بالأطراف ذات العلاقة، المناهج التعليمية التي تتأثر بالتطور التكنولوجي السريع، الإجراءات التي تتبعها المؤسسات وتؤدي إلى إرتفاع تكاليف التعليم العالي.
- توسيع خبرات مؤسسات التعليم العالي والعاملين فيها من أعضاء هيئة التدريس وموظفين وطلبة، وذلك من خلال تعميق المعرفة وإحداث نقلة نوعية في المهارات التي تتيحها المقارنة مع أفضل المؤسسات الأكاديمية على المستوى العالمي.
- تساعد على توفير المناخ الملائم وتعزيز الرغبة لدى قيادة مؤسسات التعليم العالي والعاملين فيها على تبني سياسة التغيير نحو كل ما هو أفضل وجديد.
- تساعد مؤسسات التعليم العالي على مواكبة التطور العلمي والتغيرات الحاصلة البيئة الخارجية، مما يمكنها من فتح تخصصات تتوافق مع إحتياجات ومتطلبات سوق العامل، وبالتالي تحسين مستوى الرضا لدى مختلف الشركاء سواء أعضاء هيئة التدريس أو الموظفين أو الطلبة والمجتمع بمؤسساته المختلفة.
- تساعد على تحديد العمليات الحرجة وإعطائها الإهتمام اللازم والأولوية في التنفيذ.
- تسهم بشكل فاعل في تطوير القدرات الإبداعية لجميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي من أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلبة.

– توفير فرص التعاون لفرق العمل في مختلف الأقسام والكليات والمؤسسات الجامعية على الصعيد المحلي والدولي.

– تبني ثقافة تنظيمية موجهة نحو حل المشاكل من خلال البحث عن المسببات الحقيقية لها. ولتحقيق ذلك يمكن لمؤسسات التعليم العالي إختيار واحدا أو أكثر من أنواع المقارنات المرجعية التي تختلف تبعا للجهة التي تتم المقارنة معها، وعليه يمكن التمييز بين نوعين رئيسيين هما:¹

2-1/ المقارنة المرجعية الداخلية: حيث تقوم مؤسسات التعليم العالي بمقارنة الأداء بين الأقسام أو الكليات المختلفة منفردة أو على شكل مجموعات من أجل تحديد التطبيقات الأفضل، ويتم جمع المعلومات المطلوبة بأدوات قياس متعددة، ويعد هذا النوع من أسهل المقارنات المرجعية وهو ملائم لمؤسسات التعليم العالي ذات المستوى الراقي من الأداء.

2-2/ المقارنة المرجعية الخارجية: ويتضمن هذا النوع إجراء المقارنة مع المؤسسات الأخرى الرائدة في مجال التعليمي العالي سواء على الصعيد المحلي أو الإقليمي أو الدولي، ويشمل بدور على ما يلي:

– **المقارنة المرجعية التنافسية:** وتكون المقارنة هنا بين مؤسسات وبرامج التعليم العالي وغيرها من المؤسسات والبرامج المناظرة لها محليا ودوليا، ويتم جمع البيانات والمعلومات بطرق مباشرة عن طريق عقد الاتفاقيات مع المؤسسات والبرامج المناظرة أو بطرق غير مباشرة.

– **المقارنة المرجعية الوظيفية:** حيث تقوم مؤسسات التعليم العالي بمقارنة وظائفها التي تتدرج ضمن التدريس أو البحث العلمي أو خدمة المجتمع بالوظائف ذاتها في المؤسسات المتميزة إقليميا أو دوليا، وذلك بهدف الإرتقاء بهذه الوظائف وتحسينها، ويدخل ضمن هذا النوع مقارنة الإجراءات

¹ Jean Brilman, Op.cit, P249.

المشتركة بين جميع أنواع المؤسسات مثل المواظبة؛ نظام العمل والحوافز؛ استخدام التقنيات الحديثة وغيرها من الجوانب الأخرى.

وعليه يتضح بأن المقارنة المرجعية تعتبر تقنية فعالة لإدخال التحسينات المستمرة في مؤسسات التعليم العالي، ويتم ذلك من خلال ترسيخ ثقافة البحث عن كل ما يؤدي إلى التميز بإجراء المقارنات النظامية المستمرة لأداء المؤسسة داخليا وخارجيا مع الأفضل في مجال التعليم العالي، لتحديد مناطق الضعف أو التأخر والإستفادة مما وصلت إليه مؤسسات التعليم العالي العالمية الرائدة وكذا تكييف نمط التعليم ليتوافق مع عصر المعلومات بتحدياته المختلفة لاسيما الطلب الإجتماعي المتزايد على التعليم، وهذا ما يسمح بإعادة بناء التعليم العالي على أسس ومعايير معرفية وعلمية بهدف مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية.

كما أن تطبيق المقارنة المرجعية يتطلب دراسة دقيقة لتحديد أي المؤسسات التي ستستخدم كشريك مقارن، ففي مجال التعليم العالي تبرز العديد من المؤسسات الرائدة التي تنتمي إلى الدول المتقدمة في الأغلب كالجامعات الأمريكية والبريطانية، فقائمة الخمسمائة جامعة الأفضل في العالم تضم جامعات مثل هارفارد وكامبردج وستانفورد، في حين غابت عن هذه القائمة الجامعات العربية، وهو الأمر الذي يعزز من ضرورة تبني أفضل الممارسات المطبقة في هذه الجامعات بهدف تطوير منظومة التعليم العالي في الدول العربية والرقى بها إلى مصاف العالمية.

3/ إعادة الهندسة (Reengineering): لقد أستخدمت العديد من الدراسات مسميات

مختلفة لإعادة الهندسة، والتي نجد من بينها: إعادة التصميم الجذري للعملية، إعادة الهندسة التنظيمية، إعادة هيكلة العملية، إعادة هندسة الإجراءات الإدارية، إعادة هندسة الإدارة، كما يطلق عليها أيضا مصطلح الهندرة وهي كلمة عربية جديدة مركبة من كلمتين هندسة وإدارة، وهي تمثل

الترجمة العربية لكمتي (Reengineering Business).

إن ظهور إعادة الهندسة (Reengineering) يعود إلى بداية التسعينيات، وبالتحديد سنة 1992 عندما أطلق الكاتبان الأمريكيان "ميكيل هامر" و"جيمس شامبي" (Michael Hammer & James Champy) كتابهما الشهير تحت عنوان "إعادة هندسة المؤسسات"، والتي تعني إعادة التفكير المبدئي والأساسي وإعادة تصميم العمليات الإدارية بصفة جذرية، بهدف تحقيق تحسينات جوهرية فائقة وليست هامشية (تدرجية) في معايير الأداء الحاسمة مثل التكلفة والجودة والخدمة والسرعة¹، ومنذ ذلك الحين أحدثت ثورة حقيقة في عالم الإدارة الحديث بما تحمله من أفكار غير تقليدية ودعوة صريحة إلى إعادة النظر وبشكل جذري في كافة الأنشطة والإجراءات والاستراتيجيات التي قامت عليها الكثير من المؤسسات في عالم اليوم.

فمصطلح الهندسة (engineering) يدل على خلق القيمة، في حين أن إعادة الهندسة (Reengineering) تدل على تعظيم القيمة سواء للمنتج أو للمستخدم، ولإعادة الهندسة تعاريف كثيرة تتمحور حول إجراء تغييرات أساسية وجذرية على العمليات والأساليب وطرق وإجراءات العمل بهدف تحقيق مستويات عليا من رضا المستفيدين، ومن بين هذه التعاريف نذكر ما يلي:

تعرف إعادة الهندسة على أنها: "إعادة تصور وتغيير جذري للعمليات الخاصة بالمؤسسة بهدف تحقيق تقدم جيد في الأداء"²، كما عرفت على أنها: "تغييرات جذرية أساسية تدخل على تصميم وهيكل أعمال المؤسسة، لجعلها أكثر قدرة على التكيف مع متغيرات البيئة المتنوعة والمتسارعة لتحقيق أفضل مستويات الأداء"³.

¹ جاري ديسلر، إدارة الموارد البشرية، ترجمة أحمد سيد أحمد عبد المتعال، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2003، ص 312.

² Jean Brilman, Op.cit, P257.

³ عمر وصفي عقيلي، مرجع سبق ذكره، ص 168.

أما Turban فعرفها على أنها: "أسلوب وإبتكار جديد، يهدف لتحقيق تحسينات جذرية في الأداء من خلال التغيرات الجذرية في الوظائف والمهام، وفي الهياكل والأنشطة التنظيمية والعمليات الإدارية، وكذلك التغيير السلوكي من خلال تطوير الأفراد"¹.

من خلال التعاريف السابقة، يتبين بأن إعادة الهندسة في مؤسسات التعليم العالي هي عملية تغيير جذري تمس كافة العمليات التعليمية وما يرتبط بها من مناهج وأساليب التدريس، أسلوب الإدارة في كافة المستويات التنظيمية والعمليات التي تتم فيها بما يتناسب والأهداف المعلنة لهذه العملية، وبما يسمح لها بمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، وبما يحقق التوافق الكامل بين مخرجات التعليم العالي وتوقعات المستفيدين من طلبة ومؤسسات المجتمع المحلي بقطاعه الإنتاجية والخدمية.

يتضمن مفهوم إعادة الهندسة على العديد من العناصر، والتي تتمثل أساسا فيما يلي:

- تمثل إعادة الهندسة البداية من الصفر وليس إصلاح الوضع الحالي والتخلص من مبادئ التنظيم التقليدية، إذ أنها تعتبر منهج للتفكير الإبتكاري لدى قيادات المؤسسة وإدارتها العليا في إجراء التغيرات الجذرية في العمليات والوسائل والإجراءات.

- التغيير الجذري الشامل إما بإحداث تغييرات على مستوى المؤسسة التعليمية ككل أو تغيير جزئي من خلال الكليات أو الأقسام.

- التحول بدور مؤسسات التعليم العالي من مؤسسات خدمية الى مؤسسات خدمية إستثمارية تقدم خدماتها في إطار هندسة التنمية البشرية بما يحقق طفرات هائلة في معدلات ومستويات أداء الطلاب والعاملين بها.

¹ Turban Efraim et al, **Electronic commerce a managerial perspective**, upper saddle river, New Jersey, 2006, P78.

- إدارة التغيير الجذري في كافة مكونات منظومة التعليم العالي من معايير إنتقاء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، إعادة تصميم المناهج وأساليب وطرق التدريس، وكذا مخرجات التعليم العالي من طلبة وتقديم إستشارات متخصصة لمؤسسات المجتمع المختلفة.

ولقد طرح كل من (Penrod & Dolence) تصورا لإعادة هندسة التعليم العالي يتلخص بفهم معنى إعادة الهندسة ومن ثم البدء بالتطبيق، والتغلب على مظاهر مقاومة التغيير، وطرح ثقافة جديدة لإدارة الجامعات، ومنح الموظفين صلاحيات أكبر، وتطوير فرق العمل، ووضع معايير جديدة للجودة الشاملة، وإتباع التخطيط الإستراتيجي في الإدارة، وإعادة هندسة التدريس، وتطوير قيادات مبتكرة، وتبني إستراتيجيات جديدة للتمويل، ووضع هياكل تنظيمية جديدة، وإستخدام تقانية المعلومات والإتصالات في إعادة الهندسة¹.

في حين إقترح بوحنية قوي خمسة مراحل لعملية إعادة الهندسة في التعليم العالي لمجال التدريب والتطوير، وهي كما يلي:²

المرحلة الأولى: دعم الإدارة العليا لمجهودات إعادة الهندسة، وذلك بعد الإقتناع بأهمية هذا التقنية والثقة بنتائجها، توفر الرغبة والإستعداد للتغيير الجذري.

المرحلة الثانية: إذ يجب على الإدارة العليا توفير متطلبات تطبيق إعادة هندسة، وتشمل على ما يلي:

¹ Penrod J.I., Dolence M.G, **Reengineering a Process for Transforming Higher Education**, CAUSE, Boulder Colorado, Eric Document Reproduction Service No. ED 345651, 1992, P07.

² بوحنية قوي، **إعادة هندسة الأداء الجامعي مقارنة معاصرة**، مجلة الباحث، العدد 5، جامعة ورقلة، الجزائر، 2007، ص ص115-117.

- **المتطلبات التنظيمية:** وذلك بتوفير قسم أو إدارة مسؤولة عن إعادة الهندسة في الهيكل التنظيمي، إعادة هيكلة النشاط المستهدف في المؤسسة بما يؤدي إلى المرونة والسرعة والدقة في الأداء، تحديد العلاقة بين إعادة هندسة القسم المستهدف والأنشطة الأخرى.
- **المتطلبات البشرية:** وذلك بالإعداد الجيد للمدربين لإحداث التغيير الجذري في المفاهيم والأفكار، إقناع وتأهيل الأفراد (الأساتذة، وعمال الإدارة) المرتبطين بعملية التدريب داخل الجامعة لقبول إعادة الهندسة والمشاركة في تنفيذها مع شرح مزايا إعادة الهندسة بالنسبة لهم في الأجل الطويل، وبناء الثقافة التنظيمية لدى الأفراد مثل التكيف مع إعادة الهندسة والجودة الشاملة والتحول إلى فرق العمل الموجهة ذاتيا، وتطوير التزام الأفراد بخدمة المستفيد.
- **المتطلبات المادية:** وذلك بتوفير الميزانية الملائمة لتحقيق أهداف إعادة الهندسة، تصميم نظم فعالة للأجور والمكافآت، توفير بيئة عمل مناسبة من حيث الموقع والتصميم والمساحة والتجهيزات التدريبية، إدخال نظم متقدمة مثل شبكة الأنترنت والأنترنت والاتصال عن بعد، والإعتماد على التجهيزات الآلية لترشيد الوقت والجهد والتكلفة.
- المرحلة الثالثة:** التطبيق الفعلي لإعادة الهندسة، ويتم في هذه المرحلة تحديد أهداف إعادة هندسة، القيام بإجراءات التطوير والتغيير على مستوى العمليات التعليمية وأساليب وطرق التدريس وإجراءات العمل في المؤسسة وغيرها من عناصر منظومة التعليم العالي المستهدفة من عملية إعادة الهندسة.
- المرحلة الرابعة:** تقييم نتائج تطبيق إعادة هندسة، بحيث تكون عملية التقييم مستمرة ويشترك بها جميع العاملين، تنمية التقييم الذاتي وربط عملية التقييم في الأداء بنظام فعال للمكافآت، كما يجب أن تكون عملية التقييم متتابعة ومتعددة الجوانب.

المرحلة الخامسة: المتابعة والتصحيح المستمر للأداء في إطار فلسفة إعادة الهندسة، وهذا ما يسمح بالتعرف على الطرق والأساليب الأكثر فعالية ليتم التركيز عليها.

تجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد نمط واحد لإعادة الهندسة، على الرغم من وجود أدلة توضح كيف تتم هذه العملية خطوة بخطوة، فالأمر يتوقف في الأخير على طبيعة نشاط المؤسسة ومدى إقتناع القائمين عليها بأهمية العملية وتوفير الموارد اللازمة للقيام بها، كما أن إستخدام إعادة الهندسة في التعليم العالي يستهدف التحسين المستمر للعمليات الأكاديمية والإدارية، وذلك بمراجعتها وتحليلها، والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء والإنتاجية بالمؤسسة التعليمية وتقليل الوقت اللازم لإنجاز العملية التعليمية، باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطلاب، مما يؤدي إلى تخفيض التكلفة، ورفع مستوى الجودة، وهذا يتطلب إعادة النظر في الطريقة التي تتم العمليات التعليمية وفقها.

ويجب أن يكون هذا التغيير جوهري وحقيقي في كافة مكونات منظومة التعليم العالي، وأن لا يحاكي أساليب التطوير التقليدية إذ يجب أن يركز على الابتكار وكيفية إدارة التغيير مع التركيز على المخرجات وهندسة العمليات الفنية والإدارية المعززة لها، كما أن على التغيير أن يحول دور الطلبة لمنتجين للمعرفة ويكون دور الأساتذة إدارة إبداعات الطلبة، وبهذا يصبح دور مؤسسات التعليم العالي فعال في الحياة الإقتصادية والإجتماعية.

المطلب الثالث: النماذج العالمية لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة نجد بأن هناك أكثر من 100 نموذج، وتعتبر النماذج الأساسية هي التي قدمها رواد الجودة أنفسهم مثل ديمينغ سنة 1986، حيث قدم نموذجه الذي يتألف من 14 مبدأ، وجوران له 10 مبادئ، وكروسبي له نموذج يتضمن 14 مبدأ، وإنبثقت عن هذه النماذج الرئيسية نماذج عديدة تنسب لباحثين وكتاب معروفين

في ميدان إدارة الجودة الشاملة، إلا أن لكل نموذج مواصفاته ليكون مناسباً لبيئة مؤسسية معينة، فمن هنا تختار أو تطور المؤسسة نموذجها ليناسب بيئتها ويسهم في تحقيق أهدافها، وفي دراستنا هذه نقتصر على شرح نموذجين من أهم النماذج المعتمدة في إدارة الجودة الشاملة، والتي كان لها أثر كبير في دفع عجلة تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة إلى الأمام، والتي يمكن اعتمادها كقاعدة لدعم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

1/ النموذج الأمريكي لتمييز الأداء (نموذج مالكولم بالدريج "Malcolm

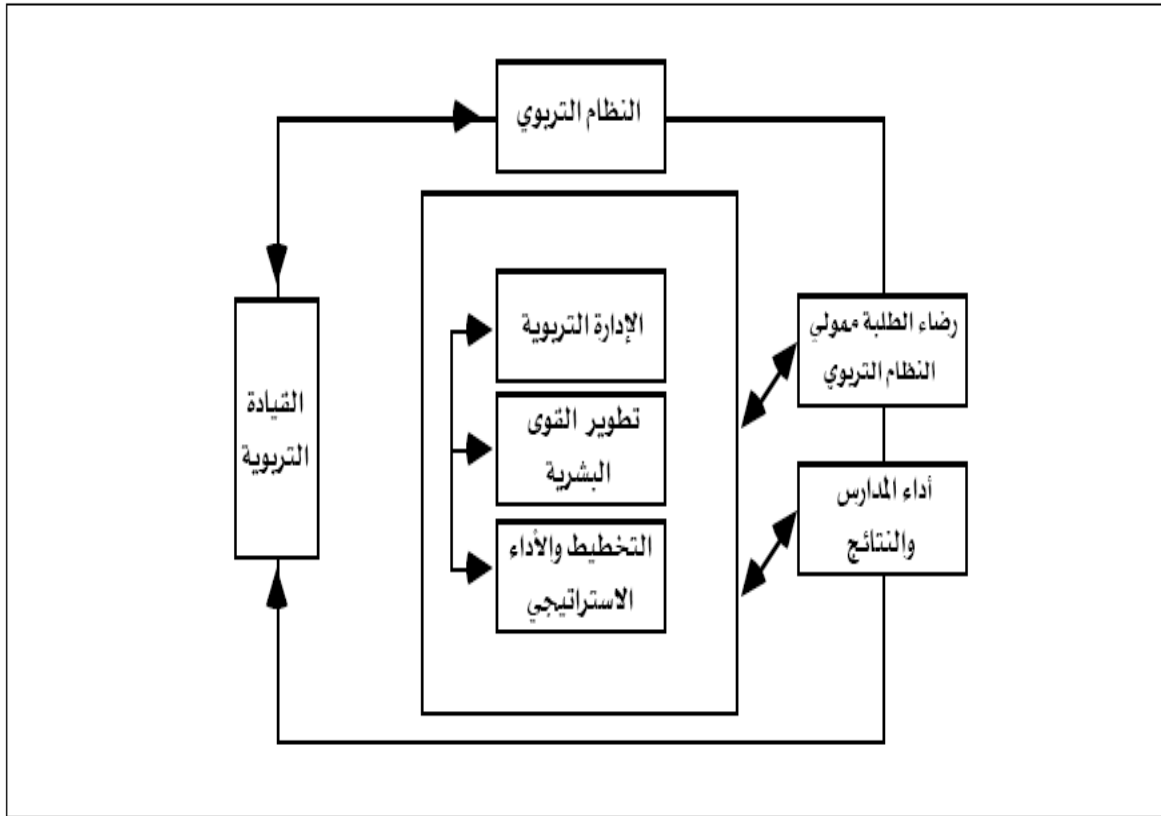
Baldrige"): بعد التفوق الواضح لليابانيين في مجال الجودة، ظهر إهتمام واسع النطاق في الولايات المتحدة الأمريكية بتحسين جودة السلع والخدمات، حيث قام المعهد القومي للمعايير والتكنولوجيا بالولايات المتحدة الأمريكية في عام 1987 بإنشاء جائزة "مالكولم بالدريج" التي تمنح للمؤسسات الأمريكية فقط المتميزة في مجال الجودة، ويعد رضا المستفيد أهم العوامل وأثقلها وزناً في مساعدة المؤسسة على نيل الجائزة، وتهدف هذه الأخيرة إلى حث المؤسسات الأمريكية على تحسين برامجها في إدارة الجودة، وكذا تطوير معايير وأدلة إرشادية يؤدي الإلتزام بها إلى تحسين الجودة وتعزيز إستراتيجياتها¹، ويتم ذلك من خلال قيام المؤسسات بتحديد مجالات التحسين وأولويات التطوير اعتماداً على مقاييس الجودة الشاملة، فقد قامت العديد من المؤسسات الصناعية في التسعينيات بتطبيق هذا النموذج.

وفي التعليم تم إقراره كمعيار قوي ومُعترف به لضبط الجودة والتمييز في الأداء بمؤسسات التعليم العالي، وذلك حتى تتمكن هذه الأخيرة من الوقوف أمام التحديات التي تواجهها لاسيما تعدد مطالب المستفيدين من مخرجات التعليم العالي ومحدودية مواردها خاصة في الدول النامية التي تتلقى إعتماداتها من طرف الدولة مثلما هو الحال بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي في الجزائر،

¹ أحمد السيد مصطفى، إدارة الجودة الشاملة والإيزو 9000 دليل عملي، القاهرة، مصر، 2001، ص 52.

ويعتمد نموذج بالدريج لضبط الجودة في التعليم على (11) قيمة أساسية توفر إطارا متكاملًا للتطوير التعليمي، وتتضمن (28) معيارا ثانويا للجودة تدرج تحت (07) مجموعات كما يوضحها

الشكل الموالي:



الشكل رقم (2-2): نموذج مالكولم بالدريج "Malcolm Baldrige"

المصدر: هيثم محمود الشبلي وآخرون، إستراتيجية تحسين وتطوير الأداء المؤسسي للجامعات العربية أنموذج مقترح لضمان الجودة الإدارية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 35، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2011، ص49.

الشكل السابق يوضح معايير تقييم الجودة وتميز الأداء في مجال التعليم العالي لنموذج مالكولم بالدريج، حيث يستند هذا الأخير على فلسفة التغيير الإداري الشامل وبناء فلسفة تتسم بإستمرارية الجودة العالية وخدمة المستفيدين من مخرجات التعليم العالي بإعتماد القيادة والتخطيط الإستراتيجي؛ أنظمة تحليل المعلومات؛ تنمية الموارد البشرية وتقييم الجهود بالطرق القياسية، وفيما

يلي شرح مختصر للمعايير المكونة لهذا النظام وعدد النقاط (مجموعها الكلي 1000 نقطة)، تتوزع هذه النقاط كما يلي:¹

1-1/ القيادة (90 نقطة): تمثل الإدارة العليا ونظام القيادة والتنظيم، ويهتم هذا المعيار

بقياس مدى نجاح قيادة مؤسسة التعليم العالي في غرس ثقافة واضحة ومستمرة للجودة الشاملة والتحكم في قيادة المؤسسة ومراقبة الأداء الإداري وتحمل المسؤولية تجاه المجتمع.

1-2/ المعلومات وتحليلها (75 نقطة): تشمل إدارة المعلومات والبيانات والمقارنة بين

المعلومات؛ تحليل واستخدام مستويات التحصيل العلمي، ويهتم هذا المعيار بقياس قدرة مؤسسة التعليم العالي في جمع وتحليل المعلومات المرتبطة بالتخطيط للجودة وتطوير أداء الطالب والعمليات التعليمية على كافة المستويات وتوفيرها للهيئة التدريسية والموظفين والأطراف ذات العلاقة من خارج المؤسسة وكيف تبني وتدبر مصادر قوتها من تلك المعلومات والبيانات.

1-3/ التخطيط الإستراتيجي (75 نقطة): ويضم كل من التطوير الإستراتيجي وتنفيذ

الإستراتيجيات، بحيث يتم من خلال هذا المعيار تحديد كيفية تعامل الخطط الإستراتيجية مع العوامل الرئيسية وكيف يتم تحديد الأهداف الإستراتيجية وكيف يتم تطوير وتطبيق خطط العمل وفقا لمتطلبات الجودة.

1-4/ إدارة وتطوير الموارد البشرية (510 نقطة): بالتركيز على الهيئة التدريسية

والموظفين لتحقيق أعلى مستويات الأداء لهم بتطوير معارفهم ومهاراتهم وحسن تدريبهم، مما يساهم

¹ بالاعتماد على :

- هيثم محمود الشبلي وآخرون، إستراتيجية تحسين وتطوير الأداء المؤسسي للجامعات العربية - أنموذج مقترح لضمان الجودة الإدارية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 35، 2011.

- شرف إبراهيم الهادي، إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 11، المجلد السادس، 2013.

في دعم أهداف وغايات مؤسسة التعليم العالي بشكل عام وتبني أسسا راسخة من تلك المعارف والقدرات والمهارات العالية التي تساعد في تحسين الجودة.

1-5/ الإدارة التعليمية (50 نقطة): تشمل تصميم النظام التعليمي والخدمات التعليمية

ودعمها وتوصيلها؛ تصميم البحوث التعليمية؛ تطوير إدارة تسجيل الطلبة والنظر إلى الإدارة التربوية كعمل إقتصادي من خلال تحديد إدارة العمليات الأساسية المطلوبة لتحقيق أقصى فائدة تعليمية للطلاب وبما يدعم البيئة التعليمية ويساهم في تأكيد السيطرة على الجودة في كل جوانبها.

1-6/ أداء الجامعة ونتائج الطلبة (230 نقطة): وهي نتائج موثقة عن ستة ميادين

أساسية من بينها تعلم الطالب ونيل رضاه مع المعنيين والأداء المالي والتدريسي والوظيفي والفعالية التنظيمية ومسؤولية القيادة والمجتمع، ويمكن تحديد النتائج من خلال المقاييس الكمية للمنجزات والتحسينات للجودة.

1-7/ رضا الطلبة وممولي النظام التعليمي (230 نقطة): تشمل حاجات الطلبة الحالية

والمستقبلية، العلاقة بين ممولي النظام التعليمي والإدارة التعليمية، رضا كل من الطلبة وممولي النظام التعليمي الحالي والمتوقع ومقارنته مع باقي مؤسسات التعليم العالي.

2/ النموذج الأوروبي للتميز (EFQM) Excellence Model: تم تطوير نموذج

EFQM من المركز الأوروبي لإدارة الجودة الذي تأسس سنة 1988 بواسطة 14 عضوا ويضم حاليا أكثر من 700 مؤسسة، وذلك بهدف الرفع من تنافسية وفاعلية المؤسسات الأوروبية غير الربحية، ورسالة هذا النموذج القوة المحركة من أجل التميز المناسب في أوروبا لرفع الأداء العام للمؤسسات، وفي أكتوبر 1990 أنشأت المجموعة الأوروبية بالتعاون مع المنظمة الأوروبية لإدارة الجودة (European Foundation For Quality Management) ما يسمى بالجائزة

الأوروبية للجودة (European Quality Award)، وذلك استناداً إلى الأبعاد والعناصر التي جاءت بها كل من جائزة ديمنج عام 1952 وجائزة بالدريج في الولايات المتحدة الأمريكية.

تتبلور فلسفة النموذج الأوروبي في أن التميز في الأداء لا يتحقق من خلال خدمة المستفيدين وتحقيق المنافع لأصحاب المصلحة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلبة والمجتمع بأسره فحسب، وإنما من خلال القيادة التي تقوم بصياغة وتوجيه السياسات والإستراتيجيات والموارد البشرية وتستثمر العلاقات وتدير العمليات المختلفة بمؤسسات التعليم العالي، ومن ثم تستطيع هذه الأخيرة الوصول إلى مرتبة التميز إن هي التزمت أفكار وأنماط الإدارة القائمة على الأسس المصممة في الشكل الموالي:



الشكل رقم (2-3): النموذج الأوروبي للتميز

المصدر: لحسن عبد الله باشوية، نزار البرواري، نماذج الإدارة التعليمية المعاصرة بين متطلبات الجودة الشاملة والتحول العالمية دراسة مقارنة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 3، المجلد الثاني، 2009، ص114.

الشكل السابق يوضح معايير التمييز للنموذج الأوروبي EFQM وفق نظام متكامل لإدارة الجودة؛ يتكون من مدخلات توجهها وتسيرها قيادة إدارية فعالة للوصول إلى مخرجات محددة، وتندرج هذه المعايير ضمن مجموعتين الأولى يشار إليها بالعوامل الممكنة والتي تعد أساساً لدعم الأداء وتمكين المؤسسة من تحقيق التميز أما المجموعة الثانية فيشار إليها بمجموعة النتائج المستهدفة، وفيما يلي شرح مختصر للمعايير المكونة لهذا النظام وعدد النقاط (مجموعها الكلي 1000 نقطة) التي حددت لكل معيار حسب مدى أهميته مع إمكانية تعديل وتطوير القيم بحسب ظروف وطبيعة عمليات المؤسسة:¹

2-1/ المجموعة الأولى (العوامل الممكنة): وتشتمل هذه المجموعة على المعايير المالية:

- القيادة (100 نقطة): حيث تمثل الرأس المفكر والموجه والمنسق لنظام إدارة الجودة الشاملة، فهي التي تدبر عناصر المدخلات وتحرك العمليات والأنشطة لتحقيق المخرجات والتأكد من مستوى جودتها، وبالتالي يتوقف نجاح النظام على مدى كفاءة وفاعلية جميع القادة وأنماط سلوكهم في كافة المستويات الإدارية لمؤسسات التعليم العالي، إذ أن هذه الأخيرة تعمل على توفير الظروف المناسبة لتمييز الأداء من خلال تطوير رؤية ورسالة وقيم مؤسسات التعليم العالي؛ المشاركة في تطوير وتحديث البرامج التعليمية بإشراك جميع الأطراف ذات المصلحة وبما يتوافق مع التغيرات الحاصلة في المجال التعليمي وسوق العمل؛ توفير مناخ تنظيمي يشجع على المبادرة والإبداع؛ بناء ثقافة التميز لدى أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلبة.

- المدخلات: والتي تتكون من المعايير المالية:

• الإستراتيجية والسياسة (80 نقطة): فالإستراتيجية تعبر عن الرؤية البعيدة الأجل والتصور

المستقبلي الذي تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيقه من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة،

¹ عمر وصفي عقيلي، مرجع سبق ذكره، ص ص 206-208، بتصرف.

أما السياسة فتعبر عن الإطار العام الذي يحكم سير وتنفيذ العمليات والأنشطة المختلفة داخل مؤسسات التعليم العالي، وبالتالي فهي عبارة عن ضوابط تسمح بتحقيق جودة التعليم العالي وتحسينها باستمرار، وذلك من خلال بناء إستراتيجيات وسياسات التعليم العالي على إحتياجات جميع المستفيدين من العملية التعليمية بالإستناد على المعلومات الدقيقة التي تواكب التغيرات الحاصلة في بيئة مؤسسات التعليم العالي.

• **إدارة الموارد البشرية (90 نقطة):** هو معيار لمدى كفاءة إستخدام العنصر البشري (أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، الطلبة) داخل مؤسسات التعليم العالي، حيث أن فرص إدارة التميز تتحقق إذا نجحت إدارة مؤسسات التعليم العالي في خلق بيئة تنظيمية تشجع مشاركة الجميع وتنمي قيم ومفاهيم مشتركة بينهم قائمة على الثقة وتكامل الأهداف، والتي تسمح باستغلال طاقاتهم الإبداعية وقدراتهم الفكرية وخبراتهم ومعارفهم بما يعود على مؤسسات التعليم العالي بأفضل النتائج.

• **الشراكة والموارد (90 نقطة):** يركز هذا المعيار على مدى كفاءة مؤسسات التعليم العالي في إدارة مواردها المادية بفاعلية لتحقيق أهداف التعليم العالي وإدارة علاقات التعاون والتكامل مع جميع الشركاء بناء على مبدأ تبادل المصالح، ويتم ذلك من خلال إدارة الموارد المالية والتقنية؛ إدارة المعلومات المعرفية وإدارة الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات المجتمع المختلفة.

- **العمليات (140 نقطة):** يركز هذا المعيار على منهجية تصميم أنشطة مؤسسات التعليم العالي في شكل عمليات مترابطة وتوجيهها إلى الغايات المخططة وفق معلومات صحيحة ومتجددة بهدف الوصول إلى خدمة متميزة، ويتم ذلك من خلال تصميم المناهج التعليمية بإشراك جميع الأطراف الفاعلية وتحديثها بما يتوافق والتطور العلمي؛ تحسين العمليات التعليمية بطرق إبداعية؛ إدارة وتقوية العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس والقيادة الإدارية والطلبة.

2-2/ المجموعة الثانية (النتائج المستهدفة): والتي بدورها تحتوى على مجموعة من

المعايير، والمتمثلة فيما يلي:

- رضا الطلبة (200 نقطة): يركز هذا المعيار على مستوى رضا الطلبة على إعتبارهم حلقة مهمة في مؤسسات التعليم العالي، ويقاس رضا الطلبة بحسب ما يحصلوا عليه من خدمات ومنافع مقارنة بتوقعاتهم وتفضيلاتهم، ويتم ذلك من خلال مقاييس رأي الطلبة ومؤشرات الأداء المتعلقة بهم.

- رضا العاملين (90 نقطة): يركز هذا المعيار على مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس والموظفين، ويقاس رضا العاملين بحسب توفر الحوافز المادية والمعنوية مقارنة بالجهود المبذولة، ويتم ذلك من خلال مقاييس رأي العاملين ومؤشرات الأداء المتعلقة بهم.

- خدمة المجتمع (60 نقطة): يركز هذا المعيار على مستوى رضا المجتمع بمؤسساته المختلفة عن مخرجات التعليم العالي، ويقاس رضا المجتمع بمدى تطابق مخرجات التعليم العالي مع إحتياجات المجتمع، ويتم ذلك من خلال مقاييس رأي المجتمع والمؤشرات المتعلقة به.

- نتائج الأداء الرئيسية (150 نقطة): يركز هذا المعيار على نتائج وإنجازات مؤسسات التعليم العالي مقارنة بالخطط الموضوعية وبما يتماشى مع السياسات والإستراتيجيات، وبناءا على طبيعة عمل وأهداف التعليم العالي، ويتم ذلك من خلال المؤشرات الكمية والنوعية المتعلقة بمخرجات التعليم العالي المختلفة ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر عدد الخريجين، البحوث العلمية المنجزة، الإبداعات والإختراعات.

كما تجدر الإشارة إلى أن، نموذج EFQM يعد أحد أهم الأساليب التي تبين أثر القيمة في تحسين الأداء كنموذج للتطبيق والتحكم بواسطة التقويم الذاتي، وتتجلى أهمية إستخدام النموذج في التقويم الذاتي للجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال مساهمة الطلبة ومقارنة الأنشطة

التعليمية بمخرجات التعليم العالي، ومشاركة الطلبة كموظفين وأعضاء هيئة التدريس كقادة، ومن خلال هذا التصور يمكن لأعضاء هيئة التدريس الإستفادة من النموذج لتقييم أدائهم أثناء القيام بمهامهم في مؤسسات التعليم العالي.

خلاصة الفصل:

تعد إدارة الجودة الشاملة من الأساليب الإدارية الحديثة التي تقوم على مجموعة من الأفكار والمبادئ التي يمكن تطبيقها في مختلف المؤسسات بغض النظر عن طبيعة النشاط الذي تزاوله، لذلك تزايد إهتمام العديد من الكتاب والباحثين بنظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من أجل تحسين وتطوير مخرجات التعليم العالي وفقا للمعايير العالمية والإقليمية والمحلية، باعتبار أن مخرجات التعليم العالي هي مدخلات مختلف المؤسسات الصناعية والتجارية والخدمية، كما يعتبر التعليم العالي العامل الإستراتيجي الذي يغذي المجتمع بكل إحتياجاته من الطاقات البشرية الفنية والعلمية المؤهلة للنهوض بأعباء التنمية في مجالات الحياة المختلفة، ويوفر الرؤية العلمية والفنية المتخصصة حول مختلف القضايا المتعلقة بكافة مجالات التطور، والتعليم العالي يساهم في نشر المعرفة من خلال عملية التدريس وتطبيق مناهج المعرفة في حل مشكلات المجتمع من خلال ما يقدمه من أبحاث ودراسات ومعارف جديد، وإن تحقيق التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يركز على مدى قناعة القيادات الإدارية في مختلف المستويات التنظيمية بأهميتها ودورها في تحقيق الأهداف الممنوعة بمنظومة التعليم العالي، الإلتزام بأسسها من خلال القيام بممارسات فعلية تعزز من مشاركة جميع الأطراف ذات العلاقات في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لتطوير التعليم العالي وضبط جودته من خلال تحديد أدوار الجميع وتوحيد الجهود ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل، التوجه نحو تلبية إحتياجات المستفيدين الداخليين (الطلبة، الأساتذة والموظفين) والخارجيين (المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة).

كما يتطلب إخضاع هذه الإحتياجات لمعايير قياس الجودة الشاملة، من خلال تعويد مؤسسات التعليم العالي بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي كخطوة تمهيدية لإجراء التقويم الخارجي بهدف الحصول على شهادة الإعتماد الأكاديمي اعترافا بإستقاء معايير جودة التعليم

العالي، فهذه المعايير تختلف من بلد لآخر ومن مؤسسة لأخرى مما يتطلب من مؤسسات التعليم العالي الإستفادة منها عن طريق تكييفها وليس نقلها دون مراعاة ثقافتها التنظيمية، وهذا لا يقتصر فقط على معايير جودة التعليم العالي بل يشمل جميع الأسس النظرية والتطبيقية لإدارة الجودة الشاملة التي يجب أن تتوافق مع الثقافة التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي، وهو ما سنحاول إبرازه من خلال الفصل الموالي الذي جاء تحت عنوان الثقافة التنظيمية الداعمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

الفصل الثالث:

الثقافة التنظيمية الداعمة لإدارة

الجودة الشاملة

الفصل الثالث: الثقافة التنظيمية الداعمة لإدارة الجودة الشاملة

تمهيد: إن من أهم التحديات التي تواجه نظام إدارة الجودة الشاملة في مختلف المنظمات ومن بينها مؤسسات التعليم العالي خلق ثقافة تنظيمية تتفق مع مبادئ ومضامين هذه الفلسفة الإدارية، كون أن لكل منظمة ثقافتها الخاصة بها التي تميزها عن غيرها من المنظمات الأخرى، والتي تشمل في مجملها العادات والتقاليد والقيم والمعتقدات التي تحكم سلوك الأفراد والجماعات في مؤسسات التعليم العالي، كما أن نجاح تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة يتوقف على مدى التهيئة الثقافية لمؤسسات التعليم العالي لتتوافق ومتطلبات التطبيق الناجح والفعال لهذا المنهج الإداري الحديث، والذي يتطلب تغيير محتوى الثقافة لدى أعضاء مؤسسات التعليم العالي من أساتذة وموظفين وطلبة وغرس ثقافات جديدة للجودة الشاملة لديهم، ذلك أن الثقافة التنظيمية تعتبر قابلة للتعلم والتغيير والانتقال والتكيف.

فالثقافة التنظيمية تعتبر عنصراً أساسياً في المنظمات المعاصرة بما فيها مؤسسات التعليم العالي يفرض على القيادة الإدارية في مختلف المستويات التنظيمية أن يفهموا أبعادها وعناصرها الفرعية لكونها الوسط البيئي الذي تعيش فيه المنظمات، باعتبار أن الثقافة التنظيمية نتاج ما إكتسبه العاملون في مؤسسات التعليم العالي من أنماط سلوكية وطرق تفكير وقيم وعادات وإتجاهات ومهارات تقنية قبل إنضمامهم إليها، ثم تضيف مؤسسة التعليم العالي ذلك النسق الثقافي لمنسوبيها من خصائصها وإهتماماتها وسياساتها وأهدافها وقيمها ما يحدد شخصية المنظمة ويميزها عن غيرها من المنظمات.

ولإستيعاب موضوع الثقافة التنظيمية وللاستفادة منه في تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي، خصصنا هذا الفصل لدراسة مفهوم الثقافة التنظيمية، خصائصها، أهميتها، أنواعها، مكوناتها، أبعادها، تكوين الثقافة التنظيمية والمحافظة عليها، تغيير الثقافة التنظيمية وخلق الثقافة المناسبة لتفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي.

المبحث الأول: الإطار النظري للثقافة التنظيمية

من الواضح أن هناك اختلافا كبيرا بين منظمة وأخرى، وهذا الاختلاف قد يكون ظاهرا (أي ماديا ومرئيا) كما قد يكون ضمنيا (أي غير مرئي)، ويرجع الكثير من المهتمين بشؤون المنظمات هذه الاختلافات إلى الاختلاف في ثقافتها التنظيمية، لذلك أصبح موضوع الثقافة التنظيمية في الفترة الأخيرة يحظى بإهتمام كبير على اعتبار أن الثقافة التنظيمية من المحددات الرئيسية لنجاح المنظمات أو فشلها، على إفتراض وجود علاقة ارتباطية بين نجاح المنظمة وتركيزها على القيم والمفاهيم التي تدفع أعضائها إلى الإلتزام والعمل الجاد والإبتكار والتحديث والمشاركة في إتخاذ القرارات والعمل للمحافظة على الجودة وتحسين الخدمة وتحقيق ميزة تنافسية والإستجابة السريعة للملائمة لإحتياجات العملاء والأطراف ذوي العلاقة في بيئة عمل المنظمة.

المطلب الأول: ماهية الثقافة التنظيمية

إن مصطلح "الثقافة" واسع الإستعمال، لذلك كانت الكلمة كفخ، لأنها تحتوي على عدد كبير من المعاني التي لديها مستويات مختلفة من العمومية للغاية، فهي بعيدة جدا عن المعنى الضيق المرتبط بالثقافة التنظيمية¹، وقبل التطرق إلى تعريف الثقافة التنظيمية ينبغي معرفة الثقافة في صورتها العامة.

1/ تعريف الثقافة: الثقافة مفهوم ذو جوانب متعددة، عرفت عدة تعريفات تتشابه في عدد من

أجزائها وتختلف في أخرى، ويشير مصطلح الثقافة بشكل عام إلى "مجموعة القيم والعادات والمعتقدات التي يشترك فيها الناس مع أعضاء آخرين من وحدة إجتماعية، مثل شعب واحد. فإذا كان مواطنو دولة معينة يتشاركون في مجموعة من القيم والعادات والمعتقدات، فيمكن أن يقال

¹ Jean-loup ardain et autres , **Strategor**, édition Dunod, 4^{ème} édition , Paris, 2004, P672.

عنهم أن لديهم ثقافة متميزة"¹، وهكذا فإن ثقافة أي مجتمع تشكل إطارا عاما يقوم الإنسان بأفعاله وتصرفاته ضمن هذا الإطار، وتتأثر وتتشكل هذه الأفعال والتصرفات بما يتضمنه هذا الإطار من قيم ومعتقدات وتقاليد وأعراف ومحرمات... وغيرها.

1-1/ تعريف الثقافة لغة: يمكن رصد التطور الدلالي للمفهوم من أصوله اللغوية، حيث يرى

(Démorgon) أن أصل كلمة الثقافة (Culture) لاتيني أشتق من كلمة (Cultura) والتي تعني الإصلاحات والتزميمات التي تجري على الحقول والماشية، وفي نهاية القرن 13 تحول المصطلح إلى زراعة الأرض²، فيما يري البعض الآخر أن كلمة ثقافة مشتقة من الفعل اللاتيني (Colére) والذي يعني أيضا عملية زراعة الأرض، وفي القرن الثامن عشر (18) تحول المعنى من تهذيب الأرض إلى تهذيب العقل بعدما أن أخذ البعد الروحي والعقلي للشخص، وفي هذا السياق وصف قاموس (Webster) الثقافة بأنها: "تهذيب العقل والعواطف والآداب والسلوك التي تشمل على مفاهيم وعادات ومهارات وفنون وأدوات مؤسسات شعب معين في مدة محددة أي حضارة معينة"³، وشهدت كلمة الثقافة تحولاً جديداً سنة 1871 مع أعمال كل (Gustav) و (E. Taylor) اللذان استعملا مصطلح الثقافة للتعبير عن مجموع وقائع وخصائص مجتمع ما.

أما الثقافة في اللغة العربية فهي كلمة محدثة، إذ أنها لم ترد في القرآن الكريم ولا في الحديث النبوي الشريف بنص صريح إطلاقاً، مما يدل على أن الثقافة لم يكن لها عند العرب والمسلمين الوزن الذي هي عليه في الوقت الراهن، وتشير معاجم اللغة العربية إلى أن مصطلح الثقافة مشتق من الفعل ثقف الذي أخذ معاني متعددة حسب مكانه في الجملة، فمن بين هذه

¹ محمد سعيد أنور سلطان، السلوك التنظيمي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2003، ص434.

² François Elain , le management de la communication, édition l'harmattan, Paris, 1998, P08.

³ منظمة اليونسكو، قراءات حول التعليم العالي، دور التعليم العالي في التنمية الثقافية في المنظمة العربية دراسة حالة عن أمراء الأرين، العدد 5، السعودية، 1996.

المعاني نجد:¹ صار حذقا، خفيفا، فطنا، فيقال ثقف الكلام أي حذقه وفهمه بسرعة، وثقف الولد تعني هذبه وعلمه، ووردة كلمة ثقف في لسان العرب بمعنى جدد وسوى فيقال قوم الشيء أي قومته عندما كان معوجا وغير سوي، فقال العرب "ثقفتم الرمح" أي قومته، أي جعله على أحسن صورة، وأيضا يأخذ هذا المصطلح معنى الإصلاح وإعادة الشيء على حاله وأيضا التصحيح والترميم، وورد الفعل ثقف في القرآن الكريم بمعنى وجد الشيء، وذلك في قوله تعالى: [أقتلوهم حيث ثقفتموهم... [سورة البقرة الآية 191]، أي أقتلوا مشركي مكة أينما وجدتموهم.

1-2/ تعريف الثقافة اصطلاحا: إن مصطلح الثقافة أتى من علم الأنثروبولوجيا أو علم

الإنسان (Anthropologie) الذي يحمل معه الكثير من المعارف والمعتقدات والقيم والفنون والعادات والتقاليد والأعراف التي توارثتها من جيل لجيل، إذ عرفها إدوارد تايلور (Edward Taylor) في كتابه الثقافة البدائية بأنها: "ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والمعتقدات والفن، والأخلاق والقانون والعادات، وهي قدرات أخرى، أو عادات يكتسبها الإنسان بصفته عضوا في المجتمع"²، يعتبر تعريف تايلور محور ارتكاز الكثير من الباحثين عند تعريفهم للثقافة، لأنه يعتبر الثقافة وحدة شاملة، ولتعدداده للمظاهر المختلفة لمحتوى الثقافة لاسيما العادات والأعراف التي تعدد ذكرها في كثير من التعاريف المشتقة من تعريف تايلور، باعتبارها من أهم محتويات الثقافة.

وفي تعريف آخر نجد أن مصطلح الثقافة هو عبارة عن: "مركب يحتوي على المعرفة، والعقيدة، والفن، والأخلاقيات، والقانون، والعادات، والقيم، والتقاليد المختلفة التي يكتسبها الإنسان

¹ أنظر: إين منظور أبو الفضل جمال الدين، لسان العرب، الجزء التاسع، دار جاز إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 1988.

² ناصر داددي عدون، إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي "دراسة نظرية وتطبيقية"، دار المحمدية العامة، الجزائر، 2003، ص106.

باعتباره عضواً في المجتمع، أي أن الثقافة هي أي شيء يتعلمه الإنسان ويشاركه فيه أعضاء المجتمع بصفة عامة¹، ويربط هذا التعريف بين الثقافة وسلوك الإنسان من خلال نظريته إلى الثقافة على أنها تتكون من مجموعة من الأنماط السلوكية التي يلتزم بها الأفراد في المجتمع، وتحتوي الثقافة ضمن هذا التعرف على الأشياء غير المادية فقط، في حين أن الثقافة تحتوي على أشياء مادية إلى جانب أشياء أخرى غير مادية، حيث عرفت بأنها: "ذلك الكل المعقد الذي يشمل كل شيء نفكره ونحمله ونملكه باعتبارنا أعضاء في المجتمع"²، وبهذا المعنى فإن الثقافة المادية تشمل على الوسائل المادية الملموسة التي يستعملها الفرد، بينما تشمل الثقافة اللامادية (الغير ملموسة) جميع القيم والأفكار وكل ما هو غير مادي في المجتمع، مما يدل على أن الثقافة هي كل ما صنعه الإنسان من أشياء مادية؛ وما إكتشفه من علوم ومعارف؛ وما يؤمن به من قيم وعقائد وأخلاق في مجتمعه، والتي تميزه عن مجتمع آخر.

فالثقافة هي ذلك التراث الحضاري ومنهجية التفكير وأسلوب العيش والمعاملة أي تلك الأمور التي تنطلق من ذاتية وشخصية الإنسان بما هو عليه من صفات كالخير والعدل، وتلك الطاقة العملية الكامنة التي تستخدم في مجالات الحياة³، ويعتبر مالك بن نبي من المفكرين الإجتاعيين القليلين الذين كرسوا جهودهم الفكرية لدراسة وتحليل مفهوم الثقافة، وله إسهامات كبيرة وقيمة في هذا المجال، إذ يعرفها في كتابه مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي بأنها: "هي مجموعة من الصفات الخلقية والقيم الإجتماعية التي تؤثر في الفرد منذ ولادته لتصبح لا شعورياً تلك العلاقة

¹ حسين حريم، السلوك التنظيمي "سلوك الأفراد في المنظمات"، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1997، ص443.

² شوقي جواد ناجي، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص229.

³ محمد زغو، أثر العولمة على الهوية الثقافية للأفراد والشعوب، مجلة الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، العدد 04، 2010، ص94.

التي تربط سلوكه بأسلوب الحياة في الوسط الذي ولد فيه، فهي على هذا الأساس المحيط الذي يشكل فيه الفرد طباعه وشخصيته"¹، فمالك بن نبي يرى بأن الثقافة تتشكل عبر فترات زمنية مستمرة لا تربط الفرد فقط بحاضره وماضيه وإنما بمستقبله أيضا، فالمحيط الذي يعيش فيه الفرد يساهم بشكل كبير في تشكل ثقافته، بحيث يستمد منه طرق التفكير والعمل للتكيف الاجتماعي، كما أن الثقافة ليست مجرد مادة للاستغلال وإنما وسيلة وأداة تمكن الفرد والمجتمع من صناعة المستقبل.

2/ تعريف الثقافة التنظيمية: أول من إستعمل مصطلح الثقافة التنظيمية هو (Elliot

Jacques) سنة 1951 حتى وإن أكد كيش ديس أنه ظهر لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في السبعينيات وأنه لم ينتقل إلى فرنسا على لسان المسيرين إلا في بداية الثمانينات ولم يوظف في الجزائر إلا في سنة 1997²، وهناك من يرى أن هذا المفهوم أول ما برز في الكتابات الخاصة بالإدارة في أمريكا الشمالية، وهذا في سنة 1981، وأستعمل مصطلح الثقافة التنظيمية لأول مرة من طرف الصحافة المتخصصة في سنة 1980، وكان ذلك من طرف المجلة الإقتصادية الأمريكية (Business Week) وأدرجت مجلة (Fortune) ركنا خاصا تحت عنوان (Corporate culture) إلى أن جاء الباحثان (A.A Kennedy & T.E.Deal) سنة 1982 بكتاب تحت عنوان (Corporate culture) واضعين بذلك اللبنة الأولى لهذا المفهوم³.

¹ مالك بن نبي، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ترجمة بسام بركة وأحمد شعيبو، الطبعة الأولى، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1992، ص17.

² محمد بشير، الثقافة والتسيير في الجزائر بحث في تفاعل الثقافة التقليدية والثقافة الصناعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص07.

³ بريس زين الدين، قاسمي كمال، إدارة التغيير وعلاقته بثقافة المؤسسة، مداخلة ضمن فعاليات الملتقى الدولي حول التسيير الفعال للمؤسسات الإقتصادية، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة المسيلة، يومي 03 و 04 ماي 2005، ص06.

فيما يذكر هوفستيد (Hofstede) أن مصطلح الثقافة التنظيمية لم يصبح شائعاً إلا في حلول الثمانينات الميلادية، ويحيل هوفستيد ذلك لكتابين إثنين هما:¹ الثقافة التنظيمية (Corporate culture Deal & Kennedy 1982)، وكتاب البحث عن الامتياز (In Search of excellence Peters & Waterman 1982)، وتزايد إهتمام الكتاب والباحثين في مجال السلوك الإنساني بموضوع الثقافة التنظيمية في مطلع التسعينيات، باعتبارها إحدى المكونات غير الملموسة المثيرة لمشاعر وسلوكيات الأطراف ذات العلاقة بالمنظمة، إذ أن فهم وإستيعاب الثقافة التنظيمية أمر حيوي وهام من أجل إدارة القوى العاملة بنجاح وفاعلية، مما يؤثر بشكل إيجابي على سلوك الأفراد ومستويات إنتاجيتهم وإبداعهم.

فالثقافة التنظيمية كانت ولا زالت ميدانا رحبا للأدب التنظيمي والإداري منذ أن نظر إليها (Elliot Jacques) كأداة لفهم العلاقات الإجتماعية داخل المنظمات لاسيما نظام المكافأة، وأثناء نفس الفترة الزمنية والعقد اللاحق لها ركز الباحثون على ما وصفوه بالوظائف الهيكلية للثقافة في تحليل المنظمات ومن ثم نظرية النظم ومن ثم العلاقة بين الهيكل التنظيمي والثقافة التنظيمية كمادة مناسبة للتحليل، حيث أن دراسة الثقافة التنظيمية توضح خصوصية كل منظمة عن غيرها من المنظمات بما تحويه من قيم ومعتقدات وأساليب خاصة في العمل بالشكل الذي يجعل منها موجها للسلوك وأداة لحل المشاكل، لأن الثقافة التنظيمية تؤثر في سلوك الأفراد وأسلوبهم في إتخاذ القرارات، كما أن السلوك الفردي هو نتاج لسلوك المجتمع الذي يعيش فيه أي أن الثقافة التنظيمية هي إمتداد لثقافة المجتمع.

¹ عبد الله البريدي، نحو فهم بنية الثقافة التنظيمية في التعليم التقني في السعودية كمدخل للتطور دراسة استطلاعية، مداخلة مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر التقني الثالث حول المؤسسة العامة للتعليم التقني والتدريب المهني، أيام 11-14 ديسمبر 2004، ص01.

لذا فإن تعدد التعاريف المتعلقة بالثقافة التنظيمية، والتي سنذكر بعضها منها، لا تخرج عن إطار الثقافة من وجهة نظر مفكري وكتاب علم الإنسان، ويقول Gibson وزملاؤه بأنه حينما نتحدث عن الثقافة التنظيمية فإننا نعني شيئاً مشابهاً لثقافة المجتمع، إذ تتكون من قيم وإعتقادات ومدرجات وإفتراضات وقواعد ومعايير وأشياء من صنع الإنسان، وأنماط سلوكية مشتركة تحدد الروابط المناسبة وتحفز الأفراد¹.

حيث أشار (Netta) واصفا الثقافة التنظيمية بأنها "طريقة للحياة (Way of life) لمجموعة معينة من الأفراد المدركين للقوانين الموجهة لسلوك الأعضاء فيها والتي تعمل كنظام للمعايير المشتركة"²، وعرفها (Gupta & Govindarajan) بأنها "بيئة إجتماعية تحرك التوقعات الرسمية وغير الرسمية للأفراد، وتعرف أنواع الناس الذين سيلائمون المنظمة، وتشكل حريات الأفراد للقيام بأعمال دون الحصول على موافقة مسبقة، كما أنها تؤثر في كيفية تفاعل الناس مع الآخرين داخل المنظمة وخارجها"³، فالثقافة التنظيمية هي بمثابة بطاقة تعريف المنظمة للمجتمع، وهي المكونة لشخصية المنظمة والتي لا بد من أن تكون منفردة ومتميزة في نظر العاملين والعملاء، فهي توفر صورة متكاملة والتي تعكس القيم والمعتقدات حول أين كانت المنظمة، ما هو مركزها الآن، وكيف ستكون في المستقبل.

كما عرفها (Webster & Deshpande) بأنها "نمط من القيم والمعتقدات المشتركة التي تساعد الأفراد على فهم طبيعة العمل التنظيمي وتقديم لهم المعايير التي تحدد السلوك المرغوب

¹ حسين حريم، مرجع سبق ذكره، ص 445.

² دنيا طارق أحمد، العلاقة بين الثقافة المنظمة ورضا الزبون "دراسة تطبيقية في فندق فلسطين في بغداد"، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العراق، العدد 28، 2011، ص 07.

³ سامي عبد الله المدان، صباح محمد موسى، قياس أثر عوامل الثقافة التنظيمية في تنفيذ إدارة المعرفة في مجموعة الاتصالات الأردنية (أورانج)، مجلة الإدارة والاقتصاد، الأردن، العدد 84، 2010، ص 111.

وغير المرغوب داخل المنظمة"¹، وقد عرفها (Shafaritz) "تلك الثقافة الموجودة في المنظمة، وهي شيء مماثل أو متجانس مع الثقافة الإجتماعية فهي تشمل الكثير من الأشياء غير الملموسة كالقيم، الإعتقادات، الإفتراضات، والمدرجات الحسية وأشكال سلوكية وأشياء من صنع الإنسان، وأنماط سلوكية، إنها القوة غير المرئية وغير الملحوظة والتي تكون دائما وراء أنشطة المنظمة التي يمكن ملاحظتها ورؤيتها"².

فالثقافة التنظيمية هي: "مجموعة من القيم المشتركة، الظاهرة، والممارسة من قبل جميع أفراد المنظمة، تتمثل الممارسات في عملية الإختيار والتنشئة الإجتماعية المهمة في تطوير وصيانة الثقافة التنظيمية، فبواسطة عملية الإختيار تجذب المنظمات وتوظف أشخاص جدد لهم نفس القيم السائدة، وتساعد عملية التنشئة الإجتماعية على تغيير قيم الأفراد بما يتماشى مع قيم المنظمة، وذلك من خلال أساليب التكوين، أنظمة الرقابة، التقييم والمكافآت"³، أي أن الثقافة التنظيمية تساعد على التعامل مع مشكلات التكيف الخارجي عن طريق إختيار وتعيين أشخاص تتوافق قيمهم مع قيم المنظمة، ومشكلات التكامل الداخلي عن طريق التنشئة الإجتماعية من خلال تغيير قيم الأفراد الجدد بما يتماشى مع قيم المنظمة.

وأعتبرت الثقافة التنظيمية على أنها: "عملية إجتماعية ديناميكية، ومجموعة المعارف (تصورات، أحكام، أفكار، معلومات، إستراتيجيات، وقيم...الخ) التي تستخدمها الجماعات لتطوير

¹ عامر علي العطوي، الهام ناظم الشيباني، قياس الثقافة التنظيمية وتشخيص فجوتها في المؤسسات التعليمية "دراسة تطبيقية في جامعة كربلاء": مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 12، العدد 04، 2010، ص42.

² بوحنية قوي، ثقافة المؤسسة كمدخل أساسي للتنمية الشاملة "دراسة العلاقة بين محددات الثقافة وكفاءة الأداء"، مجلة الباحث، العدد 02، 2003، ص 71.

³ Serge Evraert, Christian Prat Dit Hauret, **la culture organisationnelle perçue des cabinets comptables français par les associés-dirigeants "essai de typologie"**, Finance Contrôle Stratégie IAE de Bordeaux, Berland, Volume 6, N° 4, décembre 2003, P07.

وسائل أفضل للبقاء على قيد الحياة في عالم يتسم بالعلاقات العدائية بين الأفراد والجماعات، كل ديناميكيات المعرفة، معتقدات ورموز المؤسسة، تستخدم من قبل أفرادها لغرض التكيف الداخلي والخارجي على حد سواء"¹، وهذا ما أكد عليه شين (Edgar Schein) في كتابه الثقافة التنظيمية والقيادة، حيث يقول أن الثقافة التنظيمية: "نمط من الافتراضات الأساسية التي تم إختراعها أو إكتشافها أو تطويرها من قبل جماعة معينة أثناء حلها لمشاكلها الخاصة بالتأقلم الخارجي والتكامل الداخلي، والتي أثبتت فعاليتها ومن ثم يجب تعليمها للأعضاء الجدد بإعتبارها طرق صحيحة للإدراك والتفكير والإحساس فيما يتعلق بتلك المشكلات"².

ويري ويليام أوشي (William Ouchi) في كتابه القيم نظرية Z (1981) أن التقاليد الراسخة ومعطيات البيئة هي التي تشكل قوام الثقافة الإدارية للمؤسسة، حيث يرى أن هذه: "الثقافة تتطوي على القيم التي تأخذ بها إدارة المؤسسة والتي تحدد نمط النشاط والآراء والسلوك، فالمديرون يغرسون ذلك النمط الفكري في الموظفين من خلال تصرفاتهم، ثم تنتسرب هذه الأفكار إلى الأجيال اللاحقة من العاملين"³.

وقدم كيرت لوين (Kurt Lewin) مفهوما أكثر شمولاً للثقافة التنظيمية، بحيث عرفها بأنها: "مجموعة الافتراضات والإعتقادات والقيم والقواعد والمعايير التي يشترك بها أفراد المنظمة، وهي

¹ Yves Bertrand, **Culture organisationnelle**, presses de l'université du Québec, saintFoy, 1991, P02.

² Jean François souterain, **organisation et gestion de l'entreprise**, éditions fouchet, paris, 2006, P425.

³ ناصر محمد العديلي، **السلوك الإنساني والتنظيمي منظور كلي مقارن**، معد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1995، ص444.

بمثابة البيئة الإنسانية التي يؤدي الموظف عمله فيها، والثقافة شيء لا يحس ولا يشاهد ولكنه حاضر في كل مكان في المنظمة ويؤثر فيها"¹.

يتضح من التعاريف السابقة، بأن الثقافة التنظيمية تتطوي على مجموعة من العناصر الأساسية هي كما يلي:

- أن جوهر الثقافة التنظيمية المعاني المشتركة التي تنقل بين أفراد المنظمة عبر الافتراضات الأساسية والقيم والمشاعر والاتجاهات والتفاعلات والمعايير السلوكية واللغة المشتركة.
- أنها ترتبط بالجماعة في المنظمة، فلا تكون الثقافة في فرد، ولكن لابد من وجود جماعة تربطها ثقافة ما.
- أنها مشتركة، فالأساس في الثقافة التنظيمية أن تكون مشتركة بين أغلب أفراد المنظمة.
- أنها تميز المنظمة عن غيرها من المنظمات الأخرى، حيث أن لكل منظمة ثقافتها الخاصة بها والتي تمثل شخصيتها المتميزة.
- أنها ظاهرة إجتماعية النشأة وترتبط بالتفاعل بين أعضاء المنظمة من جانب، والبيئة المحيطة بها من جانب آخر أي أنها إنعكاس لثقافة المجتمع.
- أنها ترتبط بعملية التكيف الإجتماعي، كما أن أجزائها مترابطة مع بعضها البعض.
- تتشكل الثقافة التنظيمية على مدار فترات زمنية، فهي لا تخلق أو توجد في لحظة.
- التعاطي مع مشكلات التكامل الداخلي، إذ تسهم الثقافة التنظيمية في تأسيس نظام العمل الجماعي ونمط الإتصال وبيان السلوك المقبول وغير المقبول.

¹ حسين حريم، رشاد الساعد، الثقافة التنظيمية وتأثيرها في بناء المعرفة التنظيمية دراسة تطبيقية في القطاع المصرفي الأردني، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 2، العدد 2، 2006، ص 230.

- التعاطي مع مشكلات التكيف الخارجي، إذ تساعد الثقافة التنظيمية على وصول المنظمة إلى تحقيق أهدافها من خلال آليات التعامل مع البيئة الخارجية.

ومن خلال ما سبق، نلاحظ بأن جميع التعاريف تشترك بعنصر مميز وهو القيم التي تمثل القاسم المشترك بين تلك التعاريف المختلفة، كما أن معظم وجهات نظر وآراء الكتاب والباحثين تركز على مضمون الثقافة، الذي يتمحور حول مجموعة القيم والإفتراسات والمعتقدات والقواعد والمعايير المشتركة بين الأفراد العاملون في المنظمة، التي توجه طريقة التفكير حول التصرف إزاء المشكلات والفرص التي تواجه المنظمة، ويجب تعليمها للأعضاء الجدد حتى تصبح جزء من المنظمة ذاتها مع مرور الزمن، وعليه فإن الثقافة التنظيمية تمثل إطارا ضابطا لتفاعلات أفراد المنظمة بين بعضهم البعض وبينهم وبين الأطراف الخارجية للمنظمة كالموردين والزبائن... وغيرهم.

3/ أهمية الثقافة التنظيمية: يؤمن الكثير من الباحثين في السلوك التنظيمي أن الثقافة

التنظيمية تؤثر على مستوى أداء وإنجاز الجماعات والأفراد، وهذا بالتالي يحدد نجاح المنظمة بشكل كبير، فالمنظمة التي تمتلك ثقافة ضعيفة سيصيبها الفشل على الأمد البعيد لا محالة، بغض النظر عن نوعية وجاذبية النشاط الذي تعمل به، وتظهر أهمية الثقافة التنظيمية كما يُجمع عليه معظم الكتاب من خلال الأدوار المهمة التي تؤديها في المنظمة، بإعتبار أنها النسيج الرابط الذي يوحد السلوك للعاملين والإدارة حيال مختلف القضايا المطروحة وخاصة القضايا الأخلاقية والسلوكية، كذلك تعطي الثقافة الشعور بالهوية وبالاعتزاز، وبالتالي يمكن أن تمثل محفزا للأداء وللعمل، وتلعب دورا مهما في ترابط مختلف أجزاء التنظيم بكونها المصدر الرئيسي للقيم التي

يتحلى بها العاملون خلال سلوكهم وعملهم اليومي¹، وتأتي أهمية الثقافة التنظيمية من كونها قوة خفية ذات تأثير متعدد الجوانب في أنشطة المنظمات وعملياتها، وبدورها في فعالية المنظمة ومستويات أدائها، ويسود مثل هذا الاعتقاد لدى أغلب المفكرين في مجال الإدارة والتنظيم، إذ تنامي التفكير بقوة الثقافة التنظيمية في التأثير على السلوك التنظيمي، بوصفها مشغل القدرات التنظيمية الكامنة².

فالثقافة التنظيمية عنصراً أساسياً موجود جنباً إلى جنب مع مكونات التنظيم الأخرى من الأفراد، والتكنولوجيا والهياكل التنظيمية، ووفقاً لهذا فإنه من اللازم إدارة الثقافة التنظيمية بشكل يحقق الأهداف التي تسعى إليها التنظيمات، ويمكن إيجاز أهمية الثقافة التنظيمية ودورها في الأفراد والمنظمات على النحو الموالي³:

- الثقافة التنظيمية تعد بمثابة دليل للإدارة والعاملين، تشكل لهم نماذج السلوك والعلاقات التي يجب إتباعها والإسترشاد بها.
- الثقافة التنظيمية إطار فكري يوجه أعضاء المنظمة الواحدة وينظم أعمالهم، وعلاقاتهم وإنجازاتهم.
- إن الثقافة التنظيمية بما تحويه من قيم وقواعد سلوكية تحدد للعاملين السلوك التنظيمي المتوقع منهم، وتحدد لهم أنماط العلاقات فيما بينهم، وبينهم وبين زبائنهم، والجهات الأخرى التي يتعاملون

¹ طاهر محسن منصور الغالبي، صالح مهدي محسن العامري، المسؤولية الاجتماعية وأخلاقيات الأعمال "الأعمال والمجتمع"، الطبعة الأولى، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2005، ص183.

² خميس ناصر محمد، تأثير الثقافة التنظيمية في تبني نظام الإدارة البيئية ISO14001 "دراسة تطبيقية في الشركة العامة لصناعة الزجاج والسيراميك"، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، العراق، المجلد 04، العدد 08، 2012، ص215.

³ بالاعتماد على:

– Olivier Devillard, Dominique Rey, **"Culture D'entreprise ;un actif stratégique"**, DUNOD, Paris, France, 2008.

معها، حتى ملبسهم ومظهرهم، واللغة التي يتكلمونها، ومستويات الأداء، ومنهجيتهم في حل المشكلات تحددها الثقافة التنظيمية وتدريبهم عليها وتكافئهم على إتباعها.

– تعبر عن الملامح المميزة للمنظمة عن غيرها من المنظمات، وهي كذلك مصدر فخر واعتزاز للعاملين بها، وخاصة إذا كانت تؤكد قيماً معينة مثل: الابتكار، التميز، الريادة، والتغلب على المنافسين.

– الثقافة القوية تعتبر عنصراً فاعلاً ومؤيداً للإدارة، ومساعداً لها على تحقيق أهدافها وطموحاتها، وتكون الثقافة قوية عندما يقبلها غالبية العاملين بالمنظمة، ويرتضون قيمها، وأحكامها وقواعدها ويتبعون كل ذلك في سلوكياتهم وعلاقاتهم.

– تعتبر الثقافة التنظيمية عاملاً مهماً في جذب العاملين الملائمين، فالمنظمات الرائدة تجذب العاملين الطموحين، والمنظمات التي تتبنى قيم الابتكار والتفوق تستهوي العاملين المبدعين، والمنظمات التي تكافئ التميز والتطوير ينضم إليها العاملون المجدون الذين يرتفع لديهم دافع إثبات الذات.

– تعمل الثقافة التنظيمية على توسيع أفق ومدارك العاملين حول الأحداث التي تحدث في البيئة التي يعملون بها، أي أن الثقافة التنظيمية تشكل إطاراً مرجعياً يقوم الأفراد بتفسير الأحداث والأنشطة في ضوءه، كما تساعد على التنبؤ بسلوك الأفراد والجماعات، فمن المعروف أن الفرد عندما يواجه موقفاً معيناً أو مشكلة معينة فإنه يتصرف وفقاً لثقافته، أي بدون معرفة الثقافة التي ينتمي إليها الفرد يصعب التنبؤ بسلوكه، كما تعمل على جعل سلوك الأفراد ضمن شروطها وخصائصها، وكذلك فإن للثقافة دوراً كبيراً في مقاومة من يهدف إلى تغيير أوضاع الأفراد في المنظمات من وضع لآخر.

– الثقافة التنظيمية هي الأساس لنجاح عمليات التحول والتطور والعمل بمضامين إدارة الجودة الشاملة التي تسعى إليها المنظمات، إذ أن عدم إدراك وتحديد الثقافة التنظيمية التي تتلاءم مع سياق التحول التي تقوم به المنظمات يؤدي بها إلى الفشل.

– الثقافة التنظيمية تعمل كوسيلة رقابية تتابع طريقة أداء العمل وتعالج الانحرافات القائمة، باعتبار أن الثقافة ترسم قواعد السلوك المرغوب.

كما أن الوعي بالثقافة التنظيمية وإدارة هذه الثقافة بطريقة كفؤة يساعد في تصميم وتطبيق خطة إستراتيجية متكاملة. إن الثقافة التنظيمية تؤثر إيجابيا في تكوين أنظمة إتصال فعالة ومفتوحة وبعدها إتجاهات تساند بصورة مباشرة عمليات إتخاذ قرارات إدارية تتصف بالعقلانية والدقة وأقل قدرة من التكاليف والمعوقات، ذلك لأن الثقافة التنظيمية القوية والمؤثرة توفر مناخ تنظيمي ملائم لإتخاذ قرارات سريعة وسهلة برغم صعوبة القرارات نفسها ودرجة المخاطرة التي تتحملها الإدارة من جراء صنع وتنفيذ القرارات¹.

فللثقافة التنظيمية تأثير جوهري على الحياة التنظيمية برغم عدم وضوح هذا التأثير دائما بين الأفراد في المنظمة، حيث تساهم في إحداث التكامل الداخلي بين أفراد المنظمة من خلال تأسيس نظام العمل الجماعي وطرائق الإتصال وبيان السلوك المقبول وغير المقبول من جهة، ومن جهة أخرى تساهم في تحقيق التكيف الخارجي مع البيئة، إذ تساعد الثقافة التنظيمية على وصول المنظمة إلى تحقيق أهدافها من خلال تعريف الأفراد بأسلوب وسرعة الإستجابة لإحتياجات وإتجاهات الأطراف في البيئة الخارجية ذوي العلاقة بالمنظمة.

¹ سعد غالب ياسين، الإدارة الإستراتيجية، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص90.

المطلب الثاني: خصائص الثقافة التنظيمية

من الطبيعي أن تختلف الثقافة التنظيمية من منظمة لأخرى، وداخل المنظمة نفسها من وقت لآخر، وإن هذه الاختلافات تعني أن الثقافة التنظيمية تتميز بدرجة عالية من الخصوصية حتى لو كانت هناك خصائص مشتركة بين الثقافة التنظيمية لمنظمة ما والخصائص التنظيمية لبقية المنظمات، بإعتبار أن كل منظمة تحاول أن تبني ثقافتها التنظيمية الخاصة بها والتي تميزها عن باقي المنظمات حتى لو كانت تعمل في نفس القطاع، فهناك جوانب عديدة تختلف فيها ثقافة المنظمات، وهذا يتعلق بحجم المنظمة وعمرها وتاريخها، فكلما كبرت ونمت نجد أن الثقافة التنظيمية للمنظمة تصبح أكثر نضجا وتبلورا¹، بالإضافة إلى أنماط إتصالاتها ونظم العمل والإجراءات، وعملية ممارسة السلطة، أسلوب القيادة، والقيم والمعتقدات².

ولا شك بأن من خصائص الثقافة التنظيمية أنها تتأثر بشكل كبير بثقافة المجتمع الذي تعيش في ظله وهذا يختلف من مجتمع إلى آخر، وأيضا إن الثقافة هي عملية مكتسبة من خلال التفاعل والإحتكاك بين أفراد المجتمع والمنظمة، وهي إنسانية لأن العنصر البشري هو المكون الأساسي لأيّة منظمة، وهناك داخل المنظمة ثقافتان أساسية وفرعية، حيث يمكن أن يكون للمهندس ثقافة وللمحاسب ثقافة؛ وهذه الثقافات الفرعية للمنظمة عامل مساعد على تحقيق أهداف المنظمة والثقافة الأساسية لها³.

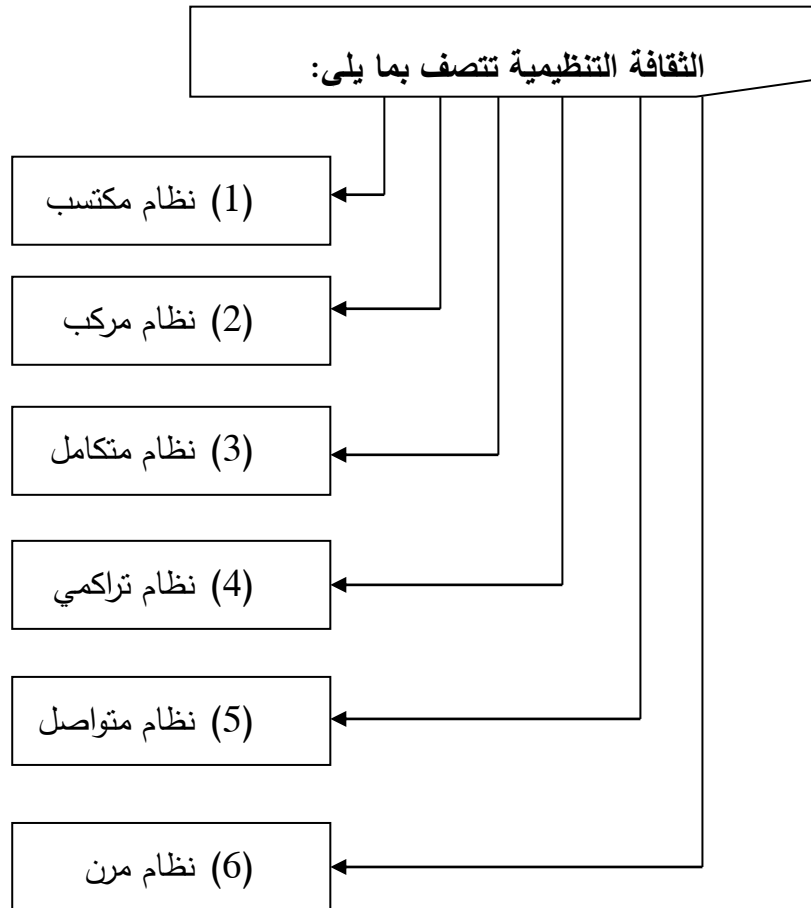
وباختصار لو أخذنا منظمتين تعملان في نفس البيئة الإجتماعية نجد أن ثقافتهما ليستا مختلفتين أو متطابقتين تماما، ولكن مع مرور الزمن تصبح لكل منظمة ثقافتها التي يعيها ويدركها

¹ زاهد محمد ديري، السلوك التنظيمي، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2011، ص313.

² بلال خلف السكارنة، أخلاقيات الأعمال، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2011، ص360.

³ زاهد محمد ديري، مرجع سيق ذكره، ص313.

الأفراد العاملون فيها والأطراف الخارجية، وعليه فإن الثقافة التنظيمية تتصف بمجموعة من الخصائص التي تستمدّها من الثقافة العامة من ناحية، ومن خصائصها الإدارية من ناحية أخرى، ويمكن توضيح خصائص الثقافة التنظيمية من خلال الشكل الموالي:



الشكل رقم (3-1): الخصائص الرئيسية للثقافة التنظيمية

المصدر: جمال الدين المرسى وآخرون، التفكير الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية منهج تطبيقي، الدار الجامعية، مصر، 2007، ص350.

يوضح الشكل أعلاه الخصائص الرئيسية التي تتصف بها الثقافة التنظيمية، وفيما يلي

عرض تفصيلي لهذه الخصائص:

1/ الثقافة التنظيمية نظام مكتسب: الثقافة ليست وليدة الفطرة بل يكتسبها الفرد من المجتمع

الذي يعيش فيه، والأوساط الاجتماعية التي ينتقل بينها، ويتم إكتساب الثقافة عن طريق التعلم

المقصود أو غير المقصود، ومن خلال الخبرة والتجربة، وتكتسب الثقافة أيضا من خلال التفاعل والإحتكاك بين الأفراد في بيئة معينة، وقد تكتسب في المدرسة والعمل، وعندما يكتسبها الفرد في المنظمة تصبح جزءا من سلوكه، ومن خلال الثقافة نستطيع أن ننتبأ بسلوك الأفراد معتمدين على ثقافتهم¹، فالثقافة التنظيمية مكتسبة من خلال تفاعل الفرد في المنظمة بصفة عامة أو في أي قسم أو إدارة منها بصفة خاصة، فيتعلم من رؤسائه ومن قاداته أسلوب العمل، والمهارات اللازمة للعمل، والطريقة التي يتعاون بها مع زملائه، ومن خلال هذا التفاعل يكتسب الأفكار والقيم وأنماط السلوك المختلفة التي يشبع من خلالها طموحاته ويحقق من خلالها أهدافه وأهداف المنظمة².

2/ الثقافة التنظيمية نظام مركب: حيث تتكون من مجموعة من المكونات أو العناصر

الفرعية التي تتفاعل مع بعضها البعض في تشكيل ثقافة المجتمع أو ثقافة المنظمة أو ثقافة المديرين، وتشمل الثقافة التنظيمية كنظام مركب العناصر المادية³:

2-1/ الجانب المعنوي: ويتمثل في النسق المتكامل من الأخلاق والمعتقدات والأفكار والقيم

المشتركة (رسالة المنظمة، المبادئ، أدوات تحقيق المبادئ، إستراتيجية المنظمة).

2-2/ الجانب السلوكي: وهي عادات وتقاليده أفراد المجتمع والآداب والفنون والممارسات

العملية المختلفة.

¹ محمود سلمان العميان، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، الطبعة الثالثة، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2005، ص310.

² محمد بن غالب العوفي، الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام الوظيفي "دراسة ميدانية على هيئة الرقابة والتحقيق بمنطقة الرياض"، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، غير منشورة، 2005، ص15.

³ بلال خلف السكارنة، الإبداع الإداري، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2011، ص ص333-334.

2-3/ الجانب المادي: وهو كل ما ينتجه أعضاء المجتمع من أشياء ملموسة كالمباني

والأدوات والمعدات والأطعمة.

3/ الثقافة التنظيمية نظام متكامل: الثقافة التنظيمية هي كيان مركب تتجه بإستمرار إلى

خلق الإنسجام بين عناصرها المختلفة، ومن ثم فأي تغير يطرأ على أحد جوانبها لا يلبث أن ينعكس أثره على باقي مكوناتها¹، والتكامل الثقافي يستغرق زمنا طويلا، ويظهر بشكل واضح في المجتمعات البسيطة والمجتمعات المنعزلة، حيث نادرا ما تعرض ثقافتها إلى عناصر خارجية تؤثر فيها أو تتأثر بها، في حين يقل ظهور التكامل في ثقافة المجتمعات الحركية المنفتحة على الثقافات الأخرى، حيث تساعد وسائل الإتصال، ووسائل الإعلام في إنتشار العناصر الثقافية من جماعة لأخرى، ويؤدي ذلك إلى إحداث التغير الثقافي وفقدان التوازن والإنسجام بين عناصر الثقافة²، ولقد أصبح التغير الثقافي من أبرز سمات العصر الحالي، لاسيما في ظل الإنتشار الواسع لتكنولوجيا المعلومات والإتصالات، وظهور العولمة التي أدت إلى الاندماج والتفاعل والتكامل بين الثقافات العابرة للحدود الوطنية للشعوب وللحدود الشخصية للأفراد.

4/ الثقافة التنظيمية نظام تراكمي: إنتقال الثقافة بين المجتمعات والأجيال لا يتم بالضرورة

كما هي عليه، بل إنها في تغير مستمر، حيث يمكن أن تدخل عليها ملامح جديدة ويمكن أن تفقد ملامح قديمة، وتتزايد الثقافة التنظيمية من خلال ما تضيفه الأجيال إلى مكوناتها من عناصر وخصائص، وطرق إنتظام وتفاعل هذه العناصر والخصائص³، وتختلف الطريقة التي تتراكم بها خاصية ثقافية معينة على الطريقة التي تتراكم بها خاصية ثقافية أخرى، فالقيم التنظيمية تتراكم

¹ جمال الدين المرسي وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص348.

² محمد بن غالب العوفي، مرجع سبق ذكره، ص18.

³ مصطفى محمود أبو بكر، الموارد البشرية "مدخل تحقيق الميزة التنافسية"، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2008، ص77.

بطريقة مختلفة عن تراكم أدوات الإنتاج، بمعنى أن الطبيعة التراكمية للثقافة تلاحظ بوضوح العناصر المادية للثقافة أكثر منها في العناصر المعنوية للثقافة.

5/ الثقافة التنظيمية نظام متواصل: تتسم الثقافة بخاصية الإستمرار، فالسمات الثقافية تحتفظ بكيانها لعدة أجيال رغم ما تتعرض له المجتمعات أو المنظمات من تغيرات طارئة أو تدريجية، حيث يعمل كل جيل من أجيال المنظمة على تسليمها للأجيال اللاحقة، مع مراعاة أنها لا تنتقل من جيل إلى جيل آخر بطريقة فطرية أو غريزية، وإنما يتم تعلمها وتوريثها عبر الأجيال في المنظمة عن طريق التعلم والمحاكاة¹، وتستمر الثقافة التنظيمية في الانتقال من جيل إلى آخر متى كانت قادرة على إشباع حاجات العاملين، وتحقيق أهداف المنظمة التي يعملون فيها، حيث أن الثقافة عملية رضاء نفسي، فهي تشبع حاجات الإنسان وتريح النفس وترضي الضمير، والفرد يشعر بأنه مقبول في الجماعة².

6/ الثقافة التنظيمية نظام مرن: تتصف الثقافة التنظيمية بالمرونة والقدرة على التكيف، إستجابة لمطالب الإنسان البيولوجية والنفسية، ولكي تكون ملائمة للبيئة الجغرافية، وتطور الثقافات المحيطة بالفرد من جانب وإستجابة لخصائص بيئة المنظمة وما يحدث فيها من تغيير من جانب آخر³، وهذا ما يبرر وجود مستويات متكاملة من الثقافة التنظيمية، حيث يوجد عموميات ثقافية بين المنظمات التي تعمل في مجال أو نشاط واحد، والتي تميزهم عن ثقافة المنظمات الأخرى، ويوجد خصوصيات ثقافية وهي السمات التي لا يشترك فيها كل أفراد هذه المنظمات بل تخص منظمة أو قطاع معين داخل المنظمة الواحدة.

¹ جمال الدين المرسي وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 348.

² محمود سلمان العميان، مرجع سبق ذكره، ص 311.

³ بلال خلف السكارنة، مرجع سبق ذكره، ص 334.

- وعلى الرغم من أن الثقافة التنظيمية تتفق مع الثقافة الإنسانية في الخصائص السابقة، كونها تستمد من الثقافة العامة، إلا أن لها بعض السمات التي تميزها، بإعتبارها ثقافة فرعية للمنظمات تستمد من خصائصها الإدارية، وفيما يلي عرض موجز لأهم هذه الخصائص:¹
- **المبادرة الفردية:** مدى الحرية والإستقلالية والمسؤولية الذاتية عن العمل والصلاحيات التي يتمتع بها أعضاء المنظمة.
 - **تحمل المخاطر:** مدى تشجيع الأعضاء على الابتكار والتجريب والمبادرة وتحمل المخاطر والمغامرة.
 - **الاتجاه:** وهي مدى قيام المنظمة بتحديد أهداف ومعايير واضحة للأداء، والتوقعات المطلوبة من العاملين.
 - **التكامل:** مدى قيام الإدارة بتشجيع التعاون والتنسيق بين الوحدات التنظيمية المختلفة.
 - **الرقابة:** والتي تتمثل في القواعد والإجراءات وإحكام الإشراف الدقيق المباشر على تصرفات العاملين أو الرقابة الذاتية.
 - **الدعم الإداري:** مدى قيام الإدارة العليا بتوفير الدعم والمساندة وإتاحة المعلومات وتشجيع أعضاء المنظمة.
 - **الهوية:** وهي درجة تعريف الأعضاء لأنفسهم بالإنتماء إلى المنظمة ككل وليس وحدة أو مجال تخصص أو مجال مهني معين (مدى الولاء للمنظمة ككل وليس للتنظيمات الفرعية منها).
 - **نظام المكافأة:** وهي مدى تخصيص المكافآت والحوافز وفقاً للأداء وليس لأية اعتبارات شخصية.

¹ محمد قاسم القربوتي، السلوك التنظيمي "دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في منظمات الأعمال"، الطبعة الخامسة، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2009، ص ص 172-173.

– **تقبل الاختلاف:** مدى تشجيع الأعضاء على عرض وجهات نظرهم وتقبل النقد (درجة التسامح مع الإختلاف ووجهات النظر المختلفة).

– **نماذج الإتصال:** مدى إقتصار عمليات الإتصال على القنوات الرسمية، أو تأخذ نمطاً شبكياً يسمح بتبادل المعلومات في كل الإتجاهات.

وقد حدد (Chatman & Jehn 1994, Lussier 2005) الخصائص الإيجابية (الصحية) للثقافة التنظيمية، وعلى النقيض من ذلك حدد (Thompson & Strickland 2003) الخصائص السلبية (غير الصحية)، وهي كما يلي:¹

– **الخصائص الإيجابية (الصحية):** وهي الخصائص التي تنعكس بشكل إيجابي على أداء المنظمة، ويمكن إجمالها فيما يلي:

- تسهيل عملية نقل المعرفة وعملية التحسين المستمر.
- التسريع في عملية الابتكار وفي مختلف المستويات التنظيمية.
- تشجيع الإبداع وتبني المخاطر من قبل الأفراد.
- التمكين الذي يحرر العامل من أي قيود تمنعه من التعلم والمشاركة.
- التوجه نحو الإهتمام بدقائق الأشياء وتفاصيلها.
- التركيز على النتائج أو المخرجات بدلاً عن الإهتمام بالأساليب أو العمليات المؤدية إلى

هذه النتائج.

- التوجه نحو الأفراد في مختلف القرارات التي تتخذها الإدارة.
- التوجه نحو العمل الجماعي بدلاً عن العمل الفردي.

¹ إحسان دهش جلاب، إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ص 606-607.

– **الخصائص السلبية (غير الصحية):** توجد عدد من الخصائص الثقافية غير الصحية التي من

شأنها أن تنعكس سلباً على أداء المنظمة، ويمكن إجمالها فيما يلي:

- التوجه نحو البيئة الداخلية.
- مقاومة التغيير ورفض الأفراد المبادرين.
- التقيد بحدود الموازنات وإقتصار نطاق الرقابة في حدود القسم المعني.
- عدم تحبيذ أو تفضيل النظر إلى خارج المنظمة، بغرض التعرف على الممارسات والمداخل المتميزة التي تعتمد عليها المنظمات الأخرى.

ومن أهم خصائص الثقافة التنظيمية التي يتفق عليها كثير من الكتاب والباحثين ما يلي:¹

– **الإلتزام بالسلوك المنتظم:** حيث أن الأفراد في المنظمة يستخدمون لغة واحدة وطقوس مشتركة للتفاعل مع بعضهم البعض.

– **المعايير:** توجد معايير سلوكية بما فيها توجيهات حول مقدار العمل الواجب إنجازه.

– **القيم المتحكمة:** إلتزام الأفراد بالقيم الأساسية التي تتبناها المنظمة، والتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر تخفيض نسب التغيب عن العمل؛ الجودة العالية وتحسين الإنتاجية.

– **الفلسفة:** إلتزام المنظمة بفلسفة خاصة في معاملتها للأطراف ذات العلاقة من عمال وزبائن وموردون... وغيرهم.

– **القواعد:** تختلف القواعد المرسومة في شدتها من منظمة لأخرى، والتي هي عبارة عن تعليمات صارمة تتعلق بكيفية تعايش الفرد مع المنظمة، وعلى الموظفين الجدد أن يتعلموا تلك القواعد بهدف تسهيل اندماجهم في المنظمة.

¹ حسين حريم، مرجع سبق ذكره، ص 448.

– **المناخ التنظيمي:** والذي يميّز البيئة الداخلية للمنظمة وعمل الأفراد ضمنها، فتؤثر في اتجاهاتهم وإدراكهم فهي تتمتع بدرجة عالية من الإستقرار والثبات النسبي، وتتضمن مجموعة من الخصائص للهيكل التنظيمي التي تميزها عن غيرها من المنظمات.

وبناء على ما سبق يتضح بأن خصائص الثقافة التنظيمية يمكن أن تكون متشابهة بين المنظمات، ولكن من غير الممكن أن تكون متطابقة، حيث تقوم كل منظمة بتطوير ثقافة خاصة بها من خلال فلسفتها وأنماط إتصالها ونظم العمل المعتمدة فيها وطرق إتخاذ القرار، ويمكن ملاحظة أنه كلما كانت التكنولوجيا روتينية كان الإتجاه نحو أسلوب المركزية في الإدارة أكثر وقل مجال المبادرة الفردية، كذلك فإن الهياكل التنظيمية تشجع على نمط الإتصالات الرسمية أكثر من نمط المصفوفة، كما أن وجود التكامل يعتبر مؤشراً على مدى التعاون والعلاقات التبادلية الأفقية، وبمرور الوقت يصبح للمنظمة ثقافتها الخاصة بها التي يدركها الأطراف ذات العلاقة بالمنظمة.

وإن خصائص الثقافة التنظيمية هي مركب من مكون سلوكي يظهر في العادات والتقاليد التي يتبعها أفراد المنظمة بالإضافة إلى الأساليب والممارسات في العمل، ومكون معنوي ويتمثل في القيم والمعتقدات والأفكار التي يؤمن بها الأفراد، ورغم وضوح أثر الأبعاد السلوكية إلا أن الترابط بينهما كبير، هذا وإن الثقافة التنظيمية تستمد خصائصها من مصدرين رئيسيين هما: الثقافة العامة والتي تمنح الثقافة التنظيمية صفة نظام مركب، ونظام متصل مستمر متكامل، ونظام متغير متطور تراكمي ولها خاصية التكيف، والخصائص الإدارية والتي تمنحها الصفات المتمثلة في الإبداع والمخاطرة، الإنتباه للتفصيل، الإنتباه نحو النتائج، التوجه نحو الفريق، العدوانية والثبات.

المطلب الثالث: أنواع الثقافة التنظيمية وأبعادها

تعد الثقافة التنظيمية عنصراً أساسياً في المؤسسات المعاصرة، حيث تتعدد أنواعها وتختلف باختلاف آراء الباحثين والمهتمين، كما تتنوع مكوناتها وأبعادها، وسنحاول من خلال هذا المطلب التعرف على مختلف أنواع الثقافة التنظيمية، كما سيتم التعرض إلى مكوناتها ومعرفة أبعادها.

1/ أنواع الثقافة التنظيمية: من خلال الإطلاع على الأدبيات التنظيمية المتعلقة بموضوع

الثقافة التنظيمية نجد بأن هناك العديد من وجهات نظر الباحثين والمهتمين فيما يتعلق بتصنيف أنواع الثقافة التنظيمية، وإن هذه الأنواع تختلف من منظمة إلى أخرى، ومن قطاع إلى آخر حسب أساس التقسيم المستخدم، ويمكن إبراز أنواع الثقافة التنظيمية وفق عدة أسس أهمها:

1-1/ أنواع الثقافة التنظيمية وفقاً لشمولية الثقافة: تصنف الثقافة التنظيمية من حيث

شمولية الثقافة إلى نوعين هما:

– **الثقافة التنظيمية الرئيسية:** ويطلق أيضاً على هذا النوع من الثقافة تسمية الثقافة السائدة، وتمثل الثقافة الرئيسية في التنظيم بالقيم الأساسية التي يتفق عليها جميع العاملين في المنظمة والتي تشكل هويتهم¹، حيث يكون إنتشارها بين أفراد المنظمة على نطاق واسع، مما يمكنهم من الإلتزام بتنفيذ سياسات وقرارات المنظمة وتحقيق أهدافها، ففي هذا الصدد يرى (Hofstede) بأن التميز يتحقق من خلال إيجاد نمط مشترك للتفكير والتصرف لدى الأفراد².

– **الثقافة التنظيمية الفرعية:** وهي الثقافة التي يشترك فيها مجموعات صغيرة من العاملين، قد تكون على مستوى دوائر المنظمة وقد تكون على مستوى المجموعات المهنية كالمهندسين

¹ محمد قاسم القريوتي، نظرية المنظمة والتنظيم، الطبعة الثالثة، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2008، ص 374.

² Med Nouiga, la conduite du changement par la qualité dans un contexte socioculturel essai de modélisation systémique et application à l'entreprise marocaine, thèses de doctorat en génie industrielle, ENSAM, Paris, 2003, P69.

والمحاسبين¹، وهذه الثقافات الفرعية تكون معقدة ومتشابكة خاصة في المنظمات المتعددة الجنسيات التي تتكون من قوى عاملة متنوعة، فكلما تفاوتت الثقافات الفرعية وتعددت، وكانت مختلفة عن الثقافة الرئيسية، أثر ذلك سلباً على فاعلية التنظيم، لعدم نمطية السلوك وضياح الهوية العامة له، ويمكن التمييز حسب (Drummond) بين ثلاثة (03) أنواع من الثقافات الفرعية هي:²

– الثقافة الفرعية المعززة للثقافة السائدة (الثقافة الرئيسية).

– الثقافة الفرعية المستقلة (الموازية) عن الثقافة السائدة.

– الثقافة الفرعية المعاكسة للثقافة السائدة.

من خلال ما سبق يتضح، بأن المنظمة تحتوي على ثقافات فرعية تختلف باختلاف الأفراد المنتمين إليها (ثقافة المجموعات الوظيفية) ضمن الثقافة الرئيسية، إن هذه الثقافات الفرعية لا تتصهر مع بعضها من أجل تشكيل ثقافة واحدة، فالأفراد يحتفظون بجزء من ثقافتهم الفرعية على الأقل، كما أنه لا يوجد تعارض بين الثقافات الفرعية، فهي تتشكل لتساعد مجموعات معينة من الأفراد على التعامل مع مشكلات يومية محددة، تواجهها المجموعة، وتعتبر الثقافات الفرعية عامل مساعد على تحقيق أهداف المنظمة والثقافة الرئيسية، إذ كانت فقط الثقافات الفرعية معززة للثقافة الرئيسية، وهو ما يجب أن تسعى إليه المنظمات من خلال الحرص على أن تكون الثقافات الفرعية متكاملة ومنسجمة مع الثقافة الرئيسية.

1-2/ أنواع الثقافة التنظيمية وفقاً لقوة الثقافة: تعد القوة جانباً مهماً من جوانب الثقافة

وتفسر على أنها نتاج وعملة خلق من قبل أعضاء المنظمة من خلال تفاعلاتهم المستمرة، ويعتمد

¹ عبد اللطيف عبد اللطيف، محفوط أحمد جودة، دور الثقافة التنظيمية في التنبؤ بقوة الهوية التنظيمية دراسة ميدانية على أعضاء التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية،

سوريا، المجلد 26، العدد 02، 2010، ص124.

² إحسان دهش جلاب، مرجع سبق ذكره، ص613.

تصنيف الثقافة التنظيمية وفقا لهذا المعيار على عاملين أساسيين يحددان درجة قوة الثقافة التنظيمية هما:¹

- الإجماع ومدى المشاطرة لنفس المعتقدات أو القيم الهامة الحيوية في المنظمة من قبل الأعضاء، ومشاطرة واسعة لنفس القيم الحيوية، ويعتمد الإجماع أو المشاطرة على تعريف الأفراد بالقيم السائدة في المنظمة، وعلى نظام الحوافز من عوائد ومكافآت تمنح للأعضاء الملتزمين بها.
- الشدة وتشير إلى مدى قوة أو شدة تمسك الأعضاء في المنظمة بالقيم والمعتقدات الهامة والحيوية.

وهذا وقد أشار (Luthans) بأن درجة قوة الثقافة التنظيمية أو ضعفها يعتمد أساسا على مدى التعقيد أو الإستقرار الثقافي الذي تواجهه المنظمة، بمعنى هل أن الثقافة التنظيمية متماسكة أم غير متماسكة²، وعليه فإن درجة قوة الثقافة التنظيمية يتوقف على مدى مشاركة أفراد المنظمة وإجماعهم على قيمها ومعتقداتها السائدة، ومدى قوة تمسكهم بها كمعتقدات أساسية وهامة، وعليه يمكن التمييز بين نوعين من الثقافة التنظيمية وفقا لهذا المعيار هما:

- **الثقافة التنظيمية القوية:** وهي الثقافة التي تنتشر عبر المنظمة كلها وتحظى بالثقة والقبول من قبل جميع أفرادها، والذين يشتركون في مجموعة متجانسة من القيم والمعتقدات، والمعايير والإفتراضات التي تحكم سلوكهم داخل المنظمة³، فهي تمثل رابطة متينة تربط عناصر المنظمة

¹ حسين حريم، مرجع سبق ذكره، ص 450.

² F. Luthans, **Organizational behavior**, 5th, McGraw Hill, New York, USA, 1985, P03.

³ مصطفى محمود أبو بكر، دليل التفكير الإستراتيجي وإعدادا لخطة الإستراتيجية، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2000، ص 145.

بعضها ببعض، مما يساعد إدارة المنظمة والعاملين على إدارة الغموض وعدم التأكد بفعالية تمكنها من تحقيق رسالتها وأهدافها، ويساعد وجود ثقافة تنظيمية قوية على تحقيق:¹

- التعبئة للأهداف، حيث يتم توجيه الأفراد للأهداف المطلوب تحقيقها.
- تحفيز العاملين، فالقناعات والقيم المشتركة تجعل العاملين مسرورين بالعمل في تلك المنظمة، حيث يظهر الإلتزام والإخلاص لأن العمل متعة في حد ذاته.
- الإلتزام الذاتي والرقابة الذاتية، حيث أن القيم والقناعات تصبح بمثابة قوى للإلتزام الذاتي والرقابة الذاتية.

كما تجدر الإشارة إلى أن الثقافة التنظيمية القوية لا تعني بالضرورة أنها إيجابية، وإنما تشير إلى درجة موافقة الأعضاء على القيم الموجودة، وترتبط بالإستخدام الدائم للأسس والمفاهيم والقيم في كل الإحتقالات والقصص والشعارات، مما يزيد من إلتزام العاملين بقيم المنظمة، وفي السياق ذاته تؤكد الممارسات العملية أن الثقافة القوية لن تتجح وتؤثر إيجابيا على المنظمة إلا إذا ساعدتها على التكيف مع بيئتها الخارجية، وعليه فإن الثقافة التنظيمية قد تكون قوية لكنها غير صحية، لأن صحة الثقافة تأتي من قدرتها على تحقيق التكيف الخارجي إلى جانب التكامل الداخلي.

- **الثقافة التنظيمية الضعيفة:** وعلى عكس الثقافة التنظيمية القوية، فإن الثقافة التنظيمية الضعيفة لا يتم إعتناقها بقوة من قبل الأعضاء ولا تحظى بقبولهم، حيث تفتقد المنظمة وقتها التمسك بالقيم والمعتقدات، مما يصعب على العاملين فرصة التوحد والتوافق مع أهداف المنظمة وقيمها²، كما أنها

¹ مدحت محمد أبو النصر، إدارة وتنمية الموارد البشرية "الاتجاهات المعاصرة"، الطبعة الأولى، مجموعة النيل العربية، مصر، 2007، ص413.

² ابتسام عبد الرحمن حلواني، **من أين يبدأ التغيير في ثقافة المنظمة؟**، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، المحور الثاني التوجهات والأساليب الحديثة في تطوير أداء المنظمات، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1-4 نوفمبر 2009، ص12.

يمكن أن تكون عائقا أساسيا ضد التغيير، أما الآثار الجانبية للثقافة التنظيمية فقد تحقق بعض الآثار السلبية لها، وذلك في المواقف الموالية:¹

- عدم إتساق القيم السائدة حاليا مع متطلبات النجاح المستقبلي للمنظمة (يحدث في حالة وجود بيئة ديناميكية للمنظمة وبروز الحاجة إلى تغيير أنماط السلوك ومعايير الأداء المعمول بها حاليا).
- وجود ثقافات فرعية للوحدات أو المجموعات أو الأفراد قد تتعارض أو لا تتسق مع الثقافة التنظيمية الرئيسية، وهو ما يؤدي إلى التضارب في الأولويات أو عدم الإتساق في أنماط التصرفات أو السلوكيات مما يهدد تحقيق الأهداف الرئيسية للمنظمة.

وعليه يمكن القول بأن الثقافة التنظيمية القوية يمكن أن تكون بديلا للرسمية، فكلما كانت الثقافة التنظيمية قوية قلّة حاجة الإدارة للإعتماد على الأنظمة والتعليمات والقواعد لتوجيه سلوك العاملين، ومن هنا تبرز أهمية ظهور ثقافة تنظيمية قوية تعمل على الوحدة التنظيمية، فالثقافة التنظيمية القوية لا تسمح بتعدد ثقافات فرعية متباينة لأنه إذا لم تثق الثقافات الفرعية المتعددة الموجودة في المنظمة ببعضها البعض، ولم تتعاون فإن ذلك سيقود إلى صراعات تنظيمية والتي ستؤثر سلبا على فاعلية وأداء المنظمة، ففي هذه الحالة يحتاج العاملين إلى التوجيهات وتهتم الإدارة بالقوانين والوثائق الرسمية المكتوبة.

1-3/ أنواع الثقافة التنظيمية وفقا للنسق الداخلي: لقد صنف (Handy) في مؤلفه

الموسوم الثقافة التنظيمية إلى الأنواع الموالية:²

- **ثقافة النفوذ (القوة):** يشير هذا النوع إلى مركزية إتخاذ القرارات وحصر جميع الصلاحيات بالإدارة العليا فقط، بينما المستويات التنظيمية الأخرى تعتبر تنفيذية، وهذه الثقافة تتلاءم مع

¹ بلال خلف السكارنة، مرجع سبق ذكره، ص 341.

² عبد اللطيف عبد اللطيف، محفوظ أحمد جودة، مرجع سبق ذكره، ص 124-125.

المنظمات صغيرة الحجم، حيث أن المشاكل والتأثيرات السلبية تبرز عندما يصبح حجم هذه المنظمات كبيراً للدرجة التي تشعر فيها الإدارة العليا بصعوبة الاحتفاظ بالصلاحيات بيدها (المحافظة على المركزية)، وذلك بسبب التعقيدات والتفاصيل الكثيرة والظروف التي تواجهها.

– **ثقافة الدور:** يتردد غالباً بأنها تشبه البيروقراطية في شكلها الحقيقي، ويحتل التفاعل مكانه بين التخصصات الوظيفية من خلال الوصف الوظيفي والإجراءات والقواعد والنظم، يعد الوصف الوظيفي أكثر أهمية من المهارات والقدرات للمنتميين لهذه الثقافة أي أن تركيزها ينصب على الأدوار الوظيفية أكثر من الفرد، كما أن الأداء الذي يتعدى إدراك الدور ليس مطلوباً ولا يتم التشجيع عليه، وهذه الثقافة تتلاءم مع المنظمات التي تتسم بالاستقرار وليس بالتغيير الدائم.

– **ثقافة المهمة:** تركز هذه الثقافة على الإنجاز وأداء المهام والأعمال عن طريق الإستخدام الأمثل للموارد من أجل تحقيق أفضل النتائج بأقل التكاليف (أي الإهتمام بالنتائج)، وتعد هذه الثقافة من الخصائص التي تتسم بها المنظمات التي تكون مهتمة جداً بنشاطات البحوث والتطوير، إذ تكون هذه المنظمات أكثر ديناميكية، كما أنها تكون معرضة باستمرار للتغيير وتضطر إلى إيجاد فرق وظيفية مؤقتة لمواجهة إحتياجاتها المستقبلية.

– **ثقافة الفرد:** تعد هذه الثقافة بمنزلة خاصية مميزة لنموذج الإدارة الواعي، إذ نجد الأفراد داخل الهيكل التنظيمي يحددون بشكل جماعي الطريق الذي سوف تسير عليه المنظمة، فإذا كان هناك هيكل رسمي، فإنه يميل لخدمة إحتياجات الأفراد داخل الهيكل، ويلاحظ أن المنظمات التي تتبع هذه الثقافة ترفض الهرمية الرسمية لإنجاز الأشياء، ولكنها توجد فقط لغرض وحيد وهو تلبية إحتياجات الأعضاء.

نلاحظ بأن التصنيف الذي إعتده (Handy) إرتكز على الطريقة التي تساهم بها الثقافة التنظيمية في تحقيق التكامل الداخلي بين أعضاء التنظيم، حيث أن ثقافة النفوذ تعتمد على

المركزية الشديدة، وثقافة الدور تعتمد على السلطة الرسمية، وثقافة المهمة تعتمد على العمل الجماعي من خلال تشجيع روح المبادرة والإبتكار أما ثقافة الفرد فتعتمد على السلطة غير الرسمية من أجل تحقيق حاجات الفرد.

1-4/ أنواع الثقافة التنظيمية وفقا للنسق الخارجي: لقد صنف الباحثين (Dension & Mishra)

الثقافة التنظيمية إلى أربعة (04) أنواع في ضوء التناسب بين الثقافة التنظيمية من جهة، وبين البيئة والهيكل التنظيمي والتركيز الإستراتيجي من جهة ثانية، وذلك على النحو الذي يؤدي إلى بلوغ الفاعلية التنظيمية:¹

– **الثقافة الريادية / التكيفية:** تتميز هذه الثقافة بالتركيز على البيئة الخارجية بالإعتماد على المرونة وإحداث التغيير بقصد تلبية إحتياجات الزبائن، ويشجع هذا النوع من الثقافة المعايير والمعتقدات التي تزيد من قدرة المنظمة على التعاطي مع التغيرات البيئية وترجمتها إلى إستجابات بيئية جديدة مناسبة لها، وهذا لا يعني الإستجابة فقط بل أن هذه المنظمة تشجع على إحداث التغيير التنظيمي والإبتكار والإبداع وتبني المخاطرة.

– **ثقافة رسالة (غرض) المنظمة:** تتميز المنظمات التي تتبنى هذا النوع من الثقافة التنظيمية بتوجهها نحو فئة معينة من الزبائن دون رغبة منها في إحداث تغييرات جذرية في المنظمة، وبما أن هذه الثقافة تقوم على أساس إستقرار البيئة التي تعمل فيها المنظمة، فإن الإدارة مسؤولة على صياغة رؤية المنظمة ورسالتها ومن ثم ترجمتها إلى أهداف قابلة للقياس كي يتم من بعد ذلك الحكم على أداء الأفراد.

– **ثقافة الجماعة:** يركز هذا النوع من الثقافة التنظيمية على المشاركة والعمل الجماعي بين أفراد المنظمة القائم على التوقعات الدالة على عدم وجود التغيرات الجذرية في البيئة الخارجية، والعمل

¹ إحصان دهن جلاب، مرجع سبق ذكره، ص ص 609-610.

الجماعي بموجب مفهوم هذا النوع من الثقافة يخلق بين الأفراد الإحساس بالمسؤولية والملكية والولاء الأمر الذي ينعكس إيجاباً في زيادة مستويات أدائهم.

– **الثقافة البيروقراطية:** يركز هذا النوع من الثقافة على داخل المنظمة انطلاقاً من مسلمة أساس مفادها أن البيئة الخارجية هي بيئة مستقرة، فالمنظمات التي يؤمن بهذا النوع من الثقافة التنظيمية تركز على إجراءات العمل وسياساته وممارساته الإجرائية بغية إنجاز الأهداف التنظيمية، وعلى الرغم من التركيز المتواضع لهذا النوع من الثقافة على المشاركة غير أنها تركز بشكل رئيسي على التجانس والتطابق والتعاون بين الأفراد الأمر الذي يضيف على المنظمة صفة التكامل والكفاءة.

نلاحظ بأن التصنيف الذي إعتّمه (Dension & Mishra) إرتكز على الطريقة التي تساهم بها الثقافة التنظيمية في تحقيق التكيف الخارجي مع البيئة، حيث أن الثقافة الريادية تعتمد على المرونة وإحداث التغيير لمواكبة التغيرات البيئية فهي ثقافة متنوعة وديناميكية، وثقافة رسالة المنظمة تعتمد على التكيف مع فئة سوقية محددة فهي ثقافة مركزة وآلية، وثقافة الجماعة تعتمد على تغييرات جزئية نظراً لعدم وجود تغييرات جذرية في البيئة الخارجية فهي ثقافة ذات تغير نسبي أما الثقافة البيروقراطية تعتمد على الإستقرار كون أن البيئة الخارجية هي بيئة مستقرة فهي ثقافة آلية (غير مرنة).

وبعد عرض الأنواع المختلفة للثقافة التنظيمية، نستنتج بأن الثقافة التنظيمية السائدة (الرئيسية) تحتوي على مجموعة من الثقافات الفرعية، كما أن درجة التوافق بين هذين النوعين من الثقافة ينعكس على مدى قوتها أو ضعفها، وتسعى الثقافة التنظيمية إلى إحداث التكامل الداخلي بين أعضاء التنظيم من خلال إنتهاج أحد أنواع الثقافة التنظيمية وفقاً للنسق الداخلي، وتحقيق التكيف الخارجي مع البيئة من خلال إنتهاج أحد أنواع الثقافة التنظيمية وفقاً للنسق الخارجي،

ويتوقف ذلك حسب موقف المنظمة أي ضرورة تكيف الثقافة التنظيمية مع ظروف البيئة الداخلية والخارجية، حيث لا توجد ثقافة تنظيمية مثالية تصلح لكل المنظمات وفي كل الظروف البيئية.

2/ أبعاد الثقافة التنظيمية: اختلفت أبعاد الثقافة التنظيمية باختلاف وجهات نظر الكتاب

وبالباشرين وفيما يلي سرد لأهم التصنيفات لأبعاد الثقافة التنظيمية وفقا لدراسات قام بها مجموعة من الباحثين:¹ إذ ميز (Pettigrew, 1979) ستة أبعاد هي المعتقدات، والرموز، والطقوس، والأساطير، واللغة والفلسفة، وأشار (Ouchi, 1981) إلى الالتزام، والتقييم، والرفاهية، واتخاذ القرار، والصلاحيات، والاهتمام بالناس والعمل أو المهنة، وتبنى (Peters & Waterman, 1982) في بحثهما أبعاد الميل إلى العمل، والبقاء قرب الزبون، والاستقلالية الإدارية، والإنتاجية، والرؤساء، والتنظيم البسيط، وتعليم الفريق، والوقت الفائض، وحدد (Kilmanne Etal, 1983) المعتقدات، والقيم، والإفتراضات، والإيديولوجية والفلسفة، والآراء كأبعاد للثقافة التنظيمية، وإستعان (Pumpin, 1987) بدرجة التوجه نحو السوق، والعلاقات بين الإدارة والعاملين، ودرجة توجه العاملين نحو الهدف، والموقف إزاء الإبداع، وأثر ردود الفعل نحو التكنولوجيا، ووصف (Harris, 1989) أبعاد الثقافة التنظيمية من خلال الهوية، والغرض، والاتصال واللغة، واللباس والمظهر، والغذاء وعادات الطعام، والوقت والوعي به، والعلاقات والأدوار والقيم والمعايير، والمعتقدات والآراء، والأساليب الفكرية والتعلم، وعادات وممارسات العمل، أما (Robbins, 1990) فحدد عشرة أبعاد ثقافية تمثلت في روح المبادرة، وإحتمال المخاطرة، والتوجيه، والتكامل، والدعم الإداري، والرقابة، والهوية التنظيمية، ونظام المكافأة، وإحتمال الصراع وأنماط الصراع، وأورد كل من (Goetson & Davis, 1997) تصورهما للثقافة التنظيمية على بيئة العمل، والقيم التنظيمية

¹ سندس رضوي خوين، الثقافة التنظيمية وفاعلية المنظمة دراسة مقارنة بين الكليات العلمية والإنسانية في جامعة بغداد، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد 75، جامعة المستنصرية، بغداد، 2009، ص ص 8-9.

ونموذج الدور الثقافي، وطقوس وشعائر المنظمة، والشبكة الثقافية، وإستخدم (Gomez et al, 1998) الولاء التنظيمي والمناخ كبعدين مهمين للثقافة التنظيمية لابد من أخذهما بنظر الاعتبار عند تطبيق إستراتيجية الموارد البشرية وإعتمد (Pearson, 1999) على التمكن، والنزاهة المشتركة، والإشتراك في القيادة، والدافع للإنتماء، ودرس (Kotler, 2000) ثلاثة أبعاد للثقافة التنظيمية وهي الطريقة التي يرتدي بها الأفراد أزياءهم، الطريقة التي يتحدثون بها مع بعض، الطريقة التي يحيون بها الزبائن، وحاول (Mckenna, 2000) التعبير عن هذه الأبعاد بالإبداع وتحمل المخاطرة، والإهتمام بالتفاصيل، والتوجه نحو النتائج، والتوجه نحو الأفراد، والتوجه نحو العمل الفرقي، والعدوانية، والثبات، وذكر (Grayson, 2002) لإدراك مجالات الثقافة التنظيمية لابد أن تعكس الثقافة التنظيمية أبعاد القيادة، والهيكل التنظيمي، والإبداع، والأداء الوظيفي، والتخطيط، والإتصالات، والبيئة، وتطوير العاملين، والإنسانية، والإجتماعية، وصنف (Robbins, 2003) أبعاد الثقافة التنظيمية في بعدين هما قوة الثقافة التنظيمية، ودرجة الرسمية، وأدرك (Daft, 2004) وجود بعدين للثقافة التنظيمية، الأول هو المدى الذي تتطلبه البيئة التنافسية من مرونة أو ثبات، والبعد الثاني هو مدى قوة وتركيز إستراتيجية المنظمة الموجه للداخل أو للخارج، وإهتم (Smith, 2004) بدراسة خمسة أبعاد للثقافة التنظيمية الدولية وهي قوة السلطة وتجنب عدم التأكد، والفردية، والرجولية، والتوجه الطويل والقصير الأمد، وحل (Schreiner, 2005) الثقافة التنظيمية إلى أبعاد استخدام القوة، وتجنب عدم التأكد والإلتزام، والثقة والإتجاه نحو المشاركة، والميل لإستخدام المكافئة.

يتضح من خلال ما سبق، أن أبعاد الثقافة التنظيمية تتعدد لدرجة صعوبة حصرها، ويرجع التباين في الآراء بين وجهات نظر الباحثين حول أبعاد الثقافة التنظيمية إلى الاختلاف في بيئاتهم ورؤياهم وتركيباتهم الإجتماعية، ذلك كون أن كل دراسة تستخدم الأبعاد التي تتفق مع الهدف منها،

وانسجاما مع هدف هذه الدراسة سيتم إعتداد أبعاد الثقافة التنظيمية التي يمكن أن تفعل تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي، حيث سيتم التركيز على الأبعاد التي توصل إليها الباحثان الأمريكيان (Cameron & Quinn) في أداة تقييم الثقافة التنظيمية (The Organizational Culture Assessment instrument) والتي تركز على نموذج إطار القيم المتنافسة (The competing Values Framework) المدرج ضمن المدخل الكمي لقياس الثقافة التنظيمية، وسنعود إليها بالتفصيل في المطلب الثاني من المبحث الثالث لهذا الفصل.

المبحث الثاني: آليات تشكيل الثقافة التنظيمية والمحافظة عليها

تعد المعتقدات والقيم والأنظمة الاجتماعية والسياسية، والبيروقراطية، واللوائح الداخلية لكل مجتمع من المصادر الأساسية التي تتبع منها الثقافة بصفة عامة، وتتمثل الثقافة التنظيمية في العديد من المصادر التي تساهم في تكوين وتشكيل هذه الثقافة، بحيث تطبعها بطابعها الخاص، وتعبّر عنها، كما أنها تنتقل بين العاملين في العديد من الأشكال، وأكثر تلك الأشكال القصص والطقوس والرموز المادية واللغة... وغيرها.

وبعد تكوين الثقافة التنظيمية فإن المنظمات تسعى إلى ترسيخها وتحقيق الإستقرار لها من خلال مجموعة من الممارسات والخبرات التي يمر بها العاملون، والتي يروا أنها سلوكيات تستحق المكافآت، فتعزز بإعتبارها طريقا لإكتساب المزيد من المزايا والمنافع.

المطلب الأول: تكوين الثقافة التنظيمية

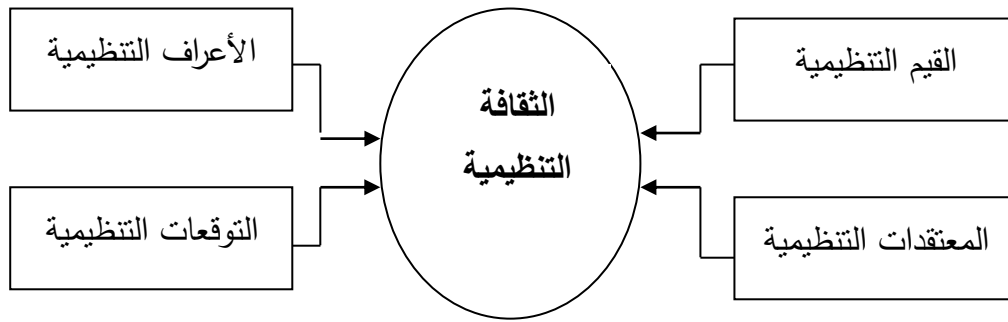
إن عملية تكوين الثقافة التنظيمية محصلة جهد جماعي ناتج عن فعل وتصرف إنساني لبناء منظومة قيم ومعتقدات مشتركة تتفاعل مع مكونات المنظمة من أفراد وهياكل ونظم، والتي ينتج عنها أعرافا وتقاليدا سلوكية مساعدة في رسم صورة المنظمة وتحديد طريقة أداء الأعمال والمهام

والأدوار، وغالبا ما يبدأ تكوين وبناء الثقافة التنظيمية من أعلى الهرم الإداري بواسطة المؤسسين وأعضاء الإدارة العليا الذين يكون لديهم رؤية ورسالة يسعون لتحقيقها، وعندما تأخذ الأمور في الإستقرار يتم الإتفاق على مجموعة معينة من القيم والمعتقدات والأعراف والتوقعات تصبح هي الأساس في إدارة وتشغيل المنظمة، والتي يتم تعليمها للعاملين الجدد قصد التقيد بها وتوجيه سلوكياتهم ضمن إطارها.

1/ مكونات الثقافة التنظيمية: يمكن تحدد مكونات الثقافة التنظيمية وفق مدرستين، مدرسة

النظام الإجتماعي والتي تركز على الثقافة التنظيمية كبعد للنظام الإجتماعي وتهتم بالمكونات الرمزية الظاهرة للثقافة التنظيمية مثل الممارسات الإدارية والمكونات المادية، أما المدرسة الثانية والتي سيتم التركيز عليها في هذه الدراسة فتتمثل في مدرسة النظام التي تعتبر الثقافة التنظيمية على أنها نظام يتكون من مجموعة من العناصر أو القوى التي لها تأثير شديد على سلوك الأفراد داخل المنظمة، والتي تشكل المحصلة الكلية للطريقة التي يفكر ويدرك بها الأفراد كأعضاء عاملين فيها، والتي تؤثر على أسلوب ملاحظة وتفسير الأشياء بالمنظمة¹، فالثقافة التنظيمية تتكون من عناصر مختلفة تنعكس على ممارسة الإدارة وأسلوبها في تحقيق أهدافها وإستراتيجياتها، ومن أهم هذه العناصر ما يوضحه الشكل الموالي:

¹ أحمد بوشناف، أحمد بوسهمين، أهمية البعد الثقافي وأثره على فعالية التسيير، مداخلته ضمن الملتقى الدولي حول التسيير الفعال في المؤسسات الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير، جامعة المسيلة، 3-4 ماي 2005، ص03.



الشكل رقم (3-2): مكونات للثقافة التنظيمية

المصدر: بلال خلف السكارنة، مرجع سيق ذكره، بتصرف.

يوضح الشكل السابق العناصر الأساسية التي تتكون منها الثقافة التنظيمية، وفيما يلي

عرض تفصيلي لهذه الخصائص:

1-1/ القيم التنظيمية: إن من سبيل نجاح أي منظمة هو وجود أفراد قادرين على بذل الجهود

المطلوبة للقيام بكافة أنشطة العمل داخل المنظمة، ولكي تضمن المنظمة ولاء هؤلاء فلا بد من

وجود إتفاق بين أهداف المنظمة وبين القيم الشخصية لغالبية هؤلاء الأفراد، وتعرف القيم على أنها:

"المعتقدات التي يعتقد أصحابها بقيمتها ويلتزمون بمضامينها"¹، وتم تعريفها أيضا على أنها: "

عبارة عن المعايير التي توجه وتحكم سلوك الأفراد وإتجاهاتهم نحو موضوعات ومواقف معينة،

كذلك فإنها تستخدم في مقارنة النفس بالغير ومحاولة التأثير في الغير أيضا"²، ومن خلال هذين

التعريفين، يتبين بأن القيم تمثل معتقدات أساسية حول أشكال السلوك المفضلة (المقبولة) شخصيا

واجتماعيا مقارنة بسلوك آخر مناقض، فالقيم تحدد السلوك المقبول والمرفوض، والصواب والخطأ.

¹ عبد الرزاق الرحاحلة، زكريا أحمد محمد عزام، السلوك التنظيمي في المنظمات، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع

العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص123.

² محسن علي الكتبي، مرجع سيق ذكره، ص132.

أما القيم التنظيمية فعرفت بأنها: "تعكس الخصائص الداخلية للمنظمة فهي تعبر عن فلسفة المنظمة وتوفر الخطوط العريضة لتوجيه السلوك"¹، فهي تمثل القيم في مكان أو بيئة العمل، بحيث تعمل على توجيه سلوك العاملين ضمن الظروف التنظيمية المختلفة، ومن هذه القيم: المساواة بين العاملين، والإهتمام بإدارة الوقت، الإهتمام بالأداء وإحترام الآخرين... وغيرها²، ويكون لها التأثير على أداء الأفراد في العمل، وعلى فهمهم للأحداث المحيطة بهم وسلوكياتهم المختلفة إتجاه هذه الأحداث وغيرها³.

ومن الجدير بالذكر أن سلوك الفرد وتعامله مع عناصر البيئة الخارجية يخضع لنوعية القيم التي يؤمن بها، حيث تحدد القيم بشكل أساسي ما يمكن أن يعتبره الفرد صحيحا ومقبولا وأخلاقيا، كما أن القيم تعتبر من الموضوعات المهمة في دراسة سلوك المنظمة لأنها الأساس في فهم الإتجاهات والدوافع، وتؤثر على الموضوعية والرشد.

1-2/ **المعتقدات التنظيمية:** تمثل المعتقدات مجموع القيم التي تحدد ما هو مقبول من

الأشخاص وما هو مرفوض، وتساعد في توجيه سلوكياتهم وتصرفاتهم في المجتمع بصفة عامة⁴، وهي عبارة عن أفكار مشتركة حول طبيعة العمل والحياة الإجتماعية في بيئة العمل، وكيفية إنجاز

¹ مشاعل بنت ذياب العتيبي، الإدارة بالقيم وتحقيق التوافق القيمي في المنظمات، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، معد الإدارة العامة، جامعة أم القرى، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1-4 نوفمبر 2009، ص11.

² بلال خلف السكارنة، مرجع سبق ذكره، ص 358.

³ L. Sekiou et autres, gestion des ressources humaines, édition de bock université, 2^{ème} édition, canada, 2004, P495.

⁴ Guy-olivier Faure, Approcher de dimension interculturelle en négociation international, Revue française de gestion, volume30, No153, paris, Décembre 2004, p195.

العمل والمهام التنظيمية، ومن هذه المعتقدات أهمية المشاركة في عملية صنع القرارات، والمساهمة في العمل الجماعي وأثر ذلك في تحقيق الأهداف التنظيمية¹.

وتشير المعتقدات إلى الأفكار التصورية التي يحملها فرد معين إتجاه شيء ما، كما أنها تعبر عن مدى فهمه للحقيقة، والمعتقدات قد تبنى على أساس المعرفة، الآراء، العقيدة، كما أنها قد تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بشحنات عاطفية²، وعليه فإن المعتقدات تمثل المستوى الأعمق للثقافة التنظيمية كونها في عقول وتفكير الأفراد، حيث تشير إلى جميع المعارف والأفكار حول الذات وحول الآخرين، كما أنها تؤثر وتحدد السلوك داخل التنظيم، وتضع معايير للإنجاز، لكن درجة الإلتزام بها تختلف بين العاملين.

1-3/ الأعراف التنظيمية: الأعراف هي جمع كلمة عرف، ويقصد بالعرف: "عادات وقواعد غير مكتوبة ولكن متفق عليها وتحكم السلوك ويعتبر الخروج عنها انحرافا يعرض صاحبه للعقاب"³، فالعرف إذن يمثل الجانب غير الرسمي الذي يحدد معايير السلوك الواجب إتباعها من قبل أعضاء تنظيم معين، أما الأعراف التنظيمية عبارة عن معايير يلتزم بها العاملون في المنظمة على إعتبار أنها معايير مفيدة للتنظيم وبيئة العمل، وقواعد منظمة تحكم سلوك الأفراد داخل هذه⁴، وهي ما تم التعارف عليه داخل أي منظمة عمل، فالجميع يرى أنها واجبة التنفيذ والإلتزام بها بغض النظر إن كانت تلك الأعراف ذات فائدة أو لا فائدة منها، ومثال ذلك عدم توظيف إثنين من نفس العائلة في مكان عمل واحد، أو عدم السماح لمن يشغل منصب حساس في الحكومة بالزواج

¹ محمود سلمان العميان، مرجع سبق ذكره، ص312.

² إحسان دهب جلاب، مرجع سبق ذكره، ص621.

³ Mary Jo Hatch, **Théorie des organisations "de l'intérêt de perspectives multiples"**, édition de beock université, Canada, 2000, pp227-228.

⁴ Pierre Morin et Eric Delavallée, **Le manager à l'écoute du sociologue**, édition d'organisation, paris, 2000, P49.

من أجنبية الجنسية¹، ويفترض أن تكون الأعراف التنظيمية غير مكتوبة وواجبة الإتباع، فهي عبارة عن قواعد خاصة بالسلوك يتقيد بها جميع أفراد المنظمة، ويلتزم بها كل العاملون على اعتبار أنها معايير مفيدة لنجاح المنظمة.

1-4/ التوقعات التنظيمية: تمثل التوقعات ما يضمنه الأفراد حقيقي، ومن ثم يؤثر على طريقة

تلقينهم للأحداث والإحساس بها²، ونجد داخل المنظمة مجموعة من التوقعات المشتركة والمعروفة والمتبناة من قبل كل الأفراد، فالتوقعات التنظيمية وسيلة للتعبير عن ثقافة التنظيمية³، وتتمثل بالتعاقد السيكولوجي غير المكتوب، والذي يعني مجموعة من التوقعات يحددها أو يتوقعها الفرد أو المنظمة كل منها من الآخر خلال فترة عمل الفرد في المنظمة، مثال ذلك توقعات الرؤساء من المرؤوسين، والمرؤوسين من الرؤساء، والزملاء من الزملاء الآخرين والمتمثلة في التقدير والإحترام المتبادل، وتوفير بيئة تنظيمية ومناخ تنظيمي يساعد ويدعم إحتياجات الفرد العامل النفسية والإقتصادية⁴.

من خلال ما سبق، يمكن القول بأن الثقافة التنظيمية هي مجموعة القيم، والمعتقدات، والأعراف، والتوقعات التي يمتلكها أعضاء التنظيم نحو غاياته الرئيسية وأساليب تحقيق تلك الغايات، وقد تكون غير مكتوبة، يتم الشعور بها، ويشارك كل فرد في تكوينها، ويتم تعليمها للأفراد الجدد، كما أن هذه المكونات تركز على النظر إلى الثقافة التنظيمية كنظام للأفكار، أي نظام إدراكي.

¹ إيهاب فاروق مصباح العاجز، دور الثقافة التنظيمية في تفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية "دراسة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم العالي - محافظات غزة"، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية-غزة، فلسطين، غير منشورة، 2011، ص17.

² Mary Jo Hatch, **Op-cit**, P229.

³ Jhon.R. Schermerhorn et autres, **Comportement Humain et Organisation**, édition ERPI Groupe Pearson Education, 2^{ème} édition, Canada, 2002, P340.

⁴ محمود سلمان العميان، مرجع سبق ذكره، ص213.

2/ مصادر الثقافة التنظيمية: إن العادات والتقاليد وأنماط السلوك التي يتبعها العاملون لإنجاز

مهامهم اليومية، بالإضافة إلى أساليب التعامل والإستجابة للمواقف التي تواجه المنظمة تستند إلى حد كبير إلى مؤسسي تلك المنظمة، والمستويات التي يتم تحقيقها في ظل زيادتهم لها، وإن المؤسس أو المؤسسون للمنظمة يملكون من الناحية التاريخية أقوى البصمات في صياغة وتكوين ثقافتها، فهم الذين يحددون الرؤية والرسالة وأنماط السلوك المرغوب فيها لتحقيق الأهداف، وفيما يلي عرض لأهم المصادر التي تساهم في تكوين ورسم الثقافة التنظيمية:

2-1/ مؤسس المنظمة: قد تعزى الثقافة التنظيمية ولو جزئياً إلى الشخص أو الأشخاص

الذين أنشأوا المنظمة، وغالباً ما يظهر بين هؤلاء الناس شخصية ديناميكية، وقيماً مسيطرة قوية، ورؤية واضحة لما ستكون عليه المنظمة في المستقبل، وكيفية الوصول إلى ذلك¹، ويستطيع مؤسس المنظمة إرساء النمط الثقافي المرغوب فيه للمنظمة من خلال الإعتماد على ثلاثة (03) طرائق هي:²

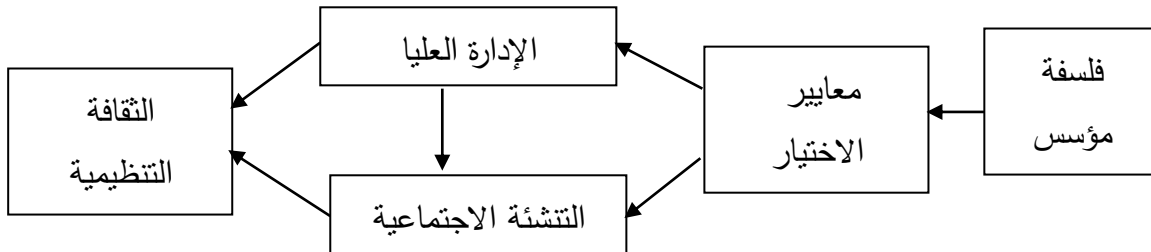
– إختيار الأفراد وتعيينهم والمحافظة عليهم لاسيما الذين لديهم من طرائق التفكير أو المعرفة أو المهارة أو القابلية التي تتفق مع ما يرغب به مؤسس المنظمة على النحو الذي يسهم في تحقيق رؤيته الإستراتيجية.

– تعليم الأفراد وتنشئتهم اجتماعياً على التفكير والشعور بنفس الطريقة التي يفكر فيها أو يشعر بها مؤسس المنظمة.

¹ أسعد أحمد محمد عكاشة، أثر الثقافة التنظيمية على مستوى الأداء الوظيفي 'دراسة تطبيقية على شركة الاتصالات "Paltel" في فلسطين، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة، غير منشورة، 2008، ص24.

² إحسان دهش جلاب، مرجع سيق ذكره، ص624.

– ضرب مؤسس المنظمة للأمتثلة الصادقة في سلوكياته وعلى النحو الذي يشجع الآخرين في المنظمة على الإقتداء به، والشكل الموالي يوضح كيفية التي تتشكل بها الثقافات التنظيمية والتي يلعب فيها المؤسس الدور الأساسي:



الشكل رقم (3-3): كيف تتشكل الثقافات التنظيمية

المصدر: ماجدة العطية: سلوك المنظمة "سلوك الفرد والجماعة"، الطبعة العربية الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص338.

فمؤسس المنظمة يمثل المصدر الأساسي والجوهرى لثقافة المنظمة، بحكم دوره كقائد في مرحلة حساسة في حياة المنظمة، فهو في وضع يسمح له بتكوين الثقافة التنظيمية بطرق متعددة ومتميزة، ويحدد لوثنانز (Luthans) الخطوات التالية لتكوين الثقافة التنظيمية:¹

- شخص ما (مؤسس) لديه فكرة عن مشروع جديد.
- يتفاهم المؤسس مع شخص رئيس أو أكثر ويكونوا مجموعة رئيسية تشاطر المؤسس نظرة واحدة.
- تبدأ مجموعة المؤسسين الرئيسية بالعمل بتناغم لإيجاد منظمة، بجمع الأموال، والدمج، تحديد المكان، البناء... وغيرها.
- وفي هذه المرحلة يتم جذب آخرين للمنظمة، ويبدأ بناء تاريخ جديد.

¹ حسين حريم، مرجع سبق ذكره، ص451.

في حين هناك من حدد خطوات تكوين الثقافة التنظيمية بشكل تسلسلي كما يلي:¹

- ضرورة الحرص والجدية في إختيار العاملين الجدد بما يمكن من الحصول على أفراد قادرين على قبول ثقافة المنظمة والتكيف معها.
- تجريد العاملين الجدد من الثقافة والخبرات والقيم والتجارب السابقة بغية تمكينهم من تبني الثقافة السائدة، وكذا قواعد السلوك الخاصة بالمنظمة.
- التدريب الدوري للعاملين.
- إستخدام نظم المكافأة والتحفيز بعناية بهدف تدعيم الأداء الجيد الذي يحقق أهداف المنظمة.
- إرشاد العاملين دوريا للتأكد من إنتشار وإعتناق الأفراد لثقافة المنظمة.
- تعريض العاملين للعديد من المواقف التي يمكن من خلالها تعزيز ثقافة المنظمة لديهم.
- تكليف العاملين للقيام ببعض الأعمال من خلال التقليد والمحاكاة كتدريب للعاملين على تبني الثقافة السائدة في المنظمة.

2-2/ الأخلاقيات التنظيمية: إن مصطلح الأخلاقيات (éthique) باللغة الفرنسية أو

(éthics) باللغة الإنجليزية، تعود جذورها إلى الكلمة اليونانية (éthos) واللاتينية (éthicas)، وقد

أستعمل هذا المصطلح من طرف الفلاسفة في القرن 13 حيث كانت تعني الأفعال المقبولة من

طرف المجتمع، والتي تتوافق مع عاداته وتقاليده²، فهي قيم ومبادئ عامة تطبق على الجميع³.

¹ جمال الدين محمد المرسي، ثابت عبد الرحمن إدريسي، السلوك التنظيمي نظريات ونماذج وتطبيق عملي لإدارة السلوك في المنظمة، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002، ص ص 440-441.

² Henri Isaac, Samuel Mercier, Ethique ou déontologie : quelles différences pour quelles conséquences managériales ? L'analyse comparative de 30 codes d'éthique et de déontologie, Montpellier, Mai 2000, P03.

³ Samuel Mercier, La formalisation de l'éthique, un outil stratégique pertinent pour l'entreprise, Université de Bourgogne, IAE – LATEC, 2000, P101.

أما المختصين والدارسين في علم إدارة الأعمال اختلفت آرائهم حول تعريف الأخلاقيات، فقد عرفها (Slucom) بأنها " القواعد الأخلاقية والقيم المبدئية التي تحكم سلوك الفرد والجماعة بشأن الصبح والخطأ، كما أنها تضع المعايير عما هو جيد وسيئ في التصرفات والأفعال"¹، أي أن الأخلاقيات التنظيمية تمثل القيم الأخلاقية، المعتقدات، والمعايير التي من شأنها أن تمهد الطريق المناسب لأصحاب المصالح للتعامل مع بعضهم البعض أو التعامل مع الأطراف الأخرى في بيئة المنظمة، والأخلاقيات التنظيمية في حقيقتها دالة لثلاثة عناصر هي:

– **الأخلاق المجتمعية:** تعبر عن القيم الأخلاقية التي يضيفها النظام القانوني في مجتمع ما من حيث الأعراف والممارسات والقيم والمعايير غير المكتوبة السائدة في الحياة اليومية للمجتمع الذي تعيش فيه المنظمة، فعندما تنتظم الأخلاقيات المجتمعية في قانون (قواعد) عندها يتعين على الإدارة العليا ضمان إمتثال الأفراد في هذه المنظمة لهذا القانون².

– **الأخلاقيات المهنية:** أخلاقيات المهنة هو مصطلح مشتق من كلمتين إغريقيتين (Deon) وتعني الواجب و (Logos) وتعني العلم، والجمع بينهما (DEONTOLOGIE) يوضح وجود التزامات تفرض على العامل أثناء ممارسته لمهامه، والتي ظهرت في القرن 19³، وأول من استعمل هذا المصطلح هو (Jérémie Bentham) سنة 1823 في كتابه (la déontologie ou science morale) وعرفها بأنها: "مجموع من القواعد، الإلتزامات والمبادئ"⁴، وقد عرفها قاموس

¹ أحمد محمود حبيب البوتي، أخلاقيات الأعمال و دورها في تقليل الفساد الإداري، هيئة المعاهد التقنية، أربل، دون ذكر السنة، ص04.

² إحسان دهب جلاب، مرجع سبق ذكره، ص625.

³ سعد مقدم، الوظيفة العمومية "التطور والتحول من منظور تسيير الموارد البشرية"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص294.

⁴ Revue Algérienne des sciences juridiques économiques et politiques, un conseil d'éthique et de déontologie, Université d'Alger, N°1-1997, P262.

(La Rousse) بأنها: "مجموع القيم والواجبات التي تنظم مهنة ما، وتقود من يمارسها بما يتوافق مع عملاتها"¹.

كما يمكن تعريفها على أنها "مجموعة القواعد المحددة من طرف شريحة ما، عادة ما تكون مهنية تعبر عن إتفاق حول العلاقات المقامة من طرف هؤلاء المهنيين فيما بينهم وأيضاً المجتمع"²، ونجد أخلاقيات المهنة مرتبطة بتخصصات أو مهن معينة مثال ذلك: أخلاقيات مهنة الطب تعني مدى إلزام الطاقم الطبي بمسؤولية أداء الخدمة الصحية بتوفر صفات أخلاقية عالية في تعامله مع المريض ويمكن قياس ذلك من خلال مجموعة أبعاد تتمثل في الوقاية الذاتية بالنسبة للطاقم الطبي، الولاء الوظيفي، وضوح الدور والتزامه بتطوير مهاراته باستمرار³.

– **الأخلاقيات الشخصية:** وهي قيم خاصة وفردية، حيث قال في ذلك الفيلسوف (M Walzer): "ليس هناك إسبرانتو* للأخلاقيات العالمية"⁴، فالأخلاقيات الشخصية تعبر عن القيم الأخلاقية الفردية التي يعتمدها الأفراد في تنظيم تفاعلاتهم مع الآخرين، وتتأثر بالقيم الأخلاقية للعائلة أو الأصدقاء أو الجماعات المرجعية.

وسواء كانت القيم الأخلاقية مجتمعية أم مهنية أم شخصية فإن هناك وجهتا نظر في حدود الجهة المسؤولة عن هذه السلوكيات الأخلاقية، تؤيد وجهة النظر الأولى مسؤولية المدراء الرئيسيين في المنظمة عن السلوكيات الأخلاقية لمنظمات الأعمال من خلال ضربهم الأمثلة للسلوكيات الأخلاقية، مساعدة الأفراد في إختيار السلوك الأخلاقي المناسب، ومساعدة الأفراد على تنفيذ

¹ La Rousse, Edition VUEF, 2002, P317.

² Tedjani Hadam, **liens de parenté et spécificité des grands concepts humanisant**, revue de conseils islamique supérieur N° 2 , 1999, P17.

³ جوهرة أقطي، فوزية مقداش، **أثر حوكمة المستشفيات على أخلاق المهنة الطبية**، مؤتمر دولي حول الحوكمة كآلية للحد من الفساد الإداري والمالي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، يومي 6 و 7 ماي 2012، ص 03.

* محاولة طموحة للوصول إلى لغة دولية مكونة من الكلمات المشتركة للغات الأوروبية الرئيسية.

⁴ نجم عبود نجم، **أخلاقيات الإدارة ومسؤولية الأعمال في شركات الأعمال**، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص 133.

الخيار الأخلاقي الذي وقع عليه الإختيار، أما وجهة النظر الثانية فإنها تؤيد مسؤولية المنظمة ككيان متكامل عن السلوكيات الأخلاقية لأفرادها من خلال مسؤوليتها عن توفير البيئة الأخلاقية داخل المنظمة أو التصرف الأخلاقي في جميع التعاملات الخارجية.

2-3/ نظام حقوق الملكية: يمكن أن تساهم عملية توزيع حقوق الملكية في المنظمات في

وجود نمط ثقافي معين فيها، وحقوق الملكية تشير إلى الحقوق التي تمنحها المنظمة لأفرادها بقصد الإنتفاع من مواردها وإستخدامها، وبذلك فإن حقوق الملكية تشير إلى حقوق ومسؤوليات أصحاب المصالح الداخليين، كما أنها تشير إلى سبب تطوير المعايير المختلفة، القيم، والإتجاهات نحو المنظمة، فمثلا يمتلك حاملي الأسهم حقوق ملكية قوية مقارنة بأصحاب المصالح الآخرين لكونهم يمتلكون موارد المنظمة، فيما يمتلك المدراء في الإدارة العليا حقوق ملكية قوية مقارنة بالأفراد العاملين، فمدراء الإدارة العليا يمتلكون حقوق الرواتب المرتفعة وحقوق القرار وحقوق التصرف بالموارد التنظيمية، في حين يمتلك الأفراد العاملين حقوق التوظيف الدائم أو حقوق تملك أسهم منظماتهم أو حقوق المشاركة في إتخاذ القرار¹.

وبذلك فإن توزيع حقوق الملكية يؤثر في القيم التي تحدد سلوك الفرد، وإن محاولة تخفيض هذه الحقوق قد يؤدي إلى عدم الرضا ومن ثم إلى ترك العمل، وبالمقابل فإن زيادة حقوق الملكية يشجع العاملين على الإهتمام بالعملاء وعلى الإبداع والولاء التنظيمي²، كما تجدر الإشارة إلى أن نوعية الملكية هل هي عامة أو خاصة، محلية أو دولية تعكس جانبا آخر من الثقافة السائدة في المنظمة.

¹ إحسان دهب جلاب، مرجع سبق ذكره، ص 626.

² عبد اللطيف عبد اللطيف، محفوز جودة، مرجع سبق ذكره، ص 126.

2-4/ الهيكل التنظيمي: يشير الهيكل إلى الطريقة التي يعتمد عليها المدراء في تصميم

منظمتهم بقصد تحقيق غرض (رسالة المنظمة) وأهدافها، ويعبر الهيكل التنظيمي أيضا على التركيب الداخلي للمنظمة الذي يوضح كيفية التي تترابط بها الوظائف والمهام المختلفة في المنظمة، ولما كانت الهياكل التنظيمية المختلفة تعني بالضرورة ثقافات مختلفة، فإن المدراء بحاجة إلى تصميم أنواع مختلفة من الهياكل التنظيمية بقصد الحصول على النمط الثقافي المرغوب من قبلهم¹، وهذا لا يعني بالضرورة إختلاف الثقافة بين المنظمات الكبيرة والصغيرة، بقدر ما يعكس أسلوب الإدارة وأنماط الإتصال وخطوط السلطة والعلاقات التنظيمية.

حيث فيما يخص الهيكل التنظيمي نجد أن الوظائف والمستويات الإدارية يتم توضيحها به، ويتضمن الهيكل بين طياته مجموعة من الرموز والقيم التنظيمية، وكذلك قنوات الإتصال الرسمية وغير الرسمية التي تعتبر مسؤولة عن نقل الثقافة بين الأفراد، والمساهمة في تطوير وتعديل وتنمية الثقافة، فضلا عن أنها تساهم في التعرف على وجهة نظر الأفراد في هذه الثقافة مما يعمل على مراجعة الثقافة وتعديلها وزيادة فعاليتها. كما أن تجارب المديرين في تفويض السلطة أو الإستئثار بها والميل نحو المركزية واللامركزية، وكيفية التعامل مع الأنواع المختلفة من السلطة ومدى وضوح خطوط السلطة وكذلك مدى التوازن بين السلطة والمسؤولية، كل هذا يمثل مخزونا هائلا من التجارب الإدارية التي تعد جزءا هاما من الثقافة التنظيمية التي يتم تداولها بين الأفراد، بل وتنتقل من جيل لآخر بها، وكذا العلاقات التنظيمية بين الوحدات الإدارية بالمنظمة وبين العاملين بها من حيث التعاون وروح الفريق والعلاقات التكاملية بينها، وتبني مدخل النظم في هذه العلاقات².

¹ إحسان دهب جلاب، مرجع سبق ذكره، ص 627.

² محسن على الكتبي، مرجع سبق ذكره، ص 119-120.

وعليه يمكن القول بأن الهيكل التنظيمي يحدد نمط الثقافة التنظيمية السائدة في المنظمة، فالهيكل التنظيمي الآلي (غير مرن) يشجع على سيادة الثقافة التنظيمية البيروقراطية، أما الهيكل التنظيمي العضوي (المرن) يشجع على سيادة الثقافة التنظيمية الريادية.

2-5/ البيئة الخارجية: تعد المنظمة نظاما مفتوحا يتبادل التأثير والتأثير مع البيئة المحيطة بها، وعلى ذلك فعناصر البيئة الخارجية تؤثر على الثقافة التنظيمية بإعتبار أن الثقافة جزءا من المنظمة، فمن المعلوم أن المنظمة تحصل على العمالة والعناصر الإدارية المختلفة، وكذلك المواد الخام، والأرض التي تقام عليها... وغيرها من البيئة المحيطة بها، وكذلك فهي تقوم بضخ إنتاجها إلى هذه البيئة، وتشمل عناصر البيئة المحيطة بالمنظمة المناخ الإستثماري والذي يتكون من النظام السياسي والإقتصادي بالدولة ومدى إستقراره، والعادات والتقاليد في هذه البيئة، فضلا عن قوانين الإستثمار، والإعانات والمنح التي قد تقدمها الدولة للمنظمة، علاوة على عناصر البيئة المختلفة مثل تأثير التكنولوجيا المتاحة بالبيئة، ومدى توافر الصناعات والأنشطة المتكاملة مع المنظمة، وتوافر خدمات الصيانة ببيئة المنظمة، ومدى توافر المرافق العامة والبنية التحتية والظروف المناخية والطبيعية وظروف المنافسة المحيطة بالمنظمة¹.

فالثقافة التنظيمية تنمو متأثرة بخبرة المنظمة مع البيئة الخارجية، فعلى كل منظمة أن تجد مكانا مناسباً لها في الصناعة التي تعمل بها أو السوق الذي تتعامل فيه، وتعمل المنظمة على تحقيق ذلك عند نشأتها، ومن هنا فإن بعض القيم والممارسات قد يكون لها تأثير جيد على المنظمة بالمقارنة بالقيم والممارسات الأخرى²، ومنه فإن الطريقة التي تتعامل بها المنظمة مع عناصر البيئة

¹ محسن على الكتبي، مرجع سبق ذكره، ص 123.

² أسعد أحمد محمد عكاشة، مرجع سبق ذكره، ص 24.

الخارجية من زبائن وموردين ومنافسين... وغيرهم، سوف تؤثر في الكيفية التي تنظم بها مواردها وأنشطتها وتشكل بها ثقافتها.

2-6/ ثقافة المجتمع: يتميز كل مجتمع من المجتمعات بوجود ثقافة خاصة به تميزه عن غيره من المجتمعات، كما أنها تختلف وتتفق مع الثقافات الخاصة بالمجتمعات الأخرى، كذلك فإنه بوجود مجموعة من الثقافات الفرعية داخل المجتمع الواحد، وتمثل الثقافة الفرعية جزء من الثقافة الكلية للمجتمع ولكنها تختلف عنها في بعض المظاهر والمستويات، ويمكن تحديد تلك الثقافات الفرعية لأي مجتمع وفقا لتصنيفات عديدة مثل التقسيم الجغرافي أو العمر أو المستوى التعليمي أو الدخل وغير ذلك، وتعتبر الثقافة الكلية للمجتمع مصدرا هاما وأساسيا للثقافة التنظيمية باعتبار الأخيرة فرعا من ثقافة المجتمع، وعلى ذلك فمن المتوقع أن نجد أن الثقافة التنظيمية تستمد خصائصها وسماتها العامة من ثقافة المجتمع بجانب تفردا بخصائص وسمات خاصة تميزها عن غيرها من الثقافات الفرعية في المجتمع.

ومنه فإن ثقافة المجتمع تمثل القيم والاتجاهات والمفاهيم السائدة في المجتمع الذي تعيش فيه المنظمة، والتي ينقلها الأعضاء من المجتمع إلى داخل المنظمة، وهذه الأخيرة تعمل تحت الإطار العام لثقافة المجتمع حيث يؤثر على إستراتيجياتها ورسالتها ومعاييرها وممارساتها، وبالتالي على تشكيل ثقافتها.

المطلب الثاني: أشكال انتقال الثقافة التنظيمية

تشتمل ثقافة أي منظمة على مجموعة من القيم والمعايير الأساسية التي توجه سلوك العاملين في المنظمة وتساعد على فهم بيئة المنظمة من حولهم، وهذه القيم والمعايير الأساسية تمثل المصدر النهائي للمدركات والأفكار والمشاعر، والاتجاهات المشتركة بين العاملين، ولكل ثقافة تنظيمية عناصر تساعد على تفسير الأحداث اليومية في المنظمة، والتي من خلالها يتم نقل

وتوصيل القيم والمعايير من شخص لأخر، حيث تنتقل الثقافة التنظيمية إلى العاملين في العديد من الأشكال، وتتمثل هذه الأشكال في الموالي:

1/ القصص والحكايات: وهي عرض للوقائع أو الأحداث التاريخية في حياة المنظمة والتي

تتقل وتدعم القيم والعادات والأعراف الثقافية¹، فيتم تناقلها بين أفراد المنظمة جيلا بعد جيل، والتي تحتوي على مواقف وأعمال تدل على الحكمة وحسن التصرف بحيث يقتدى بها²، وهناك أنواع من القصص في المنظمات منها:³

– القصص حول الرؤساء التي تعكس فيما إذا كان الرؤساء إنسانيون في التعامل مع المرؤوسين وكيف يتعاطون مع الأخطاء في العمل.

– قصص الغضب التي تتعاطى مع الأحداث التي تتسبب في إثارة غضب الأفراد العاملين.

– القصص حول ترقية الأفراد من المستويات الدنيا إلى مستوى أعلى، ويهتم هذا النوع من القصص بسرد الحكايات عن الأفراد الذين إنتهى بهم الأمر في مستويات وظيفية أعلى من تلك التي دخلوا إلى المنظمة فيها.

– القصص التي تروي الكيفية التي تتعاطى بها المنظمة مع الأزمة.

– القصص حول إعتبارات المكانة عندما يتم خرق القواعد.

فالقصاص التي تروى داخل المنظمة يمكن أن تؤثر بشكل كبير على المناخ التنظيمي

بغض النظر عما إن كانت حقيقية أو وهمية، كما تروى لأعضاء المنظمة الجدد ليتعرفوا عن

¹ جمال الدين المرسي، الثقافة التنظيمية والتغيير، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2006، ص25.

² طاهر محسن منصور الغالبي، نعمة عباس الخفاجي، قراءات في الفكر الإداري المعاصر، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص343.

³ إحسان دهش جلاب، مرجع سيق ذكره، ص618.

المنظمة ونقاط تميزها، وتعد القصص هامة لأنها تجسد أو تبقى على قيم أساسية للمنظمة وتهيء فهما مشتركا بين العاملين.

2/ الأساطير: هي تلك الحكايات الخرافية التي تستخدم كرموز إجتماعية يستفاد منها في التعرف على تجارب وخبرات الشعوب والأمم لأخذ العبرة منها والدرس، وهي تأتي أحيانا كمزيج من الواقع والخيال، ولها وجهين: أحدهما إيجابي والآخر سلبي، فالجانب الإيجابي يتمثل في ربط الإنسان بترائه وثقافته القديمة ومجتمعه القديم، كما تقدم بعض الدروس والعبر وتجارب القدماء للإستفادة منها في مواجهة مشكلات الحاضر والمستقبل، أما جانبها السلبي فيتمثل في خلطها بين الحقائق والخيالات، ومبالغتها، وخلق حالات الصراع، وإخفاء المعلومات الحقيقية، غير أن للأساطير أهمية خاصة في منظمات الأعمال¹، فالأساطير بهذا الوصف هي معتقدات وهمية لتحديد ما هو شرعي بقصد المحافظة عليه أو تحديد ما هو غير مقبول.

3/ الطقوس والشعائر: وهي أحداث وأنشطة خاصة يقوم العاملين فيها بممارسة شعائر / طقوس في ثقافتهم مثل إجراء احتفال سنوي لتكريم أفضل موظف عبر مجموعة فعاليات / أحداث تفصيلية مخططة تشمل مظاهر ثقافية متنوعة في حدث معين يتم القيام به من خلال التفاعل الإجتماعي، وتهدف إلى نقل رسائل معينة أو إنجاز أغراض محددة، مثلا طقوس إلتحاق موظف جديد بالمنظمة، أو ترقية مسؤول، أو إجتماع غداء أسبوعي غير رسمي لتعميق الترابط والتكامل بين العاملين، كما تشمل أيضا سلوكيات أو طقوس متكررة، وتتم بطريقة نمطية معيارية تعزز

¹ ناصر محمد العديلي، مرجع سبق ذكره، ص446.

بصورة دائمة القيم والمعايير الرئيسية، مثل فترة الإجتماع السنوي للمساهمين، أو إستراحة يومية لتناول القهوة أو الشاي، توفر فرصة لتقوية الروابط بين العاملين¹.

4/ الإحتفالات: هي أحداث مخططة تنظمها الإدارة لصالح العاملين، وتحمل معنى ودلالة خاصة، وتقام في مناسبات معينة توزع بها جوائز أو كؤوس، حيث تستطيع الإدارة تعزيز قيم معينة وخلق رابطة بين أعضاء المنظمة للمشاركة في قيم ومعتقدات هامة، وتتيح هذه المناسبات فرصا لإدراك ما يفعله العاملون المتميزون وتسجيل أسمائهم في لوحة شرف²، فالإحتفالات هي مناسبة خاصة يحتفل فيها أعضاء التنظيم بالأساطير والبطولات والشخصيات الرمزية لمنظمتهم³، وعلى سبيل المثال لا الحصر، حفلات جوائز للعاملين المثاليين والمجدين، والإحتفال بإستقبال مدير جديد أو توديع موظفين أحيلوا على التقاعد.

5/ الطرائف والنكت والألعاب: يجري إستخدامها كأساليب رمزية في التعبير عن المحبة والألفة، وتخفيف بعض الصراعات بين العاملين، وتنقية القلوب من المشاحنات أو سوء الظن أو عدم الثقة، وتعد الطرائف والنكت والألعاب بمثابة وسائل إنسانية تستخدم في الحفلات والإجتماعات لإزاحة بعض العوائق أثناء عملية الإتصال بين أعضاء المنظمة، وتهدف إلى تعديل بعض الممارسات الإدارية أو السلوكية لبعض الأعضاء في المنظمة، وتساعد على الإبداع والإبتكار، كما تستخدم الألعاب لتوثيق الثقة والصدقة بين العاملين في مختلف المستويات الإدارية بالمنظمات⁴.

¹ إبراهيم أحمد عواد أبو جامع، الثقافة المؤسسية والإبداع الإداري في المؤسسة التربوية الأردنية، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، المحور الثاني التوجهات والأساليب الحديثة في تطوير أداء المنظمات، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1-4 نوفمبر 2009، ص13.

² أحمد السيد مصطفى، إدارة السلوك التنظيمي "رؤية معاصرة"، الطبع والنشر للمؤلف، مصر، 2000، ص415-416.

³ جمال الدين المرسي، مرجع سبق ذكره، ص25.

⁴ ناصر محمد العديلي، مرجع سبق ذكره، ص448.

6/ الأبطال والرموز: فالأبطال هم الشخصيات المميزة التي تركت بصمات واضحة في حياة

المنظمة ونجحت في غرس بعض القيم والأعراف التي ساهمت في تطورها وشهرتها¹، وتعترف لهم المنظمة بذلك بكل إحترام وتقدير ومن هؤلاء عادة المؤسسون وبعض ممن قاموا بأعمال كبيرة²، أما الرموز أشياء أو تصرفات أو أحداث والتي تملك معنى خاص وتمكن أعضاء التنظيم من تبادل الأفكار المعقدة³، والرموز تكون بإحدى الصيغ الموالية⁴:

- التعابير المادية، الأحداث السلوكية، التعابير اللفظية.
 - اللغة، وتعرف اللغة بأنها صيغة معينة أو أسلوب معين تلجأ إليه المجموعة أو الأفراد عن طريق الأصوات أو الكتابة لإيصال المعاني بين بعضهم البعض، واللغة هي نظام رمزي متعلم ومتفق عليه بشكل عام يستعمل للتعبير عن التجارب والخبرات في المجتمع الثقافي.
 - الإيماءات، وهي حركة جزء من الجسم للدلالة على شيء ما.
- وعليه يمكن القول بأن الثقافة التنظيمية تنتقل بين أعضاء التنظيم من خلال مجموعة من الأشكال، والتي تتمثل في القصص والحكايات، الأساطير، الطقوس والشعائر، الإحتفالات، الطرائف والنكت والألعاب، الأبطال والرموز، فمن خلالها يتسنى للعاملين معرفة المنظمة والنقاط التي تميزها عن غيرها من المنظمات الأخرى.

¹ جمال الدين المرسى، مرجع سبق ذكره، ص 25.

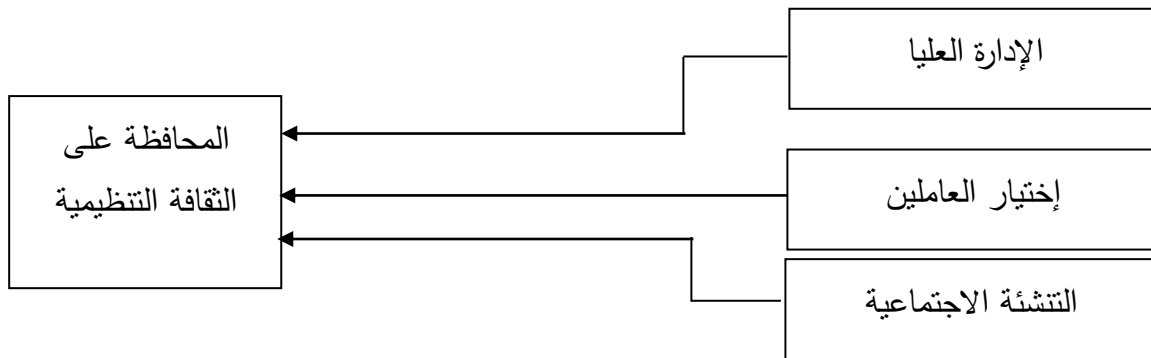
² طاهر منصور الغالي، نعمة عباس الخفاجي، مرجع سبق ذكره، ص 343.

³ جمال الدين المرسى، مرجع سبق ذكره، ص 25.

⁴ إحسان دهش جلاب، مرجع سبق ذكره، ص 619.

المطلب الثالث: عوامل المحافظة على الثقافة التنظيمية

بعد أن يتم خلق الثقافة التنظيمية في المنظمة، هناك ممارسات تتم داخل المنظمة عن طريق توفير عدد من الخبرات المتشابهة للعاملين، فإن العديد من ممارسات الموارد البشرية تعزز الثقافة التنظيمية، مثل عملية إختيار العاملين، معايير تقييم الأداء، التدريب، فعاليات التطوير المهني، وإجراءات الترقية، كلها ممارسات الغرض منها ضمان أن هؤلاء الذين تم إستخدامهم يتوافقون وثقافة المنظمة، إذ يتم مكافأة هؤلاء الذين يعززون الثقافة التنظيمية، ومعاقبة الذين يتحدونها، والشكل الموالي يوضح القوى التي تلعب دورا أساسيا في المحافظة على الثقافة التنظيمية:



الشكل رقم (3-4): عوامل المحافظة على الثقافة التنظيمية

المصدر: محمود سلمان العميان، مرجع سبق ذكره، بتصرف.

الشكل السابق يوضح العوامل الأساسية التي تمكن المنظمات من المحافظة على ثقافتها

التنظيمية، وسنحاول التفصيل في هذه العوامل من خلال ما يلي:

1/ الإدارة العليا: إن ردود فعل الإدارة العليا تعتبر عاملا مؤثرا على الثقافة التنظيمية من خلال القرارات التي تتخذها، فإلى أي مدى تلتزم الإدارة العليا بالسلوك المنتظم من خلال إستخدام لغة واحدة ومصطلحات وعبارات وطقوس مشتركة، وكذلك المعايير السلوكية والتي تتضمن التوجيهات حول العمل وفلسفة الإدارة العليا في كيفية معاملة العاملين وسياسة الإدارة تجاه الجودة والغياب،

وكذلك سياستها حول تنفيذ القواعد والأنظمة والتعليمات، فإذ ما حافظت الإدارة العليا على سياستها وفلسفتها في جميع النواحي التي تخص المنظمة ككل فإن هذا سيؤثر على الثقافة التنظيمية¹.

كما أن التنفيذيين الأساسيين يوجدون المعايير التي تنتشر من الأعلى إلى الأسفل داخل المنظمة، وذلك مثل فيما إذا كانت المخاطرة مرغوبا بها، حجم الحرية التي يجب على المدراء منحها للعاملين، ما هو اللباس المناسب، ماهي الأفعال التي تؤدي للحصول على الزيادة في الراتب، الترفيات، ومكافآت أخرى، وأمور أخرى مماثلة²، وعليه فإن قيام الإدارة العليا بتوفير الدعم والمساندة للثقافة التنظيمية من خلال الأقوال والأفعال، والدور الذي يقوم به التنفيذيين الأساسيين باعتبارهم همزة وصل بين القمة والقاعدة التنظيمية يؤدي إلى المحافظة على الثقافة التنظيمية من قبل كافة أعضاء التنظيم.

2/ إختيار العاملين: يجب التركيز في عمليات الإختيار على الأفراد الذين يتوفر لديهم هيكل قيم يتسق مع هيكل القيم السائدة في المنظمة، أو على الأقل يتوافق مع الثقافة العامة لها، فعملية الإختيار ممكن أن تدعم الحفاظ على الثقافة التنظيمية من خلال إستبعاد الأفراد الذين قد يهاجمون أو يعارضون أو لا يدعمون قيمها وأعرافها الرئيسية³، وبالإضافة إلى ذلك فإن عملية الإختيار توفر المعلومات للمتقدمين حول المنظمة، حيث يتعرف المرشحون على المنظمة، وإذا ما أدركوا أن هناك تناقضا بين قيمهم وتلك التي في المنظمة فإنهم على الأغلب سوف ينسحبون، وبذلك فإن عملية الإختيار تصبح طريقا بمسارين، تسمح للمستخدم أو المتقدم بالانسحاب إذا ما تبين له أن هناك عدم التوافق⁴، وبهذه الطريقة فإن عملية الإختيار تحافظ على الثقافة التنظيمية، حيث تحاول

¹ بلال خلف السكارنة، مرجع سبق ذكره، ص ص 363-364.

² ماجدة العطية، مرجع سبق ذكره، ص 334.

³ بلال خلف السكارنة، مرجع سبق ذكره، ص 344.

⁴ ماجدة العطية، مرجع سبق ذكره، ص 334.

المنظمات إختيار الأعضاء الجدد الذين يتوافقون مع الثقافة التنظيمية السائدة فيها، كما أن أغلب المرشحين للعمل يحاولون بدورهم العمل في المنظمات التي تتوافق مع قيمهم.

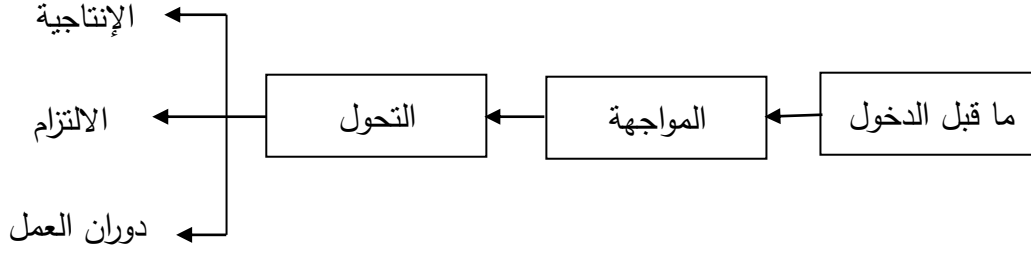
3/ التنشئة الإجتماعية: لا يمكن تعلم الثقافة بشكل كامل، بالرغم مما يمكن أن تفعله المنظمة

أثناء عملية الإختيار والتعيين، وقد يكون العامل الأساسي الأكثر أهمية في ذلك، هو بسبب أن العاملين الجدد غير معتادين على الثقافة التنظيمية وقد يخربون المعتقدات والعادات السائدة في المنظمة، وبذلك فإن المنظمة تعمل على مساعدة العاملين الجدد على التكيف مع ثقافتها، ويطلق على عملية التكيف هذه التنشئة الإجتماعية¹، فالتدريب هو نوع من التنشئة الاجتماعية يتعلم من خلاله الموظفون الكثير عن المنظمة وأهدافها وقيمها، وما يميزها عن المنظمات الأخرى، وغالبا ما يتم ذلك من خلال دورات تدريبية توجيهية، حيث تستمر مثل هذه الدورات ساعات أو أياما حسب نوعية وحجم المنظمة، ومن الضروري في هذه الدورات التي يجب أن تبدأ حال تعيين الموظفين، أن يتعرف الموظفون من خلالها على حقوقهم وواجباتهم، ومزايا عملهم حتى يكونوا أقدر على العمل وعلى التماسي مع القيم الثقافية السائدة².

وعملية التنشئة الإجتماعية هي عملية تتكون من ثلاث (03) مراحل التي تؤثر على إنتاجية العامل الجديد والتزامه بأغراض المنظمة وقراراته فيما يتعلق بالبقاء في المنظمة، والشكل الموالى يوضح هذه المراحل:

¹ ماجدة العطية، مرجع سبق ذكره، ص 334.

² محمد قاسم القريوتي، السلوك التنظيمي "دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة"، الطبعة الثالثة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000، ص 166.



الشكل رقم (3-5): نموذج التنشئة الاجتماعية

المصدر: ماجدة العطية، مرجع سبق ذكره، ص 335.

يوضح الشكل أعلاه مراحل التنشئة الاجتماعية، فالمنظمة بقصد التأثير في عملية توجيه الدور الذي يؤديه الأفراد فيها تأخذ بعين الاعتبار خصوصية هذه المراحل، وهي على النحو الموالي:¹

3-1/ مرحلة ما قبل الدخول: وهي المرحلة الأولى من عملية التنشئة الاجتماعية والتي

تتضمن جميع النشاطات التي يهتم بها الفرد قبل إنضمامه إلى المنظمة، ويتمثل الغرض الرئيسي من هذه النشاطات في الحصول على المعلومات ذات الصلة بالمنظمة الجديدة أو العمل الجديد، وعادة ما يهتم الأفراد قبل وصولهم إلى المنظمة بالحصول على نوعين من المعلومات، يتضمن النوع الأول ماهية العمل في المنظمة أي ماذا يشبه العمل في هذه المنظمة؟، أما النوع الثاني فيقتصر على معرفة فيما إذا كان الأفراد مناسبين للعمل المعروض في هذه المنظمة أم لا؟، وبذلك فإن نجاح عملية التنشئة الاجتماعية يعتمد في هذه المرحلة على مقدار الفجوة بين توقعات الفرد الجديد وبين ما يقابلها في الواقع الفعلي في المنظمة.

3-2/ مرحلة المواجهة: وهي مرحلة دخول الفرد الجديد إلى المنظمة بعد حصوله على وظيفة

فيها، وفي أثناء هذه المرحلة يشاهد الفرد الجديد المنظمة كما تبدو عليه في الواقع الفعلي ومن ثم مقارنة ذلك مع التوقعات التي جاء بها الفرد قبل دخوله للمنظمة لاسيما ذات الصلة بالعلاقات بين

¹ إحسان دهب جلاب، مرجع سبق ذكره، ص ص 632-633.

الرؤساء والمرؤوسين وزملاء العمل، وتعلم المهام المطلوبة لإنجاز العمل الموكل له، وضوح الدور في المنظمة أو في الجماعات الرسمية وغير الرسمية التي ينتمي إليها، وتقييم مدى التقدم الحاصل في إشباع رغبات الفرد المتصلة بالعمل أو الدور مع مرور الوقت الذي يقضيه الفرد في المنظمة.

3. مرحلة التحول: في هذه المرحلة يتكيف الفرد مع وظيفته ومع معايير أو قيم الجماعة التي ينتمي إليها، وفي هذه المرحلة يعاني الفرد من عملية الصراع لاسيما الصراع المتصل بتقسيم الوقت بين العمل والعائلة، أو الصراع بين المجموعة التي ينتمي إليها الفرد والمجموعات الأخرى في المنظمة، ويمكن للإدارة أن تحصل على عملية تنشئة إجتماعية فعالة من خلال إدارة الدور الخاص بالمرحلة التي تمر بها، وهو كما موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (3-1): دور الإدارة في عملية التنشئة الاجتماعية

طبيعة الدور	مراحل عملية التنشئة الاجتماعية
- التوظيف عن طريق معاينة المتقدم للعمل ميدانيا - إختيار الأفراد وإحلالهم بالاعتماد على مسار وظيفي حقيقي	مرحلة ما قبل الدخول
- تصميم برنامج لتقديم الفرد إلى الأفراد القدامى بالسرعة الممكنة - تصميم البرامج التدريبية الفاعلة - تصميم برنامج فاعل لتقييم الأداء يزود الأفراد الجدد بالتغذية العكسية والدقيقة وفي الوقت المناسب - جعل العمل مثيرا للتحدي بالنسبة للفرد الجديد - وجود مشرفين متوجهين نحو الأداء وعادلين (شاعرين بحقيقة المواقف التي تواجه الفرد الجديد)	مرحلة المواجهة
- توفير النصائح والإرشادات المهنية للأفراد الجدد - جعل مهام العمل الموكلة للفرد الجديد تتصف بالمرونة والتكيف مع ظروفه الخاصة - المدراء التوجيهيين نحو الأفراد وشاعرين بهم	مرحلة التحول

المصدر: إحسان دهش جلاب، مرجع سبق ذكره، ص 633-634.

يوضح الجدول السابق دور الإدارة في عملية التنشئة الإجتماعية الخاصة بكل مرحلة، من خلال وصف الكيفية التي يتعلم بموجبها الأفراد الثقافة التنظيمية، والعملية التي من خلالها ينقل الأعضاء القدامى إلى الأعضاء الجدد المهارات الإجتماعية والمعرفة المطلوبة للعمل بفاعلية.

المبحث الثالث: الثقافة التنظيمية الملائمة لتفعيل إدارة الجودة الشاملة

إن التحول الناجح إلى إدارة الجودة الشاملة يتطلب جهدا كبيرا فيما يتعلق بتغيير الثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي وخلق الثقافة المناسبة لتفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة، هذا التغيير يتضمن الطريقة التي يدير بها أعضائها من إداريين وأكاديميين علاقاتهم فيما بين بعضهم البعض والإجراءات التي ينفذون بها المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم، لذا أهم شيء يجب لفت الإنتباه إليه هو معرفة مدى مساندة الثقافة التنظيمية بما تحويه من قيم وأعراف ومعتقدات وتوقعات تنظيمية لتطبيق ناجح وفعال لإدارة الجودة الشاملة، من خلال تحديد الثقافة التنظيمية المرغوبة، تقييم الثقافة التنظيمية بإستخدام النموذج المناسب، إحداث التغيير الثقافي نحو إدارة الجودة الشاملة، وهذا ما سنحاول إبرازه من خلال هذا المبحث.

المطلب الأول: ثقافة الجودة الشاملة الملائمة

إن التوجه نحو تحقيق تطبيق فعال لإدارة الجودة الشاملة يبدأ بتحديد الثقافة التنظيمية الملائمة لإدارة الجودة الشاملة، والتي يتم من خلالها تحديد القيم والخصائص والممارسات الثقافية المرغوبة في مؤسسات التعليم العالي، والتي تعبر كمعيار يستند إليه لقياس الثقافة التنظيمية الحالية بإستخدام أداة مناسبة، وعندئذ يمكن مقارنة المعلومات التي تم الحصول عليها لتحديد الفجوات التي يجب إغلاقها عن طريق التغيير الثقافي الذي يبني السلوك التنظيمي الجديد لتفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي.

1/ تعريف ثقافة الجودة الشاملة: وضع العديد من الباحثين وعلماء الإدارة مجموعة من

التعاريف الخاصة بثقافة الجودة الشاملة والتي تعتبر مصطلح حديث نسبياً تزامن ظهوره وبداية الإهتمام به مع بروز منهجية إدارة الجودة الشاملة، وإن أبسط هذه التعاريف قدم من قبل (Juran & Gryna, 1993) حيث نظرا إلى ثقافة الجودة الشاملة على أنها: "تمط من العادات والمعتقدات والسلوكيات البشرية المرتبطة بالجودة الشاملة"¹، في حين يعرف دليل الجودة الذي أصدره معهد الإدارة العامة بالرياض ثقافة الجودة الشاملة بأنها: "نظام القيم الذي يسود المنظمة لدى جميع أعضائها ويشمل مجموع المعتقدات والإجراءات والتوجهات المحفزة لإجراء التحسينات المستمرة للجودة بناء على رغبة المستفيد"²، كما عرفت بأنها: "مجموعة القيم ذات الصلة بالجودة التي يتم تعلمها بشكل مشترك من أجل تطوير قدرة المنظمة على مجابهة الظروف الخارجية التي تحيط بها وعلى إدارة شؤونها الداخلية"³.

وفي تعريف آخر تم النظر إلى ثقافة الجودة الشاملة باعتبارها: "نظاماً للقيم التنظيمية التي تنتج عن تلك البيئة المواتية لتأسيس الجودة، وتحقيق التحسين المستمر لها، وتتألف من القيم والتقاليد والإجراءات والتوقعات التي تعزز الجودة في المفاهيم التنظيمية"⁴، وبذلك فإن ثقافة مؤسسات التعليم العالي هي نظاماً قيماً يتجلى في سلوكها التنظيمي، ومن هنا يجب البحث عن القيم والمبادئ والمعتقدات التنظيمية الحقيقية التي توجه الأنماط السلوكية داخل مؤسسات التعليم

¹ Juran, J. M, Frank M. Gryna, **Quality planning and analysis: from product development through use**, 3rd ed, Mc G raw – Hill, Inc., New York, 1993, P158.

² دليل معهد الإدارة العامة، مركز الدراسات والبحوث، معد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2002، ص23.

³ قويدر عياش، الجودة الشاملة أداة لتحسين القدرة التنافسية للمؤسسة، الملتقى العلمي الدولي الأول حول أهمية الشفافية ونجاعة الأداء للاندماج الفعلي في الاقتصاد العالمي، الأوراسي، الجزائر، ماي/جوان 2003، ص21.

⁴ Goetsch, David L. & Stanley Davis, **Introduction to total Quality: Quality, productivity, competitiveness**, Macmillan collage publishing co., Inc., New York, 1994, P122

العالي بما يخدم أهداف إستراتيجية إدارة الجودة الشاملة من خلال ثقافة تنظيمية جديدة، ويمكن تعريف الثقافة التنظيمية الجديدة القائمة على المرتكزات الأساسية التي يحتاجها تطبيق إدارة الجودة الشاملة حسب **عمر وصفي عقلي** بما يلي: "الثقافة التنظيمية الجديدة هي بنية إجتماعية تشمل على مجموعة من المبادئ والقيك والمفاهيم والمعتقدات التي يجب أن تسود المنظمة لدى جميع أعضائها، بحيث تمكنهم من إدراك الأحداث الجديدة المنوي إدخالها إلى المنظمة (منهجية إدارة الجودة الشاملة)، وبالتالي فهي تلعب بمكوناتها دور الموجه للسلوك الإنساني، كما تلعب دورا مؤثرا في عملية إتخاذ القرارات وحل المشاكل التي تصادف المديرين والعاملين أثناء تطبيقهم لهذه المنهجية، فالثقافة التنظيمية الجديدة التي تحتاجها إدارة الجودة الشاملة هي التي تكون قادرة على إحداث التكامل للأنماط السلوكية بين الجماعات والأفراد"¹.

من خلال التعاريف السابقة، يتضح بأن نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب الكثير من العمل على بث روح ثقافة التغيير نحو التحسين والتطوير المستمر من خلال ثقافة الجودة التي ينبغي أن تتبنى من طرف جميع أعضاء المنظمة، وفي مقدمتهم القيادة الإدارية في مؤسسات التعليم العالي من رئيس الجامعة وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام المختلفة، وذلك بتحول أفكار الجودة إلى ثقافة تنظيمية داخل مؤسسة التعليم العالي وهو ما يعرف بثقافة الجودة.

2/ عناصر ثقافة إدارة الجودة الشاملة: تهدف ثقافة الجودة الشاملة لإحداث تغييرات في طريقة التفكير بهدف تحسين العمليات والتصرف السليم في المنظمة، ويمكن تحديد عناصر ثقافة الجودة الشاملة فيما يلي:²

– الإيمان بضرورة تحقيق رسالة المنظمة وأهدافها.

¹ عمر وصفي عقلي، مرجع سبق ذكره، ص 84.

² محمد الصيرفي، الإدارة الرائدة، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص 335.

- الإيمان بضرورة المكاشفة والصدق في كافة أنواع الإتصالات التي تجري داخل المنظمة.
 - الإيمان بضرورة توحيد القيم والمعتقدات بين جميع العاملين بالمنظمة.
 - الإيمان بأهمية العمل الجماعي ونبذ العمل الفردي.
 - الإيمان بأن تحقيق المنظمة لأهدافها يحقق بالضرورة أهداف العاملين.
 - الإيمان بضرورة العمل الجيد بدون أخطاء أفضل بكثير من تصحيح الأخطاء.
 - الإيمان الكامل بضرورة التعرف على أسباب الأخطاء لتلافيها بدلا من معاقبة المخطئ.
 - الإيمان الكامل بضرورة التعرف على إحتياجات ورغبات المستهلكين وأن يكون رضا المستفيد هو الهدف الحقيقي لجميع العاملين.
 - الإيمان بضرورة أن تعمل كافة إدارات المنظمة في تناسق وتناغم من أجل إرضاء المستفيد، فلا مجال للمنافسة بين تلك الإدارات فالنجاح هو نجاح الجميع وليس للأفراد.
 - الإيمان بأن الفشل ليس هو نهاية المطاف بل إنه تجربة يجب تجاوزها ولنبداً من جديد مع الإستفادة من الأخطاء المرتكبة.
 - الإيمان بضرورة تنمية الرقابة الذاتية والإحساس بالمسؤولية.
 - الإيمان بضرورة أن يكون جميع العاملين مبتكرين ومبدعين.
- في حين أن **مدحت** عدد عناصر ثقافة الجودة الشاملة فيما يلي:¹
- وجود المعلومات، وهذه المعلومات يجب أن تستخدم من أجل التحسين والتطوير المستمر الذي يسمح بتقديم خدمات تتوافق ومتطلبات جميع المستفيدين من العملية التعليمية، وليس من أجل الرقابة الرادعة للأشخاص.
 - أن تتناسب السلطة مع المسؤولية.

¹ مدحت أبو النصر، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 79-80.

- أن تكون هناك مكافأة للنتائج المحققة.
 - أن يكون التعاون وليس التنافس هو أساس العمل.
 - أن تحظى القوى البشرية من أساتذة وموظفين وطلبة بالشعور بالأمان داخل الحرم الجامعي.
 - أن يسود مناخ من الوضوح والعدالة.
 - أن تكون عدالة في دفع المرتبات.
 - أن تكون للقوى البشرية نصيب في ملكية المؤسسة.
- لقد أشار **مدحت** إلى أن إدارة الجودة الشاملة تقوم على أسس ثقافية محددة، تتركز حول جودة المعلومات؛ تناسب السلطة مع المسؤولية؛ التعاون والثقة بين أعضاء التنظيم؛ سيادة مناخ من الوضوح والعدالة التنظيمية؛ وكذا ضرورة إحداث التغيير الثقافي الذي يساعد الأفراد في مؤسسات التعليم العالي على إنجاز الأعمال الموكلة وزيادة ولائهم لها، حيث أن إدارة الجودة الشاملة تمثل إستراتيجية تغيير جذري تتطلب التزاما ذاتيا الأفراد مع توافر نمط إداري مناسب يوضح أهمية التغيير للحد من مقاومته، وبالإضافة إلى هذه العناصر يجب أن تتضمن ثقافة الجودة الشاملة ما يلي:¹
- **دعم الابتكار**: يعني تركيز إدارة الجودة الشاملة على الابتكار والإبداع من خلال تمتع أعضاء التنظيم بمهارات عالية وكفاءات لكي تحافظ على إستمرار وجودهم في المؤسسة، وتحفيزهم على بذل المزيد من الجهود الرامية إلى تحقيق الأهداف بشكل يؤدي إلى زيادة قدرات مؤسسات التعليم العالي في نشاطها الإداري والأكاديمي، من خلال إتباع أساليب عمل جديدة للإرتقاء بمستوى العملية التعليمية بهدف كسب رضا المستفيدين.

¹ قاسم نايف علوان، إدارة الجودة الخدمات مفاهيم وعمليات وتطبيقات، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص153.

– **دعم رضا المستفيد:** رغم الاختلافات بين النماذج المتعددة لإدارة الجودة الشاملة من حيث التطبيق، إلا أنها إتفقت على عنصر أساسي لابد من التأكد من مراجعته بشكل مستمرة بهدف تحقيق النجاح لهذه الفلسفة الإدارية ألا وهو رضا جميع المستفيدين من خدمات مؤسسات التعليم العالي سواء كانوا داخليين أم خارجيين، بإعتبار أن تقديم خدمات تعليمية متميزة لهم تعتبر إحدى الخصائص الهامة في الثقافة التنظيمية الداعمة لإدارة الجودة الشاملة.

– **دعم الشعور بالانتماء:** يستدل على الإنتماء أو الولاء إلى الحالة التي يقوم بها العاملين بتأدية مهام العمل المحددة لهم وبذل الجهود الإضافية تطوعاً منهم وحرصاً على نجاح المنظمة وإبتعادهم عن الممارسات السلبية كالتهرب من العمل أو التأخر في إنجاز الأعمال أو تضييع الوقت أثناء العمل.

وعلى ضوء الدراسة التي أجراها كل من (Peters & Waterman, 1984) تم تحديد العديد من الصفات التي تتميز بها المنظمات الرائدة في ميدان الأعمال بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث تمثل هذه الصفات بعض الخصائص ذات العلاقة بالثقافة التنظيمية، والتي عادة ما تكون إحدى المكونات الجوهرية في رسالة المنظمة، وتتمثل هذه الصفات فيما يلي:¹

– إعتقاد مبدأ المرونة في أداء المهام، وذلك من خلال الإنحياز نحو التصرف أي التعامل السريع مع المشاكل المطروحة وإيجاد حلول آنية لها بدلاً من الإجراءات الروتينية التي تتم عن طريق قنوات رسمية.

– التقرب من الزبائن ومعرفة حاجاتهم ورغباتهم والسعي إلى إشباعها، وذلك من خلال تقديم منتجات و/أو خدمات ذات جودة عالية بغية تعميق ولائهم للمنظمة.

¹ فلاح حسن عداي الحسيني، الإدارة الإستراتيجية مفاهيمها مداخلها وعملياتها المعاصرة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2000، ص ص 95-96.

– تحقيق الإدارة الذاتية من خلال إيجاد جو من الإستقلالية لدى العاملين، والذي من شأنه أن يشجع التفكير الخلاق والإبتكار والإبداع والتطوير المستمر لأداء الأفراد.

– الإهتمام بالموارد البشري واعتباره رأسمال حقيقي، تزويدهم بالمعلومات الخاصة بأهداف المنظمة ورسالتها والمهام المطلوبة منهم، والسعي لتلبية متطلباتهم ما من شأنه أن يحفزهم لتحقيق أداء متميز.

– تحديد مجموعة من القيم والمعتقدات وقواعد السلوك الخاصة بالمنظمة، والعمل على ترسيخها لدى العاملين وإعتبارها الموجه الرئيسي لأنشطة المنظمة وفعاليتها بغية تمكينهم من إنجاز أنشطة وعمليات المنظمة وتحقيق أهدافها.

– السعي إلى تحقيق الإستقرار في البيئة التنظيمية وإستخدام الهيئة الإدارية البسيطة، وتقليل المسافة التنظيمية بين مختلف المستويات الإدارية مما يسهل من عملية الإتصال داخل المنظمة ويؤدي إلى تكوين إطار مرجعي يزيد من قدرة المنظمة على حل المشكلات التي تواجهها وتمكنها من التكيف مع المتغيرات البيئية.

– تحقيق التوازن بين المركزية واللامركزية من خلال إيجاد الإستقلالية في الممارسات الإدارية في جو يمكن من الإبداع والإبتكار لدى الأفراد.

وهناك من يرى بأن العوامل التي يترتب عليها وجود ثقافة تنظيمية متميزة، والتي من شأنها

أن تساهم في تفعيل إدارة الجودة الشاملة تنحصر فيما يلي:¹

– اللامركزية الإدارية والإستقلالية: مدى المسؤولية الملقاة على عاتق الفرد، ومدى تمتعه بالإستقلالية في إتخاذ القرار وإبداء الرأي، وهذا يتطلب الحرص على إيجاد شراكة مع قطاعات

¹ صالح بن سعد المربع، القيادة الإستراتيجية ودورها في تطوير الثقافة التنظيمية بالأجهزة الأمنية، الطبعة الأولى، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2012، ص ص100-101.

الخدمة الأخرى بهدف تبادل المعلومات وإكتساب الخبرات، من خلال قيام القيادة الإدارية في مؤسسات التعليم العالي بتسهيل تدفق المعلومات وتقاسمها بين مختلف كلياتها وأقسامها وجميع العاملين فيها، عن طريق تفويض الصلاحيات لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام، مما يشعر العاملين بعدها بالإستقلالية في العمل.

- **البناء التنظيمي:** نوعية القواعد والأنظمة ومقدار الرقابة المفروضة على سلوكيات الأفراد.
- **التشجيع:** أي العمل على تعبئة خبرات الموارد البشرية، وأن تدرك مؤسسات التعليم العالي أهمية مقابلة جهود العاملين بالثناء وإشعارهم بأهميتهم في إنجاح تبني إدارة الجودة الشاملة، ولا يقتصر الدعم على الجانب المادي فحسب، بل يتعداه وذلك بتنمية روح الفريق، وإشعارهم بأن أمامهم الفرص لتطوير العمل وتحسين أدائهم.
- **الإنتماء:** درجة إنتماء الموظفين وأعضاء هيئة التدريس لمؤسسة التعليم العالي ككل وليس إلى الكلية أو القسم أو الإنتماء التخصصي.
- **مكافآت الأداء:** درجة إعتداد المكافآت على إنتاجية الموظفين وأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، فعلى سبيل المثال يجب أن يتم تصميم المكافآت لعضو هيئة التدريس على أساس مساهماته الأكاديمية المتمثلة في عدد البحوث العلمية التي يقوم بها وتأليف الكتب وحضور المؤتمرات العلمية والمشاركة الفعالة بها.
- **درجة تحمل الخلاف والصراع:** مدى توافر التضارب والخلافات بين الزملاء والمجموعات، وقابلية الموظفين لتبادل المشاعر بأمانة وصدق، وقبول إختلاف الآراء فيما بينهم.
- **تحمل المخاطرة:** درجة تشجيع الموظفين على الإبداع والإبتكار وتحمل المخاطرة.

– **المناخ التنظيمي:** مدى تهيئة المناخ التنظيمي الملائم الذي يمنح الموظفين الفرصة للمشاركة بفاعلية في تحقيق أهداف المنظمة بحماس وإصرار، فالمشاركة هي الوسيلة الفاعلة التي تجلب روح التعاون بين الأفراد، إذ أن التعاون هو الكفاءة الأساسية لتحقيق الأداء العالي والمحافظة عليه.

3/ متطلبات ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: تتطلب ثقافة الجودة

الشاملة في مؤسسات التعليم العالي جملة من القواعد والأسس التي تستند إليها كي تصبح نمطا سائدا في سلوك العاملين، ومن أهمها:¹

– إختيار أعضاء هيئة التدريس وفق معايير وأسس نوعية رفيعة المستوى من حيث المؤهلات العلمية، والمعدلات التراكمية، والخبرات التدريسية والتدريبية، والنشاطات البحثية.

– إعتداد معايير نوعية للترقية الأكاديمية والإدارية والمكافآت والحوافز الإضافية ارتباطا بالتميز والمبادرات الإبداعية، والإستخدام المثمر لتكنولوجيا المعلومات والإتصالات، والذي ينعكس بالضرورة على الفعاليات التطويرية للعاملين، والنتائج النوعية المنشودة لدى الخريجين.

– إعتداد التدريب إستراتيجية أساسية للعاملين في مؤسسات التعليم العالي من أكاديميين وإداريين بغرض رفع كفاءة العاملين وتعزيز معارفهم، وتطوير مهاراتهم، وتوجيههم نحو الإستراتيجية الأدائية، والنشاطات البحثية، وخدمة المجتمع، ويكون ذلك برصد الحاجات التدريبية المتجددة وتنفيذ برامجها.

– تصميم معايير مخططة من واقع رؤية مؤسسة التعليم العالي، وخصائص البرنامج التعليمي، وتنفيذ سلسلة من القياسات الكمية والنوعية لتقييم الأداء مقارنة بتلك المعايير.

¹ محمد القداح، أثر ثقافة الجودة في السلوك التنظيمي للمؤسسات الجامعية، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، الإمارات، 3/5 مارس 2015، ص ص 168-169.

– إعتقاد مؤشرات ومعايير عالمية للمخرجات المطلوبة، يتم تطويرها بإستمرار في ضوء المتغيرات المستجدة، بحيث تستند إلى مرجعين رئيسيين هما:

- المعدلات الإنتاجية في مستواها الكمي والنوعي.
- منظومة القيم الأخلاقية وما ينبثق عنها من مبادي وإتجاهات لدى تلك المخرجات، فلا يمكن للأهداف التعليمية أن تتحقق إلا من خلال منهج فكري قوي يوطر هذه النظم إضافة إلى العلوم والمعارف التي يتعرض لها الطالب.

– التوظيف الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والإتصالات في العمليات الإدارية كالتخطيط والتنظيم والرقابة وإتخاذ القرارات، والنشاطات التعليمية والبحثية، إذ تعد تكنولوجيا المعلومات والإتصالات مصادر متطورة في نقل المعلومات وإبتكارها ونشرها وتخزينها، وهذا كله يعد جزءا لا يتجزأ من عمليات التعليم العالي.

– تطوير الخطط التعليمية، إذ ترتبط هذه الخطط بالأهداف العامة والأهداف التخصصية التي تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيقها، ويفترض أن تكون هذه الخطط عصرية متجددة تراعي الإحتياجات، وتستجيب لنتائج البحوث والدراسات، وتتكيف مع المستجدات التي قد تظهر فجأة دون سابق إنذار، وتتجه نحو تفعيل عمليات التفكير لدى الطلبة، ولذلك فمن الضروري أن تخضع هذه الخطط للمراجعة بين الحين والآخر لغايتين هما:

- الكشف عن مدى ملاءمتها للأهداف عند تطبيقها عمليا.
- تطور تلك الخطط في ضوء التغيرات والإكتشافات المتعلقة بآلية النمو المعرفي، ونظريات الذكاء المتعدد، والأنماط التعليمية للطلبة بحيث تقوم على مبدأ الشمولية والتكامل، ويتم فيها تسكين المحتويات المعرفية بعناية فائقة لتحقيق الأهداف، والسعي نحو الإبتكار والإنتاج المعرفي.

– إعتداد البحث العلمي أداة وغاية لتطوير مؤسسات التعليم العالي، وبروز دورها في بناء المجتمعات ورفقيها، إذ يشكل البحث العلمي نقطة إنطلاق المبادرات التطويرية الساعية إلى تقدم المجتمعات ورفاهية الشعوب، فهو مقياس تقدم الدول على خريطة العالم الإنساني لأن البحث يصنع الرؤى التي تنطلق منها الأفكار لتؤول إلى منتج أو خدمة تسهم في سيطرة الإنسان على الظواهر أو التكيف معها، إضافة إلى إعتداد البحوث الإجرائية مهمة أدائية للعاملين في مؤسسات التعليم العالي من أكاديميين وإداريين، فالبحث العلمي أداة ناجعة ذات بعد علاجي في حل المشكلات المعترضة من جهة، وأداة تطويرية للأداء والإنتاجية من جهة أخرى.

4/ الممارسات الداعمة لثقافة الجودة الشاملة: هناك مجموعة من الممارسات التي تدعم الثقافة التنظيمية المرغوبة لتطبيق ناجح وفعال لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وتتجلى هذه الممارسات في مختلف مستوى الإدارة العليا من خلال القيادة الإدارية والتوجه الإستراتيجي، وعلى المستوى الوظيفي لإدارة الموارد البشرية وممارستها اليومية عن طريق غرس فلسفة العمل الجماعي والتعاوني بين جميع العاملين بهدف القضاء على الإلتئاءات التخصصية التي تقف كحاجز أمام إنجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

4-1/ القيادة الإدارية: إن نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يتوقف على عائق القيادات الإدارية ومدى قدرتها في بناء وتعميق ثقافة الجودة الشاملة، لأن الإدارة العليا هي وحدها التي تستطيع أن تبدأ التحرك نحو العمل الذي يؤدي إلى نشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة وتحقيق أهدافها، حيث يعتبر إلتزام الإدارة العليا بجودة التعليم العالي مطلب أساسي والسلوك اليومي لقائد الإدارة العليا دليل مهم للآخرين لقيمة وأهمية تحسين الأداء والإلتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة بالنسبة لهم، والدعم والمشاركة أهم الممارسات الواجب على أي إدارة عليا أن

- تقوم بها لما فيها من إشارة واضحة وإيجابية إلى كافة منسوبي مؤسسات التعليم العالي، والأدوار التي تقوم بها الإدارة العليا في توجيه أنشطة إدارة الجودة الشاملة وعمها، تتمثل أساساً فيما يلي:¹
- توفير وإعتماد المخصصات المالية اللازمة لإدارة الجودة الشاملة، والعمل على توصيل أخبار هذا الفعل والإجراء لكل العاملين بمؤسسة التعليم العالي كإشارة قوية وإيجابية لهذه الفلسفة الإدارية.
 - توفير الوقت اللازم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، من خلال عقد إجتماعات دورية مع خلايا ضمان الجودة المكلفة بإدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، والإحتفال بالإنجازات المحققة بهدف تحفيز العاملين سواء أكانوا أكاديميين أو إداريين للإلزام بمبادئها.
 - جعل التدريب والتعلم على إدارة الجودة الشاملة إلزامياً للجميع، وحثهم على مواصلة التعليم المستمر من خلال المطالعة وحضور الندوات والإنتساب إلى الجمعيات المهنية؛ والقيام بالممارسات الفعلية لنشاطات ومبادئ إدارة الجودة الشاملة.
 - تأمين وتوفير الخدمات الإستشارية الخارجية للجودة سواء كانت هيئات وطنية أو إقليمية أو دولية، مما يساعد مؤسسات التعليم العالي على فهم إدارة الجودة الشاملة ورسم خطط عملية تحسن الجودة؛ ومساعدة الخطى نحو الحصول على الإعتماد الأكاديمي.
 - إلقاء الخطب والظهور في المناسبات المساندة لإدارة الجودة الشاملة، مما يسمح للإدارة العليا للوقوف على مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة ويسمح بتبادل الآراء والأفكار مع أعضاء مؤسسة التعليم العالي من موظفين وأساتذة وطلبة.

¹ سيف الدين الياس حمدتو أرياب علي، دور القيادات الإدارية العليا بالتعليم العالي في تطبيق نظام الجودة دراسة تطبيقية على إدارة الجودة جامعة شندي -السودان، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، 2012، ص ص310-311.

– الإنتساب إلى عضوية جمعيات الجودة المحلية والدولية، والسعي للحصول على مركز قيادي فيها للاستفادة القصوى مما تقدمه هذه الجمعيات من خدمات تساعد على تفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي.

– مراجعة نظام ولوائح المكافآت والأجور بمؤسسات التعليم العالي للتأكد من أنه يوجه السلوك والأداء في الإتجاه الصحيح، وهذا يتطلب مراجعة نظام تقييم الأداء، تطبيقات وممارسات الأجور، العلاوات أو الزيادات الدورية، مبالغ الحوافز والمكافآت الخاصة، قرارات الترقية وغيرها من المكافآت الأخرى.

– تسليم الشهادات والجوائز التقديرية لتحسين الجودة في كل الفعاليات الخاصة بتقدير الإنجازات القيمة، ومن ذلك الإلتحاق الدائم للأساليب غير الرسمية، أما في المناسبات الرسمية فعلى الإدارة العليا أن تقوم بتسليم شهادات للموظفين الذين أتموا دورات تدريبية في مجال إدارة الجودة الشاملة، وتسليم جوائز للفرق التي أتمت مشاريع تحسين الجودة.

– الإلتصال المباشر والتحدث التلقائي مع الطلبة الذي من شأنه أن يعمل على الترويج والمشاركة في إنجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

– إعتداد أفكار ومقترحات مشاريع تحسين الجودة التي تساهم في تحقيق أهداف مؤسسة التعليم العالي وإدارة الجودة الشاملة.

4-2/ التوجه الإستراتيجي: إن التطبيق الناجح والفعال لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات

التعليم العالي يحتاج إلى وجود خطة إستراتيجية شاملة تحدد مسار مؤسسات التعليم العالي في المستقبل، والتي تحتوي على الرؤيا والرسالة الواضحة والمحددة، الأهداف الإستراتيجية والوسائل اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، ويتم تجسيد ذلك على أرض الواقع من خلال وضع خطة عمل مع بداية كل موسم جامعي مع الأخذ بالحسبان التوجه الإستراتيجي لها المبني على الأسئلة الثلاثة

المالية: أين نحن الآن؟ وإلى أين نريد أن نصل؟ وكيف نصل إلى ما نريد؟، ولتفعيل التوجه الإستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي لا بد من تحقيق التكامل والشمول بين جميع المجالات المرتبطة بالعملية التعليمية بما يحقق التميز في كل جانب من جوانب الأداء الأكاديمي والإداري، وفي هذا الصدد قد وضع (Barnes) بعض المؤشرات الهامة التي يمكن الإستناد عليها في الحكم على مدى تبني مؤسسات التعليم العالي للتوجه الإستراتيجي وهي:¹ تحديد التوجهات التي تساعد على التكيف مع إحتياجات العمل المتغيرة، وما فيه من فرص إبداعية، الحرص على تحسين الأداء الكلي لأعضاء هيئة التدريس وتنمية التعليم المستمر، وإشراك العاملين جميعهم في مواجهة التحدي لتعزيز قيمة العمل، وعليها أن تتحمل مسؤولية كل ما هو أساسي لمكونات العملية التعليمية في كل ما يتصل بالمؤسسة، بحيث تكون القيم والإتجاهات والتوقعات المحددة والمتمركزة حول الطالب، والتي هي أساس قرارات المؤسسة وأفعالها، وتمارس دورها في خدمة المجتمع والبيئة المحيطة بما يتناسب مع حجم المؤسسة ومواردها من خلال المشاركة في الأنشطة التعاونية، وتدعيم الأداء عالي المستوى وتثبيته استنادا إلى قياسات دقيقة للأداء، ضمان تكافؤ الفرص للطلبة والعاملين في مؤسسة التعليم العالي وسوق العمل بما يعزز الشعور بالرضا، ويحقق الإحتياجات ويؤدي إلى تحسين الإنتاجية، وأن تحرص على إنتقال المعلومات بصورة إنسيابية على المستويين الأفقي والعمودي، مع الإعتماد على تكنولوجيا المعلومات لتحقيق سرعة وإستجابتها لإحتياجات المؤسسة المتغيرة، وتقويم أداء المؤسسة في ضوء التغذية العكسية من وجهات نظر المستفيدين.

4-3/ ثقافة الاهتمام بالموارد البشري: إن إستثمار الجهود المرتبطة بإدارة الموارد البشرية

يعتبر من العناصر الفاعلة خاصة في مؤسسات التعليم العالي بإعتبارها مؤسسات معرفية، والذي من خلاله يتم خلق بيئة عمل تطويرية ومناخ إبداعي وجو إداري يمكن الكوادر البشرية الإدارية

¹ ليلي العساف، خالد أحمد الصرايرة، مرجع سبق ذكره، ص ص 604-605.

والأكاديمية من تركيز إهتمامهم لتحقيق أهداف مؤسسة التعليم العالي للوصول إلى نتائج داعمة لتحقيق التميز، لذا تهتم إدارة الموارد البشرية ببذل كل الجهود لتحقيق الإستخدام الكفء والفعال لهما، وذلك من خلال القيام بالنشاطات الموالية:¹

– **التخطيط، الإستقطاب، الإختيار والتعيين:** وذلك من خلال توصيف خطة للموارد البشرية تتلاءم مع السياسة والإستراتيجية العامة لمؤسسة التعليم العالي، بالإضافة إلى إحترام شروط التوظيف وتطبيق معايير الإختيار والشفافية في التعيين.

– **التدريب والتطوير والتحفيز:** وذلك بالإهتمام بتوفير التدريب المنسجم مع التطورات المحيطة، وتقديم التسهيلات لتطوير المؤهلات، بالإضافة إلى تطوير الأفراد من خلال الخبرات المكتسبة في العمل والمراجعة المستمرة للوصف الوظيفي بشكل ينسجم مع التطوير المستمر.

– **تقييم الأداء:** إن التركيز على متابعة وتقييم أداء العاملين ذو فاعلية في تحقيق نتائج تحسن أداء المنظمة بشكل عام، ويجب أن يكون الهدف من وراء تقييم الأداء إكتشاف العجز ونقاط الضعف لمعالجتها ومحاولة وضع الخطط اللازمة للتخلص منها وليس الرقابة والتفتيش للمعاقبة والمعاقبة، مع ضرورة الحرص على مشاركة الجميع في عمليات التقييم من موظفين وأساتذة وطلبة.

– **رفاهية العاملين:** وذلك بتقديم الرعاية لجميع الأفراد في مؤسسات التعليم العالي وتوفير مناخ إداري مريح لهم، من خلال توفير الرعاية الصحية والبيئية الآمنة وتشجيع القيام بالأنشطة الإجتماعية والثقافية، وتوفير التسهيلات والخدمات.

¹ تغريد عيد الجعبري، إدارة الموارد البشرية أحد معايير تميز أداء مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية، مجلة جامعة الخليل للبحوث، العدد 2، المجلد 8، 2013، ص ص 170-171.

– **التعويضات:** وتتمثل في المنافع والمزايا التي تمنحها مؤسسات التعليم العالي للعاملين فيها أو من ترغب بإرتباطهم بها، وذلك بهدف تعزيز الإلتزام لدى العاملين الجدد وزيادة الولاء لدى العاملين القدامى لتحسين مستوى أدائه.

من خلال ما سبق يتضح بأن ثقافة الإهتمام بالموارد البشرية لها دور مهم في تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي، بحيث أن مسألة بناء ثقافة الجودة الشاملة وتطويرها يجب أن تبدأ بإستراتيجية التوظيف، وذلك بهدف إختيار وتعيين العاملين في مؤسسات التعليم العالي من إداريين وأكاديميين ذوي الخصائص والسلوكيات المطلوبة وإدخالهم في دورات خاصة بثقافة الجودة الشاملة، ويتم ذلك من خلال تصميم طرق الإختيار والتعيين لإختبار القدرة على حل المشكلات والرغبة في العمل الفرقي والإبتعاد عن الإلتزامات التخصصية، وبعد تصيب العاملين في مؤسسات التعليم العالي فإن الإهتمام يتحول إلى إدارة العاملين والأداء المنظمي من خلال التقييم والمكافآت، بإعتبار أن التقييم المرتكز على الأسس الموضوعية وعلى العمل الفرقي والتعاوني يكون منسجم ومتوافق مع نظام إدارة الجودة الشاملة، كما أن الحوافز المستندة على المجموعة تشجع العمل الفرقي والحوافز المستندة على المهارات تشجع العاملين على توسيع مهاراتهم، إذ أن العاملين بحاجة إلى التدريب المستمر لمواكبة التطورات التكنولوجية والعلمية بغية ترسيخ فلسفة التحسين المستمر في أنشطة مؤسسات التعليم العالي بما ينسجم مع الهدف الأساسي لإدارة الجودة الشاملة.

4-4/ ثقافة العمل الجماعي والتعاوني: وهو تشجيع مؤسسات التعليم العالي للعمل الجماعي

بدلاً من العمل الفردي في كافة المستويات التنظيمية، حيث أن الإستخدام الفعال لنظام إدارة الجودة الشاملة يتطلب إيجاد فرق عمل تجمع أكثر من إدارة أو وظيفة داخل مؤسسة التعليم العالي لتحقيق ما يسمى بالتكامل الأفقي بين أجزائها وتحقيق أفضل خدمات للمستفيدين الداخليين والخارجيين، فإن الإلتزامات الشديدة للأقسام العلمية التي يعتمد عليها الفكر التقليدي لمؤسسات التعليم العالي تقف

كحاجز أمام التطبيق الناجح والفعال لإدارة الجودة الشاملة، وعليه فإن العمل على إيجاد ثقافة تنظيمية جديدة تعمل على الشراكة داخل مؤسسة التعليم العالي بمختلف كلياتها وأقسامها؛ والتعاون بين أعضائها بغض النظر عن الانتماءات التخصصية بهدف تقديم خدمة تعليمية أفضل والعمل على توفير خريج أفضل لسوق العمل يعتبر أحد المرتكزات الأساسية لنجاح هذا النظام.

وعليه فإن الثقافة الجديدة لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تبنى على فلسفة العمل الجماعي والتعاوني، التي تعتبر جوهر الاختلاف بينها وبين الثقافة التقليدية، والجدول الموالي يوضح الفرق بين الثقافة التنظيمية الحديثة والتقليدية:

الجدول رقم (3-2): الفرق بين الثقافة التنظيمية الجديدة والثقافة التنظيمية التقليدية

الثقافة التقليدية (غياب فلسفة العمل الجماعي)	الثقافة الجديدة (وجود فلسفة العمل الجماعي)
الأفراد يتبعون الأوامر	الأفراد يتقدمون ويتطورون من خلال روح المبادرة
الجماعة تعتمد على المدير	الأفراد يعتمدون على السلطة المحددة والمفوضة إليهم والذين اشتركوا في تحديدها
الجماعة تشكل الفريق الذي يطيع المدير	الجماعة فريق لأن الأفراد يتعلمون المشاركة بطريقة صحيحة
ليس هناك من يحدث خلاا تنظيميا من الأفراد	الأفراد يعملون معا، وبذلك يخشى من تأثيرهم في المنظمة
الأفراد منظمون من خلال السيطرة على مشاعرهم، هم يريدون الحصول على مرتبات ودرجات أعلى	الأفراد متحدون ومنظمون من خلال تفكيرهم ومشاعرهم وزيادة الروابط والصلة بينهم

المصدر: بلال خلف السكارنة، مرجع سبق ذكره، ص339.

من الجدول أعلاه يتبين بأن فلسفة العمل الجماعي هي عبارة عن تنسيق جهود أعضاء التنظيم من أجل تحقيق الأهداف المشتركة، كما أنها تنمي لدى الفرد الشعور بالمودة والنظام، الشعور بالانتماء والتفاني في العمل، والشعور بالمساواة بين العاملين، والذي ينعكس بدوره بشكل

إيجابي على أداء الموارد البشرية، حيث العمل بروح الفريق يحقق التآزر (الأداء المحصل عليه من الفريق أفضل من الأداء المحصل عليه بجمع أداء الأفراد التي يتكون منها الفريق).

المطلب الثاني: قياس الثقافة التنظيمية

من منطلق أن الثقافة التنظيمية متعددة النطاق وتحتوي على عدد كبير من الأبعاد مما يصعب الاعتماد على نموذج واحد لتشخيصها وتقييمها، فهناك مجموعة من الأساليب التي يمكن إستخدامها لقياس الثقافة التنظيمية مثل الأساليب الإسقاطية والمستمدة من قبل علماء النفس لدراسة الدوافع الشرطية ومقياس الاتجاهات الممكن إستخدامها أيضا لقياس الثقافة التنظيمية، إضافة إلى ذلك هناك بعض الأساليب الأخرى المستخدمة في دراسة العوامل الثقافية نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر الملاحظة الميدانية؛ تحليل المحتوى؛ وسائل قياس المحتوى، فهذه الأساليب وغيرها تتدرج ضمن مدخلين أساسيين لقياس الثقافة التنظيمية الأول نوعي والثاني كمي، وسيتم التركيز في دراستنا هذه على أداة تقييم الثقافة التنظيمية التي تعتمد على إطار القيم المتنافسة والتي تتدرج ضمن المدخل الكمي لقياس الثقافة التنظيمية، وعليه سنحاول من خلال هذا المطلب التعرف على أهم النماذج الكمية المستخدمة لقياس الثقافة التنظيمية، والتعرف على نموذج إطار القيم المتنافسة الذي تعتمد عليه أداة تقييم الثقافة التنظيمية.

1/ النماذج الكمية لقياس الثقافة التنظيمية: يعتمد هذا المدخل على إستمارة الإستبيان

كأداة أساسية لتقييم أبعاد الثقافة التنظيمية المحددة مما يسهل من تعميم النتائج المتوصل إليها، فمن خلاله يمكن إجراء المقارنات المتعددة عبر المنظمات ودراسة العلاقات بين الثقافة التنظيمية والمتغيرات التنظيمية الأخرى، وبعد الغرض الأساسي للمدخل الكمي تحديد الأبعاد الأساسية التي تتصف بها الثقافة التنظيمية، وهناك عدد متنوع من الأدوات الكمية التي أستخدمت لقياس الثقافة التنظيمية والتي طورت من قبل الباحثين في هذا المجال، فقد قام الباحثان (عطوي والشيباني)

بتلخيص أهم النماذج الكمية المستخدمة في قياس الثقافة التنظيمية كما هو موضح في الجدول
الموالي:

الجدول رقم (3-3): نماذج قياس الثقافة التنظيمية

الأبعاد الأساسية	الباحث	اسم نموذج القياس
1. الإبداع 2. التوازن 3. التوجه نحو النتائج 4. إحترام العاملين 5. العدائية 6. التوجه للعمل الفرقي 7. الإهتمام بالتفاصيل	O'Reilly, Chatman, and Caldwell (1991)	محفظة الثقافة التنظيمية The organizational culture profile (OCP)
1. الثقافة البناءة (الإنسانية، الإنجاز، الإنتساب وتحقيق الذات) 2. الثقافة الدفاعية الكامنة (الموافقة، التقليد، الإعتمادية والتجنب) 3. الثقافة الدفاعية الهجومية (التعارض، القوة، التنافس والإقتدار)	Cooke & Lafferty (1986)	مقياس الثقافة التنظيمية The Organizational culture Inventory (OCI)
1. الشبكية (مؤازرة منخفضة واختلاط عالي) 2. الممزقة (مؤازرة منخفضة واختلاط منخفض) 3. المرتزقة (مؤازرة عالية واختلاط منخفض) 4. التشاركية (مؤازرة عالية واختلاط عالي)	Goffee and Jones (1996)	نموذج Goffee and Jones

1. الانظام (التحويل، توجيه الفريق وتطوير القابلية) 2. التكيف (التغيير الخلاق، التركيز على الزبون والتعلم التنظيمي) 3. المهمة (الرؤية، توجه وقصد استراتيجي واضح، الأهداف والغايات) 4. الاتساق (القيم، الاتفاق، التناسق والتكامل)	Dension and Mishra (1995)	نموذج Dension and Mishra
1. الثقافة الهرمية 2. الثقافة المتطورة/الأدھوقراطية 3. ثقافة الجماعة 4. الثقافة العقلانية	Quinn & Rohrbaugh (1983), Quinn & Kimberly (1984), Cameron & Ettington (1988), Cameron & Freeman (1991)	أداة تقييم الثقافة التنظيمية The Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI)

المصدر: عامر علي عطوي، الهام ناظم الشيباني، قياس الثقافة التنظيمية وتشخيص فجوتها دراسة تطبيقية في جامعة كربلاء، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، العدد 4، المجلد 12، 2010، ص ص 44-45.

من خلال ما تم إستعراضه من نماذج في الجدول السابق يتضح بأنه لا يوجد نموذج مثالي لقياس الثقافة التنظيمية يناسب كل المنظمات، غير أن أداة تقييم الثقافة التنظيمية تعتبر الأكثر استخداماً من قبل الباحثين كنموذج كمي يعتمد على إطار القيم المتنافسة يمكن من خلاله دراسة وتشخيص الثقافة التنظيمية، حيث يمكن من خلاله تضيق الأبعاد والتركيز على أبعاد ثقافية محددة ورئيسية، كما يمكن من خلاله الربط بين الإستراتيجية والسياسات والممارسات والعلاقات المتبادلة والجوانب المختلفة للحياة التنظيمية مع نماذج القيم المشتركة والإفتراسات الأساسية مما يسهل التعرف على طبيعة الثقافة التنظيمية.

2/ نموذج إطار القيم المتنافسة: إن الأساس النظري لإطار القيم المتنافسة (The

competing Values Framework) أشتق من النماذج الأصلية لعلم النفس الذي طور من قبل (Jung, 1923)، ويعتبر نموذج (CVF) واحد من أهم أربعين (40) نموذجاً تم تطبيقها في العديد من الدول وفي كثير من الدراسات في مجالات متعددة وفي منظمات متنوعة صناعية وتجارية وخدمية وصحية وتعليمية، وقد طور هذا النموذج في الستينيات من القرن الماضي وذلك لدراسة الفعالية التنظيمية بشكل متكامل.

وفي عام 1977 قام (Campell) بتحديد ثلاثين (30) معيار للفعالية التنظيمية، وقد وجد كل من الباحثين (Quinn & Rohrbaugh, 1983) أن الاختيار والتركيز على أي من هذه المعايير قد يتأثر بالقيم الشخصية، ولذلك طلبا من مجموعة من المفكرين الباحثين في نظرية المنظمة دراسة معايير الفعالية المقترحة من طرف (Campell) وإلغاء التداخلات والتكرار وتقويم التشابه في كل الأزواج الممكنة للفرقات المحددة، فكانت النتيجة إستنتاج ثلاثة أبعاد يستند عليها هذا النموذج، والتي تتمثل في التركيب الهيكلي للمنظمة (مركزي/ لا مركزي)؛ توجه المنظمة (تركيز داخلي/ خارجي) وعلاقة بين الوسائل والغايات لتحقيق النتائج المرغوبة¹.

فهذا النموذج يركز على الصراعات الكامنة في أي تنظيم يضم مجموعة من الأفراد، ويركز بشكل أساسي على الصراع ما بين الإستقرار والتغيير من جهة، والصراع بين البيئة الداخلية للمنظمة وبيئتها الخارجية من جهة أخرى، فمن خلال التركيز على هذه الصراعات الكامنة في الحياة التنظيمية يمكن معرفة التناقضات والظواهر المثبطة لتحقيق الفعالية التنظيمية والعمل على تغييرها وإحداث التوازن ما بين هذه الصراعات والتناقضات.

¹ محمد حسن آل ياسين، تقييم الفاعلية المنظمة لمؤسسات التعليم الجامعي دراسة تطبيقية على عينة من كليات الإدارة والاقتصاد في الجامعات الرسمية العراقية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (2) 2012، ص 62.

كما أن نموذج إطار القيم المتنافسة لم يقتصر على دراسة الفاعلية التنظيمية بل أستخدم لدراسة الجوانب التنظيمية المختلفة في المنظمات، حيث أشار (Chin-Loy and Mujtaba) بأن العديد من الباحثين أثنوا على إطار القيم المتنافسة كأداة فعالة لقياس ومقارنة العديد من المواضيع التنظيمية، فوفقا (Dension and Spreitzer) فإن هذا الإطار شمل نموذج الأشكال التنظيمية لـ (Quinn & Hall, 1983)، ودورات الحياة التنظيمية لـ (Quinn & Cameron, 1983)، ونموذج الأدوار القيادية لـ (Quinn, 1984)، بالإضافة إلى مجالات تنظيمية أخرى مثل الإتصال واتخاذ القرار، ممارسات إدارة الموارد البشرية واختيار العاملين، كما يعد إطار القيم المتنافسة أداة فاعلة لقياس الثقافة التنظيمية ومقارنتها من خلال إستخدام مقياس أداة تقييم الثقافة التنظيمية بإعتبار أنه يحتوي على وصف تفصيلي لأنواع الثقافات التنظيمية ومكوناتها، وفيما يلي شرح تفصيلي لهذا المقياس.

3/ أداة تقييم الثقافة التنظيمية: قام كل من الباحثين الأمريكيان (Cameron & Quinn) بتطوير أداة تقييم الثقافة التنظيمية والتي يرمز لها اختصارا بـ "OCAI" وهي الحروف الأولى لهذه الأداة باللغة الإنجليزية (The Organizational Culture Assessment Instrument) بالإعتماد على نموذج إطار القيم المتنافسة، وتعتمد (OCAI) في تشخيصها وقياسها للثقافة التنظيمية على ستة أبعاد هي:

- الخصائص المهيمنة أو السائدة، والتي تعبر عن النظام العام في المنظمة.
- القيادة التنظيمية، ويعني نمط وأسلوب القيادة الذي يسود في المنظمة.
- إدارة العاملين، ويعني نمط التعامل مع العاملين في المنظمة.
- التماسك التنظيمي، وهي آلية الربط التي تبقى المنظمة متماسكة مثل العمل الجماعي و فرق العمل والولاء والإلتزام والمشاركة والمرونة.

- **التركيز الإستراتيجي**، ويعني الجوانب التي ينصب التركيز الإستراتيجي للمنظمة عليها.
- **معايير النجاح**، ويعني ذلك ما هو تعريف النجاح في المنظمة؟، ومن الذي يحصل على المكافآت.

ويجب أن يوزع المجيب 100 نقطة لهذه الأداة ضمن الأبعاد الست التي سبق ذكرها، يقوم إطار قيم التنافس على العمل على تشخيص قيم الثقافة التنظيمية بالإعتماد على محورين أساسيين، يتصل البعد الأول بالتركيز التنظيمي فيما إذا كان على الجوانب الداخلية أو الخارجية للمنظمة، في حين أن البعد الثاني يتصل بهيكل المنظمة فيما إذا كان على الثبات أو المرونة، وهما كما يلي:

المحور الأفقي - التركيز التنظيمي: يمكن التمييز بين نوعين من توجهات الإدارة يتمثلان في:

- **التوجه الداخلي:** والذي يعني إهتمام إدارة المنظمة برضا العاملين ورفاهيتهم والعمل على زيادة كفاءتهم ومهاراتهم في العمل.

- **التوجه الخارجي:** يعني إهتمام إدارة المنظمة بدعم تعاملاتها مع البيئة الخارجية، والعمل على تنمية علاقات قوية بين أطراف التعامل الخارجي.

المحور العمودي - نوع الهيكل التنظيمي: كما ميزا بين نوعين من الهياكل التنظيمية التي تعكس مختلف أنماط الإدارة، وهي:

- **الهيكل الجامد:** ويعكس إهتمام الإدارة بإحكام الرقابة من أعلى إلى أسفل والإلتزام بإجراءات ونظم العمل.

- **الهيكل المرن:** يعكس إهتمام الإدارة بعمليات التكيف والتغيير من فترة إلى أخرى.

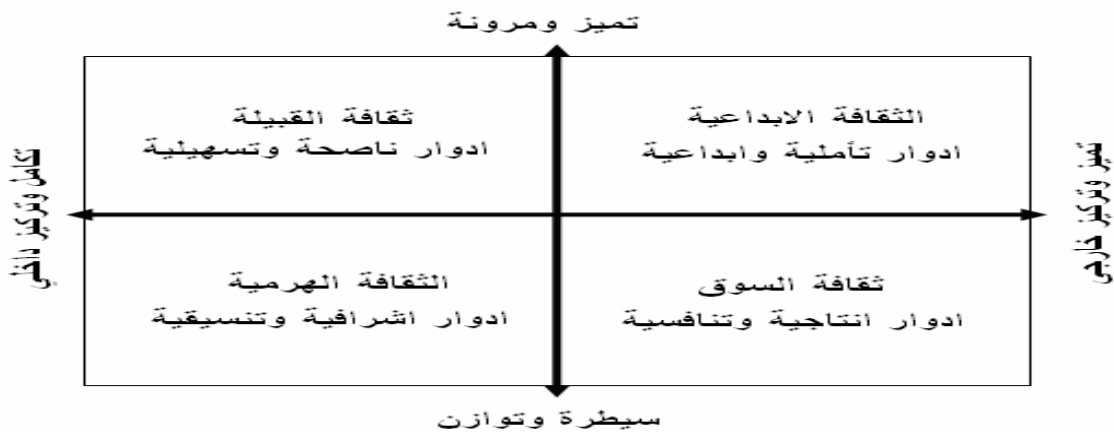
وفي ضوء التقاطع بين هذين المحورين ينتج أربع أنواع من الثقافات التنظيمية، والتي تتمثل فيما يلي:

أ/ الثقافة المتطورة/ الأدهوقراطية: من خصائصها المهيمنة: المبادرات، الإبداع، التكيف والتفاعل، فهي ثقافة مفتوحة على البيئة الخارجية أكثر من الإهتمام بالأمور الداخلية، وتركز على التغيير، حيث تتطلب نوعية القيادة القائد المبدع والمبادر والمخاطر.

ب/ ثقافة الجماعة: تقوم هذه الثقافة على القيم المتلازمة مع الأعراف، حيث يلتزم الأعضاء بالتعليمات والتوجيهات التنظيمية المبنية على الثقة والتقليد والإلتزام طويل الأجل، ومن خصائصها المهيمنة: التماسك، والمشاركة، وفرق العمل، والشعور العائلي، يتصف القائد في هذه الثقافة بالناصح والمبسط.

ت/ الثقافة العقلانية: والخصائص المهيمنة لهذه الثقافة بلوغ الأهداف، والتبادل البيئي والمنافسة، وترتبط هذه الثقافة عادة مع الإدارة بالأهداف والسياسة الموجهة للمنافسة.

ث/ الثقافة الهرمية: من خصائصها المهيمنة: الأوامر والقوانين والإنتظام والإتساق والكفاءة، وتقوم على القيم والأعراف المتلازمة مع البيروقراطية، حيث أن قيمها عادة ما تكون ثابتة وراسخة، ويفترض في أعضائها التقيد بالأوامر عندما تكون الأدوار رسمية حسب القوانين والصلاحيات المعطاة، والشكل الموالي يوضح الأنواع الأربعة للثقافات التنظيمية حسب (Cameron & Quinn).



الشكل رقم (3-6): الثقافات التنظيمية وفقا لـ (Cameron & Quinn)

المصدر: عامر علي عطوي، الهام ناظم الشيباني، قياس الثقافة التنظيمية وتشخيص فجوتها دراسة تطبيقية في جامعة كربلاء، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، العدد 4، المجلد 12، 2010، ص47.

المطلب الثالث: التغير الثقافي نحو إدارة الجودة الشاملة

إن التطبيق الناجح والفعال لإدارة الجودة الشاملة يتطلب تغيير الثقافة التنظيمية القديمة بثقافة جديدة واعية وقادرة على إحداث التكامل الداخلي للأنماط السلوكية بين الجماعات والأفراد أي لدى جميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي سواء أكانوا إداريين أو أكاديميين والطلبة، وإحداث التكامل الخارجي من خلال الإهتمام بجميع المستفيدين، حيث يسعى هذا التكامل إلى توحيد الأنماط وتوجيهها نحو تحقيق رسالتها، فغياب ثقافة الجودة الشاملة يجعل كل فرد في مؤسسة التعليم العالي يتصرف حسب قيمه وعاداته وقناعاته الخاصة، وعليه فإن تفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يتطلب تغيير الثقافة التنظيمية السائدة فيها قصد التوجه نحو الثقافة التي تخدم هذه الفلسفة الإدارية.

1/ ماهية التغير الثقافي: إن مصطلح التغيير مشتق من الفعل غير، وغيره، حوله وبدله كأنه جعله غير ما كان عليه، ويقال تغايرت الأشياء يعني اختلفت¹، ويعرف قاموس اللغة الفرنسية كلمة التغيير (changement) من الفعل غير (changer)، والذي يعني التبديل (modification) أو التحويل (transformation)²، وهذا يعني أن التغيير هو عبارة عن بديل للوضع الراهن، أو الانتقال من حالة إلى حالة أخرى مغايرة.

أما التغيير بالمعنى الإداري في منظمات الأعمال يرتبط بشكل أساسي بالإصلاح والتطوير التنظيمي للمنظمات والأفراد والجماعات ومواقفهم ونحو ذلك، ويلعب السلوك التنظيمي دورا بارزا

¹ ابن منظور أبي فضل، لسان العرب، تحقيق عبد الله بن علي وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، بدون سنة، ص3325.

² Dictionnaire de la langue française, édition de la connaissance, 1995, P86.

في هذا الخصوص، فنجاح التغيير مرتبط ارتباطاً وثيقاً بقبول القيادة الإدارية وتعاونهم على تطبيق آلياته، ولتوضيح مفهوم التغيير بالمصطلح العام كما ورد في أدبيات الفكر الإداري بأنه: "إحداث تعديلات في أهداف وسياسات الإدارة أو في أي عنصر من عناصر العمل التنظيمي استهدافاً لأحد الأمرين: ملائمة أوضاع التنظيم مع الأوضاع الجديدة في البيئة التنظيمية وذلك بإحداث تناسق وتوافق بين التنظيم والظروف البيئية التي تعمل فيها، إستحداث أوضاع تنظيمية وأساليب إدارية وأوجه نشاط جديدة تحقق للتنظيم تفوقاً على غيره من التنظيمات وتوفر له ميزة نسبية تمكنه من الحصول على مكاسب وفوائد أكبر"¹

أما التغيير الثقافي فهو عبارة عن: "عملية داخلية تهدف من خلالها المنظمة إلى التكيف مع عمليات التغيير الداخلية من أجل الاندماج، والخارجية من أجل التكيف، فنقطة البداية في التغيير هي تحديد جوانب السلوك ودفعها وتعزيزها داخل أرجاء المنظمة، بناءً على تشخيص دقيق للوضع الحالي للإطار الثقافي"²، ومن خلال هذا التعريف يتبين بأن تغيير الثقافة التنظيمية يهدف إلى تعديل سلوك الأفراد بغية تقليص الفجوة بين قيم الأفراد وقيم المنظمة.

2/ خطوات التغيير الثقافي: يستلزم التغيير الثقافي تفكيك عناصر الثقافة السائدة في مؤسسات

التعليم العالي أي تشخيصها وتقييمها باستخدام الأساليب المناسبة وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على أداة تقييم الثقافة التنظيمية (OCAI) كما سبق الإشارة إليه، وذلك بهدف تحديد الفجوة الثقافية عن طريق مقارنة الثقافة التنظيمية السائدة بالثقافة التنظيمية المرغوبة، ثم الاستفادة من هذه المعلومات المجمعّة وبلورة منظومة جديدة من القيم وتحديد أولوية تناولها حسب أهميتها للمنظمة،

¹ علي السلمي، تطوير الفكر التنظيمي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ص256.

² عبد الحميد برحومة، مهدي فاطمة الزهراء: دور تغيير الثقافة التنظيمية في تحقيق الأداء المتميز لمنظمات الأعمال "دراسة حالة المؤسسة الجزائرية كوندور للإلكترونيك"، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد33، 2012، ص314.

وأخيرا يتم تحديد أهم العناصر الثقافية والقيم غير المنسجمة مع الأولويات المحددة التي تحتاج إلى تغيير، وعلية يتم تنفيذ عملية التغيير الثقافي عن طريق إتباع الخطوات الموالية:¹

2-1/ دراسة وتحليل الثقافة السائدة في مؤسسات التعليم العالي: وذلك من خلال

تحديد الإطار الثقافي الحالي لمؤسسة التعليم العالي، تحديد المكونات الثقافية الحالية الأكثر تأثيرا، التعرف على المكونات الثقافية الأقل تأثيرا، التعرف على مدى إنسجام الثقافة الحالية مع البيئة التنظيمية لمؤسسة التعليم العالي، تحديد إنسجام ورضا الأفراد من موظفين وأساتذة وطلبة في إطار الثقافة الحالية، التعرف على درجة توافق مؤسسة التعليم العالي مع بيئتها والتي تتمثل في المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة.

2-2/ التعرف على حجم التغيرات التنظيمية المطلوبة: من خلال تحديد عناصر التغيير

التنظيمي المطلوب (التكنولوجيا المستخدمة في التعليم، الأفراد العاملين من أكاديميين وإداريين، المهام)، تحديد حجم التغيير المستهدف لكل عنصر ومدى إنسجامه مع اتجاهات وآراء العاملين، تحديد التوقيت المناسب للتغيير.

2-3/ تحديد مستويات الثقافة المرغوبة: في ضوء المراحل السابقة يتم تحديد المكونات

الثقافية المطلوب تغييرها وتعديلها، تحديد درجة إنسجام المستويات المرغوبة للثقافة من أهداف مؤسسة التعليم العالي وأهداف العاملين فيها ومتطلبات المستفيدين من خدماتها بما فيهم الطلبة وسوق العمل والمجتمع المحلي.

2-4/ تحديد الفجوة الثقافية: وذلك من خلال المقارنة بين الثقافة التنظيمية المرغوبة (ثقافة

الجودة الشاملة) والثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي، مما يسمح بالتعرف على

¹ سيد جاب الرب، إدارة الموارد البشرية موضوعات وبحوث متقدمة، مطبعة العشري، القاهرة، مصر، 2005، ص ص 168-170.

حجم الفجوة الثقافية هل هي واسعة وكبيرة أم ضيقة ومحدودة، التعرف على ما إذا كانت مؤسسة التعليم العالي تستطيع إتخاذ الإجراءات اللازمة لتضييق هذه الفجوة في الأجل القصير أو المتوسط أو الطويل، وكذا التعرف على الإمكانيات الحالية المتوفرة لدى مؤسسة التعليم العالي لتضييق هذه الفجوة أم تحتاج إلى ترتيبات خاصة.

2-5/ تصميم ووضع الخطط اللازمة لدعم التغيير الثقافي: ففي هذه المرحلة يتم تصميم

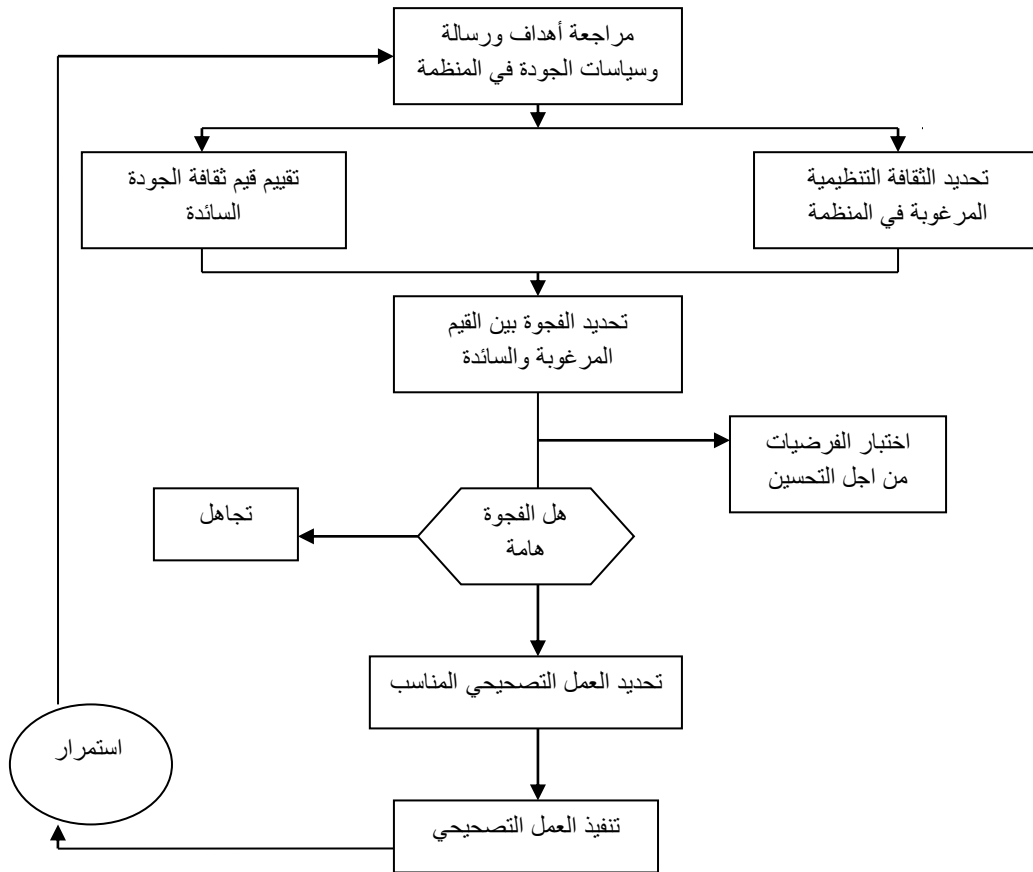
ووضع الخطط اللازمة لضمان نجاح التغيير الثقافي الذي يتوافق مع مضامين إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بهدف إنجاح تطبيقها.

2-6/ البدء في تنفيذ عملية التغيير الثقافي: ويجب أن يكون التنفيذ مرتبط بإطار زمني،

مراقبة درجات رضا العاملين للتغييرات الثقافية الجاري تنفيذها.

2-7/ التقييم والمتابعة المستمرة: وذلك للتعرف على مدى حدوث التغيير الثقافي

المستهدف، أي مدى تأثير التغيير الثقافي على تفعيل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، ويمكن تلخيص الخطوات السابقة في الشكل الموالي:



الشكل رقم (3-7): خطوات التغيير الثقافي

المصدر: رعد الصرن، تيسير زاهر، نموذج مقترح لبناء ثقافة الجودة في المنظمات الفندقية، نقلا عن:

Bubshait Khaled. A, **Developing quality culture for a successful quality improvement program**, first Gulf international quality conference, exhibitions & workshops: quality beyond 2000 changes and opportunities 2000, The Bahrain society of engineers and Saudi Arabia, quality Council, 2000, P19.

في حين أشار (علي عبد الله) إلى أن عملية تغيير الثقافة التنظيمية تمر بمجموعة من

الخطوات العملية، وتتمثل أهم هذه الخطوات فيما يلي:¹

- لا سبيل للبقاء والإستمرار في ظل التحولات المحلية والدولية إلا بتغيير سلوكياتنا واتجاهاتنا وقيمنا وإفترضااتنا إتجاه العمل، الوقت، النظام، السلطة، المنظمة، القادة أنفسهم، الآخرين، وبالإقلاع عن الخلط بين العلاقات الإنسانية والشخصية وهدف ومصالح المنظمة، مع التأكيد على أهمية التقويم المستمر.

¹ علي عبد الله، **التحولات وثقافة المؤسسة**، مداخلة ضمن الملتقى الوطني الأول حول الاقتصاد الجزائري في الألفية الثالثة، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة البليدة، يومي 20 و 21 ماي 2002، ص ص 12-13.

- قيام الإدارة بدراسة وفهم الثقافة السائدة، قصد التعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية والعمل على استثمار ما هو إيجابي والتخلص من كل ما هو سلبي.

- إسهام القيادات الإدارية بأنماط السلوك الإيجابي المرغوب والمطلوب بإعتبارهم القدوة والمثل في المنظمة، وأن يتعلموا شيئاً مهماً هو كيفية حب العاملين وتقييمهم والنظر إليهم كمورد وليس كتكلفة.

- العمل بجد على التخلص من الإعتقادات الخاطئة وممارسات الإدارة بالآزمات وإحلالها بمبادئ إدارة الآزمات.

- تنشيط وتفعيل الندوات والملتقيات قصد التعرف برصيد ومعارف وتجارب المؤسسات الرائدة.

- وضع نظام فعال للإتصال لتسهيل حركة الأفكار والممارسات بالشكل الذي يثري وينمي الثقافة التنظيمية.

- وضع نظام إستحقاق يستجيب للحاجات غير المشبعة وينمي الحاجة إلى الإنجاز والتميز.

- تثمين وتفعيل نظم الإختيار والتعيين والتدريب والترقية وتقييم الأداء والحوافز بإعتبارها الركائز الأساسية لزرع الإنضباط والنظام والمسؤولية وتنمية روح الإلتزام، والإنتماء والولاء وترويضهم على الإبداع والإبتكار وإبداء الرأي والرقابة الذاتية والعمل الجماعي.

- الأقلمة والمواءمة الإجتماعية.

- إحلال الأفراد الراغبين والمستعدين للتغيير بالأعضاء المقاومين له.

- ضرورة الإهتمام بالأكفاء والحيلولة دون سيطرة غير الأكفاء عليهم.

إن الثقافة التنظيمية تعتبر عملية أساسية لكل مؤسسة التعليم العالي وأعضائها من موظفين وأساتذة وطلبة، وبالتالي غالبا ما تواجه مؤسسات التعليم العالي صعوبة في تغييرها، ولكن إتباع الخطوات السابقة يسهل عملية تغيير الثقافة التنظيمية من خلال دعم الإدارة العليا للتغيير الثقافي،

إشراك العاملين وتوضيح دواعي التغيير الثقافي بهدف الحد من مقاومة التغيير، بالإضافة إلى منح العوائد والمكافآت للأعضاء المؤيدة للتغيير بهدف تطويع الأعضاء الراضية له، وهذا ما يسمح لمؤسسات التعليم العالي ببناء ثقافة تنظيمية جديدة تدعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

3/ مداخل التغيير الثقافي: تسعى مؤسسات التعليم العالي لتغيير الثقافة التنظيمية السائدة

بهدف تضيق الفجوة الثقافية وبناء ثقافة جديدة تضمن تطبيق إدارة الجودة الشاملة بنجاح، ولإحداث التغيير الثقافي تستخدم مؤسسات التعليم العالي أحد أو كلا المدخلين الموالينين:¹

3-1/ مدخل التغيير من القمة إلى القاعدة: هنا يكون الدور القيادي في تغيير الثقافة

التنظيمية للإدارة العليا، وذلك من خلال تقريرها بأن السلوكيات والقيم الجديدة التي تريد نشرها يجب أن تراعى بدء بالإدارة العليا نفسها، والمشكلة الرئيسية في هذا المدخل هو أن التغيير قد لا يتوافق مع القيم والمعايير السائدة لدى العاملين في مؤسسة التعليم العالي، وهذا قد يؤدي إلى مقاومة التغيير، ومن أجل مقاومة التغيير في مؤسسات التعليم العالي يوجد عدة خيارات نذكر منها:²

- إتباع الأساليب المستخدمة من قبل مؤسسات التعليم العالي الرائدة في مجال مقاومة التغيير الثقافي، وبذلك نعيش على إبداع الآخرين ونكون مستهلكين وغير منتجين.

— إستضافة أساتذة وخبراء في جامعاتنا وقد جرب هذا في العديد من الدول العربية دون جدوى.

— إرسال جميع من نرغب في تأهيلهم إلى الجامعات المتقدمة وهذا عمليا غير ممكن.

— دعوة الجامعات الرصينة لفتح فروع لها وقد جرب ذلك منذ عقود ولكن دون جدوى.

— الإهتمام بالتعليم قبل الجامعي من ابتدائي ومتوسط وثانوي.

¹ مصطفى محمود أبو بكر، مرجع سبق ذكره، ص 91-92.

² شرف إبراهيم الهادي، إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 11، 2013، ص 285.

3-2/ مدخل التغيير من القاعدة إلى القمة: تتم عملية التغيير وفق هذا المدخل من خلال

مشاركة جميع أفراد مؤسسة التعليم العالي من موظفين وأساتذة وطلبة في التغيير عن طريق جمع المعلومات منهم بشأن تأييدهم للقيم الجديدة، وأخذ توصياتهم وإقتراحاتهم ووضعها موضع الاعتبار، هذا المدخل تنفيذه بطئ مقارنة بسابقه، إلا لا يلقى مقاومة كون أن الجميع شارك في عملية التغيير مما يعزز إلتزامه بالتوجهات التي نتج عنه والمتمثلة في ثقافة الجودة الشاملة.

إن الإعتقاد على إحدى المداخل أو كلاهما يتوقف على مجموعة من العوامل والخصائص المتعلقة بالقيادة الإدارية في مؤسسات التعليم العالي وأعضائها من موظفين وأساتذة وطلبة، وذلك قصد إنجاح التغيير الثقافي بما يتوافق مع الثقافة المرغوبة لتفعيل إدارة الجودة الشاملة، ومن جهة أخرى يجب تدعيم التغيير الثقافي بإستخدام مجموعة من الطرق، وفي هذا الصدد يقترح (Williams) خمس طرق أساسية تستخدم عادة من قبل إدارة المنظمات بغض النظر عن نشاطها التي تزاوله ومن بينها مؤسسات التعليم العالي في محاولاتها لإحداث التغيير الثقافي، وهي:¹

– تغيير العاملين في مؤسسات التعليم العالي سواء أكانوا إداريين أو أكاديميين من خلال إعتداد سياسات معينة في التوظيف مع التأكيد على إختيار الأفراد ذوي المواقف والسلوكيات المطلوبة، فضلا عن التأكد من إمتلاكهم للمهارات الفنية والخبرات الثقافية.

– نقل وتحريك الأفراد إلى وظائف جديدة، وذلك لإحداث تغيير في الثقافات السائدة لدى الأفراد بما يتلاءم مع مبادئ ومضامين إدارة الجودة الشاملة.

– توفير التدريب اللازم للعاملين في مؤسسات التعليم العالي وتوفير نماذج مناسبة لأدوار القيادة الإدارية والتي تلائم الثقافة التنظيمية المطلوبة في إطار تبني منهجية إدارة الجودة الشاملة.

– تدريب العاملين على المهارات الجديدة التي تؤثر على مواقف أو سلوكيات الوظائف.

¹ Williams Dobson and other, **Changing culture : new organizational approaches**, 2nd ed, 1 pm, London, 1993, P89.

خلاصة الفصل:

يعتبر مفهوم الثقافة التنظيمية من المواضيع الحديثة التي دخلت إلى عالم الإدارة، فهي مجموعة القيم والمعتقدات والأعراف والتوقعات المشتركة بين أعضاء التنظيم، والتي تميز المنظمة عن غيرها، وتلعب دوراً مهماً في التأثير على السلوك الفردي والجماعي والمنظمي، حيث تساهم في تحقيق التكامل الداخلي بين أفراد المنظمة من خلال تعريفهم بكيفية الإتصال فيما بينهم والعمل معا بفعالية، وتحقيق التكيف بين أفراد المنظمة والبيئة الخارجية من خلال تعريفهم بأسلوب وسرعة الإستجابة لإحتياجات وإتجاهات الأطراف في البيئة الخارجية ذوي العلاقة بالمنظمة.

والثقافة التنظيمية هي محصلة لعدد من القوى المتداخلة، وإذا كانت هذه القوى مواتية وملائمة فإن المنظمة ستكون لديها ثقافة يتم إعتناقها وتقبلها من طرف جميع أعضاء المنظمة، بحيث تعمل على توحيدهم بقوة تجاه تحقيق الهدف العام للمنظمة، وتؤثر على سلوكهم، وفي حالة عكس ذلك تكون الثقافة ضعيفة، وللثقافة التنظيمية مجموعة من السمات التي تستند إلى حد كبير إلى مؤسسي المنظمة، حيث يلعبون دوراً مهماً في تشكيل الثقافة التنظيمية بالإضافة إلى كل من الأخلاق التنظيمية، نظام حقوق الملكية، الهيكل التنظيمي، البيئة الخارجية وثقافة المجتمع، وتنتقل الثقافة التنظيمية بين العاملين في العديد من الأشكال هي القصص والحكايات، الطقوس والشعائر... وغيرها، وتسعى المنظمات للحفاظ عليها من خلال دعم الإدارة العليا، إختيار العاملين الذين تتوافق قيمهم مع قيم المنظمة، والتنشئة الإجتماعية من خلال تكييف قيم الأفراد مع قيم المنظمة.

وإن تحقيق التوافق القيمي بين المنظمة وأفرادها يعتبر من السمات الأساسية لثقافة الجودة الشاملة، حيث أن هذه الأخيرة تتطلب مجموعة من الممارسات الإدارية التي تدعم التطبيق الناجح والفعال لإدارة الجودة الشاملة من خلال إحداث التغيير الثقافي نحو هذه الفلسفة الإدارية، وتتم

عملية التغيير عن طريق قياس الثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي باستخدام الأدوات المناسبة وتعتبر أداة تقييم الثقافة التنظيمية أفضلها بحكم إنتشارها الواسع ومصادقيتها التي أثبتتها العديد من الباحثين، ثم مقارنة الثقافة التنظيمية الحالية مع الثقافة المرغوبة التي تتوافق مع مضامين نظام إدارة الجودة الشاملة بهدف الكشف عن الفجوات الثقافية والعمل على إحداث التغييرات الثقافية اللازمة لتفعيل تطبيق هذا النظام.

الفصل الرابع:

دراسة تحليلية لمنظومة التعليم العالي في

الجزائر خلال الفترة 1999-2016

الفصل الرابع: دراسة تحليلية لمنظومة التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 1999-2016

تمهيد: يعد التعليم العالي العمود الفقري لتحقيق النهضة والتطور في مختلف مجالات الحياة، بإعتبار أن مؤسساته تعكس الأوضاع الاجتماعية والإقتصادية والسياسية، وتظهر درجة التطور الاجتماعي وتكشف عن الأهداف القومية للمجتمع وتحدد دور الأجيال في تحمّل وتنفيذ مهام التنمية، فالتقدم العلمي والتكنولوجي نتاجها، والخبراء والفنيون صناعاتها، ومن ثم فالجامعات والمعاهد والمدارس العليا تعتبر المصنع الذي يمد المجتمع بالقوى البشرية المحركة لكل مقدراته، بل المبتكرة لكل مستحدثاته، وهذا يتوقف على مدى أداء مهامها بكفاءة وفعالية.

وإن نجاح مؤسسات التعليم العالي يتوقف على إستجابتها الفعالة للعديد من القوى والمتغيرات الجديدة في ظل العولمة والانفجار المعرفي، تسارع وتيرة التطور العلمي والتكنولوجي في مجالي المعلومات والاتصالات، بالإضافة إلى تحديات داخلية تختلف باختلاف المجتمعات والمرحلة التاريخية التي تمر بها، ففي الدول النامية بصفة عامة والجزائر على وجه الخصوص تواجه مؤسسات التعليم العالي طلب إجتماعي متزايد على التعليم العالي، مع ضعف الإمكانيات المادية والبشرية والحاجة الملحة لإيجاد مصادر متنوعة للتمويل.

فالتحديات الكثيرة التي تواجهها منظومة التعليم العالي في الجزائر، فرضت ضرورة الإصلاح والتجديد والتطوير تماشياً مع المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية، وذلك من خلال تبني هيكلية جديدة للتعليم العالي تتضمن في نظام (LMD) مصحوبة بتعديل وتحسين كافة البرامج البيداغوجية، من أجل المواءمة بين سياسات التعليم العالي ومتطلبات عملية التنمية الإقتصادية والاجتماعية،

ورافق هذه الهيكلية إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي على مستوى الوزارة الوصية وخلايا ضمان الجودة في مختلف مؤسساتها، بالإضافة إلى تعزيز التعاون الدولي بهدف الاستفادة من خبراتها في مجال تجويد التعليم العالي.

ففي إطار هذا الفصل سنحاول التعرف على واقع منظومة التعليم العالي في الجزائر من خلال تقسيمه إلى ثلاثة مباحث، المبحث الأول يركز على الجوانب النظرية للتعليم العالي والبنية الهيكلية والتنظيمية لمؤسساته، وفي المبحث الثاني سنحاول التعرف على مسيرة منظومة التعليم العالي منذ الإستقلال مع عرض بعض المؤشرات الكمية والنوعية، أما المبحث الثالث والأخير فخصص لإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ظل التحديات الراهنة التي فرضت تطبيق نظام (LMD) والتوجه نحو إرساء نظام ضمان الجودة في التعليم العالي.

المبحث الأول: الإطار الإداري والمؤسساتي للتعليم العالي

يمثل قطاع التعليم العالي أهم دعائم تطوير المجتمعات البشرية وأدوات النهوض بها وذلك لما يحتله من مكانة في تهيئة وإعداد القوة البشرية التي تحتاجها مختلف القطاعات الأخرى، وتقوم مؤسساته بمهام عديدة تتمثل في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع في شتى المجالات، وذلك يتوقف على مدى تحقيق التكامل والتفاعل بين الهيكل التنظيمي وأعضاء هيئة التدريس والطلبة بإعتبارهم العناصر الرئيسة للمؤسسة التعليمية.

المطلب الأول: ماهية التعليم العالي

يعتبر التعليم بمراحله وأنماطه المختلفة أحد أهم المرتكزات لتحقيق تنمية شاملة، وذلك من خلال وظائفه، وأهدافه المتعلقة بشكل أساسي بإعداد الأفراد للحياة الاجتماعية والمهنية، نظرا للدور الكبير الذي تلعبه مؤسساته المختلفة في توسيع قدرات ومهارات الأفراد، وتمكنهم من التكيف وفهم محيطهم وتفسير ظواهره والتأقلم مع مستجدات البيئة التكنولوجية والعلمية.

1/ تعريف التعليم العالي: من خلال إستقراء العديد من الأبحاث والدراسات يتبين بأن الكثير من المؤلفين والباحثين يستعملون مصطلح التعليم العالي كمصطلح مرادف للتعليم الجامعي، لكن هناك فرق بين المصطلحين، إذ أن التعليم العالي يعبر عن جميع المؤسسات التي تقدم تكوين عالي بعد تلقي التعليم في الأطوار الأساسية (الإبتدائي، المتوسط والثانوي) أما الجامعة تعتبر من أبرز مؤسساته.

فالتعليم العالي يقصد به مختلف أنواع الدراسات والتكوين، أو التكوين الموجه للبحث الذي يتم بعد مرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها

كمؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة¹، وفي نفس السياق التشريع الجزائري عرف التعليم العالي وفقا للقانون رقم 99-05 بأنه: "كل نمط للتكوين والبحث، يقدم على مستوى ما بعد التعليم الثانوي من طرف مؤسسات معتمدة من طرف الدولة، وتتكون مؤسسات التعليم العالي من الجامعات والمركز الجامعية، والمدارس والمعاهد الخارجة عن الجامعة، كما يمكن أن تنشأ معاهد ومدارس لدى دوائر وزارية أخرى بنقيرير مشترك مع الوزير المكلف بالتعليم العالي"².

كما تعرفه منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (Organisation de coopération et développement économique) على أنه: "مستوى أو مرحلة من الدراسة تلي التعليم الثانوي، وتباشر مثل هذه الدراسة في مؤسسات للتعليم العالي، كالجامعات الحكومية والخاصة وفي الكليات والمعاهد وغيرها من المنشآت التعليمية الأخرى، ومن خلال البرامج المقدمة عبر الشبكات والموارد الإلكترونية والهيئات والوكالات المضيفة العامة والخاصة"³، في حين أن هناك من يرى بأن التعليم العالي ليس فقط صيغة متقدمة من مراحل التعليم، بل هو صيغة متقدمة في التعامل مع العلم وفق معايير محددة ومعروفة، وذلك من خلال تحويل الجهد العلمي والمهارات الإنسانية في النظم والبحوث العلمية إلى نواتج تسهم في تحقيق إحتياجات ورغبات وطموحات جميع المستفيدين من العملية التعليمية، فضمن هذا الإطار يعرف التعليم العالي على أنه: "ليس مجرد تكملة للمرحلة ما بعد الثانوية، بل هو تكملة للجهود الإنسانية بغرض الرقي بالإنسان وتنقيفه، وتحقيق طموحاته

¹ Unesco, **déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le 21^{ème} siècle**, conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, visionetaction, Paris, 5-9/10/1998, P01.

² القانون رقم 99-05، **المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي**، المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419هـ الموافق لـ 4 أبريل 1999، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 24، المادة 2، 07 أبريل 1999، ص 4.

³ الربيعي سعيد بن حمد، **التعليم العالي في عصر المعرفة: التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل**، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص 23.

المعرفية، فضلا عن كونه يسد حاجات المجتمع من خبرات ومهارات معينة بغرض التنمية والتطور"¹.

من خلال التعاريف السالفة الذكر، يقصد بالتعليم العالي كل أشكال التعليم التي تمارسها مؤسسات التعليم العالي سواء أكانت جامعات أو كليات أو معاهد أو مدارس عليا أو غير ذلك من المؤسسات العاملة في مستويات تعليمية تعقب مرحلة التعليم الثانوي بغرض تنمية المعارف والمهارات لدى الطلبة وتشجيع روح البحث العلمي وأساليبه المتعارف عليها، وذلك بهدف تزويد المجتمع بالموارد البشرية المتعلمة والكفاءات المتخصصة القادرة على المشاركة الفاعلة والحقيقية في بناء مجتمع مؤسساتي متطور في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والصحية والثقافية، وكذلك التكنولوجيا التي باتت تشكل سمة هذا العصر وشغله الشاغل.

2/ أهداف التعليم العالي: تختلف أهداف التعليم العالي وتتنابن أدوارها من مجتمع لآخر تبعا لفلسفة وبنية المجتمعات، ومدى إستيعابه للوظائف المنوطة بمؤسساته، ووفقا لإحتياجات المجتمعات يتم التركيز على هدف أو أكثر من بين الأهداف الموالية:²

– نقل المعرفة عن طريق التدريس في مستوى الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا والتربية المستمرة.

– تطوير المعرفة والعمل على تقدمها عن طريق إجراء البحوث النظرية، العملية، التطبيقية والإستثمار في التعليم العالي.

¹ عمر محمد علي، رؤية مستقبلية لدور التعليم والبحث العلمي، طلا سیدار للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، 1988، ص25.

² عبد الباسط محمد دياب، تطوير الإدارة الجامعية دراسة حالة كليات التربية في عدة دول، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2008، ص ص 311-312.

– تنمية شخصيات الطلبة مع توجيه عناية خاصة لتنمية القدرات العقلية والأحكام الخلقية عن طريق التدريس والبحث والنقد.

– إعداد أفراد المجتمع وتعديل سلوكياته وتزويدهم بالكم الكثير والنافع من المعلومات والمعرفة اللازم لمواجهة التغيرات العصرية والمجتمعية.

– تلبية الحاجات الإجتماعية على مستوى كل ولاية بمفردها بوجه خاص.

– تطوير إمكانية التعليم العالي لطلبة المدارس الثانوية وخاصة التركيز على الجانب المهني.

– إعداد باحثي المستقبل للالزمين لإستمرار الجامعات ومراكز البحث العلمي.

– الحفاظ على العناصر الأصيلة من الثقافة القومية.

هذا ويحدد المتخصصون في المجالات التنموية أن لمؤسسات التعليم العالي ثلاثة مجموعات

من الأهداف، وتتلخص هذه الأهداف فيما يلي:¹

2-1/ أهداف معرفية: من خلال إعداد برامج تعليمية لمساعدة الطلبة على الربط بين الجانب

النظري والعملية، وتتناول كل ما يرتبط بمعارف وعلوم عامة مشتركة تمثل قاعدة لمهارات ومهن

متخصصة، مما يؤدي إلى زيادة حصيلة الأفراد في تعاملها مع مجتمعاتها في إطار الظروف

المحيطة بالمجتمع، والظروف العالمية المحيطة به ومن معطيات واقعة وتطلعاته الحضارية بما

يسهم في إثراء حصيلة المخرجات ذات الجودة العالية وتطبيق المعرفة وإستثمارها الأمثل.

2-2/ أهداف إقتصادية: والتي من شأنها أن تعمل على تطوير إقتصاد المجتمع والعمل على

تزويده بما يحتاج إليه من قوى بشرية متخصصة ومن خبرات ومؤهلات، ومعاونته والمساهمة في

¹ أحمد البستان، واقع إدارة خدمة المجتمع والبيئة في مؤسسات التعليم العالي العربية، المؤتمر الثالث عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي حول إدارة التعليم العالي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أبو ضبي، الإمارات العربية المتحدة، 7-8 ديسمبر 2011، ص 99-100.

التغلب على مشكلاته الإقتصادية، وكذلك عليها تهيئة الظروف في إعداد تأهيل القوى البشرية لممارسة أدوارها ونشاطاتها بكفاءة وفعالية في جميع المجالات لتنمية ما يحتاج إليه من مهارات وفعاليات إقتصادية، خاصة وأن العلاقة بين الخطط التعليمية والخطط الإقتصادية علاقة تنسيقية متكاملة.

2-3/ أهداف إجتماعية: والتي من شأنها أن تساهم في إستقرار المجتمع وتخطي ما يواجهه

- من مشكلات إجتماعية، وتتمثل الأهداف الإجتماعية لمؤسسات التعليم العالي فيما يلي:
- تزويد المجتمع بحاجاته من القوى العاملة المدربة تدريباً يتناسب وطبيعة تغيير وتطوير المهن وخاصة المهن الفنية.
- تدريب الطلبة على ممارسة الأنشطة الإجتماعية والأعمال التطوعية، ونشر الوعي الصحي وحماية البيئة وغيرها.
- تكوين العقلية الواعية لمشاكل المجتمع عامة والبيئة المحيطة خاصة.
- ربط مؤسسات التعليم العالي بالمؤسسات الإنتاجية في علاقة تبادلية، من خلال إبرام إتفاقيات بين الطرفين تقوم في ظلها مؤسسات التعليم العالي بفتح تخصصات وفقاً لإحتياجات المؤسسات الإنتاجية، وبذلك يتمكن الطالب في إطار مساره الدراسي من الإحتكاك بالجانب التطبيقي الذي يمكنه من إكتساب مهارات عملية إضافة إلى المهارات العلمية، كما تمكنه من الولوج بسهولة في عالم الشغل بسهولة بعد تخرجه.
- الربط بين نوعية الأبحاث العلمية الميدانية ومشاكل المجتمع المحلي.
- تفسير نتائج الأبحاث ونشرها للإستفادة منها في المجتمع.
- إجراء الأبحاث البيئية الشاملة التي تعالج المشكلات المتداخلة.

هذا وقد أصبحت مؤسسات التعليم العالي في عالمنا المعاصر مصنعا لتأهيل وتدريب الموارد البشرية القادرة على تحمل مسؤولية النهوض بالتنمية الشاملة المتكاملة والمستدامة.

3/ النظام الهيكلي التعليم العالي: بالنسبة للنظام الهيكلي للتعليم العالي هناك ثلاثة أنماط

رئيسية مكونة لمؤسسات التعليم العالي في مختلف دول العالم، وهي كما يلي:

3-1/ الجامعات: وهي أكثر الأنواع انتشارا في الجزائر والنمط السائد في جميع الدول العربية،

وتتضمن مجموعة من المعاهد والكليات والتي بدورها تضم مجموعة من الأقسام، ويجري فيها إعداد القوي البشرية لمدة ثلاثة سنوات أو أكثر وفقا للتخصص، وتمنح الجامعات شهادة الليسانس (البكالوريوس) والماستر، كما تقدم برامج الدراسات العليا التي تنتج بشهادة الماجستير أو الدكتوراه (دكتوراه علوم أول م د)، وسنحاول التطرق إلى هذا النوع من مؤسسات التعليم العالي بالتفصيل، وذلك لأن هذه الدراسة تجري على عينة من الجامعات.

3-2/ المعاهد أو المدارس العليا: وهي نوع من مؤسسات التعليم العالي التي يجري فيها

إعداد القوي البشرية لمدة تتراوح بين أربع إلى خمسة سنوات ما بعد المرحلة الثانوية، ليتم الحصول منها على شهادة نجاح تعادل الجامعة¹، غير أن تسميات هذا النوع من مؤسسات التعليم العالي يختلف من دولة إلى أخرى، ففي تونس تعرف بالمعاهد القومية، وفي مصر تعرف بالمعاهد العليا، أما في الجزائر فتعرف بالمدارس العليا أو المدارس الوطنية.

3-3/ المعاهد المتخصصة أو الكليات المتوسطة: وتدعى المؤسسات قصيرة الدورة،

وتستمر فترة الدراسة فيها لأقل من أربع سنوات ما بعد المرحلة الثانوية، ويحصل خريجي هذه المعاهد على دبلوم مهني أو فني وفقا لطبيعة التخصص، وتختلف هذه المؤسسات باختلاف

¹ بدران شب، جمال دهشان، التجديد في التعليم الجامعي، دار البلقان، القاهرة، مصر، 2001، ص76.

البرامج التي تقدمها، فبعضها كليات متخصصة ككليات إعداد المعلمين، وبعضها متعدد التخصصات¹، كما هو الحال بالنسبة للمدارس العليا للأساتذة في الجزائر، حيث تختلف مدة التكوين من طور إلى آخر فمعلم التعليم الابتدائي ثلاثة (03) سنوات؛ أستاذ التعليم المتوسط أربع (04) سنوات وأستاذ التعليم الثانوي خمس (05) سنوات.

بالإضافة إلى الأنواع السابقة، تضم منظومة التعليم العالي في الجزائر أنواع أخرى، هي كما يلي:

3-4/ الملحقات الجامعية: الملحقة الجامعية هي وحدة للتعليم موجودة خارج الجامعة، وتلحق

بيداغوجيا بالكلية أو المعهد الذي يضمن تعليمًا في الشعب التي تتكفل بها².

3-5/ المراكز الجامعية: وهي بمثابة شكل مطور للملحقات الجامعية، ويكمن الفرق بينهما أن

الملحقات الجامعية تابعة لجامعات كبرى، في حين أن المركز الجامعة تتمتع بالشخصية المعنوية والإستقلال المالي، حيث يعرف المركز الجامعي على أنه: "مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني يتمتع بالشخصية المعنوية والإستقلال المالي"³، ويتشكل المركز الجامعي من معاهد تشمل أقسامًا ويحتوي على مجلس إدارة ومجلس علمي، وهي بهذا تعتبر شكل مصغر للجامعات تتولى نفس الأدوار في مجالي التكوين والبحث العلمي.

¹ علي أحمد مذكور، التعليم العالي في الوطن العربي الطريق إلى المستقبل، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص25.

² المرسوم التنفيذي رقم 03-279، يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، مؤرخ في 24 جمادي الثانية عام 1424 الموافق 23 أوت 2003، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 51، المادة 77، 24 أوت 2003، ص14.

³ المرسوم التنفيذي رقم 05-299، يحدد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره، مؤرخ في 11 رجب 1426 الموافق 16 أوت 2005، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 58، المادة 2، 25 أوت 2005، ص4.

3-6/ المدارس التحضيرية: وتسمى أيضا بالأقسام التحضيرية للمداس العليا، وهو نظام

أكاديمي للتعليم العالي يفتح أبوابه للتلاميذ الحاصلين على شهادة البكالوريا بتقدير حسن فما فوق، وبعد عامين من الدراسة في هذه المدارس يجتاز الطالب مسابقة، والتي على ضوءها يتم توجيهه إما لأحدى المدارس الوطنية العليا أو الجامعات قصد إكمال مساره التعليمي لمدة ثلاثة سنوات تنتج بالحصول على شهادة مهندس في النظام الكلاسيكي أو شهادة الماستر في النظام الجديد (LMD).

3-7/ الأقسام التحضيرية المدمجة: طبيعة النظام الأكاديمي لهذه الأقسام مشابه للمدارس

التحضيرية، وتضم منظومة التعليم العالي في الجزائر قسمين أولهما قسم مدمج للإعلام الآلي، والآخر للهندسة المعمارية.

المطلب الثاني: وظائف مؤسسات التعليم العالي

على الرغم من الاختلاف في تقسيم وظائف مؤسسات التعليم العالي، إلا أنه من خلال الإطلاع على العديد من الدراسات العلمية في هذا المجال يتضح جليا بأن أغلب الباحثين يجمعون على أن الوظائف الرئيسية لمؤسسات التعليم العالي في العصر الحالي تتمثل في إعداد القوى البشرية والبحث العلمي وخدمة المجتمع في ثلاثية متكاملة وفق إستراتيجية واضحة، ترصد كل مكون من مكونات النظام التعليمي المتعددة الأبعاد وتطوره وإتجاهاته المستقبلية الهادفة إلى تعزيز التنمية الإقتصادية والثقافية والرؤى الملائمة لإستقبال مستجدات ومتطلبات سوق العمل.

1/ إعداد القوى البشرية: تعتبر وظيفة إعداد وتنمية الموارد البشرية المؤهلة علميا وعمليا من

أهم الوظائف التي إرتبطت بمؤسسات التعليم العالي منذ نشأتها في العصور الوسطى، حيث أسندت إليها مهمة الإعداد للمهن المختلفة في الآداب والطب والقانون، ثم تطورت تلك

التخصصات تبعا لتطور البيئة، ففي القرن التاسع عشر بدأ الإهتمام لإعداد مهن أخرى كالتدريس والهندسة والزراعة والعلوم الطبيعية والاجتماعية، وفي القرن العشرين أضيفت تخصصات أخرى مثل إدارة الأعمال والصحافة وعلوم المكتبات، ومع ظهور المنظمات الدولية أهتمت مؤسسات التعليم العالي بدراسة الإقتصاد الدولي والعلاقات السياسية.

وفي ظل التطور العلمي الكبير، إتجه التعليم العالي إلى الإهتمام بصقل المواهب وإعداد وتدريب الفنيين الضروريين للتطور التكنولوجي من خلال إحداث تخصصات تجابه الظروف الراهنة ومتطلباتها بما تكشفه من حقائق وما تسهم به من حلول للمشاكل في عديها الحالي والمستقبلي، فبذلك ظهرت فكرة ربط التعليم العالي بالقوى العاملة الضرورية لخطط التنمية الشاملة المتكاملة، حيث أوضح (Groff) في الدراسة التي قام بها على جامعة بنسلفانيا بأن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي، والمتمثلة في التخطيط الإستراتيجي للمستقبل بهدف تنمية الموارد البشرية إستجابة للتطورات التكنولوجية والعالمية الجديدة¹، هذا وقد جاء في تقرير اليونيسكو الذي أعده المعهد الدولي للتخطيط التربوي التأكيد على دور مؤسسات التعليم العالي في تنمية الموارد البشرية بها، والتخطيط للقوى البشرية في إطار التخطيط التعليمي².

فمن هذا المنطلق، يمكن النظر إلى مؤسسات التعليم العالي على أنها منظمة إنتاجية من حيث إنتاجها للقوى البشرية المدربة، وتتمثل النواحي الإنتاجية في التعليم العالي في المهارات التي يمكن تكوينها وفي المعرفة المفيدة التي يمكن إكتسابها، فالتعليم العالي يؤدي إلى تنمية المواهب والقدرات من خلال تزويد الأفراد بالمعلومات والمعارف والمهارات بالشكل الذي يرفع كفاءة أدائهم

¹ أحمد الرفاعي، بهجت العزيمي، دراسات في تمويل التعليم والتنمية البشرية، مكتبة النهضة، القاهرة، مصر، 2006، ص165.

² الأسعد محمد مصطفى، التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2000، ص25.

وفاعليته، بما يحقق إنتاجية أكبر كما وأحسن نوعاً، وبالشكل الذي يزيد من الإنتاج ويسهم في تحقيق التنمية والتطوير في كافة النواحي ولا سيما الاقتصادية التي تعاني منها الجزائر والدول النامية بصفة عامة.

فالتعليم العالي لم يعد خدمة تقدم للفرد فحسب، بل إنه يتضمن الإتجاهات التي تؤدي إلى زيادة الإنتاج، حيث أصبح ينظر إلى قطاع التعليم العالي على أنه استثمار في الموارد البشرية والتي لا تقل أهمية عن رأس المال بل إنه يمثل أهمية حيوية، فالقدرات والمهارات التي يكتسبها الأفراد من التعليم العالي لا تعود عليهم فقط بل على المجتمع ككل من خلال شغل الوظائف العلمية والتقنية والمهنية والإدارية... وغيرها من الوظائف الأخرى في مختلف مؤسسات المجتمع.

2/ البحث العلمي: يعتبر البحث العلمي أحد الوظائف الثلاث التي يستند إليها التعليم العالي في مفهومه الحديث وأداة رئيسية لإنتاج المعرفة وتراكمها، حيث لا تقتصر وظيفة مؤسسات التعليم العالي على إعداد الإطارات ومنح الشهادات، وإنما تعتبر المؤسسات الأكثر قدرة على ترقية البحث وتطويره بحكم ضمها لكفاءات علمية عالية ومتخصصة، وهذا ما يحتم عليها توفير المناخ العلمي وما يستلزمه من وسائل تكنولوجية وتسخيرها لأعضاء هيئة التدريس والطلبة، كما ينبغي على مؤسسات التعليم العالي أن تسعى باستمرار إلى إكتشاف المبدعين والموهوبين من الطلبة ورعايتهم رعاية خاصة وتدريبهم على إجراء البحوث العلمية لإكسابهم الخبرات وتمكينهم من إمتلاك أدوات البحث العلمي لبناء القدرات العلمية المتميزة.

ونظراً لأهمية البحث العلمي المتزايدة في التنمية الشاملة، إذ بواسطته يتم وضع خطط التنمية على أسس سليمة ومتينة، ويتم تفادي الأخطاء وتوفير الأموال، ودفع الخسائر، وتقصير الزمن وتحسين النوعية، نجد أن دول العالم المختلفة تتسابق فيما بينها من أجل إحراز مزيد من التقدم في هذا المجال، وذلك لما لهذا التقدم من علاقة وأثر واضحين على التقدم في شتى مجالات

الحياة بهدف النهوض بالمجتمعات ودفع مسيرتها إلى الأمام، فالبحث العلمي هو الذي يعطي لمؤسسات التعليم العالي معناها الحقيقي ويميزها عن باقي المؤسسات التعليمية الأخرى.

وقد أدى الإهتمام بالبحث العلمي إلى إعتداد الكثير من بلدان العالم المتقدمة علميا وصناعيا تخصيصات مالية خاصة بالبحث العلمي منفصلة عن التخصيصات الخاصة بالتعليم العالي، بحيث تصرف تخصيصات البحث العلمي على الجامعات ومراكز البحوث بحسب كفاءة أداءها وتميز برامجها البحثية وجودتها، ومدى إستجابتها لمتطلبات التنمية الصناعية¹، مما دفع بالمؤسسات الإنتاجية إلى مد الجسور مع الجامعات وتوثيق الصلات مع أساتذتها وباحثيها بهدف التعاون في إجراء البحوث والدراسات لحسابها من جهة، ومن جهة أخرى تقوم هذه المؤسسات بتمويل مشاريع البحث العلمي من صناديق تؤسس لهذا الغرض.

فعلى الرغم من أهمية البحوث العلمية التطبيقية؛ إذ أن الدراسات تشير إلى أن هناك علاقة وثيقة بين حجم البحوث التي تنجز في بلد ما وبين النمو الإقتصادي المتحقق في ذلك البلد، إلا أن البحوث العلمية الأساسية تبقى المحرك الأساسي للبحوث التطبيقية، إذ لا يمكن أن تكون هناك بحوث تطبيقية حقيقية مالم تكن هناك بحوث أساسية أصيلة تستند وتتطلق منها البحوث التطبيقية، لذا ينبغي على مؤسسات التعليم العالي أن تولي البحوث الأساسية أهمية لا تقل عن أهميتها بالبحوث التطبيقية، وعدم التمييز بينها وإنما الإكتفاء بمصطلح بحوث فقط لتعني تقديم المعرفة وإنمائها وإثرائها.

3/ خدمة المجتمع: تعتبر مؤسسات التعليم العالي وليدة المجتمع وأداة رئيسية في تأهيل

القيادات على جميع الأصعدة الفنية والمهنية والفكرية، وهي المسؤولة عن إحداث التغيير في

¹ دور الجامعة في التنمية العلمية والتكنولوجية، مجلة المجمع العلمي، الجزء الثاني، المجلد 48، بغداد العراق، 2001، ص ص54-55.

المجتمع من خلال مساهمتها في عملية التنشئة الإجتماعية ونقل الثقافة بين الأجيال، والعمل على نشر الوعي لدى الطالب وتنميته، ونقل المعارف والتقنيات التي تطور في مؤسسات التعليم العالي بشكل فعال لأكبر شريحة من المستفيدين لتنمية المجتمع، وتقديم خدماتها بصورة مباشرة للأفراد في المجتمع من خلال برامج تدريبية أو من خلال عقد المؤتمرات والندوات العلمية، بالإضافة إلى تحديد إحتياجات الأفراد والمؤسسات في المجتمع من خلال وضع البرامج والأنشطة التي تلبي هذه الإحتياجات.

كما أن مؤسسات التعليم العالي يمكنها خدمة المجتمع عن طريق الإسهام في ربط البحث العلمي بإحتياجات قطاع الإنتاج والخدمات، ومن بين أهم الوسائل لتحقيق ذلك تخصيص أماكن في مؤسسات التعليم العالي لشركات ومؤسسات صناعية تتخذ منها مقرا لها تتعاون على دراسة المشكلات التي تواجهها قطاعات الإنتاج المختلفة وتحد من تطورها، ومن ثم العمل على تقديم الحلول لها، هذا المقر هو الذي يسمى محطة العلوم وقد إنتشرت في كثير من الدول الصناعية حتى أصبح يشترك عدد كبير من الشركات الصناعية في الجامعة الواحدة متخذة فيها محطات علمية، وفي حال تعذر إنتقال الشركات لصناعية لمؤسسات التعليم العالي، فبإمكان هذه الأخيرة الإنتقال إلى الشركات الصناعية من خلال السماح لأعضاء هيئة التدريس بالعمل في الشركات لمدة محددة، الأمر الذي يجعلهم يتعرفون بصورة أفضل على إحتياجات وأولويات الصناعة في الواقع، وينقلونها إلى مؤسسات التعليم العالي، ويجعلونها مدارا لبحوثهم ونماذج علمية يدرسونها لطلابهم بدلا من الإقتصار على نظريات مجردة، تفضي مع الزمن إلى عزلة مؤسسات التعليم العالي عن مجتمعاتها¹.

¹ طارق عبد الرؤوف عامر، الجامعة وخدمة المجتمع توجهات عالمية معاصرة، الطبعة الأولى، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2012، ص10.

ومن هذا المنطلق، فمؤسسات التعليم العالي جزء لا يتجزأ من المجتمع، إذ أن العلاقة التي تربط بينهما هي علاقة الجزء بالكل، حيث أن غايتها الحقيقية ومبرر وجودها هي خدمة المجتمع الذي توجد فيه، فلا معنى لوجودها في حالة انفصالها عن مجتمعتها والعمل على نقل المعرفة دون ارتباط وثيق بالمجتمع وقضاياه، وللقيام بذلك ينبغي أن تقوم مؤسسات التعليم العالي بنشر وإشاعة الفكر العلمي الخاص بالبيئة الأكاديمية، وتبصير الرأي العام حول ما يجري في مجال التعليم العالي من حيث الفكر والممارسة من خلال توفير مناخ يتيح ممارسة الديمقراطية وفرص المشاركة الفعالة، كما يجب عليها القيام بتقويم مؤسسات المجتمع وتقديم مقترحات وحلول لقضايا المجتمع ومشكلاته، من خلال توافق البرامج الأكاديمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي مع إحتياجات أفراد المجتمع ومؤسساته، وتوجيه الخطط البحثية لأعضاء هيئة التدريس ومشروعات تخرج الطلبة نحو مشكلات المجتمع وإحتياجاته، بالإضافة إلى إستحداث مراكز بحثية متخصصة تقدمة الحلول اللازمة للمشاكل التي يواجهها المجتمع بمؤسساته المختلفة.

وما تجدر الإشارة إليه، أن هذه الوظائف الثلاث لمؤسسات التعليم العالي (إعداد القوى البشرية، البحث العلمي وخدمة المجتمع) مترابطة ومتكاملة مع بعضها البعض، فلا يمكن الفصل بينها، فكلما زاد التفاعل والتنسيق بينها إرتفعت كفاءة وفعالية مؤسسات التعليم العالي بما يحقق رضا ومتطلبات جميع المستفيدين من العملية التعليمية، فالتعليم العالي هو المسؤول عن تزويد المجتمع بحاجاته من الكفاءات البشرية عالية المستوى في مختلف المجالات، وهو أداة المجتمعات في تطوير التكنولوجيا لخدمة الأغراض والمطامح المجتمعية، وإستيعاب معطيات التقدم العلمي وقيادة عمليات التغير الثقافي والإجتماعي، وبذلك يلعب التعليم العالي دورا بارزا وأساسيا في تحديد مستقبل الشعوب، وذلك بالنظر إلى كون التعليم العالي الجيد شرطا ضروريا للتراكم المعرفي

ولإزدهار حركة البحث والتطوير، إضافة إلى درجة كفاءة مخرجات التعليم العالي في المهن المختلفة.

وقد قدمت المجالس القومية المتخصصة تقرير عن وظائف مؤسسات التعليم العالي في المجتمع المعاصر، يمكن تلخيصها فيما يلي:¹

- إعداد القوى البشرية المؤهلة علميا وعمليا للقيام بالأعمال والإنجازات التي يتطلبها المجتمع في مختلف القطاعات بما يتلاءم مع التطورات الحديثة، والتحوليات الاجتماعية والإقتصادية والسياسية المحيطة بالبلاد، ويتوافق مع أهداف وبرامج وتطلعات التنمية الشاملة.
- القيام بالبحث العلمي الأساسي والتطبيقي، مع توجيه بعض مشروعاته نحو إحداث التنمية الاجتماعية والإقتصادية في المجتمع إلى جانب الإسهام في تقديم العلوم والفنون والآداب.
- تعظيم برامج التعليم المستمر والتدريب المتصل، وبرامج الخدمة العامة بالتعاون مع مراكز الشباب بهدف رفع مستويات الأداء وزيادة كفاءة إنجاز الأعمال.
- العناية ببرامج خدمة البيئة في مختلف المجالات.
- المشاركة الفعالة في تحقيق التنمية والتنسيق مع قطاعات العمل المختلفة، وذلك بهدف تحقيق المواءمة والتوافق بين مخرجات التعليم العالي وإحتياجات ومتطلبات مختلف مؤسسات المجتمع المحلي.

وبالإضافة إلى ذلك، نجد أن المشرع الجزائري قد حدد وظائف ومهام مؤسسات التعليم العالي

فيما يلي:²

- تكوين الإطارات الضرورية للتنمية الإقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد.

¹ طارق عبد الرؤوف عامر، مرجع سبق ذكره، ص 35.

² مرسوم تنفيذي رقم 03-279، يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، مؤرخ في 24 جمادي الثانية عام 1424 الموافق 23 أوت 2003، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 51، ص ص 5-6.

- تلقين الطلبة مناهج البحث وترقية التكوين بالبحث وفي سبيل البحث.
 - المساهمة في إنتاج ونشر معمم للعلم والمعارف وتحصيلها وتطويرها.
 - المشاركة في التكوين المتواصل.
 - المساهمة في الجهد الوطني للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي.
 - ترقية الثقافة الوطنية ونشرها.
 - المشاركة في دعم القدرات العلمية الوطنية.
 - تثمين نتائج البحث ونشر الإعلام العلمي والتقني.
 - المشاركة ضمن الأسرة العلمية والثقافية الدولية في تبادل المعارف وإثرائها.
- ومن خلال هذه الوظائف، أصبح ينظر لمؤسسات التعليم العالي في الوقت الراهن على أنها من المؤسسات الاجتماعية الرائدة التي تؤدي دورا هاما في تنمية المجتمعات، وعليه يحظى التعليم العالي بإهتمام كبير سواء من قبل المسؤولين على قطاع التعليم العالي أو من قادة المجتمع ومؤسساته المختلفة، مما أدى إلى سعى كافة الدول للقيام بوظائفه وتحقيق أهدافه.

المطلب الثالث: البنية التنظيمية للجامعة

تعتبر الجامعة من أبرز مؤسسات التعليم العالي، وهي بمثابة وحدة اجتماعية موجهة نحو تحقيق أهداف محددة من خلال القيام بالمهام المنوطة بها في إطار تكاملي لثلاثة عناصر رئيسية، والمتمثلة في الهيكل التنظيمي وأعضاء هيئة التدريس والطلبة، وعليه سنحاول من خلال هذا المطلب تعريف الجامعة، تحديد مميزاتها وعناصرها.

1/ تعريف الجامعة: إن إصطلاح جامعة (University) مأخوذ من كلمة (Universitas)

وتعني التجمع والتجميع، وهذا المفهوم يعود في الأصل إلى كلمة كلية (College) ذات المصدر اللاتيني (Collegio) وتشير إلى التجمع والقراءة معا، وقد أستخدمت الكلمة في القرن الثالث عشر

من قبل الرومان للتدليل على مجموعة حرفيين وتجار، وفي القرن الثامن عشر أطلقت كلمة كلية على أكسفورد لتدل على مكان يجمع المجتمع المحلي للطلاب متضمنا مكان الإقامة المعيشية والتعلم¹.

لقد وردت تعريفات متباينة حول الجامعة، كما اختلفت كثير من الآراء حول تحديد مفهوم الجامعة تحديدا دقيقا، إذ تعرف الجامعة على أنها: "مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين، وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة، تتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية، وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة، منها ما هو على مستوى الليسانس ومنها ما هو على مستوى الدراسات العليا، يمنح بموجبها درجات علمية للطلبة"²، وتعتبر الجامعة على أنها: "تلك المنظمة التي تحتوي على عدد من المعاهد التعليمية العليا، وتقدم برنامجا للدراسات العليا، ولها قدرة منح الدرجات العلمية في مختلف مجالات الدراسة"³، في حين عرفها (ألان توران) بأنها: "مكان لقاء يتحقق فيه الاحتكاك بين عملية تنمية المعرفة وخدمة هدف التعليم، والحاجة إلى الخريجين"⁴.

وهناك تعريف آخر للجامعة لا يختلف عن التعريف السابق الذكر، إلا أن هذا الأخير يضيف إلى الجامعة سمة جديدة باعتبارها: "مركزا للإشعاع الفكري والمعرفي، وتنمية الملكات والمهارات العلمية والمهنية، والتي تمثل الحجر الأساسي عمليات التنمية الوطنية ... فهي مؤسسة

¹ محمد منير مرسي، التعليم الجامعي المعاصر قضايا واتجاهاته، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 1977، ص 10.

² بدح أحمد، إدارة الجودة الشاملة نموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقها في الجامعات الأردنية العامة، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن، 2003، ص 11.

³ محمد البرعي، دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002، ص 290.

⁴ سامي سلطي عريفج، الجامعة والبحث العلمي، دار الفكر، عمان، الأردن، 2001، ص 15.

إجتماعية تؤثر وتتأثر بالمحيط الذي توجد به، وهي من صنع المجتمع من ناحية، فهي أدواته في صنع قيادته الفنية، والمهنية والفكرية¹، وبهذا المعنى تمثل الجامعة مؤسسة تكوينية بالدرجة الأولى، ونسقا مفتوحا، كونها تستلهم من المجتمع الذي هو مصدرها الأصلي: إطاراتها، وقيمتها، وأهدافها.

زيادة على ما تقدم يكمن دور الجامعات في تقديم الخدمات للمجتمع بإعتبارها: "منظومة فرعية للنظام التعليمي، ومؤسسة تعليمية أنشئت من أجل إنتاج الخبرات، والكفاءات العالية من أبناء المجتمع، للنهوض بالبحث العلمي كعنصر أساسي لتقدم المجتمعات"²، فالملاحظ أن الجامعة بالإضافة إلى كونها مؤسسة تكوينية، فهي كذلك مصدر للتزويد بالخبرة الفردية وتنميتها بالمعرفة، والتي تؤدي بدورها (أي عملية التزويد بالمعارف) إلى عملية تنمية المجتمع، لأن المجتمع سيستفيد من تلك الإطارات والبحوث الجامعية لتطويره، ونقله من مرحلة إلى أخرى أحسن وأفضل.

فالجامعة هي مؤسسة إجتماعية من صنع المجتمع، وهي تمثل قمة الهرم التعليمي، ليس لمجرد كونها آخر مراحل النظام التعليمي فحسب بل لأنها تتحمل مسؤولية كبيرة في إعداد وتكوين الطلبة علميا وقوميا وثقافيا وفكريا ووجدانيا³، كما تعتبر الجامعة أداة المجتمع في صنع قياداته في شتى مجالات الحياة الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والسياسية والعسكرية... إلخ، وعليه فإن مخرجات مؤسسات التعليم العالي تنعكس بشكل مباشر على وتيرة مسيرة تنمية المجتمع، وهو ما يعكسه واقع الجامعات في الدول المتقدمة التي تتميز بجودة مخرجاتها ونذكر على سبيل المثال لا

¹ فضيل دليو وآخرون، إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2001، ص 90.

² عيسى حسن عمر غلام، المشكلات الأكاديمية والإدارية كما يراها أعضاء هيئة التدريس في جامعة قار يونس وعلاقتها بالتزاماتهم المهنية، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، معد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر، 2005، ص 50.

³ محمد مصطفى الأسعد، مرجع سبق ذكره، ص 137.

الحصر الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وماليزيا، وفي مقابل ذلك فإن جامعات الدول النامية تعاني من مشاكل حالة دون تجويد مخرجاتها مما إنعكس بشكل سلبي على مسيرة تنميتها.

2/ مميزات الجامعة: تمتاز الجامعة عن غيرها من المؤسسات بعدة خصائص، والمتمثلة أساسا فيما يلي:¹

- يتسم محور نشاط الجامعة بأنه ذو سمة أكاديمية بالدرجة الأساسية، مضمونها التعليم والبحث العلمي.
- تعد الجامعة الحلقة المجتمعية الأكثر تماشا مع معطيات العلوم والمعارف والتطورات في ميادين إختصاصاتها وإهتماماتها.
- تعتبر الجامعة الموقع الأكثر حساسية في رسك معالم مستقبل موطنها، الذي تمده بالأطر البشرية والكفاءات والمهارات من خلال مخرجاتها، لذلك يقال إذا أردت أن تنزع سلاح دولة ما أنزع سلاح تعليمها، حيث يعد التدخل في الشؤون التعليمية لدولة معينة بمثابة إعلان حرب عليها.
- يمثل الإستثمار في التعليم الجامعي استثمارة طويلة الأجل لا تظهر نتائجه في الأمد القصير، كما يصعب قياسها وفق آليات حساب إيرادات الإستثمارات الأخرى، فعلى سبيل المثال يتطلب إعداد طبيب مدة زمنية لا تقل عن 7 سنوات أما العوائد الناتجة عن تكوينه لا يمكن حسابها بسهولة.
- لا يعد الربح بمفهومه التجاري محور إهتمام الجامعة، خاصة إذا كان تمويلها حكوميا أو من جهات لا تهدف إلى الربح كما هو الحال بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي في الجزائر الممولة من طرف الدولة.

¹ بسمان فيصل محجوب، إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية، مجلة المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2003، ص ص 24-26.

– تضم مؤسسات التعليم العالي إلى جانب العاملين فيها من أعضاء هيئة التدريس والإداريين، المستفيدين من خدماتها المباشرة وهم الطلبة الذين يعدون ثروة بشرية ثمينة عليها بذل عناية شديدة في إعدادهم علميا وتربويا.

– ترتبط الجامعة بنظيراتها من المؤسسات الجامعية الأخرى بصلات ذات طبيعة خاصة، تميل في العادة إلى التعاون ولا تخلو أحيانا من المنافسة سواء كانت تلك المؤسسات وطنية أو أجنبية.

– يعد الإنتاج المباشر للجامعة فكرا، معارفا ومهاراتا، خاضعة لأصول مختلفة في تسويقها، وقبل ذلك في إنتاجها عند المقارنة مع مؤسسات أخرى.

3/ العناصر الرئيسية للجامعة: يتوقف أداء الجامعة على ثلاثة عناصر رئيسية، وهو ما سنحاول إبرازه من خلال ما يلي:

3-1/ الهيكل التنظيمي للجامعة: بإعتبار الجامعة تنظيم إجتماعي يسري عليها ما يسري على التنظيمات الإجتماعية الأخرى في المجتمع، لها ما يسمى بخريطة التنظيم أو الهيكل التنظيمي الذي هو عبارة عن: "المكونات البشرية المتكاملة والمتناسقة النشاطات الإدارية والتنظيمية وفقا للنظام الهيكلي العام والوظيفي (الهرم الإداري والتنظيمي)، التي تدير وتسير المؤسسة الجامعية وتسعى من خلال مخرجاتها إلى تحقيق الغايات التي أنشئت من أجلها"¹، فالهيكل التنظيمي يوضح المكونات الإدارية للجامعة وعلاقتها ببعضها البعض، ويتحدد فيه تبعية كل مكون (ملحقة أو معهد أو كلية أو قسم) بما يسبقه وبما يليه، كما يساعد الهيكل التنظيمي في تحديد

¹ فضيل دليو وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 94.

الأدوار والمسؤوليات لكل مكون إداري بوضوح، ويعتبر عن التدرج الإداري بالمؤسسة، وإن أنماط التنظيم في الجامعات تتعدد في مختلف الدول، ويشمل هذا التنظيم بشكل عام ما يلي:¹

– **النمط التكاملي:** الذي يقوم على إعتبار أن الكلية هي الوحدة الأكاديمية الإدارية المتكاملة، وفيها يمكن أن يتكرر القسم العلمي في أكثر من كلية في الجامعة نفسها، وهذا النمط التنظيمي هو الأكثر انتشارا في معظم الجامعات العربية.

– **النمط المتخصص:** الذي يقوم على نفس الإعتبار للنمط السابق، لكن الإختلاف يظهر على مستوى الجامعة، حيث يظهر كل إختصاص في تكوين تنظيمي صورته قسم علمي واحد على مستوى الجامعة تضمه إحدى كلياتها.

– **النمط المهني المتخصص:** الذي تجسده الكليات ذات التكوين المهني المتخصص، ولا تظهر الأقسام العلمية المتخصصة في تكوينها، ولكن تظهر الإختصاصات الدقيقة في صورة فروع علمية.

– **نمط الكلية الجامعية:** الذي تجسده الكلية التي تضم عدة إختصاصات مختلفة في صورة أقسام علمية، لتبدو الكلية كأنها جامعة مصغرة.

– **نمط الجامعة بدون كليات:** وفيه تباشر إدارة الجامعة الإشراف المباشر على الأقسام العلمية، ويتولى رئيس القسم في هذا النمط دور عميد الكلية، ويكون عضوا في مجلس الجامعة.

وتعتبر الهياكل التنظيمية من تصنيف الأقسام العلمية الموحدة النمط التنظيمي السائد في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر ودول المغرب العربي بصفة عامة، إذ تضم الجامعات في دول المغرب العربي عددا من الكليات ذات الأقسام العلمية المتخصصة، بحيث لا يتكرر القسم العلمي

¹ بسمان فيصل محبوب، الدور القيادي لرؤساء الأقسام العلمية في الجامعات العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2004، ص ص 41-53.

في كلية أخرى داخل نفس الجامعة، على عكس دول المشرق العربي التي تعتمد أكثر على الهياكل التنظيمية من تصنيف الأقسام العلمية المتناظرة في جامعاتها، بحيث تضم هذه الأخير عددا من الكليات ذات الأقسام العلمية التي يمكن أن تتكرر في أكثر من كلية.

وتأسيسا على ذلك، واستنادا إلى المرسوم التنفيذي 03-279، الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها نجد أن تنظيم الجامعات في الجزائر يضم في تكوينه هئتين هما مجلس الإدارة والمجلس العلمي، رئاسة الجامعة تضم تحت سلطة رئيس الجامعة وتتكون من نيابات رئاسة الجامعة؛ المكتبة المركزية للجامعة والأمانة العامة التي تكلف بالتسيير الإداري والمالي للمصالح الإدارية والتقنية المشتركة، كما أن الجامعة تتكون من كليات ومعاهد وعند الإقتضاء من ملحقات، وكل كلية أو معهد أو ملحقة تزود بمجلس إداري وعلمي، وتحتوي على مكتبة منظمة في شكل مصالح وفروع، وتتشكل من أقسام تشمل على شعبة أو مادة أو تخصص في مادة وتضم مخابر عند الإقتضاء، وبالتالي تكون القيادات المسؤولة عن إدارة الجامعة متمثلة في رئيس الجامعة ونوابه وعمداء الكليات و/أو مدراء المعاهد و/أو مدراء الملحقات، وإن السير الحسن للجامعة يتوقف على مدى تحقيق التكامل بين الأجهزة الأكاديمية التي تشرف مباشرة على التكوين والبحث العلمي والأجهزة الإدارية التي تسهر على التسيير الإداري والمالي للجامعة بمختلف هياكلها التنظيمية والتقنية.

3-2/ أعضاء هيئة التدريس: يطلق إسم عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي

على كل من يكون عمله الأساسي التدريس أو البحث الأكاديمي، سواء أكان عمله في الجامعة جزئيا أو كليا، وفي هذا الصدد يقصد بعضو هيئة التدريس الأساتذة الحاصلين على شهادة الدكتوراه (دولة، علوم، ل.م.د) أو شهادة الماجستير من المصنفين على وظيفة أستاذ التعليم العالي، أستاذ محاضر "أ" و"ب"، أستاذ مساعد "أ" و"ب"، وأستاذ مؤقت ممن يقومون بالتدريس

والبحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، ويرى الغامدي أن الخصائص المهنية للأستاذ الجامعي تتمثل فيما يلي:¹

– أن تكون لديه الكفاءة في تخطيط محاضراته وإعدادها، مرتبة من حيث: الأهداف والمحتوى والتقويم، ومهارة إدارة وقت المحاضرة.

– أن يكون على علم تام بالأهداف التعليمية والتربوية من حيث مجالاتها ومستوياتها، ويسعى إلى تحقيقها بنفهم ووضوح مباشر، وبذلك يتكيف مع حاجات طلابه وإهتماماتهم وكفاياتهم.

– أن تكون لديه القدرة على التمهيد لمحاضراته، حتى يصبح طلابه في حالة ذهنية وإنفعالية وجسمية، قوامها التلقي والإيجابية في العمل والمناقشات، فالتهيئة للمحاضرة تؤدي إلى إستثارة دافعية طلابه للتعلم.

– أن تكون لديه المهارة في الإستحواذ على إنتباه طلابه أثناء المحاضرة، عن طريق التغيير المقصود في أساليب عرضه للموضوع، وتنويع المثيرات التي يستخدمها، وتتمثل في حركته داخل قاعة المحاضرة، ورفع صوته وخفضه في الوقت المناسب، وإستخدامه للوسائل التعليمية المختلفة وغيرها من المثيرات التي تجذب إنتباه طلابه، فذلك سيؤدي إلى الإدارة الجيدة لمحاضراته.

– أن تكون لديه القدرة على التجديد والإبتكار في أساليب تدريسه وفي مناقشاته، وأهم أساليب التدريس الجامعي التي يجب أن يلم بها هي: أسلوب المحاضرة والمناقشة والإكتشاف والتعليم المبرمج وطريقة العروض العملية وغيرها من الأساليب التدريسية الحديثة، وأن يراعي الفروق الفردية بين طلابه أثناء تدريسه.

¹ الغامدي حمدان أحمد، خصائص عضو هيئة التدريس التي يفضلها المتحقون بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، مجلة كليات المعلمين، العدد الثاني، 2003، ص48.

- أن يكون على وعي بأهمية الدافعية في التعليم، ولديه المهارة في إثارة الدافعية عند طلابه عن طريق وضوح أهداف محاضراته وإظهار روح الحماس والتشجيع واستخدام أساليب الثواب والعقاب النفسي أثناء تدريسه، وأن يدفع طلابه نحو المعرفة والإهتمام والإطلاع بالرجوع إلى مكتبة الكلية.
- أن يكون على قدر من المعرفة باستخدام الوسائل التعليمية والأجهزة والتقنيات التعليمية الحديثة مثل الحاسب الآلي والفيديو وجهاز العرض الرأسية وغيرها.
- أن يكون لديه المقدرة على قياس مدى ما فهمه الطلبة من معرفة بعد نهاية محاضراته، ولديه المهارة العلمية في إعداد إمتحاناته بالصياغة العلمية للأسئلة، ويتصف إمتحانه بصفات الإختبار الجيد مثل الصدق والثبات والموضوعية والشمول، حتى تظهر الفروق الفردية بين طلابه.
- أن سيعم في تطوير مجال تخصصه داخل قسمه وفي الكلية وعلى مستوى الجامعة بل وخارج بلده، ويشجع طلابه على النشاطات العلمية في مجال تخصصه.
- أن يعتز بمهنته كأستاذ جامعي، ويحترم عمله ويؤدي واجباته كاملة، ومنها إحتزامه لبداية وقت المحاضرة ونهايتها، وأن يقابل طلابه في الساعات المخصصة للبحث للعلمي بصدر رحب، ويحضر لكل الإجتماعات الخاصة بعمله بالكلية إن كان مكلفا بالحضور، وعليه إحترام النظم واللوائح الجامعية في كل أعماله حتى يحترمه طلابه والآخرين.

3-3/ الطلبة: يعتبر الطالب كل من يتابع دراساته بمؤسسات التعليم العالي، حيث يعرف على

أنه: "كل مرشح للحصول على شهادة التعليم العالي المسجل بصور نظامية في مؤسسة التعليم العالي لمتابعة طور التكوين العالي الذي يشترط للالتحاق به على الأقل شهادة البكالوريا التي تنتج

نهاية الدراسات الثانوية أو شهادة أجنبية معادلة¹، فالطالب يعتبر هو الركيزة الأساسية للعملية التعليمية لمؤسسات التعليم العالي والعنصر الأساسي الذي وجدت من أجله، والطالب يختلف عن الخريج، حيث أن هذا الأخير يعتبر مخرجات العملية التعليمية وهو رأس المال البشري للمجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة بعد إنهاء الطالب تكوينه بنجاح في إحدى أطوار التعليم العالي.

وبذلك ينبغي على الجامعة بأجهزتها الأكاديمية والإدارية أن تحرص على أن يكون الطلبة من صفوة الخريجين القادرين على الإبداع والابتكار وتفهم وسائل العلم وأدواته وتقنياته، فمستوى رضا الطلبة هو انعكاس لمستوى الجودة المحقق في الجامعة، ولتحقيق هذا الرضا يتطلب القيام بما يلي:²

- تحديد ودراسة حاجات ومطالب الزبون المباشر وهو الطالب، لتحقيق هدفها النهائي، وهو إرضاء الزبون النهائي، وهي المؤسسات التي سوف يعمل بها الطالب بعد التخرج من أجل معرفتها والعمل على تلبيتها.
- توفير المرافق والخدمات المساندة الخاصة بالطلبة.
- متابعة قضايا الطلبة وتقديم الحلول الفورية لها.
- مواكبة الخطط الدراسية لمتطلبات العصر وتلبية حاجات الطلبة والمجتمع بمؤسساته المختلفة.
- التفاعل المستمر مع الطلبة من خلال الإتصال المباشر بهم.
- التركيز على الطالب كمحور رئيسي للعملية التعليمية، بحيث يصبح فيها الطالب عنصرا فاعلا.

¹ القانون رقم 99-05، يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم، مؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أفريل 1999، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 24، المادة 45، 07 أفريل 1999، ص13.

² أحمد البداح، خالد الصرايرة، مرجع سبق ذكره، ص99.

المبحث الثاني: تطور منظومة التعليم العالي في الجزائر

لقد شهد قطاع التعليم العالي في الجزائر اهتماما كبيرا منذ الإستقلال انطلاقا من قاعدة مفادها أن التعليم بصفة عامة والتعليم العالي على وجه الخصوص هو أساس التطور والتقدم لأي مجتمع من المجتمعات، وبالتالي كان لا بد من إحداث نقلة نوعية لهذا القطاع سواء من خلال زيادة عدد أعضاء الهيئة التدريسية أو إنشاء هياكل قاعدية متمثلة في مؤسسات التعليم العالي والإقامات الجامعية أو من حيث زيادة التمويل، وذلك بهدف إستوعاب الأعداد المتزايدة للطلبة في كل موسم جامعي، بالإضافة إلى الإهتمام بالبحث العلمي الذي يعتبر حلقة الربط بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع الجزائري بمؤسساته المختلفة، وذلك بهدف تضيق الفجوة بين إحتياجاتها ومخرجات التعليم العالي البحثية والمعرفية.

المطلب الأول: مسار التعليم العالي في الجزائر

تعتبر الجامعة الجزائرية من أقدم الجامعات في الوطن العربي، حيث بنيت أول جامعة في الجزائر عام 1877 من طرف المستعمر الفرنسي لتكون نسخة طبق الأصل للجامعات الفرنسية والمنضوية تحت إطار التعليم التنظيري دون الإستجابة لمشاكل المجتمع الجزائري¹، فقد كان الهدف من وراء إنشائها هو خدمة المستعمر الفرنسي وأبناء المستوطنين الأوروبيين، حيث لم يكن يستفد منها إلا القليل من الجزائريين، وبعد الإستقلال شهد قطاع التعليم العالي في الجزائر تطور كبير مر بمحطات تاريخية مهمة، وهو ما سنحاول التطرق إليه من خلال ما يلي:

1/ التعليم العالي بعد الإستقلال (1962-1970): تعتبر هذه المرحلة من أصعب

المراحل التي مرت بها الجامعة الجزائرية، فقد كانت إنشغالات الجزائر مركزة على إسترجاع

¹ لحسن أبو عبد الله، محمد مقداد، تقويم العملية التكوينية دراسة ميدانية لجامعات الشرق الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1998، ص2.

مؤسسات الدولة ومحاولة مواجهة التركة الإستعمارية الثقيلة بكل المقاييس وفي كل المجالات، وعليه فإن بناء دولة جزائرية عصرية وحديثة تواكب التطورات التي حققتها باقي الدول وتتجاوز آثار مخلفات الحقبة الإستعمارية يتطلب النهوض بكل القطاعات، وعلى رأسها قطاع التعليم بمختلف مراحله الأساسية (الإبتدائي، المتوسط، الثانوي) وبطبيعة الحال قطاع التعليم العالي، وذلك قصد القضاء على سياسة التجهيل التي مارستها فرنسا على الشعب الجزائري طيلة قرن وربع القرن من جهة، ومن جهة أخرى إعداد وتكوين قوى بشرية مؤهلة علميا وعمليا تتولى مهمة تحقيق التنمية في شتى المجالات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية... وغيرها من القطاعات الأخرى للدولة، إذ أن ذلك مرهون بجودة مخرجات التعليم العالي التي تعتبر مدخلات مختلف مؤسسات المجتمع.

فمن هذا المنطلق قامت الدولة الجزائرية بعد حصولها على الإستقلال عام 1962 إلى إحداث تغيير جذري في رسالة مؤسسات التعليم العالي من حيث الأهداف والوسائل، فألقى على عاتقها القيام بالمهام الموائية:

– إقامة نظام جديد للتعليم العالي يراعي وضعية الجزائر آنذاك، والتي كانت تتميز ببنية إقتصادية وموارد بشرية محدودة.

– إعداد وتكوين الإطارات التي تغطي إحتياجات مختلف القطاعات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية والعسكرية للدولة الجزائرية في أسرع الآجال، وذلك دون إهمال الجانب النوعي في التكوين.

– إرساء نظام للتعليم العالي يراعي المعايير المعتمدة في البلدان المتقدمة، وذلك بهدف تكوين إطارات ذات مستوى عالي بإمكانها مواجهة مشاكل التخلف وتلبي متطلبات التنمية.

– العمل على تقادي تسرب الطلبة.

– تأسيس نظام تعليمي يتيح فرصة التعليم لكل الجزائريين بدون إستثناء، وذلك من خلال تبني سياسة مجانية التعليم في مختلف مراحله الأساسية (الإبتدائي، المتوسط، الثانوي) ومرحلة التعليم العالي، بالإضافة إلى تبني سياسة التوسع في إنشاء مؤسسات التعليم العالي بهدف إحداث التوازن بين المناطق المختلفة للدولة الجزائرية.

– إعطاء التعليم العالي بعده العلمي والتقني، وربطه بالحقائق الوطنية، وتوجيهه نحو الفروع التي يحتاجها الإقتصاد الجزائري، وذلك قصد إحداث التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات المجتمع الجزائري بمؤسساته المختلفة.

كما شهدت هذه المرحلة إنشاء كل من جامعة وهران سنة 1966 وجامعة قسنطينة سنة 1967، ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالعاصمة وجامعة العلوم والتكنولوجيا بوهران وجامعة التكنولوجيا بعنابة، إلى جوار جامعة الجزائر والتي كانت المؤسسة الجامعية الوحيدة خلال فترة الإستعمار، كما شهدت هذه الفترة تطبيق أولى مخططات التنمية الوطنية وهو ما يعرف بالمخطط الثلاثي للتنمية في الفترة الممتدة ما بين 1967 و 1970، وقد رافق هذا المخطط تطور محسوس في أعداد الطلبة، والذي قدر بـ 10756 طالب، وقد أثار هذا التطور مشاكل كبيرة على مستوى هياكل مؤسسات التعليم العالي، التي أصبحت غير قادرة على الإيفاء بالحاجة، مما تطلب إيجاد حلول مستعجلة مثلما حدث مع وزارة الدفاع التي تنازلت عن بعض ثكناتها العسكرية في وهران¹.

أما فيما يخص النظام البيداغوجي الذي كان متبعاً فهو مورث عن الإستعمار الفرنسي، إذ كانت الجامعة مقسمة إلى كليات (الأدب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الإقتصادية، كلية

¹ تركي رابح، أصول التربية والتعليم، الطبعة الثالثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص 148-152.

الطب، كلية العلوم الدقيقة) وكل كلية مقسمة بدورها إلى عدة أقسام متخصصة، كما أن سيرورة النظام ظلت تسير وفقا للنظام الفرنسي، حيث كانت مراحل الدراسة كما يلي:¹

- **شهادة الليسانس:** تدوم الدراسة في مرحلة الليسانس ثلاثة سنوات في أغلب التخصصات، وهي عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة التي تكون في مجموعها شهادة الليسانس.
- **شهادة الدراسات المعمقة:** تدوم مدة الدراسة في هذه المرحلة سنة واحدة، حيث يتم التركيز فيها على منهجية البحث إلى جانب مذكرة لتطبيق ما جاء في الدراسة النظرية.
- **شهادة الدكتوراه من الدرجة الثالثة:** تدوم سنتين من البحث على الأقل لإنجاز أطروحة علمية.
- **شهادة دكتوراه دولة:** تصل مدة التحضر إلى خمس (05) سنوات من البحث النظري أو التطبيقي بحسب تخصصات الباحثين وإهتماماتهم.

ففي هذه المرحلة كان نظام التعليم العالي بالجزائر مطابقا للنظام الفرنسي في مختلف الجوانب الهيكلية وحتى البيداغوجية، مما تسبب في عدم مسايرة منظومة التعليم العالي في الجزائر للتغيرات الحاصلة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية... وغيرها، الأمر الذي حال دون تحقيق الجامعة لدور فعال في التنمية، ومن ثم كان لا بد من إصلاح التعليم العالي والتي بدأت بواذره بفصل التعليم العالي عن وزارة التربية وإنشاء وزارة خاصة به، وهي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في 11 جويلية 1970، وبهذه المبادرة بدأت فترة حاسمة لبناء الجامعة الجزائرية وتطويرها.

2/ التعليم العالي في الفترة (1971-1980): تعتبر سنة 1971 سنة تغيير جذري

وميلاد جامعة جزائرية مستقلة عن النظام الفرنسي، والتي تفتح الآفاق أمام جميع فئات المجتمع تكريسا لمبدأ ديمقراطية التعليم، ففي شهر جويلية 1971 تقرر القيام بعملية إصلاح شامل لقطاع

¹ غياث بوفلجة، التربية والتكوين في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص111.

التعليم العالي في أهدافه وبرامجه ومناهج البحث العلمي وطرق وأساليب تكوين الإطارات الجامعية، حيث تم تحديد أهداف الإصلاح فيما يلي:¹

- ديمقراطية التعليم والتي تعني حسب نصوص الإصلاح ضرورة تجنب السقوط في التعليم الانتقائي المفرط والذي تحتكره شرائح إجتماعية متميزة، أي إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الطلبة الجزائريين المتمين إلى كافة الشرائح الإجتماعية ومختلف مناطق البلاد للإلتحاق بمؤسسات التعليم العالي، كما بذلت الدولة الجزائرية جهودا كبيرة كي يستفيد البنات أيضا من ديمقراطية التعليم.
- إعادة توجيه محتويات التعليم والتكوين، وما يتم منحه من شهادات وفقا لسياسة التوظيف والسياسة التنموية، وذلك من خلال الربط بين الجامعة ومختلف القطاعات الإقتصادية عن طريق الأسلوب الميداني والعملية لتسهيل الإدماج التوظيفي لاحقا.
- الإسراع في تخريج أقصى ما يمكن من الإطارات الوطنية وبأقل التكاليف، وتم بموجب هذا إلغاء السنة التحضيرية للجامعة وإعادة النظر في نظام العطل والمناهج.
- تدعيم الإتجاه العلمي والتقني للتكوين الجامعي، حيث يكون في غالب الأحيان قصير المدى لتوفير الكفاءات المرتبطة مباشرة بالميدان العملي، إلى جانب التكوين الطويل المدى الذي يشرف على الأعمال ذات التكنولوجيات العالية كالمهندسين، الصناعيين والزراعيين.
- التعريب، حيث كان يجب أن تحتل اللغة الوطنية المكانة التي تليق بها في التكوين الجامعي، إن هذا التحدي لم يكن سهلا المنال وكانت له عدة مخلفات سلبية منها مغادرة الكفاءات الأجنبية مع سياسات توظيف عشوائية لسد هذا الفراغ.

¹ بروش زين الدين، بركان يوسف، مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق، المؤتمر العربي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، 2012، ص ص 811-812.

– الجزائر، هي إستراتيجية وطنية تهدف إلى الإعتماد على الكفاءات العلمية الجزائرية وتجسدت عبر برنامج طموح لتكوين هيئة تدريس مكونة من جزائريين لإستخلاف الأساتذة الأجانب الذين كانوا يشكلون الأغلبية الساحقة في الجامعات الجزائرية من جهة، ولتلبية إحتياجات التنمية من إطارات وتقنيين من جهة أخرى.

– مراجعة وتنظيم الهياكل الإدارية، وكذا المحتوى التكويني والبيداغوجي بغرض تكيفها ومتطلبات المجتمع المتغيرة.

وفي المجال التنظيمي، ألغى الإصلاح نظام الكليات وعوضها بمعاهد مستقلة تضم أقسام متجانسة ومتكاملة التخصصات، وتم إعتماد تنظيم بيداغوجي جديد يتمثل في تنظيم التعليم حسب نظام السداسيات وفقا لمنطق المقاييس والمكتسبات القبلية وليس على أساس المعدل السنوي، كما أجريت تعديلات على سيرورة النظام التعليمي وفق المراحل الموالية:

– **مرحلة الليسانس:** وهي مرحلة التدرج تدوم الدراسة فيها أربع سنوات وفق المقاييس الدراسية المبرمجة على أساس الوحدات السداسية.

– **مرحلة الماجستير:** وهي مرحلة ما بعد التدرج الأولي تدوم الدراسة فيها سنتين على الأقل، يحتوى برنامجها على مجموعة من المقاييس النظرية إلى جانب إعداد بحث يقدم في صورة رسالة للمناقشة.

– **مرحلة الدكتوراه علوم:** وهي مرحلة ما بعد التدرج الثانية تدوم حوالي خمس (05) سنوات من البحث العلمي يقدم في صورة أطروحة للمناقشة.

وقد تزامنت عملية الإصلاح التي شهدتها هذه المرحلة مع تطبيق المخططات التنموية

المالية:

– **المخطط الرباعي الأول (1970-1973):** في هذه الفترة إرتفع عدد الطلبة بشكل غير مسبق، حيث تضاعف مجموع الطلبة من 10756 طالب سنة 1968 إلى 19311 طالب سنة 1970، إذ أصبح التعليم العالي ابتداء من ذلك الوقت يحتل مكانة إستراتيجية هامة في سياسة البلاد التنموية، وفي سنة 1973 تم إنشاء المنظمة الوطنية للبحث العلمي وتكوين المجلس الوطني للبحوث العلمية.

– **المخطط الرباعي الثاني (1974-1977):** تميزت هذه المرحلة بكونها أكثر طموحا وأكثر صلة بمستويات التنمية التي سجلت في مختلف المجالات.

ففي هذه المرحلة عملت السلطات الجزائرية جاهدة لإصلاح منظومة التعليم العالي من أجل تدعيم إستقلالها وإحداث قطيعة بين جامعة الفترة الإستعمارية وجامعة الجزائر المستقلة، وذلك بتبني إتجاهات جديدة في قطاع التعليم العالي تواكب التطور العلمي والمجتمع المعاصر بهدف الإستجابة لإحتياجات المجتمع الجزائري وتطلعاته، غير أن عدم نشر الثقافة الداعمة لهذه الإصلاحات بين أعضاء مؤسسات التعليم العالي من طلبة وأساتذة يعتبر من أهم النقائص التي صاحبة عملية إصلاح التعليم العالي في هذه المرحلة، الأمر الذي تطلب إعادة النظر في منظومة التعليم العالي والإستمرار في إصلاحها.

3/ التعليم العالي في الفترة (1981-2003): في هذه الفترة واصلت الدولة الجزائرية

الإستعانة بالمخططات الطويلة الأجل من خلال المخطط الخماسي الأول (1980-1984)

والمخطط الخماسي الثاني (1985-1989) لتدعيم إصلاح التعليم العالي وتجسيد أكثر لديمقراطية

وجزارة وتعريب التعليم، وتعتبر سنة 1982 نقطة التحول الحقيقية في سياسة التعليم العالي، وذلك

بظهور مشروع الخريطة الجامعية الذي تم تحديثه سنة 1984، والمقدم من طرف كل من وزارتي

التعليم العالي والتخطيط، وكان يهدف هذا المشروع إلى تخطيط التعليم العالي حتى سنة 2000

حسب حاجة الإقتصاد الوطني، حيث تتطلب هذه الخريطة معرفة التنبؤات على المستوى الجهوي والوطني، مع الأخذ بعين الاعتبار المميزات السوسيو-اقتصادية لمختلف المناطق الجغرافية، وكذا الإطار السوسيو-اقتصادي لمؤسسات التعليم في مختلف المناطق¹، وذلك من أجل تلبية إحتياجات الإقتصاد الجزائري بقطاعاته المختلفة، وتحقيق التوازن من حيث توزيع الطلبة على التخصصات التي تحتاجها السوق الوطنية في مختلف المناطق الجغرافية، كما تم بموجب الخريطة الجامعية تحويل معاهد الطب إلى معاهد وطنية مستقلة، وتحويل المراكز الجامعية إلى معاهد وطنية مع الحفاظ على سبعة جامعات كبرى فقط.

أما في فترة التسعينيات التي شهدت توجه الجزائر نحو الاقتصاد الحر، قامت مؤسسات التعليم العالي بإعادة النظر في سياسة التكوين المنتهجة، حيث تم الرجوع إلى تطبيق نظام الكليات، فأصبحت الجامعة تتكون من مجموعة من الكليات وتتولى إدارة الجامعة مهمة التنسيق بين أعمال الكليات والمصالح التقنية والإدارية المشتركة، وهذا كما أقرته المادة الثانية من المرسوم التنفيذي رقم 98-253 المؤرخ في 17 أوت 1998 والمتضمن القانون النموذجي للجامعة والتي نصت على ما يلي: "تنشأ الجامعة بمرسوم تنفيذي بناء على إقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي، تتكون الجامعة من كليات ويحدد مرسوم إنشائها مقرها وعدد الكليات التي تتكون منها، كما يحدد إختصاصها"²، كما تميزت هذه الفترة بإصدار قوانين ومراسيم خلال سنتي 1995 و1998 متضمنة إنشاء وتنظيم الوكالة الوطنية لتطوير البحث في مجال الصحة والوكالة الوطنية لتطوير البحث الجامعي والوكالة الوطنية لثمين البحث والتطوير، وتوج البحث العلمي بإصدار القانون

¹ عبد الله ركيبي، التعليم العالي في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، حوليات جامعة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، العدد 1، الجزائر، 1987، ص 161.

² المرسوم التنفيذي رقم 98-253، المؤرخ في 17 أوت 1998، المتضمن القانون النموذجي للجامعة، المادة 2، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 60، الصادرة بـ 19 أوت 1998، ص 4-5.

التوجيهي لسنة 1998 الذي يمثل الجهاز القانوني الجديد الذي يرسم الملمح العام للبحث العلمي في الجزائر، كما رافق هذا القانون بعث البرنامج الخماسي للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي (1998-2002)، وفي هذه المرحلة صدر القانون 99-05 المؤرخ في 04 أفريل 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي الذي يمثل لحظة فارقة وهامة بالنسبة إلى تطور منظومة التعلم العالي، ويهدف هذا القانون إلى:¹

- جعل الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني من أجل تجنب التصلب الناجم عن اعتبارها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، كما أن هذا القانون حدد النظام البيداغوجي للتعليم العالي تحقيقا لمبدأ المرونة حتى تتمكن الجامعة من الاندماج مع المحيط الخارجي.

- رفع نوعية التعليم والتكوين عن طريق تعزيز البحث العلمي والتكنولوجيا في مختلف التخصصات.

- توفير وسائل الإتصال ومد شبكة الأنترنت قصد رفع المستوى الثقافي والعلمي والمهني للطلبة والأساتذة.

- تكريس الإستقلالية المالية وفرض المراقبة البعيدة على مؤسسات التعليم العالي حول الإنجازات التي توصلت إليها ومدى جدوى المبالغ المنفقة على مشاريع البحث.

ويمثل القانون التوجيهي خلاصة كل ما أستحدث منذ الإستقلال من أطر تنظيمية وقانونية، يضيف عليها انسجاما عاما، وهو يقنن الجهاز التنظيمي الضروري لإعادة هيكلة المنظومة بكاملها، كما يفتح آفاقا مستقبلية هامة للتنمية على المستوى الديموغرافي وعلى مستوى البنية التحتية، كما يعيد هذا القانون تأكيد المبادئ التي يسير عليها التعليم العالي والأهداف الواجب تحقيقها، ويحدد

¹ عمر صخري، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر ما بين 1962-2002، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، ص ص 15-16.

القانون الأساسي للأساتذة والطلبة في كل مستويات التعليم العالي، وهي مرحلة التدرج، مرحلة ما بعد التدرج، والتكوين المتواصل، كما أنه أعاد التأكيد على موضوعية المعرفة واحترام تنوع الآراء ووجهات النظر، وأكد على الطابع الوظيفي لشهادة التعليم العالي التي تخول نفس الحقوق لحاملها، وألح على الجانب العضوي للعلاقة بين وظيفتي التعليم والبحث العلمي، كما أنه أشار إلى الروابط الواجب تطويرها مع الهيئات الوطنية والدولية¹.

4/ التعليم العالي من سنة 2004 إلى غاية اليوم: عرفت منظومة التعليم العالي الجزائرية

خلال هذه الفترة تحولا جذريا، حيث إنخرطت الجزائر منذ سبتمبر 2004 في السياق الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي، فعلى ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في 20 أبريل 2002، تم تسطير هدف إستراتيجي للمرحلة 2004-2013 يتمثل في إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي مصحوبا بتحسين البرامج البيداغوجية وإعادة تنظيم التسيير البيداغوجي، وهذا كان حتمية لمواكبة التغيرات العالمية التي يفرضها التطور السريع في مجالات العلوم والتكنولوجيات والإقتصاد، من خلال تبني نظام بديل فيه من المواصفات ما يؤهله إلى أن يلبي إحتياجات الطالب الجامعي في هذا العصر تماشيا وإحتياجات الدولة والمجتمع في كل الجوانب، والذي تجسّد في شكل نظام تكويني جديد ألا وهو نظام ليسانس-ماستر -دكتوراه (LMD) الذي يسعى إلى إدخال مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في عهد الإنفتاح والعصرنة من منظور الإنسجام مع البلدان الأخرى للمجموعة الدولية التي فرضت بفعل العولمة مرجعيات ومقاييس للتكوين العالي، وسيتم التفصيل في نظام (LMD) في المبحث الثالث من هذا الفصل.

¹ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012، ص ص 23-24.

المطلب الثاني: تطور المؤشرات الكمية للتعليم العالي في الجزائر

لقد عرف قطاع التعليم العالي في الجزائر تطورا كبيرا سواء من حيث عدد الطلبة المسجلين في مختلف التخصصات وأعضاء الهيئة التدريسية، أو من حيث الهياكل القاعدية والمخصصات المالية للقطاع، وعليه سنحاول من خلال ما يلي من هذا المطلب عرض تطورات المؤشرات الكمية للتعليم العالي في الجزائر.

1/ تطور عدد الطلبة المسجلين: يمثل عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي أهم عناصر مدخلات العملية الإنتاجية للقطاع، حيث يتحكم حجم الطلبة المسجلين بشكل كبير في توسيع الشبكة الاجتماعية بشكل خاص والتعليم العالي بشكل عام، سواء من ناحية البنى التحتية أو من ناحية عدد الفروع والتخصصات، وإن دراسة الوثائق المتعلقة بتطور التعليم العالي توحى بأن عدد المسجلين شهد تطورا كبيرا منذ الاستقلال، وذلك لأن الدولة الجزائرية إتجهت بعد الإستقلال إلى محاولة تكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات لمواجهة العجز الحاصل في مختلف القطاعات في الدولة، ويوضح الجدول الموالي تطور عداد الطلبة المسجلين في التعليم العالي خلال الفترة الممتدة ما بين 1999 و2016.

الجدول رقم (4-1): تطور عدد الطلبة المسجلين في قطاع التعليم العالي خلال الفترة (1999-2016)

السنة	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
عدد الطلبة	391872	428841	488617	569929	616272	653201	755463	780841	864122
السنة	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
عدد الطلبة	1000831	1139823	1093288	1138562	1154804	1192105	1190249	1440000	1613000

المصدر: من إعداد الطالب اعتمادا على إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر.

نلاحظ من خلال المؤشرات الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه أن هناك تزايد كبير في أعداد الطلبة المسجلين في التعليم العالي، حيث إرتفع عدد الطلبة في الجامعات الجزائرية من 391872 طالب سنة 1999 إلى 1613000 خلال الموسم الجامعي 2016/2015 ليتضاعف بذلك عدد المسجلين أربع مرات خلال الفترة الممتدة ما بين 1999 و 2016، ويرجع ذلك إلى النمو الديمغرافي الذي تشهده الجزائر نتيجة تحسن الظروف الإجتماعية والرعاية الصحية خاصة مع بداية الألفينيات التي تزامنت مع المصالحة الوطنية والخروج من العشرية السوداء (فترة التسعينيات)، فحسب إحصائيات الديوان الوطني للإحصائيات بلغ عدد سكان الجزائر 40,4 مليون نسمة بحلول أول جانفي 2016، بالإضافة إلى الوعي الثقافي والإجتماعي للمجتمع الجزائري بأهمية التعليم العالي للحصول على الشهادات الجامعية التي تسهل أكثر إمكانية الاندماج في سوق العمل، السياسة المتبعة في الجزائر في مجال التعليم والرامية إلى رفع عدد المسجلين في مختلف الأطوار التعليمية، تبني مبدأ ديمقراطية التعليم الذي مكن كل أفراد المجتمع الجزائري من الإلتحاق

بالتعليم دون أي تمييز، تشجيع تعليم الإناث فخلال السنة الجامعية 2014/2013 بلغ عددهن 713488 طالبة أي ما يعادل 59,94% من إجمالي الطلبة المسجلين في نفس السنة، من بينهن 677018 في مرحلة التدرج و36430 أي ما نسبته 60,47% و51,50% على التوالي، مما يدل على أن نسبة الإناث في التعليم العالي أكبر من الذكور.

هذا ومن المتوقع أن يستمر عدد الطلبة في الإرتفاع خلال السنوات اللاحقة، بإعتبار أن فئة الشباب الذين لا يفوق سنهم 35 سنة تمثل حوالي 75% من إجمالي عدد سكان الجزائر، ومن بينهم 48% سنهم ما بين 06 و18 سنة، فهذه الأخيرة تعتبر أهم مدخلات التعليم العالي خاصة في ظل التحسن الملحوظ لنسبة النجاح في شهادة البكالوريا، لكن على الرغم من التطور المستمر لعدد الطلبة المسجلين في الجامعات الجزائرية يبقى العدد منخفض مقارنة ببعض الدول العربية كلبنان وفلسطين والأردن وتونس والسعودية أين وصلت فيها معدلات الالتحاق بالتعليم العالي سنة 2009 على التوالي 53% و46% و41% و36% و33 في حين أن المعدل خلال نفس السنة في الجزائر بلغ 31%، وهذا ما يتطلب بذل المزيد من المجهودات للتقرب من هذه المعدلات بغض النظر عن جودة التعليم العالي.

2/ تطور أعضاء الهيئة التدريسية: نظرا لأهميته أعضاء هيئة التدريس في الإرتقاء بمستوى جودة التعليم العالي، والتي تتوقف على مدى قدرتهم على إعداد وبناء مخرجات التعليم العالي وتأهيلها بما يتناسب مع متطلبات العصر لتلبية حاجات المجتمع ومتطلباته، وهذا يتطلب بالدرجة الأولى تناسب بين إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس مع مجموع عدد الطلبة، وعليه سنحاول إبراز ذلك من خلال الجدول الموالي الذي يوضح تطور أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر مقارنة مع عدد الطلبة خلال الفترة الممتدة ما بين 1999 و2016.

الجدول رقم (4-2): تطور عدد الأساتذة في قطاع التعليم العالي خلال الفترة (1999-2016)

السنة	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
عدد الأساتذة الدائمين	16260	17460	17780	19275	20769	22650	25229	27067	29062
نسبة التأطير*	24,1	24,56	27,48	29,56	29,67	28,83	29,94	28,84	29,73
السنة	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
عدد الأساتذة الدائمين	31703	34470	37688	40140	44448	48398	51299	54000	56000
نسبة التأطير*	31,56	33,06	29,00	28,36	25,98	24,63	23,20	26,66	28,80

* عدد الطلبة لكل أستاذ، وهي قسمة عدد الطلبة المسجلين على عدد الأساتذة الدائمين.

المصدر: من إعداد الطالب اعتمادا على إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر.

نلاحظ من خلال المؤشرات الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه أن هناك إرتفاع مستمر لتعداد الأساتذة الدائمين في مؤسسات التعليم العالي، حيث إرتفع عدد الأساتذة في الجامعات الجزائرية من 16260 أستاذ سنة 1999 إلى 56000 خلال الموسم الجامعي 2015/2016 ليتضاعف بذلك عدد الأساتذة ثلاث مرات خلال الفترة الممتدة ما بين 1999 و 2016، لكن رغم هذا التطور الكبير في عدد الأساتذة الدائمين في مؤسسات التعليم العالي إلا أن معدلات التأطير ما تزال بعيد عما يتطلبه التأطير النوعي، حيث بلغ سنة 2016 أستاذ لكل 28 طالب وهو معدل كبير مقارنة بالمعدل الدولي المعتمد والبالغ 15 طالب لكل أستاذ؛ وحتى بمعدلات بعض الدول العربية كتونس وعمان والأردن أين وصلت فيها معدلات التأطير سنة 2011 على التوالي 16 و 19 و 20 في حين أن المعدل خلال نفس السنة في الجزائر بلغ 28، هذا وإن نسبة قليلة من

تعداد أعضاء هيئة التدريس من درجة دكتوراه وبروفيسور (أستاذ التعليم العالي)، حيث بلغ عددهم خلال الموسم الجامعي 2014/2013 على التوالي 10536 و 4979 مقابل 35784 أستاذ مساعد.

إن ضعف معدلات التأطير في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر يرجع إلى عدم التناسب بين إرتفاع عدد الأساتذة وعدد الطلبة، حيث نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن معدل التأطير تراجع بشكل مستمر، إذ إنتقل من 24 طالب لكل أستاذ سنة 1999 إلى أقصى حد خلال الفترة (1999-2016) وهو 33 طالب لكل أستاذ سنة 2009، وبعد سنة 2010 بدأ هذا المعدل في التحسن إلى غاية 2014 ليتراجع بعدها خلال سنتي 2015 و 2016، ومن المتوقع أن يستمر على هذا الحال خاصة في ظل إنهيار أسعار النفط الذي أدخل الجزائر في ضائقة مالية أعلنت من خلالها الحكومة سياسة التقشف وتجميد التوظيف في العديد من القطاعات وحتى وإن أستثني قطاع التعليم العالي منها، إلا أن الملاحظ تقلص عدد المناصب المالية المفتوحة في هذا القطاع، مما دفع العديد من مؤسسات التعليم العالي إلى إعتماد نظام الساعات الإضافية الإستثنائية لتغطية نقص التأطير الذي تحول إلى ممارسة معمقة في العديد من الجامعات الجزائرية، وإن مشكل التأطير يرهن مستقبل التعليم العالي والبحث العلمي، مما يتطلب إنتهاج إستراتيجية توظيف تتناسب مع التزايد المستمر لأعداد الطلبة، بالإضافة إلى ترقية البيئة التعليمية والبحثية وتحسين الظروف الإقتصادية والإجتماعية للأساتذة التي تعتبر القاعدة الأساسية للتحويل من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والجودة.

3/ تطور هياكل مؤسسات التعليم العالي في الجزائر: إن المتتبع لحركة التعليم العالي في

الجزائر وتطوره يلاحظ بأن هناك تطور مستمر في الهياكل القاعدية منذ الإستقلال، وهو ما يعكس إرادة السلطات العليا للدولة في تحقيق التوازن بين مختلف المناطق من خلال إنشاء مؤسسات

التعليم العالي في مختلف أرجاء الوطن تكريسا لمبدأ المساواة بين المواطنين في الحصول على التعليم، حيث أنتقل من 62 مؤسسة تعليم عالي سنة 1999 إلى 113 مؤسسة سنة 2016 أي بزيادة قدرتها 51 مؤسسة تعليم عالي خلال الفترة (1999-2016)، فمنظومة التعليم العالي في الجزائر تتكون حاليا من مئة وثلاثة عشرة (113) مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على ثمانية وأربعين ولاية عبر التراب الوطني، تضم خمسون (50) جامعة وثلاثة عشر (13) مركزا جامعيًا، سبعة عشر (17) مدرسة وطنية عليا وإثنتي عشر (12) مدرسة عليا، إحدى عشر (11) مدرسة عليا للأساتذة، ثمانية (8) أقسام تحضيرية مدمجة وملحقتين (2) جامعتين، فعلى الرغم من هذا التوسع الكبير في الهياكل إلا أن مؤسسات التعليم العالي في الجزائر مازالت تعاني من الإكتظاظ، حيث يفوق عدد الطلبة في الفوج 40 طالب، مما يؤثر على القدرة الإستيعابية للطلاب من جهة، ومن أخرى يزيد من العبء البيداغوجي للأستاذ، وهذا ما يتطلب السعي إلى تقليص عدد الطلبة في الفوج الواحد إلى 15 طالب لضمان حسن سير العملية التكوينية والبحثية لكل من الطالب والأستاذ.

4/ تطور ميزانية قطاع التعليم العالي: يعتبر التعليم العالي في الجزائر مشروعا حكوميا محضا، حيث تتحمل الدولة نفقات بنسبة تفوق 98%، وقد شهد الجزء المخصص من ميزانية الدولة لهذا القطاع ارتفاع مطلق من سنة لأخرى، وهذا من أجل مواكبة سياسة التوجه نحو توسيع التدفق الطلابي ومتطلباته، وعليه سنحاول إبراز ذلك من خلال الجدول الموالي الذي يوضح تطور ميزانية قطاع التعليم العالي مقارنة مع عدد الطلبة خلال الفترة الممتدة ما بين 1999 و2016.

الجدول رقم (3-4): تطور ميزانية قطاع التعليم العالي خلال الفترة (1999-2016)

وحدة القياس: 10³ دج

السنة	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
الاعتمادات المخصصة للقطاع	34.857.516	38.580.667	43.591.873	58.743.195	63.494.661	66.497.092	78.381.380	85.319.925	95.689.309
نصيب كل طالب د.ج.*	88.951	89.964	89.214	103.017	103.030	101.801	103.752	109.266	110.735
السنة	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
الاعتمادات المخصصة للقطاع	118.306.406	154.632.798	173.483.802	212.830.565	277.173.918	264.582.513	270.742.002	300.333.642	312.136.754
نصيب كل طالب د.ج.*	118.208	135.663	158.680	186.929	240.018	221.945	227.466	208.565	193.513

* تكلفة كل طالب، وهي قسمة الميزانية المخصصة لقطاع التعليم العالي عدد الطلبة المسجلين.

المصدر: من إعداد الطالب اعتمادا على قوانين المالية للفترة (1999-2016).

نلاحظ من خلال المؤشرات الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه أن الميزانية المخصصة

لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي شهدت إرتفاع مستمر، حيث إرتفعت من

34.857.516.000 دج سنة 1999 إلى 312.136.754.000 دج خلال الموسم الجامعي

2016/2015 ليتضاعف بذلك حجم المخصصات المالية لهذا القطاع تسع مرات خلال الفترة

المتمدة ما بين 1999 و2016، ويرجع ذلك إلى تزايد أعداد الطلبة المسجلين في كل سنة، والذي أدى بدور إلى ما يلي:

– زيادة عدد الأساتذة والموظفين الإداريين والعمال التقنيين التي تشكل أجورهم ومرتباتهم الجزء الأكبر من ميزانية القطاع، هذا بالرغم من نقص التأطير الذي تعاني منه الجامعات الجزائرية كما سبق الإشارة إليه من جهة، ومن جهة أخرى تدني رواتب الأساتذة وميزاتهم مقارنة مع البلدان الأخرى، مما يدفع الأساتذة للقيام بعمل إضافي إلى جانب التدريس والبحث من أجل الحصول على الترقية، وهذا ما ينعكس على جودة التعليم العالي التي تتطلب تفرغ الأساتذة لمهمتي التدريس والبحث العلمي، فعلى الرغم من الأموال التي تنفق ضمن هذا الإطار إلا أنها لا تفي بغرضها الأساسي والمتمثل في تهيئة الظروف المادية والاجتماعية للقيام بالوظائف الإدارية والأكاديمية بكفاءة وفعالية.

– زيادة النفقات الاجتماعية، تكريسا لمبدأ مجانية التعليم في الجزائر فإن حامل شهادة البكالوريا له الحق مباشرة في مقعد بيداغوجي بمؤسسات التعليم العالي بالإضافة إلى الإمتيازات الأخرى كالحق في النقل، الإيواء والإطعام، وكذا منحة جامعية، في حين أن مشاركة الطالب في تغطية هذه النفقات شبه معدومة، حيث أن حقوق التسجيل تقدر بـ 200 دج للموسم الجامعي أي ما يعادل 2,40 أورو، مستحقات الإيواء 400 دج أي ما يعادل 4,80 أورو، إشتراك النقل 130 دج أي 1,56 أورو ووجبة الإطعام بسعر رمزي يقدر بـ 1,2 دج، فعلى الرغم من أن النفقات الاجتماعية تعتبر سبب من أسباب تهيئة الظروف الملائمة التي تسمح للطلاب بالاندماج البيداغوجي، إلا أنه يجب إعادة النظر في هذه المخصصات خاصة في ظل تدني الخدمات الاجتماعية مقارنة بالأموال التي تصرف عليها.

– التوسع في إنشاء الهياكل القاعدية من مؤسسات التعليم العالي بكل التجهيزات الضرورية لتشغيلها، وكذا الإقامات الجامعية بجميع الهياكل الملحقة بها.

وعليه فإن نمو الطلب الاجتماعي على التعليم العالي في الجزائر أدى إلى إرتفاع المخصصات المالية له بمعدلات متناسبة، وهذا ما نلاحظه من خلال تطور نصيب كل طالب من الإعتمادات المخصصة للقطاع، حيث إنتقل من 88.951 دج لكل طالب سنة 1999 إلى 193.513 دج لكل طالب سنة 2016، إلا أن زيادة الإنفاق لا تعني بالضرورة جودة التعليم العالي فقد ترجع إلى سوء التسيير وهدر الأموال، خاصة في ظل عدم قدرة هذا القطاع على التخلص من الإقتصاد الرعي الذي يرهن مستقبل الجزائر بسعر البترول، وهذا يتطلب من مؤسسات التعليم العالي تشجيع البحث العلمي وربطه بإحتياجات المجتمع المحلي ومتطلباته بهدف إيجاد حلول عملية للتنويع الإقتصادي، تغيير ذهنية الطالب التي ترسخ فكرة الحصول على الشهادة يساوي منصب مالي في قطاع الوظيف العمومي إلى غرس ثقافة المقاولة التي تمكنه من إنشاء مؤسسات خاصة تسهم في تدعيم الإقتصاد الجزائري وتخفيض نسبة البطالة لدى خريجي الجامعة، بالإضافة إلى الحد من ظاهرة هجرة الأدمغة التي تتحمل الجزائر تكاليف إعدادها وتستفيد منها الدول الأخرى.

المطلب الثالث: تطور الإهتمام بالبحث العلمي في الجزائر

على الرغم من التطور الكبير الذي حققته مؤسسات التعليم العالي في الجزائر من الجانب الكمي إلا أن هذه المؤشرات الكمية لا تتناسب مع نمو الطلب على التعليم العالي، وما يجب التأكيد عليه أن جودة التعليم العالي لا تقاس فقط بالكم وإنما أيضا بالكيف من خلال الإهتمام بالعملية التعليمية والبحثية لمؤسسات التعليم العالي بالجزائر بهدف تحسين نوعية الخريجين وإنجاز الدراسات والبحوث، بما يساهم في تفعيل دورها الإقتصادي والإجتماعي، وهو ما سنحاول إبرازه من خلال هذا المطلب.

1/ تنظيم البحث العلمي في الجزائر: تميزت سياسة البحث العلمي في الجزائر بداية من

إسترجاع السيادة الوطنية بالتطور السريع فيما يتعلق بإنشاء الهيئات والمراكز المتخصصة في الأبحاث بكل أنواعها وكذا في صدور حزمة من القوانين والتشريعات المنظمة لعملية البحث العلمي والمجلس المؤقت للبحث العلمي، ثم على التوالي الديوان الوطني للبحث العلمي والمجلس الوطني للبحث، لكن التطور الملحوظ في تنظيم البحث العلمي بالجزائر كان في تسعينيات القرن الماضي، حيث صدرت في هذه الفترة جملة من القوانين والمراسيم التشريعية، والتي توجت بصدور القانون رقم 98-11 المؤرخ في 22 أوت 1998 والمتضمن القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، فقد حدد هذا القانون البرامج والمبادئ المتعلقة بترقية البحث العلمي والتطور التكنولوجي، وكذا التدابير والطرق والوسائل الواجب توفيرها لتحقيق أهداف وبرامج الفترة الخماسية (1998-2002) التي حدد لها ثلاثون برنامجا وطنيا للبحث في مختلف ميادين البحث الأساسي والبحث التكنولوجي للتنمية والبحث التطبيقي، ولضمان تطبيق هذا المخطط قامت

الحكومة بتعين وزير منتدب لدى وزارة التعليم العالي والبحث العالي مكلف بالبحث العلمي، وذلك في شهر أوت 2000، وقد أسندت إليه المهام الموالية:¹

- إعداد سياسة وطنية في مجال البحث العلمي والتطور التكنولوجي والعمل على تنفيذها، وذلك بالتنسيق مع الهيئات والقطاعات الأخرى، سواء كانت عمومية أو خاصة.
- إعداد الميزانية المالية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي وتصريف التمويلات.
- إعداد خطة للإستعمال الحسن للوسائل الوطنية للبحوث والتطوير.
- إعداد تقرير سنوي عن حصيلة نشاطات البحث العلمي وعرضه على المجلس الوطني للبحث العلمي والتقني.
- تقديم تقرير سنوي للبرلمان حول نشاطات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي يتضمن على الخصوص مستوى إنجاز الأهداف المسطرة، الحصيلة المالية، الآفاق والميزانية الوطنية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

قصد تعزيز المكتسبات المحققة في البرنامج الخماسي 1998-2002، ومعالجة النقائص ونواحي القصور، تم إصدار القانون المتعلق بالبحث العلمي والبرنامج الخماسي للفترة 2008/2012 المعدل والمتمم للقانون 98-11 المتضمن القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي 1998-2002، والذي يهدف إلى تحقيق التنمية الإقتصادية والإجتماعية والعلمية، من خلال وضع أهداف طموحة وتوفير الوسائل المادية والبشرية لتحقيقها.

وفي 30 ديسمبر 2015 صدر القانون رقم 15-21 المتضمن القانون التوجيهي الثالث للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، الذي تولى عن مبدأ البرمجة الخماسية لتعوض بالبرمجة

¹ كبار عبد الله، الجامعة الجزائرية ومسيرة البحث العلمي تحديات وآفاق، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد 16، سبتمبر 2014، ص303.

السنوي، حيث نص في مادتيه الرابعة والخامسة على تشجيع المتعاملين الإقتصاديين على الإستثمار في المجهود الوطني لترقية البحث العلمي والتطوير التكنولوجي ويستفيدون مقابل ذلك من إجراءات تحفيزية وتشجيعية تحدد بموجب قانون المالية، كما يمكنهم الإستفادة من إعتمادات مالية تصدر عن الميزانية الوطنية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي وفق شروط وكيفيات تحدد عن طريق التنظيم¹.

2/ مخابر البحث العلمي في الجزائر: تعبر المخابر العلمية بمثابة الوحدة القاعدية للبحث

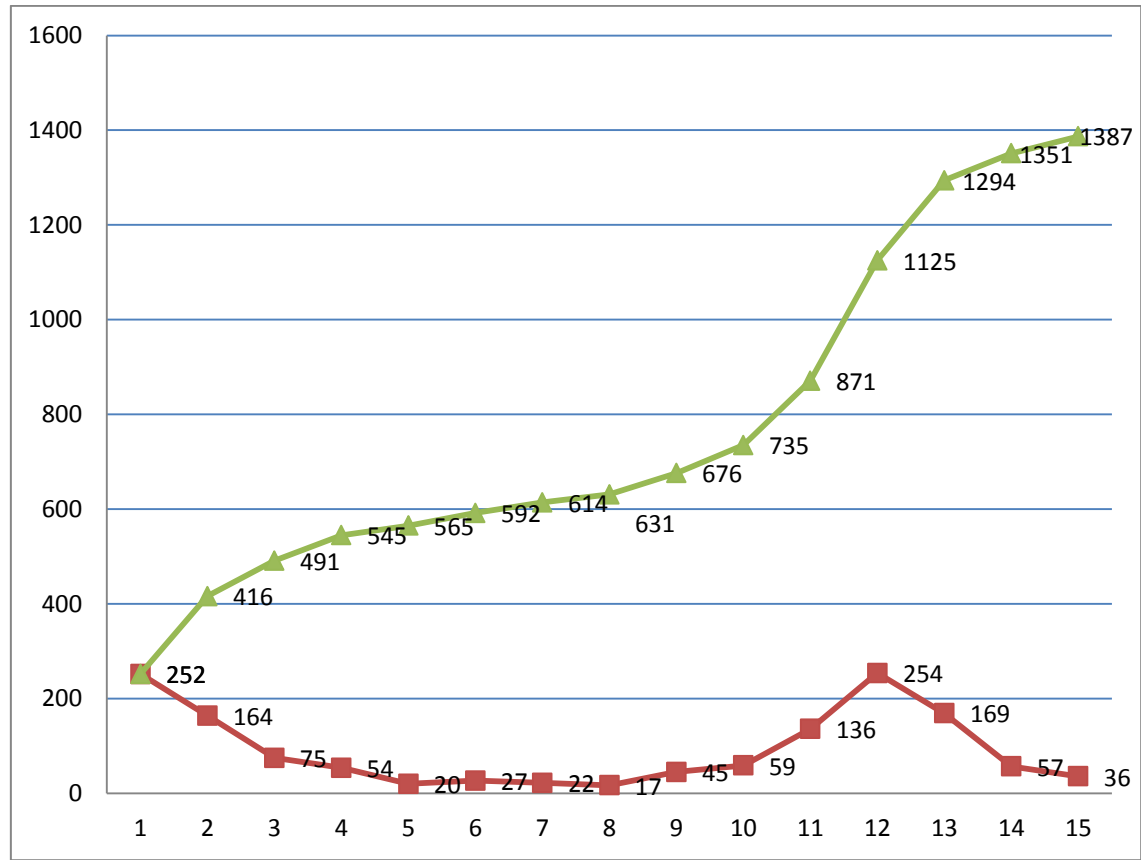
العلمي في الجامعات، لذلك فقد سعت الجزائر إلى إنشاء العديد من المراكز والمخابر البحثية المتخصصة، تجسيدا للسياسة الوطنية في ترقية البحث العلمي التي تقررته من خلال القانون رقم 98-11 لا سيما المادة 19 التي نصت على ما يلي: "تتشأ داخل مؤسسات التعليم والتكوين العاليين بعد أخذ رأي اللجنة القطاعية الدائمة، مخابر ومصالح بحث خاصة بالمؤسسة أو مشتركة، تتمتع بالإستقلال المالي في التسيير والمراقبة المالية البعيدة"²، وتجسدت سياسة الدولة الجزائرية لإنعاش قطاع البحث العلمي من خلال إصدار المرسوم التنفيذي رقم 99-244، الذي حدد قواعد إنشاء مخابر البحث والشروط التنظيمية لعملها وتسييرها³، بحيث ابتداء من سنة 2000 تم إعتماد وإنشاء مخابر البحث العلمي بمختلف مؤسسات التعليم العالي عبر الوطن، والتي شملت مختلف

¹ القانون رقم 15-21، يتضمن القانون التوجيهي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، مؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1437 الموافق 30 ديسمبر سنة 2015، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 24، المادة 4-5، ص7.

² القانون رقم 98-11، يتضمن القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي 1998-2002، مؤرخ في 29 ربيع الثاني 1419 الموافق 22 أوت 1998، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 62، المادة 19، ص7.

³ للتفصيل أكثر أنظر : المرسوم التنفيذي رقم 99-244، يحدد قواعد إنشاء مخابر البحث وتنظيمه وسيره، مؤرخ في 21 رجب 1420 الموافق 31 أكتوبر 1999، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 77، ص 5-8.

التخصصات الميادين العلمية، والشكل الموالى يوضح تطور عدد مخابر البحث في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر خلال الفترة الممتدة ما بين 2000 و2015.



الشكل رقم (4-1): تطور عدد مخابر البحث في قطاع التعليم العالي خلال الفترة (2000-2015)
المصدر: روابح زاهير وآخرون، مساهمة لتفعيل العلاقة بين مخابر البحث العلمي الجامعية والمؤسسات الصناعية بالجزائر بالاستفادة من التجربة الماليزية، الملتقى الدولي الثالث حول الأداء الصناعي والدور الجديد للجامعة الفرص والتحديات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، برج بوعريش، الجزائر، 21-22 نوفمبر 2016، ص5.

من خلال الشكل السابق يتضح بأن عدد مخابر البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر تضاعف أكثر من خمس مرات خلال الفترة (2000-2015)، حيث إنتقل من 252 مخبر سنة 2000 ليصل إلى 1387 مخبر معتمد سنة 2015، كما أن وتيرة إنشاء مخابر البحث قبل 2008 كانت بمتوسط 25 مخبر بحث سنويا، ومع تطبيق القانون للمتعلم بالبحث العلمي والبرنامج الخماسي للفترة 2008/2012 المعدل والمتمم للقانون 98-11 المتضمن القانون

التوجيهي والبرنامج الخماسي للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي 1998-2002 زادت وتيرة الإنشاء بمتوسط 90 مخبر بحث سنوي، وهذه النسبة تعكس الحيوية والديناميكية لمجال البحث العلمي والتسهيلات المقدمة من طرف الوزارة الوصية لتشجيع البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، كما إرتفع عدد الباحثين في المخابر إلى 38245 باحث سنة 2015، وحسب إحصائيات الديوان الوطني للإحصائيات قدر عدد سكان الجزائر خلال هذه السنة بـ 39,11 مليون نسمة، وبهذا يقدر عدد الباحثين في الجزائر بـ 977 باحث لكل مليون نسمة، والذي يبقى دون المستوى العالمي والمقدر بـ 2000 باحث لكل مليون نسمة، وبالتالي تعاني الجزائر من عجز قدره 40009 باحث.

3/ الإنفاق على البحث العلمي في الجزائر: إذا كانت المخرجات العلمية هي المعيار

الأساسي لقياس مستوى جودة البحث العلمي في أي دولة، فإن حجم المدخلات ونوعيتها التي يعكسها مستوى الإنفاق على التعليم العالي بصفة عامة والبحث العلمي على وجه الخصوص، يشكل العصب الحساس في أي إستراتيجية لتطوير البحث العلمي¹، إذ يعد الإنفاق على البحث العلمي شرطاً أساسياً وعاملاً مهماً لضمان تطوره، فهو بمثابة إستثمار مستقبلي للتنمية بأبعادها المختلفة، حيث تشير التقارير الدولية (تقرير التنمية الإنسانية العربية 2003 وتقرير اللجنة الأوربية 2000) إلى أن البحث العلمي يساهم ما بين 25% و 45% من النمو، وقد وضعت منظمة الأمم المتحدة في مؤتمرها عام 1980 مؤشرات لقياس الإنفاق على البحث العلمي تختلف باختلاف مناطق الدول ودرجة تقدمها، فبالنسبة للدول النامية ومنها الجزائر قدرته بـ 1% من الناتج المحلي.

¹ سعيد الصديقي، الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي الطريق نحو التميز رؤى إستراتيجية، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، العدد 6، المجلد الثاني، أبريل 2014، ص22.

ففي ظل المخططات الخماسية التي إنتهجتها الحكومة الجزائرية، بلغ الغلاف المالي المخصص لتمويل البحث العلمي خلال الفترة (1999-2005) ما يقارب 34,26 مليار دينار جزائري، خصص منه 17,55 مليار دينار جزائري لتعزيز بيئة البحث و 14,15 مليار دينار جزائري كإعتمادات تجهيز و 2,56 مليار دينار جزائري لإنجاز البرامج الوطنية للبحث، أما الغلاف المالي الذي تم رصدته للفترة (2008-2012) فقد بلغ 133 مليار دينار جزائري أي زيادة بأكثر من ثلاثة أضعاف مقارنة بالفترة (1999-2005)، خصص منه 41,62 مليار دينار جزائري لتعزيز بيئة البحث و 79 مليار دينار جزائري كإعتمادات تجهيز و 11,83 مليار دينار جزائري لإنجاز البرامج الوطنية للبحث، بالإضافة إلى إتخاذ إجراءات وتدابير أخرى من شأنها تسهيل العملية مثل إعفاء التجهيزات الموجهة لأنشطة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي من الحقوق الجمركية والرسم على القيمة المضافة، تخفيض الضرائب لصالح أنشطة البحث والتطوير في المؤسسات، سن قوانين خاصة بالأساتذة الباحثين والباحثين الدائمين، إنجاز مرافق قاعدية وتوفير تجهيزات كبرى للبحث¹.

وضمن البرنامج الخماسي (2010-2014) الهادف إلى تطوير إقتصاد المعرفة، وحسب الترتيب العالمي لسنة 2015 تحتل الجزائر من ناحية البحث والتطوير عالميا المرتبة 115، والإنفاق الإجمالي عن البحث والتطوير من الناتج المحلي الإجمالي قيمة 0,1 %، برتبة 118 عالميا²، وعليه ليومنا هذا ولأسباب مختلفة بقيت نسبة الإنفاق على البحث العلمي في الجزائر بعيدة عن الأهداف المسطرة، وتصل هذه النسبة في الدول المتقدمة ما بين 2,5-5%، وبالإضافة إلى

¹ بالاعتماد على: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012، مرجع سبق ذكره.

² بودونت أسماء، حفاظ زحل، أهمية دور الجامعة في تنمية الأداء الصناعي بالإشارة إلى حالة الجزائر، الملتقى الدولي الثالث حول الأداء الصناعي والدور الجديد للجامعة الفرص والتحديات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، برج بوعريش، الجزائر، 21-22 نوفمبر 2016، ص5.

ضعف الإنفاق على البحث العلمي في الجزائر، فإن مصدره هو تمويل حكومي أما نسبة مساهمة القطاع الخاص فهي ضعيفة جداً، في حين أن تمويل البحث العلمي في الدول المتقدمة تشارك فيها أربع جهات أساسية هي الحكومات والقطاع الخاص، الجامعات والمعاهد العلمية، والمؤسسات الغير ربحية، وهذا يتطلب مشاركة فعالة للمؤسسات الاقتصادية في تمويل البحوث العلمية بإعتبارها المصدر الأساسي لإستمرار البحث العلمي وتطوره كما هو الحال في جامعات الدول المتقدمة، وإن العائد على الإستثمار بالنسبة لهذه المؤسسات يتجلى في الإستشارات والأبحاث المقدمة التي تسمح لها بإيجاد حلول للمشاكل التي تتخبط فيها.

4/ الإنتاج العلمي في الجزائر: الإنتاج العلمي يعبر عن كمية الأعمال العلمية المنجزة من طرف الباحثين في الجزائر، وتشمل على براءات الإختراع، البحوث المنشورة، المقالات، الكتب... وغيرها، وعليه سنحاول رصد بعض ما ينتج في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، وذلك على النحو الموالي:

4-1/ النشر العلمي: بلغ مجموع عدد الأوراق العلمية المنشورة من طرف الجزائر خلال الفترة (2001-2015) ما مجموعه 26935 ورقة بحثية، والذي يمثل 8,94% من الإنتاج العربي والبالغ 301151 ورقة بحثية، و31,95% من إنتاج دول المغرب العربي والبالغ 84293 ورقة بحثية، حيث إنتاج دول المغرب العربي يمثل حوالي 28% من الإنتاج العربي وهو ما يقارب الإنتاج المصري 83896، والشكل الموالي يوضح النمو في النشر العلمي الجزائري مقارنة مع نظيره المغربي والتونسي خلال الفترة الممتدة ما بين 2001 و2015.



الشكل رقم (4-2): تطور النشر العلمي الجزائري خلال الفترة (2001-2015)

المصدر: موزة بنت محمد الريان، البحث العلمي في دول المغرب العربي (2001-2015)، منظمة المجتمع العلمي العربي، متاح على الموقع: <http://www.arsco.org>، تاريخ الإطلاع: 2016/12/31 على الساعة 22:50.

نلاحظ من خلال الشكل السابق أن عدد الأوراق البحثية المنشورة من طرف الجزائر، حيث إنتقلت من 500 ورقة بحثية سنة 2001 إلى 3010 ورقة بحثية سنة 2015، أي تضاعف عدد الأوراق المنشورة في الجزائر خلال الفترة (2001-2015) بست مرات، وقد بلغ عدد الأوراق المنشورة 76,96 ورقة لكل مليون نسمة، في حين بلغ في كل من مصر وتونس على التوالي 109 و380 ورقة بحثية لكل مليون نسمة، نلاحظ هنا عدد الأوراق المنشورة من الجزائر بعيدة عن نظيره التونسي، لكن تتفوق على المغرب منذ سنة 2006، حيث بلغ عدد أوراق المغرب خلال هذه الفترة 21766 بمعدل 65,4 ورقة لكل مليون نسمة.

4-2/ براءات الاختراع: سجلت الجزائر 168 براءة اختراع حتى أفريل 2014، منها 69 براءة

إختراع مسجلة بإسم مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، و 81 براءة إختراع مسجلة بإسم مراكز ووحدات البحث التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، و 18 براءة إختراع مسجلة بإسم مراكز ومعاهد البحث الغير تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي¹، وإن هذه الإختراعات كانت من طرف 172 مخترع باحث، وهذا العدد من الباحثين المخترعين لا يمثلون سوى 0.58% من مجموع الباحثين فقط، معناه أن 99.42% من الباحثين لم ينتجوا ولا براءة إختراع واحدة، في حين يوجد 539 باحث مخترع جزائري تكونوا في الجامعات الجزائرية وهجروا للخارج قد أنتجوا لوحدهم 3036 براءة إختراع مسجلة لدى هيئات عالمية معروفة، هذا وقد أنتج الباحث الجزائري المخترع الغير مقيم (Belgacem Haba) لوحده 657 براءة إختراع، أي أكثر من 04 مرات مما أنتجه جميع الباحثين الجزائريين المقيمين بالجزائر، حيث سجل نفسه في أحسن 100 مخترع في العالم وفي الولايات المتحدة الأمريكية، حيث احتل المرتبة 40 ب 66 إختراع سجلت بإسمه خلال سنة واحدة في سنة 2012²، فإن ظاهرة هجرة الأدمغة في الجزائر والدول العربية بصفة عامة تعتبر من أكبر المشاكل التي تعرقل النهوض بالبحث العلمي، فكيف يمكن دعم قطاع التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر في ظل عدم الإهتمام بخريجي مؤسساتها التي تحظى بالتقدير والنجاحات في الخارج، والنماذج على هذه الكفاءات الجزائرية كثيرة، ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر

¹ DGRSDT, **RECUEIL DES BREVETS D'INVENTION 3^{ème} édition**, Ministère de L'enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique, Algérie, Avril 2014, P11.

² صوار يوسف، نزع عزالدين، **تقييم سياسة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الجزائر لتحقيق الأهداف الإقتصادية الوطنية**، الملتقى الدولي الثالث حول الأداء الصناعي والدور الجديد للجامعة الفرص والتحديات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، برج بوعريش، الجزائر، 21-22 نوفمبر 2016، ص15.

البروفيسور "رفيق إلياس زرهوني" الذي عينه الرئيس الأمريكي منذ سنة 2002 على رأس هيئة المعاهد الوطنية الأمريكية للصحة.

المبحث الثالث: إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ظل التحديات الراهنة

على الرغم من الإنجازات الكبيرة التي حققتها منظومة التعليم العالي في الجزائر، والمتمثلة في التوسع الهيكلي لمؤسسات التعليم العالي بإنشاء العديد من الجامعات والمعاهد العليا ومخابر البحث، زيادة عدد الطلبة الذي يفوق حاليا مليون ونصف مليون طالب، زيادة عدد أعضاء هيئة التدريس، زيادة حجم الإنفاق على التعليم العالي والبحث العلمي، إلا أن النمو الكمي الكبير الذي تحقق لم يواكبه تطور كافي، هذا ما دفع الجزائر إلى وضع إستراتيجية لتحديث وتطوير التعليم العالي والبحث العلمي بهدف مواجهة التحديات الراهنة، وذلك بإعتماد نظام (LMD) والذي تم تدعيمه وتعزيزه من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بإتخاذ إجراءات هامة بهدف تجويد التعليم العالي، ويظهر ذلك جليا من خلال تأسيس هيئات لضمان جودة التعليم العالي على المستوى المركزي وعلى مستوى مؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى تعزيز التعاون الدولي.

المطلب الأول: التحديات الراهنة للتعليم العالي

يشهد قطاع التعليم العالي في العالم مجموعة من التحولات الكبرى التي تمثل تحديات تفرض على مؤسسات التعليم العالي إعادة النظر في أنظمتها وأساليب عملها، وعناصرها ومكوناتها، وتتمثل هذه التحديات فيما يلي:

1/ التحديات الخارجية: يواجه قطاع التعليم العالي في الكثير من الدول النامية بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة العديد من التحديات التي تحول دون مشاركته الفعالة في دفع عملية التنمية

الإقتصادية والإجتماعية، ولعل ما زاد من رفع هذه التحديات هو تنامي ظاهرة العولمة؛ التطورات العلمية والتكنولوجية في مجالي المعلومات والاتصالات؛ والإنفجار المعرفي، ومن هنا يمكن الوقوف على هذه التحديات من خلال ما يلي:

1-1/ العولمة ومضامينها: للعولمة أثار كبيرة مست العديد من الجوانب بما في ذلك

مؤسسات التعليم العالي، حيث أن دور السوق تعاضم وأصبح حافز الريح المحرك الأساسي للنشاط، مما أحدث تغيرا في طبيعة عمل مؤسسات التعليم العالي وتأثيرها على البيئة المحيطة بها، هذا ما أدى إلى تحديد واضح في إتجاهات وأنواع التخصصات التي يواجهها سوق العمل وزيادة نسبة المقبولين فيه مقارنة بغيرها من التخصصات التقليدية غير المرغوبة من حقل العمل، وفي عملية الإعداد فإن التعليم العالي يجب أن يأخذ بعين الاعتبار جانين أساسين:¹

– يتطلب تعميق التوسع في التخصص لتحقيق مستوى أفضل من المهارة والكفاءة التي تتناسب مع إحتياجات سوق العمل.

– زيادة توسع عدد التخصصات التي تستجيب لضرورات الطلب الإجتماعي على خريجي التعليم العالي.

وتتجلى مظاهر العولمة في بروز أشكال حديثة للتعليم مثل: التعليم الإلكتروني، التعليم عن بعد وصولا إلى ما أطلق عليه سوق التعليم العالي بلا حدود، وأصبح التعليم خدمة يتم تداولها وفق الإتفاقيات الدولية، مثلا إدراجها ضمن إتفاقية تجارة الخدمات (GATS) وضمن ظاهرة التكامل الجهوي وأحسن دليل على ذلك (Le système LMD) نظام التعليم الموحد لأوروبا، وما ساهم فيه وجود طلب (كمي ونوعي) هائل على المستوى العالمي خصوصا، مما شجع على عروض

¹ يوسف رشيد، بحبح خبرة، أهمية تطبيق معايير الجودة في تكيف نظام التعليم العالي مع عصر العولمة عرض تجربة الجزائر، المؤتمر العربي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، 2-4 أبريل 2013، ص449.

التكوين كإستثمارات مربحة ومهد الطريق بـروز سوق معتبر للخبرات وخدمات ضمان الجودة والتأهيل.

1-2/ التطورات العلمية والتكنولوجية في مجالي المعلومات والاتصالات: تواجه

مؤسسات التعليم العالي تحديات كبيرة تتعلق بالإستخدام الأمثل للتقدم التكنولوجي في العملية التعليمية، بإعتبارها الحلقة المجتمعية الأكثر تحسسا لمتطلبات التطور، وهي بذلك تعبر عن مبرر وجودها ودورها فهي كمنتج للمعرفة بوسائلها المختلفة تجد في الإنتاج المعرفي على النطاق العالمي أمرا يستحوذ على إهتمامها في التعامل معه ونقله وإستيعابه وتزويد مخرجاتها به، ويأخذ هذا التعامل أنساق متعددة كالتوطين والتدريب والتطوير والنقل والتفاعل والإبداع وغير ذلك.

وإن القيام بهذه الأدوار لا يمكن أن يحقق أهدافه دون أن يتسم بتدأوبية تتسق بتردها على الحركة الكلية للمعارف والعلوم عالميا، وإن كان الأمر قد إتخذ مسارات تقليدية عبر العقود الماضية وخاصة في جامعات الدول النامية، فإن التطورات الدراماتيكية في ظل ثورة المعلومات والاتصالات لا يبرر أي نكوص وتحت أي عنوان دون أن يجعل من الجامعات في الصف الثاني من مجتمعاتها على وفق مقياس التعامل مع تلك التطورات وتداعياتها، وعليه أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الوسيلة التي يمكن من خلالها إحداث تغيرات جوهرية في أنساق ونظم مؤسسات التعليم العالي بل في رسالتها وأهدافها وإستراتيجياتها ومن ثم في سياساتها وطبيعة علاقاتها بكافة الأطراف وعلى وجه الخصوص المستفيدين من خدماتها يتقدمهم الطلبة، مما يستوجب على مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الحرص على مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية للإرتقاء بأدائها العلمي والإداري وما يتضمنه من أنماط مختلفة من الأنشطة والفعاليات إلى مستوى ما يناظرها عالميا.

1-3/ الانفجار المعرفي: إن التطور العلمي والتقني، والإستخدام المكثف لتكنولوجيا المعلومات

والإتصالات أدى إلى بروز إقتصاد جديد ألا وهو إقتصاد المعرفة، حيث تشكل المعرفة فيه مصدرا أساسيا لتوليد الثروة، كما أن تراكمها هو المحرك الدافع للنمو، فكلما زادت كثافة المعرفة في مكونات العملية الإنتاجية زاد النمو الإقتصادي، والذي أدى بدور إلى إحداث تغيرات في بنية الوظائف وبروز الحاجة إلى موارد بشرية عالية المعرفة التي يقع على عاتق مؤسسات التعليم العالي إعدادها وتكوينها في هذه الصورة تماشيا مع إحتياجات المجتمع المعاصر بمؤسساته المختلفة ومتطلباته، مما يفرض على إدارة مؤسسات التعليم العالي التطوير المستمر لبرامجها والانتقال من الأنظمة الإدارية التي تعتمد على الثبات والإستقرار ومقاومة التغيير إلى أنظمة قابلة للتغير والتجديد.

2/ التحديات الداخلية: لا يقتصر الأمر على التحديات الخارجية، بل هناك العديد من

التحديات الداخلية التي يواجهها التعليم العالي في الوطن العربي عموما والجزائر على وجه الخصوص، ومن أهم هذه التحديات ما يلي:

2-1/ تنوع التعليم: أدى تزايد الطلب الإجتماعي على التعليم العالي خاصة في الدول النامية

إلى تزايد الحاجة إلى تنوع مؤسساته وتكييف برامجه لتتماشى مع تنوع إحتياجات الطلبة وإحتياجات سوق العمل، وقد إنعكس تنوع التعليم العالي في بروز أنماط جديدة غير تقليدية من التعليم مثل التدريب المتطور وتحديث المعلومات من خلال التعليم المستمر والتعليم عن بعد، مما أدى إلى ضرورة الإهتمام بإدارة الجودة الشاملة كأسلوب إداري حديث بعدما أثبتت الأساليب التقليدية عدم مسابقتها لهذا التطور¹.

¹ زين الدين بروش، يوسف بركان، مرجع سبق ذكره، ص808.

2-2/ التحديات التخطيطية والمنهجية: ويتعلق هذا التحدي بعدم التوازن في هيكل

تخصصات مؤسسات التعليم العالي، ويتجلى ذلك من خلال زيادة عدد الطلبة المسجلين في تخصصات العلوم الإجتماعية؛ العلوم الإنسانية؛ الآداب واللغات الأجنبية، حيث بلغت نسبتهم خلال السنة الجامعة 2014/2013 على التوالي 14,2% و 27,6% و 16,6% في مرحلة التدرج، في حين أن هناك نقص في تخصصات العلوم الدقيقة والتكنولوجيا؛ الطب والبيطرة، العلوم الطبيعية وعلوم الأرض، حيث بلغت نسبتهم خلال نفس السنة وفي نفس المرحلة التعليمية على التوالي 25,6% و 5,8% و 10,2%.

ومن جهة أخرى هناك عدم توازن بين مخرجات التعليم العالي وإحتياجات خطط التنمية، ويتجلى ذلك في عدم التطابق بين الجانب النظري الوارد في سياسة التعليم العالي والواقع السياسي والإجتماعي والإقتصادي....، حيث نلاحظ عدم توافق إحتياجات المجتمع بمؤسسات المختلفة مع ما تقدمه مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، فبعض التخصصات لا تلقى صدًى في سوق العمل مما أدى إلى زيادة البطالة لدى خريجي الجامعات الجزائرية في حين أن سوق العمل يحتاج إلى تخصصات غير موجودة في الجامعات الجزائرية مما أدى ببعض المؤسسات إلى إعادة تكوين خريجي الجامعات بما يتلاءم وإحتياجاتها.

2-3/ صعوبة تمويل التعليم العالي: تبعا لتزايد عدد طلبة التعليم العالي وتنوع حاجاتهم من

جهة، ومن جهة أخرى طبيعة الهيكل الجديدة لإصلاح التعليم العالي في الجزائر والمتمثلة في نظام (LMD) الذي يتطلب تأطير بيداغوجي؛ هياكل وتجهيزات تفوق ما كان مطلوبا من النظام الكلاسيكي بأضعاف، حيث أن أهدافه تتطلب تقليص عدد الطلبة داخل الأفواج والمجموعات، التركيز على البحوث والأعمال التطبيقية كل هذا يتطلب مزيدا من الأموال؛ مما جعل الحكومة تواجه صعوبة في ضمان هذه الخدمة العمومية، وتكمن هذه الصعوبة في عدم كفاية الدعم المالي

المخصص لمؤسسات التعليم العالي وقصور بدائل التمويل الذاتي، وهذا بدوره يفرض عليها ضرورة مراجعة البرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي ووجهات إنفاق الموارد المتاحة لترشيد الإنفاق دون الإخلال بالجودة المطلوبة، بالإضافة إلى البحث عن مصادر أخرى لتمويل الإنفاق المتزايد على التعليم العالي من خلال تسويق خدماتها للمجتمع من حيث تقديم الاستشارات والأبحاث التطبيقية وغيرها باعتبارها مصدرا هاما للتمويل الذاتي لمؤسسات التعليم العالي.

2-4/ المركزية وضعف الإستقلالية: إن سعي مؤسسات التعليم العالي إلى تجويد مخرجاتها

بما يتلاءم وإحتياجات سوق العمل ومتطلباتها لا يمكن تحقيقه دون قدر مناسب من الإستقلالية واللامركزية، حيث أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومعايير الإعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي من أهم المعايير للمنافسة من أجل إعداد وتكوين القوى البشرية لجميع مجالات العمل والإنتاج وإجراء البحوث والدراسات وتطبيق التكنولوجيا لخدمة المجتمع وتنميته، فهذه المهمة تحتاج توفر مؤسسات التعليم العالي على إدارة تقوم على أسلوب العمل الجماعي والمرونة التنظيمية وإستقلالية القرار واللامركزية في إدارة شؤونها.

فالواقع يشير إلى سيادة قناعة في الأوساط الإجتماعية والأكاديمية في الدول العربية ومنها الجزائر، مفادها أن إدارة مؤسسات التعليم العالي تفتقر إلى الممارسات والسلوكات التي تركز ثقافة الجودة، وأن غالبيتها تعاني من إنعدام الإستقلال الذاتي، وكثرة الأنظمة والتعليمات وغموضها وتناقضها وتعدد المستويات الإدارية والهرمية في كتابة التقارير، فالقرارات يتم إتخاذها على أعلى مستوى في قمة الهرم الإداري، في حين أن هناك إهمال لدور القيادات الإدارية الوسطى والتنفيذية،

وأن طاقات مؤسسات التعليم العالي تصرف في الأمور الروتينية، في ظل غياب معايير واضحة للرقابة وقياس أداء العاملين من أكاديميين وإداريين¹.

مما سبق يتضح بأن هناك تحديات عالمية ومحلية تواجه مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، ومن أجل مواجهة هذه التحديات وتحسين عروض التكوين المقدمة بهدف تطوير التعليم العالي والرفع من جودته، إنخرطت الجزائر منذ سبتمبر 2004 في السياق العالمي الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي، وذلك من خلال اعتماد إستراتيجية جديدة تتمثل في نظام (ليسانس، ماستر ، دكتوراه) الذي سيتم التفصيل فيه من خلال ما يلي.

المطلب الثاني: نظام (LMD) في الجزائر كإستجابة للتوجهات العالمية في التعليم

العالي

إن الواقع الذي عاشته مؤسسات التعليم العالي بالجزائر في ظل النظام الكلاسيكي، جعلها تتخبط في جملة من المشاكل أوحث بوجود إختلالات كبيرة في هذا النظام، وإن هذه الإختلالات حالت دون تحقيق دورها وفقا للمعايير المحلية والإقليمية والدولية، وذلك لعدم إستجابة هذه المنظومة للتحديات التي تفرضها الديناميكية المتسارعة في عصر العولمة والإنفجار المعرفي، وعدم مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية في مجالي المعلومات والاتصالات، وكذا عدم تلبيتها لإحتياجات المحيط الإجتماعي والإقتصادي، من هنا كان لزاما على الوزارة الوصية إيجاد نظام بديل فيه من المواصفات ما يؤهله لمواكبة هذه التطورات تماشيا وإحتياجات المجتمع الجزائري بمؤسساته المختلفة، فكان البديل نظام (LMD) الذي بدأ تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر منذ سبتمبر 2004.

¹ المنظمة العربية للتنمية الإدارية، التخطيط الإستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، أعمال المؤتمرات، القاهرة، مصر، 2008، ص ص 249-259.

1/ دوافع تبني نظام (LMD) في الجزائر: إن التفكير في إصلاح منظومة التعليم العالي

بالجزائر من خلال تبني نظام (LMD) لم يكن وليد الصدفة، وإنما حتمية فرضتها جملة من الاختلالات التي شهدتها النظام الكلاسيكي النظام الذي إنتهجته مؤسسات التعليم العالي الجزائرية منذ الإستقلال إلى غاية 2004، فحسب ملف إصلاح التعليم العالي الصادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تم تسجيل إختلالات عدة سواء على الصعيد الهيكلي والتنظيمي للمؤسسات أو على الصعيد البيداغوجي والعلمي للتكوينات المقدمة، وتتمثل على وجه الخصوص فيما يلي:¹

1-1/ في مجال إستقبال وتوجيه وتدرج الطلبة: حيث يمكن تسجيل ما يلي:

- إستناد الإلتحاق بالجامعة إلى نظام توجيهي ممرز، فرغم المساواة التي حققها هذا النظام إلا أنه يبقى نظاما غير مرن ويتضمن قدرا من الإحباط لكونه يقود إلى مسالك تكوين نفقية.
- مردود ضعيف من جراء التسرب المعتبر والمدة الطويلة التي يقضيها الطلبة بالجامعة وهي وضعية تزايد تفاقمها بفعل إعتماذ نمط تدرج وإنتقال سنوي مع اللجوء إلى إعادة التوجيه عن طريق الإخفاق.
- أحجام ساعية ضاغطة تلزم الطالب بأوقات حضورية مبالغ فيها في قاعات المحاضرات والأعمال الموجهة على حساب الوقت الواجب تخصيصه لتكوينه الذاتي والتحضير لإستقلاليته المعرفية.
- تخصص مبكر يوجه بمقتضاه الطلبة توجيهها عشوائي ابتداءا من السنة الأولى جامعي، وهو التوجيه الذي رغم كونه يستند على الرغبات المعبر عنها إلا أن نظام تقييمه ثقيل ومثبط من خلال تعدد الإمتحانات وفترتها على حساب الزمن البيداغوجي .

2-1/ في مجال هيكلية وتسيير التعليم: يمكن تسجيل ما يلي:

¹ إصلاح التعليم العالي، وثيقة داخلية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، 2007، ص ص 9-10.

– هيكلة معقدة ونفقية ولا توفر مقروئية واضحة.

– طور قصير المدى يتميز بجاذبية قليلة وغير قادر للإستجابة بفعالية للأهداف التي سطرت له بسبب الغموض الذي ميز النصوص المنظمة لهذا التكوين والمكانة الممنوحة له فضلا عن إنحصار فرص التشغيل لخريجي هذا التكوين في غياب تعبير واضح عن الإحتياجات من قبل القطاعات المستعملة.

– غياب شبه تام للمعابر نتج عنه إنغلاق الفروع مع تسيير ضاغط ونقص الرشادة للنشاط البيداغوجي وعلى حساب الوقت المخصص للتعليم.

1-3/ في مجال التأطير: تجدر الإشارة فيه إلى:

– مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج إذ إزدادت تفاقما في غياب التناغم بين البحث والتكوين في أغلب الأحيان مما أثر على تطوير هيئة التدريس كما ونوعا .

– إستمرار ظاهرة مغادرة الأساتذة الباحثين للجامعة نحو آفاق أخرى أكثر جذبا لا سيما في غياب قانون أساسي خاص محفز وجاذب.

1-4/ في مجال المواءمة بين التكوين وسوق الشغل: حيث أن برامج التكوين أقل

ملاءمة لمتطلبات التاهيلات الحديثة مع إندماج ضعيف للجامعة في محيطها الإجتماعي والإقتصادي.

في ظل الإختلالات المسجلة في النظام الكلاسيكي سواء على صعيد التسيير أو على صعيد أداء مؤسسات التعليم العالي بالجزائر ككل، برزت الحاجة الملحة لإعادة النظر في منهاج وأساليب هذا النظام، وتطويرها بما يتناسب مع إحتياجات سوق العمل في الجزائر، وبما يحقق أغراض التنمية والتطور في الإقتصاد المحلي، والوصول إلى تحقيق الجودة في التعليم العالي من خلال

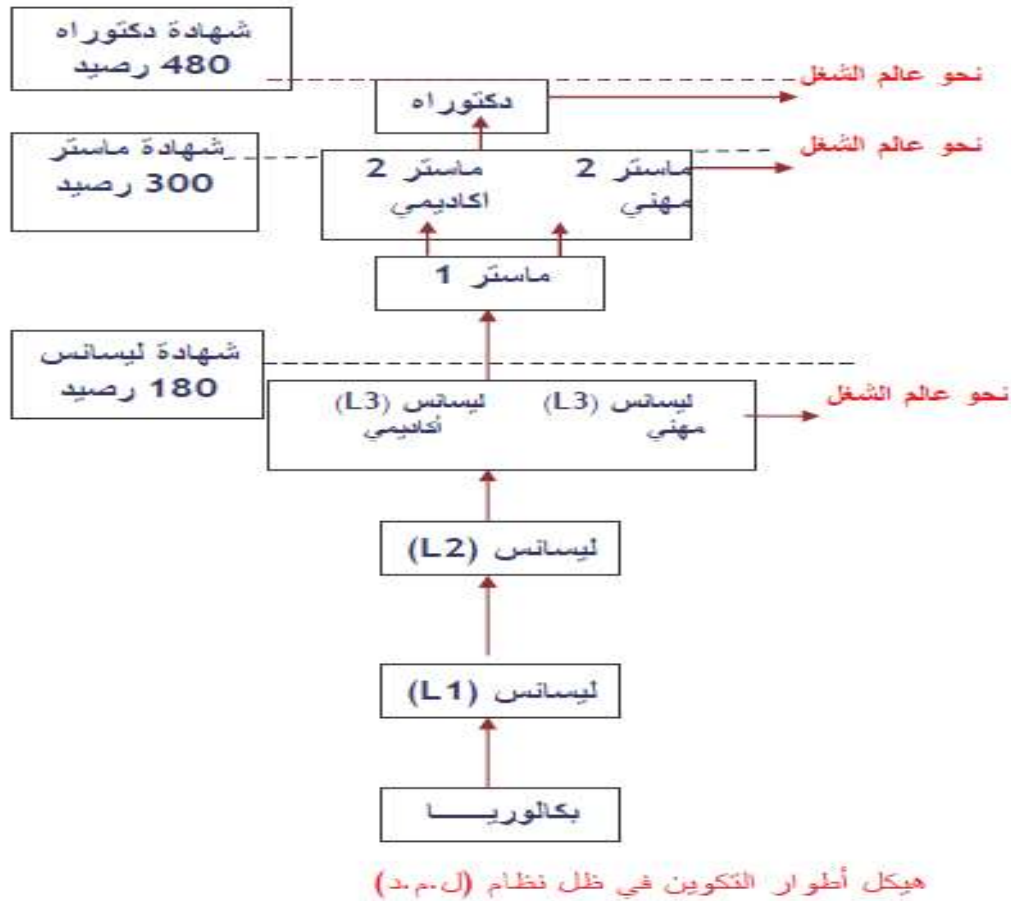
تبنى منظومة (LMD)، والعمل على تفعيل مبادئها، وإغتنام إيجابياتها، وبالتالي الإستفادة القصوى من الكفاءات البشرية التي يتم إعدادها علميا ومهنيا بالشكل المناسب.

2/ تعريف نظام (LMD): نظام ل م د (LMD) هو إختصار للمراحل الدراسية التي يتشكل

منها وهي ليسانس، ماستر، دكتوراه (Licence, master, doctorat)، نشأ في البلدان الأنجلوساكسونية لدواعي تحسين جودة التعليم العالي، ودخل حيز التنفيذ في أوروبا وأخر التسعينيات من أجل تناسق الشهادات الجامعية بين دول الإتحاد، وفي ظل تداعيات ظاهرة العولمة إنتشر تطبيقه في العديد من دول العالم، وبحكم أن الجزائر واحدة من الدول التي تبنت أو تبنتها العولمة وجدت نفسها بشكل أو بآخر خاضعة لهذا النظام، بعدما أخضعت المنظومة التربوية لمجموعة إصلاحات فكان (LMD) في الجزائر حتمية خاضعة لعاملين، أولهما عامل عالمي والثاني عامل داخلي، هذان العاملان جعلتا الجامعة الجزائرية وأصحاب القرار أمام حلان أحلاهما مر، أولهما إتباع النظام بما فيه من محاسن ومساوئ دون النظر في المعطيات الواقعية، والقيام بإسقاط هذا النظام مثلما أستورد، وثانيهما الإمتناع عن تطبيقه وهذا سيجعل الجزائر لا الجامعة أمام مطبات لا يُحمد عقباها منها ما هو تابع لنظام العالم ومنها ما هو خاضع للإصلاحات التربوية فكانت الحتمية الأولى هي المطبعة¹.

من هنا جاء إصلاح للتعليم العالي في الجزائر كإستجابة للتوجهات العالمية في التعليم العالي، وذلك بتبني نظام (LMD) الذي يشمل في هيكلته ثلاث مراحل تكوينية، تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية كما يوضحه الشكل الموالي:

¹ علي صالح، نظام ل م د في الجامعة الجزائرية بين الواقع والقوانين - ميدان العلوم الإنسانية -، أعمال اليوم الدراسي حول إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الراهن والآفاق، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، كلية الآداب واللغات، 22 أبريل 2013 بجامعة البويرة، الجزائر، ص12.



الشكل رقم (4-3): أطوار التكوين في نظام (LMD)

المصدر: متاح على الموقع: <http://fsssh.univ-skikda.dz> تاريخ الإطلاع: 2016/12/19 على الساعة: 21:15.

يتدرج الطالب في ظل نظام (LMD) بمستواه العلمي عبر ثلاثة أطوار تكوينية ضمن مسارين أحدهما أكاديمي والآخر مهني، فالمسار الأكاديمي يسمح للطالب الذي تتوفر فيه شروط الإلتحاق بالتكوين لمدة سنتين في طور الماستر، ثم دكتوراه الطور الثالث بعد النجاح في المسابقة ومتابعة تكوين لمدة ثلاثة سنوات، أما المسار المهني فهو الذي يتيح للطالب بالدخول المباشر في عالم الشغل بعد حصوله على شهادة ليسانس ثم الماستر بعد فترة قصيرة يقضيها المتخرج في عالم الشغل، ويستند المسارين إلى قاعدة مشتركة في السنة الأولى ويختلفان في السنة الثانية والثالثة.

3/ واقع تطبيق نظام (LMD) في الجزائر: بعد مرور أكثر من عشرة سنوات لتبني نظام

(LMD) في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر مازالت آراء الباحثين والأكاديميين منقسمة بين مؤيد

ومعارض لهذا النظام، في حين أن الوزارة الوصية على التعليم العالي والبحث العلمي تعول على نظام (LMD) في تحقيق الكفاءة العلمية والمهنية وذلك من خلال مجموعة من المكتسبات التي يفترض أن يحققها هذا النظام، غير المنتبغ للواقع يدرك بأن مؤسسات التعليم العالي تواجه العديد من العقبات التي تعترض التطبيق الناجح والفعال لنظام (LMD)، وتتمثل أهم هذه العقبات فيما يلي:¹

- إفراغ الهيكل الجديدة للإصلاح من روحها الأصلية، حيث تحول إلى إجراء إداري، تقوم به الجهات الإدارية الوصية، وإرساء دعائم وميكانيزمات ضمان الجودة أصبح ترفا فكريا، يتناوله الأساتذة في الندوات والمؤتمرات العلمية، أما التطبيق فلا يمكن أن يتم بصورة سليمة في ظل أعداد هائلة من الطلبة الجامعيين تجاوزت ميلون ونصف مليون في الجزائر، وبالمقابل هناك نقص فادح في الإمكانيات المادية والبشرية لمؤسسات التعليم العالي وضعف التسيير والتحكم في الهياكل البيداغوجية، وعجز في التأطير والإشراف والمرافقة الشخصية للطلّاب، ففي بعض التخصصات يتجاوز عدد الطلبة الألف في مدرج واحد (قاعة محاضرات) أمام أستاذ واحد، بينما بني النظام الأوروبي المشترك على المجموعات الطلابية الصغيرة، كون الإستراتيجية البيداغوجية متمركزة أصلا حول الطالب كفرد وليس كمجموعة.

¹ بالاعتماد على :

- غازي بن عبيد مدني، التعليم العالي كأحد روافد التنمية البشرية، ورقة علمية مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام 1440هـ (2020) وزارة التخطيط - الرياض 13-17 شعبان 1423هـ الموافق 19-23 أكتوبر 2002.

- حفيظة يحيوي، تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية قسم اللغة والأدب العربي بجامعة البويرة أنموذجاً، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2013.

- نقص التجهيزات الضرورية لإنجاز مشروع الإصلاح من قاعات ومخابر وحواسيب وتعميم الربط بشبكة الأنترنت والتجهيزات البيداغوجية والبرمجيات، والمكتبات وقواعد المعلومات الافتراضية (رغم المجهودات المبذولة من قبل السلطات المعنية)، وهذا شيء منطقي كون مشروع الإصلاح نبت وترعرع في المحيط الأوروبي الذي لا يمكننا مقارنة إمكانياته بإمكانياتنا المادية والتنظيمية والتقنية.

- التأخر الكبير في تقريب الجامعة من المحيط الخارجي من خلال عدم إنشاء إتفاقيات بين الجامعة والمؤسسات الإقتصادية لإعداد ليسانس وماستر مهنيين، فالتكوين الغالب حاليا هو تكوين أكاديمي، كما أن الانتقال من الليسانس إلى الماستر أصبح حقا مشرعا للطالب دون التقيد بالقوانين التي تنص على ذلك ودون مراعاة الإمكانيات المادية والبشرية لمؤسسات التعليم العالي التي تضمن تأطير نوعي، مما جعل مخرجات التعليم العالي لا تتوافق مع متطلبات سوق العمل، وهذا ما أدى إلى زيادة نسبة البطالة لدى خريجي مؤسسات التعليم العالي.

- التأخر الكبير في إرساء شراكة حقيقية بين الجامعة والمؤسسات الإقتصادية والإجتماعية يبقى الغائب الأكبر في عملية الإصلاح، كون هذه المؤسسات الإقتصادية والإجتماعية غارقة في مشاكلها، وهي في طور عمليات لا تنتهي من الهيكلة وإعادة الهيكلة للتأقلم مع الظروف الإقتصادية العالمية، إضافة إلى أنها لا تمتلك ثقافة التقرب من الجامعة، ومن جهة أخرى التكوين الغالب حاليا في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر هو تكوين أكاديمي، وهذا ما زاد من حجم الفجوة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل، مما أدى إلى زيادة نسبة البطالة لدى خريجي الجامعات وحال دون إستفادة المؤسسات الإقتصادية والإجتماعية من خدمات البحث العلمي الذي يمكنها من إيجاد حلول عملية للمشاكل التي تعترضها.

- عدم مواكبة النصوص القانونية لعمليات تفعيل الإصلاح، خلق غموض لدى الطالب حول المرتكزات الأساسية لهذا النظام ومستقبله التعليمي مما يؤثر على دافعيته في التعليم والبحث العلمي، استمرار الأساتذة في إتباع نفس الأساليب والطرق التعليمية المنتهجة في النظام الكلاسيكي، وخلق نوع من الضبابية عند تصنيف الشهادات في بداية تطبيقه لدى الوظيف العمومي.

- وأهم مشكل يكمن في إسترداد النظام الغربي، دون مراعاة الثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر التي تتفق ومتطلبات تطبيقه بنجاح وفعالية، وذلك على مستوى أبعاد الثقافية التنظيمية (القيادة- الهياكل والنظم -التحسين المستمر -الإبتكار).

فعلى الرغم من المجهودات التي بذلتها الوزارة الوصية قصد تطبيق هذا النظام وتعميمه على مؤسسات التعليم العالي، إلا أن عدم إشراك الأطراف ذات العلاقة لإيجاد الآلية المناسبة لتطبيقه في الجزائر، أدى إلى وجود العديد من العقبات التي تعترض تطبيقه، حيث يعتبر الحوار والنقاش مع كل الشركاء اللبنة الأساسية التي تسبق أي قرار في مستوى أهمية الإصلاح الجامعي، مما يسمح بالإجابة على الأسئلة الكبرى التي تتطلب الإجابة قبل وأثناء تنفيذ مختلف جوانب الإصلاح.

4/ دور الثقافة التنظيمية في تفعيل نظام (LMD) بالجزائر: إن مواجهة العقبات التي

تعترض نظام (LMD) والإستفادة من مزاياه وتحقيق أهدافه، تتطلب بالدرجة الأولى ترسيخ ثقافة تنظيمية تتناسب مع قيم ومبادئ هذا النظام وفي نفس الوقت تتوافق مع الخصوصية الثقافية والإجتماعية للمجتمع الجزائري، فبناء الثقافة المشجعة على التبنّي الفاعل لهذا النظام يجب أن

تكون مشبعة بمجموعة من القيم والمبادئ أهمها:¹

- جعل ثقافة الجودة لغة الحديث والعمل والسلوك داخل مؤسسة التعليم العالي.

¹ عمر وصفي عقلي، مرجع سبق ذكره، ص 85.

– ربط الجماعات والأفراد داخل مؤسسة التعليم العالي مع بعضها في نسق واحد، لتحقيق غاية مشتركة لدى الجميع وهي رسالة المؤسسة.

– تنمية روابط الجودة بين العاملين وذلك من خلال إعتناق جميع الأعضاء في مؤسسة التعليم العالي لقيم ومعتقدات تنظيمية موحدة فيما يخص ثقافة الجودة.

– تحقيق رسالة مؤسسة التعليم العالي بفاعلية كبيرة.

– تسهيل عملية الإتصال داخل مؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال الإعتماد على الإتصال الشبكي الذي يسهل تبادل المعلومات بين جميع أعضائها من موظفين وأساتذة وطلبة في مختلف الكليات والأقسام العلمية.

– جعل عملية إتخاذ القرار أكثر كفاءة من خلال إشراك جميع الأطراف ذات العلاقة بمؤسسة التعليم العالي سواء أكانوا داخليين (الموظفين، الأساتذة والطلبة) أو خارجيين (المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة التي تستفيد من مخرجات التعليم العالي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة).

إن المشاكل الكبيرة التي يعاني منها نظام (LMD) في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر يعود مرده في الأصل إلى غياب الثقافة التنظيمية القوية والفعالة التي من شأنها إعطاء الدفعة القوية لنجاحه وتوفير الأرضية الصالحة للتطبيق الفعال لمختلف أسسه، وبذلك كان من الأجدر بنا قبل الحكم على مدى نجاح أو فشل أي نظام، القيام بتقويم مسار تفكير وتطوير ثقافة تغيير وتجديد لكل الأطراف المعنية بالنظام انطلاقاً من الأساتذة الإداريين، وحتى الطلبة.

المطلب الثالث: التجربة الجزائرية في مجال إدارة الجودة الشاملة

في إطار مسيرة الإصلاح التي باشرتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر من خلال إعتماد نظام (LMD)، ويهدف ضمان جودة التعليم العالي تم إنشاء لجان ضمان الجودة والسياسات على تسييرها من خلال تأسيس اللجنة الوطنية لتطبيق نظام لضمان الجودة في مجال التعليم العالي

وإنشاء خلايا ضمان الجودة في مختلف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، بالإضافة إلى تعزيز التعاون مع مؤسسات تعليم عالي عالمية لها الخبرة في مجال ضمان الجودة وعلى رأسها الجامعات الأوروبية من خلال الإشتراك في عدة مشاريع تخص قطاع التعليم العالي.

1/ إنشاء هيئة ضمان الجودة على مستوى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي:

أدركت السلطات الجزائرية ضرورة وحتمية تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي بنوع من التأخر، إذ تجسدت الإرادة السياسية في القيام بإصلاح يهدف إلى ترقية التعليم العالي نحو مستويات أفضل بموجب صدور القانون رقم 06-08 المؤرخ في 23 فيفري 2008، المعدل والمتمم للقانون 99-05 المؤرخ في 4 أفريل 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، وإن كان هذا الأخير لم يتطرق بصفة مباشرة وتفصيلية لتطبيق نظام الجودة في التعليم العالي إلا أنه كرس لأول مرة إمكانية فتح مؤسسات خاصة للتعليم العالي وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء ما يسمى المجلس الوطني للتقييم (Comité Nationale d'Evaluation) الذي أسند إليه مهمة إدارة وتقييم ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

وفي نفس المسار المتجه نحو بناء وتطوير نظام ضمان الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي خلال سنة 2008 بتنظيم عدة ملتقيات لمناقشة إشكالية ضمان الجودة في التعليم العالي على غرار المؤتمر الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي الموسوم بـ: "الحوصلة المرحلية بعد أربع سنوات من تطبيق نظام ل م د" يومي 19 و 20 ماي 2008، والمؤتمر الدولي حول ضمان الجودة في التعليم العالي يومي 01 و 02 جوان، والموسوم بـ: "ضمان الجودة في التعليم العالي -الواقع والمتطلبات-"، والذي شارك فيه خبراء دوليين من البنك الدولي؛ اليونيسكو؛ الإتحاد الأوروبي والبلدان المغاربية، حيث كان هذا المؤتمر بمثابة إنطلاق دراسة إمكانية تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

الجزائرية، فبعد إنتهاء أشغاله مباشرة تم عقد إجتماع لمسؤولي الوزارة الوصية على قطاع التعليم العالي والبحث العلمي يومي 03 و 04 جوان 2008 وخبراء دوليين في ضمان الجودة بهدف الخروج بخارطة تطبيق نظام ضمان الجودة¹، فتم تكوين فرقة عمل كلفتها الوزارة بالتفكير في المشروع مدعمة في البداية ببعض الخبراء الدوليين.

وفي 31 ماي 2010 تم ترسيم عمل الفرقة بالقرار رقم 167 والمتضمن تأسيس لجنة وطنية لتطبيق نظام لضمان الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي (Commission Nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur et la recherche scientifique) والتي كلفت بإدخال وتطوير إجراءات لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، حيث أسندت إليها المهام الموالية:²

- تأطير عمليات التقييم الداخلي والتقييم الذاتي للمؤسسات الرائدة، بما يتناسب مع المرجع الوطني لضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي.
- مراقبة خلايا ضمان الجودة المحدثة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، ومساعدتهم حتى تصبح عملياتية.

- تكوين مؤطري وأعضاء خلايا ضمان الجودة.
- وضع شروط إنشاء وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي، لا سيما بتكوين خبراء في ضمان الجودة.
- تنسيق ومتابعة كل النشاطات المرتبطة بضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، والعمل على إنسجامها.

¹ سمير بن حسين، تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر -دراسة ميدانية-، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد 18، مارس 2015، ص 211.

² القرار رقم 2004، يتضمن تأسيس لجنة لوضع نظام لضمان الجودة في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، مؤرخ في 29 ديسمبر 2014، المادة 2.

– تطوير قنوات الإتصال حول النشاطات المرتبطة بضمان الجودة (علبة البريد الإلكتروني، المواقع الإلكترونية، الإعلام التقليدي، اللقاءات،...).

وتجدر الإشارة إلى أن اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي حققت جملة من المهام لمنوطة بها، والتي يمكن إبرازها من خلال ما يلي:¹

– **الخيارات الأساسية:** فقد تم تبني ضمان الجودة الداخلي كخيار إستراتيجي على حساب ضمان الجودة الخارجي الذي تم تأجيله إلى وقت لاحق مع بروز مؤسسات متنوعة الطبيعة والشكل القانوني، وقد أعطى للتقييم الذاتي (Autoévaluation) الأولوية بإعتباره الركيزة الأساسية لتحسين وتطوير جودة التعليم العالي ومفتاح الانتقال إلى ضمان الجودة الخارجي، وذلك من خلال تكوين وكالة وطنية تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي تتولى مهمة القيام بعملية التقييم الخارجي.

– **تكوين المسؤولين وخبراء التقييم:** بعد إستكمال تكوين أعضاء اللجنة الوطنية من خلال برنامج تكويني على يد خبراء دوليين، والذي توج بزيارات ميدانية لبعض المؤسسات الأوروبية، تم الشروع في تدريب المسؤولين الذين تم تعيينهم على مستوى الجامعات ضمت برنامج تكويني على مستوى الندوات الجهوية الثلاث وهي: ندوة شرق، غرب ووسط الجزائر، وتعمل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على تحليل وتوحيد أعمال الندوات الثلاث.

– **إعداد نظام المعايير (Référentiel):** بتاريخ 26 جانفي 2014، أعلنت اللجنة الوطنية لتطبيق نظام لضمان الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي (CIAQES) عن الإنتهاء من إعداد مرجع الجودة يتناسب وخصوصية مؤسسات التعليم العالي الجزائرية والسياق الوطني استنادا إلى معايير مشروع ضمان الجودة الداخلية في جامعات حوض المتوسط (Assurance

¹ زين الدين بروش، يوسف بركان، **مرجع سيق ذكره**، ص 813.

بنظام مرجع الجودة (AQI-UMED)، ويتكون المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من سبعة ميادين هي:¹ ميدان التكوين؛ ميدان البحث العلمي؛ ميدان الحكامة؛ ميدان الهياكل القاعدية؛ ميدان الحياة الجامعية؛ ميدان العلاقات مع المحيط الإجتماعي والإقتصادي؛ وميدان التعاون، حيث تم تفكيك كل ميدان إلى مجموعة من الحقول، وكل حقل إلى مجموعة من المراجع التي بدورها تحتوي على مجموعة من المعايير البالغة في مجملها 216 معيار.

2/ إنشاء خلايا ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: بعد اعتماد هيئة ضمان الجودة على مستوى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تم مخاطبة مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بإنشاء لجنة خاصة ضمان الجودة على مستوى كل جامعة، فهذه الأخيرة تسهم في تطبيق برنامج الأعمال الواجب القيام بها بهدف إستكمال عملية تنفيذ نظام ضمان الجودة، ويكون هذا خاصة عن طريق تكوين مسؤولي ضمان الجودة في مجال تقنيات التقييم الذاتي وإعداد المعايير والمرجعيات والكتب الوجيزة والأدلة.

ولقد شرعت مؤسسات التعليم العالي بالجزائر ابتداء من سنة 2010 في تأسيس خلايا ضمان الجودة (Les Cellules d'Assurance Qualité)، وهي عبارة عن هيئة تابعة مباشرة لمدير الجامعة، تتكون من مسؤول الخلية يعين من طرف مدير الجامعة وأعضاء يمثلون كل الكليات بالمؤسسة، بحيث تشرف الخلية مركزيا على تطبيق ضمان الجودة بالجامعة، في حين تأسس كل كلية أو معهد وحدة ضمان الجودة يترأسها عضو خلية ضمان الجودة.

¹ للتفصيل أكثر أنظر: **المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي**، اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2016.

وإن الدور الأساسي لخلايا الجودة هو المساهمة في تطبيق إجراءات نظام الجودة، وتندرج ضمن هذه المهمة مجموعة من الأدوار (تنفيذ، متابعة، تقييم، تكوين، إعلام وإتصال) المرتبطة بإجراءات وعمليات وأهداف هذا النظام على مستوى المؤسسة، وفيما يلي أهم أدوار خلايا ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر:¹

– تعد الخلية بمثابة حلقة وصل بين المؤسسة الجامعية والهيئات الوطنية للتقييم، بحيث تعتبر كجهاز مساعد لهذه الأخيرة في التوجه نحو تطبيق نظام ضمان الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي بالجزائر.

– تضمن متابعة برنامج العمل الوطني في ضوء التحسين المستمر لجودة برنامج التكوين، البحث، العمل المؤسسي.

– تقوم بتنظيم عمليات إعلام حول مهامها، وتحسيس حول النتائج المنتظرة من تطبيق نظام ضمان الجودة.

– تقود إجراءات التقييم الداخلي لمجالات التكوين؛ البحث العلمي؛ الحوكمة؛ الهياكل القاعدية؛ الحياة الجامعية؛ العلاقات مع المحيط الاجتماعي والإقتصادي؛ التعاون التي يتضمنها المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية المعد من طرف اللجنة الوطنية لتطبيق نظام لضمان الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي (CIAQES).

– تقوم بتحضير الإجراءات وإعداد الوثائق والملفات الضرورية، كما تضمن تنفيذ ومتابعة عمليات التقييم الداخلي على مستوى المؤسسة، بحيث تقوم بإعداد دليل الجودة للتوجيه ومتابعة التطبيق

¹ سمير بن حسين، تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر -دراسة ميدانية-، مرجع سبق ذكره، ص ص 212-213، بتصرف.

الذي يعتبر مرجعا مهما للأقسام الأكاديمية التي سيتم تقييمها بشكل رسمي من هيئات خارجية للجودة من أجل التعرف على أوجه القصور فيها للعمل على معالجتها.

- تنسق مهمة تحرير تقارير التقييم الداخلي، وتقديم تقارير بصفة دورية لرئاسة الجامعة.
- تقود عمليات التكوين المستمر لأعضائها في مجال ضمان الجودة.
- تضمن الإتصال الداخلي والخارجي وتعمل على المشاركة في مختلف التظاهرات في مجال ضمان الجودة لنشر ثقافة الجودة على مستوى الجامعة، والتنسيق بين مختلف لجان ضمان الجودة بهدف تبادل الخبرات بين الجامعات.

- ترافق وحدات الجودة على مستوى الكليات أو المعاهد التابعة لها في كل الأنشطة.
- تنشر تقارير عملها السنوي على موقع الجامعة الإلكتروني.

ويمكن تلخيص دور خلايا ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر في مهمتين متوسطة وقصيرة المدى، وذلك على النحو الموالي:¹

- **وضع معايير تقييم ضمان الجودة:** بحيث تكون هذه المعايير مستوحاة من خبرات مؤسسات التعليم العالي الأخرى الوطنية والدولية.

- **إعداد مخطط عمل:** وذلك من أجل تطوير جودة التعليم العالي وفقا لمعايير وخبرات محلية وجهوية ودولية، والذي يتم دراسته والمصادقة عليه من طرف مجلس إدارة الجامعة، في حين يحتوي هذا المخطط على المحاور الموالية:

• **رسم الأهداف:** حيث تكون مطابقة للأوضاع الأكاديمية والعلمية للمؤسسات والمرتبطة بالواقع

السوسيو-اقتصادي والسياسي.

¹ N. Hassounet, **les causes de développement de l'assurance qualité et les critères d'évaluation dans l'enseignement**, 1^{er} colloque international les enjeux de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, université de Skikda, Algérie, 20 et 21 Novembre 2010, PP 97-98.

• **ترابط الكليات:** وذلك من أجل إيجاد الوسائل لتطوير إمكانيات الأساتذة والطلبة في إنتاج

وإستيعاب وتوزيع المعارف والتكنولوجيا الحديثة.

• **وضع برامج للتربصات العلمية:** وتكون هذه البرامج موجهة لأعضاء الهيئة التدريسية

والإداريين خاصة المكلفين بالوصاية (Tutorat) التي تعمل على متابعة الطلبة وتوضيح نظام ل

م د (LMD) الذي عرفته منظومة التعليم العالي الجزائرية.

• **تعزيز العلاقات مع المحيط الخارجي:** العمل على تطوير وتعزيز العلاقات مع القطاع

السوسيو-إقتصادي وإشراك هذا القطاع في شكل عمل وبرامج مطبقة بهدف تفعيل الدور

الإقتصادي والإجتماعي لمؤسسات التعليم العالي بالجزائر.

لقد عملت الوزارة الوصية على قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر على إنتهاج

نظام ضمان الجودة على مستوى المركزي من خلال إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق نظام لضمان

الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي (CIAQES) من أجل دعم الأطراف ذات العلاقة

بقطاع التعليم العالي (أعضاء هيئة التدريس، الإدارة، البرامج التعليمية والطلبة) في إحداث التغيير

نحو مستويات نوعية جيدة في ظل بداية تطبيق الإصلاح الجديد الذي عرفته منظومة التعليم

العالي والمتمثل في نظام ل م د (LMD)، وعلى مستوى مؤسسات التعليم العالي المختلفة من

خلال إنشاء خلايا ضمان الجودة في كل جامعة والتي بدورها تأسس وحدات ضمان الجودة في كل

كلية أو معهد، وذلك بهدف المساهمة في تحضير؛ تكوين؛ إعلام؛ تقييم؛ متابعة وتقييم إجراءات

ضمان الجودة على مستوى المؤسسة من أجل إنجاح الإصلاح وتقليل الفجوة بين الرؤية الكلية

للوزارة الوصية وجودة التطبيق العملي لمؤسساتها المختلفة.

3/ إنشاء مجلس أخلاقيات وأدبيات المهنة الجامعية: تم تأسيس مجلس أخلاقيات وأدبيات

المهنة الجامعية لأول مرة في تاريخ الجامعة الجزائرية بموجب القانون التوجيهي للتعليم العالي سنة

1999¹ لا سيما المادة 63 التي نصت على ما يلي: "ينشأ لدى الوزير المكلف بالتعليم العالي مجلس آداب وأخلاقيات المهنة الجامعية مكلف بإقتراح كل التدابير المتعلقة بقواعد الآداب والأخلاقيات الجامعية وكذا إحترامها"، وقد كلف المجلس بإقتراح ما يلي:²

- المبادئ والقواعد والتقاليد التي يجب أن تيسر ممارسة مهنة أستاذ التعليم والتكوين العالين.
 - المبادئ والقواعد التي يجب أن تيسر العلاقات بين الأساتذة ومكونات الأسرة الجامعية الأخرى.
 - التدابير المطبقة في حالة الإخلال بآداب وأخلاقيات المهنة الجامعية.
 - مجمل التدابير الكفيلة بضمان حريات الأساتذة في إطار الحرم الجامعي.
 - أشكال النشاطات التي يساهم بها التعليم والتكوين العالين في الترقية العلمية والثقافية للمواطن.
- ولقد باشر مهامه مع الدخول الجامعي 2005-2006، وفي سنة 2010 تمكن المجلس من إعداد وتبني ميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية الذي نشر على مستوى مؤسسات التعليم العالي المختلفة، حيث تضمن الميثاق مبادئ النزاهة والإخلاص، الحرية الأكاديمية، المسؤولية والكفاءة، الإحترام المتبادل، وجوب التقيد بالحقيقة العلمية والموضوعية والفكر النقدي، الإنصاف، إحترام الحرم الجامعي، كما حدد الميثاق حقوق وواجبات كل من الأساتذة والطلبة والإداريين والفنيين العاملين بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

4/ التعاون الدولي: في عصر العولمة والإقتصاد المبني على المعرفة، وجدت مؤسسات التعليم العالي نفسها وخصوصا العربية منها تحت ضغط شديد لإعادة ترتيب أولوياتها بشكل جذري من خلال التركيز على الإدارة الفاعلة والتخطيط وتوفير المصادر المالية، من أجل ضمان تحسن دائم

¹ القانون رقم 99-05، مرجع سبق ذكره.

² المرسوم التنفيذي رقم 04-180، يحدد صلاحيات مجلس آداب وأخلاقيات المهنة الجامعية وتشكيلته وسيره، المؤرخ في 5 جمادي الأولى عام 1425 الموافق 23 جوان 2004، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 41، المادة 2، 27 جوان 2004، ص23.

في أدائها ومحاولة الوصول إلى التميز، لذا سعت معظم الجامعات في الدول العربية ومنها الجزائر إلى ضرورة إقامة شراكات في قطاع التعليم مع جامعات أخرى لها تجارب رائدة في المجال من أجل الإحتكاك وإكتساب الخبرات وتطبيقها النماذج التي تضمن لها الجودة، ومن هذه الشراكات نجد:

4-1/ مشروع (TEMPUS): أطلق هذا المشروع في سنة 1990 الممول من قبل الإتحاد

الأوروبي، وهو مجموعة من التدابير للتعاون على إصلاح وتحديث التعليم العالي لتحقيق الجودة المطلوبة بالإعتماد على نقل الخبرات من الجامعات الأوروبية إلى جامعات دول منطقة البحر الأبيض المتوسط، ويضم 10 جامعات من المغرب العربي منها جامعة منتوري بقسنطينة وجامعة أمحمد بوقرة ببيومرداس.

وقد ساعد برنامج تمبوس (TEMPUS) الدول الشريكة على إصلاح أنظمة تعليمها العالي حسب مبادئ إتفاقية بولونيا، التي تهدف إلى إنشاء ما يسمى بـ "المنطقة الأوروبية للتعليم العالي" لإحداث التوافق بين أنظمتها الخاصة بالتعليم العالي، والتي أصبحت بمثابة نقطة مرجعية للدول الأعضاء بالاتحاد الأوروبي وكذلك للدول الشريكة¹، حيث يهدف هذا المشروع أساسا إلى ما يلي:

- تعزيز الإصلاح وتحديث التعليم العالي لتحسين الجودة في الدول الشريكة.
- التأكد من أن الخريجين تم إعدادهم بشكل ملائم للدخول والإستمرار في مجال تخصصهم ومتابعة العمليات الملائمة لتحسين الجودة بشكل مستمر، مما يعزز قابلية التوظيف لخريجي مؤسسات التعليم العالي.

- تعزيز فهم أفضل بين الشعوب والثقافات في الاتحاد الأوروبي والدول الشريكة.

¹ TEMPUS IV, **Réforme de l'enseignement supérieur par la coopération universitaire internationale**, guide du candidat relatif au cinquième appel à propositions EACEA N° 25/2011, PDF, publier dans : eacea.ec.europa.eu/tempus, consulté le 06/12/2016 à 13h32.

– وضع معايير تعليمية وبرامج تتلاقى مع معايير الإعتماد المقبولة دولياً في الكليات الرائدة من كبرى الجامعات العامة والخاصة في الدول الشريكة بمساعدة من الجامعات الأوروبية ووكالات الإعتماد لجمع الأدلة للتحليل.

– جمع وتحليل البيانات اللازمة حول الوضع الحالي والإحتياجات المستقبلية للتعليم العالي في الدول الشريكة من حيث معايير الجودة، البرامج الدراسية المبتكرة (تطوير المناهج)، أنظمة التدريس، أدوات التقييم (النتائج التعليمية عند التخرج)، وإنشاء إجراءات الإعتماد وفقاً للمعايير المقبولة وطنياً ودولياً.

– تصميم نظام ضبط ومراقبة الجودة لتنفيذ المشروع.

– رصد وتحليل وتقييم التقدم المحرز في المشروع وجودته كل 6 أشهر.

– تعزيز دور بعثات المفوضيات الأوروبية في مناقشة سياساتها مع الوزارات الوصية عن قطاع التعليم العالي.

– تطوير المنهاج والإعتراف بالشهادة.

– تطوير الإدارة الجامعية والخدمات الطلابية.

– تمويل المشاريع المشتركة ومنح التنقل الفردي.

– توفير البيئة الملائمة التي تعمل على تجذير ثقافة الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي.

4-2/ برنامج (Erasmus Mundus) 2009-2013: تم إطلاق برنامج إيراسموس

في سنة 1987 لتمويل مشروعات التعاون بين مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء أوروبا، والتعاون الأكاديمي بين الدول الأوروبية وباقي دول العالم، وذلك من خلال تقديم الدعم المالي والمنح الدراسية للطلبة والأساتذة، المسجلين في الدكتوراه، الباحثين وموظفي مؤسسات التعليم العالي، لتسهيل التنقل بين دول العالم الثالث والإتحاد الأوروبي في مجال التعليم العالي الذي يهدف

إلى تحسين نوعية التعليم العالي الأوروبي وتعزيز الحوار والتفاهم بين الشعوب والثقافات من خلال معالجة التدريس والإحتياجات التعليمية، تعلم لغات أخرى، الإطلاع على طرق جديدة للعمل تتناسب وسوق العمل إستجابة لتحديات العولمة التي تواجهها¹.

لقد أولت الجزائر اهتماما معتبرا لتبني موضوع ضمان الجودة والعمل على تطبيقه بغية التحسين المستمر في المنهج التعليمي ومخرجات العملية التعليمية، وذلك من خلال إنشاء لجان ضمان الجودة والسهر على تسيرها، والذي تجسد في إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي على مستوى الوزارة الوصية وخلايا ضمان الجودة على مستوى مختلف مؤسساتها التعليمية، بالإضافة إلى تعزيز التعاون مع جامعات عالمية لها الخبرة في مجال ضمان الجودة وعلى رأسها الجامعات الأوروبية من خلال الإشتراك في عدة مشاريع تخص قطاع التعليم العالي وأهمها مشروع (TEMPUS) وبرنامج (Erasmus Mundus)، ومن منطلق الصلة الكبيرة بين المعايير المعتمدة من قبل الجامعات العالمية وبين ضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية المتمثلة في السياسة والإجراءات، البرامج، الطلبة، الهيئة التدريسية، المصادر التعليمية، يتطلب مزيدا من الإهتمام بمجال ضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وتكييفها مع المعايير العالمية الموضوعية لذلك، مع مراعاة إختلاف البيئة والثقافة الجزائرية السائدة في مؤسسات التعليم العالي.

¹ Erasmus Mundus, Agence française pour la promotion de l'enseignement supérieur, l'accueil et la mobilité internationale, publier dans : www.campusfrance.org, consulté le 06/12/2016 à 14h20.

خلاصة الفصل:

من خلال دراسة واقع منظومة التعليم العالي، إتضح بأن الدولة الجزائرية ومنذ الإستقلال أطلقت مبادرات عديدة من أجل إصلاح قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، وذلك بهدف ضمان تكوين عالي وفق المعايير الدولية وبما يتوافق مع متطلبات سوق الشغل المحلية من أجل مواكبة الجامعات الرائدة في العالم، ويتجلى ذلك من خلال إصدار قوانين لإرساء قواعد عمل ونظم علمية تهدف إلى تحديث الهياكل ورفع المستوى التعليمي والعمل على إنتاج المعرفة وتنمية الموارد البشرية، إلا أن المتتبع لواقع التعليم العالي في الجزائر يدرك بأن الجودة لم تكون هدفا معلنا في سياسة مؤسسات التعليم العالي، بحيث أن جل مؤشرات قياس فاعلية وفعالية هذه المؤسسات موجه نحو الكم، أي أن التركيز على المؤشرات الكمية فقط مع إهمال المؤشرات النوعية التي تعتبر الحلقة المهمة في سلسلة التوجه نحو خدمة متطلبات وإحتياجات المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة، ويبرز ذلك جليا في الفجوة الموجودة بين مخرجات التعليم العالي وإحتياجات سوق العمل. وهذا ناتج عن الانتقال إلى إصلاحات جديدة دون إشراك مختلف الأطراف الفاعلة في منظومة التعليم العالي (أعضاء هيئة التدريس، الإداريين بمختلف مستوياتهم التنظيمية، الطلبة، المجتمع الجزائري بمختلف مؤسساته) وهو ما يتعارض مع مبدأ إدارة الجودة الشاملة والذي يتمثل في مشاركة كافة أعضاء المنظمة، كما أن هذه الإصلاحات تتماشى مع المنطلقات الفكرية للقيادة العليا للوزارة الوصية دون مراعاة سابقيها وهو ما يتنافى مع مبدأ التحسين والتطوير المستمرين الذي يعتبر من أهم مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

وعليه فإن تفعيل الإجراءات التنفيذية لهذه الإستراتيجيات والإصلاحات يحتاج إلى إدارة متطورة تتبنى الأساليب الحديثة في التسيير لا سيما إدارة الجودة الشاملة، والتي تسهر على ضمان تطبيق ناجح وفعال لنظام ضمان الجودة في التعليم العالي، وذلك من خلال توفير الأرضية

المناسبة ونشر ثقافة تنظيمية تساعد الطلبة على إكتساب المعارف والمهارات اللازمة لتحقيق رضا المستفيدين من خدماتها، وترسخ قيم التطوير والتنمية المستمرة لكفاءات الهيئة التدريسية كضرورة حتمية للحاق بركب التقدم ومواكبة التطورات ومسايرة التغيرات، مع ضرورة تكيف الإصلاحات والأساليب الإدارية على حد سواء مع الثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي، وهو ما سنحاول إبرازه في الفصل الموالي من خلال إجراء دراسة ميدانية على عينة من الجامعات الجزائرية.

الفصل الخامس:

الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات
الجزائرية ودورها في تفعيل إدارة الجودة
الشاملة

الفصل الخامس: الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات الجزائرية ودورها في تفعيل إدارة الجودة الشاملة

تمهيد: في إطار رسم العلاقة بين الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي من الناحية النظرية، تم في الفصول السابقة عرض أهم المفاهيم المتعلقة بمتغيرات الدراسة الأساسية من خلال الإطلاع على مختلف الأدبيات المتعلقة بموضوع الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي، وبعد عرض المراكز الأساسية لبناء ثقافة تنظيمية داعمة لإدارة الجودة وتحليل واقع منظومة التعليم العالي في الجزائر، جاء هذا الفصل والذي يحوي دراسة ميدانية لواقع الثقافة التنظيمية السائدة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر ودورها في تفعيل إدارة الجودة الشاملة في كليات العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بالجامعات محل الدراسة وهي: جامعة آكلي محند أولحاج "البويرة"، جامعة أمحمد بوقرة "بومرداس"، جامعة الجزائر "3"، جامعة علي لونيسي "البلدية 2".

وعليه يتضمن هذا الفصل عرض تفصيلي لمجالات الدراسة، وشرحا توضيحا شاملا للمنهج المستخدم فيها، كما يوضح كيفية بناء أداة الدراسة وتحكميها لإظهار الإستبيان في صورته النهائية مع التركيز على الخطوات المتبعة في التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، إضافة إلى كيفية تطبيق الإستبيان من حيث توزيعه والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

وقد تناول هذا الفصل نتائج الدراسة التطبيقية، والتحليل الوصفي لبيانات أفراد العينة في الجامعات محل الدراسة من أساتذة وطلبة، ثم تحليل بيانات الدراسة وتفسيرها من خلال إستعراض آراء المبحوثين حول عبارات محاور الدراسة التي كشفت عنها درجة إستجاباتهم، كما تم إختبار

فرضيات الدراسة المتمثلة في دراسة العلاقة والأثر بين أبعاد الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، والفروق في آراء وإستجابات المبحوثين تجاه محاور الدراسة باختلاف خصائصهم الشخصية والوظيفية، وذلك من خلال إستخدام الأساليب الإحصائية التي تتلاءم وطبيعة كل فرضية.

المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

يتضمن هذا المبحث وصف تفصيلي للطريقة والإجراءات المنهجية المتبعة لغرض تحقيق أهداف الدراسة والتي تتمثل في: مجالات الدراسة؛ منهج الدراسة ومتغيراتها؛ مجتمع الدراسة وعينته.

المطلب الأول: مجالات الدراسة

للقيام بدراسة ميدانية أو بحث ميداني فإن ذلك يتطلب تحديدا دقيقا لمجالاته، بمعنى توضيح أين تجري؟ ومتى؟ لأن الدراسات والبحوث في العلوم الاجتماعية تتعامل عناصر متغيرة باستمرار، وتحديد مجالاتها يزيد من مصداقيتها لتكون معبرة ومقبولة وذات مرجعية، وذلك لإزالة أي لبس أو تأويل أو تشكيك في الحقائق المتوصل إليها¹، وعليه فإن تحديد مجالات الدراسة تعتبر نقطة أساسية في البحث، وذلك لما تكتسبه من أهمية أثناء الدراسة الميدانية حيث يتفق كل المشتغلين بمناهج البحث العلمي أن لكل دراسة ثلاث مجالات رئيسية هي: المجال الجغرافي، المجال البشري والمجال الزمني.

1/ المجال الجغرافي: يقصد بالمجال الجغرافي النطاق المكاني لإجراء البحث الميداني، ولقد أجريت هذه الدراسة على عينة من الجامعات الجزائرية وهي: جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة، جامعة أمحمد بوقرة ببومرداس، جامعة الجزائر 3 بالعاصمة، جامعة علي لونيسي بالبليدة، وفيما يلي نبذة مختصرة عن كل جامعة:

1-1/ نبذة مختصرة عن جامعة أكلي محند أولحاج "البويرة": كانت جامعة أكلي محند أولحاج الحديثة النشأة، ملحقة تابعة لجامعة بومرداس وهذا من 2001 إلى 2005 أي قبل تحولها إلى مركز جامعي في 2005، فجامعة في جوان 2012 بموجب المرسوم التنفيذي رقم 12-241

¹ علي غربي، أجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية، مطبعة الهدى، قسنطينة، الجزائر، 2002، ص66.

المؤرخ في 14 رجب عام 1433 الموافق لـ 04 جوان سنة 2012 المتضمن إنشاء جامعة البويرة، ويمكن إبراز التطور التاريخي لجامعة ألكلي محند أولحاج من خلال ما يلي:

- 2002/2001: إنشاء ملحقة تابعة لجامعة أمحمد بوقرة بومرداس تتضمن تخصص العلوم القانونية والإدارية.

- 2003/2002: فتح تخصص اللغة والأدب العربي.

- 2006/2005: ترقية الملحقة إلى مركز جامعي مع إستحداث تخصص آخر يتمثل في العلوم الاقتصادية بالإضافة إلى ميدان الحقوق والعلوم السياسية.

- 2007/2006: فتح تخصص العلوم الإنسانية والاجتماعية.

- 2008/2007: فتح ميدان العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

- 2009/2008: فتح ميدان العلوم والتكنولوجيا.

- 2011/2010: فتح ميدان الآداب واللغات، بالإضافة إلى قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

- 2012/2011: فتح كلية علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض.

- 2012/06/04: ترقية المركز الجامعي إلى جامعة متعددة الاختصاصات، مما أدى إلى إنشاء مخابر بحث؛ فتح إختصاصات جديدة في الماستر وفي الدكتوراه وتنسيق مختلف مشاريع بحث¹.

تحتل الجامعة مساحة 66 هكتار مجزأة إلى حرمين جامعيين، الأول يتربع على مساحة 12 هكتارا أما الثاني فيحتل مساحة 44 هكتار، هذا فهاكلها الثمانية تشمل مجموع الكليات والمعاهد المتواجدة بها، وهي كما يلي:

¹ التعريف بجامعة ألكلي محند أولحاج -البويرة، متوفر على الموقع: www.univ-bouira.dz ، تم الإطلاع بتاريخ 2017/02/01، على الساعة 15H00.

- كلية العلوم والعلوم التطبيقية.
 - كلية علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض.
 - كلية الآداب واللغات.
 - كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية.
 - كلية العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية وعلوم التسيير.
 - كلية الحقوق والعلوم السياسية.
 - معهد تقنيات النشاطات البدنية والرياضية.
 - معهد التكنولوجيا، الذي أنشأ في إطار العلاقات الثنائية المبرمة بين الجزائر وفرنسا.
- تتمتع الجامعة حاليا بهياكل تسمح لها بأداء مهامها على النحو المناسب، إذ فتح هياكل جديدة أدى إلى إحتوائها وتغطية كل الإحتياجات في هذا المجال بالنظر إلى مخطط النمو الخاص بها.

1-2/ نبذة مختصر عن جامعة أمحمد بوقرة "بومرداس": أنشأت جامعة أمحمد بوقرة سنة 1998 بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 98-1889 المؤرخ في 02 جوان 1998، المعدل بالمرسوم التنفيذي رقم 02-109 المؤرخ في 03 أفريل 2002، والمرسوم التنفيذي رقم 04-253 المؤرخ في 29 أوت 2004، والمرسوم التنفيذي رقم 06-270 المؤرخ في 16 أوت 2006، وذلك بدمج ستة (06) معاهد وطنية يعود إنشاؤها لسنوات (1960-1970) وهي: الوطني للمحروقات والكيمياء، المعهد الوطني للكهرباء والإلكترونيك، المعهد الوطني لمواد البناء، المعهد الوطني للصناعات المعملية والمعهد الوطني للصناعات الغذائية.

وبالموازاة مع الشعب الموروثة عن هذه المعاهد عملت الجامعة تدريجيا منذ نشأتها على فتح شعب أخرى في: العلوم والتكنولوجيا، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الحقوق، اللغات والآداب الأجنبية.

كما شرعت الجامعة في التكوين بنظام التعليم الجديد (système LMD)، ففي سبتمبر 2004 قامت بفتح ثلاثة ميادين هي: علوم المادة، الرياضيات والإعلام الآلي، العلوم والتكنولوجيا، أضيف إليها ميدانين جديدين في سبتمبر 2005 هما: علوم الطبيعة والحياة، اللغات والآداب الأجنبية، وتم تأهيل ثلاثة ميادين جديدة في سبتمبر 2008 وهي: العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، اللغة والأدب العربي، الحقوق والعلوم السياسية، كما تم تأهيل ميدان جديد في سبتمبر 2009 وهو علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، وكذلك الميدان الفرعي: المحروقات والكيمياء في ميدان العلوم والتكنولوجيا.

تقع جامعة أمحمد بوقرة في ولاية بومرداس، تتوزع كلياتها الخمس على مختلف أنحائها،

وهي كما يلي:¹

- كلية العلوم (المركب الجنوبي - بومرداس).
- كلية الهندسة (المركب المركزي والغربي - بومرداس).
- كلية المحروقات والكيمياء (المركب الشمالي).
- كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير (المركب الشمالي - بومرداس).
- كلية الحقوق (مركب بودواو).

¹ التعريف بجامعة أمحمد بوقرة - بومرداس، تم الإطلاع بتاريخ 2017/02/01، على الساعة 18H30 متوفر

3-1/ نبذة مختصر عن جامعة الجزائر "3": تأسست جامعة الجزائر "3" في 22 أكتوبر

2009 بموجب المرسوم التنفيذي رقم 09-341 الذي ينص على تقسيم جامعة الجزائر إلى ثلاث جامعات هي: جامعة الجزائر "1"، جامعة الجزائر "2"، جامعة الجزائر "3"، وتحتوي هذه الأخيرة على:

– كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير (دالي إبراهيم/ خروبة): أنشئ معهد للعلوم الاقتصادية بموجب القرار الوزاري الصادر بتاريخ 17 جويلية 1974، والذي كان تابع لكلية الحقوق والعلوم الاقتصادية لجامعة الجزائر، وتحولت من معهد إلى كلية بتاريخ 2 ديسمبر 1998 بموجب المرسوم التنفيذي رقم 98-382 الذي كرس نظام الكليات، وطبقا للمرسوم التنفيذي رقم 01-264 المؤرخ في 18 سبتمبر 2001 والمعدل للمرسوم رقم 84-209 الخاص بالتنظيم والتسيير للجامعة الجزائرية أصبحت جامعة الجزائر تضم 7 كليات من ضمنها كلية العلوم والتجارية وعلوم التسيير المتواجد مقرها بدالي إبراهيم، بالإضافة إلى ملحقة الكلية المتواجدة بالخروبة.

– كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية (بن عكنون): تأسس معهد العلوم السياسية والعلاقات الدولية سنة 1949، وكان تابع لجامعة الجزائر يومها حيث كان التعليم في تلك المرحلة مسخر لخدمة المستعمر الفرنسي، وبعد الاستقلال أنشأت المدرسة الوطنية العليا للصحافة في ديسمبر 1964 بالجزائر، ومع الدخول الجامعة 1975/1976 تم دمج المدرسة العليا بمعهد العلوم السياسية والعلاقات الدولية، حيث تأسس معهد العلوم السياسية والإعلام، وفي سنة 1998 تم العودة إلى نظام الكليات وتشكلت كلية العلوم السياسية والإعلام والتي تضم قسمين هما: قسم العلوم السياسية وقسم علوم الإعلام والاتصال، وبعد تأسيس جامعة دالي إبراهيم "الجزائر 3" أصبحت كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية تابعة لها.

– كلية علوم الإعلام والاتصال(بن عكنون): كانت عبارة عن قسم تابع لكلية العلوم السياسية والإعلام، وفي أكتوبر 2009 أصبحت كلية تابعة لجامعة الجزائر "3".

– معهد التربية البدنية والرياضية (المدينة الجديدة سيدي عبد الله): أنشأ معهد التربية البدنية والرياضية بموجب المرسوم التنفيذي 76-81 المؤرخ في 22 مارس 1982، وذلك بهدف تغطية العجز الذي عرفته مؤسسات التربية على المستوى الوطني، وهو يعتبر أول معهد في الجزائر متخصص في التربية البدنية والرياضية.

1-4/ نبذة مختصر عن جامعة علي لونيبي "البليدة 2": بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13-162 المؤرخ في 04 جمادي الثانية عام 1432 الموافق لـ 15 أبريل 2013 المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي رقم 89-137 المؤرخ في 01 أوت 1989 والمتضمن إنشاء جامعة البليدة، تم ترقية القطب الجامعي بالعفرون إلى جامعة البليدة 2 -جامعة علي لونيبي-، وذلك من أجل فك الضغط عن جامعة سعد دحلب، حيث أصبحت جامعة علي لونيبي تضم أربعة كليات، وهي كما يلي:

– كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير: تأسس معهد الاقتصاد سنة 1989 بجامعة البليدة، والذي بدأت فيه الدراسة بثلاثة تخصصات هي تجارة دولية، الإعلام الآلي للتسيير وليسانس في العلوم الاقتصادية، وبموجب النظام الأساسي للجامعة والمرسوم التنفيذي رقم 03-279 المؤرخ في 23 أوت 2003 تحول معهد الاقتصاد إلى كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، وتضم هذه الأخيرة ثلاثة أقسام هي: قسم العلوم الاقتصادية، قسم العلوم التجارية وقسم علوم التسيير.

– كلية الحقوق والعلوم السياسية: أنشأ معهد العلوم القانونية والإدارية بموجب المرسوم التنفيذي رقم 89-137 المؤرخ في 01 جانفي 1989، ويصدر المرسوم التنفيذي رقم 98-253 المؤرخ

في 18 أوت 1998 والذي ينص على التحول من نظام المعاهد إلى نظام الكليات تحول معهد العلوم القانونية والإدارية إلى كلية الحقوق، وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 12-76 المؤرخ في 12 فيفري 2012 المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي رقم 89-137 المؤرخ في 01 أوت 1989 المعدل والتتم والمتضمن إنشاء جامعة البليدة وإنشاء كلية الحقوق والعلوم السياسية التي تضم قسمين هما: قسم الحقوق وقسم العلوم السياسية.

– **كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية:** تعود نشأة الكلية إلى سنة 1991 في إطار المخطط الخماسي (1991-1995) الخاص بتطوير الجامعة، حيث تم إقرار إستحداث معهد العلوم الاجتماعية والديموغرافيا بجامعة سعد دحلب بالبلدية، وفي سياق التعديلات التي طرأت على نظام الجامعة الجزائرية وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 98-253 المؤرخ في 17 أوت 1998 نشأت كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بإدماج معهد اللغات ومعهد العلوم الاجتماعية والديموغرافيا، وأصبحت هذه الكلية تضم عدة أقسام منها قسم اللغة العربية وآدابها، قسم اللغة الفرنسية، قسم اللغة الإنجليزية، قسم اللغة الإيطالية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، ونظرا لتطور الجامعة وكثرة التخصصات وبناءا على المرسوم التنفيذي رقم 12-76 المؤرخ في 12 فيفري 1012 تم إعادة هيكلة الجامعة إلى عدة كليات وتم من خلالها تقسيم كلية الآداب والعلوم الاجتماعية إلى كلية الآداب واللغات وإلى كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتضم هذه الأخيرة قسمين هما: قسم العلوم الاجتماعية (ويضم شعبتين هما: شعبة علم الاجتماع والديموغرافيا، شعبة علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا) وقسم العلوم الإنسانية (ويضم ثلاثة شعب هي: شعبة التاريخ، شعبة علم المكتبات، شعبة الإعلام والاتصال).

– **كلية الآداب واللغات:** في سياق هيكلة جامعة سعد دحلب البلدية، أنشأت كلية الآداب واللغات بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 12-76 المؤرخ في 12 فيفري 2012 المعدل والمتمم للمرسوم

التنفيذي رقم 89-137 المؤرخ في 01 أوت 1989 المعدل والتمم والمتضمن إنشاء جامعة البليدة وإنشاء كلية الآداب واللغات، بينما وجود الكلية من الناحية العملية يعود إلى سنة 1991 في إطار المخطط الخماسي (1991-1995) الخاص بتطوير الجامعة، حيث كان ما يعرف بمعهد اللغات، وتضم الكلية أربعة أقسام هي: قسم اللغة العربية وآدابها، قسم اللغة الفرنسية، قسم اللغة الإنجليزية وقسم اللغة الإيطالية.

2/ المجال البشري: يعتبر المجال البشري للدراسة المجتمع الأصلي الذي تطبق على أفراده مختلف الوسائل لجمع البيانات الموضوعية والواقعية منهم، حيث أن مجتمع الدراسة هو مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحدودة من قبل، والتي تكون مجالات للملاحظة¹، وحتى تكون الدارسة علمية وعملية ولكي يصل الباحث إلى نتائج واقعية وموضوعية لابد من تحديد المجتمع الأصلي للدراسة تحديدا دقيقا، وواضحا حيث يسمح بتحديد العينة المطلوبة، وعليه فإن المجال البشري لهذه الدراسة يشمل على الأساتذة والطلبة لكليات العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بكل من جامعة: جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة، جامعة أمحمد بوقرة ببومرداس، جامعة الجزائر 3 بالعاصمة، جامعة علي لونيسي بالبليدة، وفيما يلي تقديم لعدد الأساتذة والطلبة في كل كلية للسنة الجامعة 2016-2017.

2-1/ عدد الأساتذة والطلبة بكلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة البويرة: حسب إحصائيات السنة الجامعة (2016-2017) بلغ عدد الأساتذة بكلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة البويرة 82 أستاذ موزعين حسب الرتبة العلمية كما يوضحه الجدول الموالي:

¹ Grawitz madelline: lexique des sciences sociales, édition dalloz, paris, 4^{ème} édition, 1998, P293.

الجدول رقم (5-1): عدد أساتذة كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة البويرة حسب الرتبة العلمية للسنة الجامعية 2017/2016

الرتبة العلمية	أستاذ مساعد "ب"	أستاذ مساعد "أ"	أستاذ محاضر "ب"	أستاذ محاضر "أ"	أستاذ التعليم العالي
العدد	03	35	10	31	03

المصدر: مصلحة المستخدمين، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة البويرة، 2017.

في حين بلغ عدد الطلبة حسب إحصائيات نفس السنة الجامعة في الكلية 4752 طالب

موزعين على الأطوار والتخصصات كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-2): عدد الطلبة بكلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة البويرة حسب السنوات والاقسام للسنة الجامعية 2017/2016

المستوى	القسم	الاولى	الثانية	الثالثة	المجموع
ليسانس	العلوم الاقتصادية	354	207	126	687
	العلوم التجارية	429	306	85	820
	علوم التسيير	471	244	124	839
	علوم المالية والمحاسبة	438	247	240	941
مجموع الليسانس 3287					
ماستر	العلوم الاقتصادية	125	95		220
	العلوم التجارية	105	95		200
	علوم التسيير	222	181		403
	علوم المالية والمحاسبة	307	335		642
مجموع الماستر 1465					
المجموع الكلي 4752					

المصدر: مصلحة الإحصاء، الإعلام والتوجيه، نيابة العمادة المكلفة بالدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة،

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة البويرة، 2017.

2-2/ عدد الأساتذة والطلبة بكلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

بجامعة بومرداس: حسب إحصائيات السنة الجامعية (2016-2017) بلغ عدد الأساتذة بكلية

العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة بومرداس 254 أستاذ موزعين حسب الرتبة العلمية كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-3): عدد أساتذة كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة بومرداس حسب الرتبة العلمية للسنة الجامعية 2016/2017

الرتبة العلمية	المعيدون	أستاذ مساعد "ب"	أستاذ مساعد "أ"	أستاذ محاضر "ب"	أستاذ محاضر "أ"	أستاذ التعليم العالي
العدد	02	24	120	57	40	11

المصدر: مصلحة المستخدمين، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة بومرداس، 2017.

في حين بلغ عدد الطلبة حسب إحصائيات نفس السنة الجامعة في الكلية 4560 طالب موزعين على السنوات والاقسام كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-4): عدد الطلبة بكلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة بومرداس حسب السنوات والاقسام للسنة الجامعية 2016/2017

المستوى	القسم	الاولى	الثانية	الثالثة	المجموع
ليسانس	العلوم الاقتصادية		221	116	337
	العلوم التجارية		167	148	315
	علوم التسيير		250	289	539
	علوم المالية والمحاسبة		337	278	615
	خلية دعم الجذع المشترك ل.م.د.	1345			1345
مجموع الليسانس 3151					
ماستر	العلوم الاقتصادية	97	229		326
	العلوم التجارية	205	68		273
	علوم التسيير	84	418		502
	علوم المالية والمحاسبة	308			308
مجموع الماستر 1409					
المجموع الكلي 4560					

المصدر: مصلحة الإحصاء، الإعلام والتوجيه، نيابة العمادة المكلفة بالدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة بومرداس، 2017.

2-3/ عدد الأساتذة والطلبة بكلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

بجامعة الجزائر "3": حسب إحصائيات السنة الجامعية (2016-2017) بلغ عدد الأساتذة بكلية

العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة الجزائر "3" 685 أستاذ موزعين حسب الرتبة

العلمية كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-5): عدد أساتذة كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة

الجزائر "3" حسب الرتبة العلمية للسنة الجامعية 2017/2016

الرتبة العلمية	المعيدون	أستاذ مساعد "ب"	أستاذ مساعد "أ"	أستاذ محاضر "ب"	أستاذ محاضر "أ"	أستاذ التعليم العالي
العدد	05	96	310	99	100	75

المصدر: مصلحة المستخدمين، كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر "3"،

2017.

في حين بلغ عدد الطلبة حسب إحصائيات نفس السنة الجامعية في الكلية 30285 طالب

موزعين على الأطوار والتخصصات كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-6): عدد الطلبة بكلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة

الجزائر "3" حسب السنوات والاقسام للسنة الجامعية 2017/2016

المستوى	القسم	الاولى	الثانية	الثالثة	المجموع
ليسانس	العلوم الاقتصادية		752	514	1266
	العلوم التجارية		995	368	1363
	علوم التسيير		2005	1047	3052
	علوم المالية والمحاسبة		5027	2855	7882
	جذع مشترك	9533			9533
مجموع الليسانس 23096					
ماستر	العلوم الاقتصادية	333	405		738
	العلوم التجارية	1819	1473		3292
	علوم التسيير	973	2186		3159

7189	مجموع الماستر
30285	المجموع الكلي

المصدر: نيابة العمادة المكلفة بالدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر "3"، 2017.

2-4/ عدد الأساتذة والطلبة بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

بجامعة علي لونيبي "البليدة 2": حسب إحصائيات السنة الجامعية (2016-2017) بلغ

عدد الأساتذة بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة علي لونيبي "البليدة 2"

227 أستاذ موزعين حسب الرتبة العلمية كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-7): عدد أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير علي لونيبي

"البليدة 2" حسب الرتبة العلمية للسنة الجامعية 2017/2016

الرتبة العلمية	أستاذ مساعد "ب"	أستاذ مساعد "أ"	أستاذ محاضر "ب"	أستاذ محاضر "أ"	أستاذ التعليم العالي
العدد	44	77	35	58	13

المصدر: مصلحة المستخدمين، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة علي لونيبي "البليدة 2"، 2017.

في حين بلغ عدد الطلبة حسب إحصائيات نفس السنة الجامعية في الكلية 9083 طالب

موزعين على الأطوار والتخصصات كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-8): عدد الطلبة بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة علي

لونيبي "البليدة 2" حسب السنوات والاقسام للسنة الجامعية 2017/2016

المستوى	القسم	الاولى	الثانية	الثالثة	المجموع
ليسانس	العلوم الاقتصادية	1149	117	76	1342
	العلوم التجارية	1148	938	647	2733
	علوم التسيير	1226	718	393	2337
مجموع الليسانس					
6412					
ماستر	العلوم الاقتصادية	212	263		475

932		111	821	العلوم التجارية	
1264		841	443	علوم التسيير	
2671	مجموع الماستر				
9083	المجموع الكلي				

المصدر: مصلحة الإحصاء، الإعلام والتوجيه، نيابة العمادة المكلفة بالدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة علي لونيبي "البلدية 2"، 2017.

3/ المجال الزمني: ويقصد به الوقت الذي إستغرقته الدراسة الميدانية، حيث بلغت مدة إجراء

الدراسة سبعة (07) أشهر من الزمن، وذلك في الفترة التي تتراوح من 01 جانفي 2017 إلى غاية

30 جوان من نفس السنة، حيث تم خلال هذه الفترة: - تحديد المجال الجغرافي والمتمثل في

كليات العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بكل من جامعة البويرة؛ بومرداس، الجزائر "3"

والبلدية "2" - تحديد المجال البشري والمتمثل في الأساتذة والطلبة - تحديد مجتمع الدراسة وعينه

- تصميم أداة الدراسة والتأكد من مدى صدقها وثباتها - تحديد أدوات التحليل الإحصائي المناسبة

التي تسمح بتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها وإختبار فرضياتها - توزيع الإستبيان

وإسترجاعه - تفرغ الإستبيان وعرض البيانات وتحليلها -إختبار الفرضيات ومناقشة النتائج

المتحصل عليها.

المطلب الثاني: منهج الدراسة ومتغيراتها

إن مناهج البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية متعددة، ولا يمكن الحكم بأن أحدها أفضل

من الآخر، بل إن إختيار المنهج يتحدد في ضوء الأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها وطبيعة

الموضوع الذي تعالجه، وعليه سنحاول من خلال هذا المطلب إبراز المنهج المتبع في هذه الدراسة،

وتحديد متغيراتها التابعة والمستقلة ووضعها في نموذج توضيحي.

1/ منهج الدراسة: إن إتباع أي باحث لمنهج معين في دراسته لا يكون بمحض الصدفة أو

الإختيار العشوائي، وإنما يكون حسب طبيعة موضوع الدراسة التي يتحدد من خلالها المنهج المناسب ويعتبر المنهج الطريقة التي تحدد مسار الباحث في أي موضوع كان، أي الطريقة التي يستخدمها الباحث من أجل الوصول إلى حل المشكلة التي يدرسها وكذلك التأكد من صحة الفروض التي صممت، حيث يعرف بأنه: "الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاستكشاف الحقيقة والإجابة عن الأسئلة والإستفسارات التي يثيرها موضوع البحث وهو البرنامج الذي يحدد لنا السبيل للوصول إلى تلك الحقيقة وطرق إكتشافها"¹، كما يعرف أيضا: " بأنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته لإكتشاف الحقيقة"².

وانطلاقا من أننا نحاول الوقوف على دور الثقافة التنظيمية في تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي فقد تم إستخدام المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي، والذي يقوم على جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها ثم تقديم وصف للظاهرة محل الدراسة، وذلك للتعرف على متغيراتها المختلفة وأسبابها والعوامل ذات العلاقة بها، ثم التوصل إلى النتائج من خلال تحليل العلاقات بين متغيرات الظاهرة وذلك اعتمادا على إتجاهات مفردات الدراسة نحو موضوع الدراسة، وهذا الأسلوب يوفر للدراسة صفة العمق والشمولية.

والمنهج الوصفي التحليلي هو أحد المناهج الأساسية في البحوث الوصفية لكونه يهتم بدراسة مختلف الظروف الإجتماعية والإقتصادية، بقصد تجميع الحقائق وإستخلاص النتائج لحل المشكلات التي يعاني منها المجتمع، حيث يعرف بأنه: "أسلوب يعتمد على دراسة الواقع أو

¹ محمود شفيق، البحث العلمي "الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1985، ص78.

² محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمي "التصميم والمنهج والإجراءات"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1989، ص77.

الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كفيها أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة وحجمها ودرجات إرتباطها مع الظواهر المختلفة، فهو لا يقتصر على وصف الظاهرة بل يتعداه إلى التفسير والتحليل للوصول إلى حقائق عن الظروف القائمة من أجل تطويرها وتحسينها¹، كما يهدف هذا المنهج إلى دراسة ظاهرة لها خصائصها وأبعادها في إطار معين ويقوم بتحليلها استناداً للبيانات المجمعة حولها ثم محاولة الوصول إلى أسبابها والعوامل التي تتحكم فيها، وبالتالي الوصول إلى نتائج قابلة للتعميم².

ومن هنا تقدم هذه الدراسة وصفا لإتجاهات مفردات الدراسة على عينة من الجامعات الجزائرية فيما يتعلق بدور الثقافة التنظيمية في تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي، ومن ثم تحليل البيانات والربط بين متغيرات الدراسة وتفسير تلك العلاقات للوصول إلى نتائج لمعالجة مشكلة الدراسة وتحديد الوسائل المناسبة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بفعالية، بعد ذلك تقدم الدراسة التوصيات والإقتراحات التي يؤمل أن تعزز من دور الثقافة التنظيمية في تفعيل إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الجزائرية.

وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي في هذه الدراسة من خلال الجانب النظري والذي تم إنجازه بعد الرجوع إلى مصادر البيانات الثانوية التي تزود الباحث بالبيانات غير المباشرة عن الموضوع، وهي تمثل المعلومات والبيانات اللازمة لتكوين خلفية نظرية

¹ عثمان حسن عثمان، المنهجية في كتابة البحوث والرسائل الجامعية، منشورات الشهاب، باتنة، الجزائر، 1998، ص 24.

² اسماعيل شعباني، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، الطبعة الأولى، المعهد الوطني للتجارة، الجزائر، 2005، ص ص 39-40.

متكاملة حول موضوع البحث، وقد تم جمع هذه المعلومات والبيانات من خلال مسح الإنتاج العلمي حول الموضوعات المتعلقة بموضوع البحث.

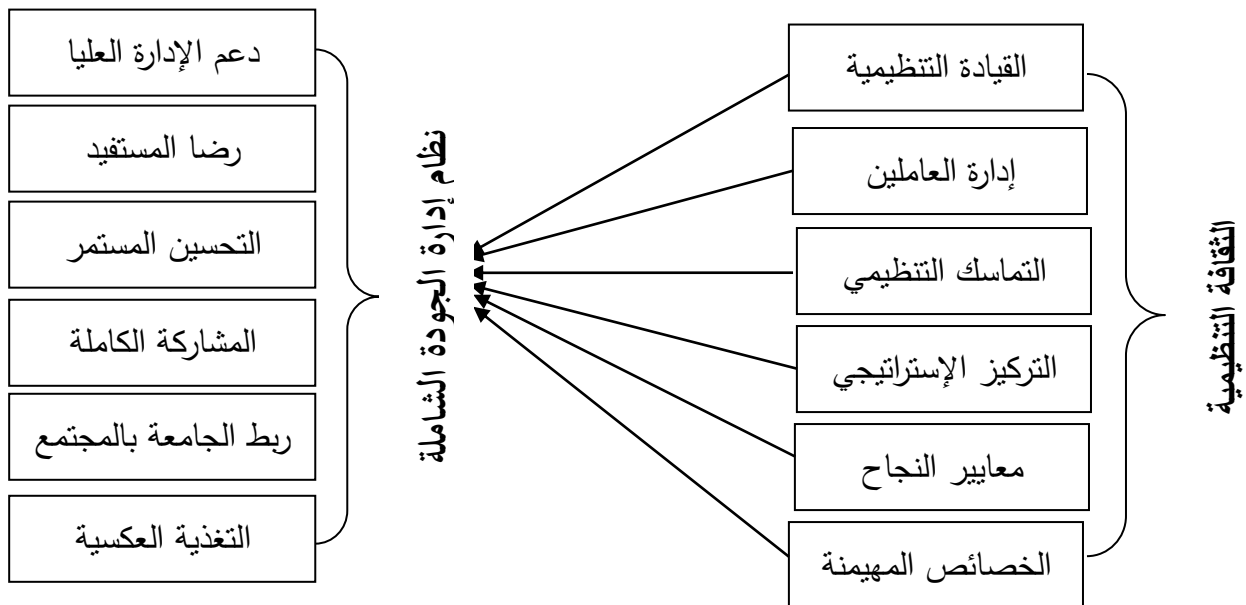
وهذا الجانب يعتمد على البيانات الأساسية التي تم الإطلاع عليها مثل الكتب والمراجع العلمية والإحصائية والمقالات والدوريات والمطبوعات والوثائق الرسمية والأبحاث والرسائل العلمية والتقارير المنشورة، حيث كان الهدف من ذلك تقديم تغطية وافية للأدبيات المتعلقة بالثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي.

أما الجانب الثاني فهو الجانب الميداني (التطبيقي) من البحث وذلك عن طريق إستخدام المصادر الأولية لجمع البيانات، وهي المصادر التي تقود إلى البيانات المباشرة عن الموضوع محل الدراسة، والمصادر الأولية المستخدمة في هذه الدراسة كانت الإستبانة التي تم إستخدامها لجمع بيانات الدراسة، وذلك تمهيدا لتحليل وتفسير نتائج الدراسة المختلفة.

2/ متغيرات الدراسة: من الطبيعي والمنطقي قبل محاولة الكشف عن أي ظاهرة معينة وعلاقتها بظاهرة أخرى ومدى التأثير والتأثير المتبادل بينهما أن يقوم الباحث بتحديد المتغيرات المستقلة من المتغيرات التابعة، وذلك حتى تأخذ الدراسة مجراها المنهجي والطبيعي الذي يوصلها إلى النتائج الصحيحة والمرجوة.

2-1/ المتغير المستقل: إن المتغير المستقل في هذه الدراسة هو الثقافة التنظيمية من خلال الأبعاد الستة (06) التي تركز عليها أداة تقييم الثقافة التنظيمية (The Organizational Culture Assessment Instrument) في تشخيصها وقياسها للثقافة التنظيمية للباحثين (Cameron & Quinn)، وهي: القيادة التنظيمية؛ إدارة العاملين؛ التماسك التنظيمي؛ التركيز الإستراتيجي؛ معايير النجاح؛ الخصائص المهيمنة.

2-2/ المتغير التابع: أما المتغير التابع في هذه الدراسة فهو "إدارة الجودة الشاملة"، وفي هذا الصدد تم الإستناد إلى مبادئ إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي والمتمثلة في: دعم الإدارة العليا؛ رضا المستفيد؛ التحسين المستمر؛ المشاركة الكاملة؛ ربط الجامعة بالمجتمع؛ التغذية العكسية، وهي الأبعاد التي تم الإعتماد عليها في هذه الدراسة، ويمكن تلخيص ما سبق في الشكل الموالي:



الشكل رقم (5-1): متغيرات الدراسة

المصدر: من إعداد الطالب.

المطلب الثالث: مجتمع الدراسة وعينته

من العوامل الأساسية التي يجب على أي باحث تحديدها قبل البدء في دراسته هو حصر مجتمع البحث واختيار عينة لتمثيله، وهو ما سنحاول إبرازه من خلال ما يلي:

1/ مجتمع الدراسة: يمثل مجتمع الدراسة كل المفردات التي تكون محل الدراسة بغض النظر هل سيتم الإعتماد على عينة للدراسة أو المجتمع ككل، حيث يعرف بأنه: "مجموع الوحدات الإحصائية المراد دراستها ومعرفة خصائصها بشكل دقيق، حيث يمكن تمييزها عن غيرها من الوحدات التي تكون مجتمع آخر، بعبارة أخرى هو مجموعة الوحدات الإحصائية المشتركة في

الصفة الأساسية التي تهم الباحث في دراسته والذي يختلف باختلاف المشكلة أو الظاهرة محل الدراسة¹، وعليه فإن مجتمع هذه الدراسة يتمثل في أساتذة وطلبة كليات العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بكل من جامعة: أكلي محند أولحاج "البويرة"، أمحمد بوقرة "بومرداس"، دالي إبراهيم "الجزائر 3" وعلي لونيبي "البليدة 2"، وهو كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-9): مجتمع الدراسة

كليات العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	عدد الأساتذة	عدد الطلبة
جامعة أكلي محند أولحاج "البويرة"	82	4752
جامعة أمحمد بوقرة "بومرداس"	254	4560
جامعة الجزائر "3"	685	30285
جامعة لونيبي علي "البليدة 2"	227	9083
المجموع	1248	48680
عدد مجتمع الدراسة	49928	

المصدر: من إعداد الطالب بناء على ما جاء في المجال البشري للدراسة.

2/ عينة الدراسة: العينة هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل، بحث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل إستدلالات حول معالم المجتمع²، فعند إختيار العينة يجب مراعاة تمثيلها لمفردات مجتمع الدراسة أي أن خصائص العينة المختارة يجب أن تكون نفس خصائص المجتمع، حيث أن مجتمع الدراسة الحالية يحتوى على العديد من القواسم المشتركة بين أفرادها كون أن ميدان البحث هو الجامعات، هذا مع ضرورة مراعاة خصوصية كل جامعة، وكذا الاختلافات بين كل من الأساتذة بين والطلبة، وعليه تم إختيار عینتان الأولى ممثلة للأساتذة والثانية ممثلة للطلبة، حيث يرى (Angers, M) بأن الباحث: "يستطيع

¹ السعدي رجال، **الإحصاء الوصفي**، مؤسسة الرجاء للطباعة والنشر، الجزائر، 2013، ص18.

² عباس محمد خليل وآخرون، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007، ص217.

الجمع بين طريقتين أو ثلاثة طرق من المعاينة داخل نفس العينة إذا اقتضت الضرورة ذلك"¹، وهو ما تم الإستناد عليه في هذه الدراسة من خلال إعتماد طريقتين لإختيار أفراد عينة الدراسة، وهما العينة العشوائية الطبقية ذات التخصيص النسبي بالنسبة للأساتذة والعينة العشوائية العنقودية بالنسبة للطلبة، ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي:

2-1/ أفراد عينة الدراسة بالنسبة للأساتذة: كما هو معلوم كلما كان حجم عينة الدراسة كبيرا كلما كانت النتائج المتحصل عليها أكثر تمثيلا لمجتمع الدراسة، إلا أن الدراسات المنهجية أثبتت أن اختيار حجم العينة بالنسبة لمجتمع البحث الذي يتكون من بعض الآلاف هو أخذ إجمالا 10% من مجتمع البحث²، كما يجب أن لا يقل حجم العينة عن عشرة أضعاف متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة³، وإن في هذه الدراسة يوجد 12 متغيرات، لذلك يجب أن يفوق حجم العينة عن 120 مفردة وأن لا يقل عن 10% من المجتمع، وبناء على ذلك تم إختيار عينة من الأساتذة قوامها 20% من المجتمع الأصلي المقدّر بـ 1248 أستاذ دائم، وبالتالي سوف يكون حجم عينة الدراسة بالنسبة للأساتذة 250 أستاذ، موزعين على كليات العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير في كل من جامعة البويرة؛ بومرداس؛ الجزائر "3" والبليدة "2" بإعتماد طريقة التخصيص النسبي، بحيث نأخذ من كل كلية في الجامعات الأربعة 20% من مجموع عدد الأساتذة، وهو كما يوضحه الجدول الموالي:

¹ Angers, M, Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Casbah, Alger, 2006, P142.

² Ibid, P319.

³ أحمد إسماعيل المعاني وآخرون، أساليب البحث العلمي والإحصاء، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012، ص89.

الجدول رقم (5-10): توزيع أفراد عينة الدراسة بالنسبة للأساتذة حسب الجامعة

العينة	عدد الأساتذة	كليات العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
17	82	جامعة أكلي محند أولحاج "البويرة"
51	254	جامعة أمحمد بوقرة "بومرداس"
137	685	جامعة الجزائر "3"
45	227	جامعة لونيبي علي "البليدة 2"
250	1248	المجموع

المصدر: من إعداد الطالب.

2-2/ أفراد عينة الدراسة بالنسبة للطلبة: نظرا لكثرة عدد الطلبة وتعدد تخصصاتهم

ومستوياتهم فقد تم إختيار العينة العشوائية العنقودية التي تقوم على تقسيم المجتمع إلى مجموعات ويتم إختيار عينة من المجموعات عشوائيا ثم إستخدام جميع مفردات المؤلفة للمجموعات المختارة لتمثل العينة المطلوبة¹، وعليه فقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالنسبة للطلبة في كليات الجامعات الأربعة بإتباع الخطوات التالية:

– تقسيم الكلية إلى أقسام وهي قسم العلوم الإقتصادية؛ قسم العلوم التجارية، قسم علوم التسيير؛ قسم علوم المالية والمحاسبة.

– تقسيم الأقسام إلى سنوات وهي السنة الثانية؛ السنة الثالثة؛ السنة أولى ماستر والسنة الثانية ماستر، ولقد أستنتج طلبة السنة أولى بحكم أن فترة إلتحاقهم بالجامعات قصيرة، وهو ما لا يتوافق مع أهداف الدراسة التي تتطلب فترة أكثر للتعرف على الثقافة السائدة فيها وكذا نظام إدارة الجودة الشاملة.

– تقسيم السنوات إلى تخصصات، وذلك بحسب التخصصات التي تتضمنها كل سنة في كليات الجامعات الأربعة.

¹ دلال القاضي، محمود البياتي، منهجية وأساليب البحث العلمي وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي **SPSS**، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 167.

ولقد تمت عملية الإختيار بشكل تسلسلي، بحيث تم سحب إسم القسم من بين القصاصات الأربع المدونة فيها أسماء الأقسام الأربعة، بعدها تم سحب السنة ضمن القسم المختار، وفي الأخير تم سحب التخصص ضمن السنة التي تم إختيارها لتمثل العينة المطلوبة في الكلية، وبنفس الطريقة تمت عملية الإختيار في كليات الجامعات الأربعة، وكانت نتائج السحب كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-11): نتائج سحب أفراد عينة الدراسة بالنسبة للطلبة

الكلية بجامعة	القسم	السنة	التخصص	عدد الطلبة
البويرة	علوم التسيير	أولى ماستر	إدارة مالية	100
بومرداس	العلوم الإقتصادية	الثانية ماستر	مالية وبنوك	91
الجزائر "3"	العلوم المالية والمحاسبة	الثالثة ليسانس	محاسبة ومراجعة	113
البليدة "2"	العلوم التجارية	الثانية ليسانس	علوم تجارية	152
المجموع				456

المصدر: من إعداد الطالب.

المبحث الثاني: أداة الدراسة الميدانية

أداة البحث هي الوسيلة التي يجمع بها الباحث بياناته، وليس هناك تصنيف موحد لهذه الأدوات حيث تتحكم طبيعة الموضوع أو الظاهرة المراد دراستها وفروض البحث في إختيار الأدوات والوسائل والتقنيات التي سوف يستعملها الباحث، لهذا يجب على الباحث أن يكون ملم بطرق عديدة وأساليب مختلفة وأدوات متنوعة ومتباينة كي يستطيع أن يحل مشكلة البحث ويتحقق من فروضه، وقد تستخدم أكثر من أداة واحدة في البحث وفقا لمبدأ المرونة المنهجية على إعتبار أن كل أداة بمثابة ضابط لما تصل إليه الأداة الأخرى من بيانات ومعلومات.

ولقد تم الإعتماد في هذه الدراسة على الملاحظة وهي مشاهدة منهجية تعتمد على الحواس وما تستعين به من أدوات الرصد والقياس، حيث يتم مشاهدة الظاهرة في أحوالها المختلفة

وأوضاعها المتعددة لجمع البيانات وتحليلها والتعبير عنها، وباعتبار أن الباحث فرد من المجتمع (أستاذ بجامعة البويرة منذ 2014 وهي بداية إعداد هذه الدراسة) فقد تم الإعتماد على هذه الأداة لملاحظة مختلف السلوكيات والمواقف والعلاقات التي تربط كل من الأستاذ والطالب والإدارة، وذلك للاستفادة منها في تحليل البيانات الميدانية وإعطاء صورة أوضح عن واقع الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات الجزائرية وإدارة الجودة الشاملة من خلال مختلف الأبعاد المعتمد عليها.

أما الأداة الرئيسية المعتمدة في هذه الدراسة هي الإستبيان، وهو عبارة عن أداة من أدوات جمع المعلومات والبيانات، ويتكون من أسئلة موجهة للمبحوثين يطلب منهم الإجابة عليها عن طريق ملأ الاستمارة¹، ولقد تم الإعتماد في تصميم الإستبيان على تطوير مجموعة من الأسئلة والعبارات للحصول على البيانات اللازمة من خلال الإستعانة بمجموعة من المصادر هي:

- المعلومات التي تم الحصول عليها من الجانب النظري.
- الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع.
- توجيهات الأستاذ المشرف، والمحكمين الذين تم عرض الإستبيان عليهم حيث تم تعديل الإستبيان بناء على ملاحظاتهم، من خلال تعديل الصياغة لبعض الأسئلة، حذف البعض وإضافة البعض الآخر.

¹ مهدي زويلف، تحسين الطراونة، منهجية البحث العلمي، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 1998، ص78.

المطلب الأول: إعداد قائمة الاستبيان

لقد تم جمع البيانات الميدانية عن طريق الإستبيان، كما ذكرنا سالفاً والذي تم الإعتماد عليه بصورة كبيرة لإنجاز الدراسة، حيث صممت أسئلة الإستبيان على نحو يمكن من تحديد واقع الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات الجزائرية ونظام إدارة الجودة الشاملة، وقد تم إعداده بناءاً على الخطوات الموالية:

1/ وصف محتوى الاستبيان: يتكون الإستبيان من مقدمة تعريفية توضح للمبحوث الغرض من الدراسة وتطمئنه على سرية المعلومات وإستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط، وثلاثة أجزاء رئيسية، وهي كما يلي:

1-1/ الجزء الأول: يتضمن هذا الجزء المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة، والمتمثلة فيما يلي: الجامعة التي ينتمي إليها المبحوث، الجنس، السن، الرتبة العلمية والخبرة المهنية للأستاذ.

1-2/ الجزء الثاني: أما الجزء الثاني من الإستبيان يحتوي على ستة (06) أبعاد توضح طبيعة الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعة، وهي كما يلي:

– **البعد الأول:** يمثل بعد القيادة التنظيمية، حيث يحتوي على مجموعة من الأسئلة تصف نمط القيادة المتبع في الجامعة، من خلال إختيار المجيب لأحد التقديرات الخمسة المتدرجة والمدونة أمام كل عبارة، ويضم البعد (04) أسئلة من (01-04).

– **البعد الثاني:** ويمثل بعد إدارة العاملين، حيث يحتوي على مجموعة من الأسئلة تصف أسلوب إدارة الجامعة لمواردها البشرية من أساتذة وطلبة بإعتبارهم حلقة مهمة في نظام التعليم العالي، من

خلال إختيار المجيب لأحد التقديرات الخمسة المتدرجة والمدونة أمام كل عبارة، وبلغ عدد عبارات البعد (04) أسئلة من (05-08).

– **البعد الثالث:** ويمثل بعد التماسك التنظيمي، حيث يحتوي على مجموعة من الأسئلة تصف طبيعة التنظيم السائد في الجامعة، من خلال إختيار المجيب لأحد التقديرات الخمسة المتدرجة والمدونة أمام كل عبارة، وبلغ عدد عبارات البعد (04) أسئلة من (09-12).

– **البعد الرابع:** ويمثل بعد التركيز الإستراتيجي، حيث يحتوي على مجموعة من الأسئلة تصف الإهتمامات الإستراتيجية للجامعة، من خلال إختيار المجيب لأحد التقديرات الخمسة المتدرجة والمدونة أمام كل عبارة، وبلغ عدد عبارات البعد (04) أسئلة من (13-16).

– **البعد الخامس:** ويمثل بعد معايير النجاح، حيث يحتوي على مجموعة من الأسئلة تصف عوامل النجاح الأساسية في الجامعة، من خلال إختيار المجيب لأحد التقديرات الخمسة المتدرجة والمدونة أمام كل عبارة، وبلغ عدد عبارات البعد (04) أسئلة من (17-20).

– **البعد السادس:** يمثل بعد الخصائص المهيمنة، حيث يحتوي على مجموعة من الأسئلة تصف الإهتمامات الأساسية للجامعة، من خلال إختيار المجيب لأحد التقديرات الخمسة المتدرجة المدونة أمام كل عبارة، ويضم البعد (04) أسئلة من (21-24).

1-3/ الجزء الثالث: في حين أن الجزء الثالث من الإستبيان يتضمن ستة (06) أبعاد توضح

مستوى تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في الجامعة، وهي كما يلي:

– **البعد الأول:** يمثل بعد دعم الإدارة العليا، حيث يحتوي على مجموعة من الأسئلة توضح درجة توفير الجامعة للدعم اللازم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، من خلال إختيار المجيب لأحد التقديرات الخمسة المتدرجة المدونة أمام كل عبارة، ويضم البعد (04) أسئلة من (25-28).

– **البعد الثاني:** يمثل بعد رضا المستفيد، حيث يحتوي على مجموعة من الأسئلة تصف درجة رضا المستفيد (الطالب والمجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة) عن الخدمات التي تقدمها، من خلال إختيار المجيب لأحد التقديرات الخمسة المتدرجة والمدونة أمام كل عبارة، ويضم البعد (04) أسئلة من (29-32).

– **البعد الثالث:** ويمثل بعد التحسين المستمر، حيث يحتوي على مجموعة من الأسئلة تصف مستوى إلتزام الجامعة بمبدأ التحسين المستمر، من خلال إختيار المجيب لأحد التقديرات الخمسة المتدرجة والمدونة أمام كل عبارة، وبلغ عدد عبارات البعد (04) أسئلة من (33-36).

– **البعد الرابع:** ويمثل بعد المشاركة الكاملة، حيث يحتوي على مجموعة من الأسئلة تصف مستوى إشراك الجامعة للأطراف ذات العلاقة، من خلال إختيار المجيب لأحد التقديرات الخمسة المتدرجة والمدونة أمام كل عبارة، وبلغ عدد عبارات البعد (04) أسئلة من (37-40).

– **البعد الخامس:** ويمثل بعد ربط الجامعة بالمجتمع، حيث يحتوي على مجموعة من الأسئلة تصف مستوى توجه الجامعة نحو خدمة المجتمع المحلي من خلال البحث العلمي، من خلال إختيار المجيب لأحد التقديرات الخمسة المتدرجة والمدونة أمام كل عبارة، وبلغ عدد عبارات البعد (04) أسئلة من (41-44).

– **البعد السادس:** ويمثل بعد التغذية العكسية، حيث يحتوي على مجموعة من الأسئلة تصف درجة إستفادة الجامعة من المعلومات المرتدة، من خلال إختيار المجيب لأحد التقديرات الخمسة المتدرجة والمدونة أمام كل عبارة، وبلغ عدد عبارات البعد (04) أسئلة من (45-48).

وقد تم الإعتماد على الشكل المغلق في إعداد الإستبيان، والذي يحدد الإستجابات المحتملة لكل سؤال وفق مقياس ليكرت الخماسي (Likert) بإستثناء جزء المعلومات الشخصية والوظيفية، وتحدد درجة الموافقة على عبارات الإستبيان كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-12): مقياس ليكرت الخماسي

5	4	3	2	1	الدرجات في الأسئلة الموجبة
1	2	3	4	5	الدرجات في الأسئلة السالبة
موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	الفقرة

المصدر: محمد قاسم المقابلة، الإدارة المعلوماتية، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2013، ص113.

2/ تطبيق أداة الدراسة: تم توزيع الاستبيان بعد إقراره في صورته النهائية على عينة الدراسة

المحددة مسبقا والمتمثلة في 250 أستاذ و 456 طالب في كليات العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة: البويرة، بومرداس، الجزائر "3" والبليدة "2"، وقد بلغ عدد الإستيبيانات الموزعة 750 استبيان، منها 294 للأساتذة تم إسترجاع 266 استبيان أي ما نسبته 90,47 % من الإستيبيانات الموزعة، وبلغت نسبة الفاقد 6 % من مجموع الإستيبيانات التي تم إسترجاعها أي ما يعادل 16 إستيبيان لعدم إستكمال الإجابات بشكل كامل، و 456 إستيبيان للطلبة تم إسترجاع 327 إستيبيان أي ما نسبته 71,71 % من الإستيبيانات الموزعة، وبلغت نسبة الفاقد 10,70 % من مجموع الإستيبيانات التي تم إسترجاعها أي ما يعادل 35 إستيبيان لعدم إستكمال الإجابات بشكل كامل، وفي الجدول الموالي تم تلخيص الإحصائيات التي تخص عدد الإستيبيانات الموزعة والمسترجعة والمعتمدة في الدراسة:

الجدول رقم (5-13): عدد الإستبيانات الموزعة، المسترجعة والصالحة للتحليل

عينة الدراسة	عدد الاستبيانات الموزعة	المسترجعة		الصالحة للتحليل		المسترجعة غير صالحة للتحليل	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
الأساتذة	294	266	90,47	250	93,98	16	06,01
الطلبة	456	327	71,71	292	89,29	35	10,70

المصدر: من إعداد الطالب.

يوضح الجدول رقم (5-13) عدد الأفراد الذين خضعت إستجاباتهم للتحليل الإحصائي بما يتوافق مع طبيعة عينة الدراسة، حيث تم التركيز على الوصول إلى عدد إستبيانات صالحة للتحليل بما يتوافق مع حجم العينة المحدد سابقا بالنسبة للأساتذة وهو 250، في حين تم توزيع عدد إستبيانات بما يتوافق مع حجم العينة المسحوب بالنسبة للطلبة وهو 456، خضعت 292 منها للتحليل الإحصائي.

3/ الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة: بعد الحصول على البيانات الأولية اللازمة شرعنا في دراستها وتحليلها ومحاولة إستغلالها للإجابة عن تساؤلات الدراسة، حيث قمنا بمعالجتها عن طريق أحد أنظمة التحكم الخاصة بالإحصائيات بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروف بـ SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) كأداة أساسية لإدخال المعطيات والحصول على النتائج الإحصائية، ومن الإختبارات والأساليب الإحصائية التي تم إستخدامها ما يلي:

– معامل ألفا كرومباخ (Alpha Cronbach) والتجزئة النصفية (Split Half Method) لقياس مدى ثبات الاستبيان.

– معامل إرتباط سبيرمان براون (Spearman Brown) لقياس الإرتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية في طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات أداة الدراسة، ودراسة العلاقة الإرتباطية بين الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة.

– التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.

– المتوسط الحسابي وذلك لمعرفة درجة إستجابة أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات الإستبيان.

– الإنحراف المعياري للتعرف على مدى التشتت في إستجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، كما أنه يفيد في ترتيب المتوسطات عند تساوي بعضها، حيث تعطى الرتبة الأفضل للفقرة التي إنحرافها المعياري أقل.

– معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) لقياس صدق المحتوى لفقرات الإستبيان.

– معامل تضخم التباين (VIF) (Variance Inflation Factor) واختبار التباين المسموح (Tolerance) لكل عنصر من عناصر المتغير المستقل، لإختبار مدى وجود مشكلة التداخل الخطي المتعدد (Multicollinearity) بين المتغيرات المستقلة.

– تحليل التباين للإنحدار (Regression Analysis)، لتحديد مدى صلاحية نموذج الإنحدار في قياس أثر أبعاد الثقافة التنظيمية على إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

– معامل الإنحدار المتعدد التدريجي (Stepwise) لقياس أثر المتغيرات المستقلة على المتغير التابع، والذي يستند إلى إدخال أبعاد المتغير المستقل واحد تلو الآخر حسب نسبة الجزء الذي

يعزى إليه في تفسير الاختلافات الكلية في المتغير التابع، حيث يعمل على ترتيب المتغيرات حسب أهميتها في تفسير المتغير التابع.

– اختبار كولومجروف-سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov) للتحقق من أن البيانات التي تم تجميعها من عينة الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي، بهدف استخدام أساليب إحصائية تتناسب وطبيعة توزيع البيانات.

– اختبار (levene) لمعرفة تجانس التباين.

– اختبار "T" لعينتين مستقلتين (One sample T test) لمعرفة الفروق الإحصائية للبيانات الشخصية والوظيفية التي لها مستويين.

– اختبار تحليل التباين "F" (One Way ANOVA) لقياس الفروق الإحصائية للبيانات الشخصية والوظيفية التي لها أكثر من مستويين.

– اختبار LSD (Least Significant Difference) لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية

لصالح أي فئة من فئات المتغيرات الشخصية والوظيفية أفراد عينة الدراسة في إستجاباتهم عن متغيرات الدراسة الأساسية (الثقافة التنظيمية ونظام إدارة الجودة الشاملة)، وذلك إذا تبين من اختبار تحليل التباين أن هناك فروقا معنوية، أما إذا لم يتبين من اختبار تحليل التباين وجود فروقات معنوية فإنه لا داعي لإستخدام هذا الاختبار.

المطلب الثاني: صدق أداة الدراسة

تعتبر خاصية الصدق أحد الأسس التي يقوم عليها أي مقياس يتم تصميمه، والتي تعني إلى أي درجة يقيس المقياس ما صمم لقياسه فعلاً، كما يدل على وضوح فقراته ومفرداته لكل من يستخدمه، ولقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي:

1/ الصدق الظاهري لأداة الدراسة: تم عرض الإستبيان في صورته الأولى على عدد من المحكمين في مجال العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، والملحق رقم (01) يوضح القائمة الإسمية للمحكمين ورتبتهم العلمية والجامعة التي ينتمون إليها، وقد سلم الإستبيان إلى المحكمين بكتاب يوضح موضوع الدراسة وتقسيمات الأداة إلى محاور والمقياس المستخدم للإجابة، وطلب منهم إبداء آرائهم في مدى وضوح عبارات الإستبيان ومناسبتها، ومدى ملائمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، وأهمية العبارات لقياس ما وضعت لأجله، إضافة إلى إقتراح ما يروونه ضرورياً من ملاحظات حول تعديل بعض العبارات أو حذفها أو إضافة عبارات أخرى يرونها لازمة وتحسن الأداة وتطورها.

واستناداً لما أبداه المحكمون من توجيهات وملاحظات، تم إجراء التعديلات التي إتفق عليها معظم المحكمين، وذلك من خلال إعادة صياغة بعض العبارات وحذف بعضها وإضافة بعض العبارات الجديدة، والملحق رقم (02) يوضح الإستبيان في صورته النهائية.

2/ صدق الإتساق الداخلي لأداة الدراسة: للتعرف على مدى التجانس والإتساق الداخلي

لأداة الدراسة تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي، ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي:

الجدول رقم (5-14): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور الثقافة التنظيمية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	إستبيان الأساتذة		إستبيان الطلبة	
	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
01	0,727	0,000	0,706	0,000
02	0,741	0,000	0,806	0,000
03	0,757	0,000	0,770	0,000
04	0,780	0,000	0,767	0,000
05	0,794	0,000	0,622	0,000
06	0,791	0,000	0,698	0,000
07	0,670	0,000	0,523	0,000
08	0,832	0,000	0,729	0,000
09	0,956	0,000	0,876	0,000
10	0,748	0,000	0,826	0,000
11	0,881	0,000	0,802	0,000
12	0,948	0,000	0,818	0,000
13	0,818	0,000	0,742	0,000
14	0,859	0,000	0,770	0,000
15	0,851	0,000	0,888	0,000
16	0,754	0,000	0,779	0,000
17	0,799	0,000	0,844	0,000
18	0,698	0,000	0,793	0,000
19	0,685	0,000	0,814	0,000
20	0,701	0,000	0,808	0,000
21	0,812	0,000	0,616	0,000
22	0,618	0,000	0,717	0,000
23	0,823	0,000	0,606	0,000
24	0,854	0,000	0,758	0,000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,01$).

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

يوضح الجدول رقم (5-14) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات محور الثقافة التنظيمية والدرجة الكلية لعبارات البعد الذي تنتمي إليه، والذي يبين أن جميع العبارات مرتبطة ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى معنوية (0,01) سواء بالنسبة للاستبيان الموجه للأساتذة أو الطلبة، مما يشير إلى الإتساق الداخلي بين عبارات محور الثقافة التنظيمية، وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

الجدول رقم (5-15): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور إدارة الجودة

الشاملة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	إستبيان الأساتذة		إستبيان الطلبة	
	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
25	0,697	0,000	0,727	0,000
26	0,850	0,000	0,800	0,000
27	0,851	0,000	0,819	0,000
28	0,745	0,000	0,588	0,000
29	0,736	0,000	0,573	0,000
30	0,837	0,000	0,729	0,000
31	0,708	0,000	0,706	0,000
32	0,825	0,000	0,747	0,000
33	0,756	0,000	0,775	0,000
34	0,880	0,000	0,810	0,000
35	0,824	0,000	0,881	0,000
36	0,755	0,000	0,737	0,000
37	0,724	0,000	0,741	0,000
38	0,721	0,000	0,802	0,000
39	0,783	0,000	0,702	0,000
40	0,647	0,000	0,679	0,000
41	0,842	0,000	0,551	0,000
42	0,862	0,000	0,589	0,000
43	0,886	0,000	0,650	0,000

0,000	0,615	0,000	0,900	44
0,000	0,851	0,000	0,834	45
0,000	0,738	0,000	0,864	46
0,000	0,706	0,000	0,801	47
0,000	0,811	0,000	0,809	48

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,01$).

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

يوضح الجدول رقم (5-15) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات محور إدارة الجودة الشاملة والدرجة الكلية لعبارات البعد الذي تنتمي إليه، والذي يبين أن جميع العبارات مرتبطة ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى معنوية (0,01) سواء بالنسبة للاستبيان الموجه للأساتذة أو الطلبة، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات محور إدارة الجودة الشاملة، وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

3/ الإتساق البنائي لأداة الدراسة: للتعرف على مدى التجانس والإتساق البنائي لأداة الدراسة

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لعبارات المحور الذي ينتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان، ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي:

الجدول رقم (5-16): الإتساق البنائي لأداة الدراسة

إستبيان الطلبة		إستبيان الأساتذة		البعد
القيمة الاحتمالية (Sig)	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)	معامل الارتباط	
0,000	0,678	0,000	0,787	القيادة التنظيمية
0,000	0,676	0,000	0,833	إدارة العاملين
0,000	0,718	0,000	0,802	التماسك التنظيمي
0,000	0,822	0,000	0,864	التركيز الإستراتيجي

0,000	0,815	0,000	0,787	معايير النجاح
0,000	0,585	0,000	0,876	الخصائص المهيمنة
0,000	0,875	0,000	0,959	المحور الأول
0,000	0,657	0,000	0,814	دعم الإدارة العليا
0,000	0,829	0,000	0,795	رضا المستفيد
0,000	0,827	0,000	0,816	التحسين المستمر
0,000	0,740	0,000	0,868	المشاركة الكاملة
0,000	0,732	0,000	0,888	ربط الجامعة بالمجتمع
0,000	0,789	0,000	0,879	التغذية العكسية
0,000	0,875	0,000	0,952	المحور الثاني

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,01$).

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

يتضح من الجدول رقم (5-16) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبيان

دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0,01)، وهذا يشير إلى الصدق البنائي بين أبعاد الاستبيان

والمحور الذي ينتمي إليه، وبين محاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان، وبذلك تعتبر جميع

مجالات الاستبيان سواء الموجه للأساتذة أو الطلبة صادقة لما وضعت لقياسه.

المطلب الثالث: ثبات أداة الدراسة

يقصد بثبات الاستبيان أن يعطي هذا الاستبيان نفس النتيجة لو تم إعادة توزيعه أكثر من

مرة، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبيان يعني الاستقرار في نتائج الاستبيان وعدم تغييرها بشكل

كبير فيما لو تم إعادة توزيعه على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة، وهناك العديد

من الطرق الإحصائية التي تستخدم لقياس ثبات أداة الدراسة، وقد تم التحقق من ثبات أداة الدراسة

من خلال طريقتين، وذلك كما يلي:

1/ معامل ألفا (&) كرونباخ: تم تطبيق معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لغرض

التحقق من ثبات أداة الدراسة على درجات أفراد العينة، وعلى الرغم من أن قواعد القياس في القيمة

الواجب الحصول عليها غير محددة إلا أن الحصول على ($\text{Alpha} \geq 0.60$) يعد من الناحية التطبيقية للعلوم الإدارية والإنسانية بشكل عام أمراً مقبولاً، هذا وقد أكد (Nunally) أن (0,51) قيمة مقبولة للثبات¹، وكانت النتائج كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-17): اختبار ألفا (&) كرونباخ لقياس ثبات الإستهيبان

معامل ألفا (&) كرونباخ		عدد الفقرات	البعد
إستهيبان الطلبة	إستهيبان الأساتذة		
0,756	0,735	4	القيادة التنظيمية
0,630	0,773	4	إدارة العاملين
0,849	0,904	4	التماسك التنظيمي
0,806	0,839	4	التركيز الإستراتيجي
0,828	0,657	4	معايير النجاح
0,685	0,783	4	الخصائص المهيمنة
0,896	0,926	24	المحور الأول
0,719	0,794	4	دعم الإدارة العليا
0,636	0,780	4	رضا المستفيد
0,809	0,812	4	التحسين المستمر
0,701	0,670	4	المشاركة الكاملة
0,820	0,894	4	ربط الجامعة بالمجتمع
0,779	0,843	4	التغذية العكسية
0,912	0,946	24	المحور الثاني
0,932	0,963	48	جميع المحاور

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

يتضح من الجدول رقم (5-17) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لكل مجال من مجالات الإستهيبان سواء الموجه للأساتذة أو للطلبة، حيث بلغت درجة ثباتهما الكلية على التوالي (0,963) و(0,932)، وهذه القيم تعتبر مؤشراً لصلاحية أداة الدراسة للتطبيق بغرض تحقيق

¹ منصور عوض صالح القحطاني، تمويل البحث العلمي في الجامعات السعودية وسبل تنميته، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، الأردن، 2004، ص 371.

أهدافها من خلال الإجابة على أسئلتها، كما تشير إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها عند التطبيق، وبذلك يعتبر الإستانبان الموجه للأساتذة وللطلبة كما يوضحه الملحق (02) أداة قياس مناسبة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقه بثقة.

2/ طريقة التجزئة النصفية: حيث تم تجزئة فقرات الإستانبان إلى جزئين (الأسئلة ذات الأرقام

الفردية والأسئلة ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون (Spearman Brown)، معامل الارتباط المعدل $= \frac{2r_1}{1+r_2}$ ، حيث r معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية، وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-18): طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الإستانبان

إستانبان الطلبة		إستانبان الأساتذة		عدد الفقرات	البعد
معامل الارتباط المعدل	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل	معامل الارتباط		
0,757	0,502	0,616	0,567	4	القيادة التنظيمية
0,706	0,636	0,901	0,569	4	إدارة العاملين
0,882	0,824	0,890	0,837	4	التماسك التنظيمي
0,789	0,744	0,919	0,692	4	التركيز الإستراتيجي
0,828	0,738	0,816	0,576	4	معايير النجاح
0,690	0,539	0,676	0,496	4	الخصائص المهيمنة
0,884	0,596	0,974	0,735	24	المحور الأول
0,903	0,516	0,799	0,558	4	دعم الإدارة العليا
0,602	0,568	0,754	0,691	4	رضا المستفيد
0,861	0,756	0,845	0,659	4	التحسين المستمر
0,787	0,619	0,597	0,451	4	المشاركة الكاملة
0,849	0,738	0,821	0,801	4	ربط الجامعة بالمجتمع
0,823	0,630	0,988	0,700	4	التغذية العكسية
0,907	0,769	0,927	0,805	24	المحور الثاني

0,937	0,532	0,982	0,824	48	جميع المحاور

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

يتضح من الجدول رقم (5-18) أن قيمة معامل الارتباط المعدل سبيرمان براون مرتفع ودال إحصائيا لجميع مجالات الاستبيان سواء الموجه للأساتذة أو للطلبة، وهذا يشير إلى صدق وثبات أداة الدراسة، مما يبعث الإطمئنان والثقة بصحة الاستبيان وصلاحيته لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة البحث واختبار فرضياته، وبالتالي تطبيقه على مجتمع الدراسة.

المبحث الثالث: تحليل نتائج الدراسة واختبار الفرضيات

يتناول هذا المبحث نتائج الدراسة الميدانية، والتحليل الوصفي لبيانات أفراد الدراسة من أساتذة وطلبة في كليات العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير في جامعات: البويرة، بومرداس، الجزائر والبليدة، ثم تحليل بيانات الدراسة وتفسيرها من خلال إستعراض آراء المبحوثين (درجة موافقتهم على عبارات محاور الدراسة) التي تكشف عنها إستجاباتهم وتفسيرها، كما يتناول هذا المبحث العلاقة بين متغيرات الدراسة والفروق في آراء وإستجابات المبحوثين تجاه محاور الدراسة باختلاف خصائصهم الشخصية والوظيفية.

المطلب الأول: خصائص عينة الدراسة

تم الاستعانة بالإحصاء الوصفي لاستخراج التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة من أساتذة وطلبة، وهو ما يوضحه الجدولين المواليين على التوالي:

الجدول رقم (5-19): توزيع أفراد عينة الدراسة بالنسبة للأساتذة حسب المتغيرات

الشخصية والوظيفية

الخصائص الشخصية والوظيفية	تفصيل الخصائص	التكرارات	النسب المئوية %
الجامعة	جامعة البويرة	17	06,80
	جامعة بومرداس	51	20,40
	جامعة الجزائر "3"	137	54,80

18,00	45	جامعة البليدة "2"	
49,20	123	ذكر	الجنس
50,80	127	أنثى	
10,80	27	أقل من 30 سنة	السن
48,40	121	من 30 إلى 40 سنة	
30,80	77	من 41 إلى 50 سنة	
10,00	25	أكبر من 50 سنة	
12,00	30	أستاذ مساعد "ب"	الرتبة العلمية
26,80	67	أستاذ مساعد "أ"	
26,40	66	أستاذ محاضر "ب"	
28,80	72	أستاذ محاضر "أ"	
06,00	15	أستاذ التعليم العالي	
19,60	49	أقل من 5 سنوات	الخبرة المهنية
38,00	95	من 5 إلى 10 سنوات	
19,20	48	من 11 إلى 15 سنة	
11,60	29	من 16 إلى 20 سنة	
11,60	29	أكثر من 20 سنة	
100,00	250	المجموع	

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

يوضح الجدول رقم (5-19) الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة بالنسبة للأساتذة، حيث أن أعلى نسبة من مفردات عينة الدراسة (54,80%) تنتمي إلى جامعة الجزائر للأساتذة، تليها جامعة بومرداس بنسبة (20,40%)، ثم جامعة البليدة "2" بنسبة (18,00%)، وأخيرا جامعة البويرة بنسبة (06,80%)، ويرجع ذلك إلى اعتماد التخصيص النسبي لأفراد عينة الدراسة من تعداد الأساتذة الدائمين في كل جامعة.

كما تشير النتائج إلى أن 123 من أفراد عينة الدراسة من الذكور بنسبة تمثيل بلغت 49,20%، بينما بلغ عدد الإناث 127 بنسبة تمثيل بلغت 50,80% وهي النسبة الأكبر، مما يدل على أن مجتمع عينة الدراسة يعد مجتمعا أنثويا، ويمكن إرجاع ذلك إلى ثقافة المجتمع الجزائري

الذي تفضل فيه الإناث العمل في قطاعات التربية والتعليم (سواء في المؤسسات التابعة لقطاع التربية الوطنية، أو المؤسسات التابعة لقطاع التعليم العالي) مقارنة بباقي القطاعات الأخرى.

وتبين النتائج أن الفئة العمرية (من 30 إلى 40 سنة) حصلت على أعلى نسبة من مفردات عينة الدراسة (48,40%)، تلتها الفئة العمرية (من 41 إلى 50 سنة) في المرتبة الثانية بنسبة 30,80%، وجاءت الفئة العمرية أقل من 30 سنة في المرتبة الثالثة بنسبة 10,80%، أما الفئة العمرية أكبر من 50 سنة فقد جاءت في المرتبة الرابعة والأخير بنسبة قدرها 10%، وهذا ما يدل على التنوع في متوسط أعمار مفردات عينة الدراسة مع إرتفاع متوسط الأعمار نسبياً، مما يعكس توفر عامل الخبرة والشباب إذ أن 59,20% من العينة تقل أعمارهم عن 40 سنة، مما يخدم أهداف الدراسة، حيث يضمن التعرف على آراء المستويات المختلفة بما تحمله من خبرات متراكمة نحو تحديد دور الثقافة التنظيمية في تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي.

أما فيما يتعلق بتوزيع الأساتذة حسب الرتبة العلمية، فتوضح النتائج أن نسبة أستاذ محاضر "أ" إحتلت المرتبة الأولى حيث بلغت 28,80%، تلتها نسبة أستاذ مساعد "أ" في المرتبة الثانية بنسبة 26,80%، وجاءت رتبة أستاذ محاضر "ب" في المرتبة الثالثة بنسبة 26,40% وهي نسب متقاربة، أما نسبة أستاذ مساعد "ب" فقد جاءت في المرتبة الرابعة بنسبة قدرها 12%، وكانت أقل نسبة لرتبة أستاذ التعليم العالي حيث بلغت 6%، وهذا يشير إلى أن هناك تنوع في الرتب العلمية بين مفردات عينة الدراسة من الأساتذة، مما يعني تحديد آراء مختلف الرتب العلمية نحو واقع الثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي، فضلاً عن دراسة تأثير الرتب العلمية وما تحمله من خبرات على آراء الأساتذة نحو واقع جودة التعليم العالي، والعوامل التي تسهم في ترسيخ ثقافة تنظيمية داعمة لإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي.

ولقد أشارت النتائج أن فئة الأساتذة الذين يمتلكون خبرة من 5 إلى 10 سنوات في مجال التعليم العالي والبحث العلمي إحتلت المرتبة الأولى بنسبة قدرها 38%، ولقد حصلت فئة الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات على المرتبة الثانية بنسبة بلغت 19,60%، في حين أن فئة الأساتذة الذين لديهم خبرة من 11 إلى 15 سنة جاءت في المرتبة الثالثة بنسبة بلغت 19,20%، بينما حصلت فئة الأساتذة الذين يمتلكون خبرة (من 16 إلى 20 سنة) و(أكثر من 20 سنة) على نفس المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة قدرها 11,60%، وهذا ما يشير إلى توفر عامل الخبرة لدى أفراد عينة الدراسة، حيث أن 80,40% يمتلكون أكثر من 5 سنوات خبرة، إذ تعتبر الخبرة من أكثر العوامل المؤثرة في آراء الأفراد نحو الأشياء، لأن الخبرات المتراكمة عبر التجارب تسهم إلى حد كبير في تكوين اتجاهات إيجابية أو سلبية نحو موضوع معين، مما يجعلهم قادرين على تكوين آراء أكثر دقة تجاه دور الثقافة التنظيمية في تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي.

الجدول رقم (5-20): توزيع أفراد عينة الدراسة بالنسبة للطلبة حسب المتغيرات الشخصية

الخصائص الشخصية	تفاصيل الخصائص	التكرارات	النسب المئوية %
الجامعة	جامعة البويرة	65	22,30
	جامعة بومرداس	53	18,20
	جامعة الجزائر "3"	76	26,00
	جامعة البليلة "2"	98	33,60
الجنس	ذكر	134	45,90
	أنثى	158	54,10
السن	أقل من 20 سنة	23	07,90
	من 20 إلى 25 سنة	176	60,30
	أكبر من 25 سنة	93	31,80
المجموع		292	100,00

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

يوضح الجدول رقم (5-20) الخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة بالنسبة للطلبة، حيث أن أعلى نسبة من مفردات عينة الدراسة (33,60%) تنتمي إلى جامعة البليدة "2"، تليها جامعة الجزائر "3" بنسبة قدرها 26%، ثم جامعة البويرة بنسبة (22,30%)، وأخيرا جامعة بومرداس بنسبة (18,20%)، وتتفق هذه النسب مع نتائج سحب عينة الدراسة في كل جامعة، حيث كانت في جامعة البليدة "2" 152 طالب؛ جامعة الجزائر "3" 113 طالب؛ جامعة البويرة 100 طالب وجامعة بومرداس 91 طالب، وعليه فإن نسب الإستجابات المعتمدة في التحليل إلى حجم العينة المسحوبة هي على التوالي: 64,47%، 67,25%، 65% و 58,24%.

كما تشير النتائج إلى أن 134 من أفراد عينة الدراسة من الذكور بنسبة تمثيل بلغت 45,90%، بينما بلغ عدد الإناث 158 بنسبة تمثيل بلغت 54,10% وهي النسبة الأكبر، مما يدل على أن مجتمع عينة الدراسة يعد مجتمعا أنثويا، حيث يعتبر متغير الجنس من العوامل المؤثرة على الثقافة التنظيمية كما أكد عليه (Hofstede) عندما أشار إلى تأثير ثقافة المجتمع على الثقافة التنظيمية من خلال أربع متغيرات أساسية هي: البعد الهرمي (La distance hiérarchique)، درجة المخاطرة (Le degré de l'incertitude)، الجماعية/الإنفرادية (Collectivisme/Individualisme)، الأنثوية/الذكورية (Féminité/Masculinité).

وتبين النتائج أن الفئة العمرية (من 20 إلى 25 سنة) حصلت على أعلى نسبة من مفردات عينة الدراسة (60,30%)، تلتها الفئة العمرية (أكبر من 25 سنة) في المرتبة الثانية بنسبة 31,80%، وجاءت الفئة العمرية أقل من 20 سنة في المرتبة الثالثة والأخيرة بنسبة 07,90%، وهو ما يتفق مع المستوى الذي يدرس فيه الطالب والتي أسفرت عنه نتائج سحب عينة الدراسة.

المطلب الثاني: تحليل إستجابة أفراد العينة لمتغيرات الدراسة

يتناول هذا المطلب إستجابات أفراد الدراسة نحو أبعاد الثقافة التنظيمية ونظام إدارة الجودة الشاملة في الجامعات التي ينتمون إليها، وقد تم تحقيق ذلك بإستخدام المتوسطات الحسابية لمعرفة مدى إرتفاع أو إنخفاض إستجاباتهم عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، وإن تفسير مدى الإستجابة يتم من خلال المتوسطات الحسابية المرجحة، ولتسهيل تفسير نتائج الدراسة وإجراء التحليلات الإحصائية بصورة دقيقة سيتم تحويل مقياس ليكرت الخماسي إلى ثلاث فئات فقط وهي (إستجابة ضعيفة، إستجابة متوسطة، إستجابة ضعيفة)، والتي تم حسابها عن طريق تحديد طول فئة مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الإستبيان، ثم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد فئات المطلوبة (ثلاث فئات) للحصول على طول الفئة الصحيح أي (4/3=1,33)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (وهي الواحد الصحيح)، وبذلك أصبح طول الفئة كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-21): المتوسطات الحسابية المرجحة والاتجاهات الموافقة لها

المتوسط الحسابي المرجح	من 1 إلى 2,33	من 2,34 إلى 3,66	من 3,67 إلى 5
درجة الاستجابة	ضعيفة	متوسطة	عالية

المصدر: من إعداد الطالب.

وانطلاقاً من الجدول السابق، يكون الحكم على درجة إستجابة أفراد الدراسة على النحو

الموالي:

- تكون درجة الإستجابة "ضعيفة" عندما يتراوح المتوسط الحسابي ما بين 1 و 2,33.
- تكون درجة الإستجابة "متوسطة" عندما يتراوح المتوسط الحسابي ما بين 2,34 و 3,66.
- تكون درجة الإستجابة "عالية" عندما يتراوح المتوسط الحسابي ما بين 3,67 و 5.

وفي حالة تساوي المتوسطات الحسابية يتم ترتيبها بالإستناد إلى الانحرافات المعيارية، حيث تعطى الرتبة الأفضل للفقرة التي إنحرافها المعياري أقل، وفيما يلي عرض لهذه النتائج وتحليلها وتفسيرها:

1/ تحليل إستجابة عينة الدراسة لأبعاد الثقافة التنظيمية: تناول هذا الجزء إستجابات

أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد الثقافة التنظيمية في الجامعات التي ينتمون إليها، والجداول الموالية توضح نتائج الإحصاء الوصفي المتعلقة بكل بعد من أبعاد الثقافة التنظيمية: القيادة التنظيمية، إدارة العاملين، التماسك التنظيمي، التركيز الإستراتيجي، معايير النجاح، الخصائص المهيمنة، حيث تم إستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف إجابات كل من الأساتذة والطلبة، وذلك للتعرف على واقع الثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر في ظل الأبعاد المدروسة كما يلي:

الجدول رقم (5-22): إستجابة عينة الدراسة لبعد القيادة التنظيمية

رقم الفقرة	من وجهة نظر الأساتذة			من وجهة نظر الطلبة		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
01	2,58	1,390	04	2,84	1,389	04
02	3,40	1,056	01	3,22	1,155	01
03	2,64	1,156	03	2,85	1,189	03
04	2,93	1,179	02	3,03	1,108	02
الاتجاه الكلي	2,88	0,897	متوسطة	2,98	1,002	متوسطة

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

تشير نتائج الجدول رقم (5-22) إلى درجة إستجابة متوسطة لبعد القيادة التنظيمية، حيث بلغ المتوسط العام لإجابات كل من الأساتذة والطلبة على مختلف عبارات هذا البعد على التوالي:

(2,88، 2,98)، مع تسجيل تباين معتبر وتشتت في آراء الأساتذة والطلبة حول القيادة التنظيمية

في الجامعات محل الدراسة وهذا بإنحراف معياري مقدر بـ: (0,897، 1,002) على التوالي.

وإن أكثر عبارات القيادة التنظيمية أهمية بالنسبة للأساتذة هي عبارة "تحرص إدارة الجامعة على تبليغ قراراتها إلى مختلف الكليات والأقسام وتنفيذها في الوقت المحدد لضمان السير الحسن للعمل" بمتوسط حسابي (3,40) وإنحراف معياري (1,056)، تليها العبارة المتعلقة بحرص الجامعة على ترشيد مواردها المادية والبشرية بمتوسط حسابي (2,93) وإنحراف معياري (1,179)، ثم العبارة المتعلقة بحرص الجامعة على تعيين أفضل المترشحين في المناصب الإدارية وتخويلهم الصلاحيات اللازمة بمتوسط حسابي (2,64) وإنحراف معياري (1,156)، وأخيرا العبارة المتعلقة بإشراك الأساتذة في حل المشاكل التي تعترض الجامعة بمتوسط حسابي (2,58) وإنحراف معياري (1,390).

وفي نفس الإتجاه أتت العبارة رقم (02) "تحرص إدارة الجامعة على تشخيص المشاكل التي تعترض السير الحسن وحلها في أسرع وقت ممكن" في المرتبة الأولى من حيث موافقة الطلبة بمتوسط حسابي (3,22) وإنحراف معياري (1,155)، وتليها في المرتبة الثانية العبارة ذات الصلة بقييم الإقتصاد بمتوسط حسابي (3,03) وإنحراف معياري (1,108)، وفي المرتبة الثالثة العبارة المتعلقة بقييم القوة (النفوذ) بمتوسط حسابي (2,85) وإنحراف معياري (1,189)، وجاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة العبارة المتعلقة بالسماح لآراء الطلبة قبل إتخاذ القرار في الجامعة بمتوسط حسابي (2,84) وإنحراف معياري (1,389).

الجدول رقم (5-23): إستجابة عينة الدراسة لبعد إدارة العاملين

من وجهة نظر الطلبة			من وجهة نظر الأساتذة			رقم الفقرة
الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
03	1,248	2,58	03	1,325	2,57	05
04	1,234	2,49	04	1,210	2,50	06
01	1,174	2,92	01	1,261	2,86	07
02	1,164	2,77	02	1,267	2,73	08
متوسطة	0,865	2,68	متوسطة	0,976	2,66	الاتجاه الكلي

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

تشير نتائج الجدول رقم (5-23) إلى درجة إستجابة متوسطة لبعد إدارة العاملين، حيث بلغ المتوسط العام لإجابات كل من الأساتذة والطلبة على مختلف عبارات هذا البعد على التوالي: (2,66، 2,68)، مع وجود تباين نسبي في آراء الأساتذة والطلبة حول إدارة العاملين في الجامعات محل الدراسة وهذا بإنحراف معياري مقدر بـ: (0,976، 0,865) على التوالي.

وإن أكثر عبارات إدارة العاملين أهمية بالنسبة للأساتذة هي عبارة "يحرص الأساتذة على الإلتزام بمحتوى المقررات التعليمية وإنهائها في الوقت المحدد" بمتوسط حسابي (2,86) وإنحراف معياري (1,261)، تليها العبارة المتعلقة بحرص الجامعة على تنمية الرقابة الذاتية والشعور بالمسؤولية لدى الأساتذة بمتوسط حسابي (2,73) وإنحراف معياري (1,267)، ثم العبارة المتعلقة بربط الحوافز المادية والمعنوية بأداء الأستاذ بمتوسط حسابي (2,57) وإنحراف معياري (1,325)، وأخيرا العبارة المتعلقة بالعدالة التنظيمية بمتوسط حسابي (2,50) وإنحراف معياري (1,210).

وفي نفس الإتجاه أنت العبارة رقم (07) المتعلقة بأداء الأستاذ للمهام الموكلة إليه بفعالية وفاعلية في المرتبة الأولى من حيث موافقة الطلبة بمتوسط حسابي (2,92) وإنحراف معياري (1,174)، وتليها في المرتبة الثانية العبارة المتعلقة بتنمية التعليم الذاتي والشعور بالمسؤولية لدى

الطلبة بمتوسط حسابي (2,77) وإنحراف معياري (1,164)، وفي المرتبة الثالثة العبارة المتعلقة بقيم المكافأة بمتوسط حسابي (2,58) وإنحراف معياري (1,248)، وجاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة العبارة المتعلقة بالعدالة في التعامل مع الطلبة في الجامعة بمتوسط حسابي (2,49) وإنحراف معياري (1,234).

الجدول رقم (5-24): إستجابة عينة الدراسة لبعد التماسك التنظيمي

من وجهة نظر الطلبة			من وجهة نظر الأساتذة			رقم الفقرة
الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
03	1,202	2,69	02	1,211	2,89	09
04	1,156	2,50	03	1,270	2,80	10
02	1,294	2,76	04	1,304	2,64	11
01	1,271	2,83	01	1,230	2,91	12
متوسطة	0,985	2,69	متوسطة	1,105	2,81	الاتجاه الكلي

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

تشير نتائج الجدول رقم (5-24) إلى درجة إستجابة متوسطة لبعد التماسك التنظيمي، حيث بلغ المتوسط العام لإجابات كل من الأساتذة والطلبة على مختلف عبارات هذا البعد على التوالي: (2,81، 2,69)، هذا مع وجود تباين واضح في آراء الأساتذة والطلبة حول بعد التماسك التنظيمي يعكسه الإنحراف المعياري البالغ (1,105، 0,985) على التوالي.

كما يتضح بأن العبارة رقم (12) المتعلقة بإستعداد الأستاذ لترك الجامعة في حالة حصوله على عرض بأجر أعلى جاءت في المرتبة الأولى من حيث موافقة الأساتذة بمتوسط حسابي (2,91) وإنحراف معياري (1,230)، تليها العبارة المتعلقة بتميز المناخ السائد في الجامعة بالنقطة المتبادلة بين الأساتذة والإدارة بمتوسط حسابي (2,89) وإنحراف معياري (1,211)، ثم العبارة

المتعلقة بالرضا الوظيفي بمتوسط حسابي (2,80) وإنحراف معياري (1,270)، وأخيرا العبارة المتعلقة بالإنتماء التنظيمي بمتوسط حسابي (2,64) وإنحراف معياري (1,304).

وفي نفس السياق، حلت في المرتبة الأولى العبارة رقم (12) من حيث موافقة الطلبة والمتعلقة بإستعداد الطلبة لتغيير الجامعة بمتوسط حسابي (2,83) وإنحراف معياري (1,271)، وتليها في المرتبة الثانية العبارة ذات الصلة بالإنتماء التنظيمي بمتوسط حسابي (2,76) وإنحراف معياري (1,294)، وفي المرتبة الثالثة العبارة المتعلقة بالمناخ التنظيمي بمتوسط حسابي (2,69) وإنحراف معياري (1,202)، وجاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة العبارة المتعلقة بشعور الطالب بأن الجامعة هي المكان التي تصان فيه حقوقه وكرامته بمتوسط حسابي (2,50) وإنحراف معياري (1,156).

الجدول رقم (5-25): إستجابة عينة الدراسة لبعد التركيز الإستراتيجي

من وجهة نظر الطلبة			من وجهة نظر الأساتذة			رقم الفقرة
الترتيب	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
04	1,093	2,43	03	1,083	2,54	13
03	1,129	2,48	02	1,236	2,63	14
02	1,215	2,61	01	1,155	2,72	15
01	1,048	2,61	04	1,102	2,47	16
متوسطة	0,906	2,53	متوسطة	0,940	2,59	الاتجاه الكلي

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

تشير نتائج الجدول رقم (5-25) إلى درجة إستجابة متوسطة لبعد التركيز الإستراتيجي، حيث بلغ المتوسط العام لإجابات كل من الأساتذة والطلبة على مختلف عبارات هذا البعد على التوالي: (2,59، 2,53)، مع وجود تباين نسبي بين آراء الأساتذة والطلبة بإنحراف معياري مقدر بـ (0,940، 0,906) على التوالي.

وإن أكثر عبارات التركيز الإستراتيجي أهمية بالنسبة للأساتذة هي عبارة "تركز الجامعة على غرس قيم التعاون والتشارك بين الكليات والأقسام المختلفة لتقديم خدمة تعليمية أفضل" بمتوسط حسابي (2,72) وانحراف معياري (1,155)، تليها العبارة المتعلقة بإستخدام الجامعة للتقنية الحديثة لمواجهة تحديات الإنفتاح العالمي بمتوسط حسابي (2,63) وانحراف معياري (1,236)، ثم العبارة المتعلقة بدراسة إحتياجات مستفيديها والسعي لتلبيتها بمتوسط حسابي (2,54) وانحراف معياري (1,083)، وأخيرا العبارة المتعلقة بإستفادة الجامعة من أفضل الممارسات بمتوسط حسابي (2,47) وانحراف معياري (1,102).

وعلى العكس من ذلك، حلت في المرتبة الأولى من حيث موافقة الطلبة العبارة المتعلقة بإستفادة الجامعة من أفضل الممارسات في العملية التعليمية والعمل على ترسيخها بمتوسط حسابي (2,61) وانحراف معياري (1,048)، وتليها في المرتبة الثانية العبارة المتعلقة بغرس قيم التعاون بين الطلبة والأساتذة بمتوسط حسابي (2,61) وانحراف معياري (1,215)، وفي المرتبة الثالثة العبارة المتعلقة بمواجهة تحديات الإنفتاح العالمي المتمثلة في إستخدام التقنية الحديثة بمتوسط حسابي (2,48) وانحراف معياري (1,129)، وجاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة العبارة المتعلقة بدراسة الإحتياجات وتلبيتها بمتوسط حسابي (2,43) وانحراف معياري (1,093).

الجدول رقم (5-26): استجابة عينة الدراسة لبعـد معايير النجاح

من وجهة نظر الطلبة			من وجهة نظر الأساتذة			رقم الفقرة
الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
01	1,263	2,95	01	1,311	3,06	17
03	1,219	2,77	04	1,249	2,75	18
02	1,188	2,84	02	1,228	2,92	19
04	1,174	2,67	03	1,263	2,83	20
متوسطة	1,234	2,80	متوسطة	1,350	2,89	الاتجاه الكلي

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

تشير نتائج الجدول رقم (5-26) إلى درجة إستجابة متوسطة لبعـد معايير النجاح، حيث بلغ المتوسط العام لإجابات كل من الأساتذة والطلبة على مختلف عبارات هذا البعد على التوالي: (2,89، 2,80)، مع تسجيل تشتت كبير في آراء الأساتذة والطلبة حول معايير النجاح التي تعتمد عليها الجامعة وهو ما يعكسه الانحراف المعياري الذي بلغ (1,350، 1,234) على التوالي.

وإن أكثر عبارات معايير النجاح أهمية بالنسبة للأساتذة هي عبارة "تعتمد الجامعة في نجاحها على تنمية قدرات ومهارات الأستاذ" بمتوسط حسابي (3,06) وانحراف معياري (1,311)، تليها العبارة المتعلقة بإعتماد الجامعة على كفاءة الإنتاج العلمي في نجاحها بمتوسط حسابي (2,92) وانحراف معياري (1,228)، ثم العبارة المتعلقة بتزويد سوق العمل بالكفاءات التي يحتاجها بمتوسط حسابي (2,83) وانحراف معياري (1,263)، وأخيرا العبارة المتعلقة بتوفير أحسن وأحدث الإمكانيات والوسائل للعملية التعليمية بمتوسط حسابي (2,75) وانحراف معياري (1,249).

وفي نفس الاتجاه أتت العبارة رقم (17) "تعتمد الجامعة في نجاحها على تنمية قدرات ومهارات الطالب" في المرتبة الأولى من حيث موافقة الطلبة بمتوسط حسابي (2,95) وانحراف

معياري (1,263)، وتليها في المرتبة الثانية العبارة المتعلقة بكفاءة الإنتاج العلمي مفتاح نجاح الجامعة بمتوسط حسابي (2,84) وإنحراف معياري (1,188)، وفي المرتبة الثالثة العبارة المتعلقة بتوفير أحسن وأحدث الإمكانيات والوسائل للعملية التعليمية بمتوسط حسابي (2,77) وإنحراف معياري (1,219)، وجاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة العبارة المتعلقة بتزويد سوق العمل بالكفاءات التي يحتاجها بمتوسط حسابي (2,67) وإنحراف معياري (1,174).

الجدول رقم (5-27): إستجابة عينة الدراسة لبعـد الخصائص المهمة

من وجهة نظر الطلبة			من وجهة نظر الأساتذة			رقم الفقرة
الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
01	1,087	2,97	02	1,101	2,91	21
02	1,431	2,96	01	1,148	3,47	22
03	1,129	2,52	04	1,268	2,30	23
04	1,265	2,47	03	1,245	2,48	24
متوسطة	0,781	2,72	متوسطة	0,927	2,78	الاتجاه الكلي

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

تشير نتائج الجدول رقم (5-27) إلى درجة إستجابة متوسطة لبعـد الخصائص المهمة، حيث بلغ المتوسط العام لإجابات كل من الأساتذة والطلبة على مختلف عبارات هذا البعد على التوالي: (2,78، 2,72)، مع وجود تباين نسبي بين آراء الأساتذة والطلبة بإنحراف معياري مقرر بـ (0,927، 0,781) على التوالي.

كما يتضح بأن العبارة رقم (22) "الإهتمام الأساسي للجامعة هو إنجاز الأستاذ للمهام الموكلة إليه" جاءت في المرتبة الأولى من حيث موافقة الأساتذة بمتوسط حسابي (3,47) وإنحراف معياري (1,148)، تليها العبارة المتعلقة بعدالة الجامعة في تطبيق قوانين وإجراءات العمل بمتوسط حسابي (2,91) وإنحراف معياري (1,101)، ثم العبارة المتعلقة باهتمام الجامعة بالأفكار الجديدة

والمبدعة التي يقدمها الأستاذ بمتوسط حسابي (2,48) وانحراف معياري (1,245)، وأخيرا العبارة المتعلقة بإهتمام الجامعة بالجانب الاجتماعي والشخصي للأستاذ بمتوسط حسابي (2,30) وانحراف معياري (1,268).

أما بالنسبة للطلبة، فقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة المتعلقة بعدالة تطبيق القوانين بمتوسط حسابي (2,97) وانحراف معياري (1,087)، وتليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (22) "الإهتمام الأساسي للجامعة هو إلزام الطالب بالحضور" بمتوسط حسابي (2,96) وانحراف معياري (1,431)، وفي المرتبة الثالثة العبارة المتعلقة بإهتمام الجامعة بالجانب الاجتماعي والشخصي للطلاب بمتوسط حسابي (2,52) وانحراف معياري (1,129)، وفي المرتبة الأخيرة العبارة المتعلقة بإهتمام الجامعة بالأفكار الجديدة والمبدعة التي يقدمها الطالب بمتوسط حسابي (2,47) وانحراف معياري (1,265).

الجدول رقم (5-28): إستجابة عينة الدراسة لأبعاد الثقافة التنظيمية مجتمعة

من وجهة نظر الطلبة			من وجهة نظر الأساتذة			البعد
الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
01	1,002	2,98	02	0,897	2,88	القيادة التنظيمية
05	0,865	2,68	05	0,976	2,66	إدارة العاملين
04	0,985	2,69	03	1,105	2,81	التماسك التنظيمي
06	0,906	2,53	06	0,940	2,59	التركيز الإستراتيجي
02	1,234	2,80	01	1,350	2,89	معايير النجاح
03	0,781	2,72	04	0,927	2,78	الخصائص المهيمنة
متوسطة	0,736	2,73	متوسطة	0,848	2,77	الاتجاه الكلي

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

تشير نتائج الجدول رقم (5-28) إلى درجة إستجابة متوسطة للثقافة التنظيمية بأبعدها مجتمعة، حيث بلغ المتوسط العام لإجابات كل من الأساتذة والطلبة على مختلف عبارات هذا البعد

على التوالي: (2,77، 2,73)، مع وجود تباين نسبي بين آراء الأساتذة والطلبة بإنحراف معياري مقدر بـ (0,848، 0,736) على التوالي.

كما يتضح بأن ترتيب أبعاد الثقافة التنظيمية من حيث أهميتها بالنسبة للأساتذة كانت على التوالي: معايير النجاح، القيادة التنظيمية، التماسك التنظيمي، الخصائص المهيمنة، إدارة العاملين، التركيز الإستراتيجي، أما بالنسبة للطلبة فكانت: القيادة التنظيمية، معايير النجاح، الخصائص المهيمنة، التماسك التنظيمي، إدارة العاملين، التركيز الإستراتيجي.

2/ تحليل إستجابة عينة الدراسة لأبعاد إدارة الجودة الشاملة: تناول هذا الجزء إستجابات

أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد إدارة الجودة الشاملة في الجامعات التي ينتمون إليها، والجداول الموالية توضح نتائج الإحصاء الوصفي المتعلقة بكل بعد من أبعاد إدارة الجودة الشاملة: دعم الإدارة العليا، رضا المستفيد، التحسين المستمر، المشاركة الكاملة، ربط الجامعة بالمجتمع، التغذية العكسية، حيث تم إستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف إجابات كل من الأساتذة والطلبة، وذلك للتعرف على مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر في ظل الأبعاد المدروسة كما يلي:

الجدول رقم (5-29): إستجابة عينة الدراسة لبعد دعم الإدارة العليا

من وجهة نظر الطلبة			من وجهة نظر الأساتذة			رقم الفقرة
الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
01	1,237	2,96	02	1,189	2,72	25
02	1,262	2,93	01	1,178	2,83	26
03	1,191	2,54	03	1,236	2,66	27
04	1,089	2,36	04	1,138	2,23	28
متوسطة	0,936	2,69	متوسطة	0,932	2,61	الاتجاه الكلي

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

تشير نتائج الجدول رقم (5-29) إلى درجة إستجابة متوسطة لبعد دعم الإدارة العليا، حيث بلغ المتوسط العام لإجابات كل من الأساتذة والطلبة على مختلف عبارات هذا البعد على التوالي: (2,61، 2,69)، مع وجود تباين نسبي في آراء الأساتذة والطلبة بإنحراف معياري مقدر بـ: (0,932، 0,936) على التوالي.

وإن أكثر عبارات دعم الإدارة العليا أهمية بالنسبة للأساتذة هي العبارة المتعلقة بتوفير الجامعة الموارد المالية اللازمة لدعم البحث العلمي بمتوسط حسابي (2,83) وإنحراف معياري (1,178)، تليها العبارة المتعلقة بتوفر الجامعة المستلزمات والتجهيزات اللازمة للعملية التعليمية بمتوسط حسابي (2,72) وإنحراف معياري (1,189)، ثم العبارة المتعلقة بتوفير الجامعة جو يساعد على العمل بجدية بمتوسط حسابي (2,66) وإنحراف معياري (1,236)، أما العبارة رقم (28) "تسعى الجامعة إلى غرس ثقافة التميز في الأداء للأساتذة من خلال تشجيع التنافس العلمي وتكريم المبدعين" فكانت درجة الاستجابة ضعيفة بمتوسط حسابي (2,23) وإنحراف معياري (1,138).

أما بالنسبة للطلبة، فقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة المتعلقة بتوافق عدد الطلبة في الفوج مع حجم قاعات التدريس بمتوسط حسابي (2,96) وإنحراف معياري (1,237)، وتليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (26) "نوعية قاعات الدراسة وتجهيزاتها مناسبة للعملية التعليمية" بمتوسط حسابي (2,93) وإنحراف معياري (1,262)، وفي المرتبة الثالثة العبارة المتعلقة بتوفير الجامعة جو يساعد على التحصيل العلمي بمتوسط حسابي (2,54) وإنحراف معياري (1,191)، وفي المرتبة الأخيرة العبارة المتعلقة بغرس ثقافة التميز لدى الطلبة من خلال تشجيع التنافس العلمي وتكريم المبدعين بمتوسط حسابي (2,36) وإنحراف معياري (1,089).

الجدول رقم (5-30): إستجابة عينة الدراسة لبعد رضا المستفيد

من وجهة نظر الطلبة			من وجهة نظر الأساتذة			رقم الفقرة
الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
01	1,239	2,87	01	1,195	3,03	29
03	1,042	2,57	02	1,245	2,85	30
02	1,083	2,68	03	1,050	2,47	31
04	1,134	2,45	04	1,098	2,47	32
متوسطة	0,816	2,64	متوسطة	0,892	2,70	الاتجاه الكلي

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

تشير نتائج الجدول رقم (5-30) إلى درجة إستجابة متوسطة لبعد رضا المستفيد، حيث بلغ المتوسط العام لإجابات كل من الأساتذة والطلبة على مختلف عبارات هذا البعد على التوالي: (2,70، 2,64)، مع وجود تباين نسبي في آراء الأساتذة والطلبة حول رضا المستفيدين من خدمات الجامعة وهذا بإنحراف معياري مقدر بـ: (0,892، 0,816) على التوالي.

وإن أكثر عبارات رضا المستفيد أهمية بالنسبة للأساتذة هي عبارة "تسعى الجامعة إلى فتح تخصصات تتوافق مع إحتياجات ومتطلبات سوق العمل" بمتوسط حسابي (3,03) وإنحراف معياري (1,195)، تليها العبارة المتعلقة بقدرة البرامج والمناهج التعليمية على تهيئة الطالب من الناحية العلمية والمهنية بمتوسط حسابي (2,85) وإنحراف معياري (1,245)، ثم العبارة المتعلقة بتوافق نتائج التحصيل العلمي للطلبة مع البرامج الأكاديمية المسطرة من قبل إدارة الجامعة بمتوسط حسابي (2,47) وإنحراف معياري (1,050)، وأخيرا العبارة المتعلقة بتوافق المهارات المكتسبة من العملية التعليمية مع متطلبات سوق العمل بمتوسط حسابي (2,47) وإنحراف معياري (1,098).

وفي نفس الإتجاه أتت العبارة المتعلقة بتوافق التخصصات المفتوحة من قبل الجامعة مع إحتياجات ومتطلبات سوق العمل في المرتبة الأولى من حيث موافقة الطلبة بمتوسط حسابي

(2,87) وإنحراف معياري (1,239)، وتليها في المرتبة الثانية العبارة المتعلقة بتوافق نتائج التحصيل العلمي للطلبة مع البرامج الأكاديمية المسطرة من قبل إدارة الجامعة بمتوسط حسابي (2,68) وإنحراف معياري (1,083)، وفي المرتبة الثالثة العبارة المتعلقة بقدرة البرامج والمناهج التعليمية على تهيئة الطالب من الناحية العلمية والمهنية بمتوسط حسابي (2,57) وإنحراف معياري (1,042)، وجاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة العبارة المتعلقة بتوافق المهارات المكتسبة من العملية التعليمية مع متطلبات سوق العمل بمتوسط حسابي (2,45) وإنحراف معياري (1,134).

الجدول رقم (5-31): إستجابة عينة الدراسة لبعد التحسين المستمر

رقم الفقرة	من وجهة نظر الأساتذة			من وجهة نظر الطلبة		
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
33	2,70	1,281	02	2,37	1,213	04
34	2,55	1,094	03	2,54	1,144	02
35	2,52	1,084	04	2,45	1,068	03
36	3,02	1,123	01	2,75	1,179	01
الاتجاه الكلي	2,69	0,917	متوسطة	2,52	0,905	متوسطة

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

تشير نتائج الجدول رقم (5-31) إلى درجة إستجابة متوسطة لبعد التحسين المستمر، حيث بلغ المتوسط العام لإجابات كل من الأساتذة والطلبة على مختلف عبارات هذا البعد على التوالي: (2,69، 2,52)، مع وجود تباين في آراء الأساتذة والطلبة عكسه الإنحراف المعياري المقدر بـ: (0,917، 0,905) على التوالي.

وإن أكثر عبارات التحسين المستمر أهمية بالنسبة للأساتذة هي العبارة المتعلقة بحرص الأساتذة على إستخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية وفقاً لمتطلبات التنمية المعرفية بمتوسط حسابي (3,02) وإنحراف معياري (1,123)، تليها العبارة المتعلقة بالإستفادة المستمرة

للأساتذة من دورات تدريبية لتحسين أدائهم بمتوسط حسابي (2,70) وانحراف معياري (1,281)، ثم العبارة المتعلقة بمواكبة البرامج والمناهج التعليمية للتطورات والمستجدات العلمية والتكنولوجية بمتوسط حسابي (2,55) وانحراف معياري (1,094)، وأخيرا العبارة المتعلقة بمواكبة البرامج والمناهج التعليمية لمتطلبات سوق العمل بمتوسط حسابي (2,52) وانحراف معياري (1,084).

وفي نفس الإتجاه أتت العبارة رقم (36) "يحرص الأساتذة على إستخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية وفقا لمتطلبات التنمية المعرفية" في المرتبة الأولى من حيث موافقة الطلبة بمتوسط حسابي (2,75) وانحراف معياري (1,179)، وتليها في المرتبة الثانية العبارة المتعلقة بمواكبة البرامج والمناهج التعليمية للتطورات والمستجدات العلمية والتكنولوجية بمتوسط حسابي (2,54) وانحراف معياري (1,144)، وفي المرتبة الثالثة العبارة المتعلقة بمواكبة البرامج والمناهج التعليمية لمتطلبات سوق العمل بمتوسط حسابي (2,45) وانحراف معياري (1,068)، وجاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة العبارة المتعلقة بتلقي الطلبة للتدريب المستمر على تقنيات وأساليب العمل المتوفرة في سوق العمل بمتوسط حسابي (2,37) وانحراف معياري (1,213).

الجدول رقم (5-32): إستجابة عينة الدراسة لبعد المشاركة الكاملة

من وجهة نظر الطلبة			من وجهة نظر الأساتذة			رقم الفقرة
الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
03	1,087	2,37	03	1,181	2,43	37
04	0,947	2,33	04	1,610	2,38	38
02	1,086	2,49	02	1,086	2,55	39
01	1,159	2,94	01	1,191	3,27	40
متوسطة	0,739	2,53	متوسطة	0,909	2,65	الاتجاه الكلي

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

تشير نتائج الجدول رقم (5-32) إلى درجة إستجابة متوسطة لبعد المشاركة الكاملة، حيث بلغ المتوسط العام لإجابات كل من الأساتذة والطلبة على مختلف عبارات هذا البعد على التوالي: (2,65، 2,53)، مع وجود تباين نسبي في آراء الأساتذة والطلبة بإنحراف معياري مقدر بـ: (0,909، 0,739) على التوالي.

وإن أكثر عبارات المشاركة الكاملة أهمية بالنسبة للأساتذة هي العبارة المتعلقة بإعتماد الأساتذة على الطريقة التفاعلية في التدريس بمتوسط حسابي (3,27) وإنحراف معياري (1,191)، تليها العبارة المتعلقة بترسيخ ثقافة العمل بروح الفريق بين الأساتذة بمتوسط حسابي (2,55) وإنحراف معياري (1,086)، ثم العبارة المتعلقة بإشراك الأساتذة في إعداد السياسات وإتخاذ القرارات الخاصة بالعملية التعليمية بمتوسط حسابي (2,43) وإنحراف معياري (1,181)، وفي المرتبة الأخيرة العبارة المتعلقة بإشراك الجامعة لمؤسسات سوق العمل بمتوسط حسابي (2,38) وإنحراف معياري (1,610).

وفي نفس الإتجاه أتت العبارة رقم (40) "يحرص الأساتذة على إستخدام الأسلوب التفاعلي والإبتعاد عن أسلوب التلقين" في المرتبة الأولى من حيث موافقة الطلبة بمتوسط حسابي (2,94) وإنحرف معياري (1,159)، وتليها في المرتبة الثانية العبارة المتعلقة بتوفير الجامعة لمناخ ديمقراطي لتعامل الطلبة مع الإدارة والأساتذة بمتوسط حسابي (2,49) وإنحراف معياري (1,086)، وفي المرتبة الثالثة العبارة المتعلقة بإشراك الطالب في صناعة القرار وحل المشاكل المتعلقة بالجوانب الأكاديمية بمتوسط حسابي (2,37) وإنحراف معياري (1,087)، أما العبارة رقم (38) "تشارك الجامعة مؤسسات سوق العمل في رسم الخطط للتخصصات الأكاديمية" فكانت درجة الاستجابة ضعيفة بمتوسط حسابي (2,33) وإنحراف معياري (0,947).

الجدول رقم (5-33): إستجابة عينة الدراسة لبعد ربط الجامعة بالمجتمع

من وجهة نظر الطلبة			من وجهة نظر الأساتذة			رقم الفقرة
الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
04	1,113	2,46	04	1,168	2,45	41
01	1,108	2,64	01	1,169	2,78	42
02	1,043	2,59	02	1,076	2,68	43
03	1,037	2,50	03	1,255	2,47	44
متوسطة	0,834	2,54	متوسطة	1,018	2,59	الاتجاه الكلي

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

تشير نتائج الجدول رقم (5-33) إلى درجة إستجابة متوسطة لبعد ربط الجامعة بالمجتمع، حيث بلغ المتوسط العام لإجابات كل من الأساتذة والطلبة على مختلف عبارات هذا البعد على التوالي: (2,59، 2,54)، هذا مع وجود تباين واضح في آراء الأساتذة والطلبة حول ربط الجامعة بالمجتمع يعكسه الانحراف المعياري البالغ (1,018، 0,834) على التوالي.

وإن أكثر عبارات ربط الجامعة بالمجتمع أهمية بالنسبة للأساتذة هي العبارة المتعلقة بتشجيع الجامعة للأساتذة على إنجاز البحوث والدراسات المتصلة بحاجات المجتمع المحلي بمتوسط حسابي (2,78) وانحراف معياري (1,169)، تليها العبارة المتعلقة بتوجيه الطلبة لخدمة المجتمع المحلي بمتوسط حسابي (2,68) وانحراف معياري (1,076)، ثم العبارة المتعلقة بتزويد مؤسسات المجتمع المحلي بنتائج البحوث والدراسات وفقاً لإهتمامات كل منها بمتوسط حسابي (2,47) وانحراف معياري (1,255)، وأخيراً العبارة المتعلقة بتنسيق الجامعة مع مؤسسات المجتمع المحلي لتشخيص المشاكل التي تواجهها قصد معالجتها بمتوسط حسابي (2,45) وانحراف معياري (1,168).

وفي نفس الإتجاه أُنْتُت العبارة رقم (42) "تحرص الجامعة على توجيه الطلبة لإعداد الدراسات المتصلة بقضايا المجتمع المحلي" في المرتبة الأولى من حيث موافقة الطلبة بمتوسط حسابي (2,64) وإنحراف معياري (1,108)، وتليها في المرتبة الثانية العبارة المتعلقة بإشراك الجامعة لمؤسسات المجتمع المحلي في الإشراف الميداني على الطلبة بمتوسط حسابي (2,59) وإنحراف معياري (1,043)، وفي المرتبة الثالثة العبارة المتعلقة بتزويد الطلبة بنتائج الدراسات المتعلقة بسوق العمل بمتوسط حسابي (2,50) وإنحراف معياري (1,037)، وجاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة العبارة المتعلقة بعقد ندوات دورية لممثلي مؤسسات المجتمع المحلي بحضور الطلبة بمتوسط حسابي (2,46) وإنحراف معياري (1,113).

الجدول رقم (5-34): إستجابة عينة الدراسة لبعد التغذية العكسية

من وجهة نظر الطلبة			من وجهة نظر الأساتذة			رقم الفقرة
الترتيب	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
01	1,068	2,39	01	1,040	2,57	45
03	1,081	2,29	03	1,045	2,44	46
02	1,155	2,35	02	1,116	2,46	47
04	1,035	2,11	04	1,191	2,35	48
ضعيفة	0,842	2,28	متوسطة	0,906	2,45	الاتجاه الكلي

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

تشير نتائج الجدول رقم (5-34) إلى درجة إستجابة متوسطة للأساتذة لبعد التغذية العكسية، حيث بلغ المتوسط العام لإجاباتهم (2,45) وبإنحراف معياري (0,906)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (45) "تولي الجامعة اهتماما لمقترحات الأساتذة لإنجاح العملية التعليمية والبحثية" بمتوسط حسابي (2,57) وإنحراف معياري (1,040)، تليها العبارة المتعلقة بتشكيل الجامعة للجان خاصة تتولى دراسة شكاوي الأساتذة وتحرص على حلها بمتوسط حسابي (2,46)

وإنحراف معياري (1,116)، ثم العبارة المتعلقة بتقييم الجامعة لأداء الأساتذة والإستفادة من نتائجه بمتوسط حسابي (2,44) وإنحراف معياري (1,045)، وأخيرا العبارة المتعلقة بمتابعة الجامعة لخريجها قصد تشخيص جوانب النقص ومعالجتها بمتوسط حسابي (2,35) وإنحراف معياري (1,191).

في حين أن إستجابة الطلبة لهذا البعد كانت ضعيفة والذي يعكسه المتوسط العام لإجاباتهم (2,28) وبإنحراف معياري (0,842)، وفي نفس الاتجاه كانت الإستجابة ضعيفة لكل العبارات، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة "تولي الجامعة اهتماما لآراء الطلبة ومقترحاتهم لتطوير ما تقدمه من خدمات" (2,39) وإنحراف معياري (1,068)، تليها العبارة المتعلقة بتشكيل الجامعة للجان خاصة تتولى دراسة شكاوي الطلبة وتحرص على حلها بمتوسط حسابي (2,35) وإنحراف معياري (1,155)، ثم العبارة المتعلقة بتقييم الجامعة لعملية التعليم والتعلم على ضوء نتائج الإمتحانات قصد إكتشاف الأخطاء ومعالجتها بمتوسط حسابي (2,29) وإنحراف معياري (1,081)، وأخيرا العبارة المتعلقة بإستطلاع الجامعة لآراء جهات التوظيف حول نوعية ومستوى الخريجين لتحديد جوانب النقص في المهارات من أجل العمل على معالجتها وتصحيحها بمتوسط حسابي (2,11) وإنحراف معياري (1,035).

الجدول رقم (5-35): إستجابة عينة الدراسة لأبعاد إدارة الجودة الشاملة مجتمعة

من وجهة نظر الطلبة			من وجهة نظر الأساتذة			البعد
الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
01	0,936	2,69	04	0,932	2,61	دعم الإدارة العليا
02	0,816	2,64	01	0,892	2,70	رضا المستفيد
05	0,905	2,52	02	0,917	2,69	التحسين المستمر
04	0,739	2,53	03	0,909	2,65	المشاركة الكاملة
03	0,834	2,54	05	1,018	2,59	ربط الجامعة بالمجتمع
06	0,842	2,28	06	0,906	2,45	التغذية العكسية
متوسطة	0,669	2,53	متوسطة	0,784	2,62	الاتجاه الكلي

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

تشير نتائج الجدول رقم (5-35) إلى درجة إستجابة متوسطة لإدارة الجودة الشاملة بأبعدها مجتمعة، حيث بلغ المتوسط العام لإجابات كل من الأساتذة والطلبة على مختلف عبارات هذا البعد على التوالي: (2,62، 2,53)، مع وجود تباين نسبي بين آراء الأساتذة والطلبة بإنحراف معياري مقدر بـ (0,784، 0,669) على التوالي.

كما يتضح بأن ترتيب أبعاد إدارة الجودة الشاملة من حيث أهميتها بالنسبة للأساتذة كانت على التوالي: رضا المستفيد، التحسين المستمر، المشاركة الكاملة، دعم الإدارة العليا، ربط الجامعة بالمجتمع، التغذية العكسية، أما بالنسبة للطلبة فكانت: دعم الإدارة العليا، رضا المستفيد، ربط الجامعة بالمجتمع، المشاركة الكاملة، التحسين المستمر، التغذية العكسية.

المطلب الثالث: إختبار فرضيات الدراسة

يتناول هذا المطلب عرض للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال إختبار فرضيات الدراسة، حيث تم إستخدام معامل الارتباط سبيرمان براون (Spearman Brown)، الإنحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise)، تحليل التباين وحساب الدلالات الإحصائية، وفيما يلي عرض مفصل لنتائج إختبار فرضيات العلاقة بين الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة، وتحديد أثر الثقافة التنظيمية على إدارة الجودة الشاملة، إضافة إلى إختبار فرضية الفروق ومحاولة تفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

1/ إختبار الفرضية الرئيسية الأولى:

H_0 : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر عند مستوى معنوية $(\alpha \leq 0,01)$.

H_1 : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر عند مستوى معنوية $(\alpha \leq 0,01)$.

ولإختبار الفرضية السابقة تم حساب معامل الارتباط سبيرمان براون (Spearman Brown) بين الثقافة التنظيمية بأبعادها (القيادة التنظيمية، إدارة العاملين، التماسك التنظيمي، التركيز الإستراتيجي، معايير النجاح، الخصائص المهيمنة) وإدارة الجودة الشاملة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-36): معامل الارتباط بين الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة

القرار	إدارة الجودة الشاملة		المتغير التابع
	القيمة الاحتمالية (Sig)	معامل الارتباط سبيرمان	المتغير المستقل
دال	0,000	0,778	القيادة التنظيمية
دال	0,000	0,751	إدارة العاملين
دال	0,000	0,630	التماسك التنظيمي
دال	0,000	0,769	التركيز الإستراتيجي
دال	0,000	0,708	معايير النجاح
دال	0,000	0,735	الخصائص المهيمنة
دال	0,000	0,741	الثقافة التنظيمية

* الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0,01)$.

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

يلاحظ من الجدول (5-36) الذي يوضح نتائج تحليل قوة وإتجاه العلاقة بين متغيرات الدراسة باستخدام معامل الارتباط سبيرمان الرتبي، أن هناك علاقة إرتباطية طردية موجبة بين الثقافة التنظيمية بأبعادها (القيادة التنظيمية، إدارة العاملين، التماسك التنظيمي، التركيز الإستراتيجي، معايير النجاح، الخصائص المهيمنة) مجتمعة وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط الكلي 0,741 والقيمة الاحتمالية (Sig) 0,000 وهي أقل من مستوى الدلالة، مما أدى إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي مفادها "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر عند مستوى معنوية $(\alpha \leq 0,01)$ ".

كما يتضح بأن قيمة معامل الارتباط لبعد القيادة التنظيمية بلغت 0,778، وقد بلغت قيمته لبعد إدارة العاملين 0,751، في حين بلغت 0,630 لبعد لتماسك التنظيمي، وقدرت قيمة معامل الارتباط في بعد التركيز الإستراتيجي 0,769، أما في بعد معايير النجاح فقد بلغت 0,708، بينما

بلغت 0,735 في بعد الخصائص المهيمنة، وهي قيم دالة إحصائية، والملاحظ أن أقوى علاقة إرتباطية كانت لصالح القيادة التنظيمية، وهي نتيجة منطقية حيث أن للقيادة دورا حاسما في تفعيل إدارة الجودة الشاملة من خلال الإلتزام بمبادئها وتوفير المتطلبات الأساسية لتطبيقها، وتبني النمط القيادي التشاركي الذي يعطي اهتماما عاليا لآراء ومقترحات كل من الأساتذة والطلبة، مما يسهم في دعم وتعزيز ثقافة الجودة بمؤسسات التعليم العالي.

2/ إختبار الفرضية الرئيسية الثانية:

H_0 : لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) للثقافة التنظيمية على إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

H_1 : يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) للثقافة التنظيمية على إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

ولإختبار الفرضية السابقة تم إستخدام معامل الإنحدار المتعدد التدريجي (Stepwise)، وقبل إجراء الإختبار ينبغي التحقق من قوة وصلاحيّة النموذج لأجل ضمان ملائمة البيانات لتحليل الإنحدار، وللتحقق من قوة النموذج تم التأكد من عدم مشكل التداخل الخطي المتعدد بين متغيرات الدراسة المستقلة (Multicollinearity) الذي يؤثر على النتائج، وذلك بحساب معامل تضخم التباين (Variance Inflation Factor) وإختبار التباين المسموح (Tolerance) لكل عنصر من عناصر المتغير المستقل، حيث أن الحصول على قيمة لمعامل (VIF) لأحد المتغيرات المستقلة تزيد عن 10 تشير إلى أن تقدير المعلمة المرافقة يتأثر بمشكلة التداخل الخطي المتعدد،

أما فترات التباين المسموح فيجب أن تكون قيمتها أكبر من 0,1¹، أما إختبار صلاحية النموذج فتم من خلال تحليل التباين للإنحدار، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدولين الموالين:

الجدول رقم (5-37): إختبار التداخل الخطي المتعدد بين المتغيرات المستقلة

أبعاد المتغير المستقل	معامل تضخم التباين	التباين المسموح به
القيادة التنظيمية	1,496	0,669
إدارة العاملين	2,082	0,480
التماسك التنظيمي	2,344	0,427
التركيز الإستراتيجي	1,863	0,537
معايير النجاح	2,007	0,498
الخصائص المهيمنة	1,686	0,593

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

يوضح الجدول رقم (5-37) أنه لا يوجد مشكل التداخل الخطي المتعدد بين المتغيرات المستقلة، وما يؤكد ذلك قيم معيار الإختبار (VIF) المحصورة بين 1,496 و 2,344، وهي قيم أقل من القيمة الحرجة للإختبار، أما قيم التباين المسموح به فكانت محصورة بين 0,427 و 0,699، وهي قيم أكبر 0,1 وهذا أمر مقبول، وعليه أصبح بالإمكان قياس أثر أبعاد الثقافة التنظيمية على إدارة الجودة الشاملة في الجامعات محل الدراسة.

¹ سعد زغلول بشير، دليلك إلى البرنامج الإحصائي SPSS، المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، العراق، 2003، ص ص 165-166.

الجدول رقم (5-38): اختبار تحليل التباين للانحدار للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار

فرضية الدراسة الثانية

مصدر التغير (التباين)	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية (Sig)
الانحدار	259,546	6	43,258	431,231	0,000
البواقي	53,667	535	0,100		
المجموع	313,213	541			

* التأثير دال إحصائياً عند مستوى معنوية $(\alpha \leq 0.05)$.

قيمة F الجدولية بدرجتي حرية البسط والمقام (6، 535)، عند مستوى المعنوية $(\alpha = 0.05)$ $= 2,12$.

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

أظهرت نتائج التحليل الموضحة في الجدول رقم (5-38) أن قيمة F المحسوبة أكبر من

قيمة F الجدولية البالغة (2,12)، كما أن قيمة الدلالة الإحصائية البالغة (0,000) أقل من مستوى

المعنوية $(\alpha = 0,05)$ ، وعليه نرفض الفرضية الصفرية وهذا يعني ثبوت صلاحية النموذج،

وبالتالي يوجد أثر للثقافة التنظيمية على إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

وتأسيساً على ما تقدم، فقد أصبح بالإمكان استخدام أسلوب الانحدار الخطي المتعدد

التدرجي (Stepwise)، لقياس أثر كل بعد من أبعاد الثقافة التنظيمية على إدارة الجودة الشاملة

كما يوضحه الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-39): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise)

لقياس أثر أبعاد الثقافة التنظيمية على إدارة الجودة الشاملة

المتغيرات	معامل الانحدار (β)	الخطأ المعياري	المعاملات المعيارية (Beta)	قيمة T المحسوبة	الدلالة الإحصائية (Sig)
القيادة التنظيمية	0,647	0,022	0,784	29,305	0,000
إدارة العاملين	0,609	0,024	0,735	25,206	0,000
التماسك التنظيمي	0,474	0,024	0,649	19,847	0,000
التركيز الإستراتيجي	0,556	0,025	0,698	22,678	0,000
معايير النجاح	0,412	0,018	0,695	22,630	0,000
الخصائص المهيمنة	0,680	0,025	0,761	27,228	0,000
معامل الارتباط المتعدد (R)	0,757				
معامل التفسير (R^2)	0,573				

قيمة T الجدولية عند مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$) ودرجة حرية (535) = 1,965.

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

يتضح من خلال نتائج التحليل الواردة في الجدول رقم (5-39) وجود أثر ذو دلالة

إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأبعاد المتغير المستقل الثقافة التنظيمية (القيادة

التنظيمية، إدارة العاملين، التماسك التنظيمي، التركيز الإستراتيجي، معايير النجاح، الخصائص

المهيمنة) مجتمعة على تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، وما يؤكد

ذلك القيم الإحصائية البالغة (0,000) وهي أقل من مستوى المعنوية ($\alpha = 0,05$)، وبلغت قيمة

معامل الارتباط (R) (0,757)، كما تشير قيمة معامل التفسير (R^2) البالغة (0,573) إلى أن

الثقافة التنظيمية بأبعادها مجتمعة في النموذج تفسر ما نسبته 57,30% من التغيرات التي تطرأ

على إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي.

كما تشير قيم المعاملات المعيارية (Beta) المحسوبة لأبعاد الثقافة التنظيمية إلى أن زيادة الاهتمام بدرجة واحدة للقيادة التنظيمية، إدارة العاملين، التماسك التنظيمي، التركيز الإستراتيجي، معايير النجاح، الخصائص المهيمنة سيؤدي إلى تحسين مستوى إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر بقيمة (0,784، 0,735، 0,649، 0,698، 0,695، 0,761) على الترتيب، وما يؤكد معنوية هذا الأثر قيمة T المحسوبة التي كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,965) وبقيم إحصائية أقل من مستوى المعنوية ($\alpha = 0,05$).

وفي ضوء النتائج السابقة نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي مفادها "يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) للثقافة التنظيمية على إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر".

3/ اختبار الفرضية الرئيسية الثالثة:

H₀: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في إستجابة أفراد عينة الدراسة للثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية.

H₁: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في إستجابة أفراد عينة الدراسة للثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية.

ولإختبار الفرضية السابقة تم إستخدام اختبار T للعينات المستقلة (Independent Samples T Test) وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لكن على عينة الدراسة المتمتع بمجموعة من الخصائص حتى يمكن إستعمال الإختبارات سابقة الذكر، وفي حالة عدم تحقق هذه الشروط يؤدي إلى قرارات خاطئة، وأهم هذه الشروط:

– التوزيع الطبيعي: يجب سحب عينة من مجتمع له توزيع طبيعي¹.

– تجانس أو تساوي تباين المتوسطات².

للتحقق من أن بيانات عينة الدراسة ومتغيراتها المختلفة تتوزع توزيعاً طبيعياً بهدف استخدام أساليب إحصائية تتناسب وطبيعة توزيع البيانات، تم استخدام اختبار كولموغوروف-سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov) كون أن أفراد عينة الدراسة أكبر من 100، ويشترط أن تفوق قيمة دلالة الإحصائية 0,05³، والجدول الموالي يوضح نتائج الاختبار:

الجدول رقم (5-40): اختبار كولموغوروف-سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov)

المتغير	العينة	الأساتذة		الطلبة	
		قيمة (K-S)	مستوى الدلالة	قيمة (K-S)	مستوى الدلالة
القيادة التنظيمية		1,696	0,107	1,449	0,085
إدارة العاملين		1,649	0,104	1,853	0,108
التماسك التنظيمي		1,763	0,112	2,088	0,122
التركيز الإستراتيجي		1,763	0,112	2,765	0,603
معايير النجاح		2,274	0,144	2,088	0,122
الخصائص المهمة		1,678	0,106	2,765	0,603
الثقافة التنظيمية		1,160	0,073	2,739	0,537
دعم الإدارة العليا		1,653	0,105	1,651	0,097
رضا المستفيد		1,563	0,099	1,815	0,106
التحسين المستمر		1,653	0,105	1,651	0,097
المشاركة الكاملة		2,166	0,137	2,228	0,134
ربط الجامعة بالمجتمع		2,041	0,129	2,174	0,127
التغذية العكسية		2,297	0,145	1,558	0,091
إدارة الجودة الشاملة		1,179	0,075	0,990	0,058

¹ محمد نجيب عبد الفتاح وآخرون، التحليل المعمق للبيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS دليل

منهجي للمستخدم، جامعة الدول العربية، 2009، ص 118.

² سعد زغلول بشير، مرجع سبق ذكره، ص 97.

³ نفس المرجع، ص 94.

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

يتضح من نتائج الإختبار الموضحة في الجدول رقم (5-40) أن جميع قيم الدلالة الإحصائية (Sig) أكبر من مستوى المعنوية (0,05)، مما يدل على أن جميع البيانات التي تم تجميعها لكافة متغيرات الدراسة تتمتع بخاصة التوزيع الطبيعي، وعليه يمكن تطبيق الإختبارات الإحصائية المحددة عليها.

أما بالنسبة لتجانس التباين فأفضل الإختبارات هو إختبار (Levene)، والذي يتم فيه إختبار فرضية العدم التي مفادها عدم وجود إختلاف في تجانس (تساوي) التباين في حالة إذ كانت القيمة الإحصائية أقل من مستوى المعنوية (0,05)، مقابل الفرضية البديلة التي مفادها وجود إختلاف في تجانس التباين في حالة إذ كانت القيمة الإحصائية أكبر من مستوى المعنوية (0,05)، وكانت نتائج الإختبار كما يوضحها الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-41): إختبار تجانس التباين للمتغيرات الشخصية والوظيفية

أفراد العينة	المحور المتغير	الثقافة التنظيمية		إدارة الجودة الشاملة	
		F المحسوبة	مستوى الدلالة	F المحسوبة	مستوى الدلالة
الأساتذة	الجامعة	2,083	0,013*	4,676	0,003*
	الجنس	0,480	0,696*	1,134	0,288*
	السن	1,121	0,036*	3,805	0,042*
	الرتبة العلمية	0,453	0,770*	0,607	0,658*
	الخبرة المهنية	0,334	0,855*	0,461	0,764*
الطلبة	الجامعة	2,862	0,037*	2,743	0,043*
	الجنس	0,117	0,733*	1,848	0,175*
	السن	0,669	0,413*	0,696	0,499*

* دال إحصائيا عند مستوى معنوية $(\alpha \leq 0.05)$.

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

يتضح من نتائج الإختبار الموضحة في الجدول رقم (5-41) أن قيم الدلالة الإحصائية (Sig) لمتغيرات الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة المهنية للأساتذة تجاه محاور الدراسة أكبر من

مستوى المعنوية ($\alpha = 0,05$)، في حين أن قيم الدلالة الإحصائية لمتغيري جامعة الإنتماء والسن كانت أقل من مستوى المعنوية ($\alpha = 0,05$)، مما يعني أن تجانس التباين لمتغيرات الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة المهنية وعدم التباين لمتغيري جامعة الانتماء والسن.

كما أن قيمة الدلالة الإحصائية (Sig) لمتغير الجنس للطلبة تجاه محاور الدراسة أكبر من مستوى المعنوية ($\alpha = 0,05$)، وقيم الدلالة الإحصائية لمتغيري جامعة الإنتماء والسن كانت أقل من مستوى المعنوية ($\alpha = 0,05$)، مما يعني أن تجانس التباين لمتغير الجنس وعدم التباين لمتغيري جامعة الانتماء والسن.

وفي ضوء النتائج السابقة ستقتصر دراسة الفروق ذات الدلالة عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0,05$) في إستجابة أفراد عينة الدراسة للثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تبعا لمتغيرات الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة المهنية للأساتذة والجنس للطلبة، والتي تمثل فرضيات فرعية منبثقة عن الفرضية الرئيسية الثالثة سنقوم بإختبار كل واحدة على حدى كما يلي:

الجدول رقم (5-42): إختبار T للكشف عن دلالة الفروق في إستجابة أفراد عينة الدراسة

لمحاورها بإختلاف الجنس

المحور	العينة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	مستوى الدلالة
الثقافة التنظيمية	الأساتذة	ذكر	123	2,694	0,791	-1,433	0,052*
		أنثى	127	2,848	0,898		
	الطلبة	ذكر	134	2,785	0,739	0,989	0,733*
		أنثى	158	2,700	0,733		
إدارة		ذكر	123	2,579	0,744		

0,288*	-0,814	0,823	2,660	127	أنثى	الأستاذة	
0,175*	0,430	0,656	2,556	134	ذكر	الطالبة	
		0,682	2,522	158	أنثى		

* دال إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$).

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (5-42) أن قيم الدلالة الإحصائية (Sig) لمحوري الدراسة تبعا لمتغير الجنس بالنسبة للأستاذة والطالبة أكبر من مستوى المعنوية ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في إستجابة الأستاذة والطالبة للثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى لمتغير الجنس، وذلك يعني أن كلا الجنسين من الأستاذة والطالبة في الجامعات محل الدراسة قد أجابوا عن أسئلة أبعاد الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة الموضحة في الملحقين رقم (02) و(03) بنفس الاتجاه، أي أن متغير الجنس لم يكن له تأثير في تغير اتجاه أي من الجنسين سواء أستاذة كانوا أم طلبة.

وفي ضوء النتائج السابقة نقبل الفرضيتين الفرعيتين الأولى والثانية بصيغتهما العدمية والتي مفادهما على التوالي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في إستجابة الأستاذة للطالبة للثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى لمتغير الجنس"، "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في إستجابة الطالبة للثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى لمتغير الجنس".

الجدول رقم (5-43): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في
إستجابة الأساتذة لمحاور الدراسة باختلاف الرتبة العلمية والخبرة المهنية

المحور	المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الثقافة التنظيمية	الرتبة العلمية	بين المجموعات	5,474	4	1,368	1,927	0,106*
		داخل المجموعات	173,867	245	0,710		
		الكلي	179,440	249			
	الخبرة المهنية	بين المجموعات	12,884	4	3,221	4,738	0,001*
		داخل المجموعات	166,556	245	0,680		
		الكلي	179,440	249			
إدارة الجودة الشاملة	الرتبة العلمية	بين المجموعات	2,288	4	0,572	0,928	0,448*
		داخل المجموعات	151,085	245	0,617		
		الكلي	153,374	249			
	الخبرة المهنية	بين المجموعات	4,759	4	1,190	1,961	0,101*
		داخل المجموعات	148,615	245	0,607		
		الكلي	153,374	249			

* دال إحصائياً عند مستوى معنوية $(\alpha \leq 0.05)$.

قيمة F الجدولية بدرجتي حرية البسط والمقام (4، 245)، عند مستوى المعنوية $(\alpha = 0.05)$ = 2,41.

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (5-43) أن قيمة (F) المحسوبة لمحوري الثقافة

التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة تبعا لمتغير الرتبة العلمية بلغت على التوالي (1,927، 0,928)

وهي أقل من قيمة (F) الجدولية البالغة (2,41)، وأن قيمة دلالتهم الإحصائية بلغت على التوالي

(0,106، 0,448) وهي أكبر من مستوى المعنوية $(\alpha = 0,05)$ ، مما يشير إلى عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في إستجابة الأساتذة للثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى لمتغير الرتبة العلمية.

كما أن قيمة (F) المحسوبة لمحور الثقافة التنظيمية تبعا لمتغير الخبرة المهنية بلغت (4,738) وهي أكبر من قيمة (F) الجدولية البالغة (2,41)، وقيمة دلالتها الإحصائية بلغت (0,001) وهي أقل من مستوى المعنوية ($\alpha = 0,05$)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في إستجابة الأساتذة للثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر تعزى لمتغير الخبرة المهنية، في حين أن قيمة (F) المحسوبة لمحور إدارة الجودة الشاملة تبعا لمتغير الخبرة المهنية بلغت (1,961) وهي أقل من قيمة (F) الجدولية البالغة (2,41)، وقيمة دلالتها الإحصائية بلغت (0,101) وهي أكبر من مستوى المعنوية ($\alpha = 0,05$)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في إستجابة الأساتذة لإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

وفي ضوء النتائج السابقة نقبل الفرضتين الفرعيتين الثالثة والخامسة بصيغتهما العدمية والتي مفادهما على التوالي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في إستجابة الأساتذة للثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى لمتغير الرتبة العلمية"، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في إستجابة الأساتذة لإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى لمتغير الخبرة المهنية"، ونرفض الفرضية الفرعية الرابعة بصيغتها العدمية ونقبل الفرضية البديلة التي مفادها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في إستجابة الأساتذة للثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر تعزى لمتغير الخبرة

المهنية"، وللتحقق من مصدر الاختلاف في أبعاد الثقافة التنظيمية تبعا للخبرة المهنية للأساتذة فقد استخدم إختبار LSD (Least Significant difference)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-44): إختبار LSD للفروق في إستجابة الأساتذة للثقافة التنظيمية وفقا لمتغير الخبرة المهنية

مستوى الدلالة	متوسط الفروق (I-J)	(J) الخبرة المهنية	(I) الخبرة المهنية
0,000	0,546*	من 5 إلى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات (1)
0,002	0,534*	من 11 إلى 15 سنة	
0,564	0,111	من 16 إلى 20 سنة	
0,048	0,383*	أكثر من 20 سنة	
0,000	-0,546*	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات (2)
0,935	-0,011	من 11 إلى 15 سنة	
0,014	-0,434*	من 16 إلى 20 سنة	
0,353	-0,162	أكثر من 20 سنة	
0,002	-0,534*	أقل من 5 سنوات	من 11 إلى 15 سنة (3)
0,935	0,011	من 5 إلى 10 سنوات	
0,030	-0,422*	من 16 إلى 20 سنة	
0,437	-0,150	أكثر من 20 سنة	
0,564	-0,111	أقل من 5 سنوات	من 16 إلى 20 سنة (4)
0,014	0,434*	من 5 إلى 10 سنوات	
0,030	0,422*	من 11 إلى 15 سنة	
0,211	0,271	أكثر من 20 سنة	
0,048	-0,383*	أقل من 5 سنوات	أكثر من 20 سنة (5)
0,353	0,162	من 5 إلى 10 سنوات	
0,437	0,150	من 11 إلى 15 سنة	
0,211	-0,271	من 16 إلى 20 سنة	

* تباين المتوسطات دال إحصائيا عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$).

المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج SPSS.

يتضح من الجدول رقم (5-43) بأنه ليس هناك فروق بين المجموعات (أقل من 5 سنوات) و(من 16 إلى 20 سنة)، (من 11 إلى 15 سنة) و(من 5 إلى 10 سنوات)، (من 16 إلى 20 سنة) و(أكثر من 20 سنة)، (أكثر من 20 سنة) و(من 5 إلى 10 سنوات)، (أكثر من 20 سنة) و(من 11 إلى 15 سنة)، حيث كانت قيمة مستوى (Sig) أكبر من مستوى المعنوية ($\alpha = 0,05$)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية التي مفادها عدم وجود فروق بين متوسطي كل مجموعتين على حدى، أما بالنسبة لبقية المجموعات فإن مستوى الدلالة أقل من مستوى المعنوية ($\alpha = 0,05$)، وبالتالي توجد دلالة إحصائية بين المجموعات وهي لصالح المجموعات كما يلي:

عند المقارنة بين متوسط المجموعة (1) ومتوسطات المجموعات (2،3،5) نجد أن متوسط الفروق بين المجموعة الأولى والثانية لصالح الأولى بمقدار (0,546) وبين المجموعة الأولى والثالثة لصالح الأولى بمقدار (0,534) وبين الأولى والخامسة لصالح الأولى بمقدار (0,383)، وعند المقارنة بين متوسط المجموعة (4) ومتوسطي المجموعتين (2،3) نجد أن متوسط الفروق بين المجموعة الرابعة والثانية لصالح الرابعة بمقدار (0,434) وبين المجموعة الرابعة والثالثة لصالح الرابعة بمقدار (0,422).

وفي ضوء النتائج السابقة نرفض الفرضية الصفرية، ويعني هذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات الأساتذة حول الثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر تعزى لمتغير الخبرة المهنية الفئة أقل من خمسة (05) سنوات.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل الجانب التطبيقي للموضوع، وذلك من خلال إجراء دراسة إستطلاعية لآراء الأساتذة والطلبة في كليات العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بأربع جامعات جزائرية (جامعة آكلي محند أولحاج بالبويرة، جامعة أمحمد بوقرة ببومرداس، جامعة الجزائر "3"، جامعة علي لونيسي "البليدة 2")، ولقد تم عرض نظرة عامة عن الجامعات محل الدراسة وتحديد إطارها البشري والزمني، بالإضافة إلى الإجراءات المنهجية للدراسة التطبيقية وأهم الإستنتاجات المستندة على ما تقدم من تحليل وتفسير علمي، من خلال تحليل الإستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات، حيث تم توزيع 250 إستبيان على عينة من الأساتذة أختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التخصيص و456 إستبيان على عينة من الطلبة أختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية، في حين أن عدد الإستبيانات التي كانت صالحة للتحليل الإحصائي بالنسبة للعينين كانت على التوالي 250 و292 إستبيان.

وبعدما تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، تم عرض وتفسير نتائج الدراسة بإستخدام جملة من الأساليب الإحصائية بالإعتماد على الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) استنادا على الإجابات المقدمة من طرف أفراد العينة المدروسة، والتي مكنتنا من التعرف على واقع الثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر بأبعادها المتمثلة في القيادة التنظيمية؛ إدارة العاملين؛ التماسك التنظيمي؛ التركيز الإستراتيجي؛ معايير النجاح؛ الخصائص المهيمنة، حيث كانت الإجابات تميل إلى درجة موافقة متوسطة بشكل عام، وكذا التعرف على مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة بأبعادها المتمثلة في دعم الإدارة العليا؛ رضا المستفيد؛ التحسين المستمر؛ المشاركة الكاملة؛ ربط الجامعة بالمجتمع؛ التغذية العكسية، حيث كانت الإجابات تميل إلى درجة موافقة متوسطة بشكل عام، وبعدها تم قياس العلاقة والأثر بينهما،

وكانت النتيجة تشير إلى وجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0,01$) ووجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) للثقافة التنظيمية على إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في إستجابة أفراد عينة الدراسة للثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية، إلا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إستجابة الأساتذة للثقافة التنظيمية تبعا للخبرة المهنية لصالح الفئة أقل من خمسة (05) سنوات، وسنحاول التفصيل أكثر في النتائج المتحصل عليها في الخاتمة العامة.

خاتمة

خاتمة:

إن ما سبق التعرض له من أفكار يعكس بوضوح أهمية موضوع إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي كونه أحد المواضيع التي حظيت ولا تزال تحظى بإهتمام واسع سواء على الصعيد العالمي أو العربي، خاصة بعد ما شهده العالم المعاصر من تغيرات وتطورات جمة في مختلف المجالات، فأصبحت مؤسسات التعليم العالي تواجه ضغوطا متزايدة نحو إحداث الإصلاح والتجديد والتطوير من خلال تبني أساليب إدارية حديثة تحل محل الأساليب الدفاعية التقليدية بما يمكنها من مسايرة التغيرات ومواجهة التحديات، الأمر الذي دفع معظم دول العالم إلى تبني إدارة الجودة الشاملة لإصلاح منظومة التعليم بمراحلها المختلفة بما فيها قطاع التعليم العالي فوضعتها في صدر أولوياتها منذ تسعينيات القرن الماضي، بإعتبار أن التعليم العالي يعد من أهم الميادين التي تستأثر الجودة فيها بإهتمام قطاعات المجتمع كافة وذلك بسبب العلاقة المباشرة بين جودة التعليم العالي والنمو المجتمعي عامة والنمو الإقتصادي خاصة.

وبما أن الجزائر وعلى غرار باقي دول العالم تشهد ما يدور حولها من تغيرات وتحديات في نفس الوقت تفرض عليها أن تجند طاقات بشرية مؤهلة ومكونة من أجل التماشي مع هذا الواقع المفروض عليها من جهة، وبعض الرهانات الداخلية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من جهة أخرى والتي تتمثل في تزايد عدد الطلبة وضعف نسبة تأطير الذي ترتبت عنها مردودية ضعيفة للتكوين وذلك بسبب هجرة الأساتذة الباحثين؛ بالإضافة إلى تنامي معدلات البطالة بين خريجي الجامعات، لذلك سعت الوزارة الوصية على قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر إلى بذل مجهودات لإصلاح هذا القطاع من أجل إعطاء دفعة قوية للتعليم العالي بهدف مواكبة التطورات العالمية من جهة، ومن جهة أخرى تحقيق قفزة تنموية نوعية بمساهمة أفراد المجتمع الجزائري عن طريق تجويد التعليم العالي وتفعيل الدور الإقتصادي والإجتماعي لمؤسسات التعليم

العالي، وتجلى ذلك من خلال تبني إستراتيجية إصلاحية جديدة متمثلة في نظام LMD الذي تتبع بتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي، حيث تم إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق نظام لضمان الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي على مستوى الوزارة الوصية، إنشاء خلايا ضمان الجودة في كل جامعة والتي بدورها تأسس وحدات ضمان الجودة في كل كلية أو معهد.

إلا أنه وبالرغم من مرور أكثر من عشرية على بداية تطبيق هذه الإصلاحات مازالت تطرح إشكالات واسعة خاصة في عدم ملاءمتها مع المحيط الإقتصادي والإجتماعي، فالمشكلة ليست في الإستفادة من نظم الغير وتجاريه الناجحة، وإنما في إستيراد الإصلاحات دون تكييفها مع الواقع الجزائري المختلف ثقافياً واجتماعياً، إذ أن الإصلاحات ليست غاية في حد ذاته بل وسيلة لتحسين جودة التعليم العالي، وعليه لا يجب تبني الإصلاحات كموضة لمواكبة العصر بل ينبغي الإلمام بجميع عناصر نظام التعليم العالي من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة، وذلك من خلال توثيق العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي وجميع الأطراف الفاعلة فيه وهو ما يؤكد عليه نظام إدارة الجودة الشاملة الذي يعتبر أهم مدخل لإصلاح منظومة التعليم العالي، مع ضرورة تكييفه وإخضاعه لشروط البيئة المحلية بخصوصياتها لا سيما الثقافية منها، إذ أن نجاح أي مبدأ جديد يحتاج إلى خلق ثقافة تنظيمية ملائمة لتطبيقه، ومن هنا كان من الضروري وقبل الشروع في تطبيق هذا النظام العمل على خلق ثقافة تنظيمية قوية ذات تأثير إيجابي فعال على مختلف الأطراف المتدخلة فيه، وهو ما حاولنا إبرازه من خلال هذه الدراسة التي هدفت إلى التعرف على واقع الثقافة التنظيمية ودورها في تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، وذلك من خلال إجراء دراسة ميدانية على عينة من الجامعات الجزائرية والمتمثلة في: جامعة آكلي محند أولحاج بالبويرة؛ جامعة أحمد بوقرة ببومرداس؛ جامعة الجزائر 03 بالعاصمة وجامعة علي لونيبي بالبليدة.

1/ النتائج:

من خلال الدراسة النظرية للثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي، وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها من أفراد عينة الدراسة وتفسيرها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة استناداً على الإجابات المقدمة من طرف على محاور الاستبيان واختبار فرضيات الدراسة، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج قسمت إلى:

1-1/ نتائج الجزء النظري للدراسة:

من أهم النتائج المتوصل إليها نذكر:

– الجودة هي الالتزام بالمعايير والإجراءات التي تؤدي إلى تكامل خصائص وسمات المخرجات (منتج أو خدمة) بصورة تمكن من تلبية إحتياجات المستفيد ومتطلباته، والجودة في التعليم العالي هي مجموعة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات من خلال الإستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية قصد الإرتقاء بمستوى الجامعة ككل، وبغرض مواكبة التطورات والتغيرات البيئية الحاصلة، لتحسين قدرة التأقلم مع الإحتياجات المتجددة للمستفيدين الداخليين (الموظفين والعمال، الأساتذة والطلبة) والخارجيين (المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة).

– تعد إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية مبنية على مبادئ وأسس، تتمثل في مشاركة الإداريين والأكاديميين في خلق ثقافة تنظيمية تقود إلى الجودة والبحث المستمر عن الأفضل، وذلك من أجل تلبية حاجات المستفيدين من خدماتها وتحقيق رضاهم.

– إن تبني إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي يمثل تحولا جذريا في إدارتها من الإتجاه التقليدي إلى الإتجاهات الحديثة بهدف إجراء تحسينات شاملة في جميع مراحل العملية التعليمية

بالشكل الذي يتفق مع حاجات المجتمع المحلي وتطلعاته، وبالتالي تقديم أفضل الخدمات التعليمية والبحثية.

– يتطلب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ترسيخ ثقافة الجودة عن طريق دعم وتأييد الإدارة العليا، الإلتزام الكلي برضا المستفيدين الداخليين والخارجين من خلال التعرف على إحتياجاتهم وإخضاعها لمعايير قياس الأداء والجودة، تنمية قيم الرقابة الذاتية والشعور بالمسؤولية، تنمية الموارد البشرية، تطوير وتحديث المناهج والبرامج التعليمية، تحديث الهياكل التنظيمية، تفويض الصلاحيات والعمل الجماعي والتعاوني بعيدا عن المركزية في إتخاذ القرارات، المشاركة الحقيقية لجميع المعنيين (الإداريين، الأساتذة، الطلبة، المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة) في رسم الخطط وإعداد السياسات المتعلقة بالعلمية التعليمية والبحثية، الحرص على تطبيق مبدأ العدالة والموضوعية الذي يولد الثقة بين الثلاثي الإدارة والأستاذ والطالب، وبالتالي يرفع من الروح المعنوية والإنتماء والولاء التنظيميين.

– تعتبر الثقافة التنظيمية عنصرا مهما في التأثير على السلوك التنظيمي، فهي تتكون من مجموع القيم والمعتقدات والأعراف والتوقعات المشتركة للأفراد داخل المؤسسة والتي تميزها عن غيرها من المؤسسات الأخرى، وأن التغيير الثقافي في المؤسسة هدفه هو جعل الثقافة التنظيمية أكثر إيجابية وذلك بتغيير القيم والمعتقدات والأعراف السلبية لدى الأفراد وتوحيدها حتى تكون ثقافة المؤسسة قادرة على التوافق مع البيئة الداخلية والخارجية وبالتالي إحداث التكيف الاستراتيجي للمؤسسة.

– أوضحت أدبيات الدراسة أن أنه لا يوجد إتفاق محدد من قبل الباحثين حول أبعاد الثقافة التنظيمية، ويرجع ذلك إلى أن كل دراسة تستخدم الأبعاد التي تتفق مع الهدف منها، وانسجاما مع هدف هذه الدراسة تم الإعتماد على أداة تقييم الثقافة التنظيمية للباحثين (Cameron & Quinn) في تشخيص واقع الثقافة التنظيمية بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، والتي تتضمن ست أبعاد

هي: القيادة التنظيمية؛ إدارة العاملين؛ التماسك التنظيمي؛ التركيز الإستراتيجي؛ معايير النجاح؛ الخصائص المهيمنة.

– شهد قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر العديد من الإصلاحات من أجل مواكبة الجامعات الرائدة في العالم، حيث قامت الوزارة الوصية في كل مرة بإصدار قوانين لإرساء قواعد عمل ونظم علمية تهدف إلى تحديث الهياكل ورفع المستوى التعليمي، لكن وبالرغم من أن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بذلت مجهودات كبيرة من أجل إيجاد السبيل الأنجع لتطوير مؤسساتها التعليمية، إلا أن هذا القطاع عرف عدة صعوبات وعراقيل خلال مساره والتي تتمثل أساسا في النمو السريع لعدد الطلبة الوافدين على الجامعة جراء إرتفاع نسب النجاح في البكالوريا، مما أدى إلى الإكتظاظ في قاعات الدراسة وتدني نسبة التأطير، وبالتالي توجهت الجامعة الجزائرية نحو تسيير التدفق الكمي للطلبة على حساب الإهتمام بالنوعية ما جعل مخرجات التعليم العالي لا تتوافق مع متطلبات سوق العمل في الجزائر.

1-2/ نتائج الجزء التطبيقي للدراسة:

خلصت الدراسة الميدانية إلى جملة من النتائج تمثلت في:

– أظهرت النتائج أن القيادة التنظيمية في الجامعات المبحوثة تولي اهتماما أكبر لقيم الفعالية والإقتصاد مقارنة بقيم القوة (النفوذ) والمشاركة، مما يدل على أن القيادة التنظيمية في الجامعة تميل إلى النمط الأوتوقراطي، والذي من خلاله يتم إتخاذ القرارات من قبل إدارة الجامعة وتبليغها لمختلف الكليات والأقسام مع الحرص على تنفيذها والإستخدام الكفاء للموارد بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف الجامعة.

– تشير نتائج الدراسة إلى أن ثقافة الجامعات المبحوثة موجهة نحو التركيز على النتائج وإمتثال الأساتذة والطلبة للقوانين والإجراءات، ويتجلى ذلك من خلال التأكيد على الإلتزام الوظيفي والإعتماد

على الرقابة المباشرة، مقابل محدودية الإهتمام بالموارد البشري (تنمية المهارات والإهتمام بالجوانب الإجتماعية والشخصية للأساتذة والطلبة).

– أظهرت النتائج ضعف إلتزام الجامعات المبحوثة بمبدأ العدالة في التعامل مع الأساتذة والطلبة، وأن نظام الحوافز لا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأداء، مما أثر سلباً على الرضا الوظيفي والإحساس بالإنتماء والولاء التنظيميين خاصة في ظل عدم توفر مناخ يسوده جو من الثقة المتبادلة بين الإداريين والأكاديميين.

– تشير نتائج الدراسة إلى أن ثقافة الجامعات المبحوثة لا تمتاز بالديناميكية، ويتجلى ذلك في ضعف التركيز على مواجهة تحديات الإنفتاح العالمي المتمثلة في توفير وإستخدام التقنيات الحديثة للعملية التعليمية.

– تشير نتائج الدراسة إلى أن الثقافة الهرمية هي الثقافة السائدة في الجامعات الجزائرية، ففي ضوء إجابات أفراد عينة الدراسة نلاحظ بأن الخصائص المهيمنة في ثقافة الجامعة هي الرسمية والإجراءات الثابتة ومراقبة الأداء، في حين تفتقر للقيم التي تشجع على الإبداع والإبتكار، ولا يتسم النمط الإداري فيها بتشجيع حرية التصرف والإبتكار بسبب الإرتباط المركزي بين الجامعات ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ويتجلى ذلك في ضعف إشراك الأطراف الفاعلة بمؤسسات التعليم العالي من أساتذة وطلبة وسوق العمل في إتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية والبحثية.

– أظهرت النتائج بأن دعم الإدارة العليا لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات المبحوثة لا يرقى إلى المستوى المطلوب، بسبب عدم كفاية الموارد المادية والمالية اللازمة للعملية التعليمية والبحثية، كما أن المناخ التنظيمي لا يساعد على العمل بجدية.

– أظهرت النتائج بأن درجة التزام الجامعات المبحوثة بمبدأ رضا المستفيد متوسطة، وذلك بسبب ضعف التوافق بين التخصصات المفتوحة ومتطلبات سوق العمل، وعدم قدرة المناهج والبرامج التعليمية على تزويد الطلبة بالمهارات التي يحتاجها سوق العمل.

– أظهرت النتائج بأن درجة التزام الجامعات المبحوثة بمبدأ التحسين المستمر متوسطة، وذلك بسبب ضعف إستفادة الأساتذة من الدورات التدريبية لتنمية قدراتهم على إستخدام الأساليب التدريسية الحديثة وفقا لمتطلبات التنمية المعرفية والإبتعاد عن الأساليب التقليدية التي تعتمد على التلقين.

– أظهرت النتائج عدم قدرة الجامعات المبحوثة على توجيه طاقاتها البشرية نحو خدمة المجتمع من خلال البحث العلمي الذي يعتبر همزة الوصل بين الجامعة والمجتمع، مما أدى إلى وجود فجوة بين مخرجات التعليم العالي وإحتياجات المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة.

– تشير نتائج الدراسة إلى ضعف الإهتمام بعملية قياس وتقييم رضا الأساتذة والطلبة عن الخدمات التي تقدمها الجامعات المبحوثة، وهذا يتعارض مع مبدأ التغذية العكسية الذي يهدف إلى إستغلال المعلومات المرتدة لتحسين جودة الخدمات المرفقة.

– تشير نتائج الدراسة إلى ضعف الإهتمام بعملية قياس وتقييم رضا مؤسسات المجتمع عن أداء الجامعات المبحوثة بشكل دوري، وهذا يعد مؤشرا سلبيا تجاه جودة مخرجاتها، لأن ذلك يتعارض مع مبدأ المتابعة المستمرة لرضا المستفيد الخارجي.

– تشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباط موجبة بين الثقافة التنظيمية بأبعادها مجتمعة (القيادة التنظيمية؛ إدارة العاملين؛ التماسك التنظيمي؛ التركيز الإستراتيجي؛ معايير النجاح؛ الخصائص المهيمنة) وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، وقد حقق بعد القيادة التنظيمية أقوى علاقة إرتباط مع إدارة الجودة الشاملة، وذلك لأن القيادة التنظيمية تلعب دورا مهما في نشر

وترويج ثقافة الجودة بين جميع الأطراف الفاعلة في مؤسسات التعليم العالي، مما يؤدي إلى توجيه جهودهم وتوحيدها بما يخدم حاجات ومتطلبات المستفيدين من خدماتها التعليمية والبحثية.

– تشير نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) للثقافة التنظيمية بأبعادها مجتمعة (القيادة التنظيمية؛ إدارة العاملين؛ التماسك التنظيمي؛ التركيز الإستراتيجي؛ معايير النجاح؛ الخصائص المهيمنة) على إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.

– أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في إستجابة الأساتذة والطلبة للثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى لمتغير الجنس.

– أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في إستجابة الأساتذة للثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى لمتغير الرتبة العلمية.

– أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في إستجابة الأساتذة لإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

– تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) في إستجابة الأساتذة للثقافة التنظيمية السائدة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر تعزى لمتغير الخبرة المهنية وهي لصالح الفئة أقل من خمسة (05) سنوات، بما يعني أن الأساتذة أقل من خمسة (05) سنوات تكون لديهم إتجاهات وتوقعات إيجابية تجاه الحرم الجامعي ما يخلق لديهم نوعا من الرابط الوجداني وروح معنوية عالية، لكن بعد قضائهم فترة أكثر من خمسة (05) سنوات تتغير هذه

الإتجاهات والتوقعات، مما يؤدي إلى تدني الروح المعنوية والشعور بالانتماء، وبالتالي الرغبة في ترك الجامعة، ويرجع ذلك كون أن الأستاذ الجامعي يكون أقوى دافعية وحماس في بداية تعيينه، وتبدأ هذه الدافعية بالإنخفاض وبإتخاذ الشكل الروتيني مع مرور السنوات.

2/ الإقتراحات:

وعلى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم مجموعة من الإقتراحات التي نأمل أن يكون لها دور فعال في إبراز أهمية الثقافة التنظيمية في إيجاد بيئة خصبة تتيح تعظيم دورها في تفعيل وإنجاح وتطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر، ومن أهم هذه الإقتراحات ما يلي:

– إعداد خطة شاملة لتقييم وتقويم جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية على كافة المستويات، وذلك بالإعتماد على مؤشرات الجودة الشاملة في ضوء التجارب الإقليمية والعالمية، مع مراعاة الخصوصية الثقافية والاجتماعية للبيئة الجزائرية من جهة، والثقافة التنظيمية السائدة في كل جامعة من جهة أخرى، مما يسهم في تحسين جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها ويدفع مسيرة التنمية للمجتمع الجزائري في جميع مناحي الحياة الإقتصادية والاجتماعية والسياسية للحاق بركب التقدم والتطور.

– تشجيع البحث العلمي من خلال ربط الحوافز المادية والمعنوية للأساتذة بالأبحاث والدراسات التي تساهم في تقديم حلول للمشاكل التي تعترض المجتمع المحلي بمؤسساته المختلفة مع مراعاة العدالة والمساواة في الفرص لإشعارهم بالانتماء والولاء للجامعة.

– تحديث البرامج والمناهج التعليمية بصورة دورية وفقا للتطورات والمستجدات العلمية والتكنولوجية بما يمكن الطالب من إكتساب المهارات المناسبة لإحتياجات سوق العمل المتجددة، وتوفير التدريب

المستمر للأساتذة الذي يمكنهم من مواكبة التقنيات الحديثة في العملية التعليمية وفقا لمتطلبات التنمية المعرفية والإبتعاد عن الأساليب التقليدية التي تركز على التلقين.

– تعزيز ثقافة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر من خلال تنميته القيم والإتجاهات التي تسمح بتحقيق التحسين المستمر في كل مكونات نظام التعليم العالي، والإستعداد لمواجهة مقاومة التغيير من طرف أفرادها عن طريق إلتزام الوزارة الوصية والقيادات الإدارية في جميع المستويات التنظيمية لمؤسساتها بمبادئ إدارة الجودة الشاملة، والعمل على نشر هذه الثقافة لتعميق فهم ووعي جميع الأفراد بأهمية تبني إدارة الجودة الشاملة كأسلوب لإدارة الجامعات الجزائرية.

– الإهتمام بالبنية التحتية والعمل على توفير المستلزمات والتجهيزات اللازمة لإنجاح العملية التعليمية من قاعات ومرافق، زيادة الإعتمادات المالية لدعم البحث العلمي مع الحرص على تحسين الخدمات المقدمة وتفعيلها داخل الجامعات ما يسهم في خلق جو يساعد على العمل بجدية ويرفع من كفاءة الأساتذة والطلبة.

– تعزيز الثقافة الإبداعية في الجامعات الجزائرية عن طريق مكافأة الأساتذة والطلبة المبادرين والمبدعين للإرتقاء بجودة التعليم العالي، وتوفير الإدارة العليا للموارد اللازمة لدعم وتطوير الأفكار الإبداعية وطرح وتطبيق الأفكار الجديدة.

– توفير المناخ التنظيمي الإيجابي في الجامعات من خلال غرس قيم التعاون والتشارك بين الكليات والأقسام، تنمية الرقابة الذاتية وتدعيم روابط الإحترام والثقة بين أفراد الأسرة الجامعية، لأن هذا المناخ يؤدي إلى زيادة تماسك أفرادها ويوحد جهودهم نحو تقديم خدمة تعليمية أفضل.

– ضرورة تبني الإدارة العليا للثقافة الداعمة في الجامعات الجزائرية عن طريق تشجيع القرارات الجماعية ومنح إستقلالية أكثر للمستويات الدنيا للحد من مركزية وتركز السلطة في المستويات

الإدارية العليا داخل الهرم التنظيمي للجامعة، وذلك من خلال تفعيل فرق العمل لمناقشة المشاكل التي تعترضها وحلها والعمل على إيجاد رؤية مشتركة لضمان السير الحسن للعمل.

– التركيز على تحليل الممارسات الناجحة في العمليات التعليمية والعمل على ترسيخها من خلال إجراء المقارنات الثنائية (Benchmarking) مع جامعات الدول المتقدمة، مما يسهم في إدخال البعد الدولي في المناهج وتوفير بيئة تعليمية يتوافر فيها سمات ومعطيات العولمة، وبالتالي تحقيق عالمية مؤسسات التعليم العالي.

– تعزيز الترابط والتنسيق بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات المجتمع الجزائري المختلفة، وذلك من خلال دراسة إحتياجات سوق العمل للتعرف على الوظائف الجديدة التي يحتاجها والمهارات الواجب إكسابها للطالب الجامعي، الإتصال والتواصل مع الجهات الرسمية والمجتمعية عن طريق ندوات حوار ومناقشة يتم فيها تبادل الآراء والخبرات، متابعة الخريجين عن طريق إستطلاع جهات التوظيف من أجل التعرف على جوانب النقص والعمل على تصحيحها، مما يؤدي إلى تحقيق المواءمة بين مخرجات العملية التعليمية والبحثية للجامعات من جهة، وحاجات المجتمع المحلي وسوق العمل من جهة أخرى.

– إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع إدارة الجودة الشاملة على الجامعات الجزائرية، وإمكانية تطبيقها في كل مؤسسات التعليم العالي، وذلك لمعرفة مدى تحقيق تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأساليبها في هذه الجامعات، وإجراء الدراسات المقارنة مع جامعات عربية وأجنبية من أجل توفير قاعدة أساسية لمفهوم إدارة الجودة الشاملة تتلاءم مع طبيعة الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات الجزائرية.

3/ آفاق الدراسة:

لقد حاولنا من خلال ما تم عرضه معالجة موضوع الدراسة في إطار ما تم تحصيله من مادة علمية في الجانب النظري وما تم كشفه من حقائق في الجانب التطبيقي، إلا أن تشعب الموضوع وتعدد زواياه يفتح مجالا واسعا للبحث في ثناياه، إذ تعتبر هذه الدراسة كقاعدة يمكن الإنطلاق منها لبناء مواضيع أخرى ذات علاقة بها يمكن أن تسهم بشكل كبير في إثراء البحث العلمي في ميدان الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي، وفي هذا الإطار يمكن إقتراح بعض المواضيع التي يمكن أن تكون موجهة لبعض الباحثين في إختياراتهم، وعليه نذكر ما يلي:

- الثقافة التنظيمية ودورها في تعزيز الإبداع الإداري بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.
- إجراء دراسة مقارنة عن التجارب الرائدة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعات العربية، والإستفادة منها في تحديد معايير الجودة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.
- دور القيادة التنظيمية في إنجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.
- دور التغيير التنظيمي في تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.
- دراسة العلاقة بين إدارة المعرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.
- فرص ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر.
- دراسة تقييمية لواقع منظومة التعليم العالي في الجزائر .

قائمة المراجع:

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

■ الكتب

1. إحسان دهش جلاب، إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
2. أحمد إسماعيل المعاني وآخرون، أساليب البحث العلمي والإحصاء، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012.
3. أحمد الرفاعي، بهجت العيزي، دراسات في تمويل التعليم والتنمية البشرية، مكتبة النهضة، القاهرة، مصر، 2006.
4. أحمد السيد مصطفى، إدارة الجودة الشاملة والإيزو 9000 دليل عملي، القاهرة، مصر، 2001.
5. أحمد السيد مصطفى، إدارة السلوك التنظيمي "رؤية معاصرة"، الطبع والنشر للمؤلف، مصر، 2000.
6. أحمد حسين عبد المعطي، الإيزو في التعليم، الطبعة الأولى، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2009.
7. أحمد محمد غنيم، إدارة الجودة الشاملة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر، 2009.
8. أحمد محمود حبيب البوتي، أخلاقيات الأعمال و دورها في تقليل الفساد الإداري، هيئة المعاهد التقنية، أربل، دون ذكر السنة.

9. الأسعد محمد مصطفى، التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2000.
10. اسماعيل ابراهيم القزاز، SIX SIGMA وأساليب حديثة أخرى في إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2009.
11. اسماعيل شعباني، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، الطبعة الأولى، المعهد الوطني للتجارة، الجزائر، 2005.
12. بدران شب، جمال دهشان، التجديد في التعليم الجامعي، دار البلقان، القاهرة، مصر، 2001.
13. لحسن أبو عبد الله، محمد مقداد، تقويم العملية التكوينية دراسة ميدانية لجامعات الشرق الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1998.
14. بسمان فيصل محجوب، إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية، مجلة المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2003.
15. بسمان فيصل محجوب، الدور القيادي لرؤساء الأقسام العلمية في الجامعات العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2004.
16. بلال خلف السكارنه، أخلاقيات الأعمال، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2011.
17. بلال خلف السكارنه، الإبداع الإداري، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2011.
18. بوحنية قوي، تنمية الموارد البشرية في ظل العولمة ومجتمع المعلومات، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، 2008.

19. تركي رابح، أصول التربية والتعليم، الطبعة الثالثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.
20. جاري ديسلر، إدارة الموارد البشرية، ترجمة أحمد سيد أحمد عبد المتعال، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2003.
21. جمال الدين المرسي، الثقافة التنظيمية والتغيير، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2006.
22. جمال الدين محمد المرسي، ثابت عبد الرحمن إدريسي، السلوك التنظيمي نظريات ونماذج وتطبيق عملي لإدارة السلوك في المنظمة، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002.
23. جمال طاهر أبو الفتوح حجازي، إدارة الإنتاج والعمليات مدخل إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، مكتبة القاهرة للطباعة والتصوير، القاهرة، مصر، 2002.
24. جوزيف جابلونسكي، تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ترجمة عبد الرحمن توفيق، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة، مصر، 2003.
25. حسين حريم، السلوك التنظيمي "سلوك الأفراد في المنظمات"، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1997.
26. حميد عبد النبي طائي وآخرون، إدارة الجودة الشاملة والأيزو، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.
27. حيدر علي المسعودي، إدارة تكاليف الجودة استراتيجيا، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.
28. خالد عبد الرحيم الهيتي، إدارة الموارد البشرية مدخل إستراتيجي، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

29. خضير كاظم حمود، إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2005.
30. خضير كاظم محمود، إدارة الجودة وخدمة العملاء، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2010.
31. دلال القاضي، محمود البياتي، منهجية وأساليب البحث العلمي وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
32. الربيعي سعيد بن حمد، التعليم العالي في عصر المعرفة: التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
33. رعد عبد الله الطائي، عيسى قداة، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2008.
34. زاهد محمد ديري، السلوك التنظيمي، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2011، ص313.
35. سامي سلطي عريفج، الجامعة والبحث العلمي، دار الفكر، عمان، الأردن، 2001.
36. سعد زغلول بشير، دليلك إلى البرنامج الإحصائي SPSS، المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، العراق، 2003.
37. سعد صادق، إدارة المشروعات، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2004.
38. سعد غالب ياسين، الإدارة الاستراتيجية، الطبعة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص90.
39. سعد مقدم، الوظيفة العمومية "التطور والتحول من منظور تسيير الموارد البشرية"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010.

40. السعدي رجال، الإحصاء الوصفي، مؤسسة الرجاء للطباعة والنشر، الجزائر، 2013.
41. سلمان زيدان، إدارة الجودة الشاملة الفلسفة ومدخل العمل، دار المناهج، عمان، الأردن، 2009.
42. سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
43. سونيا محمد البكري، إدارة الجودة الكلية، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2004.
44. سيد جاب الرب، إدارة الموارد البشرية موضوعات وبحوث متقدمة، مطبعة العشري، القاهرة، مصر، 2005.
45. شوقي جواد ناجي، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.
46. صالح بن سعد المربع، القيادة الإستراتيجية ودورها في تطوير الثقافة التنظيمية بالأجهزة الأمنية، الطبعة الأولى، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2012.
47. صالح ناصر عليما، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية: التطبيق ومقترحات التطوير، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
48. طارق عبد الرؤوف عامر، الجامعة وخدمة المجتمع توجهات عالمية معاصرة، الطبعة الأولى، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2012.
49. طاهر محسن منصور الغالبي، صالح مهدي محسن العامري، المسؤولية الاجتماعية وأخلاقيات الأعمال "الأعمال والمجتمع"، الطبعة الأولى، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2005.

50. طاهر محسن منصور الغالبي، نعمة عباس الخفاجي، قراءات في الفكر الإداري المعاصر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
51. عباس محمد خليل وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007.
52. عبد الباسط محمد دياب، تطوير الإدارة الجامعية دراسة حالة كليات التربية في عدة دول، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2008.
53. عبد الرزاق الرحاحلة، زكريا أحمد محمد عزام، السلوك التنظيمي في المنظمات، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011.
54. عبد الله ركيبي، التعليم العالي في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، حوليات جامعة الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، العدد 1، الجزائر، 1987.
55. عبد الله زاهي الرشدان، في اقتصاديات التعليم، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.
56. عثمان حسن عثمان، المنهجية في كتابة البحوث والرسائل الجامعية، منشورات الشهاب، باتنة، الجزائر، 1998.
57. علي أحمد مذكور، التعليم العالي في الوطن العربي الطريق إلى المستقبل، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.
58. علي السلمي، إدارة الجودة الشاملة ومنظمات التأهيل للإيزو 9000، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1995.
59. علي السلمي، تطوير الفكر التنظيمي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2000.

60. علي السلمي، خواطر في الإدارة المعاصرة، دار غريب، القاهرة، مصر، 2001.
61. علي غربي، أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية، مطبعة الهدى، قسنطينة، الجزائر 66.
62. عليّات صالح ناصر، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
63. عمر صخري، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر ما بين 1962-2002، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، 2002.
64. عمر محمد علي، رؤية مستقبلية لدور التعليم والبحث العلمي، طلا سیدار للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، 1988.
65. عواطف إبراهيم الحداد، إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن، 2009.
66. غياث بوفلجة، التربية والتكوين في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.
67. فتحي أحمد يحيى العالم، نظام إدارة الجودة الشاملة والمواصفات العالمية دراسة علمية وتطبيقية، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2010.
68. فداء محمود حامد، إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، دار البداية، عمان، الأردن، 2012.
69. فريد النجار، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، الطبعة الثانية، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2002.
70. فريد كورتل، آمال كحيلة، الجودة وأنظمة الإيزو، الطبعة الأولى، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2012.

71. فضيل دليو وآخرون، إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2001.
72. فلاح حسن عداي الحسيني، الإدارة الإستراتيجية مفاهيمها مداخلها وعملياتها المعاصرة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2000.
73. فواز التميمي، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو 9001، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن، 2008.
74. قاسم نايف علوان المحياوي، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الإيزو 9001-2000، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ليبيا، 2005.
75. قاسم نايف علوان المحياوي، إدارة الجودة في الخدمات مفاهيم وعمليات وتطبيقات، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
76. قاسم نايف علوان المحياوي، إدارة الجودة الخدمات مفاهيم وعمليات وتطبيقات، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
77. لعلى بوكميش، إدارة الجودة الشاملة أيزو 9000، الطبعة الأولى، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011.
78. مالك بن نبي، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ترجمة بسام بركة وأحمد شعيبو، الطبعة الأولى، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1992.
79. مأمون سليمان الدرادكة، إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
80. مأمون سليمان الدرادكة، طارق شبلي، إدارة الجودة الشاملة، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، 2001.

81. محسن عبد الستار محمود عزب، تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2008.
82. محسن علي عطية، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
83. محفوظ أحمد جودة، إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
84. محمد البرعي، دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002.
85. محمد الصيرفي، الإدارة الرائدة، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.
86. محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمي "التصميم والمنهج والإجراءات"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1989.
87. محمد بشير، الثقافة والتسيير في الجزائر بحث في تفاعل الثقافة التقليدية والثقافة الصناعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.
88. محمد سعيد أنور سلطان، السلوك التنظيمي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2003.
89. محمد صلاح طه المهدي، اقتصاديات الجودة التعليمية، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2013.
90. محمد عباس عابدين، علم اقتصاديات التعليم الحديث، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، 2000.

91. محمد عبد الفتاح محمد، إدارة الجودة الشاملة بمنظمات الرعاية الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2008.
92. محمد عبد الوهاب العزاوي، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.
93. محمد عوض الترتوري، اغادير عرفات جويحات، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.
94. محمد قاسم القريوتي، السلوك التنظيمي "دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في منظمات الأعمال"، الطبعة الخامسة، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2009.
95. محمد قاسم القريوتي، السلوك التنظيمي "دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة"، الطبعة الثالثة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.
96. محمد قاسم القريوتي، نظرية المنظمة والتنظيم، الطبعة الثالثة، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2008.
97. محمد محمد إبراهيم، إدارة الجودة من المنظور الإداري، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2009.
98. محمد منير مرسى، التعليم الجامعي المعاصر قضايا واتجاهاته، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 1977.
99. محمد نجيب عبد الفتاح وآخرون، التحليل المعمق للبيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS دليل منهجي للمستخدم، جامعة الدول العربية، 2009.

100. محمود أحمد عبد الفتاح، إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، 2012.
101. محمود سلمان العميان، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، الطبعة الثالثة، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2005.
102. محمود شفيق، البحث العلمي "الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1985.
103. مدحت أبو النصر، أساسيات إدارة الجودة الشاملة، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2008.
104. مدحت محمد أبو النصر، إدارة وتنمية الموارد البشرية "الاتجاهات المعاصرة"، الطبعة الأولى، مجموعة النيل العربية، مصر، 2007.
105. مصطفى محمود أبو بكر، الموارد البشرية "مدخل تحقيق الميزة التنافسية"، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2008.
106. مصطفى محمود أبو بكر، دليل التفكير الاستراتيجي وإعدادا لخطة الاستراتيجية، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2000.
107. مهدي زويلف، تحسين الطراونة، منهجية البحث العلمي، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 1998.
108. مهدي صالح السمراي، إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، الطبعة الأولى، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
109. ناصر دادي عدون، إدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي "دراسة نظرية وتطبيقية"، دار المحمدية العامة، الجزائر، 2003.

110. ناصر محمد العديلي، السلوك الإنساني والتنظيمي "منظور كلي مقارن"، معد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1995.
111. نبيل محمد مرسى، استراتيجية الإنتاج والعمليات مدخل استراتيجي، الدار الجامعية الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2002.
112. نجم عبود نجم، أخلاقيات الإدارة ومسؤولية الأعمال في شركات الأعمال، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
113. هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون، إدارة التعليم الجامعي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
114. الهادي الشرييني الهادي، إدارة المؤسسات التعليمية في القرن الواحد والعشرون، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2008.
115. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012.
116. يوسف حليم الطائي وآخرون، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

■ الرسائل و الأطروحات:

117. إبراهيم يوسف جبريل العطار، واقع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويره من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعات قطاع غزة، رسالة ماجستير في التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2006.

118. أسعد أحمد محمد عكاشة، أثر الثقافة التنظيمية على مستوى الأداء الوظيفي "دراسة

تطبيقية على شركة الاتصالات "Paltel" في فلسطين"، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كلية

التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة، غير منشورة، 2008.

119. إيهاب فاروق مصباح العاجز، دور الثقافة التنظيمية في تفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية

"دراسة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم العالي - محافظات غزة"، رسالة ماجستير في إدارة

الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية-غزة، فلسطين، غير منشورة، 2011.

120. بدح أحمد، إدارة الجودة الشاملة نموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقها في

الجامعات الأردنية العامة، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن،

2003.

121. عيسى حسن عمر غلام، المشكلات الأكاديمية والإدارية كما يراها أعضاء هيئة التدريس

في جامعة قار بونس وعلاقتها بالتزاماتهم المهنية، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، معد الدراسات

التربوية، جامعة القاهرة، مصر، 2005.

122. لوشاحي أحمد خير الدين، الجودة ومدى تطبيقها في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية،

رسالة ماجستير غير منشورة، المدرسة العليا للتجارة، الجزائر، 2002-2003.

123. محفوظ أحمد جودة، تحديد احتياجات التدريب وأثره في إدارة الجودة الشاملة، أطروحة

دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجزائر، 2000-2001.

124. محمد بن غالب العوفي، الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام الوظيفي "دراسة ميدانية على

هيئة الرقابة والتحقق بمنطقة الرياض"، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا،

جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، غير منشورة، 2005، ص15.

125. منصور عوض صالح القحطاني، تمويل البحث العلمي في الجامعات السعودية وسبل تنميته، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، الأردن، 2004.

■ المجالات والدوريات:

126. أحمد البдах، خالد الصرايرة، تصور مقترح لتطوير معايير الجودة وضمانها في الجامعات الأردنية في ضوء تقنيات التعلم الإلكتروني، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 9، المجلد الخامس، 2012.

127. بسمان فيصل محجوب، إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية، مجلة المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2003.

128. بوحنية قوي، إعادة هندسة الأداء الجامعي مقارنة معاصرة، مجلة الباحث، العدد 5، جامعة ورقلة، الجزائر، 2007.

129. بوحنية قوي، ثقافة المؤسسة كمدخل أساسي للتنمية الشاملة "دراسة العلاقة بين محددات الثقافة وكفاءة الأداء"، مجلة الباحث، العدد 02، 2003.

130. تغريد عيد الجعبري، إدارة الموارد البشرية أحد معايير تميز أداء مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية، مجلة جامعة الخليل للبحوث، العدد 2، المجلد 8، 2013.

131. تيسير اندراوس سليم، مدى تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الأردنية لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الربع والعشرون (2)، فلسطين، 2011.

132. جعفر عبد الله موسى إدريس وآخرون، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات الحصول على الاعتمادية:

دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة، مجلة أماراباك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد الثالث، العدد السابع، 2012.

133. حسين حريم، رشاد الساعد، الثقافة التنظيمية وتأثيرها في بناء المعرفة التنظيمية دراسة تطبيقية في القطاع المصرفي الأردني، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 2، العدد 2، 2006.

134. خميس ناصر محمد، تأثير الثقافة التنظيمية في تبني نظام الإدارة البيئية ISO14001 "دراسة تطبيقية في الشركة العامة لصناعة الزجاج والسيراميك"، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، العراق، المجلد 04، العدد 08، 2012.

135. دنيا طارق أحمد، العلاقة بين الثقافة المنظمية ورضا الزبون "دراسة تطبيقية في فندق فلسطين في بغداد"، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العراق، العدد 28، 2011.

136. سامي عبد الله المدان، صباح محمد موسى، قياس أثر عوامل الثقافة التنظيمية في تنفيذ إدارة المعرفة في مجموعة الاتصالات الأردنية (أورانج)، مجلة الإدارة والاقتصاد، الأردن، العدد 84، 2010.

137. سعيد الصديقي، الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي الطريق نحو التميز رؤى إستراتيجية، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، العدد 6، المجلد الثاني، أفريل 2014.

138. سمير بن حسين، تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر -دراسة ميدانية-، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد 18، مارس 2015.

139. شرف إبراهيم الهادي، إدارة تغيير مؤسسات التعليم العالي العربي نحو جودة النوعية وتميز الأداء، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 11، المجلد السادس، 2013.

140. صالح بلاسكة، نورالدين مزيان، مساهمة المقارنة المرجعية في قيادة وتقييم أداء المؤسسات، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 4، 2013.

141. عامر علي العطوي، الهام ناظم الشيباني، قياس الثقافة التنظيمية وتشخيص فجوتها في المؤسسات التعليمية "دراسة تطبيقية في جامعة كربلاء": مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 12، العدد 04، 2010.

142. عبد الحميد برحومة، مهدي فاطمة الزهراء: دور تغيير الثقافة التنظيمية في تحقيق الأداء المتميز لمنظمات الأعمال "دراسة حالة المؤسسة الجزائرية كوندور للإلكترونيك"، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد 33، 2012، ص 314.

143. عبد الرحمن أحمد محمد هيجان، منهج عملي لتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الكلية، مجلة الإدارة العامة، المجلد الرابع والثلاثون، العدد الثالث، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية، 1994.

144. عبد اللطيف عبد اللطيف، محفوظ أحمد جودة، دور الثقافة التنظيمية في التنبؤ بقوة الهوية التنظيمية "دراسة ميدانية على أعضاء التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة"، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، سوريا، المجلد 26، العدد 02، 2010.

145. عمر علي اسماعيل، Six Sigma مدخل متميز لتحسين جودة التعليم العالي بالتطبيق في كلية الإدارة والاقتصاد/جامعة الموصل، مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، العدد 21، المجلد 7، 2011.

146. الغامدي حمدان أحمد، خصائص عضو هيئة التدريس التي يفضلها الملحقون بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، مجلة كليات المعلمين، العدد الثاني، 2003.
147. كبار عبد الله، الجامعة الجزائرية ومسيرة البحث العلمي تحديات وآفاق، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد 16، سبتمبر 2014.
148. ليلي الدبي، معوقات ومشكلات تحقيق الجودة في التعليم، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد الرابع عشر، جامعة الملك سعود، السعودية، 2007.
149. ليلي العساف، خالد أحمد الصرايرة، أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة دمشق، العدد الثالث + الرابع، المجلد 27، سوريا، 2011.
150. محمد حسن آل ياسين، تقييم الفاعلية المنظمية لمؤسسات التعليم الجامعي دراسة تطبيقية على عينة من كليات الإدارة والاقتصاد في الجامعات الرسمية العراقية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد 27 (2)، 2012،
151. محمد زغو، أثر العولمة على الهوية الثقافية للأفراد والشعوب، مجلة الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، العدد 04، 2010، ص94.
152. محمود حسين الوادي، علي فلاح الزعبي، مستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية (دراسة تحليلية)، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 8، المجلد الرابع، 2011.
153. منظمة اليونسكو، قراءات حول التعليم العالي، دور التعليم العالي في التنمية الثقافية في المنظمة العربية دراسة حالة عن أمراء الأردن، العدد 5، السعودية، 1996.

154. هالة عبد القادر صبري، نظام التكوين في (LMD) ومعايير الاعتماد الأكاديمي تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن، المجلة العربية لضمان نظام التكوين في (LMD) الجامعي، المجلد الثاني، العدد 4، 2009.

155. هند أحمد البربري، الجودة في مدارس التعليم العالي، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد الرابع عشر، جامعة الملك سعود، السعودية، 2007.

156. هيثم محمود الشبلي وآخرون، إستراتيجية تحسين وتطوير الأداء المؤسسي للجامعات العربية - أنموذج مقترح لضمان الجودة الإدارية-، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 35، 2011.

■ الملتيقيات، الندوات والأيام الدراسية:

157. ابتسام عبد الرحمن حلواني، من أين يبدأ التغيير في ثقافة المنظمة؟، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، المحور الثاني التوجهات والأساليب الحديثة في تطوير أداء المنظمات، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1-4 نوفمبر 2009.

158. إبراهيم أحمد عواد أبو جامع، الثقافة المؤسسية والإبداع الإداري في المؤسسة التربوية الأردنية، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، المحور الثاني التوجهات والأساليب الحديثة في تطوير أداء المنظمات، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1-4 نوفمبر 2009.

159. أحمد البستان، واقع إدارة خدمة المجتمع والبيئة في مؤسسات التعليم العالي العربية، المؤتمر الثالث عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي حول إدارة التعليم العالي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أبو ضبي، الإمارات العربية المتحدة، 7-8 ديسمبر 2011.

160. أحمد بوشناق، أحمد بوسهمين، أهمية البعد الثقافي وأثره على فعالية التسيير، مداخلة ضمن الملتقى الدولي حول التسيير الفعال في المؤسسات الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير، جامعة المسيلة، 3-4 ماي 2005.

161. أحمد محمد بدح، تقدير مدى فاعلية استخدام نظام سيجما ستة في تطوير الأداء الإداري لمعاهد التدريب المهني والتقني في الأردن، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن، 1-3 أبريل 2014.

162. بروش زين الدين، بركان يوسف، مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق، المؤتمر العربي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، 2012.

163. بريش زين الدين، قاسمي كمال، إدارة التغيير وعلاقته بثقافة المؤسسة، مداخلة ضمن فعاليات الملتقى الدولي حول التسيير الفعال للمؤسسات الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة المسيلة، يومي 03 و 04 ماي 2005.

164. بقة الشريف، صحراري إيمان، الأساليب المستخدمة في تحقيق الجودة الشاملة في أداء المؤسسات الجامعية، الملتقى الدولي حول إدارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، يومي 14 و 15 ديسمبر 2010.

165. بوحنية قوي، الأداء المتميز للمنظمات التعليمية: تسويق الجامعات عالميا من خلال مدخل إدارة الجودة الشاملة، المؤتمر العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة ورقلة، الجزائر، يومي 8-9 مارس 2005.

166. بودونت أسماء، حفاظ زحل، أهمية دور الجامعة في تنمية الأداء الصناعي بالإشارة إلى حالة الجزائر، الملتقى الدولي الثالث حول الأداء الصناعي والدور الجديد للجامعة الفرص

والتحديات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، برج بوعرييج، الجزائر، 21-22 نوفمبر 2016.

167. جوهرة أقطي، فوزية مقداش، أثر حوكمة المستشفيات على أخلاق المهنة الطبية، مؤتمر دولي حول الحوكمة كآلية للحد من الفساد الإداري والمالي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، يومي 6 و7 ماي 2012.

168. حفيظة يحيوي، تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية قسم اللغة والأدب العربي بجامعة البويرة أنموذجاً، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2013.

169. روابح زاهير وآخرون، مساهمة لتفعيل العلاقة بين مخابر البحث العلمي الجامعية والمؤسسات الصناعية بالجزائر بالاستفادة من التجربة الماليزية، الملتقى الدولي الثالث حول الأداء الصناعي والدور الجديد للجامعة للفرص والتحديات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، برج بوعرييج، الجزائر، 21-22 نوفمبر 2016.

170. سعيدى وصاف، قوى بوحنيّة، نحو آلية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العربية، المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، الجزء الثاني، جامعة الزرقاء، الأردن، 10-12 ماي 2011.

171. سندس رضويي خوين، الثقافة التنظيمية وفاعلية المنظمة دراسة مقارنة بين الكليات العلمية والإنسانية في جامعة بغداد، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد 75، جامعة المستنصرية، بغداد، 2009.

172. سيف الدين الياس حمدتو أرياب علي، دور القيادات الإدارية العليا بالتعليم العالي في تطبيق نظام الجودة دراسة تطبيقية على إدارة الجودة جامعة شندي -السودان، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، 2012.

173. صوار يوسف، نزعي عزالدين، تقييم سياسة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الجزائر لتحقيق الأهداف الاقتصادية الوطنية، الملتقى الدولي الثالث حول الأداء الصناعي والدور الجديد للجامعة الفرص والتحديات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد البشير الإبراهيمي، برج بوعريريج، الجزائر، 21-22 نوفمبر 2016.

174. عبد الله البريدي، نحو فهم بنية الثقافة التنظيمية في التعليم التقني في السعودية كمدخل للتطور دراسة استطلاعية، مداخلة مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر التقني الثالث حول المؤسسة العامة للتعليم التقني والتدريب المهني، أيام 11-14 ديسمبر 2004.

175. علي صالح، نظام ل م د في الجامعة الجزائرية بين الواقع والقوانين - ميدان العلوم الإنسانية -، أعمال اليوم الدراسي حول إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الراهن والآفاق، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، كلية الآداب واللغات، 22 أبريل 2013 بجامعة البويرة، الجزائر.

176. علي عبد الله، التحولات وثقافة المؤسسة، مداخلة ضمن الملتقى الوطني الأول حول الاقتصاد الجزائري في الألفية الثالثة، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة البليدة، يومي 20 و 21 ماي 2002.

177. غازي بن عبيد مدني، التعليم العالي كأحد روافد التنمية البشرية، ورقة علمية مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام 1440هـ (2020) وزارة التخطيط - الرياض 13-17 شعبان 1423هـ الموافق 19-23 أكتوبر 2002.

178. قويدر عياش، الجودة الشاملة أداة لتحسين القدرة التنافسية للمؤسسة، الملتقى العلمي الدولي الأول حول أهمية الشفافية ونجاعة الأداء للاندماج الفعلي في الاقتصاد العالمي، الأوراسي، الجزائر، ماي/جوان 2003.

179. محمد القداح، أثر ثقافة الجودة في السلوك التنظيمي للمؤسسات الجامعية، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، الإمارات، 5/3 مارس 2015.

180. مشاعل بنت ذياب العتيبي، الإدارة بالقيم وتحقيق التوافق القيمي في المنظمات، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، معد الإدارة العامة، جامعة أم القرى، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1-4 نوفمبر 2009.

181. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، أعمال المؤتمرات، القاهرة، مصر، 2008.

182. نايف بن عبد العزيز المطوع، معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرامج التعليمية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بمحافظة القويعة في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، 2-4 أبريل 2013.

183. ياسر فتحي الهنداوي، عبد الله السنفري، الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي دراسة تحليلية لمفاهيمه الأساسية ونماذج التطبيقية في بعض دول العالم، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، 2-4 أبريل 2013.

184. يوسف رشيد، بحيج خيرة، أهمية تطبيق معايير الجودة في تكيف نظام التعليم العالي مع عصر العولمة عرض تجربة الجزائر، المؤتمر العربي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، 2-4 أبريل 2013.

■ القواميس:

185. ابن منظور أبي فضل، لسان العرب، تحقيق عبد الله بن علي وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، بدون سنة.

■ القوانين:

186. القانون رقم 15-21، يتضمن القانون التوجيهي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، مؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1437 الموافق 30 ديسمبر سنة 2015، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 24.

187. القانون رقم 98-11، يتضمن القانون التوجيهي والبرنامج الخماسي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي 1998-2002، مؤرخ في 29 ربيع الثاني 1419 الموافق 22 أوت 1998، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 62.

188. القانون رقم 99-05، المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 هـ الموافق لـ 4 أبريل 1999، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 24، 07 أبريل 1999.

189. القانون رقم 99-05، يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، المعدل والمتمم، مؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل 1999، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 24، 07 أبريل 1999.

190. القرار رقم 2004، يتضمن تأسيس لجنة لوضع نظام لضمان الجودة في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، مؤرخ في 29 ديسمبر 2014.

191. المرسوم التنفيذي رقم 98-253، المؤرخ في 17 أوت 1998، المتضمن القانون النموذجي للجامعة، المادة 2، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 60، الصادرة بـ 19 أوت 1998.

192. المرسوم التنفيذي رقم 03-279، يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، مؤرخ في 24 جمادي الثانية عام 1424 الموافق 23 أوت 2003، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 51، 24 أوت 2003.

193. المرسوم التنفيذي رقم 03-279، يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، مؤرخ في 24 جمادي الثانية عام 1424 الموافق 23 أوت 2003، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 51.

194. المرسوم التنفيذي رقم 04-180، يحدد صلاحيات مجلس آداب وأخلاقيات المهنة الجامعية وتشكيلته وسيره، المؤرخ في 5 جمادي الأولى عام 1425 الموافق 23 جوان 2004، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 41، 27 جوان 2004.

195. المرسوم التنفيذي رقم 05-299، يحدد مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره، مؤرخ في 11 رجب 1426 الموافق 16 أوت 2005، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 58، 25 أوت 2005.

196. المرسوم التنفيذي رقم 99-244، يحدد قواعد إنشاء مخبر البحث وتنظيمه وسيره، مؤرخ في 21 رجب 1420 الموافق 31 أكتوبر 1999، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 77.

■ المواقع الإلكترونية:

197. موزة بنت محمد الربان، البحث العلمي في دول المغرب العربي (2001-2015)، منظمة

المجتمع العلمي العربي، متاح على الموقع: <http://www.arsco.org>.

198. موقع جامعة أكلي محند أولحاج -البويرة: www.univ.bouira.dz.

199. موقع جامعة أمحمد بوقرة -بومرداس: www.univ.boumerdes.dz.

200. موقع جامعة محمد خيضر - بسكرة: <http://fsssh.univ-skikda.dz>

المراجع باللغة الأجنبية:

■ الكتب:

201. Angers, M, **Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines**, Casbah, Alger, 2006.
202. Cattan Michel, **Maîtriser les processus de l'entreprise guide opérationnel**, éditions d'organisation, Paris, 2000.
203. François Caby, Claud Jambart, **la qualité dans les services fondement témoignage**, outils, 2^{ème} édition, édition Economica, Paris, 2002.
204. François Elain, **le management de la communication**, édition l'harmattan, Paris, 1998.
205. Geber. B, **Benchmarking measuring yourself against the best**, Ed Training, London, November 1990.
206. Gogue Jean – Marie, **Traité de la qualité**, édition economica, Paris, 2000.
207. Gogue Jean –Marie, **Management de la qualité**, édition economica, 3^{ème} édition, Paris, 2001.
208. Grawitz madelline, **lexique des sciences sociales**, édition dalloz, paris, 4^{ème} édition, 1998.
209. Jean Brilman, **Les meilleures pratiques de management au cœur de la performance**, 3ème édition, édition d'organisation, paris, 2001.
210. Jean François souterain, **organisation et gestion de l'entreprise**, éditions foucheur, paris, 2006.

211. Jean-loup ardain et autres, **Strategor**, édition Dunod, 4^{ème} édition , Paris, 2004.
212. Jean-Marie grauvogel, **le management de la qualité**, édition Hermès, Paris, 1989.
213. Jhon.R. Schermerhorn et autres, **Comportement Humain et Organisation**, édition ERPI Groupe Pearson Education, 2^{ème} édition, Canada, 2002.
214. L. Sekiou et autres, **gestion des ressources humaines**, édition de bock université, 2^{ème} édition, canada, 2004.
215. Marcel et Tayeb Hasfi, **Le management d'aujourd'hui une perspective nord-américaine**, édition Economica, Paris, 2000.
216. Mary Jo Hatch, **Théorie des organisations "de l'intérêt de perspectives multiples"**, édition de beock université, Canada, 2000.
217. Maurice Pillet, **Six Sigma comment l'appliquer**, édition d'organisation, Paris, 2004.
218. Olivier Devillard, Dominique Rey, **"Culture D'entreprise ;un actif stratégique"**, DUNOD, Paris, France, 2008.
219. P. Detrie, **conduire une démarche qualité**, édition organisation, Paris, 2003.
220. Petit et autres, **Gestion stratégique et opérationnelle des ressources humaines**, édition Gaetan morin, Quibec, 1993.
221. Ph. Kotler et B. Debois, **Marketing Management**, 10^{ème} édition, Paris, 2000.
222. Pierre Morin et Eric Delavallée, **Le manager à l'écoute du sociologue**, édition d'organisation, paris, 2000.
223. Robert fey, Jean-Marie Gogue, **la maitrise de la qualité**, édition economica, Paris, 1998.

224. Vaziri. K, Using competitive benchmarking to set goals, Ed Quality progress, USA, October 1992.

225. Vincent Laboucheix, Traite de la qualité totale, édition Dunod, Paris.

226. Williams Dobson and other, Changing culture : new organizational approaches, 2nd ed, 1 pm, London, 1993.

▪ الرسائل و الأطروحات:

227. Med Nouiga, la conduite du changement par la qualité dans un contexte socioculturel essai de modélisation systémique et application à l'entreprise marocaine, thèses de doctorat en génie industrielle, ENSAM, Paris, 2003.

▪ مجلات ودوريات:

228. Elshennawy, M.Kimberly, Implementing total quality management at US department of defense, Total quality management, Vol 3, Issue 1, 1992.

229. Ali Maurad, Shastri R. Kumar, implementation of Total Quality management in higher education, Asian journal of business management, 2(1), 2010.

230. Camp. R, Benchmarking the search for industry best practices that leads to superior performance, ASQC Quality press, Wisconsin (Milwaukee), 1989.

231. D. Gallear, A. Ghobadian, TQM implementing : An empirical examination and proposed generic model, Omega, Vol 29, 2001.

232. F. Luthans, Organizational behavior, 5th, McGraw Hill, New York, USA, 1985.

233. Guy-olivier Faure, **Approcher de dimension interculturelle en négociation internationale**, Revue française de gestion, volume30, No153, paris, Décembre 2004.
234. Narasimbam Ram, **strategy supply management**, A Total Quality management imperative advances in the management of organization quality, Vol 2, London, 2007.
235. Penrod J.I., Dolence M.G, **Reengineering a Process for Transforming Higher Education**, CAUSE, Boulder Colorado, Eric Document Reproduction Service No. ED 345651, 1992.
236. Peter Mortimore, **Measuring Education Quality**, British journal of Educational Studies, Vol (39), N° (01), February 1991, P70.
237. Revue Algérienne des sciences juridiques économiques et politiques, **un conseil d'éthique et de déontologie**, Université d'Alger, N°1-1997.
238. Serge Evraert, Christian Prat Dit Hauret, **la culture organisationnelle perçue des cabinets comptables français par les associés-dirigeants "essai de typologie"**, Finance Contrôle Stratégie IAE de Bordeaux, Berland, Volume 6, N° 4, décembre 2003.
239. Shearman et al, **challenge for academic accreditation the UK experience**, European journal of engineering education, Vol 35, N° 4, August 2010.
240. Tedjani Hadam, **liens de parenté et spécificité des grands concepts humanisant**, revue de conseils islamique supérieur N° 2 , 1999.
241. Turban Efraim et al, **Electronic commerce a managerial perspective**, upper saddle river, New Jersey, 2006.
242. Yves Bertrand, **Culture organisationnelle**, presses de l'université du Québec, saintFoy, 1991.

▪ الملتقيات، الندوات والأيام الدراسية:

243. DGRSDT, **RECUEIL DES BREVETS D'INVENTION 3^{ème} édition**, Ministère de L'enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique, Algérie, Avril 2014.
244. Goetsch, David L. & Stanley Davis, **Introduction to total Quality: Quality, productivity, competitiveness**, Macmillan collage publishing co., Inc., New York, 1994.
245. Henri Isaac, Samuel Mercier, **Ethique ou déontologie : quelles différences pour quelles conséquences managériales ?L'analyse comparative de 30 codes d'éthique et de déontologie**, Montpellier, Mai 2000.
246. J-S. Oakland, **TQM 3, What next**, total quality management proceeding of the 3rd international conference 5-6 june, London, Uk, 1993.
247. Juran, J. M, Frank M. Gryna, **Quality planning and analysis: from product development through use**, 3rd ed, Mc G raw – Hill, Inc., New York, 1993.
248. N. Hassounet, **les causes de développement de l'assurance qualité et les critères d'évaluation dans l'enseignement**, 1^{er} colloque international les enjeux de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, université de Skikda, Algérie, 20 et 21 Novembre 2010.
249. Samuel Mercier, **La formalisation de l'éthique, un outil stratégique pertinent pour l'entreprise**, Université de Bourgogne, IAE – LATEC, 2000.
250. Unesco, **déclaration mondial sur l'enseignement supérieur pour le 21^{ème} siècle**, conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, visionetaction, Paris, 5-9/10/1998.

■ القواميس:

251. Dictionnaire de la langue française, édition de la connaissance, 1995.

252. La Rousse, Edition VUEF, 2002.

■ المواقع الإلكترونية:

253. Erasmus Mundus, Agence française pour la promotion de l'enseignement supérieur, l'accueil et la mobilité internationale, publier dans : www.campusfrance.org.

254. TEMPUS IV, Réforme de l'enseignement supérieur par la coopération universitaire internationale, guide du candidat relatif au cinquième appel à propositions EACEA N° 25/2011, PDF, publier dans : eacea.ec.europa.eu/tempus.

الملحق

الملحق رقم 1: قائمة المحكمين لأداة الدراسة (الإستبيان).

الملحق رقم 2: الإستبيان باللغة العربية.

الملحق رقم 3: الإستبيان باللغة الفرنسية.

الملاحق:

الملحق رقم 1: قائمة المحكمين لأداة الدراسة (الإستبيان)

المحكم	الدرجة العلمية	مكان العمل
جميل أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة أكلي محند أولحاج -البويرة-
بن حميدة هشام	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد بوقرة -بومرداس-
بلقاسم رابح	أستاذ محاضر "أ"	جامعة أكلي محند أولحاج -البويرة-
شلالي عبد القادر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة أكلي محند أولحاج -البويرة-
شرفاوي عائشة	أستاذة محاضرة "ب"	جامعة أكلي محند أولحاج -البويرة-
حرنان نجوى	أستاذة محاضرة "ب"	جامعة الحاج لخضر -باتنة-
حميدي زقاي	أستاذ محاضر "ب"	جامعة أبي بكر بلقايد -تلمسان-

الملحق رقم 2: الإمتبيان باللغة العربية

الإمتبيان الموجه للأساتذة

الأستاذ (ة) المحترم (ة)....،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته....، وبعد:

لقد جاءت هذه الدراسة في إطار التحضير لنيل شهادة دكتوراه علوم في إدارة أعمال، وهي بعنوان: "دور الثقافة التنظيمية في تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي، لذا نرجو منكم التكرم بالمساعدة في إتمام هذا البحث عن طريق الإجابة على الأسئلة التي تتضمنها الاستمارة المرفقة، مؤكدين لكم بأن جميع المعلومات التي سوف يتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

كما اغتنم هذه الفرصة لأعبر لكم عن شكري وتقديري لتخصيصكم جزء من وقتكم لتعبئة هذا الإمتبيان، راجيا أن يتم قراءة العبارات بعناية ووضع علامة (X) في الخانة التي تعبر عن مدى موافقتكم عليها.

وشكرا لحسن تعاونكم.

الطالب: عرابي محفوظ

المعلومات الشخصية والوظيفة:

– الجامعة التي تنتمون إليها:

– الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

– السن: ☐ أقل من 30 سنة ☐ من 30 إلى 40 سنة ☐ من 41 إلى 50 سنة ☐ أكبر من 50 سنة

– الرتبة العلمية: ☐ أستاذ مساعد "ب" ☐ أستاذ مساعد "أ" ☐ أستاذ محاضر "ب" ☐ أستاذ محاضر "أ" ☐ أستاذ التعليم العالي

– الخبرة المهنية: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ من 11 إلى 15 سنة ☐ من 16 إلى 20 سنة ☐ أكثر من 20 سنوات

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة			
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق بشدة
المحور الأول: الثقافة التنظيمية					
القيادة التنظيمية					
01	تعقد إدارة الجامعة إجتماعات دورية مع الأساتذة لمناقشة المشاكل التي تعترضها.				
02	تحرص إدارة الجامعة على تبليغ قراراتها إلى مختلف الكليات والأقسام وتنفيذها في الوقت المحدد لضمان السير الحسن للعمل.				
03	تحرص إدارة الجامعة على تعيين أفضل المترشحين في المناصب الإدارية وتحويلهم الصلاحيات اللازمة.				
04	تحرص إدارة الجامعة على ترشيد مواردها المادية والمالية.				
إدارة العاملين					
05	ترتبط الحوافز المادية والمعنوية بأداء الأستاذ.				
06	تحرص الجامعة على العدالة في التعامل مع الأساتذة (منح التريصات، السماع لشكاويهم).				
07	تحرص الجامعة على إلزام الأساتذة بمحتوى المقررات التعليمية وإنهاءها في الوقت المحدد.				
08	تهتم الجامعة بتنمية الرقابة الذاتية				

					والشعور بالمسؤولية لدى الأساتذة.	
التماسك التنظيمي						
					09 المناخ السائد في الجامعة يمتاز بالثقة المتبادلة بين الأساتذة والإدارة.	
					10 يشعر الأستاذ بأن الجامعة هي المكان الذي تصان فيه حقوقه وكرامته.	
					11 يشعر الأستاذ بالفخر والإعتزاز بالعمل في الجامعة.	
					12 الأستاذ غير مستعد لترك الجامعة في حالة حصوله على عرض بأجر أعلى.	
التركيز الإستراتيجي						
					13 تركز الجامعة على تحديد إحتياجات المستفيدين من خدماتها بإستمرار والسعي لتلبيتها.	
					14 تركز الجامعة على مواجهة تحديات الإنفتاح العالمي المتمثلة في إستخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية.	
					15 تركز الجامعة على غرس قيم التعاون والتشارك بين الكليات والأقسام المختلفة لتقديم خدمة تعليمية أفضل.	
					16 تركز الجامعة على تحليل الممارسات الناجحة في العملية التعليمية والعمل على ترسيخها.	
معايير النجاح						
					17 تعتمد الجامعة في نجاحها على تنمية قدرات ومهارات الأستاذ.	
					18 تعتمد الجامعة في نجاحها على توفير أحسن وأحدث الإمكانيات والوسائل للعملية التعليمية.	

					19	تعتمد الجامعة في نجاحها على كفاءة الإنتاج العلمي.
					20	تعتمد الجامعة في نجاحها على تزويد سوق العمل بالكفاءات المطلوبة.
الخصائص المهيمنة						
					21	تسهر الجامعة على الالتزام بقوانين وإجراءات العمل بدون تحيز.
					22	الإهتمام الأساسي للجامعة هو إنجاز الأستاذ للمهام الموكلة إليه.
					23	تهتم الجامعة بالجانب الاجتماعي والشخصي للأستاذ.
					24	تهتم الجامعة بالأفكار الجديدة والمبدعة التي يقدمها الأستاذ.
المحور الثاني: إدارة الجودة الشاملة						
دعم الإدارة العليا						
					25	توفر الجامعة المستلزمات والتجهيزات اللازمة للعملية التعليمية.
					26	توفر الجامعة الموارد المالية اللازمة لدعم البحث العلمي.
					27	تهتم الجامعة بتوفير جو يساعد على العمل بجدية.
					28	تسعى الجامعة إلى غرس ثقافة التميز في الأداء للأساتذة من خلال تشجيع التنافس العلمي وتكريم المبدعين.
رضا المستفيد						
					29	تسعى الجامعة إلى فتح تخصصات تتوافق مع إحتياجات ومتطلبات سوق العمل.
					30	محتوى البرامج والمناهج التعليمية قادر

					على تهيئة الطالب من الناحية العلمية والمهنية.	
					نتائج التحصيل العلمي للطلبة تتوافق مع البرامج الأكاديمية المسطرة من قبل إدارة الجامعة.	31
					المهارات المكتسبة من العملية التعليمية متوافقة ومتطلبات سوق العمل.	32
التحسين المستمر						
					يستفيد الأساتذة من دورات تدريبية لتحسين أدائهم بشكل مستمر.	33
					تواكب البرامج والمناهج التعليمية التطورات والمستجدات العلمية والتكنولوجية.	34
					تواكب البرامج والمناهج التعليمية متطلبات سوق العمل.	35
					يحرص الأساتذة على استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية وفقا لمتطلبات التنمية المعرفية.	36
المشاركة الكاملة						
					يتم إشراك الأستاذ في إعداد السياسات وإتخاذ القرارات الخاصة بالعملية التعليمية.	37
					تشارك الجامعة مؤسسات سوق العمل في رسم الخطط للتخصصات الأكاديمية.	38
					تسعى الجامعة إلى ترسيخ ثقافة العمل بروح الفريق بين الأساتذة.	39
					يحرص الأساتذة على استخدام	40

					الأسلوب التفاعلي والإبتعاد عن أسلوب التلقين.	
ربط الجامعة بالمجتمع						
					41 تنسق الجامعة مع مؤسسات المجتمع المحلي لتشخيص المشاكل التي تواجهها قصد معالجتها.	
					42 تشجع الجامعة الأساتذة على إنجاز البحوث والدراسات العلمية المتصلة بحاجات المجتمع المحلي.	
					43 تحرص الجامعة على توجيه الطلبة لخدمة المجتمع المحلي.	
					44 تحرص الجامعة على تزويد مؤسسات المجتمع المحلي بنتائج البحوث والدراسات وفقا لإهتمامات كل منها.	
التغذية العكسية						
					45 تولي الجامعة اهتماما لمقترحات الأساتذة لإنجاح العملية التعليمية والبحثية.	
					46 تعمل الجامعة على تقييم أداء الأساتذة والإستفادة من نتائجه.	
					47 تشكل الجامعة لجانا خاصة لدراسة شكاوي الأساتذة وتحرص على حلها.	
					48 تستطلع الجامعة آراء جهات التوظيف في نوعية ومستوى الخريجين لتحديد جوانب النقص في المهارات من أجل العمل على معالجتها وتصحيحها.	

الإستبيان الموجه للطلبة

الطالب (ة) الفاضل (ة)....،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته....، وبعد:

لقد جاءت هذه الدراسة في إطار التحضير لنيل شهادة دكتوراه علوم في إدارة أعمال، وهي بعنوان: "دور الثقافة التنظيمية في تفعيل إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي، لذا نرجو منكم التكرم بالمساعدة في إتمام هذا البحث عن طريق الإجابة على الأسئلة التي تتضمنها الاستمارة المرفقة، مؤكداً لكم بأن جميع المعلومات التي سوف يتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

كما اغتنم هذه الفرصة لأعبر لكم عن شكري وتقديري لتخصيصكم جزء من وقتكم لتعبئة هذا الإستبيان، راجياً أن يتم قراءة العبارات بعناية ووضع علامة (x) في الخانة التي تعبر عن مدى موافقتكم عليها.

وشكراً لحسن تعاونكم.

الطالب: عرابي محفوظ

المعلومات الشخصية والوظيفة:

– الجامعة التي تنتمون إليها:

– التخصص:

– السنة:

– الجنس:

أنثى

☐

ذكر

☐

– السن:

أكبر من 25 سنة ☐

من 20 إلى 25 سنة ☐

أقل من 20 سنة ☐

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة			
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق بشدة
المحور الأول: الثقافة التنظيمية					
القيادة التنظيمية					
01	يسمح للطالب بقدر معقول من حرية التعبير عن الرأي في الجامعة.				
02	تحرص إدارة الجامعة على تشخيص المشاكل التي تعترض السير الحسن (الإضرابات) وحلها في أسرع وقت ممكن.				
03	تتصرف إدارة الجامعة بطريقة تبين بأنها في موقع المسؤولية.				
04	تحرص إدارة الجامعة على ترشيد مواردها المادية والمالية.				
إدارة العاملين					
05	توفر الجامعة الحوافز المادية والمعنوية للطلبة المتفوقين.				
06	تسعى الجامعة لضمان العدالة وعدم التمييز بين الطلبة من حيث فرص التعليم والتقييم.				
07	يحرص الأساتذة على الإلتزام بمحتوى المقررات التعليمية وإنهاءها في الوقت المحدد.				
08	تحرص الجامعة على تنمية التعليم الذاتي والشعور بالمسؤولية لدى الطلبة.				

التماسك التنظيمي					
					09 المناخ السائد في الجامعة يمتاز بالثقة المتبادلة بين الأساتذة والطلبة.
					10 يشعر الطالب بأن الجامعة هي المكان الذي تصان فيه حقوقه وكرامته.
					11 يشعر الطالب بالفخر والإعتزاز لدراسته في الجامعة.
					12 الطالب غير مستعد لتغيير الجامعة في حالة توفر فرصة لدراسة نفس التخصص في جامعة أخرى.
التركيز الإستراتيجي					
					13 تهتم الجامعة بالتعرف على حاجات الطلبة والعمل على تلبيتها وإشباعها.
					14 تركز الجامعة على مواجهة تحديات الإنفتاح العالمي المتمثلة في إستخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية.
					15 تركز الجامعة على غرس قيم التعاون بين الطلبة والأساتذة.
					16 تركز الجامعة على تحليل الممارسات الناجحة في العملية التعليمية والعمل على ترسيخها.
معايير النجاح					
					17 تعتمد الجامعة في نجاحها على تنمية قدرات ومهارات الطالب.
					18 تعتمد الجامعة في نجاحها على توفير أحسن وأحدث الإمكانيات والوسائل للعملية التعليمية.
					19 تعتمد الجامعة في نجاحها على كفاءة الإنتاج العلمي.

					20	تعتمد الجامعة في نجاحها على تزويد سوق العمل بالكفاءات المطلوبة.
الخصائص المهيمنة						
					21	تسهر الجامعة على الإلتزام بالقوانين والإجراءات بدون تحيز.
					22	الإهتمام الأساسي للجامعة هو إلتزام الطالب بالحضور.
					23	تهتم الجامعة بالجانب الإجتماعي والشخصي للطالب.
					24	تهتم الجامعة بالأفكار الجديدة والمبدعة التي يقدمها الطالب.
المحور الثاني: إدارة الجودة الشاملة						
دعم الإدارة العليا						
					25	حجم قاعات التدريس مناسب للعملية التعليمية (يتوافق مع عدد الطلبة في الفوج).
					26	نوعية قاعات الدراسة وتجهيزاتها مناسبة للعملية التعليمية.
					27	تهتم الجامعة بتوفير جو يساعد على التحصيل العلمي.
					28	تسعى الجامعة إلى غرس ثقافة التميز لدى الطلبة من خلال تشجيع التنافس العلمي وتكريم المبدعين.
رضا المستفيد						
					29	تسعى الجامعة إلى فتح تخصصات تتوافق مع إحتياجات ومتطلبات سوق العمل.
					30	محتوى البرامج والمناهج التعليمية قادر على تهيئة الطالب من الناحية العلمية

					والمهنية.	
					تحقق الخدمات المقدمة من الجامعة توقعات الطالب.	31
					تستطلع الجامعة آراء الطلبة حول أداء الأساتذة.	32
التحسين المستمر						
					يتلقى الطالب التدريب بشكل مستمر على تقنيات وأساليب العمل المتوفرة في سوق العمل.	33
					تواكب البرامج والمناهج التعليمية التطورات والمستجدات العلمية والتكنولوجية.	34
					تواكب البرامج والمناهج التعليمية متطلبات سوق العمل.	35
					يحرص الأساتذة على استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية وفقا لمتطلبات التنمية المعرفية.	36
المشاركة الكاملة						
					يشارك الطالب في صناعة القرار وحل المشاكل المتعلقة بالجوانب الأكاديمية.	37
					تشارك الجامعة مؤسسات سوق العمل في رسم الخطط للتخصصات الأكاديمية.	38
					توفر الجامعة مناخ ديمقراطي لتعامل الطلبة مع الإدارة والأساتذة.	39
					يحرص الأساتذة على استخدام الأسلوب التفاعلي والإبتعاد عن أسلوب التلقين.	40

ربط الجامعة بالمجتمع					
				تعقد الجامعة ندوات دورية لممثلي مؤسسات المجتمع المحلي بحضور الطلبة.	41
				تحرص الجامعة على توجيه الطلبة لإعداد الدراسات (مذكرات التخرج) المتصلة بقضايا المجتمع المحلي.	42
				تشرك الجامعة مؤسسات المجتمع المحلي في الإشراف الميداني على الطلبة.	43
				تطلع الجامعة الطلبة على نتائج الدراسات المتعلقة بسوق العمل.	44
التغذية العكسية					
				تولي الجامعة اهتماما لآراء الطلبة ومقترحاتهم لتطوير ما تقدمه من خدمات.	45
				تقوم الجامعة بتقييم عملية التعليم والتعلم على ضوء نتائج الإمتحانات قصد اكتشاف الأخطاء ومعالجتها.	46
				تشكل الجامعة لجانا خاصة لدراسة شكاوي الطلبة وتحرص على حلها.	47
				تستطلع الجامعة آراء جهات التوظيف في نوعية ومستوى الخريجين لتحديد جوانب النقص في المهارات من أجل العمل على معالجتها وتصحيحها.	48

الملحق رقم 3: الإستبيان باللغة الفرنسية

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Cher professeur, ...

Que la paix, la miséricorde et les bénédictions de Dieu soient sur vous,

Cette étude a surgi dans le cadre de la préparation en vue de l'obtention du diplôme de doctorat des sciences en Management, portant le titre « **le rôle de la culture organisationnelles dans l'activation du management qualité totale au sein des établissements de l'Enseignement Supérieur** », afin que cette étude soit réussie; Je attends votre coopération avec nous pour remplir ce questionnaire pour obtenir les résultats scientifiques souhaités. Avec la confirmation que les informations du questionnaire sera utilisé aux fins de la recherche scientifique mentionné précédemment et fera l'objet d'une totale confidentialité.

Je saisis cette occasion pour exprimer nos remerciements et son appréciation car vous nous avez alloué une partie de votre temps pour remplir ce questionnaire, J'espère que vous lisez les expressions soigneusement et veuillez mettre le signe (x) dans la case, qui reflète l'étendue de votre approbation.

Merci de votre collaboration

L'étudiant : ARABI Mahfoud

Renseignements personnels et professionnels :

- L'université à laquelle vous appartenez :

- Sexe :

☐

Masculin

☐

Féminin

- Age :

☐

Moins de 30 ans

☐

entre 30 et 40 ans

☐

entre 41 et 50 ans

☐

Plus de 50 ans

- Grade :

☐

Maitre assistant "B"

☐

Maitre assistant "A"

☐

Maitre de conférence B"

☐

Maitre de conférence B"

☐

professeur

- Expérience :

☐

Moins de 5 ans

☐

entre 5 et 10 ans

☐

entre 11 et 15 ans

☐

Entre 16 et 20 ans

☐

plus de 20 ans

N°	Question	Les réponses possibles				
		Fortem ent en désacco rd	En désacc ord	neutre	D'acc ord	Fortem ent D'accor d
Le premier Axe : La cultutre organisationnelle						
Leadership oraganisationnel						
01	Le rectorat universitaire conclut des réunions périodiques en compagnie des maitres à fin de discuter des problèmes pouvant la croiser.					
02	Le rectorat universitaire veille à notifier sa décision aux différentes facultés et départements, à temps, dans le but de garantir la bonne gestion du travail.					
03	Le rectorat universitaire veille à la nomination des meilleurs candidats dans les postes administratifs, ainsi qu'à leurs confier les prérogatives nécessaires.					
04	Le rectorat universitaire veille à la rationalisation de ses ressources matérielles et financières.					
Management du personnels						
05	Les stimulants matériels et moraux sont liés à la performance du professeur.					
06	L'université veille à la justice en traitant avec les professeurs (primes de stages, écouter leurs revendications).					
07	L'université veille à ce que les professeurs suivent le contenu des cours et les terminer à temps.					
08	L'université prend en charge l'évolution de la conscience personnelle et le sens de responsabilité chez les enseignants.					
Consistance organisationnelle						
09	Le climat régnant à l'université est caractérisé par une confiance réciproque entre les professeurs et l'administration.					
10	Le professeur sent que l'université représente le milieu où ses droits et dignité sont préservés.					
11	Le professeur ressent une fierté et honneur en travaillant au sein de l'université.					

12	Le professeur n'est pas prêt à quitter l'université en cas d'avoir une proposition d'un salaire supérieur.					
Concentration stratégique						
13	L'université s'accroît continuellement sur la définition des besoins des bénéficiaires de ses services, tendant à les concrétiser.					
14	L'université se concentre à faire face aux défis de l'expansion universelle représentée par l'usage de la nouvelle technique dans le processus éducatif					
15	L'université veille à instaurer les valeurs de coopération entre les différentes facultés afin de procurer une meilleure prestation d'apprentissage.					
16	L'université se concentre sur l'analyse des activités réussies dans le processus éducatif, tendant à les établir.					
Normes de la réussite						
17	Le succès de l'université est basé sur le développement des capacités et habiletés des professeurs.					
18	Le succès de l'université est basé sur la procuration des meilleurs et derniers moyens pour le processus éducatif.					
19	Le succès de l'université est basé sur la qualification de la production scientifique.					
20	Le succès de l'université est basé sur la fourniture du marché de travail avec les qualifications demandées.					
Caractéristiques dominants						
21	L'université veille au respect des lois et procédures du travail sans parti pris.					
22	L'intérêt principal de l'université est que le professeur procède à l'exécution des tâches qui lui sont confiées.					
23	L'université s'accroît sur le côté social et personnel du professeur.					
24	L'université s'intéresse aux nouvelles et créatives idées fournies par le professeur.					

Le deuxième Axe : Management qualité totale					
Soutien de l'administration supérieure					
25	L'université procure les besoins et équipements nécessaires pour le processus éducatif.				
26	L'université procure les ressources financières nécessaires afin de soutenir la recherche scientifique.				
27	L'université se charge d'offrir un climat permettant le travail sérieux.				
28	L'université travaille d'avantage pour mettre en place la culture de distinction par performance des professeurs, par l'encouragement de la concurrence scientifique en honorant les créatifs.				
Satisfaction du bénéficiaire					
29	L'université cherche à ouvrir des spécialités correspondantes aux besoins et exigences du marché de travail.				
30	Le contenu des programmes et les méthodes d'apprentissage sont capables de préparer l'étudiant scientifiquement et professionnellement.				
31	Les résultats de l'assimilation scientifique des étudiants, correspondent aux programmes académiques soulignés par le rectorat de l'université.				
32	Les aptitudes acquises à travers le processus éducatif sont correspondantes aux exigences du marché de travail.				
Amélioration continue					
33	Les professeurs bénéficient continuellement des sessions d'entraînements en vue d'évoluer leur performance.				
34	Suivre des programmes et méthodes d'apprentissage, les progrès, et les développements scientifiques et technologiques.				
35	Suivre des programmes et méthodes d'apprentissage selon les exigences du marché de travail.				
36	Les professeurs veillent à utiliser de nouvelles techniques dans le processus éducatif en accord avec les				

	exigences du développement du savoir.					
Participation complète						
37	Le professeur participe à l'élaboration des politiques et à la prise de décisions pour le processus éducatif.					
38	L'université participe avec les établissements du marché de travail, à l'élaboration de plans pour les disciplines académiques.					
39	Université cherche à établir une culture de travail d'équipe entre professeurs.					
40	Les professeurs veillent à utiliser la méthode interactive et d'éviter la méthode d'endoctrinement.					
Liaison de l'université à la société						
41	L'université coordonne avec les établissements de la société locale, pour classifier les problèmes qu'elle affronte dans le but de les traiter.					
42	L'université encourage les professeurs à exécuter les recherches et les études scientifiques liées aux besoins de la société locale.					
43	L'université veille à l'orientation des étudiants dans le but de servir la société locale.					
44	L'université veille à fournir aux établissements de la société locale, les résultats des recherches et des études suivant les intérêts de chacun d'eux.					
Feedback						
45	L'université donne de l'intérêt aux propositions des professeurs en vue de faire réussir le processus de l'éducation et de la recherche.					
46	L'université travaille d'avantage à évaluer la performance des professeurs et à en bénéficier des résultats.					
47	L'Université crée des comités spéciaux chargés d'étudier les réclamations des professeurs et de les résoudre.					
48	L'université inspecte sur les avis des employeurs concernant la qualité et le niveau des diplômés, pour définir les aspects des lacunes en aptitudes en vue de chercher à les traiter et à les corriger.					

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ETUDIANTS

Cher étudiant, ...

Que la paix, la miséricorde et les bénédictions de Dieu soient sur vous,

Cette étude a surgi dans le cadre de la préparation en vue de l'obtention du diplôme de doctorat des sciences en Management, portant le titre « **le rôle de la culture organisationnelles dans l'activation du management qualité totale au sein des établissements de l'Enseignement Supérieur** », afin que cette étude soit réussie; Je attends votre coopération avec nous pour remplir ce questionnaire pour obtenir les résultats scientifiques souhaités. Avec la confirmation que les informations du questionnaire sera utilisé aux fins de la recherche scientifique mentionné précédemment et fera l'objet d'une totale confidentialité.

Je saisis cette occasion pour exprimer nos remerciements et son appréciation car vous nous avez alloué une partie de votre temps pour remplir ce questionnaire, J'espère que vous lisez les expressions soigneusement et veuillez mettre le signe (x) dans la case, qui reflète l'étendue de votre approbation.

Merci de votre collaboration

L'étudiant : ARABI Mahfoud

Renseignements personnels et professionnels :

- L'université à laquelle vous appartenez :

- Spécialité :

- Année :

- Sexe :

☐

Masculin

☐

Féminin

- Age :

☐

Moins de 20 ans

☐

entre 20 et 25 ans

☐

Plus de 25 ans

N°	Question	Les réponses possibles				
		Fortem ent en désacco rd	En désacc ord	neutre	D'acc ord	Fortem ent D'accor d
Le premier Axe : La cultutre organisationnelle						
Leadership oraganisationnel						
01	A l'université, Il est permis à l'étudiant une liberté d'expression considérable de son avis.					
02	Le rectorat universitaire veille à la classification des problèmes qui opposent le bon fonctionnement (grèves), et à les régler dans les plus brefs délais possibles.					
03	Le rectorat universitaire agit de manière se montrant dans une position de responsabilité.					
04	Le rectorat universitaire veille à la rationalisation de ses ressources matérielles et financières.					
Management du personnels						
05	L'université offre les stimulants matériels et moraux des étudiants brillants.					
06	L'université travaille d'avantage en vue de garantir la justice ainsi que l'égalité entre les étudiants, quant aux opportunités d'apprentissage et l'évaluation.					
07	L'université veille à ce que les professeurs suivent le contenu des cours et les terminer à temps.					
08	L'université veille au développement de l'apprentissage personnel et le sens de responsabilité chez les étudiants.					
Consistance organisationnelle						
09	Le climat régnant à l'université est caractérisé par une confiance réciproque entre les professeurs et l'etudiant.					
10	L'etudiant sent que l'université représente le milieu où ses droits et dignité sont préservés.					
11	L'étudiant ressent une fierté et honneur en effectuant ses études à l'université.					
12	L'étudiant n'est pas prêt à changer d'université en cas d'avoir eu la					

	chance d'étudier la même spécialité.					
Concentration stratégique						
13	L'université s'intéresse à reconnaître les besoins des étudiants, et à travailler d'avantage à les procurer et les satisfaire.					
14	L'université se concentre à faire face aux défis de l'expansion universelle représentée par l'usage de la nouvelle technique dans le processus éducatif.					
15	L'université veille à instaurer les valeurs de coopération entre étudiants et professeurs.					
16	L'université se concentre sur l'analyse des activités réussies dans le processus éducatif, tendant à les établir.					
Normes de la réussite						
17	Le succès de l'université est basé sur le développement des capacités et habiletés des étudiants .					
18	Le succès de l'université est basé sur la procuration des meilleurs et derniers moyens pour le processus éducatif.					
19	Le succès de l'université est basé sur la qualification de la production scientifique.					
20	Le succès de l'université est basé sur la fourniture du marché de travail avec les qualifications demandées.					
Caractéristiques dominants						
21	L'université veille au respect des lois et procédures du travail sans parti pris.					
22	L'intérêt principal de l'université est la présence régulière de l'étudiant.					
23	L'université s'accroît sur le côté social et personnel de l'étudiant.					
24	L'université s'intéresse aux nouvelles et créatives idées fournies par l'étudiants .					
Le deuxième Axe : Management qualité totale						
Soutien de l'administration supérieure						
25	L'espace des salles d'enseignement est convenable pour le processus éducatif (correspond au nombre des					

	étudiants dans le groupe).					
26	La qualité des salles d'études et leurs équipements sont convenables pour le processus éducatif.					
27	L'université se charge d'offrir un climat qui facilite l'assimilation scientifique.					
28	L'université travaille d'avantage pour mettre en place la culture de distinction par performance des étudiants, par l'encouragement de la concurrence scientifique en honorant les créatifs.					
Satisfaction du bénéficiaire						
29	L'université tende à ouvrir des spécialités correspondantes aux besoins et exigences du marché de travail.					
30	Le contenu des programmes et les méthodes d'apprentissage sont capables de préparer l'étudiant scientifiquement et professionnellement.					
31	Les prestations fournies atteignent les exigences de l'étudiant.					
32	L'université inspecte sur les avis des étudiants quant à la performance des professeurs.					
Amélioration continue						
33	L'étudiant subi un entraînement continu sur les techniques et méthodes de travail disponibles dans le marché du travail.					
34	Suivre des programmes et méthodes d'apprentissage, les progrès, et les développements scientifiques et technologiques.					
35	Suivre des programmes et méthodes d'apprentissage selon les exigences du marché de travail.					
36	Les professeurs veillent à utiliser de nouvelles techniques dans le processus éducatif en accord avec les exigences du développement du savoir.					
Participation complète						
37	Les étudiants participent à la prise de décision et à la résolution des problèmes liés aux aspects académiques.					
38	L'université participe avec les établissements					

	du marché de travail, à l'élaboration de plans pour les disciplines académiques.					
39	L'université offre un environnement démocratique aux étudiants pour traiter avec l'administration et les professeurs.					
40	Les professeurs veillent à utiliser la méthode interactive et d'éviter la méthode d'endoctrinement.					
Liaison de l'université à la société						
41	L'université organise des séminaires périodiques aux représentants des établissements de la société locale, en présence des étudiants.					
42	L'université veille à l'orientation des étudiants en vue d'établir les études (mémoires de fin d'étude) liées aux affaires de la société locale.					
43	L'université implique les établissements de la société locale dans la supervision des étudiants.					
44	L'université communique aux étudiants les résultats des études liées au marché du travail.					
Feedback						
45	L'université donne de l'intérêt aux avis des étudiants ainsi qu'à leurs propositions, pour améliorer ce qu'elle fournit comme prestations.					
46	L'université évalue le processus d'enseignement et d'apprentissage suivant les résultats des examens, dans le but de découvrir les erreurs et de les traiter.					
47	L'Université crée des comités spéciaux chargés d'étudier les réclamations des étudiants et de les résoudre.					
48	L'université inspecte sur les avis des employeurs concernant la qualité et le niveau des diplômés, pour définir les aspects des lacunes en aptitudes en vue de chercher à les traiter et à les corriger.					

الملخص باللغة الأجنبية

Abstract:

The present study aimed to identify the role of organizational culture to activate the application of total quality management within institutions of high education in Algeria through a descriptive and analytical approach, the dimensions of organizational culture included six steps for diagnosing organizational culture recommended by (Cameron & Quinn) in their Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI) represented by: organizational leadership; management of employees; organization glue; strategic emphases; criteria of success; dominant characteristics, total quality management was measured in six dimensions: high administration support; Continuous improvement, all participation; stakeholder satisfaction; relation between university and community; feedback.

The study was carried out cover the population of teachers and Students in economic & business & administration faculty at the University of Bouira; Boumerdes; Algeria 03, Blida 02, a proportionate stratified random sample of teachers and a multi-stage random sample of students was chosen, on the whole number of 250 teachers forms and 292 students forms were valid for statistical analysis.

The study has found a number of results, such as:

- Hierarchy Culture is dominant culture actually at the institutions of high education in Algeria.
- The degree of practicing total quality management in all its dimensions: high administration support; Continuous improvement, all participation; stakeholder satisfaction; relation between university and community; feedback was average at the institutions of high education in Algeria.
- There was a positive correlation relationship between the organizational culture in all its dimensions (organizational leadership; management of employees; organization glue; strategic emphases; criteria of success; dominant characteristics) and total quality management at the institutions of high education in Algeria.
- There was a significant statistical impact of the organizational culture in all its dimensions on total quality management at the institutions of high education in Algeria at level ($\alpha \leq 0.05$).

There were significant statistical differences in sample teachers to organizational culture at the institutions of high education in Algeria due to experience at level ($\alpha \leq 0.05$) to those who have experience less than 05 years.