الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 02- لونيسي علي

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي بالجامعات الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علوم التسيير

تخصص: إدارة أعمال

إعداد الطالب:

عبد الرحمان ياسر

إشراف الأستاذ:

قاشي خالد

السنة الجامعية: 2020/2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 02- لونيسي علي

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي بالجامعات الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علوم التسيير

تخصص: إدارة أعمال

إعداد الطالب:

عبد الرحمان ياسر

إشراف الأستاذ:

قاشي خالد

السنة الجامعية: 2020/2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 02- لونيسي علي

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي بالجامعات الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علوم التسيير

تخصص: إدارة أعمال

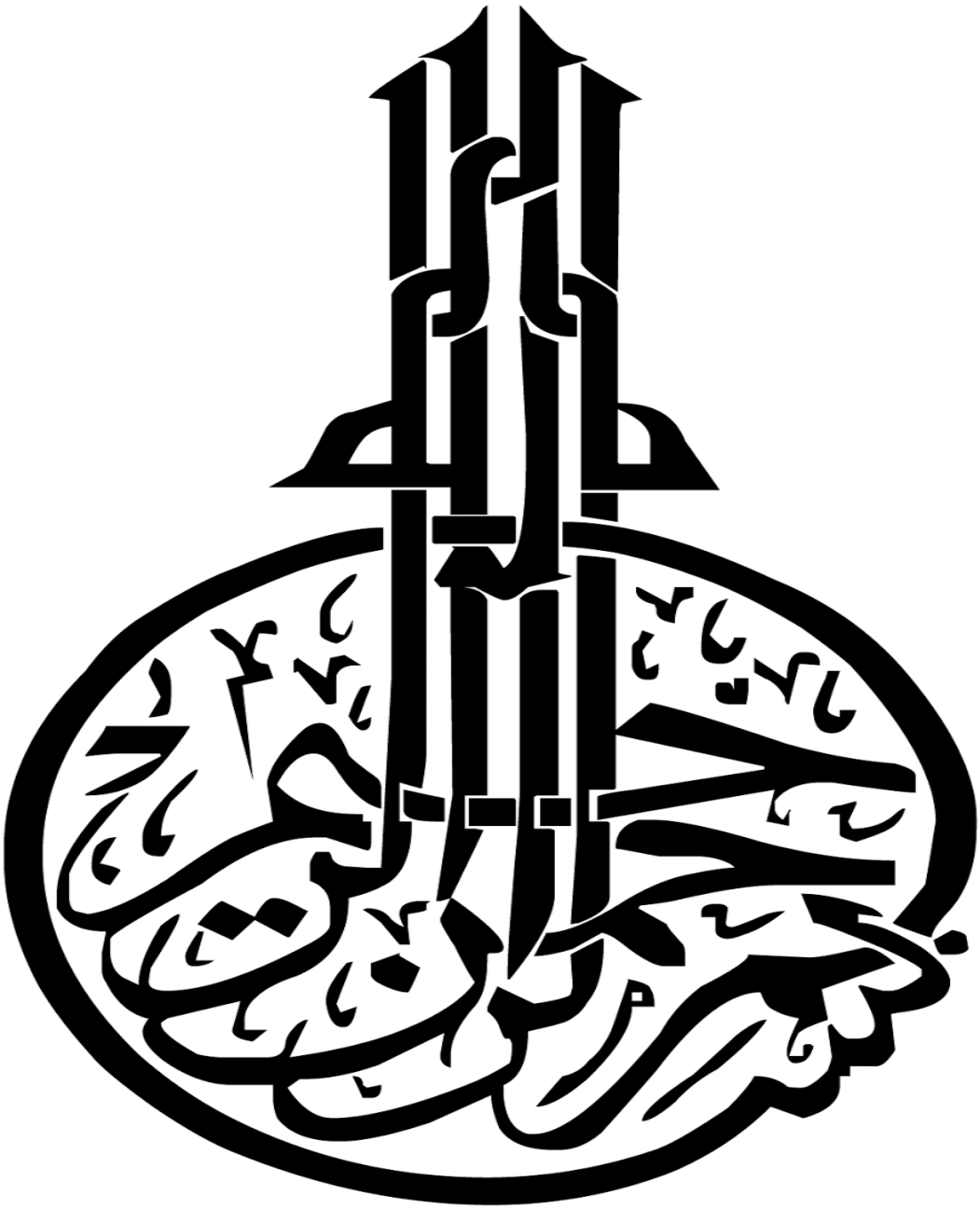
إعداد الطالب:

عبد الرحمان ياسر

أمام اللجنة المشكلة من:

بيشاري كريم	أستاذ	جامعة البليدة 02	رئيسا
قاشي خالد	أستاذ	المركز الجامعي تيبازة	مشرفا ومقررا
مراكشي محمد لمين	أستاذ	جامعة البليدة 02	عضوا مناقشا
لشهب صفاء	أستاذ محاضر -أ-	جامعة البليدة 02	عضوا مناقشا
بوجميل أحمد	أستاذ	المركز الجامعي تيبازة	عضوا مناقشا
دروازي يسمين	أستاذ محاضر -أ-	جامعة بومرداس	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2020/2019



الإهداء

إلى ...

- والدي الذي فارقنا بجسده، ولكن روحه لا تزال ترفرف في سماء حياتي .. رحمه الله...
- والدتي حفظها الله وأطال في عمرها ..
- إخوتي وأخواتي الأعزاء ...
- عائلتي الكبيرة ...
- الأصدقاء والأحباب ...
- كل من علمني حرفا في سبيل الله ...
- كل طالب علم يبتغي فضلا من الله به..

إلى أولئك كلهم أهدي هذا الجهد ...

ياســـــــــــــــر

شكر وتقدير

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان مالم يعلم والصلاة والسلام على أكرم خلق الله قاطبة سيد الأولين والآخرين امتثل أمر ربه فكان خير معلم ، علم من الجهالة وهدى الله به من الضلالة، أمر بالعلم أمته فقال: " العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة " وقال : " تعلموا من المهد إلى الحد " فأنزل الله عليه سورة القلم إعجازا وتعظيما لشأنه.

بعد شكر الله سبحانه وتعالى على جزيل نعمه التي لا تنضب، وما غمرني به من كرم وفضل جليلين بأن وفقني لإتمام هذا العمل المتواضع؛ الذي أسأله تعالى أن ينفع به وأن يكون عونا لي على حسن طاعته وذخرا يوم ملاقاته.

يسعدني أن أتقدم بخالص الشكر وعظيم التقدير الامتنان والعرفان بالجميل إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور **خالد قاشي**، على ما قدّمه لي من نصائح وتوجيهات ودعم معنوي لإتمام هذا العمل. فله مني أسمى آيات الشكر والتقدير وجزاه الله عني خير الجزاء.

كما يسعدني أيضا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي الموقرين أعضاء لجنة المناقشة لمنحهم لنا جزء من وقتهم الثمين وقبولهم مناقشة هذا العمل.

كما أتقدم بوافر الشكر والعرفان إلى الدكتور **عيسى نجيمي** الذي كان لي عونا في إتمام هذا العمل، فأسال الله أن يعطيه الصحة والعافية وأن يجزيه عني وعن الباحثين خير الجزاء.

وأخيرا أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى كل من مدّ لي يد العون والمساعدة، وأسدى لي معروفا حتى تمكنت من إتمام هذه الأطروحة. فجزاهم الله جميعا عنى خير الجزاء.

البـــــــاحث

الملخص:

في ظل التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في العصر الحالي، أصبح لزاما عليها البحث عن أساليب جديدة تمكّنها من ترقية أدائها وتحسين جودة مخرجاتها بشكل يجعلها أكثر فعالية في تلبية احتياجات وتطلعات جميع أصحاب المصلحة (داخليا وخارجيا) من جهة وتحقق لها التميز والريادة من جهة أخرى.

من هذا المنطلق هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر إدارة الجودة الشاملة (التزام الإدارة العليا بالجودة، التركيز على الزبون، التحسين المستمر، مشاركة العاملين، التدريب والتعلم، اتخاذ القرارات على أساس الحقائق) في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي بالجامعات الجزائرية، وإلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين تجاه متغيرات الدراسة تبعا لاختلاف خصائصهم الشخصية والوظيفية.

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الملائم لطبيعة الموضوع، كما اعتمد على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات اللازمة من أفراد عينة الدراسة، والتي بلغ حجمها 1000 عضو من أعضاء الهيئة التدريسية، حيث تم توزيع الاستبانات عن طريق االبريد الإلكتروني، وتم معالجة البيانات المجمعة إحصائيا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V25).

خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها ما يرتبط باختبار الفرضيات، حيث أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا لإدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة الخريجين، جودة البحث العلمي، وجودة خدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، كما تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثين تجاه متغيرات الدراسة تعزى لمتغيرات السن، المؤهل العلمي، الرتبة العلمية، والخبرة المهنية.
الكلمات المفتاحية: إدارة الجودة الشاملة، مؤسسات التعليم العالي، تحسين الجودة، الخريجون، البحث العلمي، خدمة الجتمع.

قائمة المحتويات

المحتويات

الإهداء	
شكر وتقدير	
الملخص	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
قائمة الملاحق	
قائمة المختصارات	
مقدمة.....	23
الفصل الأول: الإطار النظري والتطبيقي لإدارة الجودة الشاملة	
تمهيد.....	51
المبحث الأول: الخلفية النظرية لإدارة الجودة الشاملة.....	53
المطلب الأول: ماهية إدارة الجودة الشاملة.....	53
المطلب الثاني: رواد فلسفة إدارة الجودة الشاملة.....	67
المطلب الثالث: مبادئ إدارة الجودة الشاملة.....	83
المبحث الثاني: الأسس التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة.....	94
المطلب الأول: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.....	94
المطلب الثاني: مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة.....	96
المطلب الثالث: أدوات إدارة الجودة الشاملة.....	100
المبحث الثالث: إدارة الجودة الشاملة ومواصفات ISO 9000.....	111
المطلب الأول: مفهوم سلسلة المواصفات العالمية ISO 9000 ومكوناتها.....	111
المطلب الثاني: فوائد تطبيق نظام إدارة الجودة ضمن مواصفات ISO 9000...	116
المطلب الثالث: مراحل الحصول على شهادة ISO 9000.....	117
المطلب الرابع: العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة ومواصفات ISO 9000.....	119

خلاصة.....	125
الفصل الثاني: مخرجات التعليم العالي وحتمية الجودة	
تمهيد.....	127
المبحث الأول: الإطار النظري للتعليم العالي.....	128
المطلب الأول: مفهوم التعليم العالي.....	128
المطلب الثاني: التطور التاريخي للتعليم العالي.....	131
المطلب الثالث: أهمية التعليم العالي.....	136
المطلب الرابع: وظائف التعليم العالي.....	138
المطلب الخامس: مكونات نظام التعليم العالي.....	141
المبحث الثاني: ماهية مخرجات التعليم العالي.....	145
المطلب الأول: مفهوم مخرجات التعليم العالي.....	145
المطلب الثاني: عناصر مخرجات التعليم العالي.....	149
المطلب الثالث: التوجه الجديد نحو التعليم القائم على المخرجات.....	158
المطالب الرابع: ضعف المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات المجتمع...	162
المبحث الثالث: جودة التعليم العالي.....	167
المطلب الأول: مفهوم جودة التعليم العالي.....	167
المطلب الثاني: أهداف وفوائد جودة التعليم العالي.....	173
المطلب الثالث: دواعي الاهتمام بجودة التعليم العالي.....	175
المطلب الرابع: أبعاد جودة التعليم العالي.....	178
المطلب الخامس: ضمان الجودة في التعاليم العالي.....	181
خلاصة.....	190
الفصل الثالث: إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي	
تمهيد.....	192
المبحث الأول: الإطار المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	193
المطلب الأول: مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.....	193

المطلب الثاني: فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.....	196
المطلب الثالث: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي..	198
المطلب الرابع: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي...	202
المطلب الخامس: محاور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.....	204
المبحث الثاني: دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي	214
المطلب الأول: دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة الخرّيجين.....	215
المطلب الثاني: دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة البحث العلمي.....	218
المطلب الثالث: دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة خدمة المجتمع.....	221
المبحث الثالث: تجارب عالمية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي...	224
المطلب الأول: تجربة جامعة أكسفورد البريطانية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة...	224
المطلب الثاني: تجربة جامعة هارفارد الأمريكية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة...	231
المطلب الثالث: تجربة جامعة الملك سعود في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.....	239
خلاصة.....	250
الفصل الرابع: الإطار التمهيدي والمنهجي للدراسة الميدانية	
تمهيد.....	252
المبحث الأول: مسار نظام التعليم العالي في الجزائر.....	253
المطلب الأول: لمحة عن التطور التاريخي للتعليم العالي في الجزائر.....	253
المطلب الثاني: مبادئ التعليم العالي في الجزائر.....	260
المطلب الثالث: حركية منظومة التعليم العالي الجزائرية.....	262
المطلب الرابع: نظرة على التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية....	271
المطلب الخامس: جهود تحسين جودة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية.....	275
المبحث الثاني: إجراءات تطبيق أداة الدراسة.....	277
المطلب الأول: مجتمع وعينة الدراسة.....	277
المطلب الثاني: أداة الدراسة.....	283
المطلب الثالث: أساليب المعالجة الإحصائية.....	289

المبحث الثالث: اختبار أداة الدراسة.....	292
المطلب الأول: صدق أداة الدراسة.....	292
المطلب الثاني: ثبات أداة الدراسة.....	297
خلاصة.....	300
الفصل الخامس: عرض وتحليل بيانات الدراسة واختبار الفرضيات	
تمهيد.....	302
المبحث الأول: عرض النتائج المتعلقة بوصف أفراد عينة الدراسة.....	303
المطلب الأول: عرض مفردات عينة الدراسة وفق متغير الجنس.....	303
المطلب الثاني: عرض مفردات عينة الدراسة وفق متغير السن.....	304
المطلب الثالث: عرض مفردات عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي.....	305
المطلب الرابع: عرض مفردات عينة الدراسة وفق متغير الرتبة العلمية.....	305
المطلب الخامس: عرض مفردات عينة الدراسة وفق متغير الخبرة المهنية.....	306
المبحث الثاني: عرض وتفسير النتائج الخاصة بمحور إدارة الجودة الشاملة.....	307
المطلب الأول: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد إلتزام الإدارة العليا بالجودة...	307
المطلب الثاني: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد التركيز على الزبون.....	310
المطلب الثالث: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد التحسين المستمر.....	312
المطلب الرابع: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد مشاركة العاملين.....	315
المطلب الخامس: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد التدريب والتعلم.....	317
المطلب السادس: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد اتخاذ القرارات على أساس الحقائق ...	319
المبحث الثالث: عرض وتفسير النتائج الخاصة بمحور جودة مخرجات التعليم العالي	324
المطلب الأول: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد جودة الخرّيجين.....	324
المطلب الثاني: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد جودة البحث العلمي.....	327
المطلب الثالث: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد جودة خدمة المجتمع.....	330
المبحث الرابع: اختبار فرضيات الدراسة.....	335
المطلب الأول: افتراضات تحليل الانحدار الخطي المتعدد.....	335

المطلب الثاني: اختبار الفرضية الرئيسية الأولى وفرضياتها الفرعية.....	348
المطلب الثالث: اختبار الفرضية الرئيسية الثانية وفرضياتها الفرعية.....	358
خلاصة.....	367
خاتمة.....	369
قائمة المراجع.....	379
الملاحق.....	418
الملخص باللغة الفرنسية	459
الملخص باللغة الإنجليزية	460

فائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	أوجه الاختلاف بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة	64
02	متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة حسب بعض الباحثين	94
03	تحليل أشكال العيوب عن طريق قائمة المراجعة	104
04	نقاط الاختلاف بين إدارة الجودة الشاملة ونظم سلسلة المواصفات الدولية ISO 9000	123
05	عناصر مخرجات التعليم العالي	149
06	الكفايات المتوقعة من خريجي التعليم العالي حسب منظمة اليونيسكو	152
07	أبعاد جودة التعليم العالي حسب Parasuraman et al	179
08	أبعاد الجودة في التعليم العالي حسب Mahapatra & Khan	180
09	معاني مصطلح ضمان الجودة	185
10	تصنيف آليات ضمان الجودة	188
11	تطور عدد الطلبة المسجلين والمتخرجين من مؤسسات التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (2003-2018)	264
12	تطور عدد الأساتذة الدائمين ومعدل التأطير بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية خلال الفترة (2004-2018)	265
13	عدد الأوراق البحثية المنشورة في الجزائر خلال الفترة (2008-2017)	267
14	براءات الاختراع للباحثين الوطنيين إلى غاية 2018	269
15	تطور ميزانية التعليم العالي وميزانية الدولة خلال الفترة (2001-2020)	270
16	ترتيب أفضل الجامعات جزائرية حسب تصنيف Webometrics	274
17	معاملات ترجيح أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي	288
18	طول فئات مقياس ليكرت الخماسي ودلالاتها	288
19	معاملات الارتباط بيرسون بين العبارة والمحور الذي تنمي إليه (محور إدارة الجودة الشاملة)	293
20	معاملات الارتباط بيرسون بين العبارة والمحور الذي تنمي إليه (محور جودة مخرجات التعليم العالي)	295

21	الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وأبعادها	297
22	معاملات ثبات الاستبانة	299
23	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس	303
24	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير السن	304
25	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي	305
26	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الرتبة العلمية	306
27	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا للخبرة المهنية	306
28	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات إلتزام الإدارة العليا بالجودة	307
29	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات التركيز على الزبون	310
30	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد التحسين المستمر	313
31	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مشاركة العاملين	315
32	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات التدريب والتعلم	317
33	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات اتخاذ القرارات على أساس الحقائق	320
34	استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد إدارة الجودة الشاملة	322
35	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات جودة الخريجين	324
36	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات جودة البحث العلمي	327
37	استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات جودة خدمة المجتمع	330
38	استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد جودة مخرجات التعليم العالي	333
39	معاملي الالتواء والتفلطح لمتغيرات الدراسة	335
40	معامل تضخم التباين والتباين المسموح	338
41	نتائج اختبار مصفوفة الارتباط	340
42	قيم D-W حول وجود مشكلة الارتباط الذاتي	347
43	نتائج تحليل التباين للانحدار المتغير التابع هو جودة الخريجين	349
44	نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد بين أبعاد إدارة الجودة الشاملة وبعد جودة الخريجين	350

45	نتائج تحليل التباين للانحدار المتغير التابع هو جودة البحث العلمي	351
46	نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد بين أبعاد إدارة الجودة الشاملة وبعد جودة البحث العلمي	352
47	نتائج تحليل التباين للانحدار المتغير التابع هو جودة خدمة المجتمع	353
48	نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد بين أبعاد إدارة الجودة الشاملة وبعد جودة خدمة المجتمع	354
49	نتائج تحليل التباين للانحدار المتغير التابع هو جودة مخرجات التعليم العالي	356
50	نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد بين أبعاد إدارة الجودة الشاملة وبعد جودة مخرجات التعليم العالي	357
51	اختبار t للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لاختلاف الجنس	358
52	نتائج تحليل التباين الأوحادي ANOVA في إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير السن	359
53	نتائج اختبار Scheffe للفروق بين فئات متغير السن	360
54	نتائج تحليل التباين الأوحادي ANOVA في إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لاختلاف المؤهل العلمي	361
55	نتائج اختبار Scheffe للفروق بين فئات المؤهل العلمي	362
56	نتائج تحليل التباين الأوحادي ANOVA في إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لاختلاف الرتبة العلمية	363
57	نتائج اختبار Scheffe للفروق بين فئات الرتبة العلمية	363
58	نتائج تحليل التباين الأوحادي ANOVA في إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة المهنية	364
59	نتائج اختبار Scheffe للفروق بين فئات متغير الخبرة المهنية	365

فائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج الدراسة	32
02	دورة Deming لتحسين الجودة	71
03	ثلاثية Juran	74
04	مبادئ إدارة الجودة الشاملة حسب Feigenbaum	78
05	مخطط Pareto	102
06	مخطط السبب والأثر	106
07	مثال توضيحي لمخطط الانتشار	107
08	بعض رموز خريطة المسار	108
09	مثال توضيحي للمدرج التكراري	109
10	مثال توضيحي لخريطة المراقبة	110
11	العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة ونظام ISO 9000	121
12	دور ISO 9000 في تطبيق إدارة الجودة الشاملة	122
13	مكونات نظام التعليم العالي	143
14	النظام التعليمي والخدمات الداعمة	144
15	المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل	165
16	أدوار الطلبة من منظور الجودة	205
17	الأدوار الحديثة لعضو هيئة التدريس في ضوء الجودة الشاملة	207
18	التحولات المطلوبة لجودة البرنامج التعليمي في مؤسسة التعليم العالي	209
19	المراقبة الدورية لجودة البرنامج التعليمي	209
20	الجامعات الأكثر إنتاجا والمجالات الأكثر نشرا في شبكة العلوم خلال الفترة (2008-2017)	268
21	مخطط الاحتمال الطبيعي لبواقي المتغير التابع (جودة الخريجين)	341
22	مخطط الاحتمال الطبيعي لبواقي المتغير التابع (جودة البحث العلمي)	342
23	مخطط الاحتمال الطبيعي لبواقي المتغير التابع (جودة خدمة المجتمع)	342

24	مخطط الاحتمال الطبيعي لبواقي المتغير التابع (جودة مخرجات التعليم العالي)	343
25	مخطط تجانس Scatterplot لبواقي المتغير التابع (جودة الخريجين)	344
26	مخطط تجانس Scatterplot لبواقي المتغير التابع (جودة البحث العلمي)	345
27	مخطط تجانس Scatterplot لبواقي المتغير التابع (جودة خدمة المجتمع)	345
28	مخطط تجانس Scatterplot لبواقي المتغير التابع (جودة مخرجات التعليم العالي)	346
29	مناطق القبول والرفض لاختبار Durbin-Watson	347

قائمة الملاحـــق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	الاستبيان	419
02	القائمة الإسمية للمحكمين	423
03	وصف أفراد عينة الدراسة	424
04	نتائج اختبار ثبات أداة الدراسة	425
05	نتائج الإتساق الداخلي لأداة الدراسة	426
06	التكرارات والنسب المئوية الخاصة بالمحورين الثاني والثالث	435
07	للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بالمحورين الثاني والثالث	444
08	التحقق من فرضيات الانحدار الخطي المتعدد	447
09	نتائج اختبار الانحدار الخطي المتعدد	449
10	اختبار الفروق	453

قائمة المختصرات

المختصرات	الدلالة باللغة الأجنبية	الدلالة باللغة العربية
ISO	International Organization for Standardization	المنظمة الدولية للتقييس
ASQC	American Society for Quality Control	الجمعية الأمريكية لمراقبة الجودة
EOQC	European Organization for Quality Control	المنظمة الأوروبية لمراقبة الجودة
FQI	Federal Quality Institute	معهد الجودة الفيدرالي
ITT	International Telephone & Telegraph	الشركة العالمية للهاتف والتليغراف
TQM	Total Quality Management	إدارة الجودة الشاملة
QC	Quality Control	مراقبة الجودة
KJ	Kawatika Jiro	مخطط التقارب (يحمل اسم الباحث الذي صممه)
QFD	Quality Function Deployment	وظيفة تطوير الجودة
BSI	British Standards Institution	المعهد البريطاني للتقييس
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
OCDE	Organisation for Economic Co-operation and Development	منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية
AROQAE	Arab Organization for Quality Assurance in Education	المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم
ABET	Accreditation Board for Engineering and Technology	الاعتماد الأكاديمي للهندسة والتكنولوجيا
OBE	Outcome-Based Education	التعليم المبني على النتائج
QAA	Quality Assurance Agency for Higher Education	وكالة الجودة البريطانية
OLI	Oxford Learning Institute	معهد أكسفورد التعليمي
CEA	The Commission on English Language Program Accreditation	هيئة الاعتماد الأمريكية (متخصصة في مجال اللغة الإنجليزية)

المجلس الأمريكي للتعليم المهني	Council on Occupational Education	**COE**
مجلس الاعتماد الأمريكي للهندسة التقنية	Accreditation Board for Engineering and Technology	**ABET**
المعهد الزراعي الكندي	Agri-food Innovation Council	**AIC**
المجلس الكندي لاعتماد برامج الصيدلة	Canadian Council for Accreditation of Pharmacy Programs	**CCAPP**
هيئة الاعتماد للبرامج الدراسية في الهندسة والمعلوماتية والعلوم الطبيعية والرياضيات الألمانية	Accreditation Agency for Study Programs in Engineering, Computer Science, Natural Sciences and Mathematics	**ASIIN**
هيئة التقويم للبحوث والتعليم العالي الفرنسية	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur	**AERES**
معهد المعلومات العلمية العالمية	Institute for Scientific Information	**ISI**
نظام الليسانس ماستر دكتوراه	Licence Master Doctorat	**LMD**
المجلس الوطني للتقييم	Conseil National d'Evaluation	**CNE**
اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي	La Commission d'Implémentation d'un système d'Assurance Qualité dans les Etablissements d'Enseignement Supérieur	**CIAQES**
خلية ضمان الجودة	La Cellule d'Assurance Qualité	**CAQ**
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique	**MESRS**
الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية	Statistical Package for the Social Sciences	**SPSS**
معامل تضخم التباين	Variance Inflation Factor	**VIF**
ديربن واتسون	Durbin Watson	**D-W**

مقدمـــــــة

يعتبر التعليم من أهم روافد التنمية، حيث إنّه عملية اقتصادية، إنتاجية واستثمارية، فهو يعدّ عملية اقتصادية بحكم ضخامة الأموال الموظفة فيه وضخامة حجم القوى المستفيدة منه والعاملة فيه، وعملية إنتاجية بحكم أنه يقوم بدور فعال في التنمية بمعناها الشامل ومستوى جودة مخرجاته يؤثر على سائر القطاعات، ويعد عملية إستثمارية بحكم أن عائدها قد يفوق العائد الناتج عن كثير من صور الاستثمار الأخرى.

يحتلّ التعليم العالي في الوقت الراهن أهمية خاصة جدا في جميع دول العالم سواء أكانت متقدمة أم نامية، نظرا لما يقوم به من دور كبير في تطوير وتنمية تلك الدول، فتحقيق التقدم في يعتمد بدرجة أساسية على عاملين رئيسيين هما: عامل الموارد البشرية وعامل الموارد المادية، إلا أن الموارد البشرية هي العامل الحاسم في إحداث التقدم وصنعه والإسراع به ولذا يعتبر التعليم العالي أهم عامل في إعدادها وتدريبها بالشكل والمستوى الذي يستطيع به استغلال ما لديهم من إمكانات وتسخيرها لإحداث التنمية والتقدم، في هذا السياق يشير كل من **حلمي ونوير** إلى أن مسألة العناية بتكوين رأس المال ومعدلات الإنتاج لم تعد هي العناصر الوحيدة في عملية التنمية، وإنما أصبح هناك عناصر أخرى أكثر أهمية مثل تأسيس وتدعيم الطاقة البشرية اللازمة لتكوين الثروة وزيادة معدلاتها والتي يرجع الدور الأكبر في إعدادها وتأهيلها إلى التعليم العالي.[1] إضافة إلى ذلك تضطلع مؤسسات التعليم العالي بوظائف أخرى فهي تنشر الكثير من البحوث العلمية الرصينة في شتى المجالات، وتقدم برامج وخدمات متنوعة تفيد وتخدم المجتمع.

[1]– شكرى عباس حلمي ومحمد جمال نوير، **تعليم الكبار، دراسة لبعض قضايا التعليم غير النظامي في إطار التعليم المستمر**، مكتبة وهبة، مصر، 1982، ص: 75.

على صعيد آخر نجد أنّ نجاعة مؤسسات التعليم العالي في تحقيق التنمية وخدمة المجتمع ترتبط بشكل أساسي بمدى جودة مخرجاتها سواء جودة خريجيها وجودة البحوث العلمية التي تنشرها، أو حتى جودة البرامج التدريبية والاستشارات العلمية التي تقدمها لصالح المجتمع ومؤسساته، لذلك كان لزاما على الجامعات السعي إلى التحسين المستمر والحرص على تحقيق مستويات من الجودة ترضي كل الأطراف المستفيدة من خدماتها من جهة، وتضمن لها الوفاء بالرسالة التي أنشئت من أجلها من جهة أخرى. خاصة في ظل التحديات التي تواجهها هذه المؤسسات من زيادة الطلب عليها وعدم القدرة على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي، وضعف قدرتها على توفير الكفاءات التي يحتاج إليها سوق العمل نتيجة افتقادها للاتصال بهذا الأخير، افتقارها للتخطيط الإستراتيجي، العولمة، مشاكل التمويل وغيرها.

أمام كلّ هذه التحديات تعالت الأصوات المنادية بإصلاح التعليم العالي وجعله يستجيب بشكل أفضل للتطور والتغيير الذي عرفته المجتمعات البشرية. فلجأت معظم دول العالم ومنها الجزائر إلى البحث عن أدوات وأساليب إدارية حديثة تساعدها في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي بما يحقق لها التميز والريادة. فأصبح تحقيق جودة التعليم العالي هدفا تصبو إليه كل الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، لأن ذلك يساهم في توفير مخرجات ذات جودة عالية يكون لها الأثر الكبير في إحداث وتحقيق التنمية.

يعدّ مدخل إدارة الجودة الشاملة من أبرز الأساليب الإدارية الحديثة التي تمّ تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي نظرا لما حققته من نتائج باهرة في المجالات الأخرى، حيث أشار Edward Deming إلى أنّ تبني مؤسسات التعليم العالي لمدخل إدارة الجودة الشاملة يساعدها في الحفاظ على قدرتها التنافسية والقضاء على أوجه القصور فيها، كما يساعدها في التركيز على احتياجات

السوق، وتلبية رغبات جميع أصحاب المصلحة[1]، وعليه فانتهاج الجامعات لفلسفة إدارة الجودة الشاملة يؤدي إلى تطوير وتحسين كل أنشطتها وعملياتها إدارية كانت أو أكاديمة والإرتقاء بها بغية الحصول على مخرجات ذات جودة تسمح لها بتلبية متطلبات المجتمع من جهة والوصول إلى مصاف الجامعات العالمية ومنافستها من جهة أخرى.

1- إشكالية الدراسة:

على ضوء ما سبق يمكن بلورة إشكالية الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

هل يوجد أثر لإدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي بالجامعات الجزائرية من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس بها؟

تتدرج تحت التساؤل الرئيسي للدراسة الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل يوجد أثر لإدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة الخريجبن بالجامعات الجزائرية من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة؟
- هل يوجد أثر لإدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة البحث العلمي بالجامعات الجزائرية من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة؟
- هل يوجد أثر لإدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة خدمة المجتمع بالجامعات الجزائرية من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول واقع متغيرات الدراسة تعزى لاختلاف المتغيرات الشخصية والوظيفية؟

[1]- Abu Saleh Md et al, **Implementing Total Quality Management in Education : Compatibility and Challenges,** Open Journal of Social Sciences. Scientific Research Publishing, 2016, P : 211.

2- فرضيات الدراسة:

للإجابة عن إشكالية الدراسة وأسئلتها الفرعية انطلق الباحث من فرضيتين رئيسيتين هما:

- **الفرضية الرئيسية الأولى:** يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛

ويتفرع عن هذه الفرضية الرئيسية الفرضيات الفرعية التالية:

- **الفرضية الفرعية الأولى:** يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة الخريجين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛
- **الفرضية الفرعية الثانية:** يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة البحث العلمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛
- **الفرضية الفرعية الثالثة:** يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة خدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

- **الفرضية الرئيسية الثانية:** لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية.

ويتفرع عن هذه الفرضية الرئيسية الفرضيات الفرعية التالية:

- **الفرضية الفرعية الأولى:** لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف الجنس؛
- **الفرضية الفرعية الثانية:** لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف السن؛
- **الفرضية الفرعية الثالثة:** لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف المؤهل العلمي؛
- **الفرضية الفرعية الرابعة:** لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف الرتبة العلمية؛
- **الفرضية الفرعية الخامسة:** لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف الخبرة المهنية.

3- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- التعرف على المفاهيم النظرية المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة والمبادئ والأبعاد التي ترتكز عليها، وكذا جودة مخرجات التعليم العالي؛
- الكشف عن واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛
- التعرف على مستوى جودة مخرجات الجامعات الجزائرية؛
- التعرف على درجة تأثير إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي بالجامعات الجزائرية؛
- الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أراء أفراد عينة الدراسة حول متغيرات الدراسة؛
- استخلاص بعض النتائج وتقديم مجموعة من الاقتراحات التي قد تساعد في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وبالتالي تساهم في تحسين جودة مخرجاتها؛
- إثراء المكتبات الوطنية بمثل هذه الدراسات حتى تكون مرجع للمهتمين والباحثين في هذا المجال، وفتح آفاق لدراسات مستقبلية حول هذا الموضوع.

4- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من جانبيها العلمي والعملي، وذلك كما يلي:

- **الأهمية العلمية:** تبرز أهمية هذه الدراسة على المستوى العلمي من خلال:

- أن موضوع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي يعد من المحاور المهمة ضمن الأدبيات المتعلقة بجودة التعليم العالي، هذه الأخيرة تعد من الأهداف التي تسعى جل للدول إلى تحقيقها؛
- الإضافة المعرفية، من خلال تقديمها إطارا نظريا شاملا يسهم في تعريف المسؤولين والإداريين والباحثين بمفاهيم إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي، كون أن إدارة الجودة الشاملة تعد من الإتجاهات الإدارية الحديثة التي ينبغي تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي من أجل الحصول على مخرجات ذات جودة عالية، من شأنها أن تلبي تطلعات كل الأطراف المستفيدة؛
- ما يمكن أن تسهم به نتائج هذه الدراسة من سد بعض النقص في أدبيات إدارة الجودة الشاملة ودورها في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي، وفي تحفيز الباحثين للقيام بدراسات مستقبلية والتعمق فيها وربطها بمتغيرات أخرى لم يسبق دراستها.

- **الأهمية العملية:** تبرز الأهمية العملية لهذه الدراسة في النتائج التي يؤمل أن تسفر عنها، حيث أنها ستكشف عن واقع تطبيق مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لمنهج إدارة الجودة الشاملة ودرجة جودة مخرجاتها، وبناء على هذا الواقع يمكن إمداد المسؤولين بالاقتراحات التي تساعد في تبني إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية وفق إستراتيجية فعالة تكون كفيلة بتحسين جودة مخرجات التعليم العالي، وبالتالي المساهمة في النهوض بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلد.

5- حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة فيما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر هذه الدراسة على العناصر الأساسية التي تضمنتها متغيرات الدراسة وهي: أبعاد المتغير المستقل المتعلق بإدارة الجودة الشاملة (التزام الإدارة العليا بالجودة، التركيز على الزبون، التحسين المستمر، مشاركة العاملين، التدريب والتعلم، واتخاذ القرارات على أساس الحقائق)، وكذلك أبعاد المتغير التابع المتعلق بجودة مخرجات التعليم العالي (جودة الخريجين، جودة البحث العلمي، وجودة خدمة المجتمع)؛
- **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة الميدانية في جميع الجامعات الجزائرية على المستوى الوطني؛
- **الحدود البشرية:** أجريت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس الدائمين بالجامعات الجزائرية؛
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الجانب الميداني من هذه الدراسة خلال السداسي الأول من الموسم الدراسي الجامعي 2020/2019؛
- **الخصائص الشخصية والوظيفية:** تقتصر الدراسة على تناول الخصائص الديموغرافية التالية: الجنس، السن، المؤهل العلمي، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة المهنية، والتي تؤدي إلى اختلاف رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي بالجامعات الجزائرية.

6- منهج الدراسة

انطلاقا من طبيعة موضوع الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها تم الاعتماد على المنهج الوصفي القائم على دراسة ظاهرة معينة كما هي في الواقع، ويهتم بتوصيفها وصفا دقيقا سواء باستخدام الأسلوب الكيفي أو الكمي، التعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها وهذا

تم استخدامه في الجانب النظري للدراسة، أما الكمي فيصف الظاهرة من خلال أرقام وجداول، موضحا فيها حجم الظاهرة وارتباطها بالظواهر الأخرى، وتم استخدامم هذا الأسلوب في الجانب الميداني انطلاقا من البيانات التي تم تجميعها من مفردات عينة الدراسة. والمنهج الوصفي لا يقتصر على جمع البيانات والمعلومات عن ظاهرة معينة، بل لابد من تصنيف هذه البيانات وتنظيمها وتحليلها، بهدف فهم واقع الظاهرة كما هو قصد الوصول إلى استنتاجات وتعميمات لتحسين الواقع وتطويره.

في هذا الإطار اعتمد الباحث في دراسته على مدخلين رئيسيين من مداخل المنهج الوصفي هما:

- **المدخل الوثائقي:** من خلال الاطلاع على مجموعة من المصادر والمراجع المتمثلة أساسا في الكتب، الأطروحات والرسائل الجامعية، المجلات والملتقيات العلمية.
- **مدخل المسح الاجتماعي بالعينة:** الذي تم تطبيقه من خلال إستبانة يتم توزيعها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية.

7- أسباب اختيار الموضوع

يمكن إرجاع دوافع إختيارنا لهذا الموضوع إلى النقاط التالية:

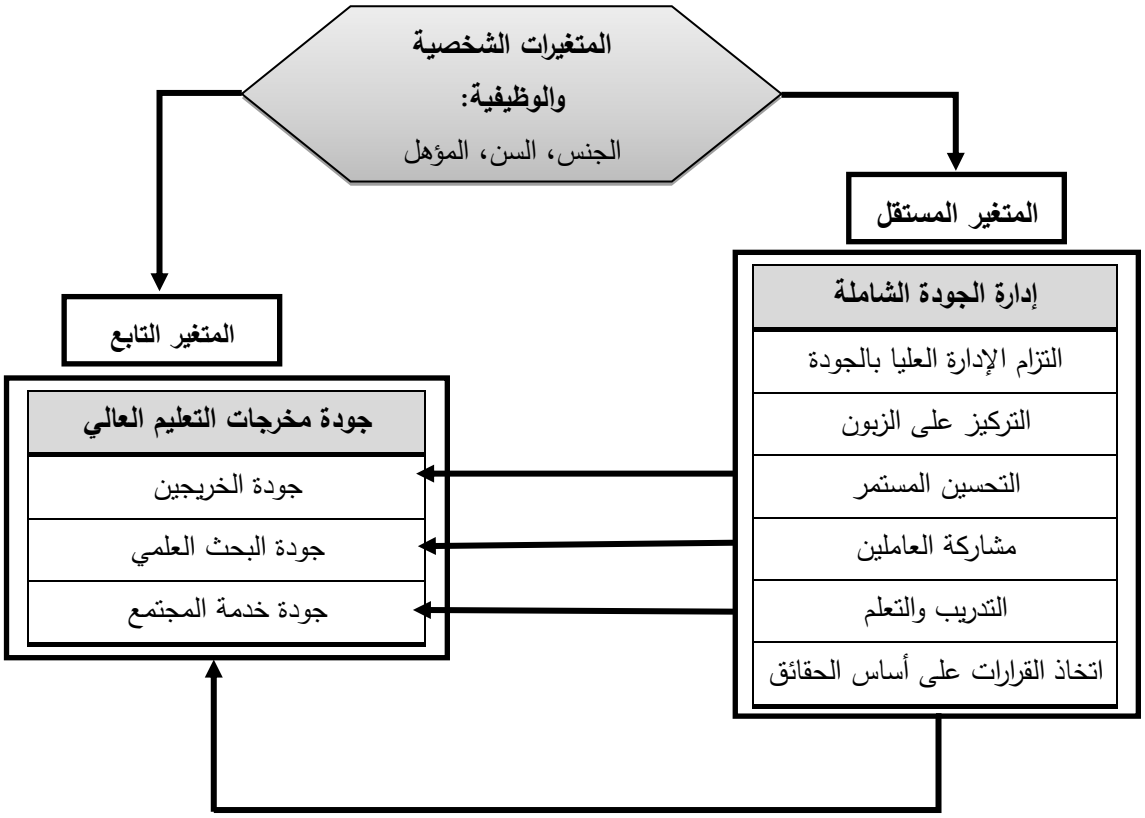
- رغبة الباحث الشخصية في دراسة هذا الموضوع؛
- شعور الباحث بقيمة وأهمية هذا الموضوع بالنسبة لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، خاصة في ظل التحديات الراهنة التي تواجهه؛

- نقص الدراسات التي ربطت بين إدارة الجودة الشاملة ودورها في تحسين مخرجات التعليم العالي بالجامعات الجزائرية وفقا لاطلاعنا والمسح الذي قمنا به أثناء جمع المراجع والمصادر؛
- محاولة لفت انتباه المسؤولين وأصحاب القرار بأهمية هذا الموضوع، ومحاولة إبراز وتأكيد الدور الذي يمكن أن يحدثه تبني منهج إدارة الجودة الشاملة في تحسين مخرجات الجامعة الجزائرية.

8- نموذج الدراسة

يمكن توضيح الصلة بين المتغيرات المستقلة والتابعة الواردة في أسئلة وفرضيات الدراسة في الشكل رقم (01) الذي يعكس نموذج الدراسة.

الشكل رقم (01): نموذج الدراسة



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على ما جاءت به الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

يتضح من الشكل رقم (01) أن الدراسة الحالية تضم متغيرين هما: المتغير المستقل (إدارة الجودة الشاملة)، والمتغير التابع (جودة مخرجات التعليم العالي)، كما أن كل متغير يتضمن مجموعة من المتغيرات الفرعية، وتقوم فلسفة النموذج الموضح أعلاه على افتراض وجود أثر مباشر بين المتغير المستقل بمتغيراته الفرعية (الأبعاد) مجتمعة على المتغير التابع وعلى متغيراته الفرعية منفردة.

9- عرض وتحليل الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات السابقة رافدا مهما في توجيه البحث العلمي توجيها صحيحا ومدروسا، واستنادا إلى ذلك فقد قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة باللغتين العربية والأجنبية، حيث لاحظ وجود عدد كبير منها يعالج إشكاليات مختلفة ولكنها ذات صلة بموضوع الدراسة، من ناحية متغير إدارة الجودة الشاملة أو من ناحية جودة مخرجات التعليم العالي، لكن هذه الدراسات كانت قليلة جدا في مجال إدراة الجودة الشاملة وأثرها في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي. سيعرض الباحث أهم الدراسات السابقة حسب الترتيب الزمني لإجرائها من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

- دراسة **يوسف أحمد أبو فارة (2006)** بعنوان "**واقع تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية**":[1] هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وقياس واقع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، وتم اختبار عشر فرضيات أساسية في هذه الدراسة، هذه الأخيرة تناولت العناصر الرئيسية العشرة لإدارة الجودة الشاملة (التركيز على المستفيد، الثقافة التنظيمية، تصميم العمليات، دعم الإدارة العليا للجودة، التحسين المستمر، التركيز على العاملين،

[1]- يوسف أحمد أبو فارة، **واقع تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية**، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، الجامعة الأردنية، المجلد 2، العدد 2، الأردن، 2006، ص ص: 246-281.

القياس الدقيق لجميع العناصر الحرجة المتعلقة بالأعمال والعمليات، ضمان الجودة، البعد المجتمعي، والعلاقة مع الموردين). حيث قام الباحث باستخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم 234 من أعضاء الهيئة التدريسية تم اختيارهم بصورة عشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن الجامعات الفلسطينية لا تولي اهتماما جوهريا بسبعة عناصر رئيسية من عناصر إدارة الجودة الشاملة وهي: التركيز على المستفيد، الثقافة التنظيمية، تصميم العمليات، دعم الإدارة العليا للجودة، التحسين المستمر، التركيز على العاملين، والعلاقة مع الموردين. كما أظهرت الدراسة كذلك أن الجامعات الفلسطينية تولي اهتماما واضحا لثلاثة عناصر فقط من عناصر إدارة الجودة الشاملة وهي: القياس الدقيق، ضمان الجودة، والبعد المجتمعي.

- دراسة **Sabihaini et al (2010)** بعنوان "**دراسة تجريبية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في أنشطة التعليم: دراسة حالة إندونيسيا**":[1] كان الغرض من هذه الدراسة هو تحليل أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة (التحسين المستمر للجودة، مشاركة الموظفين، القيادة الإدارية، ثقافة المنظمة، والتركيز على العملاء) في فعالية أنشطة التدريس، من خلال القيام بدراسة تجريبية لمجموعتين من طلبة التعليم العالي بإندونيسيا (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة). توصلت الدراسة في الأخير إلى نتيجة مفادها أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يزيد من فعالية الأنشطة التعليمية.

- دراسة **محمود حسين الوادي وعلي فلاح الزعبي (2011)** بعنوان "**مستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية (دراسة تحليلية)**":[2] هدفت هذه الدراسة إلى حث الجامعات عموما على دراسة وتفحص إدارة الجودة الشاملة ومستلزماتها في

---

[1]- Sabihaini et al, **An Experimental Study of Total Quality Management Application in Learning Activity: Indonesia's Case Study**, Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences, Vol. 04, No. 01, 2010, PP: 01-20.

[2]- محمود حسين الوادي وعلي فلاح الزعبي، **مستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية (دراسة تحليلية)، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، العدد 8، اليمن، 2011، ص ص: 60-95.

تحقيق المزايا التنافسية، وأثرها في تبني الجامعة إدارة الجودة الشاملة سلوكا، كما هدفت كذلك إلى وصف منهجية إدارة الجودة الشاملة والمزايا التنافسية في الجامعات الأردنية لتوفير مسار واضح في مواجهة التحديات المستمرة. من أجل الإجابة على إشكالية الدراسة قام الباحثان بالاعتماد على الاستبيان في جمع البيانات اللازمة من أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم 120 عضوا من الأكاديميين في ثماني جامعات في المملكة الأردنية. خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها أن الجامعات الأردنية لا تولي الاهتمام الكافي لإدارة الجودة الشاملة خصوصا ما تعلق بدعم الإدارة العليا والتدريب والتعلم، كما تبين أن عدم التطبيق السليم لمستلزمات إدارة الجودة الشاملة أدت إلى عدم تحقيق المزايا التنافسية في الجامعات محل الدراسة وذلك كان حسب الباحثان أحد أسباب انخفاض مستوى الخدمات التعليمية. كما توصلت كذلك الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين إدارة الجودة الشاملة ومزايا الميزة التنافسية بالجامعات الأردنية.

– دراسة **فائقة الأمين العوض (2014)** بعنوان "**أثر تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء خدمة التعليم الجامعي: دراسة تطبيقية على جامعتي (الخرطوم والسودان للعلوم والتكنولوجيا) ولاية الخرطوم خلال الفترة من 2010 إلى 2013 م**":[1] حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة توضيح أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة كأسلوب إداري حديث في مؤسسات التعليم الجامعي في رفع مستوى الأداء وتحسين جودة المخرجات لخدمة المجتمع، من خلال عملية التدريب والتأهيل للكوادر الإدارية والأكاديمية ومسايرة متطلبات سوق العمل العالمية والمحلية. ولتحقيق تلك الأهداف تم توزيع استبيان على عينة تضم 435 مفردة تم اختيارهم بطريق العينة

[1]– فائقة الأمين العوض، **أثر تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء خدمة التعليم الجامعي: دراسة تطبيقية هلى جامعتي (الخرطوم والسودان للعلوم والتكنولوجيا) ولاية الخرطوم خلال الفترة من 2010 إلى 2013 م**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة شندي، السودان، 2014.

العشوائية الطبقية تضم أعضاء هيئة التدريس، الإداريين والطلبة. وخلصت الدراسة إلى وجود ضعف في تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة بشكل عام لعدم وجود دليل واضح لمعايير التطبيق.

– **دراسة وسام سليمان المعمر (2014)** بعنوان "**علاقة إدارة الجودة الشاملة بأداء الموظفين في الجامعات الفلسطينية–قطاع غزة**":[1] هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة (القيادة والرؤية السليمة، المشاركة والمبادرة من قبل العاملين، تطبيق مفهوم النظام، عمليات التحسين المستمر) والأداء الوظيفي للإداريين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات اللازمة من أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم 305 موظفا تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من ثلاث جامعات (جامعة الأزهر، الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى).خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: كانت درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة مرتفعة بوزن نسبي مقداره 68.8%، ومستوى الأداء الوظيفي إيجابي ومرتفع بوزن نسبي مقداره 68.27%، كما أنه توجد علاقة طردية قوية لكل مجالات إدارة الجودة الشاملة الأربعة منفردة ومجتمعة مع الأداء الوظيفي للعاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، كما أبانت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المبحوثين حول درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير اسم الجامعة ومتغير المؤهل العلمي.

[1]– وسام سليمان المعمر، **علاقة إدارة الجودة الشاملة بأداء الموظفين في الجامعات الفلسطينية–قطاع غزة**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2014.

– **دراسة عبد الله بن على التمام (2014)** بعنوان "**واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالكليات التقنية بمنطقة المدينة المنورة**":[1] هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (الأهداف، فلسفة الجودة، التطوير، القيادة، والمشاركة) في كل من: كلية تقنية السياحة والفندقة بالمدينة المنورة والكلية التقنية بالمدينة المنورة والكلية التقنية بمحافظة ينبع. من أجل ذلك قام الباحث بتوزيع استبيان على كل أعضاء هيئة التدريب بهذه الكليات والمقدر عددهم بـ 239 عضوا. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها أن الكليات التقنية تطبق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.48 من 5)، كما اتضح أن الكليات التقنية تطبق مبدأ الأهداف، ومبدأ القيادة ومبدأ التطوير بدرجة كبيرة، بينما تطبق مبدأي فلسفة الجودة والمشاركة بدرجة متوسطة.

– دراسة **إبراهيم مسعود الفرجاني (2014)** بعنوان "**مدى استعداد مؤسسات التعليم العالي الليبية لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة**":[2] هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور إدارة الجودة الشاملة في مجال الخدمات بالجامعات والمعاهد العليا الليبية، كونها تعد أسلوبا إداريا يهدف إلى التحسين والتطوير المستمر للجودة، وتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الليبية على المستوى الكلي. من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتوزيع استبيان الدراسة على عينة عشوائية تضم 40 فردا من أعضاء هيئة التدريس والموظفين بجامعة بنغازي. أظهرت نتائج الدراسة بأن واقع التعليم العالي في ليبيا يشير إلى أنه مازال بعيدا فيما يتعلق بالاهتمام بمفهوم إدارة الجودة الشاملة

---

[1]– عبد الله بن علي التمام، **واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالكليات التقنية بمنطقة المدينة المنورة**، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد 167، المملكة العربية السعودية، 2014، ص ص:433–498

[2]– إبراهيم مسعود الفرجاني، **مدى استعداد مؤسسات التعليم العالي الليبية لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة**، المؤتمر الدولي الثالث حول: تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، أيام: 28 أفريل –01 ماي 2014، ص ص: 01–18.

سواء فيما يتعلق بالتخطيط والإعداد له، أو بغرس ثقافة تنظيمية تتناسب معه وتتناسب مع متطلبات تطبيقه.

- دراسة **Ziad Lutfi Altahayneh** (2014) بعنوان "**تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية البدنية في الأردن**":[1] سعت هذه الدراسة إلى تحليل تصورات أعضاء هيئة تدريس التربية البدنية فيما يتعلق بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (التزام الإدارة العليا، مشاركة الموظفين والعمل الجماعي، التدريب والتعليم من أجل الجودة، التخطيط الإستراتيجي، والتركيز على رضا العملاء) في كليات التربية البدنية في الأردن. بالإضافة إلى ذلك فحصت الدراسة مدى اختلاف أعضاء هيئة التدريس في تصوراتهم ومدى تأثر هذه الاختلافات بالمتغيرات الشخصية والوظيفية. من أجل ذلك قام الباحث بتوزيع استبيان الدراسة على عينة تكونت من 72 عضو هيئة تدريس من أربع كليات للتربية البدنية في الأردن. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مبادئ إدارة الجودة الشاملة كانت ضعيفة التنفيذ في كليات التربية البدنية، بالإضافة إلى ذلك كشفت النتائج أن الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية لم تؤثر بشكل كبير على تصورات أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

- دراسة **إلهام يحياوي وبركة مشنان (2014)** بعنوان "**أهمية استخدام وسائل إدارة الجودة الشاملة في ضمان جودة مخرجات التعليم العالي –دراسة حالة**":[2] هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وسائل إدارة الجودة الشاملة وأهمية استخدامها في ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من خلال استطلاع آراء عينة عشوائية قدرها 34 عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم

---

[1]- Ziad Lutfi Altahayneh, **Implementation of Total Quality Management in Colleges of Physical Education in Jordan,** International Journal of Business and Social Science, Vol. 5, No. 3, March 2014, PP: 109-117.

[2]– إلهام يحياوي وبركة مشنان، **أهمية استخدام وسائل إدارة الجودة الشاملة في ضمان جودة مخرجات التعليم العالي –دراسة حالة**، المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، جامعة ورقلة، العدد 01، الجزائر، ديسمبر 2014، ص ص: 165-176.

الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة. خلصت الدراسة إلى أن الكلية محل الدراسة لا تستخدم وسائل إدارة الجودة الشاملة لضمان جودة مخرجات التعليم العالي لأنّها في المراحل الأولى لتطبيق نظام ضمان الجودة.

– دراسة **عبد القادر بن عيسى الشريف (2015)** بعنوان "**تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي (دراسة تقويمية لمخرجات الجامعة الجزائرية من وجهة نظر مؤسسات سوق العمل)**":[1]

هدفت هذه الدراسة إلى قياس جودة مخرجات التعليم العالي بالجزائر والتعرف على وجهة نظر المستفيد الخارجي ومدى رضاه عنها. اقتصرت الدراسة على مجموعة من مسؤولي وإطارات مختلف المؤسسات والإدارات العمومية باعتبارها تستقطب سنويا عدد لا بأس به من خريجي الجامعات الجزائرية، وكذا بعض المؤسسات الاقتصادية العمومية والخاصة على مستوى الغرب الجزائري. حيث تم استهداف عينة تتكون من 100 مؤسسة. أظهرت الدراسة أن جودة المستوى النوعي لخريجي الجامعات الجزائرية التي تعد الأكثر أهمية في مخرجات التعليم العالي، هي بمستوى متدني وغير مقبول نوعا ما. كما خلصت الدراسة إلى أن الجامعات الجزائرية لم تتبنى بعد عملية قياس وتقييم رضا مؤسسات المجتمع عن أدائها بشكل دوري. في المقابل أبانت النتائج أن مؤسسات سوق العمل راضية عن جودة البرامج التدريبية التي تقدمها الجامعات الجزائرية والأمر نفسه فيما يتعلق بالمؤلفات العلمية التي تصدرها الجامعات لخدمة المجتمع. أما فيما يخص الاستشارات العلمية فقد أظهرت النتائج أن الجامعات الجزائرية لا تولي اهتماما كبيرا لهذا الجانب

[1]– عبد القادر بن عيسى الشريف، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي (دراسة تقويمية لمخرجات الجامعة الجزائرية من وجهة نظر مؤسسات سوق العمل)**، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المركز الوطني للبحوث، المجلد 01، العدد 03، فلسطين، ديسمبر 2015، ص ص: 95–108.

وهذا حسب ما يراه أرباب مؤسسات سوق العمل، سواء من حيث عدم توفر الهياكل المخصصة لهذه الخدمة، أو من حيث توفر وتدفق المعلومات اللازمة في هذا المجال.

– دراسة **خليل شرقي (2016)** بعنوان " **دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، دراسة لآراء عينة من الأساتذة في كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية**":[1] هدفت هذه الدراسة للتعرف على دور قيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية (التركيز على الزبون، التزام الإدارة العليا، المسؤولية الجماعية، التحسين المستمر، اتخاذ القرارات على أساس الحقائق، المدخل العملياتي وفرق العمل) والداعمة (التخطيط الاستراتيجي، القيادة، التدريب، المشاركة، التمكين، الاتصال والتحفيز) في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي على حد سواء في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية. للإجابة على إشكالية الدراسة قام الباحث بالاعتماد على المقاربة الهجينة (كيفية وكمية) وذلك من خلال التحليل الكيفي لبيانات المقابلات المعمقة الموجهة لمسؤولي خلايا ضمان الجودة و/أو العمداء بكليات الاقتصاد المستهدفة بالدراسة والتي بلغ عددها ست كليات موزعة على شرق ووسط وغرب البلاد، ومن خلال التحليل الكمي لبيانات 412 استبيانا موزعة على أساتذة هذه الكليات على اختلاف درجاتهم العلمية والمهنية. خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها وجود دور إيجابي ومعنوي لقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة لتحديد درجة الالتزام بهذه القيم والمؤشرات تعزى لمتغيرات: الجنس، الرتبة، الخبرة، الشعبة، العلاقة بالبحث العلمي والإنتماء الإداري.

---

[1]– خليل شرقي، **دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي –دراسة لآراء عينة من الأساتذة في كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية**، أطروحة دكتوراه،غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2016.

– دراسة **عبد الرزاق حواس (2016)** بعنوان "**مساهمة في تحسين جودة خدمات التعليم العالي بانتهاج إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية**":[1] هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة التزام الجامعات الجزائرية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة (رؤية ورسالة الجامعة، التحسين المستمر، التغذية العكسية، التركيز على المستفيدين، التركيز على العمليات، العمل الوقائي، ومشاركة العاملين) ومدى توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية (دعم الإدارة العليا، نشر ثقافة الجودة، الإمكانات المادية والبشرية، نظام المعلومات، والقيادة الفعالة) وفقا لآراء أعضاء هيئة التدريس. حيث قام الباحث بتوزيع استبيان الدراسة على عينة تتكون من 710 عضو هيئة تدريس من كليات العلوم الاقتصادية بخمس جامعات هي: جامعة الوادي، جامعة بسكرة، جامعة سطيف1، جامعة عنابة، وجامعة الجزائر3. توصلت الدراسة إلى أن إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة متاحة في الجامعات الجزائرية إذا ما أريد ذلك على أن يتم دعم توفير المتطلبات بدرجة أكبر، كما أبانت نتائج الدراسة عن وجود بعض الممارسات لمفهوم لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية مما يسهل عملية البدء بتطبيقه فيها.

– دراسة **حسين باشيوة (2016)** بعنوان "**إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي، دراسة تطبيقية على جامعة فرحات عباس (سطيف)**":[2] هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين الإداريين في جامعة فرحات عباس (سطيف)، ومعرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات: الجنس، المستوى الوظيفي، الرتبة الأكاديمية، الخبرة

---

[1]– عبد الرزاق حواس، **مساهمة في تحسين جودة خدمات التعليم العالي بانتهاج إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة قادي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2016.

[2]– حسين باشيوة، **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي، دراسة تطبيقية على جامعة فرحات عباس (سطيف)**، أطروحة دتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين –سطيف2، سطيف، الجزائر، 2016.

العلمية في التدريس، الكلية التي يعمل بها. من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتوزيع استبيان على عينة الدراسة التي تكونت من جميع أفراد أعضاء الهيئة الإدارية الأكاديمية وعددهم (77) فردا، إضافة إلى عينة عشوائية طبيقية تقدر بـ 651 فردا من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة فرحات عباس. خلصت الدراسة إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة فرحات عباس للعام الدراسي 2012/2011 كانت بدرجة ضعيف جدا، حيث قدرة النسبة (35.88%) على كل مجالات الدراسة (الفلسفة والسياسات والاستراتيجيات والأهداف، الهيكل التنظيمي والأنظمة والعمليات، إدارة الموارد البشرية، ثقافة المنظمة والمناخ التنظيمي، نظم إدارة المعلومات، القيادة الإدارية، الرقابة والتنظيم، التغذية الراجعة)، كما تبين أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة أحصائية لدرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية.

– دراسة **حميدي زقاي (2016)** بعنوان "**أثر تطبيق جودة الخدمات التعليمية في ضوء الإصلاح الجامعي الجديد ل.م.د –دراسة حالة جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة**":[1] سعت هذه الدراسة إلى تحليل أثر تطبيق جودة الخدمات التعليمية في جامعة الدكتور مولاي الطاهر –سعيدة– الدراسة شملت عينة مكونة من 218 أستاذ جامعي، حيث تم الاعتماد على التحليل الاحصائي والنمذجة بالمعادلات الهيكلية باستخدام برنامج (AMOS.V20) لدراسة مختلف العلاقات بين المتغيرات المقترحة. خلصت الدراسة إلى أن مستوى جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر هيئة التدريس في الجامعة محل الدراسة لا يرتقي إلى المستوى المطلوب، الأمر الذي انعكس بشكل واضح في انخفاض مستوى البحث العلمي وبالتالي على خدمة المجتمع. كما أكدت نتائج الدراسة الدور الفعال للبحث العلمي كوسيط في تعزيز أثر جودة الخدمة التعليمية على خدمة المجتمع.

---

[1]– حميدي زقاي، **أثر تطبيق جودة الخدمات التعليمية في ضوء الإصلاح الجامعي الجديد ل.م.د –دراسة حالة جامعة د. الكاهر مولاي سعيدة**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2016.

– **دراسة أزهار خضر داغر وآخرون (2016)** بعنوان "**درجة موائمة مخرجات التعليم العالي الأردني لحاجة سوق العمل**":[1] سعت هذه الدراسة إلى معرفة درجة موائمة مخرجات التعليم العالي الأردني لحاجة سوق العمل، من وجهة نظر إداريي مؤسسات المجتمع المحلي في الأردن؛ للمساهمة في اقتراح حلول قد تفيد الارتقاء بمخرجات التعليم العالي في الأردن بما يتواءم وحاجة سوق العمل. تكونت عينة الدراسة من 380 فردا من إداريي مؤسسات المجتمع المحلي للعام 2015/2014. أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير أفراد العينة لدرجة مواءمة مخرجات التعليم العالي الأردني لسوق العمل كان متوسطا، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء مفردات عينة الدراسة حول درجة مواءمة مخرجات التعليم العالي الأردني لحاجة سوق العمل.

– دراسة **Hesham Moustafa Kamal Al-Din & Mohmoud Abouzid (2016)** بعنوان "**مدى تنفيذ رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة نجران لمبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**":[2] هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة تنفيذ إدارة الجودة الشاملة من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية. من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتوزيع استبيان على عينة تضم 200 عضوا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ينقسم استبيان الدراسة إلى ست مجالات رئيسية هي: القيادة الفعالة، اتخاذ القرارات على أساس الحقائق، التخطيط الاستراتيجي، المشاركة والعمل الجماعي، التركيز على إرضاء المستفيد، والتحسين المستمر

---

[1]– أزهار خضر داغر وآخرون، **درجة موائمة مخرجات التعليم العالي الأردني لحاجة سوق العمل**، دراسات: العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد 43، العدد 05، الأردن، 2016، ص ص: 2033–2049.

[2]- Hesham Moustafa Kamal Al-Din & Mohmoud Abouzid, **Extent of Implementing the Total Quality Management Principles by Academic Departments Heads at Najran University from Faculty Member's Prespectives**, Journal of Education and Practice, Vol. 7, No. 2, 2016, PP: 48-56.

والتميز. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تنفيذ مبادئ إدارة الجودة الشاملة كانت متوسطة، كما أبانت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة حول تنفيذ رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة نجران لإدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة).

- دراسة **Evangelos PSomas & Jiju Antony (2017)** بعنوان "**عناصر إدارة الجودة الشاملة ونتائجها في مؤسسات التعليم العالي–دراسة حالة اليونان**":[1] كان الغرض من هذه الدراسة هو تحديد العناصر الأساسية لإدارة الجودة الشاملة المعتمدة والنتائج ذات الصلة التي حققتها مؤسسات التعليم العالي في اليونان. اقتصرت الدراسة على مؤسسات التعليم العالي الخاصة، حيث تم الاتصال بخمسة عشر مؤسسة من خلال المقابلات على أساس استبيان منظم ضم تسعة عناصر أساسية هي: التركيز على الطلبة، القيادة والتزام الإدارة العليا، التخطيط الإستراتيجي للجودة، إدارة العمليات، الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس وإدارة الموظفين ومشاركتهم، التحسين المستمر، المعلومات والتحليل، المعرفة والتعليم، وإدارة الموردين. خلصت الدراسة إلى أن عناصر إدارة الجودة الشاملة التي تم اعتمادها في الغالب من قبل مؤسسات التعليم العالي اليونانية تتعلق بما يلي: التركيز على الطلبة، القيادة والتزام الإدارة العليا، التخطيط الإستراتيجي للجودة، إدارة العمليات، هيئة التدريس ومشاركة الموظفين. كما أظهرت الدراسة أن النتائج الأكثر أهمية التي حققتها عينة مؤسسات التعليم العالي تتعلق بتحسين جودة الأداء، رضا أعضاء هيئة التدريس والموظفين، تحسين الأداء التشغيلي والتأثير الإيجابي على المجتمع.

---

[1]- Evangelos Psomas & Jiju Antony, **Total Quality Management Elements and Results in Higher Education Institutions –The Greek Case**, Quality Assurance in Education, Vol. 25, No. 2, 2017, PP: 206-223.

– دراسة **اليمين سعادة (2018)** بعنوان "**الثقافة التنظيمية وانعكاساتها على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر: واقع وآفاق**":[1]هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع الثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر ومدى انعكاسها على تطبيق إدارة الجودة الشاملة. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث الاستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات، وتم توزيعه على عينة مكونة من 385 مفردة من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية من خمس جامعات وطنية (جامعة باتنة1، جامعة سطيف1، جامعة المسيلة، جامعة جيجل، جامعة أم البواقي). توصلت الدراسة إلى أن هناك ضعف في كل من مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر ودرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة، كما تم التوصل كذلك إلى وجود علاقة طردية بين أبعاد الثقافة التنظيمية مجتمعة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وهذا ما يؤكد أن الثقافة التنظيمية السائدة في هذه الجامعات تنعكس سلبا على تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

– دراسة **سيف الدين بوفالطة (2019)** بعنوان "**التوجه الكمي والنوعي في مخرجات التعليم العالي الجزائري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس –كلية العلوم الاقتصادية والتسيير بجامعة قسنطينة 2 نموذجا**":[2] هدفت هذه الدراسة إلى قياس التوجه الكمي والنوعي في مخرجات التعليم العالي الجزائري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث تم دراسة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة قسنطينة 2 نموذجا لذلك. من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتوزيع استبيان على عينة تضم 50 أستاذ دائم تم اختيارهم بطريقة عشوائية. خلصت

[1]– اليمين سعادة، **الثقافة التنظيمية وانعكاساتها على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر: واقع وآفاق**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر، 2018.

[2]– سيف الدين بوفالطة، **التوجه الكمي والنوعي في مخرجات التعليم العالي الجزائري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس –كلية العلوم الاقتصادية والتسيير بجامعة قسنطينة 2 نموذجا**، مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، المركز الجامعي لعين تموشنت، المجلد 03، العدد 02، الجزائر، ديسمبر 2019، ص ص: 83-115.

الدراسة إلى عدد من النتائج والمتمثلة في وجود توجه كمي في مخرجات التعليم العالي من الطلبة والبحوث العلمية على مستوى الكلية، بينما يوجد توجه نوعي ضعيف بالنسبة لمخرجات التعليم العالي من الطلبة والبحوث العلمية.

– دراسة طارق أبو شعفة معتوق وسمية معمر امسلم (2019) بعنوان "**تقييم جودة مخرجات التعليم الجامعي من وجهة نظر المستفيد الخارجي: دراسة ميدانية على المديرين بالإدارات العليا والوسطى لمؤسسات سوق العمل بمديمة الخمس**":[1] هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ملائمة مخرجات التعليم الجامعي مع احتياجات ومتطلبات سوق العمل، وكذلك محاولة التعرف على وجهة نظر مؤسسات سوق العمل ومدى رضاهم عن جودة مخرجات التعليم الجامعي. من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتوزيع استبيان على عينة تضم 72 موظفا من المديرين العاملين في الإدارات العامة ومديري الإدارات ورؤساء الأقسام بالشركات قيد الدراسة. توصل الباحثان إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن جودة أبعاد مخرجات التعليم الجامعي (جودة كفاءة الخريجين، جودة البرامج التدريبية، جودة البحث العلمي، جودة المؤتمرات والندوات، جودة سمعة الجامعة) كانت جميعها في مستوى متدني وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، بمعنى أن مخرجات التعليم الجامعي لا تتمتع بالجودة المقبولة من وجهة نظر المستفيد الخارجي.

10- التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أنها تتشابه مع الدراسة الحالية في جوانب معينة وتختلف معها في جوانب أخرى، فهي تتشابه معها في موضوع الدراسة (إدارة الجودة الشاملة

[1]– طارق أبو شعفة معتوق وسمية معمر امسلم، **تقييم جودة مخرجات التعليم الجامعي من وجهة نظر المستفيد الخارجي: دراسة ميدانية على المديرين بالإدارات العليا والوسطى لمؤسسات سوق العمل بمديمة الخمس**، مجلة كلية الآداب، جامعة مصراتة، المجلد 01، العدد الخاص 2، ليبيا، 2019، ص ص: 1-24.

وجودة مخرجات التعليم العالي) وفي المنهج المستخدم (المنهج الوصفي)، كما تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة في الجانب التطبيقي (الاستبانة). في حين تختلف معها في طريقة معالجة الموضوع، فبالرغم من تعدد الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وربطته بتحسين الأداء وخدمة التعليم، إلا أن هناك ندرة كبيرة في الدراسات العربية والأجنبية التي عالجت موضوع إدارة الجودة الشاملة بمختلف أبعادها (التزام الإدارة العليا، التركيز على الزبون، التحسين المستمر، مشاركة العاملين، التدريب والتعلم، اتخاذ القرارات على أساس الحقائق) كمدخل لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي. كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بيئة تطبيقها ومجتمع الدراسة، فالدراسة الحالية طبقت على مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، حيث شكل أعضاء هيئها التدريسية مجتمع الدراسة المستهدف، في حين نجد أن بعض الدراسات السابقة طبقت في جامعات أو كليات مختلفة، والبعض الآخر طبقت في مؤسسات سوق العمل.

في ضوء ما سبق نستطيع القول أن مساهمة الدراسة الحالية تظهر من خلال كونها من أوائل الدراسات التي ستحاول دراسة تأثير إدارة الجودة الشاملة بأبعادها (التزام الإدارة العليا، التركيز على الزبون، التحسين المستمر، مشاركة العاملين، التدريب والتعلم، واتخاذ القرارات على أساس الحقائق) كمتغيرات مستقلة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي بنختلف أبعادها (جودة الخريجين، جودة البحث العلمي، وجودة خدمة المجتمع) كمتغيرات تابعة، واسقاط هذه الدراسة على أرض الواقع من خلال تطبيقها على مستوى مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

تجدر الإشارة في الأخير إلى أنّ الباحث استفاد من الدراسات السابقة في تحديد وضبط مشكلة الدراسة وبيان أهميتها، التعرف على المراجع والمصادر المتخصصة في الموضوع، إعداد وتطوير الإطار النظري للدراسة، تصميم أداة الدراسة (الاستبانة)، واختيار الأساليب الإحصائية

المناسبة لمعالجة البيانات واختبار الفرضيات، كما استفاد الباحث من نتائج الدراسات السابقة في تفسير بعض نتائج دراسته ومقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات.

11- هيكل الدراسة

من أجل الإلمام بمختلف الجوانب التي يطرحها موضوع الدراسة، ولمعالجة الإشكالية المطروحة وبلوغ الأهداف المسطرة، قام الباحث بتقسيم هذه الدراسة إلى مقدمة، خمسة فصول، وخاتمة.

يستعرض الباحث في المقدمة إشكالية الدراسة وأسئلتها الفرعية، الفرضيات، مبررات اختيار الموضوع، أهمية وأهداف الدراسة، حدود الدراسة، نموذج الدراسة، منهج الدراسة، الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الأول كان بعنوان الإطار النظري والتطبيقي لإدارة الجودة الشاملة، وتم تقسيمه إلى ثلاثة مباحث رئيسية يتناول المبحث الأول الخلفية النظرية لإدارة الجودة الشاملة، في حين يتناول المبحث الثاني المرتكزات التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة، أما المبحث الثالث والأخير فيتطرق إلى علاقة إدارة الجودة الشاملة بمواصفات ISO 9000.

الفصل الثاني تناول فيه الباحث مخرجات التعليم العالي وحتمية الجودة من خلال ثلاثة مباحث، يستعرض المبحث الأول التأصيل النظري للتعليم العالي، في حين يتطرق المبحث الثاني إلى ماهية مخرجات التعليم العالي، أما المبحث الثالث فتم تخصيصه لعرض الخلفية النظرية لجودة التعليم العالي.

الفصل الثالث جاء بعنوان إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي، وتم تقسيمه إلى ثلاثة مباحث تناول المبحث الأول الإطار المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في

مؤسسات التعليم العالي، أما المبحث الثاني فسلط الضوء على دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي، أمّا المبحث الثالث والأخير فاستعرض بعض التجارب الرائدة في مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

الفصل الرابع تم تخصيصه لعرض الإطار التمهيدي والمنهجي للدراسة الميدانية من خلال ثلاثة مباحث رئيسية، المبحث الأول يتناول إطار تمهيدي للدراسة الميدانية، أما المبحث الثاني فيستعرض إجراءات تطبيق أداة الدراسة، بينما خصص المبحث الثالث والأخير لاختبار أداة الدراسة.

أمّا الفصل الخامس والأخير فيتناول عرض وتحليل بيانات الدراسة واختبار الفرضيات، وتم تقسيمه إلى أربعة مباحث، يستعرض المبحث الأول النتائج المتعلقة بوصف أفراد عينة الدراسة، أما المبحث الثاني فخصص لعرض وتفسير النتائج المتعلقة بمحور إدارة الجودة الشاملة، أما المبحث الثالث فتناول عرض وتفسير النتائج المتعلقة بمحور جودة مخرجات التعليم العالي، وأخير المبحث الرابع الذي تم فيه اختبار فرضيات الدراسة.

واختتم الباحث دراسته بخاتمة استعرض فيها أهم النتائج النظرية والتطبيقية التي توصل إليها، بالإضافة إلى عرض أهم الاقتراحات وآفاق الدراسة.

الفصل الأول:

الإطار النظري والتطبيقي لإدارة الجودة الشاملة

تمهيد:

شهد العالم في العقود الأخيرة تغيرات وتطورات متسارعة في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والتعليمية والسياسية. وقد عكست تلك التغيرات نفسها على طبيعة العمل الإداري في المنظمات الإنتاجية والخدمية على حد سواء. وفي خضم هذه التغيرات برزت إدارة الجودة الشاملة كإحدى الإستراتيجيات المتميزة التي تعتمد عليها المنظمات من أجل تحسين وتطوير جودة السلع والخدمات باستمرار، خاصة في ظل التحديات الصعبة التي تواجهها من حيث زيادة حدة المنافسة، تنوع المنتجات، اختلافها وتميزها. وفي هذا الإطار أصبحت المنظمات تولي اهتماما أكبر لكسب رضا العميل وذلك بتقديم المنتج أو الخدمة في الوقت المناسب، وبالسعر المناسب وبالجودة المناسبة وبأقل تكلفة ممكنة.

إنّ إدارة الجودة الشاملة تعدّ الركيزة الأساسية لنموذج متطور في علم الإدارة، إذ يتيح للمنظمات مواكبة التطورات والتغيرات في بيئتها والإحاطة بكافة المستجدات العلمية والتقنية من أجل التكيف معها وفق أحدث الأساليب والطرق، حيث أدّى ظهور إدارة الجودة الشاملة في المنظمات إلى تغيير نظرة العاملين نحو طبيعة العمل وإتقانه وتجويده، سعيا إلى تحقيق الجودة في كل الأنشطة والعمليات من أجل الوصول إلى مخرجات تتصف بالتميز والجودة.

من هذا المنطلق سنحاول في هذا الفصل عرض الإطار النظري والتطبيقي لإدارة الجودة الشاملة، وهذا من خلال التطرق إلى العناصر التالية:

- **الخلفية النظرية لإدارة الجودة الشاملة:** وذلك من خلال التطرّق إلى ماهية إدارة الجودة الشاملة، ثم عرض إسهامات أبرز روادها، وأخيرا الإشارة إلى أهم المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها هذه الفلسفة الإدارية.

- **المرتكزات التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة:** وذلك من خلال التركيز على المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، ثم التطرّق إلى مراحل تطبيقها، وأخيرا عرض أبرز الأدوات المستخدمة في إدارة الجودة الشاملة.

- **إدارة الجودة الشاملة بمواصفات ISO 9000:** وذلك من خلال التطرّق إلى مفهوم سلسلة المواصفات العالمية ISO 9000، فوائد تطبيقها ومراحل الحصول على شهادة ISO 9000، و أخيرا الإشارة إلى العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة وهذه المواصفات.

المبحث الأول: الخلفية النظرية لإدارة الجودة الشاملة

يعدّ مفهوم إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم التي أخذت حيّزا كبيرا من اهتمام العديد من الباحثين في الحقل الإداري، فهي أسلوب إداري تسعى من خلاله منظمات الأعمال إلى تحقيق أهدافها وتلبية متطلبات زبائنها. سنحاول من خلال هذا المبحث التطرّق إلى مفهوم إدارة الجودة الشاملة، إسهامات أبرز روادها، وعرض أهم المبادئ التي يرتكز عليها هذا الأسلوب الإداري.

المطلب الأول: ماهية إدارة الجودة الشاملة

كان للنتائج المهمّة التي أحدثتها الثورة الصناعية، جانب كبير من التطور الذي حدث في مفاهيم الجودة، فلسفتها وأدواتها. فخلال العقود الأخيرة تطوّر هذا المفهوم بشكل كبير، انعكس ذلك على مراحل تطور إدارة الجودة؛ التي بدأت بالمتابعة والمراقبة المباشرة في الموقع، ثم انتقلت إلى ضبط الجودة في ميدان الإنتاج، وهو ما يسمى بالمراقبة الإحصائية للجودة، ثم ضمان الجودة، وأخيرا إدارة الجودة الشاملة، وللحصول على فهم أفضل لهذا المصطلح، من المهم أن نبدأ أولا بتحديد مفهوم الجودة.

أولا- نشأة وتطور مفهوم الجودة

ترجع فكرة الجودة إلى آلاف السنين، ففي القرن الخامس عشر قبل الميلاد أكد الفراعنة على الجودة في البناء وصبغ الجدران، وكذلك أعمالهم في تشييد الأهرامات. إضافة إلى ما أحدثته الحضارة الصينية في بناء سور الصين العظيم، وفي بناء الكنائس والكاتدرائيات في الحضارة المسيحية. أمّا في الحضارة الإسلامية فقد أكّدت الكثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية

الشريفة على ضرورة تبني مفهوم الجودة، من خلال ترسيخ مبادئ عديدة منها: الشورى، التعاون والإخلاص في أداء العمل وإتقانه.[1]

بدأ التركيز على مفهوم الجودة كنظام إداري في اليابان منتصف القرن العشرين، ثم انتشر بعدها في الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوروبية، ثم في باقي دول العالم. وكانت هناك مساهمات كثيرة من قبل عدد من العلماء والمفكرين في تحديد مفهوم الجودة وتطويره. ففي عام 1931 بدأ Edward Deming بإعطاء محاضرات عن الجودة والأساليب الإحصائية فيها للعديد من المهندسين اليابانيين، وقد انتشرت أفكاره بسرعة وأصبحت مفاهيم الجودة منشورة في عدة مجلات علمية في اليابان[2]. أمّا Joseph Juran فقد نشر أوّل كتاب له عن ضبط الجودة في عام 1951م، حيث أكّد فيه على مسؤولية الإدارة عن الجودة، وفي سبعينيات القرن الماضي طرح Philip Crosby مفهوم العيوب الصفرية Zero defects والذي يتطلب العمل الصحيح من المرّة الأولى.

ثانيا- تعريف الجودة

لقد جرت محاولات عديدة لتقديم تعريف موحّد وشامل لمصطلح الجودة، حيث كان كلّ تعريف من التعاريف المقدمة لها يتولى إبراز سمة معينة للجودة تتمحور حولها، وبغض النظر عن الاختلافات التي نتجت عن تلك المحاولات، إلّا أنّ هناك بعض التّعاريف فرضت نفسها في الفكر الإداري، وذلك لما اتّصفت به من موضوعية وتعبير دقيق عن هذا المفهوم. سنحاول عرض بعضها على النحو الآتي:

1- الجودة لغة: إنّ كلمة **الجودة** في اللغة العربية كما أفاد ابن منظور يرجع أصلها إلى كلمة (جود) وهي من الجيد نقيض الرديء، وجاء الشيء جُودَة، جَوْدَة أي صار جيداً، وأجاد أي أتى

[1]- عبد الله حسن مسلم، **إدارة الجودة الشاملة، معايير (الإيزو)**، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، 2014، ص: 15.

[2]- محمد صادق، **إدارة الجودة الشاملة في التعليم**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، 2014، ص: 15.

بالجيد من القول والفعل. الجودة من (أجاد) أي أحسن، ويقال: فلان تكلم فأجاد أي تكلم فأحسن، فلان عمل فأجاد أي عمل فأحسن، وعكسه تكلم فأساء وعمل فأساء[1].

أمّا في اللاتينية فإنّ مصطلح الجودة Quality مشتق من الكلمة Qualitas، ويقصد بها طبيعة الشيء ودرجة صلاحه. في اللغة الإنجليزية نجد تعدّد وتداخل معاني الجودة، فقد تعني درجة الامتياز، أو تدل على سمة متأصلة أو ميزة للشيء. في هذا السياق ورد في قاموس Webster's New World Dictionary مفهوم الجودة بمعنى صفة أو درجة تفوّق يمتلكها شيء ما، كما تعني الامتياز.[2] أمّا في قاموسOxford English Dictionary فالجودة تعني الدرجة العالية من النوعية أو القيمة[3].

إنّ الجودة وفقا للمفاهيم اللغوية –كما أشرنا سابقا– تعبّر عن صفة ملازمة ومرتبطة بالموصوف الجيد، وتعني الجودة بشكل عام بعض العلامات أو المؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد الشيء أو فهم بنيته. وهناك الكثير من المصطلحات التي تترادف أو تتداخل مع مصطلح الجودة، مع وجود فروق لغوية دقيقة بين هذه المصطلحات وتتضمن الجودة عادة رتب عالية من الامتياز والنقاء، ويفهمها البعض بأنها النوعية الجيدة.

2- الجودة اصطلاحا: يعدّ مفهوم الجودة من المفاهيم المعقدة والشائكة، ولا يوجد تعريفا موحدا وشاملا لها، لذا فقد تعدّدت التعاريف التي تناولت هذا المصطلح، نذكر منها ما يلي:

---

[1]– ابن منظور، **لسان العرب، الجزء الثاني**، دار إحياء الثرات العربي، لبنان، 1999، ص: 411.

[2]- Eldon Y. Li et all, **Total Quality Management in Software Development Process**, The Journal of Quality Assurance Institute, Vol.14, No.1, January 2000, P: 02.

[3] - Oxford English Dictionary, On web site: https://en.oxforddictionaries.com/definition/quality, (Retrieved on 19/11/2019 at 16 :00)

– عرّف Joseph Juran الجودة بأنها "ملاءمة المنتج للاستعمال".[1] فالمعيار المعتمد للحكم على جودة المنتج حسب هذا التعريف هو مدى ملاءمته للاستعمال بغض النظر عن وضعه وحالته.

– عرّف Philip Crosby الجودة بأنها "المطابقة مع المتطلبات".[2] بمعنى أنّه كلّما كانت مواصفات المنتج مطابقة لمتطلبات العميل كلما كان هذا المنتج ذا نوعية جيدة.

– يرى A.V. Feignbaum الجودة بأنّها " ناتج تفاعل خصائص نشاطات التسويق والهندسة والصناعة والصيانة، والذي بدوره يمكّن من تلبية حاجات العميل ورغباته".[3] يركز هذا التعريف على الخصائص الكلية للمنتج، وعلى مجموع الأنشطة الأخرى داخل المنظمة.

– أمّا Edward Deming فعرّف الجودة بأنّها " التوجه لإشباع حاجات المستهلك في الحاضر والمستقبل".[4] نلاحظ أن هذا التعريف قد ركز بشكل أساسي على احتياجات العميل وضرورة إشباعها.

– يشير Genichi Taguchi إلى أن الجودة تعني " تفادي الخسارة التي يسببها المنتج للمجتمع بعد إرساله للمستهلك، ويتضمن ذلك الخسائر الناجمة عن الفشل في تلبية توقعات العميل، والفشل في تلبية خصائص الأداء والتأثيرات الجانبية الناجمة عنه كالتلوث والضجيج وغيرها".[5] يُلاحظ من هذا التّعريف أنّ الجودة ليست مسألة مرتبطة بالمستهلك المباشر فقط، وإنما هي مسألة تمس المجتمع بأكمله. بمعنى أن الجودة تفيد إشباع حاجات الزبون من جهة؛ والحد من الآثار الجانبية التي

---

[1] - Joseph M. Juran & A. Blanton Godfrey**, Juran's Quality Handbook**, 5th Edition, McGraw-Hill Book Company, USA, 1998, P: 27.
[2] -Sussland Willy A, **Le Manager, la qualité et les normes ISO : de l'ISO 9000 vers la qualité total**, Presses polytechnique et universitaire romandes, La Suisse, 1996, P : 16.
[3] - Hoyer, R. W & Hoyer, B.Y, **What is Quality?**, Quality Progress, Vol. 34, N. 7, July 2001, P: 56.
[4] - Gerald Suarez, **Three Experts on Quality Management: Philip B. Crosby, W. Edward Deming, Joseph M. Juran**, TQLO publication No.92-02, USA, July 1992, P: 11.
[5] - Hoyer, R. W & Hoyer, B.Y, Op. cit. P. 58.

يحدثها هذا المنتج في المجتمع كالتلوث والضجيج من جهة أخرى. وعليه فهذا التعريف أضاف بعدا جديدا للجودة وهو البعد المجتمعي.

– عرّفت المنظمة العالمية للتقييس (ISO) الجودة بأنها "الدرجة التي تشبع فيها الحاجات والتوقعات الظاهرية والضمنية من خلال جملة من الخصائص الرئيسية المحددة سابقا".[1] ركّز هذا التعريف على حاجات وتوقعات العملاء؛ والتي يجب إشباعها من خلال مجموعة الخصائص التي يجب تحديدها مسبقا، والتي يجب توفيرها في السلعة أو الخدمة، وبذلك فإن الجودة تعني مدى المطابقة مع الخصائص.

– عرّفت كل من الجمعية الأمريكية لمراقبة الجودة **(ASQC)** والمنظمة الأوروبية لمراقبة الجودة **(EOQC)** الجودة بأنها "المجموع الكلي للخصائص والمزايا التي تؤثر في قدرة السلعة أو الخدمة على تلبية الاحتياجات المتوقعة منها".[2] يركّز هذا التعريف على الخصائص والمزايا التي تجعل السلعة أو الخدمة قادرة على إشباع الحاجات المتوخاة منها، وبذلك فالجودة مرهونة بمدى توفّر هذه الخصائص والمزايا.

على ضوء ما سبق يمكن تصنيف التعاريف المقدّمة لمصطلح الجودة، من وجهات نظر مختلفة كالآتي:[3]

– **من وجهة نظر المنتج:** تعني الجودة المطابقة للمواصفات والمعايير المحددة للمنتج أو الخدمة، والتي يجب أن تنتج خالية من العيوب من أول مرة، والجودة هنا جودة داخلية.

---

[1] - International Organization for Standardization, **ISO9000: 2000- Quality management Systems: Fundamental and Vocabulary,** Geneva, Switzerland**,** 2000, P: 07.

[2]– محمد عبد الوهاب العزاوي، **إدارة الجودة الشاملة**، اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص: 14.

[3]– فتيحة حبشي، **إدارة الجودة الشاملة: دراسة تطبيقية في وحدة – فارمال– لإنتاج الأدوية في قسنطينة**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2007، ص: 24.

- **من وجهة نظر البائع:** تعني الجودة الأداء الأفضل، أي قدرة المنتج أو الخدمة، على تحقيق الاستخدام النهائي المطلوب منها، كما تعني انخفاض شكاوي العميل، والجودة هنا جودة خارجية؛
- **من وجهة نظر العميل:** تعني الجودة قابلية المنتج أو الخدمة على إشباع الاحتياجات، الظاهرة أو المحتملة المطلوبة منها، مع احترام شروط الأمان للمستهلك، واحترام البيئة بالنسبة للمجتمع، والجودة هنا جودة خارجية.

في الأخير تجدر الإشارة إلى أنّ مفهوم الجودة لم يبق منحصرا بالمفهوم التقليدي، الذي كان يعتبر الجودة عبارة عن المطابقة للمواصفات، وإنتاج منتجات خالية من العيوب من المرة الأولى، وأصبح تحقيق لجودة يتطلب التعرّف على حاجات العملاء، ورغباتهم بصورة تفصيلية وتحقيق أهداف المنظمة، من هذا المنطلق ظهرت الحاجة إلى معالجة الجودة من مفهوم أكثر شمولا، يأخذ بعين الاعتبار تحقيق أهداف كل الأطراف المستفيدة، وهو مفهوم الجودة الشاملة، الذي لا يقتصر على جودة المنتج فقط، ولكنه يتعدّاه ليشمل جودة الإجراءات، جودة الخدمات، جودة الاتصال، وجودة الإشراف والإدارة والمنظمة ككل.

ثالثا– مراحل تطور مفهوم الجودة

إنّ تطور مفهوم الجودة وبلورة أفكاره وصولا إلى فلسفة إدارة الجودة الشاملة لم يأت دفعة واحدة بل استلزم ردحا من الزمن، وكان نتيجة لإضافات علمية كبيرة على المستويين الفكري والتطبيقي. وتميّز أغلب الأدبيات الإدارية بين أربع مراحل تاريخية لتطور الجودة، إذ توّجت المرحلة الأخيرة بإدارة الجودة الشاملة وذلك من خلال ما يلي:[1]

[1]– محمد صادق، **مرجع سبق ذكره**، ص ص: 15–17.

1- مرحلة الفحص (Inpection): كانت تحليلات الجودة تركّز فقط على فحص المنتج، والقرار الرئيسي السائد خلال تلك الفترة هو القرار الخاص بتحديد متى يتم فحص المنتجات، وما هي الكمية التي تخضع للفحص. وتتضمن هذه العملية مختلف الأنشطة المتعلقة بقياس واختيار وتفتيش المنتج وتحديد مدى مطابقته للمواصفات الفنية الموضوعة، وبالتالي فإنّ المنتجات المطابقة للمواصفات يمكن تسليمها للعميل، أمّا المنتجات غير المطابقة للمواصفات الفنية فإنّها إمّا أن تتلف أو يعاد العمل عليها، أو يتمّ بيعها بأسعار أقل.

2- مرحلة ضبط الجودة (Quality Control): يشمل ضبط الجودة كافة الأنشطة والأساليب الإحصائية التي تضمن المحافظة على مواصفات المنتج، فضبط الجودة يشمل التأكّد من أنّ تصميم السلعة مطابق للمواصفات والتأكد كذلك من أنّ الإنتاج وما بعد الإنتاج متوافق أيضا مع المواصفات. وبناء على ذلك فقد امتدت عملية ضبط الجودة لتشمل التصميم والأداء، ويمكن القول: إنّ هذه المرحلة اعتمدت على استخدام أساليب لمراقبة الجودة، ووفقا لهذا المفهوم، فإنّ ضبط الجودة يعتبر مرحلة متطورة فيما يتعلق بتعقد الأساليب وتطور الأنظمة المستخدمة.

3- مرحلة تأكيد الجودة (Quality Assurance): في هذه المرحلة تمّ التركيز على توجيه كافة الجهود للوقاية من حدوث الأخطاء، وبالتالي يمكن القول: إنّ مرحلة تأكيد الجودة تعتمد أساسا على نظام منع وقوع الأخطاء منذ البداية، فإيجاد حلّ لمشكلة عدم مطابقة المواصفات ليست طريقة فعّالة، حيث أنّ الأفضل من ذلك هو منع وقوع المشكلة أصلا والقضاء على أسبابها من البداية. وبناء على ذلك، فإنّ أسلوب تفكير إدارة المنظمة ينبغي أن يتغير ليطور فلسفة رقابية تعتمد على الوقاية بدلا من الفحص واكتشاف الأخطاء بعد فوات الأوان.

4- مرحلة إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management): بدأ مفهوم إدارة الجودة الشاملة بالظهور في ثمانينيات القرن الماضي، وهو يعني نظام شامل للقيادة والتشغيل للمنظمة ككل، ويعتمد أساسا على مشاركة العاملين وتشجيعهم، بالإضافة إلى التركيز على العملاء وضرورة مشاركة الموردين في عملية التحسن المستمر للجودة.

رابعا- مفهوم إدارة الجودة الشاملة

وردت في أدبيات الإدارة العديد من تعاريف إدارة الجودة الشاملة، وبالتالي لا يوجد تعريف موحّد لها، وهذا راجع إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين لهذا المصطلح. نذكر منها ما يلي:

- يعرّف Feigenbaum إدارة الجودة الشاملة بأنها "نظام فعال لتحقيق التكامل بين جهود المجموعات المتنوعة داخل المنظمة، والتي تتولى تطوير الجودة وصيانتها وتحسينها لتقديم سلعة أو خدمة تحقق الرضا الكامل للعميل"[1]. حسب هذا التعريف إدارة الجودة الشاملة هي نظام شامل لضبط الجودة يعتمد على إشراك كل الأفراد داخل المنظمة، وعليه فتحقيق الجودة هو مسؤولية الجميع.

- يرى Jablonski إدارة الجودة الشاملة بأنّها "شكل تعاوني لأداء الأعمال يعتمد على القدرات والمواهب المشتركة لكلّ من الإدارة والعمال بهدف تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية بشكل مستمر عن طريق فرق العمل"[2]. يشير هذا التعريف إلى أنّ إدارة الجودة الشاملة فلسفة ترتكز العمل التعاوني بين الإدارة والعاملين من خلال استثمار قدرات ومواهب العاملين لتحقيق الجودة، بالاعتماد على فرق العمل.

---

[1]- James R. Evans & William M. Lindsay, **Managing for Quality and Performance Excellence**, Seventh Edition Thomson South-Western, USA, 2008, P: 111.

[2]- George Manning & all**, Building The Human Side of Work Community**, Whole Person Associates, Duluth, Minnesota, USA, 1996, P : 348.

– أمّا Deming فيعرّف إدارة الجودة الشاملة بأنّها "عبارة فلسفة إدارية مبنية على أساس التحسين المستمر"[1]. حسب هذا التعريف الركيزة الأساسية لإدارة الجودة الشاملة هي عملية التحسين المستمر الذي يشمل العمليات، المنتجات والخدمات من أجل إرضاء العملاء وتلبية احتياجاتهم في الحاضر والمستقبل.

– ويعرّفها Okland بأنّها " نهج تعتمد عليه المنظمة لتطور فاعليتها ومرونتها ووضعها التنافسي، على نطاق العمل ككل".[2] نلاحظ أن هذا التعريف يركز على الفاعلية، المرونة والتنافسية، وعلى الشمولية في العمل، بمعنى أنّ إدارة الجودة الشاملة تشمل كل الأقسام والأنشطة والأفراد في كلّ المستويات بالمنظمة.

– يشير Juran إلى أنّ إدارة الجودة الشاملة عبارة عن "عمليات وأنظمة إدارية، تعتمد عليهم المنظمة لجعل الزبائن سعداء من خلال تمكين العاملين، مما يؤدي إلى زيادة الإيرادات وانخفاض التكاليف".[3] حسب هذا التعريف فإنّ تحقيق المنظمة لهدفها المتمثل في زيادة الإيرادات وتخفيض التكاليف يكون من خلال كسب رضا العميل وتمكين العاملين.

– يعرف Crosby إدارة الجودة الشاملة بأنّها " نظام إدارة استراتيجي متكامل هدفه تحقيق رضا العملاء، وذلك من خلال مشاركة كافة المديرين والموظفين، ويستخدم الأساليب الإحصائية من أجل التحسين المستمر لعمليات المنظمة".[4] يشير هذا التعريف إلى أنّ إدارة الجودة الشاملة فلسفة

---

[1]- Ahmed Mohammed Al-Musleh, **Development of A Framework for Total Quality Management Principles in the Construction Companies in the State of Qatar,** Doctoral Thesis, School of Engineering and Material Sciences at the Queen Mary, University of London, London, United Kingdom, 2010, P: 26.

[2]- Lakhe R.P, & Mohanty, R.P, **Total Quality Management: Concepts, Evolution and Acceptability in Developing Economies**, International Journal of Quality & Reliability Management, Vol. 11, No.9, 1994, P: 10.

[3]- Joel E. Ross & Susan Perry, **Total Quality Management: Text, Cases and Readings**, Third Edition, CRC Press, USA, 1999, P: 01.

[4]- Elaine R. Davis, **Total Quality Management for Home Care**, AN Aspen Publication, Gaithersburg, Maryland, USA, 1994, P: 25.

متكاملة هدفها تحقيق رضا العملاء، وهي مسؤولية الجميع داخل المنظمة تعتمد على الأساليب الإحصائية في عمليات التحسين المستمر.

– يعرف **معهد الجودة الفيدرالي** بالولايات المتحدة الأمريكية إدارة الجودة الشاملة بأنها "عبارة عن نظام إدارة متكامل يهدف إلى تحقيق رضا العملاء، من خلال إشراك كل الموظفين بالمنظمة والتحسين المستمر لجميع عملياتها واستخدام الكفء لمواردها"[1]. نلاحظ أنّ هذا التعريف ركّز على الهدف الذي تسعى إليه إدارة الجودة الشاملة المتمثل في تحقيق رضا الزبون، والآليات الكفيلة بتحقيقه وهي مشاركة العاملين، التحسين المستمر والاستخدام الجيّد للموارد.

– حسب المنظمة العالمية للتقييس (ISO) إدارة الجودة الشاملة عبارة عن "مدخل إداري يركز على الجودة، يبنى على مشاركة كل أفراد المنظمة من أجل تحقيق النجاح الطويل الأمد من خلال إرضاء الزبون وتحقيق المنفعة للجميع".[2] نلاحظ أن هذا التعريف يتفق مع التعريف الذي قدمه معهد الجودة الفيدرالي بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث يعتبر إدارة الجودة الشاملة أسلوب إداري هدفه إرضاء العميل وتحقيق المنفعة لأفراد المنظمة والمجتمع، وهو أسلوب مبني على المشاركة.

– كما يمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة على أساس الكلمات الثلاثة التي يتكون منها هذا المصطلح، وذلك على النحو الآتي[3]:

- **الإدارة:** وتعني توفير مناخ ملائم يهدف إلى التغيير الإيجابي في جميع عمليات المنظمة؛
- **الجودة:** بمعنى الوفاء باحتياجات ومتطلبات العملاء على نطاق واسع؛
- **الشاملة:** وتعني أنّ كلّ شخص في المنظمة يجب أن يشترك في برنامج الجودة.

---

[1]- Jack Rabin et al, **Handbook of Public Personnel Administration**, Marcel Dekker, USA, 1995, P: 619.
[2]- International Organization for Standardization, **ISO 9004, 2000: Quality Management Systems-Guide Lines for Performance Improvements**, Geneva, Switzerland**,** 2000, P:17.
[3]- Dudek-Burlikowska, M, **The Concept of Total Quality Management and the Contemporary entrepreneurship in Practice**, Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering, Vol. 73, Iss: 2, 2015, P: 231.

نلاحظ من التّعاريف السابقة لإدارة الجودة الشاملة أنّها تناولت جوانب متعددة ومختلفة لهذا النهج الإداري، تمحورت جلّها في ثلاث اتجاهات رئيسة، اهتمّ الاتّجاه الأول بفكرة العميل ومتطلباته وتوقعاته، في حين ركّز الاتجاه الثاني على النتائج النهائية كزيادة الإيرادات وتخفيض التكاليف والتحسين المستمر، أمّا الاتّجاه الثالث فتمحور حول فكرة استخدام الوسائل العلمية والأدوات الإحصائية لتطبيق هذا المفهوم.

في ضوء ما سبق يمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة بأنّها منهج إداري لتطوير أداء المنظمة والعاملين بهدف تقديم سلع وخدمات تلبي احتياجات وتوقعات العملاء، وذلك من خلال الحرص على التحسين المستمر في جميع عمليات المنظمة.

بالاعتماد على التعاريف السالفة الذكر، يمكن استنتاج أهم الخصائص الرئيسة لإدارة الجودة الشاملة، والتي نوجزها في النقاط التالية:

- إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية تقتضي التزام الجميع في المؤسسة بالجودة؛
- تركز إدارة الجودة الشاملة على إشباع حاجات الزبون الحالية والمستقبلية؛
- إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية تقوم على العمل الجماعي ومشاركة جميع العاملين؛
- إدارة الجودة الشاملة فلسفة لا تعتمد على تحقيق النجاح في الأجل القصير، وإنما هي إستراتيجية طويلة المدى والنجاح؛
- تقوم إدارة الجودة الشاملة على التحسين المستمر، أي التحسين الذي لا ينتهي عند حد معين، بل هو عملية مستمرة غير منتهية نظرا لتغير الأهداف والظروف.

تتضح لنا من خلال العرض السابق أنّ إدارة الجودة الشاملة تختلف عن الإدارة التقليدية، لذلك إرتأينا أنّه من الأفضل الإشارة إلى الفروقات الجوهرية بينهما، والجدول رقم (01) يوضح أهم هذه الفروق.

الجدول رقم (01): أوجه الاختلاف بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة.

الإدارة التقليدية	إدارة الجودة الشاملة
المنظمة لها أهداف متعددة ومتنافسة	الجودة هي الهدف الأساسي للمنظمة
التركيز على جني الأرباح	التركيز على رضا الزبائن
الإدارة من تحدد الجودة	الزبون من يحدد الجودة
التحسين وقت الحاجة	التحسين المستمر
الاعتماد على العمل الفردي	الاعتماد على العمل الجماعي (فرق العمل)
العمال والأقسام يتنافسون فيما بينهم	العمال والأقسام يتعاونون فيما بينهم
القرارات تستند على الحكم الشخصي	القرارات تستند على البيانات والتحليل
تدريب العمال يعتبر من الترف ومكلف	تدريب العمال يعتبر أساسيا واستمارا
الاتصالات التنظيمية تكون من الأعلى إلى الأسفل	الاتصالات التنظيمية تكون في كل الاتجاهات

Source: Lawrence L. Martin, **Total Quality Management in Human Service Organizations**, Sage Publications, USA, 1993, P: 25.

يتضح من الجدول أعلاه أنّ إدارة الجودة الشاملة أسلوب شامل للتحسين المستمر يختلف عن الإدارة التقليدية التي تركز على التحسين وقت الحاجة، وبالتالي، فأسلوب إدارة الجودة الشاملة يسمح للمنظمات التي تتبناه بتلبية رغبات وتطلعات زبائنها، من خلال جعل المورد البشري هو الركيزة الأساسية في تحقيق الجودة، وذلك بالاعتماد على فرق العمل وتدريب العاملين واكسابهم مهارات ومعارف جديدة تحسن من أدائهم، كما أنّ عملية صنع القرارات وفق أسلوب إدارة الجودة الشاملة تعتمد على البيانات والحقائق، عكس ما هو موجود في الإدارة التقليدية، هذا ما يجعل المنظمات التي تطبق إدارة الجودة الشاملة منظمات متميزة وناجحة مقارنة بالمنظمات التي لا تتبنى هذا الأسلوب الإداري الحديث.

خامسا– أهمية وأهداف إدارة الجودة الشاملة

تبرز أهمية إدارة الجودة الشاملة من خلال حرص المنظمات على المراهنة على الجودة باعتبارها السبيل الوحيد والأكثر دواما وحسما لتحقيق النجاح والريادة، وذلك عبر تقديم منتجات وخدمات ذات خصائص وسمات متميزة عن قريناتها من المنظمات الأخرى في البيئة التي تتواجد بها، والإصغاء لرغبات العملاء وتلبيتها لتحقيق أعلى درجات الرضا لديهم بشكل مستمر.[1] كما تتجسد أهمية إدارة الجودة الشاملة في أنها منهج شامل ومتكامل يتمتع بالمرونة وقابلية للتغيير، إذ أنّ التزام المنظمة بتطبيقه يمكنها من تغيير سلوكيات أفرادها اتجاه الجودة، ويرفع من درجة اهتمام الموظفين بالعمل الجماعي وروح الفريق، ويزيد من ارتباطهم بالمنظمة وانتمائهم لها، كما يساعد مدخل إدارة الجودة الشاملة في وضع إستراتيجية تنافسية متكاملة لتطوير عمل المنظمة بما يمكنّها من دراسة إحتياجات زبائنها، والعمل على الوفاء بتلك المتطلبات خصوصا في ظل العولمة وازدياد وعي العملاء وثقافتهم لأهمية الجودة عند شراء السلعة أو طلب الخدمة.[2] في السياق نفسه يصف Zakuan et al إدارة الجودة الشاملة بأنّها طريقة للتفكير تساعد المنظمات على التحرّك نحو تحقيق الجودة والتميّز، من خلال خلق ثقافة الثقة، المشاركة، العمل الجماعي والحماس للتحسين المستمر الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى نجاح وتميّز هذه المنظمات.[3]

من جهة أخرى يحدد Ferman أهداف إدارة الجودة الشاملة في النقاط التالية:[4]

---

[1]– لحبيب بلية، **إدارة الجودة الشاملة: المفهوم– الأساسيات– شروط التطبيق**، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر، 2019، ص: 111.

[2]– معالي عباس الشريف عبد الرحمن، **إدارة الجودة الشاملة الموجهة وأثرها على الأداء المؤسسي –الدور المعدل للثقافة التنظيمية**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 2018، ص: 51.

[3] - Norhayati Zakuan et al, **Critical Success Factors of Total Quality Management Implementation in Higher Education Institution: A Review,** International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, Vol. 2, No. 12, December 2012, P: 23.

[4]– مدحت محمد أبو النصر، **إدارة الجودة الشاملة في مجال الخدمات "الخدمات الاجتماعية والتعليمية والصحية"**، مجموعة النيل العربية، مصر، 2008، ص: 30.

- التركز على احتياجات العملاء، والعمل على ترجمة هذه الاحتياجات إلى مواصفة للتصميم قابلة للتنفيذ؛
- تحقيق أعلى أداء في كل المجالات؛
- وضع إجراءات بسيطة لأداء الجودة؛
- عمل مراجعة مستمرة للعمليات لإزالة الهدر؛
- ابتكار مقاييس للأداء؛
- إدراك المنافسة وتطوير إستراتيجيتها؛
- وضع أسلوب تطوير مستمر بلا نهاية.

وبصفة عامة يمكن حصر أهداف إدارة الجودة الشاملة في ثلاثة نقاط أساسية[1]:

- **خفض التكاليف:** إنّ الجودة تتطلب عمل الأشياء الصحيحة بطريقة صحيحة من أوّل مرّة، وهذا يعني تقليل الأشياء التالفة أو إعادة إنجازها، وبالتالي تقليل التكاليف؛
- **تقليل الوقت اللازم لإنجاز المهمات للعميل:** فالإجراءات التي وضعت من قبل المنظمة لإنجاز الخدمات للعميل قد ركّزت على تحقيق الأهداف ومراقبتها، وبالتالي جاءت هذه الإجراءات طويلة وجامدة في كثير من الأحيان مما أثّر تأثيرا سلبيا على العميل؛
- **تحقيق الجودة:** وذلك من خلال العمل على تطوير المنتجات أو الخدمات حسب رغبة العملاء، إنّ عدم الاهتمام بالجودة يؤدي إلى زيادة الوقت لأداء وإنجاز المهام وزيادة أعمال المراقبة وبالتالي زيادة شكاوى الزبائن.

[1]– أبو بكر محمود الهوش، **إدارة الجودة الشاملة في المجالين التعليمي والخدمي**، دار حميثرا للنشر والتوزيع، ليبيا، 2018، ص: 46.

في الأخير يمكن القول: إنّ الهدف الأساسي من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظمات هو تطوير المنتجات والخدمات مع إحراز تخفيض في التكاليف والإقلال من الوقت والجهد، وبالتالي تحقيق متطلبات العملاء، وكسب رضاهم.

المطلب الثاني: رواد فلسفة إدارة الجودة الشاملة

لم تظهر إدارة الجودة الشاملة في مبادئها التي نعرفها اليوم إلاّ نتيجة لإسهامات عدد من الرواد الذين كان لهم دور بارز في عملية تطوير وبلورة مفاهيمها، وفيما يلي سنقدّم إسهامات بعضهم، وذلك على النحو الآتي:

أولا- إسهامات Deming في إدارة الجودة الشاملة

يعتبر Edward Deming من أبرز رواد إدارة الجودة الشاملة، وهو مستشار أمريكي حاصل على درجة الدكتوراه في الرياضيات والفيزياء، يلقب بأب إدارة الجودة الشاملة، حيث يعتبر من الذين كانت لهم إسهامات مميّزة في مجال الضبط الإحصائي للعمليات، وقد اعترف اليابانيون بفضله في تطوير الجودة باليابان، حيث منحه الإمبراطورHirohito عام 1960 وساما رفيعا اعترافا بدوره في هذا المجال.

1- مبادئ Deming الأربعة عشر في إدارة الجودة الشاملة

بنى Deming فلسفته في إدارة الجودة الشاملة على ضرورة التزام المنظمة بتطبيق مبادئه الأربعة عشر المعروفة والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:[1]

[1]- محفوظ أحمد جودة، **إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم و تطبيقات**، الطبعة السادسة، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2012، ص ص: 28-29.

- **تحديد ونشر أهداف وأغراض المنظمة:** يجب أن تلتزم المنظمة بتحديد أغراضها وأهدافها باستمرار، وأن تقوم بنشر تلك الأغراض من خلال رسالتها إلى المهتمين كالعملاء والموردين و الموظفين وأفراد المجتمع، وذلك حتى تكون معروفة من قبل الجميع؛

- **تبني فلسفة جديدة:** على كافّة الموظفين من الإدارة العليا إلى أسفل الهرم الإداري أن يتعلموا مفهوم إدارة الجودة، يجب أن تركّز إدارة المنظمة على منع وقوع الأخطاء أكثر من تركيزها على اكتشافها. إنّ هذه الفلسفة الجديدة تقوم فقط على أساس تحقيق أعلى جودة وإجراء التحسينات بشكل مستمر؛

- **عدم الاعتماد على الفحص الكلّي:** إن الغرض الأساسي من عمليات الفحص هو تحسين العمليات وتخفيض التكاليف، وليس الغرض من ذلك تحديد الأخطاء ومحاسبة المسؤولين عنها. لذلك وجب على المنطمة أن تعمل على تغيير هدف الرقابة من اكتشاف الأخطاء إلى منع الخطأ أصلا من خلال الرقابة الوقائية. إنّ عملية الفحص على جميع المنتجات مكلفة وتستغرق وقت كبير ويجب تعويضها بفحص العينات الممثلة للمجتمع تمثيلا صحيحا؛

- **الاعتماد على جودة المواد المشتراة وليس على السعر الأقل:** توطيد العلاقة الجيدة مع الموردين وبناء التعامل معهم على أساس الحصول على المواد أو الخدمات التي تحتاجها المؤسسة منهم بأعلى جودة ممكنة، وليس على أساس الحصول على تلك المواد بأقلّ الأسعار وأرخصها. يجب أن تبني العلاقة بين المنظمة والموردين على الثقة المتبادلة والتعاون بين الطرفين، ذلك لأنّ مصالحهما واحدة، فالمنظّمة تنظر إلى الموردين على أنهم شركاء لها، وبالتالي فإنّها توقع عقود طويلة الأجل معهم، وتهتم بمقترحاتهم وتقوم بالتخطيط المشترك معهم لتحسين الجودة؛

– **تحسين نظام الإنتاج والخدمة باستمرار:** يتطلب بناء الجودة في كلّ نشاط التعاون بين من يقدم الخدمة أي المنظمة ومن يستقبل الخدمة أي العميل، وتقع على عاتق الإدارة مسؤولية حلّ المشكلات وتخفيض الانحرافات في الأداء من خلال استعمال الأساليب الإحصائية المعروفة؛

– **الاهتمام بالتدريب:** تشمل هذه العملية التدريب على أساليب تحسين الجودة وعلى تنمية مهارات العاملين سواء أكان الجدد أم القدامى، وقد أكّد Deming على ضرورة إتباع الأساليب الحديثة في التدريب لتخدم عملية التحوّل إلى إدارة الجودة الشاملة؛

– **إيجاد القيادة الفعّالة:** كما هو معلوم أنّ الإدارة الفعّالة في المنظمة تعمل على تهيئة الظروف المناسبة للإبداع وتشجيع الاقتراحات وتهتم بها وتوفر الحوافز الضرورية في هذا المجال. إنّ القائد الجيّد داعم لموظفيه ويسعى لتنمية قدراتهم من أجل أن يؤدوا أعمالهم بالشكل المطلوب، كما يسعى القائد الجيد إلى التحسين المستمر والدائم، إضافة إلى إزالة العقبات التي تعترض سير عملية التحسين في المنظمة؛

– **القضاء على الخوف:** تعمل الإدارة دائما على خلق مناخ جيّد للتّجديد وظروف مناسبة لحل المشكلات، وذلك من خلال تشجيعها على الاتصالات الفعالة بينها وبين العاملين. ويعتبر اليابانيون أنّ الخطأ هو كنز لأنّهم يؤكدون على أن الفشل أو الأخطاء هي فرص للتطوير والتحسين. إنّ الخوف من اكتشاف المشاكل أو إجراء التغييرات المطلوبة يمكن أن يقضي على مفهوم التحسين والتطوير؛

– **تفعيل فرق العمل:** إن حل الصراعات التنظيمية بين العاملين وإحلال التعاون بينهم يكون من خلال إنشاء فرق العمل، وعلى الإدارة أن تقوم بتفعيل دور هذه الفرق للوصول إلى أهداف المؤسسة؛

– **تجنب النصائح والشعارات الجوفاء:** على الإدارة أن لا تكتفي بإعلان رغبتها وأهدافها إلى العاملين، بل عليها أن تترجم الشعارات التي تنادي بها فيما يتعلق بتحسين المنتج إلى أدوات وخطط تساعد المؤسسة على تحقيق أهدافها؛

– **تجنب تحديد أهداف رقمية للعاملين:** إنّ وضع أهداف رقمية أمام العامل لكي يسعى إلى تحقيقها يؤدي إلى تركيز هذا العامل على تحقيق الكمّ وليس الجودة، ويشجع على الإنتاج بكميات كبيرة دون الاهتمام بجودة المنتج؛

– **دعم اعتزاز العاملين بعملهم:** وذلك من خلال القضاء على العوامل التي تؤثر سلبا على اعتزاز العاملين بعملهم في المنظمة، كتصيّد الأخطاء وعدم توفر التدريب والتهديد بالعقاب. وتستطيع الإدارة أن تحصل على نتائج أفضل في العمل فيما لو قامت بدعم العاملين وخلق الاعتزاز لديهم بعملهم؛

– **تشجيع التعلم والتطوير الذاتي:** وذلك لإكساب العاملين مهارات أفضل ومعارف أكثر، ولتمكينهم من أداء الأعمال المنوطة بهم بشكل أفضل؛

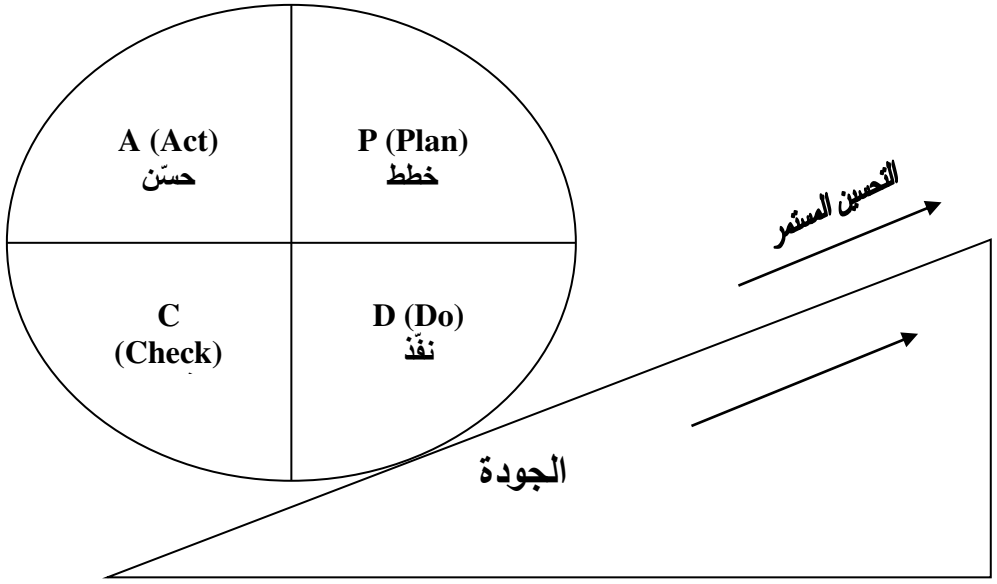
– **إحداث التغيّر الملائم لدفع عملية التحويل:** ويتمّ ذلك من خلال إجراء التغييرات المناسبة في الهياكل التنظيمية للمنظمة لأجل تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وزيادة الاهتمام بتشكيل فرق العمل والتنسيق والتعاون بين الوحدات التنظيمية في المنظمة، كما يجب إجراء التغيير في الثقافة التنظيمية لكي تناسب مع تطبيق الفلسفة الجديدة المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة.

2– دورة Deming لتحسين الجودة

في إطار التّحسين المستمرّ قدّم Deming أسلوبا منهجيا يُعرف باسم Deming's Cycle، وقد تضمّنت هذه العجلة ما يلي:[1]

- **خطط Plan:** حدد بوضوح المشكلة، ثم قم بجمع المعلومات التي تساعدك في وضع الحلول؛
- **نفّذ Do:** نفذ الخطة وجد الحلول الممكنة وحدد أفضلها؛
- **افحص Check:** تأكّد من عمل الخطة أثناء التنفيذ وقيم النتائج؛
- **حسّن Act:** لا يتوقف استخدامك لهذه الدورة عند هذا الحد، بل استخدمها كجزء من التحسين المستمر، وبالتالي ستعيد الدورة باستمرار، والشكل الموالي يوضح أبرز جوانب هذه الدورة.

الشكل رقم (02): دورة Deming لتحسين الجودة



Source: Howard Gitlow et al, **Tools and Methods for the Improvement of Quality**, Library of Gongres, CRC Press, USA, 1989, P : 19.

حسب Deming تعتبر هذه الدورة تقنية ممتازة لتقصي وحلّ المشكلات من أجل تحسين الجودة بشكل مستمر، إذ أنّها تلائم أي فكرة يراد تطبيقها أو تحسينها. ويمكن أن تطبق دورة

[1]- Madan M. Jagtap & S.N. Teli**, P-D-C-A Cycle as TQM Tool-Continuous Improvement of Warranty,** International Journal on Recent technologies in Mechanical and Electrical Engineering (IJRMEE), Vol. 4, Iss:4, 2015, P: 01.

Deming بشكل مستمر ومتكرر في كل الوظائف والمهام في المنظمة من أجل ضمان التقدم والتطور، بالإضافة إلى التعلّم وابتكار المعرفة الجديدة.

3- الأمراض القاتلة حسب Deming

أشار Deming إلى أنّ هناك سبعة عوامل لها تأثير سلبي على المنظمة سماها بالأمراض السبعة القاتلة The Seven Deadly Diseases وهي[1]:

- عدم وجود هدف عند وضع الخطط؛
- الاهتمام بالأهداف قصيرة الأجل والتركيز عليها؛
- عدم وجود أنظمة وأسس لتقييم أداء العاملين،
- التغير المستمر في القيادة الإدارية؛
- الإدارة بالنماذج المعروفة دون اعتبار للنماذج غير المعروفة؛
- التكاليف العلاجية العالية؛
- التكاليف المرتفعة للاستشارات القانونية.

ثانيا- إسهامات Juran في إدارة الجودة الشاملة

يعد Juran المعلم الأول للجودة في العالم، حيث ساهم في تعليم اليابانيين كيفية تحسين الجودة، من خلال التزام الإدارة العليا بالجودة، وقد طالب بتبني فكرة فريق العمل، والتي تعمل بشكل مستمر على تحسين مستويات الجودة، ويختلف مع Deming من حيث التركيز على المستهلك وليس بالضرورة الملائمة للمواصفات المطلوبة.

---

[1]- Mary Walton, **the Deming Management Method**, Penguin Group, USA, 1986, PP: 89-94.

1- المبادئ العشرة لإدارة الجودة الشاملة عند Juran

وضع Juran عشرة مبادئ لإدارة الجودة الشاملة، يمكن تلخيصها في النقاط التالية[1]:

- الاهتمام ببناء فرق التحسين؛
- تحديد أهداف التحسين في المنظمة؛
- التنظيم للوصول إلى الأهداف: الاهتمام بالتنظيم؛
- الاهتمام بالتدريب في مجال الجودة؛
- الاهتمام بتنفيذ المشاريع التي تساعد المنظمة في حل مشكلاتها؛
- الاهتمام بتقديم التقارير الدورية عن وضع المنظمة؛
- الاعتراف والتقدير لإنجازات العمال؛
- نشر النتائج بين العاملين والأقسام والإدارات بالمنظمة؛
- الاهتمام بتدوين الأهداف والنتائج؛
- العمل على جعل عملية التحسين المستمر جزء لا يتجزأ من عمل المنظمة.

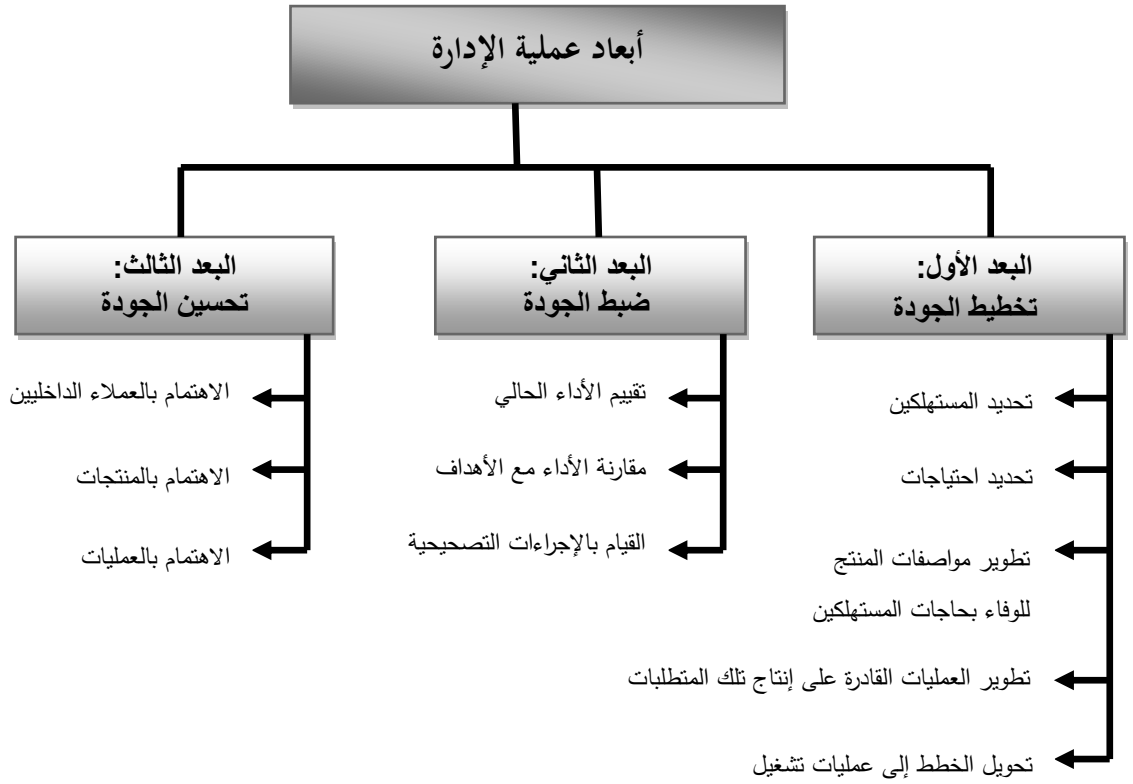
2- ثلاثية Juran (The Juran Threlogy)

لقد ترجم Juran أفكاره في شكل أُطلق عليه اسم **ثلاثية عمليات الإدارة** وهي تشمل: تخطيط الجودة، ضبط الجودة وتحسين الجودة. ويمكن توضيح هذه الثلاثية من خلال الشكل التالي:

---

[1]- David L. Goetsh Stanley Davids, **Quality Management Organizational Excellence: Introduction to Total Quality**, Pearson New International Edition, Seventh Edition, USA, 2014, P: 11.

الشكل رقم (03): ثلاثية Juran



Source: Joseph M. Juran & A. Blanton Godfrey**, Op. cit.** P: 26.

يتضح من الشكل أعلاه أن ثلاثية Juran تتمحور حول ثلاث أبعاد رئيسة، البُعد الأوّل يتعلق بتخطيط الجودة؛ ويقصد به أنّه يجب معرفة المستهلك أو العميل الذي يؤثر في العملية الإنتاجية، ويشمل حسب Juran المستهلك الداخلي والمستهلك الخارجي، بعدها يتم تحديد احتياجاته بدقة، ثم يصبح من الضروري تطوير منتجات تطابق هذه الحاجات، وأخيرا تحويل الخطط إلى عمليات تشغيل مع تدريب العمال على تنفيذها بصورة جيدة. أمّا البُعد الثاني فيتعلّق بضبط الجودة؛ حيث يتمّ تقييم الأداء الفعلي ومقارنته مع الأهداف التي حدّدت مسبّقا، مع ضرورة تصحيح الانحرافات إن وجدت.

في حين البُعد الثالث يرتبط بتحسين الجودة؛ ويقصد بها تحسين مواصفات المنتج أو الخدمة، وهي عملية مستمرّة مخطّطة وهادفة.

إنّ الأفكار التي جاء بها Juran أدّت دورا بارزا في تنمية وتطوير مداخل تحسين إدارة الجودة خاصة عمليات الوفاء بمتطلبات العملاء باعتبارها فلسفة إدارة الجودة الشاملة.

ثالثا- إسهامات Crosby في إدارة الجودة الشاملة

يعتبر Crosby أحد أبرز رواد إدارة الجودة الشاملة في العالم، بدأ عمله بوظيفة فاحص للإنتاج في الخطوط الإنتاجية، ثم ترقى إلى المراكز الوظيفية حتى بلغ نائب رئيس مؤسسة ITT لشؤون النوعية لمدة 14عاما خلال هذه المدة اجتمعت لديه معارف كثيرة في مجال إدارة الجودة الشاملة ، حيث أصدر العديد من المؤلّفات في هذا المجال.

1- النقاط الأربعة عشر لتحسين الجودة حسب Crosby

ركز Crosby في فلسفته على عملية تحسين الجودة من خلال النقاط التالية: [1]

- التزام الإدارة العليا بالجودة، بمعنى أن يكون هناك التزام واضح في الإدارة نحو تحسين الجودة؛
- تشكيل فرق تحسين الجودة مع ممثلين من كل قسم داخل المنظمة؛
- قياس الجودة لكل مجال من مجالات النشاط في المنظمة للتعرف على مشاكل الجودة؛
- تقييم تكاليف الجودة، فمن الضروري في هذه المرحلة الحصول على أرقام دقيقة جدا؛
- نشر ثقافة الجودة وإثارة اهتمام جميع العاملين بها؛
- القيام بالإجراءات التصحيحية لحل المشاكل التي تم تحديدها في المراحل السابقة؛
- إنشاء لجنة مختصة لبرنامج المعيب الصفري؛

[1] - Gerald Suarez, **Op. cit.** P: 05.

- تدريب المشرفين للقيام بدورهم في برنامج تحسين الجودة؛
- رفع شعار يوم العيوب الصفرية لجعل جميع العاملين يدركون بأن تغييرا قد حدث؛
- إشراك جميع العاملين في وضع أهداف التحسين الخاصة بهم تكون محددة بدقة وقابلة للقياس؛
- تشجيع جميع العاملين على إشعار الإدارة العليا بالصعوبات التي تواجههم لتحقيق أهدافهم التحسينية؛
- إظهار التقدير والعرفان لجميع الأفراد المشاركين؛
- تكوين مجلس للجودة للتشاور والتباحث بشكل منتظم؛
- القيام بجميع الخطوات السابقة مرة أخرى للتأكيد على أنّ برنامج تحسين الجودة لا ينتهي أبدا.

2- فكرة العيوب الصفرية Zero Defect

يعتبر Crosby أوّل من نادى بفكرة العيوب الصفرية في العقود الأخيرة من القرن الماضي، وهي فكرة تدرس تصميم العمليات بهدف تفادي واجتناب العيوب، وبالتالي يمكن للمنظمة تصنيع منتج خال من العيوب[1]. أشار Crosby في كاتبه Quality is Free إلى أنّه لعيوب الجودة تكاليف كبيرة ومتعدّدة والأكثر وضوحا هي الأموال والوقت[2]، وبالتالي إذا استطعنا الحدّ من هذه العيوب فإنّه يمكننا توفير الكثير من الأموال والوقت، بمعنى أنّ هذه الفكرة تربط بين مستوى الجودة في المنظمة وبين الأرباح المحققة، فكلما ارتفع مستوى الجودة كلما أدى ذلك إلى تخفيض التكلفة

[1]- Chinmaya Krishnan, **Zero Defect Management – A Study on the Relevance in Modern Days**, International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET), Vol. 02, Iss: 05, 2015, P: 579.
[2]- Rajaa Taidi & Mohamed Amine Mbarki**, Cost of Poor Quality Evaluation of the Effectiveness of « Zero Defect » Goal in Quality Management**, International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences, Vol. 3, Iss: 5, 2016, P: 248.

وزيادة الأرباح. وحسب Crosby عندما تتمكن المنظمة من تحقيق هدف العيوب الصفرية فإن الجودة الشاملة ستتحقق في نفس الوقت[1].

3- المعايير الأربعة لتحقيق الجودة الشاملة حسب Crosby

حدّد Crosby أربعة معايير لضمان وصول المنظمات لمستويات عالية من الجودة الشاملة وهي[2]:

- الجودة تعني المطابقة مع المتطلبات؛ من خلال وضع تعريف واضح ومتسق لها؛
- تأتي الجودة من الوقاية، وهذه الأخيرة هي نتيجة للتدريب و الالتزام و الضبط والقيادة وغيرها؛
- يجب أن يكون معيار الأداء مبنيا على فكرة العيوب الصفرية؛ أي القيام بالعمل بشكل صحيح من أول مرّة، ويجب أن يكون هذا معيارا لأداء جميع أفراد المنظمة؛
- تقييم الجودة، فبعد تحقيقها يتم تقييمها من خلال المعايير الموضوعة لذلك سلفا، وحساب تكلفة كل شيء، ثم القيام به.

رابعا- إسهامات Feigenbaum في إدارة الجودة الشاملة

أدرك Feigenbaum أهمية اتباع نهج شامل في الجودة منذ خمسينيات القرن الماضي، حيث يعتبر أوّل من استخدم مصطلح الرقابة على الجودة الشاملة. يرى Feigenbaum أنّ الجودة الشاملة مفهوم يركّز على التميّز وليس على العيوب فقط[3]. ومن وجهة نظره فإنّ العميل هو من

---

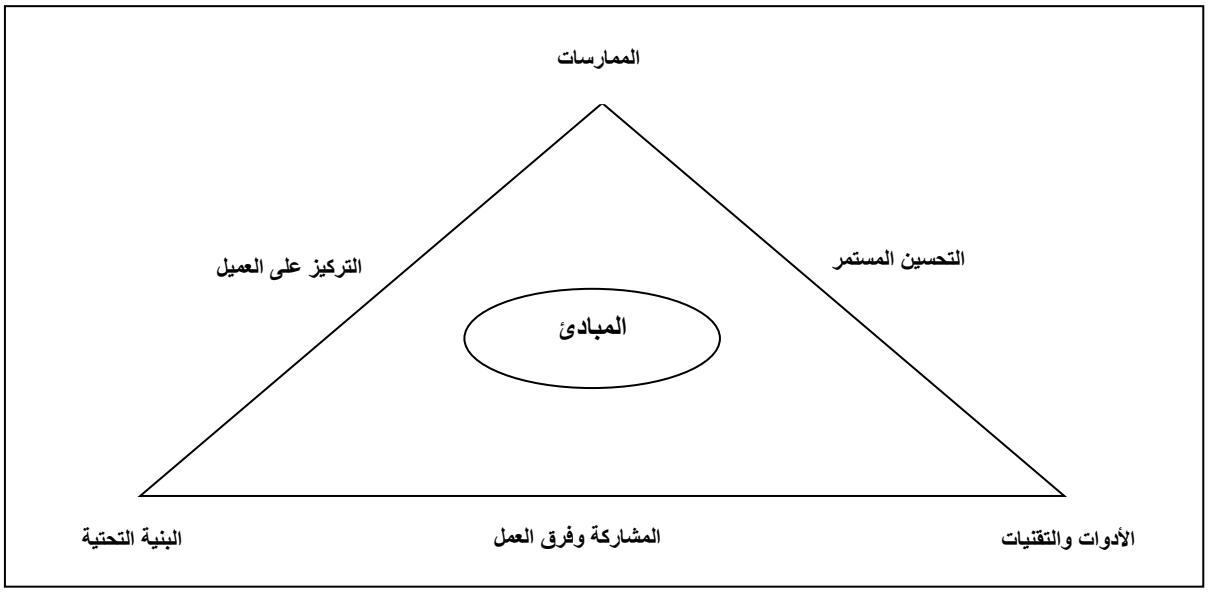
[1]- Xiaohang Wu & Yafei Wang, **Achievement of Total Quality Is Impossibility**, Asian Social Science, Vol. 4, No.5, May 2008, P: 106.
[2]- Vivek Nanda, **Quality System Handbook for Product Development Companies**, CRC Press, USA, 2005, P: 03.
[3] - Shailen Nagim, **Total Quality Management: an Integrated Approach**, Excel Books, India, 2005, P: 46.

يحدّد الجودة، وهو بهذا يتّفق مع Juran، كما يتّفق مع Crosby في أنّ فلسفة الجودة تمتد خارج حدود العمل وهي تشمل جميع الوظائف داخل المنظمة[1]. في حين اختلف مع Juran و Deming في كيفية تحسين الجودة، حيث ركز Feigenbaum على ثلاث خطوات رئيسية هي: قيادة الجودة؛ التكنولوجيا الحديثة للجودة؛ والالتزام المؤسسي[2].

1- مبادئ إدارة الجودة الشاملة حسب Feigenbaum

ترتكز فلسفة إدارة الجودة الشاملة حسب Feigenbaum على ثلاثة مبادئ رئيسية هي[3]: التركيز على العميل وأصحاب المصلحة؛ مشاركة العاملين وفرق العمل داخل المنظمة؛ والتركيز على عمليات التحسين المستمر. ويمكن توضيح العلاقة بين هذه المبادئ من خلال الشكل الموالي.

الشكل رقم (04): مبادئ إدارة الجودة الشاملة حسب Feigenbaum



Source: Shailen Nagim, **Total Quality Management: an Integrated Approach**, Excel Books, New Delhi, 2005, P: 47.

[1]- نهى سليمان الغثير ورنا ناصر المهوس، **مقارنة وتحليل أبرز أعمال ونظريات علماء الجودة الأمريكيين واليابانيين**، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، العدد: 20، مصر، 2019، ص: 588.

[2] - James R. Evans & William M. Lindsay, OP. cit. P: 109.

[3] - Soundaian, S, **New Dimensions of Management**, Mjp Publishers, India, 2011, P: 151.

2- الأفكار الرئيسية في نظام Feigenbaum للجودة

استندت فلسفة Feigenbaum في إدارة الجودة الشاملة على النقاط الرئيسية التالية:[1]

- الجودة عملية شاملة لكافة أركان المنظمة؛
- الجودة هي ما يطالب به العميل؛
- الجودة والتكلفة متكاملان وليس متعارضان؛
- الجودة تتطلب توفر الحماس لدى الأفراد وفرق العمل؛
- الجودة هي أسلوب للإدارة؛
- التكامل في الجودة والإبداع؛
- اعتبار الجودة عملية أخلاقية؛
- الجودة تتطلب التحسين المستمر؛
- الجودة تسعى إلى تخفيض التكاليف قدر المستطاع؛
- الجودة يجب أن تنفذ من خلال نظام شامل يرتبط بالمستهلكين والموردين.

3- العوامل المؤثرة في الجودة

لاحظ Feigenbaum أنّ جودة المنتجات والخدمات تتأثر بشكل مباشر بمجموعة من العوامل أطلق عليا اسم **9M's** وهي[2]: الأسواق (Markets)؛ الأموال (Money)؛ الإدارة

---

[1] - Mihaela L. Kelemen, **Managing Quality: Managerial and Critical Perspectives**, SAGE Publications, India 2003, P: 30.

[2] - William C.Johnson & Richard J. **Chvala, Total Quality in Marketing**, St. Lucie Press, USA, 1996, P: 56.

(Management)؛ الأفراد (Men)؛ التحفيز (Motivation)؛ المواد (Materials)؛ الآلات (Machines and mechanization)؛ الطرق الحديثة في معالجة المعلومات (Modern information methods)؛ ومتطلبات المنتج المتزايدة (Mounting product requirements).

في عام 2008 تمّ تكريم Feigenbaum من قبل الرئيس George W. Bush نظير اسهاماته الكبيرة في مجال إدارة الجودة الشاملة وتسليمه الميدالية الوطنية للتقنية والابتكار؛ والتي تعد أعلى تكريم للانجازات التكنولوجية وتمنح لمبتكري أمريكا البارزين[1].

خامسا- إسهامات Kauro Ishikhawa في إدارة الجودة الشاملة

يعتبر Ishikhawa من أبرز رواد إدارة الجودة الشاملة وأحد المساهمين في تطوير مفاهيمها، تحصّل على شهادته الجامعية سنة 1939 في الكيمياء التطبيقية من جامعة طوكيو، ركز منذ بداية حياته العملية على استخدام الأساليب الإحصائية في تحسين الجودة، وضرورة تدريب جميع الأفراد في المنظمة على التحكم في هذه الأساليب.

1- مبادئ إدارة الجودة الشاملة حسب Ishikhawa

ارتكزت فلسفة Ishikhawa في إدارة الجودة الشاملة على مجموعة من المبادئ، يمكن إيجازها في النقاط التالية[2]:

- الجودة تبرز أفضل ما في الجميع؛
- الجودة تبدأ وتنتهي بالتعليم؛
- السوق هو مدخل ومخرج الجودة؛

---

[1]- نهى سليمان الغثير ورنا ناصر المهوس، **مرجع سبق ذكره**، ص: 588.

[2]- Douglas Bender & Carla Krasnick, **Quality Practice Management-How to Apply the Principles of Total quality management To a Medical Practice**, The Thayer Group, Inc, USA, 1993, P: 43.

- يجب تبني الجودة في كل عملية داخل المنظمة؛
- الجودة هي مسؤولية الجميع في المنظمة؛
- الجودة تتطلب وجود فرق العمل بالمنظمة؛
- الجودة الشاملة هي الإدارة بالحقائق؛
- الجودة تجمع بين المعرفة والعمل؛
- الجودة تبنى على أساس احترام الإنسانية؛
- إذا لم تكن هناك قيادة عليا في المنظمة، توقف عن الترويج للجودة.

2- حلقات الجودة

يلقب كثير من الباحثين في مجال إدارة الجودة الشاملة Ishikhawa باسم "أبو حلقات الجودة"، لدوره الكبير في إطلاق حركة الجودة اليابانية خلال ستينيات القرن الماضي[1]،حيث نادى بضرورة إشراك جميع أفراد المنظمة في حلّ مشاكلها عن طريق حلقات الجودة، وهي عبارة عن مجموعات صغيرة من العاملين تتكون عادة من 8 إلى 10 أفراد يلتقون طواعية على فترات منتظمة، وتهدف هذه المجموعة بقيادة المشرف أو قائد الفريق تسعى إلى إيجاد الحلول لمشاكل الجودة في المنظمة من خلال المساهمة في تحسين الأنشطة والعمليات[2].

في السياق نفسه أكّد Ishikhawa على ضرورة أن يكون كل فرد في المنظمة على علم تام بالأساليب الإحصائية لمراقبة الجودة والمناهج ذات الصلة لتحسين الجودة.

---

[1]- Poornima M. Charantimath, **Total Quality Management**, Pearson Education India, India, 2011, P: 39.
[2] - Dev Raj Jatt, **The Importance of Quality Circle In an Organisation**, Indian Journal of Research, Vol. 5, Iss: 5, May 2016, P: 577.

يؤدي الاعتماد على حلقات الجودة إلى خلق بيئة عمل يبحث فيها الأفراد باستمرار عن حلول المشاكل، ويكتسبون من خلالها وعيا أكبر، كما تزداد نسبة مشاركتهم في تحسين الجودة بالمنظمة، وبالتالي تعتبر هذه الحلقات إحدى الأدوات المساعدة للوصول إلى إدارة الجودة الشاملة.

3- الأدوات السبع لضبط الجودة

يرى Ishikhawa أنّ ضبط الجودة هي عملية لتطوير وتصميم وإنتاج منتجات عالية الجودة تحقق رضا دائما للعميل. بمعنى أنّ ضبط الجودة يكون عن طريق استخدام مجموعة من الأساليب والأنشطة لتحقيق متطلبات الجودة. كما يعتبر صاحب فكرة الأدوات السبع لضبط الجودة؛ هذه الأخيرة تساعد المنظمة على جمع المعلومات، توليد الأفكار، تحليل وتطوير وتقييم عمليات التصنيع. وهي[1]:

- قائمة الفحص؛
- المدرج التكراري؛
- المخطط الطبقي؛
- مخطط باريتو؛
- مخطط السبب والأثر؛
- مخطط التبعثر؛
- مخطط التحكم.

[1] - Vincent K. Omachonu & Joel E. Ross, **Principles of Total Quality Management**, CRC Press, USA, 2004, P: 251.

حسب Ishikhawa فإنّ 95% من المشاكل المتعلّقة بالجودة يمكن حلّها باستخدام هذه الأدوات السبع[1]. ويعتمد حلّ مشاكل الجودة على مدى التشخيص الصحيح للمشكلة، واستخدام الأداة المناسبة اعتمادا على طبيعة المشكلة.

يتضح من خلال العرض السابق أنّ جميع الرواد في هذا المجال قد حاولوا تقديم أساليب ومناهج لتحسين وتطوير الجودة في المنظمات، حيث أكّدوا بأنّ إدارة الجودة الشاملة هي فلسفة إدارية متكاملة، واعتبروها طريقة للتفكير والعمل من خلال تركيزها الكبير على النقاط التالية:

- تلبية حاجات وتوقعات العميل؛
- التحسين المستمر للجودة؛
- تشمل كل أجزاء المنظمة؛
- مشاركة كل أفراد المنظمة في برنامج الجودة؛
- التدريب والتعلم.

المطلب الثالث: مبادئ إدارة الجودة الشاملة

يقصد بمبادئ إدارة الجودة الشاملة جملة القواعد والإرشادات التي تساعد المنظمات على التطبيق العملي لهذه الفلسفة الإدارية. حيث اختلف الباحثون والرواد في تحديد عدد مبادئها الأساسية، نظرا لتباين وجهات نظرهم واختلاف تعريفاتهم للجودة وإدارة الجودة الشاملة، ولكن بالرغم من هذا التباين فإنّ أفكارهم تتقاطع في نقاط معينة، مما يجعل هذا الاختلاف في عدد المبادئ فقط وليس في المحتوى الكلي لها.

---

[1]- Varsha M. Magar & Vilas B. Shinde, **Application of 7 Quality Control (7QC) Tools for Continuous Improvement of Manufacturing Processes**, International Journal of Engineering Research and General Science, Vol. 2, Iss: 4, June-July 2014, P: 364.

من خلال الاطلاع على إسهامات أبرز رواد الجودة، وبالإطلاع على كثير من الدراسات والبحوث في هذا المجال، فإنّه يمكن حصر مبادئ هذه الفلسفة الإدارية في النقاط التالية:

أولا- التزام الإدارة العليا بالجودة

يعتبر Kersten et al التزام الإدارة العليا واحد من أهم العوامل الفعالة في نجاح تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في المنظمة[1]. أي أنّ الخطوة الأولى لنجاح تطبيق هذه الفلسفة الإدارية هي وجود التزام ودعم من قبل الإدارة العليا، وعليه يجب عليها أن تلتزم بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلّ الأقسام وعلى جميع المستويات والعمليات بالمنظمة.

في هذا الإطار يقول Deming : " إذا لم يكن التزام الإدارة العليا موجودا، فلا تزعج نفسك أبدا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظمة"[2]. بمعنى أنّ فهم مبادئ إدارة الجودة الشاملة لا يمكن أن يتحقق بشكل تام إلاّ إذا كانت هناك قيادة ملتزمة في المنظمة تؤمن وتدعم تطبيق هذه الفلسفة. وهو ما ذهبت إليه منظمة التقييس العالمية من خلال التأكيد على الدور الكبير لقادة المنظمة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من خلال تحديد الأهداف والاتجاه، وخلق الظروف المناسبة لذلك في جميع المستويات[3].

وهكذا فإنّ نجاح إدارة الجودة الشاملة يعتمد بشكل أولي على مدى إيمان الإدارة العليا بذلك ومدى تدعيمها له. ويرجع السبب في ذلك إلى كون تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعتبر قرارا استراتيجيا يمسّ حاضر ومستقبل المنظمة، ومن ثم فلابد من وجود قناعة ودعم من جانب الإدارة

---

[1]- Wolfgang Kersten et al, **Supply Chain Performance Management**, Erich Schmidt Verlag GmbH & Co, Germany, 2009, P: 191.
[2]- Al-Assaf A.F, M.D, **Managed Care Quality: A Practical Guide**, CRC Press LLC, USA, 1998, P: 57.
[3] - International Organization for Standardization, **Quality Management Principles**, Geneva, Switzerland, 2015, P: 05.

العليا لاتخاذ مثل هذا القرار[1] . وعليه نستطيع القول أنّه لكي ينجح تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة في المنظمة يجب أن يكون التزام الإدارة العليا التزاما كاملا ومطلقا، في هذا الإطار يحدد Deros et al مهام الإدارة العليا في نقطتين أساسيتين هما[2]:

- تشكيل القيم التنظيمية وإنشاء بنية تحتية إدارية لإحداث التغيير بالفعل، لأن الإدارة العليا هي من تتولى وضع الأهداف والنظم لتوجيه عمليات وأنشطة المنظمة؛
- توفير المعارف اللازمة حول معايير الجودة الشاملة مع وضع جدول أعمال لتطبيقها.

يشير Graham et al إلى أن التزام الإدارة العليا يجب أن يترجم إلى أفعال ولا يبقى مجرد أقوال، ويتمّ ذلك من خلال حرص الإدارة على توفير كل الموارد والتسهيلات اللازمة، وتهيئة الظروف المساعدة لتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة (برامج التدريب، إنشاء فرق العمل، وضع الميزانية، أنظمة المكافأة ...).[3]

بناء على ما تقدّم يمكن القول: إنّ التزام الإدارة العليا يعد شرطا أساسيا لنجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ونظرا لأهمية الإدارة في نجاح العمل فإن Deming قد حملها نسبة 94% من الأخطاء التي تقع في العمل، أمّا Juran فيرى أنّ 80% من الأخطاء سببها الإدارة. [4]

ثانيا– التركيز على الزبون

يعتبر الزبون الطرف المستفيد من السلع والخدمات التي تقدمها المنظمة، وعليه يجب تحديد متطلباته ورغباته الحالية والمستقبلية والعمل على إشباعها، لأنّه يعدّ من أهمّ المرتكزات التي

---

[1]– عمر وصفي عقيلي، **مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2001، ص: 19.

[2]- Baba Md. Deros et al, **Role of Senior Management in TQM Implementation in Malaysian Small and Medium Enterprises,** Journal-The Institution of Engineers, Malaysia, Vol. 72, No. 3, September 2009, P: 16.

[3]- Nicholas Kingsley Graham et al, **Managerial Role in Ensuring Successful Total Quality Management Programme In Ghanaian Printing Firms**, The TQM Journal, Vol. 26, No. 5, 2014, P: 402.

[4]– لعلى بوكميش، **إدارة الجودة الشاملة إيزو 9000**، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص:85.

تستند إليه إدارة الجودة الشاملة، حيث أجمع الباحثون في هذا المجال على أنّه المحور الأساسي للأنشطة التي تتعلق بإدارة الجودة الشاملة وفي مقدمة اهتماماتها[1]، فالتركيز على الزبون أحد العوامل الحاسمة في إدارة الجودة الشاملة إضافة إلى عوامل أخرى كالتزام الإدارة العليا، فرق العمل، والتحسين المستمر. وفق معيار (ISO 9000 : 2015) يجب على الإدارة العليا للمنظمة إظهار الالتزام بالتركيز على الزبون، من خلال ضمان مايلي: تحديد متطلبات العملاء القانونية والتنظيمية وفهمها والعمل على تلبيتها باستمرار، تحديد ومعالجة المخاطر والفرص التي يمكن أن تؤثر على مطابقة المنتجات أو الخدمات لمتطلبات العملاء، العمل على تعزيز التركيز على تحقيق رضا الزبون[2].

ولا يكفي فقط التركيز على الزبون الخارجي، بل لابد أيضا من الالتفاتة إلى حاجات ورغبات الزبون الداخلي، أي مختلف العاملين بالمنظمة. وهذا ما ذهب إليه Juran حيث اعتبر بأنّ الزبون الداخلي مهمّ مثل الزبون الخارجي، وأنّ إرضاءه يعد أمرا هاما لنجاح تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة.[3] ويذهب Juran إلى أبعد من ذلك حيث يرى بأنّ كلّ قسم في المنظمة يعتبر زبونا للقسم الآخر، فكل فرد وكل قسم في المنظمة له واجب ثلاثي، فهو يستقبل عمل الآخرين (مستهلك – Costomer) ثم يضيف إليه بعض العمليات (منتج معالج – Processor) ثم يسلمه للآخرين (موّرد – Suplier) [4].

يقتضي تحقيق التركيز على الزبون توفير قنوات اتصال دائمة وفعالة داخل المنظمة من جهة؛ وبينها وبين محيطها من جهة أخرى، وهذا ما أكده Jack P. Pekar حيث أشار إلى ضرورة

---

[1]– صالح ناصر عليمات، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص: 98.

[2]- International Organization for Standardization, **Quality management systems – Requirements (ISO 9000:2015),** Geneva, Switzerland, 2015, P: 03.

[3] - Joseph. M. Juran, **Juran on planing for Quality**, the Free Press, USA, 1998, P: 15.

[4]- Ibid, P: 15.

تبادل المعلومات بين الأفراد داخل المنظمة والتي عبّر عنها بنشرة المنظمة، وهي نشرة تحتوي على كل المعلومات المتعلقة بالعمال، العملاء وأنشطة التحسين المستمر[1]. مع ضرورة القيام بدراسة دائمة ومستمرة لحاجات ورغبات الزبائن لأن ذلك من أولويات تطبيق إدارة الجودة الشاملة[2]. هذا بالإضافة إلى تحليل المعلومات الواردة من الزبائن حول السلع والخدمات التي تقدمها المنظمة في إطار ما يسمى بالتغذية العكسية فهي مفيدة جدّا في عملية التحسين المستمر للجودة.

أما Yaacob فيرى أنّ ممارسة التركيز على الزبون تتطلب الاهتمام الكافي من المنظمة عبر جميع عمليات سلسلة التوريد[3]، كالبحث عن موردين مؤهلين؛ تصميم المنتجات وفقا لرغبات العميل؛ التسليم المنتج في الوقت المناسب؛ توفير المنتجات بأسعار معقولة؛ توفير خدمة فعالة بعد البيع، بعبارة أخرى لتصبح المنظمة تركز على الزبون وجب عليها القيام بالتحسين المستمر في كل العمليات المعنية.

ثالثا– مشاركة العاملين

يتوقف نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظمة على مشاركة جميع العاملين في جهود تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية، ويتم ذلك من خلال تشكيل فرق العمل؛ والتي تعرف بأنها "مجموعة من الأفراد ملتزمين بتحقيق أهداف مشتركة يحسنون العمل معا ويستمتعون به، ويتوصلون معا إلى نتائج عالية الجودة"[4]. ويتم بناء فرق العمل سواء أكان في القسم الواحد أم على مستوى المنظمة ككلّ وعلى كافة المستويات الإدارية حسب الحاجة. فالفرد الوحيد لا يملك ما تملكه الجماعة بمجموعها من الذكاء والخبرة، ولهذا فإنّ عليه أن يؤمن بأنّه له شركاء وزملاء

---

[1]- Jack P.Pekar, **Total Quality Management: Guiding Principles Application**, ASTM Manual Series: MNL, USA, 1995, P: 05.
[2]- International Organization for Standardization, **Quality Management Principles**, Op. cit. P: 04.
[3]- Zulnaidi Yaacob, **The Direct and Indirect Effection of Customer Focus on Performance in Public Firms**, International Journal for Quality Research, Vol. 8, No. 2, 2014, P: 265.
[4]- Pina Toricone & Joe Luca, **Successful team work: a case study**, in Quality Conversations, Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference, Perth, Western Australia, 7-10 July 2002, P: 642.

يعملون على تحقيق الهدف نفسه، بل يجب أن يدفعه ذلك إلى الإقدام على العمل بكل سرور، فهدف إدارة الجودة الشاملة هو إشراك جميع العاملين في المنظمة في جهد متناسق لتحسين الأداء.

في هذا الإطار تعتبر فرق العمل النواة الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة ونجاحها، حيث يرى كلّ من Dean & Bowen أنّ فريق العمل وروح العمل الجماعي تعتبر أفضل وسيلة لتحقيق التحسين المستمر في أداء العمليات[1]. وهو ما أكّده كل من Wilbur & Gould حيث أشارا إلى أنّ وجود فرق العمل بالمنظمة يأتي بكثير من المكاسب، فالعمل الجماعي يمنع العزلة ويسمح للأفراد بالتفاعل والمشاركة، وهذا ما ينعكس بالإيجاب على روحهم المعنوية، كما أنّ فرق العمل تساهم بشكل كبير في عملية التحسين المستمر للجودة في المنظمة، وعليه فهي تعتبر أهم المبادئ الأساسية لإدارة الجودة الشاملة[2].

كما يجب إشراك العاملين في عمليات اتّخاذ القرارات لأنّ لهم تأثير كبير على سير العملية، فهم الأكثر دراية بمشكلات العمل، والأكثر معرفة في إيجاد الحلول، حيث يشير Govender & Parumasur إلى أن مشاركة العاملين في عمليات اتخاذ القرارات تؤدي إلى رفع روحهم المعنوية، تعزيز رغبتهم في العمل، تطوير مهاراتهم وقدراتهم، كما تحفّز إبداعهم. كلّ هذا بطبيعة الحال سينعكس إيجابيا على نجاح عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، لأنّ الأدبيات الإدارية في هذا المجال تشير إلى أنّ أكبر سبب لفشل هذه الفلسفة هو إعراض الإدارة العليا عن تفويض السلطة والمشاركة في اتّخاذ القرارات[3].

---

[1]- Dean J & Bowen D, **Management Theory and total Quality Improvement Research and Practice Through Theory of Development**, Academy of Management Review, Vol. 19, No.3, 1994, P : 394.

[2] -Wilbur A. Gould, Ph. D, **Total Quality Management for The food Industries**, Citi Publication INC, USA, 1992, p :18.

[3]- Sanjana Brijiball Parumasur & Patsy Govender, **Participative Management as a Critical Ingredient for TQM,** Journal of Economics and Behavioral Studies, Vol. 5, No. 11, Nov 2013, P: 740.

رابعا– التحسين المستمر

يعتبر التحسين المستمر من أهم المبادئ التي ترتكز عليها فلسفة إدارة الجودة الشاملة، فأفضل طريقة لتطوير الجودة حسب Psychogios & Priporas هي تطوير الأداء باستمرار واعتبراها مهمة لانهائية؛ لأنّها ليست ثابتة فالتركيز في هذه الحالة يكون منصبا على البحث عن فرص للتحسين بشكل دائم ومستمر وليس مجرد الحفاظ على الوضع الراهن[1]. وهو ما أكّده Luburić حيث أشار إلى أنّ تلبية طلبات العملاء وتحسين رضاهم يعتمد بدرجة كبيرة على تحديد المنظمة واختيارها لفرص التحسين وتطبيق التدابير اللازمة[2]. في هذا الإطار يرى Plura أنّ التّحسين المستمر هو ذلك النشاط المتكرر الذي يسعى لزيادة قدرة المنظمة على الوفاء بمتطلبات العميل[3]. أمّا Douglas فينظر لهذا المفهوم من زاوية أخرى وأشار إلى أنّه مصطلح يعبّر عن رؤية للتغيير الإيجابي في المنظمة[4].

انطلاقا مما سبق نستطيع القول: إنّ الهدف الأساسي من هذا المبدأ هو الوصول إلى الإتقان الكامل للأعمال عن طريق استمرار التحسين في عمليات وأنشطة المنظمة، حيث نوّه Peter Drucker إلى الدور الحاسم الذي يؤدّيه التحسين المستمر في تحقيق النجاح المستدام بقوله: "أيّاً كان ما تحتاجه المنظمة داخليا وخارجيا يجب تحسينه بشكل منهجي ومستمر: عمليات إنتاج السلع والخدمات، التسويق، التكنولوجيا، تدريب وتنمية الأفراد بالاعتماد على المعلومات"[5].

---

[1]- Alexandaros G. Psychogios & Constantinos- Vasilios Priporas, **Understanding Total Quality Management in Context : Quantitative Research on Manager's Awareness of TQM Aspects in the Greek Service Industry**, The Quantitative Report, Vol. 12, No. 1, March 2007, P: 44.

[2]- Radioca Luburić, **Quality Management Principles and Benefits of their Implementation in Central Banks**, Journal of Central Banking Theory and Practice, (3), 2015, P: 113.

[3]- Jiri Plura, **Continual Improvement Within The Quality Management Systems**, Kvalita Inovacia Prosperita, Vol. 5, No. 1, 2000, P: 13.

[4]- Volney Douglas, **Operational Behaviors and Continuous Improvement In National Communications Systems**, VDM Verlag Dr. Mülle, Germany, 2010, P: 138.

[5]- Radioca Luburić, **Op.cit**. P: 112.

تتطلب عملية التحسين المستمر حسب Juran إنشاء مجلس للجودة الذي يعتبر بمثابة المحرك الأساسي لضمان استمرار هذه العملية، بالإضافة إلى قيام المنظمة بتطوير فلسفة إدارية للتحسين المستمر وتوفير الممارسات التنظيمية الداعمة لذلك[1].

من جهة أخرى يطلق اليابانيون على التحسين المستمر اسم الكايزن Kaisen وهو مصطلح يتكون في اللغة اليابانية من مقطعين؛ الأول هو Kai ويعني التغير، أمّا المقطع الثاني فهو Zen ويعني الجيد، وبناء عليه فإنّ كلمة Kaisen تعني "التغير الجيد"، حيث يشمل هذا التغيير أو التحسين عمليات المنظمة وأفرادها، وتتضمن عملية كايزن إجراء التحسينات المستمرة في كل المجالات وفي جميع الأوقات. ويعتبر الكايزن من أبرز مداخل التحسين المستمر، وهو يعتمد على خمس خطوات أساسية يمكن تلخيصها في ما يلي[2]:

- **الخطوة الأولى: الفرز:** وهي تعني عملية الانتقاء والاحتفاظ بالأشياء التي يمكن الاستفادة منها والتخلّص من الأشياء التي لا يمكن الاستفادة منها؛

- **الخطوة الثانية: الترتيب المنهجي:** وتعني وضع الأشياء في أماكنها وحسب تسلسلها بدون إضاعة الوقت، ويستند في ذلك إلى الممارسة اليابانية المعروفة بـ"قانون الثلاثين ثانية" عند عمليات الوضع والتركيب (أي يجب أن يستغرق وقت وضع الأشياء وترتيبها أكثر من ثلاثين ثانية)؛

- **الخطوة الثالثة: تنظيف مكان العمل:** أي قيام عمال المنظمة بأعمال التنظيف الشامل لأماكن عملهم، وذلك أثناء الخمس دقائق الأولى والأخيرة من كل يوم عمل، وما للنظافة من تأثير على عملية التحسين؛

---

[1]- Alexandaros G. Psychogios & Constantinos- Vasilios Priporas, **Op.cit**. PP : 44-45.

[2]- محفوظ أحمد جودة ، **مرجع سبق ذكره**، ص ص: 190-193.

– **الخطوة الرابعة: التعقيم الشامل:** وتكمن الفكرة في متابعة تطبيق المراحل الثلاثة السابقة باستمرار في كافة أماكن العمل بالمنظمة؛

– **الخطوة الخامسة: الانضباط الذاتي:** أي تدريب الآخرين على متابعة الانضباط الذاتي والتقيد بتعليمات النظافة والترتيب واحترام قوانين وأنظمة العمل وتحويلها إلى تقاليد قوية.

وكلّ هذه العوامل تولّد الراحة والرضا الوظيفي؛ الذي يعتبر من مرتكزات فلسفة إدارة الجودة الشاملة، لأنّه يرمي إلى تحسين الأداء وكسب رضا العميل وتحقيق تطلّعاته، حيث ساهم هذا المدخل في تحويل العديد من المصانع المهملة في اليابان إلى مصانع قوية ذات كفاءة إنتاجية عالية وقدرة تنافسية قوية. كما أنّه توجد مداخل أخرى للتحسين المستمر مثل دورة ديمينغ وثلاثية جوران، وقد أشرنا لهما في المطلب الثاني.

خامسا– التدريب والتعلّم

تتوقّف فعالية إدارة الجودة الشاملة على كفاءة العاملين إذ يجب تدريبهم وتشجيعهم لتحقيق التطوير واكتساب الخبرات والمعارف ومواجهة التغيّر، ويرجع اهتمام نموذج إدارة الجودة الشاملة بالتدريب والتعلم انطلاقا من كونه ينظر للأفراد داخل المؤسسة على أنهم ليسوا مجرد أيدي عاملة، بل هم العيون التي ترى المشكلات وتكتشفها والعقول التي تفكر لإيجاد الحلول لهذه المشكلات[1].

هذا ويسعى نشاط التدريب في المنظمة إلى تحقيق هدف رئيسي عام هو التخلّص من جوانب ومظاهر القصور في الأداء، وعلى ضوء هذا الهدف العام ينبثق ثلاثة أهداف فرعية لنشاط التدريب وهي[2]:

---

[1]– لعلى بوكميش، **مرجع سبق ذكره**، ص: 89.

[2]–حسين محمد الحراحشة، **إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي**، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، الأردن، 2014، ص ص: 50–51.

- إكساب الفرد العامل لمهارات ومعلومات وخبرات تنقصه؛
- إكساب الفرد العامل أنماطا واتجاهات سلوكية جديدة لصالح العمل؛
- تحسين وصقل المهارات والقدرات الموجودة لدى الفرد العامل.

أمّا التدريب لتحسين الجودة فيتضمن برامج متعلقة بتحسين العمليات مثل مهارات بناء فرق العمل والاتصالات والمهارات الفنية والتقنية للعمليات، إضافة إلى مهارات حلّ المشاكل وصنع القرارات وسيطرة العمليات الإحصائية (الأدوات والتقنيات الإحصائية). حيث أكّد Deming على أهمية التدريب باعتباره وسيلة لتحقيق التحسين المستمر، حيث ألحّ كثيرا على مسألة تدريب ورسكلة جميع الموظفين بالمنظمة من أجل تحقيق الجودة.[1] وفي هذا الصدد يؤكد Michlitsh بأنّ من أهم عوامل نجاح تنفيذ وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظمة هو الحصول على أفراد عاملين ذوي أداء متميز وأن يكون لديهم ولاء وانتماء للمنظمة، وهذا لا يتأتى إلاّ من خلال عملية التدريب[2].

تجدر الإشارة إلى أنّ التدريب يجب أن يكون شاملا لجميع العاملين في المنظمة دون استثناء، ولو لمجرد إعطائهم صورة حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة، كما يجب أن يكون عملية مستمرة نظرا لكون إدارة الجودة الشاملة تقوم على أساس فكرة التحسين المستمر والتغيير الذي لا ينتهي عند حد معين، ومن هنا لابد من التدريب باستمرار. كما أنّ التدريب ليس عملية عشوائية بل هو عبارة عن خطة أو برنامج عقلاني ينطلق من تشخيص الوضع الراهن وتحديد الاحتياجات التدريبية ثم وضع البرامج اللازمة لتلبية تلك الاحتياجات، ثم تحديد الجهات التي تتولى التدريب، هل هي من داخل المنظمة أم من خارجها؟ ثم الشروع في عملية التدريب[3].

---

[1]- Edwards W.Deming, **Improvement of Quality and Productivity Though action by management**, National Productivity Review, Vol.12, No.1, Winter 1981, P:1 7.

[2] -Michlitsh, Joseph F, **High- performing loyal Employees the Real way to implement strategy**, Strategy and leadership Review, Vol.28. Iss: 6, 2000, P: 30.

[3]– لعلى بوكميش، **مرجع سبق ذكره**، ص: 90.

سادسا– اتخاذ القرارات على أساس الحقائق

يرى Samuel et al أنّ اتخاذ القرارات بالاعتماد على الحقائق والوقائع والبيانات يعدّ أحد المكوّنات الأساسية التي ترتكز عليها إدارة الجودة الشاملة[1]، حيث تشير منظمة التقييس العالمية ISO إلى أنّ القرارات الفعالة في ظل إدارة الجودة الشاملة يجب أن تستند إلى تحليل البيانات والمعلومات.[2] ويتطلب تطبيق هذا المبدأ الاعتماد على تقنيات وموارد تهيئ القنوات اللازمة لتمكين الأفراد وإيصال ما يملكونه من معلومات تتحدث عن الحقائق إلى حيث يجب أن تصل هذه المعلومات للاستفادة منها في تحيقق الجودة[3].

إنّ التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة يتعلق بالمعلومات التي يجب أن تتوفر للإدارات العليا بما يعزّز عملية صنع القرارات التي تستند إلى الحقائق الفعلية التي يتم الحصول عليها من مختلف الجهات في المنظمة، فهذا سيحقق قاعدة معلوماتية مهمة تستطيع المنظمة الرجوه إليها عند الحاجة في اتخاذ القرارات المهمة[4].

وعليه فأسلوب إدارة الجودة الشاملة لا يقيم عملية اتخاذ القرار على أساس العشوائية، وإنّما يجعل منها عملية هامة مبنية على أساس الحقائق والمعطيات الميدانية والواقعية حول نشاط المؤسسة وأهدافها واستراتيجياتها والمعايير الخاصة بجودة المنتجات، وهذا لضمان استقامة العمل وتحقيق الرشادة والبعد عن العشوائية[5].

---

[1]- Samuel C. Certo et al, **The Strategic Management Process**, 3rd Edition, McGraw-Hill, Inc, USA, 1995, P: 1999.

[2]- International Organization for Standardization, **Quality Management Principles,** Geneva, Switzerland, 2012, P: 08.

[3]– محمد عبد الوهاب العزاوي، **إدارة الجودة الشاملة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص: 42.

[4]– أبو بكر محمود الهوش، **مرجع سبق ذكره**، ص: 261.

[5]– لعلى بوكميش، **مرجع سبق ذكره**، ص: 88.

المبحث الثاني: الأسس التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة

تعتبر إدارة الجودة الشاملة طريقة تفكير جديدة للمنظمة ولأساليب إدارة الموارد، تقوم على المشاركة الواسعة في التخطيط، التنفيذ والتحسين المستمر في مختلف عمليات وأنشطة المنظمة. نهدف من وراء هذا المبحث إلى عرض الأسس التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة، من خلال الإشارة إلى متطلبات تطبيقها، أهمّ خطوات ومراحل تطبيقها، وتحديد الأدوات المساعدة على تطبيق هذا الأسلوب الإداري.

المطلب الأول: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

يرى Talib et al أنّ متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة يقصد بها تلك المجالات الحاسمة التي يجب على المنظمة تحقيقها لنجاح تطبيق هذه الفلسفة الإدارية، وهي ليست أهداف بل إجراءات وعمليات يمكن للإدارة السيطرة عليها لتحقيق أهداف المنظمة[1].

إنّ التطبيق الناجح والفعّال لفلسفة إدارة الجودة الشاملة في المنظمات يتطلب توفّر مجموعة من الشروط والعوامل المساعدة، حيث تشير الأدبيات الإدارية إلى أنّ الباحثين والأكاديميين وضعوا العديد من المتطلبات الأساسية لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة ولم يتفقوا على عدد معين لها، والجدول رقم (2) يوضّح أبرز هذه المتطلبات.

الجدول رقم (02): متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة حسب بعض الباحثين

الباحثون	عدد المتطلبات	متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة
Saraph et al (1989)	08	القيادة، دور قسم الجودة، التدريب، التصميم، إدارة جودة الموردين، إدارة العمليات، الإبلاغ عن بيانات الجودة، علاقات الموظفين.
Mohanty and Lakhe (1994)	04	تطوير رؤية المنظمة، تعزيز سياسة الجودة، خلق ثقافة شاملة للجودة، الاستثمار في التدريب والتعليم.

[1]- Faisal Talib et al, **Pareto Analysis of Total Quality Management Factors Critical To Success for Service Industries**, International Journal for Quality Research, Vol.4, No.2, 2010, P: 157.

Flynn et al (1994)	11	قيادة الجودة، التغذية العكسية، تحسين الجودة، اختيار فرق العمل، العمل الجماعي، تصميم الوظائف والعمليات، علاقات الموردين، التحكم في العمليات، النظافة، تفاعل العملاء، جودة المنتج الجديد.
Black and Porter (1996)	10	إدارة الجودة الإستراتيجية، إدارة الأفراد والعملاء، شراكات الموردين، إبلاغ معلومات التحسين، توجيه رضا العملاء، إدارة الواجهة الخارجية، اهياكل العمل الجماعي، تخطيط الجودة التشغيلية، أنظمة قياس تحسين الجودة، ثقافة الجودة.
Li (1997)	06	القيادة الإدارية العليا، تحليل المعلومات، تطوير القوى العاملة، التعاون التنظيمي، التكنولوجيا، أداء جودة الخدمة.
Woon (2000)	08	إدارة الجودة، القيادة وثقافة الجودة، استخدام المعلومات والتحليل، التخطيط الاستراتيجي، تنمية الموارد البشرية وإدارتها، إدارة جودة العمليات، الجودة والنتائج لتشغيلية، التركيز على العملاء.
Antony et al (2002)	11	إلتزام الإدارة، دور قسم الجودة، التدريب والتعلم، مشاركة العاملين، التحسين المستمر، شراكة الموردين، تصميم المنتجات/الخدمات، سياسات الجودة، بيانات الجودة والإبلاغ، الإتصال لتحسين الجودة، توجيه رضا العملاء.
Samat et al (2006)	07	دعم وإلتزام الإدارة، مشاركة العاملين، تمكين العاملين، المعلومات والاتصالات، التدريب والتعلم، التركيز على العملاء، التحسين المستمر.
Khamalah and Lingaraj (2007)	07	إلتزام الإدارة العليا، المقارنة المرجعية، برامج تحسين الجودة، تقنيات بناء الفريق، إشراك المورد، التدريب، المكافأة والتقدير.
Bergman and Klefsjo (2007)	06	التركيز على العملاء، التركيز على العمليات، اتخاذ القرارات على أساس الحقائق، التحسين المستمر، التزام جميع الأفراد، التزام الإدارة العليا.
Yucuf et al (2007)	12	القيادة والالتزام، التركيز على العملاء، التحسين المستمر، عمل الأشياء بشكل صحيح من أول مرة، التوقيت المناسب، القياس المعياري، تكاليف الجودة، مشاركة العاملين، العمل الجماعي، التدريب، الاتصال، الاعتراف والمكافأة
Claver-Corter et al (2008)	04	التدريب، تكنواوجيا المعلومات والاتصالات، نظم المعلومات، الإدارة البيئية والأداء.
Ueno (2008)	07	التوظيف والاختيار، التدريب، العمل الجماعي، التمكين، تقيين الأداء والمكافآت، الاتصالات، ثقافة المنظمة.
Fotopoulos	10	القيادة، التخطيط الاستراتيجي، إدارة الموظفين والمشاركة، إدارة الموردين،

and Psomas (2009)		التركيز على العملاء، إدارة العلمليات، التحسين المستمر، المعلومات والتحليل، المعرفة والتعلم، أدوات وتقنيات الجودة.
Talib and Rahman (2010)	09	إلتزام الإدارة العليا، التركيز على الزبائن، التدريب والتعليم، التحسين المستمر، الابتكار، إدارة الموردين، مشاركة الموظفين، تشجيع الموظفين، المعايير، جودة المعلومات والأداء.

Source: Faisal Talib et al, Op.cit. PP : 159-162.

من الجدول رقم (02) يتضح أنّ تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظمة يتطلب توفر مجموعة من العوامل بداية من القيادة الإدارية الملتزمة بالجودة التي تعمل على تهيئة مناخ العمل المناسب والثقافة التنظيمية الملائمة، التركيز على احتياجات الزبائن، التحسين المستمر لكافة أنشطة وعمليات المؤسسة، وجود إدارة فعالة للموارد البشرية والمادية، وتوفير تعليم وتدريب مستمرين للعاملين، وتأسيس نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشاملة، توفير أدوات مناسبة لقياس الجودة، مع ضرورة مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين الأداء.

المطلب الثاني: مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة

تتعدد مراحل وخطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة والإجراءات التي تتضمنها من وجهة نظر الباحثين والدارسين للموضوع، وأيضا الممارسين والمطبقين لهذا المدخل الإداري، الذي يتسم بشمولية التغيير لكافة جوانب العمل بالمنظمة. ونعتقد أنّ هذا التباين في وجهات النظر يعود في أساسه إلى تعدّد مجالات التطبيق واختلاف طبيعة الممارسة لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة، لكن على الرغم من الاختلاف الظاهري من حيث تسمية هذه المراحل وتقسيماتها المختلفة، إلاّ أنّ جوهرها واحد ولها المحتوى والمضمون نفسه.

إقترح Jablonski منهجا من خمسة مراحل للتنفيذ الفعال لإدارة الجودة الشاملة في المنظمات، يمكن أن تكون هذه المراحل بمثابة انطلاق لتطبيق هذه الفلسفة في المنظمة التي تقدر

العملاء وتعرض منتجات وخدمات ذات جودة عالية كوسيلة لتوسع قاعدة عملائها، والحفاظ على ولائهم والتفاخر به[1]، حيث يعدّ المنهج المقترح الأكثر انتشارا بالرغم من أنّ هناك طرق متعددة لتطبيق هذا الأسلوب. ويمكن تلخيص هذه المراحل فيما يلي:

أولا- مرحلة الإعداد: The Préparation Phase

تتعلّق المرحلة الأولى بتجهيز الظروف وإعدادها لتطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة، فبعد اتخاذ قرار تبني هذا المنهج، تبرز عدة عقبات تتطلب من الإدارة دراستها وحلها من أجل تهيئة المناخ المناسب لتنفيذ المراحل التالية. وتتضمن هذه المرحلة القيام بما يلي[2]:

- اتخاذ قررا تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة من قبل الإدارة العليا؛
- التزام الإدارة العليا بالجودة الشاملة وبإجراء التحسينات المستمرة؛
- اتّخاذ قرار الاستعانة بمستشار خارجي في إدارة الجودة الشاملة أو الاعتماد على العاملين بالمنظمة في هذا المجال؛
- تشكيل مجلس الجودة والذي ينبغي أن يضم في عضويته أعضاء من الإدارة العليا بغية زيادة فاعلية قراراته؛
- إيجاد ثقافة تؤيد التغيير وتعزز مفهوم الجودة؛
- بناء فرق العمل من أقسام ودوائر مختلفة للعمل على تحقيق أهداف مشتركة مع إعطاء هذه الفرق الصلاحيات اللازمة لأداء أعمالها بكفاءة؛

---

[1]- Michael Reddy, **Total Quality Management (TQM): A Catalyst for Service Delivery in the South African Police Service,** Africa's Public Service Delivery & Performance Review, Vol. 2, December 2014, P: 13.

[2]- إبراهيم زروقي ومحمد خثيري، **التدريب الفعال كأداة لتطبيق برامج ونظم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة**، الملتقى العلمي الوطني حول: إستراتيجيات التدريب في ظل إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية، جامعة الدكتور مولاي الطاهر، سعيدة، الجزائر، يومي 10-11 نوفمبر 2009، ص: 07.

- إعداد وتنفيذ برامج تدريبية عن الجودة موجهة للإدارة العليا؛
- وضع أسس قياس الرضا الوظيفي ورضا العملاء وإجراء القياسات الأولية في هذا المجال.

ثانيا- مرحلة التخطيط: The Planning Phase

تأتي مرحلة التخطيط بعد مرحلة الإعداد وتجهيز الظروف الملائمة لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة، حيث يتم استخدام المعلومات التي يتم جمعها خلال مرحلة الإعداد في عملية التخطيط لمنهجية التنفيذ، وعلى العموم تتضمن هذه المرحلة القيام بعدّة نشاطات أهمّها[1]:

- تحليل كلّ من البيئة الداخلية والخارجية لمعرفة عناصر القوة ومواطن الضعف، إضافة إلى معرفة الفرص المتاحة والتهديدات المتوقعة؛
- صياغة الرؤية القيادية التي تعكس طموحات المنظمة خلال الفترة القادمة تتراوح عادة بين خمسة إلى عشرة سنوات؛
- وضع رسالة المنظمة من خلال تحديد سبب وجودها، أي النشاطات الرئيسية التي تؤديها والأسواق المستهدفة؛
- وضع الأهداف الإستراتيجية بعيدة المدى لتكون متوافقة مع رسالة المنظمة، بالإضافة إلى وضع الاستراتيجيات الكفيلة بالوصول إلى هذه الأهداف؛
- اختيار مدير الجودة ليكون المسؤول عن كافة النشاطات المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة؛
- تنفيذ برامج تدريبية لفرق العمل المختلفة في موضوعات الجودة والتعاون وعمل الفريق؛

[1]- محفوظ أحمد جودة، **مرجع سبق ذكره**، ص ص: 214-215.

- تصميم خطط التنفيذ المتعلقة بالمرحلة التالية مع الأخذ بعين الاعتبار الموارد المادية والبشرية المتاحة للمنظمة.

ثالثا- مرحلة التنفيذ: The Implémentation Phase

في هذه المرحلة يبدأ التنفيذ الفعلي للخطط الموضوعة، من خلال التطبيق الفعلي لإدارة الجودة الشاملة ومعالجة المشاكل وأوجه القصور التي أفرزتها المرحلة السابقة، وتتضمن هذه المرحلة القيام بالخطوات التالية: [1]

- تفعيل نشاط فرق العمل؛
- تحديد المسؤوليات وتعريف جميع العاملين بدورة عملية التغيير؛
- المراجعة الدورية للجهود المبذولة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتحقيق التقدم في التطبيق، والمشاكل التي تواجهه وما يمكن الاستفادة منه من التجارب المماثلة.

رابعا- مرحلة الرقابة والتقويم: The Evaluation Phase

يتمّ بناء أنظمة الرقابة في إدارة الجودة الشاملة على أساس الرقابة المتزامنة أو الرقابة المرحلية، والمتابعة الدقيقة أول بأول، بالإضافة إلى الرقابة اللاحقة أو الرقابة البعدية والتي يتم فيها تقويم الجهود المبذولة في تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة. ومن الجدير بالذكر أن هذه المرحلة تتطلب قيام المنظمة بعملية التقويم الذاتي عن طريق العاملين فيها، كما أن بعض المؤسسات قد تستعين بخبرات خارجية في هذا المجال[2].

---

[1]- قاسم نايف علوان المحياوي، **إدارة الجودة في الخدمات**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص: 194.

[2]- محفوظ أحمد جودة، **مرجع سبق ذكره**، ص:217.

تعتمد المنظمات كثيرا في مرحلة الرقابة والتقويم على التغذية العكسية، حيث يتم التركيز على مدى تلبية المنظمات لمتطلبات واحتياجات العملاء. ولكي يكون نظام الرقابة فعّالا فإنّه ينبغي أن تتوفر فيه البساطة وقلة التكلفة والموضوعية، إضافة إلى قدرة تطبيق النظام واكتشاف الأخطاء في الوقت المناسب. كما تتطلب هذه المرحلة ضرورة تدريب العمال المعنيين على كيفية استخدام أساليب الرقابة وبالذات الأساليب الإحصائية، بالإضافة إلى تدريبهم على كيفية اكتشاف الانحرافات وتحليلها واتخاذ الإجراءات التصحيحية لتعديل المسار.

خامسا- المرحلة المتقدمة: The Advanced Phase

تعتبر هذه المرحلة هي المرحلة المتقدمة من تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة والتي قد تكون فيها المنظمة مثالا يُحتذَى به أمام المنظمات الأخرى، إذ تقوم هذه الأخيرة بدعوة المؤسسات المهتمة بإدارة الجودة الشاملة لمشاهدة الانجازات المحققة وطرق التحسين المستخدمة فيها، كما تتولى إدارة المنظمة دعوة المديرين وجميع الشركاء الآخرين الذين ساهموا في تطبيق إدارة الجودة الشاملة كالعاملين والعملاء والموردين لاطلاعهم على نتائج المحققة من هذا التطبيق، ودعوتهم للتضامن معها والتكاثف أكثر نحو الاستمرار والتقدم في هذا الاتجاه[1].

المطلب الثالث: أدوات إدارة الجودة الشاملة

من المعلوم أنّه لا يمكن الفصل بين الجودة وأدواتها الإحصائية التي تستخدم في قياسها وتدعيمها، ولا تستخدم هذه الأدوات فقط لحل المشكلات، بل تعتبر جزء لا يتجزأ من عمليات الجودة وتحسين الأداء، حيث أنّها تعتبر عنصر مكمل للبرامج المعدة لتحقيق أعلى مستوى ممكن من الجودة. ومن أهمّ هذه الأدوات نذكر ما يلي:

---

[1]- أحمد بن عيشاوي، **إدارة الجودة الشاملة (TQM) في المؤسسات الفندقية بالجزائر**، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر3، الجزائر، 2008، ص:36.

أولا- تحليل باريتو Pareto Analysis

ينسب هذا التحليل للاقتصادي الإيطالي Alfredo Pareto، وهو عبارة عن رسم بياني بواسطة الأعمدة البيانية يرتب البيانات التي تم تجميعها تنازليا من الأكبر إلى الأصغر لتوضيح الأهمية النسبية لمختلف المشاكل وأسبابها بهدف اختيار نقطة البداية في حل المشاكل[1].

يستخدم مبدأ باريتو قاعدة 80/20، أي أنّه يفترض أنّ نسبة قليلة قد تمثل 20 % فقط من الأسباب مجتمعة يمكن أن تؤدي إلى حدوث 80 % من المشاكل ومنها (المشاكل المتعلقة بتلف المواد عند التصنيع، انخفاض كفاءة الأداء، عدم توفر الصيانة الوقائية...إلخ)، وهذا يعني أنّه يجب التركيز على تحليل هذه الأسباب والعمل على علاجها حتى يمكن التخلص من النسب العالية من المشكلات من خلال معالجة نسب محدودة من الأسباب[2].

ويمكن توضيح كيفية تطبيق مخطط باريتو من خلال الخطوات التالية[3]:

- سرد أسباب حدوث المشكلة في جدول مع توضيح تكرارها؛
- ترتيب هذه الأسباب في الجدول تنازليا حسب الحجم؛
- حساب المجموع لكامل القائمة؛
- حساب النسب المئوية للأخطاء الموجودة حسب تصنيف الأسباب؛
- إضافة عمود النسب المئوية التراكمية في الجدول؛

---

[1]- Stephen D. Gaudreau et al, **Total Quality Management for Custodial Operations: A Guide to Understanding and Applying the Key Elements of Total Quality Management**, CRC Press, USA, 1994, P: 79.

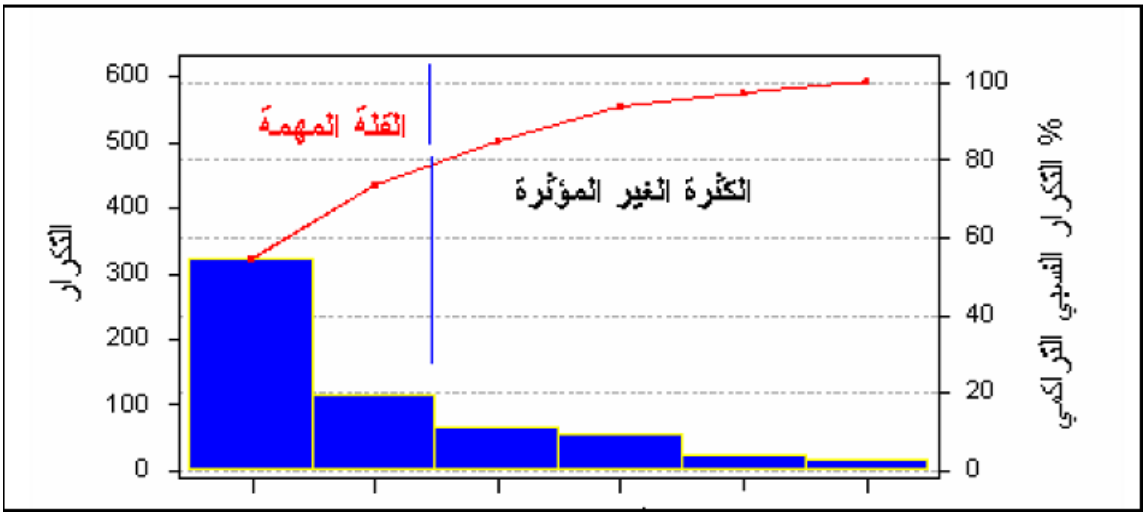
[2]– سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات، **إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات في الصناعة والتعليم**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2015، ص: 111.

[3]- Poornima M. Charantimath, **Total Quality Management**, Second Edition, Pearson Education India, India, 2011, P: 228.

- رسم نخطط باريتو بوضع الأسباب على المحور الأفقي (X) والنسب المئوية التراكمية على للمحور الرأسي (Y)، يمكن إظهار النسبة التراكمية من جميع الحالات من خلال رسم منحنى تراكمي؛
- رسم عمود منفصل لكل سبب من الأسباب المصنفة بالترتيب من التكرار الأكبر إلى التكرار الأقل متوجها من اليسار إلى اليمين؛
- وضع نقاط أمام منتصف كل عمود وإيصال هذه النقاط مع بعضها.

وقد اقترح Juran استخدام مخطط باريتو لمراقبة الجودة من أجل الفصل بين صنفين من الأسباب والمشاكل وهما القلة المؤثرة Vital Few والكثرة قليلة التأثير Trival Many،[1] والشكل رقم (05) يوضح ذلك.

الشكل رقم (05): مخطط Pareto



Source: Zainab Allawi Ibrahim**, Diagnose and Analyze the Deffect Causes for the Production Process for an Industrial Product Using Quality Tools**, The Iraqi Journal for Mechanical and Material Engineering, Vol. 13, No. 3, 2013, P: 650.

[1]- Versha M. Magar & Vilas B. Shinde, **Application of 7 Quality Control (7 QC) Tools for Continuous Improvement of Manufacturing Processes**, International Journal of Engineering Research and General Science, Volume 2, Issue 4, June-July 2014, P: 365.

ثانيا– قائمة المراجعة Check List

يطلق بعض الباحثون على هذه الأداة اسم قوائم الفحص، عرّفها Neyestani بأنّها نماذج بسيطة ذات تنظيم محدد، يمكن أن تساعد في تسجيل البيانات وتبويبها بشكل منهجي، من خلال تسجيل تكرار أحداث معينة خلال فترة جمع البيانات[1]. وهي أداة تُستخدم للحصول على البيانات للإجابة على الأسئلة: كم مرّة؟ منذ متى؟ كم العدد؟ ... إلخ، من خلال جمع معلومات محددة من الملاحظات البسيطة، وهذا يؤدي إلى اكتشاف الأخطاء وتكرارت حدوثها.[2] في حين يرى كل من Saxena & Rao أنّ قائمة المراجعة أداة مفيدة تسهل على الأفراد العاملين اكتشاف المشاكل التي تعيق المنظمة من تحقيق الجودة، وبالتالي العمل على حلّها وإجراء التحسينات اللازمة[3].

ومن أجل إعداد قائمة المراجعة لابد من إتباع الخطوات التالية[4]:

- تحديد العملية المراد مراجعتها كعدد الزبائن أو شكاويهم؛
- تحديد المدة الزمنية الملائمة لجمع البيانات؛
- تصميم نموذج واضح وسهل الاستخدام مع ضمان وجود عنوان محدد لكل عمود مع مساحة كافية لتسجيل البيانات.
- جمع المعلومات بمصداقية وأمانة مع التأكد من تخصيص الوقت الكافي لمهمة جمع البيانات.

---

[1]- Behnam Neyestani, **Seven Basic Tools of Quality Control : The Appropriate Techniques for Solving Quality Problems in the Organisation**, March 2017,P: 02, on the web site: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51421-9, (visited on 03/12/2019 at 12h29).

[2]- Rpsita Shiller M et al, **Total quality Management for Hospital Nutrition Services**, Aspen Publisherrs, Inc, USA, 1994, P: 94.

[3]- Mudit M. Saxena & KVN Srinivas Rao, **Quality Management, Total Quality management and Six Sigma**, Internationa Journal of Scientific & Technology Research, Volume 8, Issue 12, December 2019, P : 396.

[4]- عبد الحميد عبد المجيد البلداوي وزينب شكري محمد نديم، **إدارة الجودة الشاملة والمعولية (الموثوقية) والتقنيات الحديثة في تطبيقها واستخدامها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص ص: 92–93.

وفقا للباحث Charantimath توجد ثلاثة أنواع رئيسية لقوائم المراجعة وذلك حسب الهدف من استخدامها، وهي:[1]

- قوائم المراجعة المتعلقة بموقع الخطأ أو المشكلة؛
- قوائم المراجعة المتعلقة بتوزيع وحساب تكرارات الخطأ؛
- قوائم المراجعة المتعلقة بأسباب المشكلة.

ولتوضيح هذه الأداة نعرض المثال الآتي: لاحظت إحدى شركات النسخ والتصوير إزديادا مفاجئا لعدد الشكاوي حول الجودة الرديئة للصور التي تسحبها آلة التصوير لديها، فقررت الإدارة تحليل هذه الشكاوي من خلال استخدام قائمة المراجعة لتتبع الأسباب، كما يوضحه الجدول (3).

الجدول رقم (03): تحليل أشكال العيوب عن طريق قائمة المراجعة

أسباب العيوب	أشكال العيوب				المجموع
	فقدان الورق	نسخ داكنة اللون	صفحات خارجة عن الترتيب والتسلسل	الشفافية	
الرطوبة	//	/////		//	9
إنسداد الآلة		///		//	5
حبر الآلة	//	//		/	5
حالة النسخ الأصلية		/	///	//	6
المجموع	**4**	**11**	**3**	**7**	**25**

المصدر: عبد الرزاق حميدي، **أثر إدارة الجودة الشاملة في تطوير تنافسية البنوك– مع الإشارة لحالة الجزائر**، أطروحة دكتوراه دولة، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة امحمد بوقرة، بومرداس، الجزائر، 2014، ص: 56.

[1]- Poornima M. Charantimath, **Op.cit**. P: 67.

ثالثا- مخطط السبب والأثر Cause & Effect Diagram

مخطط السبب والأثر يعرف أحيانا باسم بمخطّط عظم السمكة Fichbone diagram وأحيانا أخرى باسم مخطّط إشيكاوا Ichikawa diagram، تمّ تطويره من قبل البروفيسور الياباني Kaoru Ichikawa في جامعة طوكيو سنة 1950.[1] هذا المخطّط هو طريقة فعالة لتنظيم المعلومات حول مشكلة معينة، من خلال التمثيل البياني للأشياء التي يعتقد الأفراد أنها السبب[2]، كما يهدف هذا المخطّط إلى تبسيط وتحليل المشكلات المعقدة، وحصر جميع الأسباب الممكنة له من خلال طرح الأسئلة: ماذا؟ متى؟ كيف؟ أين؟ لماذا؟، ويستخدم مخطط عظم السمكة على نظاق واسع عادة في برامج التحسين، فهو يوفّر وسيلة لتنظيم جلسات مجموعات العصف الذهني، من خلال تكوين فرق للنقاش وتحفيز عملية إثارة الأفكار، ثم يعرض النتائج التي يمكن الحصول عليها من الإرهاصات الفكرية للعاملين وفرق العمل أثناء الاجتماعات الخاصة بتحسين الجودة[3].

أمّا عن خطوات إعداد مخطّط السبب والأثر فهي كما يلي: [4]

- تحديد المشكلة: حيث يجب تحديدها بدقة وتدوينها في الجهة اليسرى على لوحة ورقية، مع رسم سهم قادم من جهة اليمين نحو المشكلة؛
- تدوين الفئات الرئيسية للأسباب المحتملة التي أدّت إلى حدوث المشكلة؛
- إنجاز الرسم التوضيحي باستخدام طريقة العصف الذهني؛
- تحديد الأسباب الأكثر احتمالا؛

---

[1]- Joel E. Ross, **Total Quality management: Text, Cases and Readings**, Third Edition, CRC Press, USA, 1999, P: 172.

[2]- Stamatis D.H, **TQM Engineering Handbook**, Marcel Dekker, Inc, USA, 1997, P: 143.

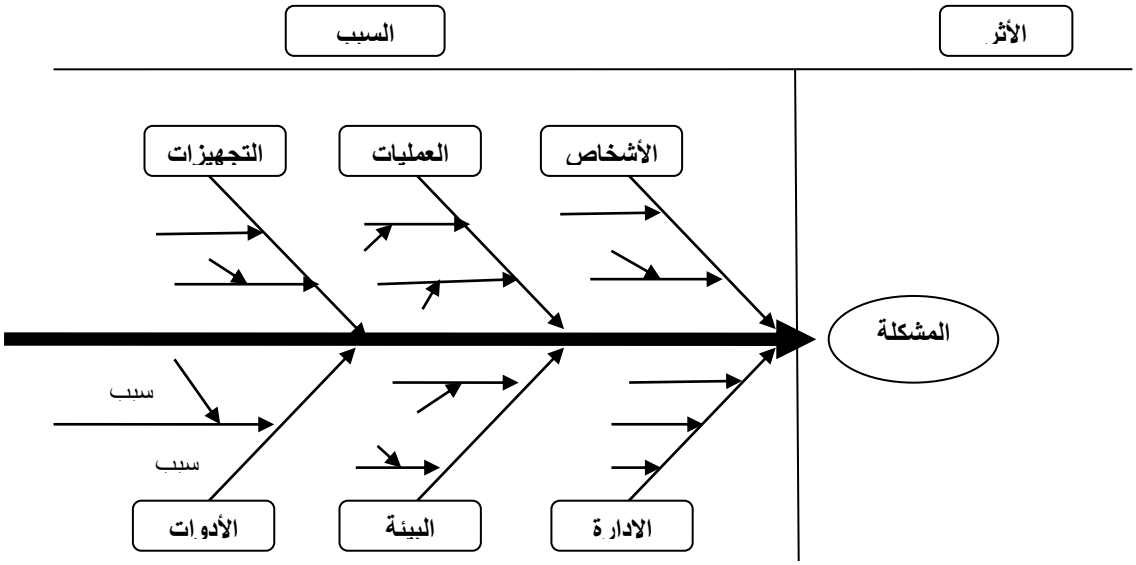
[3]- لحبيب بلية، **مرجع سبق ذكره**، ص: 161.

[4]- عبد الرزاق حمدي، **مرجع سبق ذكره**، ص:52.

- تحديد أرجح الأسباب؛
- التحقق من صحة السبب أو الأسباب.

والشكل الموالي يوضح رسما توضيحيا لمخطّط السبب والأثر.

الشكل رقم (06): مخطط السبب والأثر



Source: Iman Rabah, **Total Quality Management in Higher Education: Defenders, Opponents, and Attempts for Modifications**, Global Journal of Management and Business Research: a Administration and Management, Vol. 15, Iss: 11, Version 1, 2015, P: 56.

رابعا- مخطط الانتشار Scatter Diagram

مخطّط الانتشار هو رسم بياني للبيانات التي تمّ تجميعها بهدف معرفة العلاقة بين متغيرين، أحدهما متغيّر مستقلّ والآخر متغيّر تابع، لأنّ معرفة طبيعة هذه العلاقة من شأنه أن يساعد على اتخاذ القرارات[1]. ومن أجل تصميم مخطط الانتشار لابد من إتباع الخطوات التالية [2]:

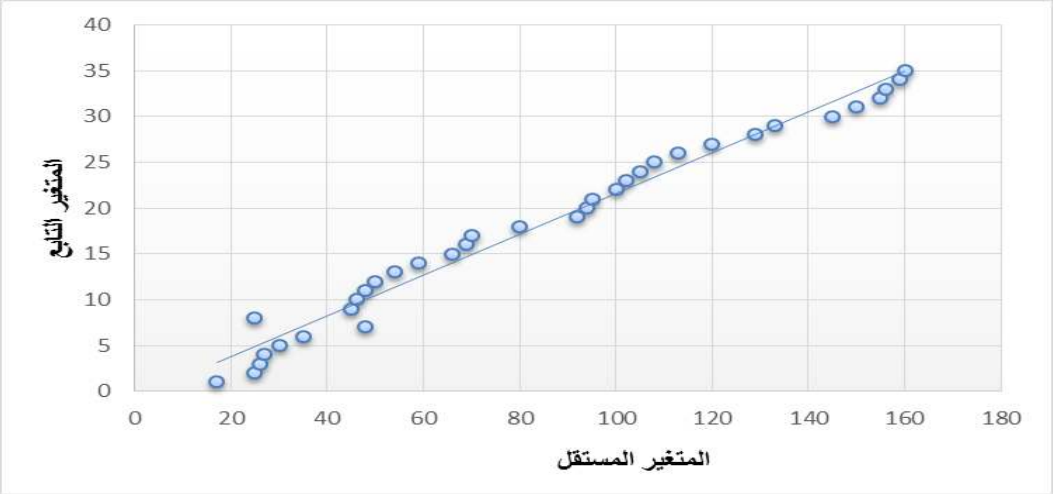
- تحديد المشكلة المراد دراستها بشكل دقيق وواضح؛

[1]- Ukherjee P.N, **Total Quality Management**, Prentice Hall of India Private Limited, India, 2006, P: 76.

[2]- أحمد بن عيشاوي، **طريقة Six sigama لتحسين الجودة الشاملة**، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، جامعة ورقلة، العدد 05، الجزائر، 2014، ص:123.

- تحديد متغيرات الدراسة وبالتالي الاتفاق على تعيين المتغير التابع والمتغير المستقل؛
- تجميع البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة؛
- وضع البيانات مجمعة في جدول و رسم بياني يمثل العمود الأفقي (X) بيانات المتغير المستقل، ويمثل العمود الرأسي (Y) المتغير التابع؛
- استخدام معادلة الارتباط لمعرفة مدى وقوة العلاقة بين المتغيرين وتحديد اتجاهها.

الشكل رقم (07): مثال توضيحي لمخطط الانتشار



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على بيانات إفتراضية

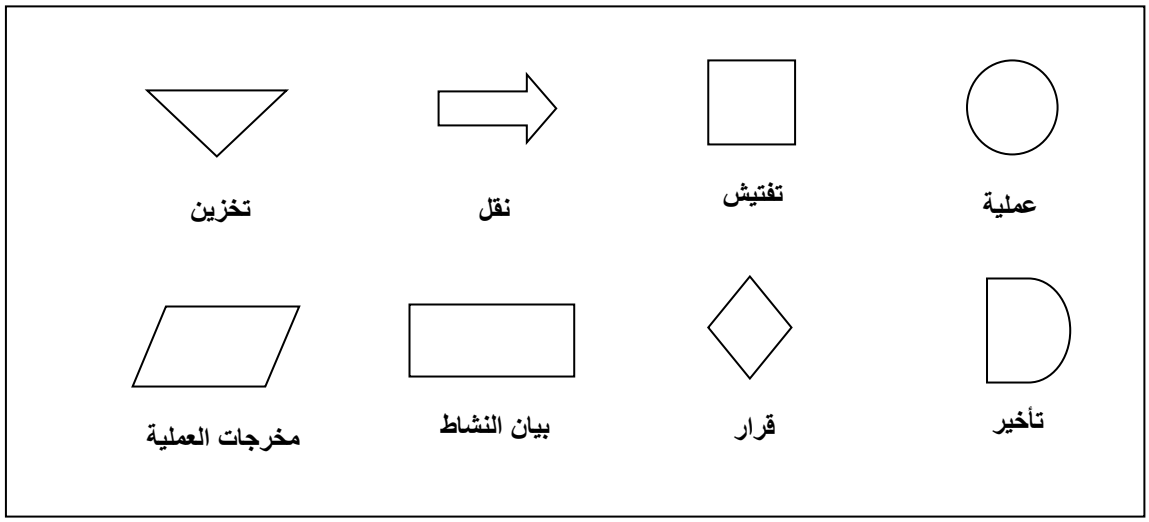
وبعد الحصول على البيانات الإحصائية وتحديد طبيعة العلاقة بين المتغير التابع والمستقل، فإنّ هذا يفيد في تقديم الاقتراحات والتوصيات اللازمة المتعلقة بتحسين الجودة، وكذا تلك المتعلقة بمعوقات تحقيق هذا المسعى.

خامسا- خريطة المسارFlow Charts

هي عبارة عن وصف انسيابي للعلاقات القائمة بين الأنشطة والمهام المختلفة للعملية، أي تحديد المسار الفعلي والمسار الأمثل لأيّ منتج أو خدمة. ومن شأن خريطة المسار أن تكشف

مواقع التحسين الممكنة أو التباينات غير الضرورية، كما أنّها تمثّل توثيقا جيدا للعملية وكيفية ارتباط المراحل المختلفة ببعضها البعض، وتعتبر خريطة المسار إحدى المهارات التي تقوم بها الجودة الشاملة، مع التأكيد على ضرورة استخدام رموز سهلة وواضحة للعملية[1]. والشكل الموالي يوضح أهم الرموز المستعملة:

الشكل رقم (08): بعض رموز خريطة المسار



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على:

- Paul Spenley, **World Class Performance Though Total Quality: A Practical Guide to Implementation**, Springer Science & Business Media, USA, 1992, P: 158
- P L Jain, **Quality Control and Total Quality Management**, McGraw-Hill Publishing Campany Limited, India, 2001, P: 331.

الرموز الموضّحة في الشكل أعلاه معدة لبناء خرائط المتابعة، وهي تعبّر عن الأنشطة الرئيسة التي تتضمنها عملية إنتاج السلعة أو تقديم الخدمة، لذا وجب على المعنيين الإلمام بهذه الرموز وما تحمله من معان.

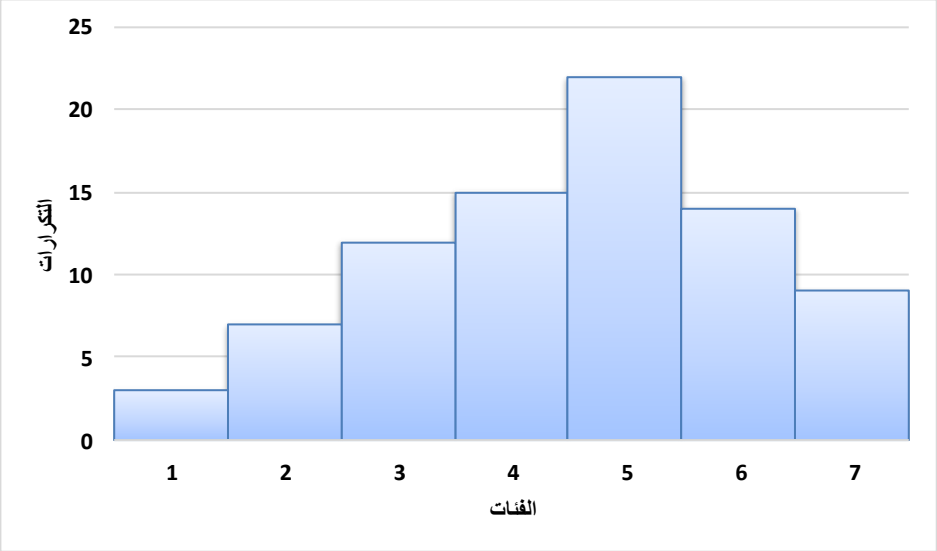
سادسا– المدرج التكراري Histograms

يعدّ المدرّج التكراري من أكثر أدوات إدارة الجودة الشاملة استعمالا، وهو ملخص بياني للتغيرات في مجموعة البيانات، يشير إلى مدى تكرار حدوث ظاهرة ما بإظهار نمط توزيعها

[1]– عبد الحميد عبد المجيد البلداوي وزينب شكري محمد نديم ، **مرجع سبق ذكره**، ص:91.

والصورة الطبيعية للمدرّج التكراري تمكّننا من رؤية النماذج التي يصعب رؤيتها في لائحة الأرقام البسيطة[1]. هذه التقنية تشكّل صورة بيانية قابلة للمقارنة بنظرة سريعة، إذ بمجرّد النظر لطبيعة التوزيع الإحصائي للقيم وتكراراتها المختلفة، يمكن اتّخاذ الإجراءات التصحيحية أو الوقائية اللازمة للإنحرافات المسجلة في الأداء. وتعمل المدرّجات التكرارية بشكل أفضل عندما تكون كمية البيانات قليلة، أمّا في حالة كانت لدينا بيانات ضخمة يكون من الأفضل الاعتماد على مخطط باريتو، حيث يقوم هذا الأخير بترتيب البيانات ترتيبا تنازليا[2]، كما هو موضح في الشكل أدناه.

الشكل رقم (09): مثال توضيحي للمدرج التكراري



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على بيانات إفتراضية

سابعا- مخطط المراقبة Control charts

تُسمّى مخطط المراقبة في بعض المراجع باسم مخطط الضبط (التحكّم) الإحصائي، وهو رسم بياني يستعمل لدراسة التغيّر الحاصل في عملية ما مع مرور الوقت[3]، وتُستَخدم هذه الخرائط

[1]- خضير كاظم محمود وروان منير الشيخ، **إدارة الجودة في المنظمات المتميزة**، دار صفاء للنشر، الأردن، 2010، ص: 302.

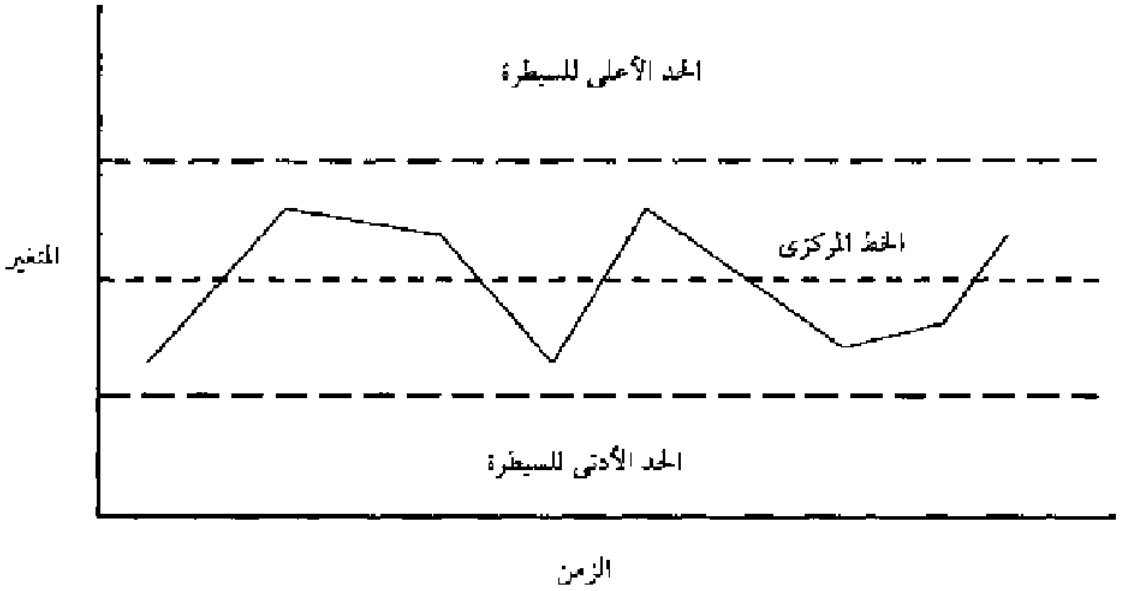
[2]- Sulaman Muhammad, **Quality Improvement Of Fan Manufacturing Industry By Using Basic Seven Tools Of Quality: A Case Study**, Int. Journal of Engineering Research and Applications, Vol. 5, Iss: 4, (Part 4), April 2015, P: 32.

[3]- Luis Fonseca et al, **Utilization of Quality Tools: Does Sector and Size Matter?,** International Journal for Quality Research, Vol.9, No. 4, 2015, P: 608.

لتحديد ما إذا كانت العملية تحدث بشكل منتظم، وتقع داخل حدود السيطرة الإحصائية، أم أنّها خارج نطاق هذه السيطرة، وتحتاج بالتالي إلى بعض التعديلات[1].

خرائط المراقبة ترسم على ثلاثة خطوط؛ خط مركزي ويمثل الوسط الحسابي للعملية وخط علوي يمثّل الحدّ الأعلى المسموح به للتفاوت في العملية، وخطّ يقع أسفل الخط المركزي يمثّل الحد الأدنى للسيطرة[2]. والشكل رقم (10) يوضّح ذلك.

الشكل رقم (10): مثال توضيحي لخريطة المراقبة



المصدر: خضير كاظم محمود وروان منير الشيخ، **مرجع سبق ذكره**، ص: 300.

عندما تقع النقاط ضمن الحدين الأدنى والأعلى نقول: إنّ العملية ضمن حدود السيطرة، وعندما تقع النقاط خارج أحد هذين الحدين أوكلاهما نقول بأن العملية خارج نطاق السيطرة، ويجب في هذه الحالة اكتشاف أسباب حدوث هذه الانحرافات غير الطبيعية في العملية والعمل على معالجتها والتخلّص منها.

---

[1]- خضير كاظم محمود وروان منير الشيخ، **مرجع سبق ذكره**، ص: 300.

[2]– سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص:109.

المبحث الثالث: إدارة الجودة الشاملة ومواصفات ISO 9000

كثير ما يحدث هناك خلطا وتداخلا بين المواصفات الدولية لأنظمة إدارة الجودة ISO 9000 وإدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال العلاقة القائمة بينهما، ومن حيث نقاط الاختلاف والاتفاق الموجودة بينهما، وأيّهما أسبق في التطبيق، هل هي المواصفات الدولية لأنظمة إدارة الجودة أم إدارة الجودة الشاملة؟

بناء على ما سبق يأتي هذا العنصر كمحاولة لإزالة الغموض واللبس حول العلاقة بين المفهومين، حيث يتناول في البداية توضيح المقصود بمواصفات ISO 9000 وتحديد خصائصها، وأخيرا توضيح علاقة إدارة الجودة الشاملة بمواصفات ISO 9000.

المطلب الأول: مفهوم سلسلة المواصفات العالمية ISO 9000 ومكوناتها

المنظمة الدولية للتقييس(International Organization for Standardization (ISO، وهي اتحاد عالمي تأسس بعد الحرب العالمية الثانية ويضم هيئات التقييس الوطنية لأكثر من 140 دولة، وهي هيئة غير حكومية تهدف إلى تسهيل التنسيق الدولي في مجال تبادل السلع والخدمات، من خلال إصدار مواصفات ومعايير دولية موحدة يتم اعتمادها في مختلف أنحاء العالم.[1] أما أصل مصطلح الإيزو ISO فيرجع إلى الكلمة اليونانية ISOS والتي تعني التعادل أو التساوي.[2]

أولا- نشأة المواصفات الدولية للجودة ISO 9000

إن تاريخ تبني المواصفات لأنظمة الجودة الحديثة يعود تاريخه إلى عام 1959، عندما أطلقت وزارة الدفاع الأمريكية برنامج إدارة الجودة تحت إسم MIL-Q-9858، واستخدم هذا النموذج

---

[1]- Christian N. Madu, **Competing on Quality and Environment**, CHI Publishers, USA, 2002, P: 39.
[2]- Swapna Kishore & Rajesh Naik, **ISO 9001: 2000 for Software Organizations**, Tata McGraw-Hill Publishing Company Limited, India, 2005, P: 33.

طوال ثلاث عقود تقريبا في الولايات المتحدة في مجالي الفضاء والدفاع ليقدم بعد ذلك الإتحاد السوفياتي سنة 1960 برنامج مواصفات وطني تحت تعريف KC YKP في محاولة لوضع أسس الجودة الخاصة به.

في عام 1979 أصدر المعهد البريطاني للتقييس المواصفة BS 5750 على ثلاثة أجزاء للأغراض التعاقدية، وتضمنت المواصفة شروط تسجيل المؤسسات طبقا للمواصفة، وتطوير نظام لاعتماد الجهات المانحة لشهادات التسجيل، وبذلك تكون الحكومة البريطانية قد وضعت الأساس لما يطلق عليه جهات الاعتماد و جهات التسجيل. ومع تعاظم حركة التجارب والتوسع في ابتكار منتجات جديدة، ولضمان حقوق المتعاقدين، سعت منظمة الإيزو إلى إيجاد مواصفات دولية تتعلق بالجودة الشاملة والهيئات الإنتاجية والخدمية لتكون الحكم في الصفقات التجارية. ففي عام 1984 وبدعم ومؤازرة من المعهد البريطاني للتقييس BSI قامت منظمة الإيزو بتشكيل اللجنة الفنية ISO/TC/176 بعضوية 26 دولة مهمتها إصدار مواصفات خاصة بالجودة.[1]

في عام 1987 تم إصدار سلسلة من المواصفات نظم إدارة وتأكيد الجودة كمواصفة دولية والتي حملت بصمات المواصفة البريطانية **BS 5750**، وفي 10 ديسمبر من نفس السنة وافقت اللجنة الأوروبية للتوحيد القياسي على العمل بالمواصفات القياسية المنشورة في ISO 9000[2].

لقد تمّ تعديل هذه السلسلة أربع مرات، بهدف جعلها تتماشى مع المتطلبات والاحتياجات لأنظمة إدارة الجودة المطبقة عالميا، حيث أنّ[3]:

---

[1]– عبد الرزاق حمدي، **مرجع سبق ذكره**، ص: 58.

[2]- Mohamed A. El-Reedy, **Construction Management of Industrial Progercts**, John Wiley & Sons, USA, 2012, P: 221.

[3]– حياه معزوز، **مدخل إدارة الجودة الشاملة آلية لتحسين الأداء التسويقي في المؤسسة الاقتصادية –دراسة حالة مؤسسة بروماسيدور الجزائر**، أطروحة دكتوراه طور الثالث LMD ، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، 2019، ص: 62.

- **الإصدار الأول (ISO 9000: 1987):** ركّز على ضبط الجودة Quality Control والذي يعني ضبط الأنشطة والأساليب المتعلقة بضمان استمرارية متابعة متطلبات العميل، بمعنى التركيز على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها بالدرجة الأولى؛

- **الإصدار الثاني (ISO 9000: 1994):** ركّز هذا الإصدار على تأكيد الجودة Quality Assurance والذي يعني تطبيق الأشطة الضرورية لتوفير الثقة بأن المنتج أو الخدمة تلبي متطلبات العميل، ومن هنا كان التركيز على منع وقوع الأخطاء والوقاية من حدوثها؛

- **الإصدار الثالث (ISO 9000: 2000):** ركّز الإصدار الثالث لمواصفات الإيزو 9000 على نظام إدارة الجودة Quality Management System مما يعني تطبيق الأنشطة والأساليب المتعلقة بإدارة الجوة، توجيه الاهتمام إلى العمليات وليس للمنتج نفسه، حيث أن هذه المعايير تشير إلى أن إدارة المنظمة وأدائها وضمان إنتاج المنتجات الجيدة بهدف تعزيز رضا العميل؛

- **الإصدار الرابع (ISO 9000: 2008):** هذا الإصدار لم يأت بمتطلبات جديدة لكنّه قدم تعديلات فقط على مستوى إعادة صياغة بعض العبارات بهدف توضيحها وإزالة الغموض عنها مع إضافة بعض الملاحظات، حيث ركّزت هذه المواصفات على أهمية العمليات المخرجة وضرورة ضبطها وتقديم شروحات واسعة حول التصميم والتطوير مع ذكر أمثلة عن طرق تقييم رضا العميل؛

- **الإصدار الخامس (ISO 9000: 2015):** تمحور هذا الإصدار حول تعديل بعض المصطلحات، إضافة إلى تعديل مبادئ نظام مبادئ إدارة الجودة، إلغاء بعض متطلبات إدارة الجودة وإضافة متطلبات أخرى من أجل تحقيق النجاح المستمر للمنظمة بتطبيق نهج إدارة الجودة، فضلا عن المبادئ التوجيهية للتدقيق على نظام الإدارة وإدارة المخاطر.

ثانيا– تعريف سلسلة المواصفات الدولية ISO 9000

تعرف سلسلة المواصفات ISO 9000 بأنّها "مجوعة من المعايير القياسية التي تحدّد المتطلبات الأساسية لضمّ إدارة الجودة في المنظمات الإنتاجية والخدمية"[1]، وهذا ما أكّده كلّ من Farooqui & Ahmed حيث عرّفها بأنّها "عبارة عن نظام إداري يمكن تطبيقه في جميع أنواع المنظمات من أجل تحقيق الجودة"[2].

كما تعرف بأنّها "سلسلة من المواصفات المكتوبة أصدرتها المنظمة العالمية للتقييس سنة 1987؛ والتي تحدّد وتصف العناصر الرئيسية المطلوب توفرها في نظام إدارة الجودة الذي يتعيّن أن تصممه وتتبناه إدارة المنظمة، للتأكّد من أن منتجاتها (سلع أو خدمات) تتوافق أو تفوق حاجات ورغبات وتوقعات العميل"[3].

أمّا Zhu & Scheuermann فعرّفا سلسلة الموصفات ISO 9000 بأنّها "سلسلة معايير تستخدمها المنظمات لأغراض ضمان الجودة الخارجية"[4].

يلاحظ من التعاريف أعلاه أنّها تتمحور بشكل واضح حول توفير الضمان للعميل واقناعه بأنّ المنظمة تنتج منتجات أوتقدم خدمات بأسلوب يلبي رغباته وطموحاته وفق المواصفات والمقاييس الدولية. وعليه يمكن تعريف سلسلة المواصفات الدولية ISO 9000 بأنّها نظام لإدارة الجودة تمّ إصداره من طرف المنظمة العالمية للتقييس يضمّ مجموعة من المواصفات والمعايير

---

[1]– محمد أحمد عيشوني، **أساسيات قياس الأبعاد في ضوء معايير الجودة العالمية إيزو 9000**، دار العبيكان للنشر، المملكة العربية السعودية، 2011، ص: 51.

[2]- Rizawan U. Farooqui & Syed M. Ahmed**, ISO 9000: A Stepping Stone to Total Quality Management for Construction Companies?,** 7th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI2009): Energy and Technology for the Americas: Education, Innovation, Technology and Practice, San Cristobal, Venezuela, June 2-5, 2009, P: 01.

[3]– عمر وصفي عقيلي، **مرجع سبق ذكره**، ص: 63.

[4]- Zhiwei Zhu & Larry Scheuermann, **A Comparison of Quality Programmes: Total Quality management and ISO 9000, Total Quality Management**, Vol. 10, No. 2, 1999, P: 294.

الشاملة، يطبق في جميع المنظمات سواء أكانت صناعية أم خدمية من أجل تلبية رغبات وتطلعات العميل.

ثالثا- مكونات سلسلة المواصفات الدولية ISO 9000

تتكوّن المواصفات القياسية الدولية ISO 9000 من خمس مواصفات خاصة بإدارة وتأكيد الجودة، يمكن عرضها على النحو الآتي[1]:

1- مواصفة ISO 9000: تعتبر هذه المواصفة المرشد الذي يحدّد مجالات تطبيق كل من ISO 9001 و ISO 9002 و ISO 9003.

2- مواصفة ISO 9001: تتضمن هذه المواصفة ما يجب أن يكون عليه نظام الجودة في المنظمات الإنتاجية والخدمية التي يبدأ عملها بالتصميم وينتهي بخدمة ما بعد البيع، وتضم 20 عنصرا من عناصر الجودة. وتبرز هذه المواصفة أهمية تصميم المنتج الذي أصبح حيويا للمستهلكين الذين يريدون منتجات بلا عيوب ولا أخطاء.

3- مواصفة ISO 9002: تتناول نظام الجودة في المنظمات الإنتاجية أو الخدمية التي يقتصر عملها على الإنتاج أو التركيب دون التصميم أو خدمة ما بعد البيع، وتضم 18 عنصرا من عناصر الجودة. المنتجات والخدمات في هذه المواصفة تكون قد صممت وفحصت وسوقت، لذلك تهتم هذه المواصفة بالمحافظة على نظم الجودة القائمة بدلا من تطوير نظم جودة لمنتجات جديدة.

4- مواصفة ISO 9003: هذه المواصفة تخص المنظمات التي لا تحتاج لنظم جودة شاملة لأنها لا تعمل بالإنتاج أو تقديم الخدمة، وإنما يقتصر عملها على الفحص والتفتيش والاختبار. مثال ذلك

---

[1]- عادل الشبراوي، **الدليل العملي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة: آيزو 9000 – المقارنة المرجعية**، الشركة العربية للإعلام العلمي، مصر، 1995، ص ص: 101-102.

مورّدو البضائع الذين يقتصر عملهم على فحص واختبار منتجات جاهزة وردت إليهم من مصانع تطبيق نظم الجودة الشاملة، وتشتمل هذه المواصفة على 12 عنصرا من عناصر الجودة.

5- مواصفة ISO 9004: تحدّد هذه المواصفة عناصر ومكوّنات نظام الجودة، وتعتبر المرشد الذي يحدّد كيفية إدارة الجودة، وهي بذلك تختلف جذريا عن المواصفات ISO 9001، ISO 9002 و ISO 9003 في أنّ الأخيرة تعاقدية أو تتضمن صيغة إلتزام من المورد أو المصنع اتجاه العميل، والصفة التعاقدية هنا تفرض الحصول على شهادة. أمّا المواصفة ISO 9004 فهي إرشادية فقط.

في الأخير نشير إلى أنّه في سنة 2000 تمّ دمج جميع المواصفات التعاقدية للمواصفة ISO 9000 (ISO 9003, ISO 9002, ISO 9001) ضمن مواصفة دولية جديدة هي ISO 9001:2000، وعلى هذا الأساس أصبحت منظمة ISO تمنح شهادة مطابقة واحدة بدل من ثلاث شهادات مطابقة، الشيء نفسه بالنسبة للتعديل الذي صدر سنة 2008 وسنة 2015 حيث أصبحت تمنح شهادة مطابقة واحدة وهي (ISO 9001:2008, ISO 9001: 2015).

المطلب الثاني: فوائد تطبيق نظام إدارة الجودة ضمن مواصفات ISO 9000

إنّ تطبيق نظام إدارة الجودة ضمن مواصفات ISO 9000 في المنظمات يؤدي إلى انسجام في الأداء، كما يحسن من صنع القرار الإداري ويسمح بالتحسين المستمر وتخفيض التكلفة، وزيادة فعالية الأداء في كافة المجالات. ويمكن تلخيص هذه المزايا في النقاط التالية:[1]

- تكوين صورة طيبة عن المنظمة في بيئة الأعمال؛
- المساهمة في تدعيم القدرة التنافسية للمنظمة؛

[1] – بهجت راضي وهشام يوسف العربي، **إدارة الجودة الشاملة: المفهوم والفلسفة والتطبيقات**، شركة روابط للنشر وتقنية المعلومات، مصر، 2015، ص: 153.

- تساعد المنظمة في زيادة نصيبها حصتها السوقية؛
- زيادة المبيعات ومن ثم الأرباح؛
- تصميم جيد للمنتجات؛
- تخطيط أفضل للمنتجات وتنويعها؛
- التطوير والتحسين المستمر لجودة المنتجات؛
- تقليل التكلفة الخاصة بالحصول على المواد الخام واستخدامها؛
- استخدام أمثل لمعدات وأجهزة المنظمة؛
- رفع الروح المعنوية للعاملين؛
- تشجيع التعاون والتنسيق بين إدارات المنظمة المختلفة؛
- تقليل نسبة التكاليف والمعيب في الإنتاج؛
- كسب رضا العملاء واستمرار تعاملهم مع المنظمة.

المطلب الثالث: مراحل الحصول على شهادة ISO 9000

حتى تتمكن أيّ منظمة من الحصول على شهادة ISO 9000، فإنّ هناك ثلاثة مراحل أساسية تتلخص فيما يلي:[1]

أولا- المرحلة التحضيرية للتسجيل

وهي المرحلة التي يتمّ فيها إعداد الأوضاع وتجهيزها لكي تتلاءم مع متطلبات الشهادة المطلوبة. وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

[1]- محفوظ أحمد جودة، **مرجع سبق ذكره**، ص ص: 315-317

- اهتمام الإدارة بالحصول على الشهادة وتحفيز العاملين بهدف تأهيل المنظمة إزاء ذلك؛
- تعيين مدير للجودة يكون مسؤول عن كل الأنشطة المتعلقة بالجودة؛
- تشكيل فريق عمل مهمته الإشراف والتنسيق والإعداد؛
- البدء بوضع خطة عمل وجدول زمني للتنفيذ على أساس أن يتم التقيد به؛
- صياغة سياسة الجودة وأهدافها في المنظمة؛
- كتابة وتوثيق إجراءات المنظمة وتعليمات العمل والإجراءات التصحيحية والوقائية؛
- إعداد دليل الجودة والذي يعتبر مرجعا رئيسيا؛
- إجراء التدقيق الداخلي لنظام إدارة الجودة في المنظمة للتأكد من الوفاء بمتطلبات النظام.

ثانيا- مرحلة الحصول على الشهادة

في هذه المرحلة تحصل المنظمة على الشهادة، وتنطوي على الإجراءات التالية:

- التعاون مع المسجل (الجهة المرخص لها إعطاء الشهادة) بدراسة ومراجعة المستندات التي تقدمها المنظمة؛
- التعاون مع المسجل وإجراء كافة التعديلات التي يطلبها؛
- قيام المسجل بتحليل الثغرات، أي إجراء تقييم تجريبي لنظام إدارة الجودة، وهذه الخطوة اختيارية؛
- قيام فريق التدقيق التابع للمسجل بإجراء التدقيق الرسمي لنظام إدارة الجودة، والذي يتم فيه اكتشاف أية مخالفات لمتطلبات نظام الجودة، وتقسم هذه المخالفات إلى ثلاثة أنواع هي: مخالفات جوهرية، مخالفات صغيرة والأخيرة ملاحظات فقط. ويؤجل منح الشهادة إذا كان

هناك أي مخالفات جوهرية، أم إذا كانت هناك مخالفات صغيرة أو ملاحظات، فعادة ما تمنح الشهادة على أن يتم تصحيح الإختلالات وأخذ الملاحظات بعين الاعتبار لاحقا؛

- منح الشهادة بناء على توصيات الفريق التابع للمسجل الذي قام بإجراء التقييم الرسمي.

ثالثا- مرحلة ما بعد الحصول على الشهادة

بعد حصول المؤسسة على شهادة المطابقة، فإنّ عليها الحفاظ على المستوى نفسه الذي حققته، بل تعمل جاهدة من أجل التحسين المستمر لأدائها اتجاه إدارة الجودة. وتقوم الجهة المانحة للشهادة بنوعين من الزيارات للمنظمة، الأولى دورية مجدولة تتم عادة كل ستة (06) أشهر، أما الثانية فتكون مفاجئة عادة عند استلام شكاوي عن أن هناك عيوب في منتجات المنظمة. والهدف الرئيسي من هذه الزيارات هو التحقق من أنّ نظام الجودة لدى المنظمة يفي بمتطلبات ومعايير نظام إدارة الجودة المطلوب وفق المواصفات.

وعليه يمكن القول: إنّ تنفيذ متطلبات المواصفة العالمية ISO 9000 سيؤدي حتما إلى تمهيد الطريق لتبني فسلفة إدارة الجودة الشاملة، فتركيزها على التدقيق والتوثيق واتخاذ الإجراءات التصحيحية والوقائية أثناء مراجعة الإدارة للنظام، تساهم في توفير فرص مناسبة للتحسين المستمر وإرضاء العميل، وهو ما يدعم فلسفة إدارة الجودة الشاملة وهذا ما سنتطرق إليه في العنصر الموالي.

المطلب الرابع: العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة ومواصفات ISO 9000

قبل أن نخوض في تفاصيل العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة ومواصفات ISO 9000 ، فإنّه يتوجب علينا معرفة الحقائق التالية:[1]

[1]- مأمون سليمان الدراركة، **إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء**، دار صفاء، الأردن، 2006، ص: 256.

- إنّ مواصفات ISO ليست نظاما لإدارة الجودة الشاملة، وإنما نظام لضمان وتوكيد الجودة؛
- إنّ الشروع بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من شأنه أن يؤدي إلى إمكانية الحصول على ISO، حيث أنّ المنظمة في هذه الحالة لا تحتاج إلاّ لبعض التعديلات التي من شأنها أن تحقق لها الحصول على ISO؛
- إنّ تطبيق نظام ISO لا يعني بالضرورة تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، ولكن تطبيقه يؤدي حتما إلى التمهيد بشكل سليم لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة؛
- على الرغم من وجود اختلافات بين ISO ونظام إدارة الجودة الشاملة إلا أن هناك تشابه كبير بينهما؛
- وجود اختلافات بين اختلافات بين ISO ونظام إدارة الجودة الشاملة لا يعني أن هناك قصورا معينا في نظام ISO .

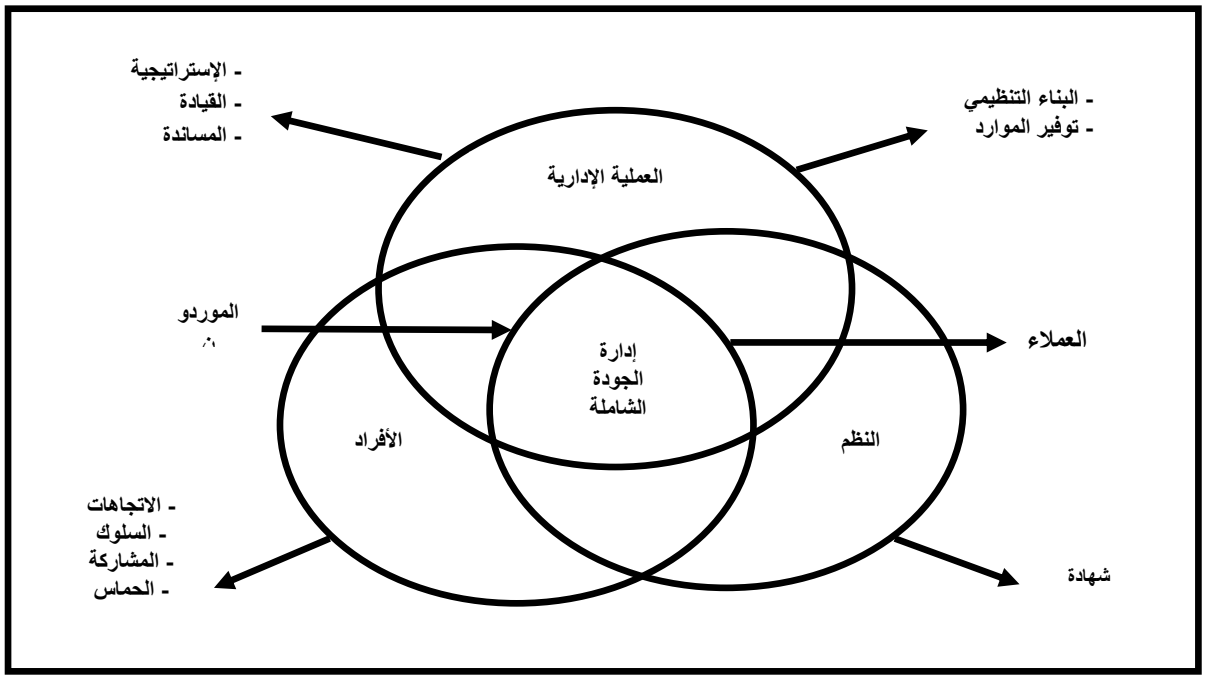
يرى كل من Zhiwei Zhu & Larry Scheuermann بأنّ نظام إدارة الجودة الشاملة ونظم إدارة الجودة ISO 9000 نظامان متوافقان ولا يوجد تعارض بينهما،[1] إذ أثبتت الكثير من الدراسات الاستطلاعية أنّ مواصفات ISO 9000 تشكل القاعدة التي يمكن للمنظمة أن تستند إليها للبدء في تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة، لأنّ الخطوة المنطقية الموالية بعد الحصول على شهادة المطابقة هي تنفيذ برامج إدارة الجودة الشاملة، أمّا المنظمات التي لا تمتلك هذه البرامج ولم تحصل على شهادة المطابقة، فإنّها تستطيع اعتماد ISO 9000 قاعدة أساسية لها للوصول إلى إدارة الجودة الشاملة.[2] والشكل رقم (11) يوضح التكامل بين العناصر المختلفة التي تشكل مدخل إدارة الجودة الشاملة، للوقوف على العلاقة بينها وبين مواصفات نظم إدارة الجودة ISO 9000 .

---

[1]- Zhiwei Zhu & Larry Scheuermann, **Op.cit**. P: 296.

[2] – محمد عبد الوهاب العزاوي، **إدارة الجودة الشاملة**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص: 72.

الشكل رقم (11): العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة ونظام ISO 9000

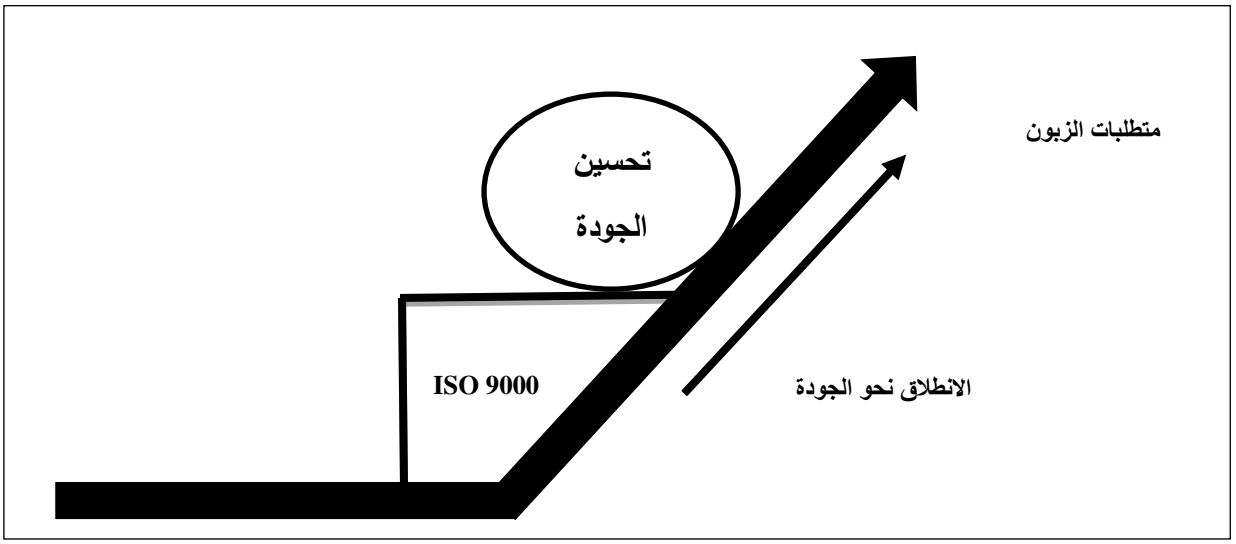


المصدر : خيضر كاظم محمود، **مرجع سبق ذكره**، ص: 73.

كما أنّه لا يمكن القول بأنّ إدارة الجودة الشاملة وسلسلة المواصفات العالمية ISO 9000 نظامان مترادفان أو متطابقان، فهناك منظمات حصلت على شهادة ISO 9000 ولكنها لم تبدأ بعد مرحلة إدارة الجودة الشاملة، وبالتالي يمكن اعتبار أن مواصفات ISO 9000 تمثل إحدى متطلبات إدارة الجودة الشاملة، وتشكل خطوة أولى في رحلة المنظمة للوصول إلى إدارة الجودة الشاملة، وهناك منظمات حاصلة على جوائز الجودة التي تثبت تميزها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، دون أن تطبق أنظمة إدارة الجودة ISO 9000.[1] والشكل رقم (12) يوضح دور إدارة الجودة ISO 9000 في مساعدة المنظمة للوصول إلى إدارة الجودة الشاملة.

[1]– فتيحة حبشي، **مرجع سبق ذكره**، ص: 207.

الشكل رقم (12): دور ISO 9000 في تطبيق إدارة الجودة الشاملة



المصدر : لعلى بوكميش، **مرجع سبق ذكره**، ص: 151.

من الشكل رقم (12) نلاحظ أنّ إدارة الجودة الشاملة ترتبط بالتحسين المستمر الذي لا ينتهي، والذي يمكن تشبيهه بعجلة تصعد مرتفعة، بينما تكمن فعالية ISO 9000 في منع هذه العجلة من الانحدار والتراجع.

من جهة أخرى يرى Pheng أنّ نظم إدارة الجودة ISO 9000 تركز على الإجراءات الرسمية التي توجه العاملين في المنظمة، وبالتالي من المتوقع أن يلتزم جميع العاملين بهذه الإجراءات من أجل ضمان أداء العمل بصورة صحيحة، كما تجري مراجعات داخلية وخارجية لتحديد ما إذا كان هناط التزام بها من عدمه. في المقابل نجد أنّ نظام إدارة الجودة الشاملة تنظر للمنظمة على أنّها ليست نظام فني فقط وإنّما هي نظام إجتماعي يضم الموارد البشرية (رؤساء ومرؤوسين)، وعليه فالجوانب المرتبطة باتجاهات الأفراد والطموحات والدوافع والسلوكيات، والتفاعل بين هذه الجماعات في العمل تصبح أيضا موضع اهتمام، وبالتالي فإنّ نظام إدارة الجودة الشاملة يقوم على أساس تحقيق التكامل بين الجانب الفني والجانب الاجتماعي من خلال نظام إداري يركز

على الوفاء باحتياجات كلّ من العملاء والعاملين، وأصحاب المصلحة في المنظمة.[1] ويمكن تلخيص أبرز نقاط الاختلاف بين إدارة الجودة الشاملة ونظم إدارة الجودة ISO 9000 في الجدول رقم (04).

الجدول رقم (04): نقاط الاختلاف بين إدارة الجودة الشاملة ونظم سلسلة المواصفات الدولية ISO 9000

إدارة الجودة الشاملة	سلسلة المواصفات الدولية ISO 9000
التركيز على العميل	ليس بالضرورة التركيز على العميل
جزء لا يتجزء من إستراتيجية المنظمة	قد لا تمثل جزء متكاملا من إسترتيجية المنظمة
تحقق التكامل بين الجانبين الفني والاجتماعي من خلال نظام إداري	التركيز على الإجراءت وطرق التشغيل (الجانب الفني)
التأكيد على مشاركة وتمكين العاملين	مشاركة العاملين غير ضرورية
التحسين المستمر أحد محاورها الرئيسية، إدارة الجوة الشاملة رحلة لا تنتهي	التحسين المستمر غير وارد، فالمعايير محددة بإجراءات وطرق العمل
تشمل جميع الوحدات والأقسام والمستويات التنظيمية	يمكن تطبيقها على أقسام أو إدارات محددة وليس بالضرورة على مستوى المنظمة ككل
كل شخص في المنظمة مسؤول عن الجودة	قسم الجودة هو الذي يتحمل مسؤوليتها
تحتاج إلى إحداث تغيير شامل في المفاهيم والنظم ومراحل التشغيل	قد لا تتطلب إجراء تعديلات جوهرية في الأوضاع الحالية

Source: John Pike and Richard Barnes, **TQM in Action: A Practical Approach to Continuous Performance Improvement,** Second Edition, Chapman & Hall, USA, 1996, P: 27.

الملاحظ من الجدول أعلاه أنّ أهمّ ما يميز إدارة الجودة الشاملة عن مواصفات ISO 9000 هو شموليتها، حيث أن تطبيقها يتطلب مشاركة الجميع داخل المنظمة، فهي لا تقتصر على قسم أو إدارة محددة، ضف إلى ذلك توجهها بشكل مباشر نحو العميل على عكس مواصفاتISO 9000

[1]- Low Sui Pheng, **ISO 9000 and the Construction Industey, Chandos** Publishing (Oxford) Limited, UK, 1998, PP: 146-147.

التي لا تكون بالضرورة موجهة نحوه، كما أنّ التحسين المستمر لا يعتبر من أولويات هذه المواصفات.

في الختام يمكن القول: إنّ العلاقة بين نظام إدارة الجودة الشاملة ونظم إدارة الجودة ISO 9000 وبالرغم من الاختلافات المذكورة سابقا فإنّه لا يوجد تعارضا كبيرا بينهما، بل بالعكس من ذلك هناك تكامل بينهما، إذ يمكن اعتبار مواصفات نظم إدارة الجودة ISO 9000 بأنّها القاعدة الأساسية للوصول إلى إدارة الجودة الشاملة في المنظمات.

خلاصة

هدف الباحث من خلال هذا الفصل إلى عرض الأسس والمرتكزات النظرية والتطبيقية لإدارة الجودة الشاملة، إذ برز هذا المفهوم كأحد المفاهيم الإدارية الحديثة التي تهدف إلى تحسين أداء المنظمات والارتقاء بمستوى جودة خدماتها ومنتجاتها، حيث ساهم العديد من المفكرين ورواد علم الإدارة الأمريكيون واليابانيون في بلورة هذا المفهوم ليصبح على ما هو عليه اليوم خاصة في النصف الثاني من القرن العشرين.

كما تعتمد فلسفة إدارة الجودة الشاملة على عدة مبادئ تتوجه بالأساس نحو التحقيق الدائم لرضا الزبون من خلال الالتزام التام للإدارة العليا في تدعيم وتطبيق هذه الفلسفة، التركيز على التحسين المستمر، التعاون ومشاركة جميع الأفراد في المنظمة، الاهتمام بتدريب وتعليم الموارد البشرية، واتخاذ القرارات بناء على الحقائق والأسس العلمية. ومن أجل التطبيق الفعال لإدارة الجودة الشاملة في المنظمات وجب توفير المتطلبات الضرورية لذلك، إضافة إلى الاستعانة بالأدوات الإحصائية المناسبة.

أمّا فيما يتعلق بنظم إدارة الجودة ISO 9000 المتمثل في سلسلة المواصفات العالمية للجودة، والتي كانت نتاج لمجهودات المنظمة العالمية للتقييس الهادفة إلى تسهيل التبادل التجاري الدولي للسلع والخدمات، مع مراعاة متطلبات المجتمعات والبيئة وكذا التطور التكنولوجي والفني والاقتصادي في العالم. فإنّ هذه المواصفات لا تتعارض مع منهج إدارة الجودة الشاملة بالرغم من وجود بعض الفروقات بينهما، إلاّ أنّهما يلتقيان في نقاط متعددة، إلى درجة اعتبار أنّ مواصفات نظم إدارة الجودة ISO 9000 القاعدة الأساسية للوصول إلى إدارة الجودة الشاملة في المنظمات.

الفصل الثاني:
مخرجات التعليم العالي وحتمية الجودة

تمهيد

يعتبر التعليم العالي محرّكا للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، فهو شكل من أشكال الاستثمار في رأس المال البشري، وله مساهمة كبيرة في النمو الاقتصادي للبلدان. ففي الوقت الراهن يتيح التعليم العالي مدخلا لتحول الدول إلى اقتصاد المعرفة، من خلال الوظائف التي يضطلع بها لا سيما ما تعلق بوظيفتي التدريس والبحث العلمي، وبالتالي فهو يساهم في إنشاء المعرفة استيعابها ونشرها.

لكن في السنوات الأخيرة أصبح قطاع التعليم العالي في العالم يواجه جملة من التحديات في مقدمتها العولمة، الثورة التكنولوجية، مشاكل التمويل، وتزايد أعداد الطلبة، هذه التحديات يمكن أن تؤثر بصورة سلبية على جودة مخرجاته، لذلك سعت معظم الدول إلى تبني مختلف نظم تحقيق جودة التعليم العالي حتى تتمكن جامعاتها من مواجهة تلك التحديات من جهة، وتلبي احتياجات وتطلعات الأطراف المستفيدة من خدماتها وكسب رضاهم من جهة ثانية. من هذا المنطلق نهدف من خلال هذا الفصل إلى تسليط الضوء على التعليم العالي، مخرجاته وضرورة تحقيق الجودة، من خلال التطرق إلى العناصر التالية:

- **التأصيل النظري للتعليم العالي:** وذلك بالتركيز على مفهوم التعليم العالي وأهميته، عرض وظائفه، وأخيرا الإشارة إلى أبرز مكوناته؛
- **ماهية مخرجات التعليم العالي:** من خلال التطرق إلى مفهوم مخرجات التعليم العالي، عناصرها، مشكلة ضعف الموائمة بين مخرجات هذا القطاع ومتطلبات المجتمع؛
- **جودة التعليم العالي:** من خلال الإشارة إلى مفهومها ومسوغات الاهتمام بها، وأخيرا التطرق إلى آليات ضمان جودة التعليم العالي.

المبحث الأول: الإطار النظري للتعليم العالي

يعتبر التعليم العالي الحجر الأساس للنهوض بأيّ دولة، لأنّه يعمل على سدّ حاجات المجتمع المختلفة على كل الأصعدة، من خلال توفير الكوادر البشرية المؤهلة. في هذا المبحث سنحاول تقديم إطار نظري للتعليم العالي من خلال التطرّق إلى بعض التعاريف المقدمة له مع الإشارة إلى مراحل تطوره التاريخي، ثم نعرض بالتفصيل مختلف وظائفه.

المطلب الأول: مفهوم التعليم العالي

وردت في الأدبيات الاقتصادية تعاريف مختلفة للتعليم العالي، سنحاول عرض بعضها على النحو التالي:

– يعرّف قاموس Oxford الإنجليزي التعليم العالي على أنه: " التعليم الذي يتم على مستوى الجامعات أو المؤسسات التعليمية المماثلة ".[1]

– أما منظمة اليونيسكو فتعرّف التعليم العالي على أنه: "كل الدراسات، التدريب أو التكوين الموّجه للبحث الذي يتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية، أو على مستوى مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة".[2]

– في حين يعرّف البنك العالمي التعليم العالي على أنه: "جميع مراحل التعليم ما بعد الثانوي، بما في ذلك الجامعات العامة والخاصة والكليات ومعاهد التدريب التقني والمدارس المهنية ".[3]

---

[1]- Oxford Living Dictionaries, Web site: www.en.oxforddictionaries.com, (Retrieved on 06 /03/2018 at 18:00).

[2]- UNESCO, **Déclaration Mondiale Sur L'enseignement Supérieurs Pour Le XXX le Siècle : Vision Et Actions,** Conférence Mondiale Sur L'enseignement Supérieurs, 09 Octobre 1998, Paris, P : 01, Sur Site web : www.unesco.org, (consulté le 06 /03/2018 à 17:00).

[3] - The World Bank, **Higher Education**, Web site: www.worldbank.org/em/topic/tertiargeducation, (Retrieved on 06/03/2018 at 17:30).

– وتعرّف منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE) التعليم العالي على أنه: "مستوى أو مرحلة من الدراسة تلي التعليم الثانوي، وتباشر مثل هذه الدراسة في مؤسسات التعليم العالي كالجامعات الحكومية والخاصة، وفي الكليات والمعاهد وغيرها من المؤسسات التعليمية الأخرى".[1]

– هناك من عرّف التعليم العالي على أنّه: "ذلك التعليم المستقطب للمخرجات المتميزة من التعليم العام بعد الثانوية العامة، ويقوم بمسؤولياته لتدريب الموظفين على رأس العمل، ويتحمل توفير الكوادر البشرية المناسبة لسوق العمل مختلف المجالات".[2]

– كما يعرّف التعليم العالي على أنه: "ذلك التعليم الذي يقوم على التوجيه والإرشاد وصقل مواهب الطالب ومعارفه، وبناء شخصيته وتنمية قدراته، ومساعدته على إبراز واستخدام كل ما لديه من إمكانيات في التطوير والابتكار".[3]

– أما في الجزائر فيعرّف التعليم العالي كما ورد في القانون 99-05 المؤرخ في 04 أفريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي على أنه: " كل نمط للتكوين أو التكوين للبحث يقدم على مستوى ما بعد الثانوي من طرف مؤسسات التعليم العالي، ويمكن أن يقدم تكوين تقني على مستوى عالي من طرف مؤسسات معتمدة من طرف الدولة ".[4] وتعرّف مؤسسات التعليم العالي بأنها: "كافة الجامعات والكليات والمعاهد العليا التي تمنح درجات علمية فوق مرحلة الثانوية العامة ".[5]

---

[1]– سعد بن محمد الربيعي، **التعليم العالي في عصر المعرفة: التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل**، دار الشروق للنشر ، الأردن، 2007، ص: 23.

[2]– محمد نجيب بن حمزة أبو عظمة، **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية الاستفادة منها في تطوير التعليم العالي في السعودية**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، العدد: 14، المملكة العربية السعودية، 2001، ص: 220.

[3]– محمد عوض الترتوري وأغادير فرحات جويحان، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز البحث**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2009، ص: 135.

[4]– **الجريدة الرسمية**، العدد: 24، القانون 99-05 المؤرخ في 04 أفريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، ص: 05.

[5]– محمد زكي عويس، **الاتجاهات العالمية لتطوير التعليم العالي: رؤية عربية**، المكتبة الأكاديمية، مصر، 2008، ص: 12.

أما Adebayo et el فيعرفها بأنها "مختلف المؤسسات التعليمية ما بعد المرحلة الثانوية، حيث يمكن اكتساب التعليم أو المعرفة العليا".[1]

ونشير هنا إلى أنّ تسمية المؤسسات التعليمية تختلف من بلد لآخر (الجامعة، الكلية، الأكاديمية، المعهد ... إلخ)، أما في سياق هذه الدراسة فنقصد بمؤسسات التعليم العالي الجامعة؛ والتي تعرّف بأنّها "مؤسسة علمية ذات هيكل تنظيمي معين، تتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس، البحث العلمي وخدمة المجتمع. وتتألف من مجموعة كليات وأقسام ذات الطبيعة العلمية المتخصصة، وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة ".[2]

من التعاريف التي أوردناها سابقا نستطيع القول: إنّ التعليم العالي هو مرحلة تعليمية تلي المرحلة الثانوية، تقدمه مؤسسات التعليم العالي المعتمدة من طرف الدولة، تتمثل أهم وظائفه في التعليم، البحث العلمي وخدمة المجتمع.

مما سبق يمكن استخلاص خصائص ومميزات التعليم العالي، والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- مرحلة من التعليم تلي مرحلة التعليم الثانوي؛
- ينفرد به الطلبة الذين أثبتوا نجاحهم في مرحلة التعليم الثانوي؛
- تقدمه جامعات حكومية وخاصة، معاهد أو مدارس عليا معتمدة من طرف الدولة؛
- يقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات علمية مختلفة؛

---

[1]- Adebayo et al, **Corporate Brand Identify and Service Quality in Higher Education Management**, Polish Journal of Management Studies, Vol.20, No.2, 2019, P : 48.

[2]– ليلي بن ونيسة، **اقتصاد المعرفة وجودة التعليم العالي في الجزائر: دراسة مقارنة**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة مصطفى سطمبولي، معسكر، الجزائر، 2016، ص: 93.

- يرتبط التعليم العالي بفكرة التخصص وهذا لسد حاجات المجتمع؛ ومواجهة التغيرات في الحاضر والمستقبل في جميع المجالات ومواكبتها بكفاءة وفعالية.

المطلب الثاني: التطور التاريخي للتعليم العالي

لم يتفق الباحثون والمؤرخون حول تاريخ محدد لظهور مؤسسات التعليم العالي ولا على بداياته الأولى، ويرجع ذلك إلى أنه ظهر في صور غير مطابقة للأشكال والمؤسسات الحديثة؛ وإنما مرّ بعدة مراحل مختلفة تطور خلالها حتى وصل إلى ما هو عليه اليوم، فيما يلي سنعرض أهم تلك المراحل:

أولا: التعليم العالي في الحضارات القديمة

عرف التعليم العالي أشكالا متنوعة عبر التاريخ الطويل تبعاً لاختلاف البيئات التي وجد فيها، إذ قام المصريون القدماء بإنشاء مدارس عليا لتعليم الهندسة والطب؛ والتي كان من نتائجها بناء الأهرامات والمعابد والمقابر الملكية. كما نشأ هذا النوع من التعليم في العراق القديم؛ وعرف أبناء هذه المناطق مبادئ الهندسة والري والزراعة، وقاموا بتشييد المدن الكبرى التي بقيت آثارها إلى اليوم.[1]

بحلول القرنين الخامس والرابع قبل الميلاد في حضارة اليونان القديمة، اشتهر معلمون أمثال سقراط وأرسطو وأفلاطون ممن قاموا بتعليم الفلسفة والعلوم الأخرى، لكن تعليمهم لم يكن ضمن الإطار الجامعي، فخلال تلك الحقبة لم يكن المتعلمون يحتاجون النجاح في امتحان القبول أو الانتظام في مقررات محددة، ولا يمنحون شهادات أكاديمية. ومثل ذلك حدث في الهند القديمة،

[1]– أمل فتحي عقل، **تطور معايير التميز في التعليم الجامعي (الأردن نموذجا)**، دار الخليج للنشر والتوزيع، الأردن، 2015، ص: 30.

حيث قام علماء الدين بتعليم الهنود التراث الهندي والمعارف الدينية، حيث كان التعليم حكراً على الكهنة فقط.[1]

لقد اتّفق مؤرخو التعليم العالي على أنّ الحضارات القديمة قد احتضنت مراكز للمعرفة والعلم، كانت تقدّم علوماً على مستوى عال من المعرفة؛ التي يمكن تصنيفها على أنّها تقع ضمن مستوى التعليم العالي، الأمر الذي يعني أنّ تلك المراكز العلمية كان لها الدور الكبير في نشأة الجامعات الحديثة وتطورها.

ثانيا: التعليم العالي في الحضارة الإسلامية

كان للحضارة الإسلامية دور كبير في تطوير التعليم العالي، فقد تعرف المسلمون على حضارات الأمم القديمة واطلعوا على ثقافاتهم خصوصا مع توسع الدولة الإسلامية في أصقاع الأرض، فأخذوا معارفهم واستفادوا من علومهم في مختلف المجالات، وترجموا الكثير من كتبهم إلى اللغة العربية، وطوروا ما فيها من معارف، ليبنوا حضارة زاهرة بلغت مرتبة من الرقي والازدهار.[2]

قدمت الحضارة الإسلامية تعليما عاليا كانت المساجد والمدارس الدينية هي نواته الأساسية في الأندلس والعراق والمغرب العربي ومصر وبلاد الشام، والتي أصبحت فيما بعد المؤسسات الرئيسية للتعليم العالي، والتي كانت تنشر العلم والمعرفة في مختلف المجلات: الطب، الهندسة، الجبر، الصيدلة، الفلك، الفنون وغيرها من العلوم، حيث ظهرت جامعات مشهورة مثل:[3]

- الزيتونة سنة 734؛

---

[1]– **الموسوعة العربية العالمية**، الطبعة الثانية، الأجزاء: 6،7،8، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 1999، ص: 150.

[2]– أمل فتحي عقل، **مرجع سبق ذكره**، ص: 30.

[3] - Sultan T. Abu-Orbi, **Higher Education and Scientific Research in The Arab World**, 15th General Conference H E : a catalyst For innovative and sustainable Societies, Chulalanykorn University, Bangkok, Thailand , November 13th-16th 2016, p : 02.

- القرويين سنة 859؛
- الأزهر سنة 970؛
- المستنصرية سنة 984.

ثالثا: التعليم العالي عند الغرب

نشأت مؤسسات التعليم العالي خلال العصور الوسطى في أوروبا، والتي كانت لا تعتبر جامعات بالمعنى الحالي، فهي كانت عبارة عن مدارس تقوم بتدريس فئة معينة تخدم المجتمع كرجال الدين والقانون.[1] فكانت الجامعة عبارة عن كلية أو مجموعة من الكليات تعمل على جلب الطلبة من أوروبا لتدريسهم، ثم تطورت هذه المدارس تدريجيا بعدما كانت تعلم المواد الأساسية التي يحتاجها المتعلم في تلك الحقبة وهي: النحو، البلاغة والجدل، هذه الفنون الثلاثة أضيفت لها الفنون الأربعة وهي: الموسيقى، الحساب، الهندسة وعلم الفلك؛ مكونة بذلك ما يعرف بالفنون الحرة، والتي تؤهل الفرد ليصبح معلما للآخرين والمضي قدما وصولا إلى أكاديميات أعلى للبلاغة، القانون أو الطب.[2]

أول جامعة أنشأت في أوروبا هي جامعة بولونيا في إيطاليا سنة 1088، ثم جامعة باريس في فرنسا سنة 1130، وقد اختلف تفسير مصطلح الجامعة بين باريس وبولونيا؛ ففي باريس كانت عبارة عن تجمع للأساتذة لذلك عرفت واشتهرت جامعة باريس "بجامعة الأساتذة"، أما في بولونيا فتعني تجمع الطلبة لذلك اشتهرت "بجامعة الطلبة". ثم بدأت الجامعات بالظهور فأنشأت جامعتي أكسفورد وكامبريدج في إنجلترا عامي 1186 و1209 على التوالي، وجامعة بادو في إيطاليا سنة

---

[1]– ليلي بن ونيسة، **مرجع سبق ذكره**، ص: 97.

[2]- James J.F Forest & Philip G. Altbach**, International Handbook of Higher Education**, Springer, the Netherlands, 2007, P: 161.

1220، تلاها إنشاء جامعة أورليانز في فرنسا عام 1229 وجامعة براغ سنة 1347، ثم جامعة هايدلبرغ في ألمانيا عام 1386، وجامعة كولن وجامعة بودابست المجرية سنة 1389.[1]

أمّا في الولايات المتحدة الأمريكية فقد ظهرت مؤسسات التعليم العالي سنة 1638 بتشييد جامعة هارفارد وجامعة وليم وميري سنة 1693 في مستعمرة فرجينيا، أما كلية بيل في مستعمرة كنتاكي فأسست عام 1701.[2]

واستمرت عملية تشييد الجامعات في أوروبا حتى بلغ عددها في بداية القرن 15 حوالي 79 جامعة، وكانت مهمتها الأساسية خلال هذه الفترة حماية قيم المجتمع، واكتشاف المعرفة ونقلها للأجيال، وفي بداية القرن 20 أخذت الجامعات تنمو بشكل سريع في الدول الغربية ورافق ذلك تطور نوعي في البرامج والدراسات الجامعية العليا، من أجل مواكبة مختلف التطورات الحاصلة.

رابعا: التعليم العالي في الوطن العربي

تأخّر ظهور مؤسسات التعليم العالي في شكلها الحديث بالوطن العربي إلى غاية بداية القرن العشرين، حيث شُيّدت أولى الجامعات في الوطن العربي سنة 1908 وهي الجامعة المصرية، ثم جامعة الجزائر سنة 1909، أمّا جامعة الإسكندرية فأنشأت سنة 1942 وجامعة عين الشمس سنة 1950، أمّا جامعة الخرطوم فكانت نواتها كلية غوردون التي شيدت سنة 1902 وسميت بجامعة الخرطوم سنة 1956، وفي نفس السنة أسست الجامعة الليبية، أما المملكة العربية السعودية فأقدم جامعاتها هي جامعة الملك سعود التي أنشأت سنة 1957، وتأسست الجامعة

---

[1]– أمل فتحي عقل، **مرجع سبق ذكره**، ص: 31.

[2]– سمية الزاحي، **مكانة المكتبة الجامعية في سياسات التعليم العالي في الجزائر: دراسة ميدانية بجامعات منتوري قسنطينة، عنابة وسكيكدة**، أطروحة دكتوراه علوم، غير منشورة، معهد علم المكتبات، جامعة قسنطينة 2، الجزائر، 2014، ص: 56.

اللبنانية سنة 1951 وكانت من قبل تعتمد على الجامعة الأمريكية التي شيدت عام 1920، وفي سنة 1958 أسست جامعة بغداد.[1]

التعليم العالي في الوطن العربي أخذ في الانتشار والتوسع تدريجيا بعد منتصف القرن العشرين، حيث شهدت سنوات الثمانينات والتسعينات من القرن الماضي تطورا ملحوظا في قطاع التعليم العالي، متمثلة في العدد الكبير من الجامعات وارتفاع عدد الطلاب المسجلين.[2] حيث قفز عدد الجامعات في الوطن العربي من 10 جامعات سنة 1940 إلى 450 جامعة سنة 2013، كما شهد العالم العربي زيادة معتبرة في عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي؛ حيث انتقل عددهم من 137000 طالب عام 1960 إلى ما يقارب 8100000 طالب في العام 2013، أي بنسبة نمو قدرها 110%.[3]

لكن على الرغم من التوسع الكمي الكبير الذي شهده التعليم العالي في الوطن العربي من خلال تشييد المزيد من الجامعات؛ فالوضع العام للتعليم العالي العربي لازال متواضعا مقارنة بإنجازات الدول الأخرى،[4] فحسب تقرير التنمية البشرية لسنة 2013 كانت نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم ككل منسوبا إلى الناتج المحلي الإجمالي للدول العربية 3.90% وهو معدل يقل عن المعدل العالمي الذي بلغ 4.90%.[5]

---

[1]– ليلى بن ونيسة، **مرجع سبق ذكره**، ص: 98.

[2] - Abdalhakeem T.E.Issa & Ahmed Gumaa Siddiek, **Higher Education In The Arab World & Challenges Of Labor Market**, International Journal Of Business and Social Science, Vol.3, No.9, May,2012, P : 147.

[3] - Mohamed Award, **The state and outcomes of Higher Education in Arab World a focus on Ties partner countries**, Ties International Conference, Amman, Jordon, 29-30 April 2013, P: 03.

[4]- Abdalhakeem T.E.Issa & Ahmed Gumaa Siddiek, **Op. cit.** P: 03.

[5]– طارق عبد الله تراب وعبد العظيم سليمان المهل، **تقييم الإنفاق العام على التعليم العالي في الوطن العربي في الفترة (2000–2013): دراسة مقارنة**، مجلة العلوم الاقتصادية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، المجلد 16، العدد 02، السودان، 2015، ص: 56.

وعليه يمكن القول: إنّ التعليم العالي في العالم العربي يواجه تحديات كبيرة تحول دون تطوره، فبالرغم مما حققته بعض الجامعات العربية من تطور وتقدم نتيجة الإصلاحات التي قامت بها من أجل تحقيق جودة الأداء وتحسين المخرجات، لكن الواقع يشهد أنّ ما حققته هذه الأخيرة في مجال التنمية وحل مشكلات المجتمع أقل مما هو متوقع منها.

المطلب الثالث: أهمية التعليم العالي

شهد عقد التسعينات من القرن المنصرم توسعا كبيرا في منظومات التعليم العالي في كثير من دول العالم. بعد أن أدركت حكوماتها الأهمية المتزايدة للتعليم العالي في جهودها المبذولة للنهوض ببلدانها، إذ أثبتت الوقائع أن المجتمعات المتعلمة أكثر قدرة من سواها بتحقيق بتحقيق معدلات تنموية عالية في جميع الميادين، وحل المشاكل التي تواجهها بفعالية. إذ باتت التنمية ترتبط ارتباطا وثيقا بالعلم والمعرفة والقدرة على توظيف نتائجها، لذا قامت هذه الحكومات باستحداث معاهد وكليات وجامعات حكومية وخاصة لنشر التعليم العالي على أوسع نطاق ممكن، مع العمل على رفع مستوى جودة عملياته ومخرجاته للدفع بعملية التنمية وتحسين المستوى المعيشي للأفراد.[1]

يؤدي التعليم العالي دورا مهما في جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية، حيث يسهم في خلق المعرفة الجديدة، ويدعم الإبداع والابتكار في المجتمع. فمؤسسات التعليم العالي فاعل رئيسي لا غنى عنه في إنتاج المعرفة ونشرها، من خلال التدريس والبحث العلمي والتطوير. كما تؤدي مؤسسات التعليم العالي الدور الرئيسي في إعداد وتهيئة رأس المال البشري الذي يعتمد عيه سوق العمل، والذي يعد حجر الزاوية في التمية الاقتصادية. لقد أصبح التعليم العالي أحد الروافد الهامة

[1]– داخل حسن جريو، **التعليم العالي في عصر العولمة**، مجلة فيلاديلفيا الثقافية، العدد 08، الأردن، 2011، ص: 19.

لاقتصاد المعرفة وعاملا مهما لزيادة القدرة التنافسية للدول، فكما أشار تقرير البنك الدولي تتزايد أهمية التعليم العالي مع الأهمية المتزايدة بالمعرفة؛ حيث أدركت معظم الدول أن حصول شبابها على تعليم عالي رفيع المستوى يزيد من قدرتها على التنمية والمنافسة، كما يعتبر التعليم العالي أحد دعائم الكفاءة الداخلية لأي اقتصاد بحسب تقرير التنافسية العربية العالمي لعام 2013.[1]

ولا يتوقف دور مؤسسات التعليم العالي عند الجوانب الاقتصادية، بل يتعداه إلى توطيد قيم المجتمع وتعظيم روح المواطنة، وتفعيل المشاركة المجتمعية. فالتعليم العالي يشكل ركيزة للتنمية، لا في المجال الاقتصادي والاجتماعي فحسب، ولكن في صون البنى الأساسية للعدالة وتعزيزها من خلال بناء قدرات الخريجين في ميدان المشاركة المجتمعية. من ثمّ يؤثر التعليم العالي في نوعية الحياة بمفهومها الشامل، ويوجه دفة السلوك الثقافي للأفراد في المجتمع.[2]

ومع تنامي تيارات العولمة والتزايد الكبير في أهمية التعليم في جميع الدول، أصبح التعليم العالي يعد مطلبا أساسيا لكي تصبح المجتمعات أكثر اندماجا في الاقتصاد العالمي ليس فقط من خلال حركة السلع ورؤوس الأموال والعمل، لكن أيضا من خلال المعرفة. وأصبح التعليم العالي أداة مهمة تساعد الدول النامية في تحقيق بعض الفائدة من الفرص التي تتيحها العولمة وتتمكنها من المنافسة، كما أن الفجوة الكبيرة بين الدول المتقدمة والنامية في إنتاج المعرفة لفتت الأنظار بقوة، وتزايد الإدراك بخطورة هذا الوضع. ومن ثم أصبح ينظر إلى زيادة الالتحاق بهذه المرحلة التعليمية على أنه وسيلة رئيسية لكي تخفض الدول النامية من حدة الفجوة المعرفية.[3]

---

[1]– مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم والمكتب الإقليمي للدول العربية/برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، **مؤشر المعرفة العربي لسنة 2015**، دار الغرير للطباعة والنشر، الإمارات العربية المتحدة، 2015، ص: 59.

[2]– المرجع نفسه، ص: 59.

[3]– مبروكة عمر محيريق، **التعليم العالي: مساءلة الواقع وطموحات المستقبل**، مجموعة النيل العربية، مصر، 2016، ص: 65.

في الأخير يمكن القول: إنّ التعليم العالي يكتسب أهمية كبيرة باعتباره عنصرا فعالا في تعليم الأفراد وتطوير كفاءاتهم وتوسيع معارفهم ومهاراتهم، مما يساهم في تحسين القدرة التنافسية لأي بلد في الأسواق العالمية وتنمية المجتمع ككل. كما أنه عنصر أساسي في دعم القدرات على إنتاج المعرفة واستخدامها في شتى المجالات، من خلال البحث العلمي والتطور التكنولوجي وتحسين العملية التعليمية في مختلف المراحل والدفع نحو اقتصاديات المعرفة، خصوصا ونحن نعيش الآن في عصر المعرفة، وهو عصر ترسخت فيه مكانة مؤسسات التعليم العالي كمدخل لتمكين الفرد والمجتمع من مواجهة تحديات التنمية.

المطلب الرابع: وظائف التعليم العالي

كما أشرنا سابقا في تعريف التعليم العالي؛ فإنّ وظائفه تتركز حول ثلاثة محاور أساسية وهي: التعليم، البحث العلمي وخدمة المجتمع، في هذا المطلب سنحاول عرض كل وظيفة بنوع من التفصيل وذلك على النحو التالي:

أولا: التعليم وإعداد الكوادر البشرية

تعتبر وظيفة التعليم وإعداد الكوادر البشرية الوظيفة الأولى للتعليم العالي، حيث يعمل هذا الأخير على تقديم برامج تعليمية متنوعة وفي مختلف التخصصات للطلبة، بهدف إعدادهم وتكوينهم للاندماج في الحياة المهنية. فالتعليم العالي يهدف إلى تكوين المتعلمين وتحويلهم من موارد بشرية ذات معارف محدودة إلى طاقات بشرية مستعدة للعمل والإبداع والابتكار، لأنّ مخرجات التعليم العالي تعتبر من أهم مدخلات العملية التنموية.

في هذا الصدد يجب التنويه إلى أنّ التكوين الذي يخضع له الطلبة يجب أن يكون تكويناً متكاملاً (علميا، تقنيا، فكريا وثقافيا) ومتوافقاً مع متطلبات العصر ومتغيراته، إضافة إلى ضرورة

توفير سبل التنمية المستمرة لكل الموارد البشرية بما يؤهلها للمشاركة الفعالة والمتميزة في تفعيل واستثمار ثروات المجتمع وتحقيق نموه وازدهاره.[1]

حتى يستطيع التعليم العالي القيام بهذه الوظيفة يجب عليه أن لا يعتمد على المقررات الدراسية التقليدية أو طرق التدريس القديمة التي تعتمد على الحفظ والاستظهار ونقل المعلومات، بل يجب عليه أن ينمّي قدرة الطلبة على التفكير، التأمل، الاستنباط، البحث والتجريب.[2]

ثانيا: البحث العلمي

يعتبر البحث العلمي وإنتاج المعرفة أحد الوظائف الأساسية التي يستند إليها التعليم العالي في مفهومه المعاصر، حيث يعرف البحث العلمي بأنه "عملية فكرية منتظمة يقوم بها الباحث من أجل تقصي الحقائق بشأن مسألة أو مشكلة معينة، وذلك بإتباع طريقة علمية منظمة بغية الوصول إلى حلول ملائمة لعلاج تلك المسائل وإلى نتائج صالحة للتعميم على المشاكل المماثلة". [3] وتهدف وظيفة البحث العلمي في التعليم العالي إلى تحقيق ما يلي:[4]

- المساهمة في مجالات العلم والتكنولوجيا والإضافة إليها؛
- الربط بين نوعية البحوث العلمية ومشاكل المجتمع المحلي؛
- إجراء البحوث البينية التي تعالج بعض المشكلات المتداخلة من خلال أكثر من تخصص؛
- التعاون العلمي مع مؤسسات التعليم العالي الأجنبية؛

---

[1]– سمية الزاحي، **مرجع سبق ذكره**، ص: 63.

[2]– نداء محمد فرهود، **التقويم الذاتي الشامل لأداء الجامعات: مدخل للتطوير وضمان نوعية جودة التعليم**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث، العدد الأول، فلسطين، 2012، ص: 277.

[3]– حنان بوغراف، **البحث العلمي: قراءة في العلاقة بين الأخلاقيات وأهداف مؤسسات التعليم العالي**، مجلة آفاق للعلوم، جامعة الجلفة، العدد الثامن، الجزء 2، الجزائر، جوان 2017، ص: 339.

[4]– مصطفى عوفي وصباح براهمي، **الجامعة العربية بين الواقع وتحديات العولمة**، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة ورقلة، العدد 09، الجزائر، ديسمبر 2012، ص: 257.

- تدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على مناهج البحث وأساليبه الحديثة.

هذا، ويعد البحث العلمي من الركائز الأساسية للنهوض الحضاري في أي بلد، فالاكتشافات والاختراعات تأتي من خلال البحث والتمحيص ومتابعة الأحداث والأفكار ومحاولة تطويرها، فكثير من الابتكارات ما هي إلا الأفكار الإبداعية للأستاذة والطلبة والباحثين المتميزين.[1]

على الرغم من أنّ مهمة البحث العلمي تقع على عاتق الجامعات فإنّ معظم أعضاء هيئة التدريس لا ينجزون إلا القليل من البحوث والدراسات العلمية، وذلك يرجع لعدم قدرتهم على التوفيق بين ساعات التدريس والكم الهائل من الطلبة، مما لا يتيح لهم مجالا للعمل الإبداعي.

ثالثا: وظيفة خدمة المجتمع

يقصد بوظيفة خدمة المجتمع كل ما تقوم به مؤسسات التعليم العالي من أنشطة وخدمات تتوجه بها أصلا إلى غير منتسبيها – من طلاب وأعضاء هيئة التدريس – من أفراد المجتمع ومؤسساته.[2]

لا يتوقف دور التعليم العالي بمختلف مؤسساته على أداء مهام التعليم والبحث العلمي، وإنّما يعمل كذلك هذا القطاع وبشكل رئيسي على خدمة قضايا المجتمع، وربط الوظيفتين السابقتين بمختلف خصائص واهتمامات المجتمع وتوجهاته المستقبلية،[3] وتركز هذه الوظيفة على تطوير تطبيق المعرفة لمعالجة المشاكل التي يواجهها المجتمع.[4] فالجامعة في العصور الوسطى كانت

---

[1]– محمد الزين باركة وعبد الكريم مسعودي، **تحديات التعليم العالي بالجزائر وآفاق التغيير**، المجلة الجزائرية للمالية العامة، جامعة تلمسان، العدد الخامس، الجزائر، ديسمبر 2015، ص: 11.

[2]– عبد العزيز عبد الله السنبل ونور الدين محمد عبد الجواد، **الأدوار المطلوبة من جامعات دول الخليج العربية في مجال خدمة المجتمع**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية، 1993، ص: 47.

[3]– سمية الزاحي، **مرجع سبق ذكره**، ص: 64.

[4] - Murad Ali & Rajesh Kumer Shastri, **Implementation to Total Quality Management in Higher Education**, Asian Journal of Business Management, Vol. 2, No. 1, 2010, P: 10.

تهتم أكثر بعلوم الدين والفلسفة أكثر من التنمية الاقتصادية، وبعد الثورة الصناعية بدأت تتأقلم بشكل تدريجي مع احتياجات المجتمع، حيث بدأت في القرن التاسع عشر بتوفير تعليم في تخصصات فرضها ظهور الوظائف الجديدة منها: العلوم، الهندسة والمحاسبة، لتنتقل في القرن العشرين لتدريس جل التخصصات التي يتطلبها المجتمع الجديد بما فيها علم الاجتماع وإدارة الأعمال.[1]

وظيفة خدمة المجتمع تنطوي على تحديد احتياجات الأفراد والمؤسسات في المجتمع، ووضع البرامج التي تلبي تلك الاحتياجات من خلال مؤسسات التعليم العالي، وللقيام بهذه الوظيفة يجب على الجامعات نشر العلم والمعرفة وتبصير الرأي العام؛ حول ما يجري في حقل التعليم من حيث الفكر والممارسة، ويجب عليها أيضا القيام بتقويم مؤسسات المجتمع وتقديم مقترحات وحلول لقضايا المجتمع ومشاكله.

من خلال عرض وظائف التعليم العالي يتضح لنا جليا مدى أهمية الدور الذي تقوم به مؤسسات هذا القطاع في النهوض بالمجتمعات، لأنّ مخرجات قطاع التعليم العالي ما هي إلا مدخلات للقطاعات الأخرى، مما يجعل هذا القطاع الأكثر ارتباطا وتأثيراً على التنمية في أي بلد، لأن أي مشكل أو فشل يسجله التعليم العالي سيكون بطبيعة الحال أثر كبير على مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية في هذا البلد.

المطلب الخامس: مكونات نظام التعليم العالي

إنّ أيَّ نظام مهما كان حجمه ونوعه يتكون من أربع مكونات رئيسية لا يبنى بدونها وهي: المدخلات، العمليات، المخرجات والتغذية العكسية؛ وهكذا هو الحال في التعليم العالي أيضا.

---

[1]- James J.F Forest & Philip G. Altbach, **Op. Cit**. P: 195.

وتجدر الإشارة إلى أنّ سوء استخدام هذه المفاهيم يمكن أن يؤدي إلى الكثير من الالتباس حول هذا النظام، ولذلك من المهم التحديد الدقيق والواضح لهذه المصطلحات.[1]

في هذا الإطار يشير العديد من الباحثين إلى أن مخرجات النظام تتأثر إلى حد بعيد بنوعية مدخلاته فضلا عن دور العمليات في ذلك.[2] أما في النظام التعليمي فلا شك أن خصوصية النظام تلعب دورا أساسيا في تحديد المدخلات مما ينعكس حتما على المخرجات أيضا، فنظام التعليم العالي يجب أن يتحكم في مدخلاته على ضوء المخرجات التي يهدف إلى تحقيقها لأنها تؤثر تأثيرا مباشرا في مستوى كفاءتها؛ إضافة إلى أنّ عملية المعالجة ومدى فعاليتها قد تؤدي إلى حدوث تغير في جودة تلك المخرجات.[3] والشكل رقم (13) يوضح مكونات نظام التعليم العالي.

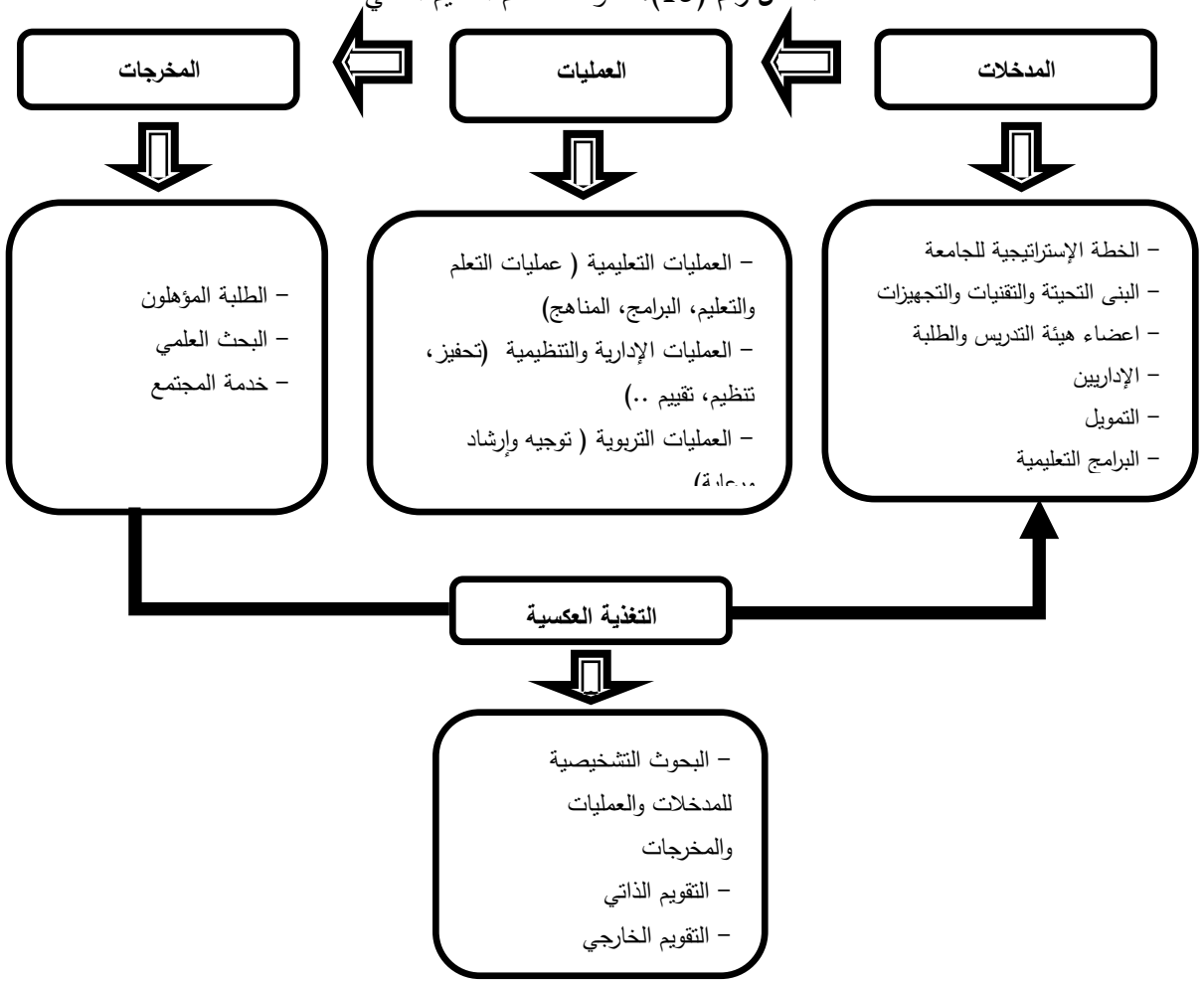
---

[1] - Deborah Nuche, **Assessment of Learning Outcomes in Higher Education a Comparative Review of collected Practices**, OCDE Education Working Paper, N°15, 2008, P: 07.

[2] – جواد محمد علي عالية، **جودة المخرجات التعليمية وانعكساتها في تحقيق الميزة التنافسية**، مجلة دنانير، الجامعة العراقية، المجلد 1، العدد 8، العراق، 2016، ص: 467.

[3] – محسن الظالمي وآخرون، **قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل: دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط**، مجلة الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، السنة الرابعة والثلاثون، العدد التسعون، العراق، 2012، ص: 152.

الشكل رقم (13): مكونات نظام التعليم العالي

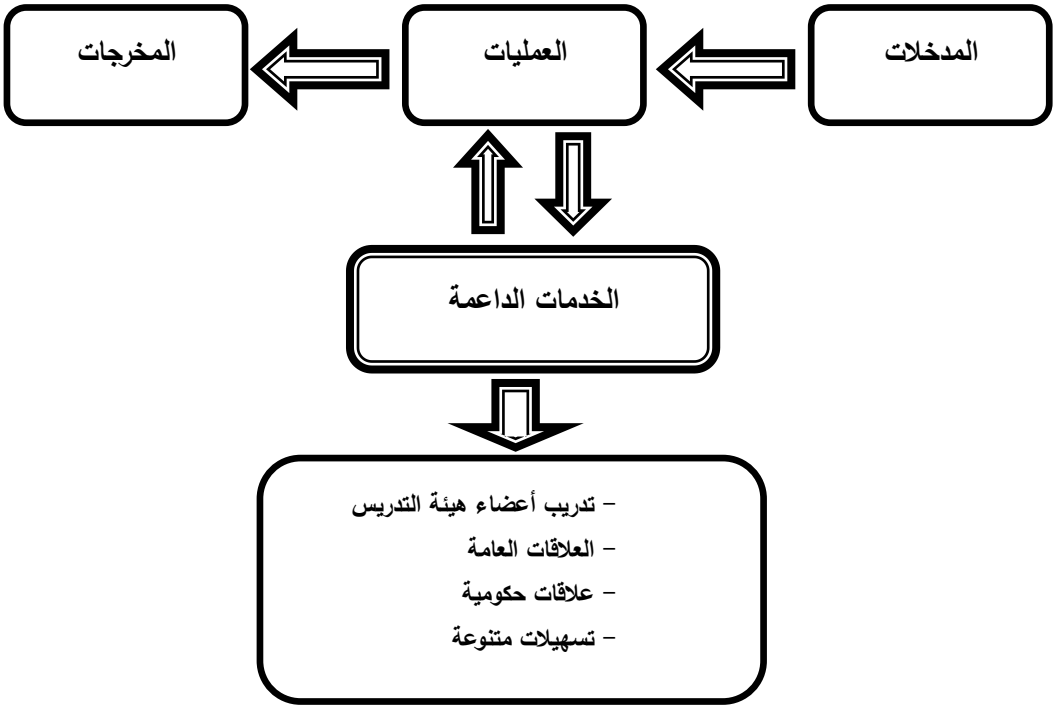


المصدر: الظالمي وآخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص: 152.

إنّ النظام التعليمي الحديث أصبح أكثر تعقيدا، إذ أنّ هناك عدة عوامل مختلفة تؤثر على مكوناته وبالتالي على جودة مخرجاته، ولعلّ أهم تلك العوامل هي الخدمات الداعمة للنظام التعليمي، والتي تعدّ من أهمّ المؤثرات الإيجابية للنظام، لكنّها لا تكون كذلك إذا لم تتوفر بالشكل المناسب؛ ولأن الخدمات الداعمة عادة ما تتم من خلال عملية المعالجة فإنّ نتائجها تظهر واضحة في مخرجات النظام التعليمي مباشرة.[1] ويتضح ذلك من خلال الشكل رقم (14).

[1]– زياد مصطفى حامد خيوكة، **قياس جودة وأمثلية مخرجات العملية التعليمية باستخدام أسلوب البرمجة الخطية: دراسة تحليلية في بعض كليات الجامعة العراقية – بغداد**–، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، الجامعة العراقية، العدد: 45، العراق، 2015، ص: 305.

الشكل رقم (14): النظام التعليمي والخدمات الداعمة.



Source: Myron Tribus, **Quality Education According to The Teaching of Deming and Feuerstein**, SAGE Journals, Vol.17, Iss: 1, 1996, P: 95.

من خلال الشكل رقم (14) تتضح لنا الأهمية الكبيرة التي تُحضى بها الخدمات الداعمة في النظام التعليمي الحديث؛ نظرا لدورها الكبير في تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية من خلال مختلف الخدمات المقدمة في مرحلة العمليات.

المبحث الثاني: ماهية مخرجات التعليم العالي

تعدّ مؤسسات التعليم العالي من المؤسسات ذات المخرجات المتنوعة والمتعددة إلى حدّ كبير؛ باعتبارها الوسيلة الأساسية لتقدم وازدهار المجتمعات، كما يلاحظ أنّ مخرجات العملية التعليمية لها تتسع أطرها وفقا لمتطلبات البيئة الخارجية السريعة التغير مما جعلها أكثر تنوعا وشمولية. في هذا المبحث سنتطرق إلى مفهوم مخرجات التعليم العالي مع الإشارة إلى أهم عناصرها من حيث المستوى النوعي للخريجين والبحوث العلمية وغيرها من العناصر، إضافة إلى عرض مشكلة المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.

المطلب الأول: مفهوم مخرجات التعليم العالي

وردت في الأدبيات الاقتصادية عدة تعاريف لمخرجات التعليم العالي، وهذا راجع بطبيعة الحال إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين والدارسين في هذا المجال.

وقبل التطرق إلى تعريف مخرجات التعليم العالي يجب أن نشير أولا إلى تعريف مخرجات العملية التعليمية بصفة عامة، وذلك على النحو التالي:

– ترى Overton أن مخرجات العملية التعليمية يقصد بها "المتوقع من الطالب أو المتعلم أن يكون قادرا على القيام به في نهاية برنامج أو مستوى معين من الدراسة".[1]

– تعرف Astin مخرجات العملية التعليمية بأنها "المعارف والمهارات والقيم والتطلعات التي اكتسبها الطالب أثناء دراسته، وهذا ما يجعله يساهم في خدمة مجتمعه".[2]

---

[1] - Tina Overton, **Writing Learning Outcomes : Advice On Defining Courses Using an Outcomes Based Approach**, The UK Higher Education Physical Education Sciences Academy Center, University of Hull, Jun 2010, p : 01.

[2] - Alexcander W. Astin, **Measuring Student Output in Higher Education, Outputs of Higher Education: The identification, Measurement and Evaluation**, Papers From a Seminar Held at Washington D.C, May 3-4, 1970, P: 75.

– ويشير كل من Pero & Elisabeth إلى أن مخرجات التعليم توضح ما يمكن للمتعلم الذي له مؤهلات معينة أن يفهمه ويقوم به، ويقصد بالمؤهلات الصلة بين المعرفة المقدمة خلال النشاط التعليمي ومطالب سوق العمل.[1] وهذا ما أكده Adem إذ عرف مخرجات التعليم بأنها "البيانات عمّا يتوقع من الطالب أن يعرفه و يفهمه وأن يكون قادرا على القيام به في نهاية التجربة التعليمية".[2]

– كما تعرف كذلك بأنها "القدر الذي تم تحقيقه من الأهداف الموضوعة سلفا نتيجة لعمليات النظام وأنشطته، وهي المؤشر على جهود المؤسسة وكفاءة مدخلاتها وعملياتها، هذه المخرجات ينظر إليها دائما على أنها انعكاس جزئي للظروف الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية التي تحيط بالنظام (المناخ الخارجي)، والآثار المجتمعية للسياسات والبرامج والمقررات داخل النظام التعليمي (المناخ الداخلي)".[3]

مما سبق نلاحظ أنّ معظم التعاريف تشترك في تحديد مفهوم مخرجات التعليم، حيث أشارت جلها إلى أن مخرجات العملية التعليمية هي وصف صريح لما يجب على المتعلم أن يعرفه ويفهمه ويكون قادرا على القيام به كنتيجة لعملية التعلم.

أمّا فيما يخص التعاريف المقدمة لمخرجات التعليم العالي فنعرضها على النحو التالي:

– عرّفت الباحثة سعيدة ساري مخرجات التعليم العالي على أنها "المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تحرص مؤسسات التعليم العالي على إكسابها للطلبة من خلال مناهجها المقررة عند إتمامهم البرامج التعليمية الأكاديمية المرتبطة برسالتها، وتعكس معايير في مستوى مناسب،

---

[1]- Pero. Aamodt and Elisabeth Hovdh, **Assessing Higher Education Learning Outcomes As a Result of Institutional and Individual Characteristics**, A selection of Papers for IMHE 2008 General Will be published with OCDE's Higher Education and Policy Journal, 2008, P: 02.

[2] - Adem Stephen, **Using Learning Outcomes: A consideration of The nature, role, application and implication for European Education of employing Learning Outcomes at local, national and international levels**, Papers prepared for the United Kingdom Bologna Seminar, Heriot-Watt University Edinburgh, Scotland, 1-2 July 2002, P: 08.

[3]– سيف الدين بوفالطة، **مرجع سبق ذكره**، ص: 89.

يعبر عنها بنتائج وليس بشكل أنشطة تعليمية أو منهج دراسي".[1] وتصنّف الباحثة هذه المخرجات إلى:

- **مخرجات معرفية:** تتمثل في المعارف والعمليات الذهنية التي يقوم بها الطلبة؛
- **مخرجات مهارية:** وتشمل المهارات والسلوكيات والأنشطة العملية التي يمكن أن يؤديها الطلبة المتخرجون بعد الانتهاء من عملية التعلم؛
- **مخرجات وجدانية واجتماعية:** وتتمثل في الميول والقيم التي يحملها الخرّيج معه نتيجة لما تلقاه مثل: أخلاقيات المهنة والقدرة على التكيف مع المتغيرات، إضافة إلى مهارات الحياة (التواصل، إدارة الوقت، الالتزام..).

- عرّفت المسعودي مخرجات التعليم العالي على أنها "مجموعة الخدمات التي تقدمها الجامعة للمجتمع، والتي يتم توفيرها وفقا لاحتياجاته؛ ومتطلبات الحركة التنموية الشاملة والداعمة لتقدمه، ومن تلك الخدمات نوعية الموارد البشرية (الخريّجون) التي يتم تأهيلها معرفيا ومهاريا بما يحقق تطلعات المستفيدين".[2]

- في حين يرى باحثون آخرون أن مخرجات التعليم العالي تتمثل في "تحقيق أهداف الجامعة الداخلية والخارجية، المتمثلة في: الخريجون، المعارف المتولدة في الجامعة من البحوث والدراسات، والمهارات خصوصا تلك الموجهة إلى سوق العمل مثل: الانضباط، الإبداع، روح النقد والتفكير والعلاقات الإنسانية".[3]

---

[1]- سعيدة ساري، **المخرجات التعليمية ومكوناتها في ورشة ضمان الجودة**، مقال في جريدة الوحدة، يومية سياسية تصدر عن مؤسسة الوحدة للصحافة والنشر والتوزيع، سوريا، العدد: 7651، 1 تشرين الثاني 2011، ص: 03.

[2]- حورية بنت رديد بن رده المسعودي، **مواصفات المخرجات التعليمية لتجويد قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الخبراء**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2013، ص: 22.

[3]- المرجع نفسه، ص: 22.

– في السياق نفسه يرى الباحث سعيد عمر أنّ مخرجات التعليم العالي هي "كل ما تنتجه صناعة التعليم والتدريب من موارد بشرية، منتجات بحثية وخدمات اجتماعية، وهي بصفة عامة ناتج كل ما يجري من نشاط علمي في مؤسسات التعليم العالي".[1]

– ويشير كل من الجبالى وجاهين إلى أنّ مخرجات التعاليم العالي يقصد بها " كافة الخدمات والمنتجات التي تذهب للمستفيد وتحقق رضاه، وتشمل: النواتج التعليمية المقيسة في الخرّيجين (باستخدام الامتحانات وأدوات التقييم)، النواتج التعليمية غير المقيسة في الخريجين (معرفية، اجتماعية، أخلاقية، شخصية)، نواتج عامة أو مهارات الحياة (اقتصادية، ثقافية، مهنية)".[2]

تأسيسا على ما سبق ذكره يمكن القول إنّ مخرجات التعليم العالي عبارة عن مجموع نواتج العملية التعليمية التي تتم على مستوى مؤسسات هذا القطاع؛ وتتمثل في الموارد البشرية (الطلبة المتخرجون) التي تتمتع بقدر كافي من التأهيل العلمي والمعرفي والأخلاقي بما يتماشى ومتطلبات سوق العمل، كما تضم مخرجات التعليم العالي كافة ما تنتجه الجامعات من بحوث علمية وبرامج تدريبية واستشارات علمية ...إلخ؛ والتي تساهم كلها في خدمة وترقية المجتمع.

تجدر الإشارة إلى أنّ مخرجات التعليم العالي لا تؤدي مهامها بفعالية إلّا إذا تميزت بمستوى معين من الجودة. ويقصد بجودة مخرجات التعليم العالي " تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية، قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي، وأن

---

[1]– سعيد عمر، **جودة المخرجات الأكاديمية وملاءمتها لسوق العمل**، المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم **(AROQAE)** حول "آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم"، جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر، يومي: 2–3 سبتمبر 2009، ص: 04.

[2]– محمد الجبالى، سماح أحمد أحمد جاهين، **الاعتماد الأكاديمي وتطبيقاته في مؤسسات التعليم العالي**، المؤتمر السنوي التاسع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم **(AROQAE)** حول: " ضمان الجودة والاعتماد: تحديات وآفاق "، جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر، يومي: 3–4 ديسمبر 2017، ص: 773.

مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعد ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية ".[1]

المطلب الثاني: عناصر مخرجات التعليم العالي

يرتبط التعليم العالي ارتباطا وثيقا بحاجات المجتمع ومتطلباته، وهو الأمر الذي يستدعي بأن تكون المعرفة التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي على صلة وثيقة بهذه الحاجات، ونظرا لأنّ هذه الحاجات تتغير مع الوقت والتطورات الحاصلة في العالم، فإنّ على مؤسسات هذا القطاع – التعليم العالي – أن تغير وتجدد بدورها أنواع المعارف التي تقدمها، كما أنّ نقل المعرفة وتطويرها لا يتم إلاّ على أيدي باحثين ذوي الخبرة الواسعة في البحث والتجربة، هذا ما جعل مخرجات التعليم العالي تتسع أطرها وتكون أكثر تنوعا وشمولية.

أشار Alan إلى وجود نوعين رئيسيين من مخرجات التعليم العالي هما: التدريس (يرتبط بإعداد الطلبة) والبحث العلمي.[2] لكن عند الاطلاع على الدراسات ذات الصلة بهذا الموضوع نجد أنّ أغلبها أشار إلى أنّ مخرجات التعليم العالي تشمل كلّ النقاط الموضحة في الجدول رقم (05).

الجدول رقم (05): عناصر مخرجات التعليم العالي

الرقم	العناصر	الرقم	العناصر
01	البحث العلمي	10	المشاريع العلمية
02	التأليف والترجمة للكتب	11	العقود البحثية
03	التبادل الثقافي	12	الاستشارات العلمية
04	براءات الاختراع	13	المعارض الفنية والعلمية
05	الجوائز العلمية العالمية	14	البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع
06	المؤتمرات والندوات خارج المؤسسة	15	الترقيات العلمية

[1]– أزهار خضر داغر وآخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص: 2036.

[2]- Alan W. Lindsay, **Institutional Performance in Higher Education: The Efficiency Dimension**, Review of Educational Research, Vol. 52, No.2, 1982, P: 181.

07	الملتقيات وورشات العمل	16	المستوى النوعي للخريجين
08	المنح والزمالات الدراسية	17	نسبة الخريجين الحاصلين على العمل
09	سمعة المؤسسة التعليمية ورضا المستفيد	18	المجلات الثقافية

المصدر: مها عبد الكريم حمود الراوي، **التوافق بين مخرجات الطلبة وفق اعتمادية ABET ومؤشرات قياس مخرجات البرامج الأكاديمية**، المؤتمر السنوي التاسع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم **(AROQAE)** حول: "ضمان الجودة والاعتماد: تحديات وآفاق"، جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر، يومي: 3-4 ديسمبر 2017، ص: 613.

في سياق متصل؛ يمكن تصنيف المخرجات المذكورة في الجدول أعلاه في ثلاثة محاور أساسية ترتبط ارتباطا وثيقا بوظائف التعليم العالي والمتمثلة في: التعليم وإعداد الكوادر البشرية، البحث العلمي وخدمة المجتمع، وعليه سنعرض مخرجات التعليم العالي النحو التالي:

أولا: الخرّيجون

يعتبر الخرّيجون من أهم أنواع المخرجات التي تسعى مؤسسات التعليم العالي للارتقاء بجودتها، ويركز هذا النوع من المخرجات على المعرفة الأساسية والمعلومات التي تشكل البنية التحتية لنوعية الخريجين، وتستند هذه المعرفة والمعلومات على بعدين أساسيين هما التمكين والاستيعاب لحقائق منظمات ومؤسسات الأعمال، والمعرفة المهنية ذات العلاقة بعمليات تلك المنظمات.[1] لهذا فقد أثار موضوع خرّيجي الجامعات العديد من التساؤلات حول نوعية هذه المخرجات ومدى جودتها وتأثيرها على المجتمع. هذه الأخيرة قد تكون مخرجات كمية تتمثل في أعداد الطلبة المتخرّجين، وإما كيفية وتشمل المعرفة والمهارات والقيم المكتسبة خلال العملية التعليمية.[2]

---

[1]- وهيبة شبيلي، **علاقة مخرجات مؤسسات التعليم العالي بالإبداع التكنولوجي في المؤسسات الصناعية في ظل تغيرات البيئة الخارجية -دراسة ميدانية بمؤسسة Condor ببرج بوعريريج**، أطروحة دكتوراه ، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر-باتنة1، الجزائر، 2018، ص: 19.

[2]- عبد الرحمن أبو المجد رضوان، **التعليم الجامعي الخاص: الواقع وتحديات المستقبل-النموذج المصري**، مكتبة عالم الكتب، مصر، 2006، ص: 151.

إنّ المأمول في كل نظام تعليمي هو حصول الخرّيج على تعليم وتكوين ذي نوعية جيدة يساعده على فهم مشاكل مجتمعه والمساهمة في حلها.[1] والجدير بالذكر أنّ تكوين الطالب بهذه الصورة يتطلب توافر مجموعة من السمات في مناهج الجامعة وطرق التدريس بها، وفي الأنشطة والتقنيات التعليمية وأساليب التقويم.

يشير العديد من المختصين في مجال التعليم العالي إلى وجود مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتوفر في الخريج لكي يتصف بالجودة، والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية:[2]

- أن يكون مزودا بالمعارف والمهارات التي تساعده على الاندماج في سوق الشغل وتحقيق الذات، كروح المبادرة والقدرة على اتخاذ القرار المناسب ... إلخ؛
- أن يكتسب خبرة تجعله قادرا على تحصيل المعرفة والبحث عنها وإتقانها، والإلمام بالأدوات والوسائل الموصلة إليها، حتى يتحقق لديه ما نسميه بالتعليم مدى الحياة؛
- أن يكون قادرا على التكيف مع ما يستجد من أحداث وتغيرات في عالم الشغل؛
- أن يكون لديه الدافعية للتعلم وتطوير الذات باستمرار؛
- أن يتحلى بالانفتاح على الآخر وعلى العمل الجماعي، مما يجعله يفيد ويستفيد؛
- أن ينمي لديه الفكر الناقد المساعد على الابتكار والإبداع.

كما حدّدت منظمة اليونيسكو السمات الواجب توفرها في خريج مؤسسات التعليم العالي الذي تسعى كل الدول للحصول عليه، كما هو موضح في الجدول رقم (06).

---

[1]– راضية رابح بوزيان، **إدارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي**، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، 2015، ص: 74.

[2]– سيلان جبران العبيدي، **ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع**، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: " المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي "، بيروت، لبنان، أيام: 6–10 ديسمبر 2009، ص: 10.

الجدول رقم (06): الكفايات المتوقعة من خريجي التعليم العالي حسب منظمة اليونيسكو

الكفايات الأكاديمية	الكفايات الشخصية	كفايات لعالم الشغل والعيش المشترك
– المعارف العامة والمتخصصة – القدرة على تطبيق المعارف – التفكير المنطقي – التحليل النقدي – مهارات حل المشاكل – مهارات الاتصال (الشفهي والكتابي) – القدرة على استخدام الأرقام والبيانات – مهارات استخدام الحاسوب – إتقان اللغات الأجنبية – مهارات البحث والتطوير	– الثقة بالنفس – الإنضباط – إدراك مكامن القوة والضعف في الشخصية – مهارة الحكم على الأمور – الإبداع – الاعتماد على النفس – المرونة والمثابرة – المبادرة والالتزام – الرغبة في التعلم المستمر – القدرة على التواصل – التمتع بالحس الجمالي – تثمين القدرات البدنية	– التوجه الإيجابي نحو الفرص والمخاطرة – القدرة على جدولة الأولويات – مهارة التعامل مع الآخرين وتسوية النزاعات – مهارة العرض والإقناع – التحلي بالأخلاقيات المهنية – مهارات القيادة وتحمل المسؤولية – مهارات العمل ضمن فريق – الإلمام بالأمور الدولية والمحلية – الالتزام بالقيم الدولية (السلام، التعددية، التكافل ...)

المصدر: سوزان عبد الرضا أبو رجيلي، **التعليم العالي وسوق العمل في لبنان: دراسة تتبعية للخريجين**، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، لبنان، 2003، ص: 25.

من جهة أخرى؛ حدّد المجلس الأوروبي في ليشبونة (23 مارس 2000) الكفايات الثمانية الرئيسية يجب أن تتوفر في خريج التعليم العالي، حيث أوصى بها البرلمان الأوروبي في أواخر 2006، وهي:[1]

- التواصل بواسطة اللغة الأم؛
- التواصل عبر اللغات الأجنبية؛

[1]– علي إسماعيل وآخرون، **تحديث وتطوير خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع**، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي حول "المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"، بيروت، لبنان، أيام 6–10 ديسمبر 2009، ص ص: 17–18.

- الكفايات الرقمية التي تؤهل الخريج للولوج إلى عالم المعلومات؛
- الكفايات الأساسية في مجال العلوم والرياضيات والتكنولوجيا؛
- روح المبادرة؛
- تعلم كيفية التعلم؛
- الكفايات الاجتماعية والمدنية؛
- فهم ثقافة الذات وثقافات الغير.

فالكفايات المشار إليها أعلاه عندما تتوفر في خريج التعليم العالي يكون لدينا موارد بشرية مؤهلة تجمع ما بين التكوين الأكاديمي الجيد والمهارات الشخصية والعملية التي تساعدها على الاندماج في عالم الشغل وتقديم الإضافة للمجتمع.

ولكي تضمن مؤسسات التعليم العالي جودة خريجيها يتوجب عليها تفعيل العلاقة بين الطلبة ومؤسسات المجتمع قبل الخروج إلى سوق الشغل، والتنسيق مع مؤسسات القطاع العام والخاص لتوفير فرص العمل لخرّيجيها، والسعي الحثيث لتحسين مستوى الخريّجين باعتبارهم إنتاج نهائي يمكن من خلاله الحكم على جودة العملية برمتها.[1]

ثانيا: البحث العلمي

تولي مؤسسات التعليم العالي عناية خاصة بالبحث العلمي باعتباره أحد العوامل المهمة التي تسهم في ربط الجامعات بالمجتمع، فمن خلاله البحث العلمي تسعى هذه المؤسسات إلى حل مشكلاته والعمل على تنميته وتطويره في شتى المجالات.

[1]– محسن الظالمي وآخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص: 155.

ويمكن القول: إنّ جودة البحث العلمي تشكل خاصية رئيسية تميز مؤسسات التعليم العالي عن غيرها من المؤسسات الأخرى، وتأتي علاقة البحث العلمي بمؤسسات سوق العمل من ارتكازه على الدراسات النظرية والتطبيقية ذات العلاقة بمشكلات المجتمع وحاجاته الفعلية.[1] ويذهب العديد من الكتاب والباحثين إلى تصنيف البحوث العلمية إلى عدة أصناف، نذكر منها ما يلي :[2]

– **البحوث الأساسية:** وهي بحوث أصلية تؤمن مستجدات واكتشافات تضيف إلى الحقائق العلمية المعروفة، ويهدف هذا النوع من البحوث إلى إضافات وامتدادات متقدمة للمعارف العلمية في مجالات التخصص المختلفة؛

– **البحوث التطبيقية:** عندما يتم تطبيق البحوث الأساسية ويتم استثمار نتائجها فإنها تتحول إلى بحوث تطبيقية، وذلك بغرض تحسين بيئة الإنسان، وذلك بالاتجاهات والأغراض الصناعية، حيث يتم التعاون عادة بين الجامعات ممثلة في أقسامها العلمية وتخصصاتها المعنية من جهة، وبين أقسام البحوث في المؤسسات والمراكز الصناعية ...إلخ من جهة أخرى؛

– **بحوث التطوير التقني:** وهي البحوث التي تؤمن إدخال التحسينات على وسائل الإنتاج المتوفرة بالدرجة الأولى، والتوجه نحو زيادة كفاءتها وفعاليتها؛

– **البحوث الاجتماعية:** وهي البحوث التي تعنى بالإنسان وتربيته، وتطوير إمكانياته وزيادة فعاليته، من خلال الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها.

تجدر الإشارة إلى أنّ مؤسسات التعليم العالي فيما يخص البحوث العلمية يجب عليها:[3]

---

[1]– إلهام يحياوي، بركة مشنان، **مرجع سبق ذكره**، ص: 171.

[2]– عامر إبراهيم قنديلجي وإيمان السمرائي، **البحث العلمي الكمي والنوعي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2018، ص ص: 78–79.

[3]– سيلان جبران العبيدي، **مرجع سبق ذكره**، ص: 11.

- أن تلعب الدور المنوط بها في إنتاج المعرفة عن طريق البحث العلمي في المجالات ذات الأولوية بالنسبة للنمو الاقتصادي والاجتماعي، وخاصة في القطاعات الإستراتيجية؛
- أن تربط البحث العلمي بمجالات تتيح الاستباق وتقوي القدرة على المنافسة؛
- يجب أن لا يتوقف ذلك على العلوم الدقيقة المتفق على دورها في تطوير مجالات الحياة بكل مظاهرها، بل أن تنال العلوم الإنسانية والاجتماعية حظها من الاهتمام لإضافتها المتميزة، حتى تتحقق الاستفادة الرشيدة من المعارف المنتجة وتسخيرها لخدمة الإنسان لا لأن تكون وباء عليه.

إن تحقيق الجودة في هذا العنصر من المخرجات يتطلب مراعاة مجموعة من الأمور أهمها:[1]

- التزام الباحثين على مستوى الدراسات العليا بالمعايير العلمية في إجراء بحوثهم حتى تكون النتائج التي يتوصلون إليها صادقة ومنطقية، وتستفيد منها الجهات المعنية؛
- التركيز في البحوث التطبيقية على المشكلات الحقيقية التي يسهم حلها بنصيب في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويتطلب ذلك عمل دراسات في كل قطاعات الإنتاج والخدمات لتحديد القضايا الملحة ومن ثم ترتيبها حسب أهميتها لتشكيل خريطة بحثية في كل تخصص على حدة، من أجل توجيه الباحثين في عملهم الحالي والمستقبلي؛
- تشجيع البحوث المشتركة على المستوى الإقليمي والعالمي وخاصة في مجال البحوث الأساسية للاستفادة من الخبرات والإمكانيات المتاحة في الدول المتقدمة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال البعثات العلمية؛

---

[1]- فتحي درويش عشيبة، **دراسات في تطوير التعليم الجامعي على ضوء التحديات المعاصرة**، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر، 2009، ص ص: 105-106.

- تحقيق التوازن بين المسؤوليات أعضاء هيئة التدريس بحيث يتاح لهم وقت كافي لممارسة البحث العلمي؛
- التركيز في توصيات البحوث ومقترحاتها على الجوانب الإجرائية بدلا من المقترحات العامة التي تعد قليلة الفائدة؛
- توفّر كل الإمكانات المالية والمادية لدعم البحث العلمي ونشره.

ثالثا: خدمة المجتمع

مؤسسات التعليم العالي هي مؤسسات اجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة أغراضه وكلّما كانت أكثر التحاما بمجتمعها كانت أكثر قدرة على تحقيق وظائفها والاستجابة لمطالبه، وتؤكد العديد من الدراسات أنّه لا مكان للتعليم المنعزل عن المجتمع ومشكلاته، وأنّ التعليم العالي الفعّال هو الذي يكون وثيق الصلة بحياة الأفراد وحاجاتهم؛ والقادر على إحداث التنمية الشاملة. لذلك فإنّ مؤسسات التعليم العالي الناجحة هي تلك المؤسسات التي تفتح أبوابها للمجتمع من حولها، بحيث تتحسس مواطن الداء فيه وتحاول أن ترى العلاج المناسب، بل وتكون حساسة لطموحات أفراد المجتمع.[1]

تتعدد مجالات خدمة المجتمع وتتعدد طبقا لظروف وإمكانيات كل جامعة على حدة وكذلك طبقا لظروف المجتمع المتغيرة، ولذلك نجد هناك تباينا واضحا بين ما تقدمه الجامعات في هذا المجال، وأيا كانت تلك المجالات فإنّها عبارة عن أنشطة وممارسات تهدف إلى تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع في شتى المجالات، وذلك عن طريق استغلال القدرات الفعلية والمصادر المادية

[1]– أحمد محمود الزنفلى، **التخطيط الإستراتيجي للتعليم الجامعي ودوره في تلبية متطلبات التنمية المستدامة**، المكتبة الأنجلومصرية، مصر، 2013، ص: 459.

لمؤسسات التعليم العالي لتحسين أحوال المجتمع. لذلك يؤمل من طلابها وأعضاء هيئة التدريس فيها وقيادات هذه المؤسسات أن تتفاعل مع المجتمع وتتحسس مشكلاته، وتتعرف إلى مصادر التخلف فيه عن طريق ربط أبحاثهم ودراساتهم بمشكلات المجتمع، وقد صنف البعض مجالات خدمة المجتمع التي تقدمها هذه المؤسسات بأنواعها في:[1]

– البحوث التطبيقية التي تسهم في حل مشكلات المجتمع؛

– الاستشارات العلمية: وهي خدمة يقوم بها أعضاء هيئة التدريس كل في مجال تخصصه تقدم لمؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة، وكذلك لأفراد المجتمع الذين يشعرون بالحاجة إلى مثل هذه الخدمات؛

– تنظيم وتنفيذ البرامج التدريبية والتأهيلية للعاملين في مختلف المؤسسات بما يحقق نموا مهنيا وخبرة مكتسبة ومتواصلة لأساليب وطرق الإنتاج الحديثة.

وهناك من الباحثين من أشار إلى أنّ الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي للمجتمع تصنف في عدة مجالات وهي: أبحاث الاتصال، الخدمات الاستشارية للأفراد ومؤسسات المجتمع، المساعدة في إعداد مسودات القوانين، الندوات والمؤتمرات.[2]

توضّح هذه المجالات التي تصوّر أنماط وظيفة خدمة المجتمع والتي تعتبر إحدى مخرجات مؤسسات التعليم العالي، إنّ هذه الوظيفة تعدّ الوسيلة الضرورية لتحقيق رسالة الجامعة، وذلك لأنّها تتضمن بجوانبها وبمضمونها أبعاد وظيفتي التعليم العالي والبحث العلمي.

---

[1]– إسماعيل محمود دياب، **العائد الاقتصادي المتوقع من التعليم الجامعي**، مكتبة عالم الكتب، مصر، 1990، ص: 40.

[2]– أحمد فلوح، **دور الجامعة في خدمة المجتمع**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة، العدد 18، الجزائر، مارس 2016، ص: 223.

ولضمان قيام مؤسسات التعليم العالي بتلك المهام يجب أن تتوفر لديها الاستقلالية الجامعية حيث تتطلب هذه الوظيفة مزيدا من التفاعل مع المجتمع، لأنّه عندما تنعزل الجامعة عن المجتمع تصبح معارفها المكتسبة لا ترتبط بحركة الحياة المتطورة ويفقد العلم قيمته الاجتماعية والمعرفية أحيانا وبذلك ينفصل التعليم عن حاجات المجتمع.

المطلب الثالث: التوجه الجديد نحو التعليم القائم على المخرجات

تعتمد الطريقة التقليدية في التعليم على استخدام محتوى المقرر كنقطة انطلاق، بحيث يقوم أعضاء هيئة التدريس بتحديد المحتوى الذي يعتزمون تعليمه، وضبط كيفية تدريس هذا المحتوى ومن ثمّ كيفية تقييمه. أمّا التقييم فإنّه يعتمد على مدى استيعاب الطلبة للمادة التعليمية، ويشار إلى هذا النهج في التعليم على أنّه النهج المتمركز حول المعلم، ومن الانتقادات الكثيرة الموجهة لهذا النهج هو أنّه من الصعب التعبير الدقيق عمّا يجب على الطالب القيام به من أجل اجتياز المقرر أو البرنامج بنجاح.

إنّ الاتجاهات الدولية الحديثة في مجال التعليم تظهر تحولا من النهج التقليدي الذي يتمحور حول المعلم إلى النهج المتمركز حول الطالب. إنّ هذا النموذج البديل يركّز على ما يتوقع من الطلبة أن يكونوا قادرين على القيام به في نهاية مقرر أو برنامج دراسي، وبالتالي فإن هذا النهج يسمّى أيضا النهج المبني على المخرجات. وفي إطار هذا النهج يتم استخدام عبارات (المخرجات المقصودة للتعلم أو اختصارا مخرجات التعلم أو التعليم المبني على النواتج) من أجل التعبير عمّا هو متوقع من الطلبة أن يكونوا قادرين على القيام به في نهاية فترة التعلّم.[1]

---

[1]– ديكلان كيندي، ترجمة: سعيد بن محمد الزهراني وعبد الحميد بن محمد أجبار، **صياغة مخرجات التعلم واستخدامها (دليل تطبيقي)**، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، 2013، ص: 24.

ويمكن إرجاع فكرة التعليم المبني على المخرجات إلى أعمال ما يسمى بحركة الأهداف السلوكية في ستينيات القرن الماضي بالولايات المتحدة الأمريكية. ومن بين أبرز دعاة هذا النوع من التعليم العالم Robert Major الذي اقترح فكرة صياغة عبارات محددة حول النتائج القابلة للإدراك، وقد أطلق على هذه التعابير اسم الأهداف التعليمية، وباستخدام هذه الأهداف التعليمية ومخرجات الأداء، حاول العالم المذكور أن يحدد نوع التعليم الذي سيحقق في نهاية التدريس وكيف سيتم تقييم هذا التعلم، وقد تطورت هذه الأهداف التعليمية في وقت لاحق إلى ما أصبح يعرف بمخرجات التعلّم.[1] وقد أشار كل من Gosling & Moon إلى حقيقة أن أسلوب التعليم القائم على المخرجات يزداد شعبية على المستوى الدولي بقولهما: "إنّ النهج القائم على المخرجات تم تبنيه على نحو متزايد من قبل الأطر المفاهيمية للاعتماد الأكاديمي والهيئات الوطنية للكفاءات والجودة لكل من المملكة المتحدة، أستراليا، نيوزيلندا وجنوب إفريقيا".[2]

وعليه تتضح فكرة اهتمام مختلف المؤسسات التعليمية في الآونة الأخيرة بمفهوم المخرجات المستهدفة التي تسعى إلى تحقيقها من خلال سعيها لإرضاء حاجات ومتطلبات المجتمع، وإذا كانت المؤسسات التعليمية لم تحقق المستوى المستهدف من ضمان الجودة في مخرجاتها، فتقوم بقياس ومقارنة مخرجاتها الفعلية إلى المخرجات المستهدفة التي تضمن الحد الأدنى من معايير الجودة، مما يتطلب النظر إلى المخرجات التعليمية المستهدفة باعتبارها أحد أهم مدخلات النظام التعليمي الحديث القائم على المخرجات.[3]

---

[1]– المرجع السابق، ص: 25.

[2] - David Gosling & Jenny Moon, **How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria,** Third Edition, Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer, SEEC, UK, 2003, P: 07.

[3]– زياد مصطفى حامد خيوكة، **مرجع سبق ذكره**، ص: 305.

أولا– تعريف التعليم القائم على المخرجات

قدّمت للتعليم القائم على المخرجات العديد من التعاريف نذكر منها:

– عرّف المكتب الدولي للتعليم التابع لمنظمة اليونيسكو التعليم القائم على المخرجات بأنه "ذلك التعليم الذي يجعل النتائج المقصودة العامل الرئيسي في تخطيط وخلق الخبرات التعليمية".[1]

– أما William فيعرف التعليم القائم على المخرجات بأنه "التعليم الذي يركز بوضوح حول ما هو ضروري لجميع الطلبة (الخرّجين) ليكونوا قادرين على القيام بالمهام الموكلة إليهم بنجاح في نهاية تجربتهم التعليمية".[2]

– ويشير كل من Gosling and Moon إلى أن التعليم القائم على المخرجات يركز على ما يتوقع من المتعلم القيام به في نهاية البرنامج التعليمي.[3]

هذا ويركز التعليم القائم على المخرجات على مكونين رئيسيين من حيث تحصيل الطلبة في برنامج أكاديمي، أحدهما هو نتائج البرنامج التي تقاس عند نقطة التخرج، والأخرى يتم تقييم أهداف البرامج التعليمية على مدى فترة زمنية أطول (بين 4–5 سنوات) بعد التخرج.[4]

ويرى Roberts أن المخرجات التعليمية هي لبنات البناء الأساسية للإصلاحات التعليمية،[5] لذا فإنّ إعداد دليل إرشادي للمخرجات التعليمية المرغوبة، والتي ينبغي أن تتوفر في الخرّيج عند استكمال دراسته، من شأنها أن تسهل من عملية التعليم على جميع الأطراف المعنية،

---

[1]- Bureau International d'éducation, **Outcomes – Based Education (OBE)**, Web site: www.ibe.unesco.org, (Retrieved on: 01/08/2018 at 09:30).

[2]- William G. Spady, **Outcomes – Based Education: Critical Issues and Answers,** the American Association of School Administrators, USA, 1994, P: 12.

[3]- David Gosling & Jenny Moon, **Op. Cit**. P: 07.

[4]- Tshai K.Y and others, **Outcomes – Based Education: The Assessment of Program Educational Objectives for an Engineering Under graduate Degree,** The Higher Education Academy, Engineering Education, Vol.9, Iss: 1, July 2014, P: 74.

[5]- Roberts Greame, **Learning Outcomes Based Higher Education and Employability**, Official Bologna seminar on Employability: The Employers, Perspective and its Implications, Luxembourg, 6-7 November 2008, P: 02.

وتؤكد دراسات في هذا المجال على أنّ معرفة الطلبة لما هو متوقع منهم من حيث القدرات والمهارات يشكل إطارا للتعلم ويجعله أكثر نجاحا، كما أنّ عضو هيئة التدريس الذي لديه فكرة واضحة عن المخرجات التعليمية المرغوبة في طلابه يجعله قادرا على مواءمة الأنشطة التعليمية لهذه المخرجات.

ثانيا- خصائص التعليم القائم على المخرجات

يمكن حصر خصائص التعليم القائم على المخرجات في النقاط التالية: [1]

- الطالب هو محور العملية التعليمة وليس الأستاذ؛
- التركيز على التقييم المستمر مع عدم استبعاد الاختبار التحصيلي؛
- التعليم القائم على المخرجات يعتبر عضو هيئة التدريس وسيط ومساعد في العملية التعليمية؛ إذ يقوم بعملية تبسيط الأمور للطالب، بدلا من كونه المصدر الرئيسي لتزويده بالمعلومات فقط؛
- التأكيد على التحسين المستمر من خلال التقييم والتغذية العكسية؛
- يساهم في شفافية مؤسسات التعليم العالي؛
- يساهم في حركية كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة؛
- يساهم في إمكانية توظيف خريجي مؤسسات التعليم العالي، حيث يوفر لهم ملفات تعريف المرشحين التي تحدد مختلف المهارات (المهنية، الشخصية ومهارات الاتصال) المطلوبة للوظيفة.

[1]- Mohamed A. Awwad, **Outcomes-based Education and Employability at Philadelphia University,** International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 2, No. 10 (Special Issue- May 2012), P : 113.

المطالب الرابع: مشكلة ضعف المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات المجتمع

تولي كل الدول " صناعة التعليم " بمختلف مستوياته، ودوره في التنمية عموما، ومواجهة متطلبات سوق العمل والاقتصاد خصوصا؛ أهمية كبيرة. إن استجابة المؤسسات التعليمية لحاجات المجتمع بكافة مستوياتها ليست قضية استجابة كمية للعرض والطلب المستقبلين من المخرجات التعليمية، أو كم الأيدي العاملة بحسب النوع والتخصص، وإنما هي استجابة كيفية ونوعية للتعليم في تشكيل الحاضر، وصناعة المستقبل، وضمان مواكبة التقدم العلمي والتقني، علاوة على ذلك الاستجابة والتكيف المرن؛ لتغير منهجية الشراكة وطبيعتها، والعلاقة بين التعليم وسوق العمل والاقتصاد. وقد تحتاج تلك الاستجابة إلى إستراتيجية واضحة في صياغة أهدافها، وقد تقع في جزء منها في إطار الدراسات الاستشرافية، والتي تتطلب الإعداد والتخطيط المبكرين والتنفيذ عبر أجيال وعقود.[1]

تؤكد معظم الدراسات التي ناقشت التعليم العالي خصوصا في عالمنا العربي وجود فجوة جزئية أو كلية بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات الاقتصاديات الوطنية وأسواقها. ولعل هذه الفجوة اتسعت بالتدريج مع الألفية الجديدة، وتسارع الثورة التكنولوجية، وتأثير التغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية في كل من قطاعي التعليم العالي وسوق العمل، ثم في علاقتهما التعاونية والتكاملية؛ إذ بعد أن كان كل قطاع يعمل في عزلة واستقلال عن الآخر، اتخذ كل منهما عدة إجراءات تصحيحية، وفقا لإطار موحد وهادف إلى تعزيز بناء القدرات الوطنية اللازمة للتنمية بكل مجالاتها.

---

[1]– هند عبد الرحمن المفتاح، **التعليم العالي وسوق العمل في قطر: الواقع الآفاق**، سلسلة دراسات، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، 2017، ص: 02.

يقصد بالمواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات المجتمع ارتباط التعليم العالي على وجه الخصوص بدوره كنظام، وبكل واحدة من مؤسساته اتجاه المجتمع من جهة، وبتوقعات المجتمع وماذا ينتظره منه من جهة ثانية.[1] وهذا يعني أن المواءمة هي المطابقة بين ما تقدمه مؤسسات التعليم العالي أي مخرجاتها وما يتوقعه المجتمع منها.

ويشير Marchal في كتابه "اقتصاديات التعليم" إلى العلاقة القوية التي تربط بين الإنتاج والتعليم من خلال وصفه للمعرفة بأنها أكثر عوامل الإنتاج قوة لدى الإنسان، فهي تمكنه من أن يقهر الطبيعة ويرضي حاجاته. فالتعليم والعمل عنصران متلازمان، ولا بد من التوفيق بينهما قدر الإمكان لتحقيق الموائمة بين مخرجات الجامعة ومتطلبات المجتمع بصفة عامة ومتطلبات سوق الشغل بصفة خاصة، ويؤدي الإخلال بهذه المعادلة إلى هدر الموارد المالية الضخمة التي أنفقت في إعداد إطارات في تخصصات لا علاقة لها ببرامج التنمية واحتياجات سوق العمل.[2]

كما يلازم عدم المواءمة نمو غير متوازن مع متطلبات التنمية المستدامة، لذا فإن المواءمة بين مخرجات مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل ينبغي أن تنطلق من سياسات خطط التنمية، حيث تكون هناك رؤية واضحة عند واضعي الخطط للاحتياجات المستقبلية من الكوادر المؤهلة، والتي تمكن الجامعات من إعادة هيكلة وهندرة البرامج التعليمية وفقا للمنظور المستقبلي للدولة.[3]

---

[1]– نبيل بوزيد، **أهمية تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية في ضوء مشاكل التعليم العالي وعلاقته بعالم الشغل**، الملتقى العربي: التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات 2001، ج 1، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2002، ص: 266.

[2]– ذهبية الجوزي، **الحكم الراشد وجودة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر**، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر –3، الجزائر، 2013، ص: 35.

[3]– سعيد الربيعي ، **التعليم العالي في عصر العولمة**، دار الشروق، الأردن، 2008، ص: 170.

يتضح من خلال ما سبق أنّ قضية الموائمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات المجتمع وسوق العمل ضرورة ملحة في الوقت الحالي، بعدما كانت قضية ثانوية في هذا المجال، وتزيد أهمية هذه المسألة في ظل التغيرات والتحولات التي عرفها عالم الشغل في السنوات الأخيرة، وترجع الدراسات والأبحاث ضعف الموائمة ما بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل إلى الأسباب التالية:[1]

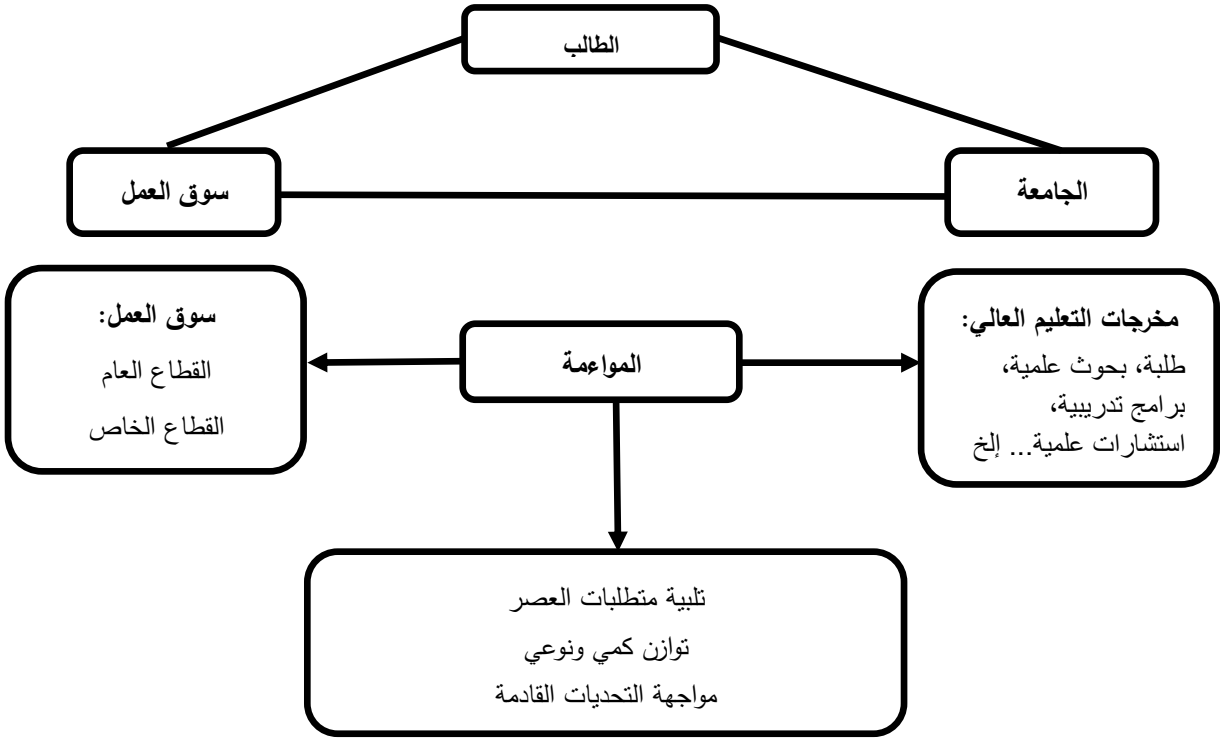
- انخفاض الكفاءة النوعية لمؤسسات التعليم العالي التي من مؤشراتها (تدني التحصيل المعرفي والتأهيل التخصصي، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية، والتطبيقية، والقصور في تعزيز القيم والاتجاهات الإنتاجية)؛
- انخفاض الكفاءة الخارجية الكمية والنوعية ويتمثل ذلك في تخريج أعدادا من الخريجين في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل مع وجود عجز وطلب في تخصصات أخرى.
- تركز الفرص الوظيفية في سوق العمل على الأعمال التي لا يدخل التعليم ضمن متطلبات الوظيفة أو التي لا تتطلب أكثر من الحد الأدنى من التعليم الأساسي والثانوي؛
- قصور الفكر الإداري والثقافة المؤسسية في فهم وهيكلة الوظائف والمهن القائمة حاليا وتصنيفاتها العلمية والمهارية والسلوكية اللازمة للارتقاء بالأداء؛
- ضعف قدرة النظام التعليمي في الاستجابة السريعة والمواكبة للمتغيرات المحلية والإقليمية والدولية المؤثرة سلبا وإيجابا على سوق العمل؛
- إغفال البعد الاقتصادي والتنموي في تخطيط التعليم وفق طبيعة واحتياجات سوق العمل؛

[1]– فضيل رايس، **دور جودة التعليم في الموائمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل**، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، أيام: 3–5 مارس 2015، ص: 09.

- اختلال بنية ونظم التعليم بشكل يؤدي إلى إضعاف أهمية مخرجات التعليم في تطوير سوق العمل؛
- ضعف كفاءة المناهج التعليمية من حيث مواكبة التطورات المستمرة والتركيز على التخصص والتمكين العلمي السليم للطالب والاهتمام بالبعد التطبيقي والبحثي؛
- ضعف كفاءة أنظمة الجودة والتقييم والتحسين المستمر؛
- نقض الاتفاقيات الموقعة مع جامعات عالمية وإقليمية متقدمة تعمل على إثراء تجاربها والإرتقاء بقدراتها العلمية والأكاديمية وتحسين مستوى المخرجات.

ويمكن تلخيص مشكلة ضعف المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل في الشكل التالي:

الشكل رقم (15): المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل



المصدر: ذهبية الجوزي، **مرجع سبق ذكره**، ص: 37.

يتضح من الشكل رقم (15) أن الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات المجتمع وسوق العمل لن تسدّ إلا بإيجاد آلية للتنسيق والتعاون والتكامل بين كل الأطراف المعنية من مؤسسات التعليم العالي وقطاعات سوق العمل العامة والخاصة، وذلك بهدف وضع خطة تعتمد على نتائج دراسات علمية عن المجتمع واحتياجاته وتسعى للاستفادة من كل الموارد المتاحة. ويمكن تحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات المجتمع وسوق العمل من خلال القيام بما يلي:[1]

- ضرورة اختيار قيادات مؤسسات التعليم العالي تبعا للتميز والخبرة والقدرة على إحداث التغيير، وتوفير التدريب الكافي لها قبل تكليفها بإدارة هذه المؤسسات؛
- الالتزام بأسلوب التخطيط الاستراتيجي الذي يهتم بوضع التصورات المستقبلية، والاستعداد لها مع التصدي للمشاكل المتوقعة، وإيجاد الحلول لها؛
- دعم التخصصات الحديثة التي تحقق التوافق بين التعليم العالي وحاجات المجتمع؛
- تفعيل الحوار وتعزيز التعاون والتنسيق بين الجامعات والجهات ذات الاختصاص بسوق العمل، وذلك لوضع الخطط والسياسات الإستراتيجية التي تحقق التكامل، وتخدم مطالب التنمية وتساعد في استحداث التخصصات المطلوبة وتطوير البرامج والمناهج التعليمية؛
- تبني نموذج الجامعة المنتجة، التي تحقق وظائفها المتوقعة المتمثلة في التعليم والبحث وخدمة المجتمع، كما تعمل على توفير الموارد المالية الإضافية من خلال أساليب ووسائل منها: التعليم المستمر والاستشارات والبحوث التعاقدية... إلخ؛

---

[1]- إيهاب عبد الرزاق حسين الحيالي، **ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من أجل تلبية احتياجات المجتمع وسوق الشغل**، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن، أيام: 2-4 أفريل 2013، ص: 576.

- الأخذ بمنهج إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي لتحقيق رفع الكفاءة في الأداء بهذه المؤسسات والقيام بوظائفها بصورة مرضية؛
- إقامة شراكة حقيقية بين مؤسسات المجتمع ومؤسسات التعليم العالي لإنتاج المخرج المطلوب؛
- مراجعة مؤسسات العليم العالي للتخصصات والبرامج والمناهج التعليمية التي تقدمها، مراجعة دورية في ضوء رؤية مستقبلية للحاجات التنموية ومطالب سوق العمل.

المبحث الثالث: جودة التعليم العالي

تعتبر الجودة في التعليم العالي إحدى وسائل تحسين وتطوير نوعية التعليم والنهوض بمستواه في عصر العولمة؛ الذي يمكن وصفه بأنه عصر الجودة، فلم تعد الجودة حلما تسعى إليه المؤسسات التعليمية، بل أصبحت ضرورة ملحة تمليها التغيرات المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم العالي في العالم ومتطلبات الحياة المعاصرة. سنحاول في هذا المبحث التطرق إلى مفهوم جودة التعليم العالي مع الإشارة إلى أهميتها وأسباب تبنيها، إضافة إلى عرض مختلف الأبعاد التي ترتكز عليها جودة التعليم العالي.

المطلب الأول: مفهوم جودة التعليم العالي

يجمع أغلب الباحثين في ميدان التعليم العالي على أنّه من المستحيل الوصول إلى اتفاق حول تعريف موحد وشامل لجودة التعليم العالي، ويمكن إرجاع ذلك إلى تعدد الأطراف المشاركة والمستفيدة من التعليم العالي والتي تضم الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، أرباب العمل والمجتمع، حيث أنّ كل جهة من هذه الجهات لها وجهة نظر معينة حول جودة التعليم العالي. لذلك نجد أنّه من الصعب تحديد تعريف موحد وشامل لهذا المصطلح.

حدّد كل من Campbell and Rozsnyai مفهوم جودة التعليم العالي بعدة طرق تحاكي الجودة في الصناعة، وذلك على النحو التالي:[1]

- **الجودة بمعنى التميز (Quality as excellence):** بمعنى أن يكون الهدف الرئيسي لمؤسسات التعليم العالي هو تحقيق التفوق والتميز؛
- **الجودة بمعنى انعدام الأخطاء (Quality as Zero errors):** يقصد به تقديم منتجات خالية من العيوب، وهذا سهل التطبيق في المجال الصناعي، أما في التعليم العالي فهو صعب التطبيق لأنه من غير المتوقع أن تكون منتجات التعليم العالي متطابقة؛
- **الجودة بمعنى الملاءمة للأغراض (Quality as fitness):** يهتم هذا المدخل بعلاقة الجودة بالغرض من المنتج أو الخدمة؛ بمعنى أن كل منتج أو خدمة تؤدي الغرض منها بحيث يكون منتجا جيدا أو خدمة جيدة. فالجودة تعني التوافق مع الغرض الذي تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيقه؛
- **الجودة كتحول (Quality as transformation):** يركز هذا التعريف على الطلبة (المتعلمين)، ويرتبط هذا بقدرة مؤسسات التعليم العالي على تمكينهم من الإندماج في مجتمع المعرفة من خلال تزويدهم بالمهارات والمعارف اللازمة لذلك؛
- **الجودة بمعنى العتبة (Quality as threshold):** المقصود بها هو تحديد عتبة الجودة والذي يعني وضع معايير معينة لها، وأي مؤسسة تعليمية تحقق هذه المعايير تعتبر مؤسسة ذات جودة؛

[1] - Campbell and Rozsnyai, **Quality Assurance and the Development of Course Programs**, Papers on Higher education, UNESCO-CEPES, Bucharest, 2002, PP : 19-20.

- **الجودة كقيمة نقدية (Quality as value for money):** حيث يعتبر مفهوم المساءلة أساسا لهذا التعريف، فتحقيق الجودة يعني ضبط النفس والترشيد في النفقات، بمعنى مدى قدرة مؤسسات التعليم العالي على تلبية متطلبات الزبائن بأقل تكلفة ممكنة؛

- **الجودة بمعنى التقوية أو التحسين (Quality as enhancement or improvement):** بمعنى أنه لتحقيق الجودة يحب على مؤسسات التعليم العالي القيام بالتحسين المستمر لمختلف عملياتها.

يرى المختصون في مجال التعليم العالي أن مفهوم الجودة عند تطبيقه في التعليم العالي يأخذ أبعاد أوسع، تنعكس في المفاهيم التالية:[1]

- القيمة المضافة في التعليم، وهذا من وجهة نظر Feingbum: وتعني تحقيق كفاءة وفعالية في التعليم من خلال تحقيق معايير عالية للجودة عند تكاليف معقولة؛

- تجنب الانحرافات في العملية التعليمية، وهذا من وجهة نظرCosby: وتعني التركيز على الالتزام بالمواصفات المحددة لتحقيق مفهوم صفر عيب؛

- مواءمة المخرجات التعليمية والخبرة المكتسبة للاستخدام وهذا من وجهة نظر Juran: أي مدى قدرة مخرجات التعليم العالي على تلبية حاجات العملاء وتحقيق رضاهم؛

- طرقة منظمة لتحديد وحل المشكلات من أجل تحسين الأداء، وهذا من وجهة نظر Deming: معناه أن الجودة أكثر غموضا وأقل تحديدا في التعليم العالي، لأن الأمر

[1]- مشنان بركة، **دور الثقافة التنظيمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة حالة جامعة الحاج لخضر –باتنة–**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الحاج لخضر– باتنة1، باتنة، الجزائـــر، 2016، ص ص: 28–29.

يتعلق بجوانب إنسانية واجتماعية، في النشاط البشري ومرتبطة بالقيم والأهداف الرئيسية التي تسعى إلى تحقيقها مؤسسات التعليم العالي.

كما تشير Schindler et al إلى وجود اتجاهان في تعريف جودة التعليم العالي هما:[1]

- الاتجاه الأول يركز على تلبية مجموعة محددة مسبقا من المعايير والمواصفات والمتطلبات، بمعنى التركيز على تجاوز هذه المعايير سعيا وراء التميز؛
- الاتجاه الثاني يعتمد أساسا على أصحاب المصلحة، مع التركيز على المساءلة أمام الجمهور من خلال توفير تجربة تعليمية تحويلية لفائدة الطلاب وأرباب العمل.

وهناك من الباحثين من يرى أنّه لتحديد مفهوم جودة التعليم العالي لابد من الإلمام بثلاثة أبعاد رئيسية وهي:[2]

- البعد الأكاديمي: وهو تمسك مؤسسات التعليم العالي بالمعايير والمستويات المهنية والبحثية الأكاديمية؛
- البعد الاجتماعي: ويقصد به تمسك مؤسسات التعليم العالي بارضاء حاجات القطاعات الهامة المكونة للمجتمع الذي تتواجد فيه ؛
- البعد الفردي: وهو تمسك مؤسسات التعليم العالي بالنمو الشخصي للطلبة من خلال التركيز على حاجاتهم المتنوعة.

---

[1] - Laura Schindler et al, **Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature**, Higher Learning Research communication, Vol. 5, No.3, September 2015, P: 05.

[2]– سفيان عبد اللطيف كمال، **ضمان النوعية الجيدة في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الأول، فلسطين، 2002، ص: 31.

أما David فيرى أن جودة التعليم العالي تشير إلى أن التعليم يتميز بجودة عالية وله قدرة كبيرة على تلبية حاجات المستفيدين".[1]

وهو ما أكده Karapetrovic et al حيث أشار إلى أن جودة التعليم العالي تعني " قدرة مؤسسات التعليم العالي على تحديد وتلبية متطلبات الزبائن بالشكل المناسب".[2]

ويضيف Swan أن جودة التعليم العالي لن تتحقق إلا إذا قامت الجامعات ومختلف الهيئات الأكاديمية بالأشياء الصحيحة وبالطرق الصحيحة.[3]

في حين يعرّف الطائي وآخرون جودة التعليم العالي بأنها "مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب وسوق العمل والمجتمع كافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، وأننا نعلم جيدا أن تحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمنهاج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج العلمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعا لبلوغه".[4]

كما تعرّف جودة التعليم العالي بأنها "جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم العالي لرفع وتحسين جودة المنتج العلمي بما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات المنتج التعليمي".[5]

---

[1]- David Andrew Turner, **Quality in Higher Education**, Sense Publishers, Rotterdam, the Netherlands, 2011, P: 01.

[2]- Karapetrovic S et al, **ISO 9001 Quality System: An Interpretation for the University,** International Journal of Engineering Education, Vol. 14, No. 2, 1998, P: 108.

[3]- Anca Prisacariu & Mahsood Shah, **Defining the Quality of Higher Education Around Ethics and Moral Values**, Quality in Higher Education, Vol. 22, No. 2, 2016, P : 154.

[4]– يوسف حجيم الطائي وآخرون، **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، مؤسسة الواق للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص: 135.

[5]– محمد سعيد الطاهر، **الجودة في التعليم العالي رؤية وأبعاد– إشارة إلى جامعة النيلين–**، المؤتمر العربي الأول حول: الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية، الرباط، المملكة المغربية، أيام: 9–13 ديسمبر 2007، ص: 08.

أما مفهوم جودة التعليم وفقا لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونيسكو للتعليم الذي أنعقد في باريس في أكتوبر 1998، فينص على ما يلي: "الجودة في التعليم مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، الطلبة، المرافق والمباني، توفير الخدمات للمجتمع، التعليم الذاتي الداخلي وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دوليا".[1]

كما تعرّف وكالة الجودة البريطانية **(QAA)** جودة التعليم العالي بأنها "مدى نجاح الفرص التعليمية المتاحة أمام الطلاب في مساعدتهم على التقدم والنجاح".[2]

ضمن هذا السياق، ومن خلال التعاريف السالفة الذكر يمكن استنتاج ما يلي:

- الجودة مفهوم نسبي يصعب تحديد تعريف موحد وشامل له، فهو نسبي بالنسبة لمن يستخدمه وأيضا نسبي بالنسبة للظروف التي يستخدم فيها هذا المصطلح، فهو يعني أشياء مختلفة لأفراد مختلفين، بل قد يعني مفاهيم مختلفة للفرد نفسه في أوقات مختلفة؛
- تعدد الأطراف المستفيدة من جودة التعليم العالي (الطلبة، أعضاء هيئة التدريس، أرباب العمل، مؤسسات المجتمع)، فالجودة تتعلق برضا المستفيد فكلما قابلت خصائص أو ميزات الخدمة أو المنتوج حاجات وتوقعات المستفيد كلما زاد رضاه، فالزبون هو الذي يقوم بتحديد ماهية الجودة التي تلبي رغباته وتقابل توقعاته وتحقق رضاه، وهذا يستوجب إيجاد وسيلة للموازنة بين مطالب كل الأطراف المستفيدة لتحقيق الرضا من خدمات مؤسسات التعليم العالي؛

---

[1] - UNESCO, **Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieure pour le XXIe Siècle : Vision et action**, Op.cit. P : 09.

[2]– هالة عبد القادر صبري، **جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي: تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 4، اليمن، 2009، ص: 152.

- لجودة التعليم العالي علاقة بتوقعات الزبائن من حيث: الدقة والإتقان، الأداء المتميز، تقديم المنتوج أو الخدمة في الوقت المرغوب فيه وبالتكلفة المناسبة؛
- جودة التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد التي تشمل كافة مكونات النظام التعليمي؛
- يمكن القول: إنّ جودة التعليم العالي ليست جودة واحدة وإنما تتضمن الجودة في عدة جوانب تشمل جميع مكونات النظام التعليمي، فقد تكون منظمة التعليم العالي عالية الجودة فيما يتعلق بأحد الأبعاد ولكنها منخفضة الجودة في بعد آخر.

في الأخير يمكن تعريف جودة التعليم العالي بأنّها مجموع المواصفات والسمات المتميزة التي يجب أن تتسم بها جل مكونات العملية التعليمية من مدخلات، عمليات ومخرجات لتلبية مختلف احتياجات وتوقعات المستفيدين من خدمات التعليم العالي وتحقيق رضاهم.

المطلب الثاني: أهداف وفوائد جودة التعليم العالي

إنّ المتتبع لشؤون التعليم العالي يكتشف أن جودة التعليم العالي تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف والفوائد، نعرضها على النحو التالي:

أولا– أهداف جودة التعليم العالي

لجودة التعليم العالي عدة أهداف، نوجزها باختصار في النقاط التالية:[1]

- الارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي بصورة مستمرة؛
- السيطرة على المشكلات التي تواجه العمليات الإدارية والحد من تأثيراتها؛

[1]– طارق عبد الرؤوف عامر وإيهاب عيسى المصري، **الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم: اتجاهات معاصرة**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، 2014، ص: 23.

- إدارة التغيير بصورة منهجية مخططة والتعامل مع نتائجه بطريقة فعالة؛
- ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة والقائمة على الفعالية والكفاءة تحت شعار العمل بطريقة صحيحة من أول مرة؛
- تجاوز الآثار الناجمة عن تدني الإنتاجية الأكاديمية واتساع البطالة في أواسط الخريجين؛
- الاستثمار الفعال لطاقات أعضاء هيئة التدريس والإداريين وتوظيفها لتجويد التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع؛
- الاستجابة السريعة لحاجات المجتمع.

ثانيا- فوائد جودة التعليم العالي

إنّ أهمية جودة التعليم جودة التعليم العالي تظهر من خلال الفوائد التي يمكن تحققها، من أبرزها:[1]

- **التطوير المستمر لرسالة مؤسسة التعليم العالي وأهدافها:** إذ أن تبني مفهوم الجودة في مؤسسات التعليم العالي سيدفع بها إلى مراجعة دائمة لرسالاتها وأهدافها مما يجعلها تواكب المتغيرات السريعة المتلاحقة التي تفرضها العولمة واقتصاديات المعرفة، كما يجعلها تلبي متطلبات التنمية الشاملة؛

- **الاستثمار الأمثل للموارد المالية والبشرية:** حيث أنّ مؤسسات التعليم العالي تعاني من هدر الطاقات البشرية، كما أن مواردها المالية إما أن تكون عاجزة عن تحقيق متطلباتها وتنفيذ برامجها أو أنها تستنزف في مجالات لا تخدم العملية التعليمية بصفة مباشرة، لذا فإن تبني مفهوم الجودة

[1]- سلمان زيدان، **تطوير التعليم الجامعي لتنمية المجتمعات في ضوء إدارة الجودة الشاملة**، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، 2016، ص ص: 176-177.

في التعليم العالي من شأنه أن يحقق الأسلوب الأفضل لاستخدام الموارد المالية والبشرية بصورة صحيحة؛

– **تحقيق الدور المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي:** إذ أن رسالة هذه المؤسسات لا تقف عند الغايات التعليمية فقط بل تتجاوز ذلك إلى محيطها الأوسع وهو الدور المجتمعي والإنساني، ولا شك أن جودة التعليم ستؤثر بصفة مباشرة في مختلف شرائح المجتمع، من خلال مخرجاتها (طلبة، بحوث علمية، استشارات علمية..) التي تعد مدخلات لعمليات وأدوار أخرى، وبالتالي ستساهم في اقتراح الحلول للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية، والتي من شأنها أن تحد من تأثيرات محركات التطور الدولية والإقليمية؛

– **تطوير مهارات العاملين في مجال التعليم العالي:** فتبني الجودة في هذا القطاع يشترط على العاملين في المؤسسات التعليمية مستويات عالية من الكفاءة المهنية والتدريب، والاستخدام الأمثل للوسائل التقنية الحديثة، مما ينعكس على جودة العملية التعليمية.

المطلب الثالث: دواعي الاهتمام بجودة التعليم العالي

يعتبر التعليم العالي من أهم ميادين الحياة التي تستأثر النوعية فيها على اهتمام كبير من كافة قطاعات المجتمع، وذلك للعلاقة الوثيقة بين جودة التعليم العالي والتنمية الاقتصادية والاجتماعية. فالتعليم العلي له دور كبير في تنشيط عجلة التنمية، وعدم توفره بالجودة المطلوبة عامل من عوامل التخلف وعرقلة النمو.

منذ تسعينيات القرن الماضي تزايد الاهتمام بالنوعية والجودة في مؤسسات التعليم العالي، وذلك في ظل متغيرات عديدة طرأت على الميدان، نذكر منها:

- حدوث زيادة كبيرة في أعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم، حيث تزايد الإقبال على التعليم العالي بشكل ملحوظ خاصة في الدول النامية.[1] في هذا الإطار أشار أحد تقارير لمنظمة اليونيسكو (UNESCO) أن عدد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي خلال الخمسة عشر سنة الأخير قد تضاعف ليصل سنة 2015 حوالي 200 مليون طالب؛[2]

- التنويع في التعليم العالي؛ حيث أدى تزايد الطلب الاجتماعي على هذا النوع من التعليم إلى تزايد تنويع مؤسساته وتكييف برامجه لتتماشى مع تنوع احتياجات الطلبة وسوق العمل. وقد انعكس هذا التنوع في بروز التعليم العالي غير الجامعي وأنماط جديدة غير تقليدية مثل التعليم عن بعد والتعليم العابر للحدود، مما أدى إلى ضرورة الاهتمام بضمان جودة هذه الأنماط الجديدة من التعليم والمؤسسات التي تعنى بها والبرامج التي تقدمها، حيث يشير Mense et al إلى أن ضمان مؤسسات التعليم العالي بقاءها واستمرارتها مرتبط بالتغيير والقدرة على التكيف مع هذه المستجدات؛[3]

- العولمة؛ والتي تشكل ضغطا كبيرا على التعليم العالي، مما جعل عملية الإصلاح مطلبا ضروريا لا مجال للتباطؤ فيه، فقد أصبحت عالمية المناهج الأكاديمية جزء من التقدم المطلوب للخطط التعليمية. فأنظمة التعليم العالي أصبحت تتأثر كثيرا بالعولمة نتيجة ما أفرزته الاتفاقيات التجارية من انتشار واسع للمبادلات التجارية للسلع والخدمات ورؤوس الأموال والأشخاص، مما أثر على هيكل ومضمون وإنتاج التعليم العالي على المستوى

---

[1]– طارق عبد الرؤوف عامر وإيهاب عيسى المصري، **مرجع سبق ذكره**، ص: 29.

[2]– منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة **(UNESCO)**، **إعادة التفكير في التربية والتعليم نحو صالح مشترك عالمي**، منشورات اليونيسكو، فرنسا، 2015، ص: 46.

[3]- Evan G. Mense et al, **The Development of Global Higher Education in a World of Transformation**, Journal of Education and Development; Vol. 2, No. 3, December, 2018, P: 49.

المهني، كما أدت كذلك عولمة بعض المهن وزيادة الحراك المهني إلى زيادة الضغط على الدول ومؤسسات التعليم العالي من أجل تحسين جودة مخرجاتها تماشيا مع التغيرات الحاصلة على المستوى الدولي؛[1]

- التقدم العلمي والتكنولوجي؛ حيث شهد العالم مع بداية الألفية الثالثة الانتقال من عصر الصناعة الذي يعتمد على رأس المال إلى عصر المعلومات الذي يعتمد على المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة. وقد فرض هذا التقدم على التعليم أن يكون تعليم من أجل الجودة، ولهذا أصبح التعليم العالي مطالبا بإعداد خريّجين ذات نوعية عالية يتميزون بالقدرة على التكيف مع التطورات المتسارعة والمتلاحقة، كما تتميزون أيضا بالقدرة على التعلم مدى الحياة وتطوير معارفهم ومهاراتهم باستمرار؛[2]
- تزايد القناعات لدى المسؤولين في الحكومات بأن النجاح الاقتصادي يتطلب قوى عاملة مؤهلة، وهذا لا يتأتى إلا من خلال برامج تعليمية وتدريبية جيدة النوعية في مؤسسات التعليم العالي؛[3]
- الحاجة إلى مصداقية المستفيدين حول إنتاجية مؤسسات التعليم العالي وقدراتها؛[4]
- ازدياد الاهتمام الاجتماعي والمنظمات المهنية والثقافية والإنسانية والهيئات الدولية بضرورة تحسين الخدمات المقدمة للمواطنين والرعاية الاجتماعية وتحسين التعليم في كل المستويات، وتجاوب الحكومات مع هذه المطالب. وقد لعبت منظمة اليونيسكو دورا كبيرا

---

[1]- صليحة رقاد وياسين لعكيكز، **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية**، الملتقى الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي: تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والاستشراف، جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة، الجزائر، يومي: 10-11 نوفمبر 2012، ص: 28.

[2]- المرجع نفسه، ص: 27.

[3]- سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص: 189.

[4]- المرجع نفسه، ص: 190.

في دفع الاهتمام بالجودة من خلال المؤتمرات المتعددة التي نظمتها أو ساهمت فيها، وكذا من خلال مختلف منشوراتها؛[1]

- بروز عدد كبير من الوظائف والمهن التي تتطلب مهارات ومؤهلات عالية؛[2]
- اشتداد المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي على استقطاب الطلبة، وعلى الحصول على الدعم المالي من الحكومات أو الشركات الكبرى أو الهيئات الدولية المانحة.

لقد فرضت هذه التحديات على الجهات الوصية ضرورة الاهتمام بجودة التعليم العالي، وقد تجلى هذا الاهتمام في إنشاء هيئات للجودة تأخذ على عاتقها مسؤولية التزام مؤسسات التعليم العالي بمعايير الجودة، وهذا ما يوفر ثقة المجتمعات بمصداقية هذه المؤسسات وبرامجها، وبمدى قدرتها على توفير مخرجات مؤهلة لتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

المطلب الرابع: أبعاد جودة التعليم العالي

إنّ المطّلع على البحوث والدراسات في مجال التعليم العالي يلاحظ اختلاف أراء الباحثين وتباينها حول الأبعاد الأساسية لجودة خدمة التعليم العالي، حيث حاولت العديد من تلك الدراسات حصرها في نقاط معينة، فنجد بعضها تشترك في أبعاد عدة وتختلف في أخرى. سنحاول في هذا العنصر عرض أهم أبعاد الجودة في التعليم العالي، وذلك على النحو التالي:

حدّد كل من Parasuraman et al أبعاد جودة الخدمة في عشرة أبعاد أساسية، تستخدم في قطاع الخدمات بما في ذلك قطاع التعليم العالي. والجدول الموالي يوضح ذلك:

---

[1]– سمية الزاحي، **مرجع سبق ذكره**، ص: 88.

[2] - Adina-Petruta Pavel, **The Importance of Quality in Higher Education in an Increasingly Knowledge-Driven Society**, International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences, Vol. 2, Special Issue 1, 2012, P : 120.

الجدول رقم (07): أبعاد جودة التعليم العالي حسب Parasuraman et al

الرقم	البعد	الترجمة الإنجليزية	التعريف
01	الموثوقية	Reliability	اتساق الأداء والاعتمادية؛ بمعنى أن المؤسسة تقوم بالخدمة بشكل صحيح من أول مرة، وأن تفي هذه المؤسسات بوعودها.
02	الاستجابة	Responsiveness	استعداد كل الطاقم المؤسسة (الإداري والأكاديمي) لتقديم الخدمة للأطراف المستفيدة.
03	الكفاءة	Competence	امتلاك المهارات والمعارف اللازمة لأداء الخدمة
04	الاقتراب	Access	إمكانية وسهولة الحصول على الخدمة
05	المجاملة	Courtesy	التأدب والاحترام والود اتجاه المستفيدين
06	الاتصال	Communication	تزويد الزبائن بالمعلومات وباللغة التي يفهمونها (الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب)
07	المصداقية	Credibity	مدى جدارة المؤسسة التعليمية بالثقة والأمانة
08	الأمان	Security	غياب الخطر أو الشك في التعامل مع المؤسسة التعليمية
09	فهم الزبون	Understanding/Knowing the Customer	بذل الجهد لفهم احتياجات الزبائن
10	الملموسية	Tangibles	المستلزمات المادية لتحقيق الخدمة كالتجهيزات والمعدات والمرافق المادية .. إلخ

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على:

Parasuraman et al, A **Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research,** The Journal of Marketing, American Marketing Association, Vol.49, Full 1985, P: 47.

زيادة على الأبعاد المذكورة في الجدول رقم (07) أضاف الباحثان Owlia & Aspinwall أبعاد أخرى لجودة التعليم العالي، وهي:[1]

- الأداء **(Performance):** ويقصد به توفر المعرفة والمهارات الأولية المتصلة بالطلبة؛

[1] - Mohammad S. Owlia & Eliane M. Aspinwall, **Quality Assurance in Education Emerald Article : A framework for the dimensions of quality in higher education**, Quality Assurance in Education, MCB University Prees, Vol. 04, Iss: 02, 1996, P : 18.

- الانجاز **(Completeness):** وهو توفر المعرفة الإضافية والمهارات، مثل: استخدام الكمبيوتر؛

- المرونة **(Flexibility):** يقصد بها الدرجة التي يتم بها تطبيق المعرفة؛

- التعويض **(Redress):** ويعني مدى نجاح المؤسسة في التعامل مع شكاوى العملاء وحل المشكلات.

وباعتبار أنّ الطلبة هم العملاء الرئيسيين لمؤسسات التعليم العالم العالي فإن جودة الخدمة التعليمية ترتبط بآرائهم وانطباعاتهم. في هذا الإطار يقترح الباحثان Mahapatra & Khan من أجل قياس جودة الخدمة المدركة لدى الطلاب استخدام نتائج التعلم، كما يوضحه الجدول رقم (08).

الجدول رقم (08): أبعاد الجودة في التعليم العالي حسب Mahapatra & Khan

الرقم	البعد	الترجمة الإنجليزية	التعريف
01	مخرجات التعلم	Learning outcomes	القدرة على تقديم الخدمة الموعودة بشكل موثوق به بدقة.
02	الاستجابة	Responsiveness	الرغبة الكبيرة في مساعدة العملاء وتوفير الخدمة في الوقت المناسب
03	المرافق المادية	Fhysical Facilities	الهياكل المادية والمعدات والموظفين والاتصالات
04	تنمية الشخصية	Personality Development	التنمية الشاملة لشخصية الطالب وتعزيز معارفه
05	الطاقم الأكاديمي	Academics	الخبراء الأكاديميون والاهتمام الفردي للعميل

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على:

Faisal Fahd Alotaibi, **Perceived Dimensions of Quality in Higher Education**, Doctoral Thesis, Department of Industrial and Manufacturing Engineering, Wichita State University, USA, May 2016, P: 27.

أمّا الباحث Chua فيقترح معالجة أبعاد جودة التعليم العالي من وجهة نظر أخرى، حيث قام بتقسيم الخدمة التعليم العالي إلى ثلاثة مراحل: المدخلات، العمليات والمخرجات.[1] تنطوي

[1]- Clare Chua, **Perception of Quality in Higher Education,** Proceedings of the Australian Universities Quality Forum, AUQA Occasional Publication Melbourne, Australia, 2004, P :02.

المرحلة الأولى على عدة عوامل مثل: معايير الاختيار كما هو محدد في التعليم العالي (شروط القبول)، أمّا مرحلة العمليات فتضم أنشطة التعليم والتعلم التي يديرها أعضاء هيئة التدريس، في حين تنطوي المرحلة الثالثة على عدة عوامل مثل: وصول الطلبة بعد التخرج إلى الوظائف ذات الأجور العالية والأداء الأكاديمي المتميز. كما يشير الباحث إلى أن الطلبة يرون مرحلتي العمليات والمخرجات على أنهما الأكثر أهمية، في حين يميل أعضاء هيئة التدريس إلى التركيز على مرحلتي المدخلات والعمليات، وعليه فالاختلاف في إدراك أهمية المراحل المذكورة يؤدي بطبيعة الحال إلى تعاريف مختلفة لجودة التعليم العالي لطرفين من أصحاب المصلحة.

في الأخير وبناء على ما سبق ذكره يمكن الإشارة إلى النقاط التالية:[1]

- الأبعاد المقدمة لجودة التعليم العالي تختلف من باحث لآخر، وهذا يدعم فرضية أنه لا مجموعة واحدة من الأبعاد التي هي قابلة للتطبيق ومناسبة لجميع بحوث جودة الخدمة؛
- يختلف بعد الخدمة وفقا للعملاء، المؤسسات التعليمية، الأهداف البحثية، البيئة والوقت؛
- كل الأبعاد المستخدمة في الدراسات هي أبعاد صحيحة ومقبولة؛
- أفضل طريقة لتحديد أبعاد جودة الخدمة هو عن طريق سؤال الزبائن؛
- لا يمكن دراسة جميع أبعاد جودة الخدمة في دراسة واحدة نظرا لتنوعها الكبير.

المطلب الخامس: ضمان الجودة في التعاليم العالي

بدأت محاولات تبني مفهوم الجودة في التعليم العالي مند ثمانينيات القرن الماضي عبر الاستفادة من تطبيقات استراتيجيات الجودة في الصناعة؛ نظرا للحاجة إلى وجود ثورة في مجال

[1]- Mirel Mabic, **Quality in Higher Education- Which Dimensions Can be identified from the Responses of Students of Economics**, Interdisciplinary Management Research, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Economics, Croatia, Vol.10, 2014, P: 725.

التعليم. وأصبحت حركة ضمان الجودة في التعليم العالي أمرا واقعا في تسعينيات القرن المنصرم بتأسيس هيئات ضمان الجودة في أوروبا. وتعززت تطبيقات الجودة في التعليم العالي عبر المطالب الملحة لتطوير التعليم العالي وضمان جودته. في هذا العنصر سنحاول معالجة ضمان الجودة في التعليم العالي من خلال التطرق إلى مفهومه، أهميته ووظائفه، وآليات تطبيقه.

أولا- مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي

قبل التطرق إلى مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي، سنشير أولا إلى مفهوم ضمان الجودة بصفة عامة. حيث توجد عدة تعاريف لهذا المفهوم نذكر منها:

- يعرف ضمان الجودة حسب معيار ISO 8402-94 بأنه " مجموعة النشاطات المقررة والمنتظمة، التي يتم تنفيذها في إطار نظام الجودة، التي تثبت عند الحاجة لتوفير الثقة اللازمة في كيان معين حتى يفي بمتطلبات الجودة ".[1]

- كما يعرّف ضمان الجودة بأنه " قيام المنتج للسلعة أو المقدم للخدمة بالتعهد بأن السلع التي ينتجها أو الخدمات التي يقدمها تتطابق مع التصاميم والمواصفات والمعايير المقررة من ناحية الجودة، وأنها تقابل متطلبات العميل وتشبع حاجاته ورغباته وتحقق رضاه ".[2]

- عرّفت المنظمة الأوروبية لمراقبة الجودة **(EOQC)** ضمان الجودة بأنه "كل الإجراءات المخططة والمنظمة والضرورية لإعطاء الثقة بأن المنتج أو الخدمة سترضي حاجات محددة مسبقا ".[3]

---

[1]- Robert Lundqvist, **Quality in Higher Education: Approaches to its Management and improvement**, Department of Business Administration and Social Science, Lulea University of Technology, Sweden, 1997, P: 59.

[2]- يوسف حجيم الطائي وآخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص: 307.

[3]- 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 بالخزمة**، مجلة أمارباك، الأكاديمية العربية الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد الثالث، العدد السابع، الولايات المتحدة الأمريكية، 2007، ص: 48.

– أما الباحث علي عبد الرزاق فيعرّف ضمان الجودة بأنه " النشاطات المنظمة التي يتم إنجازها في نسق الجودة حتى تتفق متطلبات جودة المنتج أو الخدمة المقدمة من التنظيم كهدف أساسي له. وهو بمثابة قياس منظم ومقارنة للمعايير، ورصد للعمليات وما ينجم عن ذلك من تغذية مرتدة تضمن منع وقوع الأخطاء ".[1]

– في حين يعرّف Garvin ضمان الجودة بأنه " ذلك النظام الذي يقوم بالتحقق على أن ما تقوم به من أعمال يتطابق مع الإجراءات والسياسات التي قمت بكتابتها واعتمدتها ".[2]

من خلال التعاريف السالفة الذكر، يمكن القول: إن ضمان الجودة هو مجموعة الإجراءات المخططة والمنظمة والضرورية لإعطاء ثقة بأن المنتج أو الخدمة سوف يحقق متطلبات الجودة الموضوعة مسبقا.

أمّا في مجال التعليم العالي؛ مصطلح ضمان الجودة يعتبر مفهوم متعدد المعاني، حيث حرص المهتمون بهذا المجال على تقديم مجموعة من التعاريف الخاصة به، نذكر منها ما يلي:

– يرى Friend-Pereira et al ضمان جودة التعليم العالي بأنّه "كافة الوسائل التي تستطيع المؤسسة التعليمية من خلالها أن تضمن بثقة وتأكيد أن معايير جودة خدماتها يتم الحفاظ عليها وتعزيزها".[3]

– يعرّفه Barnett بأنه "عملية تنطوي على تصميم وتطوير ثقافة الجودة في مؤسسة التعليم العالي، حيث يدرك الجميع دوره في الحفاظ على جودة المؤسسة وتحسينها".[4]

---

[1]– علي عبد الرزاق جبلي، **ضمان الجودة بين جودة الحياة والجودة الاجتماعية: قراءة في المبادئ والنظريات السائدة**، المؤتمر الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، أيام: 3–5 مارس 2015، ص: 323.

[2]– يوسف حجيم الطائي وآخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص: 308.

[3]- John C. Friend-Pereira et al, **European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education**, ESIB the National Unions of Students of Europe, 2006, P :07.

[4]- Liviu Matei & Julia Iwinska, **Quality Assurance in Higher Education : a Practical Handbook**, Central European University, Yehuda Elkana Center for Higher Education, Budapest, Hungary, 2016, P : 19.

– أمّا Wilger فيعرّفه بأنّه "عملية جماعية تضمن بها مؤسسات التعليم العالي الحفاظ على جودة التعليم وفقا للمعايير التي حددتها لنفسها".[1]

– تعرف منظمة اليونيسكو جودة التعليم العالي بأنه "عملية المراجعة المنهجية للبرامج والمقررات التعليمية لضمان الحفاظ على مستويات مقبولة من الجودة في التعليم والمنح الدراسية والبنية التحتية".[2]

– كما تعرّف عملية ضمان الجودة في التعليم العالي بأنها " الوسيلة التي يتم من خلالها التأكد من أن المعايير الأكاديمية المستمدة من رسالة هذه المؤسسات؛ قد تم تعريفها وتحقيقها بما يتوافق مع المعايير المناظرة لها، سواء قوميا أو عالميا، وأن مستوى جودة فرص التعلم، البحوث العلمية والمشاركة المجتمعية ملائمة وتستوفي توقعات مختلف أنواع المستفيدين من هذه الخدمات ".[3]

– أمّا الباحثة **Fave-Bonnet** فقد أشارت إلى النظر إلى مفهوم ضمان الجودة في التعليم العالي يمكن أن يأخذ ثلاث وجهات نظر مختلفة، حيث تهتم وجهة النظر الأولى بمسألة كيفية قياس الجودة، أما الثانية فتهتم بكيفية ضمان الجودة، في حين وجهة النظر الثالثة فتهتم بكيفية الحصول على الجودة، وذلك كما يوضحه الجدول رقم (09).

---

[1]- Ibid, P : 20.

[2]- Mulu Nega Kahsay, **Quality and Quality Assurance in Ethiopian Higher Education: Critical Issues and Practical Implications**, Doctoral Thesis, Faculty of Behavioral, Management and Social Sciences, University of Twente, The Netherlands, 2012, P: 33.

[3]– محمود محسن قاسم المليكي، **مدى توفر نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، المؤتمر الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، أيام: 3-5 مارس2015، ص: 1090.

الجدول رقم (09): معاني مصطلح ضمان الجودة

المصطلح	السؤال الجوهري	الهدف	النشاط
تقييم الجودة	كيف نقيس الجودة؟	قياس الجودة	تنفيذ التقييم
ضمان الجودة	كيف نضمن الجودة؟	إظهار بأن لدينا الجودة	فحص الجودة
إدارة الجودة	كيف نحقق الجودة؟	إدارة الجودة	تنفيذ إجراءات وثقافة الجودة

Source : Mélanie Julien et al, **L'Assurance Qualité à l'Enseignement Universitaire : Une Conception à Promouvoir et à Mettre en Œuvre**, Avis à la ministre de l'Education, du Loisir et du Sport, Conseil Supérieur de l'Education, Québec, 2012, p : 08.

يتضح من خلال التعاريف السابقة أنّ ضمان الجودة في التعليم العالي يشمل عمليات تقصّي ومتابعة جودة الأداء، وهو يخدم غرضين مختلفين:

- الحفاظ على المستوى المطلوب من الجودة وتحسينه؛
- ضمان للأطراف المعنية بأن الجودة يتم الحفاظ عليها عند مستويات مماثلة للممارسة الجيدة في المؤسسات المتميزة في مناطق أخرى من العالم.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك نوعان من ضمان الجودة: ضمان داخلي وضمان خارجي، فالممارسات الداخلية التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي بهدف تحسين جودة خدماتها تسمى بضمان الجودة الداخلية، في حين العمليات الخارجية التي تقوم بها هيئات مستقلة من أجل إضفاء الشفافية والموضوعية على نتائج ممارسات هذه المؤسسات تسمى بضمان الجودة الخارجية.

ثانيا- وظائف ضمان الجودة في التعليم العالي

عند تخطيط وتصميم نظام ضمان الجودة، من الضروري تحديد الوظائف الأساسية المنوطة بهذا النظام، حيث ورد في أدبيات جودة التعليم العالي وجود ثلاثة وظائف أساسية لضمان الجودة في التعليم العالي، وهي: [1]

[1] - Mélanie Julien et al, **Op. cit**. p: 10.

- **المساءلة:** عادة ما يرتبط الغرض من المساءلة بأصحاب المصلحة مثل: الحكومة ومؤسسات المجتمع وهيئات الاعتماد.[1] وتضمن هذه الوظيفة محاسبة الأفراد عن تنفيذ الواجبات، بهدف التأكد من أن مؤسسات التعليم العالي تتحمل المسؤولية عن الخدمات التي تقدمها والمال العام الذي تنفقه.
- **رقابة الجودة:** والتي تسمح بضمان سلامة قطاع التعليم العالي، وحماية وضعه وشرعيته؛
- **تحسين الجودة:** الغرض الأساسي لضمان الجودة في التعليم هو تحسينها وضمان تحقق المعايير الموضوعة سلفا بواسطة هيئات الاعتماد وضمان الجودة،[2] كما يهدف التحسين المستمر للجودة إلى تحقيق التكيف مع متطلبات البيئة الداخلية والخارجية.

ثالثا: آليات ضمان الجودة في التعليم العالي

يمكن تصنيف آليات ضمان الجودة في التعليم العالي في ثلاث فئات رئيسية وهي: تدقيق الجودة، تقييم الجودة، وعمليات الاعتماد. والتي تعتبر كآليات لتحسين جودة التعليم العالي، ويمكن عرضها على النحو الآتي:[3]

1- تدقيق الجودة: تقتصر عمليات تدقيق الجودة على التحقق من أن الجهة الخاضعة للتدقيق تتبنى إجراءات ملائمة لضمان الجودة. وتسند الجهة المعنية بضمان الجودة عمليات التدقيق إلى فريق محايد، ومن المتعارف عليه أن يقتصر تقرير تدقيق الجودة على إرشادات وتوصيات وتوكيدات للجهة الخاضعة للتدقيق؛

---

[1] - Liviu Matei and Julia Iwinska, **Op. cit.** p: 25.

[2] - Mulu Nega Kahsay, **Op. cit**. P: 66.

[3]- عطاء الله بن فاحس العنزي وآخرون، **متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية**، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثالث، الجزء الثاني،مصر، جويلية 2014، ص ص: 118-119.

2- تقييم الجودة: تهدف هذه العملية إلى قياس أو تقدير مستوى جودة التعليم وآلياته وممارساته لدى الجهة الخاضعة للتقييم. وتستند التقييم إلى إجراءات تشمل التقييم الذاتي والمراجعة الخارجية وإعداد تقرير شامل، وتغطي عمليات التقييم مختلف الجوانب الأكاديمية والإدارية والمخرجات. ومن المتعارف ليه أت تقارير تقييم الجودة تتضمن تقديرا لمدى الثقة في الجهة الخاضعة للتقييم؛

3- عمليات الاعتماد: الاعتماد هو "مكانة أكاديمية أو وضع أكاديمي علمي (أو شهادة) يمنح للمؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي مقابل استيفاء المؤسسة أو البرنامج لمعايير جودة التعليم المقدمة وفق ما يتفق عليه مع مؤسسة التقييم (الاعتماد) التعليمية".[1] وتتضمن إجراءات الاعتماد التحقق من استيفاء الجهة الخاضعة للتقييم لمتطلبات معينة في المدخلات، العمليات والمخرجات، ومن القواسم المشتركة بين آليات الاعتماد الأكاديمي وآليات تقييم الجودة أن تعد الجهة المعنية بالتقييم المعايير المطلوب استيفاؤها بالتشاور مع المؤسسات أو البرامج التعليمية التي تزمع المؤسسة إخضاعها للتقييم. وجرى العرف بأن تعد الجهة الراغبة في الخضوع للتقييم دراسة ذاتية حول مدى استيفائها للمعايير. ومن ثم توفد جهة التقييم فريقا مستقلا من ذوي الخبرة في زيارة ميدانية إلى الجهة الخاضعة للتقييم للتحقق من مصداقية الدراسة الذاتية ومدى استيفاء المعايير.

تشير Mélanie Julien et al إلى أن الآليات المذكورة أعلاه تركز على نقاط مختلفة، فنجد أن التقييم يركز على جودة الأنشطة، بينما التدقيق يركز على جودة آليات ضمان الجودة، في حين يتكون الاعتماد من تقييم أو تدقيق يؤدي إلى اعتراف رسمي.[2]

---

[1]- سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص: 271.

[2]- Mélanie Julien et al, **Op. cit**. P: 13.

وعلاوة على ذلك، يرى كل من Tremblay et Kis بأن كل آلية من آليات ضما الجودة تستجيب بشكل أو بآخر لهدف معين من الأهداف المرجوة من عملية التقييم، والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

الجدول رقم (10): تصنيف آليات ضمان الجودة

الغاية	الآلية	السؤال	الاهتمام	النتائج
المساءلة ↕ **التحسين**	**الاعتماد**	هل يوجد كفاية للموافقة عليه؟	التكييف (الرسالة، الموارد، العمليات)	قرار إيجابي أو سلي
	التقييم	إلى أي مدى تكون النتائج جيدة؟	النتائج	المستوى (يتضمن قرار إيجابي أو سلبي)
	المراجعة	هل تم استيفاء الأهداف؟ هل العملية فعالة؟	العمليات	وصف كمي

Source: Mélanie Julien et al, **Op.cit**. p: 114.

من الجدول أعلاه يمكن يمكن القول: إنّ كل آلية من آليات ضمان الجودة ترتبط بأحد أهداف عملية التقييم، فاستخدام الاعتماد يكون أكثر من أجل المساءلة، والتقييم يتعلق بجودة الأنشطة ويخدم أهداف المساءلة والتحسين، في حين أن المراجعة ستستجيب بشكل أفضل للتحسين.

رابعا- متطلبات ضمان الجودة في التعليم العالي

هناك عدد من المتطلبات الضرورية التي لابد من توفيرها لتحقيق الجودة في أي مؤسسة تعليم عالي. ويعد توفيرها أساسا لجميع الجهود الأخرى التي تأتي لاحقا، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:[1]

[1]- عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، **كتيب رقم: 01، إجراءات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالمؤسسة التعليمية**، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2014، ص: 13.

- التخطيط لعمليات ضمان الجودة وطرق إدارتها؛
- إيجاد بيئة عمل مناسبة بصورة متدرجة لتطبيق الجودة؛
- بناء وتشكيل فرق العمل؛
- استشعار أهمية التدريب قبل الخدمة وأثنائها، ووضع خطة تدريبية فعالة لتطوير مهارات فرق العمل؛
- استخدام مبدأ التحفيز؛
- توفر قاعدة بيانات داخل القطاع التعليمي؛
- التنسيق بين الجهات التعليمية وغيرها داخل المؤسسة كمنظومة متكاملة؛
- استخدام معايير تقييم قبل وأثناء وبعد العمل في القطاع التعليمي؛
- اعتماد العمل بالدراسات القائمة على البحث العلمي؛
- دراسة تجارب الآخرين والاستفادة منها بما يناسب واقع المؤسسة التعليمية.

خلاصة

من خلال هذا الفصل؛ حاول الباحث تسليط الضوء على التعليم العالي، مخرجاته وضرورة الاهتمام بالجودة في هذا القطاع، في البداية تمت الإشارة إلى التعليم العليم العالي ومختلف المفاهيم ذات الصلة، من خلال تقديم لمحة تاريخية عنه وإبراز مختلف مكوناته والوظائف المنوطة به والتي تنحصر في ثلاث وظائف أساسية وهي التعليم، البحث العلمي وخدمة المجتمع.

لينتقل بعدها الباحث إلى الحديث عن مخرجات التعليم العالي؛ والتي تؤدي دورا كبيرا في تطوير المجتمعات البشرية والنهوض بها، هذه المخرجات تتمثل في الطلبة المتخرجون، البحوث العلمية ومختلف البرامج التدريبية والاستشارات العلمية، وتحقيق الجودة فيها يعد أمرا ضروريا، كما تمت الإشارة إلى مشكلة ضعف المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات المجتمع وسوق العمل وسبل معالجتها، وهي مشكلة تؤرق العديد من الدول لا سيما الدول النامية.

كما تم التطرق في هذا الفصل إلى جودة التعليم العالي وما يتصل بها من مفاهيم، حيث تم إبراز مختلف التعاريف التي من شأنها توضيح وتعميق الفهم لذا المصطلح، مع الإشارة إلى مسوّغات وأسباب الاهتمام بها والمتمثلة أساسا في مختلف التحديات الكثيرة التي يجابهها التعليم العالي في العصر العالي، إذ أثرت هذه التحديات سلبيا على جودة مخرجات هذا القطاع، واختتم الباحث هذا الفصل بالإشارة إلى ضمان الجودة وآليات تحقيقه في مؤسسات التعليم العالي.

الفصل الثالث:

إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي

تمهيد

إنّ العصر الذي نعيش فيه اليوم يشهد تغيرات سريعة في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتقنية وغيرها، هذه التغيرات فرضت على كل المنظمات مهما كانت طبيعة نشاطها التخلي عن الأساليب الإدارية التقليدية ومفاهيمها التي سادت لعقود طويلة من الزمن، وتبني المفاهيم الإدارية الحديثة التي تدعو إلى التجديد والابتكار والإبداع. وتعتبر إدارة الجودة الشاملة من أبرز الإستراتيجيات والمداخل المنتهجة لتحقيق الجودة والتميز. ولما كان الهدف الأساسي لمؤسسات التعليم العالي هو تحقيق رضا أصحاب المصلحة والاستجابة لمختلف تطلعاتهم وتجاوزها، من خلال تحسين جودة مخرجات التعليم العالي (خريجين، بحوث علمية، خدمة المجتمع)، وجب عليها تبني مدخل إدارة الجودة الشاملة الذي يعتمد على مجموعة من المبادئ المتكاملة والتي تهدف إلى التحسين المستمر وتحقيق الجودة المنشودة. من هذا المنطلق سنسلط الضوء في هذا الفصل على دور تبني مؤسسات التعليم العالي لفلسفة إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي. من خلال التطرق إلى العناصر التالية:

- **الإطار المفاهيمي لإدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي:** وذلك من خلال التطرق إلى بعض المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؛
- **دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي:** من خلال الإشارة إلى دور هذه الفلسفة الإدارية في تحسين جودة الخريجين، البحث العلمي، وخدمة المجتمع؛
- **تجارب عالمية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:** من خلال عرض ثلاث تجارب رائدة في هذا المجال وهي: تجربة جامعة أوكسفورد، تجربة جامعة هارفارد، وأخيرا تجربة جامعة الملك سعود.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يشير العديد من الباحثين مثل: Crosby و Deming إلى أنّ مصطلح الجودة في التعليم العالي هو مصطلح مستورد من قطاع الصناعة المعروف بإدارة الجودة الشاملة، إذ أنه نتيجة للنجاح الكبير الذي حققه هذا المفهوم في المؤسسات الصناعية والتجارية في الدول المتقدمة، ظهر اهتمام مؤسسات التعليم العالي بتبني هذا المفهوم للحصول على نوعية أفضل من التعلم وتكوين طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع. لذا سنحاول في هذا المبحث التطرق إلى مختلف المفاهيم المرتبطة بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

المطلب الأول: مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

تتباين تعاريف إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، خاصة مع كثرة البحوث والدراسات وتنوعها في هذا المجال، وهو ما صعب من إيجاد تعريف موحد لها. نذكر منها ما يلي:

– يعرّف المعهد الجودة الفيدرالي الأمريكي إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بأنها: "تأدية العمل الصحيح على النحو الصحيح من الوهلة الأولى مع الاعتماد على الاستفادة بتقويم المستفيد في معرفة مدى تحسن الأداء".[1]

– يعرّفها Rhodes بأنّها: "عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسين المستمر في المؤسسة".[2]

---

[1]– خالد أحمد الصرايرة وليلي عساف، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الأول، العدد: 01، اليمن، 2008، ص: 10.

[2]– هناء محمود القيسي، **فلسفة إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم العالي (الأساليب والممارسات)**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص: 190.

– يشير Ganguly إلى أن إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تعتبر "فلسفة لتشجيع التغيير في مؤسسات التعليم العالي من أجل تحقيق الجودة في الخدمات التي تقدمها".[1]

– في حين يعرفها Sivaramakrishan أنّها: "مفهوم متعدد الأبعاد يشمل جميع الوظائف والأنشطة ذات الصلة التي تشكل جزء من الحياة الأكاديمية في نظام الجامعة ".[2]

– يرى Venkatraman أنّ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعتبر كنهج إداري موجه نحو تحسين العمليات لزيادة الإنتاجية وتخفيض التكاليف وتحقيق جودة الخدمات التعليمية، وهي عملية ترتكز على العمل الجماعي وإيجاد أفضل الطرق لانجاز المهام وتقاسم المسؤولية. [3]

– وهذا ما يؤكده كلّ من Murad & Rajesh حيث أشارا إلى أنّ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي عبارة فلسفة إدارية شاملة تضم مزيج من الأدوات المختلفة التي تحفّز مؤسسات التعليم العالي على مواصلة تحقيق الجودة ووسائل المحافظة عليها وتحسينها.[4]

– أما Martin & Parikh فيعرفان إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بأنّها: " العملية المدعومة من خلال السياسات والأنظمة التي تستخدمها مؤسسات التعليم العالي للحفاظ على جودة التعليم وتحسينها، وهي ومسؤولية يضطلع بها كافة موظفيها".[5]

– ويعرّفها البادي بأنّها: "فلسفة إدارية حديثة لقيادة مؤسسات التعليم العالي ترتكز على إشباع حاجات الطلاب والمجتمع المحيط، وتحقق للجامعة النمو والتطور المستمرين وتوصلها إلى تحقيق

---

[1]- Abhijit Ganguly, **Exploring Total Quality Management (TQM) Approaches in Higher Education Institutions in a Globalized Environment –Case Analysis of UK and Sweden**, British Journal of Education, Vol.3, No.7, July 2015, P: 94.

[2]- Priti Savaramakrishan, **Total Quality Management in B.ED College**, International Journal of Research- GRANTHAALAYAH, Vol.4, No.8, August 2016, P : 27.

[3]- Sitalakshmi Venkatraman, A **Framework for Implementing TQM in Higher Education Programs**, Quality assurance in Education, Emerald Group Publishing Limited, Vol.15, No.1, 2007, P : 95.

[4] - Murad Ali & Rajesh Kumar Shastri**, Op.cit**. P : 15.

[5] - Michael Martin & Shreya Parikh, **Quality Management in Higher Education: Developments and Drivers Results from an International Survey**, International Institute for Education Planning, Paris, France, 2017, P: 19.

أهدافها وهي تضمن الفعالية والكفاءة في الحقل العلمي والبحثي، وتشمل جميع مكونات نظام التعليم العالي، وتؤدي في النهاية إلى التفوق والتميز".[1]

– وتعرف كذلك بأنّها: "أسلوب متكامل يطبق في جميع مستويات المؤسسة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من العملية التعليمية. وهي فعالية تحقيق أفضل الخدمات التعليمية والاستشارية بأكفأ الأساليب وأقل التكاليف وأعلى جودة ممكنة".[2]

من خلال التعاريف السابقة نستطيع استخلاص أهمّ خصائص إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، نوجزها في النقاط التالية:

- تعتبر الجودة جزء رئيسي من إستراتيجية مؤسسة التعليم العالي؛
- شاملة بمعنى تشمل كافة العمليات والأنشطة في مؤسسات التعليم العالي؛
- تركز على التحسين المستمر لجني أفضل النتائج؛
- تعتبر كل فرد في الجامعة أو الكلية مسؤولا عن تحقيق الجودة؛
- تعمل على إحداث تغيير فكري وسلوكي لدى الأفراد لإكسابهم فلسفة العمل الصحيح من الوهلة الأولى؛
- المرونة في مواجهة التحديات والتغيير المستمر الذي يواجهه مؤسسات التعليم العالي؛
- تؤكد على المراجعة وضرورة الاستجابة لمتطلبات أصحاب المصلحة؛
- تعتمد على فرق العمل لأنها أساس ضروري لتحقيق المشاركة والتحسين المستمر للجودة.

---

[1]– نواف محمد البادي، **الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الإيزو**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص: 77.

[2]– سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات، **مرجع سبق ذكره**، ص : 23.

في الأخير يمكن القول: إنّ إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي عبارة عن أسلوب إداري يقوم بتوجيه كافة الأنشطة والعمليات على كافة المستويات في المؤسسة لإشباع رغبات العملاء عن طريق التطوير والتحسين المستمر لجودة الخدمات المقدمة للحصول على مخرجات ذات كفاءة عالية، وذلك بخلق ثقافة تنظيمية جديدة قائمة على الالتزام بمبدأ التوجه للعميل (الطلبة، مؤسسات سوق العمل..)، والتزام الإدارة بالتحسين المستمر بمبدأ المشاركة الجماعية، وتقويم ملائمة كافة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية بما يتفق ومدخل إدارة الجودة الشاملة.

المطلب الثاني: فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

تتعدد وتتنوع الفوائد التي تجنيها مؤسسات التعليم العالي جرّاء تبنيها لفلسفة إدارة الجودة الشاملة، حيث حصرها الباحثان Abdus Samad & Thiyagarajan في النقاط التالية:[1]

- الحفاظ على القدرة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي؛
- القضاء على أوجه القصور في المؤسسات التعليمية؛
- تساعد مؤسسات التعليم العالي في التركيز على احتياجات السوق؛
- تساعد على تلبية جميع احتياجات أصحاب المصلحة بكفاءة وفعالية.

بالإضافة إلى هذه الفوائد يضيف الباحث Sudha المزايا التالية لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:[2]

[1]- Abdus Samad K and Thiyagarajan R, **TQM in Higher Education – A Conceptual Model to Achieve Excellence in Management Education**, International Journal of Management (IJM), Vol. 6, Iss: 1, January 2015, P: 624.

[2] - Sudha T, **Total Quality Management in Higher Education Institutions,** International Journal of science & Interdisciplinary Research (IJSSIR), Vol. 2, Iss:6, June 2013, PP : 124-125.

- المحافظة على المعايير: كمؤسسة تعليمية، يجب الاهتمام دائما بوضع المعايير الخاصة والمحافظة عليها باستمرار، وتطبيق إدارة الجودة الشاملة يساعد المؤسسة في ذلك من خلال التحسين المستمر لجودة المرافق التعليمية؛
- تحقيق المساءلة: يضمن تطبيق إدارة الجودة الشاملة المساءلة عن الأموال المستخدمة أمام أصحاب المصلحة، وبالتالي يسهل عليهم اتخاذ القرارات المناسبة. وعليه يمكن اعتبار الجودة كآلية مراقبة؛
- تحسين معنويات الموظفين وتحفيزهم في أداء واجباتهم ومسؤولياتهم؛
- تحسن صورة وسمعة المؤسسة: فالمؤسسات التعليمية التي تطبق إدارة الجودة الشاملة تتمتع بالقدرة على جذب الطلاب المتميزين وزيادة التبرعات والمنح من وكالات التمويل واهتمام أصحاب المؤسسات الكبرى بمخرجات هذه المؤسسات لأنها تتمتع بجودة وكفاءة عالية.

من جهة أخرى؛ يشير الباحث صالح عليمات إلى أن فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تشمل النقاط التالية: [1]

- ضبط وتطوير النظام الإداري بمؤسسات التعليم العالي نتيجة لتوصيف الأدوار والمسؤوليات المحددة لكل فرد في النظام الجامعي وحسب قدراته ومستواه؛
- الارتقاء بجودة مخرجات التعليم العالي (الطلبة، البحث العلمي وخدمة المجتمع)؛
- تحسين كفاءة أعضاء هيئة التدريس ورفع مستوى أداء جميع الإداريين من خلال التدريب؛

[1]– صالح ناصر عليمات، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**، المؤتمر العربي الأول الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية، الرباط، المملكة المغربية، أيام 9–13 ديسمبر 2007، ص: 26.

- تطوير الهيكلة الإدارية للجامعة بطريقة تسهل عملية التعلم بعيدا عن البيروقراطية، وتسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية؛
- توفير جو من التفاهم والتعاون بين جميع العاملين في نظام التعليم العالي؛
- النظرة الشمولية لعملية التعليم من كافة جوانبها والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم العالي لأنه كل متكامل، مع الأخذ بعين الاعتبار عمليات التحسين المستمر للوصول إلى مخرجات تعليمية ذات جودة عالية؛
- زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمات مختلفة للطلبة والمجتمع.

كخلاصة لما سبق يتضح أن الهدف الأساسي من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي هو تطوير جودة الأداء والخدمات وتقليل التكاليف من خلال التحسين المستمر لكافة الأنشطة داخل المؤسسة، وبالتالي تلبية احتياجات وتوقعات أصحاب المصلحة بكفاءة وفعالية.

المطلب الثالث: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي فلابد من توفر بعض المتطلبات التي تسبق البدء بهذه العملية، حيث حددت الدراسات في هذا المجال بعض المتطلبات الرئيسية المطلوبة للتطبيق، نذكر منها ما يلي:[1]

أولا- إعادة تشكيل ثقافة مؤسسة التعليم العالي

[1]- خالد أحمد الصرايرة وليلى العساف، **مرجع سبق ذكره**، ص ص: 19.

إنّ من متطلبات إدخال أيّ منهج جديد في مؤسسة ما يتطلب إعادة تشكيل لثقافتها، فقبول العاملين أو رفضهم لهذا المنهج يعتمد على ثقافتهم ومعتقداتهم، لذا فالأخذ بفلسفة إدارة الجودة الشاملة يستلزم ثقافة تختلف جذريا عن الثقافة التقليدية، حيث أشار Gaither إلى أنّ إدارة الجودة الشاملة هي عملية تغيير الثقافة الأصلية للمؤسسة، وإعادة توجيهها نحو تحقيق منتجات متميزة أو خدمات ذات جودة عالية.[1]

في السياق نفسه؛ يؤكد Loiy أنّ ثقافة الجودة هي العنصر الرئيسي في نجاح تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة، حيث عرّف المؤسسة التي لديها ثقافة الجودة بأنها تلك المؤسسة التي تضم قيم ومعتقدات واضحة تعزز سلوك إدارة الجودة الشاملة.[2] في حين يشير كل من Lawrence and Kate إلى أنّ الثقافة التنظيمية تلعب دورا مهما في تعزيز تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في جميع وحدات المؤسسة،[3] ودور الإدارة هو تعزيز الثقافة المناسبة التي تنسجم مع أهداف وتوجهات إدارة الجودة الشاملة.

ثانيا– التزام الإدارة العليا بإدارة الجودة الشاملة

إنّ نجاح مؤسسات التعليم العالي في تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة يعتمد على دعم الإدارة العليا والتزامها وقناعتها بتبني هذه الفلسفة في كل عمليات وأنشطة ووحدات المؤسسة التعليمية. وينبغي أن تمتلك إدارة هذه المؤسسات صفات قيادية تجعلها قادرة على التأثير في

---

[1]- Marilyn M. Helms et al, **QTM Principles and their Relevance to Higher Education: The question of Tenure and Post-tenure review**, The International Journal of Educational Management, Vol.15, Iss: 7, 2001, P: 322.

[2]- Loiy Bani Ismail, **An Evaluation of the Implementation of Total Quality Management (TQM) Within the Construction Sector in the United Kingdom and Jordan,** Doctoral Thesis, Business School, University of Huddersfield, United Kingdom, 2012, P : 114.

[3] - Lawrence M. Corbett & Kate N. Rastrick, **Quality Performance and Organizational Culture a New Zealand Study**, International Journal of Quality & Reliability Management, MCB University Press, Vol. 17, No. 1, 2000, P : 14.

الأكاديميين والإداريين وخلق الرغبة لديهم لتحقيق أهداف المؤسسة بصورة طوعية، مثل : القدرة فهم حاجات الأفراد ورغباتهم، الاعتراف بانجازاتهم، تمكين العاملين ... إلخ.[1]

ثالثا– ترويج وتسويق الفلسفة الجديدة

يجب نشر مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومبادئها لجميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي وذلك قبل اتخاذ أيّ قرارات بشأن تطبيقها، فتسويق هذه الفلسفة الإدارية لجمهور المؤسسة سواء أكان من الداخل أو من الخارج يساعد في التقليل من المعارضة للتغيير، كما يمكننا ذلك من التعرف إلى المخاطر المتوقعة عند بدء التطبيق واتخاذ الإجراءات اللازمة. ومن أجل نجاح هذه العملية لابد من توفر الاتصال الفعال في المؤسسة، حيث يشير Norhayati Zakuan et al إلى أن عملية الاتصال الفعال عنصر مهم في نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة، لأنه يساعد في نشر وتسويق مبادئ هذه الفلسفة بطريقة سهلة ومفهومة.[2]

رابعا– التدريب

من أجل التطبيق الناجح لفلسفة إدارة الجودة الشاملة، يجب تدريب جميع العاملين في مؤسسة التعليم العالي على استخدام الأساليب والأدوات اللازمة لتطبيق هذه الفلسفة بشكل صحيح وتجنب الأخطاء والعشوائية في التنفيذ. حيث يرى العديد من الباحثين أن التدريب يعتبر عاملا حاسما في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، حيث يشمل التدريب الجيد تعليم وتدريب جميع الموظفين ومساعدتهم وتمكينهم من اكتساب المهارات اللازمة لذلك.[3] من أجل ذلك تقوم مؤسسات التعليم العالي بتنمية القوى العاملة من خلال التدريب المستمر وتحقيق جودة بيئة العمل، وتوفير نظم

---

[1]– يوسف أحمد أبو فارة، **مرجع سبق ذكره**، ص: 257.

[2]- Norhayati Zakuan et al, **Critical Success Factors of Total Quality Management Implementation In Higher Education Institutions : A Review,** International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, HRMARS, Vol. 2, No. 12, December 2012, P : 30.

[3] -Ibid, P : 29.

معلومات فعالة تضمن للعاملين سرعة الوصول إلى المعلومات الأساسية والضرورية لإدارة العمليات اليومية.[1]

خامسا- الاستعانة بالاستشاريين

إنّ الهدف من الاستعانة بالخبراء والاستشاريين المختصين بتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من خارج المؤسسة عند بدء التطبيق هو تدعيم ومساندة الخبرات الداخلية والمساعدة في إيجاد الحلول للمشكلات التي تظهر عند التطبيق الفعلي.

سادسا- تشكيل فرق العمل

إنّ التطبيق الجيد لإدارة الجودة الشاملة في أي مؤسسة يتطلب تشكيل فرق عمل، بشرط أن تضم هذه الأخيرة الأشخاص الموثوق بهم وممن لديهم الاستعداد للعمل والتضحية والانتماء للمؤسسة، وأن يكون لديهم كافة الصلاحيات اللازمة للمراجعة وتقييم المهام وتقديم الاقتراحات للتحسين. في هذا الإطار؛ يشير Rukly إلى أن العمل الجماعي يوحد جهود جميع العاملين في المؤسسة من أجل نجاح عملية تحسين الجودة،[2] فروح الفريق تمارس من خلال التعاون والالتزام ومشاركة كل الموظفين في تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

سابعا- التشجيع والتحفيز

لابد من تقدير العاملين نظير قيامهم بأعمال متميزة لتشجيعهم وزرع الثقة بهم تدعيما للأداء الفعال، فهذا التشجيع والتحفيز يلعب دورا كبيرا في تطوير فلسفة إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة ويضمن استمراريتها، ويكون ذلك من خلال إيجاد نظام للحوافز يراعي الأداء المتميز.

---

[1] - Iftikhar Ahmed Wani & Hakim Khalid Mehraj, **Total Quality Management in Education : An Aanalysis,** International Journal of Humanities and Socail Science Invention, Vol. 3, Iss: 6, June 2014, P: 73.

[2] - Norhayati Zakuan et al, **Op.cit**. P: 30.

ثامنا- إستراتيجية التطبيق

إنّ نجاح تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يتم وفق إستراتيجية مناسبة تضمن التطبيق الصحيح لهذه الفلسفة بعيدا عن الفوضى والعشوائية، ويتم ذلك من خلال مراحل متكاملة مع بعضها البعض، بدأ بمرحلة الإعداد ثم التخطيط والتنفيذ فمرحلة التقييم.

إنّ توفر المتطلبات السابقة سيساعد بكل تأكيد مؤسسات التعليم العالي على التطبيق الصحيح والجيد لفلسفة إدارة الجودة الشاملة ويعطي النتائج المرجوة منها.

المطلب الرابع: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يصادف تطبيق فلسفة إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي جملة من العقبات والعراقيل. حيث يرى الباحثان Abdus Samad & Thiyagarajan أن إدارة الجودة الشاملة ليست مقاربة أكاديمية يمكن تطبيقها بسهولة في مؤسسات التعليم العالي، خاصة وأن الثقافة التنظيمية لهذه المؤسسات قوية ومقاومة لمفاهيمها ومبادئها وممارساتها.[1] في سياق متصل؛ أشار Dale et al إلى أن هناك خمس عقبات رئيسية تحد من نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وهي:[2]

- الخوف من التغيير؛
- نقص المهارات والتدريب على حل المشكلات؛
- تفكك وعدم استمرارية فرق تحسين الأداء؛
- عدم التزام القيادة بفلسفة إدارة الجودة الشاملة؛

---

[1] - Abdus Samad K. & Thiyagarajan R., **Op.cit**. P: 625.

[2]-. Dale B.G. et al, **Sustaining Total Quality Management : What are the Kay Issues ?**, The TQM Magazine, MCB University Press, Vol. 9, No. 5, 1997, P : 372.

- الفشل في استكمال مشروع الجودة الشاملة.

في حين يرجع كل من Pratasavitskaya & Stensaker أسباب فشل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي إلى العوامل التالية: [1]

- مقاومة التغيير؛
- التزام غير الكافي للإدارة العليا بتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة؛
- صعوبة تطبيق أدوات إدارة الجودة الشاملة في بيئة مؤسسات التعليم العالي؛
- قلة خبرة الموظفين وفرق العمل؛
- مخاوف مؤسسات التعليم العالي من الحصول على نتائج غير كافية.

علاوة على ذلك؛ تضيف كل من Rosa & Amral عقبات أخرى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، نذكر منها:[2]

- عدم وجود قنوات اتصال فعالة؛
- صعوبة قياس نتائج مؤسسات التعليم العالي؛
- دوائر صنع القرار البيروقراطية؛
- غياب قيادة قوية؛
- الفردية وغياب العمل الجماعي.

---

[1]- Halina Pratasavitskaya & Bjorn Stensaker, **Quality Management in Higher Education : Towards a Better Understanding of an Emerging Field**, Quality in Higher Education, Routledge Taylor & Francis Group, Vol. 16, No. 1, April 2010, P : 39.

[2] -Abu Saleh Md et al**, Implementing Total Quality Management in Education: Compatibility and Challenges,** Scientific Research Publishing, Vol. 4, No. 11, November 2016, P: 213.

وعليه فمن أجل ضمان نجاح تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، يجب تجاوز العقبات التي أشرنا إليها، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.

المطلب الخامس: محاور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يمثّل فهم محاور الجودة الشاملة أولى الخطوات الرئيسية في تحقيقها، ورغم تعدد تلك المحاور إلاّ أنّه يمكن تحديد أهمها في النقاط التالية:

أولا- جودة الطالب

الطالب هو حجر الزاوية في العملية التعليمية والزبون المحوري لها وينبغي إعطاء أهمية خاصة له، ويقصد بجودة الطالب تأهيله الذي يسمح له بدخول نظام التعليم العالي ويمكّنه من إتمام دراساته الجامعية واستيعاب المعرفة التي تعكس خرّيج ذو مستوى جيد.[1] إن إدخال الجودة يحقق لنا الأهداف المنشودة من جودة الطالب وهي:[2]

- المقدرة على التعلم الذاتي؛
- القدرة على استيعاب المعرفة وهضم محتويات المنهج المقرر؛
- الاهتمام والعناية بالآخرين؛
- القدرة على تعلم مهارات صنع القرار وحل ومعالجة المشكلات من خلال استخدام التفكير الناقد؛
- قويم الطالب لذاته، مما يوفر معلومات لتحديد مستوى جودة الطالب.

---

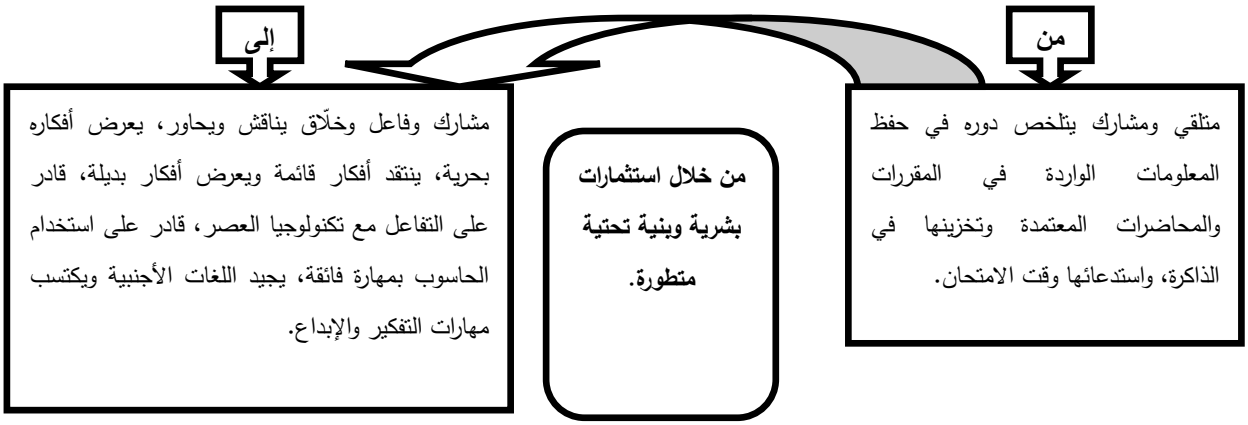
[1]- خليل شرقي، **مرجع سبق ذكره**، ص: 26.

[2]- رافدة الحريري، **اقتصاديات وتخطيط التعليم في ضوء إدارة الجودة الشاملة**، دار المنهل للنشر والتوزيع، الأردن، 2013، ص: 260.

كما تشير بعض الأدبيات أنه لتحقيق جودة الطالب لابد من توفر جملة من المتطلبات منها:[1]

- توافر الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي لطلبتها؛
- اكتساب الطلبة مهارات فنية تسهل انخراطهم في سوق العمل؛
- تعزيز دافعية الطلبة واستعدادهم للتعلم؛
- شمولية عملية تقييم الطالب، وهذا بالأخذ بعين الاعتبار لجميع الجوانب الشخصية والقدرات العقلية المتنوعة دون الاقتصار على الجانب المعرفي فقط؛
- تعريف الطلبة برسالة الجامعة وبرامجها ومرافقها.

الشكل رقم (16): أدوار الطلبة من منظور الجودة.



المصدر: صباح غربي وشوقي قاسمي، **تطبيق الجودة في مجال التعليم**، الملتقى البيداغوجي الرابع حول ضمان جودة التعليم العالي: المبررات والمتطلبات، جامعة بسكرة، الجزائر، يومي: 25-26 نوفمبر 2008، ص: 72.

من الشكل رقم (16) يمكن القول أنه لتحقيق جودة الطالب يجب الاهتمام به، حيث ينبغي أن يتحول الطالب في المنظومة الجامعية من مجرد وسيلة استقبال إلى عنصر فعال في تشكيل المنهاج الجامعي والتمكن من المادة العلمية، وإبداء وجهة النظر، وتشكيل شخصية علمية مستقلة قادرة على إبداء الرأي ومحاورة الآخرين.

[1]- صليحة رقاد، **مرجع سبق ذكره**، ص ص: 46-47.

ثانيا- جودة أعضاء هيئة تدريس

ليس هناك خلاف حول الدور الهام الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في إنجاز العملية التعليمة، وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية التي يعمل بها، ويقصد بجودة عضو هيئة التدريس تأهيله العلمي، الأمر الذي يسهم حقا في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع.[1] فمهما بلغت البرامج التعليمية من تطور في الخدمات التربوية والتعليمية، فإنها لا تحقق الفائدة المرجوة منها إذا لم ينفذها أساتذة أكفاء مدربون ومؤهلون تأهيلا مناسبا، ولتحقيق ذلك ينبغي توافر عدد من السمات لدى عضو هيئة التدريس مثل: الكفاءة والخبرة المهنية، مهارات الاتصال الفعال، الكفاءة العلمية والرغبة في التعليم وغيرها.[2]

وعليه فعملية الجودة في عضو هيئة التدريس مترابطة ومتكاملة، تبدأ من مرحلة قبوله في الجامعة، وتنتهي بتقييم عطائه ومدى قدرته على التطوير، وتتم مراعاة معدلاته في مراحل البحث المختلفة، سنوات الخبرة والأبحاث المنشورة، إلى غير ذلك من الأمور التي يستحق من خلالها العمل في مؤسسات التعليم العالي.[3]

كما ينبغي على عضو هيئة التدريس خلال عمله أن يواكب التغيرات العلمية المتسارعة، ويطور من أدائه على المستويين الأكاديمي والتقني، وبهذا يأتي دور مؤسسة التعليم العالي في تقييم أداء الأستاذة، وتصنيفهم حسب ما يلي:[4]

- تطور عضو هيئة التدريس في أدائه الأكاديمي؛

---

[1] – محمد صادق إسماعيل، **مرجع سبق ذكره**، ص: 50.

[2]– نعيمة المهدي أبو شاقور، **دراسات تربوية**، دار المعتز للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن، 2017، ص: 249.

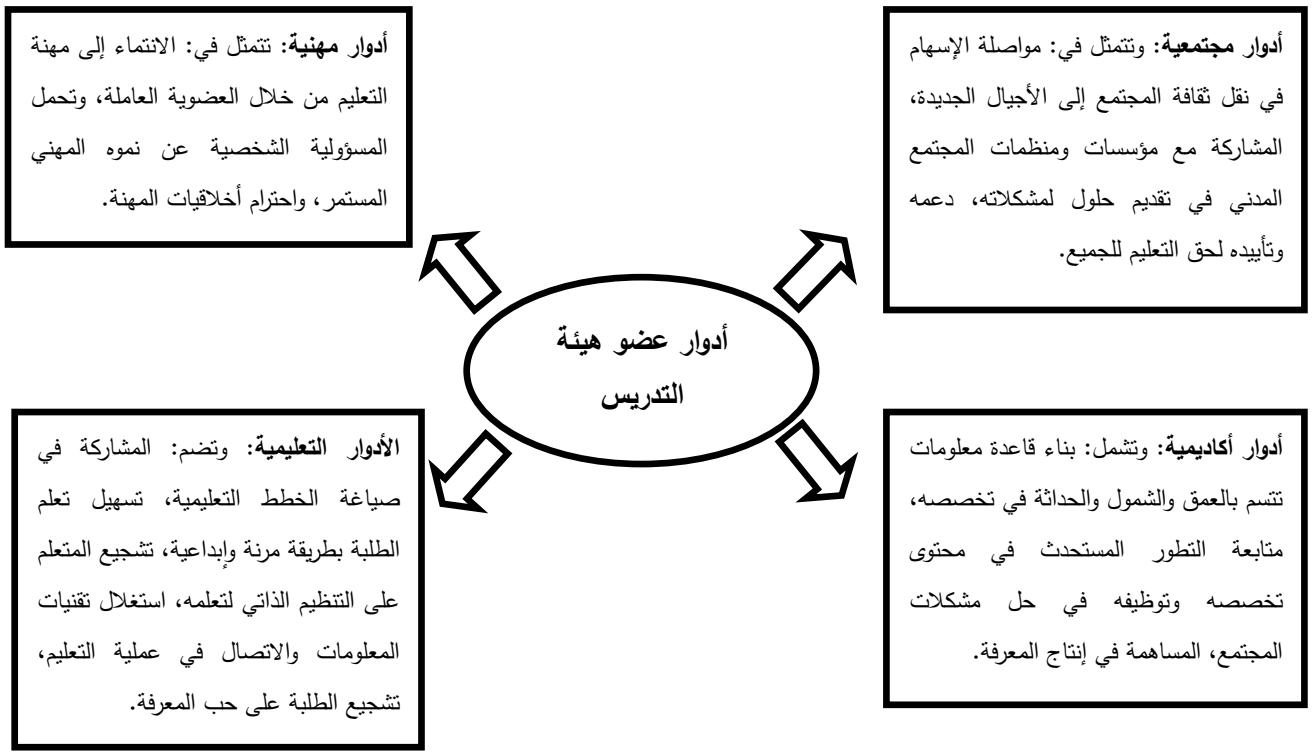
[3]– أحمد عبد الله أحمد القحفة، **مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية النادرة من وجهة نظر طلبة الكلية**، مجلة جامعة الناصر، العدد الرابع، اليمن،2014، ص: 247.

[4]– المرجع نفسه، ص : 248.

- خدمة المؤسسة والانتماء إليها؛
- النشاط العلمي بنشر بحوث علمية محمكة وكتب متخصصة، والمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية؛
- قدرته على العمل ضمن فريق مشترك؛
- الالتزام بأخلاقيات المهنة وخدمة المجتمع؛
- استخدام وسائل حديثة في عملية التدريس.

في حال عدم توافق عضو هيئة التدريس مع هذه المواصفات، تقوم المؤسسة التعليمية بعقد دورات تدريبية للأعضاء المعنيين بهدف تطوير أدائهم العلمي والمعرفي، وتتم مراجعة أداء الأساتذة في كافة جوانبه كل عام. والشكل الموالي يوضخ أدوار الأستاذ في ضوء الجودة الشاملة.

الشكل رقم (17): الأدوار الحديثة لعضو هيئة التدريس في ضوء الجودة الشاملة.



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على: أحمد عبد الله أحمد القحفة، **مرجع سبق ذكره**، ص ص: 248-249.

ثالثا- جودة البرامج التعليمية

يقصد بجودة البرامج التعليمية مدى شمولها، عمقها، مرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها.[1] أمّا عباس فيشير إلى أنّ الجودة في هذا المجال بأنها تحقيق البرامج والمناهج العلمية لأعلى مستوى ممكن من القبول لدى جهات العمل والمنظمات الطلابية، عن طريق تحقيقها لأعلى مستوى ممكن من المعرفة المعاصرة والمهارة لدى الخريج.[2]

عند تصميم البرامج التعليمية ينبغي مراعاة ما يلي:[3]

- التوافق مع رسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها؛
- رصد احتياجات المجتمع وسوق العمل وتطوير الخطط الدراسية للوفاء بتلك الاحتياجات؛
- التحديد الدقيق لنواتج التعلم المتوخاة من البرنامج مع تحديد استراتيجيات التعليم والتعليم التي تستخدم لتحقيق ذلك؛
- تحديد طرق تقييم الطلبة مع مراعاة تنوعها؛
- التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية في البرنامج التعليمي.

والشكل أدناه يوضح التحولات المطلوبة لجودة البرنامج التعليمي في مؤسسة التعليم العالي.

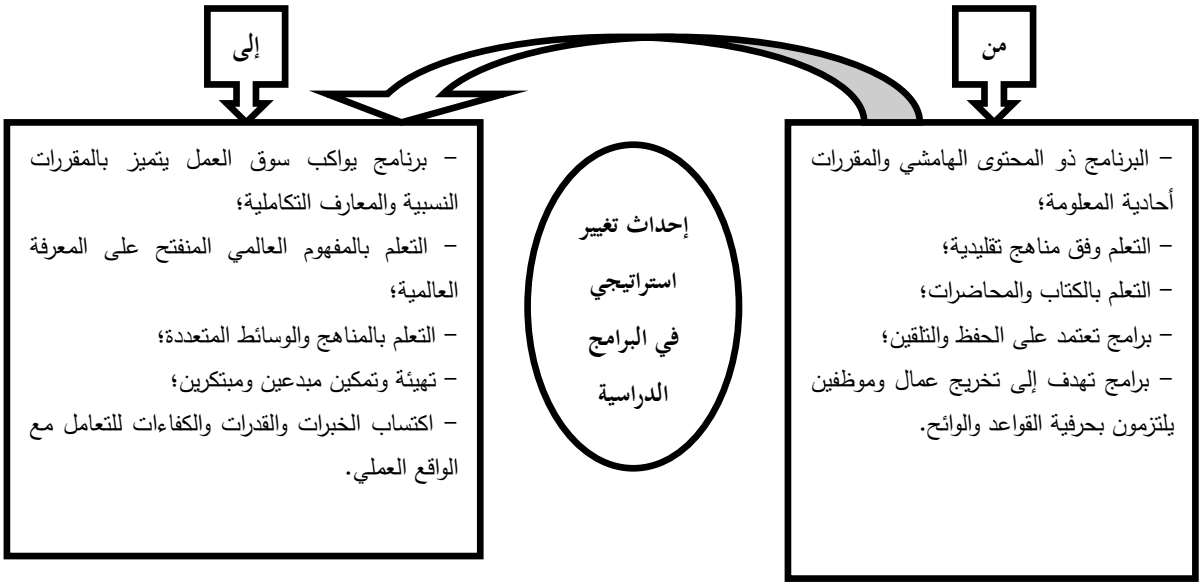
---

[1]- محمد صادق إسماعيل، **مرجع سبق ذكره**، ص: 51.

[2]- ياسر ميمون عباس، **الجودة في التعليم الجامعي: مفهومها وأهميتها، أساليب تقويمها ومعاييرها**، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن، أيام 10-12 ماي 2011، ص: 20.

[3]- عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، **كتيب رقم: 02، متطلبات ضمان جودة البرامج التعليمية**، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2014، ص ص: 17-20.

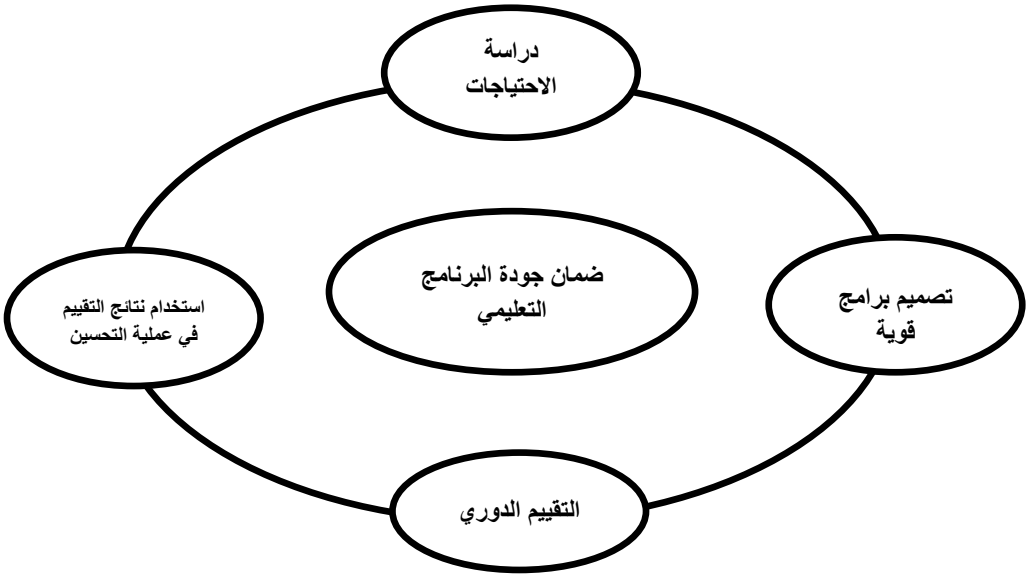
الشكل رقم (18): التحولات المطلوبة لجودة البرنامج التعليمي في مؤسسة التعليم العالي



المصدر: رقاد صليحة، **مرجع سبق ذكره**، ص: 49.

ينبغي على مؤسسات التعليم العالي اتخاذ الإجراءات التي تضمن جودة برامجها التعليمية، من خلال مراجعة هذه البرامج وتحديثها وفقا للمستجدات العلمية في التخصص، والمستجدات المحلية والدولية المرتبطة بحاجات المجتمع وسوق العمل، ونتائج عمليات التقييم الدوري واستطلاعات آراء الخريجين وجهات التوظيف وغيرهم من المستفيدين. والشكل الموالي يوضح ذلك.

الشكل رقم (19): المراقبة الدورية لجودة البرنامج التعليمي



المصدر: عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، **كتيب رقم: 02، مرجع سبق ذكره**، ص: 23.

رابعا– جودة المباني التعليمية وتجهيزاتها

تعتبر المباني والتجهيزات أحد أهم مدخلات العملية التعليمية وتشمل: المدرجات، القاعات، المكتبات، التجهيزات المكتبية، التهوية، الإضاءة ومختلف وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال،[1] ويقصد بجودة المباني والتجهيزات التعليمية توفرها من الناحية النوعية والكمية بما يكفل التوزيع المناسب للتخصصات العلمية عليها، واحتواء الطاقات الطلابية الجامعية وتوفير شروط العمل للطاقم الأكاديمي والإداري من أجل العمل على تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية. إذ يؤدي حسن توظيف المباني إلى تفاعلها بكفاءة مع العمليات والمدخلات الأخرى مما يؤدي إلى تحقيق أكبر قدر ممكن الأهداف التعليمية.[2]

في هذا السياق؛ يجب أن تتسم المباني العلمية وتجهيزاتها بما يلي: ملائمة قاعات الدراسة لطبيعة ومتطلبات الدراسة، توافر أماكن لممارسة الأنشطة الطلابية، صلاحية المرافق بالمنى وملاءمتها للاستخدام وتوافر متطلبات الدراسة من ورشات ومخابر وأجهزة.

خامسا– جودة الإدارة التعليمية

كما هو معلوم تقوم الإدارة بدور أساسي ومهم في حياة المجتمعات الحديثة وتطورها حتى ارتبط التقدم التكنولوجي للدول بالإبداع في الإدارة. فالإدارة في أي مؤسسة مهما كانت طبيعتها بمثابة العمود الفقري لها، فعلى قدر كفاءتها وجودتها تتوقف جودة وفعالية النظام داخل المؤسسة.

ولما كانت الجودة تعني تحقيق رضا المستفيد وإشباع حاجاته ورغباته عن طريق دقة التطابق مع المواصفات المحددة مسبقا للمنتج أو الخدمة أو العمليات والأنشطة، فإن الجودة في

---

[1]– خليل شرقي، **مرجع سبق ذكره**، ص: 26.

[2]– ياسر ميمون عباس، **مرجع سبق ذكره**، ص: 21.

الإدارة الجامعية ستكون عنصرا أساسيا في كل وظائف هذه الإدارة فالتخطيط مثلا له مواصفات محددة وبالتالي فإن جودة التخطيط تعني مطابقة هذه المواصفات مع الواقع، ويصدق نفس الأمر مع باقي عمليات الإدارة من تنظيم وتوجيه ورقابة.[1]

يرى قاسم علوان أنّ جودة الإدارة الجامعية تمثل " جودة الوظائف الإدارية التي يمارسها كل مستوى إداري في الجامعة، رئيس الجامعة، عميد الكلية، رئيس قسم وغيرهم من الموظفين ، وهي تتألف من سبعة عناصر أساسية هي: إدراك دور الإدارة، دور الإدارة في عملية الجودة، قبول المسؤولية المتعلقة بالجودة والالتزام بها، التحول الشامل، تدعيم المشاركة في اتخاذ القرارات، نمط قيادة التغيير، السلوك والدافعية ".[2] في حين يرى البعض أن جودة الإدارة التعليمية هي جودة العملية الإدارية التي يقوم بها كل مسؤول بمؤسسة التعليم العالي، فكلما زادت جودة العملية الإدارية استخدمت الموارد البشرية والمادية المتاحة بشكل أفضل، الأمر الذي من شأنه تحقيق جودة عالية لدى الخريجين وبالتالي كسب رضا العملاء وتلبية احتياجاتهم.[3]

إنّ تحقيق جودة الإدارة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي يتطلب توفر توصيف دقيق لمهام كل موظف إداري يوضح الخطوات الإجرائية لتنفيذ المهمة، وإيجاد نظام إلكتروني للأعمال الإدارية يُمكن من إنجاز الأعمال بسرعة وكفاءة، من خلال:[4] التدريب المستمر، بناء فرق العمل، التحفيز وزيادة الولاء التنظيمي للعاملين.

---

[1]– المرجع السابق، ص: 17.

[2]– قاسم نايف علوان، **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات جامعة التحدي**، المؤتمر الخامس حول جودة التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة البحرين، مملكة البحرين، أيام: 11–13 نيسان 2005، ص: 226.

[3]- محمد أحمد السمرة وآخرون، **واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها**، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد 05، فلسطين، 2005، ص: 183.

[4]– رمضان عمومن، **جودة الإدارة الجامعية بين اتخاذ القرار والاستقرار في العمل**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، العدد 31، الجزائر، ديسمبر 2017، ص: 292.

كما تعتمد جودة الإدارة التعليمية على جودة التشريعات واللوائح التي ينبغي أن تتصف بالمرونة والوضوح، كما يجب عليها أن تواكب كافة التغيرات والتحولات من حولها، ومن ثم يجب أن يؤخذ ذلك في الاعتبار، لإن مؤسسات التعليم العالي توجد في علم متغير تؤثر فيه وتتأثر به.[1]

سادسا- جودة الكتاب الجامعي

يعتبر الكتاب الجامعي أحد عناصر جودة المادة التعليمية، والتي تشكل بدورها أحد أهم مكونات جودة العملية التعليمية، إذ اعتبره Juran منتجا أكاديميا وعرّف جودة الكتاب الجامعي بأنّها "تعني المواصفات التي تشبع حاجات المستهلكين/المستفيدين وتحوز على رضاهم، مع خلوّه من العيوب".[2] كما تشير جودة الكتاب الجامعي إلى جودة محتوياته والتحديث المستمر له بما يواكب التغييرات المعرفية والتكنولوجية. ومن أهم المواصفات التي تؤمّن جودة الكتاب الجامعي نذكر:[3]

- أن تكون له أهداف واضحة؛
- أن يتلاءم مضمونه مع محتوى المناهج التعليمية؛
- أن يكون أسلوبه في عرض المادة العلمية متدرجا ومنطقيا ومتكاملا ومترابطا؛
- أن يكون محتواه يحفز المتعلم على التفكير بمختلف أنواعه؛
- أن ينمي التعليم الذاتي للطالب ويزيد قدرته على البحث؛
- أن يربط بين الأمور النظرية والتطبيقية؛
- أن يربط بين المتعلم وقضايا المجتمع.

---

[1]- محمد صادق إسماعيل، **مرجع سبق ذكره**، ص: 52.

[2]- سعيد عبد الله، **جودة الكتاب الجامعي وآفاق تطويره**، الندوة الوطنية لتطوير المناهج والاختصاصات التي تنظمها وزارة التعليم العالي، جامعة حلب، يومي: 30-31 أيار 2007، ص: 07.

[3]- المرجع نفسه، ص: 09.

سابعا- جودة التمويل الجامعي

يعتبر التمويل نقطة الارتكاز الأساسية التي تستند إليها مؤسسات التعليم العالي في مواجهة أعبائها، وفي التوسع الكمي والكيفي على حد سواء، ومما لاشك فيه فإن التعليم الجامعي مكلف، حيث أنّ الأخذ بالجديد في تكنولوجيا التعليم والتوسعات المستمرة في المباني والتجهيزات وصيانتها وإمداد وتحديث المكتبات الجامعية يكلف الكثير،[1] في دراسة نشرتها جمعية (Education Writers Association) في موقعها الالكتروني بعنوان "تمويل التعليم العالي" أشارت إلى أن التعليم العالي يحصل على إيرادات وإعانات حكومية كبيرة، حيث حصل على ما يقارب 500 مليار دولار سنة 2010 وفقا لبيانات من وزارة التعليم الأمريكية.[2]

على صعيد آخر يشير Barr إلى أن نقص التمويل في مؤسسات التعليم العالي سيثير مخاوف أصحاب المصلحة بشأن جودة المنظومة الجامعية ككل،[3] فجودة التعليم العالي تقتضي غالبا تمويل دائم.

إن جودة التعليم العالي تمثل متغيرا تابعا لحجم التمويل الجامعي ومدى توازن أبواب الإنفاق مع قدر التكاليف في كل مجال من مجلات النشاط، ولتحسين جودة التمويل الجامعي ينبغي على متخذي القرار إعادة النظر في هيكل النظام التمويلي، وترشيد استخدام المدخلات التعليمية وتطوير الشراكة مع القطاع الخاص لتأمين تمويل إضافي للجامعة.[4]

---

[1]- ياسر عباس ميمون، **مرجع سبق ذكره**، ص: 23.

[2] - Education Writers Association, **Higher Education Finance**, web site : www.ewa.drg/higher-education-finance, (Retrieved on 12/09/2018 at 19 :00).

[3] - Nicholas Barr, **Financing Higher Education**, Finance and Development, A quarterly Magazine of the IMF, Volume 42, Number 2, June 2005, in web site: www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2005/06/barr.htm (Retrieved on 12/09/2018 at 18:50).

[4]- صليحة رقاد، **مرجع سبق ذكره**، ص: 54.

ثامنا– جودة تقييم الأداء التعليمي

تستدعي عملية رفع كفاءة وجودة التعليم العالي تحسين أداء كافة العناصر المكونة لهذه المنظمة والمشتملة أساسا على الطلبة، الأساتذة والبرامج التعليمية، التمويل والإدارة التعليمية، ويحتاج ذلك إلى تقييم هذه العناصر بالاعتماد على معايير محددة، ويقصد بجودة تقييم الأداء التعليمي وضوح ودقة وشمولية هذه المعايير.

من خلال الطرح السابق يمكن القول: إنّ الوصول إلى جودة العملية التعليمية يتطلب من مؤسسات التعليم العالي العمل بجهد وتركيز كبيرين على تحقق الجودة في كل محور من المحاور السابقة.

المبحث الثاني: دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي

يعتبر العديد من الباحثين في مجال جودة التعليم العالي إدارة الجودة الشاملة من أبرز المداخل المعتمدة في تحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي المتمثلة في: الطلبة، البحوث العلمية وبرامج خدمة المجتمع، لأن هذه الفلسفة تقوم على التحسين المستمر، والتركيز على الزبون وفهم احتياجاته، والتزام الإدارة العليا بتحقيق الجودة وغيرها من المبادئ الأخرى، فلو تم توفير كافة المتطلبات الأساسية لتطبيق هذه الفلسفة في مؤسسات التعليم العالي، سيسهم ذلك بكل تأكيد في تحسين جودة مخرجات هذه المؤسسات.

من هذا المنطلق نهدف من خلال هذا المبحث، وذلك بالتطرق إلى أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على تحسين جودة كل من الطلبة (الخريّجين) ، البحث العلمي وبرامج خدمة المجتمع.

المطلب الأول: دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة الخرّيجين

الطالب في ظل مفهوم إدارة الجودة الشاملة يعد محور العملية التعليمية؛ التي يراد منها تأهيله معرفيا ووجدانيا (نفسيا) للتعامل مع الحياة ومتطلباتها، وليكون من صفوة الخريجين القادرين على الإبداع والابتكار وفهم وسائل العلم وأدواته وتقنياته.

يعتبر التركيز على الزبون من المبادئ الأساسية لإدارة الجودة الشاملة، وذلك من أجل العمل على إشباع رغباته وتحقيق رضاه. لذلك ينبغي أن يكون التركيز الأساسي في مؤسسات التعليم العالي على حاجات ورغبات الطالب التي تؤهله لتحقيق النجاح في حياته العملية وخدمة المجتمع بكل بكفاءة.

إنّ التطبيق السليم لمدخل إدارة الجودة الشاملة بمختلف مبادئها في مؤسسات التعليم العالي من شأنه أن يحسن جودة الخريجين، من خلال:

- التحسين المستمر لعملية التعليم، وتنظر إليها نظرة شمولية دون إحداث تجزئة لها؛
- بناء الثقة والاحترام المتبادل وتحسين عملية التواصل بين الطالب وعضو هيئة التدريس؛[1]
- تبني الديمقراطية في عملية التعليم من حيث اختيار المقررات المطلوبة حسب قدرات وإمكانات الطلبة؛[2]
- التركيز على الطالب وتحسين نوعية التعلم له وتنميته بدرجة سليمة في كافة مجالات النمو؛ باعتباره أهم المخرجات التعليمية المطلوبة؛

---

[1] - John J. Lawrence & Michael A. Mccollouch, **Implementing Total Quality Management in The Classroom By Means of Student Satisfaction**, Total Quality Management & Business Excellence, Vol. 15, No. 2, 2010, P : 245.

[2]– فؤاد العاجز وجميل نشوان، **تطوير التعليم الجامعي لتنمية المجتمع الفلسطيني في ضوء إدارة الجودة الشاملة**، مجلة الجودة الشاملة في التعليم العالي، الجامعة الإسلامية، المجلد الأول، العدد الثاني، فلسطين، ديسمبر 2005، ص: 127.

- التركيز على التعليم الذاتي للطالب؛
- التركيز على عمليات التدريب المستمر أثناء الخدمة لجميع العاملين (موظفين وأكاديميين)، وهذا يعتبر من أساسيات إدارة الجودة الشاملة؛
- التركيز على التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين بدرجة تسهم في إنجاح العمل، لأن تحقيق جودة الطالب هي مسؤولية جماعية؛[1]
- تحفيز الطلبة على المبادرة والمشاركة في تطوير المناهج الدراسية؛[2]
- يساعد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي على التحكم بشكل أفضل في جميع العمليات وبالتالي القدرة على تحسينها سواء في مجال التدريس أو الإدارة أو الدعم؛[3]
- توفير الشروط اللازمة لتلبية احتياجات الطلبة في التعليم أو غيره من الأنشطة ذات الصلة؛[4]
- توفر موارد بشرية (إداريين وأكاديميين) مؤهلة للقيام بالأدوار المطلوبة منها في التطوير والتحسين.

إضافة إلى ما ذكرناه؛ أشارت بعض الدراسات ذات الصلة إلى دور تبني مؤسسات التعليم العالي لإدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة الخريجين، حيث أثبتت دراسة Sabihaini et al وجود أثر إيجابي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وخصوصا: المشاركة، القيادة، الثقافة والتركيز على الزبون

[1]– المرجع السابق، ص: 127.

[2] - Masoumeh Pourrajab et al, **Students' Perception of Total Quality Management : Role of Location and Gender**, Int. J. Management in Education, Vol. 9, No. 2, 2015, P : 203.

[3] - Emina Terzic, The Implementation **of Total Quality Management (TQM) As A Function of Improving Education**, Annals of The University of Oradea, Fascicle of Management and Technological Engineering, Iss: 3, December 2017, PP : 11-14.

[4] - Ibid, P : 14.

على فعالية التدريس في قطاع التعليم العالي بأندونيسيا،[1] هذا بطبيعة الحال ينعكس إيجابيا على جودة الخريجين.

كما توصلت دراسة محفوظ أحمد جودة التي حاول من خلالها اختبار درجة تأثير إدارة الجودة الشاملة في جودة الخريجين ورضا الطلبة بجامعة العلوم التطبيقية بالأردن إلى أن تطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة للتميز الأكاديمي (التزام الإدارة العليا، جودة المادة العلمية، مرافق الجامعة وتسهيلاتها، التغذية الراجعة، التحسين المستمر، جودة الخدمات التعليمية) يساهم بفعالية في تحسين جودة الخريجين ويحقق رضا الطلاب.[2]

في دراسة أخرى أشار Pourrajab et al إلى أن تطبيق لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يقوم على التحسين المستمر الذي لا ينتهي، والذي سيؤدي بشكل فعال إلى تحفيز الطلاب والإرتقاء بمستواهم ليصبحوا مبدعين وناقدين في علم سريع التغير.[3]

وهذا ما أكّدته دراسة Dahil & Karabulut حيث أكدت على الدور الكبير الذي تلعبه فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، فهي تساهم في تغيير النظام التعليمي بشكل يجعله قادرا على تأهيل الطلاب الذين يمكنهم تلبية توقعات أصحاب المصلحة (جودة الحريجين)، كما أشارت هذه الدراسة إلى أن تبني هذه الفلسفة في التعليم العالي من شأنه أن يخلق فرصة لاستعادة ثقة الجمهور في نظام التعليم.[4]

---

[1]- Sabihaini et al, **Op.cit.** PP: 01-21.

[2]– محفوظ أحمد جودة، **الإطار المفاهيمي والعملياتي لتطوير جودة الأداء الجامعي (دراسة جالة جامعة العلوم التطبيقية في الأردن)**، المؤتمر العربي الأول حول: الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الرباط، أيام: 9-13 ديسمبر 2007، ص ص: 130-157.

[3]- Masoumeh Pourrajab et al, **Appliying Total Quality Management in the Classroom and Solving Students Failure**, KASBIT Business Journal, Vol. 4, 2011, PP: 69-76.

[4] - Lutfiye Dahil & Abdurrahman Karabulut, **Effects of Total Quality management on Teachers and Students,** Procedia-Social and Behavioral sciences, No. 106, 2013, PP: 1021-1030.

من خلال الطرح السابق، يتبين لنا أن الطالب هو محور منظومة التعليم العالي، وبالتالي فهو المستهدف الأساسي من العملية التعليمية، فكل ما يدور من حوله من محاضرات، امتحانات، ندوات وغيرها، غرضها الأساسي الارتقاء بمستواه ومهاراته التي تؤهله وتجعله قادرا على المنافسة في سوق العمل. فتطبيق مؤسسات التعليم العالي لمدخل إدارة الجودة الشاملة بالشكل الصحيح سيساهم في تحسين جودة خريجيها.

المطلب الثاني: دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة البحث العلمي

يعدّ البحث العلمي أحد أهم العناصر التي تساهم في الارتقاء بجودة العلمية التعليمية، وخاصة في ظل التنافس الشديد بين مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة، فجودة البحث العلمي أصبحت تشكل خاصية رئيسية تميز المؤسسة التعليمية عن غيرها من المؤسسات الأخرى. لذلك أصبح لزاما على مؤسسات التعليم العالي توفير كل الظروف الملائمة لتحسين جودة البحث العلمي، وتعتبر فلسفة إدارة الجودة الشاملة أحد أبرز الأدوات المستعملة من أجل تحقيق ذلك.

إنّ الاهتمام الكبير بموضوع الجودة في البحث العلمي من قبل الباحثين يرجع إلى أهميته، فهو ميدان خصب ودعامة أساسية لاقتصاد الدول وتطورها، وبالتالي سيساهم في تحقيق الرفاهية لشعوبها والمحافظة على مكانتها الدولية.

ويشير الباحث **علي أحمد** إلى أنّ تحقيق جودة البحث العلمي مرهون بتوجه أن تكوّن مؤسسات التعليم العالي مجتمعا ينهمك أعضاؤه بجدية في البحث عن خلق ونشر المعرفة وتقدم العلوم والمساهمة في تطوير التجديدات والإبداعات التكنولوجية.[1]

[1]– علي أحمد مذكور، **التعليم العالي في الوطن العربي**، دار الفكر العربي، مصر، 2000، ص: 194.

يساهم تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في تحسين جودة البحث العلمي من خلال:

– تفعيل دور الإدارة العليا: فالتزام الإدارة العليا لمؤسسات التعليم العالي بفلسفة الجودة يجعلها تعمل بكل جد من أجل توفير المناخ الملائم المؤدي إلى الارتقاء بجودة البحث العلمي وذلك بالعمل على:

- تحقيق التوازن بين المهام الإدارية والشؤون البحثية لأعضاء هيئة التدريس؛
- تقليل الوقت الضائع المستغرق في عملية البحث نتيجة لسهولة الوصول إلى مصادر المعلومات؛
- توفير الموارد المالية اللازمة لتمويل العمليات البحثية؛
- إنشاء مخابر بحثية حديثة على مستوى الجامعات؛
- التقيد الصارم بأخلاقيات البحث العلمي.

– ربط البحث العلمي بحاجات المجتمع: بما أنّ إدارة الجودة الشاملة هي فلسفة تركز على فهم حاجات المستفيد وتلبيتها والعمل على تحقيق رضاه، وباعتبار المجتمع مستفيد من خدمة البحث فإن تبني مؤسسات التعليم العالي لإدارة الجودة الشاملة يحقق جودة البحث العلمي من خلال ارتكازه على الدراسات النظرية والتطبيقية ذات الصلة بمشكلات المجتمع وحاجاته الفعلية.

– التحفيز: يعتبر التحفيز من أبرز متطلبات نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، فعملية تحفيز وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على تنفيذ بحوث علمية تنافسية، تشجيع البحوث المبتكرة التي تفتح آفاقا علمية أو تطبيقية جديدة، وضع نظام لمنح جائزة لأفضل

بحث في كل تخصص، تشجيع أعضاء هيئة التدريس على نشر بحوثهم في مجلات دولية مرموقة، هي إجراءات ستنعكس إيجابا على جودة البحث العلمي.

– التحسين المستمر: يهدف التحسين المستمر إلى رفع المهارات البحثية لأعضاء هيئة التدريس من خلال الدورات التدريبية والأيام التكوينية التي تعقدها مؤسسات التعليم العالي في المجال البحثي، فكلما زادت مهارات البحث لدى عضو هيئة التدريس انعكس ذلك على جودة البحوث العلمية المنجزة من طرفه.

– تشجيع العمل الجماعي: باعتبار إدارة الجودة الشاملة فلسفة للعمل الجماعي فإنه يجب على مؤسسات التعليم العالي العمل على تشجيع العمل الجماعي في مجال البحث العلمي من خلال إنشاء وتطوير فرق البحث في كل التخصصات، وتوفير الدعم اللازم لها من أجل الارتقاء بجودة البحوث التي تنجزها.

كما أكدت بعض الدراسات في هذا المجال على دور تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة البحث العلمي بمؤسسات التعليم العالي. فنجد دراسة الباحث خليل شرقي التي هدف من خلالها الباحث إلى معرفة دور قيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية (التركيز على الزبون، التزام الإدارة العليا، المسؤولية الجماعية، التحسين المستمر، اتخاذ القرارات على أساس الحقائق، المدخل العملياتي، وفرق العمل) والداعمة (التخطيط الإستراتيجي، القيادة، التدريب، المشاركة، التمكين، الاتصال والتحفيز) في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بأبعاده الثلاثة (الأكاديمي، الإداري، والمجتمعي)، أثبتت هذه الدراسة وجود دور إيجابي لالتزام مؤسسات التعليم العالي بقيم إدارة الجودة الشاملة في تحسين الأداء الأكاديمي الذي يضم (الأداء التعليمي والأداء البحثي)

بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وبالتالي يمكن القول أن تبني مؤسسات التعليم العالي لمدخل إدارة الجودة الشاملة سيؤدي إلى تحسين جودة الأداء البحثي لها (البحث العلمي).

من جهة أخرى؛ أكّدت دراسة للباحث **حسن ياسين طعمة** وجود علاقة طردية بين كل معيار من معايير جودة التعليم الجامعي (جودة التعليم، جودة القيادة الإدارية، ثقافة الجودة، التركيز على المستفيدين، العاملون في الجامعة، التحسين والتطوير) وجودة الأداء الأكاديمي (الذي يضم الأداء البحثي) في جامعة الزرقاء الأردنية،[1] بمعنى آخر أنه كلما زاد التزام مؤسسات التعليم العالي بهذه المعايير أدى ذلك إلى تحسين جودة الأداء الأكاديمي لها.

المطلب الثالث: دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة خدمة المجتمع

تستهدف خدمة المجتمع المساهمة المباشرة في مواجهة المشكلات التي يعاني منها المجتمع والتصدي لها مع اقتراح الحلول المختلفة لها، ويتم من ذلك من خلال دراسة مختلف احتياجاته والعمل على تحقيقها، وكلما كانت مؤسسات التعليم العالي أكثر التحاما بمجتمعاتها كانت أكثر قدرة على تحقيق وظائفها، والاستجابة إلى مطالب المجتمع منها، وهذه الصلة تفرض على التعليم العالي أن يكون وثيق الصلة بحياة الناس وحاجاتهم المتعددة، بحيث يصبح الهدف الأول للتعليم العالي تطوير المجتمع والنهوض به إلى أفضل المستويات، التقنية، الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية.

يقصد بجودة خدمة المجتمع مدى قدرة البرامج الموجه لخدمة المجتمع على تلبية متطلباته وتحقيق رغباته ومدي قدرتها على حلّ المشاكل المختلفة التي يعاني منها، وتضم هذه البرامج

---

[1]- حسن ياسين طعمة، **دور تطبيق معايير جودة التعليم الجامعي في تعزيز جودة الأداء الأكاديمي في الجامعات الأردنية – دراسة حالة جامعة الزرقاء في الأردن**، مجلة الإدارة والتنمية للبحوث والدراسات، جامعة البليدة 2، العدد 04، الجزائر، 2013، ص ص: 139-172.

البحوث التطبيقية والبرامج التدريبية والتأهيلية والاستشارات العلمية الموجهة لخدمة المجتمع بمختلف مؤسساته. ويمكن لمؤسسات التعليم العالي تحقيق الجودة في هذه البرامج من خلال تبني مدخل إدارة الجودة الشاملة، لأن تبني هذا المدخل بمختلف مبادئه يعمل على:

- التزام مؤسسات التعليم العالي بفلسفة الجودة يجعلها تعمل من أجل ضمان الجودة في مخرجاتها بما في ذلك مختلف البرامج الموجهة إلى خدمة المجتمع؛
- دراسة متطلبات المجتمع واحتياجاته والوفاء بها، من خلال ربط البحث العلمي بمشكلات المجتمع المحيط بالمؤسسة بهدف إيجاد الحلول الناجعة لها؛
- التحسين المستمر للبرامج التدريبية لفائدة مؤسسات المجتمع؛
- ربط الاختصاصات المختلفة في مؤسسات التعليم العالي باحتياجات المجتمع وسوق العمل؛
- التفاعل بين مؤسسات التعليم العالي بمختلف مواردها البشرية والبحثية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدماتية، من خلال انفتاح الجامعة على المجتمع ومؤسساته من خلال المشاركة في مختلف الأنشطة والفعاليات.

حيث أكدت العديد من الدراسات في هذا المجال على الدور الذي تلعبه فلسفة إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة خدمة المجتمع لمؤسسات التعليم العالي. فدراسة الباحث **خليل شرقي** أثبتت وجود دور إيجابي لالتزام مؤسسات التعليم العالي بقيم إدارة الجودة الشاملة على تحسين الأداء المجتمعي (وظيفة خدمة المجتمع) بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، بمعنى أن تبني مؤسسات التعليم العالي لمدخل إدارة الجودة الشاملة سيؤدي إلى تحسين جودة خدمة المجتمع. من جهة أخرى أشارت دراسة **Teresa Nogueiro et al** إلى أن ربط إدارة الجودة بالمسؤولية

الاجتماعية من شأنه أن يجعل مؤسسات التعليم العالي تتصرف بشكل صحيح تجاه المجتمع الذي توجد فيه، كما أشارت كذلك هذه الدراسة على أنه يمكن استخدام إدارة الجودة الشاملة كنظام لتسريع ثقافة الالتزام المجتمعي وتحقيق المسؤولية الاجتماعية.[1] كما أكدت دراسة للباحثين **Lewis & Smith** أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يسمح لمؤسسات التعليم العالي بالارتباط والتفاعل بصورة أفضل مع المجتمع والبيئة المحيطة، من خلال الاعتماد على المرتكزات التالية: الالتزام بالتحسين المستمر، الالتزام برضا المستفيد، والتحدث بالحقائق، احترام وتمكين الأفراد.[2]

من خلال ما سبق يمكن القول: إنّ تبني مؤسسات التعليم العالي لفلسفة إدارة الجودة الشاملة يساهم في تحقيق الجودة في مختلف مخرجاتها من: طلبة، بحوث علمية وبرامج خدمة المجتمع، لكن هذا التطبيق يجب أن يكون تطبيق مبني على أساس صحيح ومدروس حتى يعطي النتائج المرجوة منه.

---

[1]- Teresa Nogueiro et al, **Quality and Social Responsibility : A View to Continuous Improvement and Excellence in Portuguese Higher Education Institutions, The Perspective of the Students Integrated in Mobility Programs**, Web Site: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3594/1/Quality%20and%20Social%20Responsibility.pdf, (Retrieved 11/10/2019 At: 7:50).

[2]- Ralph G. Lewis & Douglas H. Smith, **why Quality Improvement in Higher Education**, Continuous Improvement Journal, Vol. 1, No. 2, December 1997, PP: 1-11.

المبحث الثالث: تجارب عالمية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يعتبر مدخل إدارة الجودة الشاملة من أبرز المداخل الإدارية حداثة وعصرية، حيث يعتبره العديد من الباحثين بأنّه الموجة الثورية الثالثة بعد الثورة الصناعية وثورة الحواسيب، هذا المدخل الذي بدأ تطبيقه في العديد من المنظمات الإدارية لتحسين وتطوير نوعية خدماتها وإنتاجها والمساعدة في مواجهة التحديات الصعبة، وكسب رضا الجمهور.

وبما أنّ التعليم العالي أصبح أحد المجالات المثيرة للاهتمام لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة كطريقة حديثة في إدارة وتسيير مؤسساته، قامت العديد من مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا وبعض الدول الأخرى على غرار اليابان وأستراليا بتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بنجاح كبير في السنوات الأخيرة، وذلك بهدف تعديل المسار الأكاديمي وتحقيق التميز العلمي. في هذا المبحث سنقوم بعرض لبعض التجارب العالمية الناجحة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وكيف إنعكس ذلك على تحسين جودة مخرجاتها (خريجين، بحوث علمية، خدمة المجتمع).

المطلب الأول: تجربة جامعة أكسفورد البريطانية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة

تعتبر جامعة أكسفورد (University of OXFORD) من أعرق الجامعات العالمية وأرقاها. لديها بنية اجتماعية مميزة يستفيد الطلبة والأكاديميون منها، وهي مؤسسة كبيرة ذات شهرة عالمية كبيرة. تضم جامعة أكسفورد 38 كلية مستقلة ماليا وذاتية الحكم، ترتبط بالجامعة المركزية في نوع من النظام الفيدرالي. حيث تعمل الكليات والجامعة معا على تنظيم التدريس والبحث العلمي.

تضم الجامعة ما يقارب مائة (100) قسم أكاديمي رئيسي والتي تشرف عليها الأقسام الأكاديمية الأربعة: العلوم الطبية، العلوم الرياضية والفيزيائية والحياة، العلوم الإنسانية والاجتماعية.

كما بلغ عدد طلبة الجامعة في ديسمبر2019 قرابة 23743 طالب، منهم 11930 طالب في طور التدرج و11813 طالب في الدراسات العليا الجامعة.[1]

لقد حرصت المملكة المتحدة دائما على التحسين الدائم لخدماتها التعليمية، حيث تدخل مؤسسات التعليم العالي ضمن من برنامج التدريب على كيفية تنفيذ استراتيجيات تحسين الجودة والأداء في بيئة العمل،[2] إذ تم تأسيس وكالة ضمان الجودة **(QAA)** في عام 1997، وهي هيئة مستقلة غير حكومية تم إنشائها لتشجيع التحسين المستمر في إدارة جودة التعليم العالي، حيث تعمل هذه الوكالة مع مؤسسات التعليم العالي لتحديد ومراقبة المعايير والجودة الأكاديمية بها.[3]

أولا: مبادئ إدارة الجودة الشاملة المعتمدة في الجامعة

تمّ تبني العديد من مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة أكسفورد سعيا منها إلى تحقيق رسالتها باعتبارها مركزا رائدا للتعليم والتعلم والبحث العلمي، حيث أكد تقرير لوكالة ضمان الجودة البريطانية نشر في أكتوبر 2016 أن ممارسات إدارة الجودة الشاملة في جامعة أكسفورد تلبي توقعات المملكة المتحدة في عدة مجالات منها: جودة المعايير الأكاديمية، جودة فرص تعلم الطلاب، جودة المعلومات حول فرص التعلم.[4] حيث تتولى لجنة التعليم بالجامعة وبالتعاون مع الأقسام والكليات والإدارات الإشراف على هذه العمليات.[5] من مبادئ إدارة الجودة الشاملة المطبقة في جامعة أكسفورد نجد:

---

[1] -**University of OXFORD**, Web site: https://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures?wssl=1, (Retrieved on: 20/01/2020 at 11:20).

[2] - Ernest Osseo-Asare A. & David Longbottom, **The need for Education and Training in the Use of The EFQM Model for Quality Management in UK Higher Education Institutions**, Quality Assurance in Education, MCB UP Limited, Vol. 10, No. 1, 2002, P : 26.

[3] - University of OXFORD, **Education Committee Quality Assurance Handbook**, October 2008, P : 03.

[4] - The Quality Assurance Agency, **Higher Education Review (Alternative Providers) of Oxford center for Mission Studies**, October 2016, P : 02.

[5] -University of OXFORD, **Quality Assurance,** Web site: www.ox.ac.uk/edc/qa , (Retrieved on: 29/12/2019 at 11:42).

– **مبدأ التزام الإدارة العليا** بتحقيق الجودة والتميز في كل عملياتها وأنشطتها سواء الأكاديمية أو الإدارية، لأن الجامعة تهدف إلى أن تكون مركزا رائدا في العالم؛

– **مبدأ التركيز على الزبون** حيث تضم الجامعة قسم مسؤولا عن تميز خدمة العملاء، إذ تسعى الجامعة إلى الحصول على نظام (CSE) وهو نظام معتمد من طرف الحكومة، وذلك لمساعدتها على الالتزام بتقديم أفضل خدمة ممكن لمختلف عملائها من خلال العمل على التحسين والتطوير المستمر لهذه الخدمات، مع الحرص على ضرورة استشارة العملاء واستخدام المعلومات المتحصل عليها في تصميم وتقديم الخدمات، والقيام بدراسات استطلاعية لقياس رضا العملاء عن الخدمات المقدمة؛

– **مبدأ تدريب الموظفين والمشاركة** حيث تعتمد الجامعة برامج التدريب المستمر للموظفين لتحسين الأداء، والعمل على إشراكهم في التخطيط لبرامج الجودة داخل الجامعة؛

– **مبدأ التحسين المستمر** من خلال حرص الجامعة على عقد دورات حول التحسين المستمر، وتزويد موظفيها بالأساليب التي تساعدهم على تحسين مهاراتهم وتعلمهم طرق التفكير وحل المشكلات. كما تقدم الجامعة عدة برامج لدعم الأساتذة وطلبة الدراسات العليا وتحسين قدراتهم الأكاديمية والبحثية، مثلا يقوم معهد أكسفورد التعليمي (OLI) بإدارة دورات تدريبية لدعم أعضاء هيئة التدريس، سواء الأعضاء الجدد منهم أو الذين يرغبون في تحسين أدائهم. أما طلبة الدراسات العليا الذين يقومون بالتدريس في الجامعة فخصص لهم برنامج تطوير التعلم والتدريس وهو برنامج ينمي قدراتهم التدريسية؛

– **مبدأ اتخاذ القرارات على أساس الحقائق** من خلال حرص الجامعة على تحسين نظام معلوماتها بصفة دورية والاهتمام بجودة المعلومات.

ثانيا: انعكاسات تطبيق إدارة الجودة الشاملة على جودة مخرجات جامعة أكسفورد

كانت جامعة أكسفورد من أولى الجامعات التي سعت إلى تبني مدخل إدارة الجودة الشاملة في مختلف عملياتها وأنشطتها، وذلك انعكس إيجابا على تحسين أدائها، مما أهلها إلى أن تحتل مراتب متقدمة في مختلف التصنيفات العالمية لمؤسسات التعليم العالي:[1] احتلت الجامعة المرتبة الأولى عالميا في الأربع سنوات الأخيرة (2017–2020) حسب تصنيف التايمز للتعليم العالي (Times Higher Education)، وجاءت في المركز السابع سنة 2019 حسب تصنيفي شانغهاي (Shanghai) ونفس المرتبة سنة 2020 حسب تصنيف ويبومتريكس (Webometrics)، أمّا حسب تصنيف كيو أس (QS) فقد حلت أوكسفورد المرتبة الرابعة سنة 2020. كما انعكس تبني هذه الجامعة لمدخل إدارة الجودة الشاملة على جودة مخرجاتها، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال:

1- جودة الخريّجين: تضم أكسفورد شبكة خريجين تفوق 250 ألف خرّيج، حيث أشار موقع التايمز للتعليم العالي أن 95% من خريجي جامعة أكسفورد إما يعملون أو يلتحقون بالدراسات العليا في غضون ستة أشهر من التخرج، هذا إن دل على شيء إنما يدل على الجودة والكفاءة العالية التي يتمتع بها الخريجون.[2]

أما جوائز نوبل التي تحصل عليها الخريجون وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة فقد بلغت 50 جائزة، في حين فاز ثلاثة علماء رياضيات بالجامعة بميداليات فيلدز* وحصل اثنان آخران

---

[1]- من إعداد الباحث بالاعتماد على المواقع الإلكترونية: http://www.shanghairanking.com، http://www.urapcenter.org، https://www.topuniversities.com/، http://www.webometrics.info/en، https://www.timeshighereducation.com، أطلع عليها يوم: 2020/03/20، على الساعة: 16:45.

[2] -**Best universities in The World 2019**, Web site: www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/university-oxford , (Retrieved on 30/12/2019, at 16:00)

* تعد ميدالية فيلدز أو وسام فيلدز الجائزة الأكثر أهمية على مستوى العالم في حقل الرياضيات. تأسست بناء على طلب من عالم الرياضيات الكندي جون تشارلز فيلدز، وتمنح هذه الجائزة مرة كل أربع سنوات بعد اجتماع لمجموعة من علماء الرياضيات، وقد منحت الجائزة تسعة عشر مرة منذ البدء فيها في العام 1936.

على جائزة آبييل**. كما شارك 283 من طلاب الجامعة في الألعاب الأولمبية، حيث فازوا بـ 167 ميدالية منها 84 من الذهب. [1]

كما ساهمت جامعة أكسفورد في تكوين شخصيات عالمية من رؤساء ووزراء، نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر: Bill Clinton رئيس الولايات المتحدة الأمريكية سابقا، Aung San Suu Kyi زعيمة معارضة سابقا في مينمار، Indira Gandhi رئيسة وزراء الهند سابقا، إضافة إلى 26 من رؤساء ووزراء المملكة المتحدة.[2]

2- جودة البحث العلمي: لقد أحدثت البحوث التي أجراها أساتذة وطلبة وخريجي جامعة أكسفورد تأثيرا هائلا على العالم على مر القرون في مختلف المجالات السياسية، الصحية، الأعمال والثقافة. وتجدر الإشارة إلى أن بعض البحوث يتضح تأثيرها على الفور، بينما في حالات أخرى قد يستغرق الأمر سنوات أو حتى عقود قبل أن تصبح القيمة الحقيقية للبحث ظاهرة. إذ تعد الجامعة واحدة من أنجح المؤسسات بالمملكة المتحدة في تسويق الأبحاث من خلال ترخيص التكنولوجيا، وهو ما يمثل جُنيها إسترلينيا واحدا لكل 10 جنيهات إسترلينية حصل عليها التعليم العالي بالمملكة المتحدة. [3]

كما وضع تصنيف كيو أس لعام 2020 جامعة أكسفورد في المرتبة الأولى عالميا في أربعة مجالات دراسية فردية في العلوم الإنسانية والفنون، بينما صنفت مجلة التايمز للتعليم العالي

** جائزة أبيل هي جائزة دولية تمنحها سنويًا الجمعية الرياضياتية النرويجية في 21 مايو من كل سنة، لواحد أو اثنين من علماء الرياضيات. استمدت اسمها من اسم العالم النرويجي نيلز هنريك أبيل. تُوصف هذه الجائزة بأنها جائزة نوبل للرياضيات لأن نوبل لا تُعطيها للمساهمات العلمية في مجال الرياضيات. وهي بذلك تنافس ميدالية فيلدز.

[1]- University of OXFORD, **Reputation and Quality**, Website : www.ox.ac.uk/admissions/graduate/why-oxford/reputation-and-quality?wssl (Retrieved on : 30/12/2019 at11:55).

[2]- University of Oxford, Web site: www.timeshighereducation.com , (Retrieved on: 30/11/2018, at 16:40)

[3]- University of Oxford**, Impact Case Studies**, Web-site : http://www.ox.ac.uk/research/research-impact/impact-case-studies, (Retrieved on : 30/11/2018 at 17:12)

التدريس والأبحاث الطبية والصحية في جامعة أكسفورد كأفضل تدريس في العالم لمدة ستة سنوات. كما جاءت أكسفورد في مقدمة جامعات المملكة المتحدة لجودتها البحثية في REF لعام 2014، حيث أشار هذا التصنيف إلى أن أكسفورد لديها أكبر حجم من الأبحاث الرائدة على مستوى العالم، أين قدمت الجامعة 2409 باحثا من أعضاء هيئة التدريس وبحثت في 31 مجالا أكاديميا، إذ صنفت 48% من الأبحاث في الفئة (4) وهي أعلى فئة.[1]

هذه النتائج لم تكن وليدة الصدفة وإنما هي عبارة هن ثمار السياسة التي انتهجتها الجامعة من خلال السعي الدائم إلى المحافظة على بيئة بحث مستدامة، وذلك بالعمل على تعزيز البنية التحتية التي تدعم الأبحاث على أعلى مستوى، بما في ذلك المكتبات ومخابر البحث والمتاحف وأنظمة المعلومات. مع تقديم الدورات التدريبية المناسبة على طرق البحث والسلوك في جميع المراحل الوظيفية من طالب البحث إلى الباحث الرئيسي.

3- جودة خدمة المجتمع: اتخذت جامعة أكسفورد شعار "عيوننا ثابتة على المستقبل" من أجل تقديم خدمات ذات جودة عالية لفائدة المجتمع، ويتضح ذلك من خلال ما يلي:[2]

- قامت جامعة أكسفورد بخلق الكثير من الشركات الإنتاجية أكثر من أي مؤسسة بريطانية أخرى، حيث أنشأت حوالي 150 شركة؛

- تساهم الجامعة في خدمة المجتمع بنحو 5.8 مليار جنيه إسترليني في الاقتصاد البريطاني كل عام تدعم أكثر من 50000 وظيفة بدوام كامل، وبشكل عام يقدر التأثير الإجمالي بـ 7.1 مليار

---

[1]- University of Oxford, **REF 2014 Results**, Web site: https://www.ox.ac.uk/research/research-impact/ref-2014-results?wssl=1, (Retrieved on: 30/12/2019 at 17:12).

[2]- من إعداد الباحث بالاعتماد على:

-University of OXFORD, **Annual Review 2016/2017**, Produced by the Public Affairs Directorate, University of Oxford, 2018, P : 06.

- University of OXFORD**, Oxford University's Economic Impact**, Web-site : https://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/economic-impact?wssl=1, (Retrieved on 30/11/2019 at 18:20).

جنيه إسترليني. في هذا الإطار قامت مؤسسة BIGGAR Economics بدراسة لقياس الأثر الاقتصادي لجامعة أكسفورد على المستويات المحلية، الإقليمية والعالمية، تأخذ هذه الدراسة بعين الاعتبار تأثير مجموعة من أنشطة الجامعة، كما يلي:

- الإنفاق الأساسي بما في ذلك إنفاق الموظفين (2.2 مليار جنيه إسترليني سنويا على المستوى الوطني)؛
- إنفاق الطلاب والعمل والتطوع (80 مليون جنيه إسترليني)؛
- تسويق أبحاث الجامعة (320 مليون جنيه إسترليني)؛
- شراكة مع قطاع الأعمال والصناعة (439 مليون جنيه إسترليني)؛
- مساهمة سياحية وثقافية (58 مليون جنيه إسترليني)؛
- مطبعة جامعة أكسفورد (383 مليون جنيه إسترليني)؛
- دخل الخريجين الإضافي (432 مليون جنيه إسترليني)؛
- والمساهمة في الصحة (1.8 مليار جنيه إسترليني).

عموما وجدت هذه الدراسة أن الجنيه الإسترليني الواحد من دخل الجامعة يحقق 3.3 جنيه إسترليني للاقتصاد البريطاني.

عقبت Louise Richardson وهي نائب رئيس جامعة أوكسفورد على هذه الدراسة بقولها: "يقدم هذا التقرير دليلاً على شيء معروف منذ فترة طويلة في أكسفورد: الجامعة هي محرك الاقتصاد المحلي والوطني، فضلاً عن الوجود الدولي القوي. نحن نقدم فرص عمل ونجذب الاستثمار ونجري أبحاثًا معترف بها عالميًا لتحسين جودة حياة الناس في أوكسفورد شاير والمملكة

المتحدة. نحن مؤسسة عالمية ذات جذور عميقة في مجتمع محلي نابض بالحياة ويمكن أن تكون محركًا للاقتصاد البريطاني للمستقبل".[1]

– تعمل الجامعة على تعزيز المشاركة بين مجالس البحوث والإدارات الحكومية والمتعاونين في المجال الصناعي مما يؤدي إلى تعزيز قدرات الجامعة على وضع مواضيع بحثية جديدة، وهذا سيضمن تطور الأنشطة البحثية والاستشارات الدولية؛

– تسعى جامعة أكسفورد إلى تطوير مجالات البحث حول آليات وسبل الحفاظ على الموارد وتطويرها للأجيال اللاحقة، من خلال حرصها الشديد على العمل مع مختلف مؤسسات المجتمع.

المطلب الثاني: تجربة جامعة هارفارد الأمريكية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة

تعتبر جامعة هارفارد (Harvard Uninersity) أقدم مؤسسة تعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تأسست سنة 1639 في خليج ماساتشوستس. وهي إحدى أعرق وأفضل الجامعات العالمية، تتكون الجامعة من 11 أكاديمية رئيسية – 10 كليات ومعهد رادكليف (Radcliffe) للدراسات المتقدمة– وتضم وحوالي 2400 عضو هيئة تدريس و36012 طالب بمعدل 9 طلبة لكل أستاذ.[2]

أولا: مبادئ إدارة الجودة الشاملة المعتمدة في جامعة هارفارد

حققت العديد من مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية نتائج باهرة عندما قامت بتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة، حيث أشار Aly and Akpovi إلى أن عدد الجامعات

---

[1]- University of OXFORD**, Oxford University's Economic Impact**, Web-site: https://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/economic-impact?wssl=1,(Retrieved on 30/11/2019 at 18:20).

[2] - Harvard Uninersity, **Harvard at a Glance**, Web site: https://www.harvard.edu/about-harvard/harvard-glance, (Retrieved on 20/12/2019 at 15:50).

الأمريكية التي طبقت مدخل إدارة الجودة الشاملة حتى العام 1998 فاق 146 جامعة من أبرزهم جامعة هارفارد.[1]

يعد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة هارفارد من النماذج الرائدة عالميا في هذا المجال، هذا النموذج يقوم على ست خطوات رئيسية وهي باختصار:[2]

- **الخطوة الأولى:** إدارة السلوكيات والأفعال، مثل: إدارة الأداء، التخطيط، إدارة عمليات التمويل، إدارة المقابلات مع الموظفين، وغيرها؛

- **الخطوة الثانية:** التعليم والتدريب والتقييم؛

- **الخطوة الثالثة:** الاتصالات، والتي تنطوي على الاستماع بغرض الفهم، تدفيق المعلومات، كسب الإجماع والاتساق، وغيرها؛

- **الخطوة الرابعة:** الأدوات والمقاييس، والتي تتكون من عمليات التخطيط، إعداد التقارير، المراجعة، وغيرها؛

- **الخطوة الخامسة:** فرق التحول، والتي تعمل في ضوء الالتزام بالوقت والموارد المتاحة، الالتزام بالخطط طويلة الأجل وما شابهها؛

- **الخطوة السادسة:** الثناء والمكافأة، حيث يتم التركيز على بعض الجوانب كالهدايا والرحلات، إعادة النظر في المرتبات وغيرها.

---

[1] - Nael Aly and Joseph Akpovi, **Total Quality Management in California Public Higher Education**, Quality Assurance in Education, MCB University Press, Vol. 09, No. 3, 2001, P : 127.

[2]– فتحي سرحان، **إدارة الجودة الشاملة: الاتجاهات العالمية الإدارية الحديثة**، مكتبة الشريف ماس للنشر والتوزيع، مصر، 2012، ص: 257.

من الخطوات السابقة يتضح جليا أن جامعة هارفارد تتبنى أبرز مبادئ إدارة الجودة الشاملة، فنجد مبدأ التزام الإدارة العليا بالجودة من خلال سعي الجامعة تحقيق الجودة في مختلف أنشطتها وعملياتها، مبدأ التحسين المستمر، مبدأ التدريب والتعليم، مبدأ مشاركة العاملين، مبدأ اتخاذ القرارات على أساس الحقائق، دون أن ننسى مبدأ التركيز على الزبون الذي يعد من أهم المبادئ التي تركز عليها جامعة هارفارد باعتباره المستفيد من المعلومات والخدمات المقدمة.[1]

ثانيا: انعكاسات تطبيق إدارة الجودة الشاملة على جودة مخرجات جامعة هارفارد

أدى تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في جامعة هارفارد إلى تطوير وترقية أدائها على مختلف الأصعدة، مما أدى إلى تحسين جودة مخرجاتها، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

1- جودة الخريجين: ساهمت جامعة هارفارد بزويد المجتمع ومختلف مؤسساته بخريجين ذات جودة عالية، قدر عددهم بحوالي 371000 خريج، منهم 279000 خريج في الولايات المتحدة الأمريكية و59000 خريج موزعين على 202 دولة.[2]

يعمل خريجو جامعة هارفارد على إحداث تأثير اقتصادي واجتماعي من خلال تطوير أفكار ومنتجات جديدة، خلق مؤسسات، متابعة الخدمة العامة والعمل كمتطوعين. على سبيل المثال: تواجد 50 عضو في كونغرس الولايات المتحدة الأمريكية (الدورة 115)، كما تم تأسيس 7600 مشروع غير ربحي من قبل خريجي هارفارد في ولاية ماساتشوستس.[3]

ساهمت الجامعة في تكوين أشهر الباحثين في العالم مثل: الكيمائي Martin Karplus الحائز على جائزة نوبل في تطوير نماذج متعددة النطاقات لأنظمة كيميائية سنة 2012،

---

[1]- Daniel Kysilka & Silva Medinschi, **Total Quality Management In Higher Education Services Basic Principles**, Annals Economic Science Series, Timişoara, Iss : 17, Romania, 2011, P : 240.
[2]- Harvard Uninersity, **Harvard at a Glance**, Op.cit.
[3] - Harvard University, **Harvard and The Massachusetts Economy : Facts & Impacts**, 2018, P : 12.

الاقتصادي Alvin Roth الحائز على جائزة نوبل في نظرية استقرار توزيع للموارد الاقتصادية وتصميم السوق سنة 2012، الباحث في الفيزيولوجيا والطب Jack Szostak الحاصل على جائزة نوبل نظير اكتشافه التيلوميريز وهو الإنزيم الذي يحمي الكروموزومات من التلف سنة 2009 ...، وغيرهم.[1]

كما ساهمت جامعة هارفارد في تكوين 32 رئيس دولة أبرزهم: رئيس الولايات المتحدة الأمريكية الأسبق Barack Obama خريج كلية الحقوق سنة 1991، رئيس الولايات المتحدة الأمريكية George W. Bush, Jr الحاصل على الماجستير في إدارة الأعمال سنة 1975، رئيس الولايات المتحدة الأمريكية John Kennedy الذي تخرج سنة 1940، رئيس المكسيك Felipe Calderon Hinojosa الحاصل على ماستر في الإدارة العامة سنة 2000، رئيس كوستاريكا José María Figueres Olsen الذي تخرج سنة 1991 وغيرهم. إضافة إلى مساهمة الجامعة في تكوين شخصيات عالمية مشهورة مثل: وزير الخارجية الأمريكي الأسبق Henry Kissinger الذي تخرج سنة 1950، رجل الأعمال الأمريكي Steve Palmer الرئيس التنفيذي السابق لشركة مايكروسوفت الحاصل على رجة البكالوريوس في الرياضيات والاقتصاد سنة 1977، الأمين العام السابق للأمم المتحدة بان كي مون Ban Ki-Moon الذي تخرج سنة 1984...إلخ.[2] أمّا بالنسبة للجوائز التي تحصل عليها الطلبة والخريجون وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة فقد بلغت 48 جائز نوبل و48 جائزة بوليتزر*.[3]

---

[1]– خليل شرقي، **مرجع سبق ذكره**، ص: 130.

[2]- Harvard Univesity, **Head of State**, Web site, https://www.harvard.edu/about-harvard/harvard-glance/honors/heads-state, (Retrieved on : 20/12/2019 at 21:00)

*جائزة بولتزر (Pulitzer Prize) هي مجموعة من الجوائز والمنح تقدمها سنويا جامعة كولومبيا (Columbia University) بالولايات المتحدة الأمريكية في مجالات الخدمة العامة، الصحافة، الآداب والموسيقى، تحظى هذه الجوائز التي مولت في الأساس بمنحة من رائد الصحافة الأمريكية جوزيف بولتزر (Joseph Pulitzer) بتقدير كبير، وتمنح في شهر مايو من كل عام منذ 1917.

[3] - Harvard Univesity**, Harvard at a Glance**, Op.cit.

2- جودة البحث العلمي: تمتلك جامعة هارفارد مجموعة أنشطة بحثية واسعة وعميقة، حيث يقدم الباحثين بهذه الجامعة أبحاث في شتى المجالات سعيا منهم إلى توسيع المعرفة البشرية من خلال التحليل والابتكار. يتم تمويل مختلف الأنشطة البحثية في الجامعة بميزانية تفوق 800 مليون دولار سنويا، لتشمل كل الكليات والمدارس والمعهد الراديكالي للدراسات المتقدمة، إضافة إلى أكثر من 100 مركز بحث في الحرم الجامعي وخارجه، يشمل الباحثين أعضاء هيئة التدريس، الباحثين الزائرين، الباحثين ما بعد الدكتوراه، طلبة الدراسات العليا والخريجين.[1]

إنّ جودة البحث العلمي في جامعة هارفارد مكنها من احتلال مراتب جد متقدمة في مخلف التصنيفات العالمية لمؤسسات التعليم العالي، ويمكن توضيح ذلك كما يلي: [2]

- بالنسبة لتصنيف مجلة التايمز للتعليم العالي احتلت الجامعة المرتبة الأولى عالميا في مجال البحث العلمي في تصنيف 2013-2014 و2014-2015 و2015-2016، وحلت ثانيا في تصنيف 2010-2011 و 2016-2017 وتصنيف 2018، أما في تصنيفي 2011-2012 و2012-2013 فقد جاءت في المرتبة الخامسة، برصيد مرتفع محصور بين 97.4 و99 نقطة في مجال البحث العلمي، وبين 98.8 و99.8 نقطة لمجال الاستشهاد المرجعي؛

- بالنسبة لتصنيف جامعة شانغهاي احتلت جامعة هارفارد المرتبة الأولى عالميا منذ بدايته سنة 2003 إلى غاية 2019، بالنسبة لمؤشرات البحث العلمي الخاصة بالمقالات المنشورة في المجلات المرموقة برصيد 100 نقطة منذ سنة 2003؛

---

[1] - Harvard Univesity, **Research**, Web-site: https://www.harvard.edu/on-campus/research, (Retrieved on 20/12/2019 at 16:05).

[2]- من إعداد الباحث بالاعتماد على المواقع الإلكترونية: http://www.shanghairanking.com ، http://www.urapcenter.org، https://www.topuniversities.com/ ،http://www.webometrics.info/en، https://www.timeshighereducation.com، أطلع عليها يوم: 2019/12/20، على الساعة: 16:45.

– بالنسبة لتصنيف كيو أس منذ بدايته سنة 2012 تراوح ترتيب الجامعة بين المرتبة الثانية والرابعة عالميا في مجال الاستشهاد المرجعي بمؤشر قدره 99.8 نقطة، (الرصيد المرجعي: نقطة 100)، كما يشير هذا التصنيف إلى احتلال الجامعة المرتبة الأولى عالميا في العديد من المجالات على غرار الفن والعلوم الإنسانية، العلوم الطبيبة، العلوم الاجتماعية والإدارة؛

– أمّا بالنسبة لتصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديمي URAP والذي يعتمد برجة كبيرة على جودة البحث العلمي، احتلت جامعة هارفارد المرتبة الأولى منذ ظهور هذا التصنيف سنة 2010 إلى غاية 2018، برصيد 600 نقطة ما عدا التصنيف الأول 2010–2011 الذي كان برصيد 583.44 (الرصيد المرجعي600 نقطة)؛

– حسب تصنيف المخبر الإسباني Scimago* تمكنت الجامعة من احتلال المرتبة الثالثة للفترة الزمنية (1996–2017) فيما يخص مخرجات البحث العلمي المتعلقة المنشورات العليمة، هذا ما جعل الولايات المتحدة الأمريكية تحتل المرتبة الأولى عالميا في مجال الإنتاج العلمي بـ 11036243 بحث و267612868 إحالة في نفس الفترة، باعتبار أن جامعة هارفارد من أقدم وأكبر جامعات البلد.[1]

من بين العوامل التي مكّنت جامعة هارفارد من نيل مراتب مرموقة عالميا في مجال البحث العلمي نجد مكتبة الجامعة، والتي تعد أكبر مكتبة أكاديمية في العالم، فهي تضم حوالي 20.4

* scimago هو مخبر تابع للمجلس الأعلى للأبحاث العلمية بجامعة غرناطة (Granada) الإسبانية، هدفه هو تحليل البيانات وتمثيلها واسترجاعها بواسطة تقنيات التصور، يصدر تصنيف للمؤسسات الأكاديمية والأبحاث ذات الصلة مرتبة حسب مؤشر مركب يجمع بين ثلاث مجموعات من المؤشرات المختلفة على أساس الأداء البحثي، الأكاديمي والأثر الاجتماعي، بالاعتماد على نظام معلومات يتضمن الانتاج العلمي لـ 239 دولة ويسمح بإحداث مقارنات بينها اعتمادا على قاعدة البيانات Scopus التابعة لمجمع Elsevier ابتداء من سنة 1996.

[1]– من إعداد الباحث بالاعتماد على الموقع الالكتروني: https://www.scimagojr.com، اطلع عليه يوم 2019/12/20 على الساعة 17:00.

مليون مجلد، 180 ألف عنوان تسلسلي، وحوالي 400 مليون من المخطوطات، 10 ملايين صورة، 124 مليون صفحة أرشيفية، 5.4 تيرابايت من المحفوظات والمخطوطات الرقمية، حيث يتم توفير الوصول إلى هذه المجموعة الغنية من قبل ما يقارب 800 موظف موزعين على 70 وحدة مكتبية منفصلة.[1]

3- جودة خدمة المجتمع: تحرص جامعة هارفارد على تقديم برامج ذات جودة عالية لخدمة المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته من جهة، وتحقيق التنمية المستدامة من جهة أخرى. ويتضح ذلك في المجالات التالية: [2]

- في مجال التعليم: تسعى جامعة هارفارد إلى تحقيق رسالتها في التدريس والبحث والتعلم في المجتمع، من خلال دعم الطلاب بمساعدات مالية سخية، من أجل ذلك قامت الجامعة بإطلاق مبادرة هارفارد للمساعدة المالية (HFAI)، حيث منحت الجامعة منذ إطلاق هذه المبادرة ما يقارب 1.8 مليار دولار كمنح دراسية للطلاب الجامعيين. كما تعمل الجامعة على توسيع الوصول إلى التعليم في جميع أنحاء العالم، في عام 2012 قامت هارفارد بالتعاون مع معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا لتشكيل منصة EDX وهي منظمة غير ربحية ومفتوحة المصدر تتميز بأدوات تفاعلية ومبتكرة للتعليم والتعلم عبر الأنترنت بدعم مالي مشترك بلغ 60 مليون دولار؛

- في مجال التوظيف: تعمل جامعة كواحدة من أكبر أرباب العمل في الدولة، من خلال توفير الوظائف التي تمكن الموظفين من النمو والتقدم في حياتهم المهنية. سنة 2018 بلغ عدد الأشخاص الذين توظفوا من خلال الجامعة 18471 شخص، منهم 5430 في المجال الأكاديمي و13041 في المجال غير الأكاديمي (عمال الخدمات الطلابية، فنيي المختبرات، الإداريون..)؛

---

[1] - Harvard Univesity, **Harvard at a Glance**, **Op.cit**.
[2] -Harvard Univesity, **Harvard and the Massachusetts Economy: Facts & Impacts, Op.cit**. PP: 02-14.

– في مجال الصحة: يوجد في الولايات المتحدة الأمريكية 14 مستشفى تابع لجامعة هارفارد توفر هاته المستشفيات مختلف الخدمات الصحية، وتوظف أكثر من 10000 طبيب وباحث؛

– في مجال التنمية المستدامة: تسعى جامعة هارفارد إلى الحفاظ على البيئة واستدامتها من خلال سعيها الدائم إلى إيجاد حلول فعالة للتحديات التي تواجه كوكب الأرض فيما يخص المناخ والطاقة حيث يركز أعضاء هيئة التدريس، الطلاب والموظفون في جامعة هارفارد على الإجابة عن الأسئلة الكبيرة التي هذه التحديات، للمساعدة في تسريع الانتقال إلى مستقبل خال من الوقود الأحفوري، في فبراير 2018 أعلنت الجامعة عن خارطة طريق طموحة لتحويل عمليات الحرم الجامعي بعيدا عن استخدام الوقود الأحفوري بحلول 2050.

كما أطلقت الجامعة برنامج خاص مركزه بكلية كيندي للإدارة الحكومية، وذلك في إطار توفير الأرضية من أجل مشاركة الطلاب، الباحثين، أعضاء هيئة التدريس والإداريين في قضايا التنمية، بهدف الاستجابة للتطلعات التالية:[1]

- التفاعل بين الأهداف الاجتماعية للنهوض بحقوق الإنسان والتنمية الاقتصادية وحماية البيئة؛
- الاستجابة للاتجاهات العالمية والتحولات الجارية بخصوص فرص وتحديات التنمية المستدامة؛
- دعم العلاقات التفاعلية بين الطبيعة والمجتمع على نحو أفضل بمفاهيم ونماذج معالجة مسائل الاستدامة؛
- تسخير التكنولوجيا والمعرفة بشكل أكثر فعالية لدعم التنمية المستدامة؛

[1]– خليل شرقي، **مرجع سبق ذكره**، ص: 133.

- بناء الشراكة بين الحكومات، المجتمع المدني، القطاع الخاص والأواسط الأكاديمية لصياغة حلول الانتقال للاستدامة.

المطلب الثالث: تجربة جامعة الملك سعود السعودية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة

تعتبر جامعة الملك سعود أول جامعة يتم إنشاؤها في المملكة العربية السعودية، حيث جاءت فكرة إنشائها استجابة طبيعية للنهضة التعليمية التي شهدتها المملكة منذ قيامها، تم افتتاحها في 1377/04/21 هـ الموافق لـ 1957/11/13 م بموجب المرسوم الملكي رقم 17، وقد بدأت الدراسة فيها في العام الأول بكلية واحدة هي كلية الآداب، وفي العام الثاني أضيف لها كلية العلوم، وضمت كليتين إضافيتين في العالم الثالث هما التجارة والصيدلة، واستمرت جامعة الملك سعود في النمو والتطور إلى أن أصبحت تتكون من 24 كلية، تقدم برامج تعليمية في مختلف التخصصات لـ 61311 طالب، أما عدد أعضاء هيئة التدريس فيبلغ حوالي 7391 أستاذ، في حين يبلغ عدد الموظفين 15520 موظف.[1] تحتل جامعة الملك سعود مكانة مميزة بين الجامعات العربية وتعتبر تجربتها رائدة في مجال تبني مدخل إدارة الجودة الشاملة.

أولا: مبادئ إدارة الجودة الشاملة المعتمدة في الجامعة

لقد أدركت جامعة الملك سعود أهمية التخطيط والتطوير المستمر لتحقيق أقصى درجات الجودة في كافة مخرجاتها لمواجهة متطلبات المستقبل، وتعمل الجامعة جاهدة على اتخاذ كافة التدابير التي تضمن من خلالها أن تكون قاطرة الجامعات السعودية الداعمة لنهضة المجتمع وتقدمه مستندة في ذلك على مواطن قوة متعددة أهمها عراقتها وتميز كوادرها البشرية وجودة

[1]- من إعداد الباحث بالاطلاع على الموقع الالكتروني: https://ksu.edu.sa/ar/about-ksu، أطلع عليه بتاريخ: 2019/12/21 على الساعة 10:30.

مخرجاتها، لذلك تولي الجامعة عمليات التطوير والجودة اهتماما بالغا إيمانا بأهميتها في دعم الحراك التطويري للجامعة، وتحقيق الطموحات المرجوة، لذا أنشأت الجامعة عدد من العمادات والإدارات التي تخص التطوير والجودة، وتطوير المهارات والبيئة التقنية والمعلوماتية وغيرها. وفي هذا الإطار تم إنشاء عمادة الجودة في 2007/09/02 تحت مسمى إدارة الجودة، ثم تم تحويلها إلى عمادة الجودة بتاريخ 2008/07/08. كما تم إنشاء عمادة التطوير بتاريخ 2008/07/17، ليتم إدماج هاتين العمادتين في عمادة واحدة باسم عمادة التطوير والجودة تتولى مهمة تحقيق التناغم والتكامل بين منظومتي الجودة والتطوير وتوحيد الجهود لخلق التميز.[1]

تبنت جامعة الملك سعود في عام 2009 المواصفات القياسية الدولية (ISO 9001)، حيث بدأت الجامعة بتطبيق هذه المواصفة على العمليات الإدارية في جميع وحدات الجامعة وإسنادها إلى وكالة الجامعة للتخطيط والتطوير، الجهة الوحيدة في الجامعة التي تهتم بتجويد وتطوير العملية التعليمية والبرامج الأكاديمية والتميز البحثي وخدمة المجتمع وتحقيق جودة الإجراءات والعمليات الإدارية من خلال تعاون جميع منسوبي الجامعة من أعضاء هيئة التدريس وموظفين وطلاب، والعمل بروح الفريق الواحد تحقيقا لأهداف الخطة الإستراتيجية للجامعة KSU 2030، وأوكلت وكالة الجامعة للتخطيط والتطوير هذه المهمة لعمادة التطوير والجودة.[2]

تنطلق جامعة الملك سعود في تطبيقها لنظام إدارة الجودة الشاملة طبقا للمواصفات القياسية الدولية (ISO 9001 :2015) على المبادئ التالية:[3]

---

[1]– من إعداد الباحث بالاطلاع على الموقع الالكتروني: http://dqd.ksu.edu.sa/ar/node/1194 ، أطلع عليه بتاريخ: 2019/12/21 على الساعة 10:38.

[2]– عمادة التطوير والجودة، **دليل الجودة والإجراءات العامة لجامعة الملك سعود وفق المواصفات القياسية (2015: ISO 9001)**، سلسلة ثقافة التطوير والجودة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الإصدار الأول 1439هـ، ص: 02.

[3]– المرجع نفسه، ص: 08.

- التركيز على الشرائح المستفيدة؛
- التزام قيادة جامعة الملك سعود وتحملها المسؤولية عن فاعلية نظام إدارة الجودة؛
- مشاركة جميع العاملين في الجامعة في إنجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة؛
- اعتماد منهج العملية عند وضع نظام إدارة الجودة وتنفيذه وتحسين فاعليته من أجل تعزيز رضا المستفيدين من خلال تلبية متطلباتهم؛
- التحسين من خلال قياس نتائج العمليات ووضع الحلول المناسبة للانحرافات في العمليات لتحسين أدائها؛
- اتخاذ القرارات المبنية على الدليل؛
- إدارة العلاقات.

كما يشمل نظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة 11 معيارا رئيسا، وهناك معايير فرعية وأخرى تحت فرعية في كل معيار. وتم إعداد هذه المعايير الرئيسية بحيث تكون متوافقة مع تلك الخاصة بهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية. وهذه المعايير الرئيسية هي: الرسالة والغايات والأهداف، السلطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة والتحسين، التعلم والتعليم، شؤون الطلبة والخدمات المساندة، مصادر التعلم، المرافق والتجهيزات، التخطيط والإدارة المالية، عمليات التوظيف، البحث العلمي والعلاقات المؤسسية مع المجتمع. [1]

لقد قدمت الجامعة الدعم اللازم للوحدات الإدارية المختلفة للحصول على شهادات الجودة الإدارية وتحسين مستوى الاتصالات الداخلية والخارجية، ونتيجة لذلك حصلت 25 جهة إدارية

[1]- عمادة التطوير والجودة، **نظام إدارة الجودة بالجامعة**، سلسلة ثقافة التطوير والجودة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الإصدار الأول 1439هـ، ص: 08.

وأكاديمية في الجامعة على شهادة (ISO 9001 :2008) : وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، وكالة الجامعة للشؤون التعليمية والأكاديمية، وكالة الجامعة للتطوير والجودة، عمادة القبول والتسجيل، عمادة التطوير، عمادة شؤون المكتبات، عمادة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد، عمادة تطوير المهارات، عمادة الجودة، عمادة الدراسات العليا، كلية التمريض، كلية علوم الرياضة والنشاط البدني، كلية العلوم الطبية التطبيقية، كلية الصيدلة، كلية الهندسة، كلية الآداب، كلية التربية، كلية علوم الأغذية والتغذية، كلية طب الأسنان، معهد اللغويات العربية، الإدارة العامة للمشاريع، الإدارة العامة للسلامة والأمن الجامعي، الإدارة العامة للدراسات والتصميم، إدارة التطوير والجودة، المركز الوطني لأبحاث قضايا الشباب. [1]

ثانيا: انعكاسات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الملك سعود على جودة مخرجاتها

لقد ساهم تبني جامعة الملك سعود لمدخل إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء الجامعة على جميع الأصعدة، وهو ما عكسته مختلف التصنيفات العالمية لمؤسسات التعليم العالي لسنة 2018. حيث تظهر الجامعة ضمن أهم الجامعات العالمية مقارنة بالجامعات العربية التي عادة ما تظهر في ذيل الترتيب، وذلك كما يلي: المرتبة 112 حسب تصنيف جامعة شانغهاي، المرتبة 192 في تصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديميURAP، المرتبة 256 في تصنيف كيو أس، المرتبة 420 في تصنيف ويبومتريكس، المرتبة 501 في تصنيف مجلة التايمز للتعليم العالي.[2] أما فيما يخص تحسين جودة مخرجات الجامعة فيمكن ملاحظته من خلال:

---

[1]– راجع: **سياسة الجودة**، على الموقع الالكتروني : https://statinfo.ksu.edu.sa/ar/QualityPolicy، أطلع عليه يوم 2019/12/21، على الساعة 11:00.

[2]– من إعداد الباحث بالاعتماد على المواقع الإلكترونية: http://www.shanghairanking.com ، http://www.urapcenter.org، https://www.topuniversities.com/ ،http://www.webometrics.info/en، https://www.timeshighereducation.com، أطلع عليها يوم: 2019/12/21، على الساعة: 11:45.

1- جودة الخريجين: تعتبر جامعة الملك سعود صرحا تعليميا شامخا وهي على علاقة وثيقة بالمجتمع السعودي تمده دائما بأنجح خريجيها وأنجبهم في شتى المجالات ليكونوا عاملا مهما وأساسيا في نهضة البلاد، إذ يقدر عدد الخريجين بحوالي 5000 خريج سنويا في مختلف التخصصات التي يحتاجها المجتمع. كما ساهمت الجامعة في تكوين وتخريج نخبة من العلماء والمفكرين والقادة في جميع المجالات الذين يشغلون مناصب عالية في مختلف وزارات ومؤسسات المملكة، نذكر منهم على سبيل المثال: ولي العهد السعودي الأمير محمد بن سلمان الحاصل على بكالوريوس في الحقوق، عبد الله عبد العزيز بن محمد الربيعة وزير الصحة السابق بالمملكة، عبد الرحمن بن محمد بن عياف آل مقرن الأمين العام لمجلس الوزراء السعودي، بدر بن عبد الله بن محمد الفرحان وزير الثقافة بالمملكة، توفيق الربيعة وزير الصحة السعودي، ... وغيرهم.

يمتاز خريجي جامعة الملك سعود بكفاءة عالية، وذلك راجع للجهود الجبارة المبدولة في سبيل توفير المناخ المناسب لتنمية معارفهم وتطوير مهاراتهم، فمعدل التأطير في الجامعة مناسب جدا (حوالي 9 طلاب للأستاذ الواحد)، إضافة إلى ذلك فإن الجامعة تزخر بنخبة متميزة من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الكبيرة، كما أن البرامج الأكاديمية للجامعة ذات جودة عالية، ودليل ذلك حصول 113 برنامج أكاديمي من برامج الجامعة على الاعتماد الأكاديمي الدولي (24 ماجستير، 2 دبلوم عالي، 72 بكالوريوس، 15 دبلوم) من عدد من هيئات الاعتماد الدولية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا، على سبيل المثال: هيئة الاعتماد الأمريكية (CEA)، المجلس الأمريكي للتعليم المهني (COE)، مجلس الاعتماد الأمريكي للهندسة التقنية (ABET)، المعهد الزراعي الكندي (AIC)، المجلس الكندي لاعتماد برامج الصيدلة (CCAPP)، هيئة الاعتماد للبرامج الدراسية في الهندسة والمعلوماتية والعلوم الطبيعية والرياضيات الألمانية (ASIIN e.V)،

هيئة التقويم للبحوث والتعليم العالي الفرنسية (AERES) وغيرها.[1] كما تحرص الجامعة باستمرار على تنظيم دورات تدريبية لفائدة الطلاب تشمل: مهارات تنمية الشخصية، مهارات إدارية، مهارات دراسية ومهارات تقنية.[2]

لتسهيل اندماج خريجيها في سوق العمل قامت الجامعة بفتح مركز الخريجين من أجل تكريس انتمائهم وتعزيز مشاركتهم من خلال فتح قنوات اتصال وتواصل مع الجامعة للمساهمة في تنمية مهاراتهم وتطوير برامج الجامعة بما يتلاءم ومتطلبات سوق العمل، دعما لرسالة الجامعة وأهدافها ورؤيتها. بحيث يهدف هذا المركز إلى: بناء شراكة حقيقية بين الجامعة وخريجيها ودعمهم في مجال التوظيف والتدريب والإرشاد المهني، الاستفادة من خبرات الخريجين بعد الانخراط في سوق العمل، توعية الخريجين بأهمية دورهم في تطوير خطط المناهج التعليمية، بناء قواعد بيانات متكاملة من إحصائيات ودراسات متعلقة بالخريجين وسوق العمل ... إلخ.[3]

2- جودة البحث العلمي: يعد البحث العلمي الركيزة الثانية للجامعة بعد التدريس، وباعتبار الجامعة هي المسؤولة الأولى في المجتمع عن نشر المعرفة العلمية وتجديدها وتطويرها في مختلف الحقول الإنسانية، الطبيعية والتطبيقية، فقد حرصت جامعة الملك سعود على تحقيق الجودة في البحوث العلمية التي تنشرها من خلال إعطاء أنشطة البحث العلمي المختلفة أولوية كبرى بحكم طبيعة الجامعة وموقعها ودورها الريادي في التعليم العالي. و انطلاقا من هذه المبادئ أولت

---

[1]- راجع: **وحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي**، على الموقع الإلكتروني: http://dqd.ksu.edu.sa/ar/node/1173، أطلع عليه يوم: 2019/12/21، على الساعة: 20:06.

[2]- راجع: **التدريب وتطوير المهارات**، على الموقع الإلكتروني: https://statinfo.ksu.edu.sa/ar/TrainingAndSkillsDevelopment ، أطلع عليه يوم: 2019/12/21، على الساعة: 20:12.

[3]- راجع: **مركز الخريجين**، على الموقع الإلكتروني: http://alumni.kus.edu.sa/ar/node/1474، أطلع عليه يوم: 2019/12/21، على الساعة: 20:18.

الجامعة منذ نشأتها كل الرعاية وجل الاهتمام لدفع البحث العلمي وتطويره في شتى حقول المعرفة، حتى أصبحت رافدا بارزا للفكر والإبداع ليس داخل المملكة فحسب وإنما عربيا وعالميا.

لقد انعكس تتبني إدارة الجودة الشاملة في الجامعة على كمية ونوعية أبحاث أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا، حيث حققت الجامعة قفزات نوعية في السنوات الأخيرة في عدد البحوث المنشورة في المجلات العالمية المرموقة، جراء التشجيع والدعم المتواصل الذي توليه الجامعة للباحثين والإنتاج العلمي المتميز بشتى صوره، فقد وصل عدد البحوث المنشورة في قواعد البحث العلمي **ISI*** إلى 7200 بحثا،[1] كما بلغ إجمالي براءات اختراع جامعة الملك سعود 715 براءة اختراع وتمثل الآتي: 420 براءة اختراع ممنوحة، 131 طلب براءة اختراع منشور، 164 طلب براءة اختراع مودع.[2] وتعزيزا للتميز البحثي تقدم الجامعة عدد من الجوائز وشهادات التقدير للباحثين المتميزين في النشر العلمي.

إن النتائج التي حققتها جامعة الملك سعود في مجال البحث العلمي كانت نتيجة سياسة انتهجتها الجامعة من أجل تحقيق رسالتها ورؤيتها، فالجامعة تولي اهتماما كبيرا بالمكتبات باعتبارها إحدى الركائز الأساسية في العملية التعليمية والأكاديمية والبحثية، حيث تضم أكثر من 15 مكتبة، تقدم خدمات متنوعة. تبلغ المساحة الكلية لمكتبات الجامعة 87672 متر مربع، تحتوي على 6379 مقعد للقراءة، وتوفر أدوات البحث العلمي الورقي والإلكتروني لجميع الباحثين. وقد بلغ

---

* ISI معهد المعلومات العلمية العالمية يعد أحد المصادر الرئيسية لمتابعة النشر العلمي المتميز في الجامعات العالمية، يضم عدد كبيرا من قواعد المعلومات التي تعد أكثر القواعد دقة في متابعة الإنتاج العلمي وأثره من خلال رصد عدد الإشارات البحثية للأوراق البحثية المنشورة في المجلات العالمية من قبل الجامعات. كما يعتبر المعهد العلمي العالمي المعهد الفريد من نوعه على مستوى العالم في مجال الأبحاث والمجلات العلمية النوعية والمتميزة، والذي لا يصله إلا المتميزون جدا من العلماء والمجلات العلمية المتميزة.

[1]- راجع: **البحث العلمي**، على الموقع الإلكتروني: https://statinfo.ksu.edu.sa/ar/Research ، أطلع عليه يوم: 2019/12/21، على الساعة: 20:45.

[2]– راجع: **الملكية الفكرية وترخيص التقنية**، على الموقع الإلكتروني: https://iptl.ksu.edu.sa/ar، أطلع عليه يوم: 2019/12/21، على الساعة: 20:55.

إجمالي مقتنيات مكتبات الجامعة من الكتب أكثر من مليون كتاب في مختلف العلوم وفروع المعرفة بعدة لغات، كما تضم المكتبات أزيد من 26000 رسالة جامعية، كما تحتوي على 1754 دورية عربية وأجنبية، إضافة إلى اشتراك المكتبات في 84 قاعدة بيانات علمية و210 قاعدة بيانات ببليوغرافية للنصوص لكاملة والمستخلصات.[1]

كما وضعت الجامعة مجموعة من البرامج والمشاريع والأفكار الإبداعية والبنى التحتية التي تبنتها الجامعة، وسعت بشكل حثيث لإنجاحها وتفعيلها في سبيل التميز العلمي والبحثي. فالجامعة تضم عدد من المعاهد والمراكز البحثية المتميزة منها: معهد الملك عبد الله لتقنية النانو، مركز الأمير سلطان لبحوث البيئة والمياه والصحراء، برنامج الأمير نايف لدراسات الأمن الفكري، مركز الدراسات الزلزالية، المركز الوطني لأبحاث قضايا الشباب، مركز الدراسات السكانية، مركز الابتكارات، كراسي البحث العلمي...إلخ. إضافة إلى مراكز التميز البحثي والتي تهدف إلى رفع كفاءة التعليم في المملكة. فقد أنشأت الجامعة ستة مراكز تميز بحثي، وهي:[2] مركز التميز البحثي في التقنية الحيوية، مركز التميز البحثي في المواد الهندسية، مركز التميز البحثي لأمن المعلومات، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، مركز التميز البحثي للأبحاث الخراسانية والاختبارات ومركز التميز البحثي في التعليم والتعلم.

كما قامت الجامعة بعقد الشراكات العلمية والتعاون البحثي محليا ودوليا، من هذا المنطلق أنشأت الجامعة مجموعة من البرامج والوحدات لدعم هذه الشراكة وتعميق أواصر التعاون العلمي

---

[1]- راجع: **البحث العلمي**، على الموقع الإلكتروني: https://statinfo.ksu.edu.sa/ar/Research ، أطلع عليه يوم: 2019/12/21، على الساعة: 20:45.

[2]– المرجع السابق.

مع المؤسسات البحثية والجامعات المرموقة، مثل: برنامج استقطاب علماء نوبل، برنامج التوأمة العلمية،... إلخ.

3- جودة خدمة المجتمع: تحرص جامعة الملك سعود على خدمة المجتمع من خلال البرامج المتعددة التي تقدمها مختلف كليات ووحدات الجامعة الهادفة لخدمة أفراد المجتمع في شتى المجالات، نذكر منها:[1]

- **مجال البيئة:** انطلاقا من جهود المملكة الرشيدة للحفاظ على البيئة المحلية، حرصت جامعة الملك سعود بكافة قطاعاتها على توظيف كافة إمكانياتها البحثية والبشرية والمادية لخدمة البيئة المحلية. وقد تركزت جهود الجامعة في المحافظة على البيئة من خلال إنشاء عدد من المراكز المتخصصة كمركز الأمير سلطان لأبحاث البيئة والمياه والصحراء، مركز تقنيات الطاقة المستدامة، ... الخ، كما أن الجامعة اهتمت بتفعيل دور الشراكة المجتمعية من خلال تبني العديد من كراسي البحث ذات الاهتمام بالبيئة لدعم الأبحاث التي تسهم في الحفاظ على البيئة المحلية ورعايتها. كما ساهمت الجامعة في إنشاء الحدائق والمساحات الخضراء داخل وخارج الحرم الجامعي، إضافة إلى مشاركتها في معارض وملتقيات البيئة، وكذا الاهتمام بخدمة المزارعين وإرشادهم لأفضل الطرق الزراعية التي تتوافق مع معايير الحفاظ على البيئة من خلال مركز الإرشاد الزراعي بالجامعة.

- **مجال التدريب والتنمية:** تأكيدا للدور الريادي لجامعة في خدمة المجتمع، وفرت الجامعة خدمات التنمية المهنية المستمرة لخريجيها وأفراد المجتمع من خلال مراكز التدريب وخدمة المجتمع الموجودة بكافة كليات الجامعة ووحداتها بتوفيرها العديد من البرامج التدريبية لفائدة أفراد المجتمع،

[1]- راجع: **إنجازات جامعة الملك سعود في خدمة المجتمع**، على الموقع الإلكتروني: http://community.ksu.edu.sa/ar/ksu-cs-ar أطلع عليه يوم: 2019/12/21، على الساعة: 21:25.

وحزمة برامج تأهيلية لمنسوبي عديد من القطاعات الحكومية والخاصة. إضافة إلى عقد شراكات مع الكثير من المؤسسات التدريب والتنمية داخل المملكة وخارجها. يبلغ عدد الدورات التي تقام في الجامعة وتخدم المجتمع أكثر من 350 دورة سنويا يشارك فيها أكثر من 10000 مشارك.

– **مجال المؤتمرات والندوات العلمية:** تقوم الجامعة بنشر الوعي العلمي عبر تنظيم عدد من المؤتمرات والندوات العلمية في قاعات الجامعة المختلفة بمعدل أكثر من 70 مناسبة سنويا، حيث يلقي فيها المفكرين والأدباء والعلماء مجموعة من المحاضرات، ويكون الحضور مفتوحا لعموم أفراد المجتمع للاستفادة منها بهدف الإسهام في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع.

– **مجال الصحة:** تساهم جامعة الملك سعود بشكل فعال في تقديم الخدمات الصحية المتميزة للمجتمع السعودي وذلك من خلال المدينة الطبية وكليات الصحة تحت إشراف خبرات طبية رائدة من الكوادر الوطنية المؤهلة علميا في هذا المجال. تسجل الإحصائيات تزايد مستمر في عدد المستفيدين من الرعاية الصحية في مستشفيات الجامعة (مستشفى الملك خالد الجامعي ومستشفى الملك عبد العزيز الجامعي) فإن متوسط عدد المرضى سنويا حوالي 50000 مريض، وعدد المرضى المغادرين حوالي 600000 مريض سنويا، كما يتم إجراء حوالي 16000 عملية جراحية سنويا، ويبلغ عدد المستفيدين من عيادات كلية طب الأسنان 250000 حالة سنويا. واهتماما من الجامعة بتفعيل دور الشراكة المجتمعية في المجال الطبي وفي سعيها بالاهتمام بالجانب الصحي لأفراد المجتمع فقد تبنت العديد من الكراسي البحثية الصحية التي تساهم في تطوير الأبحاث الطبية وتنميتها.

– **مجال الاقتصاد:** تقوم الجامعة بدور رئيسي في تنمية الاقتصاد الوطني بما لديها من سمعة أكاديمية متميزة من خلال جذب الطلاب والطالبات لالتحاق ببرامجها وتخصصاتها، والذي يمثل

بدوره زيادة في أعداد الخريجين المؤهلين لسوق العمل ومن ثم زيادة توظيف الكوادر الجامعية لتلبية احتياجات المجتمع من التخصصات المختلفة التي تتطلبها قطاعات الاقتصاد الوطني. بالإضافة إلى ذلك قامت الجامعة بتأسيس عدد من الكراسي البحثية بهدف دعم الأبحاث العلمية التي تسهم في النهوض بالصناعات والتي لها دور رئيسي في تنمية الاقتصاد.

– **في مجال الأعمال التطوعية:** تحرص جامعة الملك سعود على إقامة وتنظيم العديد من الأعمال التطوعية لفئات المجتمع المختلفة لما لهذه الأعمال من فائدة كبيرة على مستوى الأفراد والمؤسسات المختلفة، مثل: تنظيم وقوافل طبية مجانية للمناطق النائية ... الخ.

ختاما يتضح أن كل التجارب التي عرضناها في هذا المبحث (جامعة أوكسفورد، جامعة هارفارد، جامعة الملك سعود) أكدت على الدور الكبير الذي تلعبه فلسفة إدارة الجودة الشاملة في تحسين مخرجات التعليم العالي استنادا إلى مختلف الإحصائيات والتقارير المطلع عليها. لكن من الصعوبة بمكان تحديد درجة مساهمة إدارة الجودة الشاملة في تحسن جودة مخرجات التعليم العالي لغياب دراسات دقيقة ومعمقة في هذه الجامعات.

خلاصة

يعدّ التعليم العالي من الوسائل الأساسية لتحقيق التنمية الشاملة، من خلال توجيه القدرات ونشر المعرفة ورفع المستوى التعليمي لأفراد المجتمع. لذلك فإنّ معظم الدول اليوم تركز على تحسينه وتطويره من خلال تبني أحسن المداخل والأساليب الإدارية الحديثة، ولعل أبرزها إدارة الجودة الشاملة. كان الهدف من هذا الفصل هو إبراز دور هذه الفسفة الإدارية في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي، حيث استعرضنا في البداية مختلف المفاهيم ذات الصلة بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، والتي تعتبر منهج إداري شامل يهدف إلى التحسين المستمر للعمليات والأنشطة في كل المستويات التنظيمية من أجل تقديم خدمات ذات جودة عالية تلبي توقعات كل الأطراف المستفيدة. بعدها أشرنا إلى المتطلبات الأساسية التي يجب توفرها لنجاح تطبيق هذه الفلسفة في التعليم العالي كتغيير ثقافة المؤسسة، التزام الإدارة بالجودة، التحفيز والتدريب، فرق العمل ...إلخ.

أما فيما يخص دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي، فلاحظنا أن التزام مؤسسات التعليم العالي بتطبيق هذه الفلسفة من شأنه أن يؤدي إلى تحسين جودة مخرجاتها، لأن هذه الفلسفة الإدارية ترتكز على مبادئ متكاملة تهدف إلى تطوير مختلف الأساليب الأنشطة والعمليات من أجل تحقيق الجودة المنشودة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.

واختتمنا هذا الفصل بالإشارة إلى مجموعة من التجارب العالمية الرائدة في هذا المجال (جامعة أوكسفورد، جامعة هارفارد، جامعة الملك سعود)، والتي أكدت كلها على الدور المحوري الذي تعلبه إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي.

الفصل الرابع:
الإطار النمهيدي والمنهجي
للدراسة الميدانيـــة

تمهيد

بعدما تطرقنا في الجانب النظري للدراسة لأهم الجوانب النظرية المتعلقة بفلسفة إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي لتحسين جودة مخرجاتها، يأتي هذا الفصل ليقدم إطارا تمهيديا للدراسة الميدانية، بالإضافة إلى توضيحه لمختلف الإجراءات المنهجية لها.وعليه سنتطرق في هذا الفصل إلى ثلاثة مباحث رئيسية، وذلك على النحو التالي:

- **مسار تطور التعليم العالي في الجزائر:** وهو بمثابة إطار تمهيدي للدراسة الميدانية، حيث تم التطرق فيه إلى التطور التاريخي لقطاع التعليم العالي في الجزائر وبيان أهم المبادئ التي يرتكز عليها، عرض بعض المؤشرات الكمية المتربطة بالقطاع، إلقاء نظرة على ترتيب الجامعات الجزائرية في بعض التصنيفات العالمية، وأخيرا تمت الإشارة إلى بعض الجهود المبذولة لتحقيق جودة التعليم العالي في الجزائر؛
- **إجراءات تطبيق أداة الدراسة:** وذلك من خلال تحديد مجتمع الدراسة وتبيان الخطوات العلمية المنتهجة في تحديد حجم العينة، وتوضيح نوع الأداة المستخدمة في جمع البيانات وإجراءات تصميمها وتطويرها، إضافة إلى عرض الأساليب الإحصائية التي تستخدم في معالجة البيانات واستخلاص النتائج؛
- **اختبار أداة الدراسة:** وذلك من خلال اختبار صدقها بالاعتماد على الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي، واختبار وثباتها بالاعتماد على معامل الثبات ألفا كرونباخ، وكل هذا من أجل التأكد من مدى صلاحيتها للاستخدام.

المبحث الأول: مسار نظام التعليم العالي في الجزائر

يعتبر قطاع التعليم العالي أحد أهم روافد التنمية الاقتصادية، فهو مستودع المعارف ومنتجها، إضافة إلى أن مؤسساته تساهم في تكوين الكوادر البشرية المؤهلة على العمل في كافة المجالات والتخصصات. وقد أدركت السلطات الجزائرية أن بناء اقتصاد صلب لا يقوم إلا بوجود إطارات واعية ويد عاملة مدربة، حيث عملت على توسيع الاستفادة من التعليم العالي في مختلف مناطق الوطن. نرمي من خلال هذا المبحث إلى استعراض مسار تطور التعليم العالي بالجزائر من خلال الإشارة إلى أهم مراحل تطوره، أبرز المبادئ التي يقوم عليها وكذا الجهود المبذولة في سبيل تحسين جودته.

المطلب الأول: لمحة عن التطور التاريخي للتعليم العالي في الجزائر

تعود بداية التعليم العالي الرسمي في الجزائر فعليا إلى ما بعد الاستقلال، وقد تأثر خلال تطوره بمختلف السياسات والخطط التي عرفتها الجزائر خلال مسيرتها وتحولاتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ويمكن تقسيم المراحل التي عرفها تطور هذا القطاع في الجزائر إلى أربع مراحل:

المرحلة الأولى (1962-1969)

بعد الاستقلال مباشرة، لم يتغير النظام البيداغوجي بل بقيت الجامعة الجزائرية تسير بنفس الأسلوب الذي تركه الاستعمار وذلك من حيث البرامج التعليمية وهيئة التدريس وحتى أنظمة الامتحانات والشهادات.[1]

---

[1]- زين الدين بروش وبركان يوسف، **مشروع تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر: الواقع والآفاق**، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين، يومي: 4-5 أفريل 2012، ص: 811.

حيث كانت الجامعة آنذاك مقسمة إلى كليات: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الطب وكلية العلوم الدقيقة. كما كانت الكليات بدورها مقسمة إلى عدد من الأقسام تدرس تخصصات مختلفة وفق المراحل التالية:[1]

- **مرحلة الليسانس:** تدوم ثلاث سنوات في غالبية التخصصات تنتهي بالحصول على شهادة ليسانس في التخصص المدروس؛

- **شهادة الدراسات المعمقة:** تدوم سنة يتم التركيز فيها على منهجية البحث، إلى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء بالدراسة النظرية؛

- **شهادة دكتوراه (الدرجة الثالثة):** وتدوم سنتان على الأقل من البحث لإنجاز أطروحة علمية؛

- **شهادة دكتوراه دولة:** قد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي، حسب تخصصات الباحثين واهتماماتهم.

كما تميزت هذه المرحلة بالتوسع في إنشاء الجامعات، حيث افتتحت جامعة وهران سنة 1966، تلتها جامعة قسنطينة سنة 1967، ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالجزائر العاصمة، جامعة العلوم والتكنولوجيا محمد بوضياف بوهران وجامعة عنابة. وهدفت هذه المرحلة إلى توسيع التعليم العالي، التعريب الجزئي والجزأة مع المحافظة على نظم الدراسة الموروثة.

المرحلة الثانية (1970-1997)

بدأت هذه المرحلة باستحداث وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1970 وهو تاريخ مفصلي في قمة هرم النظام التعليمي، تلاه مباشرة بعد سنة تاريخ مهم وهو الآخر تمثل في إصلاح

[1]- غيات بوفلجة ، **التربية والتكوين في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص: 77.

التعليم العالي سنة 1971،[1] لتمكينه من الاستجابة لاحتياجات التنمية من القوى البشرية المؤهلة. حيث وضعت العديد من الأهداف المراد الوصول إليها، نذكر منها:[2]

- تكوين أكبر عدد من الإطارات التي تحتاجها التنمية الوطنية وعلى الجامعة أن تلعب الدور الأساسي في هذا التكوين؛ كما أن هذا التكوين يجب أن يكون بأقل تكلفة ممكنة؛
- يجب على الإطارات التي تكون في الجامعة الجزائرية ضرورة الالتزام الإيديولوجي والثقافي لإحداث التنمية الوطنية.

وقد تمت إعادة هيكلة نظام التعليم العالي وفق أربعة محاور رئيسية تتمثل في:[3]

- **التنظيم البيداغوجي الجديد للدراسة:** وتمثل في تنظيم التعليم حسب نظام السداسيات وفقا لمنطق المقاييس والمكتسبات القبلية وليس على أساس المعدل السنوي؛

- **تكثيف نماء التعليم العالي:** وكان يهدف إلى تمكين أكبر عدد ممكن من الشباب من بلوغ المستويات العليا من منظومة التربية والتكوين، مما يسمح بتزويد الاقتصاد الوطني الذي هو في طور التوسع بأكبر عدد ممكن من الإطارات السامية؛

- **إعادة تنظيم شامل للهياكل الجامعية:** وتمثلت في الانتقال من المخطط التقليدي للكليات إلى المعاهد الجامعية، بحيث يكون لكل واحد منها تخصص في مجال علمي محدد، ويكمن الهدف الرئيسي المرجو من إعادة تنظيم الهياكل الإدارية للجامعة في إدراج التكنولوجيا ضمن مسارات التعليم والتكوين؛

---

[1]- صلاح الدين طالبي وبركة الزين، **التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر (1962-2014)**، المجلة الجزائرية للمالية العامة، جامعة تلمسان، العدد الرابع، الجزائر، ديسمبر 2014، ص: 154.

[2]- محمد السعيد بن غنيمة، سياسة **التعليم العالي في الجزائر بين حدود التمويل ورهانات التطوير**، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، 2018، ص: 124.

[3]- اليمين سعادة، **مرجع سبق ذكره**، ص: 278.

– **رسم الخريطة الجامعية سنة 1984:** من أجل تعزيز منظومة التعليم العالي وعقلنتها وهذا بهدف إدماجها في التخطيط الوطني الشامل، وإعادة تنظيم الجذوع المشتركة والاهتمام بالإجراءات الخاصة بالتحاق الطلبة بمؤسسات التعليم العالي.

كما أشرنا أعلاه؛ تمّ خلال هذه المرحلة تقسيم الكليات إلى معاهد مستقلة تضم الأقسام المتجانسة واعتماد نظام السداسيات محل الشهادات السنوية. أمّا مراحل الدراسة فتمثلت في:[1]

– **مرحلة الليسانس– التدرج:** تدوم أربع سنوات، وحدات الدراسة تتمثل في المقاييس الدراسية؛

– **مرحلة الماجستير – مابعد التدرج الأول:** تدوم سنتين على الأقل جزؤها الأول عبارة عن مجموعة مقاييس نظرية وتعمق لمنهجية البحث، أما الجزء الثاني فهو إعداد بحث يقدم في صورة رسالة؛

– **مرحلة دكتوراه العلوم – ما بعد التدرج الثاني:** تدوم حوالي 5 سنوات من البحث العلمي.

إضافة إلى هذه التعديلات تم إضافت الأعمال الموجهة والتطبيقات الميدانية في البرامج الجامعية، كما عرفت هذه المرحلة فتح المراكز الجامعية في عدة ولايات لمواجهة الطلب المتزايد على التعليم العالي.[2]

المرحلة الثالثة (1998–2003)

تتميز هذه المرحلة بالتوسع التشريعي والهيكلي والإصلاح الجزئي، وأهم الإجراءات التي عرفتها هذه المرحلة هي:[3]

---

[1]– بوفلجة غياث، **مرجع سبق ذكره**، ص: 78.

[2]– سمية زاحي ، **مرجع سبق ذكره**، ص: 239

[3]– محمد الزين باركة وعبد الكريم مسعودي، **تحديات التعليم العالي بالجزائر وآفاق التغيير**، المجلة الجزائرية للمالية العامة، جامعة تلمسان، العدد الخامس، الجزائر، ديسمبر 2015، ص: 13.

- إصدار القانون التوجيهي للتعليم العالي في سبتمبر 1998؛
- قرار إعادة تنظيم الجامعة في شكل كليات؛
- إنشاء ستة مراكز جامعية في كل من: ورقلة، الأغواط، سكيكدة، جيجل وسعيدة؛
- إنشاء ستة جذوع مشتركة للحاصلين على شهادة البكالوريا؛
- إنشاء جامعة بومرداس وتحويل مراكز جامعية إلى جامعات، كجامعة بسكرة، بجاية ومستغانم.

وبحلول العام 1999 أصبح قطاع التعليم العالي يحصي 17 جامعة 13 مركز جامعي و6 مدارس عليا للأساتذة، 141 معهدا وطنيا للتعليم العالي، 12 معهدا ومدرسة متخصصة. كما ظهرت بعد ذلك جامعات ومراكز جامعية أخرى وملاحق للجامعات،[1] وهذا ما ساهم في تدعيم قطاع التعليم العالي وتجسيد ديمقراطيته وتعزيز استجابته للطلب المتزايد على التعليم العالي.

المرحلة الرابعة (2004-2020)

على ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، الذي صادق عليه مجلس الوزراء المنعقد في 20 أفريل 2002، قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بضبط إستراتيجية عشرية لتطوير القطاع للفترة (2004-2013)، حيث تتضمن في محاورها الأساسية ما يلي:[2]

- هيكلة جديدة للنظام التعليمي وفقا لثلاثة أطوار تكوينية؛
- تحسين وتأهيل مختلف البرامج التعليمية؛

---

[1]- عمر بلخير، **واقع إصلاح التعليم العالي في الجزائر (دراسة تحليلية)**، المؤتمر الدولي حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، يومي: 25-26 مارس 2012، ص: 03.

[2]- خليل شرقي، **مرجع سبق ذكره**، ص: 199.

- اعتماد تنظيم جديد للتسيير؛
- تطوير مستوى وتيرة البحث العلمي.

ترمي الوزارة الوصية من خلال هذه الإصلاحات إلى تحقيق الأهداف التالية:[1]

- المواءمة بين المتطلبات الشرعية لديمقراطية الالتحاق بالتعليم العالي، والمتطلبات الضرورية لضمان تكوين نوعي، مع إعطاء مفهومي التنافس والأداء كل مدلولاتهما؛
- إرساء أسس الحكامة الرشيدة للمؤسسات تستند على المشاركة والتشاور؛
- إشراك الجامعة في التنمية المستدامة للبلاد، وتمكينها لتصبح من جديد قطبا للإشعاع الثقافي والعلمي على مختلف الأصعدة الوطنية، الإقليمية والدولية.

حيث شهدت السنة الجامعية 2005/2004 اعتماد هندسة جديدة في عروض التكوين تتمحور وفق ثلاثة مستويات، أو ما يسمى بنظام LMD (ليسانس وهي الشهادة المستوى الأول: بكالوريا+ 3سنوات، ماستر وهي الشهادة من المستوى الثاني: بكالوريا + 5 سنوات، دكتوراه وهي شهادة من المستوى الثالث: بكالوريا + 8 سنوات) وهو مماثل للنظام المعتمد في دول الاتحاد الأوروبي، حيث يرتكز أساسا على تنظيم التعليم في إطار السداسيات والأرصدة القابلة للتعويض. في البداية تم تطبيقه على 10 مؤسسات جامعية، حيث استقطب هذا النظام خلال السنة الأولى 6677 طالب جديد، بنسبة تقدر بـ 3.4% من مجموع المسجلين، وفي سنة 2006/2005 تم تعميمه على المؤسسات الأخرى ليصل عدد الطلبة المسجلين فيه إلى 18884 طالب.[2]

---

[1]– سمية زاحي ، **مرجع سبق ذكره**، ص: 250.

[2]-Zineddine Berrouche et Youcef Berkane, **La Mise en Place du Système LMD en Algérie : Entre la Nécessité d'une Réforme et les Difficultés du Terrain**, Revue des Sciences Economiques et de Gestion, Faculté des Science Economiques, Commerciales et des Science de Gestion, Université Setif 1, N°: 07, 2007, P : 04.

يمكن القول أن هذا النظام (LMD) أضحى بعد أقل من عشر سنوات من انطلاقه، يطبع مشهد التعليم العالي في الجزائر، بحيث أن كل الجامعات تطبقه في جميع التخصصات. وعلى الرغم من النتائج الإيجابية التي حققها هذا النظام إلا أنه لم يحقق الأهداف التي جاء بها، مما دفع السلطات الجزائرية إلى خوض إصلاحات تصحيحية تكميلية تمثلت في الشروع في تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي ضمن مسار إصلاحات التعليم العالي في الجزائر.[1]

لقد أدركت السلطات الجزائرية ضرورة وحتمية تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي بنوع من التأخير. تجسدت الإدارة السياسية في القيام بإصلاح يهدف إلى ترقية التعليم العالي نحو مستويات أفضل، في سنة 2008 ومن خلال صدور القانون التوجيهي للتعليم العالي والذي وإن لم يتطرق بصفة مباشرة وتفصيلية لتطبيق نظام الجودة في التعليم العالي إلا أنه كرس ولأول مرة إمكانية فتح مؤسسات خاصة للتعليم العالي وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء ما يسمى بالمجلس الوطني للتقييم (CNE). وفي جوان 2008 قامت وزارة التعليم العالي بتنظيم مؤتمر دولي حول ضمان الجودة والذي كان بمثابة انطلاق دراسة إمكانية تطبيق ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية الجزائرية. فانبثقت فرقة عمل كلفت من طرف الوزير بالتفكير في المشروع مدعمة في البداية ببعض الخبراء الدوليين. في 31-05-2010 تم ترسيم عمل الفرقة بقرار إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي (CIAQES).[2]

من المهام الرئيسية الموكلة للجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي وضع دليل مرجعي وطني لتطبيق الجودة في التعليم العالي بمساعدة مسؤولي خلايا ضمان الجودة في

---

[1]- صليحة رقاد ، **مرجع سبق ذكره**، ص: 179.

[2]- زين الدين بروش وبركان يوسف، **مرجع سبق ذكره**، 813.

المؤسسات الجامعية وشكل في نفس الوقت تتويجا للتكوين الذي قدمته اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي خلال سنتي 2012 -2013.

تم تقديم المرجع الوطني لضمان الجودة للمرة الأولى في شهر فيفري 2014 بمناسبة الملتقى الدولي الذي انعقد في مدينة تلمسان.[1]

المطلب الثاني: مبادئ التعليم العالي في الجزائر

لقد استندت سياسة التعليم العالي في الجزائر على أربعة مبادئ أساسية نوجزها فيما يلي:[2]

أولا- ديمقراطية التعليم العالي

ترمي الدولة من خلال ديمقراطية التعليم العالي إلى تحقيق ما يلي:

- إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الطلبة الذين أنهوا دراستهم الثانوية، كل حسب كفاءته العقلية، بغض النظر عن مكانته الاجتماعية؛
- ربط القطر الجزائري بشبكة واسعة من الجامعات والمعاهد العليا، تتعدد معها مراكز توزيع التعليم والثقافة والتكنولوجيا؛
- توفير الرعاية الاجتماعية والاقتصادية (المنح الدراسية والمطاعم الجامعية والسكن) لأبناء الفئات الشعبية الفقيرة، حتى يتمكنوا من الاستفادة من فرص التعليم الجامعي، وتقديم رعاية خاصة للمتفوقين منهم.

---

[1]- اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي، **المرجع الوطني لضمان الجودة**، الجزائر، 2016، ص: 05.

[2]- عبد الرزاق بن الزاوي ورفيق زراولية، التسيير **التشاركي في الجامعة كعامل لتحقيق وتطوير التنظيم في التعليم العالي – إشارة إلى حالة الجزائر**-، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، أيام: 3-4-5 مارس 2015، ص ص: 596-570.

ثانيا– جزأرة سلك التعليم

يقصد بالجزأرة إعادة الاعتبار للهوية والقومية الجزائرية، وجزرأة سلك التعليم هي محاولة جعله يتكون فقط من إطارات جزائرية، وبناء نظام تعليمي خاص بها، وليس مستورد من الخارج، سواء فيما يتعلق بالمناهج، الخطط والأسلوب.

ولقد تم جزأرة هيئة التدريس في وقت مبكر نسبيا، إذ كان عدد الأساتذة الجزائريين سنة 1970 يمثلون 54% من مجموع الأساتذة، أما اليوم فهيئة التدريس تقريبا جزائرية كلها.[1]

ثالثا– التعريب

اللغة العربية هي إحدى مكونات الهوية الوطنية، والتعريب يعني إحلالها محل أي لغة أجنبية في العملية التعليمية، وهو أمر اعتمد في الجزائر على المبادئ التالية:

- اللغة العربية هي لغتنا؛ ولغة ثقافتنا، وإحدى مكونات الهوية الجزائرية، وبالتالي يجب أن تكون أيضا لغة النشاط الاقتصادي والاجتماعي في الجزائر؛
- اللغة العربية هي عنصر أساسي للهوية الثقافية للشعب الجزائري، لذا عملت الجزائر بعد الاستقلال من خلال إصلاح التعليم العالي، على وضع التعريب محل اهتمامها، وأدّت المجهودات التي بذلتها إلى تعريب كامل فروع العلوم الإنسانية والاجتماعية بدون ازدواجية منذ بداية الموسم الدراسي 1981/1980، وبهذا أصبح التعريب واقعا ملموسا في هذه الفروع، ولكن بقيت اللغة العربية غائبة في جميع المؤسسات والمعاهد ذات الطابع التكنولوجي.

---

[1]– صليحة رقاد ، **مرجع سبق ذكره**، ص: 183.

رابعا– التوجه التكنولوجي في التعليم العالي

عرف التعليم العالي في الجزائر غداة الاستقلال طغيان التسجيل في الفروع الإنسانية والعزوف عن الفروع العلمية والتقنية، الأمر الذي يخدم التوجه الصناعي والتكنولوجي للجزائر من أجل بعث تنمية اقتصادية، مما جعل الدولة تقع دائما في مشكلة نقص الإطارات والتقنيين القادرين على قيادة الصناعة الجزائرية.

لمواجهة هذه الظاهرة، عمدت الجزائر إلى وضع خريطة تعليم عالي تأخذ بعين الاعتبار حاجتها إلى المهارات التقنية العالية، وقد بدأت تظهر هذه الخريطة ابتداء من الموسم الدراسي 1980/1979، حيث بدأت رقعة كل من العلوم الاجتماعية والسياسية والعلوم القانونية والآداب تتقلص لصالح الشعب العلمية. إن أخذ الجزائر بالتوجه التكنولوجي كان عن طريق العناية بما يأتي:

- الاهتمام بالتعليم التكنولوجي والتوسع فيه، وتشجيع الطلبة على الالتحاق بمدارسه ومعاهده العليا؛
- المزج بين الدراسة النظرية والعلمية في التعليم العالي، بحيث يكون الطالب قادرا على تطبيق النظريات العلمية في مجالات تطبيقية في الصناعة، الزراعة، الطب وغيرها.

المطلب الثالث: حركية منظومة التعليم العالي الجزائرية

نرمي من خلال هذا العنصر إلى عرض بعض المؤشرات الكمية المتعلقة بتطور قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، وذلك بالإشارة إلى وضعية هياكل التعليم المتوفرة، الوضعية العددية للطلبة والأساتذة، الميزانية المخصصة للقطاع سنويا وكذا الإشارة إلى إنتاج البحث العلمي في الجامعة الجزائرية.

أولا– تطور عدد المؤسسات والهياكل الجامعية

تضمّ الشبكة الجامعية الجزائرية 106 مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على 48 ولاية عبر التراب الوطني بشكل يتماشى مع النسيج الاقتصادي والاجتماعي وأعداد الطلبة. وتضم هذه الشبكة 50 جامعة، 13 مركزا جامعيا، 20 مدرسة وطنية عليا، 11 عشر مدرسة عليا للأساتذة، وملحقتين جامعيتين. أما فيما يخص الهيئات البحثية التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي فتشمل 33 هيئة وهي تضم 6 وكالات وطنية للبحث، 15 مركزا للبحث، و12 وحدة بحثية.[1] إن هذا التطور الكبير الذي عرفه عدد المؤسسات الجامعية يهدف إلى امتصاص التدفقات الكبيرة في عدد الطلبة بالجزائر.

ثانيا– تطور أعداد الطلبة

لقد عرف عدد الطلبة المسجلين تطورا كبيرا منذ الاستقلال، حيث ارتفع عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي سواء على مستوى التدرج أو على مستوى ما بعد التدرج، سيقابله دون شك ارتفاع في عدد الطلبة المتخرجين حاملي الشهادات من مؤسسات التعليم العالي. والجدول الموالي يوضح تطور عدد الطلبة في الجزائر خلال الفترة (2003–2018).

[1]– إحصائيات مستمدة من موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، www.mesrs.de، اطلع عليه يوم: 2020/01/06، على الساعة: 13:10.

الجدول رقم (11): تطور عدد الطلبة المسجلين والمتخرجين من مؤسسات التعليم العالي خلال الفترة (2003-2018)

السنة الجامعية	المسجلين في التدرج	المسجلين في ما بعد التدرج	حاملي الشهادات	السنة الجامعية	المسجلين في التدرج	المسجلين في ما بعد التدرج	حاملي الشهادات
2004-2003	622980	30221	91828	**2012-2011**	1090592	64212	233879
2005-2004	721833	33630	107515	**2013-2012**	1124434	67671	288602
2006-2005	743054	37787	112932	**2014-2013**	1119515	70734	271430
2007-2006	820664	43458	121905	**2015-2014**	1165040	76510	311976
2008-2007	952067	48764	146889	**2016-2015**	1315744	76961	292683
2009-2008	1048899	54924	150014	**2017-2016**	1356081	76202	303100
2010-2009	1034313	58975	199767	**2018-2017**	1447067	76921	....
2011-2010	1077945	60617	246743	-	-	-	-

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على:

- وفاء تنقوت وأحمد سلامي، **مخرجات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي وانعكاساتها التنموية في الجزائر بين الفعالية والركود**، المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، جامعة ورقلة، العدد: 07، الجزائر، 2017، ص: 171؛
- الديوان الوطني للإحصائيات، **الجزائر بالأرقام نتائج: 2014-2015**، نشرة 2017 : رقم 47، الجزائر، ص: 30؛
- الديوان الوطني للإحصائيات، **الجزائر بالأرقام نتائج: 2015-2017**، نشرة 2018 : رقم 48، الجزائر، ص: 26.

من الجدول رقم (11) نلاحظ أن عدد الطلبة قد تطور سواء في مستوى التدرج (بنسبة تغير تقدر بـ 132.28%) أو في مستوى ما بعد التدرج (بنسبة تغير تقدر بـ 154.52%)، فهذا التطور إن دل على شيء إنما يدل على تطور القدرة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية من جهة، وتحسن فعاليتها من حيث عدد الخريجين من حاملي الشهادات (بنسبة تغير تقدر بـ 295.41%) من جهة أخرى.

لقد ركّزت الجزائر منذ السنوات الأولى للاستقلال على أهمية التربية والتعليم العالي لمرافقة مشاريعها التنموية، حيث انتقل عدد الهياكل الجامعية من جامعة واحدة ومدرستين بالجزائر

العاصمة سنة 1962 إلى 106 مؤسسة جامعية سنة 2018 ومن 2375 طالب في سنة 1962 إلى قرابة 1.5 مليون طالب سنة 2018، وهذا الرقم مرشح للارتفاع ليتعدى 3.5 مليون طالب آفاق 2030.[1] هذا الارتفاع الكبير في عدد الطلبة الجامعيين هو نتيجة سياسة دمقرطة ومجانية التعليم العالي في الجزائر وتكريسها لخدمة البرامج التنموية، ما أدى إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم بسبب النمو الديموغرافي خلال هذه الفترة، إضافة إلى التحسن الملحوظ في نسب النجاح في شهادة البكالوريا، ورغبة أغلبية الناجحين في مواصلة الدراسة والتحصل على مختلفالشهادات الجامعية.

ثالثا- تطور تعداد هيئة التدريس

موازاة مع التطور الكبير في عدد الطلبة المسجلين بمختلف مؤسسات التعليم العالي، تطور أيضا عدد المؤطرين من الأساتذة الجامعيين. والجدول رقم (12) يوضح ذلك.

الجدول رقم (10): تطور عدد الأساتذة الدائمين ومعدل التأطير بمؤسسات التعليم العالي خلال الفترة (2004-2018)

السنة الجامعية	عدد الأساتذة الدائمين	عدد الطلبة في التدرج	معدل التأطير*
2005-2004	25229	721833	28.61
2006-2005	27067	743054	27.45
2007-2006	29062	820664	28.23
2008-2007	31703	952067	30.03
2009-2008	34470	1048899	30.42
2010-2009	37688	1034313	27.44
2011-2010	40140	1077945	26.85

[1]- إحصائيات من مداخلة وزير التعليم العالي السابق السيد طاهر حجار خلال أشغال الندوة الدولية حول مسار بولونيا يوم 24 ماي 2018 بباريس، متاح على الرابط التالي:-http://www.aps.dz/ar/sante-science-technologie/57156-2018-05-25-16-58 27، أطلع عليه يوم: 2020/01/16، على الساعة 14:00.

* معدل التأطير هو حاصل قسمة عدد الطلبة المسجلين في التدرج على عدد الأساتذة الدائمين، وهو يشير إلى عدد الطلبة الذين يؤطرهم الأستاذ الواحد، معدل التأطير يعتبر أحد المؤشرات المستخدمة للوقوف على نوعية التعليم العالي في الجامعات.

2012-2011	44448	1090592	24.53
2013-2012	48398	1124434	23.23
2014-2013	51299	1119515	21.82
2015-2014	53622	1165040	21.72
2016-2015	56061	1315744	23.46
2017-2016	57628	1356081	23.53
2018-2017	58647	1447067	24.67

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على:

- الداوي الشيخ وليلى بن زرقة ، **تطور قطاع التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2012/2004**، مجلة المؤسسة، جامعة الجزائر 3، العدد: 04، الجزائر، 2017، ص: 22؛
- الديوان الوطني للإحصائيات، **الجزائر بالأرقام نتائج: 2012-2014**، نشرة 2015، رقم: 45، الجزائر، ص: 30؛
- الديوان الوطني للإحصائيات، **الجزائر بالأرقام نتائج: 2014-2015**، نشرة 2017، رقم: 47، الجزائر، ص: 30؛
- الديوان الوطني للإحصائيات، **الجزائر بالأرقام نتائج: 2015-2017**، نشرة 2018، رقم: 48، الجزائر، ص: 26.

من الجدول رقم (12) نلاحظ التطور المستمر في عدد الأساتذة الدائمين في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، حيث انتقل من 25229 أستاذ خلال السنة الجامعية 2004-2005 إلى 58647 أستاذ خلال السنة الجامعية 2017-2018 بمعدل زيادة قدره 132.45%، هذا التطور جاء موازاة مع الزيادة الكبيرة المسجلة في أعداد الطلبة، إلا أنه يعتبر غير كافي لأنه يدل على وجود نقص في التأطير، فمعدلات هذا الأخير تبقى مرتفعة فقد بلغت خلال السنة الجامعية 2017-2018 حوالي 24.67 أي أستاذ لكل 24.67 طالب. وإذا ما أردنا مقارنتها مع الدول الأخرى، فإن نسبة التأطير تبقى بعيدة جدا من المتوسط العالمي والتي تقدر بـ 16 طالب لكل أستاذ.[1]

[1]- محمد لمين حدادي ومراد زايد،**الاستثمار في التعليم العالي ومدى مواءمته لمتطلبات سوق العمل في الجزائر**، مجلة البشائر الاقتصادية، جامعة بشار، المجلد الخامس، العدد: 01، الجزائر، 2019، ص: 657.

رابعا- تطور الإنتاج العلمي في الجزائر

يكتسب النشر الدولي للأبحاث العليمة أهمية بالغة، حيث أصبح ركيزة أساسية وعامل مهم في تصنيف الجامعات عالميا، الأمر الذي جعل الجامعات ومراكز البحوث تهتم بنشر نتائج أبحاثهم في أوعية النشر المحكمة؛ والتي تتبنى المعايير العلمية الرصينة. بالرغم من تزايد عدد الباحثين في الجامعات الجزائرية ومختلف مراكز ووحدات البحث خلال السنوات الماضية؛ إلا أن النشر الدولي للأبحاث يبقى ضعيف،[1] حيث احتلت الجزائر المرتبة الخامسة عربيا في هذا المجال سنة 2018 بعد كل من المملكة العربية السعودية، مصر، تونس والعراق، أما على المستوى العالمي فقد احتلت الجزائر المرتبة 55.[2]

وفيما يلي لمحة عن الأبحاث العلمية في الجزائر خلال الفترة (2008-2017) والتي تضم عدد الأوراق المنشورة والمدرجة في قواعد بيانات شبكة العلوم (ISI).

الجدول رقم (13): عدد الأوراق البحثية المنشورة في الجزائر خلال الفترة (2008-2017)

السنوات	الأوراق البحثية المنشورة	السنوات	الأوراق البحثية المنشورة
2008	1918	**2013**	3365
2009	2197	**2014**	3846
2010	2093	**2015**	4466
2011	2365	**2016**	4654
2012	2938	**2017**	5069

المصدر: منظمة المجتمع العلمي العربي، **لمحة عن البحث العلمي في الجزائر**، متاح على الرابط التالي: http://arsco.org/Ebooks/_ShowDocument/?filename=PDF240119101737.zip، أطلع عليه يوم 2020/01/17، على الساعة 09:52.

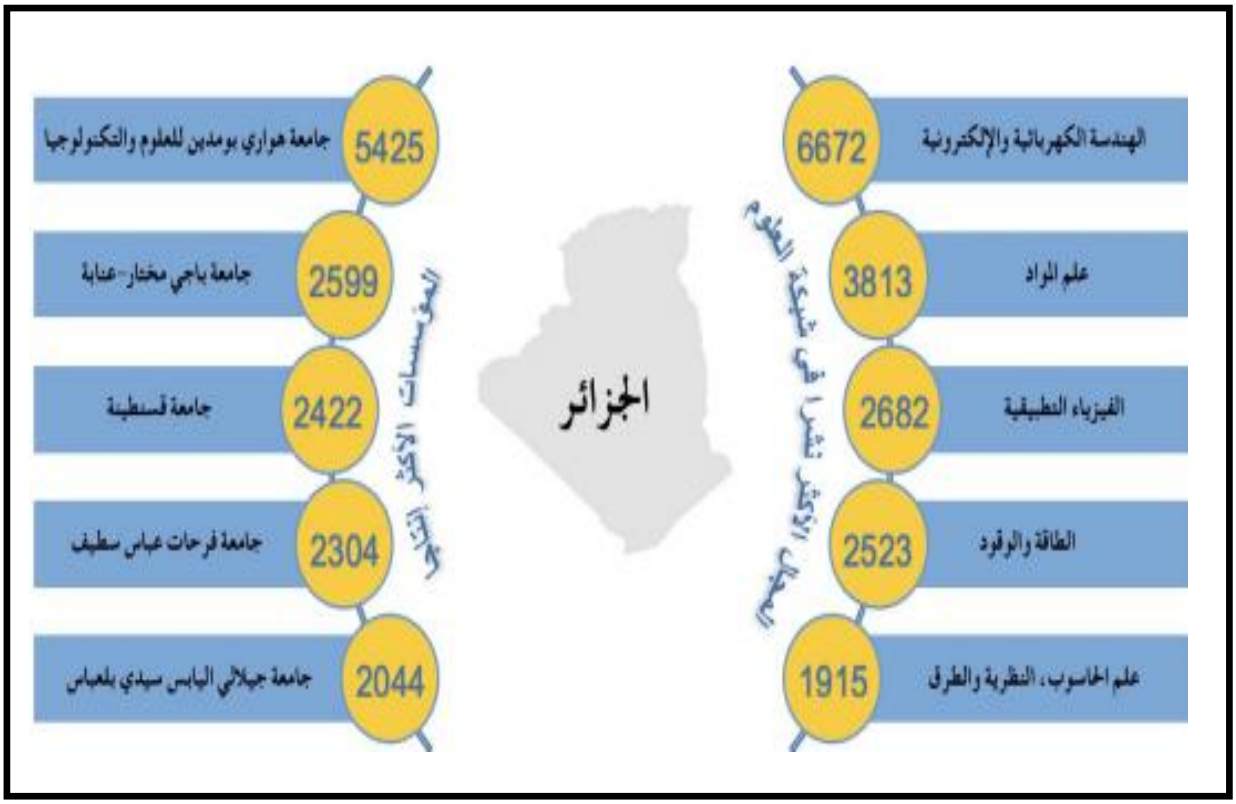
---

[1]- لامية حروش ومحمد طوالبية، **البحث العلمي والتطوير في الجزائر: الواقع ومستلزمات التطوير**، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشلف، العدد: 19، الجزائر، جانفي 2018، ص: 41.

[2]- راجع تصنيف ترتيب الدول حسب نسبة النشر في المجلات العلمية وجودة البحث العلمي لسنة 2018، متاح على الرابط التالي: https://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2018، أطلع عليه يوم: 2020/01/11، عل الساعة 10:28.

نلاحظ من الجدول رقم (13) أن عدد البحوث المنشورة في شبكة العلوم في تزايد مستمر، حيث تضاعف هذا العدد تقريبا ثلاثة أضعاف خلال 10 سنوات، إذ انتقل من 1918 بحث منشور سنة 2008 إلى 5069 بحث سنة 2017. أما فيما يخص الجامعات الأكثر نشرا للأوراق البحثية والمجالات الأكثر تطرقا في البحث فهي موضحة الشكل الموالي.

الشكل رقم (20): الجامعات الأكثر إنتاجا والمجالات الأكثر نشرا في شبكة العلوم خلال الفترة (2008-2017)



المصدر: منظمة المجتمع العلمي العربي، **لمحة عن البحث العلمي في الجزائر**، مرجع سبق ذكره.

من الشكل رقم (20) نلاحظ أن أكثر الجامعات نشرا للأبحاث في شبكة العلوم هي جامعة هواري بومدين للعلوم والتكنولوجيا بـ 5425 ورقة بحثية، أما المجال الأكثر نشرا فيه فهو مجال الهندسة الكهربائية والإلكترونية بـ 6672 بحث.

أمّا على مستوى براءات الاختراع في الجزائر وبالنظر إلى الإحصائيات المتوفرة فنلاحظ أنّ عددها في تزايد مستمر؛ حيث تم تسجيل 116 براءة اختراع سنة 2011، 200 براءة اختراع

سنة 2015، و275 براءة اختراع سنة 2018.[1] هذا راجع إلى الجهود الكبيرة التي بذلتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في سبيل إخراج وتحويل المهارات التي يحتفظ بها المجتمع العلمي إلى منتجات صناعية قابلة للتسويق. والجدول الموالي يوضح تحديد الهوية لبراءات الاختراع لعام 2018.

الجدول رقم (14): براءات الاختراع للباحثين الوطنيين إلى غاية 2018

الرقم	مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحوث	عدد براءات الاختراع
01	مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي	134
02	مراكز البحث التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي	107
03	مراكز ومعاهد البحث خارج وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	27
04	وكالات البحث التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي	07
مجموع براءات الاختراع		**275**

Source : MESRS, Direction Générale de la Recherche scientifiques et du Développement Technologique, **Etat des lieux des brevets d'innovation des chercheures algérien**s, Alger, Edition 2018, P : 05.

يتضح من الجدول رقم (14) أن عدد براءات الاختراع إلى غاية 2018 بلغ 275 براءة اختراع، سجل أغلبها في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بـ 134 براءة اختراع، ثم تليها مراكز البحث التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بـ 107 براءات اختراع، ثم تأتي مراكز ومعاهد البحث خارج الوزارة الوصية بـ 17 براءة اختراع، وأخيرا وكالات البحث التابعة للوزارة بـ 07 براءات اختراع.

للإشارة فإنّ براءات الاختراع التي تم تسجيلها كانت في العديد من المجالات، على غرار: الفيزياء، التكنولوجيا، الطاقات المتجددة، الإلكترونيك، علوم المادة، الصناعة الصيدلانية، الصحة

[1]- MESRS, Direction Générale de la Recherche scientifiques et du Développement Technologique, **Etat des lieux des brevets d'innovation des chercheures algérien**s, Alger, Edition 2018, P : 04.

وغيرها من المجالات الآخرى حيث احتلت جامعة البليدة1 المرتبة الأولى بتسجيلها لـ 11 براءة اختراع متبوعة بجامعة هواري بومدين للعلوم والتكنولوجيا بـ09 براءات اختراع.[1]

خامسا- تطور ميزانية التعليم العالي

أدركت الجزائر أهمية قطاع التعليم العالي منذ السنوات الأولى للاستقلال، حيث أولت اهتماما متزايدا بالإنفاق على التعليم العالي لما له من دور كبير في تحسين نوعية وجودة التعليم بصفة عامة وجودة مخرجاته بصفة خاصة. والجدول الموالي يوضح تطور ميزانية التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (2001-2020).

الجدول رقم (15): تطور ميزانية التعليم العالي وميزانية الدولة خلال الفترة (2001-2020)

السنة	ميزانية التعليم العالي (ألف دج)	ميزانية الدولة (ألف دج)	حصة التعليم العالي من الميزانية العامة (%)	السنة	ميزانية التعليم العالي (ألف دج)	ميزانية الدولة (ألف دج)	حصة التعليم العالي من الميزانية العامة (%)
2001	43591873	836294176	5.21	**2011**	212830565	3434606634	6.19
2002	58743195	1050166167	5.59	**2012**	277173918	4608250475	6.01
2003	63494611	1097385900	5.78	**2013**	264528513	4335614484	6.10
2004	66497092	1200000000	5.54	**2014**	270742002	4714452366	5.74
2005	78381380	1200000000	6.53	**2015**	300333642	4972278494	6.04
2006	85319925	1283446977	6.64	**2016**	312145998	4807332000	6.49
2007	95689309	1574943361	6.07	**2017**	310971629	4591841961	6.76
2008	118306406	2017969196	5.86	**2018**	313336878	4584462233	6.83
2009	154632798	2593741485	5.96	**2019**	317336878	4954476536	6.40
2010	173483802	2837999823	6.11	**2020**	364283132	4893439095	7.44

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على قوانين المالية للفترة 2001-2020.

من الجدول أعلاه نلاحظ ارتفاع حجم الميزانية المخصصة لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي من سنة إلى أخرى، حيث كانت تقدر سنة 2000 بـ 43591873000 دج أي ما نسبته

[1] -Ibid. P : 06.

5.21% من الميزانية العامة للدولة، لترتفع سنة 2020 إلى 364283132000 دج ما نسبته 7.44% من الميزانية العامة للدولة، هذا يدل على الأهمية الكبيرة التي توليها الدولة الجزائرية لهذا القطاع، إدراكا منها بدوره الكبير في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

هذه الزيادة المستمرة في ميزانية التعليم العالي جاءت لمواكبة التغيرات السريعة الحاصلة في العالم؛ حيث تعمل الحكومة على تطوير الإمكانيات الهيكلية والتنظيمية لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي وتعزيز دوره لاعتباره دعامة للابتكار، وهو ما يؤكد جهود الدولة المبذولة في تطوير هذا القطاع. كما يمكن إرجاع سبب الزيادة في ميزانية التعليم العالي إلى النمو الكبير في مستخدمي القطاع (إداريين وأساتذة) الذي أدى إلى ارتفاع نفقات الأجور والمرتبات من جهة؛ وتنامي أعداد الطلبة الذي أدى بدوره إلى ارتفاع تكاليف الخدمات الجامعية من جهة أخرى، بالإضافة إلى ارتفاع عدد مخابر البحث العلمي والأنشطة والتظاهرات العلمية على مستوى مؤسسات التعليم العالي. فهذه الزيادة تؤكد مقدار تدخل الدولة في تمويل التعليم العالي باعتبار أن الجامعة الجزائرية وطنية اجتماعية ديمقراطية.[1]

المطلب الرابع: نظرة على التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية

يعدّ تصنيف الجامعات على المستوى العالمي اليوم أحد أبرز وسائل تقييمها وإبراز جودتها، سواء من حيث البحث العلمي أو التدريس أو التعليم الذي تقدمه. وبالرغم من اختلاف وتنوع المؤشرات التي تستعملها هذه التصنيفات، فإن الجامعات الأولى في العالم غالبا ما تحافظ على مكانتها في المراتب الأمامية في مختلف هذه التصنيفات. إذ تسهم هذه الأخيرة في توضيح الرؤية

[1]– سعيدة خواثرة ، **الإنفاق العام على التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2000–2018 (واقع وتحديات)**، مجلة الإستراتيجية والتنمية، جامعة مستغانم، المجلد 03، العدد 03 مكرر (الجزء الثاني)، الجزائر، 2019، ص: 86.

سواء للطلبة وأوليائهم أو للحكومات أو لسوق العمل عن مستوى الجامعات المختلفة، كما تعتبر أيضا حافزا لتحسين مستوى جودة التعليم العالي. [1]

بالنسبة لترتيب الجامعات الجزائرية في مختلف التصنيفات العالمية فهي تحتل مراتب متأخرة نوعا ما سواء على الصعيد العربي، القاري والعالمي. فيما يلي نستعرض ترتيب الجامعات الجزائرية في بعض التصنيفات العالمية:

أولا-ترتيب الجامعات الجزائرية في تصنيف شنغهاي (Shanghai Ranking)

حسب هذا التصنيف لم تظهر ولا جامعة جزائرية في ترتيب أفضل 1000 جامعة في العالم حسب التقرير الصادر سنة 2019، حيث كانت فيه الصدارة على المستوى العالمي لجامعة هارفارد.عربيا لاحظنا ظهور عدة جامعات في هذا التصنيف على غرار جامعات من المملكة العربية السعودية، مصر، الإمارات، سلطنة عمان وتونس، حيث تصدرت جامعة الملك عبد العزيز قائمة أفضل الجامعات العربية بتحقيقها ترتيب يتراوح بين 101-150 عالميا.أما على المستوى الأفريقي سجلنا ظهور بعض الجامعات الأفريقية من مصر، تونس، نيجيريا وجنوب أفريقيا التي كانت لها حصة الأسد بـ 9 جامعات، حيث سجلت جامعة كيب تاون (Cape Town) أفضل ترتيب على الصعيد الأفريقي بتحقيقها مرتبة تتراوح بين 201-300.[2]

إنّ غياب الجامعات الجزائرية عن هذا التصنيف يمكن إرجاعه إلى صرامة المعايير المعتمدة فيه،كالمعايير المتعلقة بالإنجازات الفردية وشهرة الباحثين (جوائز نوبل وأوسمة فيلدز)،

---

[1]- سعيد الصديقي، **التصنيف الأكاديمي الدولي للجامعات العربية الواقع والتحديات**، سلسلة محاضرات الإمارات -201-، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، 2016، ص: 03.

[2]- راجع تصنيف أفضل 1000 جامعة على الرابط: http://www.shanghairanking.com/ARWU2019.html، أطلع عليه يوم: 2020/01/11، عل الساعة 10:28.

والباحثون الأكثر استشهادا بهم في 21 تخصصا علميا، وعدد الأبحاث المنشورة في مجلتي الطبيعة (Nature) والعلوم (Science).

ثانيا- ترتيب الجامعات الجزائرية في تصنيف التايمز للتعليم العالي (Times Higher Education)

حسب هذا التصنيف الذي يصدر عن مجلة "التايمز" البريطانية؛ كانت المرتبة الأولى من نصيب جامعة أوكسفورد بالمملكة المتحدة حسب التقرير الصادر في 2019.[1] في حين لم تظهر الجامعات الجزائرية في تصنيف أفضل 400جامعة في العالم. يمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة المعايير الصارمة جدا المعتمدة في هذا التصنيف؛ والتي يدعي المشرفون عليه أنها تعكس أداء الجامعات من خلال جميع مهامها الأساسية وهي: التدريس، البحث، نقل المعرفة والنظرة الدولية.

أمّا على الصعيد العربي ظهرت في هذا التصنيف جامعتين سعوديتين ضمن أفضل 400 جامعة في العالم؛ هما: جامعة الملك سعود التي احتلت مركز يتراوح بين 201-250 وجامعة الملك فيصل التي كان ترتيبها يتراوح بين 301-350. أما على المستوى الأفريقي فسجلنا ظهور ثلاث جامعات جنوب أفريقية.[2]

ثالثا- ترتيب الجامعات الجزائرية في تصنيف ويبومتريكس (Webometrics)

حسب هذا التصنيف ظهرت الجامعات الجزائرية في مؤخرة الترتيب، حسب التقرير الصادر في 2020، كما هو موضح في الجدول رقم (16).

---

[1]- راجع ترتيب أفضل 400 جامعة حسب تصنيف التايمز عل الرابط التالي: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking، أطلع عليه يوم 2020/01/17، عل الساعة: 10:43.

[2]- سعيد الصديقي، **مرجع سبق ذكره**، ص: 09.

الجدول رقم (16): ترتيب أفضل الجامعات جزائرية حسب تصنيف Webometrics

الجامعات	وطنيا	عربيا	إفريقيا	عالميا
جامعة وهران 1	01	29	34	1935
جامعة قسنطينة 1	02	37	43	2113
جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين	03	38	44	2117
جامعة تلمسان	04	55	56	2414
جامعة سيدي بلعباس	05	65	65	2571
جامعة المسيلة	06	69	69	2624
جامعة بجاية	07	70	70	2651
جامعة سطيف 1	08	82	79	2853
جامعة بسكرة	09	83	81	2882
جامعة باتنة 1	10	89	87	2986
جامعة عنابة	11	96	91	3111
جامعة ورقلة	12	98	97	3140

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على:http://www.webometrics.info/en، أطلع عليه يوم:2020/03/18، على الساعة 11:08.

حسب هذا التصنيف تسيطر جامعات الولايات المتحدة على أفضل الجامعات العالمية، بواقع 39 جامعة ضمن أفضل 50 جامعة في العالم. وتظهر الجزائر بقائمة 12 جامعة من بين أحسن 100 جامعة عربيا وأفريقيا حيث تحتل أفضل جامعة جزائرية المرتبة 29 عربيا والمرتبة 34 إفريقيا. أما على المستوى العالمي فأفضل جامعة جزائرية وهي جامعة وهران1 فتحتل المرتبة 1935. وهذا يدل على تدني أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية على مستوى الانترنت وانخفاض جودة مواقعها، لأن هذا التصنيف يعتمد بدرجة كبيرة على مدى حضور الجامعات على الشبكة العنكبوتية.

بالنظر إلى ترتيب الجامعات الجزائرية في مختلف التصنيفات الدولية لمؤسسات التعليم العالي، نلاحظ أنها تتذيل الترتيب عالميا من جهة، وتحتل مراتب متأخرة على المستوى العربي

والأفريقي من جهة أخرى. على هذا الأساس يجب على الجهات الوصية بذل جهود أكبر من أجل تحسين جودة التعليم العالي في مؤسسات التعليم العالي، وبالتالي تحسين ترتيب الجامعات في مختلف التصنيفات الأكاديمية العالمية.

المطلب الخامس: جهود تحسين جودة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية

إن مستقبل أي مجتمع ما مرتبط بمدى نجاعة مؤسساته التعليمية وجودة مخرجاتها؛ الرامية إلى خدمة أفراده والمساهمة في تحقيق التنمية. عند الحديث عن واقع التعليم العالي في الجزائر نلاحظ أنه لازال دون مستوى الطموحات سواء كما أو كيفا، وعاجز عن مواجهة التحديات التي يموج بها الواقع. فلا أحد ينفي ضرورة الاعتماد على ترسيخ ثقافة التعامل بالجودة الشاملة في التعليم العالي؛ باعتبارها مطلب كل أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين، من أساتذة، طلبة ومستخدمين لمخرجات الجامعة. هذا ما تم التماسه من خلال الإصلاحات التي باشرتها الجزائر، حيث أن هناك جهود جبارة تبذل على قدم وساق بحثا عن الجودة والتعليم النوعي الذي بإمكانه تحقيق الوثبة الاقتصادية والاجتماعية المنشودة في البلاد. فتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يتطلب توفير أرضية ملائمة تشمل كافة البنى التحتية والتنظيمية والإدارية داخل الجامعة وخارجها، بحيث توفر المناخ المناسب لتطبيق هذا المنهج الإداري الذي سيؤدي بطبيعة الحال إلى تحقيق جودة التعليم العالي.[1] ومن جملة الجهود المبذولة نذكر ما يلي:

- تبني نظام LMD الذي يهدف إلى تحقيق جودة العملية التعليمية وترقية التعليم العالي، حيث تم العمل على تهيئة أرضية لتفعيل منهج ضمان الجودة من خلال طرح قانون توجيه التعليم العالي في 13 فيفري 2008؛ والذي كرس إمكانية فتح مؤسسات خاصة للتعليم

[1]- ناصر مراد، **دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة التعليم العالي –حالة الجزائر–**، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان الجودة في التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن، أيام: 2-3-4 أفريل 2013، ص: 543.

العالي وضرورة مراقبتها وتقييمها، بإنشاء المجلس الوطني للتقييم (CNE)؛ الذي أسند له مهمة تقييم جميع وظائف التعليم العالي مقارنة بالأهداف المسطرة من قبلها لتحسين الجودة؛[1]

- إنشاء خلايا ضمان الجودة (CAQ) من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي منذ الدخول الجامعي 2008-2009؛ والتي تهدف إلى المساهمة في تطبيق إجراءات نظام ضمان الجودة، وتتدرج ضمن هذه المهمة مجموعة من الأدوار (تنفيذ، متابعة، تقييم، تكوين، إعلام واتصال) المرتبطة بإجراءات وعمليات وأهداف هذا النظام على مستوى المؤسسات الجامعية؛[2]

- إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي (CIAQES) سنة 2010، من أجل وضع الإجراءات الملائمة لتحسين الأداء في قطاع التعليم العالي ودعم ومرافقة المؤسسات الجامعية لتنفيذ إجراءات ضمان تحقيق الجودة، وهي المسؤول المباشر عن خلايا ضمان الجودة في كل مؤسسات التعليم العالي بالجزائر.[3] أصدرت هذه اللجنة سنة 2014 الدليل المرجعي لتطبيق ضمان الجودة الداخلية بمؤسسات التعليم العالي؛

- تنظيم العديد من التظاهرات العلمية التي تعنى بمواضيع جودة التعليم العالي، وذلك على مستوى مختلف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بهدف نشر ثقافة الجودة.

---

[1]- أسماء سلامي ويمينة حناش، **إدارة الجودة الشاملة ودورها في تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر**، المجلة الجزائرية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 3، العدد: 04، الجزائر، 2018، ص: 92.

[2]- باديس بوخلوة وسامي بن خيرة، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية بناء على تجارب عالمية وعربية**، مجلة أداء المؤسسة الجزائرية، جامعة ورقلة، العدد: 09، الجزائر، 2016، ص: 100.

[3]- عائشة كحيلي وآخرون، **حتمية تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر -نموذج إنشاء خلية ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر: جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي**، مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية، جامعة الوادي، العدد الثاني، الجزائر، 2017، ص: 51.

المبحث الثاني: إجراءات تطبيق أداة الدراسة

يتمّ في هذا المبحث عرض مختلف إجراءات تطبيق أداة الدراسة، من خلال إبراز مجتمع وعينة الدراسة، ثم تقديم أداة الدراسة التي استخدمت في جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، ونختتم هذا المبحث باستعراض لأهم الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في معالجة وتحليل البيانات المتحصل عليها.

المطلب الأول: مجتمع وعينة الدراسة

بغية الحصول على البيانات اللازمة للدراسة الميدانية يجب تحديد مجتمع وعينة الدراسة؛ بشكل يتوافق مع طبيعة الدراسة ويخدم أهدافها، كما أن تحديد مجتمع البحث ووضعه في ذهن الباحث قبل بدأ دراسته يعد أمرا بالغ الأهمية حتى لا تخرج الاستنتاجات والاقتراحات عن حدودها. لذا سنقوم في هذا المطلب باستعراض مجتمع وعينة الدراسة ومبررات اختيارهما.

أولا- مجتمع الدراسة

يقصد بمجتمع الدراسة المجموع الكلي للعناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة.[1] ويعرف كذلك على أنه جميع عناصر ومفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث.[2]

إنّ التحديد الواضح لمجتمع الدراسة أمر ضروري جدا، لأنه سيساعد الباحث في تحديد الأسلوب العلمي الأمثل لدراسة هذا المجتمع خاصة وأن بعض الظواهر المدروسة تغطي مجتمعات

---

[1]- عصام حسن الدليمي وعلي عبد الرحيم صالح، **البحث العلمي: أسسه ومناهجه**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، الأردن، 2014، ص: 74.

[2]- عبد المنعم أحمد الدردير، **الإحصاء البراماتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، مصر، 2006، ص: 21.

كبيرة يصعب دراسة كل عنصر أو مفردة فيها، كما قد يترتب عن ذلك تكاليف باهظة يتعذر معها تنفيذ الدراسة، كما أنه في بعض الأحيان يصعب الوصول إلى كل عنصر من عناصر المجتمع لسبب أو لآخر، كذلك قد تكون دراسة جميع عناصر المجتمع غير مجدية خصوصا إذا كانت هذه العناصر متجانسة نسبيا.[1]

بما أنّ الدراسة الحالية هي دراسة ميدانية لآراء عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية، يكون المجتمع المستهدف محصورا في الأساتذة الدائمين الذين يدرّسون في جميع المؤسسات الجامعية بالوطن (جامعات ومراكز جامعية)، وبالتالي فنحن نستثني بذلك أساتذة المدارس الوطنية العليا والمدارس العليا للأساتذة لأن هيكلها التنظيمي يختلف تماما عن الهيكل التنظيمي للجامعات، أما عن الملحقات الجامعية فقد استهدفت بالدراسة مع الجامعات الأصلية التابعة لها بسبب عدم استقلاليتها الإدارية، وعليه فإن مجتمع الدراسة الحالية يشمل 58647 أستاذ دائم من مختلف الرتب حسب آخر إحصاء للديوان الوطني للإحصائيات للموسم الجامعي 2018/2017.

ثانيا- عينة الدراسة

تعرف عينة الدراسة بأنها مجموعة جزئية مختارة من مجتمع الدراسة.[2] وتعرف أيضا بأنها نموذج يشمل ويعكس جانبا أو جزءا من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالبحث، وهذا النموذج يغني الباحث عن دراسة كل مفردات المجتمع الأصلي، خاصة في حالة صعوبة أواستحالة دراسة

---

[1]- فوزية مقراش، **أثر الإدارة بالذكاءات على التوجه الإستراتيجي للمؤسسة -دراسة حالة شركة الخطوط الجوية الجزائرية**، أطروحة دكتوراه علوم، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2014، ص: 167.

[2]- Delbert C. Miller & Neil J. Salkind**, Handbook of Research Design and Social Measurement**, 6th Edition, Sage Publications, USA, 2002, P: 51.

كل تلك المفردات.[1] فبدلا من إجراء البحث أو الدراسة على كامل مفردات المجتمع يتم اختيار جزء من تلك المفردات بطريقة معينة، ويشترط فيها أن تكون ممثلة لمجتمع الدراسة، لكي نستطيع تعميم نتائج عينة البحث على المجتمع ككل.

ومن أهم الأسباب التي دفعت الباحث للاعتماد على عينة الدراسة ما يلي:[2]

- ارتفاع التكلفة والوقت والجهد، لأن مجتمع الدراسة الأصلي كبير ومتباعد جغرافيا، وبالتالي يتطلب ذلك تكلفة عالية وجهدا كبيرا ووقتا طويلا من الباحث؛
- عدم إمكانية إجراء الدراسة على كامل عناصر المجتمع الأصلي؛
- عدم إمكانية حصر كامل عناصر مجتمع الدراسة الأصلي.

لإجراء الدراسة الحالية اعتمد الباحث على العينة الملائمة (Convenience Sample) والتي تعتبر أحد أنواع العينات غير العشوائية، حيث لا توجد فرصة معروفة ومتساوية لكل عنصر من عناصر المجتمع للظهور في العينة، بمعنى أنه لا يوجد احتمال محدد بأن يكون كل عنصر من عناصر المجتمع أحد أفراد العينة التي يتم دراستها.[3]

في هذا النوع من العينات لا يكون هناك تحديد مسبق لمن سيدخل ضمن العينة، بل يتم الاختيار بناء على أول مجموعة يقابلها الباحث وتوافق على المشاركة في الدراسة حيث يختار منها عدد من مفردات العينة المطلوبة ولكن بشروط محددة تضمن تمثيلا معقولا لمجتمع الدراسة. في نفس السياق يرى Dillon et al أنّ العينات غير العشوائية قد تكون في بعض أنواع البحوث ممثلة

---

[1]– عامر إبراهيم قنديلجي، **منهجية البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات**، دار اليازوري العلمية، الأردن، 1999، ص: 137.

[2]– محمد عبيدات وآخرون، **منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات**، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، 1999، ص ص: 86-85.

[3]-Uma Sekaran, **Research Methods for Business : A Skill Building Approach**, 4th Edition, John Wiley & Sons, Inc, USA, 2003, P: 276.

لمجتمع الدراسة الأصلي وتعطي نتائج جيدة وتخدم أهداف البحث بشكل أفضل من العينة العشوائية، وذلك إذا تم اختيارها بشكل دقيق.[1]

يعتبر تحديد حجم العينة من الأمور الأساسية التي يجب أن يوليها الباحث أهمية كبرى، فصغر حجم العينة يجعلها غير ممثلة لمجتمع الدراسة الأصلي، وبالمقابل فإن زيادة حجم العينة بشكل كبير يكون مكلفا ويتطلب من الباحث الكثير من الوقت والجهد. وبشكل عام لا يوجد عدد محدد أو نسبة مئوية معينة من حجم مجتمع الدراسة يمكن تطبيقه على جميع الدراسات، فهناك العديد من العوامل التي تكون ذات أثر في تحديد حجم عينة الدراسة، نذكر منها مايلي:[2]

- مستوى درجة الدقة والثقة في النتائج التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها: فكلّما رغب الباحث في الحصول على نتائج أكثر دقة وثقة كلما توجب عليه زيادة حجم العينة المختارة؛
- درجة التعميم التي ينشدها الباحث من بحثه: فكلما زادت حاجة الباحث ورغبته بأن تكون نتائج بحثه قابلة للتعميم بشكل كبير على مجتمع الدراسة الأصلي كلما توجب عليه زيادة حجم العينة المختارة؛
- مدى التجانس أو التباين في خصائص مجتمع الدراسة الأصلي: فكلما كانت خصائص مجتمع الدراسة الأصلي متجانسة كلما كان حجم العينة المطلوبة صغيرا نسبيا والعكس صحيح؛
- حجم مجتمع الدراسة الأصلي: كلما زاد عدد عناصر مجتمع الدراسة الأصلي أو مشاهداته كلما زاد حجم العينة المطلوبة والعكس صحيح.

---

[1]- محمد عبيدات وآخرون، **مرجع سبق ذكره**، ص: 94.

[2]- المرجع نفسه، ص ص: 97-98.

في السياق نفسه أشارت Sekaran إلى أنه توجد عدة نقاط يمكن الاعتماد عليها من أجل تحديد حجم العينة المطلوبة وهي:[1]

- حجم العينات الذي يتراوح بين 30 و 500 مفردة يعتبر ملائما لمعظم أنواع البحوث؛
- عند استخدام العينة الطبقية أي تقسيم المجتمع إلى طبقات فإن حجم العينة لكل فئة يجب أن لا يقل عن 30 مفردة؛
- في بعض أنواع البحوث التجريبية التي يكون فيها درجة الرقابة عالية فإن حجم عينة الدراسة المقبول يكون من 10 إلى 20 مفردة؛
- في البحوث التي تستخدم الانحدار المتعدد فإن حجم العينة ينبغي أن يكون 10 أضعاف عدد متغيرات الدراسة. على سبيل المثال إذا كان عدد متغيرات الدراسة هو 5 فإنه لإجراء التحليل عليها يجب أن لا يقل حجم العينة عن 50 مفردة.

ولتحديد حجم العينة في الدراسة الحالية بناء على المجتمع المحدد (58647 أستاذ) توجد العديد من المعادلات الرياضية التي ستستخدم من أجل ذلك على غرار معادلة Steven Thampson، معادلة Robert Mason، معادلة Herbert Larkin، معادلة Richard Geiger ... إلخ. سنعتمد في هذه الدراسة على معادلة Steven Thampsonلتحديد الحد الأدنى للعينة؛ هذه المعادلة تكتب وفق الصيغة التالية:[2]

$$n = \frac{Np(1-p)}{(N-1)\left(d^2/Z^2\right) + p(1-p)}$$

[1]- Uma Sekaran, **Op.Cit.** P: 294.
[2]-Steven K. Thompson**, Sampling**, 3th Edution, John Wiley & Sons, Inc, USA, 2012, P: 59.

حيث يمثل:

- n: حجم العينة؛
- N: حجم المجتمع؛
- Z: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96؛
- d: نسبة الخطأ وتساوي 0.05؛
- p: نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي 0.50.

وعليه يقدر حجم العينة الأدنى في دراستنا الحالية كما يلي:

$$n = \frac{Np(1-p)}{(N-1)\left(d^2/Z^2\right)+p(1-p)} = \frac{58674\,(0.5)(0.5)}{(58647-1)\left(0.05^2/1.96^2\right)+0.5(1-0.5)} \cong 382$$

وتجدر الإشارة إلى أنه كلما كان حجم العينة أكبر من 382 كلما كان ذلك أفضل لتمثيليتها للمجتمع قيد الدراسة. تأسيسا على ما سبق ونظرا لصعوبة الوصول إلى كافة أفراد مجتمع الدراسة، قام الباحث باختيار عينة ملائمة تضم 1000 أستاذ دائم من مختلف الجامعات والمراكز الجامعية على المستوى الوطني.

كما تمّ توزيع استبانة الدراسة عن طريق البريد الالكتروني وذلك لما لهذه الطريقة من مزايا كثيرة، نذكر منها:

- أنّها تعطي حرية للمبحوث في الإجابة عن الأسئلة فلا تضعه تحت ضغوط نفسية، كما أنها تفسح له المجال للرجوع إلى مراجع أو بعض الوثائق للإجابة عن بعض الأسئلة إن تطلب الأمر ذلك؛
- غياب أي تأثيرات محتملة من قبل الباحث على المبحوث؛

- الاعتماد على هذه الطريقة في التوزيع من شأنه أن يغطي مناطق جغرافية واسعة وعدد كبير من الأفراد بتكلفة وجهد أقل منه في حالة وجود الباحث شخصيا لتسليم الاستبانة؛
- سرعة إعادة الإجابة للباحث.

يجب أن نشير هنا إلى أن الباحث قد تحصل على استجابات لأعضاء هيئة التدريس من 56 مؤسسة جامعية (43 جامعة و13 مركز جامعي) من أصل 63 مؤسسة على المستوى الوطني (50 جامعة و13 مركز جامعي). وعلى هذا الأساس يمكن القول أن عينة الدراسة ملائمة وممثلة لمجتمع الدراسة الأصلي بشكل مقبول.

المطلب الثاني: أداة الدراسة

اعتمد الباحث على الاستبانة في الجمع البيانات اللازمة من أفراد عينة الدراسة باعتبارها أنسب أدوات البحث العلمي التي تتفق مع معطيات الدراسة، وتحقق أهدافها المسحية للحصول على معلومات وحقائق مرتبطة بواقع معين، كما أنها الوسيلة التي تجمع بها المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، بغية التعرف على وجهة نظر مجتمع الدراسة حول مدى كون إدارة الجودة الشاملة مدخلا لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي بالجامعة الجزائرية.

تعرف الاستبانة على أنّها أداة من أدوات جمع البيانات من المبحوثين مباشرة، دون تدخل من الباحث، وتتمثل في مجموعة من الأسئلة أو الفقرات يتم صياغتها وفق أسس منهجية، قابلة للتحليل واستخراج النتائج التي تحقق الهدف من الدراسة.[1]

[1]– محمود أحمد أبو سمرة ومحمد عبد الإله الطيطي، **مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين**، دار اليازوزي العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2019، ص: 82.

كما تعرف كذلك على أنّها مجموعة من الأسئلة المتنوعة والتي ترتبط ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال المشكلة التي يطرحها بحثه، ويكون عدد الأسئلة التي تحتويها الاستبانة كافية ووافية لتحقيق هدف البحث بصرف النظر عن عددها.[1]

إنّ اختيار الباحث للاستبانة نابع من الخصائص التي تتميز بها عن غيرها من أدوات البحث الأخرى، وتجنبا للإسهاب نقتصر على ذكر أبرز هذه الخصائص، منها:[2]

- تعتبر الاستبانة من الوسائل التي يمكن عن طريقها الحصول على بيانات ومعلومات من عدد كبير من الأفراد في أقل وقت ممكن؛
- تعطي الاستبانة نوعا من الخصوصية لا تتوفر في بعض أدوات البحث الأخرى؛
- يمكن عن طريق الاستبانة الحصول على معلومات يصعب الحصول عليها عن طريق أدوات البحث الأخرى كالمقابلة والملاحظة؛
- تتوفر للاستبانة ظروف التقنين أكثر مما تتوفر للوسائل الأخرى، وذلك نتيجة التقنين في الألفاظ وترتيب الأسئلة أو العبارات وتسجيل النتائج، كل هذه الأمور تزيد من قيمة الاستبانة وتعطيها ميزة إضافية على الوسائل الأخرى؛
- تعطي الاستبانة الوقت الكافي للمبحوثين للإجابة على فقراتها بكل دقة؛
- تعتبر الاستبانة من الوسائل الاقتصادية في جمع المعلومات من حيث الجهد، الوقت والمال.

---

[1]– فاطمة عبد الرحيم النوايسة، **أساسيات علم النفس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2015، ص: 79.

[2]– هادي مشعان ربيع، **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، زهران للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص: 105.

ولكي نستطيع الحصول على المعلومات الصادقة والدقيقة من الاستبانة يجب أن نراعي مجموعة من الشروط والمبادئ عند تصميمها، نوجزها فيما يلي:[1]

- يجب أن تكون الاستبانة ترجمة لأهداف البحث؛
- أن تكون الاستبانة قصيرة مختصرة حتى لا يكون عرضة لإهمال المستجبين، لأن التعب والملل يبدأ يدب إلى المبحوث في الفترة الواقعة بين 15 و 25 دقيقة من بدء عملية الإجابة على الاستبانة كما أشار خبراء القياس النفسي؛
- تصميم الاستبانة بالشكل والطريقة الذي تُرغّب أفراد عينة الدراسة في الاجابة عليها؛
- يجب أن تحترم الاستبانة عقل المستجيب عليها فلا توجهه، ولا توحي إليه بإجابة معينة؛
- يجب أن تكون فقرات الاستبانة بسيطة واضحة ودقيقة ومتسلسة؛
- يجب أن تتضمن كل عبارة من عبارات الاستبانة فكرة واحدة فقط؛
- يجب أن تتماشى الاستبانة مع المستوى التعليمي للمستجيب؛
- يجب أن تتمتع الاستبانة بالصدق والثبات اللازم.

بعد تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها، عمد الباحث إلى تطوير استبانة البحث بالاعتماد على بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث، حيث ركز الباحث أثناء هذه المرحلة على اعطاء أحسن صياغة وترتيب وتنظيم لها، وذلك من خلال التركيز على النقاط التالية:

- افتتاح الاستبانة بدباجة (خطاب تقديم) توضح الهدف منها؛

[1]- زياد علي الجرجاوي، **القواعد المنهجية لبناء الاستبيان**، الطبعة الثانية، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين، 2010، ص ص: 22-23.

- بناء على أهداف الدراسة فرضياتها والنموذج المقترح تم تقسيم الاستبانة إلى ثلاثة محاور أساسية؛ الأول يتعلق بالمعلومات الشخصية والوظيفية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، والمحورين الثاني والثالث تضمنا عرض لعبارات القياس التي تخص متغيرات الدراسة؛
- حرصنا على أن تكون العبارات مدرجة بشكل منظم وتضمن أحسن فهم للمعنى المقصود منها، بالإضافة إلى العمل على صياغة العبارات بشكل بسيط يسهل فهمها.

بما أن النموذج العام المقترح لهذه الدراسة يتضمن ستة متغيرات مستقلة (التزام الإدارة العليا بالجودة، التركيز على الزبون، التحسين المستمر، مشاركة العاملين، التدريب والتعلم، اتخاذ القرارات على أساس الحقائق)، وثلاثة متغيرات تابعة (جودة الخريجين، جودة البحث العلمي، جودة خدمة المجتمع) فقد قمنا باعتماد أكثر من عبارة لقياس كل متغير، وذلك من أجل الإلمام بكل جوانب المتغير بدلا من الاعتماد على عبارة واحدة، حيث أن ذلك من شأنه إثراء المعلومات وإعطاء الدراسة شمولية أكثر لكل نواحي الموضوع، وتعتبر هذه أحسن طريقة لتجميع البيانات اللازمة لتحقيق أحسن قياس.

فيما يلي سنستعرض المحاور الأساسية للاستبانة، مع توضيح عدد العبارات المستخدمة في قياس كل متغير من متغيرات الدراسة.

- **المحور الأول:**تضمن قياس الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد العينة حسب خمسة متغيرات هي: الجنس، السن، الرتبة العلمية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة المهنية.

- **المحور الثاني:** تضمن قياس درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها، وكل باحث وضع أبعاد مختلفة ولكل منهم وجهة نظر معينة، واعتمادا على حصيلة الأفكار التي تم تكوينها انطلاقا من دراسة المفاهيم النظرية عن إدارة الجودة

الشاملة، حاولنا حصر دراستنا لهذا المتغير في ستة أبعاد رئيسية تمثل مبادئ إدارة الجودة الشاملة، يتم قياسها بـ 30 عبارة وكانت على النحو التالي:

- التزام الإدارة العليا بالجودة وتقيسه العبارات (من 01 إلى 05)؛
- التركيز على الزبون وتقيسه العبارات (من 06 إلى 10)؛
- التحسين المستمر وتقيسه العبارات (من 11إلى 14)؛
- مشاركة العاملين وتقيسه العبارات (من 15 إلى 19)؛
- التدريب والتعليم وتقيسه العبارات (من 20 إلى 24)؛
- اتخاذ القرارات على أساس الحقائق وتقيسه العبارات (من 25 إلى 30).

- **المحور الثالث:** تضمن قياس مستوى جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتي حصرها الباحث في ثلاثة أبعاد أساسية بناء على وظائف مؤسسات التعليم العالي، حيث تم قياسها بالاعتماد على 30 عبارة وكانت مقسمة على النحو التالي:

- جودة الخريجين وتقيسه العبارات (من 31 إلى 40)؛
- جودة البحث العلمي وتقسيه العبارات (من 41 إلى 50)؛
- جودة خدمة المجتمع وتقيسه العبارات (من 51 إلى 60).

صمم الباحث استبانة الدراسة تبعا للمقياس الذي طوره الباحث Ransis Likert عام 1932، ويعرف بمقياس ليكرت وهو مقياس موجز يستخدم لقياس المواقف.[1]في هذه الدراسة تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي الذي يعطي خمسة إجابات لكل عبارة من عبارات الاستبانة، حيث

[1]- Victor Jupp, **the Sage Dictionary of Social Research Methods**, Sage Publications Ltd, USA, 2006, P: 161.

تعرض هذه العبارات على أفراد عينة الدراسة ومقابل كل عبارة خمس إجابات تحدد مستوى موافقتهم عليها، وتعطى فيه الإجابات أوزانا رقمية تمثل درجة الإجابة على العبارة، حيث تم إعطاء الدرجة (5) للإجابة الأعلى والدرجة (1) لأدنى، بينما باقي الإجابات تتراوح بين (1 و 5) كما هو موضح في الجدول رقم (17).

الجدول رقم (17): معاملات ترجيح أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي

الإجابة	غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما
الدرجة	01	02	03	04	05

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على:

Gustav Levine et al, **Experimental Methods in Psychology**, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, USA, 1994, P: 368.

لتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي المستخدمة في المحورين الثاني والثالث من الاسبانة، عمد الباحث إلى حساب المدى بين أكبر قيمة وأصغر قيمة لدرجات مقياس ليكرت وهو $(5 - 1 = 4)$، تم تقسيمه على عدد درجات المقياس للحصول في الأخير على طول الخلية الصحيحة أي $(4 \div 5 = 0.80)$، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (01) وذلك بغية تحديد الحد الأعلى لأول خلية أو فئة $(0.80 + 1 = 1.80)$، والجدول رقم (18) يوضح طول فئات مقياس ليكرت الخماسي ودلالاتها.

الجدول رقم (18): طول فئات مقياس ليكرت الخماسي ودلالاتها

رقم الفئة	الفئة	الوزن	طول الفئة	مستوى الموافقة
01	غير موافق تماما	1	من 1 إلى 1.80	منخفض جدا
02	غير موافق	2	من 1.81 إلى 2.60	منخفض
03	محايد	3	من 2.61 إلى 3.40	متوسط
04	موافق	4	من 3.41 إلى 4.20	مرتفع
05	موافق تماما	5	من 4.21 إلى 5.00	مرتفع جدا

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي.

المطلب الثالث: أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة، استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) والذي يرمز له اختصارا بالرمز SPSS، وهو برنامج يحتوي على مجموعة كبيرة من الاختبارات الإحصائية التي تندرج ضمن الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي. وفيما يلي عرض للأساليب الإحصائية التي سنعتمد عليها في معالجة بيانات هذه الدراسة:

1- التكرارات: استخدمت لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة، وكذا استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي.

2- النسب المئوية: تم الاعتماد عليها لتحديد نسبة التكرارات سواء فيما يتعلق بوصف خصائص أفراد عينة الدراسة أو إجابات عناصر العينة على فقرات الاستبانة، لأن هذه النسب تعطينا صورة أوضح لوصف المعطيات.

3- المتوسط الحسابي المرجح: تم استخدامه لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، وهو يساعد كذلك في ترتيب العبارات حسب متوسطها الحسابي.

4- المتوسط الحسابي: استخدم لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة على المحاور الرئيسية (متوسط متوسط العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب عبارات وأبعاد المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

5- الانحراف المعياري: تم الاعتماد عليه للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي،

يلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب الأبعاد الرئيسية فكلما اقتربت قيمته من الصفر دل ذلك على تركز الاستجابات وانخفاض تشتتها، كما أنه يفيد في ترتيب المتوسطات في حالة تساوي بعضها، حيث يكون المتوسط الأقل في قيمة الانحراف المعياري هو الأفضل في الترتيب.

6- معامل الارتباط بيرسون: تم استخدامه للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ثم إيجاد معامل الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معرفة مدى وجود علاقة بين محاور الدراسة.

7- معامل الثبات ألفا كرونباخ: استخدم لقياس ثبات الاستبانة، بمعنى آخر تم استخدامه لاختبار مدى الاعتمادية على أداة الدراسة المستخدمة في قياس المتغيرات التي اشتملت عليها الدراسة.

8- معامل الالتواء والتفرطح: تم الاعتماد على معامل الالتواء لمعرفة هل أن بيانات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي الذي يأخذ شكل المنحنى الجرسي، أمّا معامل التفرطح فتم استخدامه لمعرفة مقدار التدبدب (الارتفاع والانخفاض) في قيمة المنحنى مقارنة بمنحنى التوزيع الطبيعي.

9- معامل تضخم التباين VIF، واختبار التباين المسموح به Tolerance: من أجل ضمان ملائمة البيانات لافتراضات تحليل الانحدار، والتأكد من عدم وجود ارتباط عال بين المتغيرات المستقلة للدراسة.

10- اختبار t للعينين المستقلتين: استخدم للتعرف عما إدا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية.

11- تحليل التباين الأوحادي: تم استخدامه للتعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

12- تحليل اختبار Scheffe: لتحديد صالح الفروق بين فئات المتغيرات الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين، وذلك في حالة بين اختبار تحليل التباين الأحادي وجود هذه الفروق.

13- اختبار درين واتسون: تم الاعتماد عليه للتحقق من عدم وجود مشكلة الارتباط الذاتي التي تنشأ نتيجة لعدة عوامل منها عدم الدقة في اختيار النموذج المناسب بسبب حذف بعض المتغيرات المستقلة، أو نتيجة التشخيص غير الدقيق للعلاقة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة، أو قد تكون هناك عوامل عشوائية تؤثر على القيم المتتالية للخطأ وبالتالي فإن هذا الاختبار يختبر دقة نموذج الانحدار، ويوضح ما إذا كان هذا النموذج كفء ويمكن الاعتماد عليه.

14- الانحدار الخطي المتعدد: والذي يعد من الأساليب الإحصائية المتقدمة؛ التي تضمن دقة الاستدلال من أجل نتائج الدراسة واختبار فرضياتها عن طريق الاستخدام الأمثل للبيانات في إيجاد علاقات سببية بين متغيرات الدراسة.

المبحث الثالث: اختبار أداة الدراسة

للوصول إلى نتائج علمية دقيقة، لجأ الباحث إلى دراسة خصائص أداة الدراسة من حيث صدقها وثباتها، من خلال الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية.

المطلب الأول: صدق أداة الدراسة

يقصد بصدق أداة الدراسة أن تكون فقرات الاستبانة مناسبة للغرض الذي وضعت من أجله، أي أن الفقرات تفسر فعلا ما وضعت لقياسه.[1] ويقصد به كذلك أن تقيس الاستبانة ما وضعت أصلا لقياسه، بمعنى أن فقراتها وثيقة الصلة بموضوع البحث.[2] ومن أجل التأكد من صدق أداة الدراسة اعتمد الباحث على طريقتين هما: الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي.

أولا- الصدق الظاهري لأداة الدراسة

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة والتأكد من أنها تخدم أهداف البحث، تم عرضها على هيئة محكمين* مكونة من أساتذة مختصين في المجال، حيث طلب منهم الباحث دراسة الأداة وإبداء رأيهم فيها من حيث مدى مناسبة كل عبارة للمحتوى، كما طلب منهم أيضا النظر في مدى كفاءة أداة الدراسة من حيث عدد العبارات وشموليتها وتنوع محتواها، وتقويم مستوى الصياغة اللغوية والإخراج أو أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل أو التغيير أو الحذف وفق ما يراه المحكم لازما.بعد ذلك قام الباحث بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، فالاستبانة في صورتها الأولية كانت تضم 65 عبارة، وبعد إجراء التعديلات في ضوء التوصيات

---

[1]- محمد جاسم العبيدي وألاء محمد العبيدي، **الإرشاد والتوجيه النفسي**، دار ديبونو للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص: 289.

[2]- غازي عناية، **البحث العلمي: منهجية إعداد البحوث والرسائل الجامعية بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه**، دار المنهل للنشر والتوزيع، الأردن، 2014، ص: 155.

*أنظر الملحق رقم (02).

التي قدمها المحكمون، حيث تم حذف بعض العبارات وأضيفت أخرى وعدلت صياغة فقرات معية، هذا ما جعل أداة الدراسة في صورتها النهائية تحتوي على 60 عبارة، وبالتالي أصبحت الاستبانة أكثر فهما وتحقيقا لأهداف البحث. وهذا ما يمكن اعتباره بمثابة الصدق الظاهري للأداة، وعليه تعتبر الأداة صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

ثانيا- صدق الإتساق الداخلي لأداة الدراسة

يقصد بصدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة مدى اتساق كل عبارة من عبارات الاستبانة مع البعد أو المحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة. وقد تم قياس الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال معامل الارتباط بين درجة العبارة وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه.

1- معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه: النتائج المتوصل إليها من هذا الاختبار موضحة في الجدول رقم (19).

الجدول رقم (19): معاملات الارتباط بيرسون بين العبارة والمحور الذي تنمي إليه (محور إدارة الجودة الشاملة)

المحور	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية sig
إدارة الجودة الشاملة	إلتزام الإدارة العليا بالجودة	01	0.868**	0.000
		02	0.880**	0.000
		03	0.889**	0.000
		04	0.861**	0.000
		05	0.861**	0.000
	التركيز على الزبون	06	0.766**	0.000
		07	0.807**	0.000
		08	0.844**	0.000
		09	0.815**	0.000
		10	0.812**	0.000

0.000	0.829**	11	التحسين المستمر	
0.000	0.891**	12		
0.000	0.869**	13		
0.000	0.804**	14		
0.000	0.803**	15	مشاركة العاملين	
0.000	0.844**	16		
0.000	0.870**	17		
0.000	0.880**	18		
0.000	0.875**	19		
0.000	0.819**	20	التدريب والتعلم	
0.000	0.833**	21		
0.000	0.762**	22		
0.000	0.842**	23		
0.000	0.856**	24		
0.000	0.813**	25	اتخاذ القرارات على أساس الحقائق	
0.000	0.840**	26		
0.000	0.833**	27		
0.000	0.808**	28		
0.000	0.775**	29		
0.000	0.819**	30		

** دال إحصائيا عند مستوى 0.01

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS V.25

يتضح من الجدول رقم (19) أن مستوى الدلالة $(sig = 0.000 \leq 0.01)$ وبالتالي يوجد ارتباط دال إحصائيا بين كل عبارة مع البعد الذي تنتمي إليه، كما نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط كانت محصورة بين 0.762 و 0.891 وهي قيم أكبر تماما من 0.5 وهذا يدل على وجود ارتباط موجب وقوي بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه استنادا إلى الدراسة التي قام بها كل من

Tseng & Lee،[1] وبالتالي يمكن القول أنه توجد قوة تماسك داخلي لعبارات هذا المحور(إدارة الجودة الشاملة) لأنها حققت الهدف من وجودها فيه. أما فيما يخص مدى تمثيل عبارات المحور الثاني المتعلق بجودة مخرجات التعليم العالي للمحتوى المراد قياسه فإن الجدول رقم (20) يوضح ذلك.

الجدول رقم (20): معاملات الارتباط بيرسون بين العبارة والمحور الذي تنمي إليه (محور جودة مخرجات التعليم العالي)

المحور	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية sig
جودة مخرجات التعليم العالي	جودة الخريجين	31	0.576**	0.000
		32	0.702**	0.000
		33	0.713**	0.000
		34	0.703**	0.000
		35	0.822**	0.000
		36	0.818**	0.000
		37	0.823**	0.000
		38	0.821**	0.000
		39	0.789**	0.000
		40	0.818**	0.000
	جودة البحث العلمي	41	0.581**	0.000
		42	0.726**	0.000
		43	0.728**	0.000
		44	0.760**	0.000
		45	0.745**	0.000
		46	0.731**	0.000
		47	0.719**	0.000
		48	0.715**	0.000
		49	0.707**	0.000
		50	0.643**	0.000

[1]- Ya-Fen Tseng & Tzai-Zang Lee, **Comparing Appropriate Decision Support of Human Resource Practices on Organizational Performance With DEA/AHP Model**, Expert Systems With Applications, Vol. 36, 2009, P: 6552.

	جودة خدمة المجتمع	51	0.791**	0.000
		52	0.811**	0.000
		53	0.735**	0.000
		54	0.791**	0.000
		55	0.828**	0.000
		56	0.838**	0.000
		57	0.825**	0.000
		58	0.761**	0.000
		59	0.771**	0.000
		60	0.723**	0.000

** دال إحصائيا عند مستوى 0.01

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS V.25

يتضح من الجدول رقم (20) أن مستوى الدلالة $(sig = 0.000 \leq 0.01)$ وبالتالي يوجد ارتباط دال إحصائيا بين كل عبارة مع البعد الذي تنتمي إليه، كما نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط كانت محصورة بين 0.576 و0.838 وهي قيم أكبر تماما من 0.5 وهذا يدل على وجود ارتباط موجب وقوي بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه استنادا إلى الدراسة التي قام بها كل من Tseng & Lee، وبالتالي يمكن القول أنه توجد قوة تماسك داخلي لعبارات هذا المحور (جودة مخرجات التعليم العالي) لأنها حققت الهدف من وجودها في هذا المحور.

2- معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه: وذلك كما يلي:

الجدول رقم (21): الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وأبعادها

المحاور	الأبعاد	معامل الإرتباط	القيمة الاحتمالية sig
إدارة الجودة الشاملة	إلتزام الإدارة العليا بالجودة	0.848**	0.000
	التركيز على الزبون	0.854**	0.000
	التحسين المستمر	0.852**	0.000
	مشاركة العاملين	0.878**	0.000
	التدريب والتعلم	0.852**	0.000
	اتخاذ القرارات على أساس الحقائق	0.910**	0.000
جودة محرجات التعليم العالي	جودة الخريجين	0.871**	0.000
	جودة البحث العلمي	0.905**	0.000
	جودة خدمة المجتمع	0.909**	0.000

** دال إحصائيا عند مستوى 0.01

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS V.25

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (21) أن معاملات الارتباط تراوحت بين 0.848 و0.910 وهي معاملات موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.01 مما يدل على وجود اتساق داخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه.

من خلال العرض السابق نلاحظ أن جميع معاملات الارتباط موجبة للعبارات والأبعاد الخاصة بالمحاور الأساسية للاستبانة موجبة وذات دلالة إحصائية، مما يدل على أن كل عبارات أداة الدراسة تقيس فعلا ما وضعت له، وبالتالي إمكانية تطبيق واستخدام الاستبانة.

المطلب الثاني: ثبات أداة الدراسة

يقصد بثبات أداة الدراسة مقدرة الاستبانة المستخدمة في الوصول إلى نتائج متطابقة أو متقاربة نسبيا في كل مرة يتم استخدامها فيها.[1] ويعرف كذلك بأنه قدرة الاستبانة على إعطاء نفس

[1]- Shaker Habis Nawafleh & Suleiman Al-Khattab, **The Impact of Marketing Innovation on Customer Satisfaction in Aqaba Special Economic Zone Authoeity**, Journal of Social Sciences (COES&RJ-JSS), Vol.8, No.3, 2019, P: 407.

النتيجة لو تم توزيعها أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط.[1] بعبارة أخرى أن ثبات أداة الدراسة يعني الاستقرار في النتائج وعدم تغيرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.

يتفق أغلب الباحثين على أن معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) هو الأداة الأكثر شيوعا لاختبار ثبات الاستبانة، وتتراوح قيمته بين (0 و1) بحيث تشير القيمة (1) إلى وجود ارتباط مرتفع بين المتغيرات، في حين القيمة (0) تشير إلى عدم وجود ارتباط بين المتغيرات.كما تشير الدراسات العلمية إلى عدم وجود قيمة محددة يجمع عليها الباحثون حول الحد الأدنى لقيمة ألفا كرونباخ حتى تكون الاستبانة تتمتّع بالثبات.

في هذ الإطار يشير Saad et alإلى أن القيمة أقل من 0.70 تعتبر ضعيفة، والقيمة بين 0.70 و0.79 تعتبر مقبولة، أي أن الحد الأدنى لقبول وجود الثبات هو0.70، وإذا كانت قيمة ألفا كرونباخ محصورة بين 0.80 و0.89 تعتبر جيدة، أما إذا كانت تفوق 0.90 فهي ممتازة.[2]

أمّا في الدراسة الحالية فالنتائج التي توصل إليها الباحث موضحة في الجدول رقم (22).

---

[1]– عائشة عتيق، **جودة الخدمات الصحية في المؤسسات العمومية – الجزائر حالة**، الطبعة الأولى، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، الأردن، 2016، ص: 212.

[2]- Saad S et al**, Testing and Assessment: An Employer's Guide to Best Practices**, U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration, Washington DC, 1999, P: 22.

الجدول رقم (22): معاملات ثبات الاستبانة

المحاور	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات المحور
إدارة الجودة الشاملة	إلتزام الإدارة العليا بالجودة	05	0.921	**0.932**
	التركيز على الزبون	05	0.866	
	التحسين المستمر	04	0.870	
	مسشاركة العاملين	05	0.908	
	التدريب والتعلم	05	0.877	
	اتخاذ القرارات على أساس الحقائق	06	0.898	
جودة مخرجات التعليم العالي	جودة الخريجين	10	0.916	**0.875**
	جودة البحث العلمي	10	0.887	
	جودة خدمة المجتمع	10	0.932	
معامل ثبات الاستبانة ككل		**60**	**0.895**	

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS V.25

نلاحظ من الجدول رقم (22) أنّ أعلى معامل ثبات أبعاد الاستبانة هو 0.932 حققه بعد جودة خدمة المجتمع ضمن محور جودة مخرجات التعليم العالي، كما يكشف الجدول رقم () عن أقل معادل ثبات في الاستبانة الذي بلغ 0.866 وحققه بعد التركيز على الزبون ضمن محور إدارة الجودة الشاملة. الملاحظ كذلك أن جميع هذه المعاملات ذات قيمة عالية تفوق 0.70 التي تعتبر القيمة الدنيا المقبولة لمعامل ألفا كرونباخ.

كما يوضح الجدول رقم (22) أن معامل ثبات محوري الاستبانة قد بلغا 0.932 و0.875 تواليا لإدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي وهما معاملي ثبات مرتفعين، أما عن ثبات معامل الاستبانة ككل فقد بلغ 0.895 وهو معامل عال مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند تطبيقها.

خلاصة

تناول الفصل الرابع الإطار التمهيدي والمنهجي للدراسة الميدانية، حيث استهله الباحث بعرض لمحة عن تطور قطاع التعليم العالي بالجزائر من خلال الإشارة إلى التطور التاريخي لهذا القطاع، وتقديم بعض مؤشراته الكمية المتعلقة بعدد الطلبة، المؤسسات الجامعية، أعضاء هيئة التدريس، الإنتاج العلمي وتطور ميزانية التعليم العالي، ثم استعرض الباحث بعض الجهود المبذولة في سبيل تحسين جودة التعليم العالي بالجزائر.

بعد ذلك تطرق الباحث إلى الحديث عن الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من خلال توضيح مجتمع الدراسة الذي يتكون من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمراكز الجامعية الموزعة على مختلف الوطن، ثم بين العينة المستهدفة وكيفية اختيارها، كما قام الباحث بشرح كيفية إعداد أداة الدراسة، حيث قام بتصميمها بالاعتماد على بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث مع الأخذ بطبيعة الحال بتوصيات واقتراحات الأساتذة المحكمين والأستاذ المشرف.

أخيرا ومن أجل التأكد من صلاحية أداة الدراسة في قياسها لمتغيرات الدراسة، قام الباحث بإخضاعها لاختبار الصدق من خلال عرضها على هيئة من المحكمين المختصين في المجال وهو ما يسمى بالصدق الظاهري، ثم حساب معاملات الارتباط للتجانس الداخلي بين عبارات الاستبانة ومحاورها، أما اختبار الثبات لأداة الدراسة فاعتمد الباحث على معامل ألفا كرونباخ؛ الذي بينت نتائجه أن معامل ثبات الاستبانة لجميع متغيرات الدراسة أكبر من 0.70 الحد الأدنى المقبول مما يعني أن أداة الدراسة صالحة وتتميز بدرجة ثبات عالية وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل بيانات الدراسة واختبار الفرضيـــــات

تمهيد

بعد أن تعرفنا في الفصل السابق على الإطار التمهيدي والإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، جاء هذا الفصل كمحاولة للتعرّف على أثر إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها، كما يهدف كذلك إلى التعرف على واقع كل من إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. بالإضافة إلى معرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة حول أبعاد الدراسة تعزى إلى المتغيرات الشخصية والوظيفية. واختتم هذا الفصل باختبار فرضيات الدراسة.

وعليه سنتطرق في هذا الفصل إلى أربعة مباحث رئيسية على النحو التالي:

- **المبحث الأول: عرض النتائج المتعلقة بوصف أفراد عينة الدراسة؛**
- **المبحث الثاني: عرض وتفسير النتائج الخاصة بمحور إدارة الجودة الشاملة؛**
- **المبحث الثالث: عرض وتفسير النتائج الخاصة بمحور جودة مخرجات التعليم العالي؛**
- **المبحث الرابع: اختبار فرضيات الدراسة.**

المبحث الأول: عرض النتائج المتعلقة بوصف أفراد عينة الدراسة

يغطي القسم الأول من الاستبانة الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة، في هذا المبحث سيتم عرض نتائج خصائص المبحوثين من حيث متغيرات الجنس، السن، الرتبة العلمية، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة المهنية، وذلك على النحو التالي:

المطلب الأول: عرض مفردات عينة الدراسة وفق متغير الجنس

يوضح الجدول الموالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

الجدول رقم (23): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية (%)
ذكر	546	54.6
أنثى	454	45.4
المجموع	**1000**	**100**

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد العينة ومخرجات برنامج SPSS v25

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (23) إلى وجود تقارب في توزيع أفراد عينة الدراسة من حيث الجنس، حيث بلغ عدد الذكور 546 أستاذ دائم أي ما نسبته 54.6% من العدد الإجمالي لعينة الدراسة، أما عدد الإناث فبلغ 454 أستاذة أي 45.4% من العدد الإجمالي للعينة، وهذا راجع إلى طبيعة المهنة وهي التدريس في الجامعة؛ والتي لا تتطلب بذل جهد بدني كبير وبالتالي إمكانية تأدية هذا العمل من كلا الجنسين، بالإضافة إلى غياب أي شكل من أشكال التمييز بين الجنسين في هذه المهنة، حيث أنه توجد هناك مساواة في المهام والواجبات، التكوين وتحسين المستوى والترقية في الرتبة خلال المسار المهني.

المطلب الثاني: عرض مفردات عينة الدراسة وفق متغير السن

يوضح الجدول الموالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن.

الجدول رقم (24): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير السن

السن	التكرار	النسبة المئوية (%)
أقل من 30 سنة	112	11.2
من 30 إلى أقل من 40 سنة	583	58.3
من 40 إلى أقل من 50 سنة	216	21.6
50 سنة فما فوق	89	8.9
المجموع	**1000**	**100**

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد العينة ومخرجات برنامج SPSS v25

نلاحظ من الجدول رقم (24) أن أغلب أفراد عينة الدراسة هم من فئة الشباب الذين تقل أعمارهم عن 40 سنة، حيث بلغ عددهم 695 أستاذ أي أن هذه الفئة تشكل ما نسبته 69.5% من العدد الإجمالي لعينة الدراسة، تليها مباشرة فئة الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم بين 40 و 50 سنة بنسبة مئوية تقدر بـ 21.6%، وأخيرا نجد فئة الأساتذة الذين أعمارهم 50 سنة فما فوق بنسبة 8.9% من العدد الإجمالي لعينة البحث، هذا ما يشير إلى أن أغلب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية هم من فئة الشباب، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى سياسة التوظيف في قطاع التعليم العالي الذي شهد نموا كبيرا من خلال عمل الدولة الجزائرية على فتح مؤسسة جامعية في كل ولاية من ولايات الوطن، حيث رافق هذا التوسع في شبكة مؤسسات التعليم العالي فتح مسابقات الماجستير والدكتوراه لتكوين أساتذة جامعيين بغية تغطية العجز المسجل في هذه المؤسسات.

المطلب الثالث: عرض مفردات عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

يوضح الجدول الموالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.

الجدول رقم (25): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية (%)
ماجستير	141	14.1
دكتوراه	450	45
تأهيل جامعي	409	40.9
المجموع	**1000**	**100**

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد العينة ومخرجات برنامج SPSS v25

يتضح من الجدول رقم (25) أن 45% من أفراد عينة الدراسة متحصلين على شهادة الدكتوراه ولم يناقشوا بعد التأهل الجامعي، أما أفراد العينة الذين ناقشوا التأهيل الجامعي فبلغت نسبنهم 40.9%، في حين تقدر نسبة أفراد عينة الدراسة المتحصلين على شهادة الماجستير 14.1%، تعكس هذه النسب المستوى العلمي العالي الذي يتمتع به أعضاء هيئة التدريس وهذا منطقي جدا لأن الحصول على هذه الشهادات يعتبر شرطا ضروريا للعمل كعضو هيئة تدريس بالجامعة الجزائرية، كما يمكن تفسير تراجع نسبة الأساتذة الحاملين لشهادة الماجستير بأن أغلبهم ناقش أطروحة الدكتوراه الخاصة به، إضافة إلى صعوبة حصولهم على منصب عمل في الجامعة حاليا بسبب وجود عدد كبير جدا من الخريجين الحاصلين على شهادة الدكتوراه الذين تمنح لهم الأولوية في التوظيف.

المطلب الرابع: عرض مفردات عينة الدراسة وفق متغير الرتبة العلمية

يوضح الجدول الموالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الرتبة العلمية

الجدول رقم (26): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة المئوية (%)
أستاذ مساعد	391	39.1
أستاذ محاضر	503	50.3
أستاذ التعليم العالي	106	10.6
المجموع	**1000**	**100**

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد العينة ومخرجات برنامج SPSS v25

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (26) إلى نصف أفراد عينة الدراسة هم من الأساتذة المحاضرين، حيث بلغ عددهم 503 أستاذ أي ما نسبته 50.3% من العدد الإجمالي للعينة، تليها مباشرة فئة الأساتذة المساعدين الذين بلغ عددهم 391 أستاذ أي 39.1% من إجمالي عينة الدراسة، في حين بلغ عدد الأساتذة برتبة بروفيسور 106 أستاذ أي ما نسبته 10.6% من العدد الكلي لعينة البحث، هذه النتائج تشير إلى التنوع في الرتب العلمية لأفراد العينة وهذا راجع بطبيعة الحال لاختلاف الشهادات العلمية المتحصل عليها إضافة إلى الاختلاف الموجود في الأقدمية والخبرة المهنية كما سنلاحظ في العنصر الموالي.

المطلب الخامس: عرض مفردات عينة الدراسة وفق متغير الخبرة المهنية

يوضح الجدول الموالي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية.

الجدول رقم (27): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا للخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية (%)
أقل من 5 سنوات	353	35.3
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	275	27.5
10 سنوات فما فوق	372	37.2
المجموع	**1000**	**100**

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد العينة ومخرجات برنامج SPSS v25

يوضح الجدول رقم (27) التباين في سنوات الخبرة ما بين أفراد عينة الدراسة، حيث نلاحظ أن 37.2% من الأساتذة لهم خبرة مهنية 10 سنوات فما فوق، في حين كانت نسبة الأساتذة الذين تقل خبرتهم عن 10سنوات 62.8%، وهذا راجع إلى أن أغلب الأساتذة هم من فئة الشباب وبالتالي ستكون سنوات خبرتهم محدودة، إضافة إلى أن مؤسسات التعليم العالي تعتمد على التوظيف الخارجي لسد العجز في التأطير بسبب توسع شبكة الجامعات الوطنية من جهة وتنامي أعداد الطلبة بشكل كبير من جهة أخرى.

المبحث الثاني: عرض وتفسير النتائج الخاصة بمحور إدارة الجودة الشاملة

للتعرف على درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تم حساب النسب المئوية، المتوسطات الحسابية المرجحة، والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات كل بعد من أبعاد إدارة الجودة الشاملة. والنتائج المتوصل إليها يمكن عرضها على النحو الآتي:

المطلب الأول: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد إلتزام الإدارة العليا بالجودة

يوضح الجدول رقم (28) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد إلتزام الإدارة العليا بالجودة في الجامعة الجزائرية.

الجدول رقم (28): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات إلتزام الإدارة العليا بالجودة

الرقم	العبارة		استجابات مفرادات العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما				
01	تسعى الإدارة العليا للجامعة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة	ت	129	299	144	380	48	2.91	1.17	متوسط	01
		%	12.9	29.9	14.4	38	4.8				
02	تعمل الإدارة العليا للجامعة على توفير الدعم المادي اللازم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة	ت	143	361	199	284	13	2.66	1.07	متوسط	03
		%	14.3	36.1	19.9	28.4	1.3				

03	تعمل الإدارة العليا للجامعة على توفير الدعم المعنوي اللازم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة	ت	175	355	175	262	33	2.62	1.14	متوسط	04
		%	17.5	35.5	17.5	26.2	3.3				
04	تحرص الإدارة العليا للجامعة على تقويم الأداء الجامعي للتأكد من تحقيق الجودة	ت	154	378	204	238	26	2.60	1.08	متوسط	05
		%	15.4	37.8	20.4	23.8	2.6				
05	تعمل الإدارة العليا للجامعة على جعل الجودة مسؤولية جميع الأفراد (أساتذة، طلبة،إداريين)	ت	166	338	186	262	48	2.68	1.16	متوسط	02
		%	16.6	33.8	18.6	26.2	4.8				
بعد التزام الإدارة العليا بالجودة								**2.69**	**0.98**	**متوسط**	–

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

نلاحظ من الجدول (28) أن هناك تفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على مدى إلتزام الإدارة العليا بالجودة، هذا ما عكسته المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد والتي كانت محصورة بين 2.91 و2.60، كما نلاحظ وجود تشتت في أراء أفراد عينة الدراسة حيث كان الإنحراف المعياري لعبارات هذا البعد محصورا بين 1.07 و 1.17 وهي قيم أكبر من الواحد، وهذا أمر مقبول بحكم أن مجتمع الدراسة غير متجانس من حيث الخصائص (الرتبة العلمية والمؤهل العلمي). أما فيما يخص ترتيب عبارات هذا البعد حسب المتوسط الحسابي فكان على النحو التالي: حلت العبارة رقم (01) والتي مفادها "تسعى الإدارة العليا للجامعة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 2.91 وانحراف معياري بلغ 1.17، هذا ما يعكس نسبة الموافقة المرتفعة نوعا ما على هذه العبارة التي بلغت 42.8%، أما في المرتبة الثانية فتأتي العبارة رقم (05) والتي تنص على "تعمل الإدارة العليا للجامعة على جعل الجودة مسؤولية الجميع (أساتذة، طلبة، إداريين) بمتوسط حسابي قدره 2.68 وانحراف معياري بلغ 1.16، تليها في المرتبة الثالثة العبارة رقم (02) التي تقول "تعمل إدارة الجامعة على توفير الدعم المادي اللازم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة" بمتوسط حسابي قدره 2.66 وانحراف معياري بلغ 1.07، في حين جاءت العبارة رقم (03) التي مفادها " تعمل الإدارة العليا للجامعة على توفير الدعم المعنوي اللازم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ 2.62 وانحراف معياري قدره

1.08، أما المرتبة الخامسة والأخيرة قد كانت من نصيب العبارة رقم (04) التي نصت على "تحرص الإدارة العليا للجامعة على تقويم الأداء الجامعي للتأكد من تحقيق الجودة" حيث حققت متوسط حسابي قدره 2.60 وانحراف معياري بلغ 1.08.

كما يتضح من الجدول (28) أن المتوسط الحسابي العام لبعد إلتزام الإدارة العليا بالجودة بلغ 2.69، وهو متوسط يقع ضمن مجال الثالث في سلم ليكرت الخماسي (من 2.61 إلى 3.40) والذي يشير إلى المستوى المتوسط من الموافقة، وبالتالي فإن مستوى إلتزام الإدارة العليا بالجودة متوسط من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

هذه النتيجة تتوافق مع ما توصّلت إليه دراسة (أبو فارة، 2012) ، وتختلف مع ما توصّلت إليه دراسة (سعادة، 2018) ودراسة (الوادي والزعبي، 2011) التي وجدت مستوى منخفض لالتزام الإدارة العليا بالجودة، كما تختلف عن دراسة (Psomas et al, 2015) ودراسة (Altahayneh, 2014) التي وجدت مستوى مرتفع لالتزام الإدارة العليا بالجودة.

ويعزو الباحث النتيجة المتوصل إليها في هذا البعد إلى وجود اهتمام متوسط للإدارة العليا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة وهو غير كافي في اعتقادنا؛ لأن نجاح أي جامعة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعتمد بدرجة كبيرة على دعم الإدارة العليا والتزامها وقناعتها بتبني هذه الفلسفة في كل أنشطتها وعملياتها وأقسامها، وهذا يتطلب أن تمتلك الإدارة العليا للجامعة قيادة قادرة على التأثير في العاملين وخلق الرغبة لديهم لتحقيق أهدافها، إضافة عدم نشر ثقافة الجودة في الجامعة لأن تحقيق الجودة هو مسؤولية جميع الأفراد، كما يرجع الباحث النتيجة المتوصل إلها كذلك إلى توفر دعم مادي غير كافي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة لأن الإهتمام بهذه الفلسفة الإدارية على مستوى الجامعة الجزائرية يبقى غير ملموس ولم يترجم إلى أفعال على أرض الواقع،

بالإضافة إلى غياب إستراتيجية واضحة لتقييم الأداء وهذا سينعكس بطبيعة الحال سلبيا على مستوى الجودة المحقق مقارنة بالمستوى المطلوب تحقيقه.

المطلب الثاني: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد التركيز على الزبون

جاءت نتائج إجابات المبحوثين عن بعد التركيز على الزبون في الجامعة الجزائرية، كما هي موضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (29): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات التركيز على الزبون

الرقم	العبارة		استجابات مفرادات العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما				
06	تركز الجامعة على تلبية تطلعات زبائنها (الطلبة، الأساتذة، الأولياء، الهيئات الحكومية، المؤسسات)	ت	125	353	211	289	22	2.73	1.07	متوسط	01
		%	12.5	35.3	21.1	28.9	2.2				
07	تقوم الجامعة بإشراك الطلبة في عمليات التخطيط للجودة بشكل عام	ت	228	447	180	130	15	2.25	0.99	منخفض	03
		%	22.8	44.7	18	13	1.5				
08	تقوم الجامعة بإشراك الأطراف المستفيدة الأخرى (الأولياء، الأساتذة، الهيئات الحكومية، المؤسسات..) في عمليات التخطيط للجودة بشكل عام	ت	259	436	177	118	10	2.18	0.98	منخفض	04
		%	25.9	43.6	17.7	11.8	1				
09	تقوم الجامعة بقياس مستوى رضا الزبائن عن خدماتها بشكل دوري	ت	286	456	168	75	14	2.07	0.93	منخفض	05
		%	28.6	45.6	16.8	7.5	1.4				
10	تحرص إدارة الجامعة على توفير قنوات اتصال فعالة تمكنها من التعامل بجدية مع شكاوي زبائنها	ت	183	355	199	234	29	2.57	1.11	متوسط	02
		%	18.3	35.5	19.9	23.4	2.9				
بعد التركيز على الزبون								**2.36**	**0.83**	**منخفض**	-

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

نلاحظ من النتائج الواردة في الجدول (29) أن هناك تشتت في آراء أفراد عينة الدراسة حول مدى تركيز الجامعة الجزائرية على الزبون، وهذا ما وضحته قيم معامل الإنحراف المعياري لعبارات هذا البعد، والتي كانت تتراوح بين 0.93 و 1.11، كما أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد كانت محصورة بين 2.07 و2.73، فنلاحظ أن العبارة رقم (06) والتي مفادها "تركز الجامعة على تلبية تطلعات زبائنها (الطلبة، الأساتذة، الأولياء، الهيئات الحكومية، المؤسسات ..)"

حلت في المرتبة الأولى محققة متوسط حسابي قدره 2.73 وبانحراف معياري بلغ 1.07، هذه النتيجة تدل على أن هناك تركيز متوسط للجامعة الجزائرية على المستفيدين من خدماتها. تلتها مباشرة في المرتبة الثانية العبارة رقم (10) التي تقول "تحرص إدارة الجامعة على توفير قنوات اتصال فعالة تمكنها من التعامل بجدية مع شكاوي زبائنها" بمتوسط حسابي بلغ 2.57 وانحراف معياري مقداره 1.11 وهذا يعكس الاهتمام المتوسط للجامعة الجزائرية بتحقيق رغبات المستفيدين. أما العبارة رقم (07) التي تنص على " تقوم الجامعة بإشراك الطلبة في عمليات التخطيط للجودة بشكل عام" فقد حلت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره 2.25 وانحراف معياري بلغ 0.99 وهذا يدل على أن هذه العبارة لم تحضى بالقبول حيث أن 67.5% من أفراد عينة الدراسة لم يوافقوا عليها. أما في المرتبة الرابعة فقد حلت العبارة رقم (08) التي مفادها "تقوم الجامعة بإشراك الأطراف المستفيدة الأخرى (الأولياء، الأساتذة، الهيئات الحكومية، المؤسسات،..) في عمليات التخطيط للجودة بشكل عام"، بمتوسط حسابي 2.18 والذي عكست نسبة عدم الموافقة المرتفعة والتي بلغت 69.5% مما يدل عدم إشراك المستفيدين الخارجيين في عمليات تخطيط الجودة بالجامعة، تليها في المرتبة الخامسة العبارة رقم (09) التي مفادها " تقوم الجامعة بقياس مستوى رضا الزبائن عن خدماتها بشكل دوري" بأصغر متوسط حسابي في هذا البعد والذي بلغ 2.07 تظهره نسبة عدم الموافقة المرتفعة على هذه العبارة حيث بلغت 74.2% مما يعني عدم قيام الجامعة بقياس مستوى رضا الأطرف المستفيدين من خدماتها.

أما بالنسبة للدرجة الكلية لبعد التركيز على الزبون فيتضح من النتائج الواردة في الجدول (27) أن قيمة المتوسط الحسابي العام لهذا البعد بلغت 2.36، وهي قيمة تقع ضمن المجال الثاني في سلم ليكرت (من 1.81 إلى 2.60) والذي يشير إلى المستوى المنخفض من الموافقة، وبالتالي فإن مستوى تركيز الجامعة الجزائرية على المستفيدين منخفض من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (سعادة، 2018) ودراسة (حواس، 2016)، وتختلف عن النتيجة التي توصلت إليها دراسة (Altahayneh, 2014) التي وجدت تركيز متوسط على الزبون، كما تختلف كذلك عن دراسة (Psomas et al, 2015) ودراسة (Kamal Al-Din & Abouzid, 2016) التي وجدت أن تركيز الجامعة على الزبون كان مرتفعا.

يعزو الباحث النتيجة المتوصل إليها في هذا البعد إلى أن الجامعة الجزائرية لا تعير الاهتمام الكافي لمتطلبات الزبون أو المستفيد من خدماتها، فنجاح الجامعة يعتمد إلى حد كبير على تلبية احتياجات وتوقعات الزبائن وتحقيق رضاهم. ضف إلى ذلك أن الجامعة الجزائرية لا تشرك الطلبة في برامج تخطيط الجودة ولا تحثهم على ذلك، ويتم ذلك من خلال أخذ آرائهم واقتراحاتهم وعدم تجاهلها لأنها مؤشرات فعالة تعكس مستوى الجودة في الجامعة، وهي أيضا معين ومساعد لصانعي القرار في الجامعة لوضع استراتيجيات تساعد في تحقيق الجودة. كما أن الجامعة لا تقوم بإشراك المستفيدين الخارجيين من مؤسسات وأرباب عمل وهيئات حكومية في عمليات تخطيط الجودة وهذا بسبب غياب التنسيق بين الجامعة ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي.

المطلب الثالث: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد التحسين المستمر

من أجل معرفة آراء أفراد عينة الدراسة حول بعد التحسين المستمر في الجامعة الجزائرية، وضع الباحث أربع عبارات ضمن هذا البعد في استبانة الدراسة، فجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الموالي:

الجدول رقم (30): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد التحسين المستمر

الرقم	العبارة		استجابات مفرادات العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما				
11	تعمل الجامعة على تطوير برامجها التعليمية بصورة مستمرة لتستجيب بشكل أفضل لاحتياجات سوق العمل	ت	144	352	141	322	41	2.76	1.16	متوسط	04
		%	14.4	35.2	14.1	32.2	4.1				
12	تعمل الجامعة على تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل مستمر	ت	141	309	164	350	36	2.83	1.15	متوسط	03
		%	14.1	30.9	16.4	35	3.6				
13	تعمل الجامعة على تطوير أداء الإداريين بشكل مستمر	ت	123	265	262	322	28	2.86	1.08	متوسط	02
		%	12.3	26.5	26.2	32.2	2.8				
14	تعمل الجامعة على تحديث قواعد بياناتها بصفة مستمرة	ت	105	226	208	403	58	3.08	1.25	متوسط	01
		%	10.5	22.6	20.8	40.3	5.8				
–	**بعد التحسين المستمر**							**2.88**	**0.96**	**متوسط**	

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

من المعطيات الواردة في الجدول رقم (30)؛ يتضح أن هناك تباين في آراء أفراد عينة الدراسة حول بعد التحسين المستمر في الجامعة الجزائرية، وهذا ما وضحته قيم معامل الإنحراف المعياري لعبارات هذا البعد، والتي كانت تتراوح بين 1.08 و 1.25، كما نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد كانت محصورة بين 2.76 و3.08، حيث سجلت العبارة رقم (14) والتي مفادها "تعمل الجامعة على تحديث قواعد بياناتها بصفة مستمرة " أعلى متوسط حسابي قدره 3.08 وبانحراف معياري بلغ 1.25، حيث حازت هذه العبارة على موافقة 46.1% من أفراد عينة الدراسة، هذه النتيجة تدل قيام الجامعة الجزائرية بتحسين قواعد بياناتها بشكل مستمر، تلتها في المرتبة الثانية العبارة رقم (13) التي تقول " تعمل الجامعة على تطوير أداء الإداريين بشكل مستمر" بمتوسط حسابي بلغ 2.86 وانحراف معياري مقداره 1.08، وهذا يعكس الاهتمام المتوسط الذي توليه الجامعة الجزائرية لتدريب الإداريين واكسابهم معارف جديدة تساعدهم على أداء المهام الموكلة إليهم بكفاءة وفعالية. أما العبارة رقم (12) التي تنص على "تعمل الجامعة على تطوير

أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل مستمر" فقد حلت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره 2.83 وانحراف معياري بلغ 1.15، وهذا يدل على وجود إدراك متوسط في الجامعة لأهمية التطوير المستمر في أداء عضو هيئة التدريس باعتباره أحد العناصر الأساسية في عملية تطوير وتحسين جودة مخرجات التعليم العالي. أما في المرتبة الرابعة فقد حلت العبارة رقم (11) التي مفادها " تعمل الجامعة على تطوير برامجها التعليمية بصورة مستمرة لتستجيب بشكل أفضل لاحتياجات سوق العمل" بمتوسط حسابي 2.76 وانحراف معياري قدره 1.16 هذا يدل على أن الجامعة الجزائرية تحاول تحسين برامجها التعليمية لمواكبة التغيرات الحاصلة في محيطها.

أما بالنسبة للدرجة الكلية لبعد التحسين المستمر فيتضح من النتائج الواردة في الجدول (30) أن قيمة المتوسط الحسابي العام لهذا البعد بلغت 2.88، وهي قيمة تقع ضمن المجال الثالث في سلم ليكرت الخماسي (من 2.61 إلى 3.40) والذي يشير إلى المستوى المتوسط من الموافقة، وبالتالي فإن هناك مستوى متوسط ببعد التحسين المستمر في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (حواس، 2016) ودراسة (المعمر، 2014) ودراسة (أبو فارة، 2006)، وتختلف عن النتيجة التي توصلت إليها دراسة (سعادة، 2018) ودراسة (الوادي والزعبي، 2011) التي وجدت مستوى منخفض للتحسين المستمر، كما تختلف عن نتيجة دراسة (Psomas et al, 2015) ودراسة (Kamal Al-Din & Abouzid, 2016) التي خلصت إلى وجود مستوى مرتفع لبعد التحسين المستمر في الجامعة محل الدراسة.

يمكن إرجاع درجة التطبيق المتوسطة لعملية التحسين المستمر في الجامعة الجزائرية إلى إدارك القيادات الإدارية لأهمية هذه العملية باعتبارها من أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها

إدارة الجودة الشاملة، إلا أنه يظل غير كافي خصوصا فيما يتعلق بتحسين وتطوير البرامج التعليمية لأننا نلاحظ وجود فجوة كبيرة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، أما فيما يتعلق بتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس فالجامعات تسعى لتحسين أدائهم خصوصا الأساتذة حديثي التوظيف من خلال التكوين الذين يخضعون خلال السنة الأولى من التوظيف، إضافة إلى اهتمام الجامعات الجزائرية بتحديث قواعد بياناتها من مكتبات ومواقع الالكترونية مع تعزيز استعمال تكنولوجيا الاعلام والاتصال، وبالتالي التحول التدريجي نحو الرقمنة.

المطلب الرابع: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد مشاركة العاملين

يوضح الجدول رقم (31) استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات بعد مشاركة العاملين في الجامعة الجزائرية.

الجدول رقم (31): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مشاركة العاملين

الرقم	العبارة		استجابات مفردات العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما				
15	توضع أهداف الجامعة بصورة جماعية	ت	202	375	242	153	18	2.42	1.04	منخفض	05
		%	20.2	37.5	24.2	15.3	1.8				
16	تحرص الجامعة على إشراك موظفيها في عملية اتخاذ القرارات المرتبطة بالتسيير البيداغوجي والبحثي	ت	181	346	198	254	21	2.58	1.11	منخفض	04
		%	18.1	34.6	19.8	25.4	2.1				
17	تشجع الجامعة العمل بروح الفريق	ت	168	289	219	288	36	2.73	1.15	متوسط	01
		%	16.8	28.9	21.9	28.8	3.6				
18	تحرص الجامعة على مناقشة مشاكلها بشكل جماعي	ت	181	325	195	265	33	2.64	1.14	متوسط	02
		%	18.1	32.5	19.5	26.5	3.3				
19	تعمل الجامعة على إشراك كل مواردها البشرية في عملية تحسين الأداء	ت	179	345	209	231	36	2.60	1.13	منخفض	03
		%	17.9	34.5	20.9	23.1	3.6				
بعد مشاركة العاملين								**2.59**	**0.95**	**منخفض**	–

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

من خلال استقراء النتائج الواردة في الجدول رقم (31) يتضح أن مستوى الموافقة منخفض على أغلب عبارات مشاركة العاملين باستثناء العبارتين رقم (17) ورقم (18) اللتان حازتا على درجة متوسطة بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.73 وانحراف معياري 1.15 للأولى ومتوسط حسابي 2.64 وانحراف معياري 1.14 للثانية، وهذا ما يعني حسب هذين المتوسطين أن الجامعة حريصة على تشجيع العمل الجماعي، ثم تأتي في المرتبة الثالثة العبارة رقم (19) والتي مفادها " تعمل الجامعة على إشراك كل مواردها البشرية في عملية تحسين الأداء" بمتوسط حسابي بلغ 2.60 وانحراف معياري 1.13، تليها في المرتبة الرابعة العبارة رقم (16) التي تنص على " تحرص الجامعة على إشراك موظفيها في عملية اتخاذ القرارات المرتبطة بالتسيير البيداغوجي والبحثي" بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.58 وانحراف معياري بلغ 1.11، وأخير في المرتبة الخامسة حلت العبارة رقم (15) التي تقول "توضع أهداف الجامعة بصورة جماعية" التي حققت متوسط حسابي بلغ 2.42 وانحراف معياري قدر بـ 1.04 وهذا يدل على أن أهداف الجامعة لا تصاغ بشكل جماعي.

أمّا بالنسبة للدرجة الكلية لبعد مشاركة العاملين فيتّضح من الجدول رقم (31) أن قيمة المتوسط الحسابي العام لهذا البعد بلغت 2.59، وهي قيمة تقع ضمن المجال الثاني في سلم ليكرت الخماسي (من 1.81 إلى 2.60) والذي يشير إلى المستوى المنخفض من الموافقة، وبالتالي فإن هناك مستوى منخفض لبعد مشاركة العاملين في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (سعادة، 2018)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (التمام، 2014) ودراسة (حواس، 2016) التي وجدت درجة متوسطة لتطبيق بعد مشاركة العاملين في الجامعة، كما تختلف كذلك عن النتيجة التي توصلت إليه دراسة (المعمر،

2014)، دراسة (Kamal Al-Din & Abouzid, 2016) ودراسة (Altahayneh, 2014) التي خلصت كلها إلى وجود مستوى مرتفع لبعد مشاركة العاملين في الجامعة.

يرى الباحث أنّ النتيجة المتوصل إلها من خلال بعد مشاركة العاملين تعزى إلى وجود مركزية عالية للتسيير بالجامعة الجزائرية؛ والتي نتج عنها غياب المشاركة في عملية صنع القرارت وتحديد الأهداف وهو ما يتنافى مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة، وهذا بدوره يمكن إرجاعه إلى عدم الاهتمام الكافي الذي توليه القيادات الإدارية في الجامعات لممارسات إدارة الموارد البشرية وخاصة ما تعلق بالمشاركة والتفويض؛ والتي لها دور كبير في تحقيق الأهداف وصنع التميز في الأداء.

المطلب الخامس: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد التدريب والتعلم

من أجل معرفة آراء أفراد عينة الدراسة حول بعد التدريب والتعلم في الجامعة الجزائرية، وضع الباحث خمس عبارات لقياسه، فجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (32).

الجدول رقم (32): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات التدريب والتعلم

الرقم	العبارة		استجابات مفرادات العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما				
20	تحرص الجامعة ضمن إستراتيجية الوزارة على تدريب منتسبيها (الطلبة، الأساتذة، الإداريين) على برامج تحسين الجودة	ت	127	323	195	320	35	2.81	1.12	متوسط	03
		%	12.7	32.3	19.5	32	3.5				
21	تشمل البرامج التدريبية كل الفاعلين في الجامعة	ت	125	327	226	286	36	2.78	1.10	متوسط	04
		%	12.5	32.7	22.6	28.6	3.6				
22	توفر الجامعة الدعم المالي الكافي لتنفيذ الدورات التدريبية	ت	167	321	244	243	25	2.63	1.09	متوسط	05
		%	16.7	32.1	24.4	24.3	2.5				
23	تشجع الجامعة موظفيها على حضور مختلف التظاهرات العلمية	ت	114	252	175	391	68	3.04	1.17	متوسط	01
		%	11.4	25.2	17.5	39.1	6.8				
24	تشجع الجامعة موظفيها على تبادل المعارف	ت	125	274	238	323	40	2.87	1.11	متوسط	02
		%	12.5	27.4	23.8	32.3	4				
-	**بعد التدريب والتعلم**							**2.83**	**0.91**	**متوسط**	-

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

من خلال قراءة بيانات الجدول رقم (32) نلاحظ وجود تشتّت في آراء أفراد عينة الدراسة حيث كان الإنحراف المعياري لعبارات هذا البعد محصورا بين 1.09 و 1.17 وهي قيم أكبر من الواحد، وهذا أمر مقبول بحكم أن مجتمع الدراسة غير متجانس من حيث الخصائص (الرتبة العلمية والمؤهل العلمي). كما يتبين لنا أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة متوسطة على عبارات بعد التدريب والتعلم، حيث كانت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد محصورة بين 2.63 و 3.04، فالعبارة رقم (23) حلت في المرتبة الأولى محققة متوسط حسابي قدر بـ 3.04 وانحراف معياري 1.17 مما يدل على أن الجامعات تشجع منتسبيها على حضور مختلف التظاهرات العلمية من ملتقيات وندوات من أجل تنمية معارفهم، تليها مباشرة العبارة رقم (24) والتي تنص على أنه "تشجع الجامعة موظفيها على تبادل المعارف" بمتوسط حسابي قدره 2.87 وانحراف معياري 1.11 مما يعني وجود مستوى متوسط من مشاركة المعرفة بين العاملين في الجامعة، أما المرتبة الثالثة فكانت من نصيب العبارة رقم (20) والتي مفادها " تحرص الجامعة ضمن إستراتيجية الوزارة على تدريب منتسبيها (الطلبة، الأساتذة، الإداريين) على برامج تحسين الجودة" بمتسوط حسابي بلغ 2.81 وانحراف معياري قدر بـ 1.12 مما يدل على وجود حرص من طرف الجامعة الجزائرية على تدريب منتسبيها على برامج الجودة من أجل ضمان التطبيق السليم لها وهذا ما تتطلبه فلسفة إدارة الجودة الشاملة، تليها في المرتبة الرابعة العبارة رقم (21) التي تقول " تشمل البرامج التدريبية كل الفاعلين في الجامعة" حيث حققت متوسط حسابي قدره 2.78 وانحراف معياري بلغ 1.10، أما في المرتبة الخامسة والأخيرة نجد العبارة رقم (22) التي تنص على " توفر الجامعة الدعم المالي الكافي لتنفيذ الدورات التدريبية" بمتوسط حسابي 2.64 وانحراف معياري 1.09 وهذا يشير إلى أن الدعم المالي الذي تخصصه الجامعات لبرامج التدريب غير كافي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

ويتضح أيضا من الجدول رقم (32) أن قيمة المتوسط الحسابي العام لبعد التدريب والتعلم بلغت 2.83، وهي قيمة تقع ضمن المجال الثالث في سلم ليكرت الخماسي (من 2.61 إلى 3.40) والذي يشير إلى المستوى المتوسط من الموافقة، وبالتالي فإن هناك مستوى متوسط لبعد التدريب والتعلم في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (أبو فارة، 2006)، وتختلف عن دراسة (سعادة، 2018) ودراسة (الفرجاني، 2014) ودراسة (المعمر، 2011) التي وجدت مستوى منخفض لبعد التدريب والتعلم، وتختلف عن دراسة (Psomas et al, 2015) ودراسة (Altahayneh, 2014) التي خلصت كلها إلى وجود مستوى مرتفع لبعد التدريب والتعلم.

يرى الباحث أن النتيجة المتوصل إليها والتي تشير إلى وجود درجة متوسطة لتطبيق بعد التدريب والتعلم في الجامعة الجزائرية يمكن إرجاعها إلى أن الجامعات لا تخصص الموارد المالية الكافية لبرامج التدريب، ولا تطبق استراتيجية واضحة في تسيير هذه البرامج، إضافة إلى عدم الإدراك الكافي لقيادات الجامعات بأهمية شرح وتبسيط فلسفة إدارة الجودة الشاملة لكافة منتسبي الجامعة وتدريبهم عليها، لأن التطبيق السليم لهذه الفسلفة يتطلب تدريب كل الأفراد على أساليبها وأدواتها، فتطبيق إدارة الجودة الشاملة بدون وعي أو فهم لمبادئها ومتطلباتها قد يؤدي إلى الفشل الذريع.

المطلب السادس: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد اتخاذ القرارات على أساس الحقائق

للتعرف على آراء أفراد عينة الدراسة حول بعد اتخاذ القرارات على أساس الحقائق في الجامعة الجزائرية، من أجل ذلك تم صياغة ست عبارات لقياس هذا البعد، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (33).

الجدول رقم (33): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات اتخاذ القرارات على أساس الحقائق

الرقم	العبارة		استجابات مفرادات العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما				
25	تحرص الجامعة على توفير المعلومات الحديثة المتعلقة بمختلف مؤشرات الجودة	ت	156	369	243	213	19	2.570	1.04	منخفض	05
		%	15.6	36.9	24.3	21.3	1.9				
26	يتم اتخاذ القرارات في الجامعة على أساس معلومات دقيقة حول بيئتها الداخلية والخارجية	ت	162	343	275	199	21	2.574	1.04	منخفض	04
		%	16.2	34.3	27.5	19.9	2.1				
27	وضع البرامج التدريبية في الجامعة يتم بناء على أسس علمية واضحة	ت	168	358	232	215	27	2.575	1.08	منخفض	03
		%	16.8	35.8	23.2	21.5	2.7				
28	توفر الجامعة نظاما حديثا لتبادل المعلومات بين مختلف المستويات التنظيمية	ت	144	335	243	252	26	2.68	1.08	متوسط	02
		%	14.4	33.5	24.3	25.2	2.6				
29	تعقد الجامعة اتفاقيات شراكة وتعاون مع جامعات أخرى بناء على أسس علمية واضحة	ت	115	244	283	305	53	2.93	1.01	متوسط	01
		%	11.5	24.4	28.3	30.5	5.3				
30	تعتمد الجامعة على نظام التغذية الراجعة لتزويدها بالمعلومات المتعلقة بمدى كفاءة الخدمات المقدمة للأطراف المستفيدة	ت	176	292	355	157	20	2.55	1.01	منخفض	06
		%	17.6	29.2	35.5	15.7	2				
–	**بعد اتخاذ القرارات على أساس الحقائق**							**2.64**	**0.86**	**متوسط**	–

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

أشارت النتائج المستخلصة من استجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد اتخاذ القرارات على أساس الحقائق أنّ متوسطاتها الحسابية محصورة بين 2.55 و 2.93 وهي متوسطات تتراوح بين الفئتين الثانية والثالثة من فئات سلم ليكرث الخماسي، مما يوضح التبين في آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق بعد اتخاذ القرارات على أساس الحقائق، حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة رقم (29) والتي تنص على " تعقد الجامعة اتفاقيات شراكة وتعاون مع جامعات أخرى بناء على أسس علمية واضحة" بأعلى متوسط حسابي في هذا البعد إذ يقدر بـ 2.93 وانحراف معياري قدره 1.01، تليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (28) والتي تنص على " توفر الجامعة نظاما حديثا لتبادل المعلومات بين مختلف المستويات التنظيمية" بمتوسط حسابي بلغ 2.68 وانحراف معياري 1.08 هذا يشير إلى إدراك الجامعات بأهمية وجود نظام لتبادل المعلومات بين مختلف المستويات

التنظيمية فيها. أما في المرتبتين الآخريتين فنجد العبارتين رقم (25) ورقم (30) على التوالي، فالعبارة الأولى والتي تقول " تحرص الجامعة على توفير المعلومات الحديثة المتعلقة بمختلف مؤشرات الجودة" حلت في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي 2.57 وانحراف معياري 1.04 مما يدل على أنّ الجامعات لا تعمل على توفير المعلومات المتعلقة بالجودة، أما الثانية التي تنص على " تعتمد الجامعة على نظام التغذية الراجعة لتزويدها بالمعلومات المتعلقة بمدى كفاءة الخدمات المقدمة للأطراف المستفيدة" حلت سادسا مسجلة أصغر متوسط حسابي في هذا البعد إذ قدر بـ 2.55 وانحراف معياري 1.01 مما يشير إلى أنّ الجامعات لا تعتمد على نظام التغذية العكسية في تحسين الخدمات التي تقدمها للمستفيدين.

من خلال النتائج الواردة في الجدول (33) يتضح كذلك أن قيمة المتوسط الحسابي العام لبعد اتخاذ القرارات على أساس الحقائق بلغت 2.64، وهي قيمة تقع ضمن المجال الثالث في سلم ليكرت الخماسي (من 2.61 إلى 3.40) والذي يشير إلى المستوى المتوسط من الموافقة، وبالتالي فإن هناك مستوى متوسط لبعد اتخاذ القرارات على أساس الحقائق في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Kamal Al-Din & Abouzid, 2016) وتختلف عن النتيجة التي توصلت إيها دراسة (سعادة، 2018) التي خلصت إلى وجود مستوى منخفض لبعد اتخاذ القرارات على أساس الحقائق.

يمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها في هذا البعد والتي تشير إلى مستوى متوسط لتطبيق لبعد اتخاذ القرارات على أسس علمية في الجامعة الجزائرية بضعف اهتمام القيادات الإدارية بهذا البعد والذي يعتبر من الركائز الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، فعملية صنع القرار يجب أن

تستند إلى حقائق وبيانات صحيحة وليس مجرد تكهنات أو توقعات مبينة على أساس الرأي الشخصي، حيث لاحظنا ضعف أن لم نقل غياب الاعتماد على نظام التغذية العكسية الذي يوفر معلومات مهمة عن مخرجات الجامعة ومدى تلبيتها لتطلعات الأطراف المستفيدة وهو ما يتنافى مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى أن الجامعات لا تحرص على توفير المعلومات المتعلقة بالجودة، فالبرغم من وجود خلايا ضمان الجودة في كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي بالجزائر إلا أن أغلب هذه الخلايا غير مفعلة ولا تقوم بأي وظيفة في مجال الجودة، ضف إلى ذلك أن القرارات في الجامعة لا تتخذ بناء على أسس علمية دقيقة سواء ما تعلق بالبيئة الداخلية أو الخارجية.

ولمعرفة درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء التدريس بها، تم الاعتماد على النتائج المتحصل عليها سابقا من تفريغ وتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة حول عناصر محور إدارة الجودة الشاملة، والجدول رقم (34) يوضح ذلك.

الجدول رقم (34): استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد إدارة الجودة الشاملة

أبعاد إدارة الجودة الشاملة	أرقام العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
التزام الإدارة العليا بالجودة	من 1 إلى 5	2.69	0.98	03
التركيز على الزبون	من 6 إلى 10	2.36	0.82	06
التحسين المستمر	من 11 إلى 14	2.88	0.96	01
مشاركة العاملين	من 15 إلى 19	2.59	0.95	05
التدريب والتعلم	من 20 إلى 24	2.81	0.91	02
اتخاذ القرارات على أساس الحقائق	من 25 إلى 30	2.64	0.86	04
المتوسط العام للمحور	**من 1 إلى 30**	**2.66**	**0.79**	-

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (34) يتضح أنّ درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة متوسط، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور 2.66 وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرث الخماسي (من 2.61 إلى 3.40) وهي الفئة التي تعبر عن المستوى المتوسط من الموافقة.

وهذه النتيجة منطقية طالما أنّ الجامعة الجزائرية تطبق كل أبعاد إدارة الجودة الشاملة بمستوى متوسط باستثناء بعدي التركيز على الزبون ومشاركة العاملين اللذان يطبقان بمستوى منخفض. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحواس، 2016)، وتختلف عن النتيجة التي توصلت إليها دراسة (الوادي والزعبي، 2011) ودراسة (العوض، 2014) ودراسة (سعادة، 2018) التي خلصت إلى وجود مستوى منخفض لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتختلف كذلك عن دراسة (التمام 2014)، دراسة (المعمر، 2011)، دراسة (Kamal Al-Din & Abouzid, 2016) ودراسة (Altahayneh, 2014) التي وجدت مستوى مرتفع لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

ويمكن أيضا من خلال نتائج الجدول رقم (32) ترتيب أبعاد إدارة الجودة الشاملة حسب متوسطاتها الحسابية تنازليا كما يلي:

- يأتي في المرتبة الأولى بعد التحسين المستمر بمتوسط حسابي قدره 2.88؛
- يأتي في المرتبة الثانية بعد التدريب والتعليم بمتوسط حسابي بلغ 2.81؛
- يأتي في المرتبة الثالثة بعد التزام الإدارة العليا بالجودة محققا متوسط حسابي قدره 2.69؛
- أما في المرتبة الرابعة بعد اتخاذ القرارات على أساس الحقائق بمتوسط حسابي بلغ 2.64؛
- وفي المرتبة الخامسة بعد مشاركة العاملين حيث حقق متوسط حسابي قدر بـ 2.51؛
- في حين يأتي بعد التركيز على الزبون في المرتبة الشادسة، حيث حاز على متوسط حسابي بلغ 2.36.

المبحث الثالث: عرض وتفسير النتائج الخاصة بمحور جودة مخرجات التعليم العالي

للتعرف على مستوى جودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تم حساب النسب المئوية، المتوسطات الحسابية المرجحة، الإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات كل بعد من أبعاد جودة مخرجات التعليم العالي.

المطلب الأول: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد جودة الخريجين

يوضح الجدول رقم (35) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد جودة الخريجين.

الجدول رقم (35): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات جودة الخريجين

الرقم	العبارة		استجابات مفردات العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما				
31	تعتمد الجامعة على معايير محددة لقبول الطلبة في مختلف المستويات	ت	133	176	139	479	73	3.18	1.20	متوسط	01
		%	13.3	17.6	13.9	47.9	7.3				
32	يتحكم خريجو الجامعة بشكل جيد في تكنولوجيات الإعلام والاتصال	ت	125	384	260	208	23	2.62	1.02	متوسط	06
		%	12.5	38.4	26	20.8	2.3				
33	يتحكم خريجو الجامعة في اللغة العربية بشكل جيد	ت	125	383	189	253	50	2.720	1.12	متوسط	05
		%	12.5	38.4	18.9	25.3	5				
34	يتحكم خريجو الجامعة في لغة أجنبية على الأقل بشكل جيد	ت	258	428	190	105	19	2.19	1.00	منخفض	10
		%	25.8	42.8	19	10.5	1.9				
35	يُلم خريجو الجامعة بمهارات العمل الجماعي	ت	169	369	262	181	19	2.51	1.03	منخفض	08
		%	16.9	36.9	26.2	18.1	1.9				
36	يتميز خريجو الجامعة بالقدرة على التعلم الذاتي	ت	138	303	284	250	25	2.722	1.06	متوسط	04
		%	13.8	30.3	28.4	25	2.5				
37	يتميز خريجو الجامعة بالتفكير النقدي البنّاء	ت	197	373	264	153	13	2.41	1.06	منخفض	09
		%	19.7	37.3	26.4	15.3	1.3				
38	يتمتع خريجو الجامعة بالقدرة على التواصل الإيجابي الفعال	ت	131	306	290	251	22	2.727	1.04	متوسط	03
		%	13.1	30.6	29	25.1	2.2				
39	يتمتع خريجو الجامعة بروح المبادرة	ت	122	309	292	255	22	2.74	1.03	متوسط	02
		%	12.2	20.9	29.2	25.5	2.2				
40	يمتلك خريجو الجامعة القدرة على توظيف المعرفة بشكل فعال	ت	137	358	298	191	16	2.59	0.99	منخفض	07
		%	13.7	35.8	29.8	19.1	1.6				
بعد جودة الخريجين								**2.64**	**0.79**	**متوسط**	–

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (35) أنّ هناك تباينا في آراء أفراد عينة الدراسة حول جودة خريجي الجامعة الجزائرية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد بين 2.19 و 3.18 وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات سلم ليكرت الخماسي، أي أن آراء أفراد عينة الدراسة تتراوح بين المستوى المنخفض والمستوى المتوسط من الموافقة. كما يتضح من الجدول أن العبارة رقم (31) والتي تنص على "تعتمد الجامعة على معايير محددة لقبول الطلبة في مختلف المستويات" قد حصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته 3.18 وانحراف معياري 1.20 وهذا يدل على اهتمام الجامعات بوضع معايير محددة لقبول الطلبة في مختلف المستويات، تليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (39) والتي تفيد بأن " يتمتع خريجو الجامعة بروح المبادرة" بمتوسط حسابي قدره 2.74 وانحراف معياري بلغ 1.03 وتشير هذه النتيجة إلى أن خريجي الجامعة يتمتعون بالمبادرة، وفي المرتبة الثالثة تحل العبارة رقم (38) التي تقول " يتمتع خريجو الجامعة بالقدرة على التواصل الإيجابي الفعال "حيث حققت متوسط حسابي قدره 2.727 وانحراف معياري بلغ 1.04 وهذا يشير إلى قدرة الخريج الجامعي على التواصل بشكل فعال.

وعلى العكس من ذلك، فإنّ أضعف عبارات بعد جودة خريجي الجامعة من حيث الموافقة فقد كانت من نصيب العبارات التالية: العبارة رقم (35) التي تفيد بأنه "يُلم خريجو الجامعة بمهارات العمل الجماعي" حلت في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره 2.51 وانحراف معياري 1.03، مما يشير إلى أن خريج الجامعة الجزائرية لا يلم بمهارات العمل الجماعي بشكل جيد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، تليها في المرتبة التاسعة العبارة رقم (37) التي تنص على " يتميز خريجو الجامعة بالتفكير النقدي البنّاء" محققة متوسط حسابي قدره 2.41 وانحراف معياري بلغ 1.06 مما يدل على ضعف التفكير البناء لدى خريجي الجامعة، في حين كانت المرتبة الأخيرة من نصيب العبارة رقم (34) التي تقول " يتحكم خريجو الجامعة في لغة أجنبية على الأقل بشكل جيد" حيث

حازت على متوسط حسابي قدر بـ 2.19 وانحراف معياري 1.00 مما يدل على ضعف خريج الجامعة الجزائرية في مجال التحكم في اللغات الأجنبية.

أمّا بالنسبة للدرجة الكلية لبعد جودة الخريجين فيتضح من الجدول رقم (35) أنّ قيمة المتوسط الحسابي العام لهذا البعد بلغت 2.64، وهي قيمة تقع ضمن المجال الثالث في سلم ليكرت الخماسي (من 2.61 إلى 3.40) والذي يشير إلى المستوى المتوسط من الموافقة، وبالتالي فإن هناك مستوى متوسط لجودة خريجي الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (بوفالطة، 2019)، دراسة (داغر وآخرون، 2016)، ودراسة (بن عيسى الشريف، 2015) التي خلصت إلى وجود مستوى متوسط لجودة خريجي التعليم العالي، وتختلف مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (أبوشعفة معتوق ومعمر امسلم، 2019) التي وجدت متسوى منخفض لجودة الخريجين.

يرى الباحث أنّ النتيجة المتوصل إليها من خلال هذا البعد والتي تشير إلى وجود مستوى متوسط لجودة خريجي الجامعة الجزائرية تعزى إلى جملة من الاعتبارات الموضوعية والذاتية، بالنسبة للاعتبارات الموضوعية نذكر منها ما يلي: العدد الكبير للطلبة بالجامعة الجزائرية والذي يعكس سياسة الدولة التي ركزت على الكم بدلا من التركيز على الجودة والنوعية، ضعف في الهياكل البيداغوجية خصوصا ما تعلق بالمكتبات وقاعات الأنترنت ..إلخ، ارتفاع معدل التأطير حيث كان هذا المعدل في موسم 2018/2017 حوالي 24 طالب للأستاذ وهو بعيد عن المتوسط العالمي الذي يقدر بـ 16 طالب للأستاذ الواحد، عدم تكييف وتحديث المقررات والمناهج العلمية لتتماشى والتغيرات الحاصلة في البيئة الخارجية، اعتماد معظم الأساتذة على أساليب تدريس تقليدية غير فعالة؛ والتي لا تكسب في مجملها الخرّيج أو الطالب القدرة على النقاش البنّاء والحوار

الإيجابي الفعّال، ضف إلى ذلك المناخ الذي يعمل فيه أعضاء هيئة التدريس والذي يؤثر سلبيا على قدرتهم في توصيل المعارف للطلبة. أما فيما يخص ضعف خريجي الجامعة في اللغات الأجنبية فيرجع أساسا في اعتقادنا إلى ضعف مكتسبات هذه اللغات لدى الطلبة في التعليم ما قبل الجامعي بالإضافة إلى نقص آليات تدعيم واكتساب اللغات الأجنبية في الجامعة. أما الاعتبارات الذاتية فتتعلق أساسا بتراجع قيمة التعليم في المجتمع، حيث أصبح ينظر إليه نظرة سلبية انطلاقا من ترسّخ قناعات ذاتية بأن التعليم لا يحقق مختلف رغبات وتطلعات الطالب مقابل مجالات أخرى، هذا الأمر أدى بالطلبة إلى التفكير في نيل الشهادة فقط دون التركيز على تحسين المستوى.

المطلب الثاني: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد جودة البحث العلمي

للتعرّف على مستوى جودة البحث العلمي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، تم صياغة عشر عبارات ضمن البعد في استبانة الدراسة، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (36).

الجدول رقم (36): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات جودة البحث العلمي

الرقم	العبارة		استجابات مفردات العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما				
41	تضم الجامعة العديد من مخابر البحث الحديثة	ت	76	216	128	504	76	3.28	1.11	مرتفع	01
		%	7.6	21.6	12.8	50.8	7.6				
42	تتوافق البحوث العلمية المنجزة في الجامعة مع حاجات البيئة الخارجية	ت	138	335	222	280	25	2.71	1.09	متوسط	07
		%	13.8	33.5	22.2	28	2.5				
43	يمتلك أساتذة الجامعة مهارات إدارة المشاريع العلمية	ت	65	207	236	435	57	3.21	1.04	مرتفع	02
		%	6.5	20.7	23.6	43.5	5.7				
44	تتميز البحوث العلمية المنجزة في الجامعة بالجودة	ت	104	283	310	274	29	2.84	1.03	متوسط	05
		%	10.4	28.3	31	27.4	2.9				
45	تتوافق المهام البيداغوجية لأعضاء هيئة التدريس مع مهامهم البحثية	ت	116	345	216	289	34	2.78	1.08	متوسط	06
		%	11.6	34.5	21.6	28.9	3.4				
46	تعتمد الجامعة تحفيزات تشجع الباحثين على المزيد من العطاء في مجال البحث العلمي	ت	246	387	166	167	34	2.35	1.12	منخفض	09
		%	24.6	38.7	16.6	16.7	3.4				

47	تلزم الجامعة الباحثين بالتقيد الصارم بميثاق أخلاقيات البحث العلمي	ت	111	202	241	366	80	3.10	1.15	متوسط	03
		%	11.1	20.2	24.1	36.6	8				
48	توفر الجامعة كل الإمكانات الضرورية لدفع البحث العلمي	ت	183	378	201	214	24	2.51	1.09	منخفض	08
		%	18.3	37.8	20.1	21.4	2.4				
49	يتم تجسيد المشاريع العلمية المتميزة في الميدان	ت	261	405	215	106	13	2.20	0.98	منخفض	10
		%	26.1	40.5	21.5	10.6	1.3				
50	يخدم زيادة عدد اتفاقيات التعاون والشراكة البحثية في الجامعة مسعى تحسين الجودة بالدرجة الأولى	ت	115	214	241	331	99	3.08	1.18	متوسط	04
		%	11.5	21.4	24.1	33.1	9.9				
بعد جودة البحث العلمي								**2.81**	**0.76**	**متوسط**	–

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

من خلال استقراء النتائج الواردة في الجدول رقم (36) يتضح أنّ هناك تباينا في مستوى الموافقة على عبارات بعد جودة البحث العلمي، فنلاحظ أن العبارتين رقم (41) ورقم (43) حازتا على درجة مرتفعة بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.28 وانحراف معياري 1.11 للأولى ومتوسط حسابي 3.21 وانحراف معياري 1.04 للثانية، وهذا ما يعني حسب هذين المتوسطين أن الجامعة الجزائرية حريصة على تطوير وترقية البحث العلمي من خلال إنشائها للعديد من مخابر البحث الحديثة بالإضافة على قدرة أساتذتها على تسيير وإدارة المشاريع البحثية، ثم تأتي في المرتبة الثالثة العبارة رقم (47) والتي تنص على أنّه " تلزم الجامعة الباحثين بالتقيد الصارم بميثاق أخلاقيات البحث العلمي" بمتوسط حسابي قدره 3.10 وانحراف معياري 1.15 وهذا يدل على حرص الجامعة على تطبيق ميثاق أخلاقيات البحث من أجل تفادي السرقات العلمية.

أمّا فيما يخص العبارات التي حازت على أدنى مستوى من الموافقة فكانت على النحو التالي: العبارة رقم (48) والتي تنص على " توفر الجامعة كل الإمكانات الضرورية لدفع البحث العلمي" حلت في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي بلغ 2.51 وانحراف معياري 1.09 هذا يشير إلى تقصير الجامعة الجزائرية في هذا الجانب، فتحقيق جودة في البحوث العلمية يتطلب توفير المناخ المناسب لذلك، أما في المرتبة التاسعة فقد جاءت العبارة رقم (46) والتي تفيد بأنه " تعتمد الجامعة تحفيزات تشجع الباحثين على المزيد من العطاء في مجال البحث العلمي" محققة متوسطا حسابيا

قدر بـ 2.35 وانحراف معياري بلغ 1.12 هذه النتيجة تشير إلى أنه في الجامعة الجزائرية لا توجد تحفيزات تشجع الباحثين على الإبداع في مجال البحث العلمي وبالتالي سينعكس ذلك سلبيا على جودة البحوث العلمية المنجزة، في حين كانت المرتبة العاشرة من نصيب العبارة رقم (49) التي تقول " يتم تجسيد المشاريع العلمية المتميزة في الميدان"، حيث حازت على أصغر متوسط حسابي بين عبارات هذا البعد وذلك بمتوسط حسابي قدر بـ 2.20 وانحراف معياري بلغ 0.98 مما يدلّ على عدم الاستفادة من البحوث العلمية المتميزة التي تنجزها الجامعة.

كما يتضح أيضا من الجدول رقم (36) أن قيمة المتوسط الحسابي العام لبعد جودة البحث العلمي بلغت 2.81، وهي قيمة تقع ضمن المجال الثالث في سلم ليكرت الخماسي (من 2.61 إلى 3.40) والذي يشير إلى المستوى المتوسط من الموافقة، وبالتالي فإن هناك مستوى متوسط لجودة البحث العلمي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

تتّفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (بوفالطة، 2019)، دراسة (زقاي، 2016)، ودراسة (داغر وآخرون، 2016) التي خلصت كلها إلى وجود مستوى متوسط لجودة البحث العلمي، وتختلف عن دراسة (أبوشعفة معتوق ومعمر امسلم، 2016) التي وجدت مستوى منخفضا لجودة البحث العلمي.

يعزو الباحث المستوى المتوسط لجودة البحوث العلمية في الجامعة الجزائرية إلى جملة من الأسباب منها: عدم وجود استراتيجية واضحة وفعالة لتثمين البحوث المنجزة بالشكل الذي يساهم في الرفع من جودة البحث العلمي، كثرة العقبات الإدارية التي تعيق مشاريع البحث، غياب مناخ مشجع على البحث العلمي المتميز، اهتمام وتركيز مختلف الهيئات الوصية على الكم (عدد البحوث، عدد المخابر العلمية، عدد المشاريع العلمية ...إلخ) بدلا من التركيز على النوعية

والجودة، غياب شراكات علمية فعالة تعمل من خلالها الجامعات على تحسين جودة البحث العلمي، عدم ربط محاور البحث العلمي بمتطلبات المجتمع وسوق العمل، ضف إلى ذلك ضعف الاهتمام بالباحث الأمر الذي ينعكس سلبا على انتاجيته العلمية؛ بسبب انعدام الحوافز المادية والمعنوية. كما أن البحوث العلمية أصبحت تنجز لأغراض إدارية بحتة كالحصول على الترقيات والاستفادة من تربصات تحسين المستوى بالخارج ...إلخ؛ مما ينعكس سلبا على جودة هذه البحوث.

المطلب الثالث: عرض وتفسير النتائج الخاصة ببعد جودة خدمة المجتمع

يوضح الجدول الموالي استجابات المبحوثين حول عبارات بعد جودة خدمة المجتمع.

الجدول رقم (37): استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات جودة خدمة المجتمع

الرقم	العبارة		استجابات مفرادات العينة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة	الترتيب
			غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما				
51	تمتلك الجامعة رؤية واضحة لخدمة المجتمع	ت	179	330	228	235	28	2.60	1.11	منخفض	03
		%	17.9	33	22.8	23.5	2.8				
52	تساهم الجامعة في تنفيذ المشاريع التنموية الهامة في المجتمع	ت	199	365	224	194	18	2.46	1.06	منخفض	07
		%	19.9	36.5	22.4	19.4	1.8				
53	تنسجم الفعاليات التي تنظمها الجامعة (مؤتمرات، ندوات..) بشكل فعال مع احتياجات المجتمع	ت	120	222	208	397	53	3.04	1.14	متوسط	01
		%	12	22.2	20.8	39.7	5.3				
54	تقدم الجامعة دورات تدريبية لفائدة مؤسسات المجتمع	ت	175	344	241	217	23	2.56	1.09	منخفض	04
		%	17.5	34.4	24.1	21.7	2.3				
55	تقدم الجامعة العديد من الاستشارات العلمية الهامة لفائدة مؤسسات المجتمع	ت	183	347	249	195	26	2.53	1.07	منخفض	05
		%	18.3	34.7	24.9	19.5	2.6				
56	تساهم الجامعة بفعالية في حل المشاكل الاجتماعية المختلفة	ت	222	360	234	164	20	2.40	1.06	منخفض	08
		%	22.2	36	23.4	16.4	2				
57	تشرك الجامعة مختلف المنظمات الفاعلة في محيطها في عملية صياغة وتحديد برامجها وأنشطتها	ت	206	394	242	141	17	2.36	1.01	منخفض	09
		%	20.6	39.4	24.2	14.1	1.7				
58	ينتفع المجتمع بالمرافق والمنشآت المختلفة للجامعة	ت	180	363	237	195	25	2.52	1.07	منخفض	06
		%	18	36.3	23.7	19.5	2.5				
59	تجري الجامعة العديد من البحوث الميدانية بالشراكة مع المؤسسات الفعالة في محطيها	ت	137	300	261	263	39	2.76	1.10	متوسط	02
		%	13.7	30	26.1	26.3	3.9				
60	تحرص الجامعة على تتبع مسار خريجيها في سوق العمل	ت	432	335	121	94	18	1.93	1.04	منخفض	10
		%	43.2	33.5	12.1	9.4	1.8				
–	**بعد جودة خدمة المجتمع**							**2.52**	**0.84**	**منخفض**	–

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (37) أنّ قيم الإنحراف المعياري لبعد جودة خدمة المجتمع محصورة بين 1.01 و 1.14 وهي قيم أكبر من الواحد، مما يدل على وجود تشتت في أراء أفراد عينة الدراسة، وهذا أمر مقبول بحكم أن مجتمع الدراسة غير متجانس من حيث الخصائص. كما يتضح أن مستوى الموافقة منخفض على أغلب عبارات بعد خدمة المجتمع باستثناء العبارتين رقم (53) ورقم (59) اللتان حازتا على درجة متوسطة بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.04 وانحراف معياري 1.14 للأولى ومتوسط حسابي 2.76 وانحراف معياري 1.10 للثانية، وهذا ما يعني حسب هذين المتوسطين أن الجامعات الجزائرية تحرص على تنظيم تظاهرات علمية (مؤتمرات، ندوات...) تنسجم بشكل فعال مع احتياجات المجتمع، إضافة إلى حرصها على انجاز بعض البحوث الميدانية بالشراكة مع المؤسسات الفعالة في محطيها. تليهما في المرتبة الثالثة العبارة رقم (51) والتي تفيد بأنه " تمتلك الجامعة رؤية واضحة لخدمة المجتمع" بمتوسط حسابي قدره 2.60 وانحراف معياري 1.11 مما يدل على ضعف وعدم وضوح استراتيجية الجامعة في المجتمع.

أمّا فيما يخص العبارات التي تحصلت على أدنى نسبة موافقة من طرف أفراد عينة الدراسة فكانت كالآتي: العبارة رقم (56) التي تنص على " تساهم الجامعة بفعالية في حل المشاكل الاجتماعية المختلفة" حلت في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره 2.40 وهو ما عكسته نسبة عدم الموافقة الكبيرة والتي تقدر بـ 58.2% هذه النتيجة تشير إلى أن الجامعة لا تساهم في حل المشاكل التي يعاني منها المجتمع بالفعالية المطلوبة، لا ننكر أن هناك مساهمة من طرف الجامعة لكنها في نفس الوقت تبقى مساهمة محدودة جدا، تليها في المرتبة التاسعة العبارة رقم (57) التي تقول " تشرك الجامعة مختلف المنظمات الفاعلة في محيطها في عملية صياغة وتحديد برامجها وأنشطتها" بمتوسط حسابي بلغ 2.36 وهو ما عكسته نسبة عدم الموافقة الكبيرة على هذه العبارة

من طرف أفراد عينة الدراسة إذ أن 60% منهم لم يوافقوا عليها، مما يدل على أن الجامعات الجزائرية لا تعمل على توطيد علاقاتها مع مختلف مؤسسات المجتمع من خلال الحرص على إشراكها في تخطيط مختلف أنشطتها؛ لا سيما ما تعلق بالتخصصات العلمية التي تحتاجها مؤسسات سوق العمل. في حين كانت المرتبة العاشرة والأخيرة من نصيب العبارة رقم (60) والتي تفيد بأن " تحرص الجامعة على تتبع مسار خريجيها في سوق العمل" حيث حازت على أصغر متوسط حسابي بين عبارات هذا المحور والذي قدر بـ 1.93 أي أن أغلبية أفراد عينة الدراسة لم يوافقوا على هذه العبارة، وتشير هذه النتيجة إلى الجامعات الجزائرية غير حريصة على تتبع مسار خريجيها في سوق العمل من أجل الحصول على معلومات (تغذية عكسية) تستعملها في تحسين جودة خريجيها.

ويتضح أيضا من الجدول رقم (37) أن قيمة المتوسط الحسابي العام لبعد جودة خدمة المجتمع بلغت 2.52، وهي قيمة تقع ضمن المجال الثاني في سلم ليكرت الخماسي (من 1.81 إلى 2.60) والذي يشير إلى المستوى المنخفض من الموافقة، وبالتالي فإن هناك مستوى منخفض لبعد جودة خدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

تتّفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (زقاي، 2016)، دراسة (أبوشعفة معتوق ومعمر امسلم، 2016)، ودراسة (شرقي، 2016) التي توصلت كلها إلى وجود مستوى منخفض لجودة خدمة الجامعة للمجتمع، وتختلف عن دراسة (بن عيسى الشريف، 2015)، ودراسة (داغر وآخرون، 2016) التي وجدت مستوى متوسط لجودة خدمة المجتمع.

يمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها في هذا البعد؛ والتي تفيد بأنّه يوجد مستوى ضعيف لجودة خدمة المجتمع في الجامعة الجزائرية لجملة من الأسباب: غياب إستراتيجية واضحة المعالم

في الجامعة من أجل خدمة المجتمع؛ فالجامعة الجزائرية تركز بدرجة كبيرة على الأدوار الأكاديمية والخدمات الإدارية وتهمل علاقتها بالمحيط الذي توجد فيه، عدم إشراك مختلف الفاعلين في المجتمع في عمليات تخطيط وتحسين مختلف الأنشطة بالجامعة خصوصا ما تعلق بتطوير المقررات والبرامج الدراسة بالشكل الذي يلبي حاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل، ضعف الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع فيما يخص تقديم الإستشارات العلمية التي تساعد في حل المشاكل التي تعاني منها، غياب الاتفاقيات بين الجامعة ومؤسسات المجتمع في مجال تدريب الأفراد المنتسبين لهذه المؤسسات ورسكلتهم وتجديد معارفهم، عدم استفادة المجتمع من مختلف التظاهرات العلمية التي تنظمها الجامعات، عدم اهتمام الجامعات بتتبع مسار خريجها في سوق العمل، وهذا يفيدها كتغذية راجعة عن جودة مخرجاتها، وهو جزء مكمل لدورها في مواكبة التطور والتحسين المستمر.

ولمعرفة مستوى جودة مخرجات التعليم العالي بالجامعة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء التدريس بها، تمّ الاعتماد على النتائج المتحصل عليها سابقا من تفريغ وتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد محور جودة مخرجات التعليم العالي، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (38): استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد جودة مخرجات التعليم العالي

أبعاد جودة مخرجات التعليم العالي	أرقام العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
جودة الخريجين	من 31 إلى 40	2.64	0.79	02
جودة البحث العلمي	من 41 إلى 50	2.81	0.76	01
جودة خدمة المجتمع	من 51 إلى 60	2.52	0.84	03
المتوسط العام للمحور	**من 31 إلى 60**	**2.65**	**0.71**	-

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (38) يتضح أنّ مستوى جودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة متوسط، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور 2.65 وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرث الخماسي (من 2.61 إلى 3.40) وهي الفئة التي تعبر عن المستوى المتوسط من الموافقة.

وهذه النتيجة منطقية طالما أنّ جودة جميع مخرجات التعليم العالي بالجامعة الجزائرية متوسطة أو منخفضة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (يحياوي ومشنان، 2014)، دراسة (أبوشعفة معتوق ومعمر امسلم، 2016) التي خلصت إلى وجود مستوى متوسط لجودة مخرجات التعليم العالي، وتختلف النتيجة المتوصل إليها مع ما توصلت إليه دراسة (بن عيسى الشريف، 2015)، دراسة (داغر وآخرون، 2016)، ودراسة (بوفالطة، 2019) التي وجدت مستوى منخفض لجودة مخرجات التعليم العالي.

ويمكن أيضا من خلال نتائج الجدول رقم (38) ترتيب أبعاد جودة مخرجات التعليم العالي حسب متوسطاتها الحسابية تنازليا كما يلي:

- يأتي في المرتبة الأولى بعد جودة البحث العلمي بمتوسط حسابي قدره 2.81؛
- يأتي في المرتبة الثانية بعد جودة الخريجين بمتوسط حسابي بلغ 2.64؛
- يأتي في المرتبة الثالثة بعد جودة خدمة المجتمع محققا متوسطا حسابيا قدره 2.52.

المبحث الرابع: اختبار فرضيات الدراسة

بعد عرض وتحليل مختلف إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبانة، والمتعلقة أساسا بإدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي، سنقوم في هذا المبحث باختبار فرضيات الدراسة معتمدين في ذلك على نموذج الإنحدار الخطي المتعدد.

المطلب الأول: افتراضات تحليل الانحدار الخطي المتعدد

قبل تطبيق أسلوب الانحدار الخطي المتعدد لاختبار فرضيات الدراسة، ينبغي أولا التأكد من مدى ملاءمة بيانات الدراسة لافتراضات تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

أولا- طبيعة توزيع متغيرات الدراسة

للتحقق من إعتدالية التوزيع للبيانات تم الاعتماد على معامل الالتواء ومعامل التفلطح، والنتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول رقم (39)

الجدول رقم (39): معاملي الالتواء والتفلطح لمتغيرات الدراسة

المحور	البعد	معامل الالتواء	معامل التفلطح
إدارة الجودة الشاملة	التزام الإدارة العليا بالجودة	0.035	- 0.929
	التركيز على الزبون	0.393	- 0.350
	التحسين المستمر	- 0.131	- 0.738
	مشاركة العاملين	0.072	- 0.791
	التدريب والتعلم	0.075	- 0.721
	اتخاذ القرارات على أساس الحقائق	0.071	- 0.580
جودة مخرجات التعليم العالي	جودة الخريجين	- 0.025	- 0.317
	جودة البحث العلمي	0.189	- 0.502
	جودة خدمة المجتمع	0.124	- 0.309

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

نلاحظ من النتائج الموضحة في الجدول رقم (97) أنّ قيم معامل الالتواء تتراوح بين (0.025–) و0.393 وهي معاملات تقع ضمن المدى المقبول للتوزيع الطبيعي الذي يتراوح بين 3± وهو ما يشير إلى أن بيانات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي.

كما نلاحظ أيضا أنّ معامل التفلطح محصور بين (0.929–) و(0.317–) وهو بذلك أقل تماما من القيمة 20 مما يعزز أن بيانات متغيرات الدراسة تخضع للتوزيع الطبيعي، وهذا حسب ما أكّده الباحثان Guo & Bowen, 2012.[1]

ثانيا– وجود حجم مناسب للعينة

يتطلب تطبيق أسوب الانحدار الخطي المتعدد حجم عينة مناسب لذلك، حيث يشير الباحث Stevens إلى أن حجم العينة يجب أن يكون أكبر على الأقل بخمسة عشر مرة من عدد المتغيرات المستقلة في الدراسة.[2] أما الباحثة Sekaran فتشير إلى أن البحوث التي تستخدم الانحدار المتعدد ينبغي أن يكون حجم العينة 10 أضعاف عدد متغيرات الدراسة؛[3] في حين يقترح الباحث Green معادلة لتحديد الحد الأدنى لحجم العينة المطلوب لتطبيق تحليل الانحدار الخطي المتعدد، وفق الصيغة التالية:[4]

$$N > 104 + m$$

بحيث يمثل:

---

[1]- Guo, S., & Bowen, N. K, **Structural Equation Modeling**, Oxford University Press, Inc, USA, 2012, P: 60.
[2]- Gordon P. Brooks & Roberst S. Barcikowski, **the PEAR Method for Sample Sizes in Multiple Linear Regression**, Multiple Linear Regression Viewpoints, Vol. 38, Iss: 2, 2012, P: 02.
[3]- Uma Sekaran, **Op. cit**. P : 294.
[4]-Robin Nunkoo, **Hanbook of Research Methods for Tourism and Hospitality Management**, Edward Elgar Publishing Limited, United Kingdoom, 2018, P: 485.

N: حجم العينة المطلوب؛

m: عدد المتغيرات المستقلة في الدراسة.

ونظرا لكون عدد مفردات دراستنا الحالية يبلغ 1000 مفردة، فهو يتجاوز الحد الأدنى الذي اشترطه Stevens والبالغ 90 مفردة (15×6)، ويتجاوز الحد الأدنى الذي أشارت إليه Sekaran والبالغ 90 مفردة كذلك (10×9)، كما يتجاوز الحد الأدنى الذي اقترحه الباحث Green والبالغ 110 مفردة (104+6)، وبالتالي نستطيع القول بأن شرط حجم العينة محقق في الدراسة الحالية.

ثالثا- عدم وجود تداخل خطي متعدد وغياب التفرد

1- عدم وجود تداخل خطي متعدد Multicollinearit

للتأكّد من عدم وجود تداخل خطي متعدد (ارتباط عال بين المتغيرات المستقلة للدراسة وهي: التزام الإدارة العليا بالجودة، التركيز على الزبون، التحسين المستمر، مشاركة العاملين، التدريب والتعلم، واتخاذ القرارات على أساس الحقائق)، قام الباحث بحساب معامل تضخم التباين VIF واختبار التباين المسموح به Tolerance.

وحسب الباحث Clark-Carter لن تظهر مشكلة ارتباط المتغيرات المستقلة في حالة ما إذا كان معامل تضخم التباين أقل من 10 والتباين المسموح به أكبر من 0.1 بالنسبة لجميع المتغيرات المستقلة للدراسة.[1]

والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول رقم (40).

[1]- Clark-Carter, D, **Quantitative Psychological Research; A Student's Handbook,** Psychology Press Taylor & Francis group, USA, 2004, P: 329.

الجدول رقم (40): معامل تضخم التباين والتباين المسموح

المتغيرات	معامل تضخم التباين VIF	التباين المسموح Tolerance
التزام الإدارة العليا بالجودة	2.647	0.378
التركيز على الزبون	2.815	0.355
التحسين المستمر	2.767	0.361
مشاركة العاملين	3.073	0.325
التدريب والتعلم	2.817	0.355
اتخاذ القرارات على أساس الحقائق	3.876	0.258

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (40) عدم وجود تداخل خطي متعدد بين المتغيرات المستقلة للدراسة (أبعاد إدارة الجودة الشاملة)، حيث تراوحت قيم معامل تضخم التباين بين 2.647 و3.876 وهي أقل تماما من 10، كما يتضح كذلك من الجدول أن قيم اختبار التباين المسموح به للمتغيرات المستقلة كانت محصورة بين 0.258 و0.378 وهي قيم أكبر تماما من 0.1. وبالتالي فإن شرط عدم وجود تداخل خطي متعدد بين المتغيرات المستقلة محقق في الدراسة الحالية.

2- غياب التفرد Singularity

يرى الباحث Ntoumanis أنّ التفرد يوجد عندما يكون هناك ارتباط تام بين المتغيرات المستقلة للدراسة.[1] ويضيف Field أن وجود التفرد يحدث مشاكل كبيرة في عملية التحليل، لأنه يصبح من الصعوبة بمكان تحديد المساهمة الفردية لكل متغير من المتغيرات التي ترتبط ارتباطا وثيقا.[2] أما الباحثة Pallant فترى أن التفرد يحدث عندما يقوم الباحث بإدراج المتغير المستقل الكلي

[1] - Nikos Ntoumanis, **A Step-bay-Step Guide to SPSS for Sport and Exercise Studies: A Step-by-Step Guide for Students,** Routledge Inc, USA, 2001, P: 121.
[2]- Ansdy Field, **Discovering Statistics Using SPSS for Windows**, Sage Publications Ltd, UK, 2000, P : 444.

ومتغيراته الفرعية معا في تحليل الانحدار الخطي المتعدد.[1] بالنسبة للدراسة الحالية فقد تمّ التأكّد من استقلالية المتغيرات المستقلة وعدم وجود تداخل خطي بينها، كما تم الحرص على تفادي الإشكال الذي أشارت إليه Pallant وذلك بإدراج المتغيرات المستقلة الفرعية (أبعاد إدارة الجودة الشاملة) في تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

رابعا- اختبار مصفوفة الارتباط

تمّ تطبيق اختبار مصفوفة الارتباط للتأكد من أنّ درجة ارتباط كل بعد من أبعاد متغير مع الأبعاد الأخرى، بحيث يجب أن لا تتعدى قيمة معامل الارتباط 0.80 حسب ما أشار إليه الباحث Katz،[2]

إن الهدف من القيام بهذا الاختبار هو التحقق من عدم وجود تداخل بين أبعاد المتغيرات، مما يعزز من درجة التأكد من استقلاليتها وعدم تداخلها مع بعضها البعض، وبالتالي صلاحيتها وجاهزيتها لاختبارات الانحدار الخطي المتعدد. والنتائج المتوصل إليها من هذا الاختبار موضحة في الجدول رقم (41).

[1] - Julie Pallant, **SPSS Survival Manual: A step By Step Guide to Data Analysis Using SPSS**, 4 Th Edition, Allen & Unwin, Australia, 2011, P: 152.
[2] - Mitchell H. Katz, **Muktivariable Analysis : A Practical Guide for Clinicians**, Second Edition, Cambridge University Press, UK, 2006, P: 69.

الجدول رقم (41): نتائج اختبار مصفوفة الارتباط

متغيرات الدراسة	التزام الإدارة العليا بالجودة	التركيز على الزبون	التحسين المستمر	مشاركة العاملين	التدريب والتعلم	اتخاذ القرارات على أساس الحقائق	جودة الخريجين	جودة البحث العلمي	جودة خدمة المجتمع
التزام الإدارة العليا بالجودة	1								
التركيز على الزبون	0.723**	1							
التحسين المستمر	0.667**	0.663**	1						
مشاركة العاملين	0.665**	0.704**	0.719**	1					
التدريب والتعلم	0.612**	0.642**	0.700**	0.706**	1				
اتخاذ القرارات على أساس الحقائق	0.720**	0.730**	0.725**	0.760**	0.765**	1			
جودة الخريجين	0.534**	0.547**	0.599**	0.622**	0.589**	0.630**	1		
جودة البحث العلمي	0.597**	0.600**	0.677**	0.627**	0.663**	0.702**	0.677**	1	
جودة خدمة المجتمع	0.617**	0.650**	0.640**	0.673**	0.654**	0.728**	0.664**	0.761**	1

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

نلاحظ من الجدول رقم (41) أنّ درجة ارتباط كل بعد مع أبعاد المتغيرات الأخرى المشمولة في الدراسة هي أقل من مستويات الحد الأدنى المسموح به أي أقل من 0.80، مما يدل على امكانية استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد.

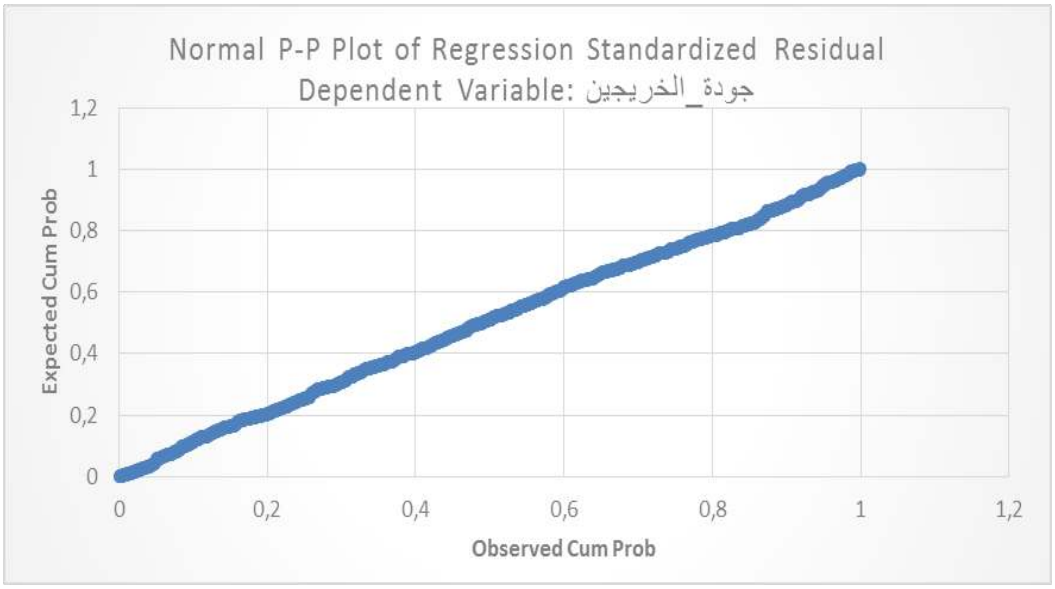
خامسا- خضوع بيانات بواقي المتغير التابع للتوزيع الطبيعي

يقصد بالبواقي الفرق بين القيمة التي نحسبها من نموذج الانحدار والقيمة الحقيقية وهي مقياس الخطأ في النموذج. ويمكن التحقق من إتباع بواقي المتغير التابع للتوزيع الطبيعي من

خلال الاعتماد على مخطط انتشار البواقي.[1] يشير Lawrence S et al إلى أنه إذا كانت البواقي تقع تقريبا على خط مستقيم فهي تتبع التوزيع الطبيعي.[2]

للتأكد من تحقق هذا الشرط في الدراسة الحالية، سنقوم بعرض أربعة مخططات لانتشار البواقي تختلف باختلاف المتغير التابع (جودة الخريجين، جودة البحث العلمي، جودة خدمة المجتمع، جودة مخرجات التعليم العالي)، وذلك على النحو الآتي:

الشكل رقم (21): مخطط الاحتمال الطبيعي لبواقي المتغير التابع (جودة الخريجين)



المصدر: من مخرجات برنامج SPSS v.25

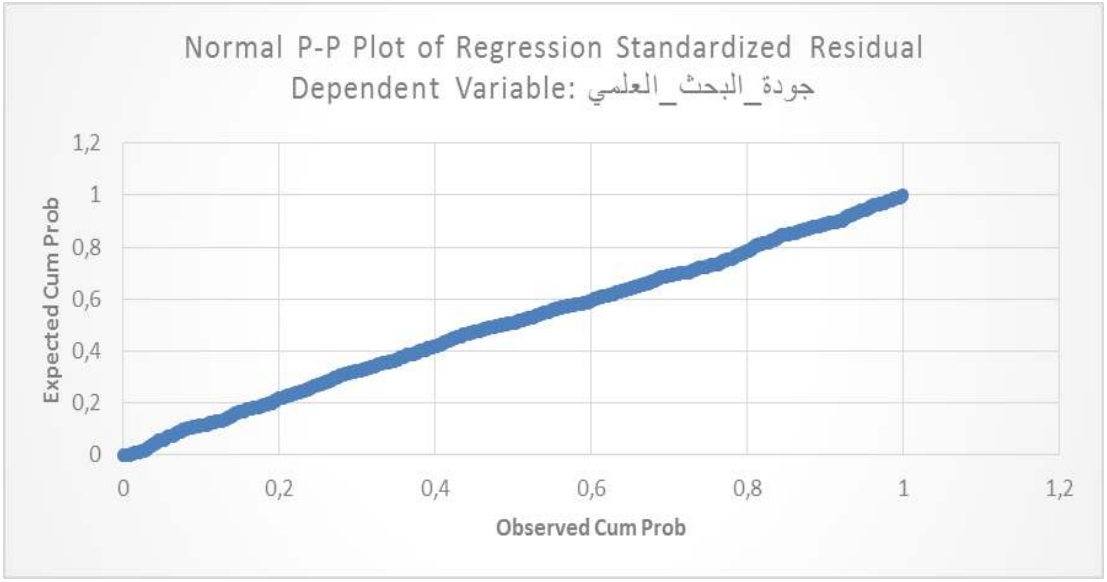
يتضح من الشكل رقم (21) أن انتشار بواقي المتغير التابع (جودة الخريجين) يأخذ شكل خط قطري ينطلق من الأسفل يسارا إلى الأعلى يمينا، وهذا يدل على أن البواقي تتبع التوزيع الطبيعي.

---

[1]- Richard M. Heiberger & Burt Holland, **Statistical Analysis and Data Display : An Untermediate Course with Examples in S-Plus, R, and SAS**, Springer Science & Business Media Inc, USA, 2004, P: 110.

[2]- Lawrence S. et al, **Performing Data Analysis Using IBM SPSS**, John Wiley & Sons, USA, 2013, P: 210.

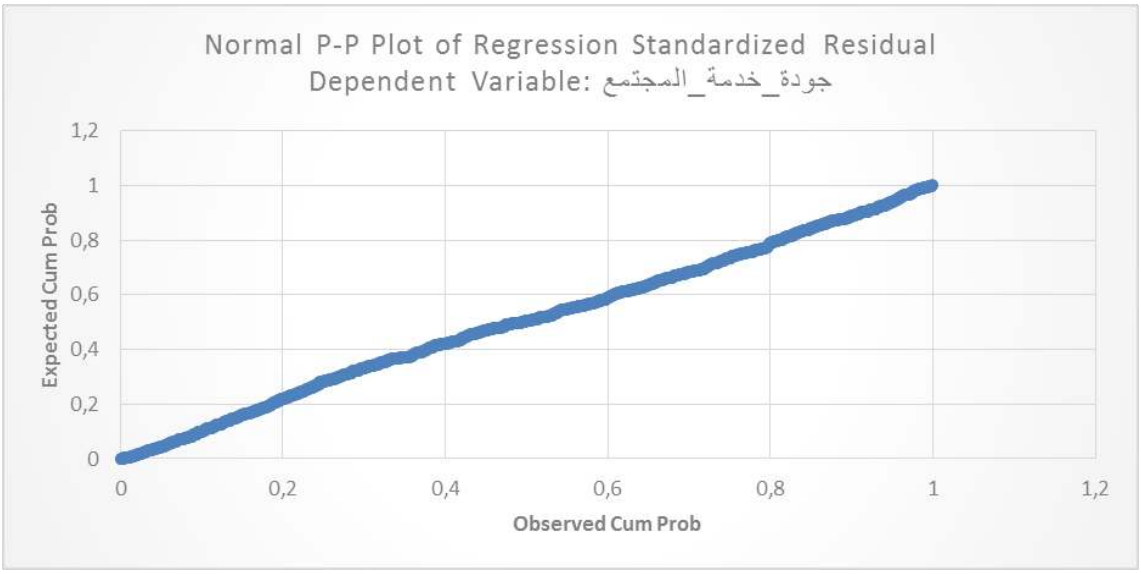
الشكل رقم (22): مخطط الاحتمال الطبيعي لبواقي المتغير التابع (جودة البحث العلمي)



المصدر: من مخرجات برنامج SPSS v.25

يتضح من الشكل رقم (22) أن انتشار بواقي المتغير التابع (جودة البحث العلمي) يأخذ شكل خط قطري ينطلق من الأسفل يسارا إلى الأعلى يمينا، وهذا يدل على أن البواقي تتبع التوزيع الطبيعي.

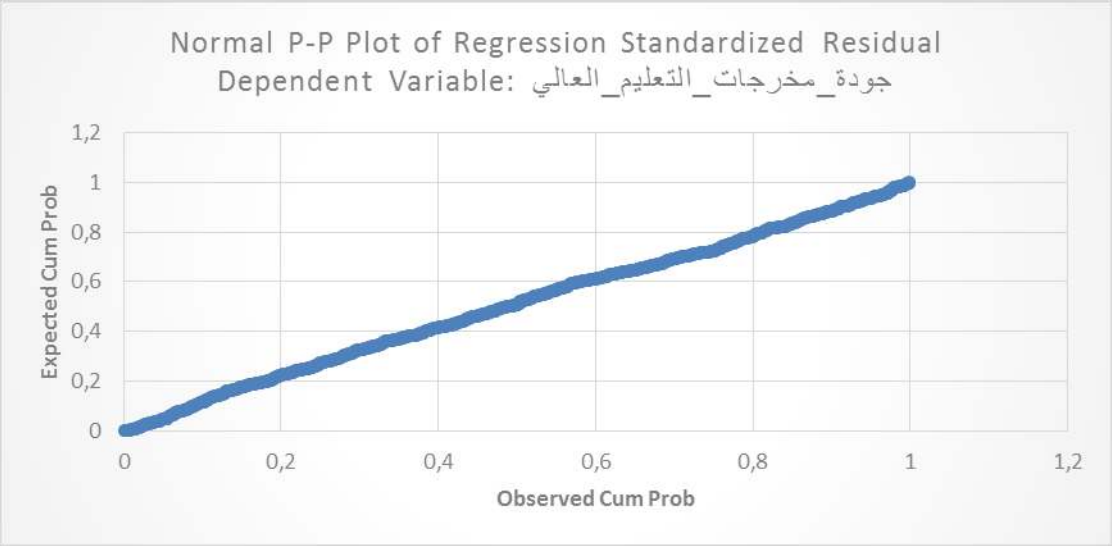
الشكل رقم (23): مخطط الاحتمال الطبيعي لبواقي المتغير التابع (جودة خدمة المجتمع)



المصدر: من مخرجات برنامج SPSS v.25

يتضح من الشكل رقم (23) أن انتشار بواقي المتغير التابع (جودة خدمة المجتمع) يأخذ شكل خط قطري ينطلق من الأسفل يسارا إلى الأعلى يمينا، وهذا يدل على أن البواقي تتبع التوزيع الطبيعي.

الشكل رقم (24): مخطط الاحتمال الطبيعي لبواقي المتغير التابع (جودة مخرجات التعليم العالي)



المصدر: من مخرجات برنامج SPSS v.25

يتضح من الشكل رقم (24) أنّ انتشار بواقي المتغير التابع (جودة مخرجات التعليم العالي) يأخذ شكلا خطيا قطريا ينطلق من الأسفل يسارا إلى الأعلى يمينا، وهذا يدل على أنّ البواقي تتبع التوزيع الطبيعي.

من خلال العرض السابق يمكن القول: إنّ فرض خضوع بيانات بواقي المتغير التابع للتوزيع الطبيعي محقق في الدراسة الحالية.

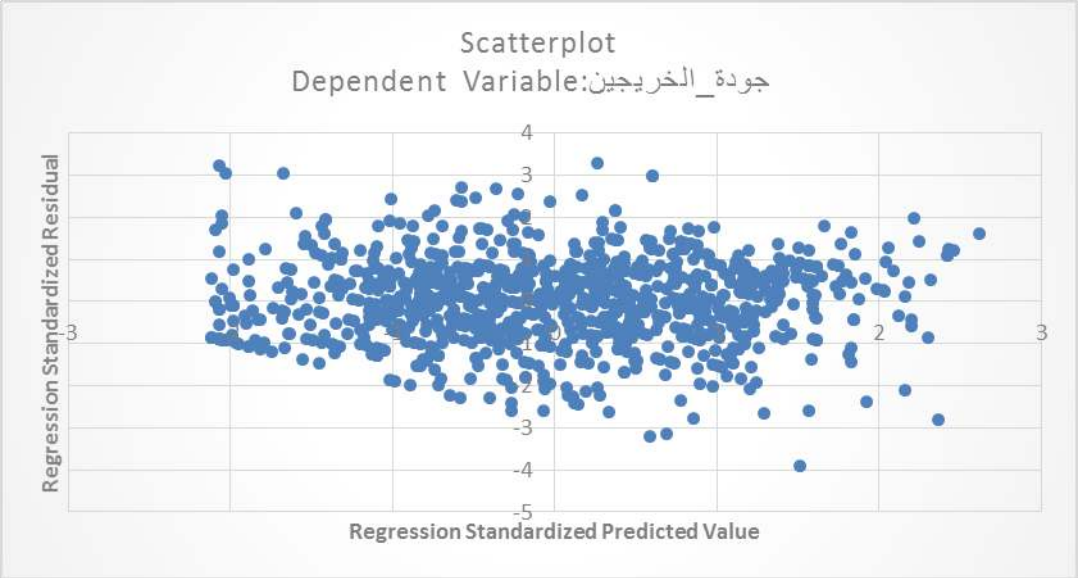
سادسا- خطية وتجانس بواقي المتغير التابع

للتحقق من أنّه توجد علاقة خطية بين البواقي المتوقعة للمتغير التابع، ووجود تشابه في تباين البواقي حول القيم المتوقعة للمتغير التابع، يتم فحص شكل انتشار البواقي في مخطط

التجانس Scatterplot. حسب الباحثة Pallant إذا كان انتشار البواقي يأخذ شكلا يقترب من المستطيل وأغلبية قيم البواقي مركزة في الوسط (مجتمعة حول نقطة الصفر)، فهذا يدل على أن فرض خطية وتجانس البواقي محقق.[1]

للتأكّد من تحقق هذا الشرط في الدراسة الحالية، سنقوم بعرض أربع مخططات لانتشار البواقي تختلف باختلاف المتغير التابع (جودة الخريجين، جودة البحث العلمي، جودة خدمة المجتمع، جودة مخرجات التعليم العالي)، وذلك على النحو الآتي:

الشكل رقم (25): مخطط تجانس Scatterplot لبواقي المتغير التابع (جودة الخريجين)

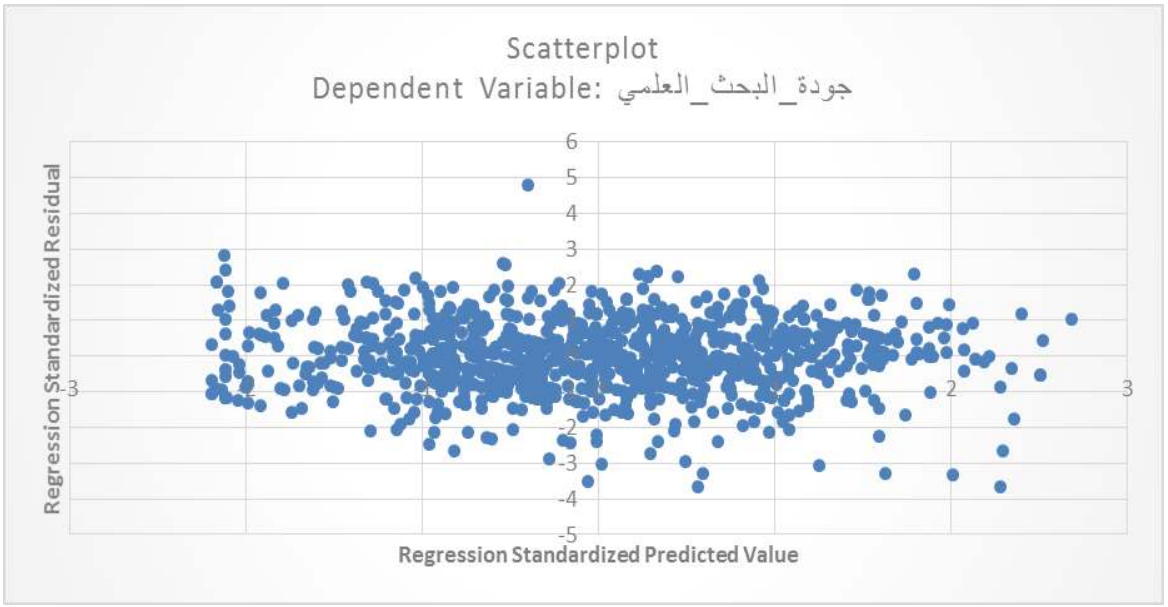


المصدر: من مخرجات برنامج SPSS v.25

يتضح من الشكل رقم (25) أن انتشار بواقي المتغير التابع (جودة الحريجين) يأخذ شكلا يقترب من المستطيل، وأغلبية قيم البواقي مركزة في الوسط (مجتمعة حول نقطة الصفر)، وبالتالي فإن فشرط خطية وتجانس البواقي محقق.

[1]- Julie Pallant, **Op.Cit**. PP: 158-159.

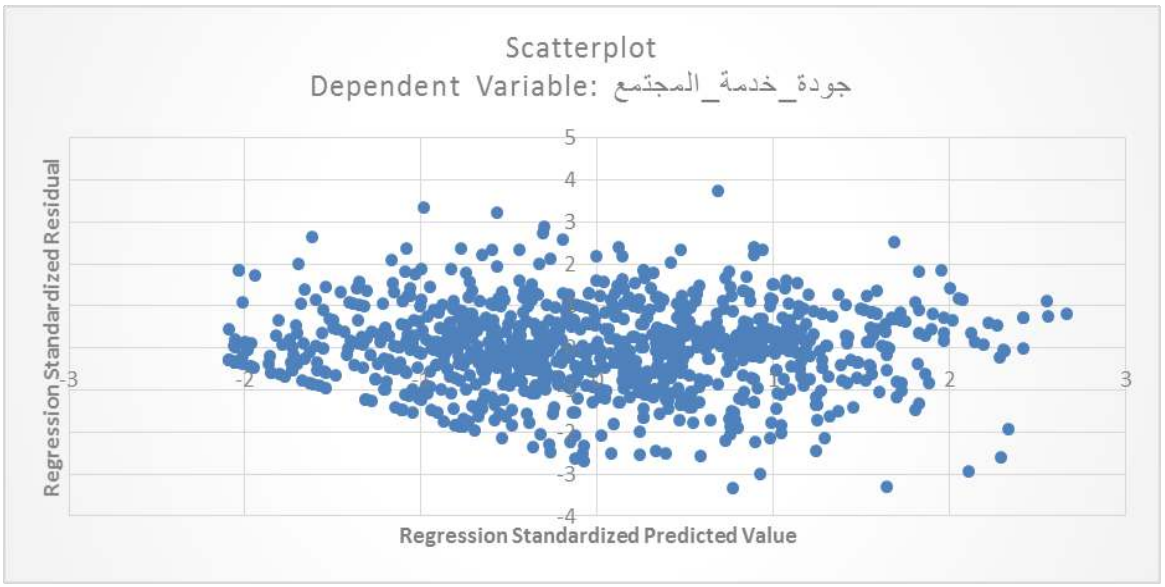
الشكل رقم (26): مخطط تجانس Scatterplot لبواقي المتغير التابع (جودة البحث العلمي)



المصدر: من مخرجات برنامج SPSS v.25

يتضح من الشكل رقم (26) أنّ انتشار بواقي المتغير التابع (جودة البحث العلمي) يأخذ شكلا يقترب من المستطيل، وأغلبية قيم البواقي مركزة في الوسط (مجتمعة حول نقطة الصفر)، وبالتالي فإنّ شرط خطية وتجانس البواقي محقق.

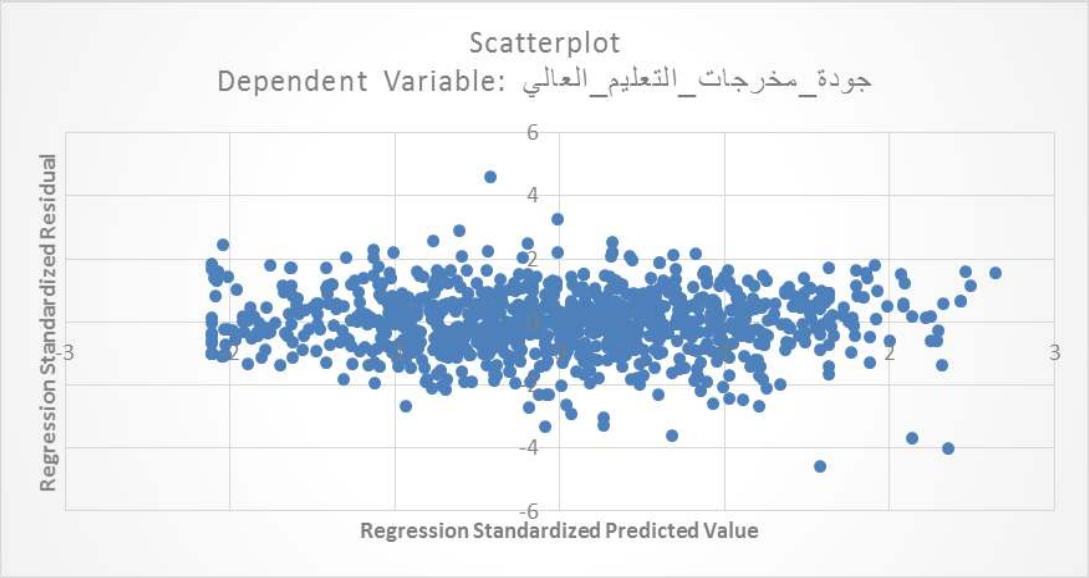
الشكل رقم (27): مخطط تجانس Scatterplot لبواقي المتغير التابع (جودة خدمة المجتمع)



المصدر: من مخرجات برنامج SPSS v.25

يتضح من الشكل رقم (27) أن انتشار بواقي المتغير التابع (جودة خدمة المجتمع) يأخذ شكلا يقترب من المستطيل، وأغلبية قيم البواقي مركزة في الوسط (مجتمعة حول نقطة الصفر)، وبالتالي فإن فشرط خطية وتجانس البواقي محقق.

الشكل رقم (28): مخطط تجانس Scatterplot لبواقي المتغير التابع (جودة مخرجات التعليم العالي)



المصدر: من مخرجات برنامج SPSS v.25

يتضح من الشكل رقم (28) أن انتشار بواقي المتغير التابع (جودة مخرجات التعليم العالي) يأخذ شكلا يقترب من المستطيل، وأغلبية قيم البواقي مركزة في الوسط (مجتمعة حول نقطة الصفر)، وبالتالي فإن فشرط خطية وتجانس البواقي محقق.

سابعا– اختبار وجود مشكلة الارتباط الذاتي

هناك عدة اختبارات للكشف عن وجود مشكلة الارتباط الذاتي، إلا أن أكثرها استخداما هو اختبار Durbin Watson (D-W) وذلك كونه مناسبا لاختبار وجود مشكلة الارتباط الذاتي من الرتبة الأولى، وبموجبه توضع فرضية العدم ضد الفرضية البديلة. والجدول رقم (42) يوضح قيم D-W لفرضيات الدراسة.

الجدول رقم (42): قيم D-W حول وجود مشكلة الارتباط الذاتي.

الفرضية	قيمة D-W
الفرضية الفرعية الأولى	1.923
الفرضية الفرعية الثانية	1.885
الفرضية الفرعية الثالثة	1.951
الفرضية الرئيسية الأولى	1.938

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

ولمعرفة ما إذا كانت هناك مشكلة الارتباط الذاتي، يجب أن ننظر إلى المجال الذي تنتمي إليه قيم D-W وفق الشكل التالي:

الشكل رقم (29): مناطق القبول والرفض لاختبار Durbin-Watson



Source : Simon P. Washington et al**, Statistical and Economitrics Methods for Transportation Data Analysis**, Second Edition, CRC Press, USA, 2011, P: 138.

ولتحديد المجال الذي تنيمي إليه قيم D-W، يجب أن نحدد قيم كل من d_L وd_U، وذلك من خلال الرجوع إلى جدول W-D، عدد المتغيرات المستقلة في دراستنا هو (K=6) وعدد المفردات هو (n=1000) ، من خلال اطلاعنا على جدول W-D يتضح أن: d_L=1.841، و d_U= 1.865.

وعليه يصبح المجال كما يلي:

0		1.841		1.865	2	4-1.865		4-1.841		4
ارتباط ذاتي موجب		منطقة شك		غياب الارتباط الذاتي		منطقة شك		ارتباط ذاتي سالب		

والنتيجة هي :

0		1.841		1.865	2	2.13		2.159		4
ارتباط ذاتي موجب		منطقة شك		غياب الارتباط الذاتي		منطقة شك		ارتباط ذاتي سالب		

نلاحظ أن قيم D-W المحسوبة في الجدول رقم (42) تنتمي للمجال (من 1.865 إلى 2) وهو ما يدل على غياب الارتباط الذاتي وهذا شيء جيد لنموذج الانحدار الخطي المتعدد.

المطلب الثاني: اختبار الفرضية الرئيسية الأولى وفرضياتها الفرعية

بعدما تأكّدنا من ملاءمة بيانات متغيرات الدراسة لافتراضات تحليل الانحدار الخطي المتعدد، في هذا المطلب سنقوم باختبار الفرضية الرئيسية الأولى وفرضياتها الفرعية.

أولا- اختبار الفرضية الفرعية الأولى

يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لأبعاد دارة الجودة الشاملة في تحسين جودة الخريجين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

من أجل ذلك تمّ الاعتماد على تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتحقق من الأثر المحتمل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية في تحسين جودة الخريجين، النتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول رقم (43).

الجدول رقم (43): نتائج تحليل التباين للانحدار المتغير التابع هو جودة الخريجين

النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى دلالة F	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	الحجم الكلي للأثر* f^2
1	**الانحدار**	297.514	6	49.559	146.944	0.000	0.686	0.470	0.88
	الخطأ المتبقي	334.738	993	0.337	–	–	–	–	
	المجموع	632.252	999	–	–	–	–	–	

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

توضح نتائج تحليل الانحدار الواردة في الجدول رقم (43) أنّ هناك أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة الخريجين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة 146.944 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$، كما بلغ معامل الارتباط (R) 0.686 في حين كانت قيمة معامل التحديد (R^2) 0.47 مما يشير إلى أن 47% من التحسين الذي يطرأ على مستوى جودة الخريجين في الجامعات الجزائرية يتحدد من خلال اهتمام هذه الأخيرة بإدارة الجودة الشاملة، وأن 53% راجع إلى متغيرات أخرى غير مدرجة في النموذج. كما يتضح من نتائج الجدول رقم (43) أن قيمة (f^2) بلغت 0.88، وهذا يشير حسب مقياس Cohen** إلى أن أبعاد إدارة الجودة الشاملة مجتمعة تؤثر **بدرجة كبيرة** في تحسين جودة خريجي الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

---

* تم حساب حجم الأثر الكلي لأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة المخرجات بالاعتماد على معادلة Cohen's f^2 والتي تستعمل في نموذج الإنحدار المتعدد، هذه المعادلة تأخذ الصيغة الآتية: $f^2 = \frac{R^2}{1-R^2}$ ، لمزيد من التفصيل انظر: Jacob Cohen, **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**, 2 and Edition, Lawrence Erlabaum Associates Publishers, USA, 1988, P: 410.

** اقترح **cohen** المقياس الآتي: إذا كانت قيمة f^2 أكبر من 0.02 وأقل من 0.15 يعتبر حجم الأثر **صغيرا**، أما إذاكانت قيمة f^2 أكبر من 0.15 وأقل من 0.35 يعتبر حجم الأثر **متوسطا**، في حين إذا كانت قيمة f^2 أكبر من 0.35 فأنه يعتبر حجم الأثر **كبيرا**.

ومن أجل معرفة أثر كل بعد من أبعاد إدارة الجودة الشاملة على جودة الخريجين سنعتمد على نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد الموضحة في الجدول رقم (44).

الجدول رقم (44): نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد بين أبعاد إدارة الجودة الشاملة وبعد جودة الخريجين

النموذج	المعاملات غير النمطية		المعاملات النمطية	قيمة T المحسوبة	مستوى دلالة T sig
	B	الخطأ المعياري	Beta		
الثابت Constant	0.834	0.065	-	12.740	0.000
التزام الإدارة العليا بالجودة	0.028	0.030	0.035	0.932	0.351
التركيز على الزبون	0.033	0.037	0.034	0.889	0.374
التحسين المستمر	0.137	0.032	0.166	4.313	0.000
مشاركة العاملين	0.178	0.034	0.213	5.269	0.000
التدريب والتعلم	0.107	0.034	0.123	3.175	0.002
اتخاذ القرارات على أساس الحقائق	0.187	0.042	0.204	4.744	0.000

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

نلاحظ من الجدول رقم (44) وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لأبعاد التحسين المستمر، مشاركة العاملين، التدريب والتعلم، اتخاذ القرارات على أساس الحقائق على جودة الخريجين، حيث كانت قيم T المحسوبة لكل بعد من هاته الأبعاد على التوالي (4.313، 5.269، 3.175، 4.744) عند مستوى دلالة قدره (0.000، 0.000، 0.002، 0.000) وهذه القيم أصغر من 0.05، كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (44) إلى عدم وجود أثر ذو دلالة أحصائية لبعدي التزام الإدارة العليا بالجودة والتركيز على الزبون على بعد جودة الخريجين.

بناء على النتائج المتحصل عليها من جدولي تحليل التباين والانحدار المتعدد فإننا نقبل الفرضية الأولى القائلة: "**يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة الخريجين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة**".

ثانيا– اختبار الفرضية الفرعية الثانية

يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لإدارة الجودة الشاملة بأبعادها (التزام الإدارة العليا بالجودة، التركيز على الزبون، التحسين المستمر، مشاركة العاملين، التدريب والتعلم، اتخاذ القرارات على أساس الحقائق) في تحسين جودة البحث العلمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

من أجل ذلك تمّ الاعتماد على تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتحقق من الأثر المحتمل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية في تحسين جودة البحث العلمي، النتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول رقم (45).

الجدول رقم (45): نتائج تحليل التباين للانحدار المتغير التابع هو جودة البحث العلمي

النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى دلالة F	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	الحجم الكلي للأثر f^2
1	الانحدار	336.966	6	56.161	220.948	0.000	0.756	0.572	1.33
	الخطأ المتبقي	252.402	993	0.254	–	–	–	–	
	المجموع	589.368	999	–	–	–	–	–	

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

توضح نتائج تحليل الانحدار الواردة في الجدول رقم (45) أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة البحث العلمي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة 220.948 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$، كما بلغ معامل الارتباط (R) 0.756 في حين كانت قيمة معامل التحديد (R^2) 0.572 مما يشير إلى أن 57.2% من التحسين الذي يطرأ على مستوى جودة البحث

العلمي في الجامعة الجزائرية يتحدد من خلال اهتمام هذه الأخيرة بإدارة الجودة الشاملة وأن 42.8% راجع إلى متغيرات أخرى غير مدرجة في النموذج.

كما يتضح من نتائج الجدول رقم (45) أن قيمة (f^2) بلغت 1.33، وهذا يشير حسب مقياس Cohen إلى أن أبعاد إدارة الجودة الشاملة مجتمعة تؤثر **بدرجة كبيرة** في تحسين جودة البحث العلمي بالجامعة الجزائرية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

ومن أجل معرفة أثر كل بعد من أبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة البحث العلمي سنعتمد على نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد الموضحة في الجدول رقم (46).

الجدول رقم (46): نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد بين أبعاد إدارة الجودة الشاملة وبعد جودة البحث العلمي

النموذج	المعاملات غير النمطية		المعاملات النمطية	قيمة T المحسوبة	مستوى دلالة T sig
	B	الخطأ المعياري	Beta		
الثابت Constant	0.844	0.057	-	14.852	0.000
التزام الإدارة العليا بالجودة	0.049	0.026	0.063	1.861	0.063
التركيز على الزبون	0.042	0.032	0.045	1.299	0.194
التحسين المستمر	0.202	0.028	0.254	7.340	0.000
مشاركة العاملين	0.025	0.029	0.031	0.863	0.398
التدريب والتعلم	0.157	0.029	0.188	5.398	0.000
اتخاذ القرارات على أساس الحقائق	0.241	0.036	0.272	6.652	0.000

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

نلاحظ من الجدول رقم (46) وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأبعاد التحسين المستمر، التدريب والتعلم، اتخاذ القرارات على أساس الحقائق في تحسين جودة البحث العلمي، حيث كانت قيم T المحسوبة لكل بعد من هاته الأبعاد على التوالي (7.340، 5.398، 6.652) عند مستوى دلالة قدره (0.000) وهذه القيم أصغر من 0.05، كما تشير

النتائج الواردة في الجدول رقم () إلى عدم وجود أثر ذو دلالة أحصائية لأبعاد التزام الإدارة العليا بالجودة والتركيز على الزبون ومشاركة العاملين في تحسين جودة البحث العلمي.

في ضوء النتائج المتحصل عليها من جدولي تحليل التباين والانحدار المتعدد فإننا نقبل الفرضية الأولى القائلة: "**يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة البحث العلمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة**".

ثالثا– اختبار الفرضية الفرعية الثالثة

يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لإدارة الجودة الشاملة بأبعادها (التزام الإدارة العليا بالجودة، التركيز على الزبون، التحسين المستمر، مشاركة العاملين، التدريب والتعلم، اتخاذ القرارات على أساس الحقائق) في تحسين جودة خدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

من أجل ذلك تم الاعتماد على تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتحقق من الأثر المحتمل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية في تحسين جودة خدمة المجتمع، النتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول رقم (47).

الجدول رقم (47): نتائج تحليل التباين للانحدار المتغير التابع هو جودة خدمة المجتمع

النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى دلالةF	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	الحجم الكلي للأثر f^2
1	الانحدار	425.352	6	70.892	239.452	0.000	0.769	0.591	1.44
	الخطأ المتبقي	293.986	933	0.296	–	–	–	–	
	المجموع	719.338	999	–	–	–	–	–	

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

توضح نتائج تحليل الانحدار الواردة في الجدول رقم (47) أنّ هناك أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة خدمة المجتمع في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة 239.452 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$، كما بلغ معامل الارتباط (R) 0.769 في حين كانت قيمة معامل التحديد (R^2) 0.591 مما يشير إلى أن 59.1% من التحسن الذي يطرأ على مستوى جودة خدمة المجتمع في الجامعة الجزائرية يتحدد من خلال اهتمام هذه الأخيرة بإدارة الجودة الشاملة وأن 40.9% راجع إلى متغيرات أخرى غير مدرجة في النموذج. كما يتضح من نتائج الجدول رقم (47) أن قيمة (f^2) بلغت 1.44، وهي تشير حسب مقياس Cohen إلى أن أبعاد إدارة الجودة الشاملة مجتمعة تؤثر **بدرجة كبيرة** في تحسين جودة خدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

ومن أجل معرفة أثر كل بعد من أبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة خدمة المجتمع سنعتمد على نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد الموضحة في الجدول رقم (48).

الجدول رقم (48): نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد بين أبعاد إدارة الجودة الشاملة وبعد جودة خدمة المجتمع

النموذج	المعاملات غير النمطية		المعاملات النمطية	قيمة T المحسوبة	مستوى دلالة T sig
	B	الخطأ المعياري	Beta		
الثابت Constant	0.345	0.061	-	5.627	0.000
التزام الإدارة العليا بالجودة	0.050	0.028	0.058	1.764	0.078
التركيز على الزبون	0.139	0.035	0.135	3.972	0.000
التحسين المستمر	0.081	0.030	0.092	2.730	0.006
مشاركة العاملين	0.130	0.032	0.146	4.103	0.000
التدريب والتعلم	0.112	0.031	0.121	3.544	0.000
اتخاذ القرارات على أساس الحقائق	0.311	0.039	0.318	7.954	0.000

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

نلاحظ من الجدول رقم (48) وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لأبعاد التركيز على الزبون، التحسين المستمر، مشاركة العاملين، التدريب والتعلم، اتخاذ القرارات على أساس الحقائق في تحسين جودة خدمة المجتمع، حيث كانت قيم T المحسوبة لكل بعد من هاته الأبعاد على التوالي (3.972، 2.73، 4.103، 3.544، 7.954) عند مستوى دلالة قدره (0.000، 0.006) وهذه القيم أصغر من 0.05، كما تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود أثر ذو دلالة أحصائية لبعد التزام الإدارة العليا بالجودة في تحسين جودة خدمة المجتمع.

في ضوء النتائج المتحصل عليها من جدولي تحليل التباين والانحدار المتعدد فإننا نقبل الفرضية الأولى القائلة: "**يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة خدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة**".

رابعا- اختبار الفرضية الرئيسية الأولى

يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لإدارة الجودة الشاملة مجتمعة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي بالجامعة الجزائرية من وجهة نظر مفردات عينة الدراسة.

من أجل ذلك تم الاعتماد على تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتحقق من الأثر المحتمل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي، النتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول رقم (49).

الجدول رقم (49): نتائج تحليل التباين للانحدار المتغير التابع هو جودة مخرجات التعليم العالي

النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى دلالةF	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	الحجم الكلي للأثر f^2
1	الانحدار	348.373	6	58.062	341.40	0.000	0.821	0.674	2.06
	الخطأ المتبقي	168.881	993	0.170	–	–	–	–	
	المجموع	517.254	999	–	–	–	–	–	

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

توضّح نتائج تحليل الانحدار الواردة في الجدول أعلاه وجود أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي بالجامعة الجزائرية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة 341.40 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$، كما بلغ معامل الارتباط (R) 0.821 في حين كانت قيمة معامل التحديد (R^2) 0.674 مما يشير إلى أنّ 67.4% من التحسن الذي يطرأ على مستوى مخرجات التعليم العالي بالجامعة الجزائرية يتحدد من خلال اهتمام هذه الأخيرة بإدارة الجودة الشاملة وأن 32.6% راجع إلى متغيرات أخرى غير مدرجة في النموذج.

كما يتضح من نتائج الجدول رقم (49) أن قيمة (f^2) بلغت 2.06، وهي تشير حسب مقياس Cohen إلى أن أبعاد إدارة الجودة الشاملة مجتمعة تؤثر **بدرجة كبيرة** في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

ومن أجل معرفة أثر كل بعد من أبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي سنعتمد على نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد الموضحة في الجدول رقم (50).

الجدول رقم (50): نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد بين أبعاد إدارة الجودة الشاملة وبعد جودة مخرجات التعليم العالي

النموذج	المعاملات غير النمطية		المعاملات النمطية	قيمة T المحسوبة	مستوى دلالة T sig
	B	الخطأ المعياري	Beta		
الثابت Constant	0.674	0.046	–	14.507	0.000
التزام الإدارة العليا بالجودة	0.043	0.022	0.058	1.972	0.049
التركيز على الزبون	0.071	0.026	0.082	2.693	0.007
التحسين المستمر	0.140	0.023	0.188	6.216	0.000
مشاركة العاملين	0.111	0.024	0.147	4.629	0.000
التدريب والتعلم	0.125	0.024	0.160	5.249	0.000
اتخاذ القرارات على أساس الحقائق	0.274	0.030	0.297	8.310	0.000

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

نلاحظ من الجدول رقم (50) وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لجميع أبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي، حيث كانت قيم T المحسوبة لهذه الأبعاد تتراوح بين 1.972 و8.310 عند مستوى دلالة محصور بين 0.000 و0.049 وهي القيم أصغر من 0.05.

وهذه نتيجة منطقية، فتبني مؤسسات التعليم العالي لفلسفة إدارة الجودة الشاملة سؤدي بطبيعة الحال إلى تحقيق الجودة في مخرجاتها (طلبة متخرجين، بحوث علمية، خدمة المجتمع)، وهذا راجع إلى المبادئ المهمة التي تركز عليها هذه الفلسفة الإدارية، كإلتزام الإدارة العليا في مؤسسات التعليم العالي بالجودة من خلال التركيز على العمليات التي تساند تطور الجودة لضمان الاستمرارية وكفاءة المخرجات، التركيز على تطلعات المستفيدين من خدمات هذه المؤسسات وتحقيق رضاهم، لأن الجامعات وجدت من أجلهم، الاهتمام بعمليات التحسين المستمر في جميع المستويات التنظيمية في الجامعة من أجل تحقيق الجودة المنشودة، الحرص على إشراك جميع الأفراد في الجامعة في برامج الجودة لأن تحقيقها هو مسؤولية الجميع، التدريب والتعلم لتطوير مهارات العاملين وتجديد معارفهم مما يساهم في تحسين الأداء، والاعتماد على الحقائق والمعلومات

الدقيقة في اتخاذ القرارات لأن التطبيق الناجح والسليم لإدارة الجودة الشاملة يعتمد على دقة المعلومات التي تتوافر للإدارة بما يعزز من كفاءة صنع القرارات.

في ضوء النتائج المتحصل عليها من جدولي تحليل التباين والانحدار المتعدد فإننا نقبل الفرضية الرئيسية الأولى التي مفادها "**يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة**".

المطلب الثالث: اختبار الفرضية الرئيسية الثانية وفرضياتها الفرعية

للتعرف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة حول متغيرات الدراسة، استخدم الباحث تحليل التباين الأوحادي One Way ANOVA واختبار t للعينتين المستقلتين.

أولا- اختبار الفرضية الفرعية الأولى

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة حول متغيرات الدراسة تعزى لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار t باجراء مقارنة بين متوسطي عينتين مستقلتين. والنتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول رقم (51).

الجدول رقم (51): اختبار t للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لاختلاف الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	قيمة t	مستوى الدلالة sig
إدارة الجودة الشاملة	ذكر	546	2.66	0.171	0.124
	أنثى	454	2.65		
جودة مخرجات التعليم العالي	ذكر	546	2.67	0.176	0.176
	أنثى	454	2.63		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

يتضح من الجدول رقم (51) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في آراء أفراد عينة الدراسة حول واقع إدارة الجودة الشاملة ومستوى جودة مخرجات التعليم العالي تبعا لمتغير الجنس، حيث كان مستوى الدلالة يساوي (0.124، 0.176) على التوالي وهو أكبر من 0.05، وبالتالي نستنتج من ذلك أن اختلاف الجنس لا يعتبر عاملا يؤدي إلى وجود تباين في آراء أفراد عينة الدراسة.

في ضوء النتائج المتوصل إليها أعلاه نقبل الفرضية الفرعية الأولى القائلة: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف الجنس**".

ثانيا- اختبار الفرضية الفرعية الثانية

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة حول متغيرات الدراسة تعزى لمتغير السن، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأوحادي لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة، والنتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول (52).

الجدول رقم (52): نتائج تحليل التباين الأوحادي ANOVA في إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير السن

االمحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط الربعات	قيمة F	مستوى الدلالة Sig
إدارة الجودة الشاملة	بين المجموعات	16.003	3	5.334	8.656	0.000
	داخل المجموعات	613.808	996	0.616		
	المجموع	629.811	999	-		
جودة مخرجات التعليم العالي	بين المجموعات	8.548	3	2.849	5.578	0.001
	داخل المجموعات	508.706	996	0.511		
	المجموع	517.254	999	-		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (52) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي، حيث كان مستوى الدلالة لمتغيري الدراسة على التوالي (0.000، 0.001) وهو أقل من 0.05، هذا يشير إلى أن متغير السن يؤدي إلى وجود تباين في آراء أفراد عينة الدراسة، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات السن نحو الاتجاه حول متغيري الدراسة، سنعتمد على اختبار Scheffe الذي جاءت نتائجه وفق ما يوضحه الجدول رقم (53).

الجدول رقم (53): نتائج اختبار Scheffe للفروق بين فئات متغير السن

المحور	السن	المتوسط	السن	الفرق في المتوسطات	مستوى الدلالة sig
إدارة الجودة الشاملة	أقل من 30 سنة	2.98	من 30 إلى أقل من 40 سنة	0.365*	0.000
			من 40 إلى أقل من 50 سنة	0.313*	0.009
			50 سنة فما فوق	0.514*	0.000
	من 30 إلى أقل من 40 سنة	2.62	من 40 إلى أقل من 50 سنة	−0.051	0.876
			50 سنة فما فوق	0.149	0.424
	من 40 إلى أقل من 50 سنة	2.67	50 سنة فما فوق	0.201	0.247
	50 سنة فما فوق	2.47	–	–	–
جودة مخرجات التعليم العالي	أقل من 30 سنة	2.91	من 30 إلى أقل من 40 سنة	0.288*	0.002
			من 40 إلى أقل من 50 سنة	0.279*	0.010
			50 سنة فما فوق	0.330*	0.015
	من 30 إلى أقل من 40 سنة	2.62	من 40 إلى أقل من 50 سنة	−0.008	0.999
			50 سنة فما فوق	0.041	0.996
	من 40 إلى أقل من 50 سنة	2.63	50 سنة فما فوق	0.050	0.958
	50 سنة فما فوق	2.58	–	–	–

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

بناء على النتائج الموضحة في الجدول رقم (53) نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة الذين سنهم أقل من 30 سنة، وأفراد عينة الدراسة الذين سنهم ينتمي للفئات الأخرى أي (من 30 سنة إلى أقل من 40 سنة، من 40

سنة إلى أقل من 50 سنة، 50 سنة فما فوق) حول واقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي لصالح أفرد عينة الدراسة الذين ينتمون للفئات العمرية الأخيرة.

في ضوء النتائج المتوصل إليها أعلاه نرفض الفرضية الفرعية الثانية القائلة: "**لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف السن**".

ثالثا- اختبار الفرضية الفرعية الثالثة

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة حول متغيرات الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأوحادي لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة، والنتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول (54).

الجدول رقم (54): نتائج تحليل التباين الأوحادي ANOVA في إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لاختلاف المؤهل العلمي

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط الربعات	قيمة F	مستوى الدلالة Sig
إدارة الجودة الشاملة	بين المجموعات	8.718	3	4.359	6.997	0.001
	داخل المجموعات	621.093	996	0.623		
	المجموع	629.811	999	-		
جودة مخرجات التعليم العالي	بين المجموعات	2.380	3	1.190	2.304	0.100
	داخل المجموعات	514.874	996	0.516		
	المجموع	517.254	999	-		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

من خلال قراءة نتائج الجدول رقم (54) نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول واقع جودة مخرجات التعليم العالي، إذ كان مستوى الدلالة أكبر من 0.05، في حين نلاحظ وجود هذه الفروق في رؤية

المبحوثين لواقع إدارة الجودة الشاملة، حيث كان مستوى الدلالة (0.001) أقل من 0.05، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات المؤهل العلمي نحو الاتجاه حول هذا المحور، تم استخدام اختبار Scheffe الذي جاءت نتائجه وفق ما يوضحه الجدول رقم (55).

الجدول رقم (55): نتائج اختبار Scheffe للفروق بين فئات المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	المتوسط	المؤهل العلمي	الفرق في المتوسطات	مستوى الدلالة sig
إدارة الجودة الشاملة	ماجستير	2.67	دكتوراه	-0.080	0.572
			التأهيل الجامعي	0.120	0.293
	دكتوراه	2.75	التأهيل الجامعي	0.201*	0.001
	التأهيل الجامعي	2.55	-	-	-

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

توضح نتائج الجدول رقم (55) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة المتحصلين على شهادة الدكتوراه ولم يناقشوا بعد التأهيل الجامعي، وأفراد عينة الدراسة الذين ناقشوا التأهيل الجامعي حول واقع إدارة الجودة الشاملة لصالح أفرد عينة الدراسة الذين ناقشوا التأهيل الجامعي.

في ضوء النتائج المتوصل إليها أعلاه نرفض الفرضية الفرعية الثالثة القائلة: "**لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف المؤهل العلمي**".

رابعا- اختبار الفرضية الفرعية الرابعة

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة حول متغيرات الدراسة تعزى لمتغير الرتبة العلمية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأوحادي لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة، والنتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول (56).

الجدول رقم (56): نتائج تحليل التباين الأوحادي ANOVA في إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لاختلاف الرتبة العلمية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط الربعات	قيمة F	مستوى الدلالة Sig
إدارة الجودة الشاملة	بين المجموعات	8.983	3	4.359	1.962	0.141
	داخل المجموعات	620.828	996	0.623		
	المجموع	629.811	999	-		
جودة مخرجات التعليم العالي	بين المجموعات	2.028	3	1.190	7.213	0.001
	داخل المجموعات	515.226	996	0.516		
	المجموع	517.254	999	-		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

من خلال قراءة نتائج الجدول رقم (56) نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول واقع إدارة الجودة الشاملة، حيث كان مستوى الدلالة يساوي 0.141 وهو أكبر من 0.05، في حين توجود هذه الفروق في رؤية المبحوثين لواقع جودة مخرجات التعليم العالي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة 0.001 وهي أقل من 0.05، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات الرتبة نحو الاتجاه حول هذا المحور، تم استخدام اختبار Scheffe الذي جاءت نتائجه وفق ما يوضحه الجدول رقم (57).

الجدول رقم (57): نتائج اختبار Scheffe للفروق بين فئات الرتبة العلمية

المحور	الرتبة العلمية	المتوسط	الرتبة العلمية	الفرق في المتوسطات	مستوى الدلالة sig
جودة مخرجات التعليم العالي	أستاذ مساعد	2.77	أستاذ محاضر	0.182*	0.025
			أستاذ التعليم العالي	0.234*	0.03
	أستاذ محاضر	2.59	أستاذ التعليم العالي	0.052	0.827
	أستاذ التعليم العالي	2.54	-	-	-

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

توضح نتائج الجدول رقم (57) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية $(\alpha \leq 0.05)$ بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة من الأساتذة المساعدين، وأفراد عينة الدراسة من باقي الرتب الأخرى أي (أستاذ محاضر وأستاذ التعليم العالي) حول واقع جودة مخرجات التعليم العالي لصالح أفرد عينة الدراسة الذين ينتمون إلى الرتبيتين الأخيرتين.

في ضوء النتائج المتوصل إليها أعلاه نرفض الفرضية الفرعية الرابعة القائلة: "**لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف الرتبة العلمية**".

خامسا- اختبار الفرضية الفرعية الخامسة

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة حول متغيرات الدراسة تعزى لمتغير الخبرة المهنية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأوحادي لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة، والنتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول (58).

الجدول رقم (58): نتائج تحليل التباين الأوحادي ANOVA في إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة المهنية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط الربعات	قيمة F	مستوى الدلالة Sig
إدارة الجودة الشاملة	بين المجموعات	11.996	3	5.998	9.680	0.000
	داخل المجموعات	617.815	996	0.620		
	المجموع	629.811	999	-		
جودة مخرجات التعليم العالي	بين المجموعات	4.171	3	2.086	4.052	0.018
	داخل المجموعات	513.083	996	0.515		
	المجموع	517.254	999	-		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

من قراءة النتائج الواردة في الجدول رقم (58) يتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي، حيث كان مستوى الدلالة لمتغيري الدراسة على التوالي (0.000، 0.018) وهو أقل من 0.05، هذا يشير إلى أن متغير الخبرة المهنية يؤدي إلى وجود تباين في آراء أفراد عينة الدراسة.

ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات الخبرة المهنية نحو الاتجاه حول متغيري الدراسة، سنعتمد على اختبار Scheffe الذي جاءت نتائجه وفق ما يوضحه الجدول رقم (59).

الجدول رقم (59): نتائج اختبار Scheffe للفروق بين فئات متغير الخبرة المهنية

المحور	السن	المتوسط	السن	الفرق في المتوسطات	مستوى الدلالة sig
إدارة الجودة الشاملة	أقل من 5 سنوات	2.78	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	0.104	0.259
			10 سنوات فما فوق	0.255*	0.000
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	2.68	10 سنوات فما فوق	0.151	0.054
	10 سنوات فما فوق	2.53	–	–	–
جودة مخرجات التعليم العالي	أقل من 5 سنوات	2.72	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	- 0.049	0.694
			10 سنوات فما فوق	0.149*	0.020
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	2.67	10 سنوات فما فوق	0.099	0.217
	10 سنوات فما فوق	2.57	–	–	–

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS v.25

بناء على النتائج الواردة في الجدول رقم (59) يتضح أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة الذين خبرتهم المهنية أقل من 5 سنوات، وأفراد عينة الدراسة الذين لهم خبرة مهنية 10 سنوات فما فوق حول واقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي لصالح أفرد عينة الدراسة الذين خبرتهم المهنية 10 سنوات فما فوق.

في ضوء النتائج المتوصل إليها أعلاه نرفض الفرضية الفرعية الخامسة القائلة: "**لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف الخبرة المهنية**".

انطلاقا من النتائج السابقة المتوصل إليها في اختبار الفرضيات الفرعية، يتم **رفض** الفرضية الرئيسية الثانية التي تقول: "**لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية**".

خلاصة

هدف الباحث من خلال هذا الفصل إلى معرفة واقع إدارة الجودة الشاملة ومستوى جودة مخرجات التعليم العالي بالجامعة الجزائرية، وكذا التعرف على مدى وجود تأثير أبعاد إدارة الجودة الشاملة على جودة مخرجات التعليم العالي بالجامعة الجزائرية، إضافة إلى معرفة ما إذا كانت توجد فروقا ذات دلالة إحصائية في رؤية المبحوثين لواقع متغيرات الدراسة تعزى إلى اختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية. حيث تم التوصل إلى عدة نتائج ساهمت في الإجابة على إشكالية الدراسة ومختلف أسئلتها الفرعية، وذلك بعد عرض وتحليل بيانات الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، حيث أظهرت النتائج المتحصل عليها عن وجود درجة متوسطة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، كما أبانت النتائج كذلك عن وجود مستوى متوسط لجودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

أمّا نتائج تحليل الإنحدار الخطي المتعدد فقد أسفرت عن وجود تأثيرات ذات دلالة إحصائية لجميع أبعاد إدارة الجودة الشاملة على جودة مخرجات التعليم العالي بأبعادها سواء كانت مجتمعة أو منفردة، وبالتالي فإنه كلما ارتفعت درجة تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي أدّى ذلك إلى الحصول على مخرجات ذات جودة أعلى.

من جهة أخرى توصلت الدراسة إلى أنّه توجد فروقا ذات دلالة إحصائية في رؤية المبحوثين لواقع متغيرات الدراسة تعزى إلى اختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية (السن، المؤهل العلمي، الرتبة العلمية، الخبرة المهنية).

خاتمـــــــــة

يعتبر التعليم العالي بمختلف مخرجاته من أهم روافد التنمية الاقتصادية والاجتماعية في أي بلد، نظرا للوظائف التي يضطلع بها والمثملة في إعداد الموارد البشرية المؤهلة، البحث العلمي وخدمة المجتمع. تواجه مؤسسات التعليم العالي في الوقت الحالي جملة من التحديات أبرزها تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، تزايد بطالة الخريجين والتغير في متطلبات سوق العمل، تدني مستوى البحث العلمي، قلة التمويل، العولمة...إلخ، حيث لجأت جل الدول إلى البحث عن أساليب وأدوات تمكّن جامعاتها من تحقيق جودة التعليم العالي، ولعل من أبرز المداخل التي تم الاعتماد عليها نجد فلسفة إدارة الجودة الشاملة، والتي تعد من الأساليب الإدارية الحديثة؛ التي ترتكز على مجموعة من المبادئ الأساسية كالالتزام بالجودة، التحسين المستمر، التركيز على حاجات المستفيد، مشاركة العاملين... إلخ، والتي تسمح لمؤسسات التعليم العالي بتقديم مخرجات ذات جودة عالية قادرة تلبية متطلبات المجتمع وسوق العمل.

من هذا المنطلق هدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى توضيح أثر إدارة الجودة الشاملة بمختلف مبادئها في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي بالجامعة الجزائرية من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس بها، وباستخدام المؤشرات الإحصائية اعتمادا على البرنامج الإحصائي SPSS، تم تحليل البيانات المجمعة التي مكنتنا من اختبار الفرضيات واستخلاص النتائج وتقديم توصيات بخصوص الدراسة.

أولا– نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى نتائج عدّة منها:

– تعدّ إدارة الجودة الشاملة نهج إداري حديث وشامل يعتمد على التحسين المستمر لكل أنشطة المنظمة، من خلال العمل على إشراك جميع الأفراد في برامج الجودة، بهدف تحقيق تطلعات العميل وإرضائه؛

– مواصفات نظم إدارة الجودة ISO 9000 لا تتعارض مع منهج إدارة الجودة الشاملة بالرغم من وجود بعض الفروقات بينهما، إلا أنهما يلتقيان في نقاط متعددة، إلى درجة اعتبار أن مواصفات نظم إدارة الجودة القاعدة الأساسية للوصول إلى إدارة الجودة الشاملة في المنظمات؛

– يمثّل التعليم العالي مرحلة تعليمية تلي المرحلة الثانوية، تقدمه مؤسسات التعليم العالي المعتمدة من طرف الدولة، تتمثل أهم وظائفه في التعليم وإعداد الكوادر البشرية، البحث العلمي وخدمة المجتمع؛

– جودة التعليم العالي هي مجموع المواصفات والسمات المتميزة التي يجب أن تتسم بها جل مكونات نظام التعليم العالي من مدخلات، عمليات ومخرجات لتلبية مختلف احتياجات وتوقعات المستفيدين من خدمات التعليم العالي وتحقيق رضاهم؛

– ضمان الجودة في التعليم العالي هي مجموعة الأنشطة والإجراءات التي تتخذها المؤسسة التعليمية لضمان أن معايير محددة وضعت مسبقا للمنتج التعليمي أو خدمة ما يتم بالفعل الوصول إليها، وهدف هذه الأنشطة والإجراءات هو تجنب وقوع عيوب في الخدمات المقدمة؛

– إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي عبارة عن أسلوب إداري يقوم بتوجيه كافة الأنشطة والعمليات على كافة المستويات في الجامعات لإشباع رغبات العملاء عن طريق التطوير والتحسين المستمر لجودة الخدمات المقدمة؛

– ضمان الجودة يتعلق بمقارنة المدخلات مع المخرجات فقط، أما إدارة الجودة الشاملة فهي نهج شامل يهدف إلى تحسين كل مكونات نظام التعليم العالي من مدخلات، عمليات، ومخرجات؛

– التزام مؤسسات التعليم العالي بتطبيق هذه الفلسفة من شأنه أن يؤدي إلى تحسين جودة مخرجاتها، لأن إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية ترتكز على مبادئ متكاملة تهدف إلى تطوير

مختلف الأساليب الأنشطة والعمليات من أجل تحقيق الجودة المنشودة، وهذا ما أكّدته العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع؛

– أكّدت بعض التجارب العالمية الرائدة في مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي على أهمية تطبيق هذه الفلسفة ينعكس إيجابيا على جودة مخرجاتها؛

– كشفت نتائج الدراسة أنّ الجامعات الجزائرية تطبق إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة، والذي يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمحور إدارة الجودة الشاملة؛ والذي بلغ 2.66؛

– أظهرت نتائج الدراسة أنّ الجامعات الجزائرية تمارس التحسين المستمر بدرجة متوسطة، والذي يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي الكلي لبعد التحسين المستمر والذي بلغ 2.88، وقد حصل هذا البعد على المرتبة الأولى بين أبعاد محور إدارة الجودة الشاملة؛

– أبانت نتائج الدراسة أن الجامعات الجزائرية توفر فرص التدريب والتعلم لمنتسبيها بدرجة متوسطة، والذي يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي الكلي لبعد التدريب والتعلم والذي بلغ 2.81، وقد حصل هذا البعد على المرتبة الثانية بين أبعاد محور إدارة الجودة الشاملة؛

– أظهرت نتائج الدراسة أن الجامعات الجزائرية تلتزم بالجودة بدرجة متوسطة، والذي يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي الكلي لبعد التزام الإدارة العليا بالجودة والذي بلغ 2.69، وقد حصل هذا البعد على المرتبة الثالثة بين أبعاد محور إدارة الجودة الشاملة؛

– أسفرت نتائج الدراسة عن اعتماد الجامعات الجزائرية على الحقائق في عملية اتخاذ القرارات بدرجة متوسطة، والذي يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي الكلي لبعد اتخاذ القرارات على أساس الحقائق والذي بلغ 2.64، وقد حصل هذا البعد على المرتبة الرابعة بين أبعاد محور إدارة الجودة الشاملة؛

– أبانت النتائج أن الجامعات الجزائرية تتيح المجال لمشاركة العاملين بها في عمليات تخطيط وتحسين الجودة بدرجة ضعيفة، والذي يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي الكلي لبعد مشاركة العاملين والذي بلغ 2.59، وقد حصل هذا البعد على المرتبة الخامسة بين أبعاد محور إدارة الجودة الشاملة؛

– كشفت النتائج أن الجامعات الجزائرية تركز بدرجة منخفضة على المستفيد، والذي يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي الكلي لبعد التركيز على الزبون والذي بلغ 2.36، وقد حصل هذا البعد على المرتبة السادسة والأخيرة بين أبعاد محور إدارة الجودة الشاملة؛

– أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط لجودة مخرجات التعليم العالي بالجامعات الجزائرية، والذي يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمحور جودة مخرجات التعليم العالي؛ والذي بلغ 2.65؛

– أبانت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط لجودة البحوث العلمية بالجامعات الجزائرية، والذي يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي الكلي لبعد جودة البحث العلمي والذي بلغ 2.81، وقد حصل هذا البعد على المرتبة الأولى بين أبعاد محور جودة مخرجات التعليم العالي؛

– كشفت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط لجودة خريجي الجامعات الجزائرية، والذي يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي الكلي لبعد جودة الخريجين والذي بلغ 2.64، وقد حصل هذا البعد على المرتبة الأولى بين أبعاد محور جودة مخرجات التعليم العالي؛

– أظهرت الدراسة وجود مستوى متوسط لجودة خدمة المجتمع بالجامعات الجزائرية، والذي يؤكد ذلك قيمة المتوسط الحسابي الكلي لبعد جودة خدمة المجتمع والذي بلغ 2.52، وقد حصل هذا البعد على المرتبة الأخيرة بين أبعاد محور جودة مخرجات التعليم العالي؛

– أظهرت نتائج التحليل أنه توجد علاقة ارتباط موجبة وقوية بين أبعاد إدارة الجودة الشاملة مجتمعة وتحسين جودة مخرجات التعليم العالي بالجامعات الجزائرية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (R) 0.821؛

– أظهرت نتائج الدراسة أنّ أبعاد إدارة الجودة الشاملة تؤثر إيجابيا وبدرجة كبيرة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة (f^2) 2.06؛

– تبين أن أهم أبعاد إدارة الجودة الشاملة المؤثرة (الدالة إحصائيا) في تحسين جودة الخريجين هي (التحسين المستمر، مشاركة العاملين، التدريب والتعلم، اتخاذ القرارات على أساس الحقائق)؛

– اتّضح أنّ أبعاد إدارة الجودة الشاملة المؤثرة (الدالة إحصائيا) في تحسين جودة البحث العلمي هي (التحسين المستمر، التدريب والتعلم، اتخاذ القرارات على أساس الحقائق)؛

– أظهرت نتائج الدراسة أن أهم أبعاد إدارة الجودة الشاملة المؤثرة (الدالة إحصائيا) في تحسين جودة خدمة المجتمع هي (التحسين المستمر، التركيز على الزبون؛ مشاركة العاملين، التدريب والتعلم، اتخاذ القرارات على أساس الحقائق).

كما جاءت تائج اختبار فرضيات الدراسة كالآتي:

– تم **إثبات الفرضية الرئيسية الأولى** القائلة: ""يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة"؛

وفيما يخص فرضياتها الفرعية فقد كانت النتائج على النحو التالي:

- تم **إثبات الفرضية الفرعية الأولى** القائلة: ""يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة الخريجين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة"؛
- تم **إثبات الفرضية االفرعية الثانية** القائلة: ""يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة البحث العلمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة"؛
- تم **إثبات الفرضية الفرعية الثالثة** القائلة: ""يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ لأبعاد إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة خدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة"؛

- تم **نفي الفرضية الرئيسية الثانية** التي تقول: "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية"؛

وفيما يخص فرضياتها الفرعية فقد كانت النتائج على النحو التالي:

- تم **إثبات الفرضية الفرعية الأولى** التي تقول: "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف الجنس"؛
- تم **نفي الفرضية الفرعية الثانية** التي تقول: "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف السن"؛

- تم **نفي الفرضية الفرعية الثالثة** التي تقول: "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف المؤهل العلمي"؛
- تم **نفي الفرضية الفرعية الرابعة** التي تقول: "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف التربة العلمية"؛
- تم **نفي الفرضية الفرعية الخامسة** التي تقول: "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في رؤية أفراد عينة الدراسة لواقع إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي في الجامعة الجزائرية تعزى لاختلاف الخبرة المهنية".

ثانيا: اقتراحات الدراسة

بناء على النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة؛ والتي أبانت عن درجة متوسطة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من جهة، ووجود درجة متوسطة لجودة مخرجاتها (خريجين، بحث علمي، وخدمة المجتمع) من جهة أخرى، في هذا الإطار يقدم الباحث جملة من الاقتراحات وذلك على النحو الآتي:

– ضرورة نشر الوعي بأهمية العمل بمبادئ الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، بغية التحول من الأساليب الإدارية التقليدية إلى الأساليب الحديثة المرتكزة على التحسين المستمر للأعمال والأنشطة الجامعية؛

– توفير الموارد البشرية، المادية والمالية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات؛

– استحداث نظام متكامل لإدارة الجودة الشاملة، يمتاز بالمرونة والقدرة على التغيير والانفتاح على البيئة الخارجية، يتكون هذا النظام من هيكل تنظيمي لتنفيذ آليات وإجراءات الجودة الشاملة؛

– تفعيل دور خلايا ضمان الجودة في الجامعات والكليات، والعمل على تحفيز أعضائها لبذل المزيد من الجهود في سبيل تحسين الجودة، والعمل على استحداث فروع لها على مستوى كل الأقسام؛

– ضرورة تفعيل العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والمحيط الاقتصادي والاجتماعي، من خلال إبرام اتفاقيات الشراكة والتعاون التي من شأنها أن تساعد في تلبية تطلعات أصحاب المصلحة؛

– الاهتمام بالخريج والعمل على تأهيله أخلاقيا وعلميا ومهنيا؛

– العمل على ترقية البحث العلمي من خلال توفير كل المتطلبات والموارد اللازمة لذلك من جهة، والاهتمام بالباحثين وتحفيزهم ماديا ومعنويا من جهة أخرى؛

– عقد اجتماعات دورية تضم كل الفاعلين في الجامعة لمناقشة الصعوبات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة وإيجاد الحلول المناسبة لها بشكل جماعي؛

– العمل على تنظيم الملتقيات، الندوات، الورشات، والأيام الدراسية التي تعنى بجودة التعليم العالي، من أجل نشر ثقافة الجودة في مؤسساتنا الجامعية؛

– العمل على تدريب الإداريين والمسؤولين في الجامعة على مختلف أساليب إدارة الجودة الشاملة (مخطط باريتو، قائمة المراجعة، مخطط السبب والأثر ... إلخ)؛

– تصميم نظام حوافز لتشجيع التطبيق المبدع لمبادئ إدارة الجودة الشاملة يشمل جميع العاملين في الجامعة من أعضاء هيئة التدريس، إداريين وتقنيين؛

– ضرورة تدعيم العمل بروح الفريق (العمل الجماعي)، لأن تحقيق الجودة هو مسؤولية جميع الأفراد في الجامعة؛

– القيام بدراسات دائمة ومستمرة لحاجات ورغبات الزبائن الداخليين والخارجيين (التركيز على الزبون) والعمل على تلبيتها؛ وقياس رضاهم عن الخدمات التي تقدمها الجامعة، بالإضافة إلى الاعتماد على التغذية الراجعة والاستفادة منها في تحسين الجودة؛

– ضرورة فتح التخصصات الجامعية بناء على متطلبات سوق العمل، حتى نتفادى الوقوع في مشكلة عدم مواءمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات المجتمع؛

– ضرورة القيام بعمليات تقييم دورية لمؤسسات التعليم العالي للتأكد من أن القواعد التي وضعت على أساسها الأهداف والإستراتيجيات والبرامج تواكب متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛

– ضرورة الاستفادة من التجارب العالمية في مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، من خلال إبرام مؤسساتنا الجامعية لاتفاقيات شراكة وتعاون معها، والعمل على إرسال مسؤولي ضمان الجودة في تربصات إلى هذه الجامعات بغية الاطلاع على آليات والسبل الكفيلة بتحقيق الجودة.

ثالثا: آفاق الدراسة

في ختام هذه الدراسة يوصي الباحث بإجراء المزيد من البحوث والدراسات المستقبلية ذات العلاقة بمتغيرات هذه الدراسة مثل:

– دور إدارة التغيير في التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛

– ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في ظل تبني إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛

– إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛

- التعليم الالكتروني ودوره في تحقيق جودة التعليم العالي؛
- أثر تطبيق مبادئ الحوكمة في تحسين جودة التعليم العالي بالجامعات الجزائرية؛
- تصور مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

قائمة المراجع

❖ **المراجع باللغة العربية**

أولا: الكتب

1- أبو بكر محمود الهوش، **إدارة الجودة الشاملة في المجالين التعليمي والخدمي**، دار حميثرا للنشر والتوزيع، ليبيا، 2018.

2- أحمد محمود الزنفلى، **التخطيط الإستراتيجي للتعليم الجامعي ودوره في تلبية متطلبات التنمية المستدامة**، المكتبة الأنجلومصرية، مصر، 2013.

3- إسماعيل محمود دياب، **العائد الاقتصادي المتوقع من التعليم الجامعي**، مكتبة عالم الكتب، مصر، 1990.

4- أمل فتحي عقل، **تطور معايير التميز في التعليم الجامعي (الأردن نموذجا)**، دار الخليج للنشر والتوزيع، الأردن، 2015.

5- بهجت راضي وهشام يوسف العربي، **إدارة الجودة الشاملة: المفهوم والفلسفة والتطبيقات**، شركة روابط للنشر وتقنية المعلومات، مصر، 2015

6- حسين محمد الحراحشة، **إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي**، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، الأردن، 2014.

7- خضير كاظم محمود وروان منير الشيخ، **إدارة الجودة في المنظمات المتميزة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2010

8- ديكلان كيندي، ترجمة: سعيد بن محمد الزهراني وعبد الحميد بن محمد أجبار، **صياغة مخرجات التعلم واستخدامها (دليل تطبيقي)**، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، 2013.

9- راضية رابح بوزيان، **إدارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي**، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، 2015.

10- رافدة الحريري، **اقتصاديات وتخطيط التعليم في ضوء إدارة الجودة الشاملة**، دار المنهل للنشر والتوزيع، الأردن، 2013.

11- زياد علي الجرجاوي، **القواعد المنهجية لبناء الاستبيان**، الطبعة الثانية، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين، 2010.

12- سعد بن محمد الربيعي، **التعليم العالي في عصر المعرفة: التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

13- سعيد الربيعي ، **التعليم العالي في عصر العولمة**، دار الشروق، الأردن، 2008.

14- سلمان زيدان، **تطوير التعليم الجامعي لتنمية المجتمعات في ضوء إدارة الجودة الشاملة**، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، 2016.

15- سوزان عبد الرضا أبو رجيلي، **التعليم العالي وسوق العمل في لبنان: دراسة تتبعية للخريجين**، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، لبنان، 2003.

16- سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات، **إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات في الصناعة والتعليم**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2015

17- شكرى عباس حلمي ومحمد جمال نوير، **تعليم الكبار، دراسة لبعض قضايا التعليم غير النظامي في إطار التعليم المستمر**، مكتبة وهبة، مصر، 1982.

18- صالح ناصر عليمات، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.

19- طارق عبد الرؤوف عامر وإيهاب عيسى المصري، **الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم: اتجاهات معاصرة**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، 2014.

20- عادل الشبراوي، **الدليل العملي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة: آيزو 9000 – المقارنة المرجعية**، الشركة العربية للإعلام العلمي، مصر، 1995

21- عامر إبراهيم قنديلجي وإيمان السمرائي، **البحث العلمي الكمي والنوعي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2018.

22- عامر إبراهيم قنديلجي، **منهجية البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات**، دار اليازوري العلمية، الأردن، 1999.

23- عائسة عتيق، **جودة الخدمات الصحية في المؤسسات العمومية – الجزائر حالة**، الطبعة الأولى، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، الأردن، 2016.

24- عبد الحميد عبد المجيد البلداوي وزينب شكري محمد نديم، **إدارة الجودة الشاملة والمعولية (الموثوقية) والتقنيات الحديثة في تطبيقها واستخدامها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.

25- عبد الرحمن أبو المجد رضوان، **التعليم الجامعي الخاص: الواقع وتحديات المستقبل-النموذج المصري**، مكتبة عالم الكتب، مصر، 2006.

26- عبد العزيز عبد الله السنبل ونور الدين محمد عبد الجواد، **الأدوار المطلوبة من جامعات دول الخليج العربية في مجال خدمة المجتمع**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية، 1993.

27- عبد الله حسن مسلم، **إدارة الجودة الشاملة، معايير (الإيزو)**، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، 2014.

28- عبد المنعم أحمد الدردير، **الإحصاء البراماتري واللاباراماتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، مصر، 2006.

29- عصام حسن الدليمي وعلي عبد الرحيم صالح، **البحث العلمي: أسسه ومناهجه**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، الأردن، 2014.

30- علي أحمد مذكور، **التعليم العالي في الوطن العربي**، دار الفكر العربي، مصر، 2000.

31- عمر وصفي عقيلي، **مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2001.

32- غازي عناية، **البحث العلمي: منهجية إعداد البحوث والرسائل الحامعية بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه**، دار المنهل للنشر والتوزيع، الأردن، 2014.

33- غيات بوفلجة، **التربية والتكوين في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.

34- فاطمة عبد الرحيم النوايسة، **أساسيات علم النفس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2015.

35- فتحي درويش عشيبة، **دراسات في تطوير التعليم الجامعي على ضوء التحديات المعاصرة**، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر، 2009.

36- فتحي سرحان، **إدارة الجودة الشاملة: الاتجاهات العالمية الإدارية الحديثة**، مكتبة الشريف ماس للنشر والتوزيع، مصر، 2012.

37- قاسم نايف علوان المحياوي، **إدارة الجودة في الخدمات**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.

38- لحبيب بلية، **إدارة الجودة الشاملة: المفهوم- الأساسيات- شروط التطبيق**، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر، 2019.

39- لعلى بوكميش، **إدارة الجودة الشاملة إيزو 9000**، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.

40- مأمون سليمان الدراركة، **إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء**، دار صفاء، الأردن، 2006.

41- مبروكة عمر محيريق، **التعليم العالي: مساءلة الواقع وطموحات المستقبل**، مجموعة النيل العربية، مصر، 2016.

42- محفوظ أحمد جودة، **إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم و تطبيقات**، الطبعة السادسة، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2012.

43- محمد أحمد عيشوني، **أساسيات قياس الأبعاد في ضوء معايير الجودة العالمية إيزو 9000**، دار العبيكان للنشر، المملكة العربية السعودية، 2011.

44- محمد السعيد بن غنيمة، سياسة **التعليم العالي في الجزائر بين حدود التمويل ورهانات التطوير**، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، 2018.

45- محمد جاسم العبيدي وألاء محمد العبيدي، **الإرشاد والتوجيه النفسي**، دار ديبونو للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.

46- محمد زكي عويس، **الاتجاهات العالمية لتطوير التعليم العالي: رؤية عربية**، المكتبة الأكاديمية، مصر، 2008.

47- محمد صادق، **إدارة الجودة الشاملة في التعليم**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، 2014.

48- محمد عبد الوهاب العزاوي، **إدارة الجودة الشاملة**، اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.

49- محمد عبد الوهاب العزاوي، **إدارة الجودة الشاملة**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.

50- محمد عبيدات وآخرون، **منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات**، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، 1999.

51- محمد عوض الترتوري وأغادير فرحات جويحان، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز البحث**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2009.

52- محمود أحمد أبو سمرة ومحمد عبد الإله الطيطي، **مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2019.

53- مدحت محمد أبو النصر، **إدارة الجودة الشاملة في مجال الخدمات "الخدمات الاجتماعية والتعليمية والصحية"**، مجموعة النيل العربية، مصر، 2008.

54- نبيل بوزيد، **أهمية تحضير الطلبة إلى الحياة المهنية في ضوء مشاكل التعليم العالي وعلاقته بعالم الشغل**، الملتقى العربي: التربية والتعليم في الوطن العربي ومواجهة التحديات 2001، ج 1، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2002.

55- نعيمة المهدي أبو شاقور، **دراسات تربوية**، دار المعتز للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن، 2017

56- نواف محمد البادي، **الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الإيزو**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.

57- هادي مشعان ربيع، **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، زهران للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.

58- هناء محمود القيسي، **فلسفة إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم العالي (الأساليب والممارسات)**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2011.

59- هند عبد الرحمن المفتاح، **التعليم العالي وسوق العمل في قطر: الواقع الآفاق**، سلسلة دراسات، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، 2017.

60- يوسف حجيم الطائي وآخرون، **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، مؤسسة الواق للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

ثانيا: القواميس والموسوعات

61- ابن منظور، لسان العرب، الجزء الثاني، دار إحياء الثرات العربي، لبنان، 1999.

62- **الموسوعة العربية العالمية**، الطبعة الثانية، الأجزاء 6،7،8، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 1999.

ثالثا: الأطروحات والرسائل الجامعية

62- أحمد بن عيشاوي، **إدارة الجودة الشاملة (TQM) في المؤسسات الفندقية بالجزائر**، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر3، الجزائر، 2008.

63- اليمين سعادة، **الثقافة التنظيمية وانعكاساتها على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر: واقع وآفاق**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر، 2018.

64- حسين باشيوة، **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي، دراسة تطبيقية على جامعة فرحات عباس (سطيف)**، أطروحة دتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين –سطيف2، سطيف، الجزائر، 2016.

65- حميدي زقاي، **أثر تطبيق جودة الخدمات التعليمية في ضوء الإصلاح الجامعي الجديد ل.م.د –دراسة حالة جامعة د. الكاهر مولاي سعيدة**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2016.

66- حورية بنت رديد بن رده المسعودي، **مواصفات المخرجات التعليمية لتجويد قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الخبراء**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2013.

67- حياه معزوز، **مدخل إدارة الجودة الشاملة آلية لتحسين الأداء التسويقي في المؤسسة الاقتصادية –دراسة حالة مؤسسة بروماسيدور الجزائر**، أطروحة دكتوراه طور الثالث LMD ، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، 2019.

68- خليل شرقي، **دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي –دراسة لآراء عينة من الأستاذة في كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية**–، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة،الجزائر، 2016.

69- ذهبية الجوزي، **الحكم الراشد وجودة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر**، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر –3، الجزائر، 2013.

70- سمية الزاحي، **مكانة المكتبة الجامعية في سياسات التعليم العالي في الجزائر: دراسة ميدانية بجامعات منتوري قسنطينة، عنابة وسكيكدة**، أطروحة دكتوراه علوم، غير منشورة، معهد علم المكتبات، جامعة قسنطينة 2، الجزائر، 2014.

71- عبد الرزاق حميدي، **أثر إدارة الجودة الشاملة في تطوير تنافسية البنوك- مع الإشارة لحالة الجزائر**، أطروحة دكتوراه دولة، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة امحمد بوقرة، بومرداس، الجزائر، 2014

72- عبد الرزاق حواس، **مساهمة في تحسين جودة خدمات التعليم العالي بانتهاج إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة قادي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2016.

73- فائقة الأمين العوض، **أثر تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء خدمة التعليم الجامعي: دراسة تطبيقية هلى جامعتي (الخرطوم والسودان للعلوم والتكنولوجيا) ولاية الخرطوم خلال الفترة من 2010 إلى 2013 م**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة شندي، السودان، 2014.

74- فتيحة حبشي، **إدارة الجودة الشاملة: دراسة تطبيقية في وحدة - فارمال- لإنتاج الأدوية في قسنطينة**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2007.

75- فوزية مقراش، **أثر الإارة بالذكاءات على التوجه الإستراتيجي للمؤسسة -دراسة حالة شركة الخطوط الجوية الجزائرية**، أطروحة دكتوراه علوم، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2014.

76- ليلي بن ونيسة، **اقتصاد المعرفة وجودة التعليم العالي في الجزائر: دراسة مقارنة**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة مصطفى سطمبولي، معسكر، الجزائر، 2016.

77- مشنان بركة، **دور الثقافة التنظيمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة حالة جامعة الحاج لخضر –باتنة-**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الحاج لخضر- باتنة1، الجزائـــر، 2016.

78- معالي عباس الشريف عبد الرحمن، **إدارة الجودة الشاملة الموجهة وأثرها على الأداء المؤسسي –الدور المعدل للثقافة التنظيمية**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 2018.

79- وسام سليمان المعمر، **علاقة إدارة الجودة الشاملة بأداء الموظفين في الجامعات الفلسطينية- قطاع غزة**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2014.

80- وهيبة شبيلي، **علاقة مخرجات مؤسسات التعليم العالي بالإبداع التكنولوجي في المؤسسات الصناعية في ظل تغيرات البيئة الخارجية –دراسة ميدانية بمؤسسة Condor ببرج بوعريريج**، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر-باتنة1، الجزائر، 2018.

رابعا: المجلات والدوريات العلمية

81- أحمد بن عيشاوي، **طريقة Six sigama لتحسين الجودة الشاملة**، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، جامعة ورقلة، العدد 05، الجزائر 2014.

82- أحمد عبد الله أحمد القحفة، **مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية النادرة من وجهة نظر طلبة الكلية**، مجلة جامعة الناصر، العدد 4، اليمن، 2014.

83- أحمد فلوح، **دور الجامعة في خدمة المجتمع**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة، العدد 18، الجزائر، مارس 2016.

84- أزهار خضر داغر وآخرون، **درجة موائمة مخرجات التعليم العالي الأردني لحاجة سوق العمل**، دراسات: العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد 43، العدد 05، الأردن، 2016.

85- أسماء سلامي ويمينة حناش، **إدارة الجودة الشاملة ودورها في تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر**، المجلة الجزائرية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 3، العدد: 04، الجزائر، 2018.

86- إلهام يحياوي وبركة مشنان، **أهمية استخدام وسائل إدارة الجودة الشاملة في ضمان جودة مخرجات التعليم العالي –دراسة حالة**، المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، جامعة ورقلة، العدد 01، الجزائر، ديسمبر 2014.

87- باديس بوخلوة وسامي بن خيرة، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية بناء على تجارب عالمية وعربية**، مجلة أداء المؤسسة الجزائرية، جامعة ورقلة، العدد: 09، الجزائر، 2016

88- 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 بالخزمة**، مجلة أماراباك، الأكاديمية العربية الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد 3، العدد 7، الولايات المتحدة الأمريكية، 2012.

89- جواد محمد علي عالية، **جودة المخرجات التعليمية وانعكساتها في تحقيق الميزة التنافسية**، مجلة دنانير، الجامعة العراقية، المجلد 1، العدد 8، العراق، 2016.

90- حسن ياسين طعمة، **دور تطبيق معايير جودة التعليم الجامعي في تعزيز جودة الأداء الأكاديمي في الجامعات الأردنية – دراسة حالة جامعة الزرقاء في الأردن**، مجلة الإدارة والتنمية للبحوث والدراسات، جامعة البليدة 2، العدد 04، الجزائر، 2013.

91- حنان بوغراف، **البحث العلمي: قراءة في العلاقة بين الأخلاقيات وأهداف مؤسسات التعليم العالي**، مجلة آفاق للعلوم، جامعة الجلفة، العدد الثامن، الجزء 2، الجزائر، جوان 2017.

92- خالد أحمد الصرايرة وليلي عساف، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الأول، العدد: 01، اليمن، 2008.

93- داخل حسن جريو، **التعليم العالي في عصر العولمة**، مجلة فيلاديلفيا الثقافية، العدد 08، الأردن، 2011.

94- الداوي الشيخ وليلى بن زرقة، **تطور قطاع التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2012/2004**، مجلة المؤسسة، جامعة الجزائر 3، العدد: 04، الجزائر، 2017.

95- رمضان عمومن، **جودة الإدارة الجامعية بين اتخاذ القرار والاستقرار في العمل**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، العدد 31، الجزائر، ديسمبر 2017.

96- زياد مصطفى حامد خيوكة، **قياس جودة وأمثلية مخرجات العملية التعليمية باستخدام أسلوب البرمجة الخطية: دراسة تحليلية في بعض كليات الجامعة العراقية – بغداد**-، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، الجامعة العراقية، العدد: 45، العراق، 2015.

97- سعيدة خواثرة، **الإنفاق العام على التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2000-2018 (واقع وتحديات)**، مجلة الإستراتيجية والتنمية، جامعة مستغانم، المجلد 03، العدد 03 مكرر (الجزء الثاني)، الجزائر، 2019.

98- سفيان عبد اللطيف كمال، **ضمان النوعية الجيدة في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الأول، فلسطين، 2002.

99- سيف الدين بوفالطة، **التوجه الكمي والنوعي في مخرجات التعليم العالي الجزائري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس –كلية العلوم الاقتصادية والتسيير بجامعة قسنطينة 2 نموذجا**، مجلة مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، المركز الجامعي لعين تموشنت، المجلد 03، العدد 02، الجزائر، ديسمبر 2019.

100- صلاح الدين طالبي وبركة الزين، **التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر (1962-2014)**، المجلة الجزائرية للمالية العامة، جامعة تلمسان، العدد الرابع، الجزائر، ديسمبر 2014.

101- طارق أبو شعفة معتوق وسمية معمر امسلم، **تقييم جودة مخرجات التعليم الجامعي من وجهة نظر المستفيد الخارجي: دراسة ميدانية على المديرين بالإدارات العليا والوسطى لمؤسسات سوق العمل بمديمة الخمس**، مجلة كلية الآداب، جلمعة مصراتة، المجلد 01، العدد الخاص 2، ليبيا، 2019.

102- طارق عبد الله تراب وعبد العظيم سليمان المهل، **تقييم الإنفاق العام على التعليم العالي في الوطن العربي في الفترة (2000-2013): دراسة مقارنة**، مجلة العلوم الاقتصادية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، المجلد 16، العدد: 02، السودان، 2015.

103- عائشة كحيلي وآخرون، **حتمية تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر –نموذج إنشاء خلية ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر: جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي**، مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية، جامعة الوادي، العدد الثاني، الجزائر، 2017.

104- عبد القادر بن عيسى الشريف، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي (دراسة تقويمية لمخرجات الجامعة الجزائرية من وجهة نظر مؤسسات سوق العمل)**، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المركز القومي للبحوث، المجلد 01، العدد 03، فلسطين، ديسمبر 2015.

105- عبد الله بن علي التمام، **واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالكليات التقنية بمنطقة المدينة المنورة**، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد 167، المملكة العربية السعودية، 2014

106- عطاء الله بن فاحس العنزي وآخرون، **متطلبات ضمان الجودة الشاملة لبرامج كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية**، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثالث، الجزء الثاني، مصر، جويلية 2014.

107- فؤاد العاجز وجميل نشوان، **تطوير التعليم الجامعي لتنمية المجتمع الفلسطيني في ضوء إدارة الجودة الشاملة**، مجلة الجودة الشاملة في التعليم العالي، الجامعة الإسلامية، المجلد 1، العدد 2، فلسطين، 2005.

108- لامية حروش ومحمد طوالبية، **البحث العلمي والتطوير في الجزائر: الواقع ومستلزمات التطوير**، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشلف، العدد: 19، الجزائر، جانفي 2018.

109- محسن الظالمي وآخرون، **قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل: دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط**، مجلة الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، السنة الرابعة والثلاثون، العدد التسعون، العراق، 2012.

110- محمد أحمد السمرة وآخرون، **واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها**، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد 05، فلسطين، 2005.

111- محمد الزين باركة وعبد الكريم مسعودي، **تحديات التعليم العالي بالجزائر وآفاق التغيير**، المجلة الجزائرية للمالية العامة، جامعة تلمسان، العدد الخامس، الجزائر، ديسمبر 2015.

112- محمد الزين باركة وعبد الكريم مسعودي، **تحديات التعليم العالي بالجزائر وآفاق التغيير**، المجلة الجزائرية للمالية العامة، جامعة تلمسان، العدد الخامس، الجزائر، ديسمبر 2015.

113- محمد لمين حدادي ومراد زايد، **الاستثمار في التعليم العالي ومدى مواءمته لمتطلبات سوق العمل في الجزائر**، مجلة البشائر الاقتصادية، جامعة بشار، المجلد 5، العدد: 01، الجزائر، 2019.

114- محمد نجيب بن حمزة أبو عظمة، **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية الاستفادة منها في تطوير التعليم العالي في السعودية**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، العدد: 14، المملكة العربية السعودية، 2001.

115- محمود حسين الوادي وعلي فلاح الزعبي، **مستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية (دراسة تحليلية)، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، العدد 8، اليمن، 2011.

116- مصطفى عوفي وصباح براهمي، **الجامعة العربية بين الواقع وتحديات العولمة**، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة ورقلة، العدد 09، الجزائر، ديسمبر 2012.

117- نداء محمد فرهود، **التقويم الذاتي الشامل لأداء الجامعات: مدخل للتطوير وضمان نوعية جودة التعليم**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث، العدد الأول، فلسطين، 2012.

118- نهى سليمان الغثير ورنا ناصر المهوس، **مقارنة وتحليل أبرز أعمال ونظريات علماء الجودة الأمريكيين واليابانيين**، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، العدد: 20، مصر، 2019.

119- هالة عبد القادر صبري، **جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي: تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 4، اليمن، 2009.

120- وفاء تنقوت وأحمد سلامي، **مخرجات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي وانعكاساتها التنموية في الجزائر بين الفعالية والركود**، المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، جامعة ورقلة، العدد: 07، الجزائر، ديسمبر 2017.

121- يوسف أحمد أبو فارة، **واقع تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية**، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، الجامعة الأردنية، المجلد 2، العدد 2، الأردن، 2006.

خامسا: الملتقيات والمؤتمرات العلمية

122- إبراهيم زروقي ومحمد خثيري، **التدريب الفعال كأداة لتطبيق برامج ونظم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة**، الملتقى العلمي الوطني حول: إستراتيجيات التدريب في ظل إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية، جامعة الدكتور مولاي الطاهر، سعيدة، الجزائر، يومي 10-11 نوفمبر 2009.

123- إبراهيم مسعود الفرجاني، **مدى استعداد مؤسسات التعليم العالي الليبية لتبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة**، المؤتمر الدولي الثالث حول: تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، أيام: 28 أفريل -01 ماي 2014.

124- إيهاب عبد الرزاق حسين الحيالي، **ضمان جودة مخرجات التعليم العالي من أجل تلبية احتياجات المجتمع وسوق الشغل**، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن، أيام: 2-4 أفريل 2013.

125- زين الدين بروش وبركان يوسف، **مشروع تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر: الواقع والآفاق**، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين، يومي: 4-5 أفريل 2012.

126- سعيد عبد الله، **جودة الكتاب الجامعي وآفاق تطويره**، الندوة الوطنية لتطوير المناهج والاختصاصات التي تنظمها وزارة التعليم العالي، جامعة حلب، يومي: 30-31 أيار 2007.

127- سعيد عمر، **جودة المخرجات الأكاديمية وملاءمتها لسوق العمل**، المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم **(AROQAE)** حول "آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم"، جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر، يومي: 2-3 سبتمبر 2009.

128- سيلان جبران العبيدي، **ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع**، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي : " المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي "، بيروت، لبنان، أيام: 6-10 ديسمبر 2009.

129- صالح ناصر عليمات، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**، المؤتمر العربي الأول الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية، الرباط، المملكة المغربية، أيام 9-13 ديسمبر 2007.

130- صباح غربي وشوقي قاسمي، **تطبيق الجودة في مجال التعليم**، الملتقى البيداغوجي الرابع حول ضمان جودة التعليم العالي: المبررات والمتطلبات، جامعة بسكرة، الجزائر، يومي: 25-26 نوفمبر 2008.

131- صليحة رقاد وياسين لعكيكز، **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية**، الملتقى الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي: تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والاستشراف، جامعة 20 أوي 1955، سكيكدة، الجزائر، يومي: 10-11 نوفمبر 2012.

132- عبد الرزاق بن الزاوي ورفيق زراولية، التسيير **التشاركي في الجامعة كعامل لتحقيق وتطوير التنظيم في التعليم العالي – إشارة إلى حالة الجزائر-**، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، أيام: 3-4-5 مارس 2015.

133- علي إسماعيل وآخرون، **تحديث وتطوير خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع**، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي حول "المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي"، بيروت، لبنان، أيام 6-10 ديسمبر 2009.

134- علي عبد الرزاق جبلي، **ضمان الجودة بين جودة الحياة والجودة الاجتماعية: قراءة في المبادئ والنظريات السائدة**، المؤتمر الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، أيام: 3-5 مارس 2015.

135- عمر بلخير، **واقع إصلاح التعليم العالي في الجزائر (دراسة تحليلية)**، المؤتمر الدولي حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، يومي: 25-26 مارس 2012.

136- فضيل رايس، **دور جودة التعليم في الموائمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل**، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، أيام: 3-5 مارس 2015.

137- قاسم نايف علوان، **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات جامعة التحدي**، المؤتمر الخامس حول جودة التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة البحرين، مملكة البحيرن، أيام: 11-13 نيسان 2005.

138- محفوظ أحمد جودة، **الإطار المفاهيمي والعملياتي لتطوير جودة الأداء الجامعي (دراسة جالة جامعة العلوم التطبيقية في الأردن)**، المؤتمر العربي الأول حول: الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الرباط، المملكة المغربية، أيام: 9-13 ديسمبر 2007.

139- محمد الجبالى، سماح أحمد أحمد جاهين، **الاعتماد الأكاديمي وتطبيقاته في مؤسسات التعليم العالي**، المؤتمر السنوي التاسع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم **(AROQAE)** حول: " ضمان الجودة والاعتماد: تحديات وآفاق "، جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر، يومي: 3-4 ديسمبر 2017

140- محمد سعيد الطاهر، **الجودة في التعليم العالي رؤية وأبعاد- إشارة إلى جامعة النيلين-**، المؤتمر العربي الأول حول: الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية، الرباط، المملكة المغربية، أيام: 9-13 ديسمبر 2007.

141- محمود محسن قاسم المليكي، **مدى توفر نظام ضمان الجودة بجامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، المؤتمر الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، أيام: 3-5 مارس 2015.

142- مها عبد الكريم حمود الراوي، **التوافق بين مخرجات الطلبة وفق اعتمادية ABET ومؤشرات قياس مخرجات البرامج الأكاديمية**، المؤتمر السنوي التاسع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم

(**AROQAE**) حول: "ضمان الجودة والاعتماد: تحديات وآفاق "، جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر، يومي: 3-4 ديسمبر 2017.

143- ناصر مراد، **دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة التعليم العالي –حالة الجزائر–**، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان الجودة في التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن، أيام: 2-3-4 أفريل 2013.

144- ياسر ميمون عباس، **الجودة في التعليم الجامعي: مفهومها وأهميتها، أساليب تقويمها ومعاييرها**، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن، أيام 10-12 ماي 2011.

سادسا: الجرائد

145- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد: 24، القانون 99-05 المؤرخ في 04 أفريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، ص: 05.

146- سعيدة ساري، **المخرجات التعليمية ومكوناتها في ورشة ضمان الجودة**، مقال في جريدة الوحدة، يومية سياسية تصدر عن مؤسسة الوحدة للصحافة والنشر والتوزيع، سوريا، العدد: 7651، 1 تشرين الثاني 2011.

سابعا: التقارير والمنشورات

147- الديوان الوطني للإحصائيات، **الجزائر بالأرقام نتائج: 2012-2014**، نشرة 2015: رقم 45، الجزائر

148- الديوان الوطني للإحصائيات، **الجزائر بالأرقام نتائج: 2014-2015**، نشرة 2017: رقم 47، الجزائر.

149- الديوان الوطني للإحصائيات، **الجزائر بالأرقام نتائج: 2015-2017**، نشرة 2018: رقم 48، الجزائر.

150- سعيد الصديقي، **التصنيف الأكاديمي الدولي للجامعات العربية الواقع والتحديات**، سلسلة محاضرات الإمارات -201-، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، الإمارات العربية المتحدة 2016.

151- عمادة التطوير والجودة، **دليل الجودة والإجراءات العامة لجامعة الملك سعود وفق المواصفات القياسية (ISO 9001 :2015)**، سلسلة ثقافة التطوير والجودة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الإصدار الأول 1439هـ.

152- عمادة التطوير والجودة، **نظام إدارة الجودة بالجامعة**، سلسلة ثقافة التطوير والجودة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الإصدار الأول 1439هـ.

153- عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، **كتيب رقم: 01، إجراءات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالمؤسسة التعليمية**، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2014.

154- عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، **كتيب رقم: 02، متطلبات ضمان جودة البرامج التعليمية**، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2014.

155- اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي، **المرجع الوطني لضمان الجودة**، الجزائر، 2016.

156- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة **(UNESCO)**، **إعادة التفكير في التربية والتعليم نحو صالح مشترك عالمي**، منشورات اليونيسكو، 2015.

157- مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم والمكتب الإقليمي للدول العربية/برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، **مؤشر المعرفة العربي لسنة 2015**، دار الغرير للطباعة والنشر، الإمارات العربية المتحدة، 2015.

ثامنا: مواقع الأنترنت

158- جامعة الملك سعود، **البحث العلمي**، متاح على الموقع الإلكتروني:

https://statinfo.ksu.edu.sa/ar/Research

159- جامعة الملك سعود، **التدريب وتطوير المهارات**، متاح على الموقع الإلكتروني:

https://statinfo.ksu.edu.sa/ar/TrainingAndSkillsDevelopment

160- جامعة الملك سعود، **الملكية الفكرية وترخيص التقنية**، على الموقع الإلكتروني:

https://iptl.ksu.edu.sa/ar

161- جامعة الملك سعود، **إنجازات جامعة الملك سعود في خدمة المجتمع**، على الموقع الإلكتروني:

http://community.ksu.edu.sa/ar/ksu-cs-ar

162- جامعة الملك سعود، **سياسة الجودة**، متاح على الموقع الإلكتروني:

https://statinfo.ksu.edu.sa/ar/QualityPolicy

163- جامعة الملك سعود، **عمادة التطوير والجودة**، متاح على الموقع الإلكتروني:

http://dqd.ksu.edu.sa/ar/node/1194

164- جامعة الملك سعود، **عن الجامعة**، متاح على الموقع الإلكتروني:

https://ksu.edu.sa/ar/about-ksu

165- جامعة الملك سعود، **مركز الخريجين**، على الموقع الإلكتروني:

http://alumni.kus.edu.sa/ar/node/1474

166- جامعة الملك سعود، **وحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي**، متاح على الموقع الإلكتروني:

http://dqd.ksu.edu.sa/ar/node/1173

167- مداخلة وزير التعليم العالي السابق السيد طاهر حجار خلال أشغال **الندوة الدولية حول مسار بولونيا** يوم 24 ماي 2018 بباريس، متاح على الرابط التالي:

http://www.aps.dz/ar/sante-science-technologie/57156-2018-05-25-16-58-27

169- منظمة المجتمع العلمي العربي، **لمحة عن البحث العلمي في الجزائر**، متاح على الرابط التالي:

http://arsco.org/Ebooks/_ShowDocument/?filename=PDF240119101737.zip

170- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الموقع الرسمي:

www.mesrs.dz

❖ المراجع باللغة الأجنبية

أولا: الكتب

171- Al-Assaf A.F, M.D, **Managed Care Quality: A Practical Guide**, CRC Press LLC, USA, 1998.

172- Ansdy Field, **Discovering Statistics Using SPSS for Windows**, Sage Publications Ltd, UK, 2000.

173- Christian N. Madu, **Competing on Quality and Environment**, CHI Publishers, USA, 2002.

174- Clare Chua, **Perception of Quality in Higher Education,** Proceedings of the Australian Universities Quality Forum, AUQA Occasional Publication Melbourne, Australia, 2004.

175- Clark-Carter, D, **Quantitative Psychological Research; A Student's Handbook,** Psychology Press Taylor & Francis group, USA, 2004.

176- David Andrew Turner, **Quality in Higher Education**, Sense Publishers, Rotterdam, the Netherlands, 2011

177- David Gosling & Jenny Moon, **How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria,** Third Edition, Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer, SEEC, UK , 2003.

178- David L. Goetsh Stanley Davids, **Quality Management Organizational Excellence: Introduction to Total Quiality**, Pearson New International Edition, Seventh Edition, USA, 2014

179- Delbert C. Miller & Neil J. Salkind**, Handbook of Research Design and Social Measurement**, 6th Edition, Sage Publications, USA, 2002.

180- Douglas Bender & Carla Krasnick, **Quality Practice Management-How to Apply the Principles of Total quality management To a Medical Practice**, The Thayer Group, Inc, USA, 1993.

181- Elaine R. Davis, **Total Quality Management for Home Care**, AN Aspen Publication, Gaithersburg, Maryland, USA, 1994.

182- George Manning & all**, Building The Human Side of Work Community**, Whole Person Associates, Duluth, Minnesota, USA, 1996.

183- Gerald Suarez, **Three Experts On Quality Management : Philip B. Crosby, W. Edward Deming, Joseph M. Juran**, TQLO publication No.92-02, USA, July 1992.

184- Guo, S., & Bowen, N. K, **Structural Equation Modeling**, Oxford University Press, Inc, USA, 2012.

185- Gustav Levine et al, **Experimental Methods in Psychology**, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, USA, 1994.

186- Howard Gitlow et al, **Tools and Methods for the Improvement of Quality**, Library of Gongres, CRC Press, USA, 1989.

187- Jack P.Pekar, **Total Quality Management: Guiding Principles Application**, ASTM Manual Series: MNL, USA, 1995.

188- Jack Rabin et al, **Handbook of Public Personnel Administration**, Marcel Dekker, USA, 1995.

189- Jacob Cohen, **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**, 2 and Edition, Lawrence Erlabaum Associates Publishers, USA, 1988.

190- Jain P. L, **Quality Control and Total Quality Management**, McGraw-Hill Publishing Campany Limited, India, 2001

191- James J.F Forest & Philip G. Altbach**, International Handbook of Higher Education**, Springer, the Netherlands, 2007

192- James R. Evans & William M. Lindsay, **Managing for Quality and Performance Exellence**, Seventh Edition Thomson South-Western, USA, 2008.

193- Joel E. Ross & Susan Perry, **Total Quality Management: Text, Cases and Readings**, Third Edition, CRC Press, USA, 1999

194- Joel E. Ross, **Total Quality management: Text, Cases and Readings**, Third Edition, CRC Press, USA, 1999

195- John Pike and Richard Barnes, **TQM in Action: A Practical Approach to Continuous Performance Improvement,** Second Edition, Chapman & Hall, USA, 1996

196- Joseph M. Juran & A. Blanton Godfrey**, Juran's Quality Handbook**, 5th Edition, McGraw-Hill Book Company, USA, 1998.

197- Joseph. M. Juran, **Juran on planing for Quality**, The Free Press, USA, 1998

198- Julie Pallant, **SPSS Survival Manual: A step By Step Guide to Data Analysis Using SPSS**, 4 Th Edition, Allen & Unwin, Australia, 2011.

199- Lawrence L. Martin, **Total Quality Management in Human Service Organizations**, Sage Publications, USA, 1993

200- Lawrence S. et al, **Performing Data Analysis Using IBM SPSS**, John Wiley & Sons, USA, 2013.

201- Liviu Matei & Julia Iwinska, **Quality Assurance in Higher Education : a Practical Handbook**, Central European University, Yehuda Elkana Center for Higher Education, Budapest, Hungary, 2016.

202- Low Sui Pheng, **ISO 9000 and the Construction Industey, Chandos** Publishing (Oxford) Limited, UK, 1998.

203- Mary Walton, **the Deming Management Method**, Penguin Group, USA, 1986

204- Mihaela L. Kelemen, **Managing Quality: Managerial and Critical Perspectives**, SAGE Publications, India 2003.

205- Mitchell H. Katz, **Muktivariable Analysis : A Practical Guide for Clinicians**, Second Edition, Cambridge University Press, UK, 2006.

206- Mohamed A. El-Reedy, **Construction Management of Industrial Progercts**, John Wiley & Sons, USA, 2012.

208- Nikos Ntoumanis, **A Step-bay-Step Guide to SPSS for Sport and Exercise Studies: A Step-by-Step Guide for Students,** Routledge Inc, USA, 2001.

209- Paul Spenley, **World Class Performance Though Total Quality: A Practical Guide to Implementation**, Springer Science & Business Media, USA, 1992

210- Poornima M. Charantimath, **Total Quality Management**, Pearson Education India, India, 2011.

211- Poornima M. Charantimath, **Total Quality Management**, Second Edition, Pearson Education India, India, 2011.

212- Richard M. Heiberger & Burt Holland, **Statistical Analysis and Data Display : An Untermediate Course with Examples in S-Plus, R, and SAS**, Springer Science & Business Media Inc, USA, 2004.

2013- Robert Lundqvist, **Quality in Higher Education: Approaches to its Management and improvement**, Department of Business Administration and Social Science, Lulea University of Technology, Sweden, 1997.

2014- Robin Nunkoo, **Hanbook of Research Methods for Tourism and Hospitality Management**, Edward Elgar Publishing Limited, United Kingdoom, 2018.

2015- Rpsita Shiller M et al, **Total quality Management for Hospital Nutrition Services**, Aspen Publisherrs, Inc, USA, 1994

216- Samuel C. Certo et al, **The Strategic Management Process**, 3rd Edition, McGraw-Hill, Inc, USA, 1995.

217- Shailen Nagim, **Total Quality Management: an Integrated Approach**, Excel Books, India, 2005.

218- Simon P. Washington et al**, Statistical and Economitrics Methods for Transportation Data Analysis**, Second Edition, CRC Press, USA, 2011.

219- Soundaian, S, **New Dimensions of Management**, Mjp Publishers, India, 2011.

220- Stamatis D.H, **TQM Engineering Handbook**, Marcel Dekker, Inc, USA, 1997.

221- Stephen D. Gaudreau et al, **Total Quality Management for Custodial Operations: A Guide to Understanding and Applying the Key Elements of Total Quality Management**, CRC Press, USA, 1994.

222- Steven K. Thompson**, Sampling**, 3th Edution, John Wiley & Sons, Inc, USA, 2012.

223- Sussland, Willy A, **Le Manager, la qualité et les normes ISO : de l'ISO 9000 vers la qualité total**, Presses polytechnique et universitaire romandes, La Suisse, 1996.

224- Swapna Kishore & Rajesh Naik, **ISO 9001: 2000 for Software Organizations**, Tata McGraw-Hill Publishing Company Limited, India, 2005.

225- Ukherjee P.N, **Total Quality Management**, Prentice Hall of India Private Limited, India, 2006.

226- Uma Sekaran, **Research Methods for Business : A Skill Building Approach**, 4th Edition, John Wiley & Sons, Inc, USA, 2003.

227- Victor Jupp, **the Sage Dictionary of Social Research Methods**, Sage Publications Ltd, USA, 2006.

228- Vincent K. Omachonu & Joel E. Ross, **Principles of Total Quality Management**, CRC Press, USA, 2004.

229- Vivek Nanda, **Quality System Handbook for Product Development Companies**, CRC Press, USA, 2005.

230- Volney Douglas, **Operational Behaviors and Continuous Improvement In National Communications Systems**, VDM Verlag Dr. Mülle, Germany, 2010.

231- Wilbur A. Gould, Ph. D, **Total Quality Management for The food Industries**, Citi Publication INC, USA, 1992.

232- William C.Johnson & Richard J. **Chvala, Total Quality in Marketing**, St. Lucie Press, USA, 1996.

233- William G. Spady, **Outcomes – Based Education: Critical Issues and Answers,** the American Association of School Administrators, USA, 1994.

234- Wolfgang Kersten et al, **Supply Chain Performance Management**, Erich Schmidt Verlag GmbH & Co, Germany, 2009.

ثانيا: الأطروحات والرسائل الجامعية

235- Ahmed Mohammed Al-Musleh, **Development of A Framework for Total Quality Management Principles in the Construction Companies in the State of Qatar,** Doctoral Thesis, School of Engineering and Material Sciences at the Queen Mary, Uneversity of London, London, United Kingdom, 2010.

236- Faisal Fahd Alotaibi, **Perceived Dimensions of Quality in Higher Education**, Doctoral Thesis, Department of Industrial and Manufacturing Engineering, Wichita State University, USA, May 2016.

237- Mulu Nega Kahsay, **Quality and Quality Assurance in Ethiopian Higher Education: Critical Issues and Pratical Implications,** Doctoral Thesis, Faculty of Behavioral, Management and Social Sciences, University of Twente, The Netherlands, 2012.

238- Loiy Bani Ismail, **An Evaluation of the Implementation of Total Quality Management (TQM) Within the Construction Sector in the United Kingdom and**

Jordan, Doctoral Thesis, Business School, University of Huddersfield, United Kingdom, 2012.

ثالثا: المجلات والدوريات العلمية

239- Abdalhakeem T.E.Issa & Ahmed Gumaa Siddiek, **Higher Education In The Arab World & Challenges Of Labor Market**, International Journal Of Business and Social Science, Vol.3, No.9, May 2012.

240- Abdus Samad K and Thiyagarajan R, **TQM in Higher Education – A Conceptual Model to Achieve Excellence in Management Education**, International Journal of Management (IJM), Vol. 6, Iss: 1, January 2015.

241- Abhijit Ganguly, **Exploring Total Quality Management (TQM) Approaches in Higher Education Institutions in a Globalized Environment –Case Analysis of UK and Sweden**, British Journal of Education, Vol.3, No.7, July 2015.

242- Abu Saleh Md et al**, Implementing Total Quality Management in Education: Compatibility and Challenges,** Scientific Research Publishing, Vol. 4, No. 11, November 2016.

243- Adebayo et al, **Corporate Brand Identify and Service Quality in Higher Education Management**, Polish Journal of Management Studies, Vol.20, No.2, 2019.

244- Adina-Petruta Pavel, **The Importance of Quality in Higher Education in an Increasingly Knowledge-Driven Society**, International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences, Vol. 2, Special Issue 1, 2012.

245- Alan W. Lindsay, **Institutional Performance in Higher Education: The Efficiency Dimension**, Review of Educational Research, Vol. 52, No.2, 1982.

246- Alexandaros G. Psychogios & Constantinos- Vasilios Priporas, **Understanding Total Quality Management in Context : Quantitative Research on Manager's Awareness of TQM Aspects in the Greek Service Industry**, The Quantitative Report, Vol. 12, No. 1, March 2007.

247- Anca Prisacariu & Mahsood Shah, **Defining the Quality of Higher Education Around Ethics and Moral Values**, Quality in Higher Education, Vol. 22, No. 2, 2016.

248- Baba Md. Deros et al, **Role of Senior Management in TQM Implementation in Malaysian Small and Medium Enterprises,** Journal-The Institution of Engineers, Malaysia, Vol. 72, No. 3, September 2009.

249- Chinmaya Krishnan, **Zero Defect Management – A Study on the Relevance in Modern Days**, International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET), Vol. 02, Iss: 05, 2015.

250- Dale B.G. et al, **Sustaining Total Quality Management : What are the Kay Issues ?**, The TQM Magazine, MCB University Press, Vol. 9, No. 5, 1997.

251- Daniel Kysilka & Silva Medinschi, **Total Quality Management In Higher Education Services Basic Principles**, Annals Economic Science Series, Timişoara, Iss : 17, Romania, 2011.

252- Dean J & Bowen D, **Management Theory and total Quality Improvement Research and Practice Through Theory of Development**, Academy of Management Review, Vol. 19, No.3, 1994.

253- Dev Raj Jatt, **The Importance of Quality Circle In an Organisation**, Indian Journal of Research, Vol. 5, Iss: 5, May 2016.

254- Dudek-Burlikowska, M, **The Concept of Total Quality Management and the Contemporary entrepreneurship in Practice**, Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering, Vol. 73, Iss: 2, 2015.

255- Edwards W.Deming, **Improvement of Quality and Productivity Though action by management**, National Productivity Review, Vol.12, No.1, Winter 1981.

256- Eldon Y. Li et al, **Total Quality Management in Softwar Development Process**, The Journal of Quality Assurance Institute, Vol.14, No.1, January 2000.

257- Emina Terzic, The Implementation **of Total Quality Management (TQM) As A Function of Improving Education**, Annals of The University of Oradea, Fascicle of Management and Technological Engineering, Iss: 3, December 2017.

258- Ernest Osseo-Asare A. & David Longbottom, **The need for Education and Training in the Use of The EFQM Model for Quality Management in UK Higher Education Institutions**, Quality Assurance in Education, MCB UP Limited, Vol. 10, No. 1, 2002.

259- Evan G. Mense et al, **The Development of Global Higher Education in a World of Transformation**, Journal of Education and Development; Vol. 2, No. 3, December, 2018.

260- Evangelos Psomas & Jiju Antony, **Toatal Quality Management Elements and Results in Higer Education Institutions –The Greek Case**, Quality Assurance in Education, Vol. 25, No. 2, 2017.

261- Faisal Talib et al, **Pareto Analysis of Total Quality Management Factors Critical To Success for Service Industries**, International Journal for Quality Research, Vol.4, No.2, 2010.

262- Gordon P. Brooks & Roberst S. Barcikowski, **the PEAR Method for Sample Sizes in Multiple Linear Regression**, Multiple Linear Regression Viewpoints, Vol. 38, Iss: 2, 2012.

263- Halina Pratasavitskaya & Bjorn Stensaker, **Quality Management in Higher Education: Towards a Better Understanding of an Emerging Field**, Quality in Higher Education, Routledge Taylor & Francis Group, Vol. 16, No. 1, April 2010.

264- Hesham Moustafa Kamal Al-Din & Mohmoud Abouzid, **Extent of Implementing the Total Quality Management Principles by Academic Departments Heads at Najran University from Faculty Member's Prespectives**, Journal of Education and Practice, Vol. 7, No. 2, 2016

265- Hoyer, R. W & Hoyer, B.Y, **What is Quality ?**, Quality Progress, Vol. 34, N. 7, July 2001.

266- Iftikhar Ahmed Wani & Hakim Khalid Mehraj, **Total Quality Management in Education : An Aanalysis,** International Journal of Humanities and Socail Science Invention, Vol. 3, Iss: 6, June 2014.

267- Iman Rabah, **Total Quality Management in Higher Education: Defenders, Opponents, and Attempts for Modifications**, Global Journal of Management and Business Research: a Administration and Management, Vol. 15, Iss: 11, Version 1, 2015.

268- Jiri Plura, **Continual Improvement Within The Quality Management Systems**, Kvalita Inovacia Prosperita, Vol. 5, No. 1, 2000.

269- John J. Lawrence & Michael A. Mccollouch, **Implementing Total Quality Management in The Classroom By Means of Student Satisfaction**, Total Quality Management & Business Excellence, Vol. 15, No. 2, 2010.

270- Karapetrovic S et al, **ISO 9001 Quality System: An Interpretation for the University,** International Journal of Engineering Education, Vol. 14, No. 2, 1998.

271- Lakhe R.P, & Mohanty, R.P, **Total Quality Management: Concepts, Evolution and Acceptability in Developing Economies**, International Journal of Quality & Reliability Management, Vol. 11, No.9, 1994.

272- Laura Schindler et al, **Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature**, Higher Learning Research communication, Vol. 5, No.3, September 2015.

273- Lawrence M. Corbett & Kate N. Rastrick, **Quality Performance and Organizational Culture a New Zealand Study**, International Journal of Quality & Reliability Management, MCB University Press, Vol. 17, No. 1, 2000.

274- Luis Fonseca et al, **Utilization of Quality Tools: Does Sector and Size Matter?,** International Journal for Quality Research, Vol.9, No. 4, 2015.

275- Lutfiye Dahil & Abdurrahman Karabulut, **Effects of Total Quality management on Teachers and Students,** Procedia-Social and Behavioral sciences, No. 106, 2013.

276- Madan M. Jagtap & S.N. Teli**, P-D-C-A Cycle as TQM Tool-Continuous Improvement of Warranty,** International Journal on Recent technologies in Mechanical and Electrical Engineering (IJRMEE), Vol. 4, Iss:4, 2015.

277- Marilyn M. Helms et al, **QTM Principles and their Relevance to Higher Education: The question of Tenure and Post-tenure review**, The International Journal of Educational Management, Vol.15, Iss: 7, 2001.

278- Masoumeh Pourrajab et al, **Appliying Total Quality Management in the Classroom and Solving Students Failure**, KASBIT Business Journal, Vol. 4, 2011.

279- Masoumeh Pourrajab et al, **Students' Perception of Total Quality Management : Role of Location and Gender**, Int. J. Management in Education, Vol. 9, No. 2, 2015.

280- Michael Reddy, **Total Quality Management (TQM): A Catalyst for Service Delivery in the South African Police Service,** Africa's Public Service Delivery & Performance Review, Vol. 2, December 2014.

281- Michlitsh, Joseph F, **High- performing loyal Employees the Real way to implement strategy**, Strategy and leadership Review, Vol.28. Iss: 6, 2000.

282- Mirel Mabic, Q**uality in Higher Education- Which Dimensions Can be identified from the Responses of Students of Economics**, Interdisciplinary Management Research, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Economics, Croatia, Vol.10, 2014.

283- Mohamed A. Awwad, **Outcomes-based Education and Employability at Philadelphia University,** International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 2, No. 10 (Special Issue- May 2012),

284- Mohammad S. Owlia & Eliane M. Aspinwall, **Quality Assurance in Education Emerald Article : A framework for the dimensions of quality in higher education**, Quality Assurance in Education, MCB University Prees, Vol. 04, Iss: 02, 1996.

285- Mudit M. Saxena & KVN Srinivas Rao, **Quality Management, Total Quality management and Six Sigma**, Internationa Journal of Scientific & Technology Research, Volume 8, Issue 12, December 2019

286- Murad Ali & Rajesh Kumer Shastri, **Implementation to Total Quality Management in Higher Education**, Asian Journal of Business Management, Vol. 2, No. 1, 2010

287- Myron Tribus, **Quality Education According to The Teaching of Deming and Feuerstein**, SAGE Journals, Vol.17, Iss: 1, 1996.

288- Nael Aly and Joseph Akpovi, **Total Quality Management in California Public Higher Education**, Quality Assurance in Education, MCB University Press, Vol. 09, No. 3, 2001.

289- Nicholas Kingsley Graham et al, **Managerial Role in Ensuring Successful Total Quality Management Programme In Ghanaian Printing Firms**, The TQM Journal, Vol. 26, No. 5, 2014.

290- Norhayati Zakuan et al, **Critical Success Factors of Total Quality Management Implementation in Higher Education Institution: A Review,** International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, Vol. 2, No. 12, December 2012.

291- Norhayati Zakuan et al, **Critical Success Factors of Total Quality Management Implementation In Higher Education Institutions : A Review,** International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, HRMARS, Vol. 2, No. 12, December 2012.

292- Parasuraman et al, A **Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research,** The Journal of Marketing, American Marketing Association, Vol.49, Full 1985.

293- Priti Savaramakrishan, **Total Quality Management in B.ED College**, International Journal of Reasearch- GRANTHAALAYAH, Vol.4, No.8, August 2016.

294- Radioca Luburić, **Quality Management Principles and Benefits of their Implementation in Central Banks**, Journal of Central Banking Theory and Practice, (3), 2015.

295- Rajaa Taidi & Mohamed Amine Mbarki**, Cost of Poor Quality Evaluation of the Effectiveness of « Zero Defect » Goal in Quality Management**, International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences, Vol. 3, Iss: 5, 2016.

296- Ralph G. Lewis & Douglas H. Smith, **why Quality Improvement in Higher Education**, Continuous Improvement Journal, Vol. 1, No. 2, December 1997.

297- Sabihaini et al, **An Experimental Study of Total Quality Management Application in Learning Activity: Indonesia's Case Study**, Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences, Vol. 04, No. 01, 2010.

298- Sanjana Brijiball Parumasur & Patsy Govender, **Participative Management as a Critical Ingredient for TQM,** Journal of Economics and Behavioral Studies, Vol. 5, No. 11, Nov 2013.

299- Shaker Habis Nawafleh & Suleiman Al-Khattab, **The Impact of Marketing Innovation on Customer Satisfaction in Aqaba Special Economic Zone Authoeity**, Journal of Social Sciences (COES & RJ-JSS), Vol.8, No.3, 2019.

300- Sitalakshmi Venkatraman, A **Framework for Implementing TQM in Higher Education Programs**, Quality assurance in Education, Emerald Group Publishing Limited, Vol.15, No.1, 2007.

301- Sudha T, **Total Quality Management in Higher Education Institutions,** International Journal of science & Interdisciplinary Research (IJSSIR), Vol. 2, Iss:6, June 2013.

302- Sulaman Muhammad, **Quality Improvement Of Fan Manufacturing Industry By Using Basic Seven Tools Of Quality: A Case Study**, Int. Journal of Engineering Research and Applications, Vol. 5, Iss: 4, (Part 4), April 2015.

303- Tina Overton, **Writing Learning Outcomes : Advice On Defining Courses Using an Outcomes Based Approach**, The UK Higher Education Physical Education Sciences Academy Center, University of Hull, Jun 2010.

304- Tshai K.Y and others, **Outcomes – Based Education: The Assessment of Program Educational Objectives for an Engineering Under graduate Degree,** The Higher Education Academy, Engineering Education, Vol.9, Iss: 1, July 2014

305- Varsha M. Magar & Vilas B. Shinde, **Application of 7 Quality Control (7QC) Tools for Continuous Improvement of Manufacturing Processes**, International Journal of Engineering Research and General Science, Vol. 2, Iss: 4, June-July 2014

306- Versha M. Magar & Vilas B. Shinde, **Application of 7 Quality Control (7 QC) Tools for Continuous Improvement of Manufacturing Processes**, International Journal of Engineering Research and General Science, Volume 2, Issue 4, June-July 2014

307- Xiaohang Wu & Yafei Wang, **Achievement of Total Quality Is Impossibility**, Asian Social Science, Vol. 4, No.5, May 2008.

308- Ya-Fen Tseng & Tzai-Zang Lee, **Comparing Appropriate Decision Support of Human Resource Practices on Organizational Performance With DEA/AHP Model**, Expert Systems With Applications, Vol. 36, 2009.

309- Zainab Allawi Ibrahim**, Diagnose and Analyze the Deffect Causes for the Production Process for an Industrial Product Using Quality Tools**, The Iraqi Journal for Mechanical and Material Engineering, Vol. 13, No. 3, 2013.

310- Zhiwei Zhu & Larry Scheuermann, **A Comparison of Quality Programmes: Total Quality management and ISO 9000, Total Quality Management**, Vol. 10, No. 2, 1999

311- Ziad Lutfi Altahayneh, **Implementation of Total Quality Management in Collrges of Physical Education in Jordan,** International Journal of Business and Social Science, Vol. 5, No. 3, March 2014.

312- Zineddine Berrouche et Youcef Berkane, **La Mise en Place du Système LMD en Algérie : Entre la Nécessité d'une Réforme et les Difficultés du Terrain**, Revue des Sciences Economiques et de Gestion, Faculté des Science Economiques, Commerciales et des Science de Gestion, Université Setif 1, N°: 07, 2007.

313- Zulnaidi Yaacob, **The Direct and Indirect Effection of Customer Focus on Performance in Public Firms**, International Journal for Quality Research, Vol. 8, No. 2, 2014.

رابعا: الملتقيات والمؤتمرات العلمية

314- Adem Stephen, **Using Learning Outcomes : A consideration of The nature, role, application and implication for European Education of employing Learning Outcomes at local, national and international levels**, Papers prepared for the United Kingdom Bologna Seminar, , Heriot-Watt University Edinburgh, Scotland, 1-2 July 2002.

315- Alexcander W. Astin, **Measuring Student Output in Higher Education, Outputs of Higher Education: The identification, Measurement and Evaluation**, Papers From a Seminar Held at Washington D.C, May 3-4, 1970.

316- Mohamed Award, **The state and outcomes of Higher Education In Arab World a focus on Ties partner countries**, Ties International Conference, Amman, Jordon, 29-30 April 2013.

317- Pina Toricone & Joe Luca, **Successful team work: a case study**, in Quality Conversations, Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference, Perth, Western Australia, 7-10 July 2002.

318- Rizawan U. Farooqui & Syed M. Ahmed**, ISO 9000: A Stepping Stone to Total Quality Management for Construction Companies?,** 7th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI2009): Energy and Technology for the Americas: Education, Innovation, Technology and Practice, San Cristobal, Venezuela June 2-5, 2009.

319- Roberts Greame, **Learning Outcomes Based Higher Education and Employability**, Official Bologna seminar on Employability: The Employers, Perspective and its Implications, Luxembourg, 6-7 November 2008.

320- Sultan T. Abu-Orbi, **Higher Education and Scientific Research in The Arab World**, 15th General Conference H E : a catalyst For innovative and sustainable Societies, Chulalanykorn University, Bangkok, Thailand, November 13th-16th 2016.

خامسا: التقارير والمنشورات

321- Campbell and Rozsnyai, **Quality Assurance and the Development of Course Programs**, Papers on Higher education, UNESCO-CEPES, Bucharest, 2002.

322- Deborah Nuche, **Assessment of Learning Outcomes in Higher Education a Comparative Review of collected Practices**, OCDE Education Working Paper, N°15, 2008.

324- Harvard University, **Harvard and The Massachusetts Economy : Facts & Impacts**, 2018.

325- International Organization for Standardization, **ISO 9004, 2000: Quality Management Systems-Guide Lines for Performance Improvements**, Geneva, Switzerland**,** 2000.

326- International Organization for Standardization, **ISO9000: 2000- Quality management Systems: Fundamental and Vocabulary,** Geneva, Switzerland**,** 2000.

327- International Organization for Standardization, **Quality Management Principles**, Geneva, Switzerland, 2015.

328- International Organization for Standardization, **Quality management systems – Requirements (ISO 9000:2015),** Geneva, Switzerland, 2015.

329- International Organization for Standardization, **Quality Management Principles,** Geneva, Switzerland, 2012.

330- John C. Friend-Pereira et al, **European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education**, ESIB the National Unions of Students of Europe, 2006.

331- Mélanie Julien et al, **L'Assurance Qualité à l'Enseignement Universitaire : Une Conception à Promouvoir et à Mettre en Œuvre**, Avis à la ministre de l'Education, du Loisir et du Sport, Conseil Supérieur de l'Education, Québec, 2012

332- MESRS, Direction Générale de la Recherche scientifiques et du Développement Technologique, **Etat des lieux des brevets d'innovation des chercheures algérien**s, Alger, Edition 2018, P : 05.

333- Michael Martin & Shreya Parikh, **Quality Management in Higher Education: Developments and Drivers Results from an International Survey**, International Institute for Education Planning, Paris, France, 2017.

334- Pero. Aamodt & Elisabeth Hovdh, **Assessing Higher Education Learning Outcomes As a Result of Institutional and Individual Characteristics**, A selection of Papers for IMHE 2008 General Will be published with OCDE's Higher Education and Policy Journal, 2008.

335- Saad S et al**, Testing and Assessment: An Employer's Guide to Best Practices**, U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration, Washington DC, 1999.

336- The Quality Assurance Agency, **Higher Education Review (Alternative Providers) of Oxford center for Mission Studies**, October 2016.

337- University of OXFORD, **Annual Review 2016/2017**, Produced by the Public Affairs Directorate, University of Oxford, 2018.

338- University of OXFORD, **Education Committee Quality Assurance Handbook**, October 2008.

ساسا: مواقع الأنترنت

339- Academic Ranking of World Universities (ARWU), Web site: http://www.shanghairanking.com.

340- Behnam Neyestani, **Seven Basic Tools of Quality Control : The Appropriate Techniques for Solving Quality Problems in the Organisation**, March 2017,P: 02, on the web site: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51421-9.

341- Bureau International d'éducation, **Outcomes – Based Education (OBE)**, Web site: www.ibe.unesco.org.

342- Education Writers Association, **Higher Education Finance**, web site : www.ewa.drg/higher-education-finance.

343- Harvard Uninersity, **Harvard at a Glance**, Web site: https://www.harvard.edu/about-harvard/harvard-glance .

344- Harvard Univesity, **Head of State**, Web site: https://www.harvard.edu/about-harvard/harvard-glance/honors/heads-state.

345- Harvard Univesity, **Research**, Web-site: https://www.harvard.edu/on-campus/research.

346- Nicholas Barr, **Financing Higher Education**, Finance and Development, A quarterly Magazine of the IMF, Volume 42, Number 2, June 2005, in web site: www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2005/06/barr.htm .

347- Oxford Living Dictionaries, Web site: www.en.oxforddictionaries.com/definition/quality.

348- Oxford Living Dictionaries, Web site: www.en.oxforddictionaries.com.

349- QS World University Rankings, Web site: https://www.topuniversities.com.

350- Scimage Journal & Country Rank, Web site: https://www.scimagojr.com.

351- The World Bank, **Higher Education**, Web site: www.worldbank.org/em/topic/tertiargeducation

352- Teresa Nogueiro et al, **Quality and Social Responsibility : A View to Continuous Improvement and Excellence in Portuguese Higher Education Institutions, The Perspective of the Students Integrated in Mobility Programs**, Web Site: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3594/1/Quality%20and%20Social%20Responsibility.pdf.

353- Times Higher Education World University Rankings, Web site: https://www.timeshighereducation.com.

354- UNESCO, **Déclaration Mondiale Sur L'enseignement Supérieurs Pour Le XXX le Siècle : Vision Et Actions,** Conférence Mondiale Sur L'enseignement Supérieurs, 09 Octobre 1998, Paris, Sur Site web : www.unesco.org.

355- University of Oxford, Web site: www.timeshighereducation.com.

356- University of Oxford, **Impact Case Studies, Web-site** : http://www.ox.ac.uk/research/research-impact/impact-case-studies.

357- University of OXFORD, **Oxford University's Economic Impact**, Web-site : https://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/economic-impact?wssl=1.

358- University of OXFORD, Web site: https://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures?wssl= 1.

359- University of OXFORD, **Quality Assurance**, Web site: www.ox.ac.uk/edc/qa.

360- University of OXFORD, **Reputation and Quality**, We bsite : www.ox.ac.uk/admissions/graduate/why-oxford/reputation-and-quality?wssl.

361- University of Oxford, **REF 2014 Results**, Web site: https://www.ox.ac.uk/research/research-impact/ref-2014-results?wssl=1.

362- University Ranking by Academic Performance, Web site: http://www.urapcenter.org.

363- Webometrics Ranking of World Universities, Web site: http://www.webometrics.info/en.

الملاحـــــــــق

الملحق رقم (01): الإستبيان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة علي لونيسي – البليدة 2 –

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

(استبانة)

إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي بالجامعات الجزائرية

تحية طيبة

بداية أود أن أشكركم على الوقت الذي ستخصصونه لقراءة هذه الإستبانة والإجابة فقراتها.

إن الهدف من إعداد هذه الإستبانة هو استكمال متطلبات أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في إدارة الأعمال بعنوان " **إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين جودة مخرجات التعليم العالي بالجامعات الجزائرية**". إن إجابتكم على عبارات الإستبانة ذات أهمية قصوى ومساهمة حيوية في إنجاح هذه الدراسة، إذ أن النتائج التي سيتم التوصل إليها ستسهم بشكل أو بآخر في الخروج بمقترحات وتوصيات من شأنها العمل على تطوير وتحسين جودة التعليم العالي بالجزائر.

أود إعلامكم أن إجابتكم عن عبارات الإستبانة سوف تعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لغاية انجاز هذه الدراسة، في انتظار إجابتكم أرجوا أن تتقبلوا صادق مودتي واحترامي.

إعداد الباحث: ياسر عبد الرحمان **إشراف: أ.د قاشي خالد**

ملاحظة: يرجى وضع علامة X في المكان الذي ترونه مناسبا، مع التأكد من الإجابة عن كل العبارات

المحور الأول: البيانات الشخصية

1- الجنس:

ذكر ( ) أنثى ( )

2- السن:

أقل من 30 سنة ( ) من 30 إلى أقل من40 سنة ( ) من 40 إلى أقل من 50 سنة ( )

50 سنة فما فوق ( ).

3- الرتبة العلمية:

أستاذ التعليم العالي ( ) أستاذ محاضر –أ– ( ) أستاذ محاضر –ب– ( )

أستاذ مساعد –أ– ( ) أستاذ مساعد –ب– ( ).

4- المؤهل العلمي:

ماجستير ( ) دكتوراه ( ) تأهيل جامعي ( )

5- الخبرة المهنية:

أقل من 5 سنوات ( ) من 5 إلى أقل من10 سنوات ( ) 10 سنة فما فوق ( ).

المحور الثاني: إدارة الجودة الشاملة

الرقم	العبارة	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما
	أولا: التزام الإدارة العليا بالجودة					
01	تسعى الإدارة العليا للجامعة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة					
02	تعمل الإدارة االعليا للجامعة على توفير الدعم المادي اللازم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة					
03	تعمل الإدارة العليا الجامعة على توفير الدعم المعنوي اللازم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة					
04	تحرص الإدارة العليا للجامعة على تقويم الأداء الجامعي للتأكد من تحقيق الجودة					
05	تعمل الإدارة العليا للجامعة على جعل الجودة مسؤولية جميع الأفراد (أساتذة، طلبة، إداريين)					
	ثانيا: التركيز على الزبون					
06	تركز الجامعة على تلبية تطلعات زبائنها (الطلبة، الأساتذة، الأولياء، الهيئات الحكومية، المؤسسات)					
07	تقوم الجامعة بإشراك الطلبة في عمليات التخطيط لجودة بشكل عام					
08	تقوم الجامعة بإشراك الأطراف المستفيدة الأخرى (الأولياء، الأساتذة، الهيئات الحكومية، المؤسسات ...) في عمليات التخطيط لجودة بشكل عام					
09	تقوم الجامعة بقياس مستوى رضا الزبائن عن خدماتها بشكل دوري					
10	تحرص إدارة الجامعة على توفير قنوات اتصال فعالة تمكنها من التعامل بجدية مع شكاوي زبائنها					
	ثالثا: التحسين المستمر					
11	تعمل الجامعة على تطوير برامجها التعليمية بصورة مستمرة لتستجيب بشكل أفضل لاحتياجات سوق العلم					
12	تعمل الجامعة على تطوير أداء أعضاء هيئة لتدريس بشكل مستمر					

13	تعمل الجامعة على تطوير أداء الإداريين بشكل مستمر					
14	تعمل الجامعة على تحديث قواعد بياناتها بصفة مستمرة					
رابعا: مشاركة العاملين						
15	وضع الأهداف في الجامعة يتم بصورة جماعية					
16	تحرص الجامعة على إشراك موظفيها في عملية اتخاذ القرارات المرتبطة بالتسيير البيداغوجي والبحثي					
17	تشجع الجامعة العمل بروح الفريق					
18	تحرص الجامعة على مناقشة مشاكلها بشكل جماعي					
19	تعمل الجامعة على إشراك كل مواردها البشرية في عملية تحسين الأداء					
خامسا: التدريب والتعلم						
20	تحرص الجامعة ضمن إستراتيجية الوزارة على تدريب منتسبيها (طلبة، أساتذة، إداريين) على برامج تحسين الجودة					
21	تشمل البرامج التدريبية مختلف الفاعلين في الجامعة					
22	توفر الجامعة الدعم المالي الكافي لتنفيذ الدورات التدريبية					
23	تشجع الجامعة موظفيها على حضور مختلف التظاهرات العلمية					
24	تشجع الجامعة موظفيها على تبادل المعارف					
سادسا: اتخاذ القرارات على أساس الحقائق						
25	تحرص الجامعة على توفير المعلومات الحديثة المتعلقة بمختلف مؤشرات الجودة					
26	يتم اتخاذ القرارات في الجامعة على أساس معلومات دقيقة حول بيئتها الداخلية والخارجية					
27	وضع البرامج التدريبية في الجامعة يتم بناء على أسس علمية واضحة					
28	توفر الجامعة نظاما حديثا لتبادل المعلومات بين مختلف المستويات التنظيمية					
29	تعقد الجامعة اتفاقيات شراكة وتعاون مع جامعات أخرى بناء على أسس علمية واضحة					
30	تعتمد الجامعة على نظام التغذية الراجعة لتزويدها بالمعلومات المتعلقة بمدى كفاءة الخدمات المقدمة للأطراف المستفيدة.					

المحو الثالث: جودة مخرجات التعليم العالي

الرقم	العبارة	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما
أولا: جودة الخريجين						
31	تعتمد الجامعة على معايير محددة لقبول الطلبة في مختلف المستويات					
32	يتحكم خريجو الجامعة بشكل جيد في تكنولوجيات الإعلام والاتصال					
33	يتحكم خريجو الجامعة في اللغة العربية بشكل جيد					
34	يتحكم خريجو الجامعة في لغة أجنبية على الأقل بشكل جيد					
35	يُلم خريجو الجامعة بمهارات العمل الجماعي					
36	يتميز خريجو الجامعة بالقدرة على التعلم الذاتي					
37	يتميز خريجو الجامعة بالتفكير النقدي البنّاء					
38	يتمتع خريجو الجامعة بالقدرة على التواصل الإيجابي الفعّال					

39	يتمتع خريجو الجامعة بروح المبادرة					
40	يمتلك خريجو الجامعة القدرة على توظيف المعرفة بشكل فعال					
ثانيا: جودة البحث العلمي						
41	تضم الجامعة العديد من مخابر البحث الحديثة					
42	تتوافق البحوث العلمية المنجزة في الجامعة مع حاجات البيئة الخارجية					
43	يمتلك أساتذة الجامعة مهارات إدارة المشاريع العلمية					
44	تتميز البحوث العلمية المنجزة في الجامعة بالجودة					
45	تتوافق المهام البيداغوجية لأعضاء هيئة التدريس مع مهامهم البحثية					
46	تعتمد الجامعة تحفيزات تشجع الباحثين على المزيد من العطاء في مجال البحث العلمي					
47	تلزم الجامعة الباحثين بالتقيد الصارم بميثاق أخلاقيات البحث العلمي					
48	توفر الجامعة كل الإمكانات الضرورية لدفع البحث العلمي					
49	يتم تجسيد المشاريع العلمية المتميزة في الميدان					
50	يخدم زيادة عدد اتفاقيات التعاون والشراكة البحثية في الجامعة مسعى تحسين الجودة بالدرجة الأولى					
ثالثا: جودة خدمة المجتمع						
51	تمتلك الجامعة رؤية واضحة لخدمة المجتمع					
52	تساهم الجامعة في تنفيذ المشاريع التنموية الهامة في المجتمع					
53	تنسجم الفعاليات التي تنظمها الجامعة (مؤتمرات، ندوات...) بشكل فعال مع احتياجات المجتمع.					
54	تقدم الجامعة دورات تدريبية لفائدة مؤسسات المجتمع					
55	تقدم الجامعة العديد من الاستشارات العلمية الهامة لفائدة مؤسسات المجتمع					
56	تساهم الجامعة بفعالية في حل المشاكل الاجتماعية المختلفة					
57	تشرك الجامعة مختلف المنظمات الفاعلة في محيطها في عملية صياغة وتحديد برامجها وأنشطتها					
58	ينتفع المجتمع بالمرافق والمنشآت المختلفة للجامعة					
59	تجري الجامعة العديد من البحوث الميدانية بالشراكة مع المؤسسات الفعالة في محطيها					
60	تحرص الجامعة على تتبع مسار خريجيها في سوق العمل					

الملحق رقم (02): القائمة الإسمية للمحكمين

الاسم	اللقب	الصفة	مؤسسة الإنتماء
خالد	قاشي	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي عبد الله مرسلي – تيبازة –
خليل	شرقي	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي–
سيف الدين	بو فالطة	أستاذ محاضر أ	جامعة عبد الحميد مهري –قسنطينة 2 –
صليحة	رقاد	أستاذ محاضر أ	جامعة فرحات عباس – سطيف 1–
الطيب	بولحية	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد الصديق بن يحيى –جيجل–
عيسى	نجيمي	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد الصديق بن يحيى –جيجل–
فوزية	مقراش	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد الصديق بن يحيى –جيجل–

الملحق رقم (03): وصف أفراد عينة الدراسة

Statistics

		الجنس	السن	الرتبة العلمية	المؤهل العلمي	الخبرة المهنية
N	Valid	1000	1000	1000	1000	1000
	Missing	0	0	0	0	0

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	546	54,6	54,6	54,6
	أنثى	454	45,4	45,4	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

السن

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أقل من 30 سنة	112	11,2	11,2	11,2
	من 30 إلى أقل من 40 سنة	583	58,3	58,3	69,5
	من 40 إلى أقل من 50 سنة	216	21,6	21,6	91,1
	أكثر من 50 سنة	89	8,9	8,9	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

الرتبة العلمية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أستاذ مساعد	391	39,1	39,1	39,1
	أستاذ محاضر	503	50,3	50,3	89,4
	أستاذ التعليم العالي	106	10,6	10,6	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

المؤهل العلمي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ماجيستير	141	14,1	14,1	14,1
	دكتوراه	450	45,0	45,0	59,1
	تأهيل جامعي	409	40,9	40,9	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

الخبرة المهنية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أقل من 5 سنوات	353	35,3	35,3	35,3
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	275	27,5	27,5	62,8
	أكثر من 10 سنوات	372	37,2	37,2	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

الملحق رقم (04): نتائج اختبار ثبات أداة الدراسة

Reliability

بعد التزام الإدارة العليا

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,921	5

بعد التركيز على الزبون

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,866	5

بعد التحسين المستمر

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,870	4

بعد مشاركة العاملين

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,908	5

بعد التدريب والتعلم

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,877	5

بعد اتخاذ القرارات على أساس الحقائق

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,898	6

محور إدارة الجودة الشاملة

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,932	6

بعد جودة الخريجين

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,916	10

بعد جودة البحث العلمي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,887	10

بعد جودة خدمة المجتمع

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,932	10

محور جودة مخرجات التعليم العالي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,875	3

الاستبانة ككل

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,895	2

الملحق رقم (05): نتائج الإتساق الداخلي لأداة الدراسة

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=س1 س2 س3 س4 س5 إلتزام_الإدارة_العليا_بالجودة
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

		س1	س2	س3	س4	س5	إلتزام_الإدارة_العليا_بالجودة
س1	Pearson Correlation	1	,756**	,726**	,650**	,642**	,868**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س2	Pearson Correlation	,756**	1	,753**	,677**	,664**	,880**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س3	Pearson Correlation	,726**	,753**	1	,696**	,700**	,889**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س4	Pearson Correlation	,650**	,677**	,696**	1	,741**	,861**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س5	Pearson Correlation	,642**	,664**	,700**	,741**	1	,861**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
إلتزام_الإدارة_العليا_بالجودة	Pearson Correlation	,868**	,880**	,889**	,861**	,861**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=س6 س7 س8 س9 س10 التركيز_على_الزبون
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

		س6	س7	س8	س9	س10	التركيز_على_الزبون
س6	Pearson Correlation	1	,507**	,511**	,495**	,553**	,766**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س7	Pearson Correlation	,507**	1	,677**	,575**	,525**	,807**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س8	Pearson Correlation	,511**	,677**	1	,679**	,575**	,844**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س9	Pearson Correlation	,495**	,575**	,679**	1	,588**	,815**

	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س10	Pearson Correlation	,553**	,525**	,575**	,588**	1	,812**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
التركيز_على_الزبون	Pearson Correlation	,766**	,807**	,844**	,815**	,812**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=س11 س12 س13 س14 التحسين_المستمر
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

		س11	س12	س13	س14	التحسين_المستمر
س11	Pearson Correlation	1	,674**	,591**	,533**	,829**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000
س12	Pearson Correlation	,674**	1	,759**	,587**	,891**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000
س13	Pearson Correlation	,591**	,759**	1	,612**	,869**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000
س14	Pearson Correlation	,533**	,587**	,612**	1	,804**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000
التحسين_المستمر	Pearson Correlation	,829**	,891**	,869**	,804**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	1000	1000	1000	1000	1000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=س15 س16 س17 س18 س19 العاملين_مشاركة
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

		س15	س16	س17	س18	س19	مشاركة_العاملين
س15	Pearson Correlation	1	,641**	,616**	,591**	,615**	,803**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س16	Pearson Correlation	,641**	1	,654**	,664**	,652**	,844**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000

	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س17	Pearson Correlation	,616**	,654**	1	,734**	,704**	,870**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س18	Pearson Correlation	,591**	,664**	,734**	1	,759**	,880**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س19	Pearson Correlation	,615**	,652**	,704**	,759**	1	,875**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
مشاركة_العاملين	Pearson Correlation	,803**	,844**	,870**	,880**	,875**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=س20 س21 س22 س23 س24 والتعلم_التدريب
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

		س20	س21	س22	س23	س24	التدريب_والتعلم
س20	Pearson Correlation	1	,771**	,498**	,514**	,575**	,819**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س21	Pearson Correlation	,771**	1	,533**	,528**	,589**	,833**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س22	Pearson Correlation	,498**	,533**	1	,541**	,560**	,762**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س23	Pearson Correlation	,514**	,528**	,541**	1	,774**	,824**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س24	Pearson Correlation	,575**	,589**	,560**	,774**	1	,856**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000
التدريب_والتعلم	Pearson Correlation	,819**	,833**	,762**	,824**	,856**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=س25 س26 س27 س28 س29 س30 الحقائق_أساس_على_القرارات_إتخاذ
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
```

```
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

		س25	س26	س27	س28	س29	س30	إتخاذ_القرارات_على_أساس_الحقائق
س25	Pearson Correlation	1	,667**	,611**	,573**	,534**	,599**	,813**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س26	Pearson Correlation	,667**	1	,694**	,604**	,529**	,621**	,840**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س27	Pearson Correlation	,611**	,694**	1	,629**	,544**	,589**	,833**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س28	Pearson Correlation	,573**	,604**	,629**	1	,547**	,593**	,808**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س29	Pearson Correlation	,534**	,529**	,544**	,547**	1	,621**	,775**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س30	Pearson Correlation	,599**	,621**	,589**	,593**	,621**	1	,819**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
إتخاذ_القرارات_على_أساس_الحقائق	Pearson Correlation	,813**	,840**	,833**	,808**	,775**	,819**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=س31 س32 س33 س34 س35 س36 س37 س38 س39 س40 الخريجين_جودة
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

		س31	س32	س33	س34	س35	س36	س37	س38	س39	س40	جودة_الخريجين
س31	Pearson Correlation	1	,430**	,368**	,278**	,385**	,378**	,333**	,388**	,336**	,362**	,576**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س32	Pearson Correlation	,430**	1	,497**	,484**	,526**	,479**	,484**	,482**	,445**	,500**	,702**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س33	Pearson Correlation	,368**	,497**	1	,545**	,531**	,493**	,516**	,486**	,450**	,491**	,713**

	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س34	Pearson Correlation	,278**	,484**	,545**	1	,585**	,489**	,542**	,472**	,465**	,505**	,703**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س35	Pearson Correlation	,385**	,526**	,531**	,585**	1	,647**	,655**	,649**	,625**	,652**	,822**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س36	Pearson Correlation	,378**	,479**	,493**	,489**	,647**	1	,723**	,692**	,652**	,663**	,818**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س37	Pearson Correlation	,333**	,484**	,516**	,542**	,655**	,723**	1	,706**	,640**	,676**	,823**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س38	Pearson Correlation	,388**	,482**	,486**	,472**	,649**	,692**	,706**	1	,689**	,679**	,821**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س39	Pearson Correlation	,336**	,445**	,450**	,465**	,625**	,652**	,640**	,689**	1	,707**	,789**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س40	Pearson Correlation	,362**	,500**	,491**	,505**	,652**	,663**	,676**	,679**	,707**	1	,818**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
جودة_الخريجين	Pearson Correlation	,576**	,702**	,713**	,703**	,822**	,818**	,823**	,821**	,789**	,818**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=س41 س42 س43 س44 س45 س46 س47 س48 س49 س50 جودة_البحث_العلمي
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

		س41	س42	س43	س44	س45	س46	س47	س48	س49	س50	جودة_البحث_العلمي
س41	Pearson Correlation	1	,455**	,426**	,388**	,307**	,307**	,348**	,317**	,269**	,269**	,581**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س42	Pearson Correlation	,455**	1	,578**	,602**	,473**	,410**	,437**	,372**	,421**	,385**	,726**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000

س43	Pearson Correlation	,426**	,578**	1	,640**	,499**	,382**	,486**	,358**	,379**	,410**	,728**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س44	Pearson Correlation	,388**	,602**	,640**	1	,573**	,443**	,486**	,412**	,454**	,400**	,760**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س45	Pearson Correlation	,307**	,473**	,499**	,573**	1	,573**	,492**	,496**	,489**	,365**	,745**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س46	Pearson Correlation	,307**	,410**	,382**	,443**	,573**	1	,474**	,635**	,567**	,361**	,731**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س47	Pearson Correlation	,348**	,437**	,486**	,486**	,492**	,474**	1	,446**	,410**	,454**	,719**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س48	Pearson Correlation	,317**	,372**	,358**	,412**	,496**	,635**	,446**	1	,607**	,404**	,715**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س49	Pearson Correlation	,269**	,421**	,379**	,454**	,489**	,567**	,410**	,607**	1	,436**	,707**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س50	Pearson Correlation	,269**	,385**	,410**	,400**	,365**	,361**	,454**	,404**	,436**	1	,643**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
جودة_البحث_العلمي	Pearson Correlation	,581**	,726**	,728**	,760**	,745**	,731**	,719**	,715**	,707**	,643**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

CORRELATIONS

```
/VARIABLES=س51 س52 س53 س54 س55 س56 س57 س58 س59 س60 جودة_خدمة_المجتمع
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

		س51	س52	س53	س54	س55	س56	س57	س58	س59	س60	جودة_خدمة_المجتمع
س51	Pearson Correlation	1	,768**	,576**	,548**	,595**	,604**	,569**	,512**	,539**	,503**	,791**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س52	Pearson Correlation	,768**	1	,574**	,571**	,605**	,643**	,596**	,550**	,545**	,532**	,811**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س53	Pearson Correlation	,576**	,574**	1	,549**	,541**	,565**	,526**	,495**	,522**	,405**	,735**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س54	Pearson Correlation	,548**	,571**	,549**	1	,706**	,623**	,609**	,534**	,573**	,511**	,791**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س55	Pearson Correlation	,595**	,605**	,541**	,706**	1	,725**	,665**	,534**	,613**	,535**	,828**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س56	Pearson Correlation	,604**	,643**	,565**	,623**	,725**	1	,714**	,596**	,566**	,575**	,838**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س57	Pearson Correlation	,569**	,596**	,526**	,609**	,665**	,714**	1	,643**	,590**	,612**	,825**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س58	Pearson Correlation	,512**	,550**	,495**	,534**	,534**	,596**	,643**	1	,599**	,532**	,761**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س59	Pearson Correlation	,539**	,545**	,522**	,573**	,613**	,566**	,590**	,599**	1	,517**	,771**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
س60	Pearson Correlation	,503**	,532**	,405**	,511**	,535**	,575**	,612**	,532**	,517**	1	,723**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
جودة_خدمة_المجتمع	Pearson Correlation	,791**	,811**	,735**	,791**	,828**	,838**	,825**	,761**	,771**	,723**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
```

```
  /VARIABLES=إلتزام_الإدارة_العليا_بالجودة التركيز_على_الزبون
التحسين_المستمر مشاركة_العاملين التدريب_والتعلم
إتخاذ_القرارات_على_أساس_الحقائق إدارة_الجودة_الشاملة
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

		إلتزام_الإدارة_العليا_بالجودة	التركيز_على_الزبون	التحسين_المستمر	مشاركة_العاملين	التدريب_والتعلم	إتخاذ_القرارات_على_أساس_الحقائق	إدارة_الجودة_الشاملة
إلتزام_الإدارة_العليا_بالجودة	Pearson Correlation	1	,723**	,667**	,665**	,612**	,720**	,848**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
التركيز_على_الزبون	Pearson Correlation	,723**	1	,663**	,704**	,642**	,730**	,854**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
التحسين_المستمر	Pearson Correlation	,667**	,663**	1	,719**	,700**	,725**	,852**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
مشاركة_العاملين	Pearson Correlation	,665**	,704**	,719**	1	,706**	,760**	,878**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
التدريب_والتعلم	Pearson Correlation	,612**	,642**	,700**	,706**	1	,765**	,852**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
إتخاذ_القرارات_على_أساس_الحقائق	Pearson Correlation	,720**	,730**	,725**	,760**	,765**	1	,910**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
إدارة_الجودة_الشاملة	Pearson Correlation	,848**	,854**	,852**	,878**	,852**	,910**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
```

```
  /VARIABLES=الخريجين_جودة العلمي_البحث_جودة المجتمع_خدمة_جودة
العالي_التعليم_مخرجات_جودة
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

		الخريجين_جودة	العلمي_البحث_جودة	المجتمع_خدمة_جودة	العالي_التعليم_مخرجات_جودة
الخريجين_جودة	Pearson Correlation	1	,677**	,664**	,871**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000
العلمي_البحث_جودة	Pearson Correlation	,677**	1	,761**	,905**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000
المجتمع_خدمة_جودة	Pearson Correlation	,664**	,761**	1	,909**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	1000	1000	1000	1000
العالي_التعليم_مخرجات_جودة	Pearson Correlation	,871**	,905**	,909**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	1000	1000	1000	1000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (06): التكرارات والنسب المئوية الخاصة بعبارات المحورين الثاني والثالث

أولا: النتائج الخاصة بعبارات محور إدارة الجودة الشاملة

Frequencies

س1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	129	12,9	12,9	12,9
	موافق غير	299	29,9	29,9	42,8
	محايد	144	14,4	14,4	57,2
	موافق	380	38,0	38,0	95,2
	بشدة موافق	48	4,8	4,8	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	143	14,3	14,3	14,3
	موافق غير	361	36,1	36,1	50,4
	محايد	199	19,9	19,9	70,3
	موافق	284	28,4	28,4	98,7
	بشدة موافق	13	1,3	1,3	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	175	17,5	17,5	17,5
	موافق غير	355	35,5	35,5	53,0
	محايد	175	17,5	17,5	70,5
	موافق	262	26,2	26,2	96,7
	بشدة موافق	33	3,3	3,3	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	154	15,4	15,4	15,4
	موافق غير	378	37,8	37,8	53,2
	محايد	204	20,4	20,4	73,6
	موافق	238	23,8	23,8	97,4
	بشدة موافق	26	2,6	2,6	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	166	16,6	16,6	16,6
	موافق غير	338	33,8	33,8	50,4
	محايد	186	18,6	18,6	69,0
	موافق	262	26,2	26,2	95,2
	بشدة موافق	48	4,8	4,8	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	125	12,5	12,5	12,5
	موافق غير	353	35,3	35,3	47,8
	محايد	211	21,1	21,1	68,9
	موافق	289	28,9	28,9	97,8
	بشدة موافق	22	2,2	2,2	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	228	22,8	22,8	22,8
	موافق غير	447	44,7	44,7	67,5
	محايد	180	18,0	18,0	85,5
	موافق	130	13,0	13,0	98,5
	بشدة موافق	15	1,5	1,5	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

8س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	259	25,9	25,9	25,9
	موافق غير	436	43,6	43,6	69,5
	محايد	177	17,7	17,7	87,2
	موافق	118	11,8	11,8	99,0
	بشدة موافق	10	1,0	1,0	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

9س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	286	28,6	28,6	28,6
	موافق غير	456	45,6	45,6	74,2
	محايد	168	16,8	16,8	91,0
	موافق	76	7,6	7,6	98,6
	بشدة موافق	14	1,4	1,4	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

10س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	183	18,3	18,3	18,3
	موافق غير	355	35,5	35,5	53,8
	محايد	199	19,9	19,9	73,7
	موافق	234	23,4	23,4	97,1
	بشدة موافق	29	2,9	2,9	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

11س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	144	14,4	14,4	14,4
	موافق غير	352	35,2	35,2	49,6
	محايد	141	14,1	14,1	63,7
	موافق	322	32,2	32,2	95,9
	بشدة موافق	41	4,1	4,1	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

12س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	141	14,1	14,1	14,1
	موافق غير	309	30,9	30,9	45,0
	محايد	164	16,4	16,4	61,4
	موافق	350	35,0	35,0	96,4
	بشدة موافق	36	3,6	3,6	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

13س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	123	12,3	12,3	12,3
	موافق غير	265	26,5	26,5	38,8
	محايد	262	26,2	26,2	65,0
	موافق	322	32,2	32,2	97,2
	بشدة موافق	28	2,8	2,8	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

14س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	105	10,5	10,5	10,5
	موافق غير	226	22,6	22,6	33,1
	محايد	208	20,8	20,8	53,9
	موافق	403	40,3	40,3	94,2
	بشدة موافق	58	5,8	5,8	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

15س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	202	20,2	20,2	20,2
	موافق غير	375	37,5	37,5	57,7
	محايد	242	24,2	24,2	81,9
	موافق	163	16,3	16,3	98,2

	بشدة موافق	18	1,8	1,8	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

16س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	181	18,1	18,1	18,1
	موافق غير	346	34,6	34,6	52,7
	محايد	198	19,8	19,8	72,5
	موافق	254	25,4	25,4	97,9
	بشدة موافق	21	2,1	2,1	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

17س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	168	16,8	16,8	16,8
	موافق غير	289	28,9	28,9	45,7
	محايد	219	21,9	21,9	67,6
	موافق	288	28,8	28,8	96,4
	بشدة موافق	36	3,6	3,6	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

18س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	181	18,1	18,1	18,1
	موافق غير	325	32,5	32,5	50,6
	محايد	196	19,6	19,6	70,2
	موافق	265	26,5	26,5	96,7
	بشدة موافق	33	3,3	3,3	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

19س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	179	17,9	17,9	17,9
	موافق غير	345	34,5	34,5	52,4
	محايد	209	20,9	20,9	73,3
	موافق	231	23,1	23,1	96,4
	بشدة موافق	36	3,6	3,6	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

20س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	127	12,7	12,7	12,7
	موافق غير	323	32,3	32,3	45,0
	محايد	195	19,5	19,5	64,5
	موافق	320	32,0	32,0	96,5
	بشدة موافق	35	3,5	3,5	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

21س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	125	12,5	12,5	12,5
	موافق غير	327	32,7	32,7	45,2
	محايد	226	22,6	22,6	67,8
	موافق	286	28,6	28,6	96,4
	بشدة موافق	36	3,6	3,6	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

22س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	167	16,7	16,7	16,7
	موافق غير	321	32,1	32,1	48,8
	محايد	244	24,4	24,4	73,2
	موافق	243	24,3	24,3	97,5
	بشدة موافق	25	2,5	2,5	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

23س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	114	11,4	11,4	11,4
	موافق غير	252	25,2	25,2	36,6
	محايد	175	17,5	17,5	54,1
	موافق	391	39,1	39,1	93,2
	بشدة موافق	68	6,8	6,8	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

24س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	125	12,5	12,5	12,5
	موافق غير	274	27,4	27,4	39,9
	محايد	238	23,8	23,8	63,7
	موافق	323	32,3	32,3	96,0
	بشدة موافق	40	4,0	4,0	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

25س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	156	15,6	15,6	15,6
	موافق غير	369	36,9	36,9	52,5
	محايد	243	24,3	24,3	76,8
	موافق	213	21,3	21,3	98,1
	بشدة موافق	19	1,9	1,9	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

26س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	162	16,2	16,2	16,2
	موافق غير	343	34,3	34,3	50,5
	محايد	275	27,5	27,5	78,0
	موافق	199	19,9	19,9	97,9
	بشدة موافق	21	2,1	2,1	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

27س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	168	16,8	16,8	16,8
	موافق غير	358	35,8	35,8	52,6
	محايد	232	23,2	23,2	75,8
	موافق	215	21,5	21,5	97,3
	بشدة موافق	27	2,7	2,7	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

28س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	144	14,4	14,4	14,4
	موافق غير	335	33,5	33,5	47,9
	محايد	243	24,3	24,3	72,2
	موافق	252	25,2	25,2	97,4
	بشدة موافق	26	2,6	2,6	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

29س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	115	11,5	11,5	11,5
	موافق غير	244	24,4	24,4	35,9
	محايد	283	28,3	28,3	64,2
	موافق	305	30,5	30,5	94,7
	بشدة موافق	53	5,3	5,3	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

30س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	176	17,6	17,6	17,6
	موافق غير	292	29,2	29,2	46,8
	محايد	355	35,5	35,5	82,3
	موافق	157	15,7	15,7	98,0
	بشدة موافق	20	2,0	2,0	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

ثانيا: النتائج الخاصة بعبارات محور جودة مخرجات التعليم العالي

31س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	133	13,3	13,3	13,3
	موافق غير	176	17,6	17,6	30,9
	محايد	139	13,9	13,9	44,8
	موافق	479	47,9	47,9	92,7
	بشدة موافق	73	7,3	7,3	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

32س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	125	12,5	12,5	12,5
	موافق غير	384	38,4	38,4	50,9
	محايد	260	26,0	26,0	76,9
	موافق	208	20,8	20,8	97,7
	بشدة موافق	23	2,3	2,3	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

33س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	125	12,5	12,5	12,5
	موافق غير	383	38,3	38,3	50,8
	محايد	189	18,9	18,9	69,7
	موافق	253	25,3	25,3	95,0
	بشدة موافق	50	5,0	5,0	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

34س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	258	25,8	25,8	25,8
	موافق غير	428	42,8	42,8	68,6
	محايد	190	19,0	19,0	87,6
	موافق	105	10,5	10,5	98,1
	بشدة موافق	19	1,9	1,9	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

35س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	169	16,9	16,9	16,9
	موافق غير	369	36,9	36,9	53,8
	محايد	262	26,2	26,2	80,0
	موافق	181	18,1	18,1	98,1
	بشدة موافق	19	1,9	1,9	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

36س

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	138	13,8	13,8	13,8
	موافق غير	303	30,3	30,3	44,1
	محايد	284	28,4	28,4	72,5
	موافق	250	25,0	25,0	97,5

	بشدة موافق	25	2,5	2,5	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	197	19,7	19,7	19,7
	موافق غير	373	37,3	37,3	57,0
	محايد	264	26,4	26,4	83,4
	موافق	153	15,3	15,3	98,7
	بشدة موافق	13	1,3	1,3	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س38

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	131	13,1	13,1	13,1
	موافق غير	306	30,6	30,6	43,7
	محايد	290	29,0	29,0	72,7
	موافق	251	25,1	25,1	97,8
	بشدة موافق	22	2,2	2,2	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س39

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	122	12,2	12,2	12,2
	موافق غير	309	30,9	30,9	43,1
	محايد	292	29,2	29,2	72,3
	موافق	255	25,5	25,5	97,8
	بشدة موافق	22	2,2	2,2	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س40

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	137	13,7	13,7	13,7
	موافق غير	358	35,8	35,8	49,5
	محايد	298	29,8	29,8	79,3
	موافق	191	19,1	19,1	98,4
	بشدة موافق	16	1,6	1,6	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	76	7,6	7,6	7,6
	موافق غير	216	21,6	21,6	29,2
	محايد	128	12,8	12,8	42,0
	موافق	504	50,4	50,4	92,4
	بشدة موافق	76	7,6	7,6	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	138	13,8	13,8	13,8
	موافق غير	335	33,5	33,5	47,3
	محايد	222	22,2	22,2	69,5
	موافق	280	28,0	28,0	97,5
	بشدة موافق	25	2,5	2,5	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س43

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	65	6,5	6,5	6,5
	موافق غير	207	20,7	20,7	27,2
	محايد	236	23,6	23,6	50,8
	موافق	435	43,5	43,5	94,3
	بشدة موافق	57	5,7	5,7	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س44

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	104	10,4	10,4	10,4
	موافق غير	283	28,3	28,3	38,7
	محايد	310	31,0	31,0	69,7
	موافق	274	27,4	27,4	97,1
	بشدة موافق	29	2,9	2,9	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س45

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	116	11,6	11,6	11,6
	موافق غير	345	34,5	34,5	46,1
	محايد	216	21,6	21,6	67,7
	موافق	289	28,9	28,9	96,6
	بشدة موافق	34	3,4	3,4	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س46

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	246	24,6	24,6	24,6
	موافق غير	387	38,7	38,7	63,3
	محايد	166	16,6	16,6	79,9
	موافق	167	16,7	16,7	96,6
	بشدة موافق	34	3,4	3,4	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س47

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	111	11,1	11,1	11,1
	موافق غير	202	20,2	20,2	31,3
	محايد	241	24,1	24,1	55,4
	موافق	366	36,6	36,6	92,0
	بشدة موافق	80	8,0	8,0	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س48

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	183	18,3	18,3	18,3
	موافق غير	378	37,8	37,8	56,1
	محايد	201	20,1	20,1	76,2
	موافق	214	21,4	21,4	97,6
	بشدة موافق	24	2,4	2,4	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س49

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	261	26,1	26,1	26,1
	موافق غير	405	40,5	40,5	66,6
	محايد	215	21,5	21,5	88,1
	موافق	106	10,6	10,6	98,7
	بشدة موافق	13	1,3	1,3	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س50

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	115	11,5	11,5	11,5
	موافق غير	214	21,4	21,4	32,9
	محايد	241	24,1	24,1	57,0
	موافق	331	33,1	33,1	90,1
	بشدة موافق	99	9,9	9,9	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س51

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	179	17,9	17,9	17,9

	موافق غير	330	33,0	33,0	50,9
	محايد	228	22,8	22,8	73,7
	موافق	235	23,5	23,5	97,2
	بشدة موافق	28	2,8	2,8	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س52

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	199	19,9	19,9	19,9
	موافق غير	365	36,5	36,5	56,4
	محايد	224	22,4	22,4	78,8
	موافق	194	19,4	19,4	98,2
	بشدة موافق	18	1,8	1,8	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س53

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	120	12,0	12,0	12,0
	موافق غير	222	22,2	22,2	34,2
	محايد	208	20,8	20,8	55,0
	موافق	397	39,7	39,7	94,7
	بشدة موافق	53	5,3	5,3	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س54

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	175	17,5	17,5	17,5
	موافق غير	344	34,4	34,4	51,9
	محايد	241	24,1	24,1	76,0
	موافق	217	21,7	21,7	97,7
	بشدة موافق	23	2,3	2,3	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س55

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	183	18,3	18,3	18,3
	موافق غير	347	34,7	34,7	53,0
	محايد	249	24,9	24,9	77,9
	موافق	195	19,5	19,5	97,4
	بشدة موافق	26	2,6	2,6	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س56

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	222	22,2	22,2	22,2
	موافق غير	360	36,0	36,0	58,2
	محايد	234	23,4	23,4	81,6
	موافق	164	16,4	16,4	98,0
	بشدة موافق	20	2,0	2,0	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س57

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	206	20,6	20,6	20,6
	موافق غير	394	39,4	39,4	60,0
	محايد	242	24,2	24,2	84,2
	موافق	141	14,1	14,1	98,3
	بشدة موافق	17	1,7	1,7	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س58

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	180	18,0	18,0	18,0
	موافق غير	363	36,3	36,3	54,3
	محايد	237	23,7	23,7	78,0

	موافق	195	19,5	19,5	97,5
	بشدة موافق	25	2,5	2,5	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س59

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	137	13,7	13,7	13,7
	موافق غير	300	30,0	30,0	43,7
	محايد	261	26,1	26,1	69,8
	موافق	263	26,3	26,3	96,1
	بشدة موافق	39	3,9	3,9	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

س60

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	بشدة موافق غير	432	43,2	43,2	43,2
	موافق غير	335	33,5	33,5	76,7
	محايد	121	12,1	12,1	88,8
	موافق	94	9,4	9,4	98,2
	بشدة موافق	18	1,8	1,8	100,0
	Total	1000	100,0	100,0	

الملحق رقم (07): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية الخاصة بعبارات وأبعاد المحورين الثاني والثالث

أولا: النتائج الخاصة بعبارات وأبعاد محور إدارة الجودة الشاملة

بعد التزام الإدارة العليا بالجودة

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
س1	1000	1,00	5,00	2,9190	1,17551
س2	1000	1,00	5,00	2,6630	1,07545
س3	1000	1,00	5,00	2,6230	1,14376
س4	1000	1,00	5,00	2,6040	1,08645
س5	1000	1,00	5,00	2,6880	1,16620
Valid N (listwise)	1000				

بعد التركيز على الزبون

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
س6	1000	1,00	5,00	2,7300	1,07622
س7	1000	1,00	5,00	2,2570	,99897
س8	1000	1,00	5,00	2,1840	,98240
س9	1000	1,00	5,00	2,0760	,93760
س10	1000	1,00	5,00	2,5710	1,11992
Valid N (listwise)	1000				

بعد التحسين المستمر

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
س11	1000	1,00	5,00	2,7640	1,16605
س12	1000	1,00	5,00	2,8310	1,15749
س13	1000	1,00	5,00	2,8670	1,08374
س14	1000	1,00	5,00	3,0830	1,12933
Valid N (listwise)	1000				

بعد مشاركة العاملين

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
س15	1000	1,00	5,00	2,4200	1,04052
س16	1000	1,00	5,00	2,5880	1,11333
س17	1000	1,00	5,00	2,7350	1,15070
س18	1000	1,00	5,00	2,6440	1,14917
س19	1000	1,00	5,00	2,6000	1,13017
Valid N (listwise)	1000				

بعد التدريب والتعلم

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
س20	1000	1,00	5,00	2,8130	1,12129
س21	1000	1,00	5,00	2,7810	1,10011
س22	1000	1,00	5,00	2,6380	1,09643
س23	1000	1,00	5,00	3,0470	1,17054
س24	1000	1,00	5,00	2,8790	1,11517
Valid N (listwise)	1000				

بعد اتخاذ القرارات على أساس الحقائق

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
س25	1000	1,00	5,00	2,5700	1,04795
س26	1000	1,00	5,00	2,5740	1,04576
س27	1000	1,00	5,00	2,5750	1,08330
س28	1000	1,00	5,00	2,6810	1,08000
س29	1000	1,00	5,00	2,9370	1,10374
س30	1000	1,00	5,00	2,5530	1,01697
Valid N (listwise)	1000				

أبعاد محور إدارة الجودة الشاملة

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
بالجودة_العليا_الإدارة_إلتزام	1000	1,00	5,00	2,6994	,98473
الزبون_على_التركيز	1000	1,00	5,00	2,3636	,82680
المستمر_التحسين	1000	1,00	5,00	2,8862	,96192
العاملين_مشاركة	1000	1,00	5,00	2,5974	,95544
والتعلم_التدريب	1000	1,00	5,00	2,8316	,91796
الحقائق_أساس_على_القرارات_إتخاذ	1000	1,00	5,00	2,6483	,86582
الشاملة_الجودة_إدارة	1000	1,00	4,73	2,6632	,79400
Valid N (listwise)	1000				

ثانيا: النتائج الخاصة بعبارات وأبعاد محور جودة مخرجات التعليم العالي

بعد جودة الخريجين

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
س31	1000	1,00	5,00	3,1830	1,20290
س32	1000	1,00	5,00	2,6200	1,02012
س33	1000	1,00	5,00	2,7200	1,12199
س34	1000	1,00	5,00	2,1990	1,00020
س35	1000	1,00	5,00	2,5120	1,03195
س36	1000	1,00	5,00	2,7210	1,06221

س37	1000	1,00	5,00	2,4120	1,01058
س38	1000	1,00	5,00	2,7270	1,04669
س39	1000	1,00	5,00	2,7460	1,03757
س40	1000	1,00	5,00	2,5910	,99735
Valid N (listwise)	1000				

بعد جودة البحث العلمي

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
س41	1000	1,00	5,00	3,2880	1,11638
س42	1000	1,00	5,00	2,7190	1,09052
س43	1000	1,00	5,00	3,2120	1,04218
س44	1000	1,00	5,00	2,8410	1,03188
س45	1000	1,00	5,00	2,7800	1,08940
س46	1000	1,00	5,00	2,3560	1,12273
س47	1000	1,00	5,00	3,1020	1,15018
س48	1000	1,00	5,00	2,5180	1,09035
س49	1000	1,00	5,00	2,2050	,98790
س50	1000	1,00	5,00	3,0850	1,18117
Valid N (listwise)	1000				

بعد جودة خدمة المجتمع

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
س51	1000	1,00	5,00	2,6030	1,11204
س52	1000	1,00	5,00	2,4670	1,06961
س53	1000	1,00	5,00	3,0410	1,14483
س54	1000	1,00	5,00	2,5690	1,08093
س55	1000	1,00	5,00	2,5340	1,07796
س56	1000	1,00	5,00	2,4000	1,06449
س57	1000	1,00	5,00	2,3690	1,01482
س58	1000	1,00	5,00	2,5220	1,07269
س59	1000	1,00	5,00	2,7670	1,10178
س60	1000	1,00	5,00	1,9310	1,04275
Valid N (listwise)	1000				

أبعاد محور جودة مخرجات التعليم العالي

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
الخريجين_جودة	1000	1,00	5,00	2,6431	,79554
العلمي_البحث_جودة	1000	1,00	5,00	2,8106	,76809
المجتمع_خدمة_جودة	1000	1,00	5,00	2,5203	,84856
العالي_التعليم_مخرجات_جودة	1000	1,00	4,87	2,6580	,71956
Valid N (listwise)	1000				

الملحق رقم (08): افتراضات تحليل الانحدار المتعدد

نتائج اختبار طبيعية توزيع متغيرات الدراسة

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
بالجودة_العليا_الإدارة_إلتزام	1000	,035	,077	-,929	,155
الزبون_على_التركيز	1000	,393	,077	-,350	,155
المستمر_التحسين	1000	-,131	,077	-,738	,155
العاملين_مشاركة	1000	,072	,077	-,791	,155
والتعلم_التدريب	1000	-,126	,077	-,721	,155
الحقائق_أساس_على_القرارات_إتخاذ	1000	,075	,077	-,580	,155
الخريجين_جودة	1000	,071	,077	-,351	,155
العلمي_البحث_جودة	1000	-,025	,077	-,317	,155
المجتمع_خدمة_جودة	1000	,189	,077	-,502	,155
Valid N (listwise)	1000				

نتائج اختبار معاملي تضخم التباين والتباين المسموح

Regression

Coefficients[a]

Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
1	(Constant)		
	بالجودة_العليا_الإدارة_إلتزام	,378	2,647
	الزبون_على_التركيز	,355	2,815
	المستمر_التحسين	,361	2,767
	العاملين_مشاركة	,325	3,073
	والتعلم_التدريب	,355	2,817
	الحقائق_أساس_على_القرارات_إتخاذ	,258	3,876

a. Dependent Variable: العالي_التعليم_مخرجات_جودة

مصفوفة الارتباط

Correlations

Correlations

		إلتزام_الإدارة العليا_بالجودة	التركيز_ على_الزبون	التحسين_ المستمر	مشاركة_ العاملين	التدريب_ والتعلم	إتخاذ_القرارات_ على_أساس_الحقائق	جودة_ الخريجين	جودة_البحث_ العلمي	جودة_خدمة_ المجتمع
إلتزام_الإدارة_العليا_بالجودة	Pearson Correlation	1	,723**	,667**	,665**	,612**	,720**	,534**	,597**	,617**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
التركيز_على_الزبون	Pearson Correlation	,723**	1	,663**	,704**	,642**	,730**	,547**	,600**	,650**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
التحسين_المستمر	Pearson Correlation	,667**	,663**	1	,719**	,700**	,725**	,599**	,677**	,640**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
مشاركة_العاملين	Pearson Correlation	,665**	,704**	,719**	1	,706**	,760**	,622**	,627**	,673**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
التدريب_والتعلم	Pearson Correlation	,612**	,642**	,700**	,706**	1	,765**	,589**	,663**	,654**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
إتخاذ_القرارات_على_أساس_الحقائق	Pearson Correlation	,720**	,730**	,725**	,760**	,765**	1	,630**	,702**	,728**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
جودة_الخريجين	Pearson Correlation	,534**	,547**	,599**	,622**	,589**	,630**	1	,677**	,664**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
جودة_البحث_العلمي	Pearson Correlation	,597**	,600**	,677**	,627**	,663**	,702**	,677**	1	,761**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
جودة_خدمة_المجتمع	Pearson Correlation	,617**	,650**	,640**	,673**	,654**	,728**	,664**	,761**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (09): نتائج اختبار الانحدار الخطي المتعدد

أولا: نتائج الانحدار الخطي المتعدد (المتغير التابع هو جودة الخريجين)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,686[a]	,470	,467	,58074

a. Predictors: (Constant), الحقائق_أساس_على_القرارات_إتخاذ, الزبون_على_التركيز, المستمر_التحسين, بالجودة_العليا_الإدارة_إلتزام, العاملين_مشاركة, والتعلم_التدريب

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	297,352	6	49,559	146,944	,000[b]
	Residual	334,901	993	,337		
	Total	632,252	999			

a. Dependent Variable: الخريجين_جودة

b. Predictors: (Constant), الحقائق_أساس_على_القرارات_إتخاذ, المستمر_التحسين, بالجودة_العليا_الإدارة_إلتزام, العاملين_مشاركة, والتعلم_التدريب, الزبون_على_التركيز

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	,834	,065		12,740	,000
	بالجودة_العليا_الإدارة_إلتزام	,028	,030	,035	,932	,351
	الزبون_على_التركيز	,033	,037	,034	,889	,374
	المستمر_التحسين	,137	,032	,166	4,313	,000
	العاملين_مشاركة	,178	,034	,213	5,269	,000
	والتعلم_التدريب	,107	,034	,123	3,175	,002
	الحقائق_أساس_على_القرارات_إتخاذ	,187	,042	,204	4,477	,000

a. Dependent Variable: الخريجين_جودة

ثانيا: نتائج الانحدار الخطي المتعدد (المتغير التابع هو جودة البحث العلمي)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,756[a]	,572	,569	,50416

a. Predictors: (Constant), الحقائق_أساس_على_القرارات_إتخاذ, والتعلم_التدريب, الزبون_على_التركيز, المستمر_التحسين, بالجودة_العليا_الإدارة_إلتزام, العاملين_مشاركة

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	336,966	6	56,161	220,948	,000[b]
	Residual	252,402	993	,254		
	Total	589,368	999			

a. Dependent Variable: العلمي_البحث_جودة

b. Predictors: (Constant), الحقائق_أساس_على_القرارات_إتخاذ, بالجودة_العليا_الإدارة_إلتزام, المستمر_التحسين, العاملين_مشاركة, والتعلم_التدريب, الزبون_على_التركيز

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients B	Unstandardized Coefficients Std. Error	Standardized Coefficients Beta	t	Sig.
1	(Constant)	,844	,057		14,852	,000
	بالجودة_العليا_الإدارة_إلتزام	,049	,026	,063	1,861	,063
	الزبون_على_التركيز	,042	,032	,045	1,299	,194
	المستمر_التحسين	,202	,028	,254	7,340	,000
	العاملين_مشاركة	,025	,029	,031	,863	,389
	والتعلم_التدريب	,157	,029	,188	5,398	,000
	الحقائق_أساس_على_القرارات_إتخاذ	,241	,036	,272	6,652	,000

a. Dependent Variable: العلمي_البحث_جودة

ثالثا: نتائج الانحدار الخطي المتعدد (المتغير التابع هو جودة خدمة المجتمع)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,769[a]	,591	,589	,54411

a. Predictors: (Constant), الحقائق_أساس_على_القرارات_إتخاذ, والتعلم_التدريب, الزبون_على_التركيز, المستمر_التحسين, بالجودة_العليا_الإدارة_إلتزام, العاملين_مشاركة

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	425,352	6	70,892	239,452	,000[b]
	Residual	293,986	993	,296		
	Total	719,338	999			

a. Dependent Variable: المجتمع_خدمة_جودة

b. Predictors: (Constant), المستمر_التحسين, بالجودة_العليا_الإدارة_إلتزام, الحقائق_أساس_على_القرارات_إتخاذ, العاملين_مشاركة, والتعلم_التدريب, الزبون_على_التركيز

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	,345	,061		5,627	,000
	بالجودة_العليا_الإدارة_إلتزام	,050	,028	,058	1,764	,078
	الزبون_على_التركيز	,139	,035	,135	3,972	,000
	المستمر_التحسين	,081	,030	,092	2,730	,006
	العاملين_مشاركة	,130	,032	,146	4,103	,000
	والتعلم_التدريب	,112	,031	,121	3,544	,000
	الحقائق_أساس_على_القرارات_إتخاذ	,311	,039	,318	7,954	,000

a. Dependent Variable: المجتمع_خدمة_جودة

رابعا: نتائج الانحدار الخطي المتعدد (المتغير التابع هو جودة مخرجات التعليم العالي)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,821[a]	,674	,672	,41240

a. Predictors: (Constant), الحقائق_أساس_على_القرارات_إتخاذ, والتعلم_التدريب, الزبون_على_التركيز, المستمر_التحسين, بالجودة_العليا_الإدارة_إلتزام, العاملين_مشاركة

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	348,373	6	58,062	341,400	,000[b]
	Residual	168,881	993	,170		
	Total	517,254	999			

a. Dependent Variable: العالي_التعليم_مخرجات_جودة

b. Predictors: (Constant), المستمر_التحسين, بالجودة_العليا_الإدارة_إلتزام, الحقائق_أساس_على_القرارات_إتخاذ, العاملين_مشاركة, والتعلم_التدريب, الزبون_على_التركيز

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	,674	,046		14,507	,000
	بالجودة_العليا_الإدارة_إلتزام	,043	,022	,058	1,972	,049
	الزبون_على_التركيز	,071	,026	,082	2,693	,007
	المستمر_التحسين	,140	,023	,188	6,216	,000
	العاملين_مشاركة	,111	,024	,147	4,629	,000
	والتعلم_التدريب	,125	,024	,160	5,249	,000
	الحقائق_أساس_على_القرارات_إتخاذ	,247	,030	,297	8,310	,000

a. Dependent Variable: العالي_التعليم_مخرجات_جودة

الملحق رقم (10): اختبار الفروق

أولا: الفروق وفقا لمتغير الجنس

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العالي_التعليم_مخرجات_جودة	ذكر	546	2,6737	,74270	,03178
	أنثى	454	2,6391	,69105	,03243
الشاملة_الجودة_إدارة	ذكر	546	2,6671	,81650	,03494
	أنثى	454	2,6584	,76695	,03599

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
جودة_مخرجات_التعليم_العالي	Equal variances assumed	1,837	,176	,756
	Equal variances not assumed			,761
إدارة_الجودة_الشاملة	Equal variances assumed	2,373	,124	,171
	Equal variances not assumed			,172

ثانيا: الفروق وفقا لمتغير السن

Oneway

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
العالي_التعليم_مخرجات_جودة	Between Groups	8,548	3	2,849	5,578	,001
	Within Groups	508,706	996	,511		
	Total	517,254	999			
الشاملة_الجودة_إدارة	Between Groups	16,003	3	5,334	8,656	,000
	Within Groups	613,808	996	,616		
	Total	629,811	999			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) السن	(J) السن	Mean Difference (I-J)	Std. Error
جودة_مخرجات_التعليم_العالي	أقل من 30 سنة	من 30 إلى أقل من 40 سنة	,28810*	,07373
		من 40 إلى أقل من 50 سنة	,27982*	,08322
		أكثر من 50 سنة	,33001*	,10148
	من 30 إلى أقل من 40 سنة	أقل من 30 سنة	-,28810*	,07373
		من 40 إلى أقل من 50 سنة	-,00828	,05693
		أكثر من 50 سنة	,04191	,08133

	من 40 إلى أقل من 50 سنة	أقل من 30 سنة	-,27982*	,08322
		من 30 إلى أقل من 40 سنة	,00828	,05693
		أكثر من 50 سنة	,05019	,09002
	أكثر من 50 سنة	أقل من 30 سنة	-,33001*	,10148
		من 30 إلى أقل من 40 سنة	-,04191	,08133
		من 40 إلى أقل من 50 سنة	-,05019	,09002
إدارة_الجودة_الشاملة	أقل من 30 سنة	من 30 إلى أقل من 40 سنة	,36523*	,08099
		من 40 إلى أقل من 50 سنة	,31335*	,09141
		أكثر من 50 سنة	,51468*	,11148
	من 30 إلى أقل من 40 سنة	أقل من 30 سنة	-,36523*	,08099
		من 40 إلى أقل من 50 سنة	-,05188	,06253
		أكثر من 50 سنة	,14945	,08934
	من 40 إلى أقل من 50 سنة	أقل من 30 سنة	-,31335*	,09141
		من 30 إلى أقل من 40 سنة	,05188	,06253
		أكثر من 50 سنة	,20133	,09888
	أكثر من 50 سنة	أقل من 30 سنة	-,51468*	,11148
		من 30 إلى أقل من 40 سنة	-,14945	,08934
		من 40 إلى أقل من 50 سنة	-,20133	,09888

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	السن (I)	السن (J)	Sig.	95% Confidence Interval Lower Bound
جودة_مخرجات_التعليم_العالي	أقل من 30 سنة	من 30 إلى أقل من 40 سنة	,002	,0816
		من 40 إلى أقل من 50 سنة	,010	,0468
		أكثر من 50 سنة	,015	,0458
	من 30 إلى أقل من 40 سنة	أقل من 30 سنة	,002	-,4946
		من 40 إلى أقل من 50 سنة	,999	-,1677
		أكثر من 50 سنة	,966	-,1858
	من 40 إلى أقل من 50 سنة	أقل من 30 سنة	,010	-,5128
		من 30 إلى أقل من 40 سنة	,999	-,1511
		أكثر من 50 سنة	,958	-,2019
	أكثر من 50 سنة	أقل من 30 سنة	,015	-,6142
		من 30 إلى أقل من 40 سنة	,966	-,2697
		من 40 إلى أقل من 50 سنة	,958	-,3023
إدارة_الجودة_الشاملة	أقل من 30 سنة	من 30 إلى أقل من 40 سنة	,000	,1384
		من 40 إلى أقل من 50 سنة	,009	,0574
		أكثر من 50 سنة	,000	,2025
	من 30 إلى أقل من 40 سنة	أقل من 30 سنة	,000	-,5920
		من 40 إلى أقل من 50 سنة	,876	-,2270
		أكثر من 50 سنة	,424	-,1007

	من 40 إلى أقل من 50 سنة	أقل من 30 سنة	,009	-,5693
		من 30 إلى أقل من 40 سنة	,876	-,1232
		أكثر من 50 سنة	,247	-,0756
	أكثر من 50 سنة	أقل من 30 سنة	,000	-,8268
		من 30 إلى أقل من 40 سنة	,424	-,3996
		من 40 إلى أقل من 50 سنة	,247	-,4782

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ثالثا: الفروق وفقا لمتغير المؤهل العلمي

Oneway

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
العالي_التعليم_مخرجات_جودة	Between Groups	2,380	2	1,190	2,304	,100
	Within Groups	514,874	997	,516		
	Total	517,254	999			
الشاملة_الجودة_إدارة	Between Groups	8,718	2	4,359	6,997	,001
	Within Groups	621,093	997	,623		
	Total	629,811	999			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) المؤهل العلمي	(J) المؤهل العلمي	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
جودة_مخرجات_التعليم_العالي	ماجيستير	دكتوراه	-,08932	,06936	,437
		تأهيل جامعي	,01137	,07018	,987
	دكتوراه	ماجيستير	,08932	,06936	,437
		تأهيل جامعي	,10069	,04909	,123
	تأهيل جامعي	ماجيستير	-,01137	,07018	,987
		دكتوراه	-,10069	,04909	,123
إدارة_الجودة_الشاملة	ماجيستير	دكتوراه	-,08053	,07617	,572
		تأهيل جامعي	,12086	,07708	,293
	دكتوراه	ماجيستير	,08053	,07617	,572
		تأهيل جامعي	,20139*	,05392	,001
	تأهيل جامعي	ماجيستير	-,12086	,07708	,293
		دكتوراه	-,20139*	,05392	,001

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

رابعا: الفروق وفقا لمتغير الرتبة العلمية

Oneway

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
العالي_التعليم_مخرجات_جودة	Between Groups	2,028	2	1,014	1,962	,141
	Within Groups	515,226	997	,517		
	Total	517,254	999			
الشاملة_الجودة_إدارة	Between Groups	8,983	2	4,491	7,213	,001
	Within Groups	620,828	997	,623		
	Total	629,811	999			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) الرتبة العلمية	(J) الرتبة العلمية	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
جودة_مخرجات_التعليم_العالي	أستاذ مساعد	أستاذ محاضر	,07048	,04847	,348
		أستاذ التعليم العالي	,13900	,07872	,211
	أستاذ محاضر	أستاذ مساعد	-,07048	,04847	,348
		أستاذ التعليم العالي	,06852	,07683	,672
	أستاذ التعليم العالي	أستاذ مساعد	-,13900	,07872	,211
		أستاذ محاضر	-,06852	,07683	,672
إدارة_الجودة_الشاملة	أستاذ مساعد	أستاذ محاضر	,18260*	,05320	,003
		أستاذ التعليم العالي	,23460*	,08641	,025
	أستاذ محاضر	أستاذ مساعد	-,18260*	,05320	,003
		أستاذ التعليم العالي	,05200	,08434	,827
	أستاذ التعليم العالي	أستاذ مساعد	-,23460*	,08641	,025
		أستاذ محاضر	-,05200	,08434	,827

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

خامسا: الفروق وفقا لمتغير الخبرة المهنية

Oneway

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
العالي_التعليم_مخرجات_جودة	Between Groups	4,171	2	2,086	4,052	,018
	Within Groups	513,083	997	,515		
	Total	517,254	999			
الشاملة_الجودة_إدارة	Between Groups	11,996	2	5,998	9,680	,000
	Within Groups	617,815	997	,620		
	Total	629,811	999			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) الخبرة المهنية	(J) الخبرة المهنية	Mean Difference (I-J)	Std. Error
جودة_مخرجات_التعليم_العالي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	,04931	,05770
		أكثر من 10 سنوات	,14905*	,05330
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-,04931	,05770
		أكثر من 10 سنوات	,09974	,05705
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-,14905*	,05330
		من 5 إلى أقل من 10 سنوات	-,09974	,05705
إدارة_الجودة_الشاملة	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	,10418	,06332
		أكثر من 10 سنوات	,25579*	,05849
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-,10418	,06332
		أكثر من 10 سنوات	,15161	,06260
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-,25579*	,05849
		من 5 إلى أقل من 10 سنوات	-,15161	,06260

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) الخبرة المهنية	(J) الخبرة المهنية	Sig.	95% Confidence Interval Lower Bound
جودة_مخرجات_التعليم_العالي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	,694	-,0921
		أكثر من 10 سنوات	,020	,0184
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	,694	-,1908
		أكثر من 10 سنوات	,217	-,0401
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	,020	-,2797
		من 5 إلى أقل من 10 سنوات	,217	-,2396
إدارة_الجودة_الشاملة	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	,259	-,0510
		أكثر من 10 سنوات	,000	,1124
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	,259	-,2594
		أكثر من 10 سنوات	,054	-,0019
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	,000	-,3992
		من 5 إلى أقل من 10 سنوات	,054	-,3051

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

الملخص باللغات الأجنبية

Résumé:

À la lumière des défis auxquels sont confrontés les établissements d'enseignement supérieur à l'ère actuelle, il est devenu impératif pour ceux-ci de rechercher de nouvelles méthodes qui leur permettent d'améliorer leurs performances, et d'améliorer la qualité de leurs résultats, de manière à les rendre plus efficaces pour répondre aux besoins et aux aspirations de toutes les parties prenantes (internes et externes), d'une part, et atteindre l'excellence et le leadership d'autre part. L'une des méthodes les plus importantes est celle dite le management de la qualité totale.

Partant de ce point de vue, cette étude visait à déterminer l'impact du management de la qualité totale (engagement de la haute direction envers la qualité, orientation client, amélioration continue, participation des employés, formation et apprentissage, prise de décision basée sur des faits) sur l'amélioration de la qualité des résultats de l'enseignement supérieur dans les universités algériennes, et à chercher si Il y avait des différences statistiquement significatives dans les opinions des répondants concernant les variables de l'étude, attribiées à leurs différentes caractéristiques personnelles et fonctionnelles.

Pour atteindre les objectifs de l'étude, le chercheur s'est appuyé sur l'approche descriptive, qui est adaptée à la nature du sujet, ainsi que sur le questionnaire comme principal outil de collecte des données nécessaires, recueillies auprès des individues de l'échantillon de l'étude, dont le nombre a atteint une taille de 1000 membres appartenant au corps professoral des universités algériennes, où les questionnaires ont été distribués selon la technique de (e-mail), et dont les données collectées ont été traitées statistiquement à l'aide du progiciel statistique pour les sciences sociales SPSS V25.

L'étude a conclu à un ensemble de résultats, dont les plus importants sont liés au test des hypothèses. En effet ces résultats ont démontré l’existance d’un effet statistiquement significatif du management de la qualité totale dans l'amélioration de la qualité des diplômés, la qualité de la recherche scientifique et la qualité du service communautaire du point de vue des individus de l'échantillon de l'étude. Il a également été constaté qu'il existait des différences statistiquement significatives dans les opinions des répondants envers les variables de l'étude, qui sont attribués aux variables d'âge, de qualification scolaire, de niveau d'éducation et d'expérience professionnelle.

Mots clés: Le management de la qualité totale, les établissements d'enseignement supérieur, l’amélioration de la qualité, les diplomés, la recherche scientifique, service communautaire.

Abstract:

In light of the challenges facing higher education institutions in the current era, it has become imperative for them to search for new methods that enable them to upgrade their performance and improve the quality of their outputs in a manner that makes them more effective in meeting the needs and aspirations of all stakeholders (internal and external) on the one hand, and achieving excellence and leadership on the other hand. One of the most important of these methods is the total quality management approach.

From this perspective, this study aimed to determine the impact of total quality management (senior management commitment to quality, customer orientation, continuous improvement, employee participation, training and learning, decision making based on facts) on improving the quality of higher education outcomes in Algerian universities, and whether there were statistically significant differences in respondents' opinions regarding the study variables, and their different personal and functional characteristics.

To achieve the objectives of the study, the researcher relied on the descriptive approach, which fits the nature of the topic, as well as the questionnaire as the main tool for collecting the necessary data from the members of the study sample, which reached a size of 1000 faculty member of Algerian universities, where questionnaires were distributed by the technique of (e-mail), and the data collected were statistically processed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS V 25).

The study achieved a set of results, the most important of which are related to the hypothesis test, where the results showed a statistically significant effect of total quality management in improving the quality of graduates, the quality of scientific research and quality of community service from the point of view of the individuals in the study sample, as it was found that there were statistically significant differences in respondents' opinions towards the study variables that are attributed to the characteristics of the age, the educational qualification, the scientific level and the professional experience.

Keywords: total quality management; higher education institutions; quality improvement; graduates; scientific research; community service.