إدارة الجودة الشاملة للعملية التربوية في جامعة الكويت من منظور أعضاء هيئة التدريس

أ،د، محمد قاسم أحمد القريوتي د. يوسف محمد المطيري

قسم الإدارة العامة– كلية العلوم الإدارية

جامعة الكويت

ملخص:

إدارة الجودة الشاملة للعملية التربوية في جامعة الكويت من منظور أعضاء هيئة التدريس تهدف الدراسة إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت من حيث مدى انسجام العملية التربوية في جامعة الكويت مع متطلبات إدارة الجودة الشاملة كمفهوم حديث من مفاهيم الإدارة الحديثة. حيث إن الجامعة لا تتبنى بشكل رسمي مفهوم إدارة الجودة الشاملة، رغم جهود متفرقة لبعض الكليات فيها لعمل ما يلزم من أجل الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها الأكاديمية. الأمر الذي يبرر التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس فيها حول مثل تلك الجهود ومدى انسجامها مع متطلبات إدارة الجودة الشاملة. وقد شملت هذه الدراسة عينة طبقية عشوائية من أعضاء هيئة التدريس من حملة شهادة الدكتوراه في مختلف الكليات في الجامعة، كونهم الفئة التي تقصر اللوائح في الجامعة مهمة التدريس عليها. حيث تم توزيع استمارة تم إعدادها لهذه الغاية على أفراد عينة الدراسة. وقد بينت الدراسة أنه وعلى الرغم من تهيئة الجامعة لمختلف المتطلبات المادية لإدارة الجودة الشاملة، إلا أن تطبيقها ليس على أفضل مستوى. ولم يكن هناك في هذا المجال فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغيرات الجنس، أو الجنسية، أو عدد سنوات التدريس في الجامعة، أو العمر، بل فقط لمتغير الجامعة التي تخرج عضو هيئة التدريس منها (عربية أو أجنبية). وتقدم الدراسة في النهاية مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات تضعها تحت تصرف المعنيين في إدارة الجامعة لمعرفة ما يمكن الاستفادة منه لتحسين العملية التربوية وتحقيق رسالة الجامعة على أفضل وجه من خلال تطبيق أفضل لإدارة الجودة الشاملة.

Abstract:

Total Quality Management of the Educational Process at Kuwait University from the Perspectives of Faculty MembersThis Study is a survey of the opinions of faculty members at Kuwait University on the degree of Total Quality Management (TQM) in the educational process. The study included a stratified representative sample of faculty members throughout the University. The study findings show that faculty members do not see Total Quality Management is being fully implemented in spite of the availability of all needed resources. The study revealed no differences of statistical significance among opinions of faculty members in this regard due to gender, age, nationality, or years of experience. The only difference of opinions which is of statistical significance was due to the university from which the faculty member was graduated The study ends up with conclusions and recommendations on how the University Administration can utilize TQM in order to improve the educational process in view of the research findings

مقدمة:

إن من المهم في وقتنا الحالي أكثر من أي وقت مضى أن تحرص المنظمات المختلفة على اختلاف مجالات عملها على تحقيق الجودة والتميز فيما تنتجه من سلع وخدمات للمجتمع، إذا أرادت أن تحتل مكانا مرموقا وتكتسب شرعية في المجتمع الذي تعمل فيه. وتتساوى في هذه الحاجة المؤسسات الخاصة والمؤسسات العامة. حيث لم يعد المجتمع وبفعل عوامل متعددة يتحمل وجود مؤسسات غير كفؤة لما يعنيه ذلك من هدر الموارد التي يمكن لها أن تخصص في مشاريع أخرى ذات جدوى أكبر للمجتمع. وتُعتبر إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) من أهم التوجهات التي استحوذت على اهتمام المديرين الممارسين والباحثين الأكاديميين (Brown, 2006; Harrington, 2001; Creech, 2001 Dale, 1999; Ishikawa, 1997)، كأحد الأنماط الإدارية السائدة والمرغوبة في الفترة الحالية، إلى حد الوصف بأنها الموجه الثورية الثالثة بعد الثورة الصناعية وثورة الحواسيب. ويرتكز مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM) على فلسفة إدارة عصرية تمزج بين الوسائل الإدارية وبين المهارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين والتطوير (الخطيب، 1999).

ويرجع استخدام تعبير الرقابة على الجودة الشاملة إلى منتصف الخمسينيات من القرن الماضي Armand Feigenbaum سنة 1951 الذي ركز على ضرورة التوفيق بين طلبات العملاء، وحرصهم على الجودة، وحرص رجال الأعمال على تقليل التكاليف. كما أكد على أن الجودة لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال التكامل بين الطرفين، وهو ما يتطلب مشاركة كافة الإدارات والأقسام والعاملين على مختلف المستويات في عملية الإدارة. كما يمكن تلمس جهود التأكيد على إدارة الجودة الشاملة بنظام حلقات النوعية (Quality Circles) الذي ابتكره اليابانيون عام 1962، ومن ثم انتقل في السبعينيات من القرن الماضي إلى الولايات المتحدة الأمريكية. ولكن كثيرا ما يرتبط مفهوم إدارة الجودة الشاملة بأسماء كل من ديمنج (Deming, 1986) ، وجوران (Juran, 1995), ، وكروزبي (Crosby, 1984) ، وايشكاوا (Ishikawa, 1997). حيث أكد ديمنج الذي يعتبر الأب الروحي لمفهوم الجودة الشاملة على ثلاثة عناصر/ عمليات تتعلق بالجودة سماها ثلاثية الجودة (Quality Triology)، وهي: التخطيط للجودة، والرقابة على الجودة، وتحسين الجودة. كما ركز ديمنج على فلسفة الإدارة وتوجهها نحو الجودة الشاملة أكثر من تركيزه على الأدوات والتقنيات والتدريب. وتضمن مفهومه لإدارة الجودة الشاملة 14 نقطة منها:

- وضع هدف التحسين المستمر للإنتاج والخدمات كفلسفة جديدة بدلا من الاهتمام فقط بالكم والسعر والتكاليف.
- الاهتمام بنوعية الإنتاج بدل الاهتمام فقط بالكم والسعر والتكاليف.
- ضرورة وجود قيادة فعالة تزيل خوف الموظفين وتشعرهم بالأمان.
- تحديد العوائق التي تحول دون اعتزاز العاملين وشعورهم بالفخر بما يعملون.
- التعرف على الحواجز بين الإدارات.
- إنشاء مراكز للتدريب الفعال.
- استحداث برامج نوعية للتعلم والتحسين، ونظام لمتابعة التغييرات المطلوبة.

أما جوران (Juran, 1995) فيرى أن تحقيق الجودة الشاملة يتوقف على ملاءمة السلعة/ الخدمة المنتجة للاستخدام Fitness to Use وهو ما يعتمد على توفر خمسة عناصر هي:

1. جودة التصميم
2. جودة المطابقة للمواصفات
3. إمكانية للوصول للمنتج
4. سلامة الوصول للمنتج
5. صلاحية أداء المنتج في ميدان الاستعمال.

أما كروزبي (Crosby, 1984) فقد أكد على فكرة دراسة نظام الإنتاج للوصول إلى منتج مطابق للمواصفات وخال من العيوب (Zero Defect) لبناء الجودة في المنتج بدل الاعتماد على الفحص الشامل للمنتج لاكتشاف الأخطاء. أما إيشكاوا (Ishikawa, 1997)فقد توسع في مفهومه للجودة ورأى أنها لا تقتصر على توفر خصائص معينة في المنتج سواء كان سلعة أو خدمة، بل تتسع لتشمل إضافة لذلك جوانب تنظيمية مثل: جودة الأهداف الموضوعة، والمعلومات، والأفراد، وطريقة الأداء، وأماكن العمل. ويؤكد أحمد الخطيب على أن إدارة الجودة الشاملة تستند إلى عدد من المرتكزات أهمها: التحليل المستمر لخطوات العمل في كافة المراحل بهدف تحسينها، وتوفير التدريب للعاملين، وإشراكهم في اتخاذ القرارات من أجل المحافظة الدائمة على الجودة، كما يتطلبها المستفيدون من الخدمة (الخطيب، 2005). كما يرى أحمد خليل أن إدارة الجودة تؤكد على ضرورة خلق ثقافة تنظيمية تؤكد على الأداء المتميز والوفاء المستمر بتوقعات المستفيدين من الخدمات بما يضمن أداء العمل بفعالية عالية وفي وقت قصير (خليل، 2005). حيث أن التحديات الأساسية التي تواجه المنظمات عند تطبيقها لمنهجية إدارة الجودة الشاملة هي: إحداث التكيف والتوازن بين متغيرين أساسيين: الأول هو توفير الاستقرار في الخدمة الذي

obeikandl.com

يساعدها على تخطيط إنتاجها ومستلزماته بشكل جيد وبدرجة عالية من الدقة ، وإدخال تغييرات على العمليات داخل المنظمة عامة، والإنتاج بشكل خاص ، لمواجهة وتلبية حاجات ورغبات العملاء التي تتغير بين الحين والآخر .

ويستخلص مما تقدم أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة تطور مع مرور الزمن. حيث تم التركيز في البدايات على الأدوات الإحصائية التي تعمل على تحسين المنتج، وعلى تدريب العاملين ليدركوا أهمية الجودة، وعلى التقنيات التي من شأنها تحسين جودة السلع والخدمات. ولكنه أصبح بعد ذلك أسلوبا في القيادة يعكس فلسفة إدارية تسهم في تحقيق أعلى درجة ممكنة من الجودة في الإنتاج والخدمات من خلال خلق بيئة يسعى فيها جميع العاملين على اختلاف مستوياتهم لتحسين الجودة باستمرار، والعمل على تحقيق الرضا الدائم للعملاء والمستفيدين من الخدمات التي يقدمها التنظيم، من خلال دمج الأدوات والتقنيات والتدريب بما يؤدي إلى تحسين العمليات ورفع مستوى الجودة باستمرار (Petersen, 1999). ويمكن تلخيص أهم العناصر الخاصة بإدارة الجودة الشاملة كما أكد الرواد في هذا المجال على النحو التالي:(Crosby, 1984)

1. التزام الإدارة العليا بتقديم خدمة.ذات جودة عالية.
2. التخطيط للجودة.
3. الرقابة على تحسين الجودة.
4. معالجة الانحرافات والخلل وصولا إلى نسبة خطأ صفر.
5. طمأنة الموظفين وإشعارهم بالأمان.
6. إفساح المجال لمشاركة العاملين.
7. الاهتمام بتخفيض التكاليف.
8. سهولة الوصول أو الحصول على الخدمة/ السلعة.
9. ملاءمة الخدمة/ السلعة لاحتياجات المستفيدين والمجتمع عموما.
10. العدالة في تقديم الخدمة.
11. الكفاءة في تقديم الخدمة والاقتصاد في استخدام الموارد.
12. تقبل الخدمة من المستفيدين.
13. فاعلية الخدمة وارتفاع مستواها ونوعيتها.
14. العمل على إعادة القيام بالعمل باستمرار من اجل التحسين المستمر.

تبين هذه المقدمة أن إدارة الجودة الشاملة تعتمد على تطبيق أساليب متقدمة لإدارة الجودة بهدف التحسين والتطوير المستمر في مختلف مجالات العمل بما ينعكس على الممارسات والعمليات والمخرجات من منتجات وخدمات.

أهمية إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي:

من المهم التأكيد على أن الباحثين يرون أن مؤسسات التعليم العالي الأكاديمية التعليمية والبحثية وخاصة الحكومية منها أجدر المؤسسات التي يجب أن تهتم بالجودة الشاملة.فهي التي تعلم نظريات وأصول إدارة الجودة الشاملة. كما أن الاستثمار في التعليم العالي يأتي على حساب مشاريع أخرى بسبب محدودية الموارد المتاحة في معظم الدول الأمر الذي يوجب مزيدا من الاهتمام برفع كفاءة أداء العاملين من أكاديميين وإداريين. ولكن وكما يشير أحد الباحثين فإن هناك قناعة في بعض الأوساط الاجتماعية والأكاديمية في الوطن العربي أن إدارة الجامعات تفتقر في أحيان كثيرة إلى الكفاءة، وأن الغالبية منها تعاني من عدة عيوب منها: (**الخطيب،2000**).

– انعدام الاستقلال الذاتي والتقديس غير النقدي للأنظمة والتعليمات التي غالبا ما تتميز بالغموض والتناقض.

– تتركز معظم الجهود فيها على الأمور الروتينية على حساب الإشراف والتوجيه في المجالات الأكثر أهمية مما يحول دون معرفة مستوى الأداء فيها.

– المبالغة في عدد المستويات أو الحلقات الإدارية وأسلوب المركزية في أسلوب اتخاذ القرارات، وتهميش دور القيادات الإدارية الوسطى والتنفيذية، مما يترتب عليه تحييد الإداريين المقتدرين.

– سيادة نمط إدارة الطوارئ والأزمات وتأخر جهود الإصلاح والتغيير.

وقد اهتم الخبراء والباحثون في الإدارة بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات ومنهم جوران، وكروزبي، وبالدريج، وإدوارد ديمنج. فقد اقترح ديمنج أربع عشر خطوة لتحسين جودة مخرجات الجامعات شملت الاهتمام بخلق حاجة مستمرة وطلب على التعليم الجامعي، والاهتمام بالتدريب المستمر للعاملين في الجامعة، وتبني فلسفة للتطوير المستمر مستندة إلى رؤية فلسفية واضحة لأهداف الجامعة ورسالتها، والاهتمام بتطوير المناخ التنظيمي مما يساهم في رفع معنويات العاملين ويعطيهم شعورا بالتمكن يحفزهم على مزيد من العطاء نظرا لسمو الرسالة التي يعملون على تحقيقها (الموسوي، 2003)، وعدم استناد القرارات الجامعية على أساس التكاليف المادية فقط. (النجار 2002). وقد اهتمت الجامعات الناشئة حديثا وفي الدول محدودة الموارد والتي تواجه تحديات كبيرة

تحتم عليها الاهتمام بنوعية التعليم العالي بالتعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة فيها حرصا على التميز والتطوير المستمر (علاونه، 2004).

ويشير مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي إلى مجموعة من المعايير والإجراءات التي تهدف إلى التحسين المستمر في مخرجات النظام التعليمي، وفي الخصائص والمواصفات المطلوب توافرها في تلك المخرجات والأنشطة المختلفة التي ترافقها. ولا يعني تطبيق أسلوب الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تحويلها إلى مؤسسات ربحية بالمعنى الحرفي للكلمة بل إلى تحقيق الربح الاجتماعي (Social Profit) عن طريق تطوير المخرجات التي يتلقاها المجتمع بكافة مؤسساته بصفته المستفيد النهائي من المخرجات.

ويتطلب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الأكاديمية التعليمية والبحثية توفير بنى تنظيمية وإدارية واجتماعية توفر المناخ المناسب لإمكانية التطبيق. إذ لا بد من توفر قيادة إدارية لديها القناعة التامة بأهمية هذا المفهوم وإعطاء موضوع الجودة أهمية إستراتيجية والعمل لتحقيق ذلك على توجيه العاملين لنشر هذه القناعة. وليس هناك من جامعة أو مؤسسة أحرزت تقدماً ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة دون قيادة إدارية فاعلة (Costing، 1994). فإذا أُريد لإدارة الجودة الشاملة أن تلقى النجاح في نطاق الحرم الجامعي، فيتعين على المسئولين عن المؤسسات الأكاديمية العمل على إعداد عملية تنفيذ إدارة الجودة الشاملة من خلال خلق بيئة أكاديمية مناسبة (Mohrman, 1989)، والبدء بتطبيق هذا النهج في الإدارة من خلال توفير قاعدة شاملة للمعلومات فيما يتعلق بواقعها، والخدمات التي تقدمها، والمستفيدين منها، والصعوبات التي تواجهها بما يضمن تقييمها، وتحديد المشكلات القائمة والمتوقعة والأسباب التي تدفعها إلى تبني هذا المفهوم.

وتمر عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات بخمس مراحل أساسية على النحو التالي : (عبد المحسن، 1996)

أولا : مرحلة اقتناع وتبني إدارة المؤسسة التعليمية لفلسفة إدارة الجودة الشاملة. وينعكس ذلك ببدء برامج تدريبية لكبار المسئولين تتناول مفهوم النظام وأهميته ومتطلباته والمبادئ لتي يستند إليها.

ثانيا: مرحلة التخطيط: وتشمل وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ وتحديد متطلبات تطبيق ذلك النظام .

ثالثا: مرحلة التقويم : وتبدأ ببعض التساؤلات الهامة والتي يتم في ضوء الإجابة عليها تهيئة الأرضية المناسبة للبدء في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

رابعاً : مرحلة التنفيذ : وتتضمن اختيار فرق العمل التي سيعهد إليها بعملية التنفيذ ليتم تدريبهم على احدث وسائل التدريب المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة.

خامسا: مرحلة تبادل ونشر الخبرات: حيث يتم استثمار الخبرات والنجاحات التي يتم تحقيقها من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة .

ورغم أن جامعة الكويت لا تتبنى بشكل رسمي نظام إدارة الجودة الشاملة، إلا أن هناك جهودا متفرقة تقوم بها بعض الكليات في هذا المجال لعمل ما يلزم من جهود للتطوير من أجل الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها الأكاديمية، الأمر الذي يبرر التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس فيها حول مثل تلك الجهود ومدى انسجامها مع متطلبات إدارة الجودة الشاملة.

الدراسات السابقة في إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

لا يزال مفهوم إدارة الجودة الشاملة رغم انتشاره في قطاع الصناعة والخدمات حديثا نسبيا في مجال التعليم العالي. حيث لم يزد عدد الجامعات الأمريكية التي تطبق مدخل إدارة الجودة الشاملة تطبيقا شاملا حتى عام 1998 عن 146 جامعة من بين آلاف الجامعات الموجودة هناك (Ali & Akpovi, 2001) أما في العالم لعربي فيصعب التكهن بعدد الجامعات التي تطبق مبادئ الجودة الشاملة، مع العلم بأن هناك عدداً لا يُستهان به من الجامعات العربية بدأت تأخذ على عاتقها الالتزام بتطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في برامجها وسياساتها وأهدافها التعليمية (العلوي، 1998). إن تحسين أداء المنظمات أو المؤسسات الحديثة بما فيها الجامعات يشكل اهتماماً عالمياً في جميع دول العالم. يضاف إلى ذلك أن قدرة أي مجتمع على إدارة مؤسساته وبرامجه الحيوية ليس فقط بفاعلية وكفاءة وبعدالة وبشكل إبداعي، تعتبر من أهم الخصائص التي تميز أي مجتمع عن غيره من المجتمعات (الخطيب، 2001). وستتم الإشارة باختصار لعدد من الدراسات التي تناولت إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومنها:

الدراسات العربية حسب التسلسل التاريخي:

دراسة العلي (1996): تناولت الدراسة تطبيق التعليم الجامعي باستخدام نظام إدارة الجودة الشاملة. خلصت الدراسة إلى أن استراتيجيات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات تعتمد على الجهود المشتركة والمستمرة لجميع العاملين التي تمكّن الجامعة من استخدامها لتحقيق الرضا والطموحات لدى المستفيدين، وعلى قدرة الحصول على الدعم من منظمات الأعمال والتجارة المختلفة.

دراسة ناجي (1998): تناولت الدراسة مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الأردن. تم تطبيق الدراسة على جامعة عمّان الأهلية، من خلال

استقراء آراء عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ومديري الإدارات والطلبة في الجامعة حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة. دلت نتائج الدراسة على أن لدى الجامعة القناعة والرغبة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وأنها تقوم بالتطبيق الفعلي لبعض مبادئ إدارة الجودة الشاملة مثل تقديم الحوافز للموظفين والعمل على تلبية احتياجات الطلبة. وكذلك بينت الدراسة ارتفاع مستوى رضا طلبة الجامعة عن تجهيزات الجامعة مقارنة مع انخفاض مستوى الرضا عن الخطط الدراسية والكادر الأكاديمي والأنظمة والتعليمات الداخلية.

الدراسات الأجنبية حسب التسلسل التاريخي:

دراسة (Coate, 1990): تناولت الدراسة مدى إمكانية تنفيذ نظام إدارة الجودة الشاملة في (25) جامعة ومؤسسة تعليمية من الجامعات الأمريكية.وقد بينت الدراسة تفاوت المجالات التي تم تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة فيها. حيث أن 50% منها فقط تطبق سياسة الجودة الشاملة في كافة المجالات. بينما اقتصر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على المناهج والخطط الدراسية فقط أو على التعليم والبحث، أو على النواحي الخدمية.

دراسة (**Kaboolian & Brazaley, 1990**): شملت هذه الدراسة الاستطلاعية التي قام بها عدد من أعضاء هيئة التدريس في مدرسة كندي للدراسات المتعلقة بالحكومة بجامعة هارفارد (Kennedy School of Government)، (1990)، على اثنين وسبعين (72) من المديرين من المستويات الإدارية العليا في الحكومة الفيدرالية. وقد بينت الدراسة أن إدارة الجودة الشاملة تلقى اهتماماً كبيراً من المديرين، وتحقق تقديراً أو مكانة مهمة على مستوى الحكومة الفيدرالية باعتبارها طريقة لتحسين الأداء التنظيمي. كما بينت الدراسة أن (61%) من أولئك الذين أُجريت عليهم الدراسة تلقوا تدريباً في إدارة الجودة الشاملة، وأن (91%) كانوا قادرين على فهم وتوضيح الأفكار والقيم الجوهرية الخاصة بمفهوم إدارة الجودة الشاملة.

دراسة (**Fram, 1995**) : تناولت الدراسة تجربة جامعة Maryland في مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة كأسلوب لتحقيق التفوق. بينت نتائج الدراسة أن هناك ثلاثة عوامل رئيسة أدت إلى الاهتمام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة وهي: عدم التساوي في نوعية الخدمات التي تقدمها الجامعة، الصعوبات المالية، التغييرات الثقافية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن معظم تطبيقات نظام إدارة الجودة الشاملة تركزت على الجانب الإداري أكثر من الجوانب المتعلقة بالتدريس والبحث العلمي في الجامعة.

وعلى إعطاء الاهتمام الكبير للطلبة على اعتبار أنهم الزبائن الرئيسيين الذين تخدمهم الجامعة.

دراسة (Baldwin, 2002): ناقشت الدراسة تأثير المفاهيم السائدة بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين في أحد الجامعات في جنوب غرب الولايات المتحدة الأمريكية لإدارة الجودة الشاملة من جهة، وبين أبناء المجتمع المحلي المحيط في الجامعة من جهة أخرى. كذلك تناولت الدراسة العلاقة بين فهم تلك الأطراف لأهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، ونجاح نلك العملية والعلاقة بين رضا تلك الأطراف عن تطبيق الجامعة لإدارة الجودة الشاملة، وبين دعم الإدارة العليا في الجامعة للجهود في هذا المجال. يستخلص من التعريف الموجز بالدراسات السابقة عدة نتائج أهمها:

– أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المنظمات المختلفة.

– أهمية الاستمرار في تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة، نظرا للأهمية التي تعود على تلك المؤسسات وعلى المجتمع من تطبيق هذا المفهوم.

– أهمية التزام الجامعات بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة للحصول على الاعتماد الأكاديمي.

– أهمية تطبيق الجامعات لمبادئ إدارة الجودة الشاملة كعامل محفز لإدارة الجامعات ولأعضاء هيئة التدريس على التطوير المستمر حرصا على السمعة الطيبة والمكانة الرفيعة في المجتمع.

أهداف الدراسة:

تعتبر جامعة الكويت التي أنشأت عام 1966 الجامعة الحكومية الوحيدة في دولة الكويت مؤسسة التعليم العالي الرئيسية التي يعلق عليها المجتمع الكويتي الآمال الكبار لخلق كوادر وطنية مؤهلة وتقديم خدمات تدريسية وبحثية متميزة. ورغم أن جامعة الكويت لا تتبنى بشكل رسمي نظام إدارة الجودة الشاملة إلا أن هناك جهودا متفرقة تقوم بها بعض الكليات في هذا المجال لعمل ما يلزم من جهود للتطوير من أجل الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها الأكاديمية.، ولذلك رأى الباحثان أهمية التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس فيها حول مثل تلك الجهود ومدى انسجامها مع متطلبات إدارة الجودة الشاملة، وبخاصة أنه يتوفر للجامعة الموارد المالية اللازمة بالمقارنة مع الوضع في دول أخرى ذات موارد أكثر محدودية. ويعتبر الوقوف على ذلك مهما في وقت سمحت فيه الحكومة بإنشاء الجامعات الخاصة التي ستتنافس مع جامعة الكويت التي يجب عليها أن تبين أولوية مبررات انفرادها بالاستثمار الحكومي فيها كمؤسسة حكومية بالمقارنة مع جامعات أهلية تمول نفسها بنفسها.

وتهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

– التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس في مدى تطبيق جامعة الكويت لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في العملية التربوية وفيما إذا كان تطبيقا شاملا أم محدوداً وفي أي الجوانب.

– التعرف على العلاقة بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق الجامعة لمبادئ إدارة الجودة الشاملة وبين المتغيرات الشخصية المختلفة وهي الجنس، والعمر، والرتبة الأكاديمية، ومدة الخدمة، والجامعة التي حصل منها على شهادة الدكتوراه، وطبيعة الكلية التي يدرس فيها.

– زيادة اهتمام القائمين على إدارة الجامعة بمبادئ إدارة الجودة الشاملة لما لها من أثر في تعزيز ثقافة الاهتمام بالجودة، وذلك من خلال استعراض الأدبيات التي تتناول هذا الموضوع وتؤكد على أهمية مواكبة المستجدات فيه.

أهمية الدراسة:

–يعتبر الوقوف على مدى تطبيق جامعة الكويت لمبادئ إدارة الجودة الشاملة مهما من النواحي العملية لأنه سينعكس ايجابيا على مخرجات الجامعة من برامج وأنشطة وخريجين.وتعتبر هذه الدراسة في حدود علم الباحثين الدراسة الأولى التي تتناول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت نحو مدى تطبيق الجامعة لإدارة الجودة الشاملة للعملية التربوية، وهو أمر مهم وقد مضى على تأسيس الجامعة حوالي أربعة عقود.

–من المهم من الناحية العلمية إن تعرف الجامعة مدى تطبيقها لمبادئ إدارة الجودة الشاملة خاصة أنها تتطلع إلى اعتماد برامجها من مؤسسات اعتماد عالمية.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال مسح ميداني يهدف إلى وصف واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن ثم تحليل المعلومات وتفسيرها وصولا للاستنتاجات والتوصيات. واتبعت هذه الدراسة الاستكشافية أسلوبا يجمع بين الدراسة النظرية المكتبية ومراجعة الأدبيات في مجال البحث إضافة إلى أسلوب المسح الميداني.حيث تم مراجعة الأدبيات في مجال إدارة الجودة الشاملة. ومن ثم تمت عملية جمع المعلومات من أعضاء هيئة التدريس في مختلف كليات الجامعة بواسطة استبيان تم تصميمه وتطويره لهذه الغاية من قبل الموسوي (2003) . حيث قام الباحثان بمراجعته وتدقيقه وعرضه على عدد من الزملاء المتخصصين لتحكيمه وإبداء ملاحظاتهم عليه، حيث تم أخذها بعين الاعتبار قبل وضع الاستبيان بالصورة النهائية (أنظر

الاستبيان المرفق). كما تم توزيع الاستبيان على عينة تجريبية من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت للتأكد من صلاحيته وكونه مفهوما وواضحا.

مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس من حملة شهادة الدكتوراه أو ما يعادلها في جامعة الكويت. أما عينة الدراسة فكانت عينة عشوائية طبقية تم اختيارها ليتناسب حجمها وطريقة تحديدها مع مقتضيات المنهجية العلمية. فقد بلغ عدد أعضاء الهيئة التدريسية للعام الجامعي 2005/2004 وفقا للإحصائيات الرسمية التي تم الحصول عليها من إدارة الجامعة(1201) شخصا من مختلف كليات الجامعة. ووفقا للمراجع الإحصائية فقد تحديد حجم العينة ب (400) شخصا، على مستوى ثقة Confidence Level 95%، وعلى فترة ثقة Confidence Interval 4، (Creative Research Systems, 2003). وقد تم توزيع عدد من الاستمارات على كل كلية بما يتناسب مع عدد أعضاء هيئة التدريس فيها مع العدد الكلي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة. وقد قام الباحثان وبمساعدة اثنين من المساعدين العلميين بتوزيع حوالي 450 استبيانا على مختلف كليات الجامعة تم استرداد 275 استمارة. وبعد تفحص الاستبيانات العائدة تم استبعاد (41) استمارة لكونها غير مكتملة. وبذلك تشكل الاستبيانات العائدة حوالي 59% من الاستبيانات الموزعة وهي نسبة مقبولة إحصائيا. ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مختلف المتغيرات المستقلة.

opelkanal.com

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغير المستقل		العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	189	80.8
	أنثى	45	19.2
	المجموع	234	100
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	48	20.5
	أستاذ مشارك	79	33.8
	أستاذ مساعد	107	45.7
	المجموع	234	100
سنوات الخبرة	أقل من 5	57	24.4
	10-5	67	28.6
	أكثر من 10	110	47
	المجموع	234	100
جامعة التخرج	عربية	72	30.8
	أجنبية	162	69.2
	المجموع	234	100
طبيعة الكلية	علمية	80	34.2
	أدبية	154	65.8
	المجموع	234	100
العمر	أقل من 35	39	16.7
	45-35	103	44
	أكثر من 45	92	39.3
الجنسية	كويتي	167	71.4
	غير كويتي	67	28.6
	المجموع	234	100
المجموع الكلي		234	100

يتضح من الجدول رقم (1) أن الذكور والإناث وعلى التوالي شكلوا 80.8% ، و19.2% من حجم العينة. كما مثل الأساتذة المساعدون (المدرسون) العدد الأكبر من أفراد العينة (45.7%)، يليهم الأساتذة المشاركون (أساتذة مساعدون) 33.8%، أما الأساتذة فكانوا الأقل عددا (20,5%).. أما من حيث مدة سنوات الخدمة فقد كان العدد الأكبر من أفراد العينة (47%) من ذوي الخدمات التي تزيد على عشر سنوات، بينما شكل أصحاب الخدمات التي تتراوح

ما بين 5-10 سنوات (28.6%)، وشكل أصحاب الخدمة التي تقل عن خمس سنوات الأقل عدد (24.4%). ويشكل أعضاء هيئة التدريس الذين تخرجوا من جامعات أجنبية العدد الأكبر (69.2%)، بينما يقل عدد الذين تخرجوا من جامعات عربية عن الثلث ويشكلون (30.8%) من حجم العينة. ويعمل 65.8% من أعضاء هيئة التدريس في كليات أدبية بينما يدرس 34.2% منهم في كليات علمية. أما من حيث الفئات العمرية لأفراد العينة فيشكل من هم في الفئات العمرية من 35-45 سنة العدد الأكبر 44%، يليهم من تزيد أعمارهم عن 45 عاما (39.3%)، بينما يشكل من تقل أعمارهم عن 35 عاما الأقلية (16.7%). ويشكل المواطنون الكويتيون 71.4% من أفراد العينة بينما يشكل غير الكويتيين نسبة أقل (28.6%). ومن الجدير بالذكر أن تشكيلة أفراد العينة تتناسب من حيث خصائصها مع مجتمع الدراسة على حد كبير.

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان مقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وهو من إعداد للموسوي(2003) والمكون من (52) عبارة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية هي:

- متطلبات الجودة الشاملة في التعليم. وقد تضمن هذا البعد (15) عبارة منها: توفر الجامعة أساتذة متخصصين لتدريس جميع المقررات الدراسية.
- متابعة العملية التعليمية وتطويرها. وقد تضمن هذا البعد (15) عبارة منها: تتابع الجامعة التحصيل الدراسي للطلبة من خلال رصد حالات الغياب ونتائج التقويم طوال الفصل.
- تطوير الموارد البشرية. وقد تضمن هذا البعد (12) عبارة منها: تنظم الجامعة برامج تدريبية خاصة بعمداء الكليات ورؤساء الأقسام والدوائر الإدارية.
- اتخاذ القرار وخدمة المجتمع. وقد تضمن هذا البعد (12) عبارة منها: تتبنى الجامعة مبدأ اتخاذ القرارات بصورة جماعية.

صدق أداة الدراسة:

قام الباحثان وبهدف التأكد من شمول المقياس لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، وللتعرف على مدى ملاءمة العبارات للمجال التي أدرجت تحته، بعرض أداة الدراسة على ثلاثة محكمين في مجال الإدارة والتربية ومن ثم تم القيام بعمل ما يلزم وفقا للاقتراحات بما يضمن صلاحية المقياس فنيا ولغويا. حيث أفاد الزملاء المحكمون بملاحظات مفيدة حول الاستبيان وقدموا بعض الاقتراحات التي تم الأخذ بها بما انعكس على تطوير الاستبيان. أما بخصوص ثبات أداة الدراسة فقد تم التأكد من ثباتها

بحساب معامل Cronbach Alpha (كرونباخ ألفا) للدرجة الكلية للاستبيانات، وبلغ معامل الثبات لكافة فقرات الاستبيان (0.97) كما يتبين من الجدول رقم(2)، (0.83)بالنسبة لفقرات الاستبيان الخاصة بتهيئة متطلبات الجودة الشاملة، (0.93) بالنسبة لفقرات الاستبيان الخاصة بمتابعة العملية التربوية، (0.94) بالنسبة لكل من فقرات الاستبيان الخاصة بتطوير الموارد البشرية، وباتخاذ القرارات وخدمة المجتمع.وتعتبر تلك درجة ثبات مقبولة وفق المعايير الإحصائية. وكذلك تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) للتأكد من الاتساق الداخلي لأسئلة الاستبيان، وتبين وجود علاقات ارتباط قوية وذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(01.).

جدول رقم) (2)معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach)لفقرات الاستبيان الخاصة بالأبعاد المختلفة لإدارة الجودة الشاملة

كافة فقرات الاستبيان (52)	0.97
فقرات البعد الخاص بتهيئة متطلبات الجودة الشاملة	0.83
فقرات البعد الخاص بمتابعة العملية التربوية وتطويرها	0.93
فقرات البعد الخاص بتطوير الموارد البشرية	0.94
فقرات البعد الخاص باتخاذ القرارات وخدمة المجتمع	0.94

كذلك تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس، وكانت علاقات ارتباط قوية وذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.001) كما يتبين من الجدول رقم (3). **جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد المختلفة لإدارة الجودة الشاملة والدرجة الكلية للمقياس.**

الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم لإدارة الجودة الشاملة	تهيئة متطلبات إدارة الجودة الشاملة.	متابعة العملية التربوية وتطويرها.	تطوير الموارد البشرية.	اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع.	أبعاد إدارة الجودة الشاملة مجتمعة.
تهيئة متطلبات تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.		.80**	.76**	.63**	.88**
متابعة العملية التربوية وتطويرها.			**.84**	.66**	.92**
تطوير الموارد البشرية.				.70**	.93**
اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع.					.85**

* دال إحصائيا عند مستوى معنوية (0.05)

** دال إحصائيا عند مستوى معنوية (0.01)

المعالجة الإحصائية وأدوات التحليل:

تمهيدا لمعالجة البيانات تم في البداية تفحص كافة الاستمارات والتأكد من استيفائها لكافة البيانات المطلوبة، وتم ترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS). حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الثبات ومعامل الارتباط وتحليل التباين الأحادي، واختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق المتصلة بمتغيرات الجنس والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخدمة في التدريس الجامعي، والجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس، وطبيعة الكلية التي يدرس فيها، والفئة العمرية، والجنسية. وقد تم احتساب المدى (4) درجات وهو الفرق بين أعلى درجة(5) وأقل درجة (1) في مقياس ليكرت المستعمل في الدراسة (5-1) والمكون من خمس درجات، وتقسيمه على طول الخلية (4÷5=0.80). وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى الدرجة الأدنى في المقياس وهي (1)، لتحديد الحد الأعلى للخلية. وبهذا يصبح طول الخلايا على النحو التالي:

- من درجة إلى أقل من 2.6 درجة تفيد بأن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة غير مفيد بتاتا.
- من 2.6 درجة إلى أقل من 3.4 درجة تفيد بأن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة يتم بدرجة متوسطة.
- من 3.4 درجة إلى أقل من 4.2 درجة تفيد بأن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة يتم بدرجة عالية.
- من 4.2 درجة إلى5 درجات تفيد بأن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة يتم بدرجة عالية جدا.

تساؤلات وفرضيات الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الإجابة على عدد من التساؤلات وإلى فحص عدد من الفرضيات وهي النحو التالي.

تساؤلات الدراسة:

1-ما مدى تطبيق جامعة الكويت لمبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

2-هل تختلف آراء أعضاء هيئة التدريس حول مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة حسب المتغيرات الشخصية المختلفة وهي: الجنس، والرتبة الأكاديمية، ومدة الخدمة في التدريس الجامعي،

والجامعة التي تخرج فيها عضو هيئة التدريس ، وطبيعة الكلية التي يعمل فيها، والفئة العمرية، وجنسية عضو هيئة التدريس.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة يساوي أو أقل من (.05) بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بآرائهم حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة يساوي أو أقل من (0.05) بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بآرائهم حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة تعزى لنوع الجامعة التي تخرج فيها عضو هيئة التدريس وفيما إذا كانت جامعة عربية أو أجنبية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة يساوي أو أقل من (0.05) بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بآرائهم حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة تعزى لطبيعة الكلية التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس، وفيما إذا كانت كلية علمية أو أدبية.

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي أو أقل من (0.05) بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بآرائهم حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة تعزى لجنسية عضو هيئة التدريس، وفيما إذا كان عضو هيئة التدريس كويتيا أم غير كويتي.

الفرضية الخامسة: ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة يساوي أو أقل من (0.05) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

الفرضية السادسة: ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي أو أقل من (0.05) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير مدة سنوات الخدمة.

الفرضية السابعة: ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي أو أقل من (0.05) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير العمر.

محددات الدراسة:

-تتناول الدراسة التعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حول مدى تطبيق جامعة الكويت لمبادئ إدارة الجودة الشاملة وقت إجراء الدراسة وهو أمر لا يعكس بالضرورة مسيرة الجامعة منذ إنشائها.

-الجانب الشخصي لتقييم أعضاء هيئة التدريس لتطبيق الجامعة لمبادئ إدارة الجودة الشاملة.

مناقشة أسئلة الدراسة

السؤال الأول:

1. ما مدى تطبيق جامعة الكويت لمبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق الأبعاد المختلفة لإدارة الجودة الشاملة. وكما يبين الجدول رقم (4) فقد تبين أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن إدارة الجودة الشاملة مطبقة بدرجة متوسطة وبشكل متقارب في جميع مجالات إدارة الجودة الشاملة. حيث كان الحد الأدنى للوسط الحسابي للاتجاهات فيما يتعلق الاهتمام بتطوير الموارد البشرية الأدنى (2.9) درجة على مقياس ليكرت المكون من خمس درجات. بينما كان الوسط الحسابي للاتجاهات فيما يتعلق بدرجة الاهتمام بتهيئة متطلبات الجودة في التعليم الدرجة الأعلى (3.36)، وبلغ الوسط الحسابي للاتجاهات حول درجة الاهتمام بمتابعة العملية التربوية وتطورها (3.04) درجة، وبلغ الوسط الحسابي للاتجاهات فيما يتعلق بدرجة الاهتمام باتخاذ القرارات وخدمة المجتمع (3.05) درجة، وبلغ الوسط الحسابي العام للاتجاهات فيما يتعلق بالأبعاد المختلفة مجتمعة (3.09) درجة.

جدول رقم (4)الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة حسب أبعاد إدارة الجودة الشاملة والدرجة الكلية

م	الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
1	تهيئة متطلبات تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.	3.36	.77	متوسطة
2	متابعة العملية التربوية وتطويرها.	3.04	.81	متوسطة
3	تطوير الموارد البشرية.	2.91	.92	متوسطة
4	اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع	3.05	.94	متوسطة
5	الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم الإدارة الشاملة مجتمعة.	3.09	.77	متوسطة

Obeikandl.com

فرضيات الدراسة:

انبثق عن السؤال الثاني المتعلق بمدى تفاوت آراء أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة حسب متغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، وطول فترة الخدمة، والجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس (عربية أو أجنبية)، والكلية التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس (علمية أو أدبية)، والعمر، والجنسية (كويتي أو غير كويتي) سبع فرضيات هي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي(.05) أو أقل، بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بآرائهم حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة تعزى لمتغير الجنس.

ومن أجل فحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة كما يبين الجدول رقم (5) أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس، إلا في مجالين هما: الاهتمام بمتابعة العملية التربوية وتطويرها، ومتابعة الموارد البشرية وتطويرها مما يؤكد صحة الفرضية على وجه العموم.

جدول رقم (5) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لأبعاد إدارة الجودة الشاملة حسب متغير الجنس

الأبعاد	ذكر (189)		أنثى (45)		قيمة ت	مستوى الدلالة*
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم الإدارة الشاملة.						
تهيئة متطلبات تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.	3.39	.82	3.25	. 55	1.070	.05*
متابعة العملية التربوية وتطويرها.	3.04	.86	3.07	.61	-.234	.00**
تطوير الموارد البشرية.	2.91	.96	2.92	.76	-.026	.03*
اتخاذ القرار وخدمة المجتمع	3.03	.96	3.15	.84	-.782	.19
الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم الإدارة الشاملة مجتمعة.	3.09	0.80	3.09	0.59	-.039	.02*

** مستوى معنوية (0.01) *مستوى معنوية (0.05)

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة يساوي(05.) أو أقل، بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بآرائهم حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة تعزى لنوع الجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس وفيما إذا كانت جامعة عربية أو أجنبية.

يبين الجدول رقم (6) أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة بين أعضاء هيئة التدريس باختلاف نوع الجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس، باستثناء جانب واحد وهو مدى الاهتمام بمتابعة العملية التربوية وتطويرها مما يؤكد صحة الفرضية على وجه العموم.

جدول رقم (6) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لأبعاد إدارة الجودة الشاملة حسب متغير الجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس

الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم الإدارة الشاملة.	جامعة عربية (72)		جامعة أجنبية (162)		قيمة ت	مستوى الدلالة*
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تهيئة متطلبات تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.	3.39	.78	3.34	.77	.046	.29
متابعة العملية التربوية وتطويرها.	3.12	.95	2.99	.73	1.08	.00**
تطوير الموارد البشرية	3.00	1.02	2.86	.87	1.11	.07
اتخاذ القرار وخدمة المجتمع	3.07	1.01	3.03	.91	.33	.26
الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم الإدارة الشاملة مجتمعة.	3.15	.83	3.05	.73	.84	.18

** مستوى معنوية (0.01) *مستوى معنوية (0.05)

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة يساوي(05.) أو أقل، بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بآرائهم حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة تعزى لطبيعة الكلية التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس، وفيما إذا كانت كلية علمية أو أدبية.

يبين الجدول رقم (7) أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة بين أعضاء هيئة التدريس باختلاف طبيعة الكلية التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس وما إذا كانت كلية علمية أو أدبية، باستثناء جانب واحد وهو مدى الاهتمام بمتابعة العملية التربوية وتطويرها مما يؤكد صحة الفرضية على وجه العموم.

obeikandl.com

جدول رقم (7)نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لأبعاد إدارة الجودة الشاملة حسب متغير الكلية التي يدرس فيها

الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم الإدارة الشاملة.	كلية علمية		كلية أدبية		قيمة ت	مستوى دلالة*
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تهيئة متطلبات تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.	3.44	.85	3.31	.73	1.30	.43
متابعة العملية التربوية وتطويرها.	3.09	.72	3.00	.85	.85	.04*
تطوير الموارد البشرية.	2.98	.82	2.86	.97	.91	.09
اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع	3.16	.88	2.98	.97	1.38	.36
الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم الإدارة الشاملة مجتمعة.	3.17	0.73	3.04	0.79	1.25	.28

** مستوى معنوية (0.01) *مستوى معنوية (0.05)

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة يساوي(05.) أو أقل، بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بآرائهم حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة تعزى لجنسية عضو هيئة التدريس، وفيما إذا كان عضو هيئة التدريس كويتيا أو غير كويتي.

يبين الجدول رقم (8) أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة بين أعضاء هيئة التدريس حسب الجنسية (كويتي أو غير كويتي)، مما يدل على عدم صحة الفرضية.

obeikandi.com

جدول رقم (8)نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لأبعاد إدارة الجودة الشاملة حسب متغير الجنسية عضو هيئة التدريس

	ذكر (189)		أنثى (45)		قيمة ت	مستوى الدلالة*
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم الإدارة الشاملة.	–	–	–	–	–	–
تهيئة متطلبات تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.	3.20	.79	3.72	.60	-4.78	.17
متابعة العملية التربوية وتطويرها.	2.88	.80	3.37	.75	-4.21	.71
تطوير الموارد البشرية.	2.72	.89	3.31	.91	-4.48	.08
اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع.	2.90	.93	3.37	.89	-3.48	.47
الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم الإدارة الشاملة بمجتمعة.	2.93	.76	3.44	.67	-4.74	.24

** مستوى معنوية (0.01) *مستوى معنوية (0.05)

الفرضية الخامسة: ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة يساوي أو أقل من (0.05) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

استخدم لفحص صحة الفرضية اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لمعرفة مدى التباين في آراء أعضاء هيئة التدريس تعزى للرتبة الأكاديمية عند مستوى معنوية يساوي(05.) أو أقل، ويوضح الجدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي(01.) أو أقل، فيما يتعلق بكل من تهيئة متطلبات الجودة في التعليم، ومتابعة العملية التربوية وتطويرها، وتطوير الموارد البشرية، والأبعاد المختلفة للجودة الشاملة بشكل عام. بينما لم يظهر وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرتبة الأكاديمية والبعد الخاص باتخاذ

obeikandl.com

القرارات وخدمة المجتمع. ولذلك فإن الفرضية غير صحيحة، وأن هناك علاقة بين الرتبة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس ورأيه فيما يتعلق بتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

جدول رقم (9) تحليل التباين لآراء أعضاء هيئة التدريس في مدى تطبيق الجامعة لمبادئ إدارة الجودة الشاملة باختلاف الرتبة الأكاديمية

الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة*
تهيئة متطلبات تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.	التباين بين المجموعات	5.438	2	2.719	4.650	.01**
متابعة العملية التربوية وتطويرها.	التباين بين المجموعات	7.850	2	3.925	6.193	.00**
تطوير الموارد البشرية.	التباين بين المجموعات	7.846	2	3.923	4.737	.01**
اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع.	التباين بين المجموعات	3.460	2	1.730	1.972	.14
الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم الإدارة الشاملة مجتمعة.	التباين بين المجموعات	5.675	2	2.838	4.926	.00**

** مستوى معنوية (0.01) *مستوى معنوية (0.05)

الفرضية السادسة: ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي (05.) أو أقل، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير مدة سنوات الخدمة.

يبين الجدول رقم (10) أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة بين أعضاء هيئة التدريس تعزى لعدد سنوات الخبرة باستثناء بعد واحد من أبعاد تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة وهو متابعة العملية التربوية وتطويرها، مما يدل على عدم صحة الفرضية.

obeikandi.com

جدول رقم (10)نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجالات إدارة الجودة الشاملة التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس الجامعي

الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة*
تهيئة متطلبات تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.	التباين بين المجموعات	3.47	2	1.16	1.94	.12
متابعة العملية التربوية وتطويرها.	التباين بين المجموعات	6.75	2	2.25	3.51	.01*
تطوير الموارد البشرية.	التباين بين المجموعات	4.01	2	1.34	1.58	.19
اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع.	التباين بين المجموعات	1.87	2	.62	.70	.55
الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم الإدارة الشاملة مجتمعة.	التباين بين المجموعات	3.54	2	1.18	2.01	.11

** مستوى معنوية (0.01) *مستوى معنوية (0.05)

الفرضية السابعة: ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة يساوي(.05) أو أقل، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير العمر.

استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص صحة الفرضية لمعرفة الفروق الإحصائية في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير العمر. ويوضح الجدول رقم (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي(.01) أو أقل، فيما يتعلق بالأبعاد المتصلة بمتابعة العملية التربوية، وأخرى تتصل بتطوير الموارد البشرية، وبالأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة مجتمعة عند مستوى معنوية يساوي(.05) أو أقل، مما يعني عدم صحة الفرضية بشكل عام.

opekanali.com

جدول رقم (11)نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجالات إدارة الجودة الشاملة التي تعزى لمتغير العمر

الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة*
تهيئة متطلبات تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.	**التباين بين المجموعات**	**4.29**	**2**	**1.42**	**2.40**	**.07**
متابعة العملية التربوية وتطويرها.	**التباين بين المجموعات**	**11.68**	**2**	**3.89**	**6.28**	**.00****
تطوير الموارد البشرية.	**التباين بين المجموعات**	**6.76**	**2**	**2.25**	**2.70**	**.05***
اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع	**التباين بين المجموعات**	**3.18**	**2**	**1.06**	**1.20**	**.31**
الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم الإدارة الشاملة مجتمعة.	**التباين بين المجموعات**	**5.97**	**2**	**1.99**	**3.44**	**.02***

** مستوى معنوية (0.01) *مستوى معنوية (0.05)

مناقشة النتائج:

تدل النتائج التي توصلت إليها الدراسة وكما يبين الجدول رقم (4) أنه ورغم الإمكانيات المالية والتكنولوجية الكبيرة التي تتوافر لجامعة الكويت باعتبارها الجامعة الحكومية الوحيدة إلا أن تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة ليس على المستوى المأمول والمتوقع. حيث لم تزد الأوساط الحسابية لأبعاد إدارة الجودة الشاملة عن (3) درجات على مقياس ليكرت المكون من (5) درجات أو 60% وهي درجة غير جيدة وفقا لنظام المعدلات التراكمية المعمول به في الجامعة نفسها. ومن الملاحظ أن أعلى درجة (3.36) من مجالات تطبيق إدارة الجودة الشاملة رغم التقارب بين مختلف الأبعاد كانت للجانب المتعلق بتهيئة متطلبات إدارة الجودة الشاملة. ويمكن فهم ذلك من خلال التسهيلات الكبيرة التي توفرها الجامعة من أجل تطوير العملية التربوية بكل أبعادها. فجامعة الكويت تخصص أموالا سخية لتجهيز المختبرات المتخصصة ومختبرات الحاسب الآلي في مختلف الكليات، وهو أمر يضعها في الصفوف الأولى بين الجامعات العربية. ويمكن تفسير ذلك بالجهود

obeikandl.com

الكبيرة التي تبذلها الجامعة للحصول على الاعتماد الأكاديمي لمختلف البرامج الأكاديمية من المؤسسات الأكاديمية الدولية. حيث تؤكد تلك المؤسسات على ضرورة توفير الجامعة الراغبة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي الموارد المالية اللازمة التي تكفل توفير التنظيم الإداري والأكاديمي، والكوادر التدريسية والإدارية المؤهلة، والمباني والمرافق اللازمة، والأجهزة والمختبرات ونظم المعلومات والوسائل التعليمية المتقدمة وغير ذلك من المستلزمات التي تكفل الحصول على الاعتماد العام والخاص لبرامجها المختلفة. وهذا أمر متيسر للجامعة بحكم ما يتوفر لها من موارد مالية. وكذلك ليس غريبا أن يحتل بعد اتخاذ القرارات وخدمة المجتمع المرتبة الثانية (3.05) من حيث تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة. حيث أن جهود الجامعة في مجال خدمة المجتمع ملحوظة حيث تقوم الجامعة بخدمات مجتمعية كثيرة من خلال البرامج التدريبية التي يعقدها مركز التعليم المستمر، والنشاطات الثقافية، والحلقات النقاشية، والندوات الكثيرة، والمؤتمرات التي تعقدها الجامعة وكلياتها ومراكزها المتخصصة الكثيرة. وكذلك فقد احتل اهتمام الجامعة بمتابعة العملية التربوية المرتبة الثالثة (3.04) من بين الأبعاد المختلفة لأبعاد إدارة الجودة الشاملة التي شملتها الدراسة. حيث تقوم الجامعة بجهود واضحة لمتابعة العملية التربوية. وليس أدل على مثل هذه الجهود ما يقوم به مركز القياس والتقويم في إدارة الجامعة. حيث يقوم المركز وبشكل دوري بتوزيع استمارات تقييم للعملية التدريسية في كافة كليات الجامعة. حيث يوزع المركز على كل عضو هيئة تدريس استمارتي تقييم في الفصول الدراسية العادية واستمارة تقييم واحدة على كل مدرس خلال الفصل الدراسي الصيفي. ويقوم المركز بتحليل استمارات التقييم وإعادتها لأعضاء هيئة التدريس للوقوف على كيف يقيم طلبتهم العملية التدريسية التي يقومون بها ويتخذوا الخطوات التي يرونها مناسبة من أجل تصويب النقاط التي تحتاج إلى تصويب. ومما يعطي الأهمية لهذه العملية هي أن نتائج التقييم تؤخذ بعين الاعتبار عند ترقية أعضاء هيئة التدريس وتجديد عقودهم. أما المرتبة الأخيرة في مجالات إدارة الجودة الشاملة (3.05) فكانت لتطوير الموارد البشرية وهو أمر يسترعي الملاحظة. ويمكن تفسير ذلك من وجهة نظر الباحثين بالأمن الوظيفي الكبير الذي تتمتع به الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة (67.9%) وهم من المواطنين الكويتيين. حيث يشعر عضو هيئة التدريس أنه محصن ضد أي إجراء يتخذ بحقه بغض النظر عن مستوى الأداء. كما أن ما يؤكد هذا التفسير هو مزايا العمل الكبيرة التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس الكويتي تحت مسميات مختلفة مثل الحوافز والعلاوات والانتداب وحضور المؤتمرات والعمل الإضافي والتدريب وغير ذلك. إن كل هذه الميزات الإضافية قد تشكل لكثيرين حوافز سلبية من أجل تطوير القدرات الذاتية. ولكن يجب أن يسجل لإدارة الجامعة ما تقوم به من جهود من أجل تطوير خبرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس. ومن الأمثلة على تلك الجهود ما

تقوم به إدارة الجامعة لشئون أعضاء هيئة التدريس من جهود مثل عقد ورش التميز التدريسي. كذلك فإن إدارة الجامعة لا تدخر جهدا في توفير فرص حضور المؤتمرات والمنتديات المتخصصة وإجازات التفرغ العلمي. ولكن وكما سبق ذكره فإن تأثير ذلك لم يكن إيجابيا تماما بل كان له آثاره السلبية. ولكن تدنى درجة التقييم لمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تؤكد ضرورة اهتمام الجهات المعنية في الجامعة في الموضوع لمعرفة الأسباب الكامنة وراء ذلك واتخاذ الإجراءات التي من شأنها تحسين العملية التربوية بما يضمن تطبيقا أكثر فعالية لمفهوم إدارة الجودة الشاملة.

كما أوضحت نتائج الدراسة وكما يبين الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة ، إلا في مجالين هما: الاهتمام بمتابعة العملية التربوية وتطويرها، ومتابعة الموارد البشرية وتطويرها. ويمكن تفسير الاختلاف بين الذكور والإناث في هذين المجالين بأن المرأة الكويتية قد تكون أكثر اهتماما وبالتالي أكثر ملاحظة وحساسية لأهمية متابعة الجامعة للعملية التربوية وتطويرها، ولأهمية تطوير الموارد البشرية في العملية التربوية ذلك لأن المرأة في الكويت الطرف الأضعف في المعادلة. حيث أن شأنها شأن العنصر النسائي في المجتمعات العربية عموما من حيث عدم الشعور بنفس الدرجة من الأمان والحصانة التي يشعر بها زملاؤها الرجال من أعضاء هيئة التدريس، في مجتمع ذكوري يتمتع به الرجال بنفوذ أكبر. ولعل ما يؤكد هذا التفسير هو أن أعضاء هيئة التدريس من الإناث في الجامعة أكثر حضورا لورش العمل التي تعقدها الجامعة لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس مثل ورشات التدريس المتميز، وأكثر التزاما بالقوانين واللوائح، وأنه ليس لها ارتباطات عمل كثيرة خارج الجامعة بالمقارنة مع زملائها من أعضاء هيئة التدريس الذكور في الجامعة.

أما بالنسبة للفرق الوحيد ذي الدلالة الإحصائية في آراء أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير الجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس والمتعلق في متابعة العملية التربوية كما يبين الجدول رقم (6)، فيمكن تفسير ذلك بأن خريجي الجامعات الأجنبية قد يكونون أكثر إلماما وإيمانا بأهمية تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي نظراً لأن الجامعات في الدول المتقدمة التي تخرجوا فيها أكثر اهتماما بموضوع المسئولية الاجتماعية لأن المجتمعات هناك أكثر تأكيدا على مبدأ مساءلة الجامعات عما تقوم به من أعمال وما تقدمه من برامج تخدم احتياجات المجتمع، مقارنة مع الوضع في الجامعات والمجتمعات العربية التي لم تتبلور فيها هذه المفاهيم والمبادئ بالدرجة اللازمة حتى الآن. كذلك يمكن تفسير الفرق الوحيد ذي الدلالة الإحصائية (بمجال متابعة العملية التربوية وتطويرها) باختلاف طبيعة الكلية التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس كما يبين الجدول رقم (7) بأن العاملين في الكليات العلمية أو ذات الطبيعة المهنية مثل الكليات الطبية والهندسية والعلوم

الإدارية وتلك ممن لطبيعة برامجها وخريجيها علاقة ملموسة أكثر بمتطلبات سوق العمل تهتم أكثر بمتابعة العملية وتطويرها مقارنة مع الكليات الأخرى الأقل تأثرا وتأثيرا في المجتمع. ولم تتبيّن الدراسة وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنسية كما يبين الجدول رقم (8)، وهي نتيجة غير متوقعة إذ كان يفترض الباحثان أن أعضاء هيئة التدريس غير الكويتيين أكثر اهتماما بأبعاد إدارة الجودة الشاملة من أعضاء هيئة التدريس الكويتيين لأسباب تتعلق بشروط العمل التفضيلية والأمن الوظيفي المطلق الذي يتمتع به أعضاء هيئة التدريس الكويتيين مما قد لا يوجد لديهم نفس الاهتمام بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

وقد بينت الدراسة ومن خلال تحليل التباين الأحادي لمتغير الرتبة الأكاديمية مع الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة – (أنظر الجدول رقم 9)- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية يساوي(01.) أو أقل، بين كل من: تهيئة متطلبات تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، ومتابعة العملية التربوية وتطويرها، وتطوير الموارد البشرية، والأبعاد المختلفة لمفهوم إدارة الجودة الشاملة مجتمعة، بينما لم توضح الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالبعد الخاص باتخاذ القرارات وخدمة المجتمع. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتب الأكاديمية الأعلى أكثر إدراكا لأهمية تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة وذلك بحكم الأهلية والاقتدار، وكثمرة للأبحاث التي تؤهلهم للترقية وفقا للتعليمات الخاصة بذلك. حيث إن الحصول على الترقية وفقا للتعليمات المعمول بها في الجامعة يتطلب تحقق شروط عالية المستوى مقارنة مع ما هو معمول به في الجامعات العربية وحتى في الجامعات الأجنبية. ولذا يؤكد الباحثان على أهمية استمرار الجامعة في التأكيد على المستويات العالية التي يجب أن يحققها المتقدمون للترقية.وقد بينت الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية من أي مستوى بين عدد سنوات التدريس في الجامعة وأي بعد من الأبعاد المختلفة لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة (أنظر الجدول رقم 10). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس الذين يمضون سنوات طويلة في التدريس دون أن يحصلوا على الترقيات لرتب أكاديمية أعلى يكونون أقل اهتماما وفهما لأهمية تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة بالمقارنة مع زملائهم الذين قد يكون لهم سنوات خدمة أقل ولكنهم يستوفون متطلبات الترقية ويحصلون عليها قبل كثيرين ممن لهم سنوات خدمة أطول منه. ولعل هذا يفسر الفرق بين مفهوم الخبرة (Experience) ومفهوم الاقدمية (Seniority). فالخبرة لا تقترن بالضرورة بعدد سنوات الخدمة بل بالنشاط وتعلم المهارات البحثية والتدريسية. وتتضح صحة هذا التفسير بوجود العلاقة بين الرتبة الأكاديمية والاهتمام بتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

تبين الدراسة عدم وجود علاقة واضحة بين العمر وبين كافة أبعاد إدارة الجودة الشاملة. حيث وكما يتبين من الجدول رقم (11) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من الأبعاد الخاصة بتهيئة متطلبات تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وتطوير الموارد البشرية، واتخاذ القرارات وخدمة المجتمع. بينما تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (01.) بين العمر وأبعاد مفهوم إدارة الجودة الشاملة مجتمعة وبين البعد الخاص بمتابعة العملية التربوية وتطويرها. ويمكن تفسير ذلك بأن عامل العمر شأنه في ذلك شان عامل الأقدمية لا يعني بالضرورة اكتساب الخبرة، وأن بعض الفئات فقط من ذوي الخبرات هم من يدرك أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وأهمية الاهتمام بمتابعة العملية التربوية وتطويرها.

التوصيات:

يمكن وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تقديم توصيات ذات طبيعة عملية وأخرى علمية وعلى النحو التالي:

توصيات عملية:

-يرى الباحثان أهمية تبني الجامعة وبشكل رسمي لنظام إدارة الجودة الشاملة لأن من شأن ذلك أن يساعدها على تقديم خدماتها بصورة تلبي حاجات التعليم والبحث احتياجات المجتمع وسوق العمل بشكل أفضل حيث تشير الدراسات إلى أن تحقيق مستوى متميز من الجودة يوجب على مؤسسات التعليم العالي أن تقوم باختبار وتدقيق نظام الجودة فيها باستمرار من أجل التأكد من أنها تستجيب للتغيرات التي تطرأ على احتياجات وتوقعات الطلبة والمجتمع عموما (Rothstein, 2006).

- ضرورة قيام إدارة الجامعة بعمل دراسة استقصائية لما يحول دون تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة رغم توفر الإمكانيات والتسهيلات المادية الكبيرة التي تعتبر العائق الرئيسي أمام كثير من الجامعات التي تحاول تطبيق ذلك. فمن غير المقبول ألاّ يتعدى مستوى تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة مستوى 60% بعد أربعين عاما من تأسيس الجامعة، على الرغم مما يتوفر لها من دعم على كل المستويات.

-المضي في برامج الاعتماد الأكاديمي لمختلف البرامج والتخصصات الأكاديمية في الجامعة، لأن من شأن ذلك أن يحفز أعضاء هيئة التدريس على تطوير أنفسهم وأساليب تدريسهم واكتساب مزيد من الخبرات بما ينسجم ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي.

– ضرورة مراجعة شروط العمل الخاصة بأعضاء هيئة التدريس الكويتيين بحيث يتم تطبيق نفس الأسس على مختلف أعضاء هيئة التدريس من حيث شروط حضور المؤتمرات والأمن الوظيفي بغض النظر عن الجنسية. إن من شأن ذلك أن يدفعهم لمزيد من العمل ويوفر لهم الحوافز ويعرضهم لنفس المساءلة التي يتعرض لها أعضاء هيئة التدريس غير الكويتيين الذين لا يتقدمون للترقية ولا يحققون شروطها. وهذا ما تعمل به جامعات كثيرة من حيث الربط بين الاستمرار في العمل والأمن الوظيفي بالبحث العلمي وبالترقيات بغض النظر عن الجنسية.

– تشجيع الجامعة على الاستمرار بعقد الندوات وورش العمل والحلقات العلمية التي من شأنها تطوير المهارات البحثية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس وهو ما يقوم به حاليا مركز التدريس المتميز في الجامعة، لأن من شأن ذلك أن يسهم في تطوير العملية التربوية.

– أهمية استمرار إدارة الجامعة بالتأكيد على التنوع في الجامعات التي يأتي منها المرشحون للتعيين كأعضاء هيئة تدريس. فقد ظهر من الدراسة أن خريجي الجامعات الأجنبية أكثر اهتماما من خريجي الجامعات العربية بتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في العملية التربوية.

– ضرورة اهتمام الجامعة بإيجاد قنوات تواصل مستمر مع المجتمع وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الانخراط في نشاطات مجتمعية تدريبية واستشارية لأن من شان ذلك أن يوسع مداركهم ويجعلهم أكثر وعيا بتوقعات المجتمع من الخريجين. حيث أظهرت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون في كليات علمية أكثر اهتماما من زملائهم الذين يعملون في الكليات الأدبية.

– ضرورة الاهتمام بالعمل على تحفيز أعضاء هيئة التدريس للاهتمام بالتقدم للترقيات وإيجاد سقوف زمنية عليا للمدة التي على عضو هيئة التدريس التقدم فيها للترقية، وكذلك التفكير بإيجاد حوافز سلبية للذين لا يهتمون للتقدم للترقية. حيث تبين من الدراسة أنه لا علاقة لطول مدة الخبرة أو العمر والاهتمام بتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

– العمل على وضع برامج تدريبية للإداريين في إدارة الجامعة من نواب ومساعدي مدير، وعمداء كليات، ومديري مراكز وإدارات، ورؤساء أقسام أكاديمية حول مفهوم وتطبيقات مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

توصيات علمية:

1. يوصي الباحثان بضرورة إجراء دراسة مقارنة حول مدى تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في جامعات عربية / خليجية مختارة للوقوف على مدى التشابه والاختلاف في مثل تلك الجهود والتعرف على حالات النجاح والإخفاق وأسبابها.

2. تكرار مثل هذه الدراسة كل خمس سنوات لرصد مجالات التقدم واستخلاص الدروس التي تضمن تعزيز مجالات النجاح في الجهود الهادفة لتطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

الإبراهيمي، عدنان بدري. (1997). فاعلية إدارات شؤون العاملين في الجامعات الأردنية الرسمية، **رسالة دكتوراه**، العراق.

أبو نبعه، عبد العزيز وفوزية مسعد. (1998). "إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي. بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر".. جامعة الإمارات العربية المتحدة. العين. 13-15 ديسمبر. ص. 1-34.

جويلي، مها. (2002). **المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية. دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرون**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. ص. 41-106.

الخطيب، احمد. (2005). " إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لإصلاح التعليم العالي وتجديده". المؤتمر التربوي الخامس حول جودة التعليم العالي. جامعة البحرين، كلية التربية، البحرين. إبريل 2005.

الخطيب، احمد. (2000). " إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات في الإدارة الجامعية". **مجلة اتحاد الجامعات العربية**. العدد المتخصص. (3). ص. 83-122.

الخطيب، أحمد. (2001). **الإدارة الجامعية (دراسات حديثة)**، الطبعة الأولى، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، إربد، الأردن.

الخطيب، أحمد. (1999). "التعليم الجامعي والتحول الديمقراطي". ورقة عمل، مركز الأردن الجديد للدراسات، أيلول، عمّان. الأردن.

خليل، أحمد سيد. (2005). " الجودة الشاملة في الجامعات العربية في ضوء الرؤى العالمية".:. المؤتمر التربوي الخامس حول جودة التعليم العالي. جامعة البحرين، كلية التربية، البحرين. إبريل 2005.

الدرادكة، مأمون. وآخرون. (2001). **إدارة الجودة الشاملة**. الطبعة الأولى. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

عبد المحسن، توفيق (1996). **تخطيط ومراقبة جودة المنتجات ،مدخل إدارة الجودة الشاملة** ، معهد الكفاية الإنتاجية ، جامعة الزقازيق.

علاونة، معزوز جابر. (2004). "مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية".. ورقة علمية مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني. رام الله. جامعة القدس المفتوحة3-2004/7/5.

العلوي، حسين محمد. (1998). **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، ص1-12.

العلي، عبد الستار محمد. (1996). "تطوير التعليم الجامعي باستخدام إدارة الجودة الشاملة". ورقة عمل قدمت في المؤتمر الأول للتعليم الجامعي الإداري والتجاري في العالم العربي، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، الإمارات العربية المتحدة، 12-14 مارس.

ماهوني، فرانسيس وكارل جي. ثور. **2000**). **ثلاثية إدارة الجودة الشاملة**. (الطبعة الأولى. ترجمة عبد الحكيم أحمد الخزامي. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الموسوي، نعمان. (2003). تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. **المجلة التربوية**. عدد 67. ص. 89-111.

النجار، فريد. (2002). **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة**. الطبعة الثانية. القاهرة. ايتراك للنشر والتوزيع.

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

ويليامز، ريتشارد ل. (1999). **أساسيات إدارة الجودة الشاملة**. الطبعة الأولى. (ترجمة مكتبة جرير). الرياض. مكتبة جرير.

المراجع الإنجليزية:

Ali, N. And Akpovi, J. (2001). "Total Quality Management in California Public Higher Education". **Quality Assurance in Education**. Vol. (3): 127-131.

Al-Turki, Umar Duffuaa, Salih (2003). ".Performance Measures For Academia Departments". The International **Journal of Educational Management.** Bradford. Vol. 17, (6/7); p. 330 -339.

Baldwin, Linda. (2002). " Total Quality Management in Higher Education: The Implications of Internal and External Stakeholder Perceptions. Dissertation. New Mexico University.
http://proquest.uni.com/pqdweb.

Brin, Steven. (2002). "Data on Higher Education in the United States: Are the existing Resources Adequate?" The **American Behavioral Scientist**. Thousand Oaks: Jun 2002. Vol. 45(10); p. 1493-1524.

Brown, F. & Jacqueline, L. (1995). "A Study in Organizational Change: the Attitude of Personal toward TQM Implementation in State Department of Education." Dissertation Abstract International, vol.A55, no.7, p. 1753.

Brown, Mark Graham. (2006). Baldrige Winning Quality How to Interpret the Baldrige Criteria for Performance Excellence. 15th.ed. Productivity Press.

Bruzzese, Anita. (1991). "What Business Schools Aren't Teaching" **Incentive**. New York: Mar 1991. Vol. 165, (3); p. 29-32.

Coate, E. (1990). **Implementing Total Quality Management in a University Setting**, Corvallis, Or. Oregon State University.

Costing, H. (1994). **Reading in Total Quality Management**, Copyright, by Har Court Brace & Company, Santiago, New York.

Creative Research Systems. (2003). the Survey System. Your Complete Survey Research Software Solutions.

Creech, Bill. (2001). **The Five Pillars of TQM: How to Make Total Quality Management Work For** You. New York: Dutton/Plume.

Crosby, P.B. (1984), **Quality without Tears**, McGraw-Hill, New York, NY.

Dale, B. (1999). Managing Quality. 3rd.ed. Blackwell. Oxford.

Deming, W.E. (1986), **Out of the Crisis**, MIT Center for Advanced Engineering Study, Cambridge, MA.

Fife, Jonathan D; Cotter, Maury. (2001). The Infusion of a Systematic Approach to Quality in Education: Both a Values and Process Approach. "Quality Congress. ASQ's". Annual Quality Congress Proceedings. Milwaukee: p. 260 -269.

Feigenbaum, A. 1951. **Quality Control-Principles, Practice, and Administration**. New York: McGraw-Hill, 1995. Reprinted in Classic Readings in Operations Management, V. Sower, J. Motwani, and M. Savoie. Ft. Worth, Texas: The Dryden Press, 289-306.

Fram, E. (1995)."Not So Strange Bedfellows marketing & Total Quality Management", **Managing Service Quality,** vol.5, no.1, pp.50-56

Gilbert, Sid N., Evers, Frederick T. (1999). "Accessibility And Quality In Higher Education". **The Service Industries Journal**. London: Oct 1989. Vol. 9 (4): 44-63.
Harrington, H. James. (2001). **Process Improvement: the Breakthrough Strategy for Total Quality, Productivity, and competitiveness.** New York: John Wiley.
Huang, C. (1994). "Assessing the Leadership Styles and Total Quality Leadership Behaviors of Presidents of Four-Year University of Colleges that have implemented the Principles of Total Quality Management." Dissertation, The Ohio State University.
Hurst, Christine M. (2002). "Total Quality Management in Higher Education: How Concepts and Processes Manifest Themselves in the Classroom". Dissertation. University of Idaho. http://proquest.umi.com/pqdweb.
Ishikawa, Kaoru. (1997). **What is Total Quality? The Japanese Way By.** London: Chapman Publication.
Juran, J.M. (Ed.) (1995), **A History of Managing for Quality: The Evolution, Trends, and Future Directions of Managing for Quality,** ASQC Quality Press, Milwaukee, WI.
Kaboolian, Le & Brazaley, M. (1990) TQM in the Federal Sector: Discourse, Practices and Movements, Paper presented at the Annual Conference of the Association of Publicly and Management, San Francisco.
Macfarlane, Bruce, Lomas, Laurie. (1995). "Client-based Management Education: Values and Quality ". Management Development Review. Bradford: Vol. 8, (1); p. 32-37.
Mohraman, A. (1989) Changing the Organization Through Time: a New Paradigm. San Francisco: Bass Publishers.
Moock, Peter R., Jamison, Dean T. (1988). "Educational Development in Sub-Saharan African". Finance & Development. Washington: Mar 1988. Vol. 25, (1); p. 22-25.
Ousley, Anita Louise. (1995). "A Study of attitudes of Faculty and DEOs at Iowa State |University toward Deming's Principles of Total quality Improvement (TQI)". Dissertation. Iowa State University. http://proquest.umi.com/pdqwebUniversity
Petersen, Peter B. (1999)." Total quality management and the Deming approach to quality management**" Journal of Management History**. Bradford. Vol.5 (8). 468-479.
Quintanilla, Miguel A. (1999). "The Quality Challenge for Universities: A View from Spain." **Tertiary Education and Management**. Dordrecht: Vol. 5, (4); p. 329.
Reavill, Lawrence R.P. (1998). "Quality Assessment, Total Quality Management and the Stakeholders in the UK Higher Education System". **Managing Service Quality**. Bedford: Vol. 8, (1).
Rothstein, R. (2006). "Equity and Excellence in American Higher Education**". Academy**. Vol. 92(1): 64-68.
Seymour, D. (1491). "TQM on Campus: What the Pioneers are Finding". **AAHE Bulletin**, pp.10-13-18.
Srikanthan, G, Dalrymple, John. (2003). "Developing Alternative Perspectives for Quality in Higher Education." **The International Journal of Educational Management**. Bradford: Vol. 17, (2/3); p. 126 -137.
Stuelpnagel, Thomas R... (1989) "Total Quality Management In Business And Academia". **Business Forum**. Los Angeles: Fall 1988/Winter 1989. Vol. 14, (1); p. 4-10.
Wallace, Jim B. (1999). "The Case for Student as Customer" **Quality Progress.** Vol. 32 (2): 47-51.
Weaver, Richard L II. (1995). "Ten Suggestions for Making the Most of a College Education". **Executive Speeches**. Dayton: Dec 1994/Jan 1995. Vol. 9, (3); p. 9 (3 pages).
Weinstein, Larry B; Patrick Joseph A, Saunders, Paula M. (1998). "Not**". Quality Progress**. Milwaukee: Apr. 1998. Vol. 31(4): 91-96.