ضمان الجودة،
تقييم الجودة وإدارتها

إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة: دراسة مقارنة*

أيمن أحمد العمري[1]

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية العامة والخاصة، كما يراها أعضاء هيئة التدريس. تتشكل العينة التمثيلية من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أردنية عامة وأخرى خاصة. وقد استخدمت الدراسة استبياناً موزعاً على أربعة أبعاد هي: (1) الإعداد لمتطلبات النوعية في الجامعات (2) تحسين عمليات التعليم والتعلم (3) تنمية الموارد البشرية (4) صنع القرار وخدمة المجتمع. وقد كيّف الباحث أداة مسح إدارة الجودة الشاملة التي وضعها تان (Tan).

كشفت نتائج الدراسة أن 41.2 ٪ من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العامة يصفون أنفسهم بأنهم يعرفون إدارة الجودة الشاملة «جيدا جداً»، بينما يصف 47.4 ٪ من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الخاصة معرفتهم لإدارة الجودة الشاملة بأنها «معتدلة». وأفاد 39.2 ٪ من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الحكومية أنه ليس هناك من جهد لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة، مقابل 31.1 ٪ من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الخاصة. وبيّن اختبار «ت» (T) أنه ليست هناك اختلافات بين أراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين بصدد اعتماد إدارة الجودة الشاملة، كما لا توجد اختلافات بين الجنسين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية والخاصة.

أولاً: المقدمة

بدأ التعليم العالي في الأردن في النصف الثاني من القرن العشرين، وبالتحديد في الستينات، عندما تمّ إنشاء العديد من كلّيات المعلّمين في مختلف أنحاء البلاد. وقد سمح إنشاء هذه الكليّات بتوفير القوى العاملة الضرورية لتلبية الطلب الكبير على التعليم المدرسي الذي كان يميّز تلك الفترة. وفي عام 1962 تم إنشاء «الجامعة الأردنية» وهي أوّل جامعة أردنية رسمية، تبعتها «جامعة اليرموك» عام

* مترجم عن الإنكليزية.

[1] نائب عميد كلية العلوم التربوية، قسم أصول التربية والإدارة، الجامعة الهاشمية، الأردن aieman66@hotmail.com، aieman66@hu.edu.jo

1976. ومنذ ذلك العام تمّ بإنشاء تسع جامعات رسمية أخرى في مناطق مختلفة من المملكة.
وفي عام 1989، اعتمد مجلس التعليم العالي أول قرار يسمح بإنشاء جامعات خاصّة. وفي عام 1990 تمّ تأسيس «جامعة عمّان» وهي أول جامعة أردنيّة خاصّة، ومنذ ذلك التاريخ تمّ تأسيس المزيد من الجامعات الخاصة في الأردن وقد بلغ عددها إثنتي عشرة جامعة.
التعليم غير الجامعي توفره كليات المجتمع التي أنشئت في العام 1981، نتيجة تحويل كليات المعلمين التي كانت قائمة وتوسيعها. تزوّد هذه المؤسسات طلاّبها بالتدريب المهنيّ المتخصّص وتقوم بإعدادهم للعمل في المهن المتوسّطة المستوى. وتجدر الإشارة إلى أن كافة كليّات المجتمع تابعة إلى جامعة البلقاء التطبيقية وهي جامعة أردنية رسمية تقوم بالإشراف على مجموع هذه الكليّات.
وفي عام 1982 تأسّس مجلس التعليم العالي الأردني لتلبية الحاجة إلى تنظيم وتخطيط سياسات التعليم العالي والتنسيق بين الجامعات الأردنية الرسمية. وقد شكّل هذا المجلس حجر الأساس لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي التي تأسست عام 1985. واضطلع كلّ من المجلس والوزارة بمهمة تطبيق سياسات الحكومة التربوية في المرحلة ما بعد الثانوية، بالإضافة إلى تشريع قوانين حديثة متعلّقة بالتعليم العالي. وفي عام 1998، أُلغيت وزارة التعليم العالي ثم أُعيد تأسيسها وفقاً للقانون رقم 41 لعام 2001 الذي ألغى القانون السابق. وبموجب هذا القانون، تم تأسيس «وزارة التعليم العالي والبحث العلمي» التي تتولّى الإشراف على القضايا المتعلقة بالتعليم العالي وتتضمّن المجلسين التاليين: مجلس التعليم العالي (الذي يضمّ اللجنة العليا للبحث العلمي) ومجلس الاعتماد.
وأصبحت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي منوطة بها، بموجب قانون التعليم العالي الجديد، المهام الأساسية التالية: 1. تطبيق السياسة العامة للتعليم العالي في الأردن. 2. التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي والمراكز الرسمية والخاصة للاستشارات والأبحاث. 3. التوقيع على اتفاقيات ثقافية وعلمية في مجال التعليم العالي والبحث العلمي. 4. تمثيل الأردن في المؤتمرات والندوات الدولية المتعلقة بالتعليم العالي. 5. الاعتراف بمؤسسات التعليم العالي غير الأردنية ومعادلة الشهادات الصادرة عنها. 6. تحديد شروط الابتعاث داخل وخارج الأردن. 7. متابعة شؤون الطلبة الأردنيين في الخارج من خلال المستشارين الثقافيين الأردنيين.
وكذلك أصبح مجلس التعليم العالي منوطاً به، بموجب قانون التعليم العالي، المهام الأساسية التالية: 1. رسم سياسة التعليم العالي في الأردن. 2. الموافقة على إنشاء المزيد من مؤسسات التعليم العالي. 3. إصدار التعليمات بشأن إدارة قطاع التعليم العالي وتمويله. 4. التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي المحلية. 5. تقييم جودة التعليم العالي لجهة توفره وفعاليّته. 6. تحديد شروط القبول الأساسية في مؤسسات التعليم العالي.
وبموجب القانون نفسه، اضطلع مجلس الاعتماد بالمهام الرئيسية التالية: 1. تحديد اللوائح لاعتماد مؤسسات التعليم العالي، وتعديلها وتطويرها على ضوء السياسة العامة للتعليم العالي. 2. الإشراف على أداء مؤسسات التعليم العالي ومدى التزامها بتطبيق قواعد الاعتماد. 3. تشكيل اللجان المتخصّصة اللازمة للقيام بمهام مجلس الاعتماد. 4. الحرص على أن تبلغ مؤسسات التعليم العالي أهدافها المحدّدة مسبقاً، وذلك من خلال التقييم المستمرّ لها. 5. إقتراح مخططات للّوائح والقواعد المتعلّقة بمهام المجلس. 6. نشر القرارات التي يتخذها المجلس بخصوص الاعتماد عبر وسائل الإعلام الرسمية.
تضمّ الأردن حاليا (2009) إحدى عشرة جامعة رسمية وست عشرة جامعة خاصة. إن درجة البكالوريوس

متوفرة في الجامعات الرسمية والخاصة، أما درجتا الماجستير والدكتوراه فهما متوفرتان فقط في الجامعات الرسمية وفي جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، وهي جامعة خاصة متخصصة في منح شهادتي الماجستير والدكتوراه.

بدأت السلطات المعنيّة تبدي اهتمامها باتّخاذ التدابير اللازمة لضمان الجودة على مستوى مدخلات التعليم. ومع حلول العام 1990، أصبح الاعتماد ضرورياً، وبعد ذلك تم تأسيس مجلس الاعتماد عام 1998. وقد ركّز ضمان الجودة على شروط القبول، والبنى التحتية، ومستوى هيئة التدريس من ناحية التعليم والإعداد. وفي العام 2001، بدأت عملية تقييم الجودة بمبادرة من صندوق الحسين وبالتعاون مع وكالة ضمان الجودة في المملكة المتحدة. ومن ثمّ وُضع القانون المتعلّق بالاعتماد وتمّ تحديد مهام مجلس الاعتماد في قانون التعليم العالي العام 2001.

ثانياً: التحديات التي تواجه التعليم العالي

تعاني الكليات والجامعات في القرن الواحد والعشرين من ضغوطات متزايدة تدفعها للقيام بالتحسينات والإصلاحات. إن تغيرات السكّان الديموغرافية وتراجع علامات الطلبة في الاختبار الموحّد هي أمور تدفع هيئة التدريس والإداريين إلى إعادة النظر في المنهج الأكاديمي وهيكله. بالإضافة إلى ذلك، فإن انخفاض التمويل الحكومي وارتفاع المنافسة في التعليم العالي زادا الحاجة إلى الإصلاح (Birnbaum, 2000; Bryan, 1996; Lewis & Smith, 1994).

وخلال السنوات العشر الأخيرة، أجري العديد من الدراسات في الأردن لتحديد التحديات المختلفة التي يواجهها التعليم العالي في الأردن وتحليلها ومعالجتها (العدوان وقطيشات، 2007؛ أبو شرار، ياغي واليوسف 2007). ويمكن تصنيف هذه التحديات كما يلي: الطلب المتزايد على التعليم العالي، ونقص التوجّه نحو التعليم المهني، وعدم مواءمة مخرجات التعليم العالي لحاجات السوق، والتحديات الماليّة، وتدهور جودة التعليم.

في التسعينيات، وردّاً على هذه التحدّيات، حاولت العديد من الكليات والجامعات تنفيذ برامج إدارية جديدة مثل إدارة الجودة الشاملة (Birnbaum, 2000; Cornesky & McCool, 1992; Lewis & Smith, 1994). إن إدارة الجودة الشاملة هي عبارة عن نظام إداري شمولي يسعى إلى إدماج المجالات الفعّالة في المنظمة لإرضاء الزبون أكثر فأكثر وللتحسّن بشكل مستمر (Crosby, 1979; Deming, 1986; Feigenbaum, 1991; Ishikawa, 1985; Juran, 1988; Juran & Gryna, 1993). ولقد بذل العديد من مؤسسات التعليم العالي جهوداً حثيثة في محاولة لإرضاء الطلبة أكثر فأكثر ولإصلاح الهياكل الإدارية (Brigham, 1995).

ثالثاً: إدارة الجودة الشاملة

لبرامج إدارة الجودة الشاملة تسميات عدّة، فشركة إيستمان الكيميائية مثلاً أطلقت على مبادرتها حول الجودة تسمية «برنامج إدارة الجودة» (Nabours, 1994). كما أطلق بعض مؤسسات التعليم العالي على إدارة الجودة الشاملة تسمية «تطوير الجودة في التعليم» (Demicheill & Ryba, 1997).

على الرغم من أهمية تحديد إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، إلاّ أن ما يوازي ذلك أهميةً هو تحديد الأمور التي لا تشملها إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي. فلا يجب أن تعني إدارة الجودة الشاملة أنّ هيئة التدريس مخوّلة تحديد محتوى المواد الدراسية بطريقة ترضي كل طالب وتسمح لجميع الطلبة بالتخرّج (Yudof & Busch-Vishniac, 1996). وكذلك لا يجب اعتبار إدارة الجودة الشاملة أداة تسمح للطلبة بتحديد مضمون المواد الدراسية، ونظام الدرجات وبنية المواد الدراسية. فإذا كانت الحالة كذلك انتفت الحاجة إلى المدرّسين.

يجب على برنامج إدارة الجودة الشاملة أن يستوفي أربعة معايير كي يتمكّن من النجاح. أوّلاً يجب أن تكون إدارة الجودة الشاملة مبنيّة على عقليّة حكيمة وتوجيه رشيد في كلّ النشاطات بما في ذلك كل العمليات والمنتجات. كما يجب أن تُعتبر الجودة أساساً لكلّ جوانب المنظمة. ثانياً، يجب أن يحظى الموظّفون بمعاملة ممتازة تماماً كالمعاملة التي تُمنح للمنتج النهائي. ثالثاً، يجب أن تكون إدارة الجودة الشاملة مبنية على مقاربة لامركزية تسمح بالتمكين على المستويات كافّةً، لاسيّما على مستوى الموظفين الرائدين. وأخيراً، يجب تطبيق إدارة الجودة الشاملة بطريقة شموليّة بحيث تطال مبادئها، وسياساتها، وممارساتها كل جانب من جوانب المنظمة (Creech, 1994). وببساطة، كي يتمّ تطبيق إدارة الجودة الشاملة بنجاح، يجب على المنظمة بأكملها أن تؤمن بمبادئها ويجب على كلّ فرد من أفرادها أن ينخرط في عملية التحوّل (Hughes, 1996). وبالتالي يجب أن تُستوفى الشروط التالية: تثقيف الإدارة والحصول على التزام منها، والحفاظ على جوّ من الثقة، وزرع الشعور بالافتخار بالعمل، وتحويل ثقافة المؤسسة (Cornesky, McCool, Byrnes, & Weber, 1992).

وبحسب تور (Thor, 1994) فإن البند الأساسي عند تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة يتمثّل بتبديد مخاوف الموظّفين إزاء عمليّة إدارة الجودة الشاملة، أي بعبارة أخرى، من الضروري تذكّر الجانب البشري لهذه العمليّة. ومن جهته، يرى فان آلن (Van Allen, 1994) أن الجامعة أو الكلّية يجب أن تتأكدّ أوّلاً من توفر التمويل المناسب لدعم حركة إدارة الجودة الشاملة. وبحسب آلن أيضاً، يتوجّب على القيادة أن تخمّن وتيرة التغيير لأن الوتيرة السريعة ضرورية للمحافظة على الزخم. وأخيراً، يؤمن آلن بضرورة أن تتفهّم القيادة مشاعر الموظّفين إزاء الإدارة. فإذا كان الموظّفون يؤمنون بالإدارة، يزداد احتمال نجاح العمليّة الانتقالية أكثر مما لو لم يكونوا مؤمنين بها. ويكمن العائق الأساسي الذي يقف في وجه تطبيق ناجح لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في طبيعة التعليم العالي نفسه. إن ثقافة التعليم العالي تفترض ضمان مساهمة هيئة التدريس ولجان القسم في هذه العملية ولكن ذلك قد لا يتحقّق لسوء الحظّ (Winter, as cited in Sherr & Teeter, 1991). ومن المفارقة أنّ استقصاء أُجري في الكليات والجامعات التي بدأت بتطبيق عملية الإدارة الشاملة أظهر أن أحد المخاوف الأساسية يكمن في أن مؤسسات التعليم العالي لامركزية بامتياز وقد لا تتمكّن من العمل معاً عند البدء بعملية إدارة الجودة الشاملة (Seymour & Collett, 1991).

وبحسب هاريس (Harris) نقلا عن كوان (Kwan, 1996)، من الممكن استخدام إدارة الجودة الشاملة بطريقة فعّالة في التعليم العالي من خلال اعتماد إحدى الطرق التالية: تقديم الخدمات إلى الطلبة من خلال تطوير الموظفين وتدريبهم، أو زيادة مساهمات جميع الموظّفين لجعل المؤسسة أكثر فعالية، أو تحسين الخدمات من خلال تطبيق المواصفات التي تمّ تحديدها في مراحل معيّنة من العملية التربوية. وتشمل المنافع العديدة لاستخدام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ما يلي: تسويغ

السعي المستمرّ نحو التغيير، وتعزيز التغيير والمرونة، وضمان يسمح للأشخاص المنخرطين في هذه العملية بصنع القرارات بدلاً من أن يكون ذلك مقتصراً على بعض الأشخاص المتواجدين على رأس المؤسسة، وتغيير إيجابي في موقف الموظفين تجاه الطلبة وتجاه بعضهم بعضا، وانتقال من المبينات الخارجية للأداء إلى المبينات الداخلية للأداء (Yudof & Busch-Vishniac, 1996).

وبحسب بوسنر (Bosner) وروباك (Ruback) وستراتون (Stratton) نقلا عن بلاند ومينار وهربرت (Bland, Maynard, & Herbert, 1998) أصبح التعليم العالي معنّياً بإدارة الجودة الشاملة بسبب التحديات العديدة التي تقف في وجه الكليات والجامعات، بما في ذلك: التكاليف التشغيلية الآخذة في الارتفاع، وارتفاع الرسوم الدراسية بوتيرة أسرع من مؤشر سعر المستهلك، وديمغرافية الطلبة المتغيّرة، وارتفاع تكاليف التكنولوجيا بالتزامن مع التطوّرات التكنولوجية، والمطالبة بتهيئة أفضل للخرّيجين. كما ذكر لويس وسميث (Lewis and Smith) أسباب الحاجة إلى إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومن بينها تراجع تصورات الرأي العام حول جودة التعليم العالي، وتخوّف المجالس التشريعية والموظّفين من تخصيص الأموال للتعليم العالي من دون تقييم أدائه، وازدياد الشكوك وانعدام الثقة إزاء قدرة التعليم العالي على الإنتاج بجودة عالية، والقلق من ارتفاع التكاليف اللازمة للحصول على شهادة في الدراسات العليا، بالإضافة إلى العائد من الاستثمار في التعليم العالي. وتشمل الأسباب الأخرى لإدراج مبادىء إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي انخفاض الموارد وازدياد ضغط الرأي العام لتطبيق المساءلة (Entner, 1993). ومع ذلك فإن السبب الأقوى لاستخدام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي قد لا يكون مذكوراً من قبل أيّ من مؤيّدي استخدام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

في العام 1991، إنخفض التمويل الحكومي للتعليم العالي لأول مرة منذ أكثر من ثلاثين سنة (Michael, Sower, & Motwani, 1997). وعندما انخفض هذا التمويل، إعتبر الجميع أن إدارة الجودة الشاملة قد تكون حلاًّ ممكناً يساعد في التصدي لتحديات التمويل الجديدة التي يواجهها التعليم العالي. وكدليل على اهتمام التعليم العالي بإدارة الجودة الشاملة، قامت الجمعية الأميركية لكليات إدارة الأعمال (AACSB)، وهي مؤسسة الاعتماد الأساسية لكليات إدارة الأعمال، بالموافقة على تغيير معاييرها الاعتمادية كي تتوافق بشكل أفضل مع مبادئ إدارة الجودة الشاملة (Presutti et al., 1995). والدليل الآخر على اهتمام التعليم العالي بإدارة الجودة الشاملة هو المؤتمر السنوي الثاني تحت عنوان «الأكاديمية وإدارة الجودة الشاملة» الذي جذب ممثلين عن حوالى 100 مؤسسة للتعليم العالي عام 1991 (Keller, 1992).

يمكن تحقيق القيادة النسائية في التمريض من خلال إدارة الجودة الشاملة. فإدارة الجودة الشاملة هي عبارة عن فلسفة وتقنية تتمثّل بتأسيس منظمة تتحسّن باستمرار. كما أن أفكار القيادة النسائية التي تمارسها الممرضات مثل تمكين طاقم العمل واتخاذ القرارات بالإجماع هي أيضاً أمور رئيسية في إدارة الجودة الشاملة. وتسمح القيادة النسائية التي تستخدم إدارة الجودة الشاملة للموظفين بالمساهمة بإبداع في النظام من دون خوف أو خجل، وهكذا يتمّ تمكين الموظفين على كافة مستوياتهم في المنظمة. وتؤدي القائدة النسائية التي تستخدم إدارة الجودة الشاملة دور المسهّلة لا السلطوية. وبإمكان القيادة النسائية في التمريض أن تعبّد الطريق نحو التحسين من أجل توفير رعاية صحية عالية الجودة وبكلفة معقولة في ظلّ مناخ اقتصادي مضطرب ومعقّد (Lanza, 1997).

إدارة الجودة الشاملة في الأردن

من المنصف القول إنّ الأردن كانت من أوائل البلدان في المنطقة التي خاضت تجارب فعلية متعلّقة بمفاهيم إدارة الجودة الشاملة في المنظمات. وقد ادّعت الجامعات التي شاركت في هذه الدراسة بأنها بذلت جهوداً حثيثة في هذا المجال. إذا كانت هذه الجامعات قد طبّقت بالفعل إدارة الجودة الشاملة، فذلك قد يعود إلى المساعي لإدماج الأطراف المعنية الداخلية في هذه العملية. إن فهم تصّورات هذه الأطراف حول عملية إدارة الجودة الشاملة هو أمر ضروري لتطبيقها في التعليم العالي.

خلال دراسة المرسومي (2007) بعنوان «إدارة الجودة الشاملة في قسم محدّد من المستشفيات في عمّان»، تمّ تقصّي عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في خمسة مستشفيات في عمّان. وقد أُجريت هذه الدراسة عبر استخدام مسح بحسب مقياس «لي كرت» القائم على خمس نقاط، وتمّ التأكد من مصداقية البيانات من خلال مقياس «كرونباخ ألفا». ومع أن مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة قد أظهر بعض التباين، غير أن هذه الدراسة أشارت إلى أن كل مستشفى قامت بتطبيق إدارة الجودة الشاملة على مستوى عالٍ نسبياً وأن الارتباط كان مباشراً وإيجابياً بين مدى التطبيق الشامل وقيم مبينات الأداء المختارة.

كما أُجريت دراسة (Elmuti, Kathawala, & Manippallil, 1996) لتقييم الإلمام بإدارة الجودة الشاملة واستخدامها وللتقصي عن الآثار المتوقّعة لبرامج إدارة الجودة الشاملة على الفعاليّة التنظيمية الإجمالية. وقد تمّ فيها استخدام أداتين، فحص صدقهما، تقيسان الخصائص التنظيمية لجمع المعلومات، وأُجريت فيها مقابلات المتابعة مع إداريّ وأحد المعنيين، وهما مطّلعان على برامج إدارة الجودة الشاملة، في كلّ من مؤسسات التعليم العالي العشر المختارة في الدراسة. وتقدّم هذه الدراسة، في أحسن الأحوال، دعماً حذراً لمزاعم مؤيّدي إدارة الجودة الشاملة التي تفيد بأن هذه التقنية تسمح برفع معنويّات المشاركين وتلبية حاجات الزبون بشكل أفضل، بالإضافة إلى تحسين جودة التعليم والأبحاث. كما تظهر هذه الدراسة الأثر الإيجابي لبرامج إدارة الجودة الشاملة على تصوّرات الموظفين حول إنتاجيتهم والفعالية التنظيمية الإجمالية في أغلبية المؤسسات التي تمّ استقصاؤها. غير أن حوالى ثلث المجيبين عن الأسئلة أفاد بأن برامج إدارة الجودة الشاملة فشلت في بلوغ الأهداف المقرّرة والقاضية بتحسين الجودة والانتاجية. بالتالي، تشير هذه الدراسة إلى أن إدخال إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة يقتضي تغييراً أساسياً يؤثّر على ثقافة المؤسسة بشكل كامل ممّا يتطلّب وقتاً طويلاً والكثير من المثابرة.

وبحسب الروابدة (2002)، فإن التأثير المتزايد للمنافسة الدولية وعالم الأعمال المتغيّر زادا من أهمية دور المعايير التي ما لبثت أن تجلّت في بلورة المعايير الوطنية. وتوضح ورقته نتائج دراسة تسلّط الضوء على دور معايير المنتجات الأردنية في الصناعة المحلية. وخلال هذه الدراسة تمّ تحرّي تأثير سمات الشركات على أهمية المعايير الأردنية ومستوى الرضا إزاءها، وأسباب استخدام معايير أجنبية، والحاجة إلى معايير أردنية جديدة في قطاعات الصناعات التحويلية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروقات إحصائية كبيرة حول الطريقة التي تنظر بها الشركات الأردنية إلى أهمية المعايير الأردنية وحول مستوى الرضا أو الاهتمام. وبغض النظر عن سمات الشركات، يُستنتج أن الشركات المستهدفة تعتبر المعايير الأردنية مهمة لعملها وتعتبر كذلك أن هذه المعايير ترضي مصالح الشركات. كما تبدي الشركات الأردنية المدروسة اهتماماً كبيراً بالمعايير الأجنبية، غير أنه قد لوحظ أثناء الدراسة أن بعض الشركات الصغيرة والمتوسطة الحجم يعاني نقصاً في الإلمام بالمعايير الأردنية القائمة وفي معرفة المنافع التي تعود بها على صناعات هذه الشركات.

أما دراسة الروابدة (2008) حول جوهر «جائزة الجودة الأردنية» التي تم تطويرها وتطبيقها في الأردن، فقد وصفت خصائص الجائزة، وإطار العمل، ومعايير الاختبار، والأهداف، والمنافع، والتقييم المقارن. وقد تم تقييم جائزة الجودة الأردنية بالمقارنة مع جائزتين دوليتين للجودة هما: جائزة الجودة الوطنية مالكولم بالدريج (Malcolm Baldrige National Quality Award) وجائزة الجودة الأوروبية (European Quality Award). وتم اختيار عيّنة من 49 جامعة من بين الجامعات المشاركة للتنافس على الجائزة، وذلك لاختبار مجموعة من الفرضيّات حول أهداف الجائزة، وفوائدها، والمشاكل التي تحيط بها، وأهمية المعايير وكذلك لتحديد مواطن الضعف والتحسين المحتمل. أما بالنسبة إلى النتائج، فقد أظهر اختبار الفرضيات أن أهداف الجائزة ومنافعها من المنظورين الخارجي والداخلي قد تحقّقت، ولكن يبقى هناك العديد من المشاكل على مستوى التطبيق. واستناداً إلى النتائج، أوصي بإجراء تغيير على معايير الجائزة. ومع أن النتائج التي تمّ التوصّل إليها تؤكد الإطار النظري، تبرز الحاجة إلى المزيد من العمل التجريبي من أجل تحقيق استيعاب أفضل لأثر الجائزة على مدى فترة زمنية أطول. ويتوجّب على البحوث الأخرى التي سيتم إعدادها تحديد ما إذا كانت الجائزة تؤثّر على الشركات المشاركة من النواحي الإدارية والتقنية والمالية وكيف يتمّ هذا التأثير.

تقدّم دراسة شابمان والخوالدة (Chapman & Al-Khawaldeh, 2002) تقارير عن البحوث الرامية إلى تحديد مدى تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة وممارساتها في الشركات الصناعية في الأردن. وهي تستخدم بيانات تجريبية تمهيدية وثانوية لدراسة الرابط بين إدارة الجودة الشاملة وإنتاجية العمل. وقد تم تقسيم الإجابات التي وردت في الاستقصاء إلى مجموعتين هما: تطبيق إدارة الجودة الشاملة بشكل كبير، وتطبيق إدارة الجودة الشاملة بشكل ضعيف. وقد أظهرت الدراسة أن متوسّط إنتاجية العمل في الشركات التي تطبق إدارة الجودة الشاملة بشكل كبير كان أعلى بكثير ممّا هو عليه في الشركات التي تطبق إدارة الجودة الشاملة بشكل ضعيف خلال الفترة الممتدة بين 1993 و1998. وكذلك، خلال الفترة الزمنية نفسها، كان متوسّط معدّلات نموّ إنتاجية العمل في الشركات التي تطبّق إدارة الجودة الشاملة بطريقة كبيرة أعلى ممّا هو عليه في الشركات التي تطبّق إدارة الجودة الشاملة بشكل ضعيف. وقد أظهر تحليل الانحدار من ناحية الإحصاءات وجود علاقة إيجابية وثيقة بين إدارة الجودة الشاملة وإنتاجية العمل.

وقد اعتُبرت إدارة الجودة الشاملة كوسيلة لكتابة رسالة التعليم العالي حول الخدمات التي يقدمها. وحاليا، تستخدم الكليات والجامعات المتطورة استراتيجيات الأعمال الشائعة. وتواجه مؤسسات التعليم العالي التي تعلّم إدارة الجودة الشاملة معضلة مثيرة للاهتمام تكمن في ما اذا كانت ستستخدم مبادئ إدارة الجودة الشاملة أم لا. ومن المحتمل جدّاً بالنسبة للمؤسسات التي تعلّم إدارة الجودة الشاملة وتقوم بأبحاث عنها ولكن لا تطبّقها أن تفقد مصداقيتها (Ho & Wearn, 1996).

رابعاً: تحديد مشكلة الدراسة

في أي كلية أو جامعة، أو في أي منظمة ناجحة، تُعدّ الإدارة المحفّز الذي يبقي التغيير في الاتجاه الإيجابي. بشكل عام، تجري مؤسسات التعليم العالي باستمرار تغيّرات على نفسها من أجل البقاء وتعتمد أحياناً الممارسات الناجحة في عالم الأعمال مثل إدارة الجودة الشاملة.

يتوجّب استيفاء خمسة شروط من أجل تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وتشمل هذه الشروط ما يلي: (1) التزام الإدارة، (2) التزام هيئة التدريس والموظفين، (3) زرع الثقة، (4) جعل الفرد يعتزّ بالعمل الذي يؤديه، (5) تغيير الثقافة المؤسسية (Cornesky, McCool, Byrnes, & Weber, 1992).

ويترافق أي تغيير مؤسسي مع عدد من العوامل التي تزيد من نجاح هذا التغيير، وأحد هذه العوامل هو مدى استعداد المنظمة لهذا التغيير (Armenakis, Harris, & Mossholder, 1993). وتُعدّ «الجهوزية»، وهي شبيهه بمفهوم «لوين» (Lwein) حول «عدم التجمد»، دليلاً على مدى تقبّل أعضاء المنظمة للتغييرات اللازمة وإيمانهم بقدرة منظمتهم على إجراء التغييرات الضرورية بطريقة ناجحة (Armenakis et al., 1993). وبالتالي، يجب أن تكون الكلية أو الجامعة جاهزة لتطبيق أيّ مبادرة بأهمية إدارة الجودة الشاملة. فقلّة الاستعداد شبيهة بمقاومة التغيير، ومقاومة التغيير تشكّل بالتأكيد حاجزاً في وجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي تصوّرات هيئة التدريس في الجامعات الرسمية والخاصة حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العمليات الجامعية وإدارة الجامعات. كما تتناول الدراسة مدى اختلاف تصوّرات أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات ومدى عَزْو هذه الاختلافات الى الجنس. تشكّل هذه المعلومات أساساً لدراسات مستقبلية حول تطبيق مبادىء إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الرسمية والخاصة في الأردن.

ستجيب هذه الدراسة عن الأسئلة التالية:

1: إلى أي مدى يفهم أعضاء هيئة التدريس فلسفة وثقافة إدارة الجودة الشاملة بحسب تصوّرهم؟
2: إلى أي مدى تمّ بذل الجهود لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات المشاركة؟
3: ما هو التصور حول أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الجامعات المشاركة؟
4: إلى أي مدى تطبق مبادئ إدارة الجودة الشاملة الجامعات المشاركة؟
5: إلى أي مدى تختلف تصوّرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية والخاصة المشاركة في ما يتعلق بإدارة الجودة الشاملة؟
6: إلى أي مدى تختلف التصوّرات بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات المشاركة؟

خامساً: تصميم البحث

إختارت هذه الدراسة منهجية البحث الاستقصائي، الذي يقوم على اختيار عيّنة من الأشخاص تُوزَّع عليهم استبيانات من أجل جمع المعلومات.

1. أداة الاستقصاء

إعتمد الباحث استقصاء إدارة الجودة الشاملة الذي أعدّه تان (Tan, 1997). وجاءت أقسام الأداة المعتمدة في البحث على النحو التالي:

القسم الأول: بيانات ديموغرافية

القسم الثاني: أسئلة بخصوص إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التي ينتمي إليها المشاركون. في هذا القسم تم استخدام مقياس من نوع « ليكرت» لقياس تصوّرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية والخاصة حول:

- فهم الهيئة التدريسية لفلسفة إدارة الجودة الشاملة والمعرفة بها
- الجهود المبذولة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسساتهم
- تقييم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسساتهم

القسم الثالث: أسئلة حول المؤسسات. في هذا القسم، تم استخدام مقياس من نوع « ليكرت» لقياس تصوّرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية والخاصة حول استخدام مؤسستهم لمبادىء إدارة الجودة الشاملة. وتُقسم هذه المبادىء إلى خمسة ميادين: التقييم (6 أسئلة)، والتحسين المستمرّ (9 أسئلة)، والتعاون (8 أسئلة)، والتواصل (7 أسئلة)، والأهداف التنظيمية (6 أسئلة).

جاءت الأسئلة المتعلّقة بتقييم مبادئ إدارة الجودة الشاملة على النحو التالي:

رقم البند	محتوى البند
5	تفضّل الكلية اختبار الأهداف.
6	تدرج الكلية أحداث الحياة الواقعية في عملية التقييم.
7	تعتمد الكلية بشكل كبير على الاختبارات كوسيلة أساسية لتقييم أداء الطالب.
18	يُعتبر مديرو الكلية مشاريعَ لقادة تربويين.
22	يخاف الطلبة من هيئة التدريس.
29	تعتمد الكلية على العلامات لإظهار فعّالية التعلم والتحسين.

أما الأسئلة المتعلّقة بمبادئ التحسين المستمر في إدارة الجودة الشاملة فجاءت على النحو التالي:

رقم البند	محتوى البند
1	أظهرت الكلية بأكملها اتسّاقاً في الالتزام من أجل تأمين تعليم يتمتع بالجودة.
2	اعتمدت الكلية فلسفة التحسين المستمر.
3	يدرك إداريو ومدرسو وطلبة الكلية الفلسفة التربوية للكلية.
9	تقوم الكلية بتمكين المدرّسين والطلبة من أجل تحسين جودة التعليم بشكل مستمرّ.
10	يتم توفير فرص القيام بتجارب تربوية فردية من قبل المدرّسين والموظفين.
11	تواصل الكلية تحسين جودة التعليم بعد الإخفاقات المؤقتة.
12	تُعدّ الكلية برنامج توجيه شامل للمدرّسين الجدد.
36	توفّر الكلية فرص القيام بإعادة تدريب تربوي من أجل التحسّن.
37	يشارك إداريو الكلية باستمرار في التدريب أثناء الخدمة.

وأتت الأسئلة المرتبطة بالعلاقات التعاونية على النحو التالي:

رقم البند	محتوى البند
4	تؤمن الكلية بضرورة تمكين الفرق التي تضم الطلبة والمدرّسين.

8	تبني الكلية علاقات عمل جيّدة مع المجتمع.
13	يقوم الموظفون بأكملهم وبشكل مستمرّ بإعادة تقييم برامج التدريب في الكلية.
15	يقوم إداريو الكلية بتمكين المدرّسين والطلبة في مجال صنع القرارات.
16	يشجع إداريو الكلية هيئة التدريس والطلبة باستمرار على بذل الجهود لتحسين جودة التعليم.
27	يتوصّل المدرّسون والطلبة والإداريون والموظفون المساعدون معاً إلى الشعارات والدوافع التي تحثّ على التحسين بدلاً من إلقاء اللوم على الأفراد والجماعات.
32	تكرّس الكلية نفسها للقضاء بشكل منهجي على أسباب الفشل عبر بذل الجهود التعاونية الوثيقة.
33	يلتزم المدرّسون والطلبة بزرع الفخر والتشجيع وجلب المواهب من أجل تحسين الكلية.

كانت أسئلة الاستقصاء المتعلّقة بمبادىء التواصل في إدارة الجودة الشاملة كما يلي:

رقم البند	محتوى البند
17	يقدّر إداريو الكلية المدخلات الجديدة من الطلبة وهيئة التدريس.
18	يشعر موظّفو الكلية والطلبة والمدّرسون بالارتياح أثناء عرض أفكارهم.
20	يؤدّي إداريو الكلية دوراً استشارياً للمساعدة في خلق مناخ محترم.
23	توجد حواجز في عملية التواصل بين أقسام الكلية والمدرّسين والطلبة.
24	يعمل مدراء الكلية باستمرار على إزالة حواجز التواصل بين التخصصات والبرامج الدراسية.
25	يوجد في الكليّة بعض حواجز التواصل على بعض المستويات.
26	يقوم موظفو الكلية بتوصيل المعلومات المتعلقة بأقسام الكلية والتخصصات الدراسية في الوقت المناسب.

وجاءت الأسئلة المتعلّقة بالأهداف التنظيمية على النحو الآتي:

رقم البند	محتوى البند
12	تُعدّ الكلية برنامجاً للمدرّسين في مجال خبراتهم وأهدافهم.
21	يخاف إداريو الكلية من مواجهة الفشل أثناء عملية التغيير.
28	يُعدّ الإداريون الشعارات ويحدّدون الأهداف التي تحثّ على التغيير.
30	تفضّل الكلية الأهداف القصيرة المدى.
34	تقلّل الكلية من تقديم الجوائز.
35	تشجّع الكلية الأفكار التي تتخطى حدود واجبات العمل.

لقد تم إحصاء الإجابات عن الأسئلة المتعلّقة بالتقييم والتحسين المستمر والتعاون والتواصل والأهداف التنظيمية عبر استخدام العلامات التالية: لا ينطبق = 0، منخفض = 1، متوسط = 2، عالٍ = 3.
وتم التوّصل إلى الإجابات عن ستة من الأسئلة المطروحة في الدراسة من خلال مقارنة إجابات أعضاء

هيئة التدريس في الجامعات الرسمية والخاصة عبر استخدام التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبارات «ت».

2. عيّنة الدراسة

تشمل عيّنة هذه الدراسة جامعتين (جامعة رسمية وأخرى خاصة) تم اختيارهما قصداً لأسباب معيّنة؛ فقد تم اختيار الجامعة الرسمية لأن الباحث الذي أعدّ هذه الورقة يعمل في هذه الجامعة، أما بالنسبة إلى الجامعة الخاصة فقد وقع الاختيار عليها لأنّها لا تبعد كثيراً عن الجامعة الرسمية من حيث الموقع ومن السهل الوصول إليها وتوزيع الاستبيانات على أعضاء هيئة التدريس فيها.

شملت العيّنة 602 من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية والخاصة، منهم 393 شخصاً (327 ذكراً و66 أنثى) في الجامعة الرسمية، و209 أشخاص (174 ذكراً و35 أنثى) في الجامعة الخاصة. وقد تم إرسال الاستبيان إلى جميع أعضاء هيئة التدريس (602)، وتمت الإجابة عن 531 منها. المجيبون هم عبارة عن 346 شخصاً (287 ذكراً و59 أنثى) في الجامعة الرسمية، و185 شخصاً (154 ذكراً و31 أنثى) في الجامعة الخاصة، مما يعني أنه قد تمت الإجابة عن هذا الإستبيان بنسبة 88 بالمئة.

ومن أصل 531 شخصاً أجابوا على الاستبيان، 346 هم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية، و185 هم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة. كما أن أغلبية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية (82,9%) وفي الجامعات الخاصة (83،2 %) كانوا ذكوراً.

سادساً: نتائج الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقصّي تصوّرات هيئة التدريس في الجامعات الرسمية والخاصة إزاء تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العمليات الجامعية وإدارة الجامعات. كما تتناول الدراسة مدى اختلاف تصوّرات أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعات ومدى تأثر الاختلافات في هذه التصوّرات بجنس المجيبين.

كما ادّعت الجامعتان اللتان شاركتا في هذه الدراسة بأنهما بذلتا جهوداً حثيثة بهذا الخصوص. وإن كانت هاتان الجامعتان قد طبّقتا بالفعل إدارة الجودة الشاملة، فذلك يعود إلى المساعي لإدراج الأطراف المعنية الداخلية في هذه العملية. إن إدراك تصوّرات الأطراف هذه حول عملية إدارة الجودة الشاملة أمر ضروري لتطبيق هذه الإدارة في التعليم العالي. ويبدو من خلال هذه الدراسات البحثية القصصية والتجريبية حول إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي أن تصوّرات الأطراف المعنية إزاء هذه العملية لا يتمّ تحليلها ولا دراستها. وبالتالي تسعى هذه الدراسة البحثية لاستكشاف هذه المشكلة.

1. السؤال الأول: إلى أي مدى يفهم أعضاء هيئة التدريس فلسفة وثقافة إدارة الجودة الشاملة بحسب تصوّرهم؟

يحدد الجدول رقم 1 مدى فهم أعضاء هيئة التدريس إدارة الجودة الشاملة بحسب تصوّراتهم. أفادت أغلبية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية (42،2 بالمئة) بأنها تملك معرفة «جيدة جداً» حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة، بينما أفادت أغلبية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة (47،4 بالمئة) بأنها تملك معرفة «متوسّطة» حول هذا المفهوم.

الجدول 1: مدى فهم فلسفة وثقافة إدارة الجودة الشاملة
بحسب تصوّرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية والخاصة

مدى المعرفة بإدارة الجودة الشاملة	العدد	جيدة جدّاً	متوسّطة	ضئيلة	لا أملك أي معرفة
في الجامعة الرسمية	346	% 41,2	% 52,3	% 6,5	% 0,0
في الجامعة الخاصة	185	% 41,3	% 47,4	% 8,6	% 2,7

السلم: 0 = لا أملك أي معرفة؛ 1 = معرفة ضئيلة؛ 2 = معرفة متوسّطة؛ 3 = معرفة جيدة جداً.

2. السؤال الثاني: الى أي مدى تم بذل الجهود لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات المشاركة؟
يحدّد الجدول رقم 2 الجهود التي تم بذلها في الجامعات المشاركة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بحسب تصوّرات أعضاء هيئة التدريس. وقد أشارت أغلبية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية (39,2 %) إلى انعدام الجهود الرامية إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعاتهم، وكذلك أفاد 31،1 % من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة بأن ما من جهد يُبذل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعاتهم.

الجدول 2: جهود تطبيق إدارة الجودة الشاملة

الجهود لتطبيق إدارة الجودة الشاملة	العدد	جهود حثيثة	جهود متوسطة	جهود ضئيلة	إنعدام الجهود
في الجامعة الرسمية	346	% 15,3	% 24,8	% 19,7	% 39,2
في الجامعة الخاصة	185	% 15,7	% 22,1	% 31,1	% 31,1

السلم: 0 = انعدام الجهود؛ 1 = جهود ضئيلة؛ 2= جهود متوسّطة، 3 = جهود حثيثة.

3. السؤال الثالث: ما هو التصور حول أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الجامعات المشاركة؟
كما يشير الجدول رقم 3، كان لتطبيق إدارة الجودة الشاملة أثر ما على الجامعات المشاركة، وذلك بحسب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية والخاصة. ويبيّن الجدول رقم 3 أن أغلبية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية (35,9 %) أجابت بـ «لا ينطبق» عن السؤال التالي «ما كان أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الجامعات المشاركة؟». كما يبيّن الجدول نفسه أن أغلبية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة (42,0 %) أفادت بأن إدارة الجودة الشاملة كان لها أثر إيجابيّ على جامعاتهم.

الجدول 3: أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الجامعات المشاركة
بحسب تصوّرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية والخاصة.

أثر إدارة الجودة الشاملة	العدد	أثر إيجابي	عدم وجود أي أثر	أثر سلبي	لا ينطبق
في الجامعة الرسمية	346	% 27,3	% 31,7	% 5,1	% 35,9
في الجامعة الخاصة	185	% 42,0	% 27,6	% 4,3	% 26,1

السلم: 0 = لا ينطبق؛ 1 = سلبي، 2 = عدم وجود أي أثر؛ 3 = إيجابي.

4. السؤال الرابع: إلى أي مدى تمّ اعتماد مبادىء إدارة الجودة الشاملة في الجامعات المشاركة؟

كما هو مبيّن في الجدول رقم 4، حظيت مبادىء التحسين المستمرّ (المتوسط = 2،31) بأعلى نسبة اعتماد، تلتها مبادىء الأهداف التنظيمية (المتوسط = 2،25)، ومن بعدها مبادىء التقييم (المتوسط = 2،01)، ثمّ مبادىء العلاقات التعاونية (المتوسط = 1،78)، وصولاً إلى مبادىء التواصل (المتوسط = 1،62)، وذلك بحسب تصوّرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية والخاصة.

الجدول 4: إعتماد مبادئ إدارة الجودة الشاملة
بحسب تصوّرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين الرسمية والخاصة

	العدد	المتوسّط	الانحراف المعياري
استخدام مبادىء التحسين المستمر	531	2,31	0,337
استخدام مبادىء التقييم	531	2,01	0,245
استخدام مبادىء العلاقات التعاونية	531	1,78	0,378
استخدام مبادىء التواصل	531	1,62	0,431
استخدام مبادىء الأهداف التنظيمية	531	2,25	0,312

5. السؤال الخامس: إلى أي مدى تختلف تصوّرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية والخاصة المشاركة في ما يتعلّق بإدارة الجودة الشاملة؟

يظهر الجدول رقم 5 الاختلافات في التصوّرات بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية والخاصة إزاء مبادىء إدارة الجودة الشاملة. وقد أشارت دراسة المتوسطات واختبارات «ت» (α=0,05) في العينات المستقلّة إلى عدم وجود اختلافات إحصائية كبيرة بين تصوّرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة.

الجدول 5: الاختلافات في التصوّرات حول اعتماد مبادئ إدارة الجودة الشاملة

		عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الاحتمال
استخدام مبادىء التحسين المستمر	جامعة رسمية	346	2,29	0,344	1,04	0,283
	جامعة خاصة	185	2,21	0,332		
استخدام مبادىء التقييم	جامعة رسمية	346	1,98	0,258	0,132	0,831
	جامعة خاصة	185	2,01	0,337		
استخدام مبادىء العلاقات التعاونية	جامعة رسمية	346	2,19	0,389	0,327	0,771
	جامعة خاصة	185	2,01	0.458		
استخدام مبادىء التواصل	جامعة رسمية	346	2,01	0,315	1,063	0,665
	جامعة خاصة	185	2,27	0,289		
استخدام مبادىء الأهداف التنظيمية	جامعة رسمية	346	1,63	0,328	0,319	0,507
	جامعة خاصة	185	1,75	0,317		

6. السؤال السادس: إلى أي مدى تختلف التصوّرات بين الرجال والنساء من أعضاء هيئة التدريس حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات المشاركة؟

يظهر الجدول رقم 6 الاختلافات بين تصوّرات النساء والرجال من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية والخاصة حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات المشاركة. وقد أشارت دراسة المتوسطات واختبارات (ت) (α=0,05) للعينات المستقلة إلى عدم وجود اختلافات إحصائية ملحوظة بين تصوّرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الرسمية وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة.

الجدول 6. تصوّرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين الرسمية والخاصة وفق النوع الاجتماعي لكل منهم

		الجنس	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الاحتمال
استخدام مبادىء التقييم	جامعة رسمية	ذكر	287	2.01	.221	.099	.813
		أنثى	59	2.02	.256		
	جامعة خاصة	ذكر	154	2.07	.291	.974	.284
		أنثى	31	2.03	.405		
	المجموع	ذكر	441	2.04	.287	.843	.324
		أنثى	90	2.03	.331		
استخدام مبادىء التحسين المستمرّ	جامعة رسمية	ذكر	287	2.41	.441	.708	.323
		أنثى	59	2.45	.424		
	جامعة خاصة	ذكر	154	2.29	.415	.415	.652
		أنثى	31	2.31	.398		
	المجموع	ذكر	441	2.35	.428	.452	.317
		أنثى	90	2.38	.413		
استخدام مبادىء العلاقات التعاونية	جامعة رسمية	ذكر	287	2.07	.453	.639	.425
		أنثى	59	2.10	.428		
	جامعة خاصة	ذكر	154	2.07	.451	.224	.647
		أنثى	31	2.01	.491		
	المجموع	ذكر	441	2.07	.425	.217	.573
		أنثى	90	2.05	.462		
استخدام مبادىء التواصل	جامعة رسمية	ذكر	287	1.99	.209	1.081	.108
		أنثى	59	2.06	.220		
	جامعة خاصة	ذكر	154	2.03	.284	.418	.567
		أنثى	31	1.91	.287		
	المجموع	ذكر	441	2.01	.243	1.047	.247
		أنثى	90	1.98	.223		

استخدام مبادىء الأهداف التنظيمية	جامعة رسمية	ذكر	287	1.87	.361	.087	.884
		أنثى	59	1.82	.287		
	جامعة خاصة	ذكر	154	1.80	.301	.652	.345
		أنثى	31	1.85	.342		
	المجموع	ذكر	441	1.84	.329	.229	.821
		أنثى	90	1.83	.311		

سابعاً: مناقشة

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات هو موضوع مثير للجدل. وإحدى المسائل الأولى التي واجهها الباحث هي ما إذا كانت إدارة الجودة الشاملة تنتمي إلى الجامعات، أي إلى التعليم العالي. لقد بدأت إدارة الجودة الشاملة في الصناعات التحويلية، وربما يتوجّب عدم تكييف هذه الإدارة مع كيانات لا تتوخّى الربح مثل مؤسسات التعليم العالي. ومن الواضح أنّ تقسيم الكليات والجامعات بشكل كبير يصعّب المساهمة في إدارة الجودة الشاملة على مستوى الحرم الجامعي ككل (Lewis & Smith, 1994). ولكن الواقع الذي لا يمكن تغييره هو أن الكليات والجامعات هي عبارة عن منظمات تضم العناصر الأساسية نفسها كأي كيان يتوخّى الربح. وعلى الرغم من أن إدارة الجودة الشاملة كانت مصمّمة للصناعات الخاصة إلاّ أنه من الممكن تطبيق المكوّنات الأساسية لهذه الإدارة على أي منظّمة (Yudof & Busch-Vishniac, 1996). .

تؤّيد إحدى النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة الاعتراف بصعوبة تطبيق برنامج إدارة شامل، إذ إن تطبيق هذا البرنامج يقتضي تغيراً ثقافياً في المنظمة وإحداث هذا النوع من التغير هو، تقليدياً، أمر يصعب تنفيذه في مجال التعليم العالي.

ومن نتائج هذه الدراسة أن إدارة الجودة الشاملة لها أثر ضئيل على المؤسسات التي حاولت تطبيقها. غير أن إدارة الجودة الشاملة كانت ناجحة عندما تمّ تطبيقها في بعض المسائل الحالية الهامة المطروحة اليوم في التعليم العالي. ويكمن المفتاح في جعل إدارة الجودة الشاملة جزءاً من رسالة الجامعة الرامية إلى معالجة هذه المسائل الهامة (Ho & Wearn, 1996) .

لقد أظهرت النتيجة التي توصّلت إليها هذه الدراسة أن الجنس لا يُعدّ عاملاً في عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الرسمية والخاصة. ينطوي أسلوب القيادة النسائية على العديد من مبادىء إدارة الجودة الشاملة مثل تقاسم السلطة، والتركيز على التوافق، والقرارات المبنيّة على الحقائق. ومن الممكن أن تتحقّق هذه القيادة النسائية من خلال إدارة الجودة الشاملة، فالقيادة النسائية وإدارة الجودة الشاملة يركّزان على الأمر نفسه وهو تمكين الموظفين (Lanza, 1997). ويبرز أيضاً احتمال أن تكون نسبة صغيرة فقط من النساء قد اعتمدت أسلوب القيادة النسائية وهذه النسبة لم تكن كبيرة كفاية لتحدث اختلافاً ملحوظاً في الإجابات.

ثامناً: التوصيات

لقد وفّرت هذه الدراسة معلومات قد تكون مفيدة للجامعات الرسمية والخاصة، وتقصّت مدى إلْمام أعضاء هيئة التدريس بإدارة الجودة الشاملة أكثر من غيرهم. وقد عُزي سبب ضآلة الجهود المبذولة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة على مستوى الجامعات إلى نظام الحوكمة في التعليم العالي الذي يمنع القيادات العليا من إحداث التغييرات اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بشكل كامل. لذلك، يجب القيام بدراسة نظام الحوكمة من أجل تحديد ما إذا كان هذا النظام يشكّل عائقاً أمام تطبيق إدارة الجودة الشاملة. إن ضآلة الجهود التي بُذلت لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الرسمية والخاصة لا تعني بالضرورة أن أعضاء هيئة التدريس يجهلون مفهوم إدارة الجودة الشاملة، فضآلة الجهود قد تكون مؤشّراً على أن هؤلاء الأعضاء على علم بهذا المفهوم لكنهم ارتأوا ألاّ يطبّقوه.

ويتوجّب على الممارسين أن يخلقوا جوّاً من الثقة يسمح بتمكين هيئات التدريس والموظفين. كما أنّ توفير البيانات لهيئة التدريس والموظفين في الجامعة من أجل مراقبة نتائج الأداء والتشجيع على استخدام بيانات كهذه في صنع القرارات قد يساعد على خلق جوّ من الثقة والتمكين. وكذلك فإن تكوين فرق متعددة الوظائف في الجامعات قد يكون مفيداً لحلّ المشاكل وتحسين الممارسة وإحداث التغيير الإيجابي.

ويجب إعداد المزيد من الأبحاث حول الاختلافات بين تصوّرات أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الأشخاص المعنيين بخصوص مبادىء إدارة الجودة الشاملة. وكذلك من الضروري إعداد أبحاث إضافية حول العلاقة بين الجنس وتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

ويبدو أن مؤسسات التعليم العالي لا تختلف عن غيرها من الشركات في سعيها إلى تطبيق مبادىء الجودة الشاملة بنجاح. وتجدر الإشارة إلى أن تطبيق مبادىء إدارة الجودة الشاملة بنجاح يتطلّب من 5 إلى 10 أعوام كحدّ أدنى. وفي بعض الحالات، تعمل الشركات التجارية والصناعية على تطبيق إدارة الجودة الشاملة طوال أكثر من عشرين سنة ومع هذا، يبقى الطريق أمامها طويلاً. إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة بصورة كاملة عملية معقدة وهي عبارة عن سلسلة لا متناهية من التحسينات. وللمقاييس أهميّة بالغة في هذه العملية، كما أنّه من الضروري الإفصاح عن النتائج التي تم التوصّل إليها من أجل تحديد ومواصلة وتقييم عملية تطبيق هذه الإدارة بشكل ناجح.

المراجع

Al Adwan, Y. & Qtaishat, M. (2007). *Financing options for public universities in Jordan: Current status and future horizons*. A Work Paper Submitted to The National Forum on Jordan's Competitiveness in Higher Education For Building a Knowledge Economy. February, 11 - 12 , 2007, Amman-Jordan.

Abu-Sharar, T.M., Yaghi, A., & Al Yousef, S. (2007). *Enhancing quality and relevance of higher education in Jordan*. A Position Paper Submitted to The National Forum on Jordan's Competitiveness in Higher Education For Building a Knowledge Economy. February, 11 - 12, 2007, Amman-Jordan.

Al-Marsumi, Mujbil (2007). Total quality management in a chosen section of the hospitals in Amman. *Jordan. Quality Management Journal* 14(1), 45 - 57.

Armenakis, A.A., Harris, S.G., & Mossholder, K.W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations* 46(6), 681 - 703.

Birnbaum, R. (2000). *Management fads in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publicaions.

Brigham, S.E. (1995). CQI successes. *American Association of Higher Education Bulletin* 47, 6 - 9.

Bryan, W.A. (1996). What is total quality management? *New Directions for Student Services* 76, 3 - 15.

Chapman, R., & Al-Khawaldeh, K. (2002). TQM and labour productivity in Jordanian industrial companies. *The TQM Magazine* 14(4), 248 - 262.

Cornesky, R.A., & McCool, S. (1992). *Total quality improvement guide for institutions of higher education*. Madison, WI: Magna Publications.

Cornesky, R, McCool, S., Byrnes, L., & Weber, R. (1992). *Implementing total quality management in higher education*. Madison, WI: Magna.

Creech, B. (1994). *The five pillars of TQM*. New York: Truman Talley.

Crosby, P.B. (1979).*Quality is free*. New York: McGraw Hill.

Demichiell, R., & Ryba, W. (1997). Real heroes need less control: Dawn of a new breed of educator. *Journal of Education for Business* 72(5), 261 - 266.

Deming,W.E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, Mass.: MIT Center for Advanced Engineering Study.

Elmuti, D., Kathawala, Y., & Manippallil, M. (1996). Are total quality management programmes in higher education worth the effort? *International Journal of Quality & Reliability Management* 13(6), 29 - 44.

Feigenbaum, A.V. (1991). *Total quality control*, 4th ed. New York: McGraw-Hill.

Ho, S.K., & Wearn, K. (1996). A higher education TQM excellence model: HETQMEX. *Quality Assurance in Education* 4(2), 35 - 42.

Hughes, M. (1996). Indaba on quality: A South African challenge overcome. *Managing Quality Service* 6(3), 23 - 26.

Ishikawa, K. (1985). *What is total quality control? The Japanese way* (Translated by Davis J. Lu). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Juran, J.M. (1988). *Juran on planning for quality*. New York: Free Press.

Juran, J.M., & Gryna, F.M. (1993). *Quality planning and analysis*. New York: McGraw-Hill.

Keller, G. (1992, May/ June). Increasing quality on campus. *Change* 24, 48 - 51.

Kwan, P.Y.K. (1996). Application of total management in education: retrospect and prospect. *International Journal of Educational Mangement* 10(5), 25 - 35.

Lanza, M.L. (1997). Feminist leadership through toal quality management. *Halth Care for Women International*, 18(1), 95 - 107.

Lewis, J.S., & Smith, D.H. (1994). *Total quality in higher education*. Delray Beach, FL: St. Lucie Press.

Michael, R.K., Sower, V.E., & Motwani, J. (1997). A comprehensive model for implementing total quality management in higher education. *Benchmarking for Quality & Technology* 4(2), 104 - 120.

Nabours, N. (1994). Competitive advantage starts and ends with "quality." *Journal of Career Planning & Employment* 55(1), 6 - 9.

Rawabdeh, I. (2008). Jordan quality award (King Abdullah II Award for excellence (KAIIAE)): Characteristics, assessment and benchmarking. *Benchmarking: An International Journal* 15(1), 4 - 24.

Rawabdeh, I. (2002). Assessment of products' standards in Jordanian manufacturing companies. *Benchmarking: An International Journal* 9(1), 28 - 42.

Seymour, D., & Collett, C. (1991). *Total quality management in higher education: A critical assessment*. Methuen, MA: Goal/ QPC.

Sherr, L.A., & Teeter, D.J. (1991). Total quality management in higher education. *New Directions for Institutional Research* 71, 1 - 89.

Tan, K.K. (1997). *The construct validation of an instrument to measure total quality management in higher education*. Doctoral Dissertation, University of North Dakota.

Thor, L.M. (1994). *Introducing the human side of total quality management into educational institutions. Community College Journal of Research and Practice* 18, 359 - 368.

Van Allen, G.H. (1994). Failures of total quality management: Products of leadership and organizational culture. *Community College Journal of research and Practice* 18, 381 - 390.

Yudof, M.G., &Busch-Vishniac, I. J. (1996). Total quality. *Change* 28(6), 18 - 27.