معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

"حالة تطبيقية جامعة الملك خالد"

سعيد بن على العضاضي
أستاذ مساعد

جامعة الملك خالد
أبها – المملكة العربية السعودية

٢٠٠٧

١. مقدمة

أصبحت الجودة الشاملة محور اهتمام معظم دول العالم باعتبارها ركيزة أساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي تتيح لها مواكبة المستحدثات العالمية من خلال مسايرة المتغيرات الدولية والمحلية من أجل التكيف معها. فإدارة الجودة الشاملة تعتمد على تطبيق أساليب متقدمة لإدارة الجودة وتهدف إلى التحسين والتطوير المستمر وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات والعمليات والنواتج والخدمات (الخولى ٢٠٠٥)

وقد انطلقت المؤسسات التعليمية الكبرى متمثلة في الجامعات لتبني مفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقها بهدف العمل على التحسين المستمر في المنتج التعليمي، ومخرجات العملية التعليمية، و رفع كفاءة العاملين بها، بما يضمن خريجين لديهم المعارف الأساسية التي تؤهلهم إلى التنافس في كافة المجالات العملية بكفاءة عالية على المستوى العالمي. وقد اعتمدت الجودة الشاملة على توفير الأدوات والأساليب المتكاملة التي تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية معتمدة على وضع قاعدة عريضة من المعلومات والمؤشرات التي تمكن كافة الإدارات وواضعي القرار من الوقوف على مؤشرات القصور والقوة داخل المؤسسة التعليمية.

و تعتبر مؤسسات التعليم العالي منشآت ثقافية تحوي صفة الصفوة من أعضاء هيئة التدريس، الموظفين، الطلاب، المتعاملين وقد سعت كثير من الجامعات إلى الاهتمام بالجودة و الحصول على الاعتماد الأكاديمي. و قامت عدد من الدول بإنشاء منظمات من شأنها الإشراف على الجامعات لمساعدتها بل و إرغامها على تطبيق مفهوم الجودة الشاملة. و من هذه الدول المملكة العربية السعودية، حيث أنشأت ما يسمى بـ "هيئة الاعتماد الأكاديمي". و قد بدأت بالفعل في الإشراف على تطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات السعودية و من ضمنها جامعة الملك خالد .

و جامعة الملك خالد إحدى الجامعات السعودية التي تأسست عام ٢٠٠٠م بدمج فرعي جامعتين هما جامعة الملك سعود، و جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث كانت الأولى تمثل أعرق الجامعات السعودية، و الثانية متخصصة في تدريس اللغة العربية و العلوم الشرعية. و منذ تأسيس الجامعة ربطت مخرجاتها بالتخصصات التي تقبل سوق العمل. فألغت أقساماً كانت قائمة منذ عقود (التاريخ ، الجغرافيا، علم النفس) و أنشأت أقساما أخرى بل كليات متفقه مع وظائف الخدمة المدنية و سوق العمل مثل كلية الصيدلة و طب الأسنان و الحاسب الآلي.

وحتى يتم تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي لا بد من معرفة العوائق التي تواجه تطبيقها. يقول Taylor and Bogdan (1997) "لكي تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية لتحقيق الجودة الشاملة يجب وضع قاعدة عريضة من المعلومات والمؤشرات التي تمكن كافة الإدارات و متخذي القرار من الوقوف على مؤشرات القصور والقوة داخل المؤسسة التعليمية". لذا فان هذه الدراسة تهتم بمعرفة و تصنيف العوائق التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في تطبيق إدارة الجودة الشاملة. ثم يتم قياس مدى أهميها من وجهة نظر آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. و في ضوء هذه النتائج يمكن إعداد توصيات تساعد القيادات الأكاديمية في التغلب على معوقات الجودة الشاملة. فعند معرفة هذه العوائق يمكن معالجتها و إزالتها. و قد تبنت هذه الدراسة هذه المهمة بأخذ أراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة.

٢. مشكلة البحث و تساؤلاته

أتضح للمسئولين بوزارة التعليم العالي السعودية أهمية تطبيق أنظمة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي بعد نتائج التقييم الدولي الأخير للجامعات الذي وضح المستوى المتواضع لأداء الجامعات السعودية. و قد أضح هذا التقييم حقيقة أن الجامعات تعمل بعيدا عن أنظمة الجودة الدولية و الاعتماد الأكاديمي. وقد يكون السبب أن الاهتمام في المرحلة السابقة كان منصبا على إعداد البنية التحتية من مدن جامعية عملاقة، و تجهيزات ذات جودة عالية. و تم إهمال تطوير البرامج الأكاديمية، إعداد أعضاء هيئة التدريس، البحث العلمي، مما اضطرها إلى التوقف لتتأمل مسيرتها خلال العقود الماضية لتعيد بناء ذاتها وفقا لأنظمة واضحة، و معايير دولية معترف بها و منها الاستفادة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

وهذه الدراسة إحدى المحاولات التي تتطرق إلى معرفة عوائق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتطبيق على جامعة الملك خالد. و هي محاولة لمعرفة أهم المعوقات التي تواجه الجامعات في تطبيق مفاهيم و أنظمة الجودة الشاملة. و يمكن التعبير عن المشكلة في التساؤلات التالية:

١. ما معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؟
٢. كيف يمكن تصنيف تلك المعوقات ليسهل دراستها؟
٣. ما مدى أهمية هذه المعوقات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٤. هل كانت درجة أهمية معوقات الجودة الشاملة في حدود الكفاية التي ارتضاها الباحث؟

٥. هل تختلف وجهة نظر عينة الدراسة لتلك المعوقات باختلاف (الكلية، الخبرة، الدرجة)؟

٣. أهداف البحث

تحدد الهدف العام للبحث في "مدي أهمية معوقات تطبيق مفهوم الجودة الشاملة". ومن هذا الهدف العام يمكن أن تنبثق الأهداف التالية:

١. مفاهيم الجودة الشاملة بشكل عام.
٢. مفاهيم الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي
٣. معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

من دراسة هذه المفاهيم تم التعرف على مجموعة المعوقات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي، و قد تم تقسيمها إلى خمسة أقسام رئيسة و هي:

- الجوانب تنظيمية
- الجوانب التعليمية و المعرفية
- جوانب البحث العلمي
- جوانب خدمة المجتمع
- الجوانب القيادية

وقد تم معرفة أهمية هذه المعوقات في تطبيق الجودة الشاملة بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٤. أهمية البحث

تسعى الجامعات و من ضمنها الجامعات السعودية إلى تطبيق نظام الجودة الشاملة. و لم يعد هذا اختياريا بل نتيجة التغيرات في البيئة المنظمات الخارجية و الداخلية و ذلك لأسباب عدة منها:

١. تحث الهيئة العليا للاعتماد الأكاديمي الجامعات على تطبيق نظام الجودة الشاملة.
٢. المنافسة التي ستواجه الجامعات نتيجة كثير من التغيرات: منها انضمام كثير من الدول لمنظمة التجارة العالمية، و توجه القطاع الخاص الاستثمار في هذا المجال.
٣. من خلال ملاحظات الباحث من ابتعاد بل و محاربة الجودة في الجامعات.

٥. الدراسات السابقة

سوف يتناول الباحث في هذا الجزء الدراسات السابقة التي تناولت بالبحث و الاستقصاء و التحليل مفهوم إدارة الجودة الشاملة، و الدراسات التي طبقت في الدول النامية و المتقدمة. و من خلالها يمكن تحديد معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الدول النامية (هدف البحث الرئيس).

أولا: الدراسات التي تناولت مفاهيم إدارة الجودة الشاملة "TQM "

الجودة اصطلاح يطلق عليه المفهوم غير الثابت لاحتوائه على العديد من المعاني ، فالجودة تعني أشياء مختلفة باختلاف الأفراد (Pfeffer and Coat, 1991)، لذا فأن لها تعريفات متعددة تختلف باختلاف الرؤى و الأشخاص. و على الرغم من الممارسات الواسعة لإدارة الجودة الشاملة TQM إلا أن هناك قليلا من الاتفاق على تعريف ثابت و شامل (Heady and Smith 1995; Lau and Anderson 1998)

و قد ظهر هذا الاصطلاح في بداية الستينيات من القرن الماضي (١٩٦١) في أدبيات عالم الجودة Feigenbaum، في مجال رقابة الجودة الشاملة التي عبر عنها بأنها الرقابة الشاملة ذات التاثير الشامل على المنظمة.

كما قام عدد من منظري الجودة أمثال Domong, Juran and Crosby بتقديم عدد من الأفكار عن الجودة إلا أن صفة الكلية أو الشاملة Total لم تظهر في تلك الكتابات. و يمكن اختصار الدراسات التي اهتمت بمفاهيم إدارة الجودة الشاملة في الجدول رقم (١).

جدول (١) الدراسات التي تناولت مفاهيم الجودة الشاملة

المصدر	التاريخ	التعريف
المؤسسة الأوربية لإدارة الجودة	١٩٨٨	أهمية و قيمة إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى الرضاء الشامل للعملاء
Witcher	١٩٩٠	قسم عبارة إدارة الجودة الشاملة إلى ثلاث مفاهيم: • الشاملة Total و تعني أن كل شخص في المنظمة بما فيهم العملاء و المنتفعين منها يعد مسئولا عن تحقيق الجودة. • الجودة Quality و تعنى تحقيق متطلبات العملاء بدقة. • الإدارة Management و تعني التزام الإدارة العليا و التنفيذية بتحقيق مستويات الجودة.
Burr	١٩٩٣	
Dean and Bowen	١٩٩٤	يرون أن الجودة الشاملة اسم جديد لمفهوم ليس جديد يقوم على التخطيط و الاتصالات.

Grant	١٩٩٤	
Lawler	١٩٩٤	يرى انه لا توجد صيغة نظرية واحدة لمدخل إدارة الجودة الشاملة.
Green	١٩٩٤	الجودة هي مفهوم يتضمن القدرة التي تمتلكها المنظمة ككل حتى تتمكن من التعلم و التطوير المستمر لتنفيذ و إشباع حاجات العملاء.
Boaden	١٩٩٧	يري أن تعريف إدارة الجودة الشاملة لم يحظى باهتمام كاف.
محمد صالح	٢٠٠٥	استخلص بعض العوامل الحيوية لنجاح إدارة الجودة الشاملة من أهمها: حاجات العملاء – المشاركة في التنفيذ – التزام القيادات الإدارية – التطوير المستمر – التخطيط و الاتصالات و الرقابة.

من الجدول رقم (١)، نجد اختلافاً في النظرة لتعريف إدارة الجودة الشاملة إلا أن هناك قواسم مشتركة يمكن أن تشترك فيها جميع التعريف السابقة وهي: التطوير المستمر و التركيز على العملاء.

ثانيا: الدراسات التي تناولت إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

سوف يتم استعراض الدراسات السابقة النظرية منها والتطبيقية.

أ. الدراسات النظرية:

فمن استعراض الدراسات النظرية نجد الاختلاف في تعريف الجودة في مجال التعليم. و كانت فترة التسعينيات من القرن الماضي هي فترة الاهتمام و التركيز على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي خصوصا في الدول المتقدمة. فعلى سبيل المثال تأثرت مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية بالنجاح الذي حققته إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات غير التعليمية، و كان الداعي لتبني هذه العملية هو الحاجة الحرجة التي وصلت إليها مؤسسات التعليم العالي الأمريكية المتمثلة في انخفاض مستوى التعليم، و انخفاض مستوى الخرجين. وقد ظهر العديد من الكتابات في ها المجال على سبيل المثال: Coat (1990), Cope and Sherr (1991), Craft (1992), Pounder (1994).

على الرغم من الاختلاف في تعريف مفهوم جودة التعليم إلا انه يمكن تحديد خمسة مداخل رابطة عضوية للتفكير في الجودة Harvey and Knhght (1996) وهي:

١. يمكن النظر للجودة في مجال التعليم استثناء مميزاً يستطيع مقابلة أعلى المعايير.
٢. الجودة في مجال التعليم تعني حالة من التوافق بين العمليات الإدارية و التعليمية من خلال توحد المصفوفات للوصول إلى مستوى صفر من العيوب إلا أن الاتفاق حول المعايير قد يمثل مشكلة.
٣. هذا المدخل ينظر إلى الجودة من و جهة نظر الغرض من المنتج أو الخدمة (Crawford 1991) حيث تظهر ثلاث قضايا: إشباع حاجات العملاء، التوافق بين العمليات للوصول إلى الهدف، رضاء العملاء.
٤. الجودة هي قيمة مالية تنشأ من الكفاءة و الفاعلية. إلا أن هذا الدخل مرتبط بمعايير أداء مادية، و هي معير قد لا توجد في مؤسسات التعليم العالي.
٥. المدخل الخامس ينظر إلى الجودة على أنها عمليات تحول (Transformation) في صور تغيير نوعي أو شكلي أو إدراكي، و هذا المدخل يلائم مؤسسات التعليم. فالتعليم عمليات مستمرة من التحول و التغيير لتحقيق إشباع أفضل لمستفيضي و عملاء مؤسسات التعليم إلا أننا لا نجد آلية واضحة لإحداث هذا التحول.

Green (1994) يرى أن الجودة مفهوم محير و صعب للغاية فعلى الرغم من ارتباطه بشي يمكن أن نطلق عليه (جيد) و له قيمة إلا انه يحتوى على مفاهيم ومداخل مختلفة. و قد خرج بنتيجة محددة من تلك المداخل حيث يرى أنه من غير المكمن أن نتعامل مع الجودة من خلال مفهوم واحد. و يرى أنه من الأفضل أن نقوم أولا بتعريف معايير كل مستفيد من مؤسسات التعليم العالي عند الحكم على الجودة مع الأخذ في الاعتبار التعارض في و جهات النظر.

يرى Lageriveij and Voget (1990) أنه ليس من السهل وضع تعريف ثابت يتسم بالوضوح و التحديد فأي تعريف معرض للتغيير، ليعكس بالضرورة حاجات المجتمع المتغيرة من النظام التعليمي.

اقترح Barnett (1992) ثلاثة مفاهيم للجودة :
١. الموضوعية Objectivist يمكن تعريف المفاهيم في صورة كمية، و بالتالي يمكن أن تكون عامه لكل مؤسسات التعليم العالي.
٢. التقارب Relativist إحداث حالة من التقارب بين السياسة العامة و بين مفاهيم الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي.

إلا أن هذين المدخلين لديهما نقاط ضعف، حيث يعاني الأول من عدم القدرة على مسايرة التغيرات التي تحدث في مؤسسات التعليم العالي، أما الثاني فيعاني من عدم

وجود حدود واضحة لما يمكن أن يتضمنه مفهوم التعليم العالي لذ اقترح المدخل التالي:

٣. المدخل التطويري للجودة Development approach to quality حيث يقوم الأعضاء داخل المنظمة بمراجعة دورية لأوضاعهم لإجراء عمليات تطوير مستمر لتحسين مستويات الجودة داخل المؤسسة.

و قد ساهم Overtveit (1992) بتقديم ثلاثة مفاهيم للجودة في مجال الخدمات الصحية، و يمكن استخدمها في الخدمات التعليمة أيضا و هي:

جودة العملاء: ماذا يريد العملاء من الخدمة؟

الجودة المهنية: هل تشبع الخدمة حاجات المهنيين و العملاء؟

الجودة الإدارية: كفاءة استخدام الموارد.

Govinda and Varghese (1992) ضرورة الأخذ في الاعتبار عوامل البيئة الخارجية و الداخلية لمؤسسات التعليم العالي.

Harris (1994) فيرى أن هناك ثلاثة عوامل لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:التركيز على المستهلك، التركز على العاملين، التركيز على الخدمة لضمان مطابقتها للمواصفات.

و قد قام Tenner and Detoro (1992) cheng (1996) بمحاولة المزج بين أفكار إدارة الجودة الشاملة و أفكار مدخل النظم. حيث قاموا بتعريف الجودة في مجال التعليم في شكل مجموعات من العناصر تمثل مكونات النظام (مدخلات - عمليات تشغيل - مخرجات) و هذا النظام يفترض أن يقدم خدمات تشبع تماما حاجات المشاركين الاستراتيجية داخليا و خارجيا من خلال تحقيق توقعاتهم الظاهرة و الضمنية.

كما و قام Mukhopachyay (2001) بتعريف الجودة في التعليم على أنها مجموعة الآراء التالية:

- امتياز العملية التعليمية.
- القيمة المضافة للعملية التعليمية.
- ملاءمة مخرجات العلمية التعليمة للاستخدام.
- توافق مخرجات التعليم مع الأهداف المخططة و المواصفات و المتطلبات.
- تجنب حدوث العيوب في التعليمية.
- مقابلة التوقعات المتزايدة للعملاء.

دراسة علاء الدين عبدالغني محمود (١٩٩٩) عبارة عن دراسة نظرية (مكتبية) اعتمدت بالدرجة الأولى على المنهج الاستقرائي من أجل دراسة وتحليل عدد من الكتابات التي تمت في مجال الإدارة بصفة عامة ، وإدارة الجودة الشاملة وثقافة الجودة بصفة خاصة، سواء ما كتب منها باللغة العربية أو باللغة الإنجليزية . وكذلك اعتمدت على المنهج الاستنباطي في محاولة الوصول إلى تعريف محدد لثقافة الجودة ، ثم تحديد الإطار المتكامل الخاص بتطوير ثقافة الجودة بما يخدم أغراض إدارة الجودة الشاملة.

أما من الناحية التطبيقية فيمكن تقسيم الدراسات الميدانية إلى الأقسام التالية:
١. قسم تبنى تعريف الملائمة للغرض Fitness for Purpose حيث التركيز على مدخلات و مخرجات المؤسسات التعليمية. و من أمثال هؤلاء:
Reynalds (1998), Tang and Zairi (1998), johns and Taylor (1990).

٢. قسم أخر ركز على العمليات الداخلية لتحقيق مستويات جودة أفضل لمؤسسات التعليم العالي و من أمثال هؤلاء: Barnett (1992), Ellis (1993), Green (1994),
٣. آخرون يرون أننا حينما نتحدث عن الجودة في مؤسسات التعليم العالي فإننا يجب أن نتحدث على مفهومين أساسيين متلازمين للجودة ألا و هما التوجه نحو السوق و القياس. يرى البعض أن مفهومي السوق و القياس متلازمان للجودة في مؤسسات التعليم العالي. و يمكن القياس عليهما، و من أمثال هؤلاء Owlia and Aspinwal (1996a). إلا أن البعض يرى أن القياس يصعب و قد يستحيل في بعض الأحيان نظرا للطبيعة غير الملموسة للنتائج (1993) Tofte, (1993), Sayed. و يرى البعض الأخر ضرورة قياس و تقييم النتائج لتحقيق التطوير المستمر (Seymour 1993 Burkhalter, 1992) بينما يرى البعض أن مفهومي السوق و العميل مرتبطان و قابلان للتطبيق في منظمات الأعمال فقط (Sallis 1993). البعض الأخر يرى صعوبة في تحديد عميل المؤسسات التعليمية (Madu and Kuei 1993) فالطلاب ليسوا العملاء الأساسيين فقط، و إنما هم جزء من مدخلات تلك المؤسسات ، فهناك أعضاء هيئة التدريس، و الهيئة الإدارية و العاملون، و هم يمثلون العملاء الداخليين Internal customers. أما العملاء الخارجيون External customersفهم يمثلون الطلاب و مؤسسات التوظيف المختلفة

٤. القسم الأخير يمكن أن يطلق علية متعدد الجوانب و يمكن تلخيص أهم دراساته في الجدول رقم (٢)

جدول رقم (٢) أهم الدراسات التطبيقية التي تناولت إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من جوانب متعددة

الدراسة	التاريخ	الاهتمام
Clayton, Mariene	1993	إلقاء الضوء على التطورات والتحولات في أساليب إدارة الجودة الشاملة التي سجلت بجامعة "استن" ببريطانيا والمتعلقة بتغيرات في التعليم العالي والجامعات منذ عام ١٩٨٠
Sullivan, Maureen	1993	فحص اتجاهات التأثير على التعليم العالي
Motwani	1995	تضمنت الدراسة أربعة اتجاهات للجودة في التعليم: وهي التعريف والإجراءات، والدراسات المعيارية، والنماذج التصورية، والتطبيق والتقويم
عبد العزيز أبو نبعة و فوزية مسعد	١٩٩٨	التعرف على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة مجالات التعاون بين الجامعات ومنظمات الأعمال تطبيقات الجودة في الجامعات الأجنبية مجالات تطبيق سلسلة ألا يزو (٩٠٠٠) في مؤسسات التعليم العالي إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية الأهلية
محمد شاهين	٢٠٠٤	توضيح دور أعضاء هيئة التدريس عرض العلاقة بين جودة النوعية وجودة أعضاء هيئة التدريس أهمية و دور التطوير المهني في تحقيق جودة النوعية في التعليم العالي أوضحت الدراسة أن دور عضو هيئة التدريس تنحصر بشكل عام في التدريس والتقويم، والإرشاد والتوجيه والتأليف والترجمة والتطوير المهني وخدمة المجتمع والبحث العلمي
معـــــزوز علاونه	٢٠٠٤	تحديد مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئه التدريس مقارنة بمستويات إدراك أفراد عينة الدراسة لمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية
سناء أبو دقة	٢٠٠٤	إلقاء الضوء على علاقة التقويم بعملية بتحسين نوعية التعليم في برامج التعليم العالي. أوضحت الدراسة أن عملية تطوير النوعية في أي مؤسسة

		تعتبر من مسئولية جميع العاملين في المؤسسة تحت قيادة داعمة
أسامة الميمي وآخران	٢٠٠٤	هدفت الدراسة إلى قياس جودة إجراءات وممارسات الجامعات الفلسطينية في الجوانب المتعلقة ببرامج الدراسات العليا وتقويم الطلبة وقبولهم استناداً إلى معايير الوكالة البريطانية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين
محمد صالح	٢٠٠٥	يري أن تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي هي عملية متعددة الجوانب فهناك النظام الإداري، و النظام الفني، و النظام الاجتماعي، و النظام المعرفي، و كل هذه النظم الفرعية يجب أن تعمل في إطار كلي يقوم على أساس الجودة
محمد الخولي	٢٠٠٥	زيادة تعميق مفهوم الجودة التعليمية الشاملة لدى المؤسسات التعليمية العربية إبراز أهمية دورها في الوقوف على مواطن القصور
علي آل زاهر	٢٠٠٥	هدفت إلى الكشف عن عدد من التحديات المجتمعية والإقليمية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي والتي تتطلب تطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس العاملين بها

بإضافة إلى ما تقدم نجد أن هناك العديد من الأبحاث النظرية و التطبيقية أمثال:
Sherr and lozier (1991), Rhodes (1992), Murgatroyd and Morgan (1993), Fields (1994), Harvey and knight (1996), owia and Aspinwall (1997), Kanji and Tambi (1999), McAdam and Welsh (2000), Hewitt and Clayton (1999), Hergner and Reeves (2000), and Sahnev et al (2004)

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة التي أجريت حول مفهوم الجودة في التعليم العالي، يمكن التوصل إلى أن معظم الدراسات السابقة تناولت أهمية وصعوبة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية كما تناولت دراسة مفهوم الجودة من عدة جوانب.

ثالثا: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي
يمكن تلخيص الدراسات السابقة التي ناقشت معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الجدول رقم (٣). ذكر Hazzard (1993) المعوقات التالية:

بطء الجهود المنصبة على تدريب الموظفين.
وخيبة أملهم بسبب قلة الوقت المتاح لجمع المعلومات وتحليلها.
وصعوبة استيعاب كبار الإداريين لآليات إدارة الجودة والتزاماتها.
وكيفية اجتذاب الموظفين والعاملين في المؤسسة التعليمية.
وحفزهم على تغيير أنماط التفكير السائدة.
واعتناق أصول الثقافة الجديدة التي تعكسها مبادئ الجودة الشاملة.

كما أن هناك عدداً من الأسباب التي أدت إلى تعثر برنامج الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية ، ومنها ما أشار إليه العلوي (١٩٩٨) وهي :

١. تقادم الهياكل الإدارية والتشبث بقيم إدارية وثقافة تنظيمية يصعب الانفكاك منها .
٢. تغليب النظام على إعمال الفكر ، أي التطبيق المتطرف للنظم والقواعد والإجراءات.
٣. ترسيخ الاعتماد على المركزية، وصورية التفويض، أي الاعتماد على الفرد وإضعاف دور مجموعات العمل والمجالس.
٤. هيمنة القطاع الإداري على القطاع الأكاديمي .
٥. ضعف كفاءة الإداريين وبعض القيادات الأكاديمية.
٦. عدم الرغبة في التغيير، بل الخوف من التغيير، والبطء في اتخاذ القرارات.
٧. التعليم المعتمد على التلقين والاستظهار بدلاً من التحليل والاستنتاج والابتكار.
٨. إجراء البحث العلمي لغرض الترقية ، والتأليف لغرض الكسب المادي .
٩. خدمة المجتمع لبناء علاقات عامة وتحسين الصورة الإعلامية للمؤسسة، لسد فراغ فعليه لاحتياجاته.
١٠. نقص الموارد، فبرامج الجودة الشاملة لا تتحقق نتائجها بمجرد التمني أو بالتخطيط على الورق.

هدفت دراسة عبد العزيز أبو نبعة وفوزية مسعد (١٩٩٨) إلى التعرف على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، ومجالات التعاون بين الجامعات ومنظمات الأعمال وتطبيقات الجودة في الجامعات الأجنبية، ومجالات تطبيق سلسلة ألا يزو (٩٠٠٠) في مؤسسات التعليم العالي. كما تناولت الدراسة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية الأهلية، والمعوقات المحتملة في التطبيق وتوصلت الدراسة إلى بناء استراتيجية لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأهلية الأردنية.

جدول رقم (٣) الدراسات التطبيقية التي تناولت معوقات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

الدراسة	التاريخ	الاهتمام
Hazzard	١٩٩٨	ذكر ست معوقات أهمها: • بطء الجهود المنصبة على تدريب الموظفين • قلة الوقت المتاح لجمع المعلومات وتحليلها • صعوبة استيعاب كبار الإداريين لآليات إدارة الجودة والتزاماتها
العلوي	١٩٩٨	ذكر أسباب تعثر برنامج الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية من أهمها: • تقادم الهياكل الإدارية والتشبث بقيم إدارية وثقافة تنظيمية يصعب عتيقة • تغليب النظام على إعمال الفكر ، أي التطبيق المتطرف للنظم والقواعد والإجراءات • ترسيخ الاعتماد على المركزية، وصورية التفويض، أي الاعتماد على الفرد وإضعاف دور مجموعات العمل والمجالس
عبد العزيز أبو نبعة و فوزية مسعد	١٩٩٨	المعوقات المحتملة في التطبيق
نعمان الموسوي	٢٠٠٣	بناء أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي توصلت الدراسة إلى بناء مقياس تضمن ٤٨ فقرة موزعة على أربعة مجالات لإدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي
محمد صالح	٢٠٠٥	يري أن تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي هي عملية متعددة الجوانب فهناك النظام الإداري، و النظام الفني، و النظام الاجتماعي، و النظام المعرفي، و كل هذه النظم الفرعية يجب أن تعمل في إطار كلي يقوم على أساس الجودة
محمد الخولي	٢٠٠٥	إبراز أهمية دورها في الوقوف على مواطن القصور وتعزيز مواطن القوة من خلال تجربة جامعة قطر

علي آل زاهر	٢٠٠٥	هدفت إلى الكشف عن عدد من التحديات المجتمعية والإقليمية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي والتي تتطلب تطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس العاملين بها

قام نعمان الموسوي (٢٠٠٣) ببناء أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال التحقق من صدقها وثباتها وقابليتها للتطبيق في المؤسسات التربوية. وتوصلت الدراسة إلى بناء مقياس تضمن ٤٨ فقرة موزعة على أربعة مجالات لإدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي. وهي متطلبات الجودة والمتابعة وتطوير القوى البشرية واتخاذ القرار وخدمة المجتمع. وقد أوصت الدراسة بتطبيق هذا المقياس في مؤسسات التعليم العالي بالمنطقة العربية.

أما محمد صالح (٢٠٠٥) فيري أن تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي هي عملية متعددة الجوانب فهناك النظام الإداري، و النظام الفني، و النظام الاجتماعي، و النظام المعرفي، و كل هذه النظم الفرعية يجب أن تعمل في إطار كلي يقوم على أساس الجودة. هذه النظم الفرعية تسعى لإشباع حاجات و متطلبات الجماعات المختلفة ذات الصلة من خلال أسس و ممارسات تضمن جودة المدخلات (طلاب – أعضاء هيئة التدريس – الهيئة المساندة – العاملين – البنية الأساسية).

كما بين أن الجودة الشاملة أيضا يجب أن تضمن جودة العمليات (التدريس – البحوث – أساليب التعليم – الأنشطة المختلفة). و هذا سوف يؤدي إلى جودة المخرجات متمثلة في طلاب ذوى مستوى علمي و خبرات جيدة لإشباع حاجات المجتمع من القوى العاملة ذات القدرات و المهارات المرتفعة.

و هذه الدراسة لم تقس بشكل مباشر معوقات تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي إلا انه يمكن استنباط المعوقات من النموذج المطور. و يعاب على هذا النموذج ربط التعليم العام بالتعليم العالي مما يؤدي إلى صعوبة تطبيقه.

لذا يرى الباحث انه يمكن إغفال النظام المعرفي الذي يربط مؤسسات التعليم العالي بالتعليم العام، حيث يمكن أن يصمم نظام التعليم العالي كي يستقطب و يكيف العملاء (طلاباً و غيرهم) فمن يتلاءم مع النظام فاءنه يستمر، و إلا فان النظام يقذفه فورا. أما التعليم العام فهو نظام يغلب علية الجاني التربوي، و هو يلائم الأعمار

المبكرة، كما أن مخرجات التعليم العام ليس بالضرورة أن تتجه إلى مؤسسات التعليم العالي، فقد تتجه إلى التدريب المهني أو العمل أو غيرها.

محمد الخولي (٢٠٠٥) عمل على زيادة تعميق مفهوم الجودة التعليمية الشاملة لدى المؤسسات التعليمية العربية بصفة خاصة، و إبراز مدى وأهمية دورها في الوقوف على مواطن القصور، وتعزيز مواطن القوة لأي مؤسسة تعليمية تتبنى هذا المفهوم من خلال تجربة جامعة قطر في هذا المجال على المستوى الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء الهيئة الأكاديمية حول تطبيق نظام تقويم أداء أعضاء الهيئة الأكاديمية الذي يهدف إلى تحقيق الجودة التعليمية الشاملة كمحاولة لإبراز أهمية مفهوم الجودة في توفير المؤشرات الضرورية للأداء الأكاديمي التي تمكن كافة الجهات المعنية من العمل على التحسين والتطوير المستمر لتحقيق الأهداف المنشودة.

هدفت دراسة علي آل زاهر (٢٠٠٥) إلى الكشف عن عدد من التحديات المجتمعية والإقليمية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي والتي تتطلب تطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس العاملين بها، ولذا فقد أكدت الدراسة على العديد من التوجهات العالمية المعاصرة المهتمة بتطوير التعليم العالي، وأشارت إلى أن عضو هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي، يقوم بالعديد من الأدوار التي لا يمكن أن تكون ثابتة، وإنما تتغير بتغير حاجات المستفيدين والموقف التعليمي، ومجاراة التطورات في البيئة الداخلية والخارجية، وخصوصاً في عصر التحولات السريعة.

لذلك يتطلب من مؤسسات التعليم العالي الاعتناء بعضو هيئة التدريس. بدءاً من دقة اختياره ثم إعداده، والاهتمام المستمر بتمكينه من تطوير قدراته ومهاراته العلمية والمهنية بعد حصوله على درجة الدكتوراه. وقد جاءت أسئلة الدراسة تدور حول ما يلي: ما المنطلقات والتوجهات التي يجب أن ينطلق منها تطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في المرحلة الحالية؟ ، و ما قدرات التحول المطلوبة التي يفترض أن يركز عليها تطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي لتوافق اتجاهات التطوير الأكاديمي المعاصر؟ ، وما الاستراتيجيات المناسبة التي يمكن أن تسهم في تحقيق الجودة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس؟.

وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك حاجة لتضافر الجهود القيادية والمؤسسية والذاتية في القضايا التالية:

- الاستفادة من الاتجاه العالمي الذي يؤكد على تنويع البرامج والأنشطة التي تقدم لعضو هيئة التدريس.

- الأخذ في الاعتبار جهود وبرامج التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.

- إعطاء البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي المكانة التي يستحقها، واعتباره أداة رئيسة لتقدم المعرفة. وهذا يتطلب تقوية إعداد أعضاء هيئة التدريس الباحثين، وإيجاد البرامج التي تدعم تطويرهم وتقدمهم ، وإعادة هندسة البحث العلمي وعملياته.

- ضرورة تطوير نظم تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة في التعليم العالي، وأن يتحمل عضو هيئة التدريس جانباً من المسؤولية التطويرية الذاتية والتخصصية.

- أن تتبنى مؤسسات التعليم العالي استراتيجيات وطرقاً فعلية لتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس بها.

من استعراض الدراسات السابقة (نظرية و تطبيقية) يمكن التعرف على مجموعة المعوقات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي، و التي يمكن تقسيمها إلى خمسة أقسام رئيسة و هي: الجوانب التنظيمية، الجوانب التعليمية و المعرفية، جوانب البحث العلمي ، و جوانب خدمة المجتمع، جوانب القيادة (انظر الجدول رقم ٤)

الجدول رقم (٤) معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

العنصر
الجوانب التنظيمية
ضعف الحوافز الايجابية
عدم ملائمة الجوانب المالية (الأجر الأساسي)
عدم ملائمة ظروف العمل (المكاتب، المطاعم .....)
عدم اخذ آراء أعضاء هيئة التدريس في الجوانب الإدارية
ضعف الاتصالات الإدارية داخل الجامعة
ضعف الاعتماد على العمل الجماعي
عدم المساواة في الفرص بين أعضاء هيئة التدريس
ضعف أساليب اختيار أعضاء هيئة التدريس
عدم توافر الأساليب و الوسائل التعليمية الحديثة

ضعف الثقة في أعضاء هيئة التدريس
ضعف المكتبات (خدمات الانترنت،مواقع بحثية .....)
ضعف الروابط الاجتماعية كالنوادي واللقاءات الاجتماعية
تعقيد إجراءات الترقية
ضعف تنمية أعضاء هيئة التدريس(الدورات التدريبية، الابتعاث)
المركزية عند تقديم الخدمات الإدارية لأعضاء هيئة التدريس
عدم وضوح معايير قياس الأداء
عدم توفير مناخ عمل خالي من البيروقراطية
الجوانب التعليمية و المعرفية
عدم تشجيع التحول المعرفي من التلقين إلى الإرشاد و التوجيه
ضعف إدراك مفهوم التعلم مدى الحياة (التعليم المستمر)
ضعف حرية التعبير و الرفض و التفكير النقدي
عدم وجود آليات لتنمية سلوكيات المعرفة لدى الطلاب
عدم التشجيع على التفكير و النمو الذاتي
جوانب البحث العلمي
زيادة العبء التدريسي على حساب البحث العلمي
عدم توفر وسائل البحث العلمي
ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية
عدم تحديد الاحتياجات البحثية التي تضمن أولويات التميز
عدم تشجيع البحوث المشتركة مع مراكز الأبحاث العالمية و المحلية
عدم وضع معايير علمية لتقييم الأبحاث
عدم توفير الموارد البشرية المؤهلة (باحثين، فنيين) لمراكز الأبحاث
جوانب خدمة المجتمع
عدم وجود معايير لقياس رضاء العملاء الداخليين و الخارجيين
عدم اهتمام الجامعة في تطوير العلاقة بسوق العمل
عدم الاتصال بمؤسسات التوظيف لمعرفة احتياجاتهم
عدم وضع آلية لتلمس مشاكل المجتمع
عدم التوسع في برامج التعليم المستمر من خلال الدورات
الجوانب القيادية
عدم حرص القيادات الأكاديمية على تطبيق مفهوم الجودة الشاملة
عدم وضوح معايير اختيار القيادات الأكاديمية
لا توجد سياسة واضحة في الجامعة لتحقيق الجودة الشاملة
عدم نشر الوعي بين منسوبي الجامعة بضرورة تطبيق مفهوم الجودة الشاملة

٦. فروض البحث

في ضوء الدراسات السابقة يمكن و ضع الفرض التالي:

- **الفرض الأول "تقع أهمية الجوانب التنظيمية معوقاً من معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الباحث في حدود حد الكفاية الذي ارتضاه الباحث".**

- **الفرض الثاني "تقع أهمية الجوانب التعليمية و المعرفية معوقاً من معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الباحث في حدود حد الكفاية الذي ارتضاه الباحث".**

- **الفرض الثالث "تقع أهمية جوانب البحث العلمي معوقاً من معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الباحث في حدود حد الكفاية الذي ارتضاه الباحث".**

- **الفرض الرابع "تقع أهمية جوانب خدمة المجتمع معوقاً من معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الباحث في حدود حد الكفاية الذي ارتضاه الباحث".**

- **الفرض الخامس "تقع أهمية الجوانب القيادية معوقاً من معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الباحث في حدود حد الكفاية الذي ارتضاه الباحث".**

- **الفرض السادس "تختلف أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة (الجوانب التنظيمية، الجوانب التعليمية و المعرفية، خبرة البحث العلمي، جوانب خدمة المجتمع، الجوانب القيادية) من وجهة نظر عينة البحث باختلاف الكلية، الخبرة، و الدرجة العلمية"**

٧. طرق جمع البيانات

أولا: اختيار الأداة

رغم أن هناك عدداً من الطرق الموضوعية و الكمية كان بإلامكان استخدمها لجمع البيانات مثل الملاحظة الشخصية، دراسة الحالات، و المقابلات، إلا أن الباحث فضل الاستبانات لعدة أسباب منها: حساسية الموضوع بحكم علاقته بالجودة الشاملة، كما أن الاستبانات من الطرق الشائعة في جمع البيانات فغالبية الدراسات السابقة استخدمت الاستبيانات مما يسهل على الباحث مقارنة النتائج، و هذا سيؤدى إلى زيادة المصداقية و معدل الثبات.

تم إعداد استبانة مكونة من ٣٨ عنصراً لتحديد درجة أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي. و قد قسمت المعوقات إلى خمس مجموعات وهي: الجوانب التنظيمية، الجوانب التعليمية و المعرفية، جوانب البحث العلمي، جوانب خدمة المجتمع، و الجوانب القيادية. و قد تم اختيار جامعة الملك خالد لتطبيق الدراسة الميدانية. انظر الجدول من رقم (٥) إلى رقم (٩).

الجدول رقم (٥) العوائق التنظيمية

الرقم	العنصر
١	ضعف الحوافز الايجابية
٢	عدم ملائمة الجوانب المالية (الأجر الأساسي)
٣	عدم ملائمة ظروف العمل (المكاتب، المطاعم .....)
٤	عدم اخذ آراء أعضاء هيئة التدريس في الجوانب الإدارية
٥	ضعف الاتصالات الإدارية داخل الجامعة
٦	ضعف الاعتماد على العمل الجماعي
٧	عدم المساواة في الفرص بين أعضاء هيئة التدريس
٨	ضعف أساليب اختيار أعضاء هيئة التدريس
٩	عدم توافر الأساليب و الوسائل التعليمية الحديثة
١٠	ضعف الثقة في أعضاء هيئة التدريس
١١	ضعف المكتبات (خدمات الانترنت،مواقع بحثية .....)
١٢	ضعف الروابط الاجتماعية كالنوادي واللقاءات الاجتماعية
١٣	تعقيد إجراءات الترقية
١٤	ضعف تنمية أعضاء هيئة التدريس(الدورات التدريبية، الابتعاث)
١٥	المركزية عند تقديم الخدمات الإدارية لأعضاء هيئة التدريس
١٦	عدم وضوح معايير قياس الأداء
١٧	عدم توفير مناخ عمل خالي من البيروقراطية

جدول رقم (٦) العوائق التعليمية و المعرفية

الرقم	العنصر
١٨	عدم تشجيع التحول المعرفي من التلقين إلى الإرشاد و التوجيه
١٩	ضعف إدراك مفهوم التعلم مدى الحياة (التعليم المستمر)
٢٠	ضعف حرية التعبير و الرفض و التفكير النقدي
٢١	عدم وجود آليات لتنمية سلوكيات المعرفة لدى الطلاب
٢٢	عدم التشجيع على التفكير و النمو الذاتي

جدول رقم (٧) عوائق البحث العلمي

الرقم	العنصر
٢٣	زيادة العبء التدريسي على حساب البحث العلمي
٢٤	عدم توفر وسائل البحث العلمي
٢٥	ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية
٢٦	عدم تحديد الاحتياجات البحثية التي تضمن أولويات التميز
٢٧	عدم تشجيع البحوث المشتركة مع مراكز الأبحاث العالمية و المحلية
٢٨	عدم وضع معايير علمية لتقييم الأبحاث
٢٩	عدم توفير الموارد البشرية المؤهلة (باحثين، فنيين) لمراكز الأبحاث

جدول رقم (٨) عوائق خدمة المجتمع

الرقم	العنصر
٣٠	عدم وجود معايير لقياس رضاء العملاء الداخليين و الخارجيين
٣١	عدم اهتمام الجامعة في تطوير العلاقة بسوق العمل
٣٢	عدم الاتصال بمؤسسات التوظيف لمعرفة احتياجاتهم
٣٣	عدم وضع آلية لتلمس مشاكل المجتمع
٣٤	عدم التوسع في برامج التعليم المستمر من خلال الدورات

جدول رقم (٩) العوائق القيادية

الرقم	العنصر
٣٥	عدم حرص القيادات الأكاديمية على تطبيق مفهوم الجودة الشاملة
٣٦	عدم وضوح معايير اختيار القيادات الأكاديمية
٣٧	لا توجد سياسة واضحة في الجامعة لتحقيق الجودة الشاملة
٣٨	عدم نشر الوعي بين منسوبي الجامعة بضرورة تطبيق مفهوم الجودة الشاملة

ثانيا: تقييم الأداة:

أ. صدق المحكمين

تم توزيع الاستبانة على عدد من أعضاء هيئة التدريس المهتمين بهذا الموضوع في مجال إدارة الأعمال، و إدارة الجودة الشاملة لتحكيم الاستبانة من حيث الآتي:

- وضوح العبارات و وضوح انتمائها.
- الصياغة اللغوية.
- كفاية المفردات لكل محور.

وبناء على آراء المحكمين فقط قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة.

ب. الثبات

لحساب ثبات الأداة استخدم الباحث معامل ألفا على عينة استطلاعية مكونة من ٤٧ عضو هيئة تدريس في الكليات المختلفة في الجامعة. و كانت النتائج حسب الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠) درجة الثبات

الأبعاد	١	٢	٣	٤	٥	الأداة ككل
معامل الثبات	٨٩و	٢٦و	٦٨و	٦٨و	٨٥و	٨٩و

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد تتمتع بدرجة ثبات عالية عدا البعد الثاني حيث، قام الباحث بإعادة صياغة مفرداته. و كان معامل ثبات الاختبار كلا مرتفعا مما قلل من اثر انخفاض ثبات البعد الثاني.

ثالثا: مجتمع البحث والعينة

تم تحديد مجتمع البحث جميع أعضاء هيئة التدريس من ثلاث كليات بجامعة الملك خالد، و هي: كلية الشريعة و أصول الدين، كلية اللغة العربية و العلوم الاجتماعية و الإدارية، و كلية التربية. و عند توزيع الاستبانة تم مراعاة التالي:

- وزعت هذه الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس ممن كانت خبرتهم الاكاديمية أكثر من ٥ سنوات.
- روعي - ما أمكن - أن يكون عدد كبير من أفراد العينة ممن تقلد مواقع قيادية: رئيس قسم، وكيل كلية، عميد كلية. أو ممن مارسوا العمل الإداري داخل الكليات أو في اى إدارة من إدارات الجامعة. والسبب أن بعض أسئلة الاستبانة تقتضي بعض الخبرات الإدارية. و في العموم غالبية منسوبي جامعة الملك

خالد من أعضاء هيئة التدريس قد مارسوا العمل الإداري في فترة من فترات حياتهم الاكاديمية قادة أكاديميين أو مديري إدارات في احد أقسام الجامعة.

و كما يتضح من الجدول رقم (١١) فان عدد منسوبي ثلاث الكليات ٣٤٣عضو هيئة تدريس بلغت الاستجابة: ١٠٥ استبانة تم إجازة ١٠٢ و استبعاد ٣ لعدم صلاحيتها للتحليل.

جدول (١١) عدد أعضاء هيئة التدريس و عدد الردود لكل كلية

الكلية	العدد الكلي	النسبة %	عدد الردود	النسبة %
الشريعة و أصول الدين	١٦٣	٤٧,٥٠	٣٥	٣٤,٣
اللغة العربية و الاجتماعية و الإدارية	١١٠	٣٢,٠٦	٤٦	٤٥,١
التربية	٧٠	٢٠,٤٠	٢١	٢٠,٦
المجموع	٣٤٣	١٠٠	١٠٢	١٠٠

وقد كان عدد الردود ١٠٢استبانة: ٣٥ من كلية الشريعة، ٤٦ من كلية اللغة العربية و العلوم الاجتماعية والإدارية، ٢١ من كلية التربية. كما يتضح من الجدول رقم (١٠). أما الخبرة فيتضح أن حوالي ٥٠% من أفراد العينة خبرتهم الاكاديمية أكثر من عشرين عاما منهم حوالي ٢٧% كانت خبرتهم أكثر من خمسة و عشرون عاما. انظر الجدول رقم (١٢).

جدول (١٢) الخبرة

الخبرة	العدد الكلي	النسبة %
اقل من ٥ سنة	١٢	١١،٨
من ٦ إلى ١٠ سنوات	١٥	١٤
من ١١ إلى ١٥ سنة	١٠	٨
من ١٦ إلى ٢٠ سنة	١٥	١٤،٧
من ٢١ إلى ٢٥ سنة	٢٠	٦،١٩
من ٢٦ إلى ٣٠ سنة	٢٥	٢٤،٦
أكثر من ٣٠ سنة	٢	٢
المجموع	**١٠٢**	**١٠٠**

وفقا للجدول رقم (١٣)، يتضح أكثر من ٨٢% من إفراد العينة كانت خبرتهم الاكاديمية أكثر من ٥ سنوات و هذا وقت كاف للترقي إلا أن أكثر من ٥٥% من أفراد العينة لا زالوا بدرجة أستاذ مساعد، علما أن أعداد كبيرة منهم شارفوا على التعاقد.

جدول (١٣) الدرجة العلمية

الدرجة	العدد الكلي	النسبة %
غير معروف	١٠	٩,٨
أستاذ	١٣	١٢,٧
أستاذ مشارك	١٦	١٥,٧
أستاذ مساعد	٥٨	٥٦,٩
محاضر	١	١
معيد	٢	٢
لم يجب	٢	٢
المجموع	**١٠٢**	**١٠٠**

و يبدو أن هنا عوائق حالت دون ترقي أعضاء هيئة التدريس و التي يمكن اختصارها في البنود التالية:

١. عدم توفر حوافز كافية تشجع أعضاء هيئة التدريس على الترقي.

٢. عدم اهتمام الجامعة بالبحث العلمي حيث يعد ذلك من أخر اهتماماتها. فالميزانية المخصصة للبحث العلمي غير كافية، بالإضافة إلى عدم توفر مراكز أبحاث مهيأة إضافة إلى صعوبة الوصول إلى المواقع البحثية.

٣. انشغال أعداد كبيرة من أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الإدارية و التدريب و خدمة المجتمع لتعويض نقص مخصصاتهم المالية.

٤. اعتقاد بعض أعضاء هيئة التدريس أن الحصول على الدكتوراة يعد نهاية المطاف.

٥. صعوبة الحصول على درجتي الماجستير و الدكتوراة سواء عن طريق الإيفاد الداخلي أو الابتعاث الخارجي. فالماجستير تستغرق في المتوسط خمس سنوات، و الدكتوراه تستغرق سبع سنوات. و قبل الابتعاث على المعيد أن يعمل في الجامعة سنوات قبل الدراسات العليا بالإضافة إلى سنة أو سنتين للحصول على قبول. معنى ذلك أن الحصول على درجتي الماجستير و

الدكتوراة تستغرق أكثر من خمس عشرة سنة. كما أن الابتعاث الخارجي يمر بإجراءات معقدة، فالقبول يستغرق من سنة إلى سنتين ثم يطالب المعيد باختبار اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها (التوفل) و هو مازال في بلده. و بعد (التوفل)، و القبول، و موافقة مجلس القسم يعرض الموضوع برمته على لجنة الابتعاث أو ما تسمى أحيانا باللجان الدائمة.

٨. النتائج و تفسيرها

استخدم الباحث اختبار "ت" لعينة واحدة One – sample T-test عن طريق حزمة البرامج الإحصائية SPSS حيث كان المتوسط الفرضي حد الكفاية = ٧٥% من أعلى درجة للاختيار = ٥*٧٥/١٠٠= ٣،٧٥ و كانت النتائج كما يلي:

أولا: نتائج اختبار صحة الفرض الأول و الذي ينص على:"تقع أهمية الجوانب التنظيمية معوقاً من معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الباحث في حدود حد الكفاية الذي ارتضاه الباحث".

جدول (١٤) نتائج اختبارات "ت" لمعرفة أهمية معوقات الجوانب التنظيمية من وجهة نظر عينة الدراسة ككل

المجال	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالات
الجوانب التنظيمية	1	4.0000	.9010	2.802	101	.006
	2	3.8922	1.1249	1.276	101	.205
	3	3.8119	1.0461	.595	100	.554
	4	3.9902	.9900	2.450	101	.016
	5	3.6471	1.1226	-.926	101	.357
	6	4.0000	1.0341	2.442	101	.016
	7	3.8137	1.1918	.540	101	.590
	8	3.8431	1.1410	.824	101	.412
	9	3.7941	1.0562	.422	101	.674
	10	3.5294	1.3694	-1.627	101	.107
	11	4.1471	.9054	4.429	101	.000
	12	3.8235	1.1639	.638	101	.525
	13	3.8137	1.2165	.529	101	.598
	14	3.9505	1.0038	2.007	100	.047
	15	3.8812	1.0797	1.221	100	.225
	16	3.7745	1.1337	.218	101	.828
	17	3.7941	1.4305	.311	101	.756

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن جميع المتوسطات التجريبية قد وقعت في حدود حد الكفاية الذي ارتضاه الباحث و هو ٣،٧٥ حيث:

أ. زادت بعض المتوسطات عن حد الكفاية بدلالة أو بدون دلالة إحصائية.

ب. نقص بعض المتوسطات عن حد الكفاية بدون دلالة إحصائية.

ت. تشير تلك النتائج إلى صحة الفرض الأول.

و رغم التقارب بين المتوسطات إلا أنها جميعا ذات أهمية عالية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس. فأكبر العوائق التنظيمية هو "ضعف المكتبات". و قد يكون السبب بعد المكتبة المركزية عن الكليات، عمل المكتبات فترة واحدة من الساعة ٨ صباحا إلى الساعة ٢،١٥ بعد الظهر، و غالبية محاضرات أعضاء هيئة التدريس خلال هذه الفترة. كما يتضح أن "ضعف الثقة في أعضاء هيئة التدريس" كان أقل العوائق إلا أنه لا يزال مرتفعا نسبيا.

ثانيا: نتائج اختبار صحة الفرض الثاني و الذي ينص على:"تقع أهمية الجوانب التعليمية و المعرفية معوقا من معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الباحث في حدود حد الكفاية الذي ارتضاه الباحث".

جدول (١٥) نتائج اختبارات "ت" لمعرفة أهمية معوقات الجوانب التعليمة و المعرفية من وجهة نظر عينة الدراسة ككل

المجال	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالات
الجوانب التعليمية و المعرفية	18	4.0784	.9301	3.566	101	.001
	19	4.4412	5.1580	1.353	101	.179
	20	3.9216	1.1577	1.497	101	.138
	21	3.8515	.9837	1.037	100	.302
	22	4.0882	.8572	3.985	101	.000

يتضح من الجداول رقم (١٥) أن جميع المتوسطات التجريبية قد وقعت في حدود حد الكفاية الذي ارتضاه الباحث و هو ٣،٧٥ حيث:

أ. زادت بعض المتوسطات عن حدد الكفاية بدلالة أو بدون دلالة إحصائية.

ب. نقص بعض المتوسطات عن حد الكفاية بدون دلالة إحصائية.

يبدو أن العوائق التعليمية لا تختلف في أهميتها عن العوائق التنظيمية. فالغالبية حصلت على متوسط ما يقرب "٤" و كان أكبر هذه العوائق هو "ضعف إدراك مفهوم التعليم المستمر". و اقلها هو " عدم وجود آليات لتنمية سلوكيات المعرفة لدى الطلاب". و هذه النتائج تدل على صحة الفرض الثاني.

ثالثا: نتائج اختبار صحة الفرض الثالث و الذي ينص على:"تقع أهمية جوانب البحث العلمي معوقا من معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الباحث في حدود حد الكفاية الذي ارتضاه الباحث"

جدول (١٦) نتائج اختبارات "ت" لمعرفة أهمية معوقات جوانب البحث العلمي من وجهة نظر عينة الدراسة ككل

المجال	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالات
خبرة البحث العلمي	23	4.1275	.9084	4.196	101	.000
	24	4.0098	.9173	2.860	101	.005
	25	4.1667	.9237	4.556	101	.000
	26	3.9902	.8844	2.743	101	.007
	27	4.1089	.9476	3.806	100	.000
	28	3.7157	.9686	-.358	101	.721
	29	3.9118	.8572	1.906	101	.059

يتضح من الجداول رقم (١٦) أن جميع المتوسطات التجريبية قد وقعت في حدود حد الكفاية الذي ارتضاه الباحث و هو ٣،٧٥ حيث:

أ. زادت بعض المتوسطات عن حد الكفاية بدلالة أو بدون دلالة إحصائية.

ب. نقص بعض المتوسطات عن حد الكفاية بدون دلالة إحصائية.

ويمكن أن نستشف من الجدول السابق أن أهمية معوقات البحث العلمي تقارب أهمية المعوقات السابقة، حيث يمثل "ضعف الدعم المالي" العائق الأهم من معوقات البحث العلمي. و قد يكون ذلك لعدة أسباب قلة المنح البحثية المخصصة للجامعات، و بعد الجامعات عن دورها الأساس في خدمة البحث العلمي و التركيز على التدريس، ربط مخرجات التعليم بسوق العمل. و هذه النتائج تدل على صحة الفرض الثالث.

رابعا: نتائج اختبار صحة الفرض الرابع و الذي ينص على:"تقع أهمية جوانب خدمة المجتمع معوقاً من معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الباحث في حدود حد الكفاية الذي ارتضاه الباحث"

جدول (١٧) نتائج اختبارات "ت" لمعرفة أهمية معوقات جوانب خدمة المجتمع من وجهة نظر عينة الدراسة ككل

المجال	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالات
جوانب خدمة المجتمع	30	3.7549	.9274	.053	101	.958
	31	3.8725	1.0405	1.190	101	.237
	32	3.9510	.9052	2.242	101	.027
	33	4.0000	.9950	2.537	101	.013
	34	3.8039	1.0904	.499	101	.619

يتضح من الجداول رقم (١٧) أن جميع المتوسطات التجريبية قد وقعت في حدود حد الكفاية الذي ارتضاه الباحث و هو ٣،٧٥ حيث:

أ. زادت بعض المتوسطات عن حدد الكفاية بدلالة أو بدون دلالة إحصائية.

ب. نقص بعض المتوسطات عن حد الكفاية بدون دلالة إحصائية.

رغم تقارب أهمية معوقات جوانب خدمة المجتمع إلا أن المتغير رقم ٣٣ "وضع آلية لتلمس حاجة المجتمع" يمثل العائق الأعلى، بينما المتغير رقم ٣٠ "عدم وجدود معايير لقياس رضاء العملاء" يمثل العائق الأقل. و من هذه النتائج يمكن أن نستشف أن الجامعة تقترب من النظام المغلق فلا يمثل المجتمع لها أي أهمية. و بما أن البحث العلمي و خدمة المجتمع من الوظائف الأساسية للجامعات إلا أن جامعة الملك خالد قد أهملت هاتين الوظيفتين بشكل ملاحظ فيه. و بهذا فقط ابتعدت عن المعنى الحقيقي للجامعات. و هذه النتائج تدل على صحة الفرض الرابع.

خامسا: نتائج اختبار صحة الفرض الخامس و الذي ينص على:"تقع أهمية الجوانب القيادية معوقاً من معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الباحث في حدود حد الكفاية الذي ارتضاه الباحث"

جدول (١٨) نتائج اختبارات "ت" لمعرفة أهمية معوقات الجوانب القيادية وجهة نظر عينة الدراسة ككل

المجال	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالات
الجوانب القيادية	35	3.7843	1.1400	.304	101	.762
	36	3.9314	1.0270	1.784	101	.077
	37	3.8039	1.2108	.450	101	.654
	38	3.9608	.9639	2.209	101	.029

يتضح من الجداول رقم (١٨) أن جميع المتوسطات التجريبية قد وقعت في حدود حد الكفاية الذي ارتضاه الباحث و هو ٣،٧٥ حيث:

١. زادت بعض المتوسطات عن حدد الكفاية بدلالة أو بدون دلالة إحصائية.

ب. نقص بعض المتوسطات عن حد الكفاية بدون دلالة إحصائية.

يبدو أن جميع عوائق الجوانب القيادية متقاربة بشكل ملاحظ فيه إلا أن عائق "عدم وضوح اختيار القيادات الأكاديمية" يمثل أهمية قصوى و قد يكون السبب عدم تبني الجامعة نظام "الانتخاب" أو "الأقدمية" عند تعيين القيادات. و هذه النتائج تدل على صحة الفرض الخامس.

ونتائج الجدول رقم (١٨) تبين أن جميع عوائق تطبيق إدارة الجودة الشاملة أساسها عدم قناعة القيادات بمعايير الجودة و الاعتماد الأكاديمي. لذا فإن ضعف البرامج الأكاديمية، أو عدم الاهتمام بالبحث العلمي أو الإهمال المتعمد لأعضاء هيئة التدريس، أو أي من هذه المشاكل أعراض لمشكلة أساسية هي عدم قناعة الجامعة بتبني مفهوم الجودة الشاملة.

و هذه النتيجة تقودنا إلى تبني الجامعة لأسطورة الرجل العظيم أو "القائد الفذ"، احد الأفكار القيادية التقليدية و التي تقوم على بناء القائد شخصيته وإهمال شخصية المنظمة، و تغييب فكرة "المنشأة الرائدة". حيث يبنى القائد المنشأة بحيث تكون لديها آلية البقاء و المقدرة على التطوير و التغيير الذاتي حتى لو رحل عنها مؤسسها، لأنه أنشأ بداخلها خاصية النمو الذاتي.

عدم وضوح معايير اختيار القيادات الأكاديمية أدى إلى خلو الجامعة من القيادات الأكاديمية المؤهلة. كما أن الجامعة تفتقر إلى برامج إعداد القادة و ليس لديها خطة للخلافة. فطريقة المحاولة و الخطأ التي تتبناها الجامعات عند تدريب الموظفين هي نفسها التي تستخدمها عند إعداد القادة عن طريق تمرير بعض الأكاديميين على المراكز القيادية لعدة سنوات وترى أن هذا يكفي. و بهذا يكتسب القائد الأكاديمي خبرته الإدارية و القيادية من الميدان عن طريق "التجربة و الخطأ"، فهو لم يُعد و لم يُدرب و لا يدري من أين يبدأ؟ و إلى أين يتجه؟ بالإضافة إلى أن طريقة اختياره من البداية لم يراع فيها فكر "المنظمة" بل فكر "القائد".

وفقا لهذه النتيجة يمكن القول: أن الجامعة تفتقد إلى ابسط مقومات التنظيم و الإدارة، بعيدة كل البعد عن معايير الجودة و الاعتماد الأكاديمي. فلا رسالة و لا خطط إستراتيجية ولا أهداف و لا مخزون من القادة الأكاديميين المؤهلين، أساليب رقابية عتيقة و نظام حوافز خال من العدالة. كما أن الصف الثاني من القيادات الأكاديمية عناصر ضعيفة لا يوثق بها بسب نقص الكفاءة، فجل أعمالهم روتينية، مكتبية، أشبه بالسكرتارية لا تحتاج إلى قدرات قيادية عالية.

اختبار "ت" لكل كلية (كلية الشريعة ، كلية اللغة العربية، كلية التربية)

استخدم الباحث اختبار "ت" لكل عينة من العينات الثلاث كلية الشريعة و أصول الدين، كلية اللغة العربية و العلوم الاجتماعية و الإدارية، و كلية التربية – One sample T-test عن طريق حزمة البرامج الإحصائية SPSS حيث كان المتوسط الفرضي حد الكفاية = ٧٥% من أعلي و درجة الاختيار = ٧٥*٥/١٠٠= ٣،٧٥ و كانت النتائج كما يلي جدول (١٩)، جدول (٢٠)، و جدول (٢١)

جدول (١٩) نتائج اختبارات "ت" لمعرفة أهمية المعوقات من وجهة نظر كلية الشريعة و أصول الدين

المجال	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالات
الجوانب التنظيمية	1	3.7429	.4434	-.095	34	.925
	2	4.0000	.5423	2.727	34	.010
	3	4.0000	.6417	2.305	34	.027
	4	4.0571	.6835	2.658	34	.012
	5	4.2000	.6325	4.209	34	.000
	6	4.1429	.7334	3.169	34	.003
	7	4.2286	1.0025	2.824	34	.008
	8	4.2286	.6897	4.105	34	.000
	9	3.9143	.8531	1.139	34	.263
	10	3.8286	1.0977	.423	34	.675
	11	4.0571	.7648	2.376	34	.023
	12	4.1143	.7183	3.000	34	.005
	13	3.9429	.9375	1.217	34	.232
	14	4.1765	.7165	3.471	33	.001
	15	4.0588	1.0133	1.777	33	.085
	16	4.0857	1.0109	1.965	34	.058
	17	4.2286	.8432	3.358	34	.002
الجوانب التعليمية و المعرفية	18	4.0571	.9684	1.876	34	.069
	19	4.2000	.7971	3.340	34	.002
	20	3.9429	1.2353	.924	34	.362
	21	3.8286	.7065	.658	34	.515
	22	4.0857	.6585	3.016	34	.005
خبرة البحث العلمي	23	4.1143	.7183	3.000	34	.005
	24	4.3143	.6761	4.937	34	.000
	25	4.0000	.6417	2.305	34	.027
	26	4.0286	.6177	2.668	34	.012
	27	4.1765	.4586	5.422	33	.000
	28	4.0571	.4161	4.367	34	.000
	29	4.0286	.3824	4.310	34	.000
جوانب خدمة المجتمع	30	3.8857	.4710	1.705	34	.097
	31	4.3429	.4816	7.283	34	.000
	32	4.1143	.6311	3.415	34	.002
	33	4.0571	.7253	2.505	34	.017
	34	4.1143	.7960	2.707	34	.011
الجوانب القيادية	35	3.9714	.7065	1.854	34	.072
	36	4.1143	.7183	3.000	34	.005
	37	3.9714	.6177	2.121	34	.041
	38	4.0857	.7811	2.543	34	.016

جدول (٢٠) نتائج اختبارات "ت" لمعرفة أهمية المعوقات من وجهة نظر كلية اللغة العربية و العلوم الاجتماعية و الإدارية

المجال	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالات
الجوانب التنظيمية	1	4.1522	.8936	3.052	45	.004
	2	3.7174	1.4706	-.150	45	.881
	3	3.6889	1.2937	-.317	44	.753
	4	3.9783	1.2200	1.269	45	.211
	5	3.1957	1.2931	-2.908	45	.006
	6	3.8478	1.1920	.557	45	.581
	7	3.6522	1.2332	-.538	45	.593
	8	3.6739	1.3005	-.397	45	.693
	9	3.8696	1.2580	.645	45	.522
	10	3.4130	1.4388	-1.588	45	.119
	11	4.3913	.8022	5.422	45	.000
	12	3.6957	1.2449	-.296	45	.769
	13	3.8913	1.2334	.777	45	.441
	14	4.0000	1.0541	1.609	45	.115
	15	3.6304	1.1616	-.698	45	.489
	16	3.5652	1.1861	-1.057	45	.296
	17	3.2391	1.7535	-1.976	45	.054
الجوانب التعليمية و المعرفية	18	4.0435	1.0319	1.929	45	.060
	19	3.8261	1.1795	.438	45	.664
	20	3.8261	1.2348	.418	45	.678
	21	4.0000	1.1155	1.520	45	.136
	22	4.1522	1.0321	2.643	45	.011
خبرة البحث العلمي	23	4.1522	.9881	2.761	45	.008
	24	3.8261	1.0177	.507	45	.615
	25	4.1739	1.1016	2.610	45	.012
	26	3.8261	1.0393	.497	45	.622
	27	4.0217	1.0644	1.732	45	.090
	28	3.5435	1.0265	-1.365	45	.179
	29	3.8261	.9731	.530	45	.598
جوانب خدمة المجتمع	30	3.5435	1.1682	-1.199	45	.237
	31	3.5000	1.1690	-1.450	45	.154
	32	3.7826	1.0091	.219	45	.828
	33	3.9565	1.0741	1.304	45	.199
	34	3.6957	1.1129	-.331	45	.742
الجوانب القيادية	35	3.6522	1.2511	-.530	45	.598
	36	3.8043	1.1474	.321	45	.749
	37	3.6957	1.5036	-.245	45	.807
	38	3.9130	1.0504	1.053	45	.298

جدول (٢١) نتائج اختبارات "ت" لمعرفة أهمية المعوقات من وجهة نظر كلية التربية

المجال	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالات
الجوانب التنظيمية	1	4.0952	1.3381	1.182	20	.251
	2	4.0952	.9437	1.677	20	.109
	3	3.7619	.9952	.055	20	.957
	4	3.9048	.8891	.798	20	.434
	5	3.7143	.9562	-.171	20	.866
	6	4.0952	1.0911	1.450	20	.163
	7	3.4762	1.2498	-1.004	20	.327
	8	3.5714	1.2479	-.656	20	.519
	9	3.4286	.8106	-1.817	20	.084
	10	3.2857	1.5856	-1.342	20	.195
	11	3.7619	1.1792	.046	20	.964
	12	3.6190	1.4992	-.400	20	.693
	13	3.4286	1.5353	-.959	20	.349
	14	3.4762	1.1670	-1.075	20	.295
	15	4.1429	.9103	1.978	20	.062
	16	3.7143	1.1464	-.143	20	.888
	17	4.2857	.9562	2.567	20	.018
الجوانب التعليمية و المعرفية	18	4.1905	.6016	3.355	20	.003
	19	6.1905	11.2233	.996	20	.331
	20	4.0952	.8309	1.904	20	.071
	21	3.5500	1.0501	-.852	19	.405
	22	3.9524	.7400	1.253	20	.225
خبرة البحث العلمي	23	4.0952	1.0443	1.515	20	.145
	24	3.9048	.9437	.752	20	.461
	25	4.4286	.8701	3.574	20	.002
	26	4.2857	.8452	2.905	20	.009
	27	4.1905	1.2498	1.615	20	.122
	28	3.5238	1.3274	-.781	20	.444
	29	3.9048	1.1360	.624	20	.539
جوانب خدمة المجتمع	30	4.0000	.8367	1.369	20	.186
	31	3.9048	1.1360	.624	20	.539
	32	4.0476	1.0235	1.333	20	.198
	33	4.0000	1.2247	.935	20	.361
	34	3.5238	1.3645	-.760	20	.456
الجوانب القيادية	35	3.7619	1.4458	.038	20	.970
	36	3.9048	1.1792	.601	20	.554
	37	3.7619	1.2611	.043	20	.966
	38	3.8571	1.0623	.462	20	.649

و وفقا للنتائج السابقة يمكن القول: إن جميع أعضاء هيئة التدريس في جميع الكليات يلمسون عوائق تطبيق الجودة الشاملة بل إن هناك شبه إجماع حول البنود و المفردات التي صاغها الباحث، و قد يكون ذلك للأسباب التالية:

١. البنية التحتية لجامعة الملك خالد لم تتكون بعد رغم مرور ثمان سنوات على دمج فرعي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية و جامعة الملك سعود.

٢. توسع الجامعة أفقيا و رأسيا على حساب الجودة، و ذلك بالتركيز على الكم على حساب الكيف لأسباب غير واضحة.

٣. عدم إلمام القيادات الاكاديمية بأهمية الجودة و عدم قبوله من الأصل و النظرة المتدنية لبعض التخصصات.

٤. الجامعة غير مدركة لأهمية التدريب و ينظر إليه كترف و ترفيه. و كثير من برامجها التدريبية لا تصب مباشرة في تطوير مهارات الموظفين. كما أن أعدادا كبيرة من موظفي الجامعات لم يتلقوا دورة تدريبية منذ تعيينهم.

٥. نقص التدريب و تنمية المهارات القيادية للقيادات الاكاديمية بالجامعة. طريقة المحاولة و الخطأ التي تتبناها الجامعات عند تدريب الموظفين هي نفسها التي تستخدمها عند إعداد القادة عن طريق تمرير بعض الأكاديميين على المراكز القيادية لعدة سنوات. و بهذا يكتسب القائد الأكاديمي خبرته الإدارية و القيادية من الميدان عن طريق التجربة و الخطأ فهو لم يُعد و لم يُدرب و لا يدري من أين يبدأ؟ و إلى أين يتجه؟ بإضافة إلى أن طريقة اختياره من البداية لم يراع فيها فكر المنظمة بل فكر القائد.

٦. تعتبر الجامعة نظاما مغلقا إلى حد ما فيبدو أنها لم تحاول الاستفادة من خبرات الجامعات الأخرى، و لم تبدأ من حيث انتهى الآخرون.

٧. من متطلبات إدارة الجودة الشاملة تفاعل و تعاون جميع منسوبي المنظمة لإنجاح المهمة و هذا غير متوفر في جامعة الملك خالد فهي منقسمة على نفسها، و لديها صراعات بسبب إلغاء بعض التخصصات، و ربط مخرجات الجامعة ربطا مباشرا بسوق العمل لدرجة أنها قد تتحول إلى معهد تدريب.

٨. انعدام الخبرات الإدارية و المتخصصين في إدارة الجودة الشاملة.

٩. يبدو أن الفكر الإداري من الأصل غير واضح لدى القيادات الأكاديمية. أول ما يلاحظ على الجامعة عدم تبنيها للرسالة أو "الأيدلوجية الجوهرية" للجامعة.

سادسا: نتائج اختبار صحة الفرض السادس و الذي ينص على:"تختلف أهمية معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة (الجوانب التنظيمية، الجوانب التعليمية و المعرفية، جوانب البحث العلمي، جوانب خدمة المجتمع، الجوانب القيادية) من وجهة نظر عينة البحث باختلاف الكلية، الخبرة، و الدرجة العلمية".

عند تحليل التباين، استخدم الباحث MANOVA لدراسة الفروق في المتغيرات التابعة (الجوانب التنظيمية، الجوانب التعليمية و المعرفية، جوانب البحث العملي، جوانب خدمة المجتمع، الجوانب القيادية) في ضوء المتغيرات المستقلة (الكلية، الدرجة، الخبرة) عن طريق حزمة البرامج الإحصائية SPSS.

يتضح من الجدول رقم (٢٢) عدم وجود فروق في المتغيرات التابعة (الجوانب التنظيمية، الجوانب التعليمية و المعرفية، جوانب البحث العملي، جوانب خدمة المجتمع، الجوانب القيادية) و التي ترجع إلى المتغيرات المستقلة (الكلية ، الدرجة، الخبرة) فيما عدا وجود فرق في جانب المجتمع الذي يرجع للخبرة وحيث إن حجم الأثر كان = ٥٥، فهو حجم متوسط حيث إن حدود حجم الأثر ٢، (ضعيف) ٥، (متوسط) ٨، (كبير). مهما تختلف، التخصصات، الخبرة، الدرجة فان الجميع يجمعون على أهمية العوامل (المعوقات) التي تناولها البحث لدراسة معوقات تطبيق نظام الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. و هذه النتائج تدل على صحة الفرض السادس.

جدول (٢٢) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة في ضوء المتغيرات المستقلة

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	ف	الدلالة	حجم الأثر
الكلية	تنظيم	189.974	2	94.987	.907	.411	.041
	تعليم	2.440	2	1.220	.022	.979	.001
	البحث	2.223	2	1.111	.065	.937	.003
	مجتمع	14.265	2	7.133	.789	.461	.036
	قيادة	18.252	2	9.126	.797	.457	.037
	مجموع	364.776	2	182.388	.311	.735	.015
الخبرة	تنظيم	1967.227	25	78.689	.751	.774	.309
	تعليم	700.059	25	28.002	.496	.968	.228
	البحث	479.784	25	19.191	1.117	.367	.399
	مجتمع	463.933	25	18.557	2.052	.019	.550
	قيادة	472.472	25	18.899	1.651	.074	.496
	مجموع	11397.745	25	455.910	.776	.747	.316
الدرجة	تنظيم	107.766	5	21.553	.206	.958	.024
	تعليم	50.094	5	10.019	.177	.970	.021
	البحث	11.720	5	2.344	.136	.983	.016
	مجتمع	30.203	5	6.041	.668	.650	.074
	قيادة	20.732	5	4.146	.362	.871	.041
	مجموع	151.637	5	30.327	.052	.998	.006
الخطأ	تنظيم	4398.440	42	104.725			
	تعليم	2371.774	42	56.471			
	البحث	721.579	42	17.180			
	مجتمع	379.757	42	9.042			
	قيادة	480.762	42	11.447			

٩. التوصيات

تظهر نتائج هذه الدراسة، أن جامعة الملك خالد في حاجة ماسة لمراجعة أنظمتها، وبناء منظومة إدارية تعتمد على تطبيق إدارة الجودة الشاملة بجميع جوانبها، لتحسين الأداء، وتطوير مخرجاتها الجامعية. ولهذا فإن الحاجة أصبحت ملحة للمسئولين بإزالة عوائق تطبيق أنظمة الجودة الشاملة، ومحاسبة القيادات التي لا زالت تدير التعليم العالي بأنظمة تقليدية.

و فقاً لنتائج هذه الدراسة سوف نعرض بعض المقترحات و التوصيات للمسئولين في جامعة الملك خالد قد تساعدهم في إزالة العوائق التي تعيق تطبيق أنظمة الجودة الشاملة، و التي سبق و أن صنفت في هذه الدراسة إلى خمسة أقسام وهي: الجوانب التنظيمية، الجوانب التعليمية و المعرفية، جوانب البحث العلمي، جوانب خدمة المجتمع و الجوانب القيادية:

١. نشر ثقافة الجودة للقيادات أولا لإقناعهم بأهمية التغيير وتحسين الأداء و أهمية معايير الاعتماد الأكاديمي. كما يجب تولد القناعة بها من كافة العاملين الإداريين والأكاديميين بالإضافة إلى الطلبة باعتباره منهجاً حديثاً يتم تطبيقه لضمان رفع مستوى كافة المهارات بشكل شامل ولاسيما الجودة الأكاديمية.

٢. تفويض العاملين في الجامعة باعتباره الأسلوب الذي يحسن من محاسبة الجامعة لعناصرها، وذلك بدفع المسؤولية ، والمحاسبة إلى أعلى مستوى ممكن.

٣. عند تنفيذ برنامج الجودة الشاملة في الجامعة، لابد من البدء بقطاع الخدمات العامة والخدمات الإدارية قبل القطاع الأكاديمي، كملائمة ظروف العمل، تقوية الاتصالات الإدارية داخل الجامعة، الاهتمام بالمكتبات، توفير نواد و صالات رياضية. فالجامعة خالية من كل هذه الخدمات و التي تعتبر البنية التحتية لبدء العمل التشغيلي (الأكاديمي) للجامعة.

٤. إعطاء أعضاء الهيئة الأكاديمية بالجامعة فرصة المشاركة في اتخاذ وصنع القرارات الأكاديمية الهامة من خلال اللجان والجمعيات المهنية وغيرها، أخذاً آراء أعضاء هيئة التدريس في تطوير الجوانب الإدارية الأخرى.

٥. يجب على الجامعة الاهتمام كثيرا بالحوافز الايجابية لأعضاء هيئة التدريس، و مراعاة العدالة، و المساواة في الفرص لإشعارهم بالانتماء والولاء. فعضو هيئة التدريس طرف مهم في إنجاح برامج الجودة الشاملة و إذا لم يحفز فكيف تضمن الجامعة تعاونه في نجاح تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة؟!

٦. الاهتمام بآراء ومقترحات الطلبة لتشجيع حرية التعبير و التفكير النقدي لدى الطلاب، و تطوير آليات واضحة ومحددة لإتاحة أسلوب التغذية العكسية

بهدف الحوار والمناقشة مع أعضاء الهيئة الأكاديمية والدارسين بهدف التشجيع على التفكير و النمو الذاتي.

٧. زيادة روح المبادرة والفاعلية والتنظيم لدى الطالب والعمل على زيادة قدرته على مواجهة التحديات المعاصرة لتنمية سلوكيات المعرفة لدى الطلاب.

٨. تكثيف الاهتمام بنوعية جودة المقررات والوسائط التعليمية والتخصصات والبرامج الأكاديمية من حيث الإعداد والإخراج لملاءمة مستحدثات العصر الحالي.

٩. على الجامعة أن تهتم كثيرا بدعم البحث العلمي و خدمة المجتمع. فقد تبين من نتائج الدراسة أن هناك إغفالاً متعمداً في جوانب البحث العلمي و خدمة المجتمع، مما أبعد الجامعة عن ممارسة وظائفها الأساسية.

١٠. يبدو أن عمادة خدمة المجتمع لم تؤدى دورها كما يجب، أو أنها لم تدعم لتؤدي الدور المناط بها. لذا يجب الاهتمام كثيراً بهذا الجانب عن طريق تعيين متخصصين يشرفون على العمادة، و تقديم الدعم اللازم من تفويض السلطة إلى الدعم المالي من اجل ربط الجامعة بالمجتمع لبحث قضاياه و الاستفادة من أعضاء هيئة التدريس بتقديم دورات تدريبية، و برامج التعليم المستمر، و برامج بكالوريوس و ماجستير مدفوعة القيمة تقدم لمن لم يحالفهم الحظ في القبول الرسمي بالجامعة. بالإضافة إلى تقديم الاستشارات و المحاضرات التثقيفية و الأمسيات الأدبية التطوعية للجمهور.

١١. حسن اختيار قيادة إدارية لبرنامج الجودة الشاملة، ذات رؤية مؤثرة ومقنعة، تمتلك خبرة إدارية وأكاديمية في الإدارة الجامعية.

١٢. إذا لم تمتلك الجامعات كفاءات أكاديمية لإدارة الجودة، فيمكنها الاستعانة ببيوت خبرة دولية لها باع طويل و خبرة عريقة في مجال جودة التعليم العالي للإشراف في تطبيق مفهوم الجودة الشاملة ثم تدريب القيادات الأكاديمية في الجامعة على مبدأ و أسس الجودة الشاملة.

١٠. قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

احمد إبراهيم احمد (٢٠٠٣) "الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية و المدرسية"، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر"، الإسكندرية.

أسامة الميمي وآخران (٢٠٠٤) "الجودة في الجامعات الفلسطينية : الإجراءات والممارسات"، جامعة القدس المفتوحة، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني.
حسن حسين البيلاوي و آخرون (٢٠٠٦) "الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز و معايير الاعتماد" دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.

حسين محمد علي العلوي (١٩٩٨) "إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي" ، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، ط ١، جدة.

سناء إبراهيم أبو دقة (٢٠٠٤) "التقويم وعلاقته بتحسين نوعية التعليم في برامج التعليم العالي"، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة.

عبد العزيز ابو نبعة وفوزية مسعد (١٩٩٨) "إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي" ، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العين ، ١٣-١٥ ديسمبر ١٩٩٨ ، ص: ١-٣٤.

على ناصر آل زاهر (٢٠٠٥) "القدرات المطلوبة لتطوير جودة الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي لمواجهة تحديات عصر العولمة"، بحث مقدم إلى ورشة عمل (طرق تفعيل وثيقة آراء الأمير عبد الله بن عبد العزيز حول التعليم العالي)، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

علاء الدين عبدالغني محمود (١٩٩٩) "نحو إطار متكامل لتطوير ثقافة الجودة بمؤسسات التعليم العالي"، مجلة العلوم، جامعة بني سويف، عدد ٤.

محمد احمد الخولي (٢٠٠٥) "دراســـــة: مفهـــوم الجـــودة التعليمية الشاملة ومدى تأثيرهـــا على الأداء الأكاديمي من واقع جامعة قطر"، بحث مقدم لندوة الإدارة الاستراتيجية لمؤسسات التعليم العالي المنعقدة بجامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.

محمد عبد الفتاح شاهين (٢٠٠٤) "التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي"، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة،رام الله.

محمد مصطفى صالح (٢٠٠٥) "نموذج استراتيجي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي المصرية"، المجلة العلمية، التجارة و التمويل، الملحق الأول، العدد الأول ، كلية التجارة جامعة طنطا.

معزوز جابر علاونه (٢٠٠٤) "مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية"، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطين، جامعة القدس المفتوحة، جنين.

نعمان الموسوي (٢٠٠٣) "تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي" ، المجلة التربوية ، ع(٦٧) ، ص ص: ٨٩- ١١٨

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Barnett (1992), "Improving Higher Education Total Quality Care", SRHE and Open University Press, Buckingham.

Boaden (1997), "What is total quality management ... and des it matter?", Total Quality Management, Vol. 8, No. 4, August.

Burkhalter (1993), "How can Institutions of higher education achieve quality with the new economy?", Total Quality Management, Vol. 7, No. 2, April.

Burr (1993), " A new name for net so new concept", Quality progress, March, pp. 87-88

Cheng (1996), "the pursuit of school effectiveness: theory, policy and research", Hong Kong Institute of education research, the Chinese university of Hong Kong, Hong Kong.

Clayton, Mariene, (1993) "Towards Total Quality Management in Higher Education at Aston University - A Case Study", Journal Articles, v25 n3 p363-71 Apr, ERIC NO: EJ469001.

Coat (1990), "TQM on compos: implementing Total Quality Management in a university setting", Business officer, Vol. 24, No. 5, pp. 26-35.

Cope and Sherr (1991), "Total Quality management for Organization: concept and tools", A Handbook for tertiary Education, Technical and further education, national center for research and development, Ltd., Lea brook.

Craft (1992), "Quality assurance in Higher Education", the flamer press, London.

Crawford (1991), "Total Quality Assurance in Higher Education", the Flamer press, London."

Dean and Bowen (1994) "Management Theory and Total Quality Improving Research and Practice through Theory Development", Academy of management Review, Vol. 19, pp. 392-418.

Ellis (1993) "Total quality management in an Education and Training Context", Quality in Education and Training, Vol. 25, Kogan Page, London.

Fields (1994) "Total Quality for School: A guild for Implementation", ASQC quality Press, Milwaukee. WI.

Govinda and Varghese (1992) "Quality of Primary Education: an empirical Study", Journal of Education Planning and Administration, Vol. 6, No. 1, pp. 17-35

Green(1993) "What is in Quality in Higher Education?" SRHE/ Open University Press, Buckingham.

Harris (1994) "Alien or Ally? TQM academic Quality and the new Public Management", Quality Assurance in Education, Vol. 2, No. 3, pp 33-39.

Harvey and Knight (1996) "Transforming Higher Education", SRHE and Open University press, Buckingham.

Hazzard (1993) "The strengths and weaknesses of Total Quality management in higher education", (ERIC Doc . No . 364148).

Heady and Smith (1995) "An empirical Study of the Topical Differences between TQM and Quality Management", Quality Management Journal, Spring, pp. 8-25.

Hergner and Reeves (2000) "Going against the National Culture in Turkish Higher Education", Total Quality Management, Abingdon: Jan. Vol. 11, Iss, pp. 45-56.

Hewitt and Clayton (1999) "Quality and Complexity – Lessons from English Higher Education", the International journal of Quality & Reliability Management, Bradford. Vol. 16, Iss. 9, pp. 838 – 851.

Johns and Taylor (1990) "Performance Indicators in Higher Education", SRHE and open University Press, Buckingham.

Kanji and Tambi (1999) "TQM in UK Higher Education Institutions", Total Quality Management, Vol. 10, No. 1, pp. 53 – 129.

Lageriveij and Voget (1990) "Policy at School Level", School Effectiveness and School Improvement, Vol. 1, No. 2 pp. 98 – 120.

Lau and Anderson (1998) "A three Dimensional Perspective of TQM", International Journal of Quality & Reliability Management, Vol. 15, No. 1.

Lawler (1994) "TQM and Employee Involvement: are they compatible?", Academy of Management Review, Vol. 8, No.1, pp. 68 – 76.

Madu and Kuei (1993) "Dimension of Quality Teaching in Higher Education", Total Quality Management, Vol. 4, pp. 325-338.

McAdam and Welsh (2000) "A Critical Review of Business Excellence Quality Model Applied to further Education Colleges", Quality Assurance in Education, Vol. 8, No. 3, pp. 120-130.

Motwani, Jaideep,(1995) "Implementing T.Q.M in Education: Current Effort and Future Research Directions", Journal of Education for Business, V (71) N(2) November.

Mukhopachyay (2001) "Total Quality Management in Education", National Institute of Education anal planning and Administration, New Delhi.",

Murgatroyd and Morgan (1993) "TQM and the school", Open University Press, Buckingham.

Owia and Aspinwall (1997) "TQM in Higher Education – Review", the International Journal of Quality & Reliability Management, Bradford, Vol. 14, Iss. 5, pp. 527 – 535.

Owlia and Aspinwal (1996a) "Quality in Higher Education - Survey", Total Quality Management, Vol. 7, No. 2, April.

Paunder (1994) "Institutional Performance in Higher Education: is quality a relevant concept", Quality Assurance in Education, Vol. 7, No. 3, pp. 14 – 22.

Pfeffer and Coat (1991) "Is Quality Good for You?", A Critical Review of Quality Assurance in the Welfare Services, Institute of public Policy Research, London.

Reynalds (1998) "Academic Standard fro Universities", CVCP, London.

Rhodes (1992) "On the Road to Quality", Educational leadership. Vol. 50, March, pp. 76 – 80.

Sallies (1993) "TQM in Education", Kogan page, London.

Sayed (1993) "A Perspective on Quality in Education", Quality Assurance in Education, Vol. 1, pp. 35-39.

Seymour (1992) "On Quality Causing Quality in Higher Education", New York: American Council on Education, Macmillan publishing.

Sherr and lozier (1991) "TQM in Higher Education", New Directions for Institutions Research, Vol. 71.

Sullivan, Maureen, (1993) "Total Quality Management Initiatives in Higher Education", Journal of Library Administration, v18 n1-2 p157-69, ERIC NO: EJ469110.

Tang and Zairi (1998) "Benchmarking Quality Implementation in a Service Context: a Comparative Analysis of Financial Services and Institutions Education- Part II", Total Quality Management, Vol. 9, No. 8, pp. 666 - 679

Tenner and Detoro (1992) "Total Quality Management: Three Steps for Continuous Improvement", Addison – Wesley, Reading, MA.

Tofte (1993) "A Theoretical Model for Implementation of TQ Leadership in Education", Paper presented at EEC Seminar on Total Quality in education.

Witcher (1990) "Total Marketing: Total Quality and Marketing Concept", the Quarterly Review of Marketing, Winter.