جامعة المدية

كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

الموضوع:

دور القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي

دراسة آراء عينة من أساتذة قطاع التعليم العالي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التسيير

تخصص الاقتصاد التطبيقي في إدارة الأعمال والمالية

من إعداد الطالبة: تحت إشراف الأستاذ

طهراوي حياة أ. د/ مكيد على

لجنة المناقشة:

أ.د غزازي عمر جامعة البليدة 02	رئيسا
أ.د مكيد علي جامعة المدية	مشرفا ومقررا
د. طالبي بدر الدين المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي	عضوا ممتحنا
د.عامر بشير جامعة البليدة 02	عضوا ممتحنا
د. حمداني محي الدين جامعة المدية	عضوا ممتحنا
د. سالمي الرشيد جامعة المدية	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية: 2016-2017

كلمة شكر وعرفان

إن الشكر الأوفر والامتنان الأعظم لله عز وجل الذي مكنني من إنجاز هذا البحث، فهو نعم المولى ونعم النصير.

حمدا لك يا رب كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك على مزيد فضلك وعظيم نعمائك على ما منحتني من تفكير وقوة وصبر حتى ظهر هذا العمل إلى حيز الوجود.

واعترافا بالفضل وتقديرا بالجميل لا يسعني وأنا أنتهي من هذا العمل، إلا أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى الأستاذ المشرف الدكتور مكيد علي الذي خصص جزءا من وقته ومجهوده للإشراف ومتابعة هذا العمل، فله مني كل التقدير والاحترام.

إلى مسؤولي وعمال مديرية إدارة الموارد البشرية بوزارة التعليم العالي لما قدموا لنا من مساعدة لإنجاز هذا البحث.

وأتوجه كذلك بخالص الشكر والتقدير إلى لجنة المناقشة الذين سأنال شرف تقييمهم لبحثي هذا، حيث سأسعى جاهدة للاستفادة من مجمل نصائحهم وتوجيهاتهم وانتقاداتهم، وإلى الأساتذة الذين قاموا بتحكيم الاستبيان.

كما أتوجه بخالص شكري وتقديري إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد على انجاز وإتمام هذا العمل الأساتذة: د. بن زرقة، د. كشيدة، بلقرع، العيداني، مولوج، آتشي، سعيد الرحمان غنية.

إلى كل أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير بجامعة المدية.

وإلى كل من أسهم في هذا البحث من قريب أو من بعيد...

فالشكر كثير ومن يستحقونه أكثر.

الإهداء

... إلى من كان ومازال قدوتي، أبي رحمه الله وأدخله فسيحه جنانه.

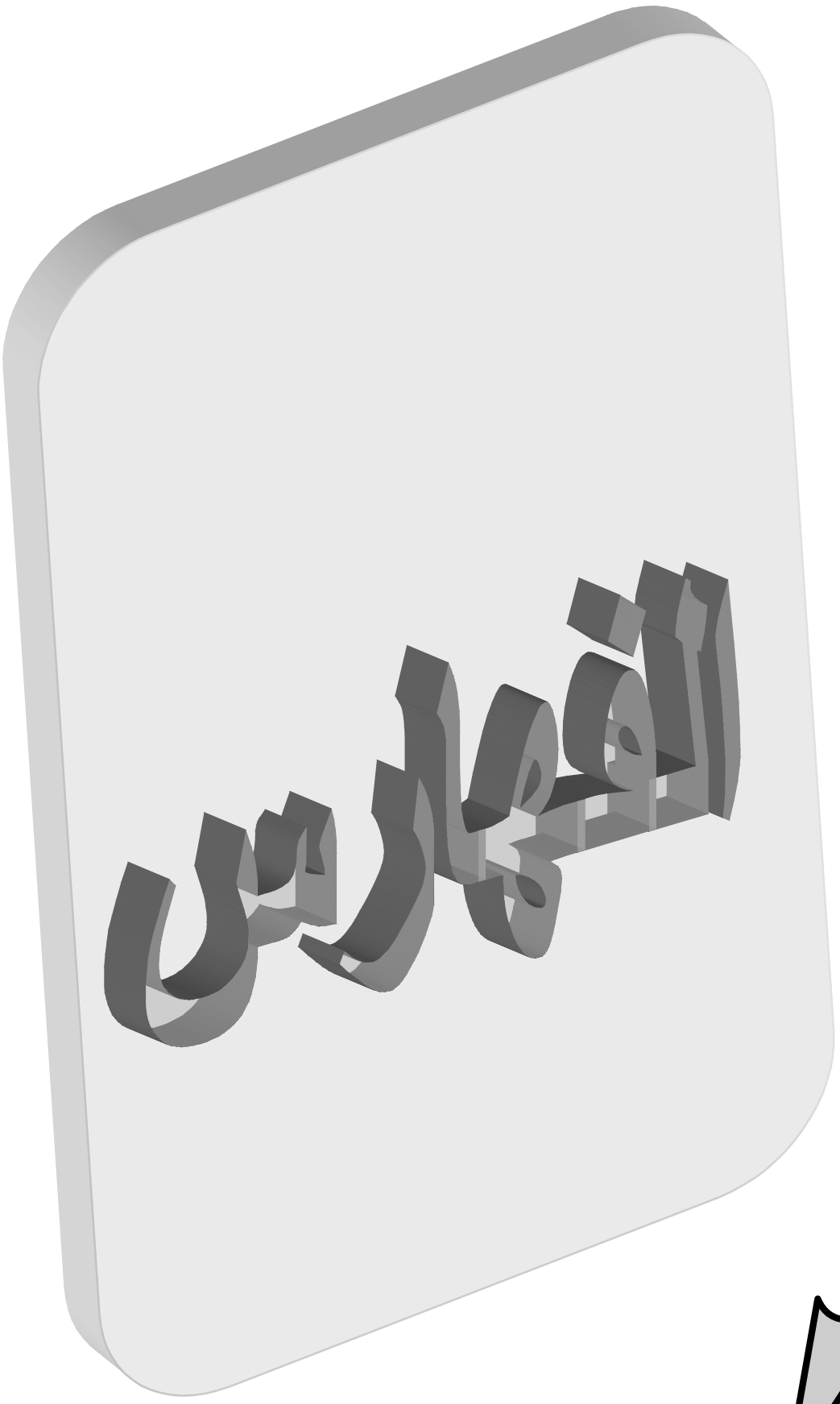
.... إلى الغالية والصدر الحنون أمي حفظها الله وأطال في عمرها.

....إلى من عوضتني عن فقدان الأب وكانت الأم الثانية جدتي رحمها الله.

....إلى من كانوا سندي وقاسموني كل شيء إخوتي.

....إلى كل أفراد عائلتي.

.....إلى هؤلاء أهدي هذا العمل وفاءا وإخلاصا.....


الأعمار

الشكر	I
الإهداء	II
فهرس المحتويات	III
قائمة الجداول	VIII
قائمة الأشكال	XII
قائمة الإطارات	XIV
مستخلص باللغة العربية	XV
مستخلص باللغة الأجنبية	XVII
مقدمة	أ
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للقيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي	1
تمهيد	2
المبحث الأول: الأسس النظرية للقيادة	3
المطلب الأول: مفهوم القيادة	3
المطلب الثاني: أساسيات في القيادة	6
المطلب الثالث: نظريات القيادة	10
المطلب الرابع: نظريات في القيادة ذات علاقة بالقيادة التحويلية	17
المبحث الثاني: الإطار النظري للقيادة التحويلية	21
المطلب الأول: ماهية القيادة التحويلية	21
المطلب الثاني: أبعاد القيادة التحويلية	27
المطلب الثالث: أساسيات القيادة التحويلية	34
المطلب الرابع: تشخيص القيادة التحويلية	40
المبحث الثالث: المعالم الأساسية للقائد التحويلي	44
المطلب الأول: مفهوم القائد التحويلي	45
المطلب الثاني: الملامح الرئيسية للقائد التحويلي	50
المطلب الثالث: متطلبات ومهارات تنمية القائد التحويلي	53
المطلب الرابع: أهم النماذج المعاصرة لتحويل المؤسسات	55
المبحث الرابع: القيادة التحويلية كنموذج للقيادة الأكاديمية المعاصرة	61
المطلب الأول: أساسيات القيادة الأكاديمية	61
المطلب الثاني: طبيعة القيادة التحويلية في التعليم العالي	64
المطلب الثالث: القائد الأكاديمي التحويلي	67

المطلب الرابع: نماذج القيادة الأكاديمية التحويلية	73
خلاصة	78
الفصل الثاني: الإطار الفلسفي والفكري لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	79
تمهيد	80
المبحث الأول: الأسس النظرية لإدارة الجودة الشاملة	81
المطلب الأول: ماهية إدارة الجودة الشاملة	81
المطلب الثاني: إسهامات رواد إدارة الجودة الشاملة	89
المطلب الثالث: فلسفة إدارة الجودة الشاملة	101
المطلب الرابع: مبادئ إدارة الجودة الشاملة	104
المبحث الثاني: الأسس التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة	108
المطلب الأول: مكونات ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسة	108
المطلب الثاني: مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة	110
المطلب الثالث: أدوات وأساليب دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة	115
المطلب الرابع: المداخل المعاصرة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة	123
المبحث الثالث: علاقة إدارة الجودة الشاملة بمدخل ISO9000	129
المطلب الأول: سلسلة المواصفات العالمية للجودة ISO 9000	130
المطلب الثاني: خطوات الحصول على شهادة ISO9000	134
المطلب الثالث: فوائد تطبيق نظام إدارة الجودة ضمن مواصفات ISO 9000	135
المطلب الرابع: المقارنة بين إدارة الجودة الشاملة و ISO 9000	137
المبحث الرابع: مقاربة إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	140
المطلب الأول: تطويع منهج إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	140
المطلب الثاني: ماهية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	144
المطلب الثالث: متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	149
المطلب الرابع: محاور وطرق قياس الجودة في التعليم العالي	153
خلاصة	160
الفصل الثالث: تأثير القيادة التحويلية على تفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	161
تمهيد	162
المبحث الأول: متطلبات القادة التحويليين للانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	163
المطلب الأول: الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	163
المطلب الثاني: منحنى الانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	417

المطلب الثالث: الهيكل التنظيمي وأسلوب تنفيذ العمل في ظل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	118
المطلب الرابع: التدريب وإدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي	192
المبحث الثاني: مهام القادة التحويليين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	198
المطلب الأول: الالتزام بالتغيير إلى إدارة الجودة الشاملة	199
المطلب الثاني: تقييم مؤسسة التعليم العالي	202
المطلب الثالث: المشاركة في عمليات الجودة في مؤسسة التعليم العالي	205
المطلب الرابع: دمج الجودة في نموذج إدارة مؤسسة التعليم العالي	208
المبحث الثالث: علاقة القيادة التحويلية بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	221
المطلب الأول: القيادة التحويلية نقطة البداية في إدارة الجودة الشاملة	221
المطلب الثاني: نقاط تقاطع القيادة التحويلية مع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	221
المطلب الثالث: العلاقة التبادلية بين القيادة التحويلية وإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	222
المطلب الرابع: نموذج علاقة القيادة التحويلية بإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	223
المبحث الرابع: رؤية مقترحة لتفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	232
المطلب الأول: مفهوم تفعيل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	232
المطلب الثاني: آليات تفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في بيئة مؤسسات التعليم العالي	233
المطلب الثالث: آليات مقترحة لتفعيل دور الطالب في تحقيق الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي	244
المطلب الرابع: آليات مقترحة لتفعيل دور الأستاذ في تحقيق الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي	248
خلاصة	255
الفصل الرابع: قطاع التعليم العالي الجزائري بين القيادة التحويلية و إدارة الجودة الشاملة	256
تمهيد	257
المبحث الأول: واقع قطاع التعليم العالي الجزائري	258
المطلب الأول: ماهية التعليم العالي في الجزائر	258
المطلب الثاني: مبادئ التعليم العالي في الجزائر	263
المطلب الثالث: وظائف وأهداف التعليم العالي في الجزائر	267
المطلب الرابع: مراحل التعليم العالي في الجزائر	269
المبحث الثاني: معايير تعيين واختيار القيادات الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي الجزائري	294
المطلب الأول: الشروط العامة لتعيين واختيار القيادات الأكاديمية	294
المطلب الثاني: الشروط الخاصة لتعيين واختيار القيادات الأكاديمية	297
المطلب الثالث: السمات والخصائص الموضوعية لتعيين واختيار القيادات الأكاديمية	299
المطلب الرابع: القيادة التحويلية مدخل لتطوير القيادات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي	306

المبحث الثالث: تجربة قطاع التعليم العالي الجزائري في ضمان الجودة	308
المطلب الأول: نشأة تجربة مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ضمان الجودة	308
المطلب الثاني: أجهزة القطاع لتجويد التعليم العالي الجزائري	309
المطلب الثالث: آفاق ومعوقات تطبيق ضمان جودة التعليم العالي الجزائري	315
المطلب الرابع: ترتيب مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ضمن التصنيف الدولي	316
خلاصة	329
الفصل الخامس: دراسة استطلاعية لدور القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي الجزائري	330
تمهيد	331
المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية	332
المطلب الأول: نموذج الدراسة	332
المطلب الثاني: مراحل تطوير أداة الدراسة	335
المطلب الثالث: تطبيق أداة الدراسة	342
المطلب الرابع: أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات المستعملة في الدراسة	344
المبحث الثاني: تحليل وتفسير مجالات الدراسة واختبار الفروض	347
المطلب الأول: الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة	347
المطلب الثاني: درجة ممارسة القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي	350
المطلب الثالث: درجة ممارسة تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة داخل مؤسسات التعليم العالي	361
المطلب الرابع: تحليل مدى تأثير متغيرات الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة	378
المبحث الثالث: تأثير القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي الجزائري	403
المطلب الأول: ماهية أسلوب تحليل المسار	403
المطلب الثاني: تطبيق النموذج المقترح	412
خلاصة	416
خاتمة	417
قائمة المراجع	427
الملاحق	444

رقم وعنوان الجدول	الصفحة
الجدول (1-1): الفرق بين القائد التحويلي والقائد غير التحويلي	46
الجدول (1-2): المهارات الأساسية للقائد التحويلي	54
الجدول (3-1): خطة عمل للالتزام بالتغيير إلى إدارة الجودة الشاملة	199
الجدول (3-2): خطة عمل لتقييم مؤسسة التعليم العالي	202
الجدول (3-3): خطة عمل تأسيس توجه مؤسسات التعليم العالي نحو الزبون	205
الجدول (3-4): خطة عمل لتأسيس منهج إدارة الجودة الشاملة	208
الجدول(3-5): مؤشرات قياس أداء جامعة وسكونس ستاوت في خدمة الطلبة والمعنيين	213
الجدول (3-6): خطة عمل لرص قوى مؤسسة التعليم العالي	215
الجدول (4-1): شروط الالتحاق بالمناصب العليا في مؤسسات التعليم العالي	299
الجدول (4-2): تصنيف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية حسب تصنيف ويبومتركس-جانفي 2016-	322
الجدول (4-3): موقع أولى 10 مؤسسات لتعليم العالي الجزائرية في تصنيف الويبومتركس عالميا (2007-2016)	325
الجدول (4-4): موقع أولى 10 مؤسسات لتعليم العالي الجزائرية في تصنيف الويبومتركس إفريقيا (2007-2016)	326
الجدول (4-5): موقع أولى 10 مؤسسات لتعليم العالي الجزائرية في تصنيف الويبومتركس عربيا (2007-2016)	327
الجدول(5-1): أبعاد إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي حسب ما جاء في بعض أدبيات إدارة الأعمال	333
الجدول (5-2): معاملات الارتباط بين درجات عبارات أبعاد محور القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي مع الدرجة الكلية لكل بعد	337
الجدول (5-3): معاملات الارتباط بين درجات عبارات أبعاد محور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي مع الدرجة الكلية لكل بعد	338
الجدول (5-4): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاستبيان مع محوريه	339
الجدول(5-5): معاملات ثبات الاستبيان	340
الجدول(5-6): توزيع عدد الأساتذة في مؤسسات قطاع التعليم العالي والعينة المختارة	343
الجدول (5-7): اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات	345
الجدول(5-8): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	347
الجدول(5-9): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الأقدمية	347
الجدول(5-10): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المركز الوظيفي	348

الجدول(5-11): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدرجة العلمية	349
الجدول(5-12): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع مؤسسة التعليم العالي	349
الجدول(5-13) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد التأثير الكاريزمي	350
الجدول(5-14) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد الاهتمام بالأفراد	355
الجدول(5-15) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد التحفيز العقلي	357
الجدول(5-16) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد التحفيز الإلهامي	359
الجدول(5-17) نتيجة اختبار الإشارة للقيادة التحويلية وأبعادها	360
الجدول(5-18) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد دور القيادة الإدارية	362
الجدول(5-19) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد الطالب	365
الجدول(5-20) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد المناهج والمقررات التعليمية	367
الجدول(5-21) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد الأستاذ	371
الجدول(5-22) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد تقييم الأداء	373
الجدول (5-23) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع	375
الجدول(5-24) نتيجة اختبار الإشارة لتطبيق الفعلي لمنهج إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي وأبعاده	377
الجدول (5-25): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى ممارسة القيادة التحويلية تعزى إلى الجنس	379
الجدول (5-26): نتائج اختبار كروسكال والاس حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى ممارسة القيادة التحويلية تعزى لسنوات الأقدمية	380
الجدول (5-27): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول بعد الاهتمام بالأفراد تعزى إلى مستوى الأقدمية	381
الجدول (5-28): نتائج اختبار كروسكال والاس حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى ممارسة القيادة التحويلية تعزى إلى المركز الوظيفي	381
الجدول (5-29) : نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التأثير الكاريزمي تعزى إلى المركز الوظيفي	382
الجدول (5-30) : نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الاهتمام بالأفراد تعزى إلى المركز الوظيفي	382
الجدول (5-31): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التحفيز العقلي تعزى إلى المركز الوظيفي	383
الجدول(5-32): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التحفيز الإلهامي تعزى إلى المركز الوظيفي	384

الجدول (5-33): نتائج اختبار كروسكال والاس حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول ممارسة القيادة التحويلية تعزى إلى الدرجة العلمية	385
الجدول (5-34): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التأثير الكاريزمي تعزى إلى الدرجة العلمية	385
الجدول (5-35): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الاهتمام بالأفراد تعزى إلى الدرجة العلمية	386
الجدول (5-36): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التحفيز الإلهامي تعزى إلى الدرجة العلمية	387
الجدول (5-37): نتائج اختبار كروسكال والاس حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول ممارسة القيادة التحويلية تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي التي ينتمي المستقصى إليها	387
الجدول (5-38): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الاهتمام بالأفراد تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي	388
الجدول (5-39): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التحفيز العقلي تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي	389
الجدول (5-40): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التحفيز الإلهامي تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي	389
الجدول (5-41): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة التطبيق الفعلي لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعزى إلى الجنس	390
الجدول (5-42): نتائج اختبار كروسكال والاس حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة التطبيق الفعلي لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعزى إلى سنوات الأقدمية	391
الجدول (5-43): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المناهج والمقررات التعليمية تعزى إلى سنوات الأقدمية	392
الجدول (5-44): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الأستاذ تعزى إلى سنوات الأقدمية	392
الجدول (5-45): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد تقييم الأداء تعزى إلى سنوات الأقدمية	393
الجدول (5-46): نتائج اختبار كروسكال والاس حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة التطبيق الفعلي لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعزى إلى المركز الوظيفي	393
الجدول (5-47): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد دور القيادة الإدارية تعزى إلى الدرجة العلمية	394
الجدول (5-48): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد	395

الطالب تعزى إلى المركز الوظيفي	
الجدول (5-49): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المناهج والمقررات التعليمية تعزى إلى المركز الوظيفي	395
جدول (5-50): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الأستاذ تعزى إلى المركز الوظيفي	396
الجدول (5-51): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد تقييم الأداء تعزى إلى المركز الوظيفي	397
الجدول (5-52): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع تعزى إلى المركز الوظيفي	398
الجدول (5-53): نتائج اختبار كروسكال والاس حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة التطبيق الفعلي لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعزى إلى الدرجة العلمية	398
الجدول (5-54): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد القيادة الإدارية تعزى إلى الدرجة العلمية	399
الجدول (5-55): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الطالب تعزى إلى الدرجة العلمية	400
الجدول (5-56): نتائج اختبار كروسكال والاس حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة التطبيق الفعلي لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي	400
الجدول (5-57): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الطالب تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي	401
الجدول (5-58): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المقررات والمناهج التعليمية تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي	402
الجدول (5-59): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الأستاذ تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي	402
الجدول (5-60): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي	403
الجدول(5-61): نتائج تقدير النموذج المقترح لتأثير القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي	414

عنوان الشكل	الصفحة
الشكل (1-1): نموذج تحويل المؤسسة لكليمان	57
الشكل (1-2): نموذج مكانزي لتحويل المؤسسة	58
الشكل (1-3): نموذج كوتر للانتقال بمؤسسة التعليم العالي إلى القيادة التحويلية	74
الشكل (2-1): نموذج والتر شيورات لإدارة الجودة الشاملة	90
الشكل (2-2): مثلث ديمنج	93
الشكل (2-3): عجلة ديمنج	94
الشكل (2-4): ثلاثية جوران	98
الشكل (2-5): مخطط باريتو	116
الشكل (2-6) : هيكل عظمة السمكة	117
الشكل (2-7): النموذج الدائري لإدارة الجودة الشاملة	124
الشكل (2-8): الإطار العام لعناصر نموذج بالدريج	127
الشكل (2-9): نموذج الجائزة الأوروبية للجودة	128
الشكل (3-1): منحنى التحول ومراحله	175
الشكل(3-2): علاقة القيادة التحويلية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في نموذج روي وزميليه	221
الشكل (3-3): مكونات بيئة مؤسسة التعليم العالي	234
الشكل(4-1): تطور نسبة جزأرة الهيئة التدريسية في قطاع التعليم العالي (1962-2014)	265
الشكل (4-2): تطور طلبة قطاع التعليم العالي (1962-1970)	271
الشكل (4-3): مستويات تأهيل هيئة التدريس (1962-1970)	272
الشكل (4-4): تطور عدد متخرجي قطاع التعليم العالي (1962-1970)	272
الشكل (4-5): تطور طلبة قطاع التعليم العالي (1971-1983)	275
الشكل (4-6): مستويات تأهيل هيئة التدريس (1971-1983)	276
الشكل (4-7) تطور طلبة التعليم العالي المتخرجون (1971-1983)	276
الشكل (4-8): تطور طلبة قطاع التعليم العالي (1984-1989)	278
الشكل (4-9): تطور مستوى تأهيل هيئة التدريس في قطاع التعليم العالي (1984-1989)	279

الشكل (4-10): تطور الطلبة المتخرجين من مؤسسات التعليم العالي (1984-1989)	279
الشكل (4-11): تطور طلبة قطاع التعليم العالي (1990-1997)	281
الشكل (4-12): مستويات تأهيل هيئة التدريس (1990-1997)	282
الشكل (4-13): تطور عدد المتخرجين في قطاع التعليم العالي (1990-1997)	282
الشكل (4-14): تطور هياكل التعليم العالي (1990-1998)	283
الشكل(4-15): تطور طلبة قطاع التعليم العالي (1998-2003)	285
الشكل(4-16): مستويات تأهيل أعضاء هيئة التدريس (1998-2003)	286
الشكل (4-17): تطور الطلبة المتخرجين من مؤسسات التعليم العالي (1998-2003)	286
الشكل(4-18): تطور هياكل التعليم العالي (1998-2003)	287
الشكل (4-19): تطور طلبة قطاع التعليم العالي (2004-2014)	290
الشكل (4-20): مستويات تأهيل أساتذة قطاع التعليم العالي (2004-2014)	292
الشكل (4-21): تطور نسبة المتخرجين في قطاع التعليم العالي (2004-2014)	293
الشكل(4-22): نظام المعايير المتبني من طرف لجنة ضمان الجودة في الجزائر	314
الشكل (5-1): نموذج الدراسة المقترح	334
الشكل(5-2): الاستبيانات المسترجعة والمفقودة	344
الشكل (5-3): النموذج المقترح لتأثير القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي	413

رقم وعنوان الإطار	الصفحة
الإطار رقم (01): معدل ترتيب الطلبة	245
الإطار رقم (02): تحديد حجم العينة بالاعتماد على معادلة ستيفن ثامبسون	342
الإطار رقم (03): تحديد حجم العينة بالاعتماد على معادلة روبرت ماسون	342

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل دور القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي في الجزائر.

لقد توصلت من خلال الجانب النظري إلى أن القيادة التحويلية تكتسب قوة وأهمية بالغة لإيجاد مؤسسات تعليم عالي قوية قادرة على مواجهة التحديات التي يفرضها عالم اليوم، كون القيادة التحويلية تقوم على أربعة أبعاد رئيسية هي: التأثير الكاريزمي وهو القدرة على التأثير في الآخرين بعيدا عن استخدام السلطة الرسمية المستمدة من الموقع القيادي، الاهتمام بالأفراد والذي يعد مجموعة من السلوكيات التي يستطيع القائد التحويلي من خلالها أن يهتم شخصيا بكل تابع، التحفيز العقلي الذي يشير إلى ابتكار أفكار جديدة تثير التابعين لمعرفة المشاكل وتشجيعهم على تقديم الحلول المحتملة لها وبطرق إبداعية ودعم النماذج الجديدة والخلاقة لأداء العمل، والتحفيز الإلهامي لإيصال توقعاته العالية إلى الآخرين؛

ومن أجل إتباع منهج إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي والاستفادة من مزاياه يستدعي الأمر الأخذ بمجموعة من الأسس أهمها الوعي بفلسفة ومفهوم الجودة الشاملة، واقتناع والتزام الإدارة العليا بتطبيقها وذلك من خلال القيام بممارسات فعلية تعزز من مشاركة العاملين، إضافة إلى أهمية التركيز على الزبائن الداخليين والخارجيين والتحسين المستمر للأداء والخدمات المقدمة وتحديد معايير للقياس، من هنا يبرز دور القيادة التحويلية بما تمتلكه من خصائص ومميزات لتفعيل تطبيق هذا المنهج من خلال تنمية ممارسات ومهارات الإبداع، الابتكار، الثقة، والعمل الجماعي داخل مؤسسات التعليم العالي.

ولاختبار ذلك قمنا بتصميم استبيان بالاعتماد على نموذج الدراسة المقترح، وبعد تحكيمه قمنا بتوزيعه على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية بمؤسسات التعليم العالي اختيرت بطريقة عشوائية، حيث وزعنا 381 استبيانا تحصلنا منها على 299 استبيانا صالحا للتحليل، قمنا بمعالجة بياناتها بالاعتماد على بعض الاختبارات الإحصائية ذات العلاقة والمتوفرة في برنامج SPSS؛ توصلنا في نهايته إلى مجموعة من النتائج أهمها:

اتفق أفراد عينة الدراسة على ممارسة القيادات الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية لبعدي الاهتمام بالأفراد والتحفيز الإلهامي، فيما كان لهم رأي محايد بخصوص التأثير الكاريزمي والتحفيز العقلي؛

بحسب رأي أفراد عينة الدراسة لا يوجد تطبيق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي التي ينتمون إليها؛

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائي عند مستوى دلالة اسمي $(\alpha \leq 0.01)$ في تقديرات أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية بمؤسسات التعليم العالي لمستوى ممارسة القيادة التحويلية ولتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعزى للمتغيرات الآتية: سنوات الأقدمية، الدرجة العلمية، المركز الوظيفي، ونوع مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها؛

يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمستوى ممارسة القيادة التحويلية في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي.

وانطلاقا من هذه النتائج خلص هذا البحث إلى مجموعة من التوصيات أهمها:

- عقد ورش عمل تطبيقية للقيادات الأكاديمية وتدريبهم على القيادة التحويلية للعمل على تحويل مؤسستهم التعليمية والتي تدار بطريقة أكاديمية إلى مؤسسة تعليم تقنية تخدم سوق العمل وتلب حاجاته؛
- تسهيل إتباع سياسات تفويض السلطات لتمكين القيادات الأكاديمية من تحفيز العاملين والاهتمام بتكوين أطر إدارية تتخذ من القيادة التحويلية منهجا لممارسة العمل مما يكون له مردودا إيجابيا في تحسين مناخ العمل؛
- تهيئة المناخ المناسب لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من خلال: وضع آليات وخطط للتوعية والإرشاد بفكر وثقافة الجودة الشاملة توضح وتبرز أهمية وفائدة هذا الفكر للتعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: القيادة، القيادة التحويلية، إدارة الجودة الشاملة، قطاع التعليم العالي، تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

Abstract

This study aimed to analyze the role of transformational leadership in activating the total quality management approach in the higher education sector in Algeria

I have come up through the theoretical side that the transformational leadership is gaining strength and great importance to find strong higher education institutions able to meet the challenges of today's world, the fact that the transformational leadership is based on four key dimensions: the charismatic influence; it is the ability to affect others away from using the official power derived from the leadership site, attention to individuals; which is a set of behaviors that the transformational leader can personally take care of each follower, mental motivation; which refers to innovate new ideas that excite followers to know the problems and encourage them to provide the potential solutions in creative ways and support new and innovative models for work performance, the inspirational motivation for the delivery of his high expectations to others.

In order to follow the total quality management approach in the higher education and benefit from its advantages, the situation calls for taking a range of foundations mainly the awareness about the philosophy and concept of total quality, and the conviction and commitment of the higher management to apply it through actual practices that enhance the participation of workers, in addition to the importance of focusing on internal and external customers and the continuous improvement of performance and provided services and identifying measurement standards, from here the role of transformational leadership with its characteristics and features occurs to activate the application of this approach through the development of practices and skills of creativity, innovation, trust, and teamwork within the institutions of higher education.

To test this, we designed a questionnaire based on the proposed study model, after arbitration, we distributed it to a sample of faculty members in higher education institutions; they were selected randomly, in which we distributed 381 questionnaires we received 299 valid questionnaires for analysis, we dealt with their data based on some statistical tests related and available in the SPSS program; at the end we came up with a range of outcomes, including:

The Study sample members agreed that the academic leaderships in the Algerian institutions of higher education, practice two dimensions; attention

to individuals and inspirational motivation, while they had a neutral opinion about the charismatic influence and mental motivation

According to the opinion of the study sample members, there is no application of total quality management principles of the higher education institutions which they belong.

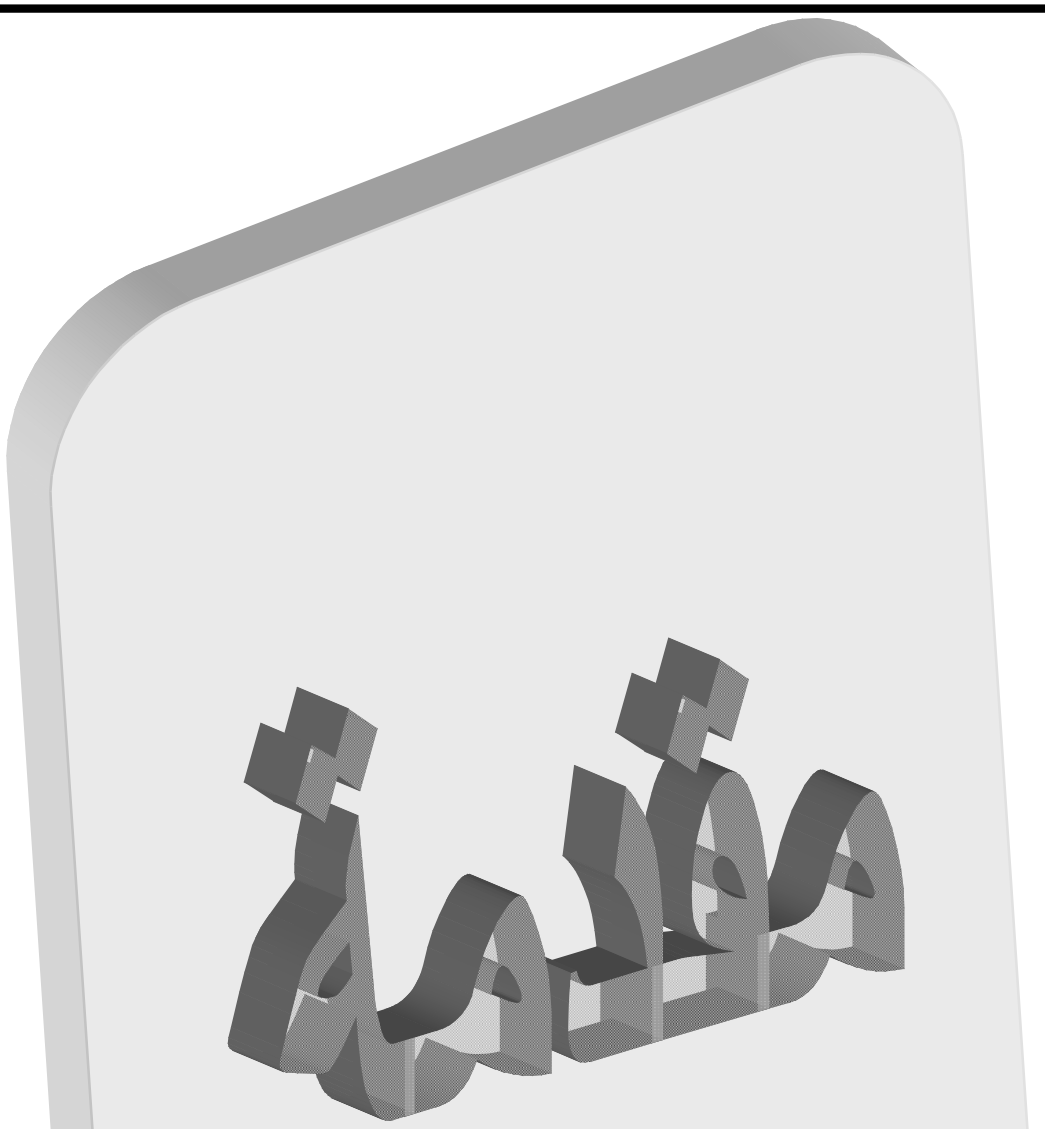
It showed that there are differences with statistical significance at a nominal significance level (0.01α≤) in the estimates of the study sample of the faculty members in the higher education institutions of the level of practicing the transformational leadership and applying principles of total quality management in higher education due to the following variables: years of seniority, scientific degree, center career, and the type of higher education institution which they belong.

There is an effect with a statistical significance of the level of practicing the transformational leadership in applying the total quality management approach in the higher education sector.

Based on these results, this research concluded with a set of recommendations including:

- Holding practical Workshops for academic leaderships and train them on the transformational leadership in order to transform their educational institutions which are managed in an academic way to technical education institutions serving the labor market and meet its needs;
- Facilitating the policies of delegating authorities to enable the academic leaders to motivate employees and taking attention to training administrative frames taking the transformational leadership as an approach to practice the work, which will have a positive impact on improving the business climate ;
- Creating the right climate for the implementation of total quality management in the Algerian institutions of higher education through putting in a place mechanisms and plans to raise the awareness and guidance of total quality management ideology and culture that shows and highlights the importance and usefulness of this thought in the higher education

Keywords: leadership, transformational leadership, total quality management, higher education sector, activating the total quality management approach in the higher education.


مقدمة

يشهد العالم في القرن الحادي والعشرين تغيرات متسارعة بسبب ظاهرة التواصل العالمي وحدة المنافسة والتكنولوجيا والانتقال من الاعتماد على رأس المال في ابتكار الثروة إلى الاعتماد على رأس المال الفكري والاجتماعي، وضمن هذا السياق أضحت الحاجة للتغيير في أساليب العمل الإداري ضرورة ملحة، حيث أصبحت المؤسسات اليوم تعتمد على تعظيم المعارف والمهارات واستخدام المعدات التكنولوجية المتقدمة، كما أن هناك توجها لإحداث التغيير في البناء الهيكلي والاعتماد على التخطيط الاستراتيجي، إدارة المعلومات، نظم الرقابة، المحاسبة المعاصرة، تجويد الخدمات نوعا وكما، وإحداث التغيير الثقافي بقيمه وسلوكياته وتوقعاته، بما يخدم هدف الفاعلية والكفاءة للمؤسسات المعاصرة.

هذه التطورات العديدة في كافة مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي ينعكس أثرها على النظام التعليمي في جميع مراحله، على اعتبار أن هذا الأخير لا يعيش بمعزل عن هذه المتغيرات، ولا يستطيع تجاهلها بل يفرض عليه أن يتفاعل معها بحكمة ووعي وقيادة تستطيع أن تضعها موضعها الحقيقي، وفق رؤية واقعية مخططة ومدروسة ذات أهداف محددة.

وبناء على ذلك فقد تطورت أنواع القيادة لتتلاءم مع كل مرحلة من مراحل التغيير، ففي القرن العشرين سادت خمسة أنواع من القيادة وهي: القيادة بالسمات، القيادة السلوكية، القيادة بالسلطة والتأثير، القيادة الظرفية، والقيادة التفاعلية، ونتيجة للتغيير الكبير الذي حدث وما زال يحدث فقد تطور القائد من مهندس للأنظمة إلى عامل تغيير وخادم، ومن استخدامه للسلطة الرسمية إلى استخدامه للسلطة الأخلاقية، فأصبح ملزما بتزويد مؤسسته بالرؤى وكذلك القيام بالأدوار المثالية التي يمكن أن يحتذ بها الأفراد العاملين معه في هذه المؤسسة وهو ما يطلق عليه مصطلح القيادة التحويلية.

تعد القيادة التحويلية أحد الأساليب الإدارية التي نشأت وتطورت خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين، وهي من أكثر الأساليب ملائمة لقيادة عمليات التغيير في المؤسسات، الهادفة إلى التحسين المستمر عن طريق الاهتمام بتنمية العاملين، من خلال إتباع أساليب وسلوكيات تشجعهم على طرح أفكار جديدة وإبداعية وتشجيعهم على التمكين، وحيث أن هذا النوع من القيادة يعمل على تمكين الآخرين لمساعدتهم على تحويل رؤيتهم إلى حقيقة والمحافظة عليها، على اعتبار أن لدى القادة التحويليين القدرة على إمداد تابعيهم بالطاقة والإلهام لتمكينهم من التصرف عن طريق إمدادهم برؤية للمستقبل بدلا من الاعتماد على أسلوب العقاب والمكافآت.

إنظهور القيادة التحويلية يُعد بمثابة استجابة لمتطلبات المجتمع الأكاديمي، بهدف تحقيق الفاعلية في أداء المؤسسات التعليمية وإصلاحاتها، وتطوير أداء العاملين فيها، ذلك أن القيادة التحويلية كما ذكر

برينت (Bryant, 2003) تكون أكثر فاعلية وملائمة في مناخات المؤسسات الأكاديمية والتعليمية، من خلال منح حرية أوسع للعاملين، والعمل على بلورة أفكارهم الإبداعية.

وفي نفس فترة ظهور القيادة التحويلية تبلورت موجة جديدة –نهاية عقد الثمانينات وبداية التسعينات من القرن الماضي– في محاولة لمواكبة تغييرات القرن المتسارعة ومتطلبات العصر ظهر على يد العالم **ديمنج** منهج إدارة الجودة الشاملة والذي سعت المؤسسات الأمريكية والأوروبية لتبني مبادئه ونماذجه بعد النجاح الذي حققه هذا المنهج في المؤسسات اليابانية والتي تمخضت عنه ثقافة تنظيمية جديدة تُعلي من شأن الجودة، مما دفع العديد من مؤسسات دول العالم لتبني هذا المنهج لتحسين أداء مؤسساتها وتحقيق جودة عالية لمنتجاتها، ومن بين هذه المؤسسات التي اهتمت مؤخرا بموضوع الجودة على مستوى الدول النامية نجد مؤسسات التعليم العالي كونها مكانا لصناعة ونشر العلم والمعرفة، ومصدرا أساسيا لتغذية المجتمع بقياداته وإطاراته الفكرية والثقافية والإدارية والسياسية مما يضمن الرقي في شتى دروب الحياة.

في خضم هذا الاهتمام شهدت مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في السنوات الأخيرة تحولا جذريا في أساليب وأنماط التعليم فيها بغية تطوير وتحسين مخرجاتها كميا ونوعيا من خلال الإصلاحات التي يعرفها القطاع منذ الاستقلال إلى يومنا هذا استجابة لتطور تقنيات التعليم وزيادة الإقبال عليه فضلا عن الانفجار المعرفي الذي تعرفه باقي جامعات دول العالم، إضافة إلى تدني مخرجاته وعدم مواءمتها لاحتياجات سوق العمل وخطط التنمية الأمر الذي تطلب من القائمين على قطاع التعليم العالي ومؤسساته جهودا عالية لمواجهة هذه التحديات.

لذا يلاحظ كل من يهتم بالجودة في قطاع التعليم العالي الجزائري الاهتمام الكبير الذي حظي به مدخل إدارة الجودة الشاملة من قبل الهيئات الوصية على هذه المؤسسات، وهذا ما تؤكده الأبحاث والدراسات والمؤتمرات والندوات والملتقيات التي تتناول هذا المفهوم بعد أن انتبهت إلى أهمية تطوير وتحسين الأداء كمدخل أساسي لمواجهة التحديات الداخلية والخارجية لها.

ويندرج هذا البحث ضمن مسعى وهدف نركبه على فكرة تلاحم مفهوم القيادة التحويلية بتطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة كإطار تحليلي لفهم السلوك القيادي، وخصائص التحول والتغيير في مؤسسات التعليم العالي، محاولين بذلك تجاوز التصورات والنماذج إلى تناول يطمح إلى تقديم فهم للقيادة التحويلية كأهم بعد يتدخل في نجاح أو فشل التطبيق الفعلي لإدارة الجودة الشاملة، أو بمعنى آخر كيفية تبني القيادة التحويلية كمنهج تسييري في مختلف مؤسسات التعليم العالي كضرورة حتمية لتطبيق الفعال لمنهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

أولا: مشكلة البحث

حظي موضوع تطوير وتحسين التعليم العالي في الدول عامة والنامية منها خصوصا باهتمام كبير باعتباره إحدى أساسيات ازدهار وتقدم الدول، وبناءا على ذلك وفي إطار التطبيق العملي فإن الاعتماد على قيادة أكاديمية تحويلية تهدف إلى التغيير والإبداع في أساليب ممارسة الأعمال الإدارية وخاصة تبني منهج إدارة الجودة الشاملة يضمن تحقيق أعلى مستويات ممكنة في الممارسات والعمليات من قبل مؤسسات القطاع، وفي ضوء ذلك يمكننا إبراز معالم إشكالية بحثنا هذا وصياغتها في السؤال الجوهري المتمثل في:

كيف يمكن للقيادات الأكاديمية التحويلية تفعيل تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات قطاع التعليم العالي الجزائرية؟

ولتذليل هذه الإشكالية قمنا بطرح الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما المقصود بالقيادة التحويلية في التعليم العالي؟ وما هي مداخل تطبيقها في التعليم العالي؟
- ماذا نعني بإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي؟ وما الفرق بينها وبين إدارة الجودة الشاملة في الصناعة؟
- كيف لمؤسسات التعليم العالي ومن خلال القيادة التحويلية تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة؟
- ما درجة ممارسة القادة الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟
- ما مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أعضاء الهيئة التدريسية في قطاع التعليم العالي الجزائرية حول ممارسة القيادة التحويلية وتطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظرهم بحسب خصائصهم الوظيفية والشخصية؟
- إلى أي مدى تؤثر أبعاد القيادة التحويلية (التأثير المثالي، رعاية الأفراد، التحفيز العقلي، والتحفيز الإلهامي) في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي؟

ثانيا: فرضيات البحث

محاولة منا للإجابة على الأسئلة الفرعية السابقة سننطلق من الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: باعتبار القيادة التحويلية مدخل إداري حديث تجلت معالمه الأساسية من اجتهادات مؤسسي هذا المدخل في عالم شديد وسريع التغيير، فأمر حتمي انتهاج مؤسسات التعليم العالي هذا المدخل للتحول إلى مؤسسات تعليمية متعلمة؛

الفرضية الثانية: إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي منهج متكامل يخلق ثقافة متميزة في أداء منسوبي مؤسسة التعليم العالي لتحقيق حاجات ورغبات الطلاب بما يفوق توقعاتهم لخدمة المجتمع ككل على خلاف القطاع الصناعي الهادف إلى تحقيق الربح؛

الفرضية الثالثة: تتشارك القيادة التحويلية وإدارة الجودة الشاملة في نقاط عديدة تساعد في تنمية الأثر المترتب عن العلاقة بينهما؛

الفرضية الرابعة: لا يمارس القادة الأكاديميون في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية أبعاد القيادة التحويلية (التأثير المثالي، رعاية الأفراد، التحفيز العقلي، والتحفيز الإلهامي) عند مستوى دلالة اسمي ($\alpha \leq 0.01$).

الفرضية الخامسة: لا يوجد تطبيق فعلي لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية عند مستوى دلالة اسمي ($\alpha \leq 0.01$).

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) في تقديرات أساتذة مؤسسات التعليم العالي لممارسة أبعاد القيادة التحويلية والتطبيق الفعلي لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التي ينتمون إليها تعزى لخصائصهم الشخصية والوظيفية؛

الفرضية السابعة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) في تقديرات أساتذة مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لمستوى ممارسة القيادة التحويلية على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

ثالثا: دوافع اختيار موضوع البحث

يرجع اختيار هذا الموضوع إلى عدة أسباب نذكر منها:

- كون الموضوع يمس أحد القطاعات الجزائرية ألا وهو قطاع التعليم العالي وما يشهده من تغيرات سريعة؛
- سعي كافة المؤسسات إلى تطبيق العديد من المداخل الإدارية الحديثة التي تستطيع من خلالها تحقيق التميز والريادة في تخصصها، لذا ارتأينا ضرورة الإحاطة بهذا المدخل من جانب التعليم العالي؛

- محاولة توضيح معنى القيادة التحويلية وإدارة الجودة الشاملة بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بينهما؛
- قلة الرسائل التي اهتمت بموضوع علاقة القيادة التحويلية وعلاقتها بإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

رابعا: أهداف البحث

تتلخص الأهداف التي نصبو الوصول إليها من خلال هذا البحث في النقاط الآتية:

- تقديم إطار مفاهيمي للقيادة التحويلية وإدارة الجودة الشاملة بصفة عامة، والقيادة التحويلية وإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بصفة خاصة؛
- التطرق لمتطلبات القيادة الأكاديمية على مستوى مؤسسات التعليم العالي التي تمارس القيادة التحويلية في تفعيل عملية تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة؛
- تقديم تجربة جامعة رائدة طبقت إدارة الجودة الشاملة وعلى ضوئها نقدم اقترحات لتطبيق الفعال لهذا المنهج في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛
- الوقوف على واقع التعليم العالي في الجزائر؛
- التعرف على واقع ممارسة أبعاد القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية وكذا مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بها؛
- الإسهام ولو بقدر قليل في توضيح المتطلبات التطبيقية اللازم توافرها في أية مؤسسة تعليم عالي جزائرية، مما قد يساعد اللجنة الوطنية لتنفيذ نظام ضمان الجودة في التعليم العالي للعمل على توفيرها مما يسهم في عملية التفعيل.

خامسا: أهمية البحث

يكتسب هذا البحث أهميته من:

- حداثة متغيرات هذا البحث، فمفهوم القيادة التحويلية يعتبر جديدا على المستوى الأكاديمي العربي من حيث الطرح والتصور رغم تزايد اهتمام الفكر الإداري الغربي به مؤخرا، وتناولته كثير من الدراسات والبحوث، والتي أكدت أن مؤسسات العصر الحالي تحتاج إلى هذا النوع من القيادة لتنقلها من الطريقة التقليدية في الإدارة إلى طريقة أخرى تتماشى مع متطلبات القرن الجديد، أهمها إدارة الجودة الشاملة كأسلوب إداري متميز ومتطور ليس فقط في مؤسسات القطاع الخاص وإنما أيضا بين أجهزة القطاع الحكومي في الدول المتقدمة؛

- الدور الهام الممارس من قبل مؤسسات التعليم العالي في المجتمع كونها تطمح لتخريج طلبة ذو نوعية مجوادة تساهم في تنمية اقتصاد الدولة وإخراجها من دائرة التخلف؛
- ضرورة مواكبة قطاع التعليم العالي للتطلعات والتغييرات الحاصلة على مستوى الجوانب التعليمية والإدارية المتجددة والتي تفرض عليه التجديد والتطوير ؛
- محاولة تقديم عرض يخدم صانعي القرار في قطاع التعليم العالي حول سبل تفعيل القيادة التحويلية كمدخل قيادي حديث وفعال من أجل زيادة مستوى ممارسة إدارة الجودة الشاملة؛
- نأمل أن تثري هذه الدراسة مكتبات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بمادة متنوعة حول مفهومي القيادة التحويلية ومفهوم إدارة الجودة الشاملة، ومعرفة العلاقة بينها، وبالتالي محاولة التقريب بين هذين الموضوعين.

سادسا: الدراسات السابقة

- دراسة مشهور بن ناصر العمري (2004)، بعنوان: العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية ومدى توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة دراسة مسحية على المؤسسات العامة بمدينة الرياض، والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية ومدى توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العامة بالمملكة العربية السعودية، بالاستعانة بمقياس (MLQ) المصمم من قبل (Bass & Avolio) لقياس السلوك القيادي التحويلي، ومقياس (Zeitez & Johannesson & Ritchie) لقياس مبادئ إدارة الجودة الشاملة ؛ وأظهرت النتائج التي توصل إليها الباحث عدم ارتقاء مستوى السلوك القيادي التحويلي للمديرين في هذه المؤسسات للمستوى المأمول، توفر مبدأ التحسين المستمر وتحقيق عدم رضا في توفر باقي مبادئ إدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسات، وإجمالا توصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباط قوية وذات دلالة إحصائية بين القيادة التحويلية وإدارة الجودة الشاملة؛
- دراسة جمانة ولد قطيفان (2011)، مستوى ممارسة القيادة التحويلية وأثرها على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الحكومية الأردنية في مدينة اربد دراسة ميدانية من وجهة نظر العاملين في المستشفيات الحكومية الأردنية في مدينة اربد، هدفت إلى التعريف بمفهوم القيادة التحويلية وشرح أبعادها وخصائصها وصفات القائد التحويلي بصفته حقلا جديدا من الحقول الإدارية؛ بيان أثر نمط القيادة التحويلية بأبعادها الأربعة على إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الحكومية الأردنية في مدينة اربد؛ بيان مستوى السلوك القيادي التحويلي للمديرين في هذه المستشفيات، وقياس مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها؛ كما أظهرت النتائج التي توصلت إليها الباحثة أن مستوى تطبيق نمط القيادة التحويلية

ومبادئ إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الحكومية الأردنية في مدينة اربد متوسط، ووجود علاقة ايجابية وأثر ايجابي هام ودال إحصائيا بين ممارسة المدراء للقيادة التحويلية على تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين؛

- Correia Rui & Mainardes Emerson and Lourenço Luis(June 2010), Transformational Leadership and TQM Implementation

هدف أصحاب هذا المقال إلى تقديم نموذج مقترح لعلاقة القيادة التحويلية بإدارة الجودة الشاملة من خلال ممارسة أربعة أبعاد رئيسية هي: الإبداع، الابتكار، الثقة، والعمل الجماعي. وتوصلوا من خلال هذا البحث أنه يتم تطوير وتعزيز هذه العلاقة باستخدام هذه الأبعاد الأربعة كوسيط، فالقادة التحويليون سيوفرون مناخا تنظيميا (يسوده الثقة وتوفير الجو الملائم للإبداع والابتكار ويمارسون ويساندون العمل الجماعي) داعما لانتهاج مدخل إدارة الجودة الشاملة.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة التي تناولت موضوع القيادة التحويلية وإدارة الجودة الشاملة، نجد أن هذه الدراسات تطرقت لجوانب مختلفة، فإذا كانت الدراسة الحالية تصب في نفس السياق الذي صبت فيه الدراسات السابقة من الناحية النظرية بخصوص تناول علاقة المدخلين ببعضهما البعض على مستوى المؤسسات العامة فإننا نجد اختلافا شاسعا مع دراستنا من حيث تناولها في قطاع التعليم العالي وما يتميز به من خصوصية، من هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية التي تهدف إلى معرفة دور القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي من خلال معرفة ما إذا كانت مؤسسات قطاع هذا الأخير تمارس أبعاد القيادة التحويلية وتطبق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي أم لا؟.

سابعا: منهج البحث

للإجابة على إشكالية هذا البحث وإثبات أو نفي صحة فرضياته استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي ومنهج دراسة الحالة إذ يعتبران من أكثر المناهج موافقة مع هذا الموضوع وعليه ففي:

الجانب النظري: اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع المعلومات ودراستها وتحليلها، بغية استيعاب الإطار النظري للموضوع وفهم عناصره وتحليل أبعاده.

الجانب التطبيقي: تم الاعتماد على منهج دراسة حالة من أجل إسقاط الدراسة النظرية على واقع قطاع التعليم العالي متخذين مؤسساته نموذجا لذلك.

أما فيما يتعلق بأدوات الدراسات ومصادر البيانات فتمثلت في الآتي:

- الدراسة النظرية(البحث المكتبي): الهدف منها الوقوف على ما تناولته المراجع والمصادر العربية والأجنبية منها سواء كانت قديمة أو جديدة، وكذا مختلف المجلات والمقالات والدراسات السابقة؛
- الدراسة الميدانية: الخاصة بمؤسسات التعليم العالي، سنستخدم الاستبيان لاستكمال اختبار الفرضيات، ومن ثم تقديمه إلى عينة من أعضاء الهيئة التدريسية بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية وهذا بغية الإحاطة ببعض الجوانب الرئيسية في الموضوع، مع استخدام أسلوب الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات.

ثامنا: التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث

تتضمن هذه الدراسة العديد من المصطلحات أهمها:

- **القيادة التحويلية:** هي نمط قيادي يلبي أكبر قدر ممكن من حاجات العاملين ومطالبهم، ويترتب عليها ظهور علاقات الحفز والرقي المتبادل في الجوانب الأخلاقية والمعنوية.

ويقصد بالقيادة التحويلية في هذه الدراسة الأسلوب القيادي الذي يمارسه القادة الأكاديميون (رئيس مؤسسة التعليم العالي، عميد الكلية، ورؤساء الأقسام) من خلال سلوكيات تؤدي إلى توسيع الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس ودوافعهم ووعيهم برسالة مؤسسة التعليم العالي ورؤيتها والعمل بروح الفريق وبأسلوب إبداعي لتحقيق أهدافها.

- **القائد التحويلي:** هو شخص يرفع مستوى وعي التابعين بالقضايا المهمة، ويشجعهم على العمل بجهد أكبر، وتخطي مصالحهم الشخصية لصالح مؤسسة التعليم العالي، ويرتفع بمستوى حاجاتهم إلى الإنجاز وتحقيق الذات، ويقصد به في هذه الدراسة: رئيس مؤسسة التعليم العالي أو عميد الكلية أو رئيس القسم الذي يمارس دائما السلوكيات التي تجسد السمات التي يتمتع بها القائد التحويلي.
- **التأثير الكاريزمي:** يعني إظهار مشاعر الاحترام للآخرين، وبناء الثقة المتبادلة والثقة في رسالة مؤسسة التعليم العالي، بما يعكس مقدرة القائد على تحقيق أهداف ورسالة هذا المؤسسات.
- **الاهتمام بالأفراد:** يعني قيام القائد بإيلاء الاهتمام باحتياجات العاملين معه التي تتسم بالخصوصية، فضلا عن بناء الثقة ومعرفة جوانب القوة والضعف في أداء العاملين.
- **التحفيز العقلي:** يعني إثارة العاملين في مؤسسة التعليم العالي لجعلهم أكثر وعيا بالمشكلات التي تعترض تحقيق الأداء الجيد الذي يفوق التوقعات، ويتم ذلك من خلال التعاطف مع الآخرين والاستماع لأفكارهم ومقترحاتهم ومشاركتهم في أحاسيسهم ومشاعرهم.

- **التحفيز الإلهامي:** يعني قيام القائد بإيضاح الجوانب الإيجابية لعملية التغيير في مؤسسة التعليم العالي، وفي أداء المهمات على أكمل وجه، من خلال إيضاح التوقعات للتابعين فإنه يبدأ بنفسه بالالتزام بالأهداف، ويقوم باستثارة الفريق والتركيز على التحدي المتمثل بتحقيق الأهداف لتحفيز التابعين.
- **إدارة الجودة الشاملة:** أسلوب إداري شامل قائم على إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المؤسسة، من أجل تحسين وتطوير مكوناتها وصولا إلى أعلى جودة في مخرجاتها وبأقل تكلفة بغية تحقيق أعلى درجة من الرضا لدى زبائنها عن طريق إشباع حاجاتهم ورغباتهم وفق ما يتوقعونه.
- **التعليم العالي:** كل نمط للتكوين والبحث يقدم على المستوى ما بعد التعليم الثانوي من طرف مؤسسات متخصصة ومعتمدة من طرف الدولة، تمثل في الجامعات، المراكز الجامعية، المدارس، والمعاهد الخارجية عن الجامعة، كما يمكن أن تنشأ معاهد ومدارس لدى دوائر وزارية أخرى بتقرير مشترك مع الوزير المكلف بالتعليم العالي.

تاسعا: حدود البحث

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛
- الحدود المكانية: مؤسسات التعليم العالي الجزائري؛
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال العام الجامعي 2015-2016.

عاشرا: هيكلة البحث

لتغطية موضوع الدراسة قمنا بتقسيم هذا البحث إلى جانب نظري وآخر تطبيقي، وقمنا بتقسيم الجانب النظري إلى ثلاثة فصول نبرز فيهما الجوانب المختلفة للموضوع محل الدراسة، والجانب التطبيقي إلى فصلين كالآتي.

فيما يخص **الفصل الأول**، بعنوان "الإطار المفاهيمي للقيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي"، ويحتوي على أربعة مباحث؛ نركز في المبحث الأول على الأسس النظرية للقيادة من خلال تقديم مفهوم القيادة، والتعرض لنظريات القيادة؛ أما المبحث الثاني فنتعرض فيه للإطار النظري للقيادة التحويلية من خلال التطرق لنشأتها، تعريفها، أبعادها، وتقييم نظرية القيادة التحويلية؛ وفي المبحث الثالث نتناول المعالم الأساسية للقائد التحويلي، كما نخصص المبحث الرابع للقيادة التحويلية كنموذج للقيادة الأكاديمية المعاصرة من خلال التعرض لماهية القيادة الأكاديمية، ثم تناول طبيعة القيادة التحويلية في التعليم العالي، والقائد الأكاديمي التحويلي، كما سنتطرق إلى نماذج القيادة الأكاديمية التحويلية.

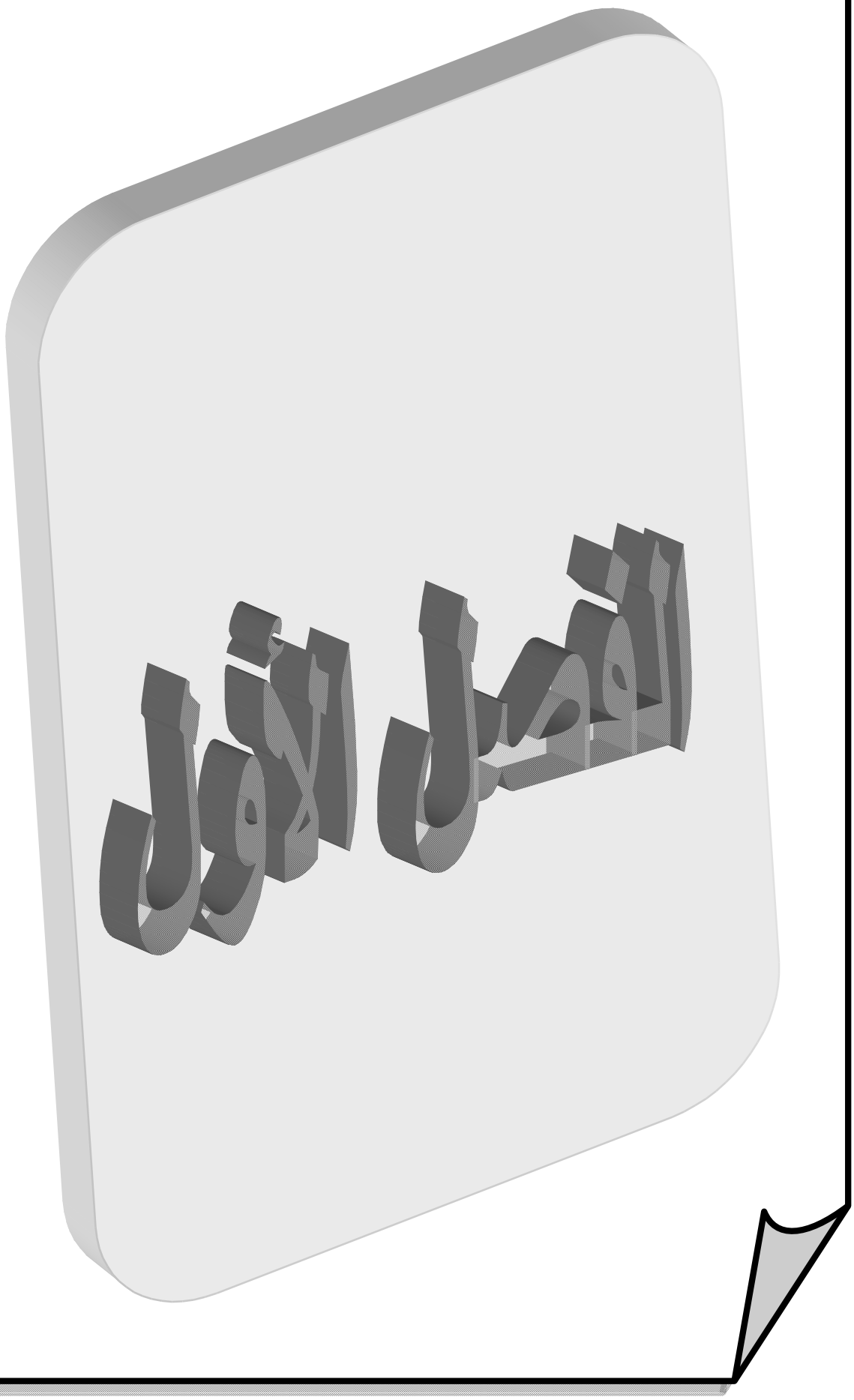
أما **الفصل الثاني**، بعنوان "الإطار الفلسفي والفكري لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي"، يحتوي أربعة مباحث؛ نتعرض في المبحث الأول للأسس النظرية لإدارة الجودة الشاملة من خلال تحديد ماهية إدارة الجودة الشاملة، إسهامات رواد إدارة الجودة الشاملة، والمبادئ التي يقوم عليها هذا المنهج؛ أما المبحث الثاني نتطرق من خلاله إلى الأسس التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة من خلال التعرض لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، مراحل، أدوات وأساليب تطبيق هذا المنهج؛ وفي المبحث الثالث سنركز فيه على علاقة إدارة الجودة الشاملة بمدخل ISO 9000؛ أما في المبحث الرابع والمعنون بمقاربة إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، نتطرق فيه إلى تطويع منهج إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، ماهية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، متطلبات تطبيق هذا المنهج في التعليم العالي، ومحاور وطرق قياس الجودة في التعليم العالي بالإنتاجية.

أما في **الفصل الثالث**، تحت عنوان "تأثير القيادة التحويلية على تفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، نتطرق من خلاله إلى متطلبات القادة التحويليين للانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مهام القادة التحويليين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، علاقة القيادة التحويلية بإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، وتقديم رؤية مقترحة لتفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

أما في **الفصل الرابع**، والمعنون بـ"قطاع التعليم العالي الجزائري بين القيادة التحويلية وإدارة الجودة الشاملة، نتطرق من خلاله لواقع القطاع، معايير تعيين واختيار القيادات الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وتجربة قطاع التعليم العالي الجزائري في ضمان الجودة.

أخيرا **الفصل الخامس**، بعنوان "دراسة استطلاعية لدور القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي، نحاول إسقاط ما جاء في الجانب النظري على مؤسسات قطاع التعليم العالي، ويشتمل الفصل على ثلاث مباحث، نتناول في المبحث الأول الإطار المنهجي للدراسة الميدانية، أما المبحث الثاني فنخصصه لتحليل وتفسير مجالات الدراسة واختبار الفروض، وفي المبحث الثالث نتطرق لتأثير القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

وفي نهاية البحث تلخيص أهم ما جاء في المذكرة في خاتمة تضم جملة من النتائج المتوصل إليها وكذا أهم التوصيات.


الفصل الأول

تمهيد

أضحت القيادة محورا هاما ترتكز عليه نشاطات المؤسسات المختلفة، حيث زاد الاهتمام بها ولا يزال منذ مطلع التسعينات من القرن الماضي، بعد أن كان مقصورا على الإدارة فقط، وذلك لما واجهته هذه الأخيرة من تحولات.

اجتهد العلماء والباحثون في تحديد القادة ذوي القدرات والمهارات نظرا لدورهم في تبني الرؤى المستقبلية لمواجهة التغيرات السريعة، ومتابعة البيئة لضمان نجاح المؤسسات وبقائها، مما تطلب البحث عن نماذج جديدة للقيادة تتواءم مع هذه التغيرات والتخلي عن الهياكل الهرمية التقليدية وتبنى التصاميم التنظيمية المرنة والتميز بالكفاءة والتوجه المستقبلي، فلم تعد المؤسسات بحاجة إلى مديرين بل إلى قادة يعملون على إقناع الأفراد من حولهم، خصوصا في ظل المناخ الاقتصادي سريع التغير الذي يشهده عالم الأعمال ستكون قيادة العمل هي العامل المميز والفارق الوحيد بين النجاح و الفشل، والقيادة التي تؤمن بضرورة التغيير للأفضل وفق خطة عمل مدروسة، ومن ثم فإن التحدي الأكبر الذي تواجهه المؤسسات عند إجراء أي تحول نحو الأفضل هو اكتشاف وتطوير قادة مهرة يتمتعون بالقدرة على إنجاح التغيير وإيجاد إستراتجية ملائمة لتطبيقه من خلال تشجيع الأفراد على الإيمان به والاقتناع بضرورة تنفيذه على أكمل وجه للتجاوب بشكل أكثر فاعلية مع كل ما يطرأ من متطلبات الاقتصاد العالمي مستقبلا، هذه الأخيرة أحد أشكالها القيادة التحويلية.

إذ تعتبر هذه الأخيرة جزءا من طروحات القيادة الجديدة، وهي العملية التي تغير الأفراد وتحولهم، وهي ترتكز على القيم والأخلاق والمعايير والأهداف طويلة الأجل.

وعلى ضوء ذلك نحاول في هذا الفصل والمعنون بالإطار المفاهيمي للقيادة التحويلية توضيح معالم وأساسيات القيادة التحويلية من خلال التطرق إلى المباحث التالية:

المبحث الأول: الأسس النظرية للقيادة

المبحث الثاني: الإطار النظري للقيادة التحويلية

المبحث الثالث: المعالم الأساسية للقائد التحويلي

المبحث الرابع: القيادة التحويلية كنموذج للقيادة الأكاديمية المعاصرة

المبحث الأول: الأسس النظرية للقيادة

يختلف أغلبية الباحثين والممارسين للقيادة حول المفهوم القيادي وذلك بسب تباين منطلقاتهم الفكرية والإدارية، والناتجة عن تأثرهم بالاتجاه الذي انحازوا إليه والبيئة التي عاشوا فيها، لذلك جاءت تعاريفهم لحقيقة القيادة انعكاسا لاختلاف نظريات القيادة التي تأثروا بها، ولهذا نستعرض في هذا المبحث أهم تعريفات القيادة والتمييز بين مفهومها وبعض المفاهيم التي تصب في نفس الاتجاه، بالإضافة إلى مهارات وصفات القائد الناجح، مع التطرق إلى أهم أنماط ونظريات القيادة المعروفة.

المطلب الأول: مفهوم القيادة

يمكن اشتقاق مفهوم القيادة من خلال استعراض عدد من التعاريف التي قدمها بعض الباحثين في مجال الإدارة، والتطرق لأهم عناصر القيادة وفي الأخير تقديم أهم جوانب الاختلاف بين مصطلح القيادة وبعض المفاهيم المتداخلة معه.

أولا: تعريف القيادة

شغل مفهوم القيادة اهتمام الكثير من الباحثين نتعرض إلى أهمها من خلال الآتي.

يرجع أصل كلمة القيادة إلى قود، والقود هو نقيض السوق. والجذر اللغوي للفعل قاد فيه تقريب للمعنى إلى الذهن قاد وقيادة وقيادا. قاد الدابة مشى أمامها أخذا بقيادتها، والقيادة ما تقاد به الدابة من حبل ونحوه، والقائد جمعه قوادا وقادة ومهنته القيادة[1].

عرف **ليكرت**(Likert ;1961) القيادة بأنها: قدرة الفرد في التأثير على شخص أو مجموعة أشخاص وتوجيههم من أجل كسب تعاونهم وحفزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاءة في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة[2]، لذلك فالقيادة هي العمل على تفهم مشاكل التابعين وحفزهم على التعاون في القيام بالأعمال الموكولة إليهم وتوجيه طاقاتهم واستخدامها إلى أقصى درجة ممكنة من الكفاءة.

يتفق **ليكرت** مع **ولفرام وموهر**(Wolfram & Mohr;2009) حيث عرفاها بأنها عملية التأثير في نشاطات جماعة منظمة عند قيامها بمهمة وضع الهدف وتحقيقه[3]. أي أن القيادة برأيهما هي تفاعل بين القائد والتابعين عند القيام بالممارسات اليومية لنشاطاتهم من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة.

(1) ابن منظور، **لسان العرب**، تحقيق :عبد الله على كبير وآخرون، مصر: دار المعارف، ج 36، 1996، ص 377.
(2) Rensis Likert, **New patterns of management,** USA, Mc Graw-hill book, 1961, p3.
(3) Wolfram.H& Mohr.G, **Transformation leadership, team goal fulfillment and follower work satisfaction: The moderating effects of deep-level similarity in leadership dyads,** Journal of Leadership & Organizational Studies, 15 (2),2009, p260-274.

أما **ديبري** (De Berry; 2010) عرف القيادة على أنها: تصرف مقصود بين القادة والتابعيين يتعلق بإحداث تغييرات حقيقية مرغوبة، وركز على أربعة عناصر أساسية لتعريف القيادة يجب توافرها حتى يصبح هذا المفهوم متكاملا وهي تتمثل في الآتي:

- تعتمد العلاقة بين القادة والتابعين على التأثير المتبادل وليس على الإكراه؛
- تعتمد العلاقة على وجود طرفين معا(القادة والتابعون) ولا يصح أن تكون من طرف واحد؛
- تتوافر النية لدى القادة والتابعين لصنع التغيير الحقيقي في الأهداف والأغراض المشتركة؛
- يعمل القادة والتابعون على تطوير مجموعة أغراض متبادلة[1].

من وجهة نظرنا يمكننا تعريف القيادة بأنها: نمط من أنماط السلوك البشري يمارسه القائد في علاقته مع العاملين معه مما يجعلهم تابعين له في صورة جماعة متكاملة، وبذلك يفهم أمزجتهم، مشاعرهم، اتجاهاتهم، ودوافعهم المختلفة، ومن خلال قدرته القيادية يستطيع أن يحقق مزيجا منسجما من قدراتهم يجنده لتحقيق الأهداف المطلوبة في ظل علاقات تنظيمية إنسانية بينه وبين تابعيه. والقيادة لا يمكن أن تكون إلا بتوافر ثلاثة شروط وهو ما يقصد به عناصر القيادة.

ثانيا: عناصر القيادة

لا يمكن لأي إنسان أن يكون قائدا بمفرده وإنما يستطيع أن يمارس القيادة بمشاركته الفعالة في جماعة وفي حدود موقف معين، ويمكن تحليل عناصر القيادة على النحو الآتي.

1. **القائد:** بشكل عام القادة نوعان قادة طبيعيون وقادة إداريون[2].
2. **الموقف:** يعتبر الموقف عنصرا أساسيا في القيادة فمن خلال الخبرات والممارسات يدرك الإنسان أن هناك أفرادا يكونون قادة في حال تواجدهم في مواقف معينة، ولكنهم غير ذلك في مواقف أخرى[3].
3. **التابعون:** إن علاقة التابعين بقائدهم تتأثر بالاتجاهات والأفكار التي يعيشونها وبالتالي تحدد مدى تقبلهم أو رفضهم لمعطيات الموقف القيادي، وكلما كان التابعون متكيفين مع قاداتهم ارتفع فهمهم وإدراكهم للأهداف التي تسعى المؤسسة لتحقيقها، وهناك عوامل أساسية يجب على القائد تهيئتها لتحقيق رضا وأمن

(1) سناء علي شقوارة، **دور القيادة التحويلية في تعزيز المسؤولية المجتمعية للجامعات الخاصة في الأردن**، أطروحة دكتوراه الفلسفة في إدارة الأعمال(غير منشورة)، الأردن: جامعة الجنان، 2013، ص 27.
(2) حسن ماهر محمد صالح، **القيادة -أساليب ونظريات ومفاهيم**، الأردن: دار الكندي، 2004، ص 21.
(3) المرجع نفسه، ص 22.

تابعيه ومنها: توعيته، إيجاد الجو المناسب من الرضا والقبول في علاقته به، وجود نظام واضح يحدد علاقات العمل، وتلبية حاجات العمال المختلفة[1].

ثالثا: التمييز بين القيادة وبعض المفاهيم الأخرى

يعتبر مفهوم القيادة غامضا لذلك يجب جعل هذا التعريف مانعا لدخول مفاهيم أو عناصر أخرى فيه، ومن أكثر المفاهيم المتداخلة مع القيادة نجد الرئاسة، الإدارة، والزعامة لذا سنقوم بالتمييز بينهما وبين القيادة.

1. التمييز بين القيادة والرئاسة (Leadership ,Headship): الرئاسة هي الصلاحية الرسمية لتوجيه وإصدار الأوامر للمرؤوسين لإنجاز المسؤوليات الملقاة على عاتقهم لتحقيق الأهداف المحددة، والرئيس هو الشخص الذي يشغل مركزا رئاسيا في تنظيم رسمي، ويكون مسؤولا عن مجموعة من الأشخاص ويملك سلطات رسمية اتجاههم[2].

نستنتج من التعريف أن الرئيس يقود الجماعة من خلال السلطة والصلاحيات الممنوحة له بحكم منصبه، وهو يستمد سلطته من قوة خارجة عن الجماعة، فالأفراد يطيعون أوامر رئيسهم وتعليماته ليس بالضرورة عن اقتناع ورضا فهم قد يكونون مكرهين، وإلا عرضوا أنفسهم للمحاسبة وربما العقاب، أما القائد فهو شخص يقود الجماعة ليس بحكم مركزه أو سلطته وإنما بقدرته على الإقناع والتأثير معتمدا على أسلوبه في خلق الإثارة والحماس لدى الآخرين[3].

2. التمييز بين القيادة والإدارة (Management, leadership): للإجابة على إشكالية التمييز بين المفهومين نستعرض وجهتي النظر التاليتين:

1.2. الوجهة الأولى: القيادة جزء من الإدارة: أصحاب هذا الرأي يقولون أن المدير أينما كان موقعه في المؤسسة هو أيضا قائد، وأن وظيفة القيادة هي واحدة من مسؤولياته وواجباته، فإلى جانب وظائف التخطيط، التنظيم، الرقابة والتنسيق يقوم المدير بوظيفة التوجيه وهي تعني إصدار الإرشادات والتوجيهات للمرؤوسين[4]، وإذا كانت وظيفة التوجيه حتمية للمدير عند تعامله معهم فهي لا تجعل منه قائدا إلا إذا

(1) جمعان بن خلف جمعان الغامدي، **ممارسة مدارس التعليم العام للقيادة التحويلية بمحافظة المخواة**، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط (غير منشورة)، المملكة العربية السعودية:جامعة أم القرى، 2012، ص15.
(2) ظاهر الكلالدة، **القيادة الإدارية**، الأردن: دار زهران، 1997، ص24.
(3) للاطلاع أكثر راجع: طريف شوقي، **السلوك القيادي وفعالية الإدارة**، مصر: دار السماح، 2000، ص ص 44-45.
(4) ظاهر الكلالدة، مرجع سبق ذكره، ص 31.

استطاع التأثير في العاملين لتنفيذ التوجيهات والأوامر لذلك تعتبر القيادة عنصرا أساسيا من التوجيه كوظيفة إدارية، ومن هنا جاءت العلاقة الوثيقة بين التوجيه والقيادة[1].

2.2. الوجهة الثانية: القيادة والإدارة مختلفتان: يرى **زالزنيك** (Zaleznick ;1986) أن الإدارة تختلف عن القيادة، حيث أن المدير مَعنِي دائما بإيجاد نوع من التوازن بين الوظائف والعمليات التي يديرها، لذا فهو يميل إلى تجنب المخاطرة والإبقاء على الواقع القائم، والحد من الخيارات الكثيرة في حل المشكلات التي تواجه ومحاولة عمل الأشياء بطريقة صحيحة، أما القائد فإنه يميل إلى تبني الاتجاه الشخصي والإيجابي نحو تحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل بها، لذا فهو يتسم دائما بالإبداع وتبني الأساليب الجديدة في ممارسته، بل وإثارة قضايا جديدة بدلا من الإبقاء على الوضع القائم كما يفعل المدير، ويتفق معه في القول **روبرت ليوسر** (R.Lussier ;1990) فيعتقدان أن الفرق بين المدير والقائد يكمن في أن الأول يحاول دائما عمل الأشياء بطريقة صحيحة وذلك تبعا للقواعد والإجراءات الموجودة، أما الثاني فإنه يسعى دائما إلى عمل الأشياء الصحيحة والتغيير بغض النظر عن القواعد والإجراءات[2].

3. القيادة والزعامة: تعرف الزعامة بأنها مجموعة الخصال الزعامية أو الكارزمية في شخصية القائد والتي تمكنه من التأثير البالغ على تابعيه، وتحقيق أهدافه بواسطتهم عن رضا وطيب خاطر من جانبهم وعن اقتناع بأنها أهدافهم الخاصة[3]. يتضح من خلال هذا التعريف أن الزعامة شكل من أشكال القيادة وأن كل ما يميزها عن القيادة يتمثل في ذلك القدر البالغ من التأثير الذي يمارسه الزعيم على تابعيه اعتمادا على تأثيره الشخصي، وقدرته على إقناعهم بأداء ما يطلبه منهم بغض النظر عن المبرر.

المطلب الثاني: أساسيات في القيادة

تبعا لما سبق تتوضح الأهمية البالغة للقيادة وتظهر من خلال مرتكزاتها سواء في جانبها التنظيمي أو الإنساني أو الإجتماعي فهي تقوم على مهارات متميزة وعلى أنماط قيادية محددة نبينها في الآتي.

أولا: أهمية القيادة

القيادة عملية ضرورية في كل المؤسسات وفي كل المجالات الإدارية وخاصة في الأمور الإشرافية، ويقع على عاتق القائد مهمة توجيه جهود العاملين نحو تحقيق الأهداف من خلال مقدرته على التأثير في سلوكهم، وعموما تكمن أهمية القيادة في الجوانب الآتية.

(1) طارق عبد الحميد البدري، **أساسيات علم إدارة القيادة**، الأردن: دار الفكر، 2002، ص 147.
(2) مازن اسماعيل محمد الخطيب، **النمط القيادي السائد لدى المدراء في المؤسسات الحكومية الفلسطينية في محافظات غزة**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال (غير منشورة)، فلسطين: الجامعة الإسلامية غزة، 2004، ص ص 27-29.
(3) عامر مصباح، **خصائص القيادة عند الرسول**، الجزائر: دار هومة، بدون طبعة، 2003، ص 49.

1. أهمية القيادة في الجانب التنظيمي للإدارة: يتمثل دور القائد في الجانب التنظيمي إمداد التابعين بكل ما يحفزهم ويبعث النشاط في نفوسهم ويحافظ على روحهم المعنوية العالية، مما يغرس في نفوسهم حب العمل المشترك وروح التعاون[1]، كما أن دور القائد في الجانب التنظيمي يبرز من خلال قدرته على تنسيق نشاطات التابعين وجهودهم وتوجيهها من خلال وضع العامل المناسب في الوظيفة المناسبة، وتحديد المسؤوليات لأقسام المؤسسة والعاملين فيها، فقيادة جميع جوانب المؤسسة تتأتى من خلال التنسيق، وهذا ما جعل **فيدلر** (Fiedler) يصف عملية التنسيق التي يقوم بها القائد لجهود التابعين بأنها من العوامل الحيوية التي تضمن فعالية المؤسسة واستمرار بقائها[2].

2. أهمية القيادة في الجانب الإنساني للإدارة: يتضح دور القيادة في الجانب الإنساني من خلال مسؤولياته الكثيرة في مجال العلاقات الإنسانية والمتمثلة في[3]: إقامة علاقات إنسانية بينه وبين تابعيه تقوم على التفاهم المتبادل، إشراكهم في مناقشة ما يمس شؤونهم والإِعْتِدادُ بما يبدونه من آراء واقتراحات ذات قيمة، إشعار كل عضو بالتقدير والاعتراف المناسبين لما يبذله من مجهود في نشاط مجموعته، وحفزهم على العمل بحماس ورضا لتقديم أقصى طاقاتهم في العمل، مما يتطلب منه الوقوف على حقيقة دوافعهم، حاجاتهم، اتجاهاتهم النفسية، قدراتهم وميولهم إلى جانب مستوى إدراكهم، وتخيلهم.

كما أن الدور الإنساني للقائد يشمل دوره كتابع يخضع لسلطات عليا يلتزم بتوجيهاتها، حيث يفرض عليه هذا الدور أن يسلك مع التابعين سلوكا يحافظ من خلاله على التوازن بين ما يأتي إليه من توجيهات من السلطات الأعلى وما يصدره إليهم من توجيهات، وهناك دوره كزميل للقادة الآخرين يفرض عليه أن يبني علاقات طيبة معهم، وأن يستخدم هذه العلاقات في خلق الدعم والتعاون معهم، وكذا دوره وعلاقاته كمشارك في النشاطات المتعددة خارج المؤسسة، مما يتطلب من القائد القدرة على تحقيق التكامل والتوفيق بينها جميعا وهو ما يزيد من صعوبة الموقف ومن أهمية دوره الإنساني في التنظيم[4].

3. أهمية القيادة في الجانب الاجتماعي للإدارة: من المظاهر الاجتماعية الهامة للتنظيم امتداد النشاط الاجتماعي لأعضاء فريق العمل من قادة وتابعين إلى خارج نطاق الاتحادات والنقابات والجمعيات التي توفر الخدمات الرياضية، الصحية، الثقافية، والترفيهية لأعضائها، ويبرز دور القائد هنا من خلال قدرته على توجيه هذه النشاطات واستغلالها بما يكفل تعزيز التعاون والتماسك بين العاملين، وإذا كان للقيادة دور هام ومؤثر في الجانب الاجتماعي للإدارة، فإنها من ناحية أخرى تتأثر بعوامل اجتماعية من داخل

(1) جاك دنكان، ترجمة محمد سيد أحمد، **إدارة الموارد البشرية**، المملكة العربية السعودية: دار المريخ، بدون طبعة، 2003، ص 127.
(2) نواف كنعان، **القيادة الإدارية**، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط8، 2009، ص ص 113-114.
(3) حمادات محمد حسن، **القيادة التربوية في القرن الجديد**، الأردن: دار ومكتبة الحامد، ط1، 2006، ص 27.
(4) نواف كنعان، مرجع سبق ذكره، ص ص 116-117.

التنظيم تكون نابعة من العاملين فيه، وتتمثل في: عاداتهم، تقاليدهم، قيمهم، اتجاهاتهم وتطلعاتهم، كما تتأثر أيضا بعوامل اجتماعية من خارج التنظيم تتمثل في القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع ككل، والتي تفرض على القائد أن يأخذها في اعتباره لأن إنكارها له يفقده تعاونهم مما يعرقل أهداف التنظيم[1].

4. أهمية القيادة في تحقيق أهداف الإدارة: رغم تعدد وتباين الأهداف التنظيمية تبقى وظيفة القائد ودوره في تحقيق الأهداف واحدة في جميع التنظيمات الإدارية، وهي العمل على تحقيقها من خلال توضيحها وتحديدها للتابعين، والحيلولة دون تعارض أهداف المؤسسة مع أهداف العاملين بها من جهة، وبينها وبين أهداف المجتمع ككل من جهة أخرى[2].

ثانيا: مهارات القائد

على القائد أن لا يعتمد على الخطوات العلمية في تنفيذ المهام الإدارية بل عليه اعتماد المهارة كأسلوب فني في السير بتلك الخطوات إلى غايتها وترقى به إلى النجاح.

يقصد بالمهارة أداء العمل بسرعة ودقة[3]، كما تعني القدرة على القيام بالأعمال الحركية المعقدة بسهولة ودقة مع القدرة على تكييف الأداء للظروف المتغيرة[4]، وفي هذا الميدان أكد **روبرت كاتز**(Katz ;1955) أن القائد الناجح بحاجة إلى المهارات الآتية.

1. المهارة الذاتية: تشير إلى مجموعة الاتجاهات الذهنية والسلوكية التي يتصف بها القائد، كما أنها تتضمن مجموعة الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية التي تحدد معالم شخصيته، وتؤثر منفردة أو مجتمعة في سلوكه وتعامله مع الآخرين وفي استجاباتهم له، كسمة: المبادأة، الابتكار، القدرة على ضبط النفس، القدرة على حسم الأمور، والقدرة على مواجهة الجمهور الخ[5]؛

2. المهارات الإدراكية: يرى **كاتز** أنها تتمثل في الرؤية الشمولية للوظائف المختلفة والتناسق المؤثر لأجزاء العمل المختلفة، كما أنها انعكاسات لمهارة القائد وطريقة استيعابه الاستجابات للاتجاه الذي يجب أن ينمو العمل فيه، كما تعني قدرة القائد على رؤية التنظيم الذي يقوده وفهمه للترابط بين أجزائه ونشاطاته، وأثر التغيرات التي قد تحدث في أي جزء منه على بقية أجزائه ونشاطاته، وقدرته على تصور

(1) الصالحي سميرة، **أسلوب القيادة الإدارية وأثره على الفعالية الإنتاجية للمرؤوسين –دراسة حالة سونطراك بجاية-**، رسالة ماجستير في تنظيم الموارد البشرية (غير منشورة)، الجزائر: جامعة باتنة، 2008، ص 18.
(2) السبيعي عبيد، **الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، 2009، ص 36.
(3) الخطيب رواح، الخطيب أحمد، الفرح وجيه، **الإدارة والإشراف التربوي**، الأردن: دار الأمل، 2000، ص85.
(4) شهرزاد محمد شهاب، **القيادة الإدارية ودورها في تأصير روابط العلاقات العامة**، دراسات تربوية، العدد 11، 2010، ص 120.
(5) البكر محمد عبد الله، **منهجية التدريب، الأسس والتطبيقات العملية**، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد 17، العدد 34، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، 2002، ص 396.

وفهم علاقات العاملين بالمؤسسة وعلاقات المؤسسة ككل بالمجتمع الذي يعمل فيه[1]. وتعتمد هذه المهارة على عاملين أساسيين هما الخبرة السابقة والذكاء، وكذلك على قدرة القائد على التفكير التجريدي، والتي تساعده في رسم الخطط وبناء برامج عمل المؤسسة وصولا إلى تحقيق الأهداف المطلوبة[2]، كما وتتعلق هذه المهارات لدى القائد بمدى كفاءته في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات، والتفنن في الحلول والتوصل إلى الآراء، وهي ضرورية في تخطيط العمل وتوجيه وترتيب الأولويات وتوقع الأمور التي يمكن أن تحدث في المستقبل[3]؛

3. المهارات الفنية: تتضمن جملة الأساليب والطرق العلمية والفنية التي يتبعها القائد عند ممارسته لمهامه، فعندما يصادف مشكلات أو مواقف غير مألوفة فإنهُ قَيِّم الموقف ويدرك أبعاده المختلفة ثم يقدم الآراء والمقترحات اللازمة، وتحتاج هذه المهارات الفنية إلى أن يلم القائد بأصول علم الإدارة وأساليبها الفنية التي تمكنه من تحقيق ذلك[4]؛

4. المهارات الإنسانية: تعكس قدرة القائد على التعامل مع العاملين وهي أكثر صعوبة من المهارة الفنية كون مجالها أكثر تعقيدا وتنوعا والتعامل مع الأفراد أكثر صعوبة من التعامل مع الأشياء، وامتلاك القائد للمهارات الإنسانية يجعله قادرا على بناء علاقات طيبة مع التابعين وإدراك ميولهم واتجاهاتهم وفهم مشاعرهم والثقة بهم وبقدراتهم، وإتاحة الفرصة لهم لعرض مقترحاتهم وانتقاداتهم ولإظهار روح الابتكار لديهم ومساعدتهم على الشعور بالأمن والطمأنينة وإشباع حاجاتهم[5].

ثالثا: أنماط القيادة

نمط القيادة هو السلوك المتكرر المعتمد من قبل القائد عند تعامله مع الآخرين حتى يستطيع كسب تعاونهم وإقناعهم بتحقيق الأهداف والذي يشكل أسلوبا يميزه عن بقية القادة[6]. وأهم الأنماط القيادية التي تناولتها أدبيات الإدارة نوردها في الآتي.

1. النمط الأوتوقراطي: كشفت الدراسات المتعددة لسلوك القادة عن مجموعة من الخصائص المميزة لسلوك القادة ذوي الميول الأوتوقراطية، تدور في مجملها حول سمة جوهرية لسلوكهم تتمثل في اتخاذهم من سلطتهم الرسمية أداة تحكم وضغط على تابعيهم لإجبارهم على إنجاز العمل.

(1) Katz Robert, **Skills of an Effective Administrator Harvard Business Review,** January-February, 1955, p p 35-36.

(2) علاوي عبد المجيد أحمد خليل، **أساليب القيادة الإدارية لمدراء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للهيئات التدريسية في الجامعات**، أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية (غير منشورة)، العراق: جامعة بغداد، 1998، ص20.

(3) شهرزاد محمد شهاب، مرجع سبق ذكره، ص 122.

(4) أحمد إبراهيم أحمد، **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**، ط1، مصر: دار الفكر العربي للنشر، 2003، ص 45.

(5) شهرزاد محمد شهاب، مرجع سبق ذكره، ص 123.

(6) محمود سلمان العميان، **السلوك التنظيمي في من مؤسسات الأعمال**، الأردن: دار وائل للنشر، 2005، ص 274.

2. النمط الديمقراطي: ترتكز القيادة الديمقراطية على ثلاث مرتكزات أساسية تتمثل في: إقامة العلاقات الإنسانية بين القائد وتابعيه، إشراكهم في بعض المهام القيادية، وتفويض السلطة [1].

3. النمط الفوضوي: يتفق معظم كتاب الإدارة على أن أسلوب القيادة الفوضوية يشترك مع الأسلوبين الأوتوقراطي والديمقراطي في استهدافه توجيه مجهودات الأفراد العاملين في ظله من خلال التأثير في سلوكهم، ولكن هناك اختلافا بين الأساليب الثلاثة في درجة هذا التأثير ووسائله، إذ أن القيادة الفوضوية تركز اهتمامها على الفرد العامل[2]، وتقل فاعلية الأنظمة والقوانين واللوائح فيها لتحل محلها الرغبات والنزاعات دون تمييز لانعدام المراقبة، والقائد الفوضوي ينحصر دوره في توصيل الأوامر والقوانين إلى العمال دون متابعة أو مراقبة[3].

من الصعب وصف أسلوب القيادة الواجب إتباعه بالضبط من طرف القائد في كل وضعية تواجهه عمليا، إضافة إلى ذلك فإن أسلوب القيادة المتبع يعتمد على السلطة التي يملكها القائد، وتحديد وتعريف المهام الواجب تنفيذها من طرف التابعين، وعلى علاقة هذا القائد مع أعضاء المؤسسة.

المطلب الثالث: نظريات القيادة

تمثل نظريات القيادة أحد أشكال التطور في الفكر الإداري الحديث المبني على النظريات الأساسية التي يقوم عليها علم الإدارة، وهناك اختلافا بين الكتاب في المنهج الذي قاموا من خلاله بعرض نظريات القيادة، لذلك نعرض هذه النظريات وفق أكثر التقسيمات شيوعا على النحو التالي.

أولا: مدخل السمات

أدت الدراسات الأولى في موضوع القيادة إلى ظهور نظريات السمات التي تركز على تحديد وقياس السمات أو الصفات الشخصية التي تميز القائد الكفء عن غيره، ومن أشهر نظريات هذا المدخل: نظرية الرجل العظيم، السمات والمدخل السلوكي.

1. نظرية الرجل العظيم (The Great Man Theory): الرجل العظيم هو ذلك الإنسان الذي تأتي عظمته من خلال موهبة وقدرات فردية وراثية ويتمتع بشخصية كاريزمية[4]، فقد حاول مؤسسوا هذه النظرية النظرية دراسة موضوع القيادة من خلال التركيز على تحليل شخصيات قادة عسكريين وسياسيين متميزين

(1) نواف كنعان، مرجع سبق ذكره، ص ص 153- 182.
(2) المرجع نفسه، ص253.
(3) مازن اسماعيل محمد الخطيب، مرجع سبق ذكره، ص 42.
(4) قاسم شاهين بريسم العمري، **أنماط القيادة الإدارية في إنجاح المؤسسات الحكومية-دراسة تحليلية لآراء عينة من المدراء والعاملين في محافظة ذي قار**، أطروحة دكتوراه في الإدارة العامة (غير منشورة)، العراق: جامعة البصرة، 2009، ص 58.

لذلك اعتبروا أن القائد هو إنسان عظيم [1]، مفترضين أن هذه العظمة هي نتيجة موهبة وقدرات خارقة أعطاها الله سبحانه وتعالى بالفطرة والوراثة لمثل هؤلاء الأشخاص. فالقائد في إطار هذه النظرية هو شخص عظيم يتمتع بشخصية كاريزمية ساحرة يحظى بولاء أعداد كبيرة من الناس ينقادون طوعا له ويقدمون التضحيات راغبين غير مكرهين لتحقيق انجازات عظيمة[2].

يمكن القول أن هذه النظرية تفسر جانبا من ظاهرة إنسانية معقدة ومهمة جدا في إطار تركيزها على أمثلة بارزة لقادة عظام وكبار سياسيين وعسكريين ورجال أعمال، لكنها لا تساعد على تفسير ظاهرة القيادة بشمولية من خلال وجود قادة صغار ناجحين ولكنهم غير معروفين، من جهة أخرى لا يمكن القول أن القيادة هي خصائص وراثية محضة توهب للبعض وتحجب عن الآخرين إلا الأنبياء، لكن عامة الناس قد يطوروا مهاراتهم القيادية من خلال التجارب والدراسة والاطلاع [3].

إن هذه الانتقادات وغيرها فسحت المجال لظهور نظريات أخرى قدمت إجابة مختلفة تتمثل في القول بوجود سمات مميزة للقادة بغض النظر عن خلفيتهم الوراثية.

2. نظرية السمات (Traits Theory): السمات هي خصائص أفراد متميزين يتمتعون بالذكاء، الحماس، الثقة، الحزم، وغيرها[4]. ومن أتباع هذه نظرية:

1.2. شيسل (Chiselle): توصل من خلال دراساته إلى حصر ست سمات ترشح الشخص لأن يكون قائدا هي: القدرة على الإشراف، الدافع العالي للإنجاز، الذكاء، الحسم، الثقة في النفس والمبادرة.

2.2. أردواي تيد: يري **تيد** في كتابة فن القيادة(1935)أن القادة الناجحين يمتلكون السمات التالية: الطاقة الفيزيائية والعصبية، الحس بالغرض أو الاتجاه، الحماس، الرفق، التعاطف والنزاهة[5].

3.2. رالف ستوجديل: يعتبر **ستوجديل** أشهر من قام بدراسة شاملة لنظرية السمات، حيث قام بدراسة مسحية شهيرة على مرحلتين[6].

1.3.2. الدراسة الأولى: تمثلت في مراجعة نتائج البحوث التي أجريت بين (1904-1947) لـ 124 دراسة حول السمات القيادية، وصنف في ضوئها الخصائص والعوامل الشخصية المرتبطة بالقيادة إلى

(1) صالح العامري وآخرون، **الإدارة والأعمال**، الأردن : دار وائل، ط1، 2007، ص 432.
(2) R.Daft, **management**, USA: the Dryden press, 2000, p383.
(3) قاسم شاهين بريسم العمري، مرجع سبق ذكره، ص 59.
(4) المرجع نفسه، ص 59.
(5) دنكان جان، **أفكار عظيمة في الإدارة**، ترجمة محمد الحديدي، مصر: الدار الدولية للنشر، 1991، ص 226.
(6) للاطلاع على نتائج الدراستين أنظر: عبد الشافي أبو الفضل محمد، **القيادة الإدارية في الإسلام**، مصر، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996، ص ص 39-41.

المجموعات الستة التالية: المقدرة على القيادة، مهارة الإنجاز، تحمل المسؤولية، المكانة الاجتماعية، روح المشاركة والقدرة على تفهم الموقف[1].

2.3.2. الدراسة الثانية: تمثلت في استعراض نتائج البحوث حول سمات القائد لـ 163 دراسة تمت خلال الفترة (1948–1970)، وقد أشارت نتائج هذا المسح إلى أن الفرد لا يصبح قائدا لوحده بسبب امتلاكه لسمات معينة بل لأن السمات التي يمتلكها تكون ذات علاقة بالمواقف التي يواجهها، وقام ستوجديل بتحديد نظام لتصنيف القيادة يقوم على ست مجموعات رئيسية هي: الخصائص الجسمية، الخلفية الاجتماعية، الذكاء، الشخصية، الخصائص المتعلقة بالعمل، والخصائص الاجتماعية[2].

4.2. برنارد باس: اقترح من خلال دراسته السمات التالية: الحيوية، الذكاء، والكفاءة الاجتماعية[3].

5.2. تقيم نظرية السمات: رغم الجهود التي قام بها مؤسسوا نظرية السمات لحصر الخصائص الأساسية للقادة الناجحين، إلا أن نتائج هذه النظرية تعرضت للمآخذ التالية:

- لا تعطي النظرية أهمية لأثر عوامل الموقف في القيادة وأهملت دور التابعين في إنجاح القيادة[4]؛
- كثير من السمات التي تفترضها النظرية أنها لا توجد إلا في القادة قد تتوافر في القادة وغير القادة؛
- فشلت نظرية السمات في إثبات وجود علاقة بين السمات الشخصية والقيادة، كما أنها لم تتفق على قائمة محددة من السمات التي يتميز بها القادة عن غير القادة[5].

رغم الانتقادات الموجهة لنظرية السمات لعجزها في إثبات العلاقة بين السمات الشخصية والنجاح في القيادة فإن ذلك لا يعني بالضرورة انعدام العلاقة تماما، فالدراسة التي أجراها **كرتشفيلد ووود وورث والبرشت** (Crutchfield,Wood Worth,Albercht) عام 1958 أثبتت وجود علاقة بين بعض السمات والنجاح في القيادة، إضافة إلى أنها قد وجهت الأنظار إلى أهمية برامج التدريب على القيادة لاكتساب وتنمية سمات القيادة[6]. هذا ما دفع الباحثين في مجال القيادة إلى الانتقال من التركيز على شخص القائد إلى دراسة سلوكه القيادي وهو ما يعرف بالمدخل السلوكي.

(1) نواف كنعان، مرجع سبق ذكره، ص ص 312- 313.
(2) أندروسيزلاغي ومماركجوالاس، **السلوك التنظيمي**، ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد، المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة، ط4، 1987، ص 293.
(3) CL.LE Boyer et autres, **RH : Les apports de la sociologie du travail**, france: ed organisation, 2001, P 332.
(4) عمر محمود عباين، **القيادة الفاعلة والقائد الفعال**، الأردن: دار إثراء للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص 201.
(5) عبد الباقي صلاح الدين، **السلوك التنظيمي: مدخل تطبيقي معاصر**، مصر: الدار الجامعية، 2003، ص ص 348-349.
(6) نواف كنعان، مرجع سبق ذكره، ص ص 348-349

ثانيا: المدخل السلوكي

نظرا لإخفاق نظرية السمات في تقديم تفسير واضح مقبول لفعالية القيادة، وظهور حركة العلاقات الإنسانية في الإدارة نتيجة دراسات **هاوثورن**، ركز العلماء السلوكيون اهتمامهم على السلوك الواقعي للقائد (ماذا يفعل القائد؟ وكيف يتصرف؟)، والأساس الذي استند إليه في هذا المدخل هو الاعتقاد بأن القادة المؤثرين يستخدمون أسلوبا خاصا لقيادة التابعين لتحقيق أهداف معينة تؤدي إلى إنتاجية عالية، لذلك ركزت النظريات السلوكية على ظهور شخص قائد، وطرحت تصنيفات عديدة لأنماط القيادة يتجلى أهمها في دراسات جامعات **أيوا، ميتشغان، أوهايو**، الشبكة الإدارية ونظرية **ليكرت** لنظم القيادة[1].

إلا أنه بشكل عام نلاحظ أن نظريات السمات وسلوك القائد قد أهملت المواقف التي تمارس فيها القيادة والمتمثلة في: خصائص الجماعة، المهمة، المؤسسة والبيئة الخارجية في حين اهتمت فقط بالقائد (خصائصه وسلوكه)، لذا جاءت النظريات الموقفية لتأخذ بعين الاعتبار متغيرات الموقف.

ثالثا: المدخل الموقفي

اهتمت النظريات الموقفية بمتغيرات المواقف التي تمارس فيها القيادة، واختلفت في نوع وعدد المتغيرات الموقفية التي أخذتها بعين الاعتبار، لذا ظهرت عدة اتجاهات من أمثلتها ما سيأتي.

1. النظرية الشرطية التفاعلية لفيدلر(Fedler Fred): تتمثل فكرته الأساسية في ضرورة ملائمة نمط قيادة القائد للموقف الذي يعيش فيه، وتعتبر هذه الملائمة الأسلوب الأفضل لنجاحه من خلال تشخيصه لسلوكه ثم دراسة الموقف، وتتمثل متغيرات نظرية فيدلر في:

1.1. متغيرات شخصية القائد: وهو التقييم الذي يعطيه القائد لصفات زميل له في العمل، بحيث يكون هذا الزميل من بين من لا يفضل القائد أن يعمل معهم[2].

1.2. متغيرات الموقف: حصرها **فيدلر** في ثلاث عناصر تتمثل في علاقة القائد بالتابعين، هيكل المهمة، والقوة الكامنة في مركز القائد[3]، وتتحدد مدى صعوبة أو سهولة الموقف الذي يعمل فيه القائد بناءا على التوافيق المختلفة من التفاعل بين متغيرات الموقف السابقة[4].

---

(1) راجع في ذلك: فرج طه عبد القادر، **علم النفس الصناعي والتنظيمي**، لبنان: دار النهضة العربية، 1986، ص ص 262- 263.
راوية حسن، **السلوك في المؤسسات**، مصر: الدار الجامعية الجديدة، 2001، ص ص 257-260.
أحمد سيد مصطفى، **إدارة السلوك التنظيمي، رؤية مستقبلية**، 2000، مصر: المكتبة الأكاديمية، ص ص 275-276.
دنكان جان، **أفكار عظيمة في الإدارة**، ترجمة محمد الحديدي، مصر: الدار الدولية للنشر، 1991، ص 235-236.
Nicole Aubert, etautres, **Management : aspects humaines et organisationnelles,** france: ed Pue fondamentale, 1992, PP 383- 384.

(2) أحمد صقر عاشور، **السلوك الإنساني في المؤسسات**، مصر: الدار الجامعية، 1989، ص 197.

(3) راوية حسن، مرجع سبق ذكره، ص 263.

(4) راجع في ذلك: كلالدة ظاهر، مرجع سبق ذكره، ص 120.

ورغم الطبيعة الديناميكية والواقعية لنظرية **فيدلر** إلا أنها لم تسلم من النقد إذ لم تقدم تفسيرا منطقيا للعلاقة التي فرضتها بين متغير نمط قيادة القائد ومتغيرات الموقف وبين متغير إنتاجية التابعين، ومن نتائجها لوحظ تناقض للقائد المهتم بالعمل إذ يكون فعالا في نوعين متناقضين من المواقف وهو ما عجز فيدلر عن تفسيره[1]، كما أن مقياس شخصية القائد (تفضيل الزميل الأدنى) كثير الغموض، وأخيرا فإن الاختبارات التي أجريت لتأكد من صحة تنبؤات وافتراضات النظرية جاءت أحيانا معاكسة لها.

ورغم هذه الانتقادات إلا أنها كانت خطوة رائدة نحو الاهتمام بمتغيرات الموقف، وهذا ما أكدته النظريات التي جاءت بعدها وعلى رأسها نموذج ريدن.

2. النموذج ثلاثي الأبعاد لريدن (Reddin wiliam): اعتمد **ريدن** في بناء نموذجه على ثلاثة أبعاد هي: الاهتمام بالعمل، الاهتمام بالعاملين، والفعالية القيادية والتي تشير إلى مقدار ما ينجزه القائد من أهداف، باعتبار أن الأهداف وما يتحقق منها تظل أفضل معيار للفعالية، حيث قسم كل بعد منها إلى مستويين(مرتفع ومنخفض). فينتج من التفاعل فيما بين هذه الأبعاد ثمانية أنماط قيادية (المجامل، الهارب، المستبد، الموفق، التنفيذي، المنمي، البيروقراطي، المستبد الطيب) [2].

وما يعاب في نموذج **ريدن** هو طغيان طابع وصف السلوك الفعلي للقائد كما في نموذج **فيدلر** وليس السلوك الذي ينبغي أن يسلكه القائد في المواقف المختلفة مما يجعل أهميته للقادة ضئيلة، ولهذا قاما **فروم ويوتن** بتقديم أنماط معيارية للتصرفات القيادية حسب المواقف ليستفيد منها القادة.

3. النظرية المعيارية للقرارات الإدارية: تقوم نظرية **فيكتور فروم وفليب يوتن** (Vroom, Yoton) على فرضية مفادها أن فعالية القيادة تتحدد بمدى تناسب نمط القيادة في اتخاذ القرارات مع ظروف الموقف، وقد استخدما في تحديد طريقة اتخاذ القرار خمسة أنماط قيادية وسبعة أبعاد للموقف ومعيارين لقياس نجاح القرارات على أساسهما، إضافة إلى سبعة قواعد لتحديد نمط القيادة الأنسب.

1.3. أنماط القيادة: وفقا لمقدار المشاركة في اتخاذ القرار وهي خمسة أنماط الأول والثاني للأسلوب الأوتوقواطي في صنع القرار، الثالث والرابع للأسلوب الاستشاري، والخامس لصنع القرار الجماعي[3].

2.3. أبعاد الموقف: حددا **فروم ويوتن** أبعاد الموقف(أي خصائص المشكلة محل القرار) من خلال الإجابة على سبعة أسئلة[4].

(1) أحمد صقر عاشور، مرجع سبق ذكره، ص 199.
(2) راوية حسن، مرجع سبق ذكره، ص 265.
(3) أحمد سيد مصطفى، مرجع سبق ذكره، ص 314.
(4) راجع في ذلك: راوية حسن، مرجع سبق ذكره، ص 269.

3.3. قواعد تحديد نمط القيادة: بناءا على تحديد أبعاد الموقف تتحدد بدائل أنماط القيادة التي تتناسب مع الموقف المعين، وتتم هذه العملية من خلال القواعد التالية: مدى ملائمة نمط القيادة للموقف، جودة القرار، وقبول التابعين للقرار، وتقوم هذه القواعد على مبدأ استبعاد الأنماط غير الملائمة لكل نوع من أنواع المشكلات (المواقف) محل القرار، وذلك بهدف الوصول إلى أنماط موحدة من القيادة تتناسب مع نوعية المشاكل المحددة، فإذا جاءت هذه المشاكل مرة أخرى يختار القائد نمط اتخاذ القرار الملائم بطريقة آلية، ومن هنا جاءت فكرة معيارية القرارات التي تتضمن في طياتها فكرة تنميط القرارات القيادية طالما تكرر الموقف أو المشكلة التي يواجهها القائد[1]. واستخدما **فروم ويوتن** أسلوب شجرة القرارات لتوضيح كيفية اختيار نمط القيادة المناسب وفقا لنوع الموقف الذي يواجهه القائد[2].

ورغم أن نظرية **فروم ويوتن** لا تضمن نجاح النتائج المترتبة على القرار إلا أن اتساق النمط القيادي مع ما تقدمه النظرية يزيد من احتمال نجاحه، حيث تنخفض نسبة الأخطاء في الممارسات الإدارية[3]، وهكذا فهذه النظرية تعتبر محاولة لسد الثغرة بين النظرية والتطبيق في ميدان القيادة، ورغم هذه المزايا إلا أنها تسقط الكثير من متغيرات الموقف مثل خصائص التابعين وجوانب هامة من سلوك القائد، كما أن النظرية لم تبين كيف يمكن تحقق معياري جودة القرار أو قبول التابعين له[4].

4. نظرية دورة الحياة: نظرا لأن قدرات التابعين على القيام بالمهام ورغبتهم في العمل تتطور خلال حياتهم المهنية وجب على القائد أن يكيف نمط قيادته مع خصائص تابعيه، وهو ما يوجب عليه نقل نمط قيادته إلى نمط آخر، وهذا ما جعلا **بالو هرسي وكنيث بالانشارد**(P. Hersy, K. Blanchard; 1969) يعتبران أن للقيادة دورة حياة، أي أن القائد يغير نمط قيادته تبعا لدرجة استعداد تابعيه لأداء مهام محددة، وهو ما يطلقان عليه درجة نضج التابعين والذي يمثل المتغيرات الموقفية المؤثرة على سلوك القائد[5]. واقترحا من خلال هذه النظرية أربعة مراحل لنضج التابعين، وهذا بناءا على التطور في القدرة والرغبة في العمل وفق الترتيب التالي: مرحلة التوجيه ثم مرحلة التدريب تليها مرحلة المساندة وأخيرا مرحلة التفويض[6].

واستنادا على ما سبق ذكره تؤكد نظرية دورة حياة القيادة أن معاملة القادة للتابعين يجب أن تتناسب مع مستوى نضجهم، إلا أن النظرية تقتصر على عنصر واحد من متغيرات الموقف (نضج العاملين)

(1) راوية حسن، مرجع سبق ذكره، ص 269.
(2) راجع في ذلك: أحمد صقر عاشور، مرجع سبق ذكره، ص 240.
(3) راوية حسن، مرجع سبق ذكره، ص 270.
(4) أحمد صقر عاشور، مرجع سبق ذكره، ص ص 242- 243.
(5) أحمد سيد مصطفى، مرجع سبق ذكره، ص 296.
(6) طارق عبد الحميد البدري، مرجع سبق ذكره، ص ص 175- 176.

وتتجاهل المتغيرات الموقفية الأخرى (خصائص المؤسسة والبيئة الخارجية) إضافة إلى إهمالها خصائص القائد، وإن الموقف ليس في حد ذاته العامل الأساسي في ظهور القيادة ولكن توافر الأفراد ذوي القدرات القيادية القادرة على مجابهة تلك المواقف له دوره في ظهور ونجاح القيادة، كما أن الاختلاف في ماهية العناصر الموقفية وفي مدى أهمية كل منها في القيادة شكك في قدرة المدخل الموقفي لتفسير القيادة، وقد أوقع هذا التشكك الفكر الإداري في حيرة، وكمخرج من هذا المأزق جرت محاولة التوفيق بين هذه المداخل أو ما يعرف بالمدخل المشترك في تفسير القيادة.

رابعا: النظريات المفسرة للقيادة

من أهم النظريات المفسرة للقيادة نظرية القيادة التفاعلية، نظرية القيادة الإلهامية، نظرية القيادة التبادلية، نظرية القيادة محورية المبادئ.

1. نظرية القيادة التفاعلية: تشير إلى أن القيادة عملية تفاعل بين الشخص والموقف وبين مهارات إنسانية قادرة على التفاعل مع هذه المواقف ومواقف أخرى، وحشد الجهود لحل مشاكل تنظيمية معينة سواء كانت تتعلق بالإنتاج أو بنمط العمل أو المناخ التنظيمي[1]، وتتمحور متغيرات النظرية حول ثلاثة محاور رئيسية[2]:

1.1. المتغيرات الخاصة بالقائد نفسه: تشمل خصائص ومهارات شخصية وقدرة القائد على الإحساس بالأمان في ظروف لاأمان، وَمَيْلِه للتعامل بالأسلوب الفردي أو الجماعي وثقته بالتابعين؛

2.1. المتغيرات الخاصة بالتابعين: تشمل إحساس التابعين بالحاجة إلى الاستقلال، الاستعداد لتحمل المسؤولية، المشاركة في اتخاذ القرارات، القدرة على تحمل الغموض، التفاعل في ظل معلومات غير واضحة تماما، الاهتمام بالعمل ومشاكله، الخبرة في العمل، الثقة بالقائد، احترامه وتقديره؛

3.1. المتغيرات الخاصة بالظروف والمواقف المحيطة بالقائد: أهمها نوع المؤسسة والتنظيم، مدى استقرار المؤسسة والإحساس بالأمن داخلها، مدى فعالية الجماعات واستعداد الأفراد للعمل في صورة فرق عمل، عملية اتخاذ القرارات، طبيعة المشكلة التي يواجهها القائد في موقف ما، الإمكانيات المتاحة والتكنولوجيا المتوفرة، وضغوط البيئة الاجتماعية الخارجية ومطالبها، لذلك لابد من الاهتمام بكافة التقاطعات والتفاعلات المباشرة بين هذه المتغيرات جميعها وعدم الاقتصار على أي مدخل جزئي.

(1) حيدر علي حيدر، **الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس المتوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العددان 26 و27، ص 53-54.
(2) هوشيار معروف، **القيادة والتنظيم**، بغداد، ط1، 1990، ص51-54.

2. نظرية القيادة الإلهامية: إن الكثير من الباحثين يعتبرون أن القيادة الإلهامية في الواقع هي تحديث لنظرية السمات ولكن وجه الاختلاف يتمثل في أن مفهوم القيادة الإلهامية يقوم على خصائص القائد الملهم، فالقائد الملهم هو من يثير دافعية التابعين نحو الأداء العالي ويحرك طاقتهم الكامنة ويحرص على إثبات ذاته من خلال العمل على استخدام طرق غير عادية في التأثير عليهم، والإلهام شكل من أشكال الجاذبية الشخصية والتي تثير التدعيم والقبول والإعجاب مما يزيد من نجاح وتأثير القائد على سلوك تابعيه[1]، بالإضافة إلى أن القائد الملهم له رؤية مستقبلية ويتمتع بثقة عالية في النفس تجعله لا يغير من مبادئه بسهولة، ويتميز بإتقانه لفنون ومهارات الاتصال ويناضل لتحقيق أهدافه مهما كانت الصعاب، كما أنه يثق في قدرة تابعيه على تحقيق الأهداف بمعدلات أداء عالية ويشعرهم بتأكده من ذلك[2].

3. نظرية القيادة التبادلية: تقوم القيادة التبادلية على مفهوم بناء العلاقة بين القائد والتابعين على أساس الثواب والمكافأة مقابل العمل والإنتاج، والعقاب مقابل عدم العمل وانخفاض الإنتاج، إضافة إلى قيام القائد بتوجيه العاملين وإصدار الأوامر مع السماح لهم بالحرية في العمل أحيانا إذا استمر أداءهم له بشكل جيد ولفترة مناسبة [3].

4. نظرية القيادة محورية المبادئ: يعمل القائد محوري المبادئ لتحقيق العدالة، الرفق، الكفاءة، والفعالية، إذ يعمل على تعميق الإحساس بالمعاني والمقاصد السامية من وراء العمل، ويعتقد بوجود طاقات إبداعية كامنة في الأفراد، كما يجمع هذا القائد بين تحقيق أهداف المؤسسة وأهداف الأفراد، ويتصف بالديمقراطية[4].

المطلب الرابع: نظريات في القيادة ذات علاقة بالقيادة التحويلية

نستعرض فيما يلي بعض النظريات التي لها تأثير مباشر في القيادة التحويلية والتي لابد من استعراضها لاستكمال الجوانب المؤثرة على القيادة وتخدم موضوعنا، والتي تتمثل في: نظرية **ماسلو**، إدارة التغيير ونظرية الذكاء العاطفي.

(1) محمد إسماعيل بلال، **السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق**، مصر: الدار الجامعية الجديدة، 2005، ص 259.
(2) جمال الدين محمد المرسي، ثابت عبد الرحمن إدريس، **السلوك التنظيمي**، مصر: الدار الجامعية، 2007، ص 572.
(3) أيمن قتلان، **الاتجاهات الحديثة في القيادة**، {على الرابط}www.facebook.com/AimanKatlan/posts/674108972677476، 2014/08/06.
(4) محمد أكرم العدلوني، طارق سويدان، **القيادة في القرن الحادي والعشرين**، المملكة العربية السعودية: قرطبة للإنتاج الفني، 2000، ص 37.

أولا: نظرية سلم الحاجات لماسلو

يرى **أبراهام ماسلو**(A–Maslow) أن سلوك الفرد يأتي نتيجة لاحتياجات غير مشبعة وهذه الاحتياجات رتبها في شكل هرمي ذو خمس مستويات تبدأ من القاعدة إلى القمة وذلك حسب أهميتها، ولابد من إشباعها بالتدرج حسب الأهمية إذا رغب القائد في استخدامها للتأثير على سلوك الأفراد[1].

والعلاقة بين هرم **ماسلو** والقيادة التحويلية يكمن في أن القائد التحويلي الذي يعمل على تفعيل صفتي الأنا وتحقيق الذات يرتقي بالعاملين معه إلى مصاف أعلى من الحوافز التي تعمل ليس فقط على تحقيق الاطمئنان من خلال توفير الحاجات الفسيولوجية والحاجة إلى الأمن والحاجات الاجتماعية، فهي حسب تنظير المؤسسين للنظرية أمور قد تم تحقيقها مسبقا من قبل المؤسسة، وعليه أن يسعى إلى تحقيق أكبر من ذلك، كي يرتقي بالعاملين معه إلى مستوى الاهتمام بعملهم كقيمة في حد ذاته من أجل رقي المؤسسة ورقي الذات، حيث يعمل القائد التحويلي على تحقيق الحاجات العليا لدى الأفراد العاملين–تقدير الذات وتحقيق الذات*– وهما العاملان الأساسيان اللذان تبنيان عليهما النظرية.

ثانيا: نظرية إدارة التغيير

يقصد بمفهوم إدارة التغيير(change management) الاستعداد المسبق من خلال توفير المهارات الفنية والسلوكية والإدراكية، لاستخدام الموارد المتاحة بكفاءة وفعالية للتحول من الواقع الحالي إلى الواقع المستقبلي المنشود خلال فترة محددة بأقل سلبيات ممكنة على الأفراد والمؤسسات بأقصر وقت وأقل جهد وتكلفة[2]؛ لذا فإنه وفي عصر يتسم بالتغيير المتتالي في عالم الأعمال فإن إحداث التغيير في المؤسسات يجب أن يكون هو السمة المنتظمة لها، إذ بدون هذا التغيير المنتظم فإن أعمال هذه المؤسسات لن تتسم بالتقدم المستمر وبالبحث عن الجديد من أجل أداء الأعمال بشكل أكثر نجاحا وتميزا.

1. خصائص إدارة التغيير التنظيمي: تتصف إدارة التغيير بعدة خصائص هامة يتعين الإلمام بها ومعرفتها والإحاطة بجوانبها المختلفة حتى يكون التغيير مقبولا تتمثل في[3]:

1.1. الاستهدافية: التغيير حركة تفاعل لا تحدث عشوائيا أو ارتجاليا؛

(1) منير أوسرير، زهية كواش، **الحوافز كأحد الركائز الأساسية لتنمية الإبداع للموظفين داخل المؤسسات الحديثة**، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الدولي حول الإبداع والتغيير التنظيمي في المؤسسات الحديثة- دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية- يومي 18 و 19 ماي 2011، الجزائر: جامعة البليدة، ص 9.

*يعني تقدير الذات: شعور المرء بكفاءته الذاتية وقيمتها، أما تحقيق الذات فيقصد به وصول الفرد إلى الرؤية المرسومة في ذهنه بعد أن يتمكن من تحقيق أهدافه وفق تخطيط دقيق ومحكم وسلامة في اختيار الوسائل الصحيحة والتوقيت المناسب.

(2) العطيات محمد يوسف النمران، **إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير**، الأردن: دار ومكتبة حامد للنشر والتوزيع، 2006، ص 95.

(3) وسيلة واعر، **الاستراتيجيات القيادية في إدارة التغيير التنظيمي والحد من مقاومته**، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الدولي حول الإبداع والتغيير التنظيمي في المؤسسات الحديثة - دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية - يومي 18 و19 ماي 2011، الجزائر: جامعة البليدة، ص9.

2.1. الواقعية: حيث ترتبط إدارة التغيير بالواقع العملي للمؤسسة والذي يتم في إطار إمكانياتها وظروفها؛

3.1. الفائدة: أي ماذا سيكسب الأفراد من وراء قبولهم للتغيير؛

4.1. الفعالية: يتعين أن تكون إدارة التغيير فعالة أي تملك القدرة على التأثير على الآخرين؛

5.1. المشاركة: والسبيل لتحقيق ذلك هو المشاركة الواعية من الأطراف التي تتأثر بالتغيير وتفاعلها مع القادة؛

6.1. الإصلاح والرشد: حتى تنجح إدارة التغيير يجب أن تسعى نحو معالجة ما هو موجود من اختلال في المؤسسة، كما أن الرشد صفة لازمة لإدارة التغيير إذ يخضع كل قرار لاعتبارات التكلفة والعائد؛

7.1. القدرة على التكيف السريع مع الأحداث ومحاولة السيطرة عليها والتحكم في اتجاهها ومسارها.

2. عوامل نجاح إدارة التغيير: على القادة إتباع المبادئ التالية من أجل المساعدة في إنجاح عملية التغيير [1].

- دعم وتأييد القادة الإداريين لجهود التغيير مما يضمن له الاستمرارية وتحقيق النتائج؛
- توافر المناخ العام الذي يقبل التغيير ولا يعارضه؛
- وجود خبراء تغيير يمتلكون مهارات فكرية وإنسانية وفنية ترتبط بالتغيير، وقد يكون خبراء التغيير من داخل التنظيم أو خارجه؛
- عدم إغفال دور التنظيمات غير الرسمية لما لها من تأثير على سلوك الأفراد.

3. علاقة إدارة التغيير بالقيادة التحويلية: إذ أن إدارة التغيير لن تتمكن من إنجاز مهامها على أكمل وجه إذا لم يكن قائدها قائدا تحويليا يؤمن بالتغيير من أجل إنجاز وإنجاح الرؤية والرسالة اللتين يريد أن يحققهما في مؤسسته والعكس صحيح. فمثلا يقوم القائد التحويلي بإنقاذ وضع مهدم في مؤسسة ما ويعمل على إعادة الهيكلة وتحويل المؤسسة من وضع إلى آخر.

ثالثا: نظرية الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence)

يشكل الذكاء العاطفي أحد المتغيرات الأساسية التي أخذت في البروز كأحد الصفات الجوهرية للقيادة الفعالة، لأهميتها في التعاملات اليومية بين القائد والأفراد العاملين معه، ويعرفه **جولمان** (Daniel Goleman) بأنه القدرة على التعرف على الشعور الشخصي وشعور الآخرين، وذلك لتحفيز النفس، ولإدارة العاطفة بشكل سليم في العلاقة مع الآخرين[2]. وللذكاء العاطفي بعدان: العلاقة بين الشخص

(1) إسماعيل صفر، **إدارة التغيير**، على الرابط{www.tahasoft.com/books/105.doc}، بتاريخ 27 نوفمبر 2014.
(2) Daniel Goleman, **Emational Intelligence**,USA: Banam books, 2000, p4.

والآخر (يشمل القدرة على إدراك مشاعر الآخرين والإحساس بتلك المشاعر من خلال تعبيرات الصوت والوجه وفهم القيم والاتجاهات والاستجابة للتصرفات والتعليمات)، والعلاقة بين الشخص وذاته (ويتضمن القدرة على معرفة الذات والتحكم في تصرفاتها واحترامها، وبناء العلاقات واتخاذ القرارات في ضوء فهم متقدم للقيم الفردية والاجتماعية) [1].

1. مكونات الذكاء العاطفي: لخصها **جولمان** في النقاط التالية[2]:

1.1. الوعي بالذات والوعي الاجتماعي: يتمثل بالقدرة على التعرف وتفهم الشعور الشخصي، ومعرفة ما يحفز ويؤثر في التابعين، وتشمل صفات كالثقة بالنفس والموضوعية في تقييم الآخرين؛

2.1. إدارة الانفعالات والعواطف: تتضمن القدرة على التعرف كيف يشعر الآخرون والتعامل معهم وفقا لاستجابتهم العاطفية، وتشمل الصفات كذلك التعامل بحساسية مع الثقافات والبيئات الأخرى، والقدرة على تقديم خدمة متميزة للزبائن، والكفاءة في الاستفادة من العاملين وتطويرهم؛

3.1. تحفيز الذات: تشمل القدرة على إصدار الحكم، والتفكير المتأني قبل القيام بأي تصرف، والقدرة على التحكم في السلوك الفردي، ووجود الحافز الذاتي لدى الفرد للوصول للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها بدلا من التركيز على الحوافز المادية. ومن الصفات التي لا بد أن يتحلى بها الفرد أن يكون صادقا، متفائلا، ملتزما، لديه القابلية للتغيير، قادرا على التعامل مع المواقف التي تتسم بالغموض ويحفزه دافع الإنجاز؛

4.1. المهارات الاجتماعية: أي القدرة على بناء و إدارة العلاقات الاجتماعية بصورة فعالة، وتشمل: القدرة على قيادة التغيير بفاعلية، بناء وقيادة فرق العمل، والقدرة على الإقناع.

2. العلاقة بين الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية: إن العلاقة بين القائد التحويلي والذكاء العاطفي هي علاقة وثيقة، فهي خلاصة مفهوم القيادة التحويلية لأنها جزء مكمل للقائد التحويلي الذي يركز في الأساس على التعاملات الإنسانية مع العاملين معه، والقائد الذي يتمتع بذكاء عاطفي يعتقد بأنه أكثر ولاءا والتزاما للمؤسسة التي يعمل بها وأكثر سعادة في عمله، وذو أداء أفضل في العمل ولديه القدرة في استخدام الذكاء الذي يتمتع به لتحسين ورفع مستوى اتخاذ القرار، وقادر على إدخال السعادة والبهجة والثقة والتعاون بين عماله من خلال علاقته الشخصية[3].

(1) هناء خالد الرقاد، عزيزة أبو دية، **الذكاء العاطفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 20، العدد 2، جوان 2012، ص742.
(2) المرجع نفسه، ص 743.
(3) ماجدة بنت إبراهيم الجارودي، **قيادة التحويل في المؤسسات-مدخل إلى نظريات القيادة وبرنامج تدريبي-**، المملكة العربية السعودية: قرطبة للنشر والتوزيع، 2011، ص 92.

المبحث الثاني: الإطار النظري للقيادة التحويلية

أفرز التقدم العلمي والتطور التقني عدة أنماط قيادية سعى أنصارها إلى توجيه ودفع سلوكيات العاملين وقناعاتهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة، وهذا ما يقصد به التحويل في الأساليب التي يستخدمها القائد، فما هو معنى القيادة التحويلية؟

المطلب الأول: ماهية القيادة التحويلية

القيادة التحويلية هي محصلة الجهود الحثيثة والمستمرة من قبل المفكرين والعلماء في مجال تطوير القيادة ومن أهم وأحدث نظريات القيادة، وتعد محاولة لجمع مميزات نظريات القيادة وتلافى ما كان فيها من قصور. لهذا نستعرض في هذا المطلب نشأتها، أهم التعريفات بشأنها، أهميتها وأهدافها، وكذا معالم ومبادئ القيادة التحويلية.

أولا: نشأة القيادة التحويلية وتطورها

ظهر أول استخدام أكاديمي في الكتب العلمية المتخصصة في مجال القيادة لمصطلح القيادة التحويلية في كتاب القيادة الثائرة (The Rebel Leadership) لمؤلفه **جيمس فيكتور داونتون** (James Victor Downton) في عام 1973، بعدها قام **جيمس ماكجروجر بيرنز** في العام 1978 باستخدام مصطلح القيادة التحويلية المستخدم سابقا في كتاب القيادة الثائرة، وأوضح الفكرة الحقيقية للقيادة التحويلية على أنها قيادة وتحريك الناس ليس انطلاقا من سلطته عليهم بل إن المهام الرئيسية للقائد هي تحقيق التغيير، وأن التغيير يتطلب قيادة مقتنعة به، وأن المقدرة على التعامل مع التغيير بأسلوب فعال يتطلب أسلوبا قياديا هو ما أطلق عليه **بيرنز** مصطلح القيادة التحويلية الذي صار دارجا بعده.

1. إسهامات بيرنز: قام عام (1978) بنشر كتابه القيادة وأكد من خلاله على أهمية تفاعل القادة مع الحالة النفسية للعاملين من أجل توحيد الأفراد ذوي الدوافع والقيم المتباينة وحشد الطاقات والمصادر الاقتصادية والسياسية، وتوظيفها ضمن إطار المنافسة والصراع والأهداف بشكل مستقل أو متبادل بين القائد والتابعين، وذلك من منطلق أن الافتراض الذي تدور حوله القيادة التحويلية يركز على[1]:

- الأفراد يتبعون الشخص الذي يؤثر فيهم؛
- اعتماد القائد التحويلي على وسائل وطرق فعالة منها: التحفيز، بث الحماسة والحيوية بين الأفراد، نشر المعرفة بين التابعين؛

(1) سلطان نايف الحربي، **درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية للقيادة التحويلية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين**، رسالة ماجستير في الإدارة (غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك عبد العزيز، 2012، ص 24.

- تحويل المؤسسة إلى مؤسسة متعلمة.

2. إسهامات باس: يرجع إليه الفضل في نقل القيادة التحويلية إلى مؤسسات الأعمال حيث كانت تختص في بادئ الأمر بالقادة السياسيين، ومن أبرز إسهاماته أنه قدم نموذجه المطور في القيادة التحويلية في عام (1985) معتمدا في ذلك على الأسس التي قامت عليها نظرية بيرنز[1]، وخلص إلى أن القيادة التحويلية تسعى إلى النهوض بشعور التابعين من خلال الاحتكام إلى أفكار وقيم خلقية مثل: الحرية، العدالة والمساواة، وسلوك القائد التحويلي يبدأ من القيم والمعتقدات الشخصية لذاته وليس من تبادل مصالحه مع التابعين، فهو يتحرك من خلال نظم قيمية راسخة داخله، سماها **باس** القيم الداخلية[2].

بعد ذلك طور **باس** نموذجه بدمجه لنظريتي القيادة التحويلية والإجرائية، مستخدما لذلك مقياس استبانة القيادة متعددة العوامل (Multifactor Leadership Questionnaire) والذي يرمز له إختصارا بـ(MLQ) الذي اشتمل على ثلاثة عناصر تختص بالقيادة التحويلية (وهي: الكاريزما، التشجيع الإبداعي، والاهتمام بالأفراد)، أما القيادة الإجرائية فقد تضمنت عنصرين (هما: الثواب الشرطي والإدارة بالاستثناء).

والأساس الذي يستند عليه نموذج القيادة التحويلية عند **باس** يكمن في عدم اعتماد الزعماء على ما لديهم من صفات وخصائص شخصية ومهارات لإقناع تابعيهم بالولاء لهم والطاعة فقط بل اعتمادهم على المكافآت أيضا، ومن الأمثلة التي طرحها ما كان يقوم به **هتلر** و**ستالين**[3].

3. إسهامات أفوليو: في عام 1991 وبمشاركة **باس** قاما الباحثان بتطوير مقياس أطلقا عليه مسمى نموذج القيادة كاملة المدى، ويحتوي هذا النموذج على أربعة عناصر للقيادة التحويلية حيث أضافا عنصر الحث والإلهام إلى تلك العناصر التي استخدمها **باس** عام 1985، لتصبح القيادة التحويلية مشتملة على عناصر: التأثير الكاريزمي، التشجيع الإبداعي، الحث والإلهام، والاهتمام بالأفراد[4].

وفي عام 1994 صنفا **باس وأفوليو** عناصر القيادة إلى صنفين (فعالة وغير فعالة)، حيث توصلا إلى أن القيادة الفعالة تتضمن القيادة التحويلية بينما غير الفعالة فهي التي تعتمد على القيادة الإجرائية، لأن نظرية القيادة التحويلية أثبتت فعاليتها في تحقيق أداء أفضل للأفراد، بينما لم تقدم عناصر القيادة الإجرائية* أي فعالية، أما عنصر الثواب الشرطي فيقع بين الفعالة وغير الفعالة. وفي عام 1997 قاما

(1) Bass Bernard and Riggio Ronald, **Transformational Leadership**, Second Edition, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey London, 2006, P25.

(2) بلال فوزي جبارة الأغا، مرجع سبق ذكره، ص 34.

(3) Bass, Bernard and Riggio, Ronald, opcit, p12.

(4) العمري مشهور بن ناصر، **العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية ومدى توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية (غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود، 2004، ص 27.

*تشتمل عناصر القيادة الإجرائية على: الثواب الشرطي، الإدارة بالإستثناء وإدارة عدم التدخل.

باس وأفوليو بإجراء تعديلات على النموذج الأصلي انتهى إلى وصفه بنموذج القيادة متعددة العوامل (Multifactor Leadership Questionnaire–'MLQ5X–short') [1].

وقد توالت الأبحاث والدراسات تباعا تقويما وتطويرا، كما قدمت النظرية على شكل برامج تدريبية لمئات الآلاف من قطاعات ومؤسسات مختلفة صناعية وصحية وتربوية، عامة كانت أم خاصة.

ثانيا: مفهوم القيادة التحويلية

برز مفهوم القيادة التحويلية في حقل الإدارة بشكل ملفت للانتباه وبشكل يستدعي التعرف عليه لغة واصطلاحا.

1. التعريف لغة: ورد مفهوم التحويل في لسان العرب على النحو التالي: حول، بتشديد الواو، أي بصير بتحويل الأمور، وتحول عن الشيء: زال عنه إلى غيره وتحول من موضع إلى موضع، والتحويل له معنيين: التغيير والتحول[2].

2. اصطلاحا: لا يوجد اتفاق من قبل الباحثين على تعريف محدد، ويعود السبب في ذلك لاختلاف الفلسفات ووجهات النظر حول القيادة التحويلية حيث تعتبر من المفاهيم الحديثة، ومن أبرز تعريفاتها ما يلي:

يعرف **باس**(Bass, 2001) أن القيادة التحويلية تحث العاملين على تخطي التوقعات الأصلية لهم، وتزيد فاعلية العاملين بالعمل وتقنعهم بقبول مهمة المؤسسة وأهدافها، ويركز القائد التحويلي على أهمية المستقبل، ويعمل على اكتشافه وتعظيم العائد عليه، وتتميز القيادة التحويلية من هذه الزاوية بالحركة المستمرة والرغبة في التحدي والسعي بصفة دائمة وراء كل ما هو جديد وغير مألوف[3].

وعليه فإن القيادة التحويلية عند **باس** هي السعي إلى الوصول إلى أعلى من الأهداف المحددة مسبقا، عن طريق إقناع العاملين بكيفية سير العمل في المؤسسات للتأكيد على عملية التغيير الايجابي من أجل القيام بالتحسين الشامل.

أما **كنجر**(Conger, 2002) ينظر للقيادة التحويلية على أنها القيادة التي تتجاوز تقديم الحوافز مقابل الأداء المرغوب إلى تطوير وتشجيع التابعين فكريا وإبداعيا، وتحويل اهتماماتهم الذاتية لتكون جزءا أساسيا من الرسالة العليا للمؤسسة[4].

(1) سلطان نايف الحربي، مرجع سبق ذكره، ص 25.
(2) أبو الفضل جمال الدين محمد ابن منظور، **لسان العرب**، لبنان: دار صادر، بدون طبعة، المجلد 15، ص 255.
(3) B.Bass, **Leadership and performance beyond expectation,** USA: the free press, 2001, p66.
(4) M.Conger, **Leadership learning to share the vision**, Organizational Dynamics, Winter, Vol, 19 (3), 2002, p4.

فحسب **كنجر** القيادة التحويلية هي عملية تحويل اهتمامات التابعين عن طريق استخدام الحوافز (المادية والمعنوية) والعمل على جعل اهتمامات وأهداف العاملين من أهداف ورسالة المؤسسة.

ومن وجهة نظر **رافرتي وجريفين** (Rafferty & Griffin, 2004) القيادة التحويلية هي استخدام القائد لعنصر الجاذبية والصفات الشخصية ذات العلاقة ليرفع من التطلعات ويحول الأفراد والنظم لأنماط من الأداء ذات المستوى العالي[1].

من خلال التعاريف السابقة يمكننا استخلاص تعريف شامل للقيادة التحويلية على النحو التالي: هي عملية مستمرة يقوم من خلالها القائد بالتأثير للتغيير في قيم تابعيه ودوافعهم الحالية وتحويلها لصالح المؤسسة، من خلال صياغة رؤية مستقبلية تدعم وضعها المستقبلي، وتقوم أساسا على مفاهيم ذات أصول راسخة كالأمانة، الاستقامة، وضع اعتبار للقيم الاجتماعية، المهنية والالتزام الحقيقي بها، احترام الفرد، والتفاعل مع الآخرين.

ثالثا: أهمية وأهداف القيادة التحويلية

يمكن أن تتواجد القيادة التحويلية في أي مؤسسة وفي أي مستوى من المستويات الإدارية وهذا راجع للأهمية البالغة التي تكتسيها من خلال سعيها إلى تحقيق مجموعة أهداف متباينة كما سيأتي.

1. أهمية القيادة التحويلية: ناقش الباحثون العوامل التي أكسبت القيادة التحويلية قوة وأهمية والتي يمكن تلخيصها في أربعة عوامل هي[2]:

- القيادة التحويلية لا تستأثر بالقوة بشكل حصري بل تسعى إلى تفويض سلطات مهمة، وتمكين الأفراد وتعمل على تطوير مهاراتهم وتعزيز ثقتهم في أنفسهم، كما تعمل على إيجاد جماعات وفرق عمل تعتمد على نفسها ذاتيا؛
- أثبتت تجارب الدراسات العملية أن برامج التدريب المصممة والمنفذة جيدا يمكن أن تحسن فعالية المديرين، فيقول **باس** إنه يمكن تعلم القيادة التحويلية ويجب أن تكون القيادة التحويلية موضوع التدريب والتطوير الإداري، ويقول أيضا... لقد أثبتت الدراسات أن القادة على مختلف المستويات يمكن تدريبهم لتحقيق الجاذبية الخاصة؛

(1) سناء علي شقوارة، مرجع سبق ذكره، ص ص 62-63.
(2) العمري عبدالله مهدي، **تأثير القيادة التحويلية على الثقافة التنظيمية في المؤسسات الإماراتية مع التطبيق على قطاع البترول**، أطروحة دكتوراه في الإدارة العامة (غير منشورة)، مصر: جامعة القاهرة، 2008، ص ص 37-38.

- تحمل القيادة التحويلية فكرة المسؤولية الأخلاقية التي بدورها تشكل عنصرا فعالا في تحفيز التابعين للعمل إلى الحد الذي يتجاوز حدود مصالحهم الشخصية في سبيل مصلحة الجماعة أو المؤسسة، وتسهل هذه الفكرة اكتساب السلوك التعاوني داخل المؤسسة؛
- أن القيادة التحويلية صالحة بشكل عام لمواجهة جميع الحالات.

2. أهداف القيادة التحويلية: يشير **ليثود** (Leithwood 1993) إلى أن للقيادة التحويلية ثلاثة أهداف رئيسية هي[1]:

1.2. مساعدة العاملين على التطور المهني والحفاظ على ثقافة تتصف بالمهنية والتعاون: من خلال التواصل الفعال، حرية التعبير، التخطيط بشكل تعاوني، تشجيع المسؤولية المشتركة وتطوير العاملين؛

2.2. زيادة الدافعية للعمل: تتم عندما يتمكن القائد من تحقيق أهداف التطوير المهني، وإعطاء العاملين دورا في حل المشكلات والتأكد من وضوح أهداف المؤسسة؛

3.2. مساعدة العاملين في حل المشكلات بفاعلية: إن القيادة التحويلية مهمة للعاملين لأنها قادرة على حفزهم على المشاركة في نشاطات جديدة، وتخلق لديهم الرغبة في بذل المزيد من الجهد، والعمل بشكل أكثر ذكاء من خلال العمل ضمن جماعة قادرة على تطوير حلول أفضل مقارنة مع عمل المدير وحده.

رابعا: مبادئ ومعالم القيادة التحويلية

تطبيق وتبني القيادة التحويلية كنمط لقيادة مؤسسات العصر الحالي تفرض عليها التركيز على المبادئ والمعالم الآتية.

1. مبادئ القيادة التحويلية: يرا **جوزيف وجيري** إلى أن القيادة التحويلية تقوم على الأسس التالية[2]:

1.1. النظر للمؤسسة كنظام: تحتوي عدادا من العناصر المترابطة والتفاعلات بين الأفراد، والقائد التحويلي هنا يدرك أن دوره ينبغي أن ينصب على تحسين العمليات الإدارية ويهدف إلى تبني وتطوير نظم إدارية فعالة، ومن خلال ذلك يمكن أن يقلل من الخسائر الناتجة من التحويل؛

2.1. إيجاد إستراتيجية للمؤسسة والعمل على إبلاغها للآخرين: وتحقيقا لذلك فالقائد التحويلي يعمل مع الآخرين لإيجاد الرؤية، الرسالة، القيم، البناء التنظيمي، الأهداف، وكيفية استغلال الموارد البشرية الاستغلال الأمثل، وهذه الإستراتيجية ينبغي أن تصل لجميع المعنيين وألا تبقى سرا؛

(1) هناء الرقاد، **القيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بتمكين أعضاء هيئة التدريس**، الأردن: مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الانسانية المجلد 26، العدد5، 2012، ص 8.

(2) محمد بن سلمان بن عبد الله الغامدي، **اتجاهات مديري الوحدات الإدارية بتعليم جدة نحو ممارسة القيادة التحويلية ودورها في تحقيق الجودة**، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط(غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة ام القرى، 2014، ص39.

3.1. تمكين الأفراد وفرق العمل: يمنح القائد التحويلي العاملين معه قدرا من الحرية لاختيار الإجراء الذي يعتقدون أنه مناسب لتطوير العملية الإدارية وتحسينها بصفة مستمرة، سواء كان هذا التصرف على النحو الفردي أو من خلال الفريق الواحد؛

4.1. التقدير والمكافأة على التحسين المستمر: يعمل القائد التحويلي على إيجاد نظام فعال للتقدير والمكافأة يهتم بمن يبذلون الجهد والوقت ويغامرون من أجل المصلحة العامة؛

5.1. بث روح التغيير المستمر: يدرك القائد التحويلي أهمية التحسين المستمر للمحافظة على الإنجازات، فهو يَعِي أن مسؤوليته إحداث التغيير، ومن ثم تأدية دور فعال في بث روح التغيير في الآخرين لتطوير أنفسهم وتحسين العمليات الإدارية على نحو مستمر.

وأضافا **كوهلر وبانكوسكي** (Koehler & Pankowski,1997) المبادئ الثلاث التالية[1]:

6.1. تقييم العمليات الإدارية: يهتم القائد التحويلي بتقييم المدخلات والنشاطات والنتائج، ويركز بصفة مستمرة على مؤشرات الجودة وجمع المعلومات عن العملية الإدارية ليكفل له ذلك الإحاطة الشاملة؛

7.1. تأسيس نظام إداري: وذلك يعني إيجاد الأسلوب الإداري الملائم للمؤسسة باعتبارها نظاما واحدا، وهذا يتطلب استبعاد الأساليب والمبادئ والمعتقدات الإدارية السائدة والمتناقضة؛

8.1. تطوير كل المساهمين في العملية الإدارية وتدريبهم: ينبغي على القائد التحويلي وضع برنامج تدريبي للإداريين والعاملين لأن جميعهم مسؤولون عن تطوير الأداء ليسهموا في تحسينه بفاعلية.

2. معالم القيادة التحويلية: القادة التحويليون هم رواد للنماذج يتمتعون بالإدراك الحدسي الذي يمكنهم من معرفة متى يتحتم عليهم نبذ النموذج البادئ، كما أن لديهم الشجاعة التي تمكنهم من أن يطلبوا من الآخرين التخلي عن السبل القديمة وإتباعهم في مسارات تحويلية جديدة، إذ هم رواد يعرفون متى وكيف يقودون بين النماذج، لذلك يجب أن يملكوا القدرة على استِبصار مستقبل أفضل فيما وراء الواقع، وإذا كانوا يرغبون في التغيير يتحتم عليهم أولا أن يدركوا مفهوم الثقافة وهي وسيلة قوية لتحويل الفكر والسلوك.

وما يفصل بين المؤسسة ذات الأداء العالي من الإنجاز وغيرها ذات الأداء المنخفض هو أن معظم الأفراد يتخذون المبادئ فعلا وعملا وليس مجرد وجود مجموعة معينة من المبادئ والقيم، لذلك لُوحظ أن القيادة التحويلية تظهر معالمها من خلال أفعال القادة التحويليون الآتي[2]:

- يثيرون اهتمام زملائهم وتابعيهم ليعرضوا أعمالهم بصورة جديدة؛

(1) عبد المحسن بن عبد الله الغامدي، **القيادة التحويلية وعلاقتها بمستويات الولاء التنظيمي لدى الضباط الميدانيين بقيادة حرس الحدود بمنطقة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية(غير منشورة)، المملكة العربية السعودية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، 2011، ص22.

(2) جمعان بن خلف جمعان الغامدي، مرجع سبق ذكره، ص 37.

- يوجدون يقظة أو وعيا برسالة أو رؤية المؤسسة وفريق العمل؛
- يطورون زملائهم وتابعيهم إلى مستوى عالٍ من القدرات والقوى الكامنة؛
- يحفزون زملاءهم وتابعيهم للنظر إلى ما وراء مصالحهم واهتماماتهم الخاصة، كما وأن القادة التحويليون يحفزون الآخرين للعمل بوتيرة تتعدى ما هو متوقع منهم أن يعملوه، فهم يجعلون توقعات العمل تتحدى قدراتهم وغالبا ما يحققون أداءا عاليا أكثر من المتوقع.

المطلب الثاني: أبعاد القيادة التحويلية

طبقا للأبعاد التي وضعها **باس** في استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ) تمثلت أبعاد القيادة التحويلية في أربعة أبعاد أطلق عليها اسم (4I) [1].

أولا: التأثير الكاريزمي (II) (Idealizd Influence)

الكاريزما كلمة يونانية مشتقة من معنى الموهوب (Gifted) أو الشخص الذي يملك هبة ربانية خارقة للعادة[2].

1. تعريف القائد الكارزمي: يعرفه **وبير** بأنه الشخص الذي يحمل صفات مميزة ظاهرة تجعله مميزا عن غيره منالأفراد ويُعامل على أنه يحمل صفات خارقة للطبيعة ومتجاوزا لطبيعة الإنسان، أو على الأقل لديه صفات أو قوى استثنائية، وهو يحوز على طاعة تابعييه عبر الالتزام الاجتماعي لا عبر المبادلة بقانون الثواب والعقاب[3]، والقائد الكارزمي تتوافر لديه درجات مرتفعة من المثابرة والروح المعنوية والقيم الأخلاقية التي تجعل الجميع يلتفون حوله ويتأثرون به، إلى جانب مقدرته على الارتقاء بقيم التابعين من خلال: توفير الرؤية المثالية، الإحساس العميق بالرسالة، وعدم استخدامه لسلطته الرسمية بما يحقق مصالحه الشخصية، ويمكن تمييزه عن غيره من القادة من حيث استخدامه لممارسات إدارية مهنية مصقولة تحدث تأثيرا وتترك انطباعا واضحا لدى العاملين[4].

2. مميزات القائد الكاريزمي: طبقا لدراسة **جاي كونغر ورابندرا كانونغو** (Konger& Kanungos Behavioral) حول قيادة السلوك الكاريزمي في المؤسسات خلص بأن له الميزات التالية: أن القائد يمتلك رؤية مستقبلية عالية، يتحمل درجة عالية من المخاطر لتحقيق هذه الرؤى مستخدما استراتيجيات

(1) B.Bass,op.cit, p 67.

(2) ويكيبيديا، **كاريزما**، {على الرابط} https://ar.wikipedia.org/wiki، 16 أوت 2013.

(3) Boje, David M, **trasformational leadership**, {line}, http://business.nmsu.edu/~dboje/teaching/338/transformational_leadership.htm , 06/02/2014.

(4) Janis, R, **An examination of Bass's (1985) Leadership theory in the project management environment**, Unpublished PhD, Dissertation, Nova Southern University,2002, P 37.

غير تقليدية، لديه حساسية اتجاه مخاطر وفرص بيئة المؤسسة فيقدم رؤى إبداعية حينما يحين الوقت لذلك، يظهر ثقة كبيرة بنفسه وقدراته على القيادة، ولتحقيق حاجات الأتباع فإنه يستخدم خبرته[1]، يظهر مستوى عالي من التعبير الانفعالي، يتمتع بإصرار عال، حر من الصراعات الداخلية، مقتنع بأُصوليَّة أخلاقه، لديه حضور بدني ديناميكي، يستعمل الاتصال المباشر بالعين، لديه إحساس عال بالذات، يساعد على تجنب حالة الدفاع عن النفس، ممثل عظيم يعيش دائما وكأنه على خشبة المسرح، يقدم حلولا جذرية لمشاكل التابعين، يستثير ويعبر عن مشاعر التابعين التي لا يستطيعون هم التعبير عنها[2].

3. تعريف بعد التأثير الكاريزمي: عرفه **أفوليو ووالدمان ويامارينو** (Avolio and Waldman & Yammarino, 1991): بأنه يتمثل في إظهار مشاعر الاحترام للآخرين، وبناء الثقة المتبادلة والثقة في رسالة المؤسسة[3]، إذ يستطيع القائد التحويلي أن يجعل العاملين يتأثرون بممارساته وذلك عندما يتحسس العاملون معه مقدرته على تحقيق أهداف المؤسسة ورسالتها. واعتقدا **باس وأفوليو** (Bass & Avolio, 1994) أن الكاريزما ميزة ملحوظة لدى القادة التحويليين الذين يمتلكون البصيرة والإحساس برسالة المؤسسة، والذين يحظون بالاحترام والثقة والتقدير من قبل العاملين، وهذا النوع من القادة يجعل العاملين يقدمون جهودا إضافية لتحقيق مستويات أداء تفوق التوقعات[4].

وبناءا عليه يتوضح لدينا أن التأثير الكاريزمي هو القدرة على التأثير في الآخرين بعيدا عن استخدام السلطة الرسمية المستمدة من الموقع القيادي، فالقائد التحويلي يحصل على الطاعة والاستجابة الطوعية من قبل العاملين معه نظرا لما يمتلكه من قوة تأثير تمكنه من صياغة المعاني، وتشكيل الرموز التي تترك انطباعا عميقا وفهما واضحا لأهداف المؤسسة ورسالتها، فضلا عن كونه يعمق شعور العاملين معه بذواتهم والاعتزاز بأنفسهم، فهم يثقون في صحة معتقداته ورسالتها، ويدعمون الاستراتيجيات غير النمطية التي يستخدمها في قيادة المؤسسة.

4. خصائص بعد التأثير الكاريزمي: يرا **باس وريجي** أن خصائص هذا البعد تتمثل في الآتي[5]:

1.4. الأمانة: يجب أن يكون القادة التحويليون مثالا للأمانة قولا وفعلا، كما أن عليهم أن يؤكدوا ويشددوا على الأمانة على المستوى الشخصي وعلى مستوى المؤسسة، كما يجب عليهم القيام بعمل تصحيحي

(1) ماجدة بنت إبراهيم الجارودي، مرجع سبق ذكره، ص 80.
(2) سيد الهواري، **القائد التحويلي وتغيير المستقبل–طبيعته ووظيفته ومحاوره في التغيير–**، المملكة العربية السعودية: قرطبة للنشر والتوزيع، ط1، 2014، ص 72.
(3) B.Avolio, DWaldman, & FYammarino, **The four Is of transformational leadership,** Journal of European Industrial Training, 1991, vol 15, N 4, pp 9-16.
(4) سناء علي شقوارة، مرجع سبق ذكره، ص 66.
(5) Bass Bernard and Riggio Ronald, opcit, p6.

عندما تحدث تجاوزات غير أخلاقية داخلها، وعليهم أن يعملوا على رفع مستوى الأمانة داخل المؤسسة بصفة مستمرة[1]؛ ومن أعظم مظاهر هذه الأمانة أن يتحلى القائد بالمصداقية، وهذه المصداقية تظهر في: صدق الحديث، صدق المعاملة (فلا يغش ولا يخدع، ولا يغرر مهما كانت المصلحة أو النفع المتحقق له ولأتباعه)، صدق العزم والتصميم (فإذا عزم على فعل أمر فإنه لا يتردد بل يمضي في عمله غير ملتفت لمثبط أو معوق)، صدق الوعد (فإذا وعد أنجز وعده)، وصدق الحال (فالقائد لا يظهر خلاف ما يبطن ولا يتكلف) [2].

2.4. المثالية: كثيرا ما ترتبط القيادة المثالية بالأزمة وإيجاد الحلول الواقعية لها، إذ يكون التابعون منفتحين على القائد التحويلي، وتشمل الصفات التالية: الثقة بالنفس، اللباقة، والتعبير العاطفي فضلا عن ميلهم لتقبل المخاطرة.....؛

3.4. قوة الشخصية: تتمثل في قدرة القائد التحويلي على بناء الثقة وترسيخ الاحترام في نفوس تابعيه، وتتجسد من خلال الارتباط بالأفراد، وقدرة القائد على ممارسة القيادة، وشخصيته النابعة من قوى داخلية ليساعده ذلك على إطلاق طاقات التابعين الكامنة[3]؛

4.4. تقديم المصالح العامة على المصالح الفردية: إذ من الأشياء التي يفعلها القادة التحويليون حتى يتصفوا بالمثالية الأخذ في اعتباراتهم حاجات الآخرين وتفضيلها على حاجاتهم الفردية، الاستعداد للتضحية بالمكاسب الشخصية لصالح الآخرين، ومشاركة القادة في الأخطار التي يتعرض لها الأتباع، أن لا يكونوا قادة متسلطين في تصرفاتهم، التمسك بالمعايير الأخلاقية، وتفادي استخدام القوة من أجل تحقيق مصالح شخصية بل استخدام القوة التي بحوزتهم لتحريك جهود الأفراد والجماعات لتحقيق رسالتهم ورؤيتهم، ومتى توفرت هذه الصفات المثالية ومع مرور الوقت يعمل التابعون على محاكاتهم وتصبح أهداف هؤلاء التابعين ذات معنى أكبر فيعملون بأقصى طاقاتهم؛

5.4. القيم: يمارس القادة التحويليون أدوارهم من منطلق تبنيهم لقيم المؤسسة والعمل من خلالها، كما أنهم يسعون إلى حفز تابعيهم على تبني هذه القيم، وعليه فإنه يمكن القول بأن: العلاقة بين قيم الأفراد وقيم المؤسسة التي يعملون بها تأخذ طابع التأثر والتأثير للمساهمة في خفض معدل الصراع، وتوفير عنصري العدالة والاتصال الإداري الفاعل؛

(1) عبدالله عبداللطيف العقيل، **الإدارة القيادية الشاملة**، المملكة العربية السعودية: الرياض، 2004، ص 55.
(2) فريد مناع، **فن القيادة صناعة القائد**، {على الرابط}http://islamselect.net/mat/92479 ، بتاريخ 30 أكتوبر 2014.
(3) جون سي ماكسويل، **أساسيات القيادة: ما يحتاج كل قائد إلى معرفته**، المملكة العربية السعودية: ترجمة مكتبة جرير للنشر والتوزيع، 2009، ص 48.

6.4. الالتزام بالأخلاق المهنية: تتضح شخصية القائد التحويلي من خلال نزاهته والتزامه بأخلاق المهنة، وحرصه على اتساق شخصيته من خلال تقييمه المستمر لذاته، كما يحرص على أن يكون صادقا في تعامله مع تابعيه، ويعمل على الارتقاء بثقافة المؤسسة من خلال توحيد جهود العاملين وحرصه على نشر ثقافة العمل الجماعي، وحرصه على توفير مناخ مناسب يمارس فيه العمال أدوارهم بلا صراعات، ومثل هذه الممارسات أصبحت جزءا لا يتجزأ من سمات المؤسسات المتعلمة؛

7.4. القدوة: تقع على عاتق القائد التحويلي مهمة نشر القيم من خلال حرصه على أن يكون قدوة صالحة للجماعة التي يقودها، ويعمل مع فريقه على تطوير أساليب العمل في المؤسسة من خلال رؤيته للإمكانات البديلة ويسعى لدفع تابعيه لتبني وضع معايير العمل داخل المؤسسة، والتأكيد على الالتزام بها مع عدم إغفاله للحاجات الإنسانية، آخذا في اعتباره أن القيادة الحقيقية تقوم أساسا على علاقات أخلاقية تعمل على رفع مستوى تابعيه إلى مستويات أخلاقية سامية.

وعلى هذا فإن تحقيق عملية التأثير تكون من خلال إظهار القادة التحويليون القناعة، وتأكيد الثقة والاهتمام بالقضايا الصعبة وعرض القضايا الأكثر أهمية، والتأكيد على أهمية الالتزام والآثار والعواقب الأخلاقية لأي قرار، ومثل هؤلاء القادة يكونون نماذج للدور الممارس، ويولدون الثقة والولاء حول غرض معين مشترك، وإذا التزموا بمثل هذه السلوكيات سيحظون بثقة تابعيهم، وحتما سيكون لهم تأثيرا إيجابيا في الارتقاء بسلوكياتهم للأفضل، وبذلك يستطيعون توصيل رؤيتهم للعاملين بكل وضوح، وحثهم على المشاركة في بناء رسالة المؤسسة، واتخاذ التابعين لهم نموذجا يسعون لمحاكاته.

ثانيا: الاهتمام بالأفراد (IC)(Individualized Consideration)

1. تعريف الاهتمام بالأفراد: هو مجموعة من السلوكيات التي يستطيع القائد التحويلي من خلالها أن يهتم شخصيا بكل تابع، من خلال التعرف إلى مستوى احتياجاته ورغباته الخاصة، مع مراعاة الفروق الفردية بينه وبين غيره من التابعين عند إشباع هذه الاحتياجات[1]، ويساعد جميع العاملين معه على دعم نقاط القوة لديهم، ويقضي وقتا في تعليمهم وتدريبهم[2]، وفي محاولته لمساعدتهم في تحقيق ذواتهم يتصرف كمدير ومستشار مستخدما التفويض كوسيلة لمساعدته على ذلك[3].

(1) أحمد صادق محمد الرقب، **علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال (غير منشورة)، فلسطين: جامعة الأزهر، 2010، ص 18.
(2) سناء علي شقوارة، مرجع سبق ذكره، ص 67.
(3) PNorthouse, **Leadership theory and practice**3rdedSan Francisco CA: Sage Publications, 2004, p 62.

ويرى **كيركلاند** (Kirkland, 2011) أن هناك مجموعة مؤشرات للاهتمام بالأفراد تتمثل في: إدراك الاختلافات بين الأفراد فيما يتعلق بنواحي القوة والضعف، الاستماع الجيد للتابعين، تشجيعهم على تبادل وجهات النظر، والترويج لفكرة التطوير الذاتي [1].

وإن ما يفسر ولو جزئيا الأهمية التي يكتسيها بعد الاهتمام بالأفراد حسب **باس وأفوليو** هو قدرة القائد على التوفيق بين أهدافه ورؤيته من جهة، وأهدافه ورؤية الأفراد الذين يعملون معه من جهة أخرى، عن طريق التفاعل المباشر الذي من شأنه أن يزيد من احتمال تحقيق الأهداف التنظيمية[2].

حاول بعض الباحثين تصنيف الاهتمام بالأفراد إلى مستويات بناءا على مقدرة القائد التحويلي ودوره في إقناع العاملين معه وإسترضائهم، فقد يكون التأثير باستخدام الأسلوب الاستقرائي القائم على تفويض حاجات العاملين، وقد يتم باستخدام استراتيجية التحكم القائمة على الانصياع للأوامر ووضع معايير ومواعيد صارمة لإنجاز المهمات والضغط المستمر على العاملين لتحقيق الأداء المطلوب، كما توجد إستراتيجية التآلف التي تشير إلى محاولات القائد التحويلي بناء تحالف مع العاملين وإشعارهم بأهميتهم وتأسيس روابط صداقة معهم والثناء على جهودهم، أو قد يطبق القائد إستراتيجية المنطق التي تعتمد على استخدام العقل والتفكير لإقناع الآخرين بأهمية إنجازهم لأدوارهم الوظيفية[3].

2. صفات الاهتمام بالأفراد: تتمثل الصفات المهمة والتي تعكس فعالية القادة التحويليون في تمتعهم بحساسية عالية للمشكلات، وسعيهم إلى التفكير ضمن إطار متعدد الأبعاد، والتعامل مع تابعيهم على أساس أن لكل فرد طريقته الخاصة في التفكير ووضعهم في الاعتبار مختلف الظروف المحيطة، ففي بيئة العمل يختلف الأفراد في نظرتهم للتحفيز فبعض العاملين يفضلون أسلوب التحفيز المعنوي، والبعض الآخر يرون أن الأسلوب الملائم هو التحفيز المادي، وفي هذا الجانب يراعي هؤلاء القادة أهمية هذا العنصر، فيقومون بالتفكير بصورة منتظمة بابتكار أساليب متنوعة تجعل تابعيهم محفزين على الدوام. وطبقا لرأي **أفوليو** فإن القائد التحويلي يدرك جيدا أن الرغبات والميول تختلف من فرد لآخر ويتنبأ بالرغبات التي يحتاجها تابعيه، فيعمل على إشعارهم بأنهم محل اهتمامه، علاوة على ذلك فإنه يعرف الأفراد الذين تعرضوا للإحباط، وأن دوره يتطلب منه أن يولي هؤلاء الأفراد اهتماما ورعاية خاصة لكي يندمجوا مع زملاءهم في التنظيم[4].

(1) أحمد صادق محمد الرقب، مرجع سبق ذكره، ص 18.
(2) سعيد لوصيف، **علاقة أنماط الزمن بالقيادة التحويلية : حالة الإطارات القيادية الوسطى –محاولة تحليل نفسي اجتماعي-**، أطروحة دكتوراه في علم النفس التنظيمي(غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر، 2007، ص 108.
(3) شريف أحمد حسن عباس، **سلوكيات القيادة التحويلية وأثرها على الإبداع التنظيمي-دراسة تطبيقية على شركات تصنيع الأدوية الأردنية-**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، الأردن: جامعة الشرق الأوسط، 2010، ص 23.
(4) سلطان نايف الحربي، مرجع سبق ذكره، ص 37.

ومما سبق وكون القادة التحويليون يمتازون بالذكاء العاطفي والتقمص الوجداني إضافة إلى ضبط انفعالاتهم والاستجابة للمشاعر المختلفة فهم يدركون أن قسما كبيرا من عملهم يتطلب منهم أن يعملوا على تلبيةاحتياجات الأفراد وأن يكونوا مستمعين جيدين يـُصغـُون باهتمام لمطالب تابعيهم، ويعتمدون على أسلوب الاتصال المباشر بينهم وبين تابعيهم.

ثالثا: التحفيز العقلي (IS)(Intellectual Simulation)

1. تعريف التحفيز العقلي: يشير إلى ابتكار القائد التحويلي لأفكار جديدة تثير التابعين لمعرفة المشاكل وتشجيعهم على تقديم الحلول المحتملة لها وبطرق إبداعية ودعم النماذج الجديدة والخلاقة لأداء العمل، ويقومون بتحديد الفرص والتهديدات ونقاط القوة والضعف للمؤسسة وتنمية التعبير عنها، بعدها يقدمون لها حلولا عالية الجودة وتنفذ بالالتزام الكامل من قبل التابعين[1].

2. مقومات التحفيز العقلي: يعمل القادة التحويليون على تحفيز أتباعهم ليعملوا جاهدين ليكونوا مبدعين في نشاطاتهم وتفجير طاقاتهم الخلاقة عن طريق إتباع أسلوب الفحص والتدقيق الشامل لجميع مقترحاتهم أولا، ثم إعادة حصر وتحديد المشاكل والصعوبات المحتملة ثانيا، وبعد ذلك تأتي عملية التركيز في إيجاد حلول مناسبة للأوضاع القديمة والحالة المزمنة بطرق ووسائل حديثة، مع التأكيد على تقديم الدعم والتشجيع دون اللجوء إلى تجريحهم ونقدهم علانية على ما قد يقعون فيه من هفوات أو أخطاء.

كما يجب على القادة التحويليين أن يلتمسوا من أتباعهم تقديم آرائهم وحلولهم بشأن المشاكل المطروحة للبحث إذا كانوا هم المعنيين بإيجاد حلول حاسمة لتلك المشاكل واتخاذ الإجراءات الحكيمة حيال ذلك، كما أن عليهم أن يشجعوهم على القيام بمحاولات جديدة لمعالجة المشاكل الصعبة وأن يجربوا حلولا غير تقليدية لها، ولا يبادرونهم بالنقد بمناهضة آرائهم أو التقليل من شأنها إذا كانت هذه الآراء غير مطابقة لوجهات نظرهم[2].

كما يتضمن هذا البعد التركيز على أهمية فهم الأساليب الفعالة التي يركز من خلالها قائد المؤسسة التحويلي على مهارات التوجيه الفعال والأسس الفعالة في معالجة المشكلات، والتي يمكنه أن يدرب العاملين على توظيفها في علاج المشكلات التي تعترض طريقهم سواء كان في المؤسسة أو خارجها، والمامه بالأسس الفعالة في تحليل المناهج وبنائها، بالإضافة إلى الإلمام بطرق العمل الحديثة ونشرها بين العاملين، وتطوير طرق تقييمهم من خلال توظيف أساليب البحث العلمي والتجريب الميداني واختبار

(1) SBateman, & AShell, **Management, Competing in the New Er**, Mc raw-Hill, 2002, P379.
(2) ماجدة بنت إبراهيم الجارودي، مرجع سبق ذكره، ص 110.

فاعلية تلك الطرق ومناسبتها، وأن يقوم القائد التحويلي بتنظيم جولات ميدانية بصورة منتظمة لأماكن العمل واضعا في الاعتبار أن مثل هذه الزيارات ليس الهدف منها التركيز على الأخطاء بل من أجل رفع الروح المعنوية للعاملين، كما يتوجب عليه مشاركتهم في العمل ومساعدتهم على التخطيط للنشاطات لتحسين المؤسسة وتقييم العمال، ويبرهن على ذلك من خلال عقده لجلسات حوارية مع العاملين[1].

رابعا: التحفيز الإلهامي (IM)(Inspirational Motovation)

1. تعريف التحفيز الإلهامي: هو قدرة القائد التحويلي على إيصال توقعاته العالية إلى الآخرين، واستخدام الرموز لتركيز الجهود والتعبير عن الأهداف المهمة بطرق بسيطة، أي إنجاز أشياء كثيرة عن طريق زيادة الجهد المبذول[2].

والقادة التحويليون من خلال ممارستهم التحفيز الإلهامي يميلون للتحدث بحماسة عما يجب إنجازه، ويتحدثون بتفاؤل عن المستقبل، ويوضحون الرؤية المستقبلية للمؤسسة، ويؤكدون على أهمية وجود حس جماعي برسالة المؤسسة، ويعبرون عن ثقتهم بأن الأهداف ستتحقق[3].

كما أشار **شاندرنا** (Shandrina, 2007) إلى أن القادة التحويليون يعملون على تحفيز تابعيهم من خلال توفير روح التحدي في العمل إلى جانب بناء علاقات قوية معهم، وتفعيل الاتصالات التي تكون الروابط الثقافية بين المشاركين وتؤدي إلى تحويل قيم الطرفين إلى قيم مشتركة[4].

2. صفات التحفيز الإلهامي: أشارا **باس وستوغديل** (Bass & Stogdlil, 1990) إلى أن هناك مجموعة من الأدوات التي يستعين بها القائد المحفز الإلهامي بهدف إيجاد رؤية مشتركة بينه وبين التابعين منها: اللغة، الرموز، والصور الذهنية. في حين أشار **فيل وليس**(Phil & Les, 2011) إلى أن الحماس، الاتصالات، الالتزام بالأهداف، الرؤية، النصح، والإقناع تعد من سمات هذا البعد التحفيز[5].

ومما سبق يمكن القول بأن القادة التحويليين يظهرون توقعات ايجابية في الإنجاز العالي، لذا فهم يتبنون منهجا سلوكيا يساعد على توفير الدعم والتشجيع الاجتماعي والعاطفي، وتعزيز ثقة العاملين بأنفسهم وتشجيعهم على تحديد الأهداف الذاتية، وتمكين العاملين من المشاركة في صنع واتخاذ القرارات،

(1) سلطان نايف الحربي، مرجع سبق ذكره، ص 35.
(2) العامري أحمد، **السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية**، المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد 9، العدد 1، 2002، ص 22.
(3) سناء علي شقوارة، مرجع سبق ذكره، ص 20.
(4) أحمد صادق محمد الرقب، مرجع سبق ذكره، ص 17.
(5) سناء علي شقوارة، مرجع سبق ذكره، ص 70.

وتشجيعهم على القيادة الذاتية من خلال تكليفهم بمهمات تتناسب ومهاراتهم، كما ويتبنون المشاريع الإبداعية التي يقدمها العاملون ويدعمونهم ماليا ومعنويا بما يعينهم على انجازها.

المطلب الثالث: أساسيات القيادة التحويلية

تشتمل أساسيات القيادة التحويلية على كيفية العمل بهذا النوع من القيادة في المؤسسات بهدف تحويلها وتغيير وضعها إلى مستوى أحسن، لمس الجوانب المهمة في عملية التحويل، وضمن إطار واضح ومحدد من الأخلاقيات كما سيأتي في هذا المطلب.

أولا: كيفية عمل المدخل التحويلي

يصف المدخل التحويلي كيف يمكن للقادة القيام بتطوير وتنفيذ التغييرات المهمة في المؤسسات، وتتخذ الخطوات التي يتبعها القادة التحويليون الشكل التالي:

1. **إقناع الأتباع بضرورة إحداث التغيير:** يقوم القادة التحويليون بمساعدة الأتباع وتمكينهم من إحداث التغيير من خلال رفع الوعي لديهم، وجعلهم يتعدون اهتماماتهم الخاصة لصالح الآخرين، ولكي يحدث القادة التحويليون التغيير فإنهم يصبحون نماذج قوية بالنسبة للعاملين معهم، فيرغب الأتباع بتقليدهم لثقتهم به وإيمانهم بالأفكار التي يتبنونها[1].
2. **امتلاك القائد التحويلي لرؤية مستقبلية واقناع التابعين بها:** يعد امتلاك الرؤية المستقبلية نقطة محورية للقيادة التحويلية فهي توضح الاتجاه الذي تسير نحوه قيادة المؤسسة، وإضافة لذلك فإن الرؤية المستقبلية تعطي الأتباع إحساسا بالهوية داخل المؤسسة وشعورا بالفعالية الذاتية.
3. **تنفيذ القادة التحويليين للتغيير:** في غالب الأحيان يبدأ القادة التحويليون عملية التغيير وعند القيام بتنفيذه يستعينون بالأساليب التالية: الاستماع لوجهات النظر المعارضة داخل المؤسسات، وتحديد التهديدات التي قد تنشأ خارج المؤسسة، وأحيانا يولد القادة أنفسهم حالة من عدم الاستقرار من خلال تشجيع التعبير عن وجهات النظر أو القضايا المعارضة، ومن خلال هذه الحالة يقومون بإحداث التغيير، ويتطلب المدخل التحويلي أن يصبح القادة مهندسين اجتماعيين، فهم يقومون بتوضيح القيم والأعراف الناشئة في المؤسسة وينخرطون في ثقافتها ويساعدون في تشكيل معناها، فالناس بحاجة إلى معرفة أدوارهم وإلى أن يفهموا كيف يكونون مساهمين في الأهداف الكبرى للمؤسسة[2].

(1) إبراهيم بن عبد الله بن عبد الرحمان الزعبير، **القيادة التحويلية**، {على الرابط} http://faculty.mu.edu.sa، 30 فيفري 2014.
(2) محمد ابراهيم خليل العطوي، **دور أسلوب القيادة التحويلية في تفعيل إدارة المعرفة وأثرهما على أداء المؤسسة-دراسة تطبيقية على شركات البلاستيك الإنشائية الأردنية-**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال (غير منشورة)، الأردن: جامعة الشرق الأوسط، 2010، ص 61 بتصرف.

إن تحويل المؤسسة هو تغيير جذري في كيان المؤسسة يتميز بالخصائص التالية[1]:

- التحويل ينطوي على تغيير كبير من حيث الحجم والتأثير، يترتب عليه ظهور كيان جديد للمؤسسة؛
- التحويل يحتاج إلى فترة زمنية طويلة وهو تغيير يرتبط بالمستقبل؛
- التحويل ينطوي على تغيير الأبعاد التالية: رسالة المؤسسة، إستراتيجية المؤسسة، نظم العمل في المؤسسة، الهيكلة التنظيمية، والموارد البشرية.....؛
- التحويل يرتبط بتغيرات في البيئة الخارجية للمؤسسة مثل: المنافسة والرقابة القانونية وغيرها، سواء كرد فعل بعد وقوع التغيرات أو توقعا قبل وقوع تلك التغيرات البيئية؛
- ولأن البيئة في تغير مستمر بصورة ديناميكية فإن تحويل المؤسسة عملية مستمرة عبر الزمن؛
- التحويل عملية اقتصادية بمعنى أن عائده أكبر من تكلفته(أي يحقق قيمة مضافة للمؤسسة)؛
- التحويل يبدأ بمبادرة من الإدارة العليا المسؤولة بالمؤسسة والتي عادة ما تتصف بأنها قيادة لها رؤية خاصة وقدرة على نقل تلك الرؤية للتابعيين لتكوين شبكة مؤيدين من أعضاء المؤسسة؛
- رغم أن التحويل يبدأ بمبادرة من الإدارة العليا المسؤولة بالمؤسسة إلا أنه يحتاج إلى خبراء استشاريين خارجيين بما لديهم من خبرات تراكمية ورؤية للمؤسسة من زوايا مختلفة لإثراء عملية التحويل؛
- التحويل يحتاج إلى طرق جديدة فيما يتعلق بالإدارة، التفكير، والسلوك، ولذلك فإنه يعتمد على فكر إداري يؤمن بالمشاركة والالتزام الذاتي وروح الفريق والمرونة، وذلك في ظل افتراضات إيجابية عن أعضاء المؤسسة أهمها حبهم للعمل وقدرتهم على الابتكار ورقابتهم الذاتية وتقبلهم للمخاطرة؛
- التحويل ينصب ويتم من خلال العنصر البشري على المستوى الفردي والجماعي والاجتماعي، ولذا فإن تحويل المؤسسات يعتمد كثيرا على المهارات والمعارف الخاصة بالعلوم السلوكية؛
- التحويل تصاحبه آثار جانبية أبرزها أن بعض أعضاء المؤسسة يفقد جزء من سلطاته أو مصالحه، وكذا وجود توتر وعدم تأكد لدى البعض الآخر فيما يتعلق بالحفاظ على وظائفهم أو فيما يتعلق بأدوارهم المرتقبة بعد التحويل، ولذلك فقد تكون هناك مقاومة للتحويل وهنا تأتي أهمية وجود القائد التحويلي الذي يستطيع إدارة التغيير بما لا يعوق عملية التحويل؛
- الكيان الجديد المترتب على التحويل لا يأتي من فراغ وإنما على تشخيص دقيق للوضع الحالي للمؤسسة من حيث: تاريخها، أدائها، قيمها، نظام الأجور، نمط القيادة والإشراف، الرضا الوظيفي، المناخ التنظيمي، المركز التنافسي، نظم المعلومات وغيرها؛

(1) سيد الهواري، مرجع سبق ذكره، ص 116-117.

التحويل يستخدم أساليب كثيرة منها التدريب المختبري وشبكة التطوير التنظيمي وتعديل الإستراتيجية والإدارة بالأهداف والإثراء الوظيفي وغيرها من أساليب تطوير المؤسسات.

ثانيا: أنماط القيادة التحويلية

يرى **بيرنز** أن هناك عدة أنماط للقيادة التحويلية تتضمن: القيادة العقلانية، القيادة الإصلاحية، القيادة الثورية، والقيادة البطولية، وعلى الرغم من التداخل بين هذه الأنماط وعدم وجود ما يمكن أن يطلق عليه بالحدود القاطعة فيما بينها، يمكن تناول بعضها بشيء من التفصيل وذلك على النحو التالي.

1. القيادة العقلانية (Intellectual Leadership): إن مصطلح عقلي(Intellectual) تشير إلى تبني أفكار ومعارف وقيم معينة، ويمكن تعريفه بأنه اهتمام الشخص بشكل أساسي بالقيم والأهداف والغايات التي تتجاوز الحاجات الآنية وبناءا على هذا التعريف فالشخص الذي يتعامل مع الأفكار والبيانات التحليلية وحدها يعد منظرا(Theorist)، أما الشخص الذي يتعامل مع الأفكار المعيارية فيعد أخلاقيا(Moralist)، أما الشخص الذي يتعامل مع كليهما ويعمل على التوحيد بينهما من خلال تصور منظم فيعد عقلانيا، ويعود اعتبار القيادة العقلانية أحد أنماط القيادة التحويلية لأن القيادة العقلانية تعمل على تغيير الفلسفة والأفكار في إطار أخلاقي[1].

2. القيادة الإصلاحية (Reform Leadership): تعد القيادة الإصلاحية* أكثر أنماط القيادة التحويلية تطلبا لمهارات أساسية استثنائية، وذلك بسبب الحاجة الكبيرة إلى تأييد قوي من الأتباع لإحداث تغيير ذي مغزى في الوضع القائم، والقائد الإصلاحي الحقيقي لا يحتاج إلى السير بالتدرج فقط ولكن أيضا إلى أن تكون لديه الرغبة في إصلاح المؤسسة أو على الأقل إصلاح جانبا منها، ومن أهم العناصر التي تسهم في فشل هذا النوع من القيادة: سوء فهم وتفسير حاجات الأتباع، غياب الإحساس بالهدف العام، كما قد لا يشجع البناء الاجتماعي والسياسي للصراع على مواجهة القضايا الجوهرية والعمل على حلها.

وعلى الرغم من أن القيادة الإصلاحية تشكل جزءا من القيادة التحويلية فقد لا يستطيع القائد الإصلاحي تحقيق تغيير اجتماعي ملحوظ، وغالبا ما يحدث ذلك بسبب تقبل القائد الإصلاحي للبناء الاجتماعي والسياسي الذي يعمل من خلاله، بالإضافة إلى أن الإصلاح عملية روحية وإجرائية في

(1) هدى العلفي، **القيادة التحويلية مدخل إعداد قادة التغيير في الجامعات**، مصر: دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2014، ص 40.
*عادة ما تدل القيادة الإصلاحية ضمنيا على القيادة الأخلاقية.

إجراءاتها ونتائجها[1]، وعليه نستخلص أن القيادة الإصلاحية من حيث الجوهر تسعى إلى تعديل النظم الموجودة وتحسينها ولكنها لا تسعى إلى تغييرها تغيرا جوهريا.

3. القيادة الثورية (Revolutionary Leadership): تعرف الثورة بأنها إحداث تحول شامل في النظام الاجتماعي بأكمله، وعلى الرغم من ذلك يحذر **بيرنز** من أن مثل هذا التحول الكامل غالبا ما يكون نادرا كما أن القيادة الثورية الناجحة غالبا ما تكون أكثر ندرة، والقيادة الثورية لكي تكون ناجحة لابد وأن تتوافر على ثلاثة خصائص هي[2]:

- أن تكون القيادة مكرسة تماما لتحقيق الهدف ونشر الالتزام من خلال المخاطرة وبذل الجهد والوقت؛
- يجب أن تخاطب رغبات الجماهير وحاجاتهم وطموحاتهم ودوافعهم التي قد تكون كامنة ويمكن تحريكها من خلال وسائل الدعاية والأحداث السياسة؛
- تتطلب الصراع شأنها شأن أي قيادة ولكن نجد أن مستوى الصراع في القيادة الثورية يكون أعلى بكثير منه في أي نمط آخر من أنماط القيادة.

4. القيادة البطولية والأيديولوجية (Heroes and Ideologues Leadership): يرى **بيرنز** أن القيادة البطولية هي قدرة القائد في التغلب على الأزمات، واستعداد التابعين لمنحه القوة في مثل هاته الأوقات، وبذلك فهي ليست خاصية يمتلكها شخص ما إنما هي نوع من العلاقة بين القائد والتابع، وهي تعطي الحل الرمزي للصراعات الداخلية والخارجية، وتظهر جلية في المجتمعات التي تمر بأزمات كبيرة وتمارس دورا هاما في انتقال وتطوير المجتماعات.

أما القيادة الأيديولوجية فتهتم بتوضيح الأهداف التي تتطلب التغيير الاجتماعي المهم، وتنظيم الثورات السياسية التي تقود لتحقيق الأهداف، ولذلك فالقادة الأيديولوجيين قد يمتلكون حاجات شخصية كالاحترام والتقدير، إلا أنهم أيضا يجسدون بشدة الأهداف الجماعية لدرجة أن الحاجات والرغبات الإنسانية لكل من القائد والتابعيين قد تطمسها أهداف الحركة السياسية، وتوصف علاقة القائد الأيديولوجي بأتباعه بالعلاقة النفسية والسياسية والتنظيمية، وعليه فإن النجاح لهذا النمط لا يكمن في إظهار الأتباع للأداء المرغوب فيه، وإنما بالتغيير الإجتماعي الواقعي الذي يقاس بغايات وبرامج وقيم القادة الأيديولوجيين [3].

(1) فايزة بنت ناصر بن راشد المنذري، **متطلبات تطبيق القيادة التحويلية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمَّان**، رسالة ماجستير في الأصول والإدارة التربوية (غير منشورة)، سلطنة عُمان: جامعة السلطان قابوس، 2003، ص 114.
(2) محمد كريم حسني سعيد خلف، **علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسلامية بغزة**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال (غير منشورة)، فلسطين: الجامعة الإسلامية، 2010، ص 26.
(3) فايزة بنت ناصر بن راشد المنذري، مرجع سبق ذكره، ص ص 114-115.

ثالثا: مجالات عمل القيادة التحويلية

تشمل جهود القيادة التحويلية جانبين رئيسيين في المؤسسة يتمثلان في الآتي.

1. الجانب التنظيمي: ويشمل الجهود الرامية إلى إعادة بناء وهيكلة تنظيم المؤسسة، والتي تتضمن تأثيرا غير مباشر على تحسين وتطوير العملية التنظيمية، وتمس الجوانب التالية[1]:

1.1. مجال الفلسفة العامة للمؤسسة: تشمل منظومة القيم العامة التي تؤمن بها المؤسسة؛

2.1. مجال غايات المؤسسة: يشمل الأهداف بعيدة المدى التي وجدت المؤسسة من أجلها؛

3.1. مجال أهداف المؤسسة: تتمثل في الأهداف الفرعية والمرحلية التي تمكنها من الوصول إلى غايتها بعيدة المدى؛

4.1. مجال سياسات المؤسسة: هي مجموعة القواعد والإجراءات التي تمكنها من تحقيق أهدافها المرحلية؛

5.1. مجال العناصر الهيكلية والوظيفية للمؤسسة وعناصر العلاقات: تتمثل العناصر الهيكلية في العناصر المادية، القانونية، البشرية، والمعنوية، أما العناصر الوظيفية فتمثل في وظائف المؤسسة، طبيعة هذه الوظائف، المستويات الوظيفية، حجم الوظيفة، ومدى تعقيد الوظيفة.

2. الجانب الثقافي والانفعالي: يشمل الجهود الرامية إلى إعادة بناء النسق الثقافي في المؤسسة، وتتضمن إحداث التغييرات في الأنظمة المتصلة بالنماذج، القيم، الدوافع، المهارات، والعلاقات التنظيمية، مما يؤدي إلى تعزيز أساليب ووسائل جديدة للعمل الجماعي التعاوني ينعكس أثرها مباشرة في إحداث فرق ملموس في عمليتي التعلم والتعليم داخل المؤسسة[2].

واستنادا إلى ما سبق ذكره فإن القادة التحويليين يركزون على الجانب الانفعالي والثقافي مثل تركيزهم على الجانب التنظيمي، ويتميزون بتأكيدهم القوي على إنجاز رسالة المؤسسة ومهمتها الرئيسية، إضافة إلى تعزيز الثقافة المشتركة والعمل الجماعي التعاوني، مما يؤثر على الدعم والمساندة ويرفع من مستوى الطموح والتوقعات والإنجازات، كما أن مجالات عمل القيادة التحويلية تركز على بناء ثقافة المؤسسة والأفراد والبنية التنظيمية أو الهيكلية. وبناءا عليه فإن الجانب الثقافي والانفعالي هو المحور الجوهري الذي ترتكز عليه دراستنا.

(1) عساف عبد المعطي، **السلوك الإداري التنظيمي في المؤسسات المعاصرة في الأردن**، الأردن: دار زهران، 1999، ص 272.
(2) جمعان بن خلف جمعان الغامدي، مرجع سبق ذكره، ص ص 54-55.

رابعا: أخلاقيات القيادة التحويلية

وضعا **كوهنت ولويس** (kuhnert&lewis) إطارا مفاهيميا يربط القيادة التحويلية والتطور الأخلاقي للقادة بافتراض أن القادة الذين ينظر إليهم كقادة تحويليون من قبل أتباعهم هم على درجة عالية من التطور الأخلاقي، ولديهم دوافع داخلية وليست فقط خارجية تحكم تصرفاتهم، قراراتهم وممارساتهم القيادية، والقادة الذين لا يمتلكون منظومة قيمية وأخلاقية عالية المستوى لم يصلوا بعد لمراتب القيادة التحويلية، ويرى **باس** أن القادة التحويليون يعرفون الفرق بين الخطأ والصواب، ولكنهم ببساطة يخضعون لسلطان الضمير* أكثر من خضوعهم للقوانين والأنظمة والإجراءات، وهذا ما يمكنهم من إحداث تغييرات جوهرية في الطرق التي تعمل بها المؤسسات.

تعرضت الأخلاقيات في القيادة التحويلية إلى نقاشات عديدة وذلك من خلال رأي بعض النقاد أن نظرية القيادة التحويلية لا تتماشى مع المبادئ الديمقراطية في حركة التطور المنظمي بتجاوزها المصالح الذاتية للعاملين، ويرد بعض الباحثين على مثل هذه الانتقادات ومن بينهم **سيولا**(ciulla,1995) الذي يرى أن الأخلاقيات هي جوهر القيادة التحويلية، كما يؤكد **جيني**(gini,1995) على أن فقدان القادة التحويليون للالتزام الأخلاقي ينقص من قيامهم بمتطلبات أدوارهم القيادية فالمناخات غير الأخلاقية تقود إلى تصفية النشاطات المنظمية وتدهور بناء المؤسسة، كما يرا **كوزيس وبوسنر**(kouzes and posner,1993) أن مصداقية القيادة تعتمد على الأبعاد الأخلاقية والثقة والآمال الواسعة التي ينشرها القائد التحويلي، والذي ينظر إليه بوصفه راعيا مسؤولا وملتزما بالجوانب الأخلاقية في المؤسسة.

ويرى **باس** أن القائد التحويلي الذين يستخدم أساليب غير أخلاقية في تعامله مع العاملين ينظر إليه كقائد تحويلي مزيف(pseudo transformational)[1]، أما عندما يزداد وعيه بما هو حق وصحيح وعندما يعمل على تطوير عمليات النضج الأخلاقي للعاملين معه لتجاوز مصالحهم الذاتية وتحقيق الصالح العام فيعتبر قائدا تحويليا حقيقيا.

إن عمق وقوة المنظومة القيمية للقائد التحويلي ترسخ المبادئ الأخلاقية في المؤسسة، والتي تعمل بمثابة بـُوصلَة توجه سلوكياته، سواء كانت هذه المبادئ اجتماعية أم قائمة على أساس ديني، فالعقيدة الدينية تمنح القائد التحويلي إحساسا بأن هناك رقيبا قادرا على الاطلاع على أفعاله وممارساته، ومثل هذا الإحساس يساعده على عصم نفسه من الانزلاق ويبعده عن كل ما من شأنه أن يسبب أي ضرر أو

*القادة التحويليون يتمتعون بدرجة عالية من الرقابة الذاتية ويعيشون مراحل متقدمة من النضج الأخلاقي، يمكنهم من التعرف على حاجات العاملين معهم ورغباتهم والتي قد يتعارض إشباع بعضها مع حاجات القادة التحويليين الشخصية.

(1) عباس عبد مهدي الشريفي، منال محمود محمد التتح، **درجة ممارسة مديري الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم**، الإمارات العربية المتحدة: مجلة العلوم الإنسانية، العدد 45، 2010.

إساءة للصالح العام. أما أخلاقيات الأمانة والعدالة والإخلاص والنزاهة تمكن القائد من ترسيخ مبادئ الثقة بينه وبين التابعين لقيادته، وذلك باطمئنانهم على أن مصالحهم مصونة لديه، الأمر الذي يسهم في ترسيخ مناخات تنظيمية قائمة على الإبداع والتميز والثقة والتراحم الإنساني.

وقد صور بعض الباحثين الذين اهتموا بالتطور الأخلاقي لدى القادة التحويليين هذه القضية على أنها تقع بين الإيثار والأنانية، فبعض القادة يحدثون توازنا بين تطوير ذواتهم وتطوير العاملين معهم، بينما يعمل قادة آخرون على الربط بين الصلاحيات وتطوير العاملين[1].

المطلب الرابع: تشخيص القيادة التحويلية

في ظل التحديات العالمية المعاصرة ومتطلباتها يجب على قادة مؤسسات القرن الواحد والعشرين والتي تريد أن يكون نمط قيادتها تحويليا أن تقوم بتشخيص القيادة التحويلية، حتى تقوم بإعادة تشكيل وتحويل مؤسساتها لتحقيق مستقبل أفضل، وذلك من خلال استعراض مبررات، التحديات التي تواجهها، تقويم ومعوقات تطبيق القيادة التحويلية، كما سيأتي في هذا المطلب.

أولا: مبررات القيادة التحويلية

تتخذ القيادة التحويلية منظورا فكريا مختلفا عن غيرها من أنواع القيادة وهذا راجع إلى مبررات المؤسسات العصرية إلى مثل هذه القيادة والتي تتمثل في النقاط الآتية[2].

1. **القدرة على مواءمة الوسائل مع التطلعات:** أي إعادة تشكيل المؤسسات لتحقيق التطلعات الإنسانية، وإدراك الحاجة واستثمار أقصى طاقات التابعين بهدف الوصول إلى أفضل أداء ممكن، كما أضاف **كوتر** (Kotter) إلى ذلك استخدام جميع الوسائل الممكنة لإيصال وتوضيح الرؤية الجديدة وتشكيل نموذج لتوجيه سلوك جميع العاملين، أما كونجر فاعتبرها بأنها القيادة التي تتجاوز تقديم الحوافز مقابل الأداء المطلوب إلى ما هو أسمى من ذلك وهو تطوير وتشجيع التابعين فكريا، إبداعيا، وتحويل اهتماماتهم الذاتية لتكون جزءا أساسيا من رسالة المؤسسة؛
2. **الارتقاء بمستوى التابعين من أجل الإنجاز:** يعني مدى سعي القائد إلى الارتقاء بمستوى العاملين معه من أجل الإنجاز، التطوير الذاتي، العمل على تنمية وتطوير الجماعات والمؤسسة ككل؛

(1) بن عبد الرحمان الطاهر، **القيادة التحويلية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بمؤسسة سونلغاز-دراسة ميدانية بالمديرية الجهوية للتوزيع قسنطينة-**، رسالة ماجستير في علم النفس التنظيمي (غير منشورة)، الجزائر: جامعة قسنطينة، 2009، ص ص 72-78.
(2) منصور عبيد جهيمان الشكره، **دور القيادة التحويلية في تحسين مستوى الأداء لدى العاملين بالإدارة العامة للمرور**، رسالة ماجستير العلوم الإدارية (غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة نايف للعلوم الأمنية، 2013، ص ص 23-25.

3. بناء القيم المشتركة: يمارس القادة التحويليون دورا محوريا في صياغة وتكوين القيم والثقافات للمؤسسات، ولكنهم لا يستطيعون أداء هذا الدور إلا من خلال إظهار مهاراتهم الشخصية، لذا يتعين عليهم في المؤسسات المعاصرة امتلاك المهارات اللازمة التي تساعد على صياغة القيم وقيادة التغيير؛

ثانيا: التحديات التي تواجه القيادات التحويلية في المؤسسات

في ظل التقدم العلمي والتطور التقني فرضت التحولات العالمية أمام القيادات التحويلية العديد من التحديات التي أوجبت على هؤلاء القادة مواجهتها بحكمة وبعد نظر، و تتمثل هده التحديات في[1]:

1. المنافسة: يعد عنصر المنافسة من أهم التحديات التي أفرزتها التغييرات العالمية، ومن ثم أصبح على كل المؤسسات أن تهيء نفسها للسيطرة على أكبر مساحة من السوق وذلك من خلال العمل على خفض التكلفة إلى أقل حد ممكن، ومن هنا فالقادة التحويليون ومن أجل التغلب على تحد المنافسة يعملون على الاحتفاظ بموقع المؤسسة في السوق وتنميته وتأكيده في مواجهة كل التحديات والمتغيرات، وذلك عن طريق البحث والتطوير الذي يؤدي إلى التميز والتفوق باعتباره السبيل الوحيد للبقاء في وجه المنافسة؛

2. العولمة: أدى التقدم التكنولوجي السريع في المعلومات والاتصالات إلى أن أصبح العالم أشبه ما يكون بقرية محدودة الأبعاد، وهكذا تحول العالم إلى كيان واحد صغير، خاصة من حيث الاتصالات، والمعاملات المالية، التجارية، السياسية، الاقتصادية، العسكرية، والثقافية، ولمواجهة هذا التحدي فإن على القيادات الإدارية التحويلية أن تستعد لاستيعاب ومواجهة تحدي العولمة، وذلك من خلال إحداث التحول اللازم لتحقيق فرصة التعايش في مناخ شديد المنافسة ومنفتح في نفس الوقت[2]. والقيادات العالمية التحويلية في تعاملها مع العولمة تحاول الإسراع في أداء أعمالها في أقل وقت ممكن وتسعى لتعظيم الفائدة من الإمكانات المتاحة لها وتخفيض التكاليف واستثمار الأموال المعطلة؛

3. القدرة على الاستخدام الأمثل للموارد: عندما تسود المنافسة وعدم الاستقرار تصبح الحاجة ماسة بشكل أكبر إلى استخدام الموارد المتاحة بشكل أمثل، ولذا تقوم القيادات العالمية التحويلية بالبحث عن الحلول المثلى للمشكلات ومحاولة تطبيقها، بخلاف استخدام المنهج التقليدي الذي يبحث عن الحلول المناسبة وعدم ترك أي فرصة تضيع، وعدم تبديد أي مورد أو السماح بأي هدر، مع تأكيد ضرورة معاملة الوقت كأحد الموارد التي يجب المحافظة عليها؛

(1) بوعلاق نوال، سعيدي يحيى، **دمج ثقافة التغيير في عملية تطوير القيادة الإدارية**، مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة المسيلة، العدد 11، 2014، ص 191.
(2) الطاهر بن عبد الرحمن، مرجع سبق ذكره، ص 86.

4. الجودة الشاملة: لقد أصبحت الجودة في السلعة أو الخدمة أو الفكرة هي مقياس التقدم والتميز والازدهار عند الكثير من المؤسسات، كما أصبحت الجودة سلاح المفاضلة على المستوى العالمي خاصة في المناقصات وعقد الصفقات، وعند المفاوضة للانضمام إلى الاتفاقيات العالمية. وقد أصبحت الجودة أيضا هدفا لكل المؤسسات لكي تتجاوز بمنتجاتها وخدماتها الحدود الجغرافية؛

5. التحديات التكنولوجية: إن القيادات التحويلية تدرك بأن التغيير والتطوير التكنولوجي هو أحد مفاتيح البقاء والاستمرارية، لأنها تحقق لها عددا من المميزات الهائلة، كتخفيض الوقت اللازم للإنتاج وتقديم الخدمة، تخفيض التكلفة، إحلال العمالة الماهرة محل الأقل مهارة، وتطوير الخدمات والمنتجات بابتكار أفكار حديثة لتطويرها، وتبقى تحديات التكنولوجيا من أهم التحديات التي تواجه القيادات التحويلية لأنها تؤثر على أساليب وطرق الإدارة وعلى معايير التقييم، وعلى الاستراتيجيات المتبعة في المؤسسة، وكذلك إدارة الموارد البشرية؛

6. اتخاذ القرار في عالم متغير: إن اتخاذ القرار في هذا العصر يتسم بأنه يتم في عالم متغير غير مستقر، مما يجعل التحدي أمام القيادات التحويلية متوقفا على مدى قدرتهم على العمل في ضوء رؤية مستقبلية واضحة وآلية وإستراتيجية ملائمة، بحيث يمكن من خلالها التعامل مع التحديات بشكل أفضل، وهذه الأخيرة لا تتوقف فقط على اتخاذ القرار، إنما أيضا على مدى توافق القرار مع توجهات القيادات، والخطة التي وضعوها للمؤسسة (المتمثلة في الرؤية، الرسالة، الأهداف، والاستراتيجيات) [1].

ثالثا: تقييم نظرية القيادة التحويلية

أثبتت الدراسات نجاح القيادة التحويلية بشكل واسع في مجالات كثيرة، وظهرت مؤشرات على هذا النجاح في المؤسسات التي تطبق القيادة التحويلية ومن تلك المؤشرات ما يلي[2]:

- أصبح العاملون أكثر حماسا وأكثر التزاما بمبادئهم ورؤيتهم المنشودة؛
- أداء العاملين لأعمالهم أفضل مقارنة بالمؤسسات التي لا تطبق القيادة التحويلية؛
- العاملون فريق متماسك يضحون بذواتهم و بمصالحهم الشخصية من أجل رؤية الجماعة ومصالحها.

يرى **يوكل** (yukl) أن القيادة التحويلية قادرة على أن تساهم بفعالية في توضيح عمليات القيادة والنتائج المتوقعة منها، ومنه نجد أن النظرية تدرك أهمية العناصر الرمزية للقيادة وأهمية عملية المشاركة

(1) عبد المطلب عبد الحميد، **آلية القيادات الإدارية مع التحولات الاقتصادية للقرن الواحد والعشرون**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثاني لأكاديمية السادات للعلوم الإدارية، مصر: القاهرة، 1995، ص ص 237-241.
(2) طارق السويدان، فيصل باشراحيل، **صناعة القائد**، الكويت: مجموعة الإبداع، ط1، 2003، ص 111.

فيها، والاعتراف بأن عملياتها متواجدة في ثقافة المؤسسة تشكلها وتتشكل بها، ويمكن تقييم نظرية القيادة التحويلية في ضوء نقاط قوتها وضعفها كما يلي[1]:

1. **نقاط القوة:** تتمثل أهم نقاط قوة نظرية القيادة التحويلية في الآتي:

- نموذج حديث يحظى بميول فطرية وباهتمام كبير من قبل الباحثين؛
- نموذج يركز على أهمية التابعين في عملية القيادة؛
- يتجاوز النماذج التبادلية التقليدية ويوسع مفهوم القيادة لتشمل تنمية الأتباع؛
- نموذج يؤكد على الأخلاق والقيم.

2. **نقاط الضعف:** أما نقاط ضعف نظرية القيادة التحويلية فتتمثل في:

- الافتقار للوضوح في التصور الذي تطرحه كما يوحي بأنه نخبوي وغير ديمقراطي؛
- غالبا ما يتم تفسيره على نحو مبسط للغاية يتمثل في "إما معه أو ضده"؛
- يطرح إطارا يوحي بأن القيادة التحويلية تتضمن سمات شخصية؛
- يوحي بأنه مبني على بيانات تمثل قادة في المستويات الإدارية العليا بشكل كبير؛
- يوحي بأنه من المحتمل استخدامه من قبل القادة بشكل غير إيجابي.

نجد في ظل نقاط قوة وضعف هذه النظرية أنها تبقى من أكثر النظريات فعالية عند تأسيس المؤسسات، خلال فترات الانتقال، عند التغيير وعند الأزمات.

رابعا: معوقات تطبيق القيادة التحويلية

تواجه المؤسسات معوقات عديدة تحول دون تطبيق مفهوم القيادة التحويلية من أبرزها ما يأتي:

- خوف الإدارة العليا من فقدان السلطة وعدم الرغبة في التغيير؛
- ضعف مهارات العاملين وعجزهم عن تحمل المسؤولية؛
- المناخ التنظيمي غير الصحي مما ينعكس سلبا على معنويات العاملين ومستوى أدائهم[2]؛
- البناء التنظيمي الهرمي والمركزية الشديدة في سلطة اتخاذ القرارات؛
- خوف الإدارة الوسطى من فقدان سلطاتهم ووظائفهم؛
- الأنظمة والإجراءات الصارمة التي لا تشجع على المبادأة والابتكار؛

(1) صالح بن محمد الربيعة، **كفايات القيادة التحويلية لمديري مدارس التعليم العام**، رسالة ماجستير الآداب في الإدارة التربوية (غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود، 2010، ص ص 42-43.

(2) أيمن عوده المعاني، **أثر القيادة التحويلية على المواطنة التنظيمية لدى العاملين في الجامعة الأردنية- دراسة ميدانية-**، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 9، العدد 2، 2013.

- السرية في تبادل المعلومات وعدم الثقة الإدارية؛
- ضعف التدريب والتطوير الذاتي؛
- ضعف نظام التحفيز وعدم ملاءمة نظام المكافآت؛
- اختلاف في أهداف كل من الإدارة والعاملين[1].

تعقيبا على المعوقات السالفة الذكر وتحديد كيفية التغلب عليها يمكننا القول: أن نجاح تطبيق القيادة التحويلية يتطلب بالدرجة الأولى اقتناع الإدارة العليا بفلسفة القيادة التحويلية والتزامها بتبني هذه الفلسفة، وعلى عاتقها تقع مسؤولية منح العاملين السيطرة على نشاطاتهم والحرية في اتخاذ القرارات المهمة والمسؤولية عن أفعالهم، ويمكن أن يكون ذلك من خلال عقد دورات تدريبية متخصصة تبرز أهمية القيادة التحويلية ودورها في تحقيق النجاح والتميز للمؤسسات، كما يتطلب الأمر أن يتحول التنظيم من شكله الهرمي إلى شكل أفقي، والاهتمام بفرق العمل بحيث تمارس صلاحيات مستقلة تعطي للعاملين درجة عالية من المرونة، وبذلك يتحول دور القائد إلى توجيه العاملين ومساعدتهم وتطوير مهاراتهم وتحسس المشكلات التنظيمية لوضع الحلول لها، أما معالجة ضعف مهارات العاملين وعجزهم عن تحمل المسؤولية فيتم بتوفير برامج تدريبية للعاملين، ولابد من إيجاد مناخ تنظيمي صحي، وتقييم مدى تبني العاملين لهدف الإنجاز ومدى شعورهم بالراحة النفسية في المؤسسة ورغبتهم في البقاء فيها، ومدى تشجيع القادة التحويليين للعمال ومعاونتهم على إنجاز أعمالهم ودعم المبدعين وحل الصراعات على نحو مناسب وإثارة الجو المريح في التنظيم[2].

المبحث الثالث: المعالم الأساسية للقائد التحويلي

نشأت فكرة دراسة القادة التحويليين من دراسة التاريخ النفسي للقادة السياسيين، أمثال **ماهاتما غاندي** (Mahatma Gandhi)، **رونالد ريغان**(Ronald Reagan)، **مارجريت تاتشر** (Margaret Thatcher) وغيرهم، وللإلمام بجوهر معالم القائد التحويلي سنتطرق لتعريفه، أدواره، مهامه، موقفه من التحديات المستقبلية، متطلبات ومهارات تنميته، وفي الأخير التعرض لنموذج **كليمان** (Kilman) ونموذج **مكانزي**(Mckinsy) لتحويل المؤسسات.

(1) صالح بن محمد الربيعة، مرجع سبق ذكره، ص 43.
(2) أيمن عوده المعاني، مرجع سبق ذكره.

المطلب الأول: مفهوم القائد التحويلي

لابد لمؤسسات القرن الواحد والعشرين من توافرها على قيادة تعمل على إقناع الناس من حولهم برؤية ورسالة المؤسسة* حتى يستطيع الجميع إحداث تحويل شامل يطلق عليهم مصطلح القادة التحويليين.

أولا: تعريف القائد التحويلي

تعريف القائد التحويلي من التعاريف التي لم يتفق عليها المفكرون الإداريون، ولهذا نستعرض في هذا الفرع بعض التعريفات حول القائد التحويلي، والفرق بين هذا الأخير وغيرهم من القادة.

1. تعاريف بعض المفكرين الإداريين للقائد التحويلي

وفقا للعالم **باس** إن القائد التحويلي هو الذي يتمتع بقدرة على تحفيز العاملين كي يقوموا بأدوار لم يتوقعوا بأن بمقدورهم القيام بها، وهو الذي يعمل جاهدا على تعزيز إحساس العاملين بأهمية المهام التي يزاولونها، وهو الذي يهيئ المناخ الملائم لرفع درجة التغيير إلى أعلى مستوياته.

كما يعرفه **الهواري** بأنه الشخص الذي يرفع من مستوى التابعين من أجل الإنجاز والتنمية الذاتية، وهو الذي يروج في الوقت ذاته لعملية تنمية وتطوير المؤسسات[1].

يتبين من التعريفين السابقيين أن القائد التحويلي يتميز بقدرته على إدارة التغيير من خلال تركيزه على العاملين عناية و تأثيرا، وعلى إدارة ثقافة المؤسسة تطويرا وتحديثا، بما يمكنه من إحداث تحول ايجابي وكبير في نظرة العاملين إلى أنفسهم وإلى قائدهم، وبالتالي ثقتهم بأنفسهم وحماسهم للعمل وتحقيق معدلات إنجاز عالية.

أما **تيتشي وديفانا** (Tichy & Devanna,1990) فيعتبران أن القائد التحويلي هو الذي يسعى إلى زيادة وعي تابعيه باحتياجاتهم، وتحويل هذا الوعي بالاحتياجات إلى آمال و توقعات، ومن ثم تتولد لديهم الدافعية لإشباع حاجاتهم فيما يتعلق بإدراك وتحقيق الذات في حياتهم العملية[2].

أي أن القائد التحويلي حسب **تيتشي وديفانا** هو القائد الذي يعمل على إعادة إحياء المؤسسة، فيعمل على تحديد الأمور التي تحتاج إلى التغيير، وصناعة رؤية جديدة يعمل من خلالها على تحريك التزام

*الرؤية: هي طموحات المؤسسة وآمالها في المستقبل والتي لا يمكن تحقيقها في ظل الموارد الحاليةفي حين أن الرسالة تتضمن أهدافا عامة يمكن تحقيقها في ظل الموارد الحالية.

(1) سيد الهواري، مرجع سبق ذكره، ص 60.

(2) TichyNoel & DevannaMary, **The Transformational Leader**, New York, Johon Wiley& Sons, 1990, p77.

العاملين بهذه الرؤية، وينتهي الأمر به إلى تحويل مؤسسته من وضعها الحالي إلى وضع مستقبلي يضمن النجاح.

بناءا على ما تقدم يمكننا تعريف القائد التحويلي على أنه ذلك القائد الكاريزمي الذي يحمس ويلهم تابعيه ويوجه انتباههم باتجاه معدلات الأداء المرتفعة، وهو شخص قادر على خلق الرؤيا والرسالة للمؤسسة، وإيصال هذه الرؤيا بطريقة تستثير وتدفع التابعين لإعتناقها.

2. الفرق بين القائد التحويلي والقائد غير التحويلي: يوضح الجدول التالي خصائص القائد التحويلي مقارنة بغير التحويلي.

الجدول (1-1): الفرق بين القائد التحويلي والقائد غير التحويلي

الأبعاد السلوكية	القائد التحويلي	القائد التقليدي غير التحويلي
علاقته وتفاعله مع الوضع الراهن	يكافح لتغيير الوضع الراهن	يرغب بإبقاء الوضع كما هو دون تغيير
الأهداف المستقبلية	رؤية ثاقبة متطلعة إلى التغيير الجوهري للوضع الراهن	تنبثق من الوضع القائم دون إحداث تغييرات جوهرية
القابلية على المحاكاة والمماثلة للآخرين	توجه مشترك مع من هم في أفضل وضعية ورؤية مثالية لتحقيق التميز	التوجه باتجاه الآخرين ومحاولة تقليدهم دون تفكير
الثقة بالآخرين	تكريس الجهود وإثارة الحماس ورغبة في تحمل المخاطر	عدم رغبة في الاندماج مع الآخرين والاقتناع بهم
الخبرة	خبرة استخدام غير الاعتيادية وتجاوز المألوف والتقليدي في أساليب العمل	خبرة في استخدام المتوفر له من وسائل وما محدد من أطر وأساليب عمل ليحقق الهدف
السلوك	معايير سلوكية غير تقليدية	معايير سلوكية تقليدية
التحسس البيئي	حاجة قوية للتحسس والتحليل البيئي لتغيير الوضع الراهن	لا يستند إلى التحليل البيئي للحفاظ على الوضع الراهن
وضوح الألفاظ	وضوح عالي للمستقبل وتحديد دقيق للوسائل القيادية التأثيرية	ضعف وضوح في وضع الأهداف وعدم وضوح في الوسائل التقليدية
أساس القوة ومصدرها	قوة شخصية معتمدة على الخبرة وإعجاب التابعين بالسمات الملهمة والبطولية	قوة الموقع والقوة الشخصية المعتمدة على الخبرة والمركز الاجتماعي
العلاقة بين القائد والتابعين	تحويل اتجاهات التابعين إلى دعم وتنفيذ التغيرات الجذرية	البحث عن الإجماع في الآراء والاعتماد على الأوامر والتوجهات المباشرة

المصدر: عباس سهيلة، **القيادة الابتكارية والأداء المميز حقيبة تدريسية لتنمية الإبداع الإداري**، الأردن: دار وائل، ط1، 2004، ص 30-31.

نلاحظ من الجدول (1-1) بأن القائد التحويلي يغير في المؤسسة من خلال اقتناص واغتنام الفرصة المتاحة وتطوير الرؤيا، فهو يساعد الجماعة في تحديد حاجاتهم وحاجات المؤسسة الخاصة بإجراء لتغيير المناسب، ويشجعهم على بناء اتصالات خارج المؤسسة لغرض الكشف عن خطط وتوجهات المنافسين من جهة، وللتعلم من خبرتهم من جهة أخرى، فلهذا فإن القائد التحويلي يخلق رؤية جديدة مشتركة بينه وبين أعضاء الجماعة، عن طريق زيادة مستويات الولاء للمهمة التي يؤديها أعضاء المؤسسة، ويلاحظ أيضا أن القائد التحويلي يفوض الصلاحيات المناسبة للمساعدة في إنجاز الأهداف، وإنه يحقق التغيير الجذري من خلال الربط بين المهمات الفنية والسياسية والثقافية وتكاملها.

3. مصطلحات القائد التحويلي: يستخدم القائد التحويلي مجموعة من المصطلحات بقصد رفع الوعي والإلهام والاستثارة العقلية، وتتمثل في الآتي:

- إنه يتكلم عن مصطلح التحويل (Trasformation)، ومصطلح الإلهام (Inspiration)؛
- الوعي (Awareness)، التزود بالرؤية (Envisioning)؛
- التزود بالقوة (Empowering) والتأثير (Influence)؛
- الإحساس بالرسالة (Sense of Mission) والتزود بالطاقة (Energizing)؛
- المفاهيم (Concepts)، والمعاني (Meanings)؛
- التفكير الجانبي (Lateral thinking)؛
- الفهم (Comprehension) والحضارة (Culture)؛
- الاستخدام المركز للتفكير التجريدي (Conceptualization) [1]؛
- القوة (Power)، الاحترام (Respect) والرؤية (Vision)؛
- القيم (Values)، الأخلاق (Morals) والرسالة (Mission) [2].

ثانيا: صفات القائد التحويلي

خلال البحث في حقل القيادة خرج مجموعة من المفكرين بعدد من السمات لتكون بمثابة دليل عملي واسترشادي للقادة لكي يتبعوه في محاولة قيادة وتوجيه الآخرين وتحويل المؤسسات للأفضل، وتحقيق إنجاز استثنائي، وتشمل هذه السمات ما يلي:

(1) سيد الهواري، مرجع سبق ذكره، ص 70.

(2) Faisal AZayani,**The Impact of Transformational Leadership on the Success of Global Virtual teams: an investigation based on the multifactor leadership questionnaire,** Cepella University, 2008, p72.

1. **وكيل تغيير**: يتميز القائد التحويلي بالسعي لخلق مؤسسات مبتكرة ومتجددة ملتزمة، وتتميز بالمرونة والقابلية للتكيف مع البيئة المحيطة بها، فشخصيته ونظرته المهيمنة تمكنه من قيادة العاملين بنجاح في مثل هاته البيئات، وتجعله يحث التابعين على التغيير والنجاح في إدراك التغيرات؛

2. **الانفتاح والإيمان بالتابعين**: من خلال علاقته بالتابعين يتسم بالانفتاح والصدق والاستعداد لإعطاء الثقة عندما يتطلب الأمر، ويعمل أفضل ما يستطيع لتمكينهم كلما كان ذلك ممكنا؛

3. **القيادة بالقيم**: يقوم القائد التحويلي بصياغة مجموعة من القيم الأساسية التي ينبغي تحقيقها، ويمارس سلوكا ينسجم مع تلك القيم؛

4. **التعليم المستمر**: يسعى القائد التحويلي لتعلم دروس من خبراته الخاصة وللاستفادة منها في بعض المواقف المستقبلية، وفي هذا المعنى فهو جاهز عندما يتطلب الأمر لإجراء تغيرات جذرية في مواقف وسلوك ونظرة تابعييه؛

5. **القدرة على مواجهة الأوضاع المعقدة والغامضة والمستقبلية**: القائد التحويلي جاهز لمواجهة كل الحالات –تقريبا– الذين يجد نفسه فيها، ويأخذ في الحسبان درجة تعقيد ودرجة تقلب الحالات المعاصرة والأوضاع غير النموذجية التي تواجهها المؤسسات المعاصرة يوميا، فالقدرة على النجاح الإبداعي في مثل هذه الظروف يعد مهما لأبعد الحدود [1]؛

6. **رسم نماذج عملية واقعية**: يعد القائد التحويلي واضح فيما يتعلق بقيم ومعتقدات العمل، كما أن معاييره مفهومة للجميع وسلوكه يتناغم مع قيمه، فهو يجعل تابعيه يؤمنون بتحقيق المستحيل ويخطط وينشؤ الفرص لتحقيق النجاح، وهم لا يعتمد على مجرد الأحاديث البليغة والعبارات الرنانة، بل تكون أفعاله وإنجازاته مثالا يحتذى به، وتكون سلوكياته مطابقة ومحققة لأقواله؛

7. **الإلهام والرؤية الجماعية**: يتطلع القائد التحويلي للمستقبل ويتخيل الفرص الجذابة التي تنتظره ويتصور ما سيكون عليه هذا المستقبل، ويؤمن بأن عمل الأفراد معا يمكنهم من تحقيق المستحيل، وعليه فرؤيته الواضحة الشفافة للمستقبل تدفعه للأمام، ومع ذلك فإن الرؤية وحدها ليست كافية لذلك فإنه يملك القدرة على إلهام أفكاره للآخرين من التابعين ليحصلوا على التزامهم[2]؛

8. **تحدي العملية**: يعرف القائد التحويلي جيدا أن الإبداع والتغيير يشتملان على التجربة والمخاطرة والفشل، ومع ذلك فهو يواصل العمل والتحدي ويتعلم من أخطائه كما يتعلم من نجاحاته وهو يدرك جيدا

(1) العمري عبد الله مهدي، مرجع سبق ذكره، ص ص 48-49.
(2) محمد كريم حسني سعيد خلف، مرجع سبق ذكره، ص 28.

أن كل الأفكار الجيدة لا تأت بالضرورة منه بل إن الأشخاص الآخرين القريبين من المشاكل ربما يكونون أكثر قدرة على التوصل إلى حلول لها معنى.

عادة ما تكون مساهمة القائد التحويلي الأساسية هي إدراك الأفكار الجيدة ومساندة تلك الأفكار، والاستعداد لتحدي النظام للحصول على منتجات جديدة وعمليات وخدمات ونظم جديدة، فيبدأ العمل مع تابعييه بخطوات صغيرة تحمل مقومات النجاح ويحققون نجاحات وانتصارات صغيرة في البداية، وعندما تتكرر هاته الانتصارات الصغيرة فإنها تبني فيهم ثقة تمكنهم من مواجهة أكبر التحديات[1]؛

9. تمكين الآخرين من التصرف: لا تتحقق الأحلام العظيمة ولا تتحول إلى واقع ملموس من خلال أعمال فرد واحد، والقيادة التحويلية تعتمد بشكل أساسي على العمل الجماعي، من هذا المنطلق فإن القائد التحويلي يـُمكِن الآخرين من التصرف واتخاذ القرارات لتشجيعهم على الإبداع في عملهم، ولأن يدرك أنه في مؤسسات اليوم لا توجد حدود ولا يمكن أن يقتصر التعاون على مجموعة صغيرة من المخلصين، بل يشمل جميع زملاء العمل، المديرين، الزبائن، الموردين، وجميع من له رؤية في العمل.

10. التشجيع: إن الوصول إلى القمة شاق وطويل ويشعر الناس بالتعب والملل وعدم القدرة على إكمال الطريق وأحيانا يجعلهم يتراجعون ويحبطون، وهنا يبرز دور القائد التحويلي في استثارة تابعيه وتشجيعهم ودفعهم لمواصلة تحقيق النجاح، ولا يألُوا جهدا في تشجيع تابعيه وإظهار التقدير لمساهماتهم، عن طريق الاحتفال بالإنجازات حتى ولو كانت بسيطة، وإرسال رسائل شكر وتقدير لمن يستحق، وهذه الاحتفالات ليست مجرد متعة وتسلية ولكنها تشجيع لقلوب الناس وغرس الاطمئنان في نفوسهم، وليس هذا فحسب بل يكون التشجيع بالمكافآت التي ترتبط بالأداء، لأن هذا ينمي فيهم روح الجماعة والانتماء والتلاحم في الأوقات العصيبة للمؤسسة[2].

ثالثا: نمط تفكير القائد التحويلي

القائد التحويلي يفكر بطريقة تختلف إلى حد كبير عن الطريقة التي يفكر بها معظم الناس فهو يرى أن المبرر من وجوده هو نقل الناس والمديرين من حوله نقلة حضارية، ولديه إحساس عال بالذات يعزز من ثقته بنفسه ويجنبه الصراعات الداخلية والدفاع عن النفس، وهو دائما ذو حضور وحيوية، وعندما يتكلم يتواصل بصريا مع تابعيه فيوشك أن يمارس التنويم الإيحائي عليهم لدرجة أنه يعبر عن مشاعرهم التي يعجزون عن الإفصاح عنها، إنه يتصرف كممثل عظيم، يجذب ويلهم التابعين من خلال الأهداف

(1) العمري مشهور بن ناصر، مرجع سبق ذكره، ص ص 34-35.
(2) بن عبد الرحمان الطاهر، مرجع سبق ذكره، ص ص 82- 83.

القيمة التي يتبناها وهم يقدرونها لأنها تعبر عن حاجاتهم، وهو يستخدم لغة رمزية معبرة، ويهتم بالتابعين اهتماما خاصا وبشكل فردي، إنه يطور من احتياجات تابعيه ورغباتهم، وهكذا فالقائد التحويلي يؤدي إلى زيادة دافعية تابعيه فيحققون أداءا أكبرا مما هو متوقع، إنه يحولهم إلى قادة جدد[1].

ويتضح لدينا أن نمط تفكير القائد التحويلي هو الذي يملي عليه سلوكيات وتصرفات تحويلية، وإن لنا في رسولنا محمد صلى الله عليه وسلم أسوة حسنة حيث قضى ثلاثة عشر عاما في تغيير فكر أتباعه، قبل أن يطلب منهم تغيير سلوكياتهم لأنه يعلم أن التفكير هو مصدر السلوك والمحرك والموجه له، ولذا فمن الأهمية بمكان أن يتمتع القائد التحولي بتفكير ذي نمط مختلف يساعده على ممارسة أدواره التحويلية بكفاءة وفعالية[2].

المطلب الثاني: الملامح الرئيسية للقائد التحويلي

اعتبارا بأن القائد التحويلي شخصية كاريزمية تتجلى ملامحه الرئيسية في الدور الذي يمارسه كأهم وظيفة وهو تحويل مؤسسته لمستوى أحسن من خلال مهام محددة، آخذا في عين الاعتبار التحديات التي ستواجهه مستقبلا.

أولا: أدوار ومهام القائد التحويلي

تتلخص أدوار ومهام القائد التحويلي في ممارسة القدوة المؤثرة، صناعة الرؤية العملية، رعاية العاملين، وتوظيف الموارد في خدمة الأهداف المشتركة له وللمؤسسة وللتابعين وللمجتمع كما سيأتي.

1. أدوار القائد التحويلي: يمكن تحديد الأدوار الرئيسة للقائد التحويلي كما يلي[3]:

1.1. تحديد الرؤية: وهي تلك الصورة المستقبلية المنشودة التي تبعث التفاؤل في نفوس التابعين؛

2.1. إيصال الرؤية للأتباع بصورة عاطفية: يشير بهذا الصدد كل من **كوتر وهسكت** (kotter & heskett, 1992) إلى أن القائد الناجح هو الذي لديه القدرة على إيصال رؤيته ويشجع التابعين بتحديد ومسائلة رسالته ويحفز الإدارة الوسطى بتولي زمام الأمور القيادية؛

3.1. تطبيق الرؤية: ويعني ذلك أن ينتقل القائد التحويلي من النظريات والشعارات إلى العمل الجاد، يشارك تابعيه يساندهم ويحفزهم بصبر وجلد؛

(1) سيد الهواري، مرجع سبق ذكره، ص ص62، 64.
(2) طارق سويداني، فيصل باشراحيل، مرجع سبق ذكره، ص ص 108- 110.
(3) محمد عبد الوهاب العزاوي، أحمد سليمان محمد الجرجري، **أثر القيادة التحويلية في جودة العمل الإداري –دراسة ميدانية في مصنع أدوية نينوي**، مجلة بحوث المستقبل، العددان 31 و32، 2010، ص 18.

4.1. رفع التزام الأتباع تجاه الرؤية: ما يعني الاستمرار في تحقيق أهداف الرؤية وتطويرها، ويمكن القائد التحويلي تحقيق ذلك من خلال التشجيع والمشاركة والقدوة الصالحة لهم.

2. مهام القائد التحويلي: في حالة الأزمة أو التغيير السريع يجب على القائد التحويلي تحديد من يستطيع فرض التغييرات الرئيسية في المؤسسة، ولعمل ذلك فإنه يجب أن يؤدي بنجاح الأنشطة الآتية[1]:

1.2. خلق رؤية جديدة: الرؤية المستقبلية المرغوبة تتطلب تحرر المؤسسة من الأنماط التقليدية السابقة وتغيير الهياكل القديمة والعمليات والأنشطة لأنها تصبح غير مفيدة؛

2.2. تعبئة الإلتزام: إذ يعد قبول الرؤية الجديدة والإلتزام بها من قبل التابعين أمرا ضروريا وحاسما؛

3.2. التأسيس للتغيير (جعل التغيير مؤسسيا): يجب أن تتخذ التطبيقات والأهداف الجديدة والقيم بشكل دائم ومستمر وهذا يعني أن الموارد الرئيسية يجب أن تخضع إلى برامج تدريب وإعادة تأهيل وحشد التابعين لتنفيذ نموذج التغيير التنظيمي الجديد وعلى النحو الذي يجعل التغيير مستمرا وعملا مؤسسيا.

ثانيا: وظائف القائد التحويلي

حدد **رينسميث** (S.Rhinesmith) عام 1993 وظائف القائد التحويلي فيما يلي:

1. إدارة التنافس: أي إدارة العمليات المتعلقة بأنشطة المؤسسة وتجميع المعلومات وتنمية القدرة على استخدام تلك المعلومات لزيادة الميزة التنافسية، ويكون ذلك من خلال وضع معايير النجاح المحكمة بشكل شمولي، وضع نظام معلومات شخصية ونظام معلومات تنظيمية، ووضع نظام لتوصيل المعلومات في الوقت وللشخص المناسبين؛

2. الإشراف على إدارة التعقيد: وتعني قيامه بالتعامل مع كثرة المتغيرات دفعة واحدة بغض النظر عن درجة التغيير والغموض واختلاف الأهداف وتوسع المنطقة الجغرافية، ويمكن عمل ذلك من خلال: إدارة العلاقات بين أطراف المصالح ومحاولة تحقيق التوازن مهما كان التباين بينهم، واستخدام الأحاسيس في حالة نقص المعلومات لاتخاذ القرار المناسب[2]؛

3. تكييف المؤسسة مع التوجه العالمي: ولتحقيق ذلك على القائد التحويلي أن يقوم بوضع رؤية مستقبلية ذات توجه عالمي بكل مستوياته، تحديد رسالة المؤسسة بحيث تعكس التوجه العالمي، وتغيير نسق القيم والقناعات والسلوكيات لتتلاءم مع التوجه العالمي؛

(1) محمد عبد الوهاب محمد العزاوي، ماجد محمد صالح سليمان، **أثر أبعاد القيادة التحويلية في إدارة التغيير التنظيمي -دراسة استطلاعية لأراء نخبة من رؤساء الأقسام في معمل الألبسة الولادية في الموصل** - ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثامن -إدارة التغيير ومجتمع المعرفة-.

(2) سالم بن سعيد القحطاني، **القيادة الإدارية التحول نحو النموذج القيادي العالمي**، المملكة العربية السعودية: دار مرامر، 2001، ص 132.

4. إدارة الفرق العالمية: يجب على القائد التحويلي أن يشكل فرق قادرة على تحقيق التواصل العالمي المطلوب بحيث تمثل كافة التخصصات والمستويات الإدارية والخلفيات الحضارية، بالإضافة إلى ضرورة توفر المهارات اللغوية اللازمة لإنجاح تعامل المؤسسة مع المؤسسات العالمية[1]؛

5. الإشراف على إدارة المفاجآت: على القائد التحويلي أن يطور قناعاته الفكرية واستعداده العقلي والسلوكي لمواجهة المفاجآت والتغييرات المستمرة، وتنمية قدراته للتعامل مع المفاجآت المتكررة لإتخاذ القرارات خاصة في الأوضاع غير المستقرة؛

6. إدارة التعليم والتدريب المستمر: يحتاج القائد التحويلي إلى إيجاد نظام تعليمي وتدريبي مستمر في المؤسسة لكثرة المفاجآت والتغييرات التي تواجه مؤسسته والتي تتطلب قدرة ومهارة عالية للتعامل معها[2].

7. إدارة الفترة الانتقالية: يضيف **الهواري** وظيفة إدارة الفترة الانتقالية لمجموع وظائف القائد التحويلي، وهي أصعب مهامه لأنها تتطلب التخلص من القديم، التخلص من الوهم بعظمة هذا القديم، التعامل مع كل مشكلة تظهر بسبب التغيير بإستراتيجية مناسبة، تحديد الرؤية أو صورة المستقبل المنشود لوضع المؤسسة وإيصالها للأتباع مع الحرص على رفع التزامهم اتجاه هذه الرؤية ثم القيام بتطبيقها[3].

ثالثا: موقف القائد التحويلي من التحديات المستقبلية

يمكن تلخيص التغير في موقف القائد التحويلي في ظل متغيرات القرن الجديد كما بينها **كوتر** (Cotter) كما يلي[4]:

- يجب أن يقوم أسلوب القائد التحويلي على إيجاد رؤية مستقبلية جديدة بعيدة المدى، مع ضرورة تحديد الرسالة والأهداف ووضع لها استراتيجيات تساهم في إنجازها؛
- لابد أن يقوم القائد التحويلي بالتأثير على العاملين من خلال بث روح الفريق الواحد بينهم، وتشجيعهم على فهم رؤية ورسالة المؤسسة والاستجابة لاستراتيجيات تحقيقها والعمل نحو إنجاز أهدافها؛
- يفترض أن يعمل القائد التحويلي على إشباع حاجات العاملين الإنسانية المتعلقة بالتغيير، وتزويدهم بالقوة للتغلب على المعوقات التي تحول دون إشباع تلك الحاجات[5]؛
- بناء علاقات طيبة مع العاملين لتطوير أداء المؤسسة وقدرتها على المنافسة؛

(1) سحر بنت خلف سلمان مددين، **درجة ممارسة القيادة التحويلية وعلاقتها بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية**، أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، 2013، ص 50.
(2) خالد عبد الوهاب الزيديين، **القيادة الإدارية وتطوير مؤسسات التعليم العالي**، الأردن: دار الأيام للنشر والتوزيع، ط1، 2013، ص 81.
(3) سيد الهواري، مرجع سبق ذكره، ص86.
(4) سالم القحطاني، مرجع سبق ذكره، ص ص 127- 128.
(5) القحطاني سالم سعيد، **القيادة الإدارية: التحول نحو نموذج القيادة العالمي**، المملكة العربية السعودية: دار العلوم للطباعة والنشر، 2001، ص 127.

- القائد التحويلي يفكر ويحفز ويشجع العاملين ويتبنى تحقيق الأهداف بنشاط وبشكل شخصي وطريقة مبتكرة، ويعمل ما يمكنه لتحسين وتغيير النظم والتنظيمات القائمة؛
- لابد أن يفرق القائد التحويلي بين أسلوب الإدارة وأسلوب القيادة الذي يجب أن يتبناه، بالإضافة إلى ما هو مكلف به من مهام إدارية ليحسن التعامل مع متطلبات التغيير؛
- على القائد التحويلي التعامل مع العاملين من منطلق الحاجة إلى مساعدتهم له وللمؤسسة وليس من منطلق التوجيه الذي تقوم عليه القيادة التقليدية، وهذا التحول في التفكير يساعد في تحقيق رؤية المؤسسة؛
- على القادة التحويليين التوجه نحو تحقيق النتائج بشكل يفوق التوقعات، من خلال الجمع بين التغيير والإبداع وروح المخاطرة[1].

المطلب الثالث: متطلبات ومهارات تنمية القائد التحويلي

يقوم القادة التحويليون بتأدية دور محوري في صياغة القيم والثقافات للمؤسسات، ولكنهم لا يستطيعون أداء هذا الدور إلا من خلال إظهار مهاراتهم الشخصية والتفاعلية، ومن هذا المنطلق يتعين عليهم في عالم اليوم امتلاك المهارات اللازمة التي تساعدهم على صياغة القيم وقيادة التغيير.

أولا: متطلبات تنمية القائد التحويلي

عند تنمية القادة التحويليون يجب تحقيق عدد من المتطلبات اللازمة للقائد حتى يستطيع القيام بما هو متوقع منه، ولهذا فإنه يجب إعدادهم إعداد جيدا متكاملا مستجيبا لمتطلبات التطور العالمي، ويبدأ هذا الإعداد بالتأكد من توفر بعض المتطلبات في القائد التحويلي من هذه المتطلبات نذكر[2]:

- ضرورة توفر القدرات على استيعاب التحولات الاقتصادية والتحديات المستقبلية؛
- القدرة على المبادأة والابتكار والإبداع؛
- القدرة على مواجهة المواقف المتغيرة وإحداث التطوير الاداري؛
- القدرة على اتخاذ القرارات الموضوعية في بيئة متغيرة؛
- القدرة على تنفيذ تلك القرارات بكفاءة وفاعلية وجودة عالية؛
- القدرة على المتابعة والتقييم الذاتي للفرد والفريق؛

(1) محمد كريم حسني سعيد خلف، مرجع سبق ذكره، ص 30.
(2) محمد بزيغ حامد بن تويلي العازمي، **القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الاداري-دراسة مسحية على العاملين المدنيين بديوان وزارة الداخلية**، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية (غير منشورة)، الأردن: جامعة نايف للعلوم الأمنية، 2006، ص 35.

القدرة على وضع الرؤية والرسالة والاستراتيجيات اللازمة للمؤسسة والالتزام بها.

ثانيا: مهارات تنمية القائد التحويلي

على مدى سنوات عدة اقترح الكتاب واستشاريون الأعمال العديد من السمات والمهارات والقدرات المختلفة وركزوا على أهميتها بصفتها عناصر موجهة للقيادة التحويلية، والتي اعتبروها ضرورية لتعزيز التزام التابعين اتجاه المؤسسة وتشتمل هذه المجموعات على نوعين من المهارات: مهارات شخصية تضم(الوعي بالذات، التنظيم الذاتي، الطاقة الايجابية، النزاهة والالتزام) ومهارات تبادلية تضم (الوعي الاجتماعي والعلاقات الشخصية) كما هو موضح في الجدول الآتي[1].

الجدول(1-2): المهارات الأساسية للقائد التحويلي

البيان		**كوفي** (covey, 1990)	**(كزماركسي وكزمارسكي** kuczmarski) 1995 &kuczmarski,)	**(كوبر وايمان** cooper &) ayman, 1997)	**جولمان** (goleman, 1998)
مجموعة المهارات الشخصية	الوعي بالذات	الوعي الذاتي ومعرفة الذات	يدرك الشكوك الذاتية والمخاوف	الاستجابة الوجدانية	إدراك الذات
	التنظيم الذاتي	حسن الاختيار، قوة الإرادة، والتعلم المستمر		المرونة والتجديد	ضبط النفس، التكيف، والإبداع
	الطاقة الايجابية	طاقة إيجابية	مستوى الطاقة مرتفع، والسلوكيات ايجابية ومتفائلة	طاقة عاطفية	التفاؤل، المبادرة
	النزاهة والالتزام	يتكيف مع العمل	يفي بوعوده ويؤدي التزاماته	النزاهة، الثقة، الأمانة، الالتزام	موضع ثقة، ذو ضمير، ملتزم
مجموعة المهارات التبادلية	الوعي الاجتماعي	يستمع بتعاطف، يتكيف مع الخدمة	القيم، الأهداف، متعاطف وحساس لاحتياجات الآخرين	الحدس	التعاطف، الاتصال، التكيف مع العمل
	العلاقات الشخصية	دؤوب ومتعاون ويؤمن بالآخرين		التأثير بدون استغلال السلطة	التأثير، إدارة النزاعات، التعاون، العمل الجماعي، بناء العلاقات والروابط والإلهام والاستشارة

Source: Yearout Steve, Mailes Gerry, **Growing Leaders**, U.S.A: Parice Water House Coopers, 2001, p 65.

(1) سالم القحطاني، مرجع سبق ذكره، ص 135.

يشير الجدول (1-2) إلى مجموعة المهارات الأساسية للقائد التحويلي وهي على النحو الآتي[1].

1. **مهارات الوعي بالذات:** تشير إلى قدرة القائد التحويلي على إدراك ذاته، فبدون إدراك ومعرفة الذات لا يستطيع الفرد تقدير مستواه الحالي من القدرة أو الانجاز والوضع الذي يرغب الوصول إليه؛
2. **التنظيم الذاتي:** هو قدرة القائد التحويلي على التحكم في سلوكياته وتغييرها، بما في ذلك ضبط النفس وقوة الإرادة والتكيف والتعليم، ومن خلال التنظيم الذاتي يستطيع أن يتعلم ويتغير لكي يستطيع سد الفجوة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون في شخصيته؛
3. **الطاقة الايجابية:** ترتبط بالنظرة التفاؤلية للقائد التحويلي والتي تعتبر حيوية لاستثارة الآخرين وخلق الدافعية لديهم، ويتصف مالكها بالهمة، الحسم، التكامل، والتفاني في العمل؛
4. **التكامل والالتزام:** فالقائد التحويلي الذين يلتزم بهذا يحوز على احترام الآخرين ويكون قادرا على بناء الالتزام لدى الآخرين؛
5. **الوعي الاجتماعي:** يشير لتعاطفه وإحساسه بالآخرين وقدرته على الاستمتاع والتكيف مع خدمة تابعيه؛
6. **العلاقات الشخصية:** وتشير إلى القدرة على التعاون وحل النزاعات والتأثير في الآخرين.

وقد أثبتت التجارب العديدة أن القادة التحويليون الذي يحيدون عن هذه المهارات يواجهون الفشل في تحقيق التغيير المنشود والوصول بالمؤسسة إلى المستوى المرغوب لأن الآخرين ينظرون إليهم على أنهم مستفزين أو متغطرسين، مكرهين، لا يحسون بالآخرين، ومسيطرين أو غير جديرين بالثقة[2].

المطلب الرابع: أهم النماذج المعاصرة لتحويل المؤسسات

من أهم النماذج التي تتناول إحداث التحويل في المؤسسة هما نموذجي **كيلمان ومكانزي**.

أولا: نموذج كليمان (Kilman Model)

تطورت وتحسنت جهود تطوير المؤسسات في العقود الثلاثة الماضية، وأصبح التركيز في التطوير التنظيمي على بعض الأساليب المتخصصة والمحددة مثل بناء روح الفريق، وبحوث التغذية العكسية، وتقييم الأداء[3]، ويرى **كليمان** في برنامجه الذي وضعه عام 1988 وركز فيه على القيم والقناعات

(1) حمد بن قبلان آل فطيح، **علاقة تطبيقات القيادة التحويلية بالتعليم التنظيمي في الأجهزة الأمنية-دراسة مقارنة على المديرية العامة للأمن العام والمديرية العامة للجوازات بالرياض-**، أطروحة دكتوراه في العلوم الأمنية (غير منشورة)، الأردن: جامعة نايف للعلوم الأمنية، 2013، ص 22.

(2) محمد بزيغ حامد بن تويلي العازمي، **القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الاداري-دراسة مسحية على العاملين المدنيين بديوان وزارة الداخلية**، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية (غير منشورة)، الأردن: جامعة نايف للعلوم الأمنية، 2006، ص ص 35-38.

(3) Ralph HKilman, and others, **Corporate Transformation**, San Francisco; Jossey- Bass Publishers, 1988, P 302.

المشتركة والروح السائدة في المؤسسة وهي بذلك بمثابة القوة الخفية المحركة[1] أن المؤسسات تحتاج إلى برنامج متكامل لتحقيق تحويل المؤسسات وتجديد رؤيتها وطرق التطوير المستخدمة، ولكي يكون البرنامج متكاملا يجب أن تتوافر فيه المقومات التالية.

- الحصر الكامل والسيطرة على كل المتغيرات (نقاط القوة) ذات التأثير على نجاح المؤسسة: إن نجاح مشروع تحويل المؤسسة يتطلب الحفاظ على الأداء بمستوى مرتفع، واستمرار عمليات الإبداع والابتكار، والحفاظ على الروح المعنوية العالية لكل أصحاب المصالح لأطول مدة ممكنة، وعند القيام بتنفيذ برنامج متكامل للتحويل يمكن تقسيم نقاط القوة التي يجب أخذها في الاعتبار إلى خمس مجموعات لكل مجموعة مساراتها الخاصة بها وهي: مسار الثقافة (Culture track)، مسار المهارات الإدارية (Management skill track)، مسار روح الفريق (Team–building track)، مسار الإستراتيجية والهيكل (The strategy– structure track)، ومسار نظم الثواب والعقاب (The reward system track)؛
- أن تتوافق كل خطوات وجهود التطبيق العملي للمديرين والمستشارين مع عوامل ومتغيرات نجاح المؤسسة، وفي إدارة وتنفيذ برنامج متكامل للتحويل لا يكفي الإشارة إلى ماذا يجب أن نغير بل يجب أن يحوى إطارا متكاملا للكيفية التي تجعل عملية التغيير واضحة وفعالة في المؤسسة.كما أن عملية التغيير في حاجة إلى دعم ومساندة الإدارة العليا، والتحديد الدقيق للمشكلات قبل اقتراح الحلول، وضرورة التزام المرونة عند تطبيق التغييرات في الواقع العملي، مع أخذ حالة وظروف المؤسسة في الاعتبار.

وتمر عملية إحداث التحويل للمؤسسة بخمس مراحل[2]: إنشاء برنامج التغيير(Initiating the program، تشخيص المشكلات(Diagnosing the problems)، جدولة المسارات (Scheduling the tracks)، تطبيق المسارات(Implementing the tracks)، وتقييم التطبيق (Evaluating the results). ولضمان نجاح برامج تحويل المؤسسات: يجب أن تأخذ البرامج الوقت والجهد الكافيين لكل مرحلة، كما يجب التحرك من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية[3].

وتحتاج المراحل الخمسة للتحويل إلى جهود تعاونية من القادة التحويليون وأعضاء المؤسسة والخبراء والأخصائيين الداخليين والخارجيين، وهذا هو أفضل طريق لضمان النجاح في تطبيق التحويل، ومن

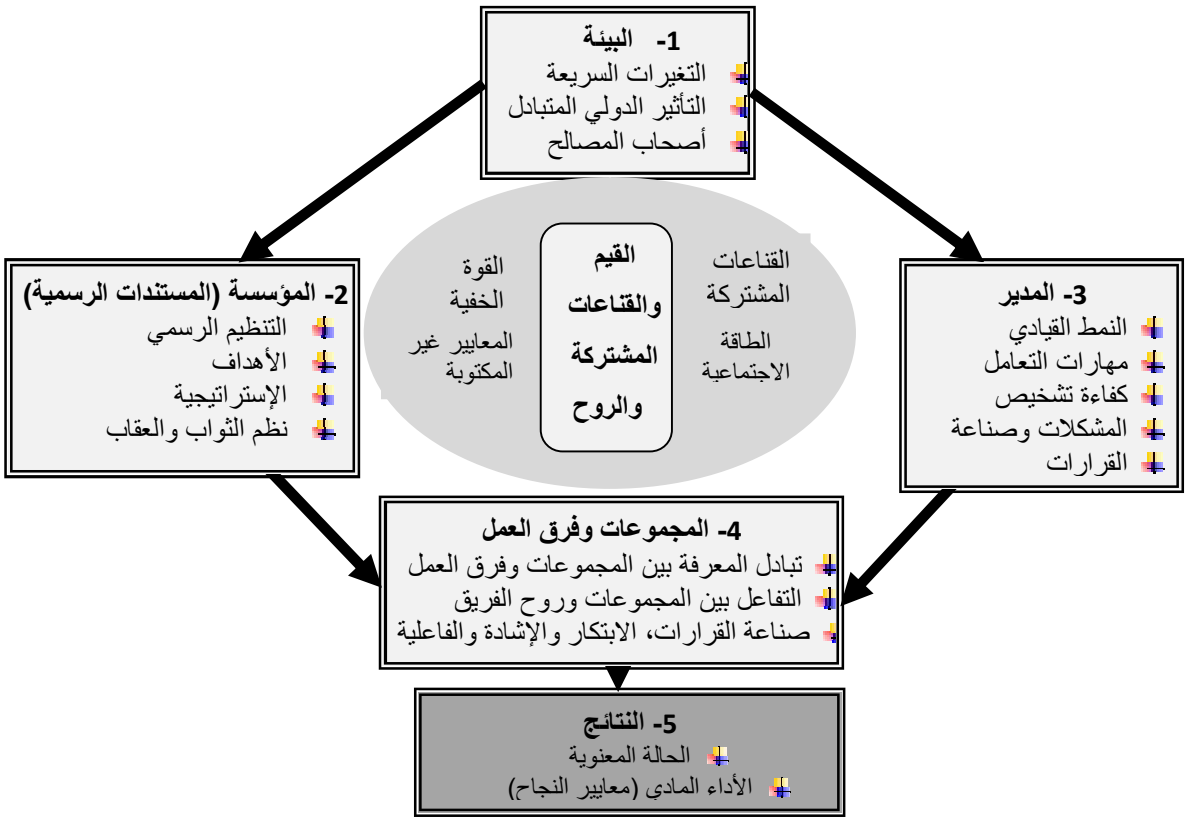
(1) سيد الهواري، مرجع سبق ذكره، ص 119.

(2) Ralph HKilman, and others, op.cit, P.P 303–329.

(3) سمير رمضان محمد الشيخ، **التطوير التنظيمي في البنوك الإسلامية**، أطروحة دكتوراه في إدارة الأعمال(منشورة)، مصر: جامعة أسيوط، بدون سنة، ص 95.

المهم جدا الاستعانة بمجموعات أساسية تمثل إطارا متكاملا لتشخيص حالة المؤسسة وتحقيق فعاليتها كما هو موضح في الشكل الآتي.

الشكل(1-1): نموذج تحويل المؤسسة لكليمان



المصدر: سيد الهواري، **القائد التحويلي وتغيير المستقبل –طبيعته ووظيفته ومحاوره في التغيير-**، المملكة العربية السعودية: قرطبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2014، ص 119.

يوضح الشكل (1–1) المجموعات الأساسية لهذا النموذج هي خمسة عناصر: البيئة، المؤسسة، المدير، المجموعات وفرق العمل، والنتائج، بالإضافة إلى النقاط الفرعية المرتبطة بكل مجموعة ويتوسط هذا الشكل قلب النموذج والذي يضم القيم والقناعات المشتركة والروح.

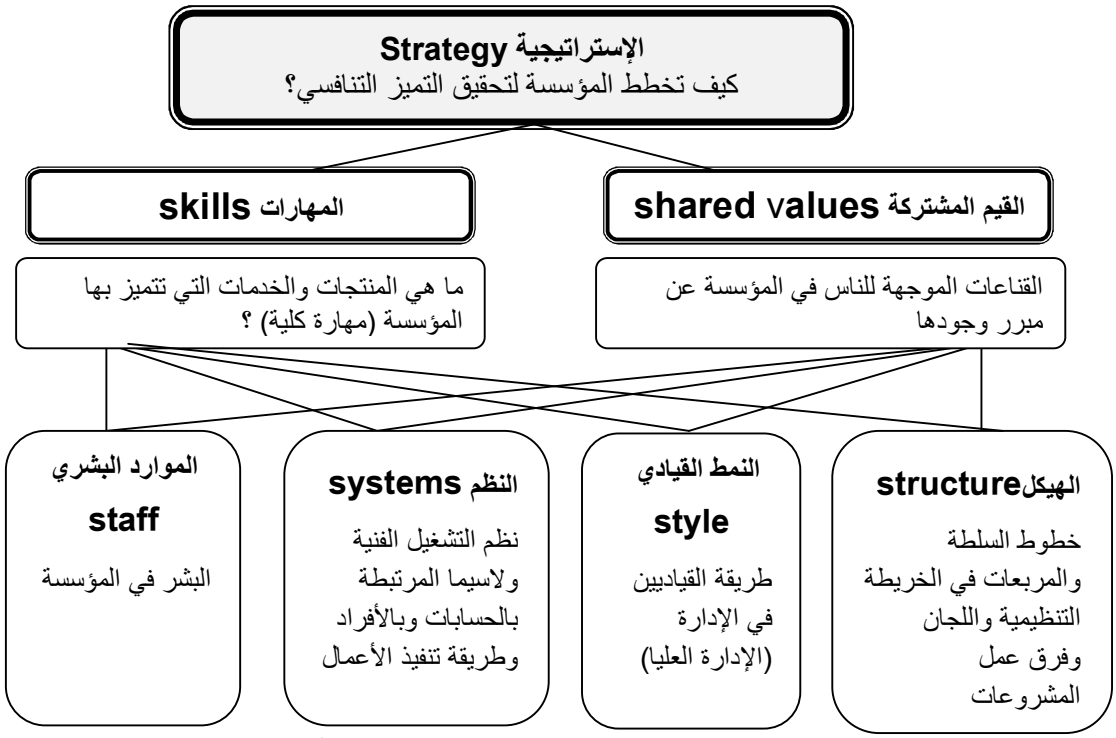
ثانيا: نموذج مكانزي (Mckinsy Model)

نموذج **مكانزي** من النماذج الهامة التي تأخذ بالمفهوم المتكامل لتحويل المؤسسة، ويتكون من سبعة متغيرات كل عنصر يبدأ بحرف (S) ويطلق عليه 7's Model أو Mkinsy 7's Model أو نموذج مكانزي سباعي العناصر[1]، وقد استخدام كل من **ريتشارد بيسكال** (R.Pascale) **وأنتوني أثوس**

(1) Andrew Cample, and others, **A sense of Mission, of Mission**, Grande-Bretagne: The Economist Books Ltd, 1990, P 52.

(A.Athos) في كتابهما فن الإدارة اليابانية هذا النموذج بمتغيراته السبع[1]، وهي[2]: الإستراتيجية (strategy)، هيكل التنظيم (structure)، نسق القيم المشتركة (shared values)، طريقة تعيين وتهيئة الموارد البشرية (staffing)، نظم العمل(systems)، مهارات المؤسسة(skills)، نمط الإدارة العليا(style)، كما هو موضح في الشكل الآتي.

الشكل (1-2): نموذج مكانزي لتحويل المؤسسة



المصدر: سيد الهواري، **القائد التحويلي وتغيير المستقبل –طبيعته ووظيفته ومحاوره في التغيير-**، المملكة العربية السعودية: قرطبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2014، ص 123.

من الشكل (1-2-) يظهر لنا أن نموذج **مكانزي** يركز على النقاط التالية:

- التفاعل بين العناصر السبعة مع بعضها البعض؛
- التغيير الحقيقي يمر من خلال العناصر السبعة مجتمعة؛
- يجب أن يكون هناك تناغم بين العناصر السبعة حتى تستطيع المؤسسة تنفيذ الإستراتيجية بأفضل ما يمكن في حدود إمكانياتها؛
- النموذج يضع نسق القيم المشتركة موضع القلب من عناصر النموذج، فهو يوضح: من هي هذه المؤسسة؟ ماذا تفعل؟ إلى أين تذهب؟ وما هي المبادئ التي تستند إليها كي تصل إلى حيث تريد؟

(1) ريتشارد باسكال، أنتوني أثوس، **فن الإدارة اليابانية**، ترجمة حسن محمد ياسين، المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة، 1986، ص ص 114-116.

(2) Thomas JPeters and Robert HWaterman. Jr, **In Search of Excellences Lessons from America's**, Best-Run Companies, Wamer Book, USA: NY, 1982, P11

هذا وقد تم استخدام نموذج **مكانزي** في الدراسة والتقييم لشركتين إحداهما يابانية **ماتسوشيتا** (شركة **ماتسوشيتا** للصناعات الإلكترونية اليابانية (Matsushita Electric Industrial Company) والأخرى أمريكية (الشركة الدولية للهاتف والتلغراف International Telephone & Telegraph Corporation) وتعرف اختصارا بـ(ITT))، وكلا الشركتين حققتا نجاحا ملحوظا مع اختلاف كل من النمطين في تناولهما للمتغيرات السبعة للنموذج، ونشير فيما يلي لأهم نتائج الدراسة[1].

1. الشركة اليابانية: قام **ماتسوشيتا** بمزج القيم الإنسانية بعنصر الكفاءة العالية فأوجد بذلك مؤسسة تتصف بالقدرة العجيبة على الاستمرار والحيوية والاتساق الخارق للعادة بين الإستراتيجية والمهارة، وقد حرص كذلك على استخدام المركزية في حالات الأزمات والركود وأثناء النمو السريع والمنافسة، والتعديل المستمر للهيكل بما يلائم حاجات البيئة، كما قام بالتوطئة لاستقالته من الشركة دون أن يسبب لها انهيارا، وتبنت الشركة فلسفة ربط الشركة بالمجتمع. وكانت فلسفة ماتسوشيتا إزاء الموارد البشرية تحقيق النتائج الخارقة للعادة من خلال الناس العاديين، وتنمية المفاهيم المشتركة لـ 200000 عامل من خلال القيم المتوارثة من جيل لجيل، والتقدم والتطوير للعاملين من خلال الجهود المشتركة والتعاون فيما بينهم، ومن خلال برامج التدريب الشاملة وسياسة تدوير العمال (Job Rotations).

2. الشركة الأمريكية: وفي الجانب الآخر نجد أن **هارولد جنين**(Harold Geneen) مدير شركة (ITT) ولمدة عشرون عاما اتسم بالحزم والقوة والطموح، ولكنه لم يربط أهداف الشركة بقيم المجتمع، وكان اعتقاده أن الاتصال بالناس في منتصف الليل يجعلهم مستعدين للاجتماع، وكان أكثر الناس استعدادا لكافة الاحتمالات طوال الوقت، وكان حريصا على إيجاد سلوك تنافس في صفوف المديرين، ويتلخص أسلوب إدارة جنين في إرساء قاعدة لاتخاذ القرارات تقوم على الحقائق الراسخة، وممارسة شبكة معقدة من الضوابط، وطرق التوازن المتغلغل في إطار الهيكل التنظيمي بين الاستشاريين والتنفيذيين، ونظام الثواب والعقاب، وعدم الثقة في مصدر واحد للمعلومات، وإحداث التوتر للوصول إلى المعلومات الصحيحة والقرارات السليمة، ومصلحة الشركة فوق مصلحة الأسرة، وكان اعتقاده عن الأفراد أنهم يَخافُونَ الحقائق غير السارة ويلجأون إلى النفاق، والتعامل مع أَنصاف الحقائق معظم الوقت، وأمنيته أن يقوم بكل الوظائف بنفسه، وتقييمه لما يعتقده أنه في مصلحة الشركة يأتي في المقام الأول[2].

(1) ريتشارد باسكال، أنتوني أثوس، مرجع سبق ذكره، ص ص 8-23.
(2) سمير رمضان محمد الشيخ، مرجع سبق ذكره، ص ص 100- 101.

عندما ترك **جنين** العمل لم يكتب لأسلوبه الاستمرار، ومنه نستخلص أن **جين** لم يقم ببناء مؤسسة عظمى بل مؤسسة سيطرت شخصيته فيها بعكس **ماتسوشيتا** فقد ذابت عبقريته وشخصيته في الشركة، ومن الملفت للنظر أنه عند تقييم الشركتين ننجذب في **ماتسوشيتا** لخصائص الشركة أما في شركة (ITT) فإننا ننجذب لشخص **جنين**[1].

ونورد فيما يلي تعريفا لعناصر نموذج **مكانزي** كما أوردها **باسكال وأثوس** في كتابهما:

- الإستراتيجية: هي خطة العمل التي تأخذ بها المؤسسة لتخصيص وتوزيع الموارد النادرة وذلك بموجب خطة زمنية محددة للتمكن بالتحرك من واقعها الحالي إلى ما تصبو الوصول إليه؛
- الهيكل التنظيمي: وهو الطريقة التي يتم بموجبها تنظيم المؤسسة سواء كانت بطريقة لامركزية أو مركزية، وسواء كانت تركز على الجهاز التنفيذي أو الاستشاري[2]؛
- الأفراد: وتتمثل في الخصائص الديموغرافية للعاملين في أية مؤسسة من حيث عملهم؛
- النظم: تشير إلى الكيفية التي يتم بموجبها انتقال المعلومات ضمن المؤسسة، فبعض النظم تكون على هيئة مطبوعات خطية تستخدم لمتابعة ما يجري من أمور، وأخرى غير رسمية (كالاجتماعات) [3]؛
- المهارات: هي الأمور التي يتقنها العاملون بالمؤسسة وبالذات العمال الرئيسيون، وبشكل خاص القدرات المتميزة التي تميزهم عن غيرهم من المنافسين*، ونلاحظ أن المهارات تنطبق على كل من المستوى التنظيمي ومستوى العلاقات المشتركة بين الأشخاص العاملين في المؤسسة.
- أنماط القيادة: وهو يشير إلى أسلوب السلوك التي يتحلى بها المديرون التنفيذيون والإدارة العليا، وعلى سبيل المثال، فإن جنين وفريق العاملين لديه يتصفون بأسلوب العمل المتشدد والذي يسعى للبحث عن الحقائق، كما تنطبق عبارة الأسلوب على المؤسسة بشكل عام ومن الواضح أن شركة **ماتسوشيتا** كان لها أسلوب يختلف عن أسلوب شركة(ITT) [4].
- نسق القيم: ينطوي نسق القيم على المعاني الروحية الهامة والقيم المشتركة للأفراد العاملين في أية مؤسسة، وتشير إلى الأغراض والأهداف العليا المرتبطة بالقيم أو الأغراض التي تستهوي قلوب العمال وتحرك مشاعرهم والتي تجتمع حولها كل الأهداف الفردية للعاملين وأهداف المؤسسة ذاتها[5].

(1)ريتشارد باسكال، أنتوني أثوس، مرجع سبق ذكره، ص 75 وسمير رمضان محمد الشيخ، مرجع سبق ذكره، ص 101. بتصرف
(2) محمد بن علي شيبان العامري، **نموذج ماكينزي**، {على الرابط} http://www.sst5.com/readArticle.aspx?ArtID=1032، 05 جانفي 2015.
(3) سمير رمضان محمد الشيخ، مرجع سبق ذكره، ص ص 101-102.
*على سبيل المثال شركة **بروكتر وغاميل** تتصف بالمهارة في التسويق، وتعتبر إدارتها ماهرة في الاحتفاظ بحيوية الشركة والمحافظة على البيئة التي يمكنها أن توفر السلع الاستهلاكية الجديدة النافعة لتحل مكان السلع القديمة.
(4) ريتشارد باسكال، أنتوني أثوس، مرجع سبق ذكره، ص 109.
(5) المرجع نفسه، ص119.

كما استخدم مكانزي لتحقيق هذا النموذج مستشارين كأداة تشخيصية لتوفير فهم أفضل للمؤسسات غير الفعالة، وإدارة عملية التغيير، وتتبع أهمية هذا النموذج في إدارة عملية التحويل، لأنه أداة ترشيد هامة، مع إحداثه للتوازن في عملية التغيير، ويهدف إلى حدوث التحويل والتحسين في المستقبل[1].

المبحث الرابع: القيادة التحويلية كنموذج للقيادة الأكاديمية المعاصرة

تركز اهتمام الباحثين[2]خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين على دراسة العوامل والمتغيرات الشخصية والتنظيمية المؤثرة في فاعلية المؤسسات التعليمية اعتقادا منهم بأن حقيقة أي محاولة لإصلاح النظم التعليمية وتطويرها تظل قاصرة على تحقيق غاياتها ما لم تعمل على تطبيق نظم الإصلاح والتطوير التعليمي من تحسين هيكلة مؤسسات التعليم العالي، نوعية التعليم والتدريب.

وتعد القيادة الأكاديمية من المواضيع التي نالت جانبا من هذا الاهتمام باعتبارها الأداة المسؤولة عن إحداث الإصلاح والتطوير المرغوب فيه، ولعل من التطورات المهمة التي حدثت ظهور نظرية القيادة التحويلية، والتي أضحت بمثابة استجابة لحاجات المجتمع الأكاديمي الملحة والداعية لتحقيق الفاعلية في أداء المؤسسات وكرغبة عبر عنها المربون بضرورة توظيف القيادة الأكاديمية التحويلية لإصلاح وتطوير أدائها إلى واقع تعليمي جديد أكثر إنتاجية وفاعلية، لذا نتناول في هذا المبحث طبيعة القيادة التحويلية في مجال التعليم العالي.

المطلب الأول: أساسيات القيادة الأكاديمية

تشكل مؤسسات التعليم العالي الجزء الأكثر أهمية في العملية التعليمية لذا فإن نجاحها وتعزيز قدرتها على تحقيق أهدافها يعتمد بالدرجة الأولى على وجود مجموعة من الإداريين والقياديين القادرين على وضع السياسات والأهداف التي تتلائم وطبيعة عمل مؤسسة التعليم العالي*، أو ما يمكن الاصطلاح عليه بأساسيات القيادة الأكاديمية.

أولا: مفهوم القيادة الأكاديمية

تأثر تعريف القيادة الأكاديمية بعدم الاتفاق حول تحديد مفهوم موحد للقيادة، فعند تطبيق هذه المفاهيم داخل مؤسسة التعليم العالي باعتبار أن رئيس مؤسسة التعليم العالي وعميد الكلية ورئيس القسم هم قادة

(1) Andrew Cample and others, op.cit, P 53.

(2) أمثال دريفيثر وماكلين (Maclean, Griffiths).

*مؤسسة علمية تسعى إلى نشر العلم والمعرفة وتسهم بفعالية في عملية البناء الفكري والأخلاقي للأمة.

كل حسب درجته، والأساتذة والطلاب والإداريين هم التابعيين، تنتج تعريفات متنوعة منسجمة مع التقسيم السابق* لزوايا النظر، وهي ثلاثة اتجاهات كما يلي[1]:

1. الاتجاه الأول: الذي تمحور حول شخصية قائد مؤسسة التعليم العالي على أنها الأساس في القيادة الأكاديمية، إذ يؤكد **شابيرو** (Shapiro) على أن قيادة مؤسسة التعليم العالي في المجتمع الأكاديمي هي محور الفعالية الإدارية والعلمية في مؤسسة التعليم العالي، فكلما حسنت مواصفات ومؤهلات هذه القيادات تعزز دورها في تحقيق أهداف التعليم العالي المطلوبة[2].

2. الاتجاه الثاني: الذي نظر إلى مدى تحقق الهدف، فقد اعتبر أن القيادة الأكاديمية هي: تحريك جهود الأساتذة والإداريين والطلاب نحو الهدف المنشود داخل مؤسسة التعليم العالي وخارجها.

3. الاتجاه الثالث: الذي اعتبر القيادة عملية تأثير وتأثر متبادل بين القائد والتابع، فقد كان تعريفه لمفهوم القيادة الأكاديمية أنها عبارة عن: مجموعة من صفات تتوافر في شخصية معينة قادرة على التفاعل مع طموحات المجموعة لتلبية حاجاتهم وطموحاتهم الشخصية والعامة.

مما تقدم يمكننا تعريف القيادة الأكاديمية على أنها عملية تفاعل مستمر ينتج عنها الاهتمام بالعمل، الانجاز، العاملين، العلاقات الإنسانية، ويضاف إليها اهتمامها بالنمو الإنساني كبعد آخر من أبعادها.

ثانيا: أبعاد القيادة الأكاديمية

يرى **جيل** (Gill) أن أبعاد القيادة الأكاديمية تتمثل فيما يلي[3]:

1. البعد العقلي: يتطلب من القائد الأكاديمي أن يكون لديه القدرة على التفكير، فعدم القدرة على رؤية الواقع الجديد ومواجهة التغيرات والتطورات السريعة سيؤدى إلى الانحسار في بوتقة التخلف والرجعية، ولذلك تتطلب القيادة الأكاديمية الفعالة قدرات عقلية ومعرفية متميزة تساعد القائد على تصور الاحتمالات، استخدام البديهة، وضع الأحكام، والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات؛

2. البعد الروحي: يتطلب من القائد الأكاديمي الشعور بالقيم والمبادئ التي تحكم العمل، والتي تساعده في تحديد رؤيته كما تساعد العاملين معه على إنجاز المهام والأدوار المطلوبة منهم؛

*كما في المطلب الثالث: نظريات القيادة.

(1) بلال فوزي جبارة الأغا، مرجع سبق ذكره، ص ص 16-18.

(2) مخلص شياع علي الجميلي، **تأثير بعض العوامل البيئية في السلوك القيادي دراسة تحليلية في جامعة الأنبار**، العراق: جامعة سانت كليمنتس العالمية، أطروحة دكتوراه في ادارة الأعمال (غير منشورة)، 2008، ص 80.

(3) Roger Gill, **Change Management or Change Leadership**, Journal of Change Management, Vol 3, N°4, 2003, p 311.

3. البعد الانفعالي: يتطلب من القائد الأكاديمي أن يتصف بالذكاء الوجداني والذي يعنى القدرة على فهم الذات والآخرين، والتي تجعل القائد يستخدم سلطته الشخصية بدلا من سلطة المنصب أو الوظيفة، كما يعتبر الذكاء الوجداني مفتاحا للقائد يساعده على دفع تابعييه نحو الإنجاز والتقدم؛

4. البعد السلوكي: ويتطلب هذا البعد اكتساب القائد الأكاديمي للمهارات السلوكية التي تساعده في بناء جسر للتواصل بينه وبين تابعيه، كما تعطيه القدرة على التحدث والاستماع وتكوين علاقات إيجابية؛

ويضيف **مونتيز** (Montez) بعدين آخرين للقيادة الأكاديمية وهما[1]:

5. المصداقية: حيث تتضمن قدرة القائد الأكاديمي على التعامل بمصداقية ووضوح مع العاملين معه، ويتطلب ذلك من القائد أن يكون لديه القدرة على المحاسبية والشفافية وغرس الثقة في نفوسهم؛

6. التوجيه: يتجسد في قدرة القائد الأكاديمي على توجيه عمل الأعضاء بمؤسسة التعليم العالي، نتيجة لما يواجهونه من تحديات داخلية وخارجية ويتطلب هذا البعد من القائد أن يكون متعدد الرؤى ولديه القدرة على التغيير المستمر في بيئة العمل.

ثالثا: مصادر قوة القيادة الأكاديمية

تتضمن عملية القيادة الأكاديمية القدرة على التأثير في الآخرين وحتى تتمكن من القيام بأدوارها ومسؤولياتها، فإن ذلك ناتج عن قوة معينة تجعلها قادرة على التأثير في اتجاهات وسلوك العاملين بمؤسسة التعليم العالي، ويمكن تصنيف مصادر قوة القيادة الأكاديمية على النحو التالي:

1. المصادر الرسمية ومن مظاهرها: تتجسد في ثلاث مصادر هي[2]:

1.1. قوة المكافأة: مصدرها توقعات الفرد من أن قيامه بعمله على الوجه الأمثل وإطاعته لقائده تنتج عنه مكافأة مادية أو معنوية من قبل القائد الأكاديمي.

2.1. قوة الخوف: تتصل بتوقعات الفرد من أن قصوره في تأدية واجباته أو عدم إطاعته لقائده يترتب عليه عقاب إما مادي أو معنوي.

3.1. السلطة القانونية: مصدرها المركز الرسمي الذي يحتله القائد الأكاديمي في التنظيم الإداري وهذه القوةتَنسابُ من أعلى إلى أسفل.

2. المصادر الذاتية أو الشخصية: وهي ترتبط بالصفات الشخصية للقائد الأكاديمي، ومن مظاهرها[3]:

(1) إيمان وصفي كامل السيد حرب، **التنمية الإدارية للقيادات الجامعية في مصر في ضوء بعض الخبرات الأجنبية**، رسالة ماجستير في الإدارة التعليمية (غير منشورة)، مصر: جامعة الزقازيق، 2010، ص 117.
(2) جودت عزت عطوى، **الإدارة التعليمية والإشراف التربوى أصولها وتطبيقاتها**، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2004، ص 72.
(3) إيمان وصفي كامل السيد حرب، مرجع سبق ذكره، ص 118.

1.2. سلطة الخبرة: تعتمد على المعرفة المتخصصة والمهارة التي يملكها القائد الأكاديمي والتي تفيد في إرشاد وتوجيه العمال في إنجاز مهامهم الموكلة إليهم، وهذه الخبرة لابد أن تكون معاصرة لأحدث التطورات والتغيرات التكنولوجية وأن تتماشى مع التغيرات الحادثة في مجال عمل القائد الأكاديمي.

2.2. سلطة الإعجاب: يحصل عليها القائد الأكاديمي من خلال إعجاب التابعين بشخصيته والانتماء له، واعتباره القدوة لهم، حيث يستثمر القائد هذا الإعجاب والانتماء في تطوير وتنمية أداء وسلوك العاملين معه.

المطلب الثاني: طبيعة القيادة التحويلية في التعليم العالي

تعد القيادة التعليمية من أكثر الموضوعات التي حظيت باهتمام العلماء والباحثين على مدى العقدين الماضيين، وفي نظر **ليثوود، يانتزي، وشتاينباخ** (1999) هي امتداد للقيادة التعليمية، وذلك لكونها تطمح بشكل عام إلى زيادة جهود الأعضاء بالنيابة عن مؤسسة التعليم العالي التي يعملون بها، كما أنها تسعى إلى تطوير المزيد من الممارسات السلوكية الهادفة.

أولا: ماهية القيادة التحويلية الأكاديمية

القيادة التحويلية عملية يمكن لأي مؤسسة تعليمية أن تستخدمها لتتحول إلى نظام تعليمي يتسم بالكفاءة الداخلية والخارجية وعليه لابد من التعرف على الماهية العلمية للقيادة التحويلية في مؤسسات التعليم الأكاديمي من خلال معالجة كل من تعريفها وتحديد أهمية هذا النوع من القيادة، ثم التطرق إلى مقومات القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي.

1. تعريف القيادة التحويلية في التعليم العالي

يعرفا **ميتشل وتكر**(Mitchell and Tucker;1992) القيادة التحويلية في مؤسسة التعليم العالي بأنها تلك القيادة التي تركز على أهمية فريق العمل والتحسين الشامل في مؤسسة التعليم العالي، وأنها طريقة للتفكير بأنفسنا وأعمالنا وطبيعة العملية التعليمية[1]، ومن وجهة نظر **ساجور** (Sagor;1992) فالقيادة التحويلية في مؤسسة التعليم العالي هي كيفية إيجاد طريق للنجاح في تحديد الهدف الأساسي للتعليم والتعلم بشكل تعاوني، ومن ثم زيادة نفوذ مجتمع مؤسسات التعليم العالي ككل ليصبح منظما ومركزا[2].

(1) DouglasEMitchell & Sharon Tucker, **Leadership as a Way of Thinking**, Educational Leadership, Vol 49, N^0 5, 1992, p30.
(2) Liontos, Lynn Balster, **Transformational Leadership**, ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR, N^0 72, 1992, p30.

أما **ليثوود** (Leithwood) فيرى أن القيادة الأكاديمية التحويلية تعنى –بصفة عامة– المساعدة في تحديد هوية ثقافية باستخدام لغة رمزية وطقوس* تعمل على تعزيز هذه الهوية الثقافية وتؤكد استجابة مؤسسة التعليم العالي للظروف المتغيرة في بيئتها، كما أنها تتطلب قدرة على مشاركة الآخرين الالتزام نحو إحداث التغير[1].

وفى ضوء ما سبق يمكننا تعريف القيادة الأكاديمية التحويلية بأنها عملية تتضمن عددا كبيرا ومتنوعا من المتغيرات المتداخلة، بغية مساعدة أعضاء الهيئة التدريسية على تطوير أنفسهم، والمحافظة على ثقافة تعليمية مهنية تعاونية، ومساعدتهم على حل المشاكل بفعالية أكبر، وعلى ذلك فقد يكون من الصعب تحديد وصف مكتوب للعملية يتضمن خطوات ثابتة.

2. أهمية القيادة التحويلية في مؤسسة التعليم العالي: لخص **توماس سيرجيوفاني** (Sergiovanni; 1990) في دراسته عن القيادات في مؤسسات التعليم العالي على أهمية القيادة التحويلية، وأشار إلى إمكانية تطبيقها فيها لعدة اعتبارات أهمها:

- الحاجة إلى إعداد الطاقات الفردية والاجتماعية من أجل نشر المعرفة في مؤسسات التعليم العالي؛
- أنها قيادة فنية تتضمن أساليب إدارية على درجة عالية من الأهمية؛
- الحاجة إلى القيادة الرمزية (Symbolic Leadership) مع التركيز على وجود نماذج من الأهداف وأنماط السلوك المهمة؛
- الحاجة إلى القيادة الثقافية التي يقصد بها قيام القادة بتوضيح القيم والمعتقدات والجوانب الثقافية وتعزيزها التي تسمح لمؤسسة التعليم العالي بتطوير وتنمية شخصية متفردة لنفسها مع مرور الوقت[2].
- العمل عل رفع مستوى الأداء الأكاديمي؛
- الاستجابة بشكل فاعل للتغيرات التي تحدث في مناخ عمل مؤسسة التعليم العالي، والتقلبات في حاجات العاملين ورغباتهم، وكذا المتعاملين مع مؤسسة التعليم العالي من طلبة وعاملين وأعضاء المجتمع المحلي؛

*هي الممارسات التنظيمية التي تتكرر بصورة مستمرة وهي غير مكتوبة توضح الطريقة التي يتم بها فعل الأشياء في الجامعة.

(1) قمر أبو شعبان، محمود أبو سمرة، محمد الطيطي، **مدى توافر سمات القيادية التحويلية لدى مديري مدارس مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين**، المجلة الأكاديمية العربية في الدنمارك، العددان 6 و7، الدنمارك، 2009، ص6-7.

(2) نهاية جميل القرالة، **درجة ممارسة القيادة التحويلية لمديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، الأردن: جامعة مؤتة، 2008، ص ص 13-14.

- رفع ثقة العاملين بمؤسسة التعليم العالي وإشعارهم بالمواطنة والإنتماء، وتمدهم بالدافعية اللازمة لتحقيق الأداء المتميز لضمان جودة العليات والمخرجات[1].

تأسيسا على ما تقدم نجد أن الأبعاد الفنية والتربوية والإنسانية هي التي تساعد مؤسسة التعليم العالي على أن تتحول إلى مؤسسة تعليمية أكثر فعالية، أما الأبعاد الرمزية والثقافية فهي التي تساعد هذه الأخيرة على التميز والوصول إلى العالمية.

3. مقومات القيادة التحويلية في مؤسسة التعليم العالي: أجرى **ليثوود** دراسة عن القيادة التحويلية عام 1994 توصل من خلالها إلى أربع مقدمات منطقية رأى أنها تؤكد أهمية هذه القيادة في مؤسسات التعليم العالي وتؤكد مدى ارتباطها بمناخ التغير السائد في تلك المؤسسات في العصر الحاضر، وهذه المقومات تشمل النقاط الآتية[2]:

- تعزيز الدافعية ونشرها بين جميع أعضاء المؤسسة التعليمية بما يؤدى إلى بذل الجهد الإضافي المطلوب لإحداث تغيير هادف؛
- التركيز في الوقت الحاضر على تميز مؤسسات التعليم الجامعي يتطلب تغييرات منتظمة: إذ إن مثل هذه التغييرات تسمح لهذه المؤسسات بعمل الأشياء – التي عادة ما تقوم بها – بكفاءة وفعالية أعلى دون تغيير هذه الأشياء؛
- التغييرات المنتظمة التي تتضمن دعم القيم والثقافة الراسخة وتنميتها لمؤسسات التعليم العالي يمكن أن تتحقق بشكل جيد من خلال نظرية القيادة التحويلية؛
- الإعداد المهني المستمر لأعضاء هيئة التدريس يتطلب تنفيذا على درجة عالية من المهارة لعمليات القيادة التحويلية.

ثانيا: أثر القيادة التحويلية في تنظيم العمل الأكاديمي

لخص **ليثوود** أثر القيادة التحويلية على أسلوب تنظيم العمل الأكاديمي في الآتي[3]:

- تطوير أداءات العاملين في مؤسسة التعليم العالي، تحسين مهاراتهم، تشجيعهم على العمل الجماعي التعاوني، تقليل عزلتهم المهنية، تدعيم التغييرات الثقافية الأكاديمية، وترسيخ ثقافة مهنية؛

(1) يعقوب عادل ناصر الدين، سناء علي شقوارة، **درجة تطبيق أبعاد القيادة التحويلية في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر القادة الإداريين فيها**، {على الرابط http://yacoubnasereddin.com/site_media/media_downloads/20.pdf }، 11 جانفي 2015.

(2) Leithwood, KA, **Leadership for School Restructuring**, Educational Administration Quarterly, Vol 30, N^0 4, 1994, p 490.

(3) عباس عبد مهدي الشريفي، منال محمود محمد التنح، مرجع سبق ذكره، ص 9.

- تشجيع أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية على تقديم حلول إبداعية لمشكلات التعليم العالي، تحفيزهم على المشاركة في نشاطات جديدة، وبذل جهود إضافية لبلوغ رؤية مؤسسة التعليم العالي وتحقيق رسالتها وأهدافها؛
- إشراك أعضاء مجالس الكليات والأقسام في وضع أهداف ورؤية مؤسسة التعليم العالي، ومساعدتهم على اعتماد التفكير الإبداعي لإيجاد تفسيرات وأبدال متعددة لإنجاز الأهداف؛
- تشكل من مجتمع التعليم العالي فريقا واحدا يتقاسم المسؤوليات والصلاحيات، وتضع أمام العاملين آمالا واسعة ممكنة التحقيق وترسيخ مناخ تعاوني يبعث على التميز والإبداع.

ثالثا: أبعاد القيادة التحويلية في مجال التعليم الأكاديمي

يمكن إجمال الجهود البحثية حول القيادة التحويلية في مجال التعليم العالي في أربعة أبعاد هي[1]:

1. **بعد تطوير رؤية مشتركة بالنسبة لمؤسسة التعليم العالي:** ويتطلب ذلك وجود نوع من الإجماع بين كل أفراد مؤسسة التعليم العالي حول أهدافها وأولويات هذه الأهداف، والتمسك بدرجة عالية من توقعات الأداء للوصول إلى أفضل النتائج؛
2. **بعد الاهتمام بالأفراد:** ويتضمن تقديم الدعم الفردي، والاستثارة العقلية ونماذج للممارسة المهنية في كل مستويات مؤسسة التعليم العالي؛
3. **بعد المشاركة في القيادة:** بمعنى أن يتم اتخاذ القرار بطريقة ديمقراطية وتكون المسؤولية جماعية من خلال أنشطة قيادية تشجع مؤسسة التعليم العالي على تحقيق الأهداف؛
4. **بعد دور القيادة التحويلية في تعزيز ثقافة مؤسسة التعليم العالي:** فالقيادة يجب أن تستخدم آليات متنوعة لاستثارة التغير الثقافي وتعزيزه وذلك من خلال استخدام رموز وطقوس تعبر عن القيم الثقافية، ومن هنا تكون القيادة مطالبة بأن تشارك في الاتصال المباشر والمتواصل حول المعايير والقيم والمعتقدات الثقافية فضلا عن مشاركة الآخرين في السلطة وتحمل المسؤولية.

المطلب الثالث: القائد الأكاديمي التحويلي

تبعا لما جاء به كل من **بيرنز، يوكل، باس، وأفوليو** فالقائد الأكاديمي التحويلي يتميز عن غيره من القادة، فهو يسعى لإيجاد مؤسسة تعليم قوية للتعليم العالي بكافة أشكاله وللبحث العلمي وهي ضرورية في

(1) رؤيا محمود محمد كنعان، **درجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مدراء المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظات شمال فلسطين**، رسالة ماجستير في برنامج الإدارة التربوية، فلسطين: جامعة النجاح الوطنية نابلس، 2014، ص 25.

العمل الأكاديمي على جميع المستويات بدءا من رئيس القسم فعميد الكلية إلى رئيس مؤسسة التعليم العالي، لذا نتناول في هذا المطلب خصائص، أدوار، مهام وأهداف القائد الأكاديمي التحويلي.

أولا: خصائص القائد التحويلي في مؤسسة التعليم العالي

فضلا عن تميز القائد التحويلي بالخصائص التالية: القوة، التحلي بالأخلاق والقيم المثلى (كالأمانة والصدق)، الحكمة، الثقة في النفس وفي الآخرين، الشجاعة، الحزم، الرؤية، الدراية والخبرة، يتميز القائد الأكاديمي التحويلي بالخصائص الآتية[1]:

1. **التعلم من تجارب الحياة:** القائد الأكاديمي التحويلي الناجح هو الذي ينظر إلى الحياة على أنها معمل للتجارب يتعلم ويأخذ العبر منها فينعكس ذلك على سلوكه القيادي بمؤسسة التعليم العالي التي يقودها؛
2. **المعرفة:** من خلال تحصيل المعرفة وتوظيفها ونشرها وترجمتها على أرض الواقع؛
3. **القدرة على الاتصال الفعال:** مع العاملين وتنمية مهارات التواصل التفاعلي من خلال مهارات الإنصات والحوار والتفاوض والإقناع؛
4. **إدارة الوقت:** فالقائد الأكاديمي التحويلي الذي يمتلك مهارة عالية لإدارة وقته، يتمكن من خلالها من ممارسة مهامه وأدواره بكفاءة وفاعلية بما يضمن تحقيق الأهداف؛
5. **الإبداع والإبتكار:** لتمكينه من توليد الأفكار والحلول، فهو شخص مجدد ومبادر غير تقليدي يعمل على التحديث والتطوير المستمر والبحث عن كل جديد وتنمية مهارات التفكير[2].
6. **مواكبة المعرفة المتجددة:** كونه معلما بالدرجة الأولى يستهدف بناء المهارات والقدرات المنافسة؛
7. **الاهتمام بالكليات والأهداف النهائية:** أكثر من اهتمامه بالأهداف الفرعية أو التفاصيل أو الجزئيات؛
8. **العمل على تعزيز السلوكيات الإيجابية؛**
9. **النظر دائما للمستقبل** والعمل على التكيف مع متغيراته؛
10. **دعم التعلم المستمر** وفرق العمل والتعلم الجماعي؛
11. **استهداف بناء الثقافة التنظيمية** الإيجابية المساندة للتغير؛
12. **بناء المناخ الإيجابي** المحفز للعمليات الإبداعية والإبتكارية.

(1) سحر بنت سلمان مددين، **درجة ممارسة القيادة التحويلية وعلاقتها بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية**، رسالة دكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط (غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، 2011، ص ص 66-67.

(2) حميد بن قبلان آل فطيح، **علاقة تطبيقات القيادة التحويلية بالتعليم التنظيمي في الأجهزة الأمنية دراسة مقارنة على المديرية العامة للأمن العام والمديرية العامة للجوازات بالرياض**، رسالة دكتوراه في الفلسفة في العلوم الأمنية (غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة نايف للعلوم الامنية، 2013، ص ص 19-20.

من خلال العرض السابق لخصائص القائد الأكاديمي التحويلي يمكن تصنيفها إلى خصائص قيادية عامة (كالقوة، الأمانة...)، ومنها خصائص متعلقة بالسعي المستمر نحو التغيير (كالدراية والخبرة)، وخصائص متعلقة بالجانب الإنساني مثل الثقة في الآخرين، وخصائص تتعلق بالتأثير الكاريزمي للقائد التحويلي والمتمثل في الثقة في النفس، التحلي بالقيم المثلى، الرؤية والتعلم من تجارب الحياة.

ثانيا: أدوار ومهام القائد الأكاديمي التحويلي

تعيش مؤسسة التعليم العالي كغيرها من مؤسسات العصر الحالي حالة من التطورات والتغييرات السريعة فهي بحاجة إلى قيادة جديدة قادرة على أن تقوم بأدوار وتتولى مهام قيادية تتلاءم وطبيعة مؤسسات التعليم العالي المعاصرة.

1. أدوار القائد التحويلي في مؤسسة التعليم العالي: باعتبار أن القيادة التحويلية من أكثر الأنماط القيادية ملائمة لتُمكِن مؤسسة التعليم العالي من الانتقال إلى مجتمع المعرفة في القرن الحادي والعشرين والتعايش مع المستجدات والتفاعل معها والاستجابة بشكل أفضل مع تحدياته وتقنياته، فإن من أهم أدوار القائد التحويلي الأكاديمي ما يلي[1]:

1.1. دور المبتكر(the inventor): يضطلع بتوفيق وتوحيد الاتجاهات والمعلومات لينتج عنها أفكار ونماذج وخطط تغيير؛

2.1. دور المجدد(the entrepreneur): يركز على الكفاية التنظيمية والفعالية ويحدد النقاط الحساسة واحتمالات المستقبل، ويبحث عن الفرص والمزايا الناجمة عنها؛

3.1. دور الموفق(the integrator): يوحد جهود المقاومين ويجمع المؤيدين لدعم التغيير، ويحرص على كسب التقبل الشخصي والتقبل الجماعي لبرامج التغيير، ويضطلع بربط العلاقة بين الخطط العملية والخطط الإستراتيجية والجوانب التنظيمية؛

4.1. دور الخبير(the expert): يضطلع بمسؤوليات المعلومات الفنية والمهارات المطلوبة من أجل التغيير، ويستخدم المعلومات بمهارة ويقوم بعرضها وشرحها بطريقة منطقية؛

5.1. دور المدير(the manager): يقوم بتحديد الأولويات وتبسيط الإجراءات، ويقوم بتنمية مهارات الآخرين مع التأكد من إنجاز الأعمال بالتكلفة القياسية؛

6.1. دور الكفيل(the sponsor): يتأكد من تعضيد ومساندة الإدارة العليا للتغيير، ويزاول الاتصالات بفعالية.

(1) هدى العلفي، مرجع سبق ذكره، ص ص 72-73.

2. مهام القائد التحويلي في مؤسسة التعليم العالي: أكدت الدراسات التي أجريت حول موضوع القيادة التحويلية مثل دراسة **بينس ونانس، كوزوس ونوزنر، كينث ليثود** وغيرهم على نقاط مهمة تعبر عن مهام القائد التحويلي الأكاديمي تتمثل في الآتي:

1.2. تطوير رؤية مشتركة: ويعني السلوكيات القيادية الهادفة إلى البحث عن رؤية وآفاق مستقبلية لمؤسسة التعليم العالي، والعمل على بث هذه الرؤية ونشرها بين العاملين معه، وينجح هذا القائد في مهمته إذا استطاع كسب ثقة العاملين معه ويعزز إيمانهم بالرؤية التي يحملها وبالقيم التي يتبناها، مما يدفعهم ليطوروا شعورا قويا تجاهه وينظروا إليه كنموذج وقدوة، فيسعون لكي يماثلوه في الرؤية ويتطابقوا معه؛

2.2. بناء اتفاق جماعي لأهداف مؤسسة التعليم العالي وأولوياتها: من خلال السلوكيات والممارسات القيادية الهادفة إلى تشجيع التعاون بين العاملين في مؤسسة التعليم العالي وجعلهم يعملون معا لصياغة أهداف مشتركة تتصف بكونها: واضحة، قابلة للتحقيق، وتشكل تحديا حقيقيا لهم لكي يسعوا لإنجازها، والحرص على الوصول إلى اتفاق جماعي بخصوص أولوية تحقيق هذه الأهداف، وأيضا تطوير وسائل وآليات مناسبة لتحديد مهمات العاملين في مؤسسة التعليم العالي وواجباتهم؛

3.2. نمذجة السلوك: أي سلوك القائد التحويلي الأكاديمي الذي يضرب به مثالا حيا للعاملين معه كي يحذوا حذوه ويتبعوه[1]؛

4.2. مراعاة الحاجات والفروق الفردية: يشير إلى مدى احترام القائد التحويلي الأكاديمي للعاملين معه والاهتمام بمشاعرهم وحاجاتهم الخاصة، إضافة إلى مراعاة وتفهم المشكلات التي قد تواجههم أثناء تغييرهم لممارساتهم التعليمية وتطويرها، وبذل الجهود لمساعدتهم في مواجهتها، وعادة ما ينطلق من ميول الأساتذة واهتماماتهم وحاجاتهم الفردية كنقطة بداية لعملية التحويل في مؤسسة التعليم العالي؛

5.2. الاستمالة العقلانية والفكرية: يتحدى العاملين في مؤسسة التعليم العالي لإعادة النظر في عملهم ومراجعته وتقويمه، والتفكير الجاد العملي في كيفية أدائه بشكل أفضل، وتنمية روح التنافس الإيجابي والاختلاف البناء فيما بينهم مما يساهم في ابتكار بدائل وأساليب جديدة ومتطورة لأداء العمل، وتشمل أيضا تزويد العاملين بالتغذية العكسية* حول أدائهم لإقناعهم بمراجعة ممارساتهم وإثارة اهتماماتهم للمقارنة

(1) ماجدة بنت إبراهيم الجارودي، مرجع سبق ذكره، ص ص 116-119.

*هي معلومات حول الأداء الحالي تؤثر على الأداء اللاحق، وقد تكون عبارة عن استجابات من زميل في العمل أو تعليقات أو تصويبات يقوم بها القائد، أو ملاحظات يقدمها أي طرف آخر له ارتباط بمن تقدم له الملاحظة.

بين أدائهم الحالي والممارسات المنشودة والمرتبطة بطبيعة التحدي الذي تتضمنه برامج التطوير والإصلاح في التعليم العالي، والأدوار المتغيرة والمتجددة للعاملين فيها؛

6.2. توقع مستويات أداء عليا من العاملين: تظهر بربط ذلك بتوقعات القائد لدرجة التميز والأداء النوعي العالي من قبل العاملين في مؤسسة التعليم العالي، وتتضمن هذه التوقعات عناصر التحفيز والتحدي للعاملين لإنجاز الأهداف المتفق عليها، كما توضح هذه التوقعات الفرق بين ما تصبو إلى تحقيقه وبين ما أنجز فعلا؛

7.2. هيكلة التحويل: تتضمن هذه المهمة السلوكيات والممارسات القيادية الهادفة إلى تهيئة البنية التحتية المناسبة لدعم المبادرات التجديدية والتطويرية، وتحسين بيئة العمل وظروفه بما يتيح فرصا حقيقية لأعضاء مؤسسة التعليم العالي للمساهمة في التخطيط وصنع القرارات المتعلقة بقضايا تهمهم وتؤثر عليهم، إضافة إلى حل المشكلات بصورة جماعية[1].

ثالثا: أهداف القائد التحويلي في مؤسسات التعليم العالي

حددا **ليثوود وجانتز**(Leithwood and Jantz, 1990) أهداف القائد الأكاديمي التحويلي في ثلاثة أهداف رئيسية تتمثل في الآتي[2]:

1. مساعدة أعضاء مؤسسة التعليم العالي على بناء ثقافة تعليمية تعاونية ومهنية: ويتحقق هذا الهدف ببناء الثقة وتعزيزها من خلال ترسيخ الاحترام، وغرس الإخلاص في نفوس جميع العاملين، والمبني على نزاهة القائد، صدقه، انفتاحه، حرصه على معرفة هموم العاملين، ومعرفته بالأمور التي ترفع من معنوياتهم، وبالتالي تشكل لهم حافزا كما يركز على تحديد مهمة وأهداف مؤسسة التعليم العالي وإيجاد مناخ إيجابي فيها[3].

ولكي يتم ذلك فإن القائد التحويلي الأكاديمي يسمح لتابعيه بالانتقاد الهادف من خلال الملاحظة وحثهم وتشجيعهم على الالتزام بالمعايير المعتمدة، والتي تختص بالمسؤولية الجماعية من أجل الارتقاء بمستوى ثقافة مؤسسة التعليم العالي، وينصب اهتمام القائد فيها على تحويل مدارك الأساتذة نحو الوعي بالمتغيرات، وتحفيزهم من خلال الأفكار التي تمثل تحديا للوضع الراهن، ويشرع في بناء ثقافة تعاونية بين

(1) سلامة نصر، **دراسة بحثية إدارة التغيير**، {على الرابط} http://www.mltaka.net/forums/multka1041/، 05 جانفي 2015.
(2) سمر أكثم سميرات، يوسف مقابلة، **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة التحويلية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو عملهم**، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد 41، 2014، ص 515.
(3) مارزانو روبرت جاي، ووترز تيموثي، ماكنلتي برايان إي، **القيادة المدرسية الناجحة من البحوث إلى النتائج**، ترجمة هلا نافع الخطيب، المملكة العربية السعودية: العبيكان للنشر، 2009، ص 29.

الأساتذة تقوم على أساس الزمالة المهنية، ويحثهم على التخطيط للبرامج التي من شأنها أن ترسخ لمبادئ المؤسسة المتعلمة.

كما يجب على القائد أن يضع هدفا تعاونيا تسعى مؤسسة التعليم العالي إلى تحقيقه من خلال أعضاءها واستخدام آليات روتينية لتأييد التغييرات الثقافية، واختيار فريق العمل الملتزم برسالة، وأولويات مؤسسة التعليم العالي، والاتصال بفاعلية بالقيم، والمعتقدات، والمعايير الثقافية بها، وإشراكهم في القيادة وصولا إلى القيادة الذاتية، ويتم ذلك بتفويض السلطة لفريق عمل معين بمؤسسة التعليم العالي قادر على التحسين والتطوير، وملتزم بتحقيق رسالتها.

2. رعاية نمو الأساتذة المهني: يسعى القائد التحويلي إلى تعزيز دافعية الأساتذة نحو التنمية المهنية، وهذه الدافعية من شأنها أن تتعزز عندما يتم استيعاب أهداف النمو المهني[1]. وذلك بأن يتيح المجال للأساتذة أن يتبنوا مجموعة من الأهداف الداخلية للنمو المهني من خلال ارتباطهم الوثيق بأهداف ومنهج ورسالة مؤسسة التعليم العالي، وشعورهم بأنهم ملتزمين بالنمو المهني بشكل قوي، ويتم تنميتهم عن طريق إعطائهم دور إيجابي يساهمون من خلاله في حل مشاكل مؤسسة التعليم العالي، التي تمثل لهم تحديا مما يتطلب إيجاد حلول للمشاكل التي تعيق نموهم ويستهدفون إحداث إصلاحات في نظام التعليم العالي، عن طريق التحسين المستمر، أو من خلال تنظيم دورات بحيث يستفيد الأساتذة من خبرات زملائهم ويراعى في ذلك أن يتم التأكيد على وضوح الأهداف، وقابليتها للتطبيق[2].

3. مساعدة الأساتذة على حل مشاكلهم بطريقة أكثر فاعلية: ويتم ذلك من خلال المشاركة بين القائد والأساتذة والعمال الإداريين في مناقشة المشكلات التي من شأنها أن تحول دون تحقيق أهداف مؤسسة التعليم العالي، ويتحدد دور القائد في حرصه على إتاحة المعلومات للعاملين معه من خلال الاجتماعات التي يعقدها مع فريقه، والاستماع لآرائهم ومنحهم الثقة، والتشجيع لما يطرح من آراء، والتي تتضمن تفسيرا للمشكلة على أن تكون مدعومة بالحجج والبراهين التي من شأنها أن تدعم مواقفهم وتعزز قوتها بحيث تلقى القبول من غالبية العمال، مع مراعاة تجنب الالتزام بحلول محددة مسبقا، والابتعاد عن طرح الحلول التي تحتمل تحقيق مصالح شخصية لأعضاء معينين، ويقوم القائد بطرح تساؤلات حول مدى فاعلية الحلول المقدمة مع تعهده بتبني تلك الحلول التي تحمل تفسيرات مقنعة[3].

(1) سلطان نايف الحربي، مرجع سبق ذكره، ص 33.
(2) سناء محمد عيسى عيسى، **دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة**، رسالة ماجستير في أصول التربية (غير منشورة)، فلسطين: الجامعة الإسلامية غزة، 2008، ص 30.
(3) سلطان نايف الحربي، مرجع سبق ذكره، ص33.

مما سبقت الإشارة إليه حول أهداف القائد الأكاديمي التحويلي فإننا نجد من خلال سعيه لتحقيق ذلك يعتمد بصورة مباشرة على ما لديه من سمات شخصية، سلوكية وذهنية، وفي نفس الوقت يحتكم إلى قيم مؤسسة التعليم العالي والإطار القيمي للمجتمع الذي يعيشون فيه.

المطلب الرابع: نماذج القيادة الأكاديمية التحويلية

تعبر نماذج القيادة الأكاديمية التحويلية عن الممارسات الإجرائية للقيادة التحويلية باعتبارها تطبيقات عملية لما تم عرضه من أطر نظرية للقيادة التحويلية، ومن أهم نماذج القيادة الأكاديمية التحويلية ما يأتي.

أولا: نموذج ليمنغ

عرض **ليمنغ** (Deryl R. leaming; 2003) من خلال النموذج الذي قدمه مبادئ عملية لتطبيق القيادات التحويلية في الأقسام أو المعاهد الأكاديمية معتمدا في ذلك على أعمال **كوزيس وبوسنر** كما يلي[1]:

1. تحدي العملية: يشكل تقويم وضع الكلية أو القسم ومبادراتها أولى مهمات العمداء أو رؤساء الأقسام لدى توليهم منصبا جديدا، وتقويم أي مشروع جديد هو ما يتعين على رؤساء الأقسام والعمداء المخضرمين أن يفعلوه ليتحدوا الأعمال الموكلة لهم، وتحدي العملية هذا بدأ بمحاولة الإجابة على الأسئلة الثلاثة: ما الذي نفعله الآن؟ ولماذا نفعله؟ وكيف نستطيع أن نفعله على نحو أفضل؟ إن إجابة هذه الأسئلة ستنبئ القائد الأكاديمي عن طبيعة مبادرات جامعته، وعن رواد تلك المبادرات، وعن جملة العقبات التي تعترضها؛

2. الإلهام لرؤية مشتركة: حيث تقع على عاتق القائد الأكاديمي التحويلي مسؤولية إلهام العاملين لوضع رؤية مشتركة توضح كيفية التقدم باتجاه بلوغ غايات الجماعة وأهدافها، وإن المدى الذي يتم به إشراك الأتباع في عملية الاستبصار يجعل الرؤية المطورة أوضح الرؤى الممكنة وأكثرها تمتعا بالقبول بالنسبة لجميع أعضاء فريق مؤسسة التعليم العالي؛

3. التمكين: بعد تحديد الرؤية على القائد الأكاديمي التحويلي أن يعمل على توفير الموارد الضرورية للعمال، فأي رؤية بدون موارد ما هي إلا مجرد حلم، وحتى يكون هذا القائد جادا إزاء تمكين فريقه من تحقيق الأهداف لابد من توفير الموارد ووضعها تحت تصرف أعضاء الفريق؛

(1) دريل أر ليمنغ، **إدارة شؤون الموظفين دليل لرؤساء الأقسام والعمداء**، ترجمة فاضل جتكر، المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان، 2006، ص ص 68-73.

4. نمذجة السلوك: يستطيع القائد أن يقود عبر تحديد معايير السلوك والتصرف، والإنجازات التي يتوقعها من جميع أعضاء الفريق، ولحدى القواعد التي ينبغي على القائد الأكاديمي التحويلي أن يتذكرها هي أنه لن يرتفع أعضاء الفريق إلى مرتبة أعلى من المعايير التي حددها لهم ولذلك لابد أن يكون متطلبا في تحديد المعايير لنفسه وفريقه؛

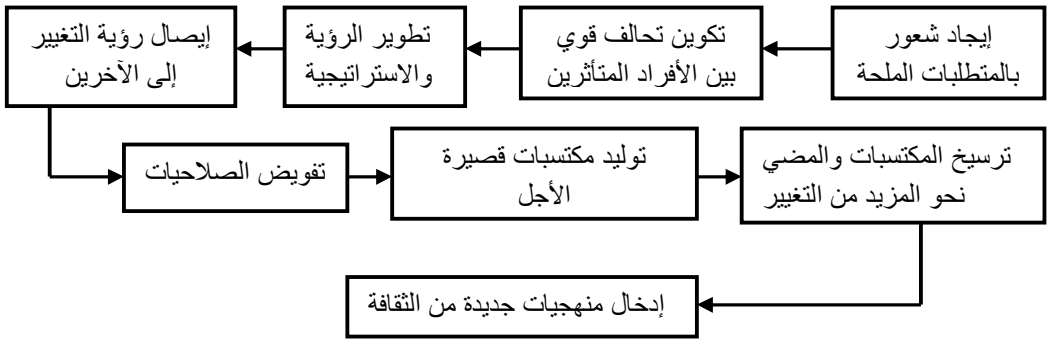
5. تشجيع الآخرين: إذا قام القائد الأكاديمي التحويلي بوضع معايير عالية، فإن أعضاء الهيئة التدريسية سيواجهون تحدي الارتفاع إلى ما فوق مستوياتهم السابقة على صعيد الإنجاز في مجالات التعليم والبحث وخدمة المجتمع غير أن احتمالات الإخفاق تتزايد مع تعاظم الهدف، فلابد للقائد من توفير الدعم المعنوي للأتباع وتأكيد أن أفضل تعاريف الإخفاق هو المحاولة الأخيرة قبل النجاح؛

وفي ضوء ما تقدم حول هذا النموذج يمكن القول أن رؤساء مؤسسات التعليم العالي وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام إذا أرادوا أن يحققوا النجاح والتميز لجامعتهم فلابد أن يبادروا إلى التخطيط ووضع رؤية لوضع أفضل، والهام الآخرين لتبني هذه الرؤية، وتمكينهم لتحقيق الرؤية، وأن يكون القائد خلال ذلك كله قدوة ومثلا لأعضاء الفريق بمؤسسة التعليم العالي.

ثانيا: نموذج جون كوتر

يعد نموذج **كوتر** (john kotter; 1996) من أهم نماذج الانتقال بالمؤسسات التعليمية ومنها مؤسسات التعليم العالي إلى نماذج القيادة التحويلية وهو عبارة عن نموذج يتكون من ثمان خطوات موضحة في الشكل الآتي.

الشكل (1-3): نموذج كوتر للانتقال بمؤسسة التعليم العالي إلى القيادة التحويلية



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على هدى العلفي، **القيادة التحويلية مدخل إعداد قادة التغيير في الجامعات**، مصر: دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2014، ص ص 80-81.

من الشكل (1-3) يظهر لنا أن الانتقال بمؤسسة التعليم العالي إلى القيادة التحويلية تتم عن طريق خطوات متتالية على النحو الآتي[1]:

1. **إيجاد شعور بالمتطلبات الملحة:** وتعد هذه المرحلة على قدر كبير من الأهمية، حيث أن الأفراد غالبا ما يعارضون التغيير، ومن أجل ذلك يتعين على القادة التحويليين الأكاديميين الذين يريدون قيادة التغيير أن يقنعوا الآخرين بالانضمام إليهم من خلال تعريفهم على الأزمات المحتملة والفرص التي لن تتاح إلا إذا حدث التغيير؛
2. **تكوين تحالف قوي بين الأفراد المتأثرين بالتغيير:** في هذه المرحلة ينبغي إشراك العدد الكافي من الأفراد من أجل متابعة مشروع التغيير وجعل هذا المشروع مستمرا، وعلى هؤلاء أن يظهروا التزاما بالمشروع واستعدادا لتكريس الوقت والجهد له؛
3. **تطوير الرؤية والإستراتيجية:** إن الرؤية تحفز وتثير حماس هيئة التدريس فكريا وعاطفيا، ولن تفضي إلى أي شيء ما لم يتخذ المشاركون الخطوة التالية نحو تطوير الأهداف الإستراتيجية والبدء بخطوات العمل؛
4. **إيصال رؤية التغيير إلى الآخرين:** ينبغي إيصال الرؤية إلى الآخرين، ويجب أن تتسم هذه الرؤية ببساطة العبارة وإثارة الحماس في آن واحد؛
5. **تفويض الصلاحيات:** ينبغي أن تعطي الصلاحيات للعاملين من أجل التغيير لتتصرف بالطريقة التي تدفع جهود التغيير إلى الأمام؛
6. **توليد مكتسبات قصيرة الأجل:** مثل الاحتفالات بالإنجاز التي تم تحقيقها في مؤسسة التعليم العالي؛
7. **ترسيخ المكتسبات والمضي نحو المزيد من التغيير:** عندما يتحقق مستوى معين من الإنجاز، فإن هذه الإنجازات يجب أن تندمج مع غيرها وأن توضع أهداف جديدة؛
8. **إدخال منهجيات جديدة من الثقافة:** عندما تتكون ثقافة جديدة لابد لها أن ترسخ دورا لها في مؤسسة التعليم العالي لتصبح جزءا دائما في هيكلية هذه الأخيرة.

ومما سبق يمكن القول إن القادة التحويليون في مؤسسات التعليم العالي تعمل على إدارة التغيير وتكوين تحالف قوي لدعم التغيير، ووضع الرؤى والاستراتيجيات المناسبة ثم إيصال هذه الرؤى إلى الآخرين بطريقة مشوقة، وتفويض الصلاحيات وتحفيز الآخرين من خلال الاحتفال بالإنجازات التي تم تحقيقها، والعمل على تغيير الثقافة في هذه المؤسسة وفقا للمتطلبات الجديدة.

(1) هدى العلفي، مرجع سبق ذكره، ص ص 80-81.

ثالثا: نموذج ليثوود وجانتزي للقيادة الأكاديمية التحويلية

نتيجة لحصيلة الخبرات والممارسات الإدارية والقيادة وللنتائج التي توصلت إليها البحوث والدراسات الميدانية التي أجريت حول طبيعة القيادة التحويلية في المؤسسات التعليمية فقد طورا **ليثوود وجانتزي** (leithwood & jantzi; 1996) بالإعتماد على نموذج القيادة المتكامل **لباس** ورفاقه نموذجا يتلاءم وسياق التعليم العالي يدعى نموذج القيادة الأكاديمية التحويلي، نتطرق إلى معالمه والمتمثل في تعريفه للقيادة التحويلية ومكونات هذا النموذج كما سيأتي.

1. التعريف الإجرائي للقيادة التحويلية في هذا النموذج: عرفاها بأنها ذلك النمط القيادي الذي يتصف فيه رئيس مؤسسة التعليم العالي وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام باندماجهم مع الأساتذة في علاقات تستحثهم إلى تجاوز اهتماماتهم الفردية والسعي نحو تحقيق أهداف مؤسسة التعليم العالي العليا تقاد بالقيم[1].

2. مكونات النموذج: ويتكون نموذجهما من أبعاد ستة هي[2]:

1.2. تحديد الرؤية وتوضيحها: ويهدف إلى تحديد رئيس مؤسسة التعليم العالي لفرص جديدة له ولمؤسسته التعليمية، وتنمية وحفز الآخرين برؤية المستقبل؛

2.2. توفير النموذج الملائم: والذي يعني وضع نماذج وأمثلة للأساتذة ليتبعوها تتسق والقيم التي يعتنقها القائد الأكاديمي، فتهدف إلى تعزيز معتقدات الأساتذة بقدراتهم وثقتهم بأنفسهم؛

3.2. رعاية الالتزام الجماعي بأهداف المجموعة: ويهدف القائد الأكاديمي من تشجيع الأساتذة على قبول أهداف للمجموعة إلى الاتقاء بالتعاون بين الأساتذة، ومساعدتهم على العمل معا من أجل تحقيق أهداف مشتركة؛

4.2. توفير الدعم الفردي: بهدف إظهار الاحترام للأساتذة والاهتمام بمشاعرهم الشخصية وحاجاتهم؛

5.2. توفير الاستثارة الفكرية: ويهدف إلى تحدي الأساتذة لإعادة اختبار بعض مسلماتهم حول عملهم وإعادة التفكير في كيفية القيام بذلك العمل، وقد تجذب مثل هذه الإثارة انتباه الأساتذة إلى الفجوة بين ممارساتهم الحالية والمرغوبة، وفهم طبيعة التحدي الحقيقي لأهداف التغيير في مؤسسة التعليم العالي.

6.2. إدامة توقع مستويات الأداء العالي: ويهدف إلى إظهار توقعات القادة الأكاديميين العالية من الأساتذة مثل التميز والجودة والأداء المرتفع، وقد يساعد هذا النوع من التوقعات الأساتذة على إدراك

(1) علي يوسف أبو هويدي، **واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية**، أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية (غير منشورة)، الأردن: جامعة اليرموك، ص ص 35-37.

(2) عبد الله محمد أبو تينة، أسامة محمد عبيدت، سامر عبد الكريم خصاونة، **درجة ممارسة مديري مدارس محافظة البلقاء ومديراتها لنموذج ليثوود وجانتزي في القيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم**، مجلة دراسات، المجلد 35، العدد1، 2008، ص 100.

طبيعة التحدي في الأهداف التي تصبو لتحقيقها في مؤسسة التعليم العالي، وشحذ إدراكهم للفجوة بين ما تطمح إلى تحقيقه وما يتم تحقيقه فعليا.

ولا تعتبر أبعاد هذا النموذج مستقلة عن بعضها البعض بل تتداخل معا لتشكل بمجموعها الملامح البارزة للقائد التحويلي الأكاديمي باعتباره يمتلك رؤية مستقبلية لمؤسسته التعليمية، ويعطي إحساسا بالهدف والمعنى لمن يشاركون في بناء هذه الرؤية وتبنيها، كما يرسخ الالتزام ويزرع الحماس والدافعية في مؤسسة التعليم العالي.

وتركيز القيادة التحويلية على بعد العمل والهدف الجماعي كحافز لعلاقة مشتركة بين الأساتذة، هدفه الارتقاء بهم وتحويل ممارساتهم إلى ممارسات قيادية في مواقعهم، وفي الوقت نفسه يتحول القادة إلى مسيرين ووسطاء أخلاقيين في مؤسسة التعليم العالي، وهي بشكل عام تعمل على إبراز تصور واضح وجذاب، وتبين كيفية الحصول على هذا التصور، بالإضافة إلى التصرف بثقة وتفاؤل والتعبير عن ثقة التابعين، والأهم من ذلك هو استخدام إجراءات مفاجئة ورمزية للتأكيد على القيم الأهم، إذ تتم القيادة بالقدوة، ويتم من خلال هذه القيادة تفويض الأشخاص لإنجاز التصورات.

خلاصة:

تعد القيادة نبض العملية الإدارية ومفتاحها لكونها تمس مختلف جوانب هذه الأخيرة فتجعل المؤسسة أكثر ديناميكية وفاعلية، لذا حاولت العديد من النظريات تحديد أفضل الأنماط للرقي بدور القائد نحو الأفضل من خلال الانسجام بين أهداف المؤسسة وحاجات التابعين فيها، فبداية كان التوجه السيكولوجي الذي ركز على نظرية السمات واعتبر فيه القائد الفعال هو الذي تتوفر فيه مجموعة من الصفات الفسيولوجية والنفسية والذهنية منذ ولادته ولا يمكن أن يُنمى وتبين لاحقا أن هذه الصفات لا تدل على السبب الرئيسي للقيادة ونجاحها فبرزت نظريات أخرى اهتمت بالمنحنى السلوكي للقيادة، حيث ركزت على سلوك القائد في التأثير على التابعين، تلتها نظرية القيادة الموقفية والتي اعتبرت القيادة اقتران القائد بالموقف وبالأتباع، ووفق هذه النظرية يكون القائد مؤثرا أو غير مؤثر حسب طريقة تعامله مع الموقف وتكييف سلوكه ليلائم حاجات أتباعه والبيئة التي يعيشون فيها وتحقيقه للأهداف.

تتالت النظريات المفسرة لنمط القيادة إلى أن ظهرت القيادة التحويلية كنمط قيادي جوهره الاحتكام إلى أفكار وقيم أخلاقية كالعدالة والمساواة والإنسانية(القيم الداخلة)، لاختبار قدرة هذا النمط في مدى مساهمته في إحداث التغيير، وهي قيادة تعمل على توسيع اهتمامات التابعين وتنشيطها وتعميق مستوى إدراكهم، للنظر إلى ما هو أبعد من اهتماماتهم الذاتية، ويتحقق هذا من خلال أربع: التأثير الكاريزمي للقائد التحويلي والذي بموجبها يهتم بتطوير رؤية جديدة تعد نموذجا للمثل والسلوكيات المشتركة، الاهتمام بالأفراد من خلال مراعاة الفروق الفردية بين التابعيين والتعامل معهم باحترام، التحفيز العقلي وهو القدرة على استثارة جهود التابعين التفكيرية والتحليلية لتكون جهودا إبداعية وخلاقة، والتحفيز الإلهامي من خلال استثارة حب التحدي وروح الفريق والحماسة في التابعيين، ودفعهم للمشاركة في تصور الأوضاع المستقبلية للمؤسسة والأهداف والرؤى المشتركة.

بفضل إسهامات الباحثين تطورت القيادة التحويلية لتمس ميدان التعليم العالي إذ أكدت الدراسات البحثية التي تم إجراؤها فيها فعالية هذا النموذج في تطوير أداء الأساتذة والإداريين، تحسين مهاراتهم، تشجيعهم على العمل الجماعي التعاوني، تقليل عزلتهم المهنية، تدعيم تغييرات ثقافة مؤسسة التعليم العالي، وترسيخ ثقافة مهنية. وعلى اعتبار أن القائد التحويلي ينظر إلى نفسه على أنه وكيل تغيير فإن من أهم وظائفه إدراك الحاجة إلى التغيير ومن ثم إقناع الغير بها، وصياغة رؤية ورسالة مستقبلية مشتركة لمؤسسته يتحدي بها الأحوال الساكنة، ومن أهم هذه التحديات إدارة الجودة الشاملة، فما المقصود بهذا المفهوم؟.


الفصل الثاني

تمهيد

شهد العقدان الأخيران اهتماما مضطردا بموضوع إدارة الجودة والنظم الإدارية الحديثة، إذ أدى تفعيل دور ما يسمى بالقوى الأربعة[1]المتمثلة بالزبون، المنافسة، التغير والتعقيد البيئي هذا من جهة، وظهور التكتلات الاقتصادية والمؤسسات العالمية فضلا عن الثورة الهائلة في المعلوماتية والاتصالات من جهة أخرى، إلى اندفاع الدول المتقدمة لمحاولة تحقيق حصص سوقية جديدة معتمدة في ذلك على تحقيق الأسبقيات التنافسية ومن أبرزها أسبقية الجودة غير أن الجودة وحدها لا تكفي لتحقيق هذا التوجه، بل لابد من تبني الاتجاهات والنظم في إدارتها الأكثر حداثة، ولعل أحد أبرز هذه الاتجاهات هي إدارة الجودة الشاملة والتي تمثل الموجة الثالثة ذات الأهمية على الصعيد العالمي بعد موجتي الثورة الصناعية وثورة المعلومات.

على ضوء ذلك تأكدت الأهمية الفائقة لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة على صعيد تحسين الربحية وتعزيز المركز التنافسي فضلا عن الاستجابة لتوقعات الزبائن وتحقيق رضاهم وتحسين معدلات الإنتاجية الأمر الذي يعكس أهمية هذه الفلسفة في تحقيق أداء متميز لأداء المؤسسات بمختلف نشاطاتها وعلى جميع المستويات لا سيما بعدما حقق نجاحا باهرا في المؤسسات اليابانية.

أما في مجال التعليم العالي فإن الأخذ بهذا المفهوم في تزايد مستمر لإخراج التعليم من أزمته التي يواجهها نتيجة تنامي وعي المجتمع باحتياجاته وتطلعاته التي تتزايد تحت ضغط التغير المستمر للمعرفة ومتطلبات سوق العمل، وأيضا للحصول على نوعية أفضل من التعلم وتخريج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع.

ونتناول في هذا الفصل عرضا للإطار الفكري والفلسفي لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وذلك من خلال استعراض أربعة مباحث كالآتي.

المبحث الأول: الأسس النظرية لإدارة الجودة الشاملة

المبحث الثاني: الأسس التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة

المبحث الثالث: علاقة إدارة الجودة الشاملة بمدخل ISO9000

المبحث الرابع: مقاربة إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

(1) يرمز لها اختصارا بـ ($4C_S$): وتتمثل في : الزبون (Customer)، المنافسة (Competition)، التغير(Change) والتعقيد البيئي (Complexity).

المبحث الأول: الأسس النظرية لإدارة الجودة الشاملة

احتل موضوع إدارة الجودة الشاملة الأولوية من حيث الاهتمام في العقود الأخيرة وشكل إحدى الأسبقيات القوية التي تسعى إلى تحقيقها المؤسسات المعاصرة اليوم، وضمن هذا التحليل سوف نحاول التعرض إلى مفهوم الجودة والى الخلفية التاريخية لها وإسهامات الرواد الأوائل في تطوره عبر الزمن، ثم التطرق إلى المرجعيات الأساسية التي يستند إليها هذا الأسلوب الإداري المعاصر.

المطلب الأول: ماهية إدارة الجودة الشاملة

تباينت الاجتهادات في تقديم مفهوم واضح لإدارة الجودة الشاملة على الرغم من قناعة الجميع بأهميتها ودورها الفعال في تحقيق موقف تنافسي للمؤسسة في السوق، على اعتبار أنها مفهوم عالمي ذو دلالات مختلفة وفقا لاختلاف وجهات نظر الباحثين والمفكرين في هذا الموضوع والمراحل الفكرية التي مر بها هذا المفهوم حتى الوقت الحالي، وهذا ما سنتطرق له في هذا المطلب.

أولا: مفهوم إدارة الجودة الشاملة

1. تعريف الجودة

1.1. لغة: جاء في المعجم الوسيط أن الجودة تعني كون الشيء جيدا، وفعلها الثلاثي جاد[1]، والجودة كما هي في قاموس أكسفورد تعني الدرجة العالية من النوعية أو القيمة[2].

2.1. اصطلاحا: يرجع مفهوم الجودة (Qualité) إلى الكلمة اللاتينية (Qualitas) وتعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة، وقديما كانت تعني الدقة والإتقان من خلال قيامهم بصنع الآثار والأوابد التاريخية والدينية من تماثيل وقلاع وقصور لأغراض التفاخر بها أو لاستخدامها لأغراض الحماية[3].

حديثا تغير مفهوم الجودة بعد تطور علم الإدارة وظهور الإنتاج الكبير والثورة الصناعية وظهور المؤسسات الكبرى وازدياد المنافسة، إذ أصبح لمفهوم الجودة أبعاد جديدة ومتشعبة، تعددت وتباينت التعاريف بشأنها حسب وجهات نظر مختلفة منها ما يأتي.

(1) أنيس إبراهيم، **المعجم الوسيط**، القاهرة: مجمع اللغة العربية، بدون سنة نشر، ط1، ص145.
(2) لرقط علي، **إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر-المبررات والمتطلبات الأساسية-**، رسالة ماجستير في الإدارة والتسيير التربوي (غير منشورة)، الجزائر: جامعة باتنة، 2009، ص 26.
(3) Sarmad sadeghi, et al, **integrating quality and strategy in health car organizations**, jones & bartell learning, 2013, p50.

عرفها **جوزيف جوران** (Joseph Juran) بأنها الملائمة للغرض أو للاستعمال أي أن السلع والخدمات يجب أن تلبي احتياجات مستخدميها[1]. بمعنى أن الجودة هي الملائمة للاستخدام.

بينما **جوزيف جابلونسكي** (Joseph Jablonski) عرف الجودة بأنها تلك الصفات المميزة لمنتج أو خدمة ما[2].أي أن الجودة هي الخواص المميزة الشاملة للمنتوج.

أما إدوارد **ديمنج** (Edward Deming) يرى أن الجودة تتوجه لإشباع حاجات المستهلك في الحاضر والمستقبل[3]، وعليه الجودة في رأيه تحقيق رغبات المستهلك الآنية والمستقبلية.

كما عرف **كوروا اشيكاوا** (Kauro Ishikawa) الجودة بأنها تلك العملية التي يتسع مداها لتشمل جودة العمل، جودة الخدمة، جودة المعلومات والتشغيل، جودة القسم والنظام، جودة المورد البشري، وجودة الأهداف وغيرها[4]. أي أن الجودة هي نظام شامل يمس المدخلات والمخرجات والعمليات التحويلية للمنتوج.

لخص **ڤفين** (GAVIN, 1988) مفهوم الجودة في أربع مداخل تعكس إلى حد كبير التعاريف السالفة الذكر، وهذه المداخل هي[5]:

- مدخل التفوق: يقصد به ملائمة المنتج للاستخدام أي قدرة أداء المنتج وفقا للمواصفات التي تحقق رضا المستهلك من خلال تقديم أفضل أداء وأدق صفات تشبع رغباته؛
- مدخل التصنيع: أي صنع منتجات خالية من العيوب من خلال مطابقتها للمواصفات؛
- مدخل المنتج: وفقا لهذا المدخل فإن الجودة يتم تعريفها على أنها مجموعة الصفات والخصائص التي يمكن قياسها وتحديد كميتها؛
- مدخل يعتمد على القيمة: تعرف على أنها درجة التفوق بأقل الأسعار.

وعليه يمكننا استخلاص أن الجودة هي مجموعة الخصائص والميزات للمنتجات أو الخدمات القادرة على تلبية حاجات وتوقعات المستهلكين المعقولة.

2. تعريف الجودة الشاملة: انتقل اهتمام الباحثين وخصوصا الاقتصاديون منهم في ظل المنافسة العالمية من النظرة الضيقة للجودة –على أنها جودة المنتوج النهائي فقط– إلى نظرة أشمل(تشمل جودة

(1) خالد بن سعد، **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات على القطاع الصحي**، المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد، 1997، ص 70.
(2) سملالي يحضيه، **إدارة الجودة الشاملة مدخل لتطوير الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية**، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الوطني الأول حول المؤسسة الاقتصادية الجزائرية وتحديات المناخ الاقتصادي الجديد، الجزائر: جامعة ورقلة، 22-23 أفريل 2003.
(3)خالد بن سعد، مرجع سبق ذكره، ص71 .
(4) مجلة المدير المالي، **الجودة الشاملة تعريفها ونشأتها**، {على الرابط} https://fmalaa.wordpress.com، 27 فيفري 2014.
(5) Philippe Detrie, **Conduire une démarche qualité,** édition Eyrolles, France, 1996, p20.

كل نشاطات ووظائف ومهام المؤسسة)، وهذا ما أطلق عليه اسم الجودة الشاملة ولتوضيح معنى هذه الأخيرة يمكن إدراج بعض التعاريف.

تعرف بأنها التكيف المستمر مع حاجات الزبائن والمستعملين وتطوراتها بواسطة التحكم في جميع نشاطات ووظائف المؤسسة[1].

كما تعرف على أنها تميز السلعة أو الخدمة في تلبية كافة مطالب الزبون وتوقعاته مثل: حسن المعاملة، السعر، الوفرة، الخدمات الإضافية، وتقديم السلعة في الوقت المطلوب[2].

كما تعرف كذلك على أنها الطريقة أو الوسيلة الشاملة للعمل التي تشجع العاملين للعمل ضمن فريق واحد، مما يعمل على خلق قيمة مضافة لإشباع حاجات المستهلكين[3].

وعليه نستنتج أن الجودة الشاملة هي وسيلة للعمل على تنسيق وتوجيه الجهود من أجل تحقيق ميزة تنافسية للمؤسسة في ضوء الإمكانيات والظروف التي تواجهها وليس بالضرورة السعي لتحقيق الكمال، من خلال الاعتماد على:

- التكيف المستمر مع حاجات ورغبات الزبائن والمستهلكين؛
- تحقيق أقصى إشباع للزبون والمستهلك وتلبية كافة طلباتهم؛
- ضمان توفر مبادئ الجودة في كافة نشاطات ووظائف ومهام المؤسسة؛
- جعل الجودة مسؤولية كل فرد في المؤسسة؛
- جعل الجودة وسيلة لتحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة وتعزيز قدرتها التنافسية.

3. تعريف إدارة الجودة الشاملة: ظهر مفهوم إدارة الجودة الشاملة في منتصف الثمانينيات، وقد اشتق اسمها ومحتواها من مفهوم مراقبة الجودة الشاملة، ومنذ ظهورها لم يتفق على تعريفها بشكل شامل ودقيق فاعتبرت فلسفة إدارية، أسلوب إداري، طريقة عمل وأكثر من برنامج، وهذا ما توضحه التعاريف الآتية.

عرفها **فيليب كروسبي** (Philip Crosby, 1986) بأنها الطريقة المنهجية المؤسسة لضمان سير النشاطات التي خطط لها مسبقا، كما أنها الأسلوب الأمثل الذي يساعد على منع وتجنب حدوث المشكلات وذلك من خلال التشجيع على السلوكيات الجيدة وكذلك الاستخدام الأمثل لأساليب التحكم التي تحول دون حدوث هذه المشكلات وتجعل منع حدوث هذه الأخيرة أمرا ممكنا[4].

(1) عمر وصفي عقيلي، **المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة وجهة نظر**، الأردن: دار وائل للنشر، 2001، ط1، ص 35 .
(2) برحومة عبد الحميد، شريف مراد، **الجودة الشاملة ومواصفات الإيزو كأداة لتفعيل تنافسية المؤسسة الاقتصادية**، أبحاث اقتصادية وإدارية، العدد 3، جوان 2008، ص 130.
(3) خضير كاظم حمود، **إدارة الجودة الشاملة**، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2000، ط1، ص 75.
(4) Robert fey, Jean marie Gogue, **La maîtrise de la qualité**, Les éditions d'organisation, France, 1998, p31.

أي أن **كروسبي** اعتبر إدارة الجودة الشاملة منهجا إداريا يهدف إلى تحقيق الأمثلية فيما يخص استخدام أساليب التحكم ومنع حدوث المشكلات.

أما **جوزيف جابلونسكي** يجدها شكل تعاوني لأداء الأعمال بتحريك المواهب*والقدرات**لكل من العاملين والإدارة لتحسين الإنتاجية والجودة بشكل مستمر باستخدام فرق عمل، من خلال المقومات الأساسية الثلاثة لنجاحها في المؤسسة وهي: الاشتراك في الإدارة، التحسين المستمر للعمليات، واستخدام فرق العمل(1). بمعنى أنه اعتبرها أحد أشكال التعاون من أجل تحسين جودة الإنتاج بصورة مستمرة.

ويعرفها جوزيف **جوران** بأنها ليست مجرد سلسلة من البرامج، بل هي نظام إداري والذي من خلاله يمكن تطبيق الكثير من الأدوات التي قامت إدارة الجودة بتطويرها بصورة فعالة على المؤسسة، في حين لا يمكن جني الفوائد كاملة دون إحداث تغيير في سلوكيات العاملين وكذلك إحداث تغيير على أوضاع التشغيل اليومية وأولويتها، ومن أجل تحقيق النجاح في عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة فإنه يتعين على جميع الأقسام في المؤسسة الالتزام بجدية هذا التطبيق إلى جانب الولاء للمؤسسة من قبل عامليها(2). أي أن **جوران** يعتبر إدارة الجودة الشاملة نظاما إداريا يعتمد أساسا على التغيير وكيفية قبوله في بيئة المؤسسة باستخدام وسائل علمية وأدوات إحصائية.

كما يمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة على أساس الكلمات المكونة لها كما يلي(3):

إدارة: تعني التخطيط، التنظيم، التوجيه والمراقبة لكافة النشاطات المتعلقة بتطبيق الجودة، كما يتضمن ذلك دعم نشاطات الجودة وتوفير الموارد اللازمة؛

الجودة: تعني تلبية متطلبات الزبون وتوقعاته؛

الشاملة: تعني مشاركة واندماج كافة عمال المؤسسة وبالتالي ينبغي إجراء التنسيق الفعال بينهم لحل مشاكل الجودة ولإجراء التحسينات المستمرة.

تأسيسا على ما سبق يمكننا تعريف إدارة الجودة الشاملة على أنها: فلسفة إدارية حديثة تأخذ شكل منهج أو نظام إداري شامل، قائم على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المؤسسة (كنظم وإجراءات العمل، القيم والمعتقدات التنظيمية، المفاهيم الإدارية، نمط القيادة الإدارية...)، من أجل

*تتكون من التفاعل بين ثلاث مكونات أساسية هي: القدرات العقلية، والدافعية أو الالتزام بالمهمة، والإبداع، ويشير هذا التعريف إلى أن الموهوبين هم الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذا الترتيب من الخصائص والسمات واستخدامها في أي مجال من المجالات الإنسانية.

**هي اصطلاح عام يطلق على كل ما يستطيع الفرد ان يؤديه في اللحظة الحاضرة من أعمال ذهنية أو حركية، سواء نتيجة تدريب أو بدون تدريب.

(1) Shegeru Mizuno, **La maîtrise pleine et entière de la qualité**, Economica, France, 1990, p 8.

(2) مأمون سليمان الدراركة، **إدارة الجودة الشاملة**، مرجع سبق ذكره، ص 20 .

(3) خالد بن سعد، مرجع سبق ذكره، ص 74 .

تحسين وتطوير مكونات المؤسسة للوصول إلى أعلى جودة في مخرجاتها وبأقل تكلفة بهدف تحقيق أعلى درجة من الرضا لدى زبائنها عن طريق إشباع حاجاتهم ورغباتهم وفق ما يتوقعونه.

ثانيا: التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة

مرت فلسفة إدارة الجودة الشاملة برحلة طويلة حتى وصلت إلى ما هي عليه حاليا، ويمكن تقسيم مراحل تطورها إلى أربع مراحل أساسية يمكن إدراجها ضمن مدخلين أحدهما تقليدي والآخر حديث.

1. المدخل التقليدي لتطور إدارة الجودة الشاملة: تعود جذور الاهتمام بالجودة إلى سبعة آلاف عام، حيث اهتم المصريون القدامى بها من خلال النقوش الفرعونية وقد ظهر ذلك من خلال الرسم الموجود على المعابد لقاطع حجر ينفذ نقشا وفقا لطلب الزبون بينما يقوم مفتش الجودة بالتحقيق المستمر من سلامة ودقة التنفيذ[1]، ويضم المدخل التقليدي ثلاث مراحل أساسية[2]، وهي:

1.1. مرحلة الفحص والتفتيش(1920– 1930): ظهرت وظيفة الفحص على المنتجات أثناء الحرب العالمية الأولى نتيجة لنمو وتعقد النظام الإنتاجي بظهور الثورة الصناعية، ويقصد بها التأكد من أن الوحدات المنتجة مطابقة للمواصفات الموضوعة مسبقا من قبل المتخصصين والمهندسين، وهي بهذا المعنى تركز أساسا على فحص مستوى جودة المخرجات أما مدخلات وعمليات أجزاء النظام فهي خارج عملية الفحص، بهدف الكشف عن العيوب وليس منع حدوثها، وتشير إلى أن عملية الجودة تبنى في المنتجات على أساس المنتج وليس على أساس الاحتياجات الفعلية للمستفيدين، ولأن مرحلة التفتيش تتم على كل المنتجات أدى ذلك إلى تعيين مفتشين متفرغين مختصين في أعمال الفحص، وإنشاء أقسام خاصة للمفتشين تعرف باسم مراقبة الجودة النوعية[3]. ولعدم فعالية هذه الطريقة في الحصول على منتجات ذات جودة عالية دفع الباحثين للبحث عن أساليب أخرى تمنع الوقوع في الأخطاء مبكرا فظهرت المرحلة الثانية.

2.1. مرحلة مراقبة الجودة(1931–1970): أو مرحلة ضبط الجودة إذ تشمل مراقبة الجودة كافة النشاطات والأساليب الإحصائية التي تضمن المحافظة على مطابقة مواصفات السلعة، ويعود الفضل في بداية هذه المرحلة إلى نشر **رانفورد** (Ranford) كتابا بعنوان الرقابة على جودة المنتجات مما شجع على ظهور قسم الرقابة على الجودة باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة، وقد كانت حينها مؤسسة الهواتف

(1) خضير كاظم حمود، مرجع سبق ذكره، ص 50.
(2) كلثوم بوزيان، **دور أنظمة الجودة والإيزو9000 في إرساء ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسة الاقتصادية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجزائر: جامعة البليدة، 2008، ص 16.
(3) صبرينة بنت مسلم سليم اليحيوي، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتطوير التعليم العام للبنات في المملكة العربية السعودية**، أطروحة دكتوراه في التخطيط والإدارة التعليمية (غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك عبد العزيز، 2001، ص 41.

الأمريكية (Bell telephone) من المؤسسات الرائدة التي عملت على تطبيق أساليب متميزة في الرقابة على الجودة، إذ تم إنشاء قسم مخصص للفحص لأول مرة[1]. وبما أن التطور المستمر للجودة يوجه الجهود التنظيمية اتجاه البحث عن الطرق التي تمنع وقوع الأخطاء من مصادرها لذلك ظهرت المرحلة الثالثة مرحلة توكيد الجودة.

3.1. مرحلة تأكيد الجودة(1970-1980): عرفت هذه المرحلة اهتماما متزايدا باحتياجات الزبون وأولوياته، وهناك ثلاثة عوامل رئيسية شجعت على ظهور مفهوم تأكيد الجودة هي[2]:

- تطبيق المبادئ والطرق الإحصائية في العمليات الصناعية؛
- ضرورة تقديم ضمانات للمستعملين وأدلة موضوعية لدرجة جودة المنتجات من أجل كسب ثقتهم؛
- ضرورة التقليل من تكاليف الإصلاحات وأعمال الصيانة والمراقبة.

وعملية تأكيد الجودة تتضمن كافة الإجراءات اللازمة لتوفير الثقة بأن المنتج أو العملية تفي بمتطلبات الجودة، وبناءا على ذلك فإن أسلوب تفكير الإدارة ينبغي أن يتطور لإنشاء فلسفة رقابية تعتمد على الوقاية بدلا من الفحص واكتشاف الخطأ بعد فوات الأوان، وهذه المرحلة تشمل بمنظورها العملي عملية التخطيط للجودة بالإضافة إلى ضرورة دراسة تكاليف الجودة ومقارنتها بالفوائد الممكن تحصيلها[3]. كما أدت هذه المرحلة للمساهمة في تطوير إدارة الجودة الشاملة والاهتمام بها أكثر.

2. المدخل الحديث لإدارة الجودة الشاملة: شهد عام 1980 تحولا ملموسا في مجال إدارة الجودة من التركيز على الأساليب الإحصائية في الرقابة على الجودة إلى اعتبار الجودة فلسفة إدارية ترتبط بجوانب عديدة في المؤسسة، وقد كان لليابانيين الدور الأكبر في صياغة هذه الفلسفة[4]، ويضم المدخل الحديث لإدارة الجودة الشاملة المراحل التالية:

1.2. مرحلة الجودة الإستراتيجية: ظهر هذا المفهوم بسبب دخول التجارة العالمية في حالة منافسة بين المؤسسات لكسب أكبر حصص في السوق خاصة من قبل المؤسسات اليابانية، وتعتبر مؤسسة (IBM) الأمريكية أول مؤسسة أمريكية تبنت إدارة الجودة الإستراتيجية، حيث رسمت إستراتيجية الجودة لديها ضمن المحاور الرئيسية التالية[5]:

(1) خالد شريفي، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الإعلامية: جريدة الخبر نموذجا**، رسالة ماجستير في تسيير المؤسسات الإعلامية (غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر3، 2011، ص 18.
(2) بومدين يوسف، **دراسة أثر إدارة الجودة الشاملة على الأداء الحالي للمؤسسات الاقتصادية مع دراسة حالة المعمل الجزائري الجديد للمصبرات**، أطروحة دكتوراه في التسيير(غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر، 2006، ص 83.
(3) محفوظ أحمد جودة، **إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات**، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع، 2006، ص 26 .
(4) مأمون سليمان الدرادكة، مرجع سبق ذكره، ص 52 .
(5) فتيحة حبشي، **إدارة الجودة الشاملة مع دراسة تطبيقية في وحدة فرمال لإنتاج الأدوية بقسنطينة**، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية(غير منشورة)، الجزائر: جامعة قسنطينة، 2007، ص 78.

- إرضاء الزبون وتلبية ما يريده وما يتوقعه؛
- الجودة مسؤولية الجميع فهي عملية متكاملة لا يمكن تجزئتها؛
- المطلوب تحقيق الجودة في: الأنظمة، الثقافة، والهيكل التنظيمي.

ونظرا لاكتساح الصناعة اليابانية الأسواق العالمية قامت المؤسسات الأمريكية بتطوير وتوسيع مفهوم إدارة الجودة الإستراتيجية بإضافة جوانب أكثر شمولا وعمقا فساعد هذا على ظهور مرحلة إدارة الجودة الشاملة.

2.2. مرحلة الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة(1980– 2000): شهد العالم في أواخر القرن العشرين تحولات اجتماعية، اقتصادية، وتقنية تجلت في ظهور التكتلات الاقتصادية والتقدم التكنولوجي وإلغاء الحواجز الجمركية مما أدى إلى تزايد اهتمام المؤسسات برغبات المستهلكين، وأمام كل هذه التحديات أصبحت المداخل السابقة للجودة لا تفي بالغرض، الأمر الذي أدى بالمسيرين إلى انتهاج مدخل جديد للجودة أشمل وأوسع من المداخل السابقة، ويتضمن هذا المدخل جودة العمليات بالإضافة إلى جودة المنتج والتركيز على العمل الجماعي وتشجيع مشاركة العاملين واندماجهم.

وقد عرفت هذه المرحلة اشتداد المنافسة العالمية والتفوق الباهر الذي حققته اليابان في جميع المجالات، ما جعل الخبراء في علم الإدارة والتسيير يعترفون بأن التسيير الشامل للجودة الذي طبق في اليابان هو أحد عوامل نجاحها[1].

3.2. مرحلة القرن الحادي والعشرين: يشهد القرن الواحد والعشرون تطورات كبيرة في أساليب الجودة، فالمؤسسة كي تحقق الجودة المطلوبة سوف تبدأ بالزبون وليس بالسلعة الملموسة أو العملية التصنيعية، وهذه النظرة ستغطي التفكير في الجودة ويصبح التركيز عليها ابتداءا بتخطيط الأنشطة والفعاليات وصولا إلى المخرجات النهائية فضلا عن استبعاد المقارنات التقليدية بين جودة السلعة والخدمة، وسيكون الاتجاه بالتحول نحو تحقيق القيمة الشاملة للزبون (Total Customer Value) ومكافأة العاملين ماديا ومعنويا لتحقيق تلك القيمة بما يلبي حاجات الزبون، فضلا عن تأكيد التدقيق الصناعي لزيادة إطلاع الزبون نتيجة لزيادة متطلباته في جودة السلع الخدمات التي يحصل عليها[2].

(1) Ben Dicte et Jean Muller, **La qualité totale, guide pratique pour les technicien,** Entreprise moderne d'édition, France, 1988, p24.

(2) محمد عبد الوهاب العزاوي، **إدارة الجودة الشاملة**، الأردن: جامعة الإسراء، 2005، ص 13.

ثالثا: أهمية إدارة الجودة الشاملة

إن الهدف الأساسي من تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات هو تطوير الجودة للمنتجات والخدمات مع تخفيض التكاليف والإقلال من الوقت والجهد الضائع لتحسين الخدمة المقدمة لزبائن وكسب رضاهم، وذلك من خلال الآتي[1]:

- المساهمة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات بسهولة ويسر؛
- تدعيم الترابط والتنسيق بين إدارات المؤسسة ككل؛
- التغلب على العقبات التي تعوق أداء العامل من تقديم منتج ذي جودة عالية؛
- تنمية الشعور بوحدة المجموعة وعمل الفريق، والاعتماد المتبادل بين الأفراد والشعور بالانتماء إلى بيئة العمل؛
- توفير مزيد من الوضوح للعاملين وكذلك توفير المعلومات المرتدة لهم وبناء الثقة بين أفراد المؤسسة ككل؛
- إحراز معدلات أعلى من التفوق والكفاءة عن طريق زيادة الوعي بالجودة في جميع إدارات المؤسسة؛
- تحسين سمعة المؤسسة في نظر الزبائن والعاملين.

رابعا: أهداف إدارة الجودة الشاملة

تغيرت نظرة المؤسسات الحالية نتيجة عولمة السوق وزيادة المنافسة من التركيز على جودة ومواصفات السلع أو الخدمات إلى التركيز والحرص على تعميم وتبني الجودة في كل عمليات وأنشطة ومراحل العمل فيها بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها الآتي.

1. الأهداف الخارجية: تتلخص الأهداف الخارجية لإدارة الجودة الشاملة في النقطتين التاليتين.

1.1. تحقيق رضا الزبون: تسعى المؤسسات الناجحة للارتقاء بمستوى خدماتها المقدمة إلى الزبون، وذلك من أجل الاحتفاظ بهم واستمرار تعاملهم مع المؤسسة وحثهم على الولاء لها ومحاولة جذب زبائن جدد لها، وهذا يكون بالتركيز على إشباع حاجات ورغبات الزبون ومحاولة إرضائه وإسعاده.

ويمكن التعبير عن الرضا بأنه مستوى من إحساس الفرد الناتج عن المقارنة بين أداء المنتج كما يدركه الزبون وبين توقعات هذا الأخير[2].

(1) منال طه بركات، **واقع تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في ظل الثقافة التنظيمية السائدة في البنوك العاملة في قطاع غزة**، فلسطين: الجامعة الإسلامية، 2007، ص 40.

(2) قبس زهير عبد الكريم جعفر، **جودة الخدمة وأثرها في تحقيق رضا الزبون دراسة استطلاعية في الشركة العامة لتجارة السيارات والمكائن/بغداد**، على الرابط {http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=3356}، 04 أفريل 2014.

2.1. تحقيق القدرة على المنافسة: بعد تحرير التجارة العالمية من ناحية السلع والخدمات وغيرها من القيود، أصبحت المنافسة شديدة بين المؤسسات وأصبح التنافس ينصب على الجودة والسعر والخدمة، لذا إن من أهداف إدارة الجودة الشاملة باعتبارها نظاما فكريا ومنهج عمل الحصول على منتج على قدر عال من القدرة على المنافسة عالميا[1].

2. الأهداف الداخلية: يمكن حصر الأهداف الداخلية لإدارة الجودة الشاملة في ثلاث نقاط.

1.2. تحسين الأرباح: إن التحسين الذي يتحقق في الجودة يمكن من البيع بأسعار أعلى دون إغضاب الزبون، ويقلل من تكاليف التسويق ويزيد من كمية المبيعات، ومن ثم تزداد الأرباح والقدرة على التنافس[2].

2.2. زيادة الفعالية التنظيمية: تُفرِزُ إدارة الجودة الشاملة قدرة أكبر على العمل الجماعي، وتحقق تحسينا في الاتصالات وإشراكا أكبر للعاملين في حل المشاكل وتحسين العلاقة بين الإدارة والعمال، مما يقل معدل دوران العمالة[3]. كما تمنح إدارة الجودة الشاملة حق اتخاذ القرارات المتعلقة بالجودة لتحسين مجالات العمل المشترك[4].

3.2. السعي للحصول على شهادات الجودة: سعت المؤسسات لدعم قدراتها التنافسية*من خلال الحصول على شهادات الجودة العالمية وخاصة شهادة الإيزو، وذلك كجواز مرور للأسواق العالمية، وعليه فتطبيق إدارة الجودة الشاملة هو السبيل للحصول على هذه الشهادة[5].

المطلب الثاني: إسهامات رواد إدارة الجودة الشاملة

يرجع ظهور إدارة الجودة الشاملة إلى العديد من الرواد والمفكرين البارزين الذين ساهموا في إبراز هذا المفهوم وشكلوا المرجعية الفكرية لأسلوبه الإداري المتطور، بحيث يعود الفضل للاهتمام بفكرة الجودة على مستوى الأداء والإنتاج للإحصائي الأمريكي **والتر شيروات** (Walter Shewart) والتي تمخضت أبحاثه في الثلاثينيات عن تطوير أداة لقياس الأداء والإنتاجية على نوع إحصائي للتعرف على مدى انحراف الأداء والمنتج عن معايير الجودة المقبولة، هذا بالإضافة إلى أن كل ما يكتب حول إدارة الجودة

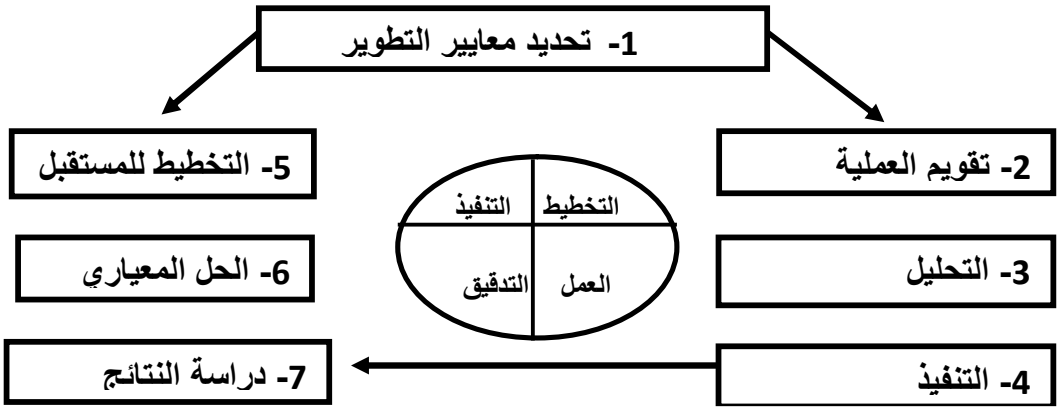
(1) أحمد سيد مصطفى، **إدارة الجودة الشاملة والإيزو9000: دليل عصري للجودة والتنافسية**، مصر: بدون دار النشر، 2005، ص 61 .
(2) عادل الشبراوي، **الدليل العملي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة**، مصر: المؤسسة العربية للإعلام العالمي، 2000، ص 8.
(3) المرجع نفسه، ص8.
(4) فرانسيس ماهوني، **ثلاثية إدارة الجودة الشاملة**، ترجمة عبد الحكم أحمد الخزامي، مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع، 2000، ص 27.
* هي المهارة أو التقنية أو المورد المتميز الذي يتيح للمؤسسة إنتاج قيم ومنافع للزبائن تزيد عما يقدمه المنافسون، ويؤكد تميزها واختلافها عن باقي المنافسين من وجهة نظر الزبائن الذين يتقبلون هذا الاختلاف والتميز حيث يحقق لهم المزيد من المنافع والقيم التي تتفوق على ما يقدمه لهم المنافسون الآخرون.
(5) أحمد سيد مصطفى، مرجع سبق ذكره، ص 61.

الشاملة ترجع أصوله إلى أعمال ومساهمات الأمريكيين أمثال **إدوارد ديمنج**(Edward Deming)، **جوزيف جوران** (Joseph Juran)، والياباني **اشيكاوا**(Philip Crosby) الذين يعتبرون مؤسسي إدارة الجودة الشاملة.

أولا: اسهامات والتر شيوارت

يُعد **والتر شيورات** الرائد الأول للرقابة المعاصرة للجودة، وله كتاب بعنوان: الرقابة الإحصائية على جودة السلع المصنعة[1]. إذ يرى بأن التطوير المستمر هو أحد أهم مظاهر إدارة الجودة الشاملة، ووضع تصميما يتماثل إلى حد كبير مع الطريقة العملية في التطوير المستمر وهذا موضح في الشكل الآتي.

الشكل (2-1): نموذج والتر شيورات لإدارة الجودة الشاملة



المصدر: مهدي صالح السامرائي، **إدارة الجودة الشاملة**، الأردن: دار جرير، الطبعة الأولى، ص82.

يطلق على الشكل (2−1) اسم (الخطة، العمل، المراجعة والتنفيذ)، إذ تعبر الدائرة في الشكل عن خطوات الطريقة العلمية في التطوير المستمر التي تتطلب المرور بالمراحل الآتية[2]:

1. مرحلة تحديد معايير التطوير: تبدأ بتحديد فرص التطوير من خلال الوقوف على المشكلات التي تواجه الإنتاج وتحديد مكان حدوث الخلل، والتعرف على نوعية الزبائن واحتياجاتهم وتوقعاتهم وما يتطلبونه من معاملة ورعاية فنية؛

2. مرحلة تقويم العملية: بغية الاتفاق على مستوى الجودة المستهدف وكيفية تقليص الفجوة بين ما هو قائم فعلا وبين ما هو متوقع من الزبائن، وتنتهي هذه المرحلة بوضع إستراتيجية التطوير وأساليب جمع البيانات المطلوبة لذلك؛

(1) مهدي صالح السامرائي، **إدارة الجودة الشاملة**، الأردن: دار جرير، ط1، بدون سنة، ص ص 81-82.
(2) فهد بن عبد الله الغزي، **إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على إدارة مرور مدينة الرياض**، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية (غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2005، ص ص 20-21.

3. مرحلة التحليل: تختص باقتراح عددا من البدائل التي يمكن من خلالها إحداث عملية التطوير، وذلك بفحص واختبار جدوى الحلول البديلة لاختيار الحل الأمثل في إحداث التطوير؛

4. مرحلة التنفيذ: يقوم فريق العمل بتنفيذ الخطة على أساس من المحاولات الجادة عبر جدول زمني للنشاطات والمهام الخاصة بالتحسين، وتقدير الموارد المستخدمة وتدريب العاملين على كيفية التحول من الوضع الحالي إلى الوضع الجديد فنيا وإداريا ونفسيا؛

5. مرحلة دراسة النتائج: تتضمن فحص مستوى التحسن الذي طرأ على الإنتاج باستخدام أساليب التقويم المختلفة التي تساعد صناع القرار على معرفة ما حدث من تغيرات سلبية أو ايجابية في بعض النشاطات، بالإضافة إلى تحديد النشاطات التي لم تتأثر بالتحول الجديد سلبا أو إيجابا، ومعرفة مدى تحقق الأهداف المخطط لها؛

6. مرحلة الحل المعياري: في ضوء دراسة النتائج يقوم فريق العمل باستخدام التحسينات الجديدة على اعتبار أنها معيار لتحقيق الجودة مستقبلا من خلال تطبيقها على عمليات أخرى؛

7. مرحلة التخطيط للمستقبل: وتتضمن هذه الخطوة توسيع دائرة التحسينات في المؤسسة، وقد يتطلب ذلك إحداث بعض التغييرات في الظروف المحيطة للوصول إلى التحسين المستهدف.

ثانيا: إسهامات إدوارد ديمنج

تتلمذ على يد **والتر شيوارت** العديد من أبرزهم **ديمنج** الذي حول مفاهيمه في إدارة الجودة الشاملة إلى اليابان بعد طلب الحكومة اليابانية منه المساهمة في إعادة بناء الاقتصاد الياباني، فأدخل مفاهيم الإحصاء على المصانع اليابانية.

يعتبر **ديمنج***من الذين كانت لهم إسهامات مميزة في مجال الضبط الإحصائي للعمليات Statistical Process Control –وتعرف اختصارا ب (SPC)– وساهم بقسط وفير في إنجاح وتفوق اليابان في مجال الجودة، حيث تم تأسيس جائزة للجودة في اليابان عام 1962 حاملة اسمه عرفانا وتقديرا لإسهاماته المتميزة وذلك بواسطة الاتحاد الياباني للعلماء والمهندسين والمعروف باسمه المختصر (JUSE)[1]، وتمحورت أهم أفكاره فيما يلي:

1. المبادئ الأربعة عشر: والتي يمكن تلخيصها كما يلي:

- تحديد هدف ثابت للمؤسسة من أجل تحسين جودة منتجاتها وخدماتها؛

*هو مستشار أمريكي وحاصل على درجة دكتوراه في الرياضيات والفيزياء ولقب بأب ثورة إدارة الجودة الشاملة، وهو القائل: إذا أريد لي أن ألخص رسالتي للإدارة في عدة كلمات فإني أقول إنها جميعا تتعلق بأن تعمل على تخفيض الاختلافات.

(1) خالد بن سعد، مرجع سبق ذكره، ص77 .

- تبني فلسفة التطوير والتحسين لمواجهة التحديات، حيث على كل عمال المؤسسة أن يتعلموا مفهوم إدارة الجودة، كما يجب على الإدارة أن تقوم بالتركيز على منع وقوع الأخطاء أكثر من التركيز على محاولة اكتشاف الأخطاء؛
- على إدارة المؤسسة أن تَعِيَ تغير هدف الرقابة من اكتشاف الأخطاء ومحاسبة المتسببين إلى منع وقوع الأخطاء أصلا من خلال الرقابة الوقائية؛
- تبني العلاقة بين المؤسسة والموردين على الثقة المتبادلة والتعاون بين الطرفين وذلك لأن مصالحهما واحدة، فالمؤسسة تنظر إلى الموردين على أنهم شركاء لها وبالتالي فإنها توقع عقود طويلة الأجل معهم وتهتم بمقترحاتهم وتقوم بالتخطيط المشترك معهم لتحسين الجودة؛
- تحسين نظام الإنتاج والخدمة باستمرار، أي بناء الجودة في كل نشاط وفي كل عملية وهذا يتطلب التعاون بين من يقدم الخدمة (المؤسسة) ومن يستقبل الخدمة (الزبون)، ويقع على عاتق الإدارة مسؤولية حل المشكلات وتخفيض الانحرافات في الأداء من خلال استخدام الأساليب الإحصائية المعروفة؛
- الاهتمام بالتدريب: حيث يجب أن يشمل التدريب أساليب تنمية مهارات العاملين وتحسين الجودة، وقد أكد **ديمنج** على ضرورة إتباع الأساليب الحديثة في التدريب لتخدم عملية التحول إلى إدارة الجودة الشاملة؛
- القيادة الفعالة والتي يجب أن تعمل على مساعدة العاملين على إيجاد الظروف المناسبة للإبداع وتشجيع الاقتراحات وتسعى لتطوير مهاراتهم حتى يستطيعوا أن يؤدوا أعمالهم بالشكل المطلوب؛
- القضاء على الخوف، إن تشجيع الإدارة الاتصالات الفعالة بينها وبين العاملين يخلق مناخا جيدا للتجديد وظرفا مناسبة لحل المشكلات، بعيدا عن الأساليب التقليدية المبنية على التخويف والعقاب؛
- تفعيل فرق العمل عن طريق حل الصراعات التنظيمية بين العاملين وإحلال التعاون بينهم من خلال إنشاء فرق العمل؛
- التخلي عن الشعارات والهتافات والتحذيرات الموجهة للعاملين والتي تطالبهم بمستويات أعلى للإنتاجية بدون تقديم الوسائل اللازمة لذلك، والعمل على توفير الوسائل العلمية التي تساعد العاملين الوصول إلى تحقيق العيوب الصفرية، أي منع وقوع الخطأ تماما أثناء عماليات الإنتاج[1]؛

(1) مأمون الدراركة، طارق الشلبي، **الجودة في المؤسسات الحديثة**، الأردن: دار الصفا، 2002، ص ص 27 – 28.

- تجنب تحديد أهداف رقمية للإنتاج دون ربط ذلك بالجودة: أي وضع أهداف رقمية أمام العاملين لكي يحققوها يؤدي إلى توجيههم وتركيزهم على تحقيق الكم وليس الجودة، سوءا للإنتاج أو للخدمة؛
- دعم اعتزاز العاملين بعملهم وذلك من خلال القضاء على العوامل التي تؤثر سلبا على اعتزاز العاملين بعملهم في المؤسسة، كتتبع الأخطاء وعدم توفر التدريب والتهديد بالعقاب؛
- تشجيع التعلم والتطوير الذاتي وذلك لإكساب العاملين مهارات أفضل ومعارف أكثر ولتمكينهم من أداء أعمالهم بالشكل الأفضل؛
- إحداث التغيير الملائم لدفع عملية التحويل نحو تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة، من خلال إجراء التغييرات المناسبة في الهياكل التنظيمية للمؤسسة، وزيادة الاهتمام بتشكيل فرق العمل وزيادة التنسيق والتعاون بين التقسيمات الإدارية في المؤسسة، كما يجب إجراء التغيير في الثقافة التنظيمية*لكي تتناسب مع تطبيق الفلسفة الجديدة المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة[1].

من خلال ما سبق فإن هذه المبادئ لا تمثل حسب **ديمنج** خطة عمل متوالية حسب ترتيب هذه المبادئ وقد مثلها بمثلث **ديمنج** الذي ينص على تطبيق النقاط السابقة بالتوازي، كما يوضحه الشكل الموالي.

الشكل(2-2): مثلث ديمنج



Source : Kondalkar V. G, **Organization Effectiveness and Change Management,** India: eastern economy edition, 2009, p107.

يوضح الشكل (2-2) أن أهم أسس تحقيق الجودة الشاملة وتحسين الإنتاجية يتمثل في: دعم الإدارة لعملية التحسين وإدراكها لمفاهيم الجودة وتبنيها لها من خلال تطبيق المنهج الإحصائي، وتحسين علاقات العمل بالمؤسسة.

* هي مجموعة القيم والمعتقدات والمفاهيم وطرق التفكير، التي يتبناها أفراد المؤسسة ويشتركون في تطبيقها والسير على نهجها، وقد تكون الثقافة التنظيمية لأي مؤسسة عقدا غير مكتوب، يتم الشعور به ويشارك كل فرد في تكوينه ويتم تعليمه للأفراد الجدد في المؤسسة.

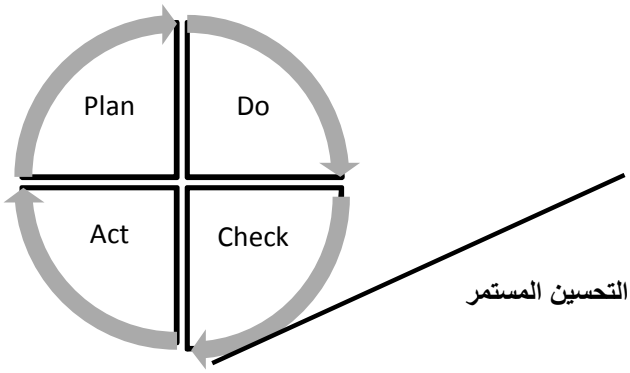
(1)مأمون الدراركة، طارق الشلبي، مرجع سبق ذكره، ص 28.

2. أمراض ديمنج القاتلة: أشار **ديمنج** إلى سبعة أمراض كما سماها للجودة تشكل عوامل تمنع أو تعيق التحول نحو إدارة الجودة وهذه الأمراض هي[1]:

- عدم وجود استقرار وثبات في وضع الأهداف نحو التحسين وغموض تلك الأهداف؛
- التركيز على الأرباح قصيرة الأجل؛
- التركيز على التقييم الرقمي لأداء الأفراد وتهديدهم بالتأثير على مستقبلهم الوظيفي نتيجة هذه الأرقام؛
- التغير المستمر في القيادة الإدارية؛
- أن تدار وتوجه المؤسسة على أساس تحقيق الأرقام فقط، كزيادة كمية الإنتاج مثلا؛
- عدم بناء نظام الجودة في المنتجات أو الخدمات من أول خطوة؛
- الارتفاع المستمر للتكاليف.

بالإضافة إلى ذلك قام **ديمنج** بتطوير عجلة **والترشيوارت** وسماها بعجلة **ديمنج** كما يوضحه الشكل الآتي.

الشكل (2-3): عجلة ديمنج



Source : Daniel Duret, Maurice Pillet, **Qualité EN PRODUCTION De l'ISO 9000 à Six Sigma**, 3e édition, France : eyrolles, Éditions d'Organisation, 2005, p 31.

يوضح الشكل (2-3) أن مراحل إدارة الجودة الشاملة عبارة عن دائرة وتمر بأربعة مراحل (خطط، اعمل، افحص، وافعل)، وهي عملية مستمرة لتحسين الجودة[2]:

(1) ريتشارد ويليامز، **أساسيات إدارة الجودة الشاملة**، ترجمة عبد الكريم عقيل، المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير،1999، ص 11.
(2) محسن بن على بن سعد الشنبري، **مبادئ إدارة الجودة الشاملة لـ(DEMING) بين الأهمية وإمكانية التطبيق على الجامعات السعودية كما يرى أعضاء مجالس الجامعات**، أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية(غير منشورة): المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، 2001، ص ص 41-42.

- **خطط Plan**: وهي أن يقوم كل من المديرين والملاحظين والعمال معا بالتخطيط لتحسين النظام بالتركيز على: نوعية المستفيدين، متطلباتهم، تحديد الأهداف للخطة، اختيار الوقت المناسب للتطبيق، تحديد البيانات المطلوبة، وتحديد الأعضاء المشاركين في التخطيط؛
- **اعمل Do**: يتم تنفيذ الخطة حسب ما خطط له وقياس التحسين وتوثيق النتائج؛
- **افحص Check**: يتم مقارنة ما تم إنجازه بما خطط له فإذا كان التخطيط لا يشتمل على كل ما من شأنه تحقيق العملية الإنتاجية يتم تعديله، ويرصد أثره على بقية العناصر؛
- **افعل Act**: بمعنى اتخاذ الإجراءات المناسبة طبقا للهدف من عملية التحسين ومقارنته بالنتائج المتحصل عليها، فإما يتم تبني الفكرة أو ضبطها أو التخلي عنها، والحكم هنا ينبغي أن يكون جماعيا. ثم تعود العملية لأول مرحلة من أجل بدء الدائرة من جديد للتحقيق من ظهور مشاكل جديدة وبالتالي تطوير الخطط لها.

وعلى الرغم من الإسهامات البارزة **لديمنج** في مجال إدارة الجودة الشاملة إلا أن هناك رائدا آخر من الرواد هو **جوران** أتى بفكر جديد وقام بتطوير نموذج للجودة أطلق عليه ثلاثية **جوران** للجودة.

ثالثا: إسهامات جوزيف جوران(Joseph Juran)

ساهم **جوران** كثيرا في مجال إدارة الجودة ومراقبتها وله عدة مؤلفات يتداولها المهتمون بالجودة ويعملون بها واشترك مع غيره في تأليف الكثير من الكتب أشهرها(Quality planning and Analysis) بالإضافة إلى مئات المقالات .

اشتهر **جوران** من خلال مساهماته في إدارة الجودة بالإسهامات الآتية.

1. **فلسفة جوران حول الجودة:** قام **جوران** بتلخيص أفكاره عن الجودة في عشر نقاط وهي [1]:

- زيادة درجة الوعي لدى العاملين بأهمية فرص عملية التحسين وتحديد احتياجاتها؛
- تحديد أهداف خاصة بعملية التحسين؛
- الاهتمام بعملية التنظيم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة وذلك من خلال: تكوين مجلس للجودة، تحديد المشكلات، اختيار المشاريع، تعيين أعضاء فريق العمل، وتعيين منسقين للجودة؛
- الاهتمام بعملية التدريب؛
- الاهتمام بتنفيذ مشاريع تساعد المؤسسة في حل مشكلاتها؛

(1) صلاح صالح دويش معمار، **مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي دراسة من وجهة نزر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة**، أطروحة دكتوراه في التنمية البشرية (غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة كولمبوس الأمريكية، 2009، ص ص 49-50.

- الاهتمام بتقديم تقارير دورية وشاملة عن وضع المؤسسة؛
- تشجيع وحث العاملين على تحسين الأداء وذلك من خلال الاعتراف بما يقدمون من خدمات متميزة؛
- الاهتمام بعملية الاتصال بين أقسام المؤسسة والتركيز على أهمية التغذية العكسية كوسيلة لتوصيل النتائج للأقسام المعنية؛
- الاهتمام بتوثيق النتائج وتسجيلها على شكل بياني؛
- الاهتمام بعملية التوسع وذلك من خلال اعتبار التحسين السنوي جزءا لا يتجزأ من نظم المؤسسة وعماليتها المختلفة.

واستنادا لما سبق فإن فلسفة **جوران** حول الجودة تتمحور في نقطتين الأولى وهي محاولة تقليص النقص أو العجز في المنتج أو الخدمة المقدمة وبالتالي تخفيض معدلات الأخطاء، أما الثانية فهي محاولة تحسين شكل المنتج ومحتوياته من أجل تحقيق إشباع حاجات ومتطلبات الزبائن وتوقعاتهم.

ويضيف **جوران** أن ذلك سيعمل على:

- زيادة درجة رضا الزبائن؛
- زيادة المقدرة على التنافس مع المؤسسات المماثلة؛
- زيادة الربحية على المدى الطويل؛
- انخفاض معدلات الأخطاء؛
- انخفاض التداخل في المهام؛
- انخفاض معدل التلف والهادر من المواد[1].

2. ثلاثية جوران للجودة: طور **جوران** عام 1951 طريقة شاملة للتفكير حول الجودة سماها ثلاثية **جوران**، وهي مسؤولية العمال في المستويات المختلفة للمساهمة في تحسين الجودة، وعناصر هذه الثلاثية هي: تخطيط الجودة، مراقبة الجودة، وتحسين الجودة.

1.2. تخطيط الجودة Quality planning: ويقسم التخطيط للجودة للخطوات الآتية[2]:

- تحديد أهداف الجودة؛
- تحديد من هم الزبائن بالإضافة إلى تحديد حاجاتهم؛
- تحديد صفات السلعة التي تستجيب لحاجات الزبائن؛

(1) قويدر عياش، **مدخل إدارة الجودة الشاملة كمحدد للأداء المتميز في المؤسسات**، المؤتمر العلمي الدول حول الأداء المتميز للمؤسسات والحكومات، يومي 8 و9 مارس 2005، الجزائر: جامعة ورقلة، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، ص 226.
(2) أحمد عبد الله الرشدي، **استخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية**، أطروحة دكتوراه في إدارة الأعمال(غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر، 2009، ص 21.

- تطوير العمليات القادرة على إنتاج هذه الصفات؛
- تحديد رقابة العملية وتحويل خطط النتائج المطلوبة إلى قوى تشغيلية.

2.2. رقابة الجودة Quality control: وتتألف هذه العملية من ثلاث مراحل أساسية هي[1]:

- تقييم الأداء الفعلي؛
- مقارنة الأداء الفعلي بأهداف الجودة؛
- معالجة الاختلافات.

وتقوم الإدارة باستخدام التغذية العكسية كأسلوب هام لمعرفة مدى تلبية المنتج لمتطلبات الزبون، بالاعتماد على أدوات الضبط الإحصائي للرقابة على الجودة مثل تحليل **باريتو** وخريطة الانتشار وغيرها من الأدوات... [2] .

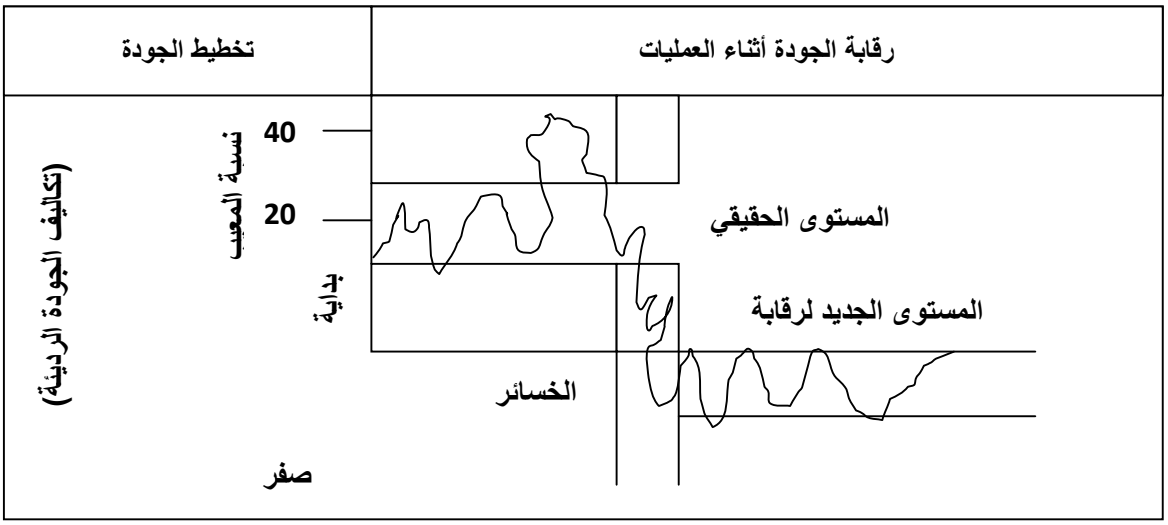
3.2. تحسين الجودة Quality Improvement: فقد كان يؤمن بأن تحسين الجودة بمثابة القلب لإدارة الجودة الشاملة، والهدف منه الوصول إلى مستويات أداء أعلى من مستويات الأداء الحالية، عن طريق إنشاء فرق عمل ودعمها بالموارد والوسائل اللازمة لأداء مهامها، وجهود التحسين يجب أن تكون مستمرة بدون أي توقف أو تباطؤ في العمل وبذل المجهود[3]، ويعتمد هذا الجزء على الخطوات الآتية[4]:

- تحديد الأساس المطلوب لضمان التحسين السنوي للجودة؛
- تحديد الحاجات الضرورية للتحسين(خطط التحسين)؛
- إقامة فريق عمل بالنسبة لكل خطة وتحديد مسؤوليته اتجاه الجودة والتحسين؛
- تجهيز الموارد والتحفيز والتدريب المطلوب عن طريق الفرق، وذلك بهدف تشخيص الأسباب، التحفيز بهدف تحديد الحلول، وتحديد الطرائق الرقابية للسيطرة على النتائج.

والأبعاد الثلاثة لثلاثية الجودة تترابط مع بعضها مكونة ما أسماه ثلاثية **جوران** والشكل الآتي يوضح العلاقة المتبادلة بينها حيث يمثل المحور الأفقي الزمن والمحور الرأسي تكلفة الجودة الرديئة.

(1) أشرف السعيد أحمد محمد، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية: رؤية إسلامية**، أطروحة دكتوراه في التربية (غير منشورة)، مصر: جامعة المنصورة، 2005، ص 100.
(2) أحمد بن عيشاوي، **إدارة الجودة الشاملة مدخل لتطوير أداء التعليم العالي في الجزائر**، الملتقى الوطني الأول حول إدارة الجودة الشاملة وتنمية المؤسسة، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة سعيدة، يومي 7 و8 ديسمبر 2010.
(3) المرجع نفسه.
(4) أحمد عبد الله الرشدي، مرجع سبق ذكره، ص 21.

الشكل(2-4): ثلاثية جوران Juran Trilogy



Source : Juran J. M, Frank M, A. Blanton Godfrey, **Juran's Quality Hand book**, USA: MC. Graw- Hill, Fifth Edition ,1998, P32.

من الشكل (2-4) نلاحظ أن ثلاثية الجودة عند **جوران** تبدأ بتخطيط الجودة حيث يتم في هذه المرحلة تحديد الزبائن واحتياجاتهم وكيفية تطوير المنتج...، وبعد ذلك يبدأ التنفيذ الفعلي للعمليات الإنتاجية والملاحظ في هذه الخطوة ارتفاع نسبة العيوب بسبب ارتفاع تكاليف التخطيط وانخفاض الجودة مما يؤدي إلى ارتفاع نسبة العيوب، ثم يأتي بعد ذلك العنصر الثاني في الثلاثية وهو رقابة الجودة ومحاولة للوصول إلى مستوى أقل من نسبة العيوب المحقق في المرحلة السابقة، بعد ذلك يأتي العنصر الثالث في الثلاثية وهو تحسين الجودة والذي يؤدي إلى خفض نسبة العيوب وبالتالي تخفيض التكاليف فينتقل نطاق رقابة الجودة إلى وضع جديد أفضل نتيجة لتحسين الجودة.

ورغم الجهود المميزة **لجوران** إلا أن **كروسبي** تطرق إلى إدارة الجودة الشاملة من منظور جديد فهو أول من نادى بفكرة عدم وجود معيب في المنتجات أو الخدمات.

رابعا: إسهامات فيليب كروسبي (Philip Crosby)

عمل فليب **كروسبي** على التشديد على المخرجات عن طريق الحد من العيوب في الأداء، لذلك نادى بمفهوم العيوب الصفرية (Zero defects)، وتلخصت أهم أفكاره حول الجودة في الآتي.

1. منهج كروسبي للجودة: اعتمد **كروسبي** أربعة عشر خطوة لتنفيذ برنامج إدارة الجودة لتكون مرشدا لبناء موقف ثابت لتحسين وتتلخص هذه الخطوات فيما يلي[1]:

- الالتزام الثابت من قبل الإدارة العليا بالجودة؛

(1) قويدر عياش، **مدخل إدارة الجودة الشاملة كمحدد للأداء المتميز في المؤسسات**، مرجع سبق ذكره، ص ص 228-229.

- تكوين فريق لتحسين الجودة؛
- استخدام القياس كأداة موضوعية؛
- تحديد تكلفة الجودة؛
- نشر الوعي في ما يتعلق بأهمية الجودة؛
- اتخاذ الإجراءات التصحيحية؛
- التخطيط السليم لإزالة العيوب في المنتج أو في الخدمة؛
- التركيز على تدريب العاملين وتدريب المشرفين على القيام بدورهم في تحسين الجودة؛
- تحديد وتخصيص يوم خاص لزيادة التحسيس والوعي بأهمية شعار(صناعة بلا عيوب)؛
- تحديد الأهداف وتشجيع الإبداع الفردي داخل المؤسسة؛
- التخلص من أسباب الأخطاء وإزالة معوقات الاتصال الفعال؛
- التعرف على أهمية عملية تحسين الجودة ومكافأة من يقدم جهودا غير عادية في تطوير وتحسين الجودة؛
- تكوين مجالس للجودة والتي من مهامها القيام بعملية التنسيق والاتصال بأعضاء فرق تطوير الجودة؛
- الاستمرار في عملية تحسين الجودة وذلك عن طريق تكرار العمليات السابقة لكي تعطي العمال تشجيعا مستمرا لإزالة معوقات الجودة وتحقيق أهداف المؤسسة.

2. فكرة العيوب الصفرية(Zero defects): إن **كروسبي** أول من نادى بفكرة العيوب الصفرية في الصناعة(صناعة بلا عيوب)، وهو يختلف عن فكرة المستويات المقبولة من الأخطاء في الجودة والتي تقبل بوضع هدف 95% أو 98% بدون عيوب، وتقبل العيوب التي تفوق هذا المعدل[1].

3. أسس نموذج كروسبي: لقد ركز **كروسبي** على أربعة محاور أساسية أطلق عليها اسم الأسس (Absolutes) وهي كما يأتي[2]:

1.3. الأساس الأول: الجودة هي المطابقة مع المتطلبات الأساسية، بمعنى أن على الجهاز الإداري والفني في المؤسسة الالتزام بمطابقة السلعة أو الخدمة المقدمة مع المعايير الأساسية التي تم وضعها كأحد المتطلبات الجوهرية لتحسين مستوى الجودة؛

(1) قويدر عياش، **مدخل إدارة الجودة الشاملة كمحدد للأداء المتميز في المؤسسات**، مرجع سبق ذكره، ص 230 .
(2) أحمد بن عيشاوي، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الفندقية في الجزائر**، أطروحة دكتوراه في إدارة الأعمال (غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر، 2008، ص 17.

2.3. الأساس الثاني: أهمية تنفيذ الأشياء بشكل صحيح من المرة الأولى بدلا من تصحيح الأخطاء لاحقا، ويتم تحقيق ذلك بوضع طرق وقائية في العملية الإنتاجية ومحاولة تجنب المشكلات قبل وقوعها والابتعاد عن التفتيش والمراقبة وتكاليفها؛

3.3. الأساس الثالث: مستوى الأداء الجيد في نظره هو الذي يحقق مستوى صفر من العيوب والأخطاء وحث المؤسسات على جعله هدفا نهائيا؛

4.3. الأساس الرابع: أهمية الاستثمار في مجال التدريب والخدمات المساندة الأخرى حتى يمكن تجنب الأخطاء.

خامسا: إسهامات كايرو اشيكاوا(Kauro Ishikawa)

الفضل في تأسيس إدارة الجودة الشاملة لا يعود فقط للرواد من أمريكا بل كذلك اليابانيين منهم **اشيكاوا***الذي اشتهر بتركيزه على الأساليب الإحصائية لضبط الجودة، ومن وجهة نظره فإن تطبيق حلقات مراقبة الجودة من أهم الوسائل التعليمية لنشر مفهوم الجودة بين العاملين، كما أن الجودة الشاملة تبدأ بشكل فعلي بعملية التدريب والتعليم وتنتهي أيضا بالتدريب والتعليم[1]، وتمحورت أهم أفكاره فيما سيأتي.

1. التحكم الشامل في الجودة على مستوى المؤسسة: حيث ترتكز هذه الفكرة على النقاط التالية [2]:

- وضع الجودة على قائمة الأولويات والتركيز على الربحية على المدى الطويل؛
- يجب أن ترتكز سياسة الجودة في المؤسسة على الزبون في كل عمليات الإنتاج؛
- إقامة علاقات متينة بين الزبون والمورد فيما يتعلق بجميع مستويات التعامل بالمؤسسة؛
- استخدام البيانات والمعلومات بواسطة الوسائل الإحصائية للمساعدة في عملية اتخاذ القرارات؛
- ضرورة الاهتمام بالجوانب الإنسانية والاجتماعية في المؤسسة؛
- إدماج حلقات الجودة في كل مستويات النشاط بالمؤسسة؛
- يجب أن يعنى بالجودة في جميع المستويات من الإدارة العليا إلى آخر مستوى، حيث ينبغي إزالة الحواجز بين الأقسام المختلفة.

*يعد اشيكاوا من رواد الجودة اليابانيين حيث يتمتع بشهرة واسعة إقليميا وعالميا، وهو متخصص في الكيمياء التطبيقية وأشتهر بإسهاماته العلمية في تطوير مفهوم الجودة والطرق الإحصائية لتطبيقها، كما يعتبره اليابانيون أب حلقات مراقبة الجودة (control quality circles)-والتي يرمز لها بالأحرف (C.Q.C)-.

([1]) François Chevalier, **Les cercles de qualité**, économica, France, 1991, p16.

(2) Bernard Monteil, **Cercles de qualité et de progrès pour une nouvelle compétitivité**, France: les éditions d'organisation, 1993, p112.

2. حلقات الجودة: عرفها **اشيكاوا** بأنها مجموعات صغيرة من العاملين يتراوح عددهم ما بين 4 إلى 7عمال ينضمون مع بعضهم بصفة تطوعية، وأن معدل ساعات اجتماعات حلقات الجودة قد يتراوح بين ساعتين وثلاث ساعات شهريا، وغالبا ما تكون خارج أوقات العمل الرسمي ويهتمون بالتعرف على المشاكل التي يواجهونها في أعمالهم وإيجاد الحلول المناسبة لها، من أجل تطوير الأداء وتحسينه ومراعاة البعد الإنساني في العمل وإبراز القدرات البشرية، واعتبر حلقات الجودة مكملة لمدخل إدارة الجودة الشاملة باستهدافها التحسين المستمر [1].

3. فكرة خريطة عظمة السمكة لاشيكاوا: في عام 1943 قام **اشيكاوا** باستنباط فكرة خريطة عظمة السمكة (Fishbone diagram)، ومن خلال الخريطة تستطيع الإدارة تحديد مشكلة معينة ومن ثم دراسة الأسباب الرئيسية والفرعية التي أدت إلى حدوث المشكلة[2]، والتي سنتطرق إليها من خلال الجانب المخصص لأدوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة[3].

4. فكرة الأدوات السبع: لقد قام **اشيكاوا** باستخدام أساليب علمية وأدوات إحصائية أطلق عليها اسم الأدوات السبع ودعا إلى ضرورة العمل بها لأنها تساعد العاملين في عملية تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة وهي: قوائم المراجعة، مخطط **باريتو**، مخطط السبب والنتيجة، مخطط التدفق، مخطط الانتشار، خرائط السيطرة، والمدرج التكراري، ومن خلال استخدام هذه الأدوات لاحظ **اشيكاوا** أن المؤسسة يمكن أن تسيطر على أكثر من 95% من مشكلاتها[4].

المطلب الثالث: فلسفة إدارة الجودة الشاملة

تعتبر إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية جديدة ترتكز على أهمية الاستثمار في كل الطاقات والموارد البشرية للمؤسسة لتحقيق أهدافها من جهة وإشباع احتياجات الزبائن من جهة أخرى، فهي فلسفة ذات معالم جديدة تتبلور، وتتضح في الآتي.

أولا: قبول التغيير والتعامل معه باعتباره حقيقة

إن عملية التغيير في الإدارة ليست عملية عشوائية بل هي عملية دقيقة مدروسة، مبنية على أسس ومبادئ علمية، وتتبلور عملية التغيير في المجال الإداري فيما يأتي:

(1) مور وليام، مور هربت، **حلقات الجودة: تغير انطباعات الأفراد في العمل**، ترجمة زين العابدين عبد الرحمن الحفظي، المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة، 1991، ص 169 .
(2) المرجع نفسه، ص 169 .
(3) انظر الصفحة 115.
(4) زينب علاوي إبراهيم، **تشخيص وتحليل أسباب انحراف العملية الإنتاجية لمنتج صناعي باستخدام أدوات الجودة**، العراق: المجلة العراقية للهندسة الميكانيكية والمادية، الإصدار 13، العدد 3، 2013، ص ص 637-638.

- تغيير الهياكل التنظيمية القديمة التي تركز السلطات في أيدي الرؤساء فقط، ولا تتيح للعمال فرصة المشاركة والشعور بالانتماء؛
- عمل نظام حوافز يستثير طاقات العاملين، ويحرر إرادتهم ويحشر إمكاناتهم؛
- إجراء التعديلات اللازمة على الأساليب، كالإهمال وعدم الشعور بالمسؤولية والتمسك الحرفي بالإجراءات وعدم المرونة وضعف القيادة وقلة المعرفة الإدارية؛
- زيادة الموارد المتاحة للتنظيم أو إضافة موارد جديدة تفوق الموارد السابقة أو محاولة إعادة توجيه الإمكانات المتاحة إلى استخدامات أفضل أو ترشيد استخدام تلك الإمكانات[1].

ومنه نستنتج أن عملية التغيير عملية أساسية جوهرية في تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة وهي ليست عملية عفوية، بل تحتاج إلى تخطيط ومهارات قيادية سليمة ورؤية مستقبلية ناجحة، واستخدام أمثل للمهارات من أجل تحقيق نتائج مرغوبة من عملية التغيير.

ثانيا: السعي إلى تحقيق التميز

يقصد بتحقيق التميز أن المؤسسة دائما تسعى إلى الوصول إلى مركز متميز من خلال جودة منتجاتها وخدماتها التي تقدمها، فتعمد إلى جلب الأيدي العاملة الماهرة وتوفر لها مناخا تنظيميا ملائما، لكي تحصل على أفضل المخرجات من أجل إرضاء الزبون، وبهذه المرحلة تسعى المؤسسة إلى التنافس الذي يحقق لها التميز[2].

ثالثا: التركيز على الزبون داخل المؤسسة

يمثل الزبون أحد الأسس الأساسية في إدارة الجودة الشاملة، إذ تعمل أنظمة هذه الأخيرة على خلق بيئة تنظيمية تسمح للزبائن الداخليين والخارجيين والموردين بالتعاون من أجل توفير الموارد التي تحتاجها المؤسسة لمواجهة تحديات المنافسة والمحافظة على زبائنها الحاليين والمستقبليين[3].

رابعا: الأخذ بمفاهيم العمل الجماعي

يمثل العمل الجماعي أحد الأعمدة الرئيسية في فلسفة إدارة الجودة الشاملة، بمعنى أن تكون هناك رؤية واحدة مشتركة تمثل توجها موحدا للتنظيم يتحاشى التكرار والتضاد، ويكون هناك تحديد دقيق للمسؤوليات والمهام الموكولة لكل فرد، مع توفر السلطات والصلاحيات المناسبة، فالتركيز على عملية

(1) نعمة عبد الرؤوف عبد الهادي منصور، **تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير في أصول التربية (غير منشورة)، فلسطين: الجامعة الإسلامية، 2005، ص 127.
(2) المرجع نفسه، ص 128.
(3) أحمد إبراهيم أحمد، **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2003، ط1، ص 19.

العمل الجماعي تتيح الفرصة لتفجير المواهب والطاقات الابتكارية، وإتاحة الفرص لتبادل الخبرات، العمل بروح الفريق وتكوين مؤسسات مترابطة ومتفاعلة، ومن هذه الأهمية كان لابد من وجود بعض التقنيات الخاصة بالعمل الجماعي، والتي تقوم بدورها بتعزيز العلاقات بين الأفراد وإثارة المواهب الكامنة وتفجير الطاقات[1].

تقنيات العمل الجماعي تضفي تنوعا على هيكلية الاجتماع، مما يترتب عليه الأثر الجيد في تخفيف لإرهاق الناتج عن الاجتماعات المطولة، ومن أهم تقنيات العمل الجماعي الآتي[2].

1. الحوار والمناقشة؛

2. العمل الزوجي؛

3. كرة الثلج: وهي طريقة تمكن من تحديد مجالات الاتفاق والاختلاف بين أعضاء الفريق، فهي مفيدة في الوصول إلى إجماع بأغلبية الآراء إذا كان الفريق يحتاج للتوصل إلى قرار مشترك، فيمضي كل فرد دقيقتين أو ثلاثة في التعبير الكتابي عن رأيه وموقفه، وعلى إثر ذلك يجتمع الحضور زوجا أو ثلاثيا ويتوصلون إلى نظرة مشتركة، بعد ذلك تجتمع هذه الفرق الصغيرة مع فرق أخرى، وهكذا إلى حد التوصل إلى قرار جماعي؛

4. المائدة المستديرة: تستند فكرة المائدة المستديرة في طواف القائد في الغرفة لسماع رأى كل الحضور بالتناوب وبدون توقف، وهذه التقنية صالحة في حالة وجود مساهمة غير متكافئة من قبل مجموعة ما، أو في حالة سيطرة شخص أو شخصين على عملية النقاش، فتعطى هذه الأداة لكل فرد فرصة التعبير عن رأيه، كما تستخدم في حالة ما إذا كان هناك شخص أو شخصان يلتزمان الصمت في الفريق.

خامسا: الرؤية المشتركة

يقصد بها ضرورة وعي جميع أفراد المؤسسة بفلسفة إدارة الجودة الشاملة من قبل جميع أفرادها وذلك من أجل زيادة فعالية المؤسسة، في حين يبحث كل واحد منهم على السبل التي تمكنه من تحسين طرق أدائه لمهامه الوظيفية، ولقد تم تشبيه فكرة إدارة الجودة الشاملة في أداء العمل بخلية النحل، حيث نجد آلافا من صغار العاملين كل منهم يؤدي عملا صغيرا، ولكن الجميع يسعون إلى تحقيق الهدف الأساسي[3].

(1) وضيئة أبو سعده، عبد الغفار أحلام، **الجودة الشاملة في كليات وشعب رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية**، دراسات تربوية، 10(2)، 1995، ص 146.
(2) كابر ريتشارد، **الجودة مدخل المشاريع المتتالية**، ترجمة علي رداوى، المملكة العربية السعودية: الرياض، 2000، ص 341.
(3) وضيئة أبو سعدة، عبد الغفار أحلام، مرجع سبق ذكره، ص 146.

من هنا نجد أن كل فرد في المؤسسة لابد أن يكون رائدا للجودة ملما بمفهومها وفلسفتها وأدواتها ومبادئها من أجل تحقيق الهدف الأساسي للمؤسسة.

المطلب الرابع: مبادئ إدارة الجودة الشاملة

تعتمد إدارة الجودة الشاملة على استثمار إمكانيات المؤسسة المادية والبشرية لتحقيق أهدافها وإشباع حاجات زبائنها وتلبية رغباتهم، فهي ذات معالم تتضح حدودها في المبادئ التي ترتكز عليها، وهذه المبادئ تشكل إطارا معرفيا ومرجعيا لتطبيق الجودة الشاملة ولكنها تختلف من مؤسسة لأخرى، و في هذه الدراسة سنتعرض إلى المبادئ الثمانية الآتية.

أولا: التركيز على الزبون

تنطلق فكرة التركيز على الزبون من مبدأ رضا كل من الزبون الخارجي والزبون الداخلي، حيث لا يقتصر المقصود بكلمة زبون في فلسفة إدارة الجودة الشاملة على الزبائن الخارجيين للمؤسسة فقط ولكن يتسع هذا المفهوم ليشمل أيضا الزبائن الداخليين وهم الأفراد العاملين داخل المؤسسة[1].

إن كسب رضا وولاء*وثقة الزبون الخارجي يتوقف على درجة انتماء وولاء**الأفراد داخل المؤسسة للأهداف والسياسات المطبقة، مما يستدعي الاهتمام بهم وذلك بالعمل على تنمية قدراتهم ومهارتهم وتلبية حاجاتهم المادية والمعنوية مع توفير بيئة ملائمة للأداء الفردي والجماعي، ويمكن للمؤسسة ضمن إدارة الجودة الشاملة التركيز على الزبون الخارجي من خلال التعرف الدائم على احتياجاته الحالية والمتوقعة اعتمادا على الدراسات التسويقية المرتبطة بالمستهلك، مع ضرورة إنتاج سلع أو تقديم خدمات مناسبة لرغباته وتوقعاته، وقياس مدى رضاه عن جودة السلع والخدمات المقدمة[2]، كما يضع نظام إدارة الجودة الشاملة أهمية إشباع حاجات الزبائن وكسب ثقتهم بصفة مستدامة هدفا استراتيجيا تساهم في تحقيقه جميع الأقسام الوظيفية اعتمادا على مواردها المتاحة المادية والبشرية.

(1) محفوظ أحمد جودة، مرجع سبق ذكره، ص 70.

*رضا الزبون هو شعوره بأن ما قام بشرائه من منتج أو خدمة يتناسب مع احتياجاته وتوقعاته من حيث الجودة والسعر والفوائد المتوقعة منه، بينما ولاء العميل هو إيمان العميل بأن كل ما تقدمه المؤسسة أو الاسم السوقي يتناسب مع احتياجاته وتوقعاته من حيث الجودة والسعر والفوائد المرجوة، بالإضافة إلى المصداقية والثقة التامة.

**الانتماء: يعبر عن استثمار متبادل بين العامل والمؤسسة باستمرار العلاقة التعاقدية، يترتب عليه أن يسلك الفرد سلوكا يفوق السلوك الرسمي المتوقع منه والمرغوب فيه من جانب المؤسسة من أجل الإسهام في نجاح واستمرارية المؤسسة، أما الولاء – فهو أعمق من الانتماء - وهو اعتقاد قوي من جانب العامل بأهداف المؤسسة ورغبته في بذل أكبر عطاء ممكن لصالح المؤسسة التي يعمل بها مع رغبته القوية في الاستمرار في عضوية هذه المؤسسة.

(2) سملالي يحضيه، مرجع سبق ذكره.

ثانيا: التحسين المستمر

يعتبر التحسين المستمر فلسفة إدارية تهدف إلى العمل على تطوير العمليات والأنشطة المتعلقة بالآلات والمواد والأفراد وطرق الإنتاج بشكل مستمر، وفلسفة التحسين المستمر هي أحدا ركائز منهجية إدارة الجودة الشاملة والهدف منها هو الوصول إلى الإتقان الكامل للأعمال عن طريق استمرار التحسين في العمليات الإنتاجية للمؤسسة، كما أن جهود التحسين لا يجب أن تتوقف لأن هناك دائما فرصا للتحسين يجب استغلالها[1]. ومن أهم وأشهر مداخل التحسين نجد:

1. مدخل دورة* P.D.C.A لديمنج وشيورات: وهو من أهم المداخل المعروفة في مجال تصميم مراحل عملية التحسين المستمر والذي تم تطويره من قبل **ديمنج وشيورات**[2].

2. مدخل ثلاثية جوران للجودة: تتألف عملية التحسين المستمر من وجهة نظر **جوران** من ثلاث خطوات: التخطيط، الرقابة على الجودة، وتحسين الجودة.

3. مدخل طريقة كايزن Kaisen Method: قام اليابانيون بتطوير تقنية ناجحة تعتمد على مفهوم التحسين المستمر، وتتكون هذه الكلمة في اللغة اليابانية من مقطعين(Kai) ويعني التغيير و(Zen) ويعني الجيد، وتتضمن عملية (Kaizen) إجراء التحسينات المستمرة في كل المجالات وفي جميع الأوقات[3]، وتطبيق هذه الطريقة يعتمد على الخطوات الخمسة المعروفة ب(Five-step plan) والتي يمكن تلخيصها وفق ما يلي[4]:

1.3. الفرز: والتي تلفظ (Seiri) وهي تعني عملية الانتقاء والاحتفاظ بالأشياء التي يمكن الاستفادة منها والتخلص من الأشياء التي لا يمكن الاستفادة منها؛

2.3. الترتيب المنهجي: تلفظ (Seiton) أي وضع الأشياء في أماكنها وحسب تسلسلها بدون إضاعة الوقت؛

3.3. تنظيف مكان العمل: وتلفظ (Seiso) أي قيام عمال المؤسسة بأعمال التنظيف الشامل لأماكن أعمالهم وذلك أثناء الخمسة دقائق الأولى والأخيرة من كل يوم؛

---

(1) محفوظ أحمد جودة، مرجع سبق ذكره، ص181 .

*وهي دورة الخطوات الإدارية (خطط- نفذ- افحص- حسن) والمعروفة بالإنجليزية (Plan-Do-Check-Act) cycle PDCA وهي من المفاهيم الأولى في علم الجودة والتي بنيت عليها العديد من الأدوات والأساليب التحسينية.

(2) إيناس هاني القضاة، زينب حسان النابلسي، **أثر المقارنة المرجعية في تحقيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات الرسمية الأردنية**، {على الرابط} confjo.jilwan.com، 08 أوت 2014.

(3) أحمد بن عيشاوي، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الفندقية في الجزائر**، مرجع سبق ذكره، ص 25.

(4) مهند النابلسي، **الجودة الشاملة ومجالات تطبيقاتها العملية**، الأردن: الجمعية الأردنية للجودة، 2002، ص 115.

4.3. التعقيم الشامل: وتلفظ (Seiketsu) أي متابعة تطبيق المراحل الثلاثة السابقة باستمرار في كافة أمكان العمل بالمؤسسة، وتتعلق هذه المرحلة أساسا بالنظافة الشخصية للعامل بحيث يكون مظهره العام لائقا عند أداءه لعمله؛

5.3. الانضباط الذاتي: تلفظ (Shitsuke) أي تدريب الآخرين على متابعة الانضباط الذاتي والتقيد بتعليمات النظافة، والترتيب واستخدام اللطف والكياسة مع الآخرين واحترام قوانين وأنظمة العمل وتحويلها إلى تقاليد قوية، وكل هذه العوامل تولد الرضا الوظيفي والذي يعتبر من مرتكزات فلسفة إدارة الجودة الشاملة الرامي إلى تحسين الأداء وكسب رضا الزبون وتحقيق تطلعاته.

ثالثا: التعاون الجماعي بدلا من المنافسة

يركز نظام إدارة الجودة الشاملة على أهمية التعاون بين مختلف المستويات الإدارية في المؤسسة بدلا من المنافسة بينهم، ومن الملاحظ أن أحد الأسباب الرئيسية لنجاح اليابان في تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة يعود إلى هذا المبدأ من خلال استخدامه لأسلوب حلقات الجودة **لإشيكاوا**، واستعمال نظام المكافآت والحوافز بفاعلية، وكذلك تشجيع العمل الجماعي كأداة فاعلة للتحسين المستمر، إضافة إلى احترام أراء جميع أفراد المؤسسة ومنحهم الثقة بعملهم والاعتزاز به.

رابعا: التركيز على الموارد البشرية والكفاءات الفردية

يعتبر المورد البشري أحد أهم العوامل المسؤولة عن امتلاك المؤسسة للميزة التنافسية ونجاحها في اختراق الأسواق، والتركيز على هذا المورد البشري بتنميته وتدريبيه وتزويده بالمهارات والقدرات وتحفيزه وتوفير بيئة العمل المؤثرة إيجابا على روحه المعنوية يعد أهم ركائز إدارة الجودة الشاملة، وبالنظر إلى أن تلك الموارد والكفاءات مسؤولة عن اتخاذ وتطبيق القرارات الإستراتيجية والتنفيذية للجودة الشاملة، والتي تهيئ للمؤسسة فرصا لامتلاك الميزة التنافسية وبالتالي فإن فقدان الكفاءات أو ضعف أداء الموارد البشرية يعد سببا رئيسيا في فشل إستراتيجية الجودة الشاملة[1].

خامسا: الوقاية بدل التفتيش

تنطلق فلسفة إدارة الجودة الشاملة من مبدأ أن الجودة عبارة عن ثمرة العملية الوقائية وليست العملية التفتيشية، ففي نظريات الإدارة التقليدية مراقبة الجودة أو التفتيش على مستوى السلع والخدمات تكون بعد عملية التصنيع أو تقديم الخدمة، وهذه الطريقة تستنزف الكثير من الطاقات البشرية والموارد المالية من

(1) سملالي محمد يحضيه، **أثر التسيير الاستراتيجي للموارد البشرية وتنمية الكفاءات على الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية (مدخل الجودة والمعرفة)**، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير (غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر، 2005، ص 205.

أجل الكشف عن العيوب أو الأخطاء في العملية الإنتاجية، أما في حالة تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة فإن ذلك سيؤدي إلى تقليص التكاليف وزيادة الربحية من خلال إدخال عنصر الوقاية في العملية الإنتاجية عن طريق مراقبة الانحرافات بمختلف أنواعها ومحاولة تصحيحها في حينها لتجنب الوقوع فيها[1].

سادسا: المشاركة الكاملة

تعد مشاركة كل فرد في العمل الجماعي من أهم النشاطات التي يجب التركيز عليها حيث تساعد في زيادة الولاء والانتماء للمؤسسة، والعمل الجماعي عبارة عن أداة فاعلة لتشخيص المشكلات وإيجاد الحلول المثلى لها من خلال الاتصال المباشر بين الدوائر والأقسام المختلفة والاحتكاك المتواصل بين أفراد المؤسسة الواحدة[2]، من أجل زيادة فعالية ذلك الاتصال يؤكد نظام إدارة الجودة الشاملة على أهمية استخدام أسلوب اللامركزية والاتصالات الأفقية بدلا من أسلوب المركزية والاتصالات الرأسية، ذلك لدعم فكرة العمل الجماعي بين الأفراد في الدوائر والأقسام المختلفة[3].

سابعا: اتخاذ القرار بناءا على الحقائق

فالقرارات الفعالة لا تركز فقط على جمع البيانات بل على تحليلها ووضع الاستنتاجات في خدمة متخذي القرار، تتميز المؤسسات التي تطبق نظام إدارة الجودة الشاملة بأن قراراتها مبنية على حقائق وبيانات صحيحة وليس مجرد تكهنات فردية أو افتراضات أو توقعات مبنية على أراء شخصية، ونجاح تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة يتوقف على فعالية نظام معلومات المؤسسة[4].

ثامنا: نظام المعلومات والاتصال

توفر نظام للمعلومات والاتصال من الركائز المهمة التي تقتضيها متطلبات إدارة الجودة الشاملة، بحيث يعد برنامج حلقات الجودة **لإشيكاوا** نموذجا لأشكال الاتصال ضمن نظام إدارة الجودة الشاملة، للاتصال أهمية في المؤسسة تعادل أهمية الجهاز العصبي في جسم الإنسان وهو بذلك الوسيلة المهمة القادرة على تعديل الاتجاهات وتغييرها من أجل إنجاح مسعى إدارة الجودة الشاملة[5].

---

(1) يحي برويقات عبد الكريم، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة الصناعية: دراسة حالة المؤسسة الوطنية للصناعات الالكترونية، (ENIE)**، رسالة ماجستير في اقتصاد الإنتاج (غير منشورة)، الجزائر: جامعة تلمسان، 2003، ص 56.

(2) سملالي محمد يحضيه، **أثر التسيير الاستراتيجي للموارد البشرية وتنمية الكفاءات على الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية (مدخل الجودة والمعرفة)**، مرجع سبق ذكره، ص 204.

(3) حامد عبد الله السقاف، **المدخل الشامل والسريع لفهم وتطبيق إدارة الجودة الشاملة**، المملكة العربية السعودية: مكتبة المجتمع، 1996، ص 64.

(4) حكيمة بوسلمة، **إدارة الموارد البشرية ودورها في تحقيق الجودة الشاملة**، الملتقى الوطني حول استراتيجيات التدريب في ظل إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية، سعيدة – الجزائر: جامعة سعيدة، يومي 10 و11 نوفمبر2009.

(5) سملالي محمد يحضيه، **أثر التسيير الاستراتيجي للموارد البشرية وتنمية الكفاءات على الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية (مدخل الجودة والمعرفة)**، مرجع سبق ذكره، ص 229.

المبحث الثاني: الأسس التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة

من خلال هذا المبحث سنتطرق لمناقشة طرق ومناهج إدماج مبادئ وأساليب إدارة الجودة الشاملة في مختلف المؤسسات مهما كان حجمها أو نوعها، وذلك ضمن برنامج محدد وواضح المعالم، تحكمه جملة من الإجراءات العلمية والتنظيمية التي تلزمه بقوة للتكفل الجيد بالمفهوم الشامل للجودة.

المطلب الأول: مكونات ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسة

إن نقطة البداية لأي عملية تحسين للجودة ضمن منهجية إدارة الجودة الشاملة تبدأ بتحديد كل من الأهداف والعمليات المطلوب تحسينها ومن ثم تحديد الأدوار والمسؤوليات والموارد والأدوات اللازمة لتحقيق ذلك وهذا ضمن برنامج محدد ومسطر ومتكامل الجوانب يتعاون الجميع على تنفيذه بما يتناسب مع مستلزمات تطبيق هذا المنهج الجديد.

أولا: المكونات الأساسية لبرنامج الجودة الشاملة

يعرف البرنامج عموما على أنه مجموعة من الأنشطة والفعاليات والإجراءات المترابطة التي يجري تنفيذها في توقيت محدد وفي علاقات مخططة إما متزامنة أو متتابعة، ويتم في أثناءها استهلاك موارد وتطبيق تقنيات، كما يتولى مسؤوليتها أفراد يعملون في تناسق وبتوجيه من قيادة المؤسسة وصولا إلى أهداف مرغوبة ومحددة[1]. وبإسقاط هذه العناصر على مشروع إقامة برنامج لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسة فإن الأمر يستلزم انتهاج الخطوات التالية[2]:

- تحديد أهداف لإدارة الجودة الشاملة: يصمم البرنامج لتحقيقها كضمان للتحسين المستمر، وزيادة كفاءة المؤسسة في إرضاء زبائنها...الخ؛
- التخطيط لأنشطة إدارة الجودة الشاملة تؤدي إلى تحقيق النتائج المرجوة؛
- تخصص موارد مختلفة ومتنوعة تستخدم في ممارسة أنشطة إدارة الجودة الشاملة؛
- إتباع تقنيات واستعمال أدوات لمزج الموارد وتشغيلها خلال الأنشطة للوصول إلى المخرجات المطلوبة؛
- إعداد أفراد من مستويات مهارة وخبرة متعددة ومتوافقة مع متطلبات أداء الأنشطة وتطبيق التقنيات اللازمة لإدارة الجودة الشاملة؛

(1) علي السلمي، **إدارة التميز**، مصر: دار غريب للنشر والتوزيع، 2002، ص 185.
(2) المرجع نفسه، ص 185.

- **6.** تحديد التوقيت من حيث المدى الزمني اللازم لإعداد برنامج لإدارة الجودة الشاملة ومعنى ذلك تحديد توقيت أداء كل عملية أو نشاط وبيان متى تبدأ ومتى تنتهي في علاقاتها مع العمليات الأخرى؛
- **7.** اختيار قيادة مسؤولة توجه وتنسق بين مختلف عناصر البرنامج نحو التنفيذ السليم لأهدافه.

ثانيا: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

هناك قائمة تضم تسعة عناصر تمثل متطلبات تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة حسب المعهد الفيدرالي الأمريكي للجودة في جميع المؤسسات صناعية كانت أم خدمية ومهما كان حجمها وهي:

1. دعم وتأييد الإدارة العليا لبرنامج إدارة الجودة الشاملة: يعتبر من أهم العوامل لنجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة كقرار استراتيجي، ويتمثل هذا الدعم والتأييد في إعلان تطبيق إدارة الجودة الشاملة أمام جميع المستويات داخل المؤسسة، الالتزام بالخطط والبرامج على كافة المستويات، وتخصيص الموارد والإمكانيات اللازمة للتطبيق(موارد مالية وبشرية)؛

2. التوجيه بالزبون: يعد الزبون المرتكز لكل المجهودات في فلسفة إدارة الجودة الشاملة وبالتالي على الإدارة أن تعمل ما في وسعها لتوفير قاعدة بيانات غنية عن الزبائن واحتياجاتهم الحاضرة والمستقبلية؛

3. تهيئة مناخ العمل وثقافة المؤسسة: ويعني إعداد جميع العمال بمختلف مستوياتهم نفسيا للاقتناع وقبول مفاهيم إدارة الجودة الشاملة بهدف التقليل من مقاومتهم للتغيير والحصول على تعاونهم والتزامهم، أما تهيئة ثقافة المؤسسة فيكون بتغيير الممارسات بواسطة تغيير أسلوب مكافأة العاملين، وتغيير كيفية مراقبة أدائهم، كيفية تقييم انضباطهم في مهامهم، كيفية تقييم مدى مبادراتهم وابتكارهم، ومدى احترام قواعد وإجراءات العمل[1]؛

4. قياس الأداء للإنتاجية والجودة: يتمثل ذلك في وجود نظام قادر على القياس الدقيق للأداء المتعلق بالإنتاجية وبالجودة؛

5. الإدارة الفعالة للموارد البشرية بالمؤسسة: يدعو **ديمنج** إلى إقامة نظام يرتكز على فكرة العمل الجماعي والتدريب المستمر وربط المكافآت بأداء فرق العمل ودورها في تحقيق رضا الزبون؛

(1) جون مارش، **إدارة الجودة الشاملة، أدوات الجودة الشاملة من الألف إلى الياء**، ترجمة عبد الفتاح السيد النعانى، ج3، مصر: مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك)، 1996، ص ص 49-51.

6. التدريب المستمر: تأهيل كافة العمال يشترط وضع برامج تدريبية لكافة العمال تتماشى مع مستوياتهم ومهامهم داخل المؤسسة وفي الوقت الملائم بهدف الوصول إلى مهارات تنسجم مع عملية التحسين المستمر؛

7. تبني الأنماط القيادية المناسبة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة: النمط الذي يعمل بروح الفريق ويشجع العمل الجماعي والتنسيق بين كافة أعضاء الفريق ويهتم بالجانب الهيكلي في التنظيم ويعمل على غرس القيم الايجابية بين أفراد المؤسسة؛

8. تأسيس نظام معلومات إدارة الجودة الشاملة: من إنشاء نظام معلومات داخل المؤسسة يسمح بمراقبة العمليات بصورة مستمرة ويوفر المعلومة في الوقت المناسب ويعمل على تحليلها وتفسيرها حتى تصبح أداة فعالة لرفع مستويات الجودة من خلال نشر المعرفة بين جميع العمال ويؤدي هذا إلى التطبيق الجيد لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسة[1]؛

9. **تشكيل فرق عمل للجودة:** تدعو جميع فعاليات المؤسسة وتحثها على التعاون وبذل الجهود اللازمة نحو تحقيق مسعى الجودة[2].

المطلب الثاني: مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة

يوجد اتفاق بإجماع على أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة منهجية علمية متطورة ترتبط بكافة نشاطات المؤسسة وتهدف في نهايتها إلى تحسين جودة المنتج ليحضى برضا الزبون ويحقق تطلعاته، وذكر **جابلونسكي** أن هناك خمسة مراحل لتنفيذ ناجح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مختلف المؤسسات، حيث تعد هذه المنهجية الأكثر انتشارا بالرغم من أن هناك طرق متعددة لتطبيق هذا الأسلوب.

أولا: المرحلة الصفرية مرحلة الإعداد(The Preparing Phase)

تتعلق هذه المرحلة بتحضير الأوضاع وإعدادها لتطبيق إدارة الجودة الشاملة والتي ترتكز أساسا على القيام بالنشاطات التالية[3]:

- اتخاذ قرار تطبيق إدارة الجودة الشاملة من قبل الإدارة العليا؛
- تشكيل مجلس للجودة الذي يرأسه رئيس المؤسسة ويضم مسؤولين من مستوى عال حيث يقوم بإدارة مشروع الجودة والتغلب على مقاومة التغيير؛

(1) ختيم محمد العيد، **إدارة الجودة الشاملة وإستراتيجية المؤسسة دراسة ميدانية لمؤسسة سونلغاز**، رسالة ماجستير في الإستراتيجية (غير منشورة)، الجزائر: جامعة المسيلة، 2009، ص 19.
(2) فريد عبد الفتاح زين الدين، **المنهج العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة**، مصر: مطبعة الجامعة المصرية، 1996، ص 34.
(3) جوزيف جابلونسكي، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة**، ترجمة عبد الرحمن توفيق، مصر: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك، 2003، ص ص 149-150.

- تدريب مجلس الجودة والمدراء الرئيسيين على أسلوب إدارة الجودة الشاملة الذي عادة ما يتم بواسطة مستشارين خارجيين؛
- تحديد أهداف المؤسسة من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة؛
- رسم سياسة المؤسسة المتعلقة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة؛
- بناء فرق العمل من دوائر وأقسام مختلفة للعمل على تحقيق أهدافها المشتركة؛
- وضع أسس قياس الرضا الوظيفي للعاملين ورضاء الزبائن حول منتجات المؤسسة.

مما سبق نلاحظ أن المرحلة الأولى هدفت إلى تجهيز الأجواء وإعدادها لتطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة من خلال تعلم عناصر إدارة الجودة الشاملة والتدرب عليها، وتبدأ المرحلة بعزم الإدارة العليا وقناعتها التامة بتطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة، وهذا يتطلب من الإدارة العليا الوعي الكامل بالمفهوم ودراسة العواقب الناتجة عن تطبيقه، ومن ثم العمل من أجل ترسيخ المفهوم والقناعة به، والقدرة على إقناع الآخرين بالمؤسسة على التغيير.

ثانيا: المرحلة الأولى مرحلة التخطيط (The Planning Phase)

تأتي مرحلة التخطيط بعد مرحلة الإعداد وتجهيز الظروف الملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، حيث يتم استخدام المعلومات التي تم جمعها خلال مرحلة الإعداد في عملية التخطيط لمنهجية التنفيذ[1]، وتوضع خطة تفصيلية لتحسين الجودة والخدمة بلغة سهلة مفهومة للجميع تعرف بخطة العمل، يتم خلالها تحديد الإجراءات التي تتخذ وترتيب حدوثها، والأفراد المسؤولين عن هذه الإجراءات، والدور الذي يلعبه الإجراء في الكينونة التي سوف تصبح عملية إدارة جودة شاملة، كما تشمل الخطة الميزانيات اللازمة لتنفيذ العملية حيث أن ذلك التحديد سيساعد الإدارة على التأكيد فيما إذا كان للمؤسسة القدرة على تطبيق إدارة الجودة الشاملة[2]، وتقع مسؤولية إعداد الخطة على الرئيس أو الفرد أو مجموعة من الناس الذين يرفقون تقاريرهم إلى الرئيس مباشرة، وتتكون هذه المرحلة من ثلاث خطوات[3]:

- بداية تشخيصات الجودة الشاملة من خلال تحليل البيئة الداخلية بما فيها من عناصر القوة ومواطن الضعف، ووضع الأهداف الإستراتيجية بعيدة المدى لتكون متوافقة مع رسالة المؤسسة، بالإضافة

(1) أحمد بن عبد الله الرشدي، مرجع سبق ذكره، ص 43.
(2) رولا محمد شفيق راتب، **مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الأجهزة الحكومية في الأردن**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، الأردن: الجامعة الأردنية، 2004، ص 78.
(3) محفوظ أحمد جودة، مرجع سبق ذكره، ص 89.

إلى وضع رسالة المؤسسة، والأهداف قصيرة المدى بما يتفق مع الإستراتيجيات ويكفل الوصول إليها؛

- تشييد برنامج تدريب وتكون مركزة في البداية لفرق العمل المختلفة في موضوعات الجودة والتعاون وعمل الفريق؛
- التنظيم للجودة وتشمل تصميم خطط التنفيذ المتعلقة بالمرحلة التالية مع الأخذ بعين الاعتبار الموارد المادية والبشرية المتاحة للمؤسسة.

ثالثا: المرحلة الثانية مرحلة الرقابة والتقويم (The Evaluation Phase)

يجب على الإدارة العليا أن تراقب مرحلة بدء إدارة الجودة الشاملة بعناية، ويجب أن تستمر العملية طبقا لخطة العمل، ويتم بناء أنظمة الرقابة على أساس الرقابة المتزامنة أو الرقابة المرحلية والمتابعة الدقيقة أولا بأول، بالإضافة إلى الرقابة البعدية والتي يتم فيها تقويم الجهود المبذولة في تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة. ومن الجدير بالذكر بأن هذه المرحلة تتطلب قيام المؤسسة بعملية التقويم الذاتي عن طريق العاملين فيها، كما أن بعض المؤسسات قد تستعين بخبرات خارجية في هذا لمجال.

كما تسعى المؤسسة في هذه المرحلة إلى إيجاد الثقافة التنظيمية الملائمة للتطبيق ومن المفيد ملاحظة ردود فعل الناس للأنشطة الأولية المرتبطة بتنفيذ إدارة الجودة الشاملة، لأن العملية كلها مبنية على ترحيب كل فرد بالمشاركة الكلية ويجب تحليل أي مقاومة للتغيير وملاحظة درجة مشاركة الأفراد، حيث أن هذه الخطوة هي التي تحرك الأفراد، وتنقل الإستراتيجية من الورق إلى الواقع، وتتعامل مع أكثر المسائل صعوبة عن كيفية نشر عملية تحسين الجودة في المؤسسة ولدى الموردين[1].

أما التقويم فيعتمد على ضمان توفير المعلومات الضرورية لتقييم مراحل الإعداد والتخطيط لتنفيذ مرحلة التطبيق فيما بعد من خلال عمليات المسح داخل المؤسسة وخارجها، ويشمل الخطوات التالية[2]:

1. **التقييم الذاتي:** يهدف إلى تقييم وعي وإدراك العاملين حول أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة؛
2. **تقييم أراء الزبائن:** يتم بواسطة إجراء مسح شامل حول أراء هؤلاء الزبائن المتعلق بمنتجات المؤسسة حاليا ومستقبليا؛
3. **تقييم تكاليف الجودة:** يضم هذا التقييم الأقسام الأربعة لهذه التكاليف وهي:

(1) كيلادا جوزيف، **تكامل إعادة الهندسة مع إدارة الجودة الشاملة**، ترجمة سرور إبراهيم سرور، المملكة العربية السعودية: دار المريخ للنشر، 2004، ص89.

(2) منصوري الزين، ناصر مراد، **إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإدامة التميز والتنافسية في مؤسسات الأعمال من خلال تجربة المؤسسة الاقتصادية الجزائرية**، الملتقى الدولي الرابع حول المنافسة والاستراتيجيات التنافسية للمؤسسات الصناعية خارج قطاع المحروقات في الدول العربية، يومي 8 و9 نوفمبر 2010، الجزائر: جامعة الشلف، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.

- تكاليف الوقاية: تشمل كافة الأنشطة المصممة لمنع وقوع الأخطاء؛
- تكاليف التقييم: تشمل التكاليف المتعلقة بتقييم المنتج والتأكد من مدى مطابقته للمواصفات من الزبون، ومن أمثلتها فحص المواد والمعدات المشتراة وفحص كافة الأنشطة الخاصة بعملية الإنتاج، ثم فحص المنتجات بعد الانتهاء من عملية التصنيع وقبل تسليمها للزبون؛
- تكاليف الفشل الداخلي: تمثل التكاليف المعنية باتخاذ الإجراءات التصحيحية لعدم مطابقة المواصفات المطلوبة من أول مرة والتي تدفع في إصلاح هذه المنتجات؛
- تكاليف الفشل الخارجي: هي التكاليف المتعلقة باستكشاف العيوب وذلك بعد تسليم المنتجات إلى الزبائن، ومنها تكاليف شكاوى العمل والتحقق فيها وما يتطلبه من وقت وجهد، تكاليف استبدال أو إصلاح المنتجات المباعة، تكاليف متعلقة بسمعة المؤسسة حيث أنها في مثل هذه الأحوال تنفق جزءا من مصداقيتها بين الزبائن....) [1].

إضافة على ما سبق تعتمد المؤسسات كثيرا في مرحلة الرقابة والتقويم على التغذية العكسية من مسوح لزبائنها حيث يتم التركيز على مدى تلبية المؤسسات لمتطلبات واحتياجات زبائنها، وحتى يكون نظام الرقابة فعالا فإنه ينبغي أن تتوفر فيه البساطة وقلة التكلفة والموضوعية، بالإضافة إلى قدرة النظام على تطبيقه واكتشاف الأخطاء في الوقت المناسب. ويتطلب ذلك تدريب العاملين المعنيين على كيفية استخدام أساليب الرقابة وبالتحديد الأساليب الإحصائية وكيفية اكتشاف الانحرافات وتصحيحها[2].

رابعا: المرحلة الثالثة مرحلة التنفيذ (The Implementation Phase)

في هذه المرحلة يبدأ التطبيق الفعلي للخطط الموضوعة، حيث تقوم فرق العمل المختلفة بإحداث التغييرات اللازمة من خلال أداء المهام الموكولة إليها للوصول إلى الأهداف المحددة، ومن أهم هذه المهام نجد:

- تحليل عمليات العمل؛
- التعرف على حاجات المستفيدين؛
- الاتصال بالمزودين؛
- معالجة المشكلات التي تحول دون تطبيق مبدأ الجودة في عمليات المؤسسة.

(1) Réjean Brault,Pierre Giguère, Comptabilité de management ,canada : les presse de l'université laval, 5 édition, 2003,p412-413.

(2) محمد محود الكحلوت، **مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في وزارة النقل والمواصلات في قطاع غزة**، رسالة ماجستير في إدارة الدولة والحكم الراشد (غير منشورة)، فلسطين: جامعة الأقصى، 2013، ص ص 34-35.

أما الأسلوب الذي يتم به تكوين وتشكيل فرق الجودة يختلف تبعا لمهام وحجم كل إدارة، غير أنه لابد أن يراع عند تكوين هذه الفرق النقاط التالية[1]:

- أن يتم اختيار أعضاء الفريق من بين الأفراد الذين يحبون المشاركة في الأعمال الجماعية ولديهم الاستعداد لتكريس وقتهم بالكامل لهذه المهمة؛
- أن يكون أعضاء الفريق من أولئك الذين يقومون فعلا بتحليل العمل في مؤسساتهم؛
- أن يكون الفريق مكونا من ممثلين من معظم المستويات الإدارية في المؤسسة؛
- أن تقوم إدارة المؤسسة بإعطاء الفريق صلاحية فيما يتعلق بوصف أداء العمل في المؤسسة وفيما يتعلق باقتراح وسائل تحسين أداء العمل بصفتهم القائمين على تنفيذ مشاريع تحسين الجودة في المؤسسة؛
- دمج عمل الفريق في البناء الهيكلي للمؤسسة، والنظر إليه على أساس أنه جزء من العمل الاعتيادي بالنسبة للمؤسسة وليس أمرا طارئا.

ونظرا لأن تقديم إدارة الجودة الشاملة ليس مشروعا قصير المدى من الضروري على المؤسسة عدم التركيز على النتائج قصيرة المدى بل يجب أن يتم تنفيذها بشكل تدريجي، عن طريق تقديمه في البداية في قطاع أو قسم يحكم عليه بأنه قادر على توفير أكبر فرصة للنجاح، ويهدف البدء التدريجي إلى مرحلة التعليم أو التجزئة حيث يمكن إدخال تعديلات وضبط دقيق مع التنفيذ العملي، ويجب مراقبته من طرف فرد مؤهل بشكل جيد في هذا المجال وحيادي ومسؤول وصاحب ثقة.

خامسا: المرحلة الرابعة مرحلة تبادل ونشر الخبرات

في هذه المرحلة وعلى ضوء تنفيذ المراحل السابقة مما اكتسبته لجنة إدارة الجودة الشاملة والعاملون من خبرات جراء تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتم تناول ومناقشة النتائج من خلال حلقة نقاش تضم جميع العاملين في المؤسسة لتقييم نتائج التطبيق الأولي واتخاذ الإجراءات اللازمة[2].

سادسا: مرحلة التحسين المستمر (Continuous Improvement Phase)

تتطلب إدارة الجودة الشاملة استمرار البحث عن التحسين بخطوات ثابتة وممارسة التدريب المستمر وتقييم ومكافأة التقدم وإعادة وضع أهداف التحسين، فالأشياء تتغير مثل حاجات الزبائن والتكنولوجيا

(1) أيمن عبد الفتاح محمود الدقي، **واقع إدارة الجودة الشاملة في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال (غير منشورة)، 2006، فلسطين: جامعة الإسلامية غزة، ص ص 39-40.

(2) بوزيد نصيرة، **إدارة الجودة الشاملة في الجامعة دراسة حالة كلية العلوم والتكنولوجيا بمستغانم**، رسالة ماجستير في حوكمة الشركات (غير منشورة)، الجزائر: جامعة تلمسان، 2011، ص 44.

والعمال، لذلك على المؤسسات تحسين عملياتها لتتلائم ومتطلبات وتوقعات زبائنها، ومتابعة التكنولوجيا وتطبيق ما هو جديد وضروري منها كي تحافظ على الميزات التنافسية والقدرات الإنتاجية، وعليها أيضا توسيع دائرة الجودة وصولا إلى مورديها لتحسين جودة منتجاتهم وخدماتهم[1].

وأكدا كل من **لونجينيكير وسكازيرو** (Longenecker and Scazzero1996)على أهمية مرحلة التحسين المستمر، ولقد أظهرت دراستهما أنه في اعتقاد الخبراء أن أغلب بحوث تحسين الجودة تحاول التركيز على مرحلة البداية من المبادرة لعملية تحسين الجودة، حيث تفشل في تقدير التحديات بعيدة المدى التي تواجه المؤسسة في تعدي مرحلة البداية لعملية تحسين الجودة. وقد أثبتت البحوث التي تناولت علاقة دورة حياة المؤسسات بالتطور التنظيمي أنه كلما نمت المؤسسة ونضجت واستقرت تطفو مشكلات مختلفة في كل مرحلة من الدورة، أي أنه على المؤسسات أن تتعلم وتنضج بشكل مستمر ومتواصل لتمنع عمليات الجودة من الركود أو حتى أن تصبح مع الوقت غير فعالة[2].

المطلب الثالث: أدوات وأساليب دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة

تستعمل أدوات الجودة في قياس درجاتها الجودة واكتشاف الأخطاء وتصنيف المعطيات وتحليل الأسباب واتخاذ الإجراءات التصحيحية وإدخال التحسينات ووضع المؤشرات لقياس الإنتاج، وتعتمد في ذلك على مجموعة من الأساليب لتساعد فرق العمل ومجلس الجودة ومنسق الجودة وكل الأطراف المعنية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسة على التطبيق الصحيح لهذا المسعى.

أولا: أدوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

تم تطوير العديد من الأدوات لهذا الغرض ومن بين أهمها ما سيأتي.

1. تحليل باريتو Pareto analysis: يستخدم تحليل **باريتو** لتحديد المشاكل التي يجب إعطاؤها الأولوية والأهمية في المعالجة قبل غيرها لتأثيراتها الكبيرة، غالبا ما يشار لذلك بقاعدة 80/20 فيركز من خلال هذا التحليل على قاعدة أساسية مفادها أن 80% من المشكلات ترجع إلى 20% من الأسباب، وهذه الأسباب القليلة حيوية تعود إليها معظم المشاكل والتي يجب الاهتمام بها ومعالجتها أولا[3]، لاستخدام هذه الأداة نعتمد على الخطوات الأساسية التالية[4]:

(1) المناصير علي فلاح، **إدارة الجودة الشاملة دراسة ميدانية على سلطة الكهرباء الأردنية**، رسالة ماجستير في الإدارة العامة (غير منشورة)، الأردن: الجامعة الأردنية، 1994، ص 45.

(2) Longenecker, Clinton O. and Scazzero, Joseph A, **The Ongoing Challenge of Total Quality Management**. The TQM Magazine, Vol. 8, No. 2, 1996, pp55-60.

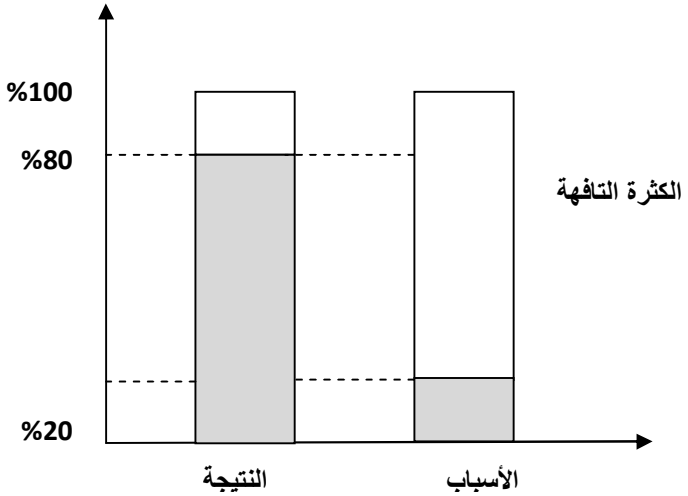
(3) بن حميدة محمد، حريق خديجة، **إدارة ونظام الجودة الشاملة**، الملتقى الوطني الأول حول إدارة الجودة الشاملة وتنمية المؤسسة، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، الجزائر: جامعة سعيدة، يومي 7 و8 ديسمبر 2010.

(4) العزاوي محمد عبد الوهاب، **إدارة الجودة الشاملة**، مرجع سبق ذكره، ص 57.

- التأكد من تصنيف المشاكل أو العيوب التي ستستخدم في المخطط؛
- تحديد مدة جمع البيانات؛
- رسم المحورين الأفقي والعمودي مع تدرج المحور العمودي بوحدات قياسية؛
- وضع مستطيل لكل نوع من العيوب له ارتفاع مساوٍ لعدد المعيبات المتدرجة على المحور العمودي في الجهة اليسرى، وفي بعض الحيان تظهر عدد المعيبات في الجانب الأيمن أيضا، كما يمكن جمع عدد من العيوب الصغيرة جدا و إظهارها في مستطيل واحد إلى اليمين؛
- رسم خط من نقطة في منتصف كل مستطيل يوضح العدد التراكمي من المعيبات أو نسبة المعيبات؛
- توضيح أين ومتى جمعت البيانات مع كتابة عنوان المخطط.

والشكل الآتي يوضح تحليل **باريتو**.

الشكل(2-5): مخطط باريتو



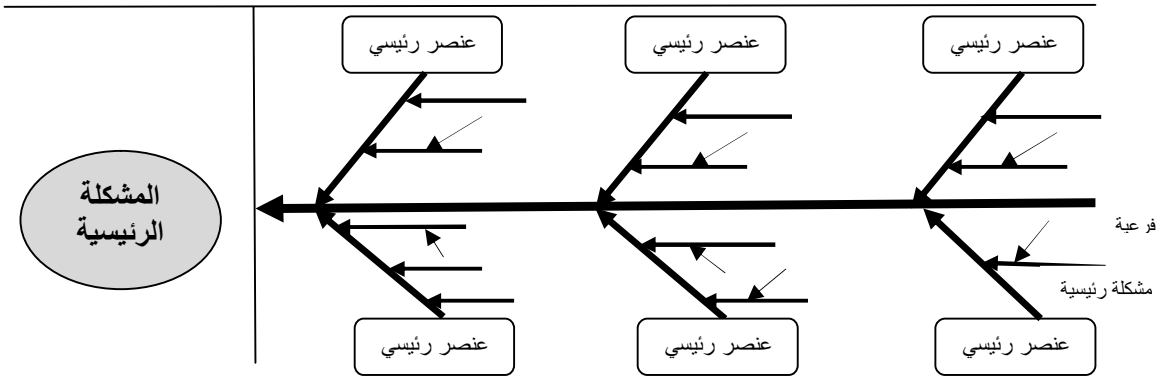
المصدر: بن سعيد خالد بن سعد، **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات على القطاع الصحي**، المملكة العربية السعودية، ط1، 1997، ص 304.

نلاحظ من الشكل (2-5) أن فكرة **باريتو** ترتكز على أنه غالبا ما يكون هناك عدد محدود من الأسباب ذات تأثيرات كبيرة على مشكلة الجودة، لذا فإن هذه الوسيلة تستخدم للتعرف على المشكلات التي ينبغي التركيز عليها ومعرفة أسبابها على أن تكون خلال مدة زمنية محددة. وكل هذا من أجل إظهار الأسباب الأكثر تكرارا للفت نظر الإدارة إليها، ثم الأسباب الأقل فالأقل وهكذا.

2. خريطة تحليل علاقة السبب بالنتيجة Cause and effect diagram: طور هذه الخريطة العالم الياباني **إشيكاوا** ويطلق عليها اسم هيكل عظمة السمكة(Fishbonne Diagram) فهي تمثل أسباب المشكلة وعلاقة هذه الأسباب بالمشكلة نفسها (أنظر الشكل 2-6)، حيث يتم تحديد الأثر المتمثل في

المشكلة أولا والتي يعبر عنها برأس السمكة بعد ذلك يتم رسم خط الوسط والفروع الرئيسية لهذا الخط إذ يوضع عليها الأسباب الرئيسية للمشكلة، وبعدها يتم رسم الفروع الثانوية المتفرعة من الفروع الرئيسية لخط الوسط ووضع الأسباب الثانوية عليها، وبناءا عليه تظهر خريطة السبب والأثر والتي تمكن من تحليل الأسباب الرئيسية والثانوية واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة[1].

الشكل(2-6) : هيكل عظمة السمكة (Fishbonne Diagram)



Source : Steven A. Melnyk and David R. Denzler, **Total Quality Management**, Tools and Techniques Richard D. Irwin Company,1996, p45.

نلاحظ من الشكل (2-6) مخطط يربط بين الأسباب الفاعلة والآثار الناتجة في صورة رسم على شكل عظمة سمكة حيث يمثل الهيكل العظمي كل الأسباب المحتملة للمشكلة المدروسة سواء كانت رئيسية (والمعبر عنها بأسهم أفقية) أو فرعية (والمعبر عنها بأسهم مائلة) أما الرأس فيمثل النتيجة أو الأثر.

3. قائمة المراجعة Check sheet: يتمثل هذا الأسلوب في جمع وتسجيل البيانات المتعلقة بالمشكلة المعنية بالدراسة في صورة أرقام أو صفات وبصورة محددة وثابتة ويساهم في تنظيم تلك البيانات وفق تصنيفات معينة، ولتحديد ومعرفة مواقع الخلل في النشاطات ومدى تكرارها خلال فترة زمنية معينة[2].

4. خريطة تدفق العمليات Process flow chart: تستخدم لتحديد طريقة أداء العلميات وتحليل خطواتها وذلك لتحقيق أهداف أهمها المساعدة في تحديد الأماكن التي يمكن أن تستفيد من مشاريع التحسينات المستمرة وكذا لتوثيق العمليات ضمن أسلوب إدارة الجودة الشاملة بدلا من طرق أخرى قد تحتاج إلى وقت أطول كوضع الإجراءات لكل نشاط أو لكل عملية[3].

(1) D.H. Stamatis, TQM Engineering Handbook, USA, 1997, p p 144-145.
(2) Alain Bernillon, Olivier Cérutti, **Les outils des management de la qualité**, Chihab, Alger, 1996, P16.
(3)Ibid, p 19.

5. الرسم البياني الانتشاري Scatter Diagram: يستخدم شكل الانتشار لعرض طبيعة العلاقة بين متغيرين وذلك بهدف تكوين فكرة أولية عن هذه العلاقة وعند القيام بتصميم الرسم البياني الانتشاري يمكن إتباع الخطوات التالية[1]:

- تحديد المشكلة المراد دراستها بشكل دقيق وواضح؛
- تحديد العناصر المراد دراستها وبالتالي الاتفاق على تعيين المتغير التابع والمستقل؛
- تجميع البيانات الخاصة لمتغيرات الدراسة البيانات الإحصائية ولفترات زمنية محددة؛
- وضع البيانات مجمعة في جدول وتحويلها إلى رسم بياني بحيث يمثل المحور الأفقي(x) بيانات المتغير المستقل ويمثل المحور العمودي بيانات المتغير التابع(y)؛
- 5استخدام معادلة الارتباط لمعرفة مدى قوى العلاقة بين المتغيرين وتحديد اتجاهها؛
- الاستدلال على المعوقات التي تحول دون تحسين الجودة وعلى ضوء ذلك تقدم للمؤسسة الاقتراحات والتوصيات اللازمة.

6. تقنية الانحرافات المعيارية الستة Six sigma*: يمكن تعريف منهجية ستة سيجما ضمن ثلاث لغة، اصطلاحا وإداريا كالآتي:

1.6. لغة: وردت العديد من المسميات تتماثل مقاصدها ولكن تختلف في المصطلحات، إذ لم يحدد المجمع العلمي لحد الآن مسمى خاص بالمنهجية فقد ورد: الحيود السداسي، 6 سيجما، الانحرافات الستة، أما في اللغة الانجليزية فيعرف بـSixSigma [2].

2.6. اصطلاحا: هو الاستخدام الكفء لأي قانون إحصائي ابتداءا من النسبة المئوية (الإنتاج المعيب مقسوما على الإنتاج الفعلي الكلي) مضروبا في عدد العيوب ثم الناتج مضروبا أيضا في مليون، وانتهاءا بأعقد معادلة إحصائية هدفها التشخيص والكشف عن شيء أو التنبؤ بشيء[3].

---

(1) خالد بن سعد، مرجع سبق ذكره، ص ص 329-330.

*سيجما هو الحرف الثامن عشر في الأبجدية الإغريقية ورمزه (σ)، وقد استخدم الإحصائيين هذا الرمز للدلالة على الانحراف المعياري، والذي يعد طريقة إحصائية ومؤشرا لوصف الانحراف أو التباين أو التشتت أو عدم التناسق في عملية معينة بالنسبة للأهداف المنشودة، وجذور σ باعتبارها معيارا لقياس الانحراف يمكن إرجاعها إلى Carl Frederick Gauss(1777-1855) والذي استحدث مفهوم المنحنى الطبيعي. فالانحراف المعياري يعبر عن مدى الابتعاد أو التشتت عن الوسط وهذا يعني زيادة في كمية الخطأ، مما يدل على زيادة التلف في المنتج أو انخفاض الجودة في تقديم الخدمة، ولذلك يعتبر أسلوب ستة سيجما من الأساليب المهمة التي تهدف إلى تقليص حجم الخطأ إلى أبعد ما يكون.
أما العدد ستة يرمز إلى مستوى من مستويات سيجما، حيث يوجد عدة مستويات لسيجما، وكلما ازداد العدد المرافق لسيجما دل ذلك على زيادة في مستوى الجودة وبالطبع انخفاض نسبة العيوب في المنتج والعكس صحيح.

(2) النابلسي مهند، **أسرار الحيود السداسي الطريق للحيود السداسي وإدارة مشاريع الحيود السداسي**، الأردن: دار وائل للنشر، الطبعة الأولى، 2005، ص ص 33، 36.

(3) عادل محمد عبد الله، **مدى إمكانية تبني منهجية الحيود السداسي في السيطرة على نوعية الأدوية المطلوبة وفقا لنموذج DMAIC: دراسة تحليلية في الشركة العامة لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية في نينوى**، مجلة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 5 العدد 10، 2013، ص 354.

3.6. إداريا: إن Six Sigma هي فلسفة إدارية ونظرة منضبطة نحو اتخاذ القرارات، وهي أنجح وسيلة إدارية عرفها التاريخ للوصول إلى أرقى درجة من الجودة، فالهدف من Six Sigma بوصفه منهجا إداريا هو مساعدة الإداري في التعرف على ما لا يعرفه، والتركيز على ما ينبغي أن يعرفه، واتخاذ الإجراءات لتقليل الأخطاء[1].

كما يتضمن مفهوم ستة سيجما ثلاثة أبعاد أساسية، الأول: التشخيص ومعالجة الانحراف والمعيب، والثاني تحديد موقع الإنتاج ضمن السلم السداسي، والثالث تمكين المحترفين من المعالجة[2].

يقترن مسمى منهجية ستة سيجما بالانحراف المعياري تسمية فقط –وليس المعادلة– دلالة على وجود انحرافات معيارية محددة عالميا تحدد موقع إنتاج المؤسسة مقارنة بالمنافسين، وصولا إلى الدرجة السادسة التي هي أقل انحراف في الإنتاج والمقدرة ب3,4 وحدة معيبة لكل مليون وحدة منتجة[3].

وتطبق تقنية ستة سيجما six sigma وفق الخطوات التالية[4]:

- تحديد المشكلة بوضوح: أي البحث عن حالات الاختلاف أثناء عمليات الإنتاج؛
- حساب انحراف الإنتاج عن المعايير المستهدفة، والتقنيات الإحصائية التي يمكن تطبيقها هنا هي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتوزيعات الاحتمالية...الخ؛
- حساب احتمال إنتاج المنتج في حدود المعايير المطلوبة؛
- حساب معدل العيوب ضمن أجزاء من المليون والذي لا يجب أن يتعدي 3.4 خطأ لكل مليون وحدة إنتاجية.

وتأسيا على ما سبق فإن تقنية ستة سيجما تعد من المفاهيم الحديثة في إدارة الجودة الشاملة، تهدف إلى الارتقاء بمستوى المؤسسات، وبذلك فإنها تحاول الوصول إلى 3,4 عيب لكل مليون فرصة.

ثانيا: الأساليب الداعمة لإدارة الجودة الشاملة

يشترط رواد إدارة الجودة الشاملة جملة من الأساليب الداعمة لتطبيق مسعى إدارة الجودة الشاملة داخل المؤسسة وفق المبادئ المذكورة سابقا والتي تتمثل أساسا فيما يلي:

(1) أحمد يوسف دودين، ماجد عبد المهدي مساعدة، **مدى استخدام مفاهيم** Six Sigma **في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 7، العدد 16، 2014، ص 167.

(2) Pande, Peter S. & Neuman, Robert P.& Roland R, **the six sigma way how ge**, **Motorola, and Other Top Companies Are Honing Their Performance**,1st ed, McGraw-Hill, USA, United States Of America, 2000: X

(3) عادل محمد عبد الله، مرجع سبق ذكره، ص 355.

(4) توفيق محمد عبد المحسن، **الجودة الشاملة وستة سيجما**، مصر: دار الفكر العربي، 2005، ص 253 253.

1. علاقة الزبون بالمورد: يقصد بعلاقة الزبون بالمورد تلك الميزات التي ينبغي أن تسود وتجمع بين الأفراد والوحدات التنظيمية في المؤسسة والتي يطلق عليها اسم علاقة الزبون بالمورد الداخلي، ومن جهة أخرى فإن العلاقة التي تربط المؤسسة بمورديها وزبائنها الخارجيين، تسمى علاقة زبون – مورد خارجي، بحيث تعتبر المؤسسة شبكة من العلاقات التي تربط الزبون والمورد سواء كان الأمر يتعلق بالعلاقة داخل المؤسسة أو في علاقاتها مع المحيط الخارجي وهي وسيلة وطريقة تهدف إلى تعزيز فلسفة إدارة الجودة الشاملة داخل المؤسسة ويمكننا تحليل هذه العلاقات وفق ما يلي[1]:

1.1. العلاقة بين الزبون والمورد الداخلي: يعتبر كل فرد زبون ومورد في آن واحد داخل المؤسسة، حيث يستقبل أشياء من زميل له داخل المؤسسة تتمثل في معلومات أو أفكار أو بعض المعدات أو غيرها من الأشياء التي يتطلبها عمله، ويصبح بموجب هذه الوضعية زبونا وزميله موردا داخل هذه المؤسسة، وعندما يحدث العكس أي عندما يسلم هذه الأشياء إلى زميل آخر يتحول هو بدوره إلى مورد وزميله إلى زبون وهكذا؛

2.1. العلاقة بين الزبون والمورد الخارجي: في إطار هذه العلاقة تكون المؤسسة أمام حالتين اثنتين:

1.2.1. المؤسسة هي المورد تجاه زبائنها الخارجين، وقد عرفت جمعية التسويق الأمريكية الزبون على أنه مشتري المنتجات أو متلقي الخدمات الفعلي أو المتوقع، حيث يؤكد منهج إدارة الجودة الشاملة على ضرورة الوفاء بحاجات ومتطلبات الزبائن الخارجيين المستهدفين بصفة مستمرة وتحقيق تطلعاتهم وبالشكل الذي يشعرهم بالرضا التام عن المؤسسة ومنتجاتها وخدماتها وكسب ولائهم لها حتى يصعب من اختراق المؤسسات المنافسة لاستقطابهم، ويتطلب ذلك من المؤسسة الحصول على المعلومات والمعطيات الكافية حول هؤلاء الزبائن وباستمرار ضمن قاعدة معطيات قوية تمكنها من تحديد احتياجاتهم وتحقيق ما ينتظرونه منها، وتعتمد أساسا على الدراسات السوقية الدقيقة في هذا الشأن؛

2.2.1. المؤسسة هي الزبون أمام مورديها الخارجيين، حيث إن وجود علاقة وثيقة بين المؤسسة ومورديها تؤدي إلى تحقيق منافع متعددة للطرفين، لذا ينبغي أن تبني علاقات متينة أساسها الثقة المتبادلة والود والمساعدات الفاعلة بين الطرفين.

2. تكلفة الجودة: إن تكلفة الجودة منهجية أساسية لإدارة الجودة الشاملة تم إحداثها من طرف **فيجينبوم** (Feigenbaum) خلال ستينيات القرن الماضي فهي وسيلة لتحديد الفوائد العائدة من جراء تبني أسلوب إدارة الجودة الشاملة، وتركز على أهمية العلاقة المكملة التي تربط بين الجودة والتكلفة حيث ساهمت هذه

(1) يحي برويقات عبد الكريم، مرجع سبق ذكره، ص ص 57-60.

الفكرة إلى حد كبير في التصدي للاعتقاد السائد آنذاك والذي مفاده إن الجودة تكلف كثيرا، على غرار ما أثبته الواقع في أن اللاجودة هي التي تضيع أموال المؤسسة وتحملها تكاليف باهظة، أما الجودة فتجنبها الكثير من الأعباء وتساهم في توفير الأموال، وهذا أسلوب يدعم بقوة ترسيخ مبادئ إدارة الجودة الشاملة ويبرز أهميتها[1].

يمكن تعريف تكاليف الجودة على أنها التكاليف المتعلقة بمنع إنتاج المنتجات المعيبة أو اكتشاف وإحداث تصحيحات على هذه المنتجات الخاطئة والمعيبة[2]. ويمكن تقسيم تكاليف الجودة إلى أربعة أقسام رئيسية هي[3]:

1.2. تكاليف الوقاية: تشمل كافة الأنشطة المصممة لمنع وقوع الأخطاء؛

2.2. تكاليف التقييم: هي تلك التكاليف المتعلقة بتقييم المنتج والتأكد من مدى مطابقته للمواصفات المطلوبة من الزبون، ومن أمثلتها فحص المواد والمعدات المشتراة وفحص كافة الأنشطة الخاصة بعملية الإنتاج، ثم فحص المنتجات بعد الانتهاء من عملية التصنيع وقبل تسليمها لزبون؛

3.2. تكاليف الفشل الداخلي: هي التكاليف المعنية باتخاذ الإجراءات التصحيحية لعدم مطابقة المواصفات المطلوبة من أول مرة والتي تدفع في إصلاح هذه المنتجات المعيبة؛

4.2. تكاليف الفشل الخارجي: هي التكاليف المتعلقة باكتشاف العيوب وذلك بعد تسليم المنتجات إلى الزبائن ومنها تكاليف شكاوي العمل والتحقيق فيها وما يتطلبه من وقت وجهد، تكاليف استبدال أو إصلاح المنتجات المباعة والتكاليف المتعلقة بسمعة المؤسسة حيث أنها في مثل هذه الأحوال تفقد جزءا من مصداقيتها بين الزبائن وما يمكن أن يؤثر ذلك مستقبلا.

من المبادئ الأساسية لفلسفة إدارة الجودة الشاملة أداء العمل الصحيح من المرة الأولى وهذا يؤدي إلى تخفيض التكلفة والمساهمة في زيادة أرباح المؤسسة ويساعد في تحقيق هذا المسعى انتشار الثقافة بين العاملين فيما يتعلق بضرورة الوقاية من الوقوع في الأخطاء أثناء العمل، بالإضافة إلى التصميم الجيد للمنتج والتخطيط الفعال للعمليات والتدريب لكافة العاملين.

3. فرق العمل: يمكن تعريف فرق العمل بأنها مجموعة من الأفراد يعملون مع بعضهم لأجل تحقيق أهداف محددة ومشتركة، وهو أسلوب أساسي ومحوري لتحقيق إدارة الجودة الشاملة وحتى يكون فريق العمل فعالا فإنه يجب أن يراعي الاعتبارات التالية:

(1) محفوظ أحمد جودة، مرجع سبق ذكره، ص 167.
(2) المرجع نفسه، ص 167.
(3) Yochio Kondo, **La maîtrise de la qualité dans l'entreprise,** Econmica, France, 1997, p121-122.

- عدد أعضاء الفريق: والذي يتراوح عادة بين ثلاثة إلى عشرة أفراد، فكلما زاد عدد أعضاء الفريق عن الحد المعقول قل الوقت المتاح لكل عضو للمشاركة في المناقشات وكذلك قلت فعالية الفريق لعدم تنوع وتعدد وجهات النظر؛
- ضرورة تحديد أهداف الفريق بدقة وبوضوح؛
- منح فرق العمل كامل الصلاحيات المتعلقة بالهدف التي أنشأت من أجله؛
- ضرورة تشجيعها ومنحها حوافز مادية ومعنوية للمساهمة في تعزيز أداء أفرادها؛
- يعتبر التدريب ضروريا لأعضاء فريق العمل وذلك لرفع مهاراتهم الفنية والاتصالية؛
- توفير نظام للمعلومات يضمن تزويد الفريق بالمعلومات اللازمة لتحقيق الهدف الذي أعد من أجله؛
- ضرورة منح الفريق الاستقلالية في قراراته[1].

4. العصف الذهني Branistorming: لقد طور هذا الأسلوب من طرف الأمريكي **أليكس أسبورن** (Alex Osborn) في الخمسينيات من القرن الماضي والذي يعرف على أنه أسلوب يستخدم في توليد كميات كبيرة من الأفكار والمقترحات لدى مجموعة من الأفراد وفي وقت قصير[2]، ويعد هذا الأسلوب من أكثر الأدوات استعمالا في تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة، حيث تستعمل في اجتماعات فرق التحسين وحلقات الجودة وفي اجتماعات مجلس الجودة وغيرها[3].

5. المقارنة المرجعية Benchmarking: تعرف بأنها العملية المستمرة لقياس مستوى المنتجات، الخدمات، الأنشطة مقارنة بأقوى منافس للمؤسسة في مجال عملها[4]، وإجمالا هناك ثلاثة مستويات من المقارنة المرجعية[5]:

1.5. مقارنة مرجعية وظيفية: تكون بين الوظائف بغض النظر عن القطاع المنتمية له، حيث تسعى بعض المؤسسات إلى أن تكون متميزة بشكل بارز في أدائها وبالتالي فقد تجرى مقارنة مع الممارسة الأفضل، بغض النظر عن طبيعة عمل ونشاط المؤسسة التي تؤدي هذه الممارسة؛

2.5. مقارنة مرجعية داخلية: تكون بين أقسام وفروع نفس المؤسسة؛

(1) إبراهيم حسن محمد، **نظم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المصانع**، مصر: شركة إبراهيم حسن للطباعة، 1995، ص ص 19-20.
(2) Michel Perigord, **Les parcours de la qualité démarches et outils**, AFNOR, Paris, 1993, p 64.
(3) Ibid, p 65.
(4) أحمد عبد إسماعيل الصفار، ماجدة عبد اللطيف، **أثر تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة وفق منظور الزبون الداخلي والخارجي على الأداء التشغيلي للمؤسسات التصنيعية، حالة دراسية في شركة بترا للصناعات الهندسية في المملكة الأردنية الهاشمية**، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد 73، 2008، ص 10.
(5) سملالي محمد يحضيه، **إدارة الجودة الشاملة، مدخل لتطوير الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية**، الملتقى الوطني الأول حول المؤسسة الاقتصادية وتحديات المناخ الاقتصادي الجديد، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، الجزائر: جامعة ورقلة، يومي 22 و 23 أفريل 2003، المجلد 1، ص178.

3.5. مقارنة مرجعية خارجية: تكون بين المؤسسة ومنافسيها.

6. أسلوب التوقيت المناسب(just-in-time): لقد نشأت هذه التقنية التي تعرف اختصارا بـJ.I.T في اليابان بعد تجربة بدأت وتطورت في مؤسسة **تويوتا** (Toyota) للسيارات في نهاية خمسينيات القرن الماضي، التي تعرف على أنها مدخل منتظم لتحسين الإنتاجية الشاملة واستبعاد كل أنواع الهدر وتحقيق الإنتاج بتكلفة فاعلة، والتسليم بالكميات والجودة المطلوبة وفي الوقت والمكان المناسبين[1].

نستنتج أن مدخلJ.I.T يهدف إلى تدعيم عمليات التحسين من خلال الاقتصاد في الموارد والوقت وتسليم الكميات المطلوبة ووفق المعايير والمكان والوقت المحدد والمتفق عليه وهو بالتالي أسلوب قوي وداعم لترسيخ مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

المطلب الرابع: المداخل المعاصرة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة

هناك العديد من المداخل التي طرحها الكتاب المهتمين بإدارة الجودة الشاملة في محاولة فهم لتجميع المحاور الأساسية والعناصر التي تقوم عليها فكرة إدارة الجودة الشاملة، ومن أهم هذه المداخل أو النماذج التي نلمس فيها رؤية متكاملة هي: النموذج الدائري لإدارة الجودة الشاملة، نموذج جائزة **بالدريج**، نموذج الجائزة الأوروبية للجودة، وجائزة **ديمنج** للجودة.

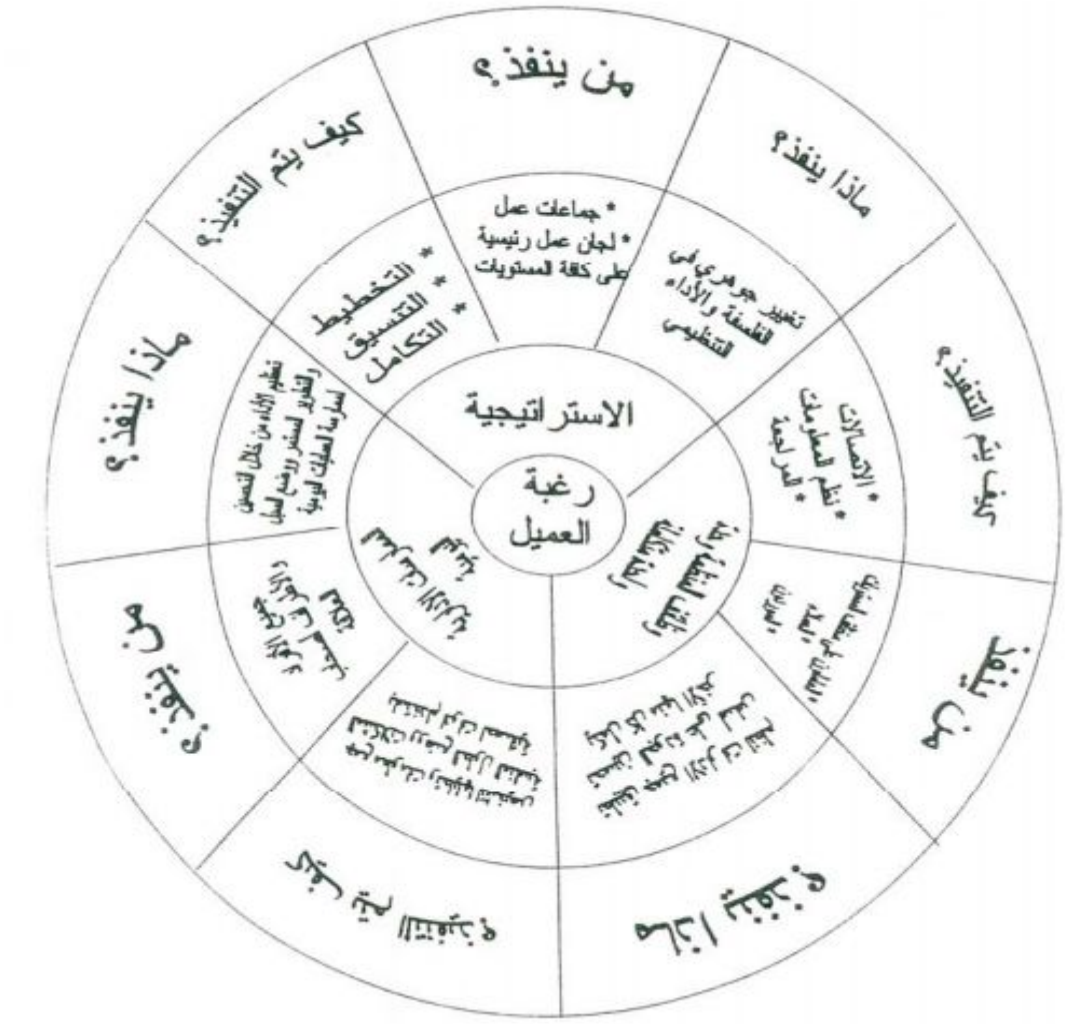
أولا: النموذج الدائري لإدارة الجودة الشاملة The TQM wheel Model

ظهر هذا النموذج في عام 1991 بواسطة مجموعة GOAL / QPCالرائدة التي تتولى القيام بالبحوث والدراسات في مجال إدارة الجودة الشاملة ويمثل هذا النموذج جهدا منظما لتحقيق نوع من التكامل بين العناصر المختلفة لفكرة إدارة الجودة الشاملة[2]، ويوضح الشكل التالي الفكرة الأساسية لهذا النموذج.

(1) رامي حكمت فؤاد الحديثي، فائز غازي عبد اللطيف البياتي، **الإدارة الصناعية في اليابان في نظام الإنتاج الآني"J.I,T"**، الأردن: دار وائل للنشر، 2002، ص ص 3-5.

(2) أسامة شاكر عبد العليم، عمر أحمد أبو هاشم الشريف، **المداخل الإدارية الحديثة في التعليم**، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع، 2010، ص 147.

الشكل(2-7): النموذج الدائري لإدارة الجودة الشاملة



المصدر: محمد توفيق ماضي، **إدارة الجودة مدخل النظام المتكامل**، مصر: دار معارف، 1995، ص74.

من الشكل (2-7) نلاحظ أن النموذج يتكون من ثلاثة أجزاء رئيسية تدور جميعها حول رغبة الزبون وهي[1]:

1. الممارسات الإدارة اليومية: وهنا يطرح النموذج ثلاثة أسئلة ويجيب عليها:

1.1. ما الذي يتم القيام به(What ?): الإجابة هي التركيز على التحسين والتطوير المستمر ووضع أنماط أفضل لممارسة كل العمليات التي تزاولها المؤسسة بشكل يومي.

2.1. من يتولى ذلك (Who ?): الإجابة هي وفقا لمدخل إدارة الجودة الشاملة جميع الأفراد ذات العلاقة سواء كانوا أفراد أو فرقا للعمل أو في صورة حلقات الجودة.

(1) قويدر عياش، **إدارة الجودة الشاملة وتحقيق تنافسية المؤسسة في ظل التحولات الاقتصادية حالة مجمع E.NA.D**، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية (غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر 3، 2011، ص ص 51-52.

3.1. كيف يتم ذلك (? How): ويتعلق بوضع أساليب التحسين موضع التنفيذ عن طريق الاعتماد على الأساليب الإحصائية وأدوات الجودة الشاملة.

2. الإستراتيجية: عندما تريد المؤسسة إحداث تطوير وتحسين شامل لعملياتها فإنها لا تكتفي بالممارسات اليومية وإنما يمتد هذا إلى تطوير رسالتها وأهدافها، ويتطلب ذلك التخطيط الاستراتيجي، وذلك لتحقيق التنسيق الرأسي بين المستويات الإدارية.

1.2. ماذا يتم القيام به(? What): يلزم لتحقيق التخطيط الاستراتيجي إحداث تطوير جوهري في الأداء التنظيمي.

2.2. من يتولى ذلك(? Who): يتولى القيام بتطوير الأداء التنظيمي والابتكار والمبادأة جماعات العمل واللجان الرئيسية المشكلة من مختلف المستويات.

3.2. كيف يتم ذلك(? How): عن طريق ما تحتويه الأساليب الإدارية وأساليب التخطيط من مقدرة على تحقيق التكامل بين كافة الأطراف.

3. وظائف المؤسسة وحدة واحدة متكاملة: إن العنصر الرئيسي الثالث لإدارة الجودة الشاملة إنما يهدف إلى تحقيق التكامل الأفقي (Horizontal Integration) لكافة وظائف المؤسسة، والذي يعني عدم النظر إلى أجزاء المؤسسة على أنها منفصلة عن بعضها البعض.

1.3. ماذا يتم القيام به(?What): هو تطبيق كل نظم التحسين وقياس الجودة وإدارتها بالإضافة إلى حشد كل الأطراف ذات العلاقة بالجودة.

2.3. من يتولى ذلك (? Who): يتحقق ذلك من خلال مشاركة كل من الزبائن والموردين وفرق العمل والمسؤولين وذلك يتناول كافة الأمور التي تتعلق بجودة العمليات بدءا من مرحلة التصميم.

3.3. كيف يتم ذلك(? How): يتم ذلك من خلال المعلومات الإستراتيجية، وأساليب المراجعة.

ثانيا: نموذج جائزة بالدريج The Baldrige Model

أقر الرئيس الأمريكي في أوت عام 1987 ما يسمى قانون **مالكولم بالدريج** لتحسين الجودة على المستوى العالمي (Improvement Malcolm Baldrige National Quality) يقضي بإنشاء الهيئة الوطنية لتحسين الجودة في محاولة لحث وتشجيع المؤسسات الأمريكية لتحسين الجودة والإنتاجية، ووفقا لهذا القانون يتم تقديم جائزة **مالكوم بالدريج** سنويا إلى المؤسسات الأمريكية التي تحقق أعلى معايير الأداء في إدارة الجودة[1].

(1) فريد عبد الفتاح زين الدين، مرجع سبق ذكره، ص 6.

تسير إجراءات منح هذه الجائزة على الخطوات التالية[1]:

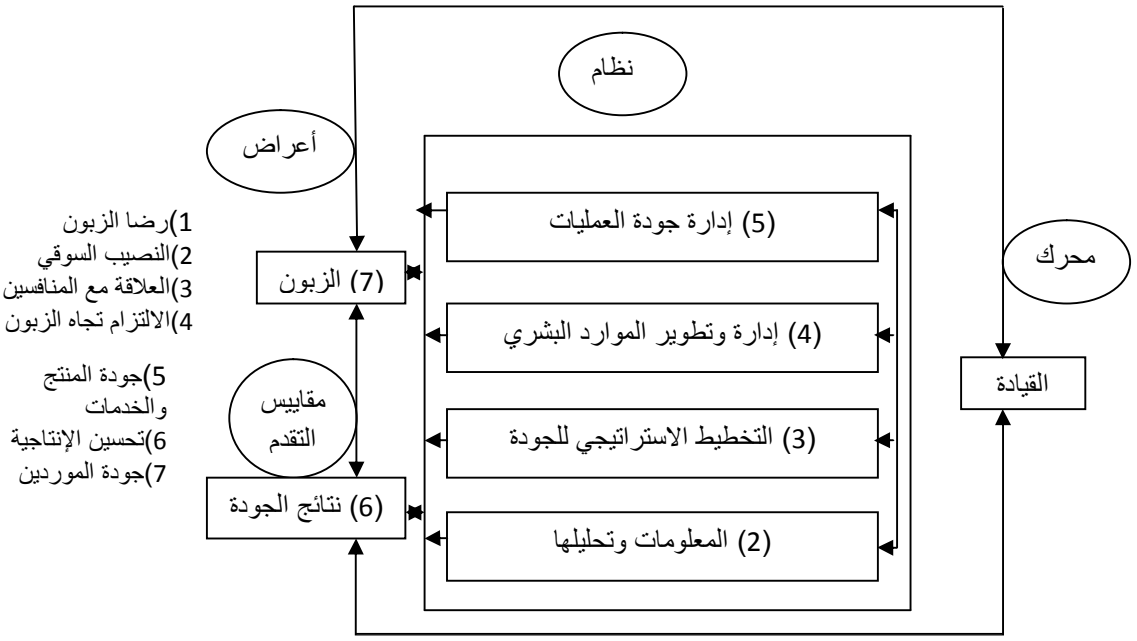
- تتقدم المؤسسة التي ترغب في الترشيح لهذه الجائزة بتقرير مكتوب لا يزيد عن 75 صفحة مدعما بوصف لنظم الجودة بها وذلك طبقا لقواعد الجائزة.
- يعرض بعد ذلك هذا التقرير على لجنة من الممتحنين والقضاة لعمل تقرير مكتوب بالدرجات.
- إذا تم قبول الملخص تعتبر المؤسسة المتقدمة قد اجتازت مرحلة التصنيف المبدئية للمتقدمين، ويعقب ذلك عملية دقيقة للفحص منها زيارات لمواقع المؤسسات المرشحة للتحقق من بعض المعلومات الوارد في التقرير.
- يتم تقييم المتقدمين على أساس سبعة معايير رئيسية تم وضعها بمعرفة المعهد القومي للمواصفات والتكنولوجيا، وكل معيار من هذه المعايير له مجموعة من النقط من إجمالي 1000 نقطة:

– القيادة 90 نقطة.
– برامج ضمان جودة السلع والخدمات 140 نقطة.
– المعلومات وتحليلاتها 75 نقطة.
– التخطيط الاستراتيجي للجودة 55 نقطة.
– نتائج الجودة 250 نقطة.
– الاستفادة من الموارد البشرية 140نقطة.
– رضاء المستهلك250 نقطة.

وعلى أساس تقويم العناصر السبعة السابقة تم منح شهادة سنوية للمؤسسات الأمريكية التي تحقق التميز في الجودة وذلك بهدف تحفيزها على التحسين المستمر وقد منحت أول شهادة في عام1988، ويوضح الشكل الآتي الإطار العام الذي يضم العناصر السبعة والعلاقات التي تربط بينهم.

(1) محمد توفيق ماضي، مرجع سبق ذكره، ص 10.

الشكل(2-8): الإطار العام لعناصر نموذج بالدريج



Source : Rao Ashok and Others, **Total Quality Management** : A Cross Functional Perspective.USA: John Wilev.1996. p73.

يتضح من الشكل (2-8) أن العنصر المحوري والمحرك الأساسي للنموذج هو القيادة أما العناصر التي تمثل النظام فهي المعلومات والتخطيط الاستراتيجي للجودة وإدارة الموارد البشرية وإدارة جودة العمليات، في حين أن الأغراض تتمثل في تحقيق الدرجة العالية من رضاء الزبون، وزيادة النصيب السوقي ويمكن قياس درجة التقدم في تحقيق ذلك عن طريق نتائج الجودة التي تتمثل في جودة السلع والخدمات، وتحسين الإنتاجية وجودة الموردين.

أما عناصر التقييم الفرعية لعناصر النموذج السابق، يتم تقييمها بناءا على مجموعة من الدرجات التي تمثل أوزان لتوضيح الأهمية النسبية لكل عنصر وإجمالي هذه الدرجات 1000 درجة موزعة على العناصر كما سبق وأوضحنا.

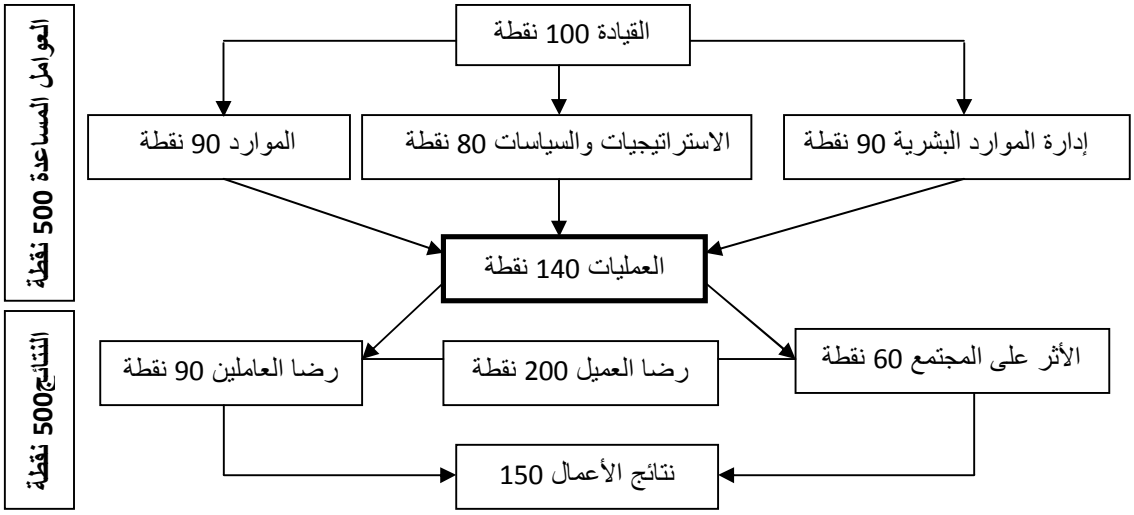
ثالثا: نموذج الجائزة الأوربية للجودة The European Quality Award Model

وضعت الدول الأوروبية بالتعاون مع المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة The European Foundation for Quality Management ما يسمى بالجائزة الأوروبية للجودة استنادا إلى الأفكار الأساسية لجائزة **ديمنج** التي تمنح في اليابان وجائزة **بالدريج**، وقد منحت هذه الجائزة لأول مرة في أكتوبر 1992.[1]

ويتكون هذا النموذج من تسعة عناصر أساسية يربطها علاقات متشابكة كما هو موضح بالشكل الآتي.

(1) محمد توفيق ماضي، مرجع سبق ذكره، ص 87 .

الشكل(2-9): نموذج الجائزة الأوروبية للجودة



Source : Harold Koontz, Heinz weihich, **Essentials of Management an international perspective**, Mc Graw Hill companies, 8 edition,2009, p76.

ويتضح من الشكل(2-9) أنه يمكن تقسم العناصر التسعة اعتمادا على منهج النظم إلى مدخلات النظام (وهي العوامل التي تساعد على تطبيق إدارة الجودة الشاملة ونقصد بها: القيادة، الموارد البشرية، الاستراتيجيات والسياسات، والموارد)، العمليات، ومخرجات النظام (وهي عبارة عن النتائج المحققة أو المتوقعة من تطبيق النظام والتي تتمثل في: رضاء العاملين، رضاء الزبون، الأثر على المجتمع، ونتائج الأعمال) [1]. وكذلك يتضح من الشكل ما يلي:

- يمثل عنصر القيادة في النموذج ركنا أساسيا وهو المحرك للعناصر الباقية؛
- الفكر الاستراتيجي يعتبر ركنا أساسيا في النموذج؛
- يقصد بالعمليات: تحويل ومزج الأدوات والوسائل والطرق باستخدام طاقات المؤسسة المتاحة (المادية والبشرية) بهدف إنتاج منتوج أو تقديم خدمة يرضى عنها الزبائن الداخليون والخارجيون للمؤسسة وكذلك لها أثر على المجتمع؛
- يضيف هذا النموذج بعدا جديدا لم تتضمنه النماذج السابقة وهو الأثر على المجتمع، ويعتبر هذا اقتراب من الواقع الذي يسود مختلف المجتمعات التي بدأت تصدر من التشريعات ما يحافظ على المجتمع والبيئة.

(1) مارك براون، **شهادة بالدريج للجودة الشاملة معايير إدارة الجودة**، ترجمة مركز التعريف والترجمة، لبنان: الدار العربية للعلوم، 1999، ص 78.

رابعا: نموذج جائزة ديمنج للجودة

تركز هذه الجائزة على مراقبة الجودة الإحصائية وهي مقارنة بجائزة **بالدريج** أضيق في مجال التركيز على إرضاء الزبائن، وللحصول على جائزة **ديمنج** يجب أن تقوم المؤسسات بوضع برامج لتحسين الجودة يشمل الإدارة العليا، العمال، رضاء الزبون والتدريب[1]، ويتم تقييم المتقدمين للحصول على هذه الجائزة على أساس عشرة معايير هي[2]:

1. **السياسات:** يتناول هذا المعيار السياسات، العمليات، الأهداف، والقيادة في المؤسسة؛
2. **التنظيم والتنمية:** يتناول هذا المعيار التنظيم العام للمؤسسة، توزيع السلطة، مدى استخدام فرق العمل، الهيكل التنظيمي، توزيع الاختصاصات بين التقسيمات التنظيمية في المؤسسة، العلاقات والشراكات الخارجية؛
3. **المعلومات:** يتناول هذا المعيار طرق جمع وتداول المعلومات، طرق تنظيم وتحديث المعلومات؛
4. **التحليل:** يتناول هذا المعيار أسلوب تحليل المشكلات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة والخطط الموضوعة لعلاجها ومدى الاعتماد على التقنية الحديثة والمعلومات؛
5. **التخطيط للمستقبل:** يتناول هذا المعيار خطط المؤسسة لتحسين الجودة في المستقبل؛
6. **التعليم والتدريب:** يتعلق هذا المعيار بأنشطة التدريب وتأهيل العاملين ذوي العلاقة بالجودة في المؤسسة؛
7. **تأكيد الجودة:** يتصل هذا المعيار بعملية التأكيد بدءا بتصميم السلعة فالتفتيش أثناء الإنتاج وتقديم التسهيلات المادية وكذلك تحقيق معايير رضا الزبائن تماشيا مع المحافظة على البيئة؛
8. **تأثيرات الجودة:** تعرض النتائج التي تحققت في المؤسسات نتيجة تطبيقها لنظم الجودة؛
9. **التنميط:** يتناول هذا المعيار كافة المعايير التي استخدمت في نظم الجودة، وكيفية تطبيقها وأساليب تحديثها؛
10. **الرقابة:** يعرض هذا المعيار أساليب المؤسسة في التأكد من جودة منتجاتها وخدماتها.

المبحث الثالث: علاقة إدارة الجودة الشاملة بمدخل ISO9000

تمثل طبيعة العلاقة التي تربط بين مدخلي إدارة الجودة الشاملة و ISO 9000 التعريف بهذا الأخير كونه يمثل نموذجا لنظام إدارة الجودة، الذي يؤكد من جهته لإدارة المؤسسة وزبائنها على أن أنشطة

(1) فريد عبد الفتاح زين الدين، مرجع سبق ذكره، ص 73.
(2) صالح على عوده الهلالات، **إدارة التميز الممارسات الحديثة في إدارة مؤسسات الأعمال**، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع، 2014، ط1، ص ص 270-271.

الجودة تتم وفق المعايير المتفق عليها دوليا، حيث من خلال هذا المبحث سنتطرق إلى نشأة هذه المعايير الدولية ومكوناتها الأساسية وكيفية تطبيقها والوفاء بمتطلبات الحصول على شهادات ISO9000، وكذا الفوائد المترتبة من خلال الحصول على هذه الشهادة، وصولا إلى توضيح العلاقة التي تربط هذين المدخلين.

المطلب الأول: سلسلة المواصفات العالمية للجودة ISO 9000

الإيزو كلمة إغريقية أصلها (ISOS) تعني التساوي، اشتقت من الحروف الثلاثة الأولى لاسم المؤسسة الدولية للمواصفات والمقاييس (International Standardization Organization)، وهي الهيئة الدولية المعنية بإصدار المواصفات. أسست المؤسسة علي أعقاب الحرب العالمية الثانية بعد لقاء ضم وفود 25 دولة في لندن سنة 1946، وباشرت عملها بتاريخ 23 فيفري1947، وتتخذ من جنيف بسويسرا مقرا لها[1]، وهي هيئة غير حكومية تتمتع بالصفة الاستشارية في المجلس الاقتصادي والاجتماعي التابع لهيئة الأمم المتحدة، رسالتها تشجيع وتطوير وتوحيد المواصفات العالمية في جميع لأنشطة ذات العلاقة بالجودة والبيئة، بهدف تسهيل التبادل التجاري الدولي للسلع والخدمات مع مراعاة متطلبات المجتمعات والبيئة، فضلا عن تطوير التعاون الفني والتكنولوجي والاقتصادي، حيث تكللت مجهوداتها بإصدار سلسلة للمواصفات والمعايير الدولية (ISO 9000) لأنظمة إدارة الجودة و(ISO 14000) لأنظمة إدارة البيئة[2].

أولا: تعريف ونشأة سلسلة المواصفات العالمية للجودة ISO 9000

1. تعريف ISO 9000: هي سلسلة من المواصفات المكتوبة أصدرتها المؤسسة العالمية للمواصفات ISO سنة 1987 تصف العناصر الرئيسية المطلوب توفرها في نظام إدارة الجودة الذي يتعين أن تصممه وتتبناه إدارة المؤسسة للتأكد من أن منتجاته (سلع أو خدمات)، تتوافق أو تفوق حاجات أو رغبات وتوقعات الزبائن والمستهلكين[3].

(1) زروقي إبراهيم، لحول عبد القادر، **الجودة الشاملة غاية في حد ذاتها أم وسيلة لرفع مستوى أداء المؤسسات**، الملتقى الوطني حول إدارة الجودة الشاملة وتنمية أداء المؤسسات، الجزائر:جامعة سعيدة، يومي 13 و14 ديسمبر 2010.

(2) Guy Laudoyer, **La certification ISO 9000, un moteur pour la qualité**, éditions d' organisations, France, 1998, p12.

(3) سمير محمد عبد العزيز، **جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والإيزو 9000، 10011**، مصر: مطبعة الإشعاع، ط1، 1999، ص ص 9، 10.

كما يعرف ISO 9000 بأنه توصيف لسلوك إنساني يشترط إتباع طرق محددة في الإدارة والإنتاج، ومراعاة شروط طريقة الإنتاج وتتحكم في الطريق والتصرفات لتؤكد أن الإنتاج على درجة جودة محددة مسبقا[1].

ومما سبق يتضح لدينا أن ISO 9000 عبارة عن نظام لإدارة الجودة تتبناه المؤسسة من أجل تلبية رغبات زبائنها والمستهلكين، كما يشمل على معايير تتصف بالشمولية والعالمية من خلال تركيزها على العمليات الداخلية (التصنيع، البيع، الإدارة، والخدمات التقنية).

2. نشأة ISO 9000: إن إصدار المؤسسة العالمية للتقييس (ISO) لسلسة المواصفات العالمية للجودة ISO 9000 كان نتيجة لتفاعل العديد من العوامل الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، القانونية، العلمية، التاريخية وغيرها، والتي أفرزتها التحولات العالمية في شتى المجالات بداية من النصف الثاني من القرن الماضي[2]، لما كانت مسألة عدم المطابقة من خلال العوامل المشار إليها عقبة كبيرة تواجه المؤسسات والزبائن على حد سواء، الأمر الذي دفع بالعديد من البلدان بوضع مواصفات قياسية لأنظمة الجودة لديها ولمتعامليها، بالتالي وجد الموردون والمؤسسات والزبائن أنفسهم أمام مجموعة كبيرة ومتباينة وأحيانا متعارضة من متطلبات ضمان الجودة، ولما كان هدف المؤسسة العالمية للتقييس (ISO) هو تسهيل التبادل التجاري الدولي للسلع والخدمات فكان لابد عليها إصدار مواصفات عالمية للجودة تعنى بتوحيد تطبيقات الجودة خدمة للغرض التي أصدرت من أجله واستنادا للمواصفة البريطانية (BS5750) التي أصدرتها هيئة التقييس البريطانية(BSI) * سنة 1979، والتي تقدمت في نفس السنة ومن خلال عضويتها في مؤسسة(ISO) بطلب رسمي لتطوير مواصفات عالمية لتقنيات وممارسات ضمان الجودة بعد النجاح الكبير التي لاقته هذه المواصفات[3].

إدراكا من مؤسسة (ISO) للحاجة الماسة لوضع مثل تلك المواصفات، تم تشكيل لجنة فنية سميت (ISO/TC 176) التي حددت مهامها بوضع مسودة مواصفات لإدارة وضمان الجودة، والتي نشرت للمناقشة سنة 1985 من طرف الدول الأعضاء والذي بلغ آنذاك حوالي 90 بلدا عضوا في المؤسسة،

(1) غربي ناصر صلاح الدين، طيبي بومدين، حليمي وهيبة، **فعالية نظام إدارة الجودة الشاملة ومعايير الISO 9000 في تعزيز القدرة التنافسية للمؤسسات**، ملتقى وطني حول استراتيجيات التدريب في ظل إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، الجزائر: جامعة سعيدة، يومي 10 و11 نوفمبر 2009.

(2) علي السلمي، **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للإيزو9000**، مصر: دار غريب للطباعة والنشر، 1995 ص91 .

*الهيئة البريطانية للمواصفات(BRITISH STANDARDS INSTITUTE) وتعرف اختصارا بـ(BSI) وهي هيئة رائدة في إصدار العديد من إرشادات تأكيد الجودة، وكانت ثمرة تجارب وجهود الهيئة البريطانية للمواصفات إصدارها للمواصفة القياسية (BS 5750) متطلبات تأكيد الجودة للأغراض التعاقدية سنة 1979، وفي نفس السنة وباعتبار هذه الهيئة عضو في مؤسسة الإيزو 9000 تقدمت بطلب رسمي إلى المؤسسة تدعوها فيه إلى تطوير مواصفات عالمية لتقنيات وممارسات تأكيد الجودة.

(3) أحمد بن عيشاوي، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الفندقية في الجزائر**، مرجع سبق ذكره، ص 42.

وتمت المصادقة عليها للنشر النهائي سنة 1987 لتكون أول مواصفة عالمية لأنظمة إدارة الجودة سميت (ISO 9000)، التي كانت تستند في محتواها إلى المواصفة البريطانية (BS 5750) بشكل كبير لكنها عكست في الوقت نفسه المتطلبات العالمية (وهي قابلية التطبيق في مختلف المؤسسات مهما كان حجمها وفي جميع البلدان من دون استثناء) [1].

تم مراجعة وتعديل محتوى هذا المعيار سنة 1994 ليصدر تحت اسم(ISO 9000 :1994) [2]، ثم في سنة 1996 تم تعديله حسب ما تقتضيه متطلبات الزبون وتغيرات المحيط من طرف اللجنة التقنية للمعايير الدولية (ISO/TC 179) ويصدر في ديسمبر2000 تحت اسم (ISO 9000 version 2000)، بعدها وفي الخامس عشر من نوفمبر سنة 2008 تم إصداره للمرة الرابعة تحت اسم (ISO 9000 version2008 وهذه المواصفة ضمت بعض الاختلافات البسيطة عن المواصفة السابقة لكن لا يوجد فيها إضافة لبنود جديدة أو أي متطلبات أساسية جديدة بل هي تعديل لبعض البنود الموجودة في المواصفة إما ببعض الكلمات أو إضافة بعض التوضيح لبند ما عموما[3].

ليتم تعديله مرة أخرى ليصدر تحت اسم ISO 9001:2015 في نهاية سنة 2015، ويحتاج هذا الإصدار إلى فترة انتقالية تقدر ب 3 سنوات ليتم العمل بالنسخة الجديدة المنشورة عام 2018 [4]. والفرق بين إصدار 2015 وإصدار 2008 يمكن إيضاحه في النقاط التالية[5]:

- الهيكل العام للمواصفة؛
- التفكير المبني على المخاطر؛
- زيادة فاعلية ودور الإدارة العليا؛
- تعديلات في بعض المصطلحات المستخدمة؛
- تعديلات مبادئ نظام إدارة الجودة؛
- مرونة كبيرة في التوثيق.

(1) Jean Michel Monin, **La certification qualité dans les services, Outil de performances et dorientation client,** AFNOR, France, 2001, p p 24-25.

(2) سمير محمد عبد العزيز، **جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة ISO9000 ،110011**، مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 1999، ص 147.

(3) لعشعاشي مصطفى، **إدارة الجودة في المؤسسات الاقتصادية الجزائرية أفاق وتحديات دراسة حالة المؤسسة الوطنية للموارد الكاشطة والزجاج بسعيدة**، الجزائر: جامعة تلمسان، رسالة ماجستير في المالية الدولية (غير منشورة)، 2011، ص 49.

(4) Khedhiri Mohamed Radhi, Martins Floris Ludmila, Zheng Yangyun, **outil d'autodiagnostic pour le projet le le lorme ISO/DIS9001 :2015**, {lien}, http://www.utc.fr/master-qualite/public/ publications/ qualite_et_management/MQl , 29/07/2015.

(5) للإطلاع أكثر أنظر: الشركة الوطنية للفحص والاختبار الفني، **التغييرات في الإصدار الخامس من مواصفة إيزو 9001 وكيفية التعامل معها**، على الرابط http://www.sqc.org.sa/sqcdocs/mos%202014/9001، 29 جويلية 2015.

ثانيا: تعريف(ISO) لإدارة الجودة

حسب المواصفة (ISO 8402) والتي كانت أولى المواصفات العالمية التي صدرت عن اللجنة الفنية (ISO/TC 176) عام 1986 المخصصة لتعريف جميع المفاهيم المتعلقة بالجودة لدى المؤسسة العالمية للتقييس (ISO) فإن إدارة الجودة تعرف على أنها: جميع الأنشطة المتعلقة بوظيفة الإدارة والتي تحدد سياسة وأهداف الجودة والمسؤولين عن الجودة، وكيفية تطبيقات الجودة من خلال تخطيط وضبط وضمان وتحسين الجودة ضمن نظام الجودة[1].

ثالثا: المكونات الأساسية لمواصفات ISO 9000

سوف نعتمد على مكونات السلسلة المعتمد حاليا وهي الإصدار ISO9000/2008، حيث تم في هذه السلسلة إدماج معايير ISO9001،ISO9002، ISO9003 الموجودة في إصدار 2000، في معيار واحد هو معيار ISO9001 من أجل التغلب على مشكلة الاختيار لدى المؤسسات بين هذه المعايير، وتأكيد اشتمال معيار ISO 9001 على جميع أنشطة المؤسسة، وإمكانية تطبيقه في جميع أنواع المؤسسات مهما كان نوعها وحجمها أو القطاع الذي تنتمي إليه[2].

وفي ما يلي السلسلة المعدلة لنظام الجودة ISO 9000 /2008 [3]:

1. **ISO9000:** المعيار الذي أدمجت فيه المواصفة 8402 السابقة، ليوضح ويقدم الأسس والمبادئ التي ترتبط بنظام إدارة الجودة، وكذا المصطلحات المستعملة به؛
2. **ISO9001:** المعيار الذي يحدد متطلبات نظام إدارة الجودة، وكيفية الحصول على الشهادة التي تثبت قدرة المؤسسة على تقديم سلع وخدمات مطابقة لمتطلبات الزبون أو المستهلك وتشبع حاجاته، حيث يشمل كل المراحل والعمليات التي ترتبط بجودة المنتوج وكيفية التحكم فيها. مع العلم أن هذا المعيار يقيم من خلال المراجعة الخارجية؛
3. **ISO9004:** يطلق عليه إرشادات تحسين الأداء، وهو عبارة عن دليل يقدم الخطوط الموجهة لجميع عمليات المؤسسة من أجل تحسين أدائها، وهو عبارة عن معيار مكمل لمعيار ISO 9001 إذ يشكل معه ثنائي، فمعيار ISO9004، يعتبر كتوضيح لما جاء في معيار ISO9001 ومع العلم أن هذا المعيار يخضع للمراجعة الداخلية والتقييم الذاتي؛

(1) محمد عبد الوهاب العزاوي، **أنظمة إدارة الجودة والبيئة ISO 14000،ISO 9000 -37 ISO**، الأردن: دار وائل للنشر، 2002، ص18.
(2) راشي طارق، **الاستخدام المتكامل للمواصفات العالمية(الايزو) في المؤسسة الاقتصادية لتحقيق التنمية المستدامة**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال الإستراتيجية للتنمية المستدامة (غير منشورة)، الجزائر: جامعة سطيف، 2011، ص 136.
(3) رعد عبد الله الطائي، عيسى قدادة، **إدارة الجودة الشاملة**، الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع، 2008، ص 353.

4. ISO19011: معيار مكمل للمعايير السابقة، ويقدم الخطوط المرشدة للمراجعة الداخلية والخارجية لنظام إدارة الجودة ولنظام الإدارة البيئية.

نستخلص مما سبق ذكره أن سلسلة مواصفات ISO 9000 تختلف من حيث محتواها وأهدافها والجوانب التي تشملها، إلا أنها تكمل بعضها البعض فمنها ما يوضح الأسس والمتطلبات ومنها ما يوضح المبادئ، ومنها ما يوضح أساليب المراجعة لنظام إدارة الجودة ISO 9000 وكلها تصب في هدف واحد هو تحقيق الجودة الشاملة بالمؤسسة، من أجل تلبية متطلبات وأهداف هذا النظام الذي يطمح لتحقيق الإشباع لزبائن الداخليين والخارجيين والمساهمين والمجتمع.

المطلب الثاني: خطوات الحصول على شهادة ISO9000

تتطلب منهجية الحصول على شهادة ISO9000 إتباع خطوات معينة لتحقيق ذلك ومن أهمها ما يأتي:

أولا: المرحلة التحضيرية للتسجيل

في هذه المرحلة يتم إعداد الأوضاع الداخلية للمؤسسة لكي تتلاءم مع متطلبات الشهادة المطلوبة وتتضمن هذه المرحلة أساسا ما يلي[1]:

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

يجدر بنا هنا الإشارة إلى ضرورة التحقق من أن المدققين الداخليين قد شاركوا في دورات تدريبية للتدقيق الداخلي لأنظمة الجودة وحصلوا على شهادة بذلك.

(1) محفوظ أحمد جودة، مرجع سبق ذكره، ص ص 315-317.

ثانيا: مرحلة الحصول على الشهادة

يتم في هذه المرحلة حصول المؤسسة على الشهادة من خلال الآتي:

- التعاقد مع المسجل (الشركة المرخص لها إعطاء الشهادة) بدراسة ومراجعة مستندات التي تقدمها المؤسسة؛
- التعاون مع المسجل وإجراء كافة التعديلات التي يطلبها؛
- قيام المسجل بتحليل الثغرات أي إجراء تقييم تجريبي لنظام إدارة الجودة وهذه الخطوة اختيارية؛
- قيام فريق التدقيق التابع للمسجل بإجراء التقييم الرسمي لنظام إدارة الجودة، والذي يتم فيه اكتشاف أية مخالفات لمتطلبات نظام إدارة الجودة، وتقسم هذه المخالفات إلى ثلاثة أنواع وهي مخالفة جوهرية، مخالفة صغيرة، والأخيرة ملاحظات فقط.

بالنسبة للنقطة الرابعة فإذا كان هناك أي مخالفات جوهرية يؤجل منح الشهادة، أما إذا كان هناك مخالفات صغيرة أو ملاحظات، فعادة تمنح الشهادة على أن يتم تصحيح الإختلالات وأخذ الملاحظات بعين الاعتبار لاحقا؛

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

ثالثا: مرحلة ما بعد الحصول على الشهادة

بعد حصول المؤسسة على الشهادة المطلوبة فإنه ليس عليها الحفاظ على نفس المستوى الذي حققته عند حصولها على هذه الشهادة فقط، بل عليها أن تعمل جاهدة من أجل التحسين المستمر لأدائها تجاه إدارة الجودة، من أجل ذلك يقوم المسجل (الهيئة المانحة) بفحص نظام إدارة الجودة من خلال نوعين من الزيارات:

1. **الزيارات الدورية المجدولة:** تتم عادة كل ستة أشهر.
2. **الزيارات المفاجئة:** تكون في حالة استلام شكاوي عن عيوب في منتجات المؤسسة، والهدف الأساسي من هذه الزيارات هو التحقق من أن نظام الجودة لدى المؤسسة يفي بمتطلبات ومعايير نظام إدارة الجودة وفق المواصفات.

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

تُحَقِّقُ المؤسسات من خلال تطبيقها لمواصفات ISO9000 منافع عديدة لا تقتصر على المزايا التسويقية والتجارية بسبب ميل الزبائن إلى شراء سلع تحمل علامة (ISO9000) مما يثبت قدرتها على

الإيفاء بمعايير متفق عليها دوليا، بل إن المنفعة الحقيقية من تطبيق هذه المواصفات هي توفير آلية للتحسين المستمر، تستفيد منها المؤسسات في تقوية أوضاعها التنافسية سواء في الأسواق المحلية أو الدولية وتوظيفها لتوفير مستلزمات تطبيق برنامج لإدارة الجودة الشاملة، ويمكننا تصنيف فوائد ومميزات تطبيق ISO9000 إلى ثلاث فئات وهي كالآتي.

أولا: بالنسبة للمؤسسات

يترتب على تطبيق مواصفات ISO9000 من قبل المؤسسات تحقيق فوائد عديدة منها[1]:

- تجانس جودة الوحدات المنتجة من خلال تحسين الجودة؛
- تخفيض التكاليف نتيجة الحد من المرفوضات، ومن أعمال التفتيش والاختبار، ومن إصلاح الوحدات المعيبة أي نتيجة الحد من هدر الوقت والمواد؛
- التركيز على متطلبات الزبائن، وتسليمهم المنتجات في الوقت المحدد نتيجة تحسين إنتاجية المؤسسة، وزيادة فاعلية الأنشطة التي يتم تنفيذها فيها؛
- التقرب من الزبائن والمحافظة عليهم وذلك بتلبية حاجاتهم بشكل مستمر؛
- تحسين جودة المواد الأولية المشتراة من قبل المؤسسة، من خلال التركيز على عملية تقييم الموردين الفرعيين واختبارهم بناء على مقدرتهم على تلبية متطلباتها؛
- تحسين حجم المبيعات المؤسسة؛
- استخدام شهادة المطابقة المتحصل عليها من جراء تطبيق مواصفات ISO9000 في الحصول على زبائن جدد إضافة إلى ولوج أسواق جديدة؛
- خلق جو من التفاهم بين أفراد المؤسسة مما يعزز التواصل بين أقسام المؤسسة.

ثانيا: بالنسبة للعاملين في المؤسسة

يمكن تلخيص أهم الفوائد الناتجة عن تطبيق ISO 9000 بالنسبة للعاملين في الآتي[2].

- يزود العاملين بالوسائل التي تمكنهم من أداء مهامهم بالشكل الصحيح ومن المرة الأولى؛
- يوفر الوسائل اللازمة لتعريف المهام الصحيحة وتحديدها بطريقة تؤدي إلي إعطاء نتائج صحيحة؛
- يوفر وسيلة لتوثيق خبرة المؤسسة بطريقة مهيكلة وهذا يؤسس قاعدة لتدريب وتثقيف العاملين وبالتالي تحسين أدائهم؛

(1) مأمون السلطي، سهيلا إلياس، **دليل عملي لتطبيق أنظمة إدارة الجودة**، مصر: دار الفكر، ط1، 1999، ص 35.
(2) محمد عبد الوهاب العزاوي، **أنظمة إدارة الجودة والبيئة ISO 14000، ISO -37 9000**، مرجع سبق ذكره، ص 156.

- يوفر دليلا موضوعيا يمكن استخدامه لإثبات جودة منتجات وخدمات المؤسسة؛
- تخفيض حالات التوتر من خلال تحرير المدراء من التدخل المستمر في عمليات المستويات الأدنى؛
- المحافظة على جودة ثابتة للمنتجات أو الخدمات؛
- يوفر وضوحا وشفافية للواجبات والمسؤوليات.

ثالثا: بالنسبة لزبائن

تتلخص أهم الفوائد الناتجة عن تطبيق ISO 9000 بالنسبة لزبائن في النقاط الآتية[1].

- حصولهم على مستوى الجودة الذي يريدونه بشكل دائم ومستمر وبالتالي زيادة ثقة الزبون في المنتجات وخدمات المؤسسة؛
- وسيلة للاختبار بين المؤسسات المتنافسة عند دراسة العروض؛
- وسيلة لتحديد مقدرة نظام الجودة في المؤسسة على تصنيع منتجات تفي بالمتطلبات.

مما سبق يتضح لنا أن تطبيق مواصفات ISO 9000 يؤدي إلى تحسين أوضاع المؤسسة من خلال تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية وتخفيض عدم التطابق وزيادة التسليم في الوقت المحدد ورضا الزبائن، وبالتالي تحسين الأرباح.

المطلب الرابع: المقارنة بين إدارة الجودة الشاملة و ISO 9000

هناك خلط لدى البعض بين مفهوم إدارة الجودة الشاملة ومواصفات (ISO) فقد اعتقدوا أنهما يعنيان الشيء نفسه، إلا أن العلاقة بينهما رغم الفروقات الموجودة بينهما فإنه لا يوجد تعارض كبير بينهما بل العكس من ذلك هناك نقاط التقاء كثيرة إلى درجة اعتبار الحصول على إحدى شهادات المطابقة (ISO9000) خطوة مبدئية وجد معتبرة في سبيل السير نحو تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة.

أولا: علاقة إدارة الجودة الشاملة بالإيزو9000

باعتبار أن إدارة الجودة قد حققت ذروة نجاحها في اليابان، فإن المديرين والخبراء اليابانيين يرون العلاقة بينهما تكمن في النقاط التالية[2]:

- مواصفات (ISO) تمثل إدارة الجودة من وجهة نظر المشتري بينما تتبع إدارة الجودة اليابانية من وجهة نظر المورد كالمؤسسة المنتجة أو البائعة، وعلى خلاف ISO 9000 فإن إدارة الجودة الشاملة

(1) سونيا محمد البكري، **إدارة الجودة الكلية**، مصر: مجموعة النيل العربية طباعة نشر توزيع، 2000، ص 362.
(2) لعشعاشي مصطفى، مرجع سبق ذكره، ص 62.

تذهب لأبعد من توقعات المشترين، وتسعى لاستباق حاجاتهم بما يمكنها من الفوز بالحصة السوقية، ودعم نمو المؤسسة؛

- إدارة الجودة الشاملة تركز على فاعلية وكفاءة عمليات المؤسسة بشكل شامل، سعيا لإرضاء الزبائن وهذا ما يجعلها مدخلا متوافقا مع مواصفة (ISO) والحصول على الشهادة؛
- مواصفة (ISO) تركز على التوثيق والمراجعات، وهذا ما يهيئ لفرص تحسين إدارة الجودة الشاملة ونظم توكيدها.

وعلى اعتبار أن (ISO) تمثل نظاما للجودة الشاملة يقوم على موصفات موثقة وهو ما يعني تكاملهما، فمن الممكن أن تحصل المؤسسة على شهادة Iso دون أن تكون متبنية لفلسفة الجودة الشاملة، كما أنه من الممكن أن تتبنى المؤسسة فلسفة الجودة الشاملة دون الحصول على شهادة (ISO) حيث تضع في هذه الحالة لنفسها المعايير الخاصة بها، وعلى الجانب الآخر فمن الممكن أن تحصل المؤسسة على شهادة (ISO) كبداية لمواصلة طريقها نحو تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة[1].

فالمؤسسات التي تمتلك برامج لإدارة الجودة الشاملة وتميزت في تطبيقها أهلها ذلك للحصول على جوائز الجودة الخاصة بالمؤسسات الأكثر نجاحا في تطبيق إدارة الجودة الشاملة مثل جائزة **ديمنج** في اليابان، جائزة **مالكوم بالدريج** في الولايات المتحدة، والجائزة الأوروبية للجودة وقد أصبحوا مسجلين على مواصفات ISO 9000 حيث وجدت هذه المؤسسات أن تطبيقها لبرامج إدارة الجودة الشاملة ساعدها في عملية التقييس مما يثبت أن إدارة الجودة الشاملة ومواصفات أنظمة إدارة الجودة ISO9000 هما متوافقان ولا يوجد أي تعارض بينهما، ذلك أن التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة يتطلب وجود نظام جودة مشابه لنظام الجودة القائم على مواصفات أنظمة إدارة الجودة ISO9000 وبهذا فإن المؤسسات التي طبقت برامج لإدارة الجودة الشاملة سوف تحتاج إلى تغيرات ثانوية للإيفاء بمتطلبات التسجيل مما يوفر عليها تكلفة ووقت التطبيق[2].

أما المؤسسات الحاصلة على شهادة المطابقة فإن أنظمة جودتها تمثل قاعدة قوية تستطيع أن تبني ثقافة إدارة الجودة الشاملة عليها من خلال التركيز على الزبون الخارجي ومشاركة الزبون الداخلي والتحسين المستمر، وفي هذا الصدد أثبتت الدراسات الاستطلاعية أن مواصفات ISO 9000 هي

(1) حسين عبد العال محمد، **الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة والمواصفات القياسية الايزو 90014-9000**، بدون بلد: دار الفكر الجامعي، 2006، ص ص 98-99.
(2) محمد عبد الوهاب العزاوي، **أنظمة إدارة الجودة الشاملة**، الأردن: دار وائل، ط2، 2005، ص 72.

الأرضية التي يمكن المؤسسة أن تستند إليها للبدء بتطبيق برامج لإدارة الجودة الشاملة حيث أدرك المدراء أن الخطوة المنطقية التالية بعد الحصول على شهادة المطابقة هو البدء ببرنامج لإدارة الجودة الشاملة[1].

ثانيا: أوجه الاختلاف بين إدارة الجودة الشاملة و9000 ISO

هناك عدة نقاط توضح الاختلاف بين إدارة الجودة الشاملة و(ISO) نوردها في الآتي[2]:

يتضمن نظام الجودة العالمي (ISO) إطارا عاما يشمل معايير دولية للجودة متفق عليها بمعنى أن هذا النظام يسعى إلى توفير مستوى جودة ذو طابع عمومي عالمي وليس خاصا بمؤسسة معينة، أما إدارة الجودة الشاملة فهي نهج إداري وفلسفة تنظيمية عامة وشاملة تتبنى عدة أنظمة متكاملة في كافة مجالات العمل داخل المؤسسة تسعى إلى تحقيق رسالتها وإستراتيجيتها المستقبلية التي تقوم على إشباع حاجات ومتطلبات زبائنها، وتحقيق الرضا العالي لديهم، وبالتالي فإدارة الجودة الشاملة من حيث إحداث الرضا لدى المستهلك أو الزبائن هي أكثر تحديدا من نظام (ISO)، إلى جانب ذلك فبالرغم من وجود مضامين ومرتكزات وأسس ذات طابع عام لإدارة الجودة الشاملة إلا أن تطبيقها من حيث مداه يختلف من مؤسسة لأخرى، بمعنى أن لكل منها نموذجا خاصا بها يختلف عن نماذج المؤسسات الأخرى في حين أن جميع المؤسسات التي حازت على شهادة (ISO) تطبق نفس القواعد، التي تتصف بالعمومية وليس بالخصوصية كما هو الحال في إدارة الجودة الشاملة.

يمكن اعتبار نظام الجودة مرحلة أولية للوصول إلى منهجية إدارة الجودة الشاملة مستقبلا، وبالتالي يمكن للمؤسسة أن تحصل على شهادة (ISO) دون أن يكتمل لديها منهجية إدارة الجودة الشاملة، ذلك لأن الأخيرة أعم وأشمل من(ISO) فهي تهتم بالمستهلك الداخلي، وتتبنى حلقات الجودة، وتؤكد على تبني مبدأ المشاركة والعمل الجماعي وتهتم بالموارد البشرية وما يتعلق بها من أمور مثل: القيادة، الاتجاهات، الحوافز....، كما أنها تهتم بتوطيد العلاقة مع الزبائن والموردين والمجتمع، في حين أن (ISO) لا يدخل قسما كبيرا من هذه الأمور ضمن اهتماماتها.

تهدف المؤسسات التي حازت على شهادة (ISO) التعامل غير المباشر مع المستهلك وذلك من خلال تطبيق المعايير الدولية للجودة في سلعها أو خدماتها، في حين أن المؤسسات التي تطبق إدارة الجودة الشاملة تهدف إلى التعامل المباشر مع الزبائن، من خلال الدراسة الميدانية لحاجاتهم ورغباتهم للعمل على توفيرها لهم.

(1) مصطفى لعشعاشي، مرجع سبق ذكره، ص 63.
(2) أحمد عبد الله الرشدي، مرجع سبق ذكره، ص ص 75-76.

جميع المؤسسات التي حازت على شهادة (ISO) خاضعة إلى مراجعات وتفتيش دوري من قبل المؤسسة العالمية للمعايرة، للتأكد من استمرارية تطبيق معايير الجودة التي على أساسها منحتها شهادتها، كما أنها ملزمة بإجراء تعديلات كلما قامت هذه المؤسسة العالمية بتغيير معاييرها، أما المؤسسات التي تطبق إدارة الجودة الشاملة فلا يوجد هذا الشيء بالنسبة لها، فنموذجها عن إدارة الجودة الشاملة خاصة بها ولها حرية التصرف.

شهادة (ISO) مهمة للمؤسسات الصغيرة التي تريد دخول السوق العالمي أو الإقليمي أما المؤسسات الكبيرة العالمية فقد تخطت هذه المرحلة وأصبحت تسعى للتعامل مع الزبون مباشرة في ظل المنافسة القوية المحلية والعالمية.

المبحث الرابع: مقاربة إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

أخذ مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في الميدان التعليمي في الظهور، بعد النجاح الذي حققه الإنتاج الياباني بغزوه الأسواق الأمريكية وبروزه كقوة اقتصادية تنافسية جديدة في الأسواق العالمية، ومحاولة المؤسسات الأمريكية تنفيذ وتطبيق إدارة الجودة في مؤسساتها والتي باءت بالفشل بسبب بعض ميزات المجتمع الأمريكي والتي تتناقض مع قيم الجودة، مما اضطرهم إلى محاولة تغيير القيم لدى العاملين في المؤسسات إلى ما يلائم تطبيق الجودة، ولتغيير هذه القيم لجأت إلى تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم وغرس القيم الجديدة المتلائمة معها وبدأت عمليات التجريب تأخذ مكانتها في المراحل الدراسية المختلفة من الابتدائية إلى التعليم العالي، وفي هذا المبحث نعرج إلى تحليل ومعرفة ماهية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

المطلب الأول: تطويع منهج إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

نظرا للنجاح الذي حققه مفهوم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الاقتصادية في الدول المتقدمة، توجه اهتمام المؤسسات التربوية في نقل منهج الجودة الشاملة إلى مجال التعليم والتعليم العالي وتطبيقه في مؤسساتها للحصول على نوعية أفضل من التعليم وتطويره.

أولا: تحول فلسفة الجودة من الصناعة إلى التعليم

بعد نجاح فلسفة إدارة الجودة في الصناعة وتحقيقها لنتائج أوصلت اقتصاد العديد من الدول إلى ذروة المنافسة العالمية، بدأ صناع السياسة التربوية والتعليمية يفكرون بالاستفادة من إدارة الجودة لإخراج التعليم من أزمته التي يواجهها نتيجة تنامي وعي المجتمع باحتياجاته وتطلعاته التي تتزايد تحت ضغط التغير

المستمر للمعرفة ومتطلبات سوق العمل والمهنة، حيث دعا **ديمينج** إلى ضرورة إدخال إدارة الجودة الشاملة في التعليم بوصفها منظومة لعمليات الجودة في التربية والتعليم والتحسين المستمر، **وجوران** طالب باستحداث مجلس أعلى للجودة الأكاديمية، كما دعا **كروسبي** إلى تطبيق مبادئه لتحقيق الجودة في مؤسسة التعليم العالي.

كما صدرت عدة أعمال ومنشورات على شكل مقالات في صحف وكتب وملخصات تدعو العديد من المسؤولين في الأوساط الجامعية الالتزام بمفاهيم إدارة الجودة الشاملة، كالنداء الذي وجهته Harvard Education عام 1996 بعنوان نعمل سويا من أجل إصلاح التعليم العالي في ظل الجودة[1].

لكن نقل فلسفة الجودة من الصناعة إلى التعليم أحدث جدلا كبيرا حول ماهية آليات التطبيق، فأهل التربية والتعليم يدركون تماما أن ما يصلح للصناعة لا يصلح بالضرورة للتعليم فالمدرسة ليست مصنعا، فلا يمكن في التعليم القيام بتنميط سلوك الطالب كما هو الشأن بالنسبة للمواد الأولية والمنتجات المصنعة، وهذا ما أشار إليه تقرير مؤسسة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلم اليونسكو حول "التعليم للجميع...من أجل ضمان الجودة " الصادر عام 2005 إلا أن النهج القائم على الوظيفة الإنتاجية يتجاهل إلى حد بعيد الطرائق التي تقوم من خلالها عملية التعلم والتعليم والتفاعل الإبداعي الذي يحدث في قاعة الدراسة وتأثيره في نوعية التعليم.

وقام المهتمون بالإصلاح التعليمي بالاستفادة من إدارة الجودة المطبقة في الصناعة من خلال التوافق مع مبادئ هذه الفلسفة وليس التطابق معها، أي من خلال تكييف فلسفة إدارة الجودة إلى نظام التعليم وليس نقلها كما هي، لذلك تشهد السنوات الأخيرة تغيرا في لغة الإصلاح التعليمي وظهور مصطلحات جديدة مثل المساءلة، تقييم الأداء، إدارة الجودة الشاملة وضمان الجودة، بل إن هذه المصطلحات أصبحت جزءا من لغة النظام التعليمي سواء في التعليم الأساسي أو الثانوي أو العالي[2].

ثانيا: أوجه الخلاف بين القطاع الصناعي والقطاع التعليمي

يختلف القطاع التعليمي عن القطاع الصناعي في أربعة جوانب أساسية نوردها في الآتي.

1. **الاختلاف من حيث الأهداف:** يعتبر الربح مؤشرا شائع الاستخدام لقياس الفعالية والحكم على مدى تحقيق الأهداف في القطاع الصناعي، أما في القطاع التعليمي فلا يوجد مؤشر وحيد يمكن من خلاله الحكم على مدى فعالية المؤسسة التعليمية في تحقيق أهداف التعليم، وطبقا لما يراه **تريبوس** (Tribus)

(1) على لرقط، مرجع سبق ذكره، ص ص 39-40.
(2) إبراهيم بن عبد الكريم الحسين، **من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة معوقات التحول**، {على الرابط} www.stooob.com/268322.html، 2014/08/08.

فإن هدف كل مؤسسة تعليمية هو تزويد كل طالب بفرص للتطور في أربعة مجالات وهي: المعرفة والتي تمكنه من الفهم، المهارة والتي تمكنه من العمل، الحكمة التي تمكنه من وضع الأولويات، والمؤهل العلمي الذي يساعده بأن يصبح عضوا محترما وموثوقا به في المجتمع[1].

2. الاختلاف من حيث العمليات: في الوقت الذي يكون فيه تحديد إجراءات الصناعة واضحة ومتسلسلة تتم على خطوط الإنتاج تكون في مجال التعليم مبنية على التفاعل وتبادل الخبرات بين الأستاذ والطالب ويصعب تحديد مواصفاتها مثلما يكون التحكم في مواصفات الإنتاج المادي، يضاف إلى ذلك التحكم في مشاعر وعلاقات وسلوكيات البشر أمر يصعب تحقيقه نتيجة لاختلاف الحوافز والأهداف والمهارات وبنية الشخصية لدى كل من الطلاب والأساتذة والإداريين وغيرهم من العاملين بالمؤسسة التعليمية[2].

3. الاختلاف من حيث المدخلات: لا يمكن للمؤسسات التعليمية التحكم بجودة المدخلات (الطلاب) على خلاف المصانع، فعلى الرغم من أن بعض المعايير ومتطلبات الدخول للمؤسسة التعليمية يمكن أن يتم فرضها على المتقدمين إلا أن هذه الأخيرة تواجه صعوبة بسبب معايير الجودة الخاصة باختيار الطلبة، لأن هذه المعايير ليست بنفس دقة تلك المعايير الخاصة باختيار المواد في المصانع، حيث أن الأداء الأكاديمي السابق والخصائص الديمغرافية هي المعلومات الوحيدة المتاحة من أجل اتخاذ القرار الخاص بقبول الطلبة، في حين أن هناك العديد من الجوانب الهامة التي يمكن أن تؤثر في جودة المدخلات والتي لا يمكن تقييمها بسهولة مثل اتجاهات الطلبة نحو التعليم، مهاراتهم في التفاعل مع الآخرين وغيرها.

4. الاختلاف من حيث المخرجات: فيما يتعلق بالمخرجات نجد أيضا أنه من الصعوبة أن يتم وضع مقاييس دقيقة لقياس جودة المخرجات في القطاع التعليمي، فمخرجات المؤسسات الصناعية التي تتسم بالجودة هي تلك التي يمكنها إرضاء متطلبات الزبائن، أما في المجال التعليمي فهناك العديد من الزبائن: الطلبة، الآباء، الأساتذة، إدارة المؤسسة التعليمية، أرباب الأعمال المرتقبون والمجتمع ككل، وبالتالي من منهم ستكون مصلحته لها الأولوية الأولى عند حدوث صراع بين المصالح؟ وفي ضوء المعطيات السابقة نجد أن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل يمكن تطبيق مفهوم **ديمنج** حول العيوب الصفرية على القطاع التعليمي، وهل يمكن لأي مؤسسة تعليمية أن تَدَّعِيَ بأن طلابها يمكنهم تحقيق المعايير المثالية للجودة؟ هذه فقط بعض من الأسئلة العديدة التي يجب معالجتها قبل تعريف جودة المخرجات، لذلك من الصعب الوصول إلى معيار مثالي للحكم من خلاله على جودة مخرجات القطاع التعليمي، وحتى لو

(1) فتح الله خالصة، **إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطوير التنظيمي في التعليم العالي دراسة حالة المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي**، رسالة ماجستير في تسيير عمومي (غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر3، 2012، ص ص 19-21.

(2) عبد الله العابد أبو جعفر، **معايير الجودة ومؤشراتها في التعليم العالي**، ورقة بحثية مقدمة إلى ندوة حول جودة التعليم العالي، ليبيا: طرابلس، 1 نوفمبر 2009.

سلمنا بإمكانية قياس أداء الطالب من خلال الشخصية والسلوك والإنجاز الأكاديمي إلا أن المنهج التعليمي والعملية التعليمية تعتبر فقط إحدى العوامل التي تلعب دورا في تشكيل هذه العوامل الثلاثة السابقة.

فتطبيق مفهوم **ديمنج** حول العيوب الصفرية على القطاع التعليمي يعني أن جميع الطلاب يجب أن يحصلوا على تقدير ممتاز، فإذا لم تكن هذه هي الحالة، عندها يتم إرجاع المسؤولية عن ذلك للأستاذ والنظام التعليمي، فإذا ما أخذنا بالاعتبار تعقد البيئة التعليمية وعدم إمكانية السيطرة على جميع عناصرها نجد أن هذا الادعاء (إرجاع مسؤولية التقصير للنظام التعليمي) ليس عادلا[1] .

نخلص في ضوء الاستعراض السابق لبعض مظاهر الخلاف بين القطاع التعليمي والصناعي إلى التأكيد على أنه بالرغم من إمكانية تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة على القطاع التعليمي إلا أن خصوصية هذا القطاع تتطلب إجراء بعض التعديلات على هذه الفلسفة بحيث تتلاءم مع الخصائص المميزة لهذا القطاع.

ثالثا: أفكار رواد الجودة في الجودة الشاملة للتعليم العالي

بدأ الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بشكل عام، وفي مؤسسات التعليم العالي بشكل خاص، خلال الثمانينيات من القرن العشرين عندما اعتمد تطبيقها بعض القادة التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية، كانت بدايتها بتطبيق أفكار **إدوارد ديمنج** في حقل التعليم العالي خلال العام 1991-1992، ثم تلاه بالاهتمام بعد ذلك **جوران وكروسبي**.

بالنسبة **لديمنج** اقترح برنامجا مكون من 14 نقطة وهي كما يأتي:

- خلق حاجة مستمرة للتعليم العالي؛
- تبني فلسفة جديدة للتطوير المستمر؛
- منع الحاجة إلى التفتيش100 %؛
- عدم بناء القرارات الجامعية على أساس التكاليف فقط؛
- تطبيق فلسفة التحسينات المستمرة؛
- الاهتمام بالتدريس المستمر في جميع الوظائف الجامعية؛
- إلغاء الحواجز في الاتصالات بين العاملين والقيادات؛
- منع الشعارات والتركيز على الإنجازات والحقائق؛
- منع استخدام الحدود القصوى للأداء فلا حدود للتفوق؛
- تشجيع التعبير عن الشعور بالاعتزاز والثقة؛
- تطبيق برنامج التحسينات المستمرة في جميع الكليات؛
- القضاء على الخوف لدى القيادات الجامعية؛
- توفر قيادة جامعية واعية وديمقراطية؛
- توفيق التعرف إلى جوانب العمل المختلفة بالتبديل.

(1) عبد المحسن النعساني، **نموذج مقترح لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى العربي لتطوير أداء كليات الإدارة والتجارة في الجامعات العربية، الجمهورية العربية السورية، 11-13 مارس 2003.

أما **جوران** فاعتبر فلسفة إدارة الجودة الشاملة من الفلسفات المهمة في مجال إدارة الجودة الشاملة بشكل عام وفي مجال تطوير التعليم العالي بشكل خاص إذ أنها تؤدي إلى ما يأتي:

- الخطط الجامعية هي التطابق مع المواصفات النمطية المتفق عليها مسبقا؛
- تعني منظومة الجودة منع الانحرافات ومحاولة تجنبها؛
- معدل الأداء الأكاديمي تحقيق فقط أخطاء صفرية؛
- قياس الجودة هي تكلفة عدم التطابق.

يعد **جوران** أول من أكد على دور الإدارة العليا في: تحديد أهداف الجودة، وتحديد العميل المستهدف، وتحديد احتياجات الزبائن، وتحديد ملامح المنتج، وتحديد وسائل التحكم بالعمليات.

وعند **بالدرج** فإن فلسفته هي من الفلسفات والنظريات المهمة في مجال التعليم العالي إذ تنبع أهميتها مما يأتي: التركيز على إرضاء الطلاب والمستفيدين والاهتمام بنتائج الأداء الأكاديمي، وكذا تنمية الموارد البشرية والاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي في مؤسسة التعليم العالي إضافة إلى تطوير قياداتها وبناء شبكة معلومات متطورة[1].

المطلب الثاني: ماهية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي نموذج إداري شامل يقوم على الجودة فكرا وتنظيما، ولذا نتناول في هذا المطلب ماهيتها من خلال التطرق إلى مفهوم وأهمية وأهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وكذلك تقديم أهم مبادئ ومبررات الاهتمام بتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي.

أولا: مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

تعددت وتباينت التعاريف التي أوردها الكتاب والمهتمون بموضوع الجودة لإدارة الجودة الشاملة في التعليم، فمن الصعب أن نجد تعريفا شاملا قاطعا بسبب تعدد جوانبها، ومن ما قدم لها التعريفات التالية.

1. تعريف جودة التعليم: جاء في معجم مصطلحات ضمان الجودة في التعليم العالي الصادر عن الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي بأن جودة التعليم هي مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر العملية التعليمية وحالتها، بما في ذلك كل أبعادها من

(1) خالد أحمد الصرايرة، ليلى عساف، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد1، المجلد 1، 2008، ص ص 11-12.

مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية عكسية، والتفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لمصلحة الجميع[1].

كما عرف مفهوم الجودة في التعليم بأنه فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية، تحدد أسلوبا في الممارسة الإدارية بهدف الوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتطوير مخرجات التعليم على أساس العمل الجماعي، بما يضمن رضا الأساتذة والطلبة وأولياء الأمور وسوق العمل[2].

نلاحظ من التعريفين السابقين اتفاقهما على الغاية النهائية للجودة الشاملة وهي خدمة المستفيد، وهي غاية تنسجم مع المفهوم التربوي لها لأنها الأساس الذي تبنى عليها في ترجمة القيم، وقد اختلفا في ماهية وكينونة الجودة فمنهم من اعتبرها مجموعة سمات وخصائص تعبر عن جوهر التعليم، والآخر اعتبرها فلسفة شاملة .

2. مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: تعرف إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي بأنها عملية إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي يمكن في إطارها توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمؤسسة[3].

يركز هذا التعريف على مفهوم إدارة النظم الذي يربط بين مكوناته وبالتالي يتطلب هذا المفهوم النظر إلي كل من الطلاب المستفيدين بصورة مباشرة من هذا الأسلوب وكيفية الإعداد لهم لتحقيق حاجاتهم ورغباتهم الحالية والمستقبلية الأمر الذي سينعكس على المجتمع بمؤسساته المختلفة، وكذلك الأساتذة والإداريين والعاملين الذين هم بحاجة إلى تدريب وتطوير مهاراتهم وكفاءاتهم لاستيعاب فلسفة ومفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقاتها وفقا لمبادئ الجودة الشاملة.

ثانيا: أهمية وأهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

يواجه العالم المعاصر تحديات ثورة المعلومات التكنولوجية التي جعلت نظام الجودة الشاملة الحل الأمثل لمواجهة مشكلاته الإنتاجية، و لقد أثبت هذا الأسلوب جدارته لذلك أصبحت كافة مؤسسات العالم اليوم بما فيها مؤسسات التعليم العالي أحوج ما تكون إلى الارتقاء بالإنتاجية و تحسين الجودة لمواجهة

(1) حسين سالم مرجين، **جودة التعليم في مقدمة ابن خلدون**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، 3-5 مارس 2015، الإمارات العربية المتحدة: جامعة الشارقة.

(2) أحمد يوسف دودين، **دور تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، 1-3 أفريل2014، الأردن: جامعة الزرقاء.

(3) سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيدات، **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2، 2015، ص 22.

هذه التحديات والتغيرات التي تسير في سباق البقاء الأفضل، وعليه يمكن إيجاز مجموعة من الأهداف والأسباب وراء تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

1. أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: تتبع أهميتها في النقاط الآتية[1].

- عالمية نظام إدارة الجودة الشاملة كما أنه أحد سمات العصر الحديث؛
- ارتباط إدارة الجودة الشاملة بالإنتاجية واستمراريتها وتحسين مخرجات العملية التعليمية؛
- العمل على تطوير قيادات إدارية للمستقبل؛
- زيادة العمل والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة والتقليل من التحسينات والتطوير في العملية التربوية المبنية على تطلعات المستفيدين من خدمات مؤسسات التعليم العالي؛
- ارتباط عملية إدارة الجودة الشاملة بالتقويم الشامل للنظام التعليمي؛
- رفع مستوى أداء أعضاء الهيئات التدريسية وتحسين كفاءة إدارة مؤسسات التعليم العالي؛
- تنمية الهيئة الإدارية في هذه المؤسسة؛
- تحسين مخرجات النظام التعليمي؛
- تطوير أساليب القياس والتقويم و تحسين استخدام التقنيات التعليمية.

2. أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: يحقق تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي عددا من الأهداف الإدارية والأكاديمية لعل من أبرزها ما يلي[2]:

1.2. الأهداف الإدارية: تتمثل في تحديد الأهداف ورسالة مؤسسة التعليم العالي بشكل واضح، توثيق العمليات الإدارية وتثبيتها، تحليل وتطوير العمليات الإدارية، توضيح الإجراءات الإدارية وتوضيح الأدوار المختلفة، تحسين عملية الاتصال، توفير المعلومات وتسهيل عملية اتخاذ القرار وتحسينها.

2.2. الأهداف الأكاديمية: نذكر توفير البيئة المناسبة للتعليم والتعلم، تحسين نوعية وكفاءة الخدمات التعليمية المقدمة، المراقبة المحكمة للعمليات التعليمية، زيادة خبرة الأساتذة عن طريق القيام بعملية التدقيق المستمرة.

ثالثا: مبررات ومبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

الأخذ بفلسفة إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي يحقق العديد من الفوائد التي يمكن استخلاصها من مبررات الاهتمام بها والتي يجب أن تكون ضمن مبادئ محددة كما سيأتي.

(1) خيرة قويع، عائشة سليمان، **رأس المال الفكري وأهميته في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة الدامعة الجزائرية**، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، 1-3 أفريل 2014، ص 787.
(2) فتح الله خالصة، مرجع سبق ذكره، ص 26.

1. مبررات الاهتمام المتزايد لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: أشار الكثير من التربويين والمهتمين بتطوير مؤسسات التعليم العالي والإدارة التعليمية إلى العديد من المبررات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي نختصرها في النقاط التالية[1]:

- إقبال معظم المجتمعات على التوسع في التعليم باعتباره العامل الحاسم في التنمية المجتمعية؛
- اكتشاف الدول المتقدمة انخفاض مستويات التحصيل الدراسي بين طلابها والوضع أسوء في الدول النامية؛
- تزايد الرغبة عالميا في الوصول إلى معايير جديدة عن الجودة والاهتمام بها على المستويين النظري والتطبيقي؛
- الحاجة إلى مواجهة المتغيرات العالمية مستقبلا من خلال إعداد الفرد لمواجهتها والتعايش معها؛
- وصول العالم من خلال الجودة إلى تخفيف حدة التناقضات التي ظهرت في القرن الواحد والعشرين:
  - ❖ بين العالمي والمحلي وذلك بمطالبة الفرد أن يكون عالميا دون أن ينفصل عن جذوره؛
  - ❖ بين الكلي والخصوصي وذلك في كيفية المحافظة على التقاليد والثقافة الخاصة وسط التطورات الجارية؛
  - ❖ بين التقاليد والحداثة و ذلك في كيفية التجاوب مع التغيير دون التنكر للهوية؛
  - ❖ بين التوسع الهائل في المعارف وقدرة الإنسان على استيعابها؛
  - ❖ بين الروحي والمادي فالعالم يتطلع إلى قيم وأخلاقيات سامية وهذه مهمة نبيلة للتربية؛
- إن الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على تدفق علمي ومعرفي لم يسبق له مثيل، يمثل تحديا للعقل البشري وهو ما جعل المجتمعات تنافس في تجويد نظمها التعليمية.

2. مبادئ إدارة الجودة الشاملة للتعليم العالي: مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لا تختلف كثيرا في المجال التعليمي عنها في المجالات الصناعية والتجارية وغيرها، إلا أنها تستلزم في المجال التعليمي تطبيقات تتفق مع البيئة التعليمية بما فيها من طلبة وأساتذة وإدارة جامعية، وبما لديها من موارد وما تواجهه من تحديات، وهذا ما نتطرق له فيما يلي:

1.2. التركيز على المستفيد: على اعتبار أن لمؤسسة التعليم العالي أكثر من رسالة أو مهمة رئيسية تتمثل في التعليم والخدمات الاستشارية وخدمة المجتمع المحيط بها، فإن مستفيدها سيتغير وفقا لطبيعة

(1) يزيد قادة، **واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة**، رسالة ماجستير في حوكمت الشركات (غير منشورة)، الجزائر: جامعة تلمسان، 2012، ص 51.

الخدمة المقدمة له، إلا أنه يمكن تقسيم مستفيدي مؤسسة التعليم العالي إلى ثلاثة أنواع: مستفيد أساسي وهم الطلبة الذين يلتحقون بالتعليم العالي، مستفيد داخلي وهم عمال مؤسسة التعليم العالي، ومستفيد خارجي وهي مؤسسات الأعمال المختلفة (سوق العمل).

2.2. التركيز على الحقائق: الجودة الشاملة لا تتطلب فقط قياس درجة رضا المستفيد على المنتج النهائي(الخريج)، ولكن الرضا أيضا يكون أثناء تأدية العملية التعليمية، وهذا بدوره يتطلب وجود معايير خارجية وداخلية لتقييم برامج جودة التعليم، ولابد من وجود أدوات خاصة لجمع بيانات فعلية لعمليات القياس والتقييم.

3.2. التحسين باستمرار: التحسين المستمر الداخلي للجودة يفرض أن تكون العملية التعليمية أكثر كفاءة وبالتالي تنخفض التكلفة، أم التحسين الخارجي فيتضمن تقديم منتجات جديدة(طرق وأساليب تعليم جديدة، محاور جديدة، موضوعات ومناهج جديدة، ونظم اتصال جديدة)، ولهذا فإن قياس هذه الكفاءة يتطلب مراجعة سنوية على أن تكون هذه المراجعة جزءا من ثقافة المؤسسة التعليمية، وهذا بدوره يستلزم أن يكون التعليم والتدريب في الجودة الشاملة جزءا من العملية التعليمية بأكملها، وكذلك لابد من التعامل مع العملية التعليمية على أنها مستمرة.

لهذا نجد أنه ينبغي على مؤسسات التعليم العالي أن تؤدي الأشياء بطريقة أفضل في المستقبل، ويجب على المتخصصين في التربية والتعليم البحث باستمرار عن طرق تمنع حدوث الأخطاء والانحرافات، والعمل على تصحيحها من أجل إحداث التطور المنشود.

4.2. المشاركة الكاملة: يتم قياس نجاح العملية التعليمية لابد من الاعتماد على نظام التغذية العكسية من المستفيد، وهذا بدوره يستلزم مشاركة كل الأطراف(طلبة، عاملين، أساتذة، إدارة، المجتمع). وكذلك لابد من الاعتماد على برامج تدريبية للعمل في طرق تركز على تحديد المشكلات، ومن ثم تحديد أسبابها، إيجاد الحلول المناسبة، الحرص على التقييم والمتابعة[1].

5.2. القيادة التربوية الفعالة: يتطلب تحقيق هذا المبدأ من إدارة مؤسسات التعليم العالي القيام بما يلي[2]:

- العمل على نشر ثقافة الجودة في مؤسسة التعليم العالي، وبين جميع الأطراف المشاركة في العملية التعليمية؛

(1) فتحي سرحان، **إدارة الجودة الشاملة الاتجاهات العالمية الإدارية الحديثة**، مصر: مكتبة الشريف ماس للنشر والتوزيع، 2012، ص ص 166-167.
(2) علي لرقط، مرجع سبق ذكره، ص 46.

- التأكيد على المشاركة الفاعلة لجميع العاملين في مؤسسة التعليم العالي، واندماجهم الكامل في العمل بما يسمح باستخدام القدرات وتفجير الطاقات الكامنة لمصلحة مؤسسة التعليم العالي؛
- تنمية رؤية بعيدة المدى لدى الطلبة وهيئة التدريس العاملين في مؤسسة التعليم العالي وأفراد المجتمع المحلي، ومساعدتهم على ترجمتها إلى خطط.

المطلب الثالث: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

لكي تترجم مفاهيم الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وتحقيق رضا المستفيد الداخلي والخارجي للمؤسسة التعليمية يجب أن تغير هيكلها تنظيمي بما يتماشى مع ضروريات هذا المنهج والمتمثلة في عدد من المتطلبات والخطوات الواجب إتباعها كما سيأتي في هذا المطلب.

أولا: مكونات نظام تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

يتطلب تنفيذ آليات وإجراءات الجودة الشاملة في التعليم العالي بناء نظام شامل ومتكامل تتمثل مسؤولياته في قيادة التغيير وتوجيه التطوير وتنمية ثقافة الجودة، ومن الضروري أن يمتاز هذا النظام بالمرونة والقدرة على التغيير والانفتاح على البيئة المحيطة، ويتكون هذا النظام من هيكل تنظيمي تتوضح أدواره كما يأتي[1].

1. مجلس الجودة: ويمثل المستوى القيادي الأعلى لاتخاذ القرارات، وإعطاء السلطات اللازمة للتوجيه ودعم عملية إدارة الجودة الشاملة، وينبثق من مجلس مؤسسة التعليم العالي أو الكلية أو القسم، ويرأسه رئيس مؤسسة العليم العالي أو عميد الكلية أو رئيس القسم، ومن أهم مسؤوليات هذا المجلس:

- وضع الخطط اللازمة لتنمية ثقافة الجودة؛
- قياس عملية التخطيط الشاملة؛
- إنشاء وتوجيه أنشطة الفرق القيادية الأخرى للجودة مثل: لجنة تصميم وتنمية الجودة؛
- توفير الموارد المالية والبشرية لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة؛
- متابعة أعمال دوائر الجودة.

2-فريق تصميم الجودة وتنميتها: يعمل هذا الفريق تحت قيادة مجلس الجودة ومهمته الأساسية وضع إستراتيجية تطوير نظام إدارة الجودة، كما يتولى القيام بالمسؤوليات التالية:

- دراسة مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها؛

(1) سمية الزاحي، **مكانة المكتبة الجامعية في سياسة التعليم العالي في الجزائر دراسة ميدانية بجامعات منتوي قسنطينة، عنابة وسكيكدة**، أطروحة دكتوراه في علم المكتبات (غير منشورة)، الجزائر: جامعة قسنطينة، 2014، ص ص 90-91.

- تصميم البرامج التدريبية لقيادات الجودة وفرق العمل؛
- تحديد متطلبات الزبائن داخل مؤسسة التعليم العالي أو العلية وخارجها؛
- اقتراح خطة مبدئية للعمل بمؤسسة التعليم العالي، وتحديد خطواتها الأساسية وما تتطلبه من تجهيزات وأماكن عمل وغيرها؛
- تحسين الجودة داخل مؤسسة التعليم العالي.

3. لجنة توجيه الجودة: وتعتبر مركز عملية إدارة الجودة، وتتمثل أهم مسؤولياتها في:

- توثيق الصلة بين مؤسسة التعليم العالي والمؤسسات الأخرى؛
- إزالة الخطط اللازمة لتطوير برنامج دوائر الجودة؛
- إزالة الخوف، ونشر الخبرات الفائقة والدروس المتعلمة داخل مؤسسة التعليم العالي.

4. لجنة قياس الجودة وتقويمها: وتتمثل أهم مسؤولياتها في تقويم برنامج الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي، والتأكد من مدى تنفيذ أهدافها مع احتياجات الزبائن، والتأكد من استخدام الطرق العلمية في التنفيذ.

ثانيا: خطوات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

ينبغي أن تركز قيادات اللجان ومجالس تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تنظيم برامج تدريبية منتظمة ومتخصصة للعاملين بمؤسسة التعليم العالي بحيث تتضمن تلك البرامج مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وأهميتها وكيفية تنفيذ الأعمال المختلفة، عبر تنفيذ الخطوات التالية[1]:

1. التمهيد: وهي مرحلة تهيئة العاملين بمؤسسة التعليم العالي لتقبل مفهوم الجودة الشاملة، والالتزام بهذا المفهوم وما يتطلبه من إجراءات ومتطلبات في العمل، وتتضمن هذه العملية الممارسات التالية:

- توضيح مفهوم الجودة الشاملة وأسسها ومقوماتها لجميع العاملين؛
- تشجيع العاملين على المشاركة في مناقشة تلك الأسس والمقومات؛
- تحديد احتياجات الزبائن الداخليين أو الخارجيين؛
- تحديد معايير الجودة التي ينبغي الوصول إليها في كل نشاط أو مجال من المجالات التعليمية بمؤسسة التعليم العالي؛
- تحديد خطوات العمل وإجراءاته في كل مجال بدقة؛
- تحديد المهام والمسؤوليات اللازمة لتنفيذ الأعمال المختلفة؛

(1) صالح ناصر عليمات، **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**، الأردن: دار الشروق، 2004، ص 102.

- توضيح الخصائص والصفات الواجب توافرها في القائمين بالعمل في مختلف الأقسام والمجالات بدقة من حيث المؤهلات العلمية والمهارات الشخصية؛
- توفير الموارد المالية والمعلومات اللازمة لبداية التنفيذ.

2. **التنفيذ:** ويتضمن الممارسات الآتية:

- توزيع المهام والمسؤوليات على الأفراد بما يتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم؛
- تحديد السلطات المناسبة لكل فرد بما يتفق مع مسؤولياته؛
- زيادة القدرات والمهارات اللازمة للتنفيذ من خلال عمليات التدريب المستمر سواء بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس أو الإداريين.

3. **التقويم:** تصاحب هذه العملية كل مراحل العمل السابقة، وذلك للاستفادة من التقويم المستمر في ترشيد عمليات إدارة الجودة في المرات الآتية، ومن أبرز الممارسات التي تتضمنها تلك العملية[1]:

- المراقبة المستمرة للأداء من مرحلة التمهيد حتى نهاية مرحلة التنفيذ؛
- مقارنة الأداء بمعايير الجودة لتي تم تحديدها في مرحلة التمهيد؛
- تقييم أداء العاملين ووضع رتب لأدائهم؛
- إعادة توجيه العمل نحو المتطلبات الجديدة لزبون، وتحديد الأخطاء والانحرافات عن الهدف الموضوع، وتقديم الخبرات اللازمة لتصحيح الأخطاء والانحرافات عن الهدف الموضوع، وتقديم الخبرات اللازمة لتصحيح الأخطاء والتحسين المستمر؛
- المراجعة المستمرة للجودة بغرض التأكد من مدى فاعلية نظام إدارة الجودة الشاملة ومدى مناسبته لطبيعة العمل بمؤسسة التعليم العالي.

ثالثا: الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

تعددت المؤسسات التعليمية التي تبنت فلسفة الجودة الشاملة في معظم المجتمعات، واختلفت المداخل التي استخدمتها في عمليات التنفيذ، فجامعات بريطانيا استخدمت المواصفات البريطانية لتحقيق الجودة الشاملة والمعروفة بـBs5750، وكثير من جامعات أوروبا وأمريكا الشمالية استخدمت فكرة مدخل توكيد الجودة، وفي اليابان استخدموا فكرة بيت الجودة، وفيما يلي عرض لهذه المداخل.

1. **المواصفات البريطانية Bs5750:** هي نظام إداري يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات ويتحمل مسؤوليته مستويات الإدارة العليا، وتتضمن عدة مجالات هي: التصميم والتطوير من خلال وضع خطة

(1) صالح ناصر عليمات، مرجع سبق ذكره، ص ص 103-104.

تتضمن أهداف وسياسات الجودة في مؤسسة التعليم العالي، متطلبات الزبائن(الطلبة والإداريين...)، إستراتيجية التنفيذ، الرقابة على العمليات والفحص والاختبار بما تم إنجازه في حالات الإخفاء والفشل والتوجهات والإرشادات اللازمة لإدارة الجودة. وقد أوفت بشروط المعايير البريطانية Bs5750 العديد من الكليات كان أولها كلية **ساندويل** للتعليم العالي والمتوسط، كلية شرقي **بيرمنغهام**... [1].

2. مدخل ضمان الجودة: انتشر هذا المدخل بعد انعقاد المؤتمر الدولي لوكالات ضمان الجودة في التعليم الجامعي **بمونتر**يال عام 1993، حيث ترتب على نتائج وتوصيات هذا المؤتمر إنشاء مراكز دولية لضمان الجودة والتقويم في بعض الجامعات الأوروبية[2].

ويقصد بضمان الجودة منع حدوث الأخطاء وضمان الأداء الجيد من أول مرة، وهذا المفهوم منبثق من مفهوم مراقبة الجودة، ويختلف تطبيقه من مؤسسة تعليم عالي إلى أخرى حسب الإمكانات المتاحة والعمليات التي ينبغي التركيز عليها، وعموما توجد مجموعة من الصفات التي تميز هذا المفهوم منها[3]:

- وجود رسالة لمؤسسة التعليم العالي تهدف إلى تحقيق الجودة؛
- تعزيز معلومات الإدارة وهيمنتها؛
- وضوح الإجراءات التي تبين كيفية إنجاز العمل؛
- قياس الأداء بدقة من خلال معايير للأداء الجيد؛
- وجود إجراءات تصحيحية ونظام مراجعة لمراقبة العمل وتطويره، غير أن هناك بعض المآخذ على هذا المفهوم منها: البطء في الاستجابة لاحتياجات الأفراد ومؤسسة التعليم العالي، وعدم الاهتمام بخفض تكلفة الجودة.

3. فكرة بيت الجودة: بدأت هذه الفكرة في اليابان في مجال الصناعة وأخذت بها الجامعات اليابانية ويعني بيت الجودة مجموعة من المفاهيم والمبادئ التي تسهم في تحقيق الجودة الشاملة، ويتكون بناء بيت الجودة من المكونات الأساسية التالية:

1.3. السطح أو البنية الفوقية: وتتكون من ثلاثة أنظمة تؤثر في الجودة الشاملة وإدارتها وهي النظام الاجتماعي والنظام الإداري والنظام التقني.

2.3. ركائز الجودة: وهي خدمة الزبون، احترام البشر، الإدارة بالحقائق، والتحسين المستمر.

(1) عز الدين نزعي، فاطمة الزهراء نزعي، **تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الوطني إدارة الجودة الشاملة وتنمية أداء المؤسسة، الجزائر: جامعة سعيدة، 13-14 ديسمبر 2010.

(2) وجيه مرسي، **مدخل ضمان الجودة**، {على الرابط} http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/282944، 2014/11/14.

(3) علاء الدين عبد الرحمن، وسام وليم سليم، ابتسام فائق ناصر، **تحديد معايير الجودة في مخرجات التعليم الهندسي**، {على الرابط} http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=28268، 2014/11/14.

3.3. الأصول والأركان الحجرية: التي يرتكز عليها السقف والأعمدة، ويتكون كل منها من أربع عمليات هي الأصول: استراتيجيات، عمليات، مشاريع، وإنسانية الإدارة، أما الأركان فهي تتمثل في: المهمات، الرؤية، القيم، الأهداف، وقضايا الإدارة.

وتجدر الإشارة هنا إلى الإرشادات التي وضعها **ديمنج** ويجب مراعاتها عند تنفيذ بيت الجودة وهي:

- توضيح مفهوم الجودة الشاملة لجميع العاملين؛
- توضيح سلوكيات الجودة الشاملة التي ينبغي أن يلتزم بها العاملون؛
- وجود مقاييس صالحة للحكم على جودة النظام؛
- ضرورة الاستفادة من الأخطاء في المراحل المقبلة؛
- العمل على نقل تنفيذ الجودة إلى مؤسسات تعليم عالي أخرى تحمل نفس الخصائص؛
- نشر الدروس المستفادة من تنفيذ الجودة الشاملة.

المطلب الرابع: محاور وطرق قياس الجودة في التعليم العالي

تعتبر معرفة وفهم محاور الجودة الشاملة أولى الخطوات الرئيسية في تطبيق هاته الأخيرة في مؤسسات التعليم العالي رغم تعددها وهو ما صعب من عملية قياس الجودة فيها وإكسابها أهمية كبيرة في تقويم هذا المنهج.

أولا: محاور الجودة الشاملة في التعليم العالي

رغم اختلاف الآراء في تحديد محاورها وعددها إلا أن هنالك شبه إجماع في أن أهمها تمثلت في تسعة محاور على النحو الآتي.

1. جودة عضو هيئة التدريس: يقصد بجودة عضو هيئة التدريس تأهيله العلمي، الأمر الذي يسهم حقا في إثراء العملية وفق الفلسفة العلمية والتربوية التي يرسمها المجتمع[1]، ويحتل عضو هيئة التدريس المركز الأول من حيث أهميته في نجاح العملية التعليمية، فمهما بلغت البرامج التعليمية من تطور ومهما بلغت من جودة، فإنها لا تحقق الفائدة المرجوة منها إذا لم ينفذها أساتذة أكفاء مدربون تدريبا كافيا، ومؤهلون تأهيلا مناسبا، ولتحقيق ذلك لابد من توفر عدد من السمات لدى عضو هيئة التدريس منها[2]:

(1) مهدي صالح مهدي السامرائي، علاء حاكم محسن الناصر، **تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، العراق: الذاكرة للنشر والتوزيع، 2012، ص 98.
(2) فتح الله خالصة، مرجع سبق ذكره، ص 35.

1.1. السمات الشخصية: بأن يكون لديه مرونة في التفكير وثقة في النفس والقدرة على تفهم الآخرين وتقبلهم، وأن يمتلك مهارات الاتصال الفعال والقدرة على الشرح والتوضيح.

2.1. الكفاءة المهنية: بأن يكون مع الطلبة يدافع عنهم ويحذرهم من المخاطرة ويقدم لهم المساعدة في انجاز مهامهم ويشجع على التعاون الاجتماعي ويدرك مشاعر الآخرين.

3.1. الخبرات الموقفية: يتم ذلك عن طريق خبرة الأستاذ المعمقة في مجال تخصصه وقدراته على إدخال المهارات الفعلية في العملية وقدرته على استخدام مهارات الاستماع للطلبة وتوظيفها بشكل جيد.

4.1. الكفاءة العلمية: وهي إلمام الأستاذ بالمعلومات والخبرات التي يحتاجها الطلبة ويقدم لهم تلك المعلومات بالشكل السليم والصحيح.

5.1. الكفاءة التربوية: وهي معرفة الأستاذ بالطرق والمناهج التدريسية والتربوية في التعامل مع الطالب.

2. جودة الطالب: الطالب هو حجر الزاوية في العملية التعليمية ومحورها والغاية التي تتطلبها عملية التعلم والتعليم، ولابد من الأخذ بعدد من المبادئ الواجب توافرها فيه لكي يصبح قادرا على التفاعل مع بقية عناصر العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة من نظام التعليم العالي وهذه المبادئ هي[1] :

- التركيز والانتباه والإصغاء من أجل تقبل واستيعاب أفكار الأستاذ؛
- الاستجابة وفقا لاستيعاب المعلومات؛
- التفاعل الصفي وذلك من خلال تقبل المعلومات التي تطرح أثناء الدرس؛
- التقييم والتقويم الذاتي ويتم ذلك من خلال المراجعة الذاتية للمعلومات والسلوكيات الفردية للطالب، كما يشترط فيها أن تكون شاملة لا تقتصر على الجانب المعرفي فقط.

وهناك عدد من المؤشرات يجب توافرها في جودة الطالب، مثل مناسبة عدد الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في الفوج الواحد وتوافر الخدمات التي تقدم لهم، بالإضافة إلى تعزيز دافعية الطلبة واستعدادهم للتعلم وتعزيز صلتهم بالمكتبة.

3. جودة المناهج التدريسية وطرائق التدريس: تعد الموازنة بين الأصالة والمعاصرة في إعداد المناهج والبرامج التعليمية من حيث المستوى والمحتوى والطريقة والأسلوب من العوامل المرتبطة بجودة التعليم العالي، ويرتبط هذا الجزء من المعايير بالمدى الذي يمكن فيه للمناهج الدراسية أن تنمي قدرة الطالب

(1) يوسف حجيم الطائي، محمد فوزي العبادي، هاشم فوزي العبادي، **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، الأردن: الوراق للنشر والتوزيع، 2008، ص ص 278-279.

على تحدي مشكلاته، والفهم وحسن التقدير لخصائص المهن وممارستها، والمقدرة على الاحتفاظ بالمهنية.

ولابد أن تكون جودة المناهج التعليمية وطرق التدريس شاملة وعميقة ومرنة تستوعب مختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، وتلائم التغييرات العامة كما تساهم في تكوين شخصية متكاملة للطالب[1].

4. جودة المباني وتجهيزاتها: المبنى التعليمي وتجهيزاته محور هام من محاور العملية التعليمية، إذ تعتبر جودة المباني وتجهيزاتها أداة فعالة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم لما لها من تأثير فعال على العملية التعليمية وجودتها ويشكل إحدى علاماتها البارزة، فالمباني التعليمية بمشتملاتها المادية والمعنوية مثل: قاعات التدريس، التهوية، الإضاءة، المقاعد، وغيرها من المشتملات تؤثر على جودة التعليم ومخرجاته، وكلما حسنت واكتملت قاعات التعليم كلما أثر ذلك إيجابا على قدرات الأساتذة والطلبة[2] .

5. جودة الوسائل والأساليب والأنشطة: وتتمثل في استخدام التقنيات والأجهزة الحديثة التي يمكن الاستفادة منها في مراكز التعليم والمختبرات وتطوير المكتبات الجامعية، ويهدف استخدام التكنولوجيا الحديثة في تسهيل الحصول على المعلومات وتبادلها وجعلها متاحة لمن يطلبها بكفاءة ممكنة، وتستفيد الإدارة التعليمية من تكنولوجيا المعلومات عن طريق تحديد الاحتياجات من المعلومات لكل نشاط من الأنشطة سواء كانت تلك الأنشطة من داخل مؤسسة التعليم العالي أو خارجها، وتحديد الوسائل التي يتم بها تجميع المعلومات المطلوبة، بالإضافة إلى كيفية التعامل مع المعلومات في الحصول على المؤشرات الضرورية لاتخاذ القرارات وكذلك تنظيم عمليات حفظ وتحديث واسترجاع المعلومات بشكل يحقق الأهداف التي ترجوها الإدارة وبالطريقة الأفضل[3].

6. جودة إدارة مؤسسة التعليم العالي والتشريعات واللوائح: ويقصد بذلك جودة العملية الإدارية التي يمارسها كل مدير أو قائد في نظام التعليم العالي، وتتألف هذه العملية من عناصر أساسية هي: التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة وتقويم الأداء، وكلما زادت جودة العملية الإدارية حسن استخدام الموارد المتاحة البشرية والمادية[4]. وتعتبر تشريعات التعليم العالي ذات أهمية بالغة في ضبط سير العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي حيث أن هذه التشريعات تعد إحدى مصادر إنجاز إدارة الجودة الشاملة، لذلك

(1) مهدي صالح مهدي السامرائي، علاء حاكم محسن الناصر، مرجع سبق ذكره، ص ص 100-101.
(2) عيسى صالحين فرج، مصطفى عبد الله محمود الفقهي، **واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد6، العدد 14، 2013، ص 161.
(3) فتح الله خالصة، مرجع سبق ذكره، ص 36.
(4) إبراهيم يوسف جبريل العطار، **واقع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويره من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعات قطاع غزة**، رسالة ماجستير في أصول التربية (غير منشورة)، فلسطين: الجامعة الإسلامية غزة، 2006 ، ص48.

لابد أن تواكب هذه التشريعات المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والسياسية والثقافية في البيئة المحيطة، ويتعين أن تكون هذه اللوائح واضحة ومحددة ومرنة[1] .

7. جودة التمويل والإنفاق العلمي: يمثل تمويل التعليم مدخلا بالغ الأهمية من مدخلات أي نظام تعليمي، وإذا توافرت لهذا النظام الموارد المالية الكافية وقلت مشكلاته صار من السهل حلها، ويعد تدبير الأمور اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمرا له أثره الكبير في تنفيذ البرامج التعليمية المخطط لها، وكذلك فإن سوء استخدام الأموال سيؤدي إلى تغيير خطط وبرامج التعليم، الأمر الذي يؤثر حتما على جودة التعليم والتي تحتاج غالبا إلى تمويل دائم. ونظرا لأهمية عملية تمويل التعليم دعت الاتجاهات الحديثة المهتمة باقتصاديات التعليم إلى الاهتمام بهذه العملية من أجل تحقيق التنمية وتلبية الطلب المتزايد على التعليم عن طريق توفير الدعم المالي[2] .

8. جودة تقييم الأداء الأكاديمي: يتطلب رفع كفاءة التعليم العالي وجودته تحسين أداء عناصر الجودة كافة التي تتكون منها مؤسسة التعليم العالي، والمشتملة بصف أساسية على: الطالب، أعضاء هيئة التدريس، البرنامج التعليمي، طرائق التدريس، وتمويل إدارة مؤسسة التعليم العالي، وذلك كله يحتاج إلى معايير لتقييم كل العناصر، بشرط أن تكون واضحة ومحددة ويسهل اعتمادها والقياس عليها[3].

9. جودة البيئة المحيطة: تعتبر مؤسسة التعليم العالي الحديثة مدرسة المجتمع، تأدب على الإسهام في النهوض به بطرق مباشرة وغير مباشرة، كما تحرص على تحفيزه للنهوض ورفع مستواه، وقيام مؤسسة التعليم العالي بخدمة المجتمع وتوثيق صلتها به يكون عن طريق تعليم الأفراد والاهتمام بإعدادهم للحياة بنجاح في المجتمع الذي يعيشون فيه، ويتم هذا الإعداد من خلال إعطاء قدر أساسي من المعارف والمهارات والاتجاهات والتي تجعله صحيح الجسم، سليم النفس، قادرا على الإسهام في توفير السلامة للآخرين[4].

ثانيا: قياس الجودة في التعليم العالي

تباينت آراء الخبراء في كيفية قياس جودة التعليم وعلى الرغم من التباينات الواضحة في قياسها، إلا أن السمة المشتركة هي تأكيد أهمية وحتمية قياس الجودة، حيث يمكن تقسيمها إلى مداخل متعددة من أبرزها ما يلي:

(1) فتح الله خالصة، مرجع سبق ذكره، ص ص 36-37.
(2) يوسف حجيم الطائي، محمد فوزي العبادي، هاشم فوزي العبادي، مرجع سبق ذكره، ص 283.
(3) مهدي صالح مهدي السامرائي، علاء حاكم محسن الناصر، مرجع سبق ذكره، ص 103-104.
(4) يوسف حجيم الطائي، محمد فوزي العبادي، هاشم فوزي العبادي، مرجع سبق ذكره، ص ص 285-286.

1. قياس الجودة بدلالة المدخلات: يرى أصحاب هذا أن مؤسسات التعليم العالي إذا توافر فيها: البناء الصالح بمعداته وتجهيزاته، وتوافر الأساتذة الأكفاء والقوانين واللوائح المحكمة والمناهج والكتب والأدوات التي أحسن إعدادها، والخدمات المساعدة الكافية (كالتغذية والرعاية الصحية، المكتبات،...) فإنه يمكن الحكم على فعالية هاته المؤسسات وتحقيقها مستويات جودة عالية، كما يعتقد أصحاب هذا الرأي أن تزايد معدلات التكلفة لكل طالب يعمل على تكامل جودة المدخلات التي تكمل بدورها جودة التعليم ككل، ورغم أهمية عناصر المدخلات إلا أنها لا تعد كافية في حد ذاتها لقياس جودة التعليم الأمر الذي يستلزم وجود مداخل أخرى لقياس جودة التعليم[1].

2. قياس الجودة بدلالة العمليات: ركز أصحاب هذا المدخل بشكل أساسي على العمليات، دون إغفال المدخلات والمخرجات مع تتبعهم وتركيزهم على علاقات " السبب _ النتيجة " وكان اهتمامهم ينصب على حجم الدفعة الدراسية، ونسبة الأساتذة إلى الطلبة ومدة السنة الدراسية ومدة اليوم الدراسي. ويلاحظ في هذا المدخل النقاط التالية:

- تركيزه بشكل أكبر نسبيا على مكونات العمليات الأقرب إلى المناهج والعمليات التدريسية وإغفاله النسبي لمكونات مهمة مثل تنظيمات هيئة التدريس والتنظيمات الإدارية؛
- الإغفال النسبي لمكونات المدخلات في تتبعهم لعلاقات " السبب _ النتيجة" حيث جاء تركيزهم على مكونات العمليات كمتغيرات مستقلة؛
- التركيز على التحصيل الدراسي فقط دون عناصر المخرجات الأخرى، هذا فضلا عن إغفالهم الواضح لأثر الجودة في الخريج في حياته العملية وإغفالهم بشكل عام القضايا المتعلقة بالعلاقة بين الجودة ومصداقية التعليم، وفائدته للفرد والمجتمع والعمل والحياة.

3. قياس الجودة بدلالة المخرجات: يركز هذا المدخل في الغالب على نواتج التعليم ومخرجاته ويعدها مقياسا جيدا للجودة، لأنه يؤكد على أهمية ما يتعلمه الطالب بالفعل بدلا من تكلفة تعليمه، وتشير الدلائل إلى أن أغلبية أصحاب هذا المدخل قد اعتمدوا على التحصيل الدراسي كمقياس للجودة وبخاصة عند المقارنة بين المؤسسات التعليمية ومن بين ما يهتم به أصحاب هذا المدخل ما يلي:

- نسبة المتخرجين من كلية ما والتحاقهم ببرامج الدراسات العليا، أو نسبة الحاصلين على درجة الدكتوراه إلى الخريجين، أو نسبة إسهام الخريجين بمقالات لمجلات معينة؛

(1) محمد مكادي، **جودة التعليم وجدلية القياس**، {على الرابط} http://www.leadershipedu.net/vb/showthread.php?t=1013، 12 أوت 2014.

- الإنتاج العلمي وبخاصة المقالات أو الدراسات المنشورة في مجلات جيدة السمعة.

نلاحظ في هذا السياق وبالرغم من أهمية المخرجات لقياس الجودة في التعليم العالي، إلا أنه يؤخذ على أصحاب هذا المدخل إغفاله للتفاعلات السببية بين المدخلات والعمليات والمخرجات، فالمخرجات تعد نتاجا لهذا التفاعل، وكذلك إهمال المتخرجين من الكليات والذين لم يلتحقوا بالدراسات العليا(أي الطلبة الذين التحقوا بالعمل أو الذين هم في انتظار ذلك)، كما أن نشر الأعمال العلمية في المجلات يتأثر بعديد من العوامل التي قد لا ترتبط بالجودة أحيانا، لذلك لا يمكن اعتبار هذا المقياس مقياسا مباشرا للجودة التعليمية الجامعية.

4. قياس الجودة وفقا لآراء الخبراء (مدخل السمعة): يعد هذا المدخل من المداخل التقويمية للجودة وهذا لارتباطه الشديد بقياس الجودة، ويعتمد هذا المدخل على آراء الخبراء (عمداء، أساتذة، باحثين...) لاتخاذ تقديرات جودة البرامج لأنهم الأقدر على اتخاذ الأحكام، ومعظم دراسات هذا المدخل قد ركزت على تقويم برامج على مستوى الدراسات العليا خاصة الدكتوراه في حين تعلقت قلة من هذه الدراسات ببرامج المرحلة الجامعية الأولى.

ورغم ما أسهمت به دراسات هذا المجال إلا أنه يؤخذ عليها عدد من العيوب أهمها التحيز والذي يمكن أن يأخذ أشكالا متعددة، مثلا إن سمعة مؤسسة التعليم العالي يمكن أن تؤثر في تقديرات المحكمين (الخبراء) لقسم معين داخل هذه المؤسسات خاصة عندما لا تتوفر عندهم بيانات كافية، إضافة إلى أن المعايير المستخدمة لتقدير الجودة الشاملة في معظم دراسات السمعة تعد محدودة جدا[1].

5. قياس الجودة بدلالة الخصائص الموضوعية: يرى أصحاب هذا المدخل أن الأفضل لقياس الجودة هو محاولة بذل الجهد لاشتقاق خصائص أو سمات موضوعية للعملية التعليمية وتحديدها، وعلى قدر توافر هذه المؤشرات تكون جودة التعليم، وقد أسهم أصحاب هذا المدخل في تحديد العديد من السمات والخصائص المرتبطة بالتعليم ذو الجودة العالية، وغني عن الذكر أن هذا يساعد كثيرا في تقدم النظام التعليمي أو أي جزء منه في ضوء هذه الخصائص، ومن ناحية أخرى تفيد هذه الخصائص في المساعدة على تخطيط التعليم المتصف بالجودة العالية.

ورغم ذلك يؤخذ على أصحاب هذا المدخل الكثير من العيوب، أهمها إغفالهم لبعد المخرجات وأيضا الإغفال الكبير أو التام لعلاقات السبب_ النتيجة، إضافة إلى عمومية بعض الخصائص المستنبطة وبعدها إلى حد ما عن الإجرائية .

(1) فتح الله خالصة، مرجع سبق ذكره، ص ص 38-39.

6. قياس الجودة من المنظور الشمولي: يلاحظ بشكل عام التزام أغلب المعالجات الشمولية للجودة بالنظرة النظامية، التي تأخذ في اعتبارها أغلب مكونات وعناصر العملية التعليمية فضلا عن العلاقات بين مكونات النظام التعليمي (مدخلات، عمليات، مخرجات والتغذية العكسية) بعضها البعض وبين التعليم والمجتمع وغير ذلك من العلاقات، ومن ناحية أخرى فإن أغلب هذه المعالجات الشاملة جاءت متأخرة نسبيا، حيث بدأت في نهاية الثمانينات وبداية التسعينيات من القرن العشرين وإن كان ذلك لا يمنع وجود إرهاصات لهذه الشمولية والنظامية قبل هذه البداية.

يتطلب تطبيق المدخل الشمولي تعاون الباحثين في التخصصات المختلفة في التعليم، حيث يستحيل إنجاز ذلك القياس الشمولي بواسطة باحث في تخصص معين، أو حتى بواسطة مجموعة باحثين في نفس التخصص، ورغم أهمية هذا المدخل فيعد استخدامه في التعليم غير شائع عالميا حتى في الآونة الأخيرة[1].

وكتعقيب على ما تم ذكره من مداخل لقياس الجودة الشاملة في التعليم العالي فإنه لا يوجد مدخل فعال في عملية القياس يغني عن البقية بل إن كل مدخل له مميزات وقد أغفل مؤسسوه بعض النواقص، لذلك ينبغي على المؤسسات عند القياس أخذ جميع المعايير القياس عند كل مدخل مع مراعاة إمكانياتها وقدرتها في قياس المعايير.

(1) فتح الله خالصة، مرجع سبق ذكره، ص 40.

خلاصة

تقوم إدارة الجودة الشاملة باعتبارها فلسفة إدارية على عدة مبادئ ومتطلبات تصب كلها في تحقيق جوهر هذا النظام والمتمثل في تلبية حاجات ورغبات الزبائن والأفراد العاملين بها على حد السواء، وبالتالي تحقيق التميز الذي يعد شرطا ضروريا للتنافس والبقاء في السوق.

هذا المفهوم الإداري الحديث ساهم في بلورته وتطويره نخبة من المفكرين والرواد من خلال ما قدموه في هذا المجال، ولتمكين متخذي القرارات من تطبيقه في مؤسساتهم يحتاجون إلى المرور بمراحل ضرورية متسلسلة للتطبيق كما يحتاجون إلى توفر العديد من المتطلبات الضرورية للتطبيق الناجح أساسها تفهم والتزام الإدارة العليا بإدارة الجودة الشاملة.

بالنسبة لتحفيز المؤسسات بمختلف نشاطاتها على السير باتجاه إدارة الجودة الشاملة ومساعدتها على تجسيد مبادئ هذه الفلسفة ظهر ما يسمى نظام الجودة العالمي الإيزو، وهي الشهادة التي تمنح لكل مؤسسة استطاعت أن تنتج سلع وتقدم خدمات مطابقة للمواصفات الموضوعة من قبل المؤسسة الدولية للتقييس.

كما أثبتت الدراسات الميدانية أن المؤسسات التي طبقت إدارة الجودة الشاملة قد حققت تفوقا وتميزا على منافسيها هذا ما انعكس إيجابا على انتشار هذا المفهوم في معظم المؤسسات الصناعية والخدمية الأخرى والتي لازلت لم تتخذه كأسلوب إداري في العمل، بل حتى مؤسسات التعليم العالي أصبحت اليوم تسعى لتطبيق هذا المنهج والاستفادة من مزاياه والذي يستدعي الأخذ بمجموعة من الأسس عند تطبيقها في مجال التعليم العالي أهمها الوعي بفلسفة ومفهوم الجودة الشاملة، واقتناع والتزام الإدارة العليا بتطبيقها وذلك من خلال القيام بممارسات فعلية تعزز من مشاركة العاملين، إضافة إلى أهمية التركيز على الزبائن الداخليين والخارجيين والتحسين المستمر للأداء والخدمات المقدمة، وتحديد معايير للقياس.

وعقب هذا التحليل وبحكم أن موضوع بحثنا هذا يتمحور حول تأثير القيادة التحويلية على تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي فإن السؤال الذي يمكن أن يطرح نفسه هنا هو: ما هي السبل والوسائل المستخدمة من قبل القائد التحويلي في جلب وإقناع العاملين من حوله بإدارة الجودة الشاملة ومن ثم تجسيدها في مؤسسات التعليم العالي؟ وهذا ما سوف نحاول الإجابة عليه من خلال الفصل الموالي.


افضل اتقان

تمهيد:

إن نجاح مؤسسة التعليم العالي في تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعتمد على دعم قياداتها الأكاديمية العليا والتزامها وقناعتها بتبني هذا المنهج في كل عملياتها وأنشطتها ووحداتها، وينبغي أن تسلك هذه القيادات مسلك القيادة التحويلية كي تجعلها قادرة على التأثير في الأكاديميين والإداريين وخلق الرغبة لديهم لتحقيق أهداف مؤسسة التعليم العالي بصورة تطوعية حتى يتجاوز هذه الأهداف.

ومن ثم على القيادات الأكاديمية أن تكون لديها المقدرة على تشجيع القيم الاجتماعية، قيم المشاركة، الالتزام، والانتماء، بحكم أنهم مسؤولون عن جميع جوانب العمليات اليومية لمؤسساتهم، وهذا يتطلب منهم القيام بصنع قرارات حاسمة إزاء المواقف التي يواجهونها، فضلا عن كونها أساسية في تعليم العاملين سواء الأساتذة أو الإداريين على القيام بممارسات تنظيمية وتفصيلية، وتعمل على تزويد مؤسسة التعليم العالي بمخطط واضح للتوقعات والنتائج.

ولكي تؤدى القيادات الأكاديمية هذا الدور المحوري في نهضة مؤسسة التعليم العالي وفعاليتها فإن عليها أن تكون ذات رؤية إستراتيجية لترسم مستقبلها بطريقة متكاملة، آخذة في الاعتبار الاتجاهات المتوقعة والتطورات في البيئة الخارجية والداخلية للمؤسسات التعليمية.

وعلى اعتبار أن القيادة التحويلية هي المحرك والدافع الأساسي في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، نتناول في هذا الفصل مضمون تأثير القيادة التحويلية على تفعيل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي وذلك من خلال استعراض أربعة مباحث كالآتي.

المبحث الأول: متطلبات القادة التحويليين للانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

المبحث الثاني: مهام القادة التحويليين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

المبحث الثالث: علاقة القيادة التحويلية بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

المبحث الرابع: رؤية مقترحة لتفعيل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

المبحث الأول: متطلبات القادة التحويليين للانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يتطلب الاستعداد لتطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي قيام القادة الأكاديميين التحويليين بواسطة مقومات أساسية، نستعرض أهمها من خلال هذا المبحث والمتمثلة في: الثقافة التنظيمية، الهيكل التنظيمي، تصميم العمليات، الأنظمة، السياسات، والتدريب على النحو التالي.

المطلب الأول: الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

ينتج عن تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة تغيير جذري في الثقافة، وطريقة أداء العمل في مؤسسة التعليم العالي، وما يستوجب على القادة الأكاديميين التحويليين عمله هو بناء ثقافة تنظيمية تكون الجودة محورها، ثم نشرها لدى جميع العاملين في مؤسسة التعليم العالي من خلال توضيح مفهومها، مكوناتها، وخصائصها وهذا ما سنتعرض له من خلال هذا المطلب.

أولا: مفهوم الثقافة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي

انبثق مفهوم الثقافة التنظيمية في أدبيات الإدارة والسلوك التنظيمي وأصبح سائدا في مجال التنظيمات الإدارية، ويرجع استعماله كمصطلح لأول مرة إلى المجلة الاقتصادية الأمريكية (Business Week) عام 1980، بعدها أدرجت مجلة (Fortune) ركنا خاصا ودائما تحت عنوان (Corporate Culture)، وفي عام 1982 قام الباحثان الأمريكيان **كيندي وديل** بكتابة كتاب تحت عنوان(Corporate Culture)، وبعدها توالت التعاريف المقدمة لها في المؤسسات بما فيها مؤسسات التعليم العالي.

1. تعريف الثقافة التنظيمية في مؤسسة التعليم العالي: من بين التعاريف التي قدمت للثقافة التنظيمية يمكن تعريفها المشتق من الكلمات التي تحتويها كما سيأتي.

الثقافة: عرفاها **أوماتشونو وروس** (Omachonu & Ross) بأنها نموذج للمعتقدات والقيم المشتركة التي تزود الأعضاء في المؤسسة بقواعد السلوك، والأعراف المقبولة لتنفيذ عملياتها. وهي مجموعة فلسفات، إيديولوجيات، قيم، افتراضات، معتقدات، توقعات، اتجاهات، وأعراف تربط أجزاء المؤسسة مع بعضها البعض وتكون مشتركة بين العمال[1].

(1) Omachonu Vincent K., & Joel E. Ross, **principles of total Quality**, 3rd édition, USA: CRC press, Boca Raton, 2004, p30.

التنظيم: يعرف التنظيم من عدة نواحي أبرزها أنها هيكل للعلاقات التي تقوم بين جماعات متخصصة تسعى إلى تحقيق هدف محدد من خلال تنسيق وتكامل الجهود[1].

كما قدم للثقافة التنظيمية عدة تعاريف على غرار **أدغار شين**(Edgard Schein) –والذي يعد تعريفه من بين التعاريف الأكثر الشمولا–، حيث عرفها بأنها مجموعة المبادئ الأساسية التي اخترعتها أو اكتشفتها أو شكلتها جماعة معينة، بهدف التعود على حل بعض المشاكل فيما يخص التأقلم مع محيطها الخارجي والانسجام أو التكامل الداخلي، يتم تعليمها لكل عضو جديد في الجماعة، وذلك على أنها الطريقة الملائمة والمثلى للقدرة على التفكير والإحساس بالمشاكل المتعلقة والناتجة عن العمل الجماعي[2].

بالنسبة للثقافة التنظيمية في التعليم العالي تتلخص في المعتقدات والقيم التي يحملها الأساتذة، الطلبة، الإداريين، والمسؤولين عن التعليم العالي، والتي تشكلت خلال تاريخ مؤسسة التعليم العالي، وتخضع أساسا لعاملين هما الثقافة العامة للمجتمع والفلسفة التعليمية المقررة من قبل وزارة التعليم العالي[3].

2. مكونات الثقافة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي: تتكون من مكونات غير مادية وأخرى مادية.

1.2. المكونات غير المادية للثقافة التنظيمية هي العناصر التي لا يمكن إدراكها بالحواس، وتتمثل في:

1.1.2. القيم التنظيمية(Organizational values): تشير إلى المفاهيم الإنسانية عن كل ما هو صحيح أو خاطئ، أو سيئ وحسن، أو ما هو مهم وغير مهم[4].

2.1.2. المعتقدات التنظيمية(Organizational beliefs): تشير إلى الأفكار المشتركة حول طبيعة العمل، الحياة الاجتماعية في بيئة العمل، كيفية إنجاز العمل، وغيرها من المهام التنظيمية، منها ما هو سلبي ومنها ما هو إيجابي، لذا تكمن مسؤولية القادة الأكاديميون التحويليون هنا في تعزيز وتقوية المعتقدات الإيجابية للأفراد مثل الحب، الصداقة، التقدير، والولاء المؤسسي، والسعي من أجل إزالة المعتقدات السلبية مثل الكراهية والأنانية وغيرها من الصفات الذميمة[5].

---

(1) أحمد السيد كردي، **الثقافة التنظيمية وأهميتها**، {على الرابط} http://kenanaonline.com، 11 نوفمبر 2015.

(2) Jean Pierre Détrie, **Strategor politique générale de l'entreprise**, 4 ème édition, France: Dunod, 2004, pp 676-677.

(3) رشاد رياض البنا، **إدارة الجودة الشاملة ومفهومها وأسلوب إرسائها في مدارس المملكة**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر السنوي الواحد والعشرين للتعليم الإعدادي، المملكة العربية السعودية، 24-25 جانفي 2007، بتصرف.

(4) ديف فرانسيس، مايك وودكوك، ترجمة عبد الرحمن هيجان، **القيم التنظيمية**، المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد، 1995، ص 18.

(5) زين الدين بروش، لحسن هدار، **دور الثقافة التنظيمية في إدارة التغيير في المؤسسة الاقتصادية دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية لأجهزة القياس والمراقبة ENAMC بالعلمة**، مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية، الجزائر:جامعة بسكرة، العدد (1)، جوان 2007، ص ص 57-58.

2.2. المكونات المادية للثقافة التنظيمية هي كل ما يمكن رؤيته أو إدراكه بالحواس نلخصها في ما يأتي:

1.2.2. الطقوس والعادات التنظيمية(Organizational rituals and customs): يقصد بها الأحداث والأنشطة المتكررة التي يقوم بها أفراد مؤسسة التعليم العالي، وترتبط بأهداف معينة تسعى هذه الأخيرة إلى تحقيقها، وتعكس قيم رئيسية في مؤسسة التعليم العالي[1]، وهي تحاول تعزيزها بصورة دائمة عن طريق هذه العادات التنظيمية، على سبيل المثال: فترات الاستراحة اليومية لتناول القهوة أو الشاي تزيد من تقوية الروابط بين العمال[2].

2.2.2. الرموز(the symbols): تمثل الرموز علاقة خاصة بمعلومات تتعلق بالنظام الثقافي لمؤسسة التعليم العالي[3]، إذ تستخدم للتعبير عن معاني معينة ترمي إليها والتي تتجاوز الرمز في حد ذاته ويصعب إدراكها بالحواس، وتظهر في شكل أشياء وأفعال تستخدم كوسيلة لنقل معاني معينة للأفراد، مثل اسمها وكذا تصميمها المعماري وأماكن الاستقبال ونمط اللباس وغيرها من الرموز الأخرى[4].

3.2.2. الموروث الثقافي(cultural heritage): يشمل الأحداث والمواقف التي مرت بها مؤسسة التعليم العالي منها ما هو ايجابي ومنها ما هو سلبي، ويتجسد هذا الموروث الثقافي في: القصص والأساطير التنظيمية (the myths)*، الأبطال (heroes)**، والطابوهات (taboos)***.

3. خصائص الثقافة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي: تستمد الثقافة التنظيمية خصائصها من الثقافة العامة من جهة ومن هذه المؤسسات من جهة أخرى، ومن بين هذه الخصائص الآتي.

---

(1) عمر محمود عبد الله، **تقييم مدى ملاءمة الثقافة التنظيمية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بالمستشفيات الجامعية بالقاهرة الكبرى**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال (غير منشورة)، مصر: جامعة عين الشمس، 2003، ص 64.

(2) حسين حريم، **إدارة المنظمات منظور كلي**، الأردن: دار حامد، ط2، 2010، ص 262.

(3) زين الدين بروش، لحسن هدار، مرجع سبق ذكره.

(4) حسين حريم، مرجع سبق ذكره، ص 263.

*القصص والأساطير التنظيمية: القصص هي روايات عن حالات التميز والمنافسة وحالات النجاح والفشل، والتي تجسد القيم التي تحكم هذه الحالات، أما الأساطير فهي قصص من نوع آخر تروي بعض الأحداث التاريخية لمؤسسة التعليم العالي خاصة نجاحاتها، وتلك الفترات البطولية التي مرت بها، ولكن بصفة مثالية يغلب عليها الطابع الخرافي والمثالي بشكل كبير.

**الأبطال: هم أفراد غير عاديين يتفوقون على زملائهم ويصبحون أحيانا رمزا لعمل المؤسسة، كما أنهم يتمسكون بقيم مؤسسة التعليم العالي وثقافتها، ويقدمون دورا مثاليا في الإنجاز لباقي أعضاء مؤسسة التعليم مما يجعلهم مثالا يقتدى به.

***الطابوهات: هي كل المواضيع والأحداث التي لا يجوز الحديث عنها، أو تلك الأعمال والتصرفات التي لا يجب اقترافها مرة أخرى، وذلك بهدف تجنب وتفادي بعض الإختلالات والتوترات داخل مؤسسة التعليم العالي.

1.3. الإنسانية: تتشكل من المعارف، الحقائق، المدارك، المعاني، والقيم التي يأتي بها الأفراد إلى مؤسسة التعليم العالي، أو التي تتكون لديهم من خلال تفاعلهم مع التنظيم؛

2.3. الاكتساب والتعلم: الثقافة ليست غريزة فطرية لكنها مكتسبة من المجتمع المحيط بالفرد، فلكل مجتمع إنساني ثقافة معينة محددة ببعد مكاني وزماني، ويتم اكتساب الثقافة عن طريق التعلم المقصود أو غير المقصود ومن خلال الخبرة والتجربة، ومن خلال صلاته وعلاقاته، وتفاعله مع الآخرين؛

3.3. الاستمرارية: تحتفظ السمات الثقافية بكيانها لعدة أجيال، رغم ما تتعرض له المجتمعات أو المؤسسات من تغييرات مفاجأة أو تدريجية؛

4.3. التراكمية: يترتب على استمرارية الثقافة التنظيمية تراكم السمات الثقافية خلال عصور طويلة من الزمن، وتعقد وتشابك العناصر الثقافية المكونة لها وانتقال الأنماط الثقافية بين الأوساط الاجتماعية.

5.3. الانتقائية: أدى تراكم الخبرات الإنسانية إلى تزايد السمات الثقافية والعناصر المكونة لها بصورة كثيفة ومتنوعة تعجز معها الأجيال البشرية على الاحتفاظ بالثقافة في ذاكرتها كاملة، وهذا ما فرض على كل جيل أن يقوم بعمليات انتقائية واسعة من العناصر الثقافية التي تجمعت لديه، بقدر ما يحقق إشباع حاجاته وتكيفه مع البيئة الاجتماعية والطبيعية المحيطة به؛

6.3. القابلية للانتشار: تنتشر الثقافة التنظيمية بين مؤسسات التعليم العالي وداخل المؤسسة الواحدة؛

7.3. التغيير: يحدث التغيير في كافة العناصر الثقافية المادية أو المعنوية، غير أن إقبال الأفراد وتقبلهم للتغيير في الأدوات والأجهزة والتقنيات ومقاومتهم للتغيير في العادات والتقاليد والقيم جعل التغيير الثقافي يحدث بسرعة في العناصر المادية للثقافة وببطء شديد في العناصر المعنوية للثقافة؛

8.3. التكاملية: تميل المكونات الثقافية إلى الاتحاد والالتحام لتُكَوِّن نسقا متوازنا ومتكاملا مع السمات الثقافية، يحقق بنجاح عملية التكيف مع التغييرات المختلفة التي تشهدها المجتمعات [1].

ثانيا: التغيير الثقافي في مؤسسات التعليم العالي

أضحى التغيير في البعد الثقافي ضرورة ملحة لأن تغيير ثقافة مؤسسات التعليم العالي يعد نقطة البداية للتكيف والتلاؤم مع المحيط الخارجي، حتى تتمكن هاته المؤسسات من تحقيق النجاح في تطبيق وتبني الأساليب والمناهج الإدارية الحديثة وأهمها إدارة الجودة الشاملة –محل اهتمام دراستنا–.

(1) رشاد الفقيه، **أهمية الثقافة التنظيمية**، {على الرابط} http://www.forum.ok-eg.com/show.php?main=1&id=29199، 2015/11/12.

1. ماهية التغيير الثقافي في مؤسسات التعليم العالي: يمكن تعديل وتغيير الثقافة التنظيمية لأنها تتصف بالديناميكية وعدم الاستقرار، حيث تتطور وتتغير استجابة للتغييرات التي تحدث في البيئة الخارجية والداخلية أو في تركيبة وخصائص أعضاء مؤسسة التعليم العالي؛ بما أن التغيير الثقافي يعد عملية داخلية تهدف من خلالها مؤسسات التعليم العالي التكيف مع عمليات التغيير الخارجي، فإن الانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة يكون بتحديد جوانب السلوك والأداء المتوقع ودفعها داخل أرجاء مؤسسة التعليم العالي بناءا على تشخيص دقيق للوضع الحالي للإطار الثقافي، واعتمادا على التشخيص الصحيح يمكن التعامل مع الثقافة التنظيمية كعامل هام في استراتيجيات مؤسسة التعليم العالي ومعرفة إمكانية استمرارها بذات ثقافتها التنظيمية الحالية لمجابهة التحديات المحيطة، ومنه يتم التفكير في الطرق المناسبة لإحداث تغيير يساعد على تحديث نظام القيم الراهنة وإحلالها بقيم تتلاءم مع التحولات المستمرة، ويكون هذا التغيير في حالة وجود فجوة بين الثقافة الحالية والثقافة الجديدة عند القيام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة[1].

2. الخطوات العملية لإحداث التغيير الثقافي في مؤسسات التعليم العالي: يمر التغيير الثقافي في مؤسسات التعليم العالي بجملة من الخطوات أهمها ما سيأتي[2].

- الإيمان بأنه من أهم سبل البقاء والنمو في بيئة شديدة التغير: إذ يعتبر ضروري لتغيير كل من سلوكيات واتجاهات وقيم وافتراضات العاملين تجاه العمل، الوقت، النظام، السلطة، مؤسسة التعليم العالي، القادة أنفسهم، زملائهم، وكذا الإقلاع عن الخلط بين العلاقات الإنسانية والشخصية وأهداف ومصالح مؤسسة التعليم العالي إضافة إلى التأكيد على أهمية التقييم المستمر للأداء؛
- فهم الإدارة للقيم الثقافية والسلوكيات السائدة ودراستها بهدف معرفة الجوانب الإيجابية والسلبية ومن ثم تعزيز الإيجابي منها ومعالجة السلبي أو التخلص منه؛
- الاهتمام بقيمة القدوة من قبل المسؤولين باعتبارهم المثل الأعلى المقتدى به في مؤسسة التعليم العالي، وتعزيز السلوكيات الإيجابية لديهم من خلال احترام، تقدير، وتحفيز الأساتذة والعمال؛
- تحديد المتطلبات المرغوب تحقيقها كهدف من طرف المنظم؛

---

(1) وهيبة عيساوي، **أثر الثقافة التنظيمية على الرضا الوظيفي دراسة حالة فئة الأفراد الشبه طبيين بالمؤسسة الاستشفائية العمومية ترابي بوجمعة ببشار**، رسالة ماجستير في حوكمة الشركات (غير منشورة)، الجزائر: جامعة تلمسان، 2012، ص 49. بتصرف

(2) علي عبد الله، **التحولات وثقافة المؤسسة**، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الوطني الأول حول الاقتصاد الجزائري في الألفية الثالثة، الجزائر: جامعة البليدة، كلية العلوم الاقتصادية، يومي 20 و21 ماي 2002.

- تحديد الفجوة بين الثقافة الحالية والسلوكيات الجديدة ومدى تأثيرها على مؤسسة التعليم العالي؛
- الاستفادة من خبرات الباحثين والخبراء من خلال إقامة ندوات وملتقيات والعمل على الاقتداء بتجارب وخبرات مؤسسات التعليم العالي الرائدة؛
- إرساء نظام اتصال فعال من شأنه تسهيل عملية انتقال الأفكار والممارسات من وإلى الإدارة بشكل ينمي ثقافة مؤسسة التعليم العالي؛
- وضع نظام استحقاق يمكن الأساتذة والعاملين من تلبية حاجاتهم ويعزز الرغبة في الأداء العالي؛
- إرساء نظم اختيار، تعيين، تدريب، ترقية، تقييم للأداء، ومنظومة حوافز والتي تعتبر من أهم المقومات، لتحقيق الانضباط والالتزام والمسؤولية وتنمية الشعور بالانتماء والولاء وروح الفريق إضافة إلى تشجيع ثقافة الإبداع والابتكار وإبداء الرأي وتشجيع الرقابة الذاتية؛
- التأقلم والملائمة الاجتماعية وإحلال الأفراد الراغبين والمستعدين للتغيير محل المقاومون له؛
- ضرورة الاهتمام بالأكفاء والحيلولة دون سيطرة غير الأكفاء؛
- اتخاذ الإجراءات التي من شأنها أن تكفل تبني السلوك التنظيمي الجديد.

3. عوامل التغيير الثقافي في التعليم العالي: من بين العوامل الموقفية الواجب مراعاتها لتغيير الثقافة التنظيمية يذكر كل من **ديتر وشرويدر**(Detert, shroeder) ما يلي[1]:

1.3. التغيير في القيادة: تعتبر فرصة تغيير القيادة مناسبة لتغيير القيم السائدة وفرض قيم جديدة، على أن يتوافر لدى القادة الجدد رؤية بديلة واضحة لما يجب أن تكون عليه مؤسسة التعليم العالي معززين الاعتقاد لدى العاملين بقدرتهم على قيادة التغيير من خلال ما يتمتعون به من سلطة ونفوذ حقيقي، وعليه فإن القائد المطلوب لقيادة التغيير الثقافي للمؤسسة التعليم العالي هو القائد التحويلي الذي يعمد إلى شحذ الهمم وتحفيز أفراد جماعته من أجل تحقيق التغيير الذي يضمن النجاح؛

2.3. مرحلة دورة حياة مؤسسة التعليم العالي: حيث أن مرحلة انتقال مؤسسة التعليم العالي إلى النمو والتوسع وكذلك دخولها مرحلة الانحدار تعتبران مرحلتين تشجعان على التغيير؛

3.3. عمر مؤسسة التعليم العالي: إن عملية تغيير الثقافة التنظيمية السائدة تكون أسهل في المراحل الأولى من عمرها حيث لا يكون قد مضى وقت طويل على القيم المراد تغييرها؛

(1) Detert James, shroeder roger, **A framework for linking culture and improvement initiatives in organizations** ,academy of management review, N(04), vol25, 2000, p 895.

4.3. حجم مؤسسة التعليم العالي والثقافات الفرعية: من الصعب تغيير الثقافة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي كبيرة حجم، بسبب مقاومتها للتغيير لأنها تضم عادة عدة ثقافات فرعية، والعكس صحيح؛

5.3. حدوث أزمة قوية تتطلب التساؤل حول مدى مناسبة الثقافة السائدة؛

6.3. قوة الثقافة الحالية: تمثل درجة تماسك الثقافة وقوتها دورا كبيرا في القدرة على تغييرها، فكلما كانت ثقافة مؤسسة التعليم العالي قوية كلما تطلب تغييرها وقت طويلا وكان صعبا.

4. آليات التغيير الثقافي في مؤسسة التعليم العالي: هناك العديد من الآليات التي يمكن استعمالها في مؤسسات التعليم العالي للتغيير الثقافي وهي[1].

1.4. التعليم والتكوين: تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى الرفع من فعاليتها من خلال زيادة كفاءة ومهارة أفرادها وجعلهم يقومون بتأدية واجباتهم على أحسن ما يرام وإنجاز مهامهم ومتطلبات عملهم بنجاح، ولا يكون ذلك إلا من خلال البرامج التدريبية التي تعد من أهم المستلزمات لتقليص الفجوة بين قابلية الأفراد للعمل ومتطلباته، كما يبرز دور التكوين كآلية للتغير الثقافي من خلال تطبيق الإدارة بالجودة الشاملة، ما يقتضي تطبيق واستعمال الأدوات الأساسية للجودة خاصة القيم التي تحمل هذا النوع الجديد من الإدارة كالرقابة الذاتية واحترام أفكار الغير...الخ.

2.4. اللغة والاتصال: يعتبر الاتصال أحد الآليات الفعالة لإحداث وتطبيق برامج التغير من خلال تهيئة المناخ والجو العام داخل مؤسسة التعليم العالي لتقبل هذا التغير، وتسهيل نقل المعلومات وسرعة اكتشاف المشاكل والعوائق التي تعترضه[2]، حيث أن الاتصال القوي داخل مؤسسات التعليم العالي يساهم بشكل كبير في نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة، أما ضعفه فسيؤدي حتما إلى فشله في التطبيق.

عندما تصل مبادرات التغيير إلى الأفراد عن طريق عملية الاتصال تتكون لدى هؤلاء الأفراد العديد من التساؤلات حول هذا التغيير، حيث يتساءل الفرد عن ما هي أسباب التغيير؟ وماذا يعني التغيير بالنسبة له؟ وإذا كان المطلوب منه العمل بشكل مختلف فهل سيتمكن من ذلك؟ وغيرها من التساؤلات الأخرى التي يسعى الأفراد داخل مؤسسة التعليم العالي لإيجاد إجابات عليها حتى يقتنعوا بأهمية التغير، من هنا يبرز دور القائد الأكاديمي التحويلي كموجه ومغير لسلوكيات وقيم الأفراد من خلال استعماله لوسائل الاتصال المكتوبة أو الحديث المباشر أو الرسوم والصور أو الاحتفالات وغيرها من الوسائل

(1) زين الدين بروش، لحسن هدار، مرجع سبق ذكره، ص ص 63-64.

(2) هشام البوجدراوي، **الثقافة التنظيمية وإدارة التغيير بالمؤسسات التعليمية**، {على الرابط} http://www.oujdacity.net/unca tegorized، 28 ديسمبر 2015.

الأخرى لإقناعهم بالتغيير[1]، أما في ما يخص اللغة* فهي تعتبر من أهم الرموز الثقافية التي تسمح لمؤسسة التعليم العالي بالتميز عن باقي المؤسسات الأخرى، حيث أن القيام بعملية التغيير سيصحبه إدخال مفردات ومصطلحات جديدة تحمل قيما جديدة وهذا يعني تغيير الثقافة التنظيمية[2].

3.4. الرؤية والتوقع المعياري: إن مؤسسات التعليم العالي التي يكتب لها النجاح في التأقلم مع محيطها الخارجي يتميز مدراؤها وقادتها ببعد نظر في قيادتهم، وبالتالي فهم يستطيعون أن يتوقعوا التهديدات التي ستواجه مؤسساتهم ويسعون إلى نقل ذلك إلى كافة عمال مؤسسة التعليم العالي، وذلك بهدف مواجهة هذه التهديدات وتفادي الخسائر المحتملة التي قد تؤدي إلى تدني مستوى التعليم، وبما أن القادة الأكاديميين التحويليين يتميزون ببعد نظر ورؤية واضحة فيمكنهم استخدام هذه الآلية بسهولة ونجاح.

4.4. الموضة والنماذج: يمكن استخدام هذه الظاهرة أو استغلالها بهدف تكوين وخلق رغبة أو دافعية لدى الأفراد لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بداخل مؤسسات التعليم العالي، ومن ثم جعل الأفراد يقومون بالتعديلات الضرورية انطلاقا من تقليد الموضة الجديدة التي ظهرت في مؤسسات التعليم العالي الرائدة والمبدعة[3]، إذ نجد في هذا المجال أن بعض الدول بدأت في استخدام تقنية التعلم المتنقل في الميدان التعليمي (أو التعليم من خلال الهاتف الجوال)، ففي مبادرة من إدارة التعليم النيوزلاندية لتفعيل استخدام التعلم المتنقل، قامت الإدارة باستخدام خاصية التعلم عن طريق الرسائل النصية القصيرة عبر موقع Study TXT (www.studytxt.com)، بحيث يقوم الطالب بإرسال رسالة جوال لرقم خدمة الموقع طالبا بعض المعلومات البسيطة عن موضوع معين، ثم يقوم الموقع بإرسال المعلومات المطلوبة فورا على شكل رسالة نصية، حيث تعتبر هذه موضة تسعى لتطبيقها العديد من الجامعات[4]، أما بالنسبة للنماذج فهي آلية أخرى للتغير الثقافي داخل مؤسسة التعليم العالي، لأن النموذج يستهوي الأفراد مما يجعلهم

---

(1) بلكبير بومدين، فؤاد بوفطيمة، **ثقافة المنظمة كمدخل إستراتيجي لتحقيق الأداء المتميز**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، الجزائر: جامعة ورقلة، 8-9 مارس 2005.

*اللغة: هي منظومة من المعاني المشتركة بين أعضاء مؤسسة التعليم العالي يستخدمونها لنقل الأفكار والمعاني الثقافية.

(2) نوال بوعلاق، يحي سعيدي، **دمج ثقافة التغيير في عملية تطوير القيادة الإدارية**، مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، العدد 11، 2014، ص 190.

(3) Jean Brilman, **les meilleures pratiques de management au coeur de la performance**, édition d'organisation, France, 3eme ed, 2001, p66.

(4) فايق بن سعيد علي الضرمان الغامدي، **استخدام التعلم المتنقل في تنمية المهارات العلمية التحصيل لدى طلاب جامعة الباحة**، دورية إلكترونية فصلية متخصصة في مجال المكتبات والمعلومات، العدد 31، جوان 2013، {على الرابط} http://www.journal .cybrarians.org

يسعون إلى تقليده فيؤدي في النهاية إلى اكتساب قيم وعادات وتقاليد هذا النموذج، إذ نجد أن القادة الأكاديميين التحويليين في مؤسسات التعليم العالي يؤخذون كنماذج لذا يعتبر الإقتداء هنا جد مهم، وبالتالي فعلى هؤلاء أن يكونوا أول من يتصرف بهذه القيم التي يريدون نشرها أو ترسيخها داخل مؤسسة التعليم العالي، لأن الأفراد لن يقتنعوا ولن يقبلوا هذه القيم ما لم يلاحظوا أن قادتهم يتصرفون بها[1].

ثالثا: علاقة الثقافة التنظيمية بإدارة الجودة الشاملة

يعتبر إيجاد ثقافة تنظيمية تتفق مع الجودة الشاملة من أهم التحديات التي يواجهها منهج إدارة الجودة الشاملة، إذ ليس من المنطقي البدء في تطبيق الجودة في بيئة أو ثقافة مناوئة لا تتوفر بها مقومات النجاح والاستمرار، وبذلك فإن بناء ثقافة الجودة هو مفتاح نجاح مؤسسة التعليم العالي، لذا نستعرض هنا تعريف ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، أساسياتها، فوائدها، وعلاقة الثقافة التنظيمية بها.

1. تعريف ثقافة الجودة الشاملة: تزامن ظهور وبداية الاهتمام بثقافة الجودة (الثقافة التنظيمية الجديدة) مع بروز منهجية إدارة الجودة الشاملة، ومن بين التعاريف المقدمة لهذا المصطلح نجد.

عرفها دليل الجودة –الذي أصدره معهد الإدارة العامة– بأنها نظام القيم الذي يسود المؤسسة لدى جميع أعضاءها ويشمل مجموع المعتقدات والإجراءات لتوجيهات محفزة لإجراء التحسينات المستمرة للجودة، بناءا على رغبة المستفيد(الزبون) [2] .

أما فيما يخص التعليم العالي يمكن تعريف ثقافة الجودة (الثقافة التنظيمية الجديدة) على أنها بيئة اجتماعية، تشتمل على مجموعة من المبادئ، القيم، المفاهيم، والمعتقدات التي يجب أن تسود داخل مؤسسة التعليم العالي لدى جميع العاملين فيها، بحيث تمكنهم من إدراك التغيرات الجديدة الوارد إدخالها إلى هذه المؤسسة، وبالتالي فهي توجه السلوك الإنساني كما تؤثر في عملية اتخاذ القرارات، وحل المشكلات التي تصادف القادة الأكاديميين في مؤسسة التعليم العالي والعاملين فيها أثناء تطبيقهم لهذه المنهجية الجديدة[3].

---

(1) Jean Brilman, op.cit, p67.

(2) أحمد عزاوي، أحمد علماوي، **الثقافة التنظيمية مدخل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في منظمات الأعمال**، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الوطني حول إدارة الجودة الشاملة وتنمية اداء المؤسسة، الجزائر: جامعة سعيدة، يومي 13-14 ديسمبر 2010.

(3) طارق عبد الرؤوف عامر، إيهاب عيسى المصري، **الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم اتجاهات معاصرة**، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، 2014، ص 158.

2. أساسيات ثقافة الجودة في مؤسسة التعليم العالي: تشمل أساسيات ثقافة الجودة التي تخدم أهداف إدارة الجودة الشاملة الجوانب الآتية[1]:

- رسالة مؤسسة التعليم العالي كغاية ومسعى الجميع؛
- تقديم الاحترام للزبائن (الطلبة، السوق، الأطراف المعنية)؛
- الكمال في الإنجاز مسؤولية الجميع؛
- التميز في تحديد هدف استراتيجي؛
- النظر لكل من يعمل في مؤسسة التعليم العالي على أن له القابلية للابتكار والإبداع؛
- اتخاذ القرارات بشكل جماعي؛
- تنمية العلاقات غير الرسمية بين الجماعات؛
- تنمية الرقابة الذاتية والإحساس بالمسؤولية؛
- نمط القيادة والإشراف يقوم على المساندة والمساعدة والصدق والإخلاص؛
- إتباع منهج الفشل ليس نهاية بل تجربة يجب تجاوزها والاستفادة منها مستقبلا.

وعليه فثقافة الجودة الشاملة (الثقافة التنظيمية الجديدة) تساعد كل من يعمل في مؤسسات التعليم العالي على التعامل والتكيف مع المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية، وحسب دراسة قيم الثقافة التنظيمية في المؤسسات التي طبقت إدارة الجودة الشاملة يستخلص **كروسبي** بعض المتطلبات الرئيسية لترسيخ ثقافة الجودة الشاملة لعل من أهمها[2]:

- التأكيد على أهمية الدور القيادي في إدارة أعمال الجودة؛
- تعزيز القيم الأخلاقية تجاه الزبائن والمجتمع؛
- وضع معايير أداء عالية؛
- التأكيد على أهمية التدريب والتعليم المستمر لجميع العاملين في جميع المستويات.

3. فوائد ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي: بوجه عام تتلخص في الآتي[3].

- جعل لغة الحديث والعمل والسلوك داخل مؤسسة التعليم العالي واحدة؛

(1) عمر وصفي العقيلي، **مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**، الأردن: دار وائل للنشر، 2001، ص ص 85-86.

(2) فليب كروسبي، **الجودة بلا معاناة**، ترجمة محسن إبراهيم الدسوقي، المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة، 2006، ص 85.

(3) حسن صادق حسن عبد الله، **إدارة الجودة الشاملة في ظل إستراتيجيات الأعمال**، مجلة كلية الاقتصاد العلمية، البحرين: كلية العلوم الإدارية، العدد 4، جانفي 2014، ص 24.

- ربط الجماعات داخل مؤسسات التعليم العالي في نسق ورباط واحد لتحقيق رسالتها؛
- التسهيل من عملية الاتصال داخل مؤسسة التعليم العالي؛
- تنمية روابط المودة بين العاملين من خلال اعتناق الجميع لقيم ومعتقدات تنظيمية؛
- جعل عملية اتخاذ القرار أكثر كفاءة لوجود ضوابط موحدة لدى جميع متخذي القرار.

4. علاقة الثقافة التنظيمية بثقافة الجودة: إن الانتقال الناجح إلى إدارة الجودة الشاملة يتطلب وجود ثقافة تنظيمية متغيرة، وتكون مهمة تغيير الثقافة التنظيمية أكثر تعقيدا في حالة جهود تنفيذ إدارة الجودة الشاملة، ولكي يُغَيِرَ القادة الأكاديميون التحويليون الثقافة التنظيمية، فإن الخطوة الأولى هي تقييم الثقافة التنظيمية الحالية باستخدام أداة مناسبة، وعندئذ يمكن مقارنة المعلومات التي تم الحصول عليها مع منهج إدارة الجودة الشاملة لتحديد الفجوات التي يجب إغلاقها، بعدها تأتي مرحلة تأسيس وبناء ثقافة الجودة والتي تشبه إلى حد ما بناء المنازل، وفق الخطوات الأربعة التالية: فهم التاريخ الواقع خلف الثقافة الحالية، تحسين الأنظمة بدلا من العبث بها، الاستعداد للإصغاء والملاحظة، وإشراك كل فرد يؤثر على التغيير[1].

إن التغيرات التي أحدثتها ثورة الجودة (Quality Revolution) أثرت في نظام القيم والمعتقدات والسلوكيات التي تشكل بمجملها الثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليم العالي، خاصة وأن إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تقوم على فكرة التحسين المستمر وتحقيق رضا الطلبة، الأساتذة، العمال، سوق العمل، والأطراف المعنية، مما يدل على أن للثقافة تأثيرا كبيرا في سلوكيات الأفراد، الأمر الذي يتطلب في البداية تأكيد التزام الإدارة العليا بهذه الفلسفة وتأصيل ثقافتها في مواجهة تحديات تطبيق هذه الفلسفة الجديدة، لذا لا بد من إعادة النظر في ثقافة الجودة السائدة في المؤسسة، والتأكيد على أهمية التغيير الثقافي.

تظهر الثقافة في سياسات وأفعال الإدارة التي تقود ممارسات مؤسسة التعليم العالي، لذلك فإن المؤسسات التي تؤمن بمبادئ الجودة الشاملة تكون أكثر قدرة على تنفيذها، كما يقود هذا السلوك الأفراد للتفكير بأسلوب صحيح فيما يخص تطوير ثقافة الجودة في مؤسسة التعليم العالي في المستقبل.

ويعتقد **وليامز** (Williams:1999) أنه بدون تأييد قوي لثقافة الجودة، فإن إدارة الجودة الشاملة تصبح مجرد برنامج جديد يتوقع له الفشل، لذلك فمن الضروري أن نفهم ماهية الثقافة التنظيمية، وكيفية إنشائها، وكيف يمكن تعديلها. كما أن الثقافة التي تدعم الجودة في مؤسسة التعليم العالي ليست ابتكارا فوريا

(1) للإطلاع أكثر انظر: رعد الصرن، تيسير زاهر، **نموذج مقترح لبناء ثقافة الجودة في المنظمات الفندقية**، {على الرابط}.www.raheems.info/ima/51.doc، 21 نوفمبر 2015.

وجاهزا ومناسبا لكل شيء، وإنما يجب أن تنمو وتنضج ويساندها الجميع، وحيث أن لكل مؤسسة ثقافتها سواء أكانت مدروسة بعناية أم تُرِكَ لها العنان لتتطور من تلقاء نفسها[1].

تأسيسا على ما سبق فإن تفعيل دور ثقافة الجودة الشاملة (الثقافة التنظيمية الجديدة) وتحقيق نجاحها في خدمة تطبيق إدارة الجودة الشاملة، يُحَتِمُ على القادة الأكاديميين التحويليين القيام بشرحها لجميع العاملين في مؤسسة التعليم العالي ليكونوا مُلِمِينَ بمحتوى فهمها ومن ثم مساعدتهم على تطبيقها والالتزام بها عند أداءهم لأعمالهم، ولخدمة الغرض المشار إليه يتوجب تبني خطة مدروسة يمكن من خلالها غرس وتعزيز ثقافة الجودة بقيمها، مبادئها، مفاهيمها، عاداتها، وأنماطها السلوكية المطلوبة لدى العاملين، وهذه المسؤولية مشتركة بين جميع القيادات الأكاديمية في مؤسسة التعليم العالي.

المطلب الثاني: منحنى الانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

تتطلب الثقافة التنظيمية لإدارة الجودة الشاملة المتمثلة في إستراتيجية تغيير جذري لإحداث تغيير ثقافي في الأجل الطويل، والتزاما من الأفراد، حتى تنعكس بكل أبعادها وفي نفس الوقت هي بحاجة إلى قيادة تحويلية بكل ما تحتويه من قيم وسلوك وممارسات ومبادئ، وعادة التحويل يأخذ وقتا طويلا الأمر الذي يجعله يواجه بمقاومة شديدة من قبل الأفراد الموجودين داخل مؤسسة التعليم العالي (المتمثل بالأساتذة، الإداريين، والطلبة).

أولا: مراحل الانتقال بالقادة التحويليين إلى إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

استنادا إلى نموذج منحنى التحول الذي اقترحه **فيليب أتكنسون** (Atkinson Philip) أثناء دراسته لاحتمالات ما يجري من ردود فعل الزبائن الداخليين، عندما تحاول إدارة المؤسسة إحداث تغيير في أسلوب العمل المتبع وآلياته والسلوك المرافق له، أو بإدخال أي جديد إلى المؤسسة، تماشيا مع خصوصيات مؤسسات التعليم العالي يمكننا إتباعها بخطوات محددة الواحدة تلو الأخرى.

1. افتراضات منحنى التحول: قدم **أتكنسون** منحناه اعتمادا على الفرضيات الآتية[2].

- الوقت والتأييد هما العاملان الهامان في تقبل التحول؛

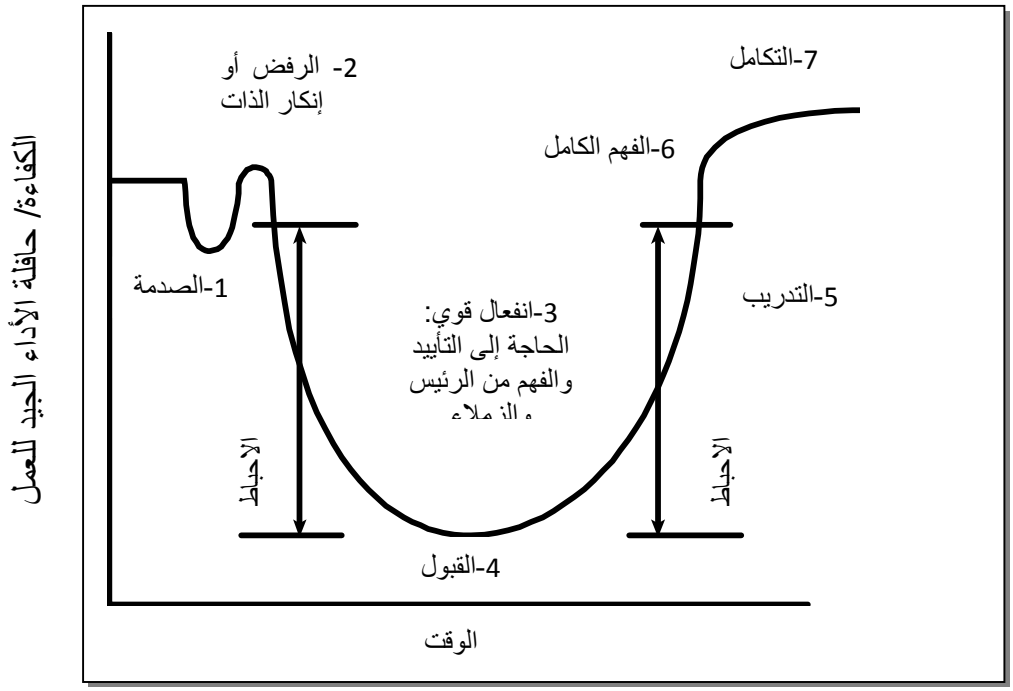
(1) يوسف مسعداوي، كمال رزيق، **إدارة التغيير في المؤسسات مع التركيز على مؤسسات الإتصال**، {على الرابط} http://elbassair.net، 15 نوفمبر 2015.

(2) عبد الرحمن توفيق، **الجودة الشاملة الدليل المتكامل للمفاهيم والأدوات**، مصر: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك، ط1، 2011، ص 110، بتصرف.

- بمرور الوقت يمكن أن يتقبل الأساتذة والإداريون والطلبة التحول دون مقاومة؛
- يفضل الأساتذة والإداريين العمل في ظل بيئة مستقرة ونفس الشيء بالنسبة للطلبة يفضلون الدراسة في ظل هذه البيئة؛
- عدم وجود تغيير على الإطلاق أو على الأقل تغييرا متحكما فيه أو مسيطر عليه؛
- معظم المشاكل يمكن رؤيتها ويمكن السيطرة عليها.

2. منحنى التحول ومراحله: يظهر على معلم متعامد يمثل فيه المحور الأفقي الوقت، أما المحور العمودي للمنحنى الكفاءة أو القدرة على إدارة الأنشطة الرئيسية للعمل، والتعامل مع الأشياء غير المنظورة وقيادة الأفراد لتحقيق النتائج. وتحت الفروض الموضوعة سابقا وبعد إدخال التغيير عقب تصريح مدير مؤسسة التعليم العالي تبني منهج إدارة الجودة الشاملة كأسلوب إداري جديد لها أو صدور تشريع من وزارة التعليم العالي يلزم مؤسسات هذا القطاع بتبني هذا المنهج مثلا فإن ردة فعل الزبائن الداخلين ستمر بسبعة مراحل موضحة في الشكل رقم(3-1).

الشكل (3-1): منحنى التحول ومراحله



المصدر: أتكنسون فيليب، **التغيير الثقافي الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة**، ترجمة: عبد الفتاح السيد النعماني، مصر: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك، 1996، ص 143.

من الشكل (3-1) نلاحظ أن مراحل التحول تتم بخطوات متتابعة كالآتي.

1.2. مرحلة الصدمة: تبدأ بصدمة لخبرة المديرين، العاملين، الأساتذة والطلبة يلي ذلك تدهور أو انخفاض في كفاءتهم وظهور العديد من التعليقات مثل:

لماذا قررت إدارة مؤسسة التعليم العالي إدخال إدارة الجودة الشاملة الآن؟!. إننا لم ننته بعد من الضبط الإحصائي للعملية التعليمية.

إذا سألتني. فإنني أقول لك بأن هذا التحول لن ينجح أبدا. لقد حصلنا على معرفة تكنولوجية كثيرا جدا في المخابر، قاعات التدريس، والمكتبات، ولكننا لم نجد قط الوقت الكافي لتطبيقها.

بالتأكيد سنحتاج إلى جهد إضافي: لذا أود أن تكون لدينا الموارد الكافية لتنفيذ العمل بشكل جيد[1].

2.2. مرحلة الرفض أو إنكار الذات: ينتج عن الصدمة صدى في كل أنحاء الهيكل التنظيمي لمؤسسة التعليم العالي، كالرفض أو إنكار الذات، والملاحظ من الرسم في هذه المرحلة أن الكفاءة والقدرة على أداء العمل والتعامل مع الغموض يتزايد وهذا ما يطلق عليها تسمية الكفاءة المزيفة دعما للاعتقاد الذي سيسود هذه الفترة –بأن لا شيء سيحدث أبدا– والناتج عن اجتماع الأفراد معا وتداولهم للعبارات الآتية.

إن إدارة الجودة الشاملة شاقة جدا ولن يستطيعوا إدخالها في مؤسسة التعليم العالي، وتدريب العمال فقط في هذه المنطقة سيحتاج إلى عدد كبير من المدربين ومن ثم فالمؤسسة لن تنفق أموالهم عليهم.

إسمع: إدارة الجودة الشاملة هي خبر الشهر، عليك أن تخفض رأسك، وأن تقول دائما بأن الأمور تسير على خير ما يرام، وسنكون في الشهر القادم على موعد مع خبر آخر جديد.

لا تستمر المرحلة الخاصة بالكفاءة المزيفة المصاحبة لمرحلة الرفض أو إنكار الذات لفترة طويلة وتتطلب من القائد التحويلي الأكاديمي القيام بالمهمات الآتية: نشر الرسالة الخاصة بالجودة الشاملة في كل أجزاء الهيكل التنظيمي لمؤسسة التعليم العالي، تحديد تكلفة الجودة، جمع البيانات، القيام بتدريب، مع الحرص على تواجده الدائم في مواقع العمل للمشاركة في عملية التنفيذ، حينها سيدرك الجميع بأن إدارة الجودة الشاملة ستتم بسرعة وسيشاركون فيها[2].

(1) رياض رشا البنا، **مفهوم إدارة الجودة الشاملة**، {على الرابط} http://uqu.edu.sa/page/ar/56055، 21 ديسمبر 2015.

(2) عبد الرحمن توفيق، مرجع سبق ذكره، ص ص 110-111.

3.2. مرحلة الانفعال القوي: يصل الأفراد لتفهم حقيقة التغيير –وقد يكون ذلك تحت الضغط– فيصبحوا غير متأكدين من الدور الذي سيؤدونه، وكيف سيتم هذا الأداء في المستقبل، وكيف سيتغير عملهم، وما هي المهارات الجديدة المطلوبة، وما هي القيم السائدة التي ستعرض... [1].

فهم يحتاجون إلى ترك الطرق القديمة والاتجاه نحو استخدام الطرق الجديدة، ومع ذلك فهذا ليس أمرا سهلا، حيث تسود حالة خوف حقيقي وتعود نظرة الأفراد السلبية تجاه التغيير هذا ما يجعل عدم التأكد يمثل الحالة السائدة، يرافقه إحباط لدى الأفراد بمؤسسة التعليم العالي نتيجة لأداء الأشياء بشكل مختلف.

4.2. مرحلة القبول: عن طريق استخدام القائد التحويلي الأكاديمي الرؤى الواقعية للمستقبل، ومساعدة الأفراد والاهتمام بهم والتأثير فيهم يحصل على تأييدهم بذلك يدخل الأفراد مرحلة القبول. وعند هذه المرحلة يتوقف التدهور وتبدأ مرحلة الصعود.

5.2. مرحلة التدريب: القيام بتجريب منهج إدارة الجودة الشاملة في جزء صغير من قطاع التعليم العالي (كاختيار مؤسسة تعليمية واحدة، أو اختيار كلية أو قسم فيها فقط)، من خلال مرحلة التجريب فإنهم يحاولون تعلم الطرق الجديدة وتقبل التغيير، ولكن تظهر مشاكل مختلفة عن سابقاتها، كعدم معرفتهم بكيفية إحداث التغيير إلا إذا تم إطلاعهم على كيفية تنفيذ الأعمال وكيفية استخدام السلوكيات الجديدة وكيفية الحصول على إرجاع الأثر وتفسيره[2].

فمن السهل القول للأفراد بأن الجودة الشاملة تتعلق بأداء الأعمال بشكل صحيح "من المرة الأولى" كما أن تركهم بدون نظام أو خرائط توضح لهم الطريق خطأ فادح، وتوقع أن يصنع الأفراد طريقهم بأنفسهم وأن يتعلموا ما يحتاجونه ويطبقوا السلوك الصحيح ليس واقعيا. وهنا من غير المقبول أن يفشل القائد التحويلي الأكاديمي في التخطيط، الاتصال، المشاركة، والاستماع للتابعين قبل التطبيق الرسمي للجودة الشاملة لأن هذا كله يمكن أن يخلق مشاكل حقيقية لجميع أفراد مؤسسة التعليم العالي.

6.2. مرحلة الفهم الكامل ومرحلة التكامل: الانتقال من مرحلة القبول إلى مرحلة التجريب هو تقدم طبيعي، لذا يجب على القائد التحويلي الأكاديمي الاهتمام بالعاملين الذين يجدون صعوبة في إتمام التحول عن طريق تقديمهم الموارد، التدريب، الاستشارة، والحرص على تفعيل الأبعاد الأربعة للقيادة

---

(1) محمد بن عبد الرحمن آل عبد القادر، **القيادة التربوية في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة**، ورقة بحثية مقدمة إلى ملتقى الإشراف التربوي الثاني عشر الإشراف التربوي قيادة.... والجودة ريادة، المملكة العربية السعودية: تبوك، 14–16 ماي 2007.

(2) فليب أتكنسون، **التغيير الثقافي الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة**، ترجمة: عبد الفتاح السيد النعمّاني، مصر: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك، 1996، ص ص 144–145.

التحويلية على أرض الواقع باستخدام التشجيع والاتصال الفعال بغية بناء مجموعة متماسكة من المديرين و/أو القادة وكل الراغبين في معالجة أو التعامل مع عدم التأكد وكذلك تسهيل تحرك الأفراد على منحنى التحول ليصلوا إلى مرحلتي الفهم الكامل والتكامل[1].

تفعيلا لانتقال أفراد مؤسسات التعليم العالي على منحنى التحول الموضح في الشكل (3-1) مهمة القائد التحويلي الأكاديمي، في هذا السياق تستلزم الآتي.

- معرفة موقع الأفراد على منحنى التحول تعتبر أمرا مهما، فالأفراد الذين تخلفوا عن المرحلة التي وصل إليها البقية سيكون لديهم إدراكات مختلفة تجاه إدارة الجودة الشاملة، فمثلا نجد عمداء الكليات ورؤساء الأقسام تقدموا نحو المرحلة النهائية على منحنى التحول(مرحلة التكامل) وبينما بقية الإداريين تخلفوا وبقوا عند مرحلة الصدمة والرفض والانفعال القوي، لذا يجب على القائد التحويلي الأكاديمي مراعاة ذلك عند قيامه بتصريحات عامة بل عليه لفت أنظار المتخلفين بأنه مهتم بهم ودائم التواجد معهم يلاحظ أدق تفاصيل خطوات التحول إلى إدارة الجودة الشاملة؛
- العمل من الموقع الذي توجد فيه الجماهير (أساتذة، إداريين وطلبة) على منحنى التحول قبل توجيه الرسائل إليهم فيما يتعلق بحقيقة الجودة الشاملة، إذ أن الأفراد سيرون التجربة على أنها خوف وإحباط فقط، وسيطلبون البحث عن طرق جديدة للعمل، ولتحديد عدم التوازن هذا فعلى القائد التحويلي الأكاديمي مقارنة موقعه النسبي على منحنى التحول مقارنة مع بقية (مثل الأساتذة)؛
- الاهتمام بالآخرين ومشاركتهم بفاعلية يعتبر انعكاسا للسلوك الأكثر اهتماما لأي قائد تحويلي، فقد تم توضيح ذلك من خلال العديد من المؤسسات التي طبقت إدارة الجودة الشاملة بشكل جاد؛
- تواجه مؤسسات التعليم العالي في فترة التحول مشكلات كثيرة، فتكون السمة الغالبة على الأداء هي الترقب، القلق، كثرة الأخطاء، التجريب، الحذر من الأفكار الجديدة، تقويم ما يقوم به الآخرون، مقاومة التغيير، التوتر والإحساس بقرب الانهيار.

ومنه نستخلص أن هذه المشكلات تعتبر أعراضا صحية ولا يجب الخوف منها، لذا يتوجب على القائد التحويلي الأكاديمي تخصيص وقت لتحديد موقع الإداريين والأساتذة والطلبة على منحنى التحول وكذلك أدائهم.

(1) عبد الرحمن توفيق، مرجع سبق ذكره، ص 114.

ثانيا: مقاومة الجودة الشاملة والحلول العملية للقائد التحويلي

لتسهيل فهم عملية الانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة علينا التطرق إلى أسباب مقاومة الأفراد في مؤسسة التعليم العالي للتغيير، كما نستعرض أهم الحلول العملية لمعالجة ذلك.

1. الخوف: فأول شيء يفعله الأفراد عندما يسمعون بالتحويل أنهم يحولونه إلي شيء شخصي، فيقولون: كيف سيؤثر هذا التغيير فِيَّ، ولذلك على القائد التحويلي الأكاديمي أن يفكر جيدا قبل أن يرسل أية رسالة، لأنه ومع فكرة التحويل عليه أن يوصل نفس الرسالة بدون تحريف، ويقوم بإعداد جلسات مختصرة توضح الحقائق وتضع النقاط على الحروف، وإزالة المخاوف غير الحقيقية الخاصة بتبني إدارة الجودة الشاملة كمنهج جديد من أذهان الأفراد[1]، بالإضافة إلى كل ذلك يجب إشعار العاملين بأن لا أحد سيخسر عمله كنتيجة لانتقال إدارة مؤسسة التعليم العالي إلى إدارة الجودة الشاملة، فقد تتغير الوظائف جذريا ولكن لن يتم الاستغناء عن أحد، وقد أوصى **هيد** (Hyde) بنشر والانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة ولكن لا يتم تبديل الأفراد سواء كانوا مدراء أو عمال[2]؛

2. فقد الرقابة أو السيطرة: عند تنفيذ التحويل يتم فعليا فقدان الرقابة أو السيطرة، فالتحويل يعني أداء الأشياء بشكل مختلف، وإيجاد معرفة جديدة ومعلومات إضافية يجب تعلمها ومن ثم تطبيقها، ولذلك على القائد التحويلي الأكاديمي التأثير في الآخرين لزيادة اهتمامهم بما تم تغييره، وتحديد المتغيرات التي ستأخذ مكان القديمة، وكيف تؤثر هذه التغيرات في العمل، لأن عدم معرفة تأثيرات التغيرات بمرور الوقت لا تمكنه من تحديد التهديدات التي يمكن أن تحدث للآخرين؛

3. عدم التأكد الشخصي: يمكن التعبير عنه بالسؤال الآتي: هل يمكنني أن أعيش على مستوى توقعات الآخرين؟ وهل أنا كفء لأداء الأشياء الجديدة؟ هذا ما يجعل الفرد يشعر بقلق داخلي يمتد إلى شَكِهِ في عدم تطابق ما يؤديه من عمل وما يشعر به، لهذا يستوجب على القائد التحويلي الأكاديمي إطلاع الأفراد على المدة الزمنية – نسبيا– التي سيأخذها التغيير والنتائج المحتملة، والفجوة بين الأداء الحالي والتوقعات المستقبلية، والتصرفات أو الإجراءات التي سيتخذها لمساعدة العاملين في كل المستويات ليرفعوا منحنى تعلمهم، وعلاوة على ذلك يجب أن يأخذ في عين الاعتبار أن التغيير التدريجي عامل هام يجب تعزيزه لأن الأفراد لا يمكن أن يتغيروا في يوم واحد؛

---

(1) عبد الرحمن توفيق، مرجع سبق ذكره، ص ص 112.

(2) Hyde.A, **The Proverbs of Total Quality Management: Recharting the Path to Quality Improvement in the Public Sector**, Public Productivity and Management Review, 16(1), 2002, p 25-37.

4. التغيير قد يعني مزيد من أعباء العمل: يمكن أن يكون هذا صحيح في معظم الحالات، فالمؤسسات التعليمية لا تصبح قائدة على المستوى الدولي ومشهورة بالجودة بدون بذل جهود جبارة سواء كان البذل من مواردها المالية أو من أفرادها، وتطبيق الجودة الشاملة ليس أمرا سهلا وبالتالي لا يجب وضع أو تبني توقعات غير واقعية ومتابعة نوع الأنشطة الوقائية لكي يتم تأدية الأعمال بشكلها الصحيح من أول مرة، وهذا يؤدي إلى تقليل أداء نفس العمل مرة ثانية في الأجل الطويل.

وفي الواقع –حسب رأي **أتكنسون**– فإن الأفراد في المؤسسات تبذل عشرة أضعاف الجهود في الأنشطة الوقائية لتقليل أداء نفس العمل مرة ثانية، لسبب بسيط وهو أن أداء نفس العمل مرة ثانية يصبح جزءا من الثقافة السائدة وبالتالي يصعب تغييره، كما يحتاجون إلى بذل عشرة أضعاف الطاقة –على الأقل في البداية– وذلك حتى يتم إزالة الممارسات القديمة، إن الثقافة القديمة وإجراءات، وتقسيم مؤسسة التعليم العالي إلى إدارات وخطوط السلطة والمسؤولية كلها سترفض المدخل الوقائي المشترك ولهذا فإن نسبة 1–10 تعتبر نسبة واقعية في ظل هذه الظروف[1]؛

5. الإستياءات الماضية: إن افتقاد الصدق بين الوحدات الإدارية والأقسام التي لها ارتباطات عمل مع بعضها البعض حتى داخل مؤسسة التعليم العالي الواحدة يؤدي إلى كبح فعالية الأفراد، ومن الصعب الاعتقاد بأن مؤسسة التعليم توجد لتلبي احتياجات الجميع، ولكن جهد الفريق الذي يعمل بمؤسسة التعليم العالي سيؤدي إلى رفاهية وأمان الجميع، وإذا استطاع القادة التحويليون الأكاديميون تحطيم وهدم العوائق السلبية وممارسة مزيد من الإدارة الأفقية (مثل قضاء مزيد من الوقت في تقوية العلاقات الجانبية) فعندئذ يكونون قادرين على الاستفادة من إدارة الجودة الشاملة، كما أن الاستفادة من الطاقة السلبية بطريقة ايجابية تعتبر طريقة مؤكدة لإحداث التغيير تجاه إدارة الجودة الشاملة؛

6. انتهاء إدارة الجودة الشاملة بحلول العام القادم: إذا كان هناك عدد كبير ممن لا يثقون في إدارة الجودة الشاملة بسبب فشلهم في إعطائها فرصة، فإنهم يعاملونها على أنها موضة أو يؤدونها بشكل محدود، وبحلول العام القادم فإن إدارة الجودة الشاملة لن تكون أكثر من ثلاثة حروف مختصرة بالنسبة لمؤسسات التعليم التي ستبتعد عن تطبيقها، وإن السمعة السيئة لإستراتيجيات التغيير غير الفعال تنتشر بسرعة، والسبيل الوحيد لتجنب ذلك هو التخطيط ثم التخطيط والتخطيط مرة ثالثة، وتوصيل هذه الخطط

(1) فيليب أتكنسون، مرجع سبق ذكره، ص 96.

والرؤى والممارسات العملية لجميع الأفراد داخل مؤسسة التعليم العالي كما يجب على القادة الأكاديميين التحويليين بهذا الخصوص الوفاء بالوعود التي تم قطعوها على أنفسهم سابقا وخلال الفترة المحددة[1]؛

7. عدم الرغبة في تحمل المسؤولية: يعتبر هذا اتجاها قويا جدا بالنسبة للمستويات الإشرافية، فرؤساء المؤسسات التعليمية يريدون أن يلبوا الطلبات المتعارضة لإدارة مؤسسة التعليم العالي، زيادة معرفة وكفاءة للطالب الملتحق بهذه المؤسسات، بينما هم في نفس الوقت في موقف سيء بسبب تخفيض مواردهم من خلال برنامج تخفيض التكاليف وفي الوقت المحددة، إن هذه الأهداف المتعارضة بالإضافة إلى المشاكل الخاصة بأماكن العمل تلقى أعباء ثقالا على المسؤولين خاصة عندما يعلمون أن مهمتهم هي امتصاص هذا التعارض بدلا من تمريره عبر الإدارة الهرمية، والأمر هنا يحتاج إلى التزام المسؤولين وتوضيح الإجراءات الضرورية لذلك بحيث يكون واضحا تماما لهم وهذا يعتبر البداية الصحيحة للتغيير الحقيقي[2].

المطلب الثالث: الهيكل التنظيمي وأسلوب تنفيذ العمل في ظل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

يمكن النظر إلى إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي على أنها نظام متكامل يعمل بشكل منسق ومتعاون لتحقيق الأهداف التعليمية، مما يستوجب التميز في كل شيء داخلها، بما فيها الهيكل التنظيمي، العمليات بكافة أنواعها، الأنظمة، السياسات والإجراءات، كما سنتعرض إليه في هذا المطلب.

أولا: الهيكل التنظيمي في إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

الهياكل التنظيمية هي من أبرز الموضوعات الإدارية التي استحوذت على اهتمام معظم الباحثين وعلماء وكتاب الإدارة نظرا لتعدد فوائده، ونظرا للتعديلات الحديثة التي أضيفت للنماذج الإدارية للأنظمة والتصاميم التنظيمية المتبعة لدى المؤسسات المعاصرة عموما، ومؤسسات التعليم العالي بصفة خاصة، إضافة لذلك فإنه أسلوب حديث لتنفيذ العمل داخل هذه المؤسسات يتلائم مع إدارة الجودة الشاملة ويعتبر من العناصر الهامة.

1. ماهية الهيكل التنظيمي: لكل مؤسسة تعليم عالي لابد لها من هيكل تنظيمي والذي يعتبر وسيلة من وسائل تحقيق أهدافها، وفي هذا السياق يجب معرفة مفهوم الهيكل التنظيمي وكذا وظائفه وهو ما سيتم توضيحه فيما يلي:

(1) عبد الرحمن توفيق، مرجع سبق ذكره، ص ص 118.

(2) فيليب أتكنسون، مرجع سبق ذكره، ص 98.

1.1. مفهوم الهيكل التنظيمي: تتفاوت وجهات النظر والمفاهيم التي قدمت الهيكل التنظيمي من حيث الشمولية والعمق ويتم فيما يلي عرض بعض الآراء والمفاهيم.

يرى **روبينس** (Robbins) أن للهيكل التنظيمي يوضح ويحدد كيفية توزيع المهام والواجبات، المسؤول الذي يتبع له كل عامل، أدوات التنسيق الرسمية، وأنماط التفاعل الواجب إتباعها و تطبيقها[1].

ويعرفه **ستونر** (J.Stoner) وزميله بأنه الوسيلة التي يتم من خلالها تقسيم نشاطات المؤسسة وطريقة تنظيمها وتنسيقها [2].

وبناءا على ما تقدم يمكننا تعريف الهيكل التنظيمي في مؤسسة التعليم العالي على أنه الإطار المؤسسي الذي يوضح مكونات المؤسسة، وما تتضمنه من أقسام وفروع، ينتج عنه قرارات تنظيمية متعلقة بأربعة أبعاد تشمل تقسيم العمل، أسس تكوين الوحدات الإدارية، نطاق الإشراف، وتفويض الصلاحيات.

2.1. وظائف الهيكل التنظيمي: تتمثل الوظائف الرئيسية للهيكل التنظيمي حسب **سكوت** (scott) في:

- يهدف إلى إنتاج مخرجات المؤسسة وتحقيق أهدافها؛
- يصمم لتقليص أو على الأقل لضبط تأثير الاختلافات الفردية؛
- هو الإطار الذي يتم فيه اتخاذ القرارات وإنجاز أنشطة المؤسسة ككل[3].

2. الهيكل التنظيمي في ظل إدارة الجودة الشاملة: يعد الهيكل التنظيمي من بين أهم العناصر التي يمسها التغيير في مؤسسة التعليم العالي حتى تصبح متناسبة مع تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة، حيث أضحى تغييره حجر الأساس في نجاح هذا المنهج، باعتبار أن الهيكل التنظيمي التقليدي*بمختلف مقوماته لم يعد يتناسب و يتلاءم معها.

(1) حسين حريم، **تصميم المنظمة الهيكل التنظيمي و إجراءات العمل**، الأردن: دار الحامد للنشر، ط3، 2006، ص 45.

(2) صورية بوطرفة، دور **التغيير التنظيمي ي التحول نحو إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة الصناعية الجزائرية دراسة حالة شركة الاسمنت تبسة (sct)**، رسالة ماجستير في إدارة المنظمات (غير منشورة)، الجزائر: جامعة مسيلة، 2012، ص 110.

(3) صورية بوطرفة، مرجع سبق ذكره، ص 111.

*يتسم الهيكل التنظيمي التقليدي بالرسمية، إذ تتحدد فيه الأدوار التي يقوم بها الأفراد في المؤسسات، وبالنسبة للأعمال و المكانة و السلطة تميل إلى أن تكون محددة بدقة، وهذا يعني أن قسما كبيرا من سلوك العمل مقنن ضمن إطار من الإرشادات و المعايير المحددة سلفا.

1.2. التغيير في الهيكل التنظيمي في مؤسسة التعليم العالي: يعرف بأنه تغيير في الأدوار، البنية التنظيمية، الثقافة، والمعتقدات الأساسية التي تقوم عليها مؤسسة التعليم العالي، وتحدث هذه التغييرات بقانون ملزم من وزارة التعليم العالي أو بقرار من مجلس مؤسسة التعليم العالي[1].

ويتمثل عادة في دمج الإدارات والأقسام مع بعضها البعض، أو رفع مستوى إدارة معينة، أو إدخال إصلاحات وتغييرات على الميزانية وشؤون العمال، من أجل زيادة استجابة الجهاز الإداري لمراقبة الجهاز التنفيذي وتبسيط الإجراءات الإدارية وجعلها أكثر مهنية[2].

2.2. الأسس التي يقوم عليها تغيير الهيكل التنظيمي في مؤسسة التعليم العالي: تقوم عملية تغيير الهيكل التنظيمي في مؤسسات التعليم على أساس كونها ديناميكية، وأكثر اشتمالا على توافق الآراء والأهداف بين الأفراد، وتعتمد على المدخل الاجتماعي لتقبل الأفراد للتطوير، عبر مجموعة من الأسس منها[3]:

- وجود شراكة في الأهداف والمقاصد بين أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية لتكون مؤسسة التعليم العالي أكثر استجابة لحاجات الطلبة والمجتمع على حد سواء؛
- تكوين قيادات مؤهلة ومدربة على أساليب التكنولوجيا والإدارة الحديثة، وذات خبرة ومهارة باستطاعتها قيادة التنظيم، ويكون لديها رغبة والتزام لتطوير إمكانات تابعيهم، وتعد القيادة التحويلية هي البديل المناسب لأنها قيادة تشتمل على التميز بالتغيير، الإبداع، الريادة، الرؤية الواضحة، والمقدرة على التعامل مع التعقيد والغموض وحالة عدم التأكد، وهذه القيادة تؤمن بأن التغيير يتم انجازه من خلال الأفراد وإعادة التصميم لمؤسسة التعليم العالي معا؛
- استغلال كافة الطاقات والمهارات لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين قبل الاستعانة بأي دعم من خارج مؤسسة التعليم العالي؛
- التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس ورفع كفاءاتهم ليتمكنوا من القيام بما يناط بهم من مهام وفق المتغيرات الحديثة؛
- وجود استثمارات في مجال التكنولوجيا اللازمة لتغيير هيكل العمل الإداري والأكاديمي؛

(1) رضوان أحمد بشير، **إدارة الجامعات الليبية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة**، {على الرابط} http://www.omu.edu.ly/articles/OMU%20Articles/pdf/Issue8/8-3.pdf، 10 ديسمبر 2015.

(2) Shafrtiz, Jay.M, **Dictionary of public Administration** , The Facts On File publication, 1985, p 468.

(3) رضوان أحمد بشير، مرجع سبق ذكره.

- التحول من الأهداف قصيرة المدى إلى الأهداف طويلة المدى؛
- تحديد المشكلات التي تستوجب تغيير الهيكل التنظيمي والتكلفة الاقتصادية والبشرية لها؛
- الدقة في اختيار الأفراد العاملين بالهيكل الإداري ومراعاة التوافق بين قدراتهم ومقتضيات الوظيفة المتقدمين لشغلها؛
- التقييم الذاتي والمستمر للأداء المؤسسي والأفراد العاملين به.

وفقا لما سبق فإن عملية تغيير الهيكل التنظيمي تتميز بأنها عملية تسعى في الأساس لمساعدة مؤسسة التعليم العالي على استغلال كافة الموارد المادية والبشرية المتاحة استغلالا أمثلا، وهذا ما يجعلها تهتم بالتدريب المستمر لأفرادها وإكسابهم مهارات متجددة، مع الحرص على تنمية مبادئ الالتزام الأخلاقي بداخلهم ليكون أكثر استعدادا لبذل وتقديم أفضل ما لديهم.

3.2. تطبيق عملية تغيير الهيكل التنظيمي لمؤسسة التعليم العالي: تتم عملية تغيير الهيكل التنظيمي داخل مؤسسات التعليم العالي في عدة محاور منفردة أو مجتمعة على النحو الآتي[1]:

1.3.2. تغيير النظم الإدارية: تتمثل في حذف أو دمج أو إضافة بعض المستويات الإدارية، أو تعديل مهامها عبر دمج أقسام أو كليات أو مؤسسات التعليم العالي، من أجل ترشيد استخدام الموارد المالية، وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية أو في تعديل هيكل مؤسسة التعليم العالي؛

2.3.2. تغيير هيكل الموارد البشرية: يكون عن طريق تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم المستمر، وتهيئة مناخ الإبداع، لتفجير الطاقات الكامنة لديهم ومحاولة الاستفادة منها إلى أقصى درجة، واستبعاد من لا يستطيعون الوفاء بمتطلبات العمل أو التكيف مع مقتضيات الوظيفة المتغيرة؛

3.3.2. تغيير هيكل الموارد المالية: يتمثل في استخدام المباني، الأرضي، المعدات، والأجهزة أطول وقت ممكن في اليوم، وطوال السنة قصد ترشيد الإنفاق والتقليل من الهدر، مما يوفر في ميزانية مؤسسة التعليم العالي.

3. الهيكل التنظيمي الملائم لإدارة الجودة الشاملة: لم يعد الهيكل التنظيمي التقليدي العمودي الطويل ذو المستويات الإدارية المتعددة مناسبا لمنهجية إدارة الجودة الشاملة، لما يسببه من مشاكل وتعقيد وتباطؤ في عمل المؤسسة التعليمية عموما، وأصبح من الضروري أن يشمل التغيير هيكل هذه المؤسسات للحصول على ما يدعى مدخل النظام الكلي المتكامل، الذي ينظر لمؤسسة التعليم العالي وهيكلها

(1) رضوان أحمد بشير، مرجع سبق ذكره.

التنظيمي الكلي على أنه مكون من هياكل تنظيمية (أنظمة) فرعية متكاملة[1]مع بعضها البعض في سبيل تحقيق هدف كلي مشترك هو هدف مؤسسة التعليم العالي، فالهياكل الفرعية عبارة عن فرق عمل متكاملة يتحول بموجبها الهيكل التنظيمي العمودي الطويل إلى هيكل أفقي، يشجع المديرين على أن ينظروا للخطة وللعمل فيها نظرة كلية وليست جزئية فعمل الأنظمة أو الهياكل الفرعية مترابطة مع بعضها عموديا أو أفقيا، حيث يتأثر الجميع بأي مشكلة تحدث وهذا بسبب وجود هذا الترابط الذي يزيد من أواصر التعاون والتنسيق والعمل الجماعي والمشاركة في كافة أنحاء مؤسسة التعليم العالي[2].

في هذا السياق يمكننا القول بأن الهيكل التنظيمي الجديد يحدث تكاملا أفقيا عمودي معتمدا على أسلوب تنظيمي يدعى بالتقاطع الوظيفي، الذي يحدث تكاملا بين التقسيمات الإدارية وعلى كافة المستويات ضمن الهيكل التنظيمي الكلي لمؤسسة التعليم العالي، ويستلزم تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة الذي شعاره إحداث الترابط والتكامل بين الهياكل الفرعية أن يحول أسلوب تنفيذ نشاط مؤسسة التعليم العالي الكلي من أسلوب الأعمال*إلى أسلوب العمليات**، وبشكل يمكن معه تطبيق مفهوم سلسلة الجودة الذي يتمركز على التأكيد على أن جودة أداء المرحلة مرتبط بجودة المرحلة السابقة والمرحلة اللاحقة، وهكذا يكون أسلوب العمليات قد حقق الغاية المنشودة وهي إحداث التكامل والترابط[3].

1.3. العوامل المؤثرة في اختيار الهيكل التنظيمي لمؤسسة التعليم العالي: ليس هنالك تنظيم نمطي أو تنظيم أمثل لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، حيث يختلف هذا التنظيم من مؤسسة تعليمية إلى أخرى وبنفس مؤسسة التعليم العالي من وقت إلى آخر، وفقا لعوامل محددة تؤثر في اختيار الشكل التنظيمي ومن أهم هذه العوامل[4]:

- حجم مؤسسة التعليم العالي، فكلما كبر حجمها تطلب ذلك توسيع وحدة الجودة وتنوع أنشطتها؛

---

(1) سلطان كريمة، **من التركيز على الجودة إلى منهجية إدارة الجودة الشاملة**، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 5، الجزائر: جامعة سكيكدة، 2010، ص 312.

(2) حسن صادق حسن عبد الله، **إدارة الجودة الشاملة في ظل إستراتيجيات الأعمال**، مجلة كلية الاقتصاد العلمية، العدد 4، جانفي 2014، ص 26.

*فأسلوب الأعمال يعني مهمة أو عمل واحد يجري تنفيذه من بدايته وحتى نهايته من قبل شخص واحد، أو مجموعة عمل واحدة.

**أسلوب العمليات يعني مهمة أو عمل، يتم تقسيمه إلى مراحل مترابطة على شكل سلسلة، كل مرحلة ينفذها فرد أو مجموعة عمل واحدة بحيث تكون كل مرحلة مرتبطة بالمرحلة السابقة والمراحل اللاحقة.

(3) حسام الكيالي، **دورة الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة الشاملة والآيزو 9000**، {على الرابط}، http://webcache.google usercontent.com/search?q=cache:HGbNwH5JDAJ:www.akms.org/download_file.aspx%3Ffilename%3D/Up loadFiles/AKMS_Training_Materials/TQM%2520Material.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=dz، 16 نوفمبر 2015.

(4) صورية بوطرفة، مرجع سبق ذكره، ص 114.

- نظرة الإدارة العليا إلى أهمية الجودة، حيث كلما زاد اهتمام الإدارة العليا بأنشطة الجودة كلما عنى ذلك إعطاء دور أكبر لإدارة الجودة؛
- توفر الإمكانات المالية لمؤسسة التعليم العالي؛
- توفر الإمكانات البشرية وخاصة في ظل ندرة المتخصصين في إدارة الجودة الشاملة؛
- سعة الانتشار الجغرافي لمؤسسة التعليم العالي، فإذا كان لهذه الأخيرة فروع كثيرة جعلها تحتاج إلى هيكل تنظيمي مختلف عن مؤسسات التعليم العالي التي لها فروع أقل.

2.3. موقع جهاز إدارة الجودة الشاملة على الهيكل التنظيمي لمؤسسة التعليم العالي، يأخذ جهاز إدارة الجودة الشاملة على الهيكل التنظيمي أحد المواقع التالية:

1.2.3. إنشاء دائرة الجودة: أنشأت الكثير من مؤسسة التعليم العالي دائرة للجودة، لكي تكون مسؤولة عن كافة الأنشطة المتعلقة بالجودة فيها، وبغض النظر عن مسميات هذه الدائرة: الضبط الإحصائي للجودة، مراقبة الجودة، مراقبة الجودة الكلية، ضمان الجودة، إدارة الجودة الشاملة، أو غير ذلك من المسميات، إلا أن الأنشطة التي تغطيها تتعلق أساسا بالجودة[1]، تشرف على تخطيط وتنفيذ ومراقبة كل ما يتعلق بأمور الجودة في مؤسسة التعليم العالي، ويتم تعيين مدير للدائرة تتوفر فيه صفات محددة أهمها: أن يكون لديه مهارات اتصالية جيدة، أن يكون راغبا في رفع مستوى رضا الزبائن (الطلبة، سوق العمل، والأطراف المعنية) وإجراء تحسينات للجودة، ومن مهام دائرة الجودة[2]:

- تخطيط وتنفيذ أنظمة الجودة؛
- متابعة وتقييم أنظمة الجودة؛
- تنفيذ خطة التعليم والتدريب؛
- الإشراف على مشاريع التحسينات المستمرة؛
- تعزيز مفهوم الشراكة مع الموردين والزبائن(الطلبة، سوق العمل، والأطراف المعنية).

2.2.3. إنشاء قسم الجودة: وفقا لهذا الخيار يكون هناك قسم للجودة يتبع إحدى كليات أو أقسام مؤسسة التعليم العالي، ويكون مسؤول الجودة هو رئيس هذا القسم تحت إشراف رئيس مؤسسة التعليم العالي أو عميد كلية أو رئيس قسم بها.

(1) محمود حسين الوادي، عبد الله إبراهيم عبد الله نزال، بلال محمود الوادي، **إدارة الجودة الشاملة في منظمات الأعمال بين النظرية والتطبيق**، ط1، الأردن: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، 2012، ص 35.

(2) المرجع نفسه، ص 36.

3.2.3. عدم وجود وحدة إدارية للجودة: في مؤسسة التعليم العالي الصغيرة لا تدعو الحاجة إلى إنشاء دائرة أو قسم متفرغ للجودة، بل تكتف الإدارة بأن تعهد إلى أحد رؤساء الكليات أو الأقسام القيام بأعمال الجودة بالإضافة إلى مهام عمله الأصلي. ولضمان أفضل النتائج ينبغي إعطاء مسؤول أنشطة الجودة السلطات الكافية لاتخاذ القرارات الضرورية لضمان تنفيذ سياسة الجودة بالشكل السليم.

ثانيا: تصميم العمليات والأنظمة والسياسات في ظل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

حتى تتمكن مؤسسة التعليم العالي من تحقيق مستوى عال من الجودة فإن ذلك يتطلب منها إعادة تصميم عملياتها، وكذا تحديث وتغيير أنظمتها وسياساتها حتى تنسجم مع متطلبات إدارة الجودة الشاملة.

1. ماهية العمليات: تطرق العديد من الباحثين في الفكر الإداري إلى مفهوم العمليات في مؤسسة التعليم العالي، نستعرض من بينها ما يأتي.

يعرف قاموس **ويبستر** (Webster) العملية بأنها سلسلة من التصرفات أو العمليات التي تؤدي إلى نتيجة محددة[1]، كذلك في إدارة الجودة الشاملة فالعملية تعرف على أنها سلسلة من العمليات التي ترتبط مع بعضها البعض لتؤدي إلى نتيجة لها قيمة أكبر. كما تعرف العملية أيضا بأنها مجموعة الأنشطة المترابطة أو المتفاعلة مع بعضها التي تحول المدخلات إلى مخرجات[2].

1.1. العمليات من وجهة نظر إدارة الجودة الشاملة: يتوقف تحقيق مستوى الجودة العالية على مدى سلامة تصميم العمليات، فالتصميم القديم القائم على معتقدات ومفاهيم تنظيمية تقليدية سيعيق سيرها، ولا يخدم منهج إدارة الجودة الشاملة، ويقصد بها مجموعة من المهام الرئيسية المكونة من مهام فرعية، مترابطة، متكاملة، ومتفاعلة مع بعضها تتجانس وتتناغم وفق أسلوب سلسلة الجودة، بحيث تساهم جميعها في إنجاز هدف مشترك، وهو تحقيق أعلى جودة للوصول إلى رضا الزبائن (طلبة، أساتذة، إداريين، سوق العمل، والأطراف المعنية) بأعلى مستوى.

بناءا على ما تقدم فإن منهج إدارة الجودة الشاملة يؤكد على حاجة مؤسسة التعليم العالي إلى تصميم عملياتها من جديد لتتماشى مع اتجاهات ومتطلبات تطبيق هذا المنهج، وهذا التصميم يجب أن يكون جديدا بعيدا عن الاتجاه التقليدي وبالتالي لا يجب الاعتماد على أخذ التصميم السابق وإجراء تعديلات

(1) قاموس ويبستر، **ترجمة كلمة عملية**، {على الرابط} http://www.merriam-webster.com/dictionary/process، 16 نوفمبر 2015.

(2) ISO 9000 Introduction and Support Package, **Guidance on the Concept and Use of the Process Approach for management systems**. {On line} http://www.iso.org/iso/ru/04, 15 november 2015.

عليه، من أجل تطويره فهذا ليس هو المطلوب ولن يخدم أهداف، ومسيرة إدارة الجودة الشاملة التي تسعى إلى إحداث تغييرات جذرية في كل شيء، لأن المطلوب هو تصميم جديد يتوافق مع احتياجات إدارة الجودة الشاملة بشرط أن يكون جيدا ليحقق درجة عالية من الأداء والجودة ولعل أسلوب إعادة الهندسة الإدارية للعمليات مناسب كثيرا في هذا المجال.

2.1. مفهوم إعادة الهندسة: ينبغي إجراء التغيير اللازم على العمليات حتى تنسجم مع الفلسفة الجديدة لمؤسسة التعليم العالي، والمطلوب هنا ليس إجراء تعديلات طفيفة بل عمل تغييرات جذرية تتماشى مع مستلزمات تطبيق إدارة الجودة الشاملة، هذه التغييرات الجذرية يصطلح عليها إعادة الهندسة .

وضعت من قبل كل من **مايكل هامر**، **جيمس تشامبي**(MICHAEL HAMMER, JAMES CHAMPY) عام 1992، يطلق عليها باللغة العربية الهندرة، وهي أحد أنواع التغيير التنظيمي الجذري التي يمكن أن تستخدمها جميع مؤسسات التعليم العالي من أجل إدخال تغييرات أساسية وجذرية جديدة على عمليات وأساليب وطرق وإجراءات العمل لديها[1].

يرى **جونز جونز** أن إعادة الهندسة هي إعادة التفكير الأساسي وإعادة تصميم جذري للعمليات من أجل تحقيق تحسينات ملموسة، وفقا لبعض المقاييس الحديثة للأداء كالتكلفة، الجودة، الخدمة، والسرعة[2].

استنادا إلى هذا التعريف فإن المدراء يعيدون التفكير بشكل شامل في الطريقة التي تمارس بها مؤسساتهم التعليمية نشاطها، وبدلا من التركيز على الوظائف يجري الاهتمام بالعمليات المرتبطة بالأنشطة .

وفي ظل إدارة الجودة الشاملة يجري الاهتمام بإعادة الهندسة لمختلف الأنشطة الحيوية التي تدعم الجودة، وتبدأ عملية إعادة الهندسة من الزبون (الأساتذة، الطلبة، الإداريون، سوق العمل، والأطراف المعنية) لإعادة تنظيم طريقة العمل، بحيث تؤمن مستوى أفضل في تلبية رغباته وتوقعاته وبتكلفة أقل.

وبصدد التغيير في العمليات من خلال عملية إعادة الهندسة لابد من مراعاة الآتي[3]:

- أن إعادة تصميم العمليات من خلال إعادة الهندسة لا يهدف أساسا إلى تحقيق وفرات مادية أو زيادة مستوى الكفاءة بل الوصول إلى جعل مؤسسة التعليم العالي ممتازة في مختلف جوانبها وصولا إلى

(1) عمر وصفي عقيلي، مرجع سبق ذكره، ص 94.

(2) إياد على الدجني، **نموذج مقترح لإعادة هندسة العمليات الإدارية وحوسبتها في مؤسسات التعليم العالي الجامعة الإسلامية دراسة حالة**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 29، العدد 1، 2013، ص 323.

(3) صورية بوطرفة، مرجع سبق ذكره، ص 119.

تلبية حاجات، رغبات، وتوقعات الزبائن الخارجين و الداخلين (الطلبة، الأساتذة، الإداريين، سوق العمل، والأطراف المعنية...) أو ما يفوقها؛

- أن إعادة تصميم العمليات هو جانب من عملية التغيير التنظيمي في مؤسسة التعليم العالي ولابد من تكامله مع الجوانب الأخرى وأن لا يجري بمعزل عنها، ومن بين ذلك التكامل مع برامج إثراء الوظيفة، تمكين العاملين ...الخ؛
- أن إعادة تصميم العمليات قد يؤدي إلى تغيير في المخرجات(الطلبة) بما يحقق تلبية أفضل لحاجات الطلبة، سوق العمل، والأطراف المعنية، وكما قد يؤدي إلى تغييرات في نظام مؤسسة التعليم العالي ككل (المخرجات، العمليات، المدخلات).

ويذهب جونز جونز إلى أن إعادة الهندسة وإدارة الجودة الشاملة هما عنصرين مرتبطين ومتكاملين، وبعد الانتهاء من عملية إعادة الهندسة والوصول إلى أفضل أسلوب لتزويد الطلبة بالمعرفة التي يرغبون بها يبدأ الاهتمام والتركيز على التحسين المستمر.

ومن الاتجاهات الأخرى في إحداث التغيير في العمليات بما يتناسب مع اتجاهات إدارة الجودة الشاملة اعتماد برامج أفضل الممارسات (best practices) حيث يتم تحديد أفضل الممارسات لدى مؤسسات التعليم العالي الأخرى في نشاط معين، ويجري الاستفادة منها في أداء ذلك النشاط بعد تكييفها مع طبيعة وخصوصية مؤسسة التعليم العالي، ويتطلب ذلك أيضا عمليات قياس للأداء ومقارنات مع مؤسسات التعليم العالي المرجعية لتحقق من فائدة تلك البرامج، وعند استقرار مؤسسة التعليم على ممارسة معينة من تلك الممارسات، تبدأ عملية التحسين المستمر لها ودمجها في برامج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي.

2. ماهية الأنظمة في ظل إدارة الجودة الشاملة: يشمل الانتقال الحاصل في مؤسسة التعليم العالي بهدف توفير مناخ ملائم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة جملة الأنظمة التي تنظم وتضبط الأداء فيها.

وتعرف الأنظمة بأنها أداة يتم في ضوءها تنفيذ العمل في مؤسسات التعليم العالي، وهي ضوابط عامة وشاملة للأداء الكلي وموجه نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

يحتاج تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلى وضع أنظمة جديدة، يتم وضعها في خدمة إستراتيجية مؤسسة التعليم العالي وتحقيق أهدافها، فهي الأداة المرشدة للأداء الكلي داخل هذه المؤسسة نحو تحقيق إستراتيجية إدارة الجودة الشاملة، لأنها تشمل قواعد وضوابط عامة توجه هذا الأداء على اعتبار أن النظام

هو بمثابة قانون داخلي يجب الالتزام به من قبل الجميع، وداخل مؤسسة التعليم العالي، هناك الكثير من الأنظمة على سبيل المثال: النظام الإنتاجي، النظام المالي، نظام الشراء، نظام التخزين...الخ[1].

3. سياسة مؤسسة التعليم العالي في ظل إدارة الجودة الشاملة: في ضوء رسالة مؤسسة التعليم العالي واستراتيجيتها، يتم رسم السياسة العامة الجديدة للعمل داخلها، وهي سياسة تحقيق الجودة الشاملة التي سوف تسير عليها في تحقيق ما تصبو إليه مستقبلا.

1.3. مفهوم السياسة: هي مرشد ودليل عام لتفكير العاملين في المؤسسة على اختلاف مراكزهم لاتخاذ القرارات المناسبة بشأن الحالات التي تواجههم[2].

2.3. تعريف سياسة الجودة(Quality Policy): تعرف على أنها الموجه والمنسق العام لكافة الجهود المبذولة في المؤسسة نحو الغاية المشتركة للجميع، وهي تحقيق أهداف إستراتيجية المؤسسة الجديدة ورسالتها، وتشتمل على عدد من المرتكزات والقواعد التي يجب الالتزام بها عند اتخاذ القرارات في كافة المستويات الإدارية داخلها[3]، وهي مبادئ عامة تعمل على توجيه التفكير في مجال اتخاذ القرارات وفي أداء واجبات العمل، تحمل مسؤولياته، وممارسة سلطاته. وفي ضوء أنظمة مؤسسة التعليم العالي الجديدة المعمول بها وفي عملية إعادة تصميم السياسات، لابد من مراعاة جانب هام ألا وهو صفة المرونة لكي لا تشكل أو تفرض قيودا تحد من حرية من يطبقها أو يعمل بموجبها لكن هذه المرونة يجب أن تكون ضمن حدود لأن المبالغة في المرونة قد يؤدي إلى الإخلال بالنظام .

هذا وتذهب منظمة ISO إلى تعريف سياسة الجودة بأنها: الأغراض الشمولية واتجاه المؤسسة المتعلقة بالجودة، كما تعبر عنها الإدارة العليا بصورة رسمية.

3.3. اعتبارات تحقيق سياسية الجودة: هي ثلاثة أقسام؛ اعتبارات وضع سياسة الجودة، اعتبارات الإعداد لها، واعتبارات تنفيذ سياسة الجودة[4].

- الاعتبارات الواجب مراعاتها لغرض وضع سياسة جودة موضوعية وقابلة للالتزام والتحقيق نذكر منها.

---

(1) ربحي مصطفى عليان، **معايير جودة الأداء في المكتبات ومراكز المعلومات والأرشيفات**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر الخامس والعشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، يومي 28-30 أكتوبر 2014.

(2) للإطلاع أكثر انظر: أيمن جمال عبد الهادي السر، **واقع إعادة هندسة العمليات الإدارية في وزارة الداخلية والأمن الوطني في قطاع غزة**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال (غير منشورة)، فلسطين: الجامعة الإسلامية غزة، 2008، ص ص 70-73.

(3) حسن صادق حسن عبد الله، مرجع سبق ذكره، ص 22.

(4) محمود حسين الوادي، عبد الله إبراهيم عبد الله نزال، بلال محمود الوادي، مرجع سبق ذكره، ص ص 138-139.

- أن تستمد من الرؤيا والرسالة الخاصة بمؤسسة التعليم العالي، وهذا يتطلب وضوح التوجه الاستراتيجي لمؤسسة التعليم العالي وتحديده من قبل إعداد سياسة الجودة؛
- تقييم قابلية وقدرة مؤسسة التعليم العالي على تلبية حاجات، رغبات، وتوقعات الزبائن (الطلبة، سوق العمل، والأطراف المعنية) بصورة اقتصادية؛
- التأكد من كون المشتريات (كالكتب) وكل ما يتعلق بملحقاتها من مواد وخدمات قادرة على تلبية المعايير المطلوبة للأداء والكفاءة؛
- قياس رضا الزبائن(الأساتذة، الإداريين، الطلبة، سوق العمل، والأطراف المعنية) تجاه سياسة وممارسات الجودة الحالية في مؤسسة التعليم العالي.

الاعتبارات الواجب مراعاتها في إعداد و صياغة سياسة الجودة تتمثل في الآتي.

- أن تكون ملائمة لرغبات وتوقعات الزبائن (الطلبة، سوق العمل، والأطراف المعنية)؛
- أن تتضمن الالتزام بتلبية متطلبات الطلبة، سوق العمل، والأطراف المعنية، ولكل مستويات في مؤسسة التعليم العالي؛
- أن تركز على الزبائن والموردين الخارجيين والداخلين(الطلبة، سوق العمل، الأطراف المعنية، الأساتذة، الإداريين،...) في مؤسسة التعليم العالي؛
- أن تركز على فلسفة المنع (الوقاية) وليس فلسفة الكشف (الفحص و التحري) في عدم المطابقة للمعايير (الأخطاء والعيوب)؛
- التأكيد على أن تحسين الجودة عملية مستمرة؛
- أن يصادق عليها أعلى مرجع إداري لتحقق الدعم لها.

الاعتبارات الواجب مراعاتها من أجل تنفيذ الالتزام بسياسة الجودة:

- التزام الإدارة العليا بها ودعم الالتزام بها وتنفيذها من قبل مختلف العاملين في مؤسسة التعليم العالي، وفي مختلف المستويات الإدارية؛
- تبليغ سياسة الجودة وجعلها مفهومة لكل العاملين في مؤسسة التعليم العالي وفي مختلف المستويات، واستخدام كل الطرق والأساليب لتعميمها وترويجها بداخلها وخارجها؛
- إدماج الموردين الداخليين والخارجيين ذوي الأهمية في تنفيذ سياسة الجودة؛

- إعطاء اهتمام واسع لأنشطة التثقيف والتدريب التي تقيم نتائجها من خلال المساهمة في تنفيذ سياسة الجودة؛
- متابعة تنفيذ سياسة الجودة في مختلف مستويات مؤسسة التعليم العالي وتقديم التقارير حولها ومناقشتها في الاجتماعات الإدارية؛
- مراجعة سياسة الجودة بانتظام لجعلها ملائمة وموضوعية.

تأسيسا على ما سبق ذكره فإن وجود سياسة للجودة في مؤسسة التعليم العالي أمر مهم لأنه يوفر إطارا لوضع أهداف الجودة، ويضمن تحقيق التناسق في الأوجه المختلفة لأنشطة مؤسسة التعليم العالي فيما يخص الجودة، بالإضافة إلى أنها تمثل مرشدا وموجها للقرارات في ذلك المجال.

المطلب الرابع: التدريب وإدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي

يعتبر التدريب أحد العوامل الأساسية في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة، وحتى يكون فعالا يجب أن يكون مخططا ومنظما ويسعى إلى نشر الوعي، وتمكين العاملين بمؤسسة التعليم العالي من تطبيق هذا المنهج في أعمالهم اليومية، وفي علاقاتهم مع بعضهم البعض(الأساتذة، الإداريون، والطلاب...) ومع المجتمع، ويجب أن يكون هذا التدريب موجها لجميع عمال مؤسسة التعليم العالي، ويرتبط بإستراتيجية تحقيق الجودة الشاملة.

أولا: مفهوم التدريب

يعرف **فيلبو** التدريب بأنه النشاط الخاص بإكساب وزيادة المعرفة ومهارة الفرد لأداء عمل معين. والمقصود بالمعرفة هنا كم ونوع المعلومات والحقائق التي يعرفها أو يستوعبها الفرد من عمل معين، أما المهارة فهي القابلية على أداء العمل بالمستويات المطلوبة من الكفاءة بأقل ما يمكن من الطاقة والجهد[1]. كما يعرف التدريب في مؤسسات التعليم العالي بأنه الجهد المنظم والمخطط لتزويد الموارد البشرية فى مؤسسة التعليم العالي بمعارف معينة، وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها، وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل ايجابي بناء، مما قد ينعكس على تحسين الأداء[2]؛ إن هذا التعريف يركز على جانب المهارة

(1) العقبي الزهر، سهام بن رحمون، نصيرة بويعلي، **تدريب العاملين في الإدارة المدرسية على ضوء مؤشرات إدارة الجودة في التعليم**، مجلة دفاتر، العدد 5، الجزائر: جامعة بسكرة، مارس 2015.

(2) عايض شافي الأكلبي، **دور التدريب في إحداث التغيير في المنظمات العامة الحكومية**، مجلة النهضة، المجلد 13، العدد 2، أفريل 2012، ص 104.

وكيفية زيادتها لدى الأفراد العاملين لتمكينهم من أداء أعمالهم بكفاءة وفعالية، أخذا بالاعتبار احتمالات التطور والتغير في الأعمال والتكنولوجيات المعتمدة في مؤسسة التعليم العالي.

مما سبق ذكره يمكننا تعريف التدريب في مؤسسة التعليم العالي بأنه يحقق للمتدرب تعلم الحقائق والمفاهيم (ويقصد به إدراك مبادئ وقوانين الظواهر المحيطة بالطالب وإدرجها في ذهنه واعتماده عليها في تصرفاته وسلوكه)، تعلم المهارات (ويقصد بها تعلم الطالب القدرة على أداء شيء معين)، وتعلم الاتجاهات (ويقصد بها مدى استفادة الشخص من تأثير حِمْل العمل والظروف المحيطة بالفرد، ومدى انعكاسها على اتجاهاته ورغباته ورضاه عن العمل).

ومن البرامج التدريبية الشهيرة والمعاصرة في مؤسسات التعليم العالي ما يسمى ببرامج التلمذة التعليمية، وفيها يتم التدريب جزئيا من خلال برامج رسمية تتم في قاعات التدريس، وجزئيا من خلال الممارسة الفعلية في مواقع العمل، وعادة ما تستغرق تلك البرامج عدة سنوات لإعداد العمالة الماهرة في بعض المجالات الدقيقة مثل: التقنيات الحديثة للإدارة وما شابه ذلك[1].

وبالنسبة للجامعات ذات الاتصالات الدولية فإنها تعقد بعض البرامج التدريبية لإعداد العاملين بها من أساتذة وعمال للعمل والعيش في أقطار أخرى، وتشمل تلك البرامج اللغات والتقاليد والأعراف وغيرها من النواحي المطلوبة للتكيف الاجتماعي، كما أن هناك برامج خاصة بتنمية المديرين والتي تستهدف تنمية مهارات القيادات العليا بدءا من كيفية التعامل مع الحاسبات الآلية إلى تنمية مهارات الاتصال.

ثانيا: تعريف التدريب في إدارة الجودة الشاملة

يعرف التدريب في إدارة الجودة الشاملة بأنه نشاط مستمر يضمن للعاملين الحصول على المعارف والمهارات اللازمة التي تمكنهم من وضعها موضع التطبيق الصحيح والناجح لمنهجية إدارة الجودة الشاملة[2].

كما يجب التنويه إلى أن عملية ضمان الجودة والاعتماد تستند علي مجموعة من المعايير الدولية التي تحدد شروط منح شهادات الجودة العالمية في المؤسسات المختلفة، من بين هذه المعايير معيار QS 9000 لجودة التدريب الذي يتضمن مجموعة من الشروط التي تضمن جودة الأداء في التعليم العالي.

(1) فدوى فرحات دربي، **واقع التدريب وإعادة التأهيل في ضوء إدارة الجودة في التعليم العالي دراسة ميدانية على عينة من موظفي وأساتذة جامعة بنغازي**، مجلة العلوم الإنسانية، ليبيا: جامعة سبها، المجلد 2، العدد 1، 2013، ص 7.

(2) عمر وصفي عقلي، **مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة وجهة نظر**، الأردن: دار وائل للشر، 2001، ص 165.

ومعيار QS-9000 لجودة التدريب هو ضمانة لوجود قاعدة متينة للممارسة الجيدة التي تقدم خدمة متينة، وتساهم في تحسن العمل والخدمة تدريجيا بما يستوجب اعتماد نوعية عالية وتحسين سير عمل مؤسسة التعليم العالي، ويركز هذا المعيار على عشرون عنصرا تعتمد كلها على التدريب وتخضع جميعا للتدقيق خلال عملية منح الشهادة[1].

ثالثا: مجالات التدريب لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يعتبر مجال التدريب من أهم المجالات التي يمكن الاستفادة منها في مبادئ التعليم، حيث يعمل التدريب علي إعداد العمال والأساتذة الجدد لمواجهة التحديات التي تواجههم في العمل، كما يساعد أيضا على تطوير وصقل مهارات العاملين والأساتذة القدامى، وتتلخص أهم هذه المجالات في الآتي.

1. التدريب لفهم ولإدراك الجودة الشاملة: إن هذا النوع من التدريب يتم التركيز على الإطار الفكري والفلسفي لإدارة الجودة الشاملة باعتبارها مدخلا وفلسفة جديدة للإدارة إذ يتضمن الموضوعات التالية[2]: مفهوم الجودة وأبعادها وتطورها، وكذا فلسفات الرواد الأوائل في مجال الجودة الشاملة، إلى جانب المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى المنطلقات الفكرية لإدارة الجودة الشاملة، أهمية الجودة الشاملة وفوائدها للفرد وللمؤسسة، مرفوقة بالأخطاء الشائعة التي تصاحب التطبيق.

2. التدريب على طرق التحسين: يشمل هذا النوع من التدريب على استخدام تقنيات معينة تستخدم بواسطة الأفراد أو المجموعات للوصول إلي نتائج محددة، ومن هذه التقنيات، رسم عظام السمكة وأعمدة التكرار لتبيان عدد المرات التي تتكرر فيها الظاهرة، وطرق تحسين التدريب على أساليب ومهارات حل المشكلات والتدريب على الأساليب الإحصائية.

3. التدريب على مهارات الفريق: يشمل مواضيع طرق ومهارات الاتصال ومهارات الاجتماعية ومهارات تسهيل إنجاز المسائل ومواضيع مهارات اتخاذ القرار للفريق، وهي مواضيع تكون موجهة لقائدي الفرق والمنسقين.

4. التدريب على المواضيع الخاصة: منذ بداية التسعينات فقد بدأت المؤسسات تنفق مخصصات كبيرة على التدريب على مواضيع خاصة أصبحت تمثل أهمية خاصة نظرا لتطور مفاهيم والنظريات والنتائج

(1) للإطلاع أكثر انظر: جون رابيت، بيتر بيرغ، **دليل الجيب إلى المعيار QS 9000**، ترجمة مركز التعريب والبرمجة، لبنان: الدار العربية للعلوم، 1999.

(2) عمار بن عيشي، **مدى فاعلية التدريب في تحقيق الجودة الشاملة**، {على الرابط} http://www.almutmar.com/index.php?id=20091642، 17 نوفمبر 2015.

التي تحققت والتي تم تحليلها وتحديد مجالات عديدة مطلوبة من العاملين أن يكونوا على بينة وفهم واضح بالنسبة لها مثل: الإيزو 9000 وقياس رضا الزبون، تصميم التجارب، المفاضلة المعيارية، نشر وظيفة الجودة، وإعادة تصميم العملية.

رابعا: الأسس التي يبنى عليها التدريب لإدارة الجودة الشاملة

تتمثل الأسس التي يبنى عليها التدريب لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على[1]:

1. مقدار التدريب: إن سرعة تطبيق إدارة الجودة الشاملة تعتمد على كمية التدريب المقدمة وتوقيتها، وتتعلق كمية التدريب بالوقت اللازم للعملية والمال المستثمر من مؤسسة التعليم العالي على التدريب، ولقد أفادت تجربة المؤسسات التي قطعت شوطا طويلا في تحقيق الجودة الشاملة بأن التدريب على المفاهيم والأسس الأولى يكون لجميع العاملين في المؤسسة.

2. التدريب داخل المؤسسة أو خارجها: من المهم جدا إحداث توازن بين التدريب في المراكز المتخصصة والتدريب داخل المؤسسة، ومعظم المؤسسات بدأت في مراكز التدريب المتخصصة ثم انتقلت تدريجيا إلى التدريب الداخلي، والمؤسسات الناجحة في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة اعتمدت على استشاري واحد أو أكثر في مجال التدريب من أجل التحسين، وغالبية هذه المؤسسات يستمر اعتمادها على هذا الاستشاري طوال مدة مراحل التطبيق، وغالبا ما يكون هو نفسه الاستشاري الخاص بتطبيق الجودة الشاملة.

3. توجيه التدريب: إن ثمار التدريب تكمن في تحديد من هم المتدربون وما هي احتياجاتهم؟، وبصفة عامة فإن كل فرد يحتاج إلى كمية معينة من التدريب على إدراك وفهم معنى إدارة الجودة الشاملة، إن إهمال بعض المجموعات أو تركها بدون تدريب يكون عائق أمام الجودة، غير أن الحصول على التوازن المثالي بين كمية ونوعية التدريب وإعداد ونوعية المتدربين يعتبر أمرا صعبا ولكنه ليس مستحيلا.

4. توقيت وتسلسل التدريب: إن بدء عملية التدريب في الوقت المناسب أمر مهم، لأن تقديمه أو تأخيره غير المناسبين يجعله أمرا لا يضيف قيمة حقيقية إلى منهج إدارة الجودة الشاملة، وتسلسل عملية التدريب من حيث الموضوعات يبدأ بالفهم والإدراك، فالأساليب، وبعدها التدرب على المهارات، أما تسلسل عملية التدريب من حيث المستويات الوظيفية فيبدأ بالإدارة العليا، ثم الإدارة الوسطي، وفي الأخير تدريب القوة الفاعلة في مؤسسة التعليم العالي.

(1) عمار بن عيشي، مرجع سبق ذكره.

وهناك مؤسسة من المؤسسات الناجحة طبقت ما يسمى بالتدريب العائلي وفيه يتم تقسيم العاملين في المؤسسة إلى مجموعات سميت بالعائلات، بحيث تقوم العائلات بتدريب بعضها البعض فتقوم المستويات الأعلى بتدريب المستويات الأقل، ومن الأساليب الواسعة الانتشار والتي تضمن نجاح التدريب هو تقديم التدريب قبل تطبيقه مباشرة، بحيث تكون المعلومات طازجة في أذهان الأفراد، كما أن التدريبات الخاصة بمهارات الفريق لا يجب أن تقدم إلا بعد تكوين الفريق.

خامسا: مراحل عملية التدريب في الجودة الشاملة

تتضمن مراحل عملية التدريب على الجودة ما يلي[1].

1. التحقق من أن التدريب هو جزء من سياسة الجودة (إستراتيجية الجودة) لمؤسسة التعليم العالي: إن كل مؤسسة تعليم عالي لابد أن يكون لها سياسة واضحة ومعروفة تخص الجودة، وهذه تتضمن مبادئ وأهداف توفر إطارا يستهدف به تخطيط وتنفيذ أنشطة التدريب، وهذه السياسة يجب أن تكون معلنة للجميع.

2. توزيع المسؤوليات المتعلقة بالتدريب: في كثير من المؤسسات فإن مسؤولية الإشراف على تدريب الجودة تقع على عاتق المدير أو أكثر، وعند تأسيس المؤسسة التدريبية فإن كافة المدراء مسؤولون عن التأكد من أن مرؤوسيهم مؤهلين ولديهم المهارات الكافية لأداء أعمالهم.

3. تحديد أهداف التدريب: تحقيق هذا الغرض يفرض الإجابة عن التساؤلات التالية:

كيف يتم التشخيص وإبلاغ متطلبات الطلبة، الأساتذة، الإداريين، سوق العمل، والأطراف المعنية في مؤسسة التعليم العالي؟ أي المجالات تحتاج إلى تحسين الأداء؟ ما هي التغيرات المخططة للفترة القادمة في مؤسسة التعليم العالي؟ ما هي الإجراءات والمهن الجديدة التي تحتاج مؤسسة التعليم العالي إلى إدخالها إليها؟ ما هي المشاكل الرئيسية في كل مجال من المجلات في مؤسسة التعليم العالي؟

عندما تحديد الأهداف التدريبية لابد أن تكون القيادة الأكاديمية التحويلية والإدارة العليا قد وافقت عليها، ووضعت الأولويات لها وستقوم بدعمها، كما يجب أن تكون الأهداف واضحة وقابلة للتنفيذ.

(1) فاطمة الزهراء عبادي، نبيل حمادي، **دور القيادة في تنفيذ برامج تدريب الموارد البشرية في إطار الجودة الشاملة**، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الوطني حول استراتيجيات التدريب في ظل إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية، الجزائر: جامعة سعيدة، يومي 10و 11 نوفمبر 2009.

4. تنظيم التدريب: إن تدريب الجودة لابد أن يناط بأحد الأفراد من القيادات الأكاديمية التحويلية في الإدارة العليا، وأن يقدم كل الرؤساء والمدراء تقاريرهم إليه، من احتياجات العاملين للتدريب في أقسامهم، وكذلك مدى فاعلية التدريب الذي انخرطوا فيه وتأثيره في أدائهم لوظائفهم، كما يجب استخدام ذوي الاختصاص في التدريب، وتحديد دور ومسؤولية كل واحد في التدريب وبصورة محددة مكتوبة[1].

5. تحديد الاحتياجات التدريبية في الجودة: يمثل أساسا ومنطلقا لتصميم أهداف تدريبية تترجم إلى برامج تدريبية في تصميم المجالات (مثل: تصميم المناهج وتصميم الامتحانات)، ومهارات تحليل الموردين وتقييم عروضهم وتصميم تجارب الجودة، والطرق الإحصائية في مراقبة الجودة، وتحليل تكاليف الجودة، والأساليب الكمية في جدولة العمليات وأسس تشغيل التجهيزات الآلية، ومهارات الصيانة، ومهارات استخدام وصيانة أجهزة اختبار الجودة ويمكن تصميم برامج في مجالات مثل التخطيط الاستراتيجي، وإدارة الجودة الشاملة، وبناء وتطوير فرق العمل.

وعليه فإنه من الضروري تحديد الحاجات التدريبية إلى الجودة وتوفير آلية تلبيتها على كل المستويات وإلى كل العمال خاصة الجدد والمنقولين. كما يجب أن تتضمن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عدد وطبيعة عمل العاملين الذين يشملهم التدريب على الجودة، واستخدام الأساليب الموضوعية والعملية لتحديد الاحتياجات التدريبية وعدم اللجوء إلى الأساليب العشوائية واعتبارات المحسوبية.

6. تصميم البرنامج التدريبي: يقصد به تحديد المواصفات والمكونات المختلفة للعمل التدريبي، حتى يكون عند تنفيذه قادرا على تحقيق الاحتياجات التدريبية الفعلية (أي إرضاء الزبون وتحقيق أهداف إدارة الجودة الشاملة)، وتتم عملية التصميم بشكل تتابعي حيث تبدأ كل مرحلة من مراحلها المختلفة بمداخلات (هي مخرجات المرحلة السابقة)، ثم تتم عليها أنشطة تنتهي بمخرجات جديدة، تصبح مدخلات المرحلة التالية [2].

7. تنفيذ البرنامج التدريبي: التنفيذ الفعلي لبرنامج تدريب الجودة يتطلب التزاما تاما من المدرب والمتدرب سواء في أوقات البرنامج أو في غير ذلك من الأمور، ومن الضروري أن تدار العملية التدريبية بكفاءة من

(1) فاطمة الزهراء عبادي، نبيل حمادي، مرجع سبق ذكره.

(2) موسوعة إدارة الموارد البشرية، **أهداف عمليات التدريب**، {على الرابط} http://www.abahe.co.uk/human-resources-management-enc/60676-training-processes.html، 17 نوفمبر 2015.

قبل منسق للبرنامج الذي سيشرف على التنفيذ ويذلل العقبات ويقوم بحل المشاكل التي تصادفه أثناء عملية التنفيذ[1].

8. تقييم البرنامج التدريبي: تقييم البرنامج التدريبي الذي تتبناه إدارة الجودة الشاملة بهدف التعرف على مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه ومدى وفائه بالاحتياجات التدريبية للعاملين، لأن عملية التقييم تهدف إلي تحديد مستوى العاملين ودرجة فعالية البرنامج التدريبي سواء من حيث طبيعة العمل، أو من حيث التغيير الذي حدث في شخصية كل متدرب. كما تجري عملية تقييم لموضوعات البرنامج، لتوقيت البرنامج، للمدرب، لمكان التدريب، وأسلوب التدريب الذي يتم إتباعه.

9. مراجعة فعالية التدريب: بهدف التأكد من فعالية جهود إدارة الجودة ككل، حيث يكون التدريب أحد العناصر الفعالة في هذه الجهود، فمراجعة التدريب قد تكشف القصور التي يمكن أخذها في الاعتبار حالة تطوير وتعديل البرنامج، وكذلك فان تنظيم التدريب يتطلب مراجعة مستمرة في ضوء الأهداف الجديدة التي يتم الاتفاق على تحقيقها من اجل الاستمرار في عملية التحسين[2].

تأسيسا على ما سبق فإن التدريب ضمن إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لا يعتبر مجرد مرحلة ابتدائية تقوم به هذه المؤسسات عند شروعها في تنفيذ برنامج إدارة الجودة الشاملة، بل هو عملية مرتبطة بالتحسين المستمر، بحيث تهدف لزيادة معرفة الطالب وتنمية مهارات وقدرات الأساتذة وباقي العمال، وتغيير مفاهيمهم واتجاهاتهم بالصورة التي تمكنهم من أداء ما يقومون به من عمل بكفاءة وفاعلية، كما يتمثل في التعديل الايجابي لسلوك المسؤولين، العمال، والإداريين مهنيا أو وظيفيا بهدف إكسابهم معارف ومهارات لأداء العمل فهو محاولة لتغيير سلوك الأفراد نحو استخدام طرق وأساليب تدريب أفضل لأداء أعمالهم.

المبحث الثاني: مهام القادة التحويليين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

تعبر التجارب العملية المعاصرة عن ترجمة للنظريات الرائدة، وبرهانا على صحة وواقعية هذه النظريات، كما تمثل نواة للبحث المؤسساتي، من خلال هذا المبحث نتطرق إلى مهام القادة الأكاديميين التحويليين في كل مرحلة من مراحل تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، بدءا بمرحلة الالتزام فمرحلة تقييم مؤسسة التعليم، إلى مرحلة المشاركة في عملية الجودة، وأخيرا مرحلة دمج

(1) عمار بن عيشي، مرجع سبق ذكره

(2) فاطمة الزهراء عبادي، نبيل حمادي، مرجع سبق ذكره.

الجودة في نموذج إدارة هذه المؤسسات، مع استعراض تجربة جامعة **وسكونسن ستاوت** للعلوم التطبيقية في الولايات المتحدة الأمريكية والتي تميزت في هذا المجال، وتحقيق نتائج إيجابية ترتقي بالأداء وتحقيق التميز لمؤسسة التعليم العالي ومن ثم الاستفادة منها.

المطلب الأول: الالتزام بالتغيير إلى إدارة الجودة الشاملة

إن الخطوة الأولى في قيادة تحول مؤسسات التعليم العالي إلى إدارة الجودة الشاملة هو الالتزام التام للقادة الأكاديميين ومؤسسة التعليم العالي بهذه العملية، والقيام بذلك بتفكير عميق وتدبير، مدركين أن مثل هذا الالتزام سَيُعِيدُ تحديد أدوارهم طوال بقائهم كقادة، وبهذا الخصوص كان **هاوتون***يؤكد في خطبه ومقابلاته ومقالاته –عن القيادة كفن بذاته– على أن القادة عندما يبدؤون عملا يجب أن يقرروا ثم ينفذوه على الرغم من عدم معرفتهم عن الفعالية التي سيكون عليها، وفي حديثه إلى النادي الاقتصادي في **ديترويت** قال: "أنتم الجبهة الأمامية الحرس المميز والبارز بشكل عقلاني، والمشجعون والمحمسون للجودة الشاملة، وأنتم لا تعرقلون المسيرة لدقيقة واحدة"، فالمدراء الرئيسيون في مؤسسات التعليم العالي هم حراس هذه المؤسسات، فإذا فتحوا الأبواب للتغيير الثقافي يبدأ التحول، لذا ومن خلال قيادة هذا التحول يضعون عقولهم وقلوبهم في هذا المنهج الإداري الجديد[1].

ويمكن تجسيد الخطوات التي يستطيع القادة الأكاديميون التحويليون اتخاذها للحصول على التزام بالتغيير إلى إدارة الجودة الشاملة في الجدول الآتي.

الجدول (3–1): خطة عمل للالتزام بالتغيير إلى إدارة الجودة الشاملة

الهدف	المشاركون	الخطوات
الحصول على الالتزام	المدراء الرئيسيون وطواقمهم (رئيس مؤسسة التعليم	تقييم أداء مؤسسة التعليم العالي مقارنة بإمكانياتها وبمؤسسات التعليم العالي العربية والدولية؛ التعلم عن منهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من خلال القراءة، حضور المؤتمرات والحلقات دراسية، والمشاركة في الدورات التدريبية؛ دراسة أسلوب إدارة الجودة الشاملة لدى مؤسسات التعليم العالي الفائزة بجائزة بالدريج؛ النظر إلى مؤسسة التعليم العالي من وجهة نظر زبائنها(الطلبة، سوق العمل، والأطراف

*جيمس هاوتون: رئيس شركة كورننغ التي تقع في نيويورك والتي تعمل في أربعة قطاعات واسعة من السوق: المواد المتخصصة، الاتصالات، خدمات المختبرات والمستلزمات البيتية، بالإضافة إلى الخدمات المخبرية والهندسية المتقدمة لهذه القطاعات. وقد اتخذ هاوتون خطوة الالتزام بالجودة في شركته عام 1983 بعد أن أصبح رئيسا.

(1) ستيفن جورج، أرنولد ويمرزكيرتش، **إدارة الجودة الشاملة الإستراتيجية والآليات المجربة في أكثر الشركات الناجحة اليوم**، ترجمة حسين حسنين، الأردن: دار البشير، 1998، ص ص 34–35. بتصرف.

	العالي، عمداؤه أو رؤساء الأقسام)	المعنية)؛ - وضع القائد الأكاديمي التحويلي نفسه مكان العمال(إداريون أو أساتذة) والتفكير كيف ستبدو عليه مؤسسة التعليم العالي مع منهج إدارة الجودة الشاملة في التطبيق؛ - تحديد المنافع والعوائد والعقبات لمثل هذا التغيير ؛ - تطوير رؤية وسياسات وقيم جديدة لمؤسسة التعليم العالي التي يريد القادة الأكاديميين التحويليون أن تكون التزام بالانتقال الدائم طويل المدى إلى الإدارة بالجودة؛ - إيصال هذا الالتزام عبر جميع أركان مؤسسة التعليم العالي؛ - البدء في قياس أداء الرؤساء التنفيذيين(عمداء الكليات ونوابهم، ورؤساء الأقسام) ومؤسسة التعليم العالي تطبق منهج إدارة الجودة الشاملة.

المصدر: ستيفن جورج، أرنولد ويمرزكيرتش، **إدارة الجودة الشاملة الإستراتيجية والآليات المجربة في أكثر الشركات الناجحة اليوم**، ترجمة حسين حسنين، الأردن: دار البشير، 1998، ص 304. بتصرف.

من الجدول (3-1) نلاحظ أن رؤساء مؤسسات التعليم العالي، عمداؤهم، ورؤساء الأقسام هم من يقودون عملية التحول إلى إدارة الجودة الشاملة، بدءا بإيمانهم والتزامهم بهذا المنهج من خلال الآتي:

- التعلم: يتم ذلك من خلال التعلم عن منهج إدارة الجودة الشاملة، وكيفية تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي، ودراسة الأسلوب الذي أنتجته مؤسسات تعليم عال أخرى فازت بجائزة بالدريج؛
- وضع القادة الأكاديميين التحويليين أنفسهم مكان الزبائن الداخليين والخارجين (طلبة، سوق العمل، العمال،...)، والتفكير فيما يتوقعون أن تبدو عليه هذه المؤسسة وهي تتبنى منهج إدارة الجودة الشاملة؛
- إيجاد خطة إستراتيجية جديدة على ضوء تبني هذا المنهج بعد القيام بتحديد سلبيات وايجابيات التغيير إلى إدارة الجودة الشاملة؛

وباستخدام القادة الأكاديميين التحويليين للقيادة بالمثل يصل هذا الالتزام إلى بقية العمال والأساتذة في كامل أرجاء مؤسسة التعليم العالي، كما يمكنهم الاختيار بين النماذج التالية لتنشيط الالتزام بالانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة.

أولا: نموذج الانطلاق من الأعلى (مدخل الشلال الغزير) Cascade Approach to TQM

يتحقق هذا المدخل عندما تؤمن الإدارة العليا في مؤسسة التعليم العالي بمنهج إدارة الجودة الشاملة، ومن ثم تؤسس رؤية واضحة، وتضع خطة بارعة ورائدة لوضع مضامين هذا المنهج موضع التنفيذ. ويرى **بيلي وبينيت** (Bailey and Bennett) أنه يتم تنفيذ هذا المدخل بالانطلاق من الإدارة العليا في وضع الخطط وتنفيذها مرورا بجميع كليات، أقسام، لدوائر، ووحدات مؤسسة التعليم العالي، مع إجراء التعديلات والتغييرات التي تتطلبها إدارة الجودة الشاملة.

توجه إلى هذا المدخل انتقادات أهمها: أنه يؤدي إلى تنميط السياسات والإجراءات في مؤسسة تعليم العالي، مما يؤدي إلى تقليل المرونة وإمكانات التكيّف[1].

ثانيا: نموذج التغلغل والانتشار Infection Approach

هذا المدخل يتيح لكل وحدة ودائرة أوكل قسم وكلية في مؤسسة التعليم العالي إمكانية تبني مدخل إدارة الجودة الشاملة وفقا للثقافة الخاصة بها، ويؤكد **سويسون** (Soisson,2000) على أن هذا المدخل يعمل على تقليل مقاومة المقترحات والإصلاحات التي تفرض من الإدارة العليا، ويقلل أيضا مقاومة فكرة الحل(الطريق) الصحيح الواحد. غير أن هناك انتقاد لهذا المدخل إذ يسود الاعتقاد بأن تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة بنجاح لا يمكن أن يتحقق إلا إذا التزمت الإدارة العليا التزاما كاملا بهذا المدخل[2].

ثالثا: نموذج Shiba وزملائه

قدم **شيبا، جراهام، ووالدن** (Shiba, Graham, and Walden,1993) نموذجا متكاملا في تخطيط وتنفيذ إدارة الجودة الشاملة، وهذا النموذج يدمج أفكار الرواد في مجال الجودة، وأفكار الرواد في مجال إدارة التغيير (على أساس أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أية مؤسسة تعليم عالي يتطلب إجراء تغييرات جوهرية). ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل هي[3]:

1. مرحلة التكييف والتوجيه(Orientation Phase): حيث يجري تحديد الحاجة إلى تبني إدارة الجودة الشاملة، زرع الإحساس بالوضع الطارئ والأزمة، إعداد وتطوير رؤية مؤسسة التعليم العالي، وتحديد فريق وفتح مكتب لإدارة الجودة الشاملة، وهذه المرحلة تتضمن خطوتين:

1.1. الخطوة الأولى: يتم من خلالها تحديد الأهداف العامة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وكذا الأهداف العامة للمؤسسة التعليم العالي، في شكل أهداف طويلة الأمد، متوسطة الأمد، وقصيرة الأمد.

(1) يوسف أبو فارة، **واقع تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية**، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 2، العدد 2، 2006، ص 257.

(2) دويلي منصورية، صادق الحايك، **تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية دراسة حالة أقسام ومعاهد علوم وتطبيقات التربية البدنية والرياضية**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين: الجامعة الخليجية، 4-5 أفريل 2012.

(3) ليث علي الحكيم، حاكم جبوري الخفاجي، أزهار عزيز العبيدي، **تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في بيئة التعليم الجامعي من منظور استراتيجي دراسة استطلاعية لآراء عينة من الإدارات العليا في جامعة الكوفة**، مجلة كلية الإسلام الجامعية، العراق: الكوفة، 2009، ص ص 299-300.

2.1. الخطوة الثانية: تحديد متطلبات التنظيم من الموارد البشرية بما يضمن التخطيط والتنفيذ والتحريك اللازم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وهنا يجري التركيز على: الأفراد في المكتب العام لإدارة الجودة الشاملة، لجان التوجيه، والقيادة لبرامج إدارة الجودة الشاملة.

2. مرحلة التمكين (Empowerment Phase): هذه المرحلة تتضمن ثلاث خطوات هي:

- وضع البرامج التدريبية الخاصة بتطبيقات إدارة الجودة الشاملة، وقيادة هذه البرامج بصورة فاعلة.
- وضع البرامج الترويجية لإدارة الجودة الشاملة، واختيار المشروعات الريادية، ونشر وترويج القصص التي تتعلق بالنجاح العملياتي والوظيفي.
- مشاركة جميع أفراد مؤسسة التعليم العالي في النشر والترويج للنجاح الوظيفي والعملياتي الذي يتحقق في أقسامها المختلفة.

3. مرحلة حشد القوى لنصرة إدارة الجودة الشاملة (Alignment Stage): هذه المرحلة تتضمن: وضع حوافز وجوائز مناسبة تدعم سلوك أفراد مؤسسة التعليم العالي نحو تبني وتطبيق إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى تشخيص ومراقبة جهود التنفيذ بوساطة الإدارة العليا.

المطلب الثاني: تقييم مؤسسة التعليم العالي

الخطوة الثانية في قيادة الانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة هي معرفة الطريق في مؤسسة التعليم العالي، ولِكَوْنِ القائد الجبهة الأمامية فسينظر إليه على أنه الشخص المؤثر في التحسين المستمر للجودة وسيواجه أسئلة حساسة في الأمور الجوهرية التي تتعلق بنظام إدارة الجودة الشاملة، هذا ما يطلب من قادة الجودة في مؤسسات التعليم العالي القيام به يوميا، فهم مثال لتجسيد قيم مؤسساتهم على أرض الواقع، كما أنهم تحت المراقبة المستمرة لرؤية مخالفاتهم للخطوة، فإذا ما فعلوا ذلك فإن بقية العمال سيشككون في قيمة عملية تحسين الجودة، أما القادة الذين يتحدثون عن الجودة ويشاركون بنشاط في عملية تحسين الجودة لا يتركون مجالا للشك حول أولويات مؤسسة التعليم العالي.

أولا: الخطوات العملية لمرحلة تقييم مؤسسة التعليم العالي

تتجلى أهم خطوات هذه المرحلة في الجدول (3-2).

الجدول (3-2): خطة عمل لتقييم مؤسسة التعليم العالي

الهدف	المشاركون	الخطوات
1. تقرير	التنفيذيون،	تحديد مؤسسات التشغيل والزبائن الأساسيين الذين ستستهدفهم المؤسسة بعد

إدراكات الزبون لمؤسسة التعليم العالي(الطلبة، السوق، الأطراف المعنية).	المدراء، المشرفون، وغيرهم من العمال ممن لهم صلة مباشرة مع الزبائن.	تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة؛ جمع المعلومات من كل مصدر ممكن عن متطلبات وتوقعات وحاجات الزبائن، وطريقة عمل مؤسسة التعليم العالي لتلبيتها؛ تحليل هذه المعلومات لتقديم تقرير عن متطلبات الزبائن ووجهة نظرهم في المؤسسة؛ تقديم التقرير المعد في الخطوة السابقة للزبائن الأساسيين للتحقق من دقتها؛ توثيق وتقديم التقرير للإدارة العليا؛
2. إجراء تقييم لمؤسسة التعليم العالي(في ضوء معايير بالدريج)	العمال المطلوبون لإجراء التقييم	تشكيل فريق التقييم وتدريبهم وتحديد مسؤولياتهم؛ جمع البيانات والمعلومات؛ توثيق وتقديم النتائج إلى الإدارة العليا.
3. تطوير خطة العمل	المدراء الرئيسيون ونوابهمهم والعمال الآخرون	مقارنة النتائج مع صورة مؤسسات التعليم العالي التي تريد أن تكون مثلها سواء كانت عربية أو عالمية لتحديد مواطن القوة ومجالات التحسين؛ وضع أولويات مجالات التحسين وتحديد المنفذين لذلك؛ تقرير كيف سيقاس التقدم؛ تشكيل عملية التقييم الدوري للمؤسسة.

المصدر: ستيفن جورج، أرنولد ويمرزكيرتش، **إدارة الجودة الشاملة الإستراتيجية والآليات المجربة في أكثر الشركات الناجحة اليوم**، ترجمة حسين حسنين، الأردن: دار البشير، 1998، ص 305. بتصرف.

من الجدول(3-2) نلاحظ أن مؤسسة التعليم العالي في الوقت الذي تنتقل فيه إلى إدارة الجودة الشاملة هي بحاجة إلى تقييم يجب أن يكون داخليا وخارجيا، وكلما كان التقييم أكثر شمولا كلما سهل ذلك بناء خط أساسي تستطيع به القيادات الأكاديمية التحويلية قياس التقدم وتعيين أولويات مجالات التحسين.

ثانيا: تقييم جامعة وسكونسن ستاوت

تخضع جامعة **وسكونسن ستاوت***لسلطة رئيس الجامعة ومجلس الأوصياء الذي يقوم بمتابعة سير العمليات الأكاديمية والإدارية والتواصل مع المجتمع، وقد شكلت إدارة الجامعة مطلع العام 1988، ثلاث

*جامعة وسكونسن ستاوت: تقع في الولايات المتحدة الأمريكية وهي من الجامعات التي تدعمها الحكومة تم إنشائها في العام1891، وتركز برامجها بشكل أساسي في العلوم الصناعية وعلوم الاقتصاد المنزلي، ويبلغ عدد طلابها (حسب تقارير الجامعة بتاريخ 24-9-2015) ما يقارب 9500 طالب، حيث أن 97%من خريجي الجامعة بعد تخرجهم وفي مدة أقصاها 6 أشهر إما يوظفون أو يواصلون تعليمهم. ولا تختلف الجامعة في هيكليتها الإدارية كثيرا عن الجامعات الأخرى، فلديها قسم للشؤون الأكاديمية وشؤون الطلاب، وقسم للشؤون الإدارية والخدمات، يترأسهما نائب رئيس الجامعة، وهناك عميد لكل كلية أو اختصاص من الاختصاصات، بالإضافة لرؤساء الأقسام الذين يشرفون على تحقيق الأهداف الأكاديمية، يضاف للوظائف السابقة وظائف إضافية متعلقة بصنع القرار تحت مسمى الإدارة المشتركة تضم أعضاء من الهيئة التدريسية والإداريين والطلاب، وتعنى بوضع وتطوير ومراجعة السياسات المتعلقة بوظائفهم والمرتبطة بالفعاليات الأكاديمية والتعليمية وشؤون الأفراد.

هيئات إدارية تمثل مجلس استشاري الأكاديميين، مجلس استشاري الإداريين، واتحاد الطلاب بحيث يضمن تمثيلا عادلا للجميع في صنع القرار، إلا أنه برزت إشكالات التواصل وبطء اتخاذ القرار كإحدى السلبيات لهذا النظام، مما حذا بإدارة الجامعة إلى دمج هذه الهيئات في مجلس استشاري واحد يجمع ممثلين عن هذه الشرائح ويضم واحدا وعشرين عضوا يجتمع مرتين أسبوعيا، ويكون أعضاؤه مسؤولين عن التواصل مع مؤسساتهم، وهناك لجان أخرى تقدم الدعم والمساعدة للمجلس الاستشاري مثل لجنة التخطيط الاستراتيجي ولجنة التعليم والمنهاج ولجنة متابعة الدعم الفني التعليمي، وتسهم هذه اللجان في تعميم الخطط وتحليل القضايا الإستراتيجية وتقديم البيانات والتقارير للمجلس الاستشاري[1].

يعقد المجلس الاستشاري لرئيس الجامعة لقاءا سنويا يتم خلاله تحديد الاتجاهات التي ستعتمدها القيادة العليا للجامعة، ويعمد المجتمعون إلى مراجعة رسالة الجامعة، رؤيتها المستقبلية، قيمها،المعلومات المتوفرة عن الأداء السابق، والتطورات الطارئة على الأهداف والغايات الإستراتيجية، بالإضافة إلى تقيم المجموعة أفضل الممارسات التعليمية، وبناءا على عملية التقييم للمجالات موضوع النقاش يحدد اللقاء المجالات التي تحتاج لتطوير، ولا تغيب تحديد أولويات الموازنة عن أجندة الاجتماع، ويشكل المجلس الاستشاري فريق القيادة الإدارية الذي يلعب دورا رئيسا في تقييم الأداء العام للجامعة، والتطورات الجارية على أولويات الجامعة، ويعقد هذا الفريق سلسلة اجتماعات خلال العام ويقدمون تقارير للمجلس الاستشاري تتعلق بسير العمليات نحو تحقيق الأهداف الأساسية والتخفيضات أو الزيادات المتعلقة بالميزانية، كما تمد رئيس الجامعة بالبيانات المقارنة المتعلقة بمؤشرات الأداء التي تسهم في تحديد الثغرات والتحقق من جودة أداء القيادة في الجامعة وتقييم الاتجاهات المتغيرة.

وقد وضع فريق القيادة الإدارية رؤية طموحة لعملها تمثلت في "تحقيق التطور والحصول على اعتراف بنظام الجامعة على أنه من أرقى الأنظمة في العالم"، أما الرسالة فتلخصت في "العمل كفريق فعال"، ثم صاغ الفريق أهدافه في ثلاثة محاور هي: إقامة علاقات تعاونية، التطور المهني، ومنتدى قضايا الساعة لتشجيع الأعضاء على الاطلاع على القضايا والمستجدات المتعلقة بالتعليم العالي.

كما يقوم فريق القيادة الإدارية بمجموعة من الأنشطة للارتقاء بالنوعية والإفادة من التجارب المتميزة، شملت زيارات خارجية لشركات ومؤسسات حاصلة على جائزة بالدريدج، ثم يقوم بتقييم الاجتماعات

(1) تشارلز دبليو سورنسن، جولي أ فيرست بو، دايان م مورين، **التميز في الجودة النوعية والأداء في التعليم العالي تطبيق نظام بالدريج في الجامعات والمعاهد**، ترجمة عبد ربه سمه، المملكة العربية السعودية: العبيكان للنشر، 2006، ص ص 55-56.

ومناقشة الإسهامات المقدمة من العاملين بالمؤسسة، كما يقوم الفريق بإجراء تقييم لأداء الهيئة التدريسية والعمال بشكل دوري، ثم تعميم نتائج عملية التقييم هذه في كافة أرجاء الجامعة، وتستخدم نتائج التقييم لإبداع طرق جديدة لتحسين أداء العاملين والإدارة العليا بما فيهم رئيس الجامعة[1].

المطلب الثالث: المشاركة في عمليات الجودة في مؤسسة التعليم العالي

إن الخطوة الثالثة في قيادة التحول هي المشاركة الفعالة وتعرف أيضا بمرحلة تأسيس مؤسسة التعليم العالي لتركيز اهتمامها على الزبون، والمتمثلين في الطلبة، سوق العمل، والأطراف المعنية، ما يجبر القادة الأكاديميين التحويليين بمؤسسات التعليم العالي تطوير مقياس يخبر كل عامل و/أو أستاذ كل يوم كيف يعمل بالضبط على إرضاء الزبون وتحسين جودة الخدمة.

وطالما أن منهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي موجه للزبون، فليس هناك وقت مثل الحاضر لوضع الزبون خلف عجلة القيادة، ولسوء الحظ فليس أمر دفع الزبون إلى مقعد السائق وتسليمه المفاتيح سهلا، بل يتطلب ذلك من القادة الأكاديميين التحويليين تأسيس توجه مؤسسات التعليم نحو الزبون للاقتراب منهم أكثر، والقيام بالعمل بناءا على حاجاتهم وتوقعاتهم، والعديد من الخطوات التي تجعل هذا ممكنا سيجري اتخاذها مرة بعد مرة عبر كل مراحل الانتقال.

أولا: الخطوات العملية لمرحلة المشاركة في عمليات الجودة في مؤسسة التعليم العالي

الجدول الآتي يقدم خطة عمل للمرحلة الثالثة.

الجدول (3-3): خطة عمل تأسيس توجه مؤسسات التعليم العالي نحو الزبون

الهدف	المشاركون	الخطوات
1. إنشاء مراكز الإصغاء	كل عمال مؤسسة التعليم العالي	✚ تحديد كل المصادر الممكنة للمعلومات عن الزبائن (الطلبة، السوق، الأطراف المعنية) الحاليين والمحتملين؛ ✚ تشكيل عمليات لجمع المعلومات من هذه المصادر؛ ✚ تقييم الأدوات المستخدمة لتقرير رضا الزبون وتحسين جودة جمع المعلومات والوقت والفائدة الخ.
2. تجميع وتحليل معلومات الزبون	المدراء الرئيسيون المشاركون في	✚ تشكيل عملية جمع المعلومات حول الزبون (الطلبة، السوق، الأطراف المعنية) من مراكز الاصغاء المختلفة؛ ✚ تشكيل عمليات لتحليل المعلومات المجمعة؛

(1) إياد علي الدجني، **دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي دراسة وصفية تحليلية في الجامعات النظامية الفلسطينية**، أطروحة دكتوراه في التربية (غير منشورة)، الجمهورية العربية السورية: جامعة دمشق، 2011، ص 111.

	عملية التخطيط	➢ تشكيل عمليات لتوصيل هذه المعلومات إلى الوحدات أو الأشخاص المناسبين.
3. استخدام متطلبات زبون لتوجيه العمليات الداخلية	كل العمال بمؤسسة التعليم العالي	➢ تقرير الارتباطات بين متطلبات الزبون والعمليات والقياسات الداخلية؛ ➢ التركيز على هذه العمليات الأساسية والقياسات في المرحلة القادمة.

المصدر: ستيفن جورج، أرنولد ويمرزكيرتش، **إدارة الجودة الشاملة الإستراتيجية والآليات المجربة في أكثر الشركات الناجحة اليوم**، ترجمة حسين حسنين، الأردن: دار البشير، 1998، ص 305. بتصرف.

من الجدول(3-3) نلاحظ أن مرحلة تأسيس توجه مؤسسات التعليم العالي نحو الزبون تتم في شكل ثلاث محطات أساسية، هذا ما يتطلب معرفة تفصيلية ودقيقة لمتطلباته، لذلك كان هدف الأول في هذه المرحلة هو إنشاء مراكز للإصغاء بعدها يتم إعداد مؤسسة التعليم العالي لتحليل المعلومات –التي تم جمعها مسبقا في قاعدة بيانات، تستعمل لاستخراج مستويات واتجاهات رضا الزبائن، تُحَدَثُ وتراجع هذه المعلومات دوريا لتعيين الثغرات وتطوير خطط النشاطات التي تستهدفها–، وفي المحطة الأخيرة من هذه المرحلة يجب على هؤلاء القادة استعمال متطلبات الزبون لتوجيه عملهم. ولكي يتعرف القادة الأكاديميون التحويليون أن مؤسستهم موجهة حقا إلى احتياجات وتوقعات الزبائن يستوجب عليهم قضاء الوقت مع الزبائن (الطلبة، السوق، الأطراف المعنية) وأن يقارنوا ما تعلموه مع ما يعرفه غيرهم في مؤسسة التعليم العالي عنهم وعن أسواق العمل، وجعل جميع عمال مؤسسة التعليم العالي منهمكين في تحسين الجودة وإرضاء الزبون، وتشجيعهم على التدريب حتى يستطيعوا أن يحققوا غايتهم.

ثانيا: التركيز على الزبون (الطلاب والمعنيين) في جامعة وسكونسن ستاوت

لم تقف جامعة **وسكونسن ستاوت** عند حدود توفير فرص القبول لأكبر عدد من خريجي ثانويات وسكونسن كهدف من أهدافها، بل حرصت على تقييم احتياجات وتوقعات وآراء ومواقف طلبة الجامعة ومراقبتها طيلة أعوام الدراسة، كما يتوجب على الطلبة الإدلاء بآرائهم في استطلاعات متعلقة باحتياجات خاصة، وبعد تحليل النتائج يتم الاستفادة منها في توفير تلك الاحتياجات، كما يتم الاتصال بكل طالب لديه مطالب أو احتياجات خاصة عبر ممثل مكتب خدمات الطلاب، ووحدة الدعم والمساعدة التي تقدم الدعم النفسي والإرشادي والمادي للطلبة الذين يعانون من مشاكل التأخر في الدراسة، والرسوب أو الطلاب المعاقين، كما تهتم الجامعة بالطلبة الجدد وتحرص على قياس درجة الرضا لديهم[1].

(1) زهير بن عبد الله دمنهوري، عادل بن علي محمود عبد الله، **نحو بناء منظومة للمؤشرات الرئيسية لقياس الأداء بجامعة الملك عبد العزيز**، المملكة العربية السعودية: عمادة البحث والتطوير بجامعة الملك عبد العزيز، 2009، ص 17.

ويتم تقسيم الطلبة حسب اختصاصهم الجامعي، ويتابعهم مدراء البرامج الذين يشجعونهم على المشاركة في صنع القرارات المتعلقة باختصاصاتهم وبرامجهم الدراسية، وللأخذ بزمام المبادرة يدعى الطلبة للمشاركة في لجان استشارية وذلك في كافة الوحدات الأساسية التي تقدم خدمات للطلبة، كما يشارك الطلبة في تقييم أساتذتهم.

وتبدأ الجامعة ببناء علاقات مع الطلبة قبل بضع سنين من انتسابهم للجامعة، حيث يتم تعريف طلبة المراحل المتوسطة والثانوية بالجامعة والبرامج التي تنظمها الجامعة لهم من خلال زيارات تعريفية، كما يقوم مستشارون من مكتب القبول الجامعي ومدراء الأقسام الجامعية بزيارة المدارس الثانوية لتشكيل انطباع إيجابي لدى الطلبة تجاه الجامعة[1].

ولا يقتصر اهتمام الجامعة بالطلبة خلال فترة دراستهم فقط بل تمتد لما بعد التخرج باعتبارهم أحد أهم مكونات الشرائح المجتمعية المعنية بالجامعة، وتقوم الجامعة بتحديد احتياجات الخريجين وتطلعاتهم عن طريق عمليات الاتصال التي تجريها مؤسسة ستاوت، ومن خلال استطلاعات المتابعة للخريجين، استضافة لقاءات الطلاب، الاحتفاظ بقاعدة بيانات للخريجين، الموقع التفاعلي على الإنترنت والذي يضم بيانات عن أصحاب العمل أيضا، إصدار الجامعة نشرة الوظائف الشاغرة عبر الموقع، ومن خلال مكتب التشغيل التعاوني في الجامعة يتم بناء علاقات وطيدة مع أصحاب العمل في المنطقة، ويعقد المكتب سنويا مؤتمر الخريف المهني، الذي يشارك فيه أرباب العمل بشكل كبير، كما يقوم هذا المكتب بتنصيب برنامج على شبكة الإنترنت يربط الطلاب بأصحاب العمل ويقدم لهم خدمات مستمرة على الشبكة.

تحدد الجامعة متطلبات شركائها التجاريين والصناعيين من خلال وحدات ثلاث هي: مؤسسة ستاوت للتكنولوجيا، ومعهد ستاوت للعلوم التقنية، وتحتضن هذه المعاهد أكثر من ثمان وأربعين صناعة إنتاجية وخدمية، وكل مستثمر في المؤسسة لديه علاقات مستمرة مع جامعة وسكونسن ستاوت، ويشارك الأساتذة والخبراء في الجامعة في تطوير أداء المؤسسات المتعددة المشاركة للجامعة، ويلتقي القادة والإداريون الكبار بشكل دوري مع قادة المجتمع، كما تعمل الجامعة والمجتمع يدا بيد على المشروعات الكبيرة مثل: إنشاء مجمع رياضي ترفيهي، وغيره من المشاريع التي تخدم المجتمع[2].

(1) فاطمة محمود السعافين، **إستراتيجية مقترحة لتحسين جودة الخدمات الطلابية في الجامعات الفلسطينية**، رسالة ماجستير في أصول التربية (غير منشورة)، فلسطين: الجامعة الإسلامية غزة، 2015، ص 36.

(2) زهير بن عبد الله دمنهوري، عادل بن علي محمود عبد الله، مرجع سبق ذكره، ص 15.

المطلب الرابع: دمج الجودة في نموذج إدارة مؤسسة التعليم العالي

حالما التزم القائد بإدارة الجودة الشاملة وفهم قواعدها وساهم بشكل مادي في التحول، فإن الخطوة الرابعة هي دمج الجودة الشاملة في إدارة مؤسسة التعليم العالي، وتتم هذه المرحلة في شكل ثلاث خطوات أساسية ومتتابعة وهي: التأسيس لمنهج إدارة الجودة الشاملة، توسيع وتوحيد الأهداف الإدارية لمؤسسة التعليم العالي، وتنقيح مؤسسة التعليم العالي. بحيث لا يستطيع القادة الأكاديميون التحويليون أن يحققوا الجودة كمهمة منفصلة بل يجب دمجها كي تصبح جزءا مما تفعله.

أولا: تأسيس منهج إدارة الجودة الشاملة

الانتقال إلى منهج إدارة الجودة الشاملة سيظل مجرد انتقال إلى أن يتأسس هذا المنهج، والمؤسسات التي تنتقل بسرعة من برنامج جودة إلى برنامج جودة بدون عملية إدخال هذا في نسيج مؤسساتها لن تظل بعيدة عن نموذج إدارتها القديم، ويتم الانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بواحدة أو أكثر من أربع مسارات هي: التخطيط الاستراتيجي، إشراك العاملين، إدارة العمليات، وإنشاء نظام للقياس يمكن توضيحها من خلال الجدول الآتي.

الجدول (3-4): خطة عمل لتأسيس منهج إدارة الجودة الشاملة

الهدف	المشاركون	الخطوات
1. توحيد كل النشاطات من خلال عملية التخطيط الاستراتيجي	جميع العمال، الزبائن (الطلبة، السوق، الأطراف المعنية) والمزودين (ثانويات والموردين)	✚ تحديد عملية تخطيط إستراتيجية واحدة بتكييف أفضل ممارسات المؤسسات التعليم العالي ذات المستوى العالمي للمؤسسة؛ ✚ تحديد من يشترك في العملية، مشتملا على كل مستويات العمال، ممثلي الزبائن الأساسيين والمزودين الأساسين؛ ✚ إقامة قنوات اتصال لتغذية بيانات أساسية ومعلومات لعملية التخطيط؛ ✚ تقرير الأهداف الرئيسية القليلة طويلة وقصيرة المدى الضرورية لتحسين رضا الزبائن والأداء التشغيلي؛ ✚ تعيين المنفذين الأساسيين لكل هدف، وتقرير قياسات كل هدف؛ ✚ نشر الخطة بين جميع العمال، والتأكيد على أن كل نشاطات الفروع والأقسام والفرق والأفراد متوافقة مع الغايات المشتركة؛ ✚ تشكيل عمليات لتقييم التقدم ومساعدة المجموعات التي لا تنفذ تبعا للخطة.
2. انخراط كل العمال في التحسين	كل عمال مؤسسة التعليم	✚ نشر الرؤية والأهداف والمتطلبات والتوقعات بين جميع العمال(من قبل التنفيذيين، المدراء، والمشرفين)؛ ✚ تشكيل عمليات للاتصال الدائم للقيم المشتركة بين كل مستويات العمال؛

المستمر	العالي	✚ توضيح دور الإدارة في المنظومة الجديدة وتقديم التدريب والدعم للمساعدة في الانتقال؛ ✚ تشكيل العمليات لتزويد العمال بالتغذية العكسية التي يحتاجونها لتقييم وتحسين الأداء؛ ✚ تدريب العمال على المهارات التي يحتاجونها للمساهمة في الفرق؛ ✚ البدء في استخدام الفرق لإدارة وتحسين العمليات وحل المشكلات.
3. إدارة وتحسين كل العمليات الأساسية	كل العمال	✚ تعيين العمليات الجذرية التي تربط مباشرة بمتطلبات الزبائن؛ ✚ تدريب العمال على إدارة العملية وتحسينها؛ ✚ جمع فرق متقاطعة المهام لتحليل العمليات الأساسية التي تقطع حدود الأقسام؛ ✚ تشكيل عمليات لاستخدام نتائج الفرق لإدارة وتحسين العمليات؛ ✚ إعادة تنظيم مؤسسة التعليم العالي حول عملياتها الجوهرية؛ ✚ تشكيل عمليات لإدارة وتحسين العمليات التي يشترك فيها المزودون؛ ✚ تعيين المسؤولية عن مواجهة العمليات داخل الأقسام؛ ✚ تشكيل عمليات لإدارة وتحسين تلك العمليات ولحل المشكلات داخل تلك العمليات؛ ✚ إنشاء طرق لتوصيل التغذية العكسية إلى الفرق والنتائج إلى كل مؤسسة التعليم العالي.
4. إنشاء منظومة للقياس	كل العمال	✚ استخدام المعلومات عن متطلبات الزبائن والمؤسسة التعليم العالي لتحديد المقاييس الأساسية؛ ✚ قياس الأشياء التي يستطيع القادة الأكاديميون السيطرة عليها؛ ✚ التأكد أن جميع القياسات سهلة الجمع والفهم وإعداد التقرير عنها؛ ✚ تدريب العمال على أخذ القياسات وتحليلها واستخدامها للتحسين؛ ✚ تشكيل عمليات لجمع البيانات للتحسين؛ ✚ تشكيل عمليات لمراجعة وتحليل واستخدام البيانات للتحسين.

المصدر: ستيفن جورج، أرنولد ويمرزكيرتش، **إدارة الجودة الشاملة الإستراتيجية والآليات المجربة في أكثر الشركات الناجحة اليوم**، ترجمة حسين حسنين، الأردن: دار البشير، 1998، ص ص 307-308. بتصرف.

نلاحظ من الشكل (3-4) خطوات عمل التأسيس لإدارة الجودة الشاملة بأي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي، والتي تتم في ضوء أربعة مسارات تختار القيادات الأكاديمية التحويلية منها الأكثر ملائمة لمؤسستهم، لأن لا أحد منها يبدو أفضل من الآخر، كما يمكنهم العمل نحو كل من الأهداف الأربعة في وقت واحد خاصة وأن الخطوات نحو كل منها تتشابك وتتكامل غالبا. ويمكن تفصيل كل مسار على حده كما سيأتي:

1. التخطيط الاستراتيجي:

1.1. تعريف التخطيط الاستراتيجي: هو عملية ذهنية تحليلية لاختيار المكانة المستقبلية لمؤسسة التعليم العالي، تبعا للتغيرات التي تحصل في البيئة الخارجية، وتبدأ هذه العملية من خلال تحديد رسالة

المؤسسة، وتحليل البيئة فيها ووضع الأهداف، وتقييمها، واختيار الأنسب منها. فالتخطيط الاستراتيجي عملية مكونة من عدة مراحل تبدأ بصياغة رسالة مؤسسة التعليم العالي ورؤيتها وتحديد الأهداف المستقبلية*من خلال ذلك يمكن بناء القرارات وتفعيلها بشكل يتناسب مع الخطط التنموية المحيطة ببيئة مؤسسة التعليم العالي[1]، وتعد جامعة وسكونسن ستاوت للعلوم التطبيقية من الجامعات التي تميزت في مجالات التخطيط والجودة.

2.1. التخطيط الاستراتيجي في جامعة **وسكونسن ستاوت:** تسعى عملية التخطيط الاستراتيجي فيها إلى تحقيق الأهداف التالية: تسهيل التخطيط والمناقشة والحوار، التشجيع على المشاركة، تحسين نوعية القرارات والصفقات، خلق جو من الثقة، زيادة الإدراك بكل متعلقات الخطة والميزانية، وقيادة الجامعة بشكل استراتيجي.

كما تتضمن عملية التخطيط تطوير رسالة ورؤية وقيم الجامعة، وتشمل أيضا عملية التحليل الاستراتيجي للوضع الراهن، وتقدم ثلاث مجموعات رئيسة لدعم نظام التخطيط الاستراتيجي، فالمجلس الاستشاري لرئيس الجامعة يقوم بالتنسيق بين التخطيط وتخصيص الموارد المالية وتطبيق خطط العمل المتفق عليها، كما أن هناك لجنة التخطيط الاستراتيجي التي تتألف من ستة عشر عضوا من بينهم ممثلون عن الهيئة التدريسية والعمال والطلاب، واللجنة مسؤولة عن وضع خطط عملية قابلة للتطبيق، كما تدرس مؤشرات الأداء الاستراتيجي وتراقب تطبيق خطط العمل، أما المجموعة الثالثة فهي دائرة الميزانية والتخطيط والتحليل التي يعمل فيها ثمانية عمال تشمل الوظائف المعنية بالأبحاث المؤسساتية، وتحليل الموارد المالية والتطور السنوي للميزانية، والتطورات الرئيسية الطارئة على الميزانية.

*رسالة مؤسسة التعليم العالي: هي القاعدة التي تستنبط منها الأهداف المحددة التي تشير إلى طبيعة التعليم أو الأبحاث أو نوعية الخريجين، إلخ. وهي تعكس فلسفة مؤسسة التعليم العالي وطموحها وتوضح طبيعة النشاط الذي تهتم به. وتعبر عن مبررات نشأتها وهويتها التي تنفرد بها.

والرؤية المستقبلية: هي الطموحات والتصورات لما يجب أن تكون عليه مؤسسة التعليم العالي في المستقبل، وتلك الطموحات لا يمكن تحقيقها في الوقت الحالي ولكن يؤمل تحقيقها في المستقبل.

أما القيم: تعد مجموعة المواثيق الأخلاقية الموجهة لعمل مؤسسة التعليم العالي والتي تحكم سلوك وتوجهات المستفيدين منها(من أساتذة، إداريين، عمال، طلبة، جهات التوظيف، والأطراف المعنية)، كما أنها تحكم القرارات التي تتخذها في تحقيق أهدافها الإستراتيجية.

الأهداف الإستراتيجية: تهتم بالنتائج النهائية التي يجب أن تحققها مؤسسة التعليم العالي في فترة زمنية محددة بحيث يمكن قياس تلك النتائج وتطويرها؛ وتكون تلك الأهداف مرتبطة بشكل مباشر بأهداف التعليم التنموية وقابلة للتطبيق في بيئة مؤسسة التعليم العالي.

(1) سالم عبد الله حلس، **مؤشرات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بغزة في فلسطين**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، البحرين: الجامعة الخليجية، 4-5 أفريل 2012.

وتدعم هذه المجموعات الثلاث عملية اتخاذ القرار بشأن الأهداف الإستراتيجية القائمة بناءا على معلومات وبيانات دقيقة، وترتبط بعملية التخطيط الاستراتيجي ثلاث عمليات مهمة تسهم في عملية التدقيق والرقابة على مسار العمل في جامعة وسكونسن ستاوت نذكرها فيما سيأتي:

- **عملية تحديد الأولويات في الميزانية السنوية:** تبدأ هذه العملية بعقد عدة اجتماعات في الصيف والخريف وتستغرق أربعة أشهر، تتضمن مراجعة ومناقشة المعلومات التي تقدمها إدارة الميزانية والتخطيط والتحليل، ثم يتم تصنيف المعلومات التي تمت مراجعتها إلى فئات تنقسم إلى مسائل مهمة على المستوى الوطني والمحلي، ثم يتم وضع خطط عمل خاصة بالجامعة وإدارة العمليات فيها، ويقوم بعدها المجلس الاستشاري بعقد الاجتماع الصيفي لوضع خطط قريبة المدى للأولويات، وأخيرا تنظم الخطة العامة للأولويات في الميزانية السنوية، ويجتمع رئيس الجامعة بالعاملين والطلبة ويبلغهم خلال الندوة بتفاصيل الخطة والميزانية المقررة في الجامعة وقرارات الجامعة بشأن الأولويات؛
- **وضع تصور مستقبلي للعمل:** تعتمد الجامعة في تحديد ووضع التصور المستقبلي على تحليل وضعها الراهن باستخدام منهجية swot [1]، كما تعتمد على التقارير ونتائج الاستطلاعات التي يوفرها برنامج مالكولم بالدريدج لتحديد مصادر قوة الجامعة بشكل عام؛
- **مؤشرات الأداء:** تحدد الجامعة مؤشرات الأداء بالنسبة لأهداف الجامعة، أولوياتها، وخطط العمل، ويتم قياس مستويات النجاح ومراقبة الأداء من خلال وضع غاية معينة أو نتيجة محددة يجب أن يحققها كل هدف استراتيجي، والجدير بالذكر أن تطابق مؤشرات الأداء مع القيم الأساسية للجامعة هو أمر يخضع للمراجعة السنوية، حيث يتم التركيز على المجالات التي تحتاج إلى تحسين وتطوير، كما يتم إطلاع العمال والطلبة على التوقعات والتطلعات التي تتضمنها مؤشرات الأداء[2].

2. إشراك العاملين: إن إشراك العامل (الإداري و/أو الأستاذ) في مؤسسة التعليم العالي هو التزام طويل المدى، وطريقة جديدة لتسيير العمل وتغيير أساسي في الثقافة، فالعمال الذين دربوا وأعطوا الصلاحيات وجرى تقديرهم على نجاحاتهم ينظرون إلى عملهم ومؤسستهم من منظار مختلف، فيشعرون بأنهم مسؤولون شخصيا عن أداء مؤسستهم التعليمية.

---

(1) عبارة عن أداة لتحليل نقاط القوة (هي الإمكانيات الداخلية للمؤسسة التي يمكن أن تسهم في تلبية المطالب وإيقاف التهديدات) ونقاط الضعف (العجز الداخلي الذي يعمل على منع المؤسسة من تلبية مطالبها) والفرص (هي ظروف خارجية أو اتجاهات معينة قد تعمل على التوصل إلى الهدف) والتهديدات (ظروف خارجية أو اتجاهات يمكن أن تؤثر على كفاءة وسير العمل) التي من الممكن أن تتعرض لها المؤسسة.

(2) زهير بن عبد الله دمنهوري، عادل بن علي محمود عبد الله، مرجع سبق ذكره ص 15.

على سبيل المثال في جامعة **وسكونسن ستاوت** يسعى نظام العمل بها إلى توحيد صفوف الأساتذة والعمال في الأقسام المختلفة من خلال مجموعات متعاونة من اللجان والهيئات وغيرها من البنى المتعددة الوظائف التي تسهم في إدارة الجامعة بشكل تشاركي، كما أن غالبية العمال لديهم تمثيل في إحدى النقابات في الولاية، هذا وتعقد إدارة الموارد البشرية في الجامعة اجتماعات شهرية تجمع الإدارة والنقابة بهدف تحديد المشكلات المحتملة، ومنع وقوعها وتحويلها إلى شكاوى رسمية، ووضع برنامج متكامل لتطويرهم، حيث يتم تحديد متطلبات عملية التثقيف، التدريب، والتطوير المهني على ثلاث:

- على مستوى الجامعة ككل وهو تطوير مرتبط بالاتجاه الاستراتيجي للجامعة؛
- على مستوى الأقسام لدعم مبادرات الوحدات الأساسية؛
- على المستوى الفردي لتحقيق النظام وتلبية المتطلبات الوظيفية وغيرها.

إلى جانب ذلك يتم وضع برامج خاصة بالمجالات التي تحدد في أثناء عملية التخطيط، وتقوم الجامعة بإخضاع العمال الجدد لعمليات توجيه ضمن برنامج يستمر لثلاثة أيام يغطي رسالة الجامعة وقيمها والسياسات والتعليمات الإرشادية لأنظمة الجامعة ومَرافِقِها وبرامجها التطبيقية، وتتنوع طرائق التدريب التي تتبعها الجامعة بين ورش، دورات، وتعليم عبر الإنترنت، كما تقدم الجامعة برنامجا للتطوير المهني والقيادي لمدة عام يتلقاه المديرون من الفئة الوظيفية الوسطى يتناول الإدارة الذاتية والتغيير، تحقيق النجاح في العمل مع الآخرين، التواصل، الفعالية الشخصية، وحل النزاعات، والبرامج التي تركز توجهها على الزبائن وصنع القرارات وحل المشكلات والقيادة العليا.

كما تحرص الجامعة على إنجاز عمليات تقييم الأداء لأعضاء هيئة التدريس والعمال معا بشكل منتظم، حيث يخضع كل من هم تحت التجريب من العمال الجدد إلى عملية تقييم سنوية، في حين تتم عملية التقييم للمعينين رسميا كل خمس سنوات، وتتم باتفاق بين عضو هيئة التدريس والإدارة بموجب أهداف يتم تحديدها، وتعتبر تقارير الإنجاز من أدوات التقييم المعتمدة في الجامعة، ويتم تطبيق إجراءات التقدير والتعويضات لمكافأة الأداء العالي ومنح جوائز استحقاق، كما تجري الجامعة تعديلات على أنظمة الترقيات وتعالج قضايا الخدمة الطويلة والعدالة في الأجور والرواتب[1].

3. إدارة العمليات: إن قيادة التحول إلى إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي تتطلب تغيير هيكلها التنظيمي لأنه من الصعب خدمة الزبائن من خارج مؤسسة التعليم العالي عندما تكون هذه الأخيرة

(1)إياد علي الدجني، مرجع سبق ذكره، ص ص 118-119.

منظمة لخدمة المدراء في داخل التنظيم، وليس لدى المؤسسة المقادة بالزبائن أي خيار لأنه يجب أن تنظر إلى نفسها من وجهة نظر زبائنها، ثم تنظم لتحسين العمليات التي تغذي متطلبات الزبون.

إن إدارة وتحسين العمليات الأساسية في جامعة **وسكونسن ستاوت** تركز على أهم العمليات ذات العلاقة بمخرجاتها، حيث تهتم بتصميم وتقديم العمليات التعليمية التي تعبر عنها عمليات تخطيط افتتاح البرامج التعليمية أو عمليات جمع المعلومات التي تفيد في تحديد دراسات الاحتياج المتوقع في ضوء حاجة السوق ورغبات الطلبة واتجاهاتهم، وتضم الجامعة مجموعة من البرامج تتألف من سبع وعشرين اختصاصا جامعيا، وسبعة عشر اختصاصا للدراسات العليا، ويتم وضع برامج جديدة باستمرار كجزء من استراتيجية الجامعة.

كما تهتم الجامعة بعمليات الدعم التعليمي، بهدف رفع البرامج الأكاديمية وتسهيل عملية التعلم الفعال ونجاح الطلاب وتحقيق رضاهم عن أداء الخدمات والبرامج المقدمة لهم، بالرغم من أن الخدمات المقدمة ليست جديدة، غير أن العديد من هذه العمليات يخضع للتوسيع والتحديث المستمر من أجل تلبية الاحتياجات المتغيرة للطلاب والمستفيدين، ويقوم المسؤولون على عمليات الدعم والمساندة (وهم عادة مدراء الوحدات) بتقييم عملياتهم وتطويرها بشكل دائم، مرتكزين على نتائج الاستطلاعات وغيرها من المعلومات ذات الصلة، كما أنهم يقارنون خدمات الجامعة مع غيرهم من المؤسسات المناظرة، وتخضع هذه التغييرات للمراقبة والتقييم للتأكد من تحقيقها لأهداف الجامعة[1].

4. إنشاء نظام للقياس: هو مجموعة من الوحدات أو المؤشرات التي يمكن استخدامها لقياس أداء مؤسسة التعليم العالي.

طورت جامعة **وسكونسن ستاوت** مؤشرات رئيسة للأداء اقتبست من قيمها وخطتها الإستراتيجية المتعلقة بهذا الجانب، نلخصها في الجدول (3-5).

الجدول(3-5): مؤشرات قياس أداء جامعة وسكونسن ستاوت في خدمة الطلبة والمعنيين

نتائج أداء الطلاب	رضا الطلاب والأطراف المعنية بالجامعة	نتائج الهيئة التدريسية والعمال	النتائج المالية ونتائج الميزانية	الفعالية المؤسسية
تعلم الطلاب؛ الاحتفاظ بطلبة السنة الأولى؛	تقييم طلاب السنة الأولى؛ رضا الطلاب؛	الروح المعنوية للأساتذة والعمال؛ تقييم الروح القيادية؛	رسوم جامعية وطعام وسكن معقول؛	البرامج والاختصاصات الأكاديمية؛ تجديد المناهج؛

(1)تشارلز دبليو سورنسن، جولي أ فيرست بو، دايان م مورين، مرجع سبق ذكره، ص ص 239-282.

كفاءات البرنامج؛ التعلم الفعال؛ تطور كفاءات الطالب؛ تقدير الطالب للتنوع؛ معدل التخرج؛ النجاح في الحصول على عمل بعد التخرج؛ الفعالية العامة للتخصص الأكاديمي	رضا الخريجين عن التعليم؛ رضا صاحب العمل عن الخريجين؛ رضا مجلس الأوصياء؛ الاعتراف والتقدير.	رضا العمال؛ معدل تغيير المدرسين؛ شكاوى العمال؛ أعلى مستوى تعليمي؛ نفقات التطوير المهني؛ مناصب الأستاذية والرئاسة؛ فعالية الموارد البشرية؛ معدل الإصابات والحوادث.	تحقيق نمو في العائدات؛ تمويل أولويات الميزانية؛ دعم التعليم؛ مرونة الميزانية.	تمويل خارجي؛ الاعتماد على أحدث المختبرات؛ تقديم التعليم عن بعد؛ الالتزام بالتدقيق؛ الأمان والسلامة؛ أداء خدمات الدعم والمساعدة؛ أداء قسم المعلوماتية؛ الرضا عن خدمات الدعم والمساعدة.

المصدر: إياد على الدجني، **دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي دراسة وصفية تحليلية في الجامعات النظامية الفلسطينية**، أطروحة دكتوراه في التربية(غير منشورة)، الجمهورية العربية السورية: جامعة دمشق، 2011، ص 117.

نلاحظ من الجدول (3-5) أن مؤشرات قياس الأداء في جامعة وسكونسن قسمت إلى خمسة محاور تقيس: نتائج أداء طلبتها، رضا الطلاب والأطراف المعنية، نتائج الأساتذة والعمال، النتائج الكلية والميزانية، والفعالية المؤسسية للجامعة.

ثانيا: توحيد وتوسيع أهداف مؤسسة التعليم العالي الإدارية

أحد الأهداف الأولية لمنهج إدارة الجودة الشاملة هو تنظيم قوى كل فرع، قسم، فريق، فرد، مهمة، عملية، خطة، وخدمة لتحقيق وتخطي متطلبات الزبائن(الطلبة، سوق العمل، والأطراف المعنية) وأهداف أداء مؤسسة التعلم العالي. وطالما أن الأساسيات الضرورية لعمل ذلك في مكانها، فإن القادة الأكاديميون التحويليون يستطيعون أن يحولوا انتباههم إلى ما هو أقل إلحاحا، رغم أنه مساو في الأهمية من مجالات مؤسساتهم التعليمية والانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة، بدءا بالمجالات التي لها التأثير الأعظم على الزبائن ومؤسسة التعليم، ثم التوسع لتطويق كل ما تعمله مؤسسة التعليم العالي، وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسة في سياق كلي، لتطبيقها نورد هنا على سبيل المثال لشرح هذه الخطوة، على اعتبار أن القائد الأكاديمي التحويلي هو "مخرج مسرحي"، قام باختيار مسرحية وعين أجزائها وبدأت التمارين، وقام بحجز المسرح، في هذه الخطوة سيوسع اهتمامه الآن ليشمل توفير مجموعة تصاميم الملابس والإعلان عن الأحداث، والعمل بجهد لتحسين تناغم الأداء، مع إدراك تفهم أن أداء الممثلين

على خشبة المسرح هو فقط الجزء المرئي بشكل أكبر من الخدمة المقدمة، وأن كل مجال يهمله يمكنه إنقاص أو تقليل قيمة الجهود[1].

1. الخطوات العملية لمرحلة تقييم مؤسسة التعليم العالي: تركز هذه المرحلة على الاهتمام بثلاثة مجالات أساسية، والجدول (3-6) نقدم من خلاله خطة لعمل هذه المرحلة.

الجدول (3-6): خطة عمل لرص قوى مؤسسة التعليم العالي

الهدف	المشاركون	الخطوات
1. التركيز والاهتمام بأعضاء الهيئة التدريسية والعمال ومعاملتهم كأهم ثروات مؤسسة التعليم العالي	كل الأساتذة والعمال خصوصا المحترفون من الموارد البشرية	✚ استطلاع آراء العمال والأساتذة لفهم توقعاتهم ومتطلباتهم من برامج التعويض والتقدير، ومن بيئة عملهم ليكونوا أصحاء؛ ✚ تشكيل فرق متقاطعة المهام تمثل قاعدة العمال لتقييم وتحسين البرامج الموجودة وتطوير وتطبيق برامج جديدة؛ ✚ العمل مع الفرق لتوضيح الغرض من مثل هذه البرامج مع التركيز على عدم الإيذاء أولا ثم تشجيع رسالة وأهداف مؤسسة التعليم العالي ثانيا؛ ✚ توحيد أهداف صحة العمال والأساتذة ورضاهم ورفاهيتهم مع رسالة مؤسسة التعليم العالي وأهدافها؛ ✚ تطوير القياسات الجارية لصحة ورفاهية ورضا العمال والأساتذة؛ ✚ وضع قياسات لأداء ومساهمة كل برنامج في رسالة المؤسسة وأهدافها؛ ✚ دراسة القضايا التي تؤثر في التعويض لتقرير طريقة العمل والأفضل للمؤسسة؛ ✚ اشراك العمال والأساتذة في إدارة برامج التقدير في مؤسسة التعليم العالي؛ ✚ ربط الأجور والتقدير الرسمي بالأداء المقاس، ومن الأفضل أداء الفريق؛ ✚ تشكيل عمليات للمراجعة والتحسين المنتظم لجميع برامج التعويض والتقدير، وتحسين صحة ورفاهية العمال والأساتذة.
2. بناء برنامج للاعتماد	كل العمال	✚ إشراك الرؤساء التنفيذيين وغيرهم من متخذي القرار في تعلم ما هو الاعتماد وما هي الفوائد التي يقدمها؛ ✚ بناء عملية الاعتماد في مؤسسة التعليم العالي بما في ذلك تحديد من يشترك وخطوات العملية والنتائج المتوقعة؛ ✚ تدريب العمال والأساتذة على الاعتماد؛ ✚ استخدم المدخلات من الزبائن والمزودين والعمال لتحديد فرص الاعتماد، ثم تعيين

(1)ستيفن جورج، أرنولد ويمرزكيرتش، مرجع سبق ذكره، ص ص 308-309. بتصرف

		أولويات هذه الفرصة وتعيين المسؤولية؛ تفويض فرق الاعتماد الصلاحيات لتنظيم وإجراء الدراسات وعرض توصياتها؛ تشكيل عمليات لترجمة التوصيات إلى خطط عمل ولتقييم وتحسين عملية الاعتماد.
3. تقديم القيادة والدعم للغايات المهمة جماهيريا	كل العمال والأساتذة خصوصا التنفيذيون الرئيسيون	وضع رسالة مؤسسة التعليم العالي وأهدافها وقيمها في مجالات المسؤولية العامة والمواطنة المشتركة؛ ايصال هذه القيم عبر مؤسسة التعليم العالي شفهيا من خلال المشاركة في النشاطات والمناسبة، بدعم من العمال والأساتذة في شؤون المجتمع؛ تطوير مقاييس انخراط مؤسسة التعليم العالي والعمال والأساتذة في مجالات كتقليل الفضلات ومسؤولية البيئة والتطوع والمساهمات الخيرية وخدمة المجتمع؛ تشكيل عمليات لمراجعة وتحسين الأداء في هذه المجالات.

المصدر: ستيفن جورج، أرنولد ويمرزكيرتش، **إدارة الجودة الشاملة الإستراتيجية والآليات المجربة في أكثر الشركات الناجحة اليوم**، ترجمة حسين حسنين، الأردن: دار البشير، 1998، ص ص 309-310. بتصرف.

من الجدول (3-6) نلاحظ أن خطة عمل رص قوى مؤسسة التعليم العالي تشتمل ثلاثة خطوات أساسية، أولاها تركيز الاهتمام على الأساتذة والعمال بمؤسسة التعليم العالي باستخدام المكافآت والتقدير، والاهتمام بصحة ورفاهية، ثانيها اعتماد مؤسسة التعليم العالي، ثالثها المواطنة المشتركة. أما فيما يخص تعامل جامعة وسكونسن مع هذه الخطوات نوضحه في الآتي.

2. المكافآت والتقدير: يقول **دونالد بيرويك***أن المكافآت والتقدير لا تنتج الجودة الشاملة ولكن انعدامها يمكن أن ينتج العكس، فالتآكل الثابت لإيمان العامل بالقيمة الحقيقية للجودة ومساهمته في تحسينها[1]، لذا على القادة التحويليين الأكاديميين أن يوحدوا أنظمة المكافآت والتقدير مع جهود تحسين الجودة في مؤسسة التعليم العالي.

فجامعة **وسكونسن ستاوت** صممت نظاما متكاملا لإدارة الموارد البشرية لديها، يتضمن الاهتمام بالأنظمة، الحوافز، التدريب، التطوير، والتقييم، ويركز نموذج تخطيط الموارد البشرية على التنظيم، المستقبل المهني، التخطيط لتعاقب الإدارة، اختيار العمال والاحتفاظ بهم، وإدارة الأداء، هذا وقد تم تشكيل مجلس استشاري لمنح جائزة تقديرية للعمال[2].

*محكم سابق في بالدريج.

(1) ستيفن جورج، أرنولد ويمرزكيرتش، مرجع سبق ذكره، ص 134.

(2)إياد علي الدجني، مرجع سبق ذكره، ص 118.

3. صحة ورفاهية العمال: يعد دافعا لهيئة التدريس والعمال ليساهموا بنشاط ويشاركوا في إتخاذ القرار وبناء توافق في الآراء، والعمل الجماعي...، لذا يعد الرضا حجر الزاوية في جامعة وسكونسن ستاوت وواحدة من القيم الأساسية، لذلك قامت بعدة إجراءات لتحقيق ذلك من بينها.

1.3. تحسين بيئة العمل: بحيث يحرص مدير السلامة والمخاطر في الجامعة على توفير بيئة آمنة وصحية في الحرم الجامعي من خلال إتباع السياسات والإجراءات التالية: التركيز على الوقاية، الاستعداد الشخصي للعمال والأساتذة من خلال تدريبهم وتقييم عملية التدريب، تقديم توجيهات السلامة للعمال والأساتذة عدة مرات في السنة، القيام بعمليات التفتيش السنوي المتعلق بالسلامة في المناطق المعرضة للخطر (كالمنشآت الرياضية، مخازن الأكل، والمختبرات...)، وإعداد مكتب السلامة وبيئة العمل لإعداد خطط لمراجعة ومنع المشاكل قبل وقوعها.

- تعزيز التوعية بقضايا الصحة والسلامة باستمرار عن طريق النشرات الإخبارية في الحرم الجامعي، صفحات الويب، اجتماعات الإدارات، وورش العمل.
- توفير قسم خدمات الشرطة في حرم مؤسسة التعليم العالي.
- إجراء مسوحات شاملة لعمال وأساتذة الجامعة كل ثلاث سنوات لتقييم رضاهم عن مناخ العمل، الضغوط في مكان العمل، ارتفاع الروح المعنوية، نظام المكافأة، نظام التقييم، علاقتهم بزملائهم وبالرئيس،....كما قامت بنشر نتائج هذه المسوحات بعد القيام بتحليل نتائجها باستخدام التحاليل الإحصائية وتسليط الضوء على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مختلف المجموعات (بحسب الجنس، العرق، والوظيفة الممارسة)، وقدمتها إلى مجلس التخطيط الاستراتيجي لاتخاذ الإجراءات اللازمة بخصوص الفجوات المكتشفة.

كما تقدم الجامعة العديد من المزايا الإضافية لجميع الأساتذة والعمال منها التأمين الصحي والتأمين على الحياة، العطل في حالة حدوث كارثة، تقديم الدعم المستمر للعمال والأساتذة من ذوي الاحتياجات الخاصة (كالمرونة في تحديد الجدول الزمني لعملهم، انشاء مركز متعدد الثقافات....)[1].

(1) Stout university of wiscnsin, **2001 malcom baldrige national quality program application the school of choice for the 21 st century**, USA: university of wiscnsin Stout, 2001, P25.

4. الاعتماد: تحرص مؤسسات التعليم العالي على تحسين جودة الأداء فيها، مواكبة منها لمتطلبات تطوير وتحسين الخدمة، مما حذا بها إلى وضع آليات ومعايير لقياس النوعية والجودة في التعليم العالي بما يتناسب مع المعايير الدولية، ومن أجل ذلك أنشأت هيئات الاعتماد (أو التقويم).

1.4. تعريف الاعتماد: هو مكانة أكاديمية أو وضع أكاديمي علمي يمنح للمؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي، مقابل استيفاء مؤسسة التعليم لمعايير جودة التعليم المقدمة، وفق ما يتفق عليه مع مؤسسات التقييم (الاعتماد) التعليمية[1]. كما قد تختلف معايير الاعتماد من دولة إلى أخرى أو من مؤسسة لأخرى لكن جميعها متفقة على الأهداف الآتية[2]:

- الارتقاء بجودة التعليم والحفاظ عليه؛
- توفير المساءلة ودعم المسؤولية في كل الجوانب التنظيمية في مؤسسة التعليم العالي؛
- توفير مستويات ومعايير مقننة للتقويم تشمل كل جوانب المنظومة التعليمية في مؤسسة التعليم العالي؛
- توطيد ثقة المجتمع بالمؤسسات المعترف بها، كنوع من المساءلة الأكاديمية في إطار ديمقراطي؛
- في حال كانت مؤسسات التعليم العالي حكومية فالاعتماد يوفر الفرصة للتأكد من أن الأموال العامة تذهب للأهداف الموضوعة من أجلها وأن هنالك إمكانية محاسبة هذه المؤسسات.

2.4. مراحل الاعتماد: تتم عملية الاعتماد عبر المراحل الآتية[3].

- تقوم مؤسسة التعليم العالي الراغبة في الحصول على الاعتماد بإعداد دراسة تفصيلية وشاملة عن أوضاعها الحالية بشكل متكامل وحسب متطلبات الجهة المانحة للاعتماد، وتدعم هذه الدراسة بكافة الوثائق الضرورية على شكل ملاحق وجداول وبيانات توضح مصداقية الدراسة، كما تحتوي الدراسة الذاتية على التصورات المستقبلية ذات المدى القريب والمتوسط، التخطيط للتطورات الهامة كأحد المؤشرات الايجابية لفعاليتها في تطوير ذاتها، وتقدم هذه الدراسة للجهة المانحة للاعتماد لكي تشكل القاعدة والأساس في عملية التقويم؛
- تقديم طلب إلى هيئة الاعتماد تعبيرا عن رغبتها في اتخاذ إجراءات الاعتماد؛

(1) قاسم محمد مظلوم العنزي، مريم إبراهيم حمود الكرعاوي، حيدر جاسم عبيد الجبوري، **واقع استخدام معايير الاعتماد الأكاديمي في العملية التعليمية دراسة تجريبية لعينة من كليات جامعة الكوفة**، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 9، العدد 32، 2015، ص 197.

(2) سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **الجودة والإعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي والجامعي**، الأردن: دار صفاء، ط2، 2015، ص ص 271-272.

(3) المرجع نفسه، ص ص 276-277.

- تزويد هيئة الاعتماد بصورة من دراسة الجدوى التي أجريت عند بداية إنشاء مؤسسة التعليم العالي للاسترشاد بها في تقويم أدائها ومن ثم منحها الاعتماد؛
- تكليف فريق من هيئة الاعتماد بتقويم الدراسة الذاتية ودراسة الوثائق المرفقة واتخاذ قرار بشأن صلاحية مؤسسة التعليم العالي لاتخاذ إجراءات الاعتماد؛
- تشكل هيئة الاعتماد لجنة أو عددا من اللجان المتخصصة للقيام بزيارة ميدانية للتأكد من مصداقية الدراسة الذاتية المقدمة، وإجراء المقابلات الميدانية مع الأساتذة والإداريين والخريجين ثم الإطلاع بشكل مباشر على كافة الأوضاع الحالية بهدف تقويم مستوى هذه المؤسسة التعليمية، وإعداد اللجنة تقريرها الذي ترفعه لهيئة الاعتماد وتتكون هذه اللجنة عادة من عدد مناسب من المتخصصين والأكاديميين والتربويين من ذوي الخبرة في مجال الاعتماد؛
- تقوم هيئة الاعتماد بدراسة جميع التقارير والملاحظات والتوصيات المقدمة لها من قبل مؤسسة التعليم العالي ومن لجان الزيارات الميدانية، وتتخذ قرارها على ضوء التزامها بالمعايير المطلوبة؛
- يحق لمؤسسة التعليم العالي أن ترد على تقرير هيئة الاعتماد بعد استدراكها لبعض الأمور، وفي ضوء ذلك يجوز للهيئة مراجعة قرارها أو الثبات عليه.

وتعتبر الشبكة الدولية لمؤسسات ضمان الجودة في التعليم العالي(INQAAHE)، ووكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA) في بريطانيا ومجلس اعتماد التعليم العالي(CHEA) في الولايات المتحدة ولجنة التقييم الوطني في فرنسا (CNE) من أهم مؤسسات الاعتماد في الدول المتقدمة.

بالنسبة لجامعة وسكونسن ستاوت حصلت على الاعتماد أول مرة عام 2001.

5. المواطنة المشتركة: سلوك طوعي يقوم به الأساتذة والعمال يتعدى حدود دورهم الرسمي ومتطلبات وظيفتهم ولا تشمله لوائح مؤسسة التعليم العالي الخاصة بمكافآت وترقيات الأساتذة والعمال[1].

بالنسبة المواطنة المشتركة في جامعة وسكونسن ستاوت فإن الجامعة تحرص على إنشاء علاقات قوية تصل إلى إنشاء شراكات مؤسسية مع مجموعات محلية وإقليمية ومهنية، لتحقيق ذلك يتم إدخال الشراكات مع المجتمع ومبادرات التطوير الاقتصادي ضمن عملية التخطيط الاستراتيجي، وخطة الميزانية الخاصة بالجامعة لتكون جزءا من الأهداف الإستراتيجية، ويقوم الإداريون الكبار وأعضاء هيئة التدريس

(1) Nadim Jahangir, mohammad muzahid akbar and mahmudul haq, **Organizational Citizenship Behavior: Its Nature and Antecedents**, brac university journal,vol(1), no(2), 2004, P78.

بنشر وتطوير التعليم والظروف الاقتصادية في المجتمع، كما يقوم فريق القيادة الإدارية بالأمر ذاته من خلال اشتراكهم في مؤسسات فرعية تتبع للجامعة بالإضافة لمؤسسات اجتماعية.

كما أن أعضاء الهيئة التدريسية يشاركون في مجالس المدينة والمجالس المدرسية والخيرية، ويُلْقُونَ العديد من المحاضرات التي تدعم تطوير النوعية في المجتمع، ويترأسون برامج أخرى تطرحها ولاية وسكونسن لتطوير الجودة والنوعية[1].

ثالثا: تنقيح مؤسسة التعليم العالي

يتمحور تركيز منهج إدارة الجودة الشاملة على التحسين المستمر، كسبيل وحيد للتحسين المستمر وبمثابة النظر إلى مكان مؤسسة التعليم العالي ومقارنته بالمكان الذي يريد القادة الأكاديميون التحويليون أن تكون فيه وتغيير المسار، وتقييم مؤسسة التعليم العالي يُمَكِنُ من الحصول على المعلومات التي يحتاجونها لتقرير العمل التالي، كما تساعدهم أيضا في تطوير التغذية العكسية، فمعظم المؤسسات بما في ذلك العديد من النماذج المثالية تفشل في إكمال دورة عملياتها بإغفال التغذية العكسية، إنها تطور منهجا رائعا وتنشره في جميع أرجاء المؤسسة، ثم تمضي قدما دون أن تخلف وراءها عملية للتقييم والتحسين المنتظم للمنهج[2]، ونفس الفكرة تنطبق على مؤسسة التعليم العالي الكاملة، فالمسالك التي تتخذها تحتاج إلى أن تُقَوَّمَ وتحسن على قاعدة منتظمة. لذلك على القادة بمؤسسات التعليم العالي إجراء تقييم سنوي معتمد على معايير بالدريج.

تأسيسا على ما سبق التطرق إليه فيما يتعلق بمهام القادة الأكاديميين التحويليين في كل خطوة من خطوات الانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي، فإن هذه العملية تتم في تتابع منطقي تستطيع أي مؤسسة تعليم عالي أن تتبعه، وهذا التتابع يعتمد على وضع مؤسسة التعليم العالي لذا يمكن الانتقال مباشرة إلى تأسيس منهج إدارة الجودة الشاملة –إذا كان قادة هذه المؤسسة في عجلة من أمرهم– والبدء بعمليات الالتزام بالتغيير ثم التخطيط والتدريب وتقرير متطلبات الزبون.

(1) مها عبد الجبار اليماني، **واقع قطاع خدمة المجتمع بجامعة طيبة في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر القيادات**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 2، العدد 3، المملكة العربية السعودية: جامعة طيبة، مارس 2013، ص 192.

(2) ستيفن جورج، أرنولد ويمرزكيرتش، مرجع سبق ذكره، ص 310.

يجدر بنا الإشارة في هذا المقام إلى أنه لا يوجد مقرر تعليمي وحيد يستطيع القادة الأكاديميون التحويليون أن يصفوه لمؤسساتهم التعليمية، بحيث سيحتاجون إلى استخدام فهمهم لحاجات مؤسستهم التعليمية لبناء خطة الانتقال ترشدهم نحو أهدافهم.

المبحث الثالث: علاقة القيادة التحويلية بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يعتمد نجاح عملية إدارة الجودة الشاملة على دعم ومساندة الإدارة العليا في مؤسسات التعليم العالي وإيمانها وقناعتها بأهمية الجودة الشاملة، وتقع على عاتقهم مسؤولية التحضير والتخطيط والتنفيذ والمتابعة لإدارة الجودة الشاملة، ومن هنا يجب أن تخضع عملية اختيار القادة لإدارة الجودة الشاملة لمقاييس دقيقة، إذ يجب أن تناط قيادة عملية تنفيذ الجودة بشخص واع تماما للجودة الشاملة، ويفهم أن الجودة تشمل كافة الأنشطة والمهام، كما يجب أن تتوفر لديه الشخصية النشيطة والرؤية الواضحة لعملية تحسين الجودة. فبدون إعطاء مثال للمثابرة والتصميم على الحصول على الأشياء الصحيحة من البداية لا يستطيع قائد الجودة أن يحث في العمال الإحساس الصحيح بالجودة وهذا ما يتوفر في القائد التحويلي.

المطلب الأول: القيادة التحويلية نقطة البداية في إدارة الجودة الشاملة

يعتقد كثير من خبراء الجودة أن مفتاح نجاح إدارة الجودة الشاملة يبدأ من قمة مؤسسة التعليم العالي، بحيث تنطلق كثير من الأدبيات في مجال إدارة الجودة من فكرة أن لكبار المديرين صلاحيات صياغة النظم التنظيمية التي تحدد كيفية تصميم المناهج، الكتب، المراجع، والامتحانات، ومن هنا تبدأ عملية تحسين الجودة مع التزام الإدارة العليا، وإيجاد النظم ذات الأثر على زيادة معرفة وكفاءة الطالب.

المطلب الثاني: نقاط تقاطع القيادة التحويلية مع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

هناك عدد من القواسم المشتركة بين القيادة التحويلية ومنهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي أوردها كل من **دين وبوين** (Dean & Bowen,1994)، تدور في إطار المنطلقات الفكرية واتجاهات كلا الفكريين حيث لخصاها بالنقاط التالية:

أولا: التأكد على أهمية التواصل وترسيخ القيم؛

ثانيا: تطوير وتحديد الرؤيا لمؤسسة التعليم العالي؛

ثالثا: أنهما قيادة وإدارة تتصفان بأنهما صاحبتا رؤية تعتمد على مبادئ التحسين والمشاركة وتحفيز جهود العمال.

وأشارا الباحثان **دين وبوين** إلى أن إدارة العمليات في مؤسسة التعليم العالي يجب أن تدار من منطلق يشمل التحسين المستمر والتركيز على الزبائن (الطلبة، سوق العمل، والأطراف المعنية)، عموما يمكننا القول أن إدارة الجودة الشاملة تحتوي ضمنيا على الأدوار الأساسية للقيادة التحويلية الواردة في الأدبيات الإدارية. وبالنظر إلى المبادئ الجوهرية لمنهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، فالباحثين ومنظري الفكر الإداري في هذا المجال يبذلون الجهود لتقديم صور عن السلوكيات القيادية الأكاديمية المثلى، كما يورد **والدمان** أنه يجب أن يتم الأخذ بعين الاعتبار القيادة فيما يتعلق بمجال إدارة الجودة الشاملة، وذلك بربط عدد من المتغيرات مثل الثقافة التنظيمية، السلوك التنظيمي، السياسات التنظيمية، وإدراج نتائج الجهود الأولية لإدارة الجودة الشاملة في اشتقاق الروابط النظرية بين تلك المتغيرات والمفاهيم والتي لا تزال تفتقر إلى بعض الاقتراحات والفرضيات القابلة للبحث[1].

المطلب الثالث: العلاقة التبادلية بين القيادة التحويلية وإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

ذهبت الكثير من الدراسات إلى إلقاء الضوء على العلاقة التبادلية بين القيادة التحويلية وثقافة المؤسسة وترسيخ القيم والاتجاهات وسلوكيات الأفراد داخل مؤسسة التعليم العالي، وخاصة تلك الموجهة نحو التركيز على السياسات والإجراءات التنظيمية الخاصة بالجودة الشاملة، وعلى الجانب الآخر السلوكيات القيادية المناسبة التي تتماشى مع مبادئ الجودة الشاملة بالإضافة إلى تعميق الاتجاهات والقيم المتماشية مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة، مع التركيز على دور القيادة التحويلية في إرساء دعائم الرؤيا الإلهامية والحث على التغيير، والحفز الفكري.

في نفس الإطار يضيف كل من **تشوي وبيلي** (Choi&Bailey,1997) أنه من الضروري تنظيم عدد من السلوكيات القيادية حول الإطار الأشمل لقيادة الجودة الشاملة، حيث يوردان بعض الأمثلة للعمل بنظام الفرق لتوزيع ومشاركة بعض الاختصاصات والوظائف الإدارية على المستويات الإدارية الأدنى ومنها تقديم بعض النماذج لحالات دراسية تختبر محاور إدارية كانت الاتجاهات نحو إتباع أساليب القيادة التحويلية وساهمت بتعزيز الفاعلية اللازمة لنجاح إدارة الجودة الشاملة كواحدة من تلك المحاور.

وفي مطلق الأحوال كان لإجماع الباحثين في تلك الحالات الدراسية على أن مؤسسة التعليم العالي التي نجحت في تحقيق الجودة، هي تلك التي يقودها قادة قادرين على انخراط جميع الوحدات الإدارية من

(1) جمانة ولد قطيفان، **مستوى ممارسة القيادة التحويلية وأثرها على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الحكومية الأردنية في مدينة أربد**، رسالة ماجستير في الإدارة العامة (غير منشورة)، الأردن: جامعة اليرموك، 2012، ص ص 64-65.

كافة المستويات الإدارية في مؤسستهم التعليمية، وتحفيزهم على المشاركة بصفتهم شركاء وليسوا تابعين في إدارة تلك العمليات، وشركاء مع القيادة نفسها في إدارة مؤسسة التعليم العالي بشكل عام[1].

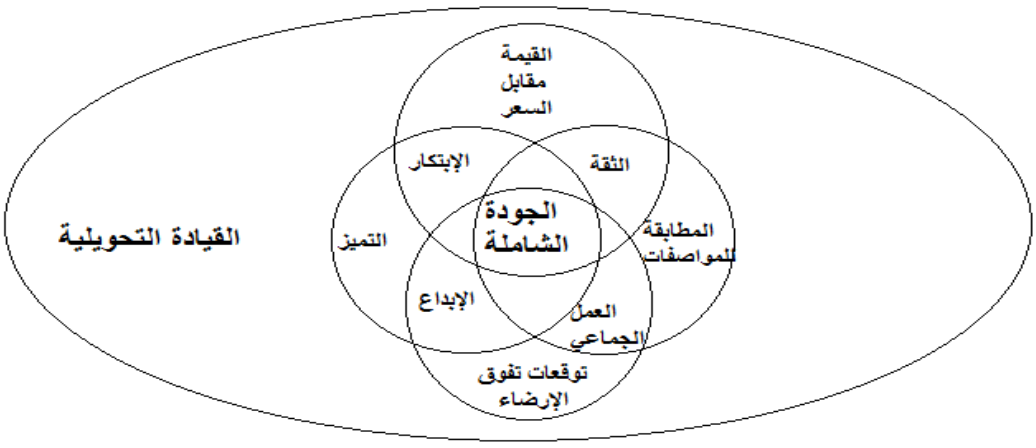
تأسيسا على سبق يمكننا القول أن هذا الإجماع من قبل الدارسين والباحثين أتى مجملا لأهم ثلاث مبادئ أساسية يشتمل عليها فكر إدارة الجودة الشاملة ويتقاطع مع فلسفة القيادة التحويلية في نقاط تتمثل بالتركيز على الزبون، التحسين المستمر، وفرق العمل بما فيها من مشاركة العاملين وحفز فكري وتشجيع إبداعي، الأمر الذي اعتبره **يونغدال** (Youngdahl, etal.;1998) فرضا أساسيا لنجاح إنتقال مؤسسات التعليم العالي المتحولة نحو إدارة الجودة الشاملة، على الرغم من أن هذا لا يعني أنه لم يهتم بالمبادئ الأخرى العامة للمفكرين ومناطق التشابه بينهما.

المطلب الرابع: نموذج علاقة القيادة التحويلية بإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

قدم **كوريا روي ميناردز إيمرسن ولورينكو لويس** (Correia Rui, Mainardes Emerson and Lourenço Luis ;2010) من خلال مقال بعنوان القيادة التحويلية وتطبيق إدارة الجودة الشاملة نموذجا مقترحا لعلاقة القيادة التحويلية بإدارة الجودة الشاملة من خلال ممارسة المهارات والسلوكيات الإدارية الأربعة وهي: الإبداع، الابتكار، الثقة والعمل الجماعي.

والشكل (3-2) يوضح المعالم الأساسية لهذا النموذج.

الشكل(3-2): علاقة القيادة التحويلية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في نموذج روي وزميليه



Source: Correia Rui, Mainardes Emerson and Lourenço Luis, **Transformational Leadership and TQM Implementation**, Advances In Management , vol 3 (6), June 2010, p12.

(1) المرجع نفسه، ص ص 65-66.

من الشكل (3-2) نلاحظ أن علاقة القيادة التحويلية بإدارة الجودة الشاملة تكون أكثر فاعلية إذ تم الربط بينها بمتغيرات وسيطية ركز روي وزميليه على أربعة منها فقط كالآتي.

أولا: الإبداع كوسيط في علاقة القيادة التحويلية بإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

كون الإبداع متغير يتوسط علاقة القيادة التحويلية بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، فنعالج هذه العلاقة بالتطرق إلى العناصر الآتية.

1. تعريف الإبداع: لقد جرت محاولات عديدة لتقديم تعريف لمفهوم الإبداع، فقد عرف على أنه العملية التي يترتب عليها ظهور فكرة أو ممارسة أو خدمة جديدة يمكن تبنيها من قبل العاملين في المؤسسة أو فرضها عليهم من قبل أصحاب القرار، بحيث يترتب عليها إحداث نوع من التغيير في بيئة أو عمليات أو مخرجات هذه المؤسسة[1]. نلاحظ من خلال هذا التعريف نظرته إلى أن الإبداع على أنه عملية عقلية لإحداث تغيير في مخرجات المؤسسة.

وفي التعليم العالي يقصد بالإبداع المقدرات والخصائص التي يتميز بها العضو الإداري في مؤسسة التعليم العالي، والتي تمكنه من إنتاج فكرة جديدة متميزة قابلة للتطبيق، بهدف حل مشكلة أو تطوير نظام قائم أو إيجاد مفهوم أو أسلوب عملي لتنفيذ الأعمال بشكل يكفل تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية بفاعلية وكفاءة، متضمنا جميع العمليات التي يمارسها الفرد داخل مؤسسة التعليم العالي والمتضمنة اكتشاف وتحديد المشكلة[2].

2. علاقة إدارة الجودة الشاملة بالإبداع: من الجدير بالذكر أن تعزيز الإبداع هو عامل مهم في إدارة الجودة الشاملة من خلالها يجسد الأفراد ممارساتهم اليومية ما تم تعلمه عن هذه الإدارة، والأفراد المبدعون إذا ما توفرت لهم بيئة عمل في مؤسستهم تحفزهم على الإبداع سهل ذلك تقبلهم للانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة، بل يصبحون مساهمين فاعلين وأساسيين في تقديم أفكار مبدعة جديدة قادرة على تحسين عمليات التعليم التي تساهم في زيادة معرفة، كفاءة الطلبة، وتحقيق توقعات باقي الزبائن (سوق العمل، والأطراف المعنية).

---

(1) سيد عيد خبير، **التحديات التي تواجه الإدارة الإبداعية، ورقة بحثية مقدمة إلى ندوة الإدارة الإبداعية والأنشطة في المؤسسات الحكومية والخاصة**، مصر: جامعة الدول العربية، 17-21 فيفري 2008، ص 20.

(2) فايدة امحمد الورفلي، **تصور إستراتيجية مقترحة لتحقيق إدارة الإبداع في مؤسسات التعليم الجامعي كأحد متطلبات الجودة الشاملة**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر السنوي السادس أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها، سلطنة عمّان: المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، 10-11 ديسمبر 2014، ص 268.

لذا على القيادة الأكاديمية التحويلية أن تسهل وتتبنى أفكار المبدعين في مؤسسة التعليم العالي للاستفادة بشكل مثالي من الموارد والعمليات والمهام الجديدة التي تؤدي إلى تحقيق ذلك.

وبهذا الخصوص وضع **كانتر**(Kanter) قائمة بممارسات القادة غير السليمة التي تقف عائقا أمام الإبداع، وبالتالي تعيق تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتتمثل هذه العوامل في[1]:

- النظر إلى الأفكار الجديدة الصادرة من المستويات الدنيا بنوع من الشك وعدم الثقة لأنها جديدة ولأنها صادرة من المستويات الدنيا؛
- إصرار قادة مؤسسة التعليم العالي على أن العاملين الذين يحتاجون لموافقته يجب أن يمروا عبر مستويات إدارية أخرى للحصول على موافقتهم أولا؛
- انتقاد الإدارات والأفراد لبعضهم البعض؛
- إشعار العاملين بإمكانية فصلهم من العمل في أي وقت؛
- اعتبار معرفة وتحديد المشكلات على أنها علامة فشل؛
- سرية اتخاذ القرارات المتعلقة بإعادة التنظيم، وإعلانها للعاملين بصورة مفاجئة؛
- تكليف العمال في المستويات الدنيا–باسم تفويض السلطات والمشاركة– بمسؤولية البحث عن الطرق لتقليص اليد العاملة والاستغناء عن العاملين ونقلهم؛
- التأكد من وجود مبررات كافية لطلب معلومات من جهة إدارية أخرى.

من العوامل التي طرحها **كانتر** سابقا تظهر الحاجة الماسة إلى وجود إدارة الجودة الشاملة لأنها تجمع بين وجود هيكل وتخطيط مع مرونة في حل المشاكل أو الحالات التي لم تكن متوقعة، خاصة في البيئات غير المستقرة.

3. علاقة القيادة التحويلية بالإبداع: يتمثل الدور الفعال للقيادة التحويلية في تهيئة وتشكيل وتطوير المناخ التنظيمي للإبداع، وذلك من خلال الآتي:

- من غير المتوقع أن يفكر التابعون تفكيرا إبداعيا متجددا إذا كان قائدهم يفكر بطريقة تقليدية أو يتشبث بالقديم ولا يلقي بالا للجديد، بل إنه يمكن القول أنه لا يكفي في القائد التحويلي الناجح أن يكون هو نفسه متجدد التفكير فقط، بل عليه أن يشجع التنافس بين التابعيين حتى يدفعهم للتوصل إلى أفكار

(1) بروش زين الدين، بلمهدي عبد الوهاب، **إدارة الابتكار في المنظمة: من منظور إدارة الموارد البشرية**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، الجزائر: جامعة ورقلة، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، 08–09 مارس 2005.

جديدة من خلال دراسة الأفكار التي تصله منهم، مناقشتهم وإبلاغ الآخرين بها، تطبيق الجيد من هذه الأفكار، وتكليف من يأتي بفكرة جديدة من التابعيين بأن يقوم بالتخطيط لتنفيذها ويتولى تطبيقها، مع تقديم العون الذي يطلبه من إمكانات، وإعطاء التقدير اللازم لأصحاب الأفكار العلمية المفيدة.

- إن نجاح العمل الإبداعي في أي مؤسسة تعليم عالي يستلزم توفير الإدارة الجيدة لهذا الإبداع، والتي تساعد بدورها على ترجمة الإمكانات الإبداعية سواء أكان ذلك على مستوى الفرد أو الجماعة أو المؤسسة إلى سلوك حقيقي، وذلك لا يمكن أن يتوفر إلا من خلال وجود القيادة التحويلية الناجحة التي تسعى إلى توفير المناخ الملائم للإبداع، ذلك أن تحويل الإمكانات الإبداعية يمثل بلا شك الجزء الأساسي لمهمة القادة التحويليين الذين يتطلعون إلى توفير كافة الوسائل وإتاحة الفرصة للتابعيين وإيجاد المناخ التنظيمي الملائم الذي يشجع على ذلك ويقود إلى القرارات والحلول الإبداعية للمشكلات القائمة[1].
- قدرة القائد التحويلي على إذكاء روح التنافس بين العمال تساعد على استثارة قدراتهم الإبداعية الكامنة للوصول إلى اقتراحات وأفكار تتسم بالجدية والأصالة.
- كذلك يعد تفويض القائد التحويلي لبعض صلاحياته لتابعيه عاملا مساعدا آخرا لتطوير وتنمية قدرات الفرد الإبداعية، ولكي يكون التفويض مثمرا، يجب ألا يقتصر على تفويض الواجبات وعلى المسائل البسيطة أو عند انشغاله فقط إنما يتعدى ذلك إلى تفويض القدرة والنفوذ[2].

وهكذا لبناء بيئة إبداعية تشجع على تطبيق إدارة الجودة الشاملة، يتوجب على القيادة التحويلية بمؤسسة التعليم العالي تطوير هيكلها التنظيمي، تحسين أساليب الإتصال، استخدام أساليب المكافآت والتقدير، القيام بالتدريب، وقياس أنظمة واستراتيجيات مؤسسات التعليم العالي الرائدة.

ولاستخدام تحفيز الإبداع كأسلوب لتطوير وتنمية العلاقة بين القيادة التحويلية إدارة الجودة الشاملة يجب تنمية الشروط الضرورية لظهور الحلول المبدعة لذلك قدم روي وزميليه اقتراح ممارسة القيادة التحويلية لأنها تساهم بشكل إيجابي في ربط العلاقة بين الإبداع وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي.

---

(1) محمد بزيغ حامد بن تويلي العازمي، **القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري دراسة مسحية على العاملين المدنيين بديوان وزارة الداخلية**، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية (غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2006، ص 79. بتصرف.

(2) المرجع نفسه، 81.

ثانيا: الابتكار كوسيط في علاقة القيادة التحويلية بإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

على اعتبار أن الابتكار*في نموذج **روي** وزميليه هو متغير وسيطي فهو نتيجة لمتغير القيادة التحويلية وسببا لمتغير إدارة الجودة الشاملة، لذا نعالج هذه العلاقة بالتطرق للآتي.

1. تعريف الابتكار: عرف بأنه عملية إنشاء الأفكار الجديدة ووضعها في الممارسة، مع التأكيد على أن أفضل المؤسسات هي التي تتوصل إلى الأفكار الخلاقة الإبداعية ومن ثم تضعها في الممارسة[1]. وهذا توسيع آخر في جعل الابتكار عملية متكاملة من الفكرة إلى الممارسة ومن ثم إلى الميزة.

كما عرف أيضا بأنه عملية التغيير والهدم الخلاق في طرق عمل مؤسسة التعليم العالي، تماشيا مع المستجدات التقنية والتكنولوجية الهادفة إلى خلق إضافات بناءا على المعرفة المتجددة للزبون(الطلبة، سوق العمل، والأطراف المعنية[2].

2. علاقة الابتكار بإدارة الجودة الشاملة: من المهم تهيئة الظروف التي تبرز فرص التكوين في الظهور واستكشافها، وتطوير القدرة على إدارة هذه الدورة للتعلم (الابتكار)، كما هو الحال في تطوير عمليات تعليمية تكنولوجية جديدة، لذا فإن مراجعة المبتكرين الناجحين واتخاذ القرار هو عامل حاسم في استيعاب إجراءات محددة لإدارة تحدي الابتكار ، ولذا من المهم تعزيز سير العمل في التعلم نحو اكتساب واستيعاب التكنولوجيا المعرفية، وكذلك نفس الشيء بالنسبة لتحسين عملية الابتكار نفسها، فالابتكار يعني فهم القدرة على تفسير رغبات واحتياجات الزبائن الحاليين والمحتملين(طلبة مؤسسات التعليم العالي، طلبة الثانويات، سوق العمل، والأطراف المعنية....) لتوفير لهم خدمات ممتازة.

3. علاقة الابتكار بالقيادة التحويلية: في الجانب الآخر من علاقة القيادة التحويلية بإدارة الجودة الشاملة من خلال الابتكار فإن للقيادة التحويلية دور فعال في تهيئة وتشكيل وتطوير المناخ التنظيمي للابتكار، وذلك من خلال ما يأتي[3]:

---

*يختلف الإبداع عن الابتكار حيث الابتكار هو شرط ضروري لتحقيق الإبداع، فالإبداع يتطلب الابتكار ولكن الابتكار لا يؤدي بالضرورة للإبداع. فالإبداع هو الجزء المرتبط بالفكرة الجديدة، والإبتكار هو الجزء الملموس المرتبط بتنفيذ هذه الفكرة وتحويلها إلى منتج أو خدمة.

(1) عمر عزاوي، محمد عجيلة، **الإبداع كأسلوب لتحقيق الميزة التنافسية**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، الجزائر: جامعة ورقلة، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، يومي 8و9 مارس 2005.

(2) العربي تيقاوي، **دور التغيير التنظيمي في تطوير الابتكار في المنظمات الحديثة من وجهة نظر العاملين في منظمات الاتصالات الجزائرية دراسة ميدانية تحليلية**، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الدولي حول الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية، الجزائر: جامعة البليدة، 18-19 ماي 2011. بتصرف

(3) محمد بزيغ حامد بن تويلي العازمي، مرجع سبق ذكره، ص 81.

يستطيع القائد التحويلي أن يجعل من نفسه نموذجا لروح الابتكار، ولكن ذلك لا يعني أن يتصف بمقدرة فذة على الابتكار، وإنما يقصد به قدرته على تعليم أهمية الابتكار وعلى إلهام الآخرين، ولا يكفي أن يكون القائد الأكاديمي التحويلي متحمسا، ولكن يجب أن يكون قادرا على إثارة حماس الآخرين للابتكار انطلاقا من صفاته الشخصية والتي لها تأثير كبير على فتح المجال أمام التابعيين للابتكار.

فالقائد التحويلي الذي يخبر العمال بوضوح تام أن هناك مقابل مجز لكل ابتكار في العمل يوفر دافعا نفسيا هاما يدفع التابعيين لتقديم أفضل ما لديهم من قدرات ومهارات، لذا اقترح روي وزميليه الاقتراح الآتي: ممارسة القيادة التحويلية تساهم بشكل إيجابي للعلاقة بين الابتكار وإدارة الجودة الشاملة وبشكل محدد يتوقع أن القيادة التحويلية تقوم بتبني الابتكار المقدم من العمال سواء كان منتج أو عملية تحسين من أجل تحقيق رغبات الزبائن سيحد من تكاليف و/أو يرفع الجودة كما يحفز المؤسسة على التعلم والتحسين المستمر.

ثالثا: الثقة كوسيط في علاقة القيادة التحويلية بإدارة الجودة الشاملة

باعتبار أن الثقة تترك أثرا في دور القيادة التحويلية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي، نوضح ذلك من خلال التطرق للعناصر الآتية.

1. تعريف الثقة: وفقا لقانون **أكسفورد** (Oxford,2003) فإن الثقة هي الشعور الإيجابي الذي يمتلكه طرف اتجاه الطرف الآخر من حيث قيامه بالأعمال والأفعال المتفق عليها.

كما عرف **روبينس** (Robbins,2005) الثقة على أنها الإيمان بنزاهة، شخصية، وكفاءة القائد. تعريف الثقة على أنها توقعات إيجابية حول دوافع الطرف الآخر فيما يتعلق بوجود الفرد في حالات محفوفة بالمخاطر[1].

وعليه فإن الثقة هي مجموعة من العواطف والتقييمات المتفاعلة التي تتطور وتتغير مع مرور الوقت، وهي عامل لا يرتبط إلا بالحالات التي تشتمل على المخاطر أو الخلافات، فإذا كانت المحصلة خالية من الشكوك والغموض فلن يكون للثقة أي دور.

تقسم الثقة التنظيمية إلى ثلاث أبعاد وهي[2]:

(1) نسرين غانم عبد الله أبو شاويش، **محددات الثقافة التنظيمية وآثارها دراسة تطبيقية على العاملين في وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين الأونروا**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال (غير منشورة)، فلسطين: الجامعة الإسلامية غزة، 2013، ص 12.

(2) محمد جودت محمد فارس، **العلاقة بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي دراسة ميدانية على جامعة الأزهر غزة**، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، المجلد 22، جوان 2014، ص ص 169-170.

- الثقة بالمشرفين: تتمثل بتلك التوقعات الإيجابية الواثقة للعمال والأساتذة اتجاه مشرفهم في العمل وفقا للعلاقات المتبادلة بين الطرفين، حيث يكتسب المشرف ثقة غيره ممن يعملون معه، إذا ما كانت تتوافر فيه حقائق الكفاءة، الأخلاق، الانفتاح على الغير، الاهتمام بمصالح الأساتذة والعمال واحتياجاتهم، دعمهم، والعدالة في التعامل معهم؛
- الثقة بزملاء العمل: هي تلك العلاقات التعاونية المتبادلة والميل للموقف الإيجابي بين الأفراد العاملين من حيث الاعتماد المتبادل والاشتراك في الأفكار والمعلومات والاتصالات المفتوحة بين جميع الأطراف وذلك بما يسهم في تحقيق الأهداف والغايات المشتركة، وتكتسب هذه الثقة في ظل توافر عدد من الخصائص والسمات التي تجعل من الفرد جديرا بثقة الآخرين وتشمل كل من الالتزام في العمل، القيم، المبادئ، الاهتمام بمصالح الزميل، ومساعدة الزملاء الآخرين؛
- الثقة بإدارة أو قيادة مؤسسة التعليم العالي: تكون الإدارة جديرة بثقة العاملين فيها من خلال إشباع احتياجاتهم ورغباتهم وتقوم بتوفير الدعم المادي والمعنوي للعاملين، وتطابق أقوالهم مع أفعالهم، ووضوح توقعاتهم، وتوفير الهيكل التنظيمي المرن والمناسب فضلا عن التعامل العادل مع كافة الأقسام والفروع، فنقص الثقة يجعل العاملين بلا قيمة، كما أن انعدام الثقة يجعل الأفراد يفضلون مصالحهم الشخصية على مصالح مؤسسة التعليم العالي ومن ثم انخفاض ولائهم والتزامهم التنظيمي.

2. علاقة الثقة بإدارة الجودة الشاملة: الثقة هي الموضوع الرئيسي للإدارات المعاصرة، ففي البداية كان يعتقد أن إدارة الجودة الشاملة تستند على توجيه استخدام الهيكل التنظيمي وأدوات السيطرة نحو توحيد المقاييس وتطبيق المعايير بحيث تجعل من الثقة عنصرا غير مهم ولا لزوم له، وبعدها أصبحت الثقة أحد الشروط اللازمة لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة مع وجود مجموعة من القواعد ورقابة قادرة على تقليل التفاوت بين المنتجات النهائية والمنتجات التي توقعها الزبائن، لذا من المهم إيجاد إطار للقرارات الشخصية تتماشى مع عقلانية النظام نفسه هذا من جهة، ومن جهة أخرى أحد الشروط اللازمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة هو وجود بيئة موثوقة وهدف مشترك، لأن العمال عند عدم توفر الثقة يتولد لديهم سلوكا دفاعيا ولن يقدموا على الالتزام الضروري من أجل تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

وتكوين فرق العمل التي تبنى عليها إدارة الجودة الشاملة لن يكون ممكنا إلا إذا كان هناك ثقة بين أعضائها، كما يتطلب ذلك تسخير مستويات عالية من الاستقلالية اللازمة للأداء الجيد، وهكذا فإن آليات الرقابة تزول وتفسح المجال للثقة وضغط المجموعة بمعنى احترام الهدف المشترك.

3. علاقة الثقة بالقيادة التحويلية: من الجانب الآخر لهذه العلاقة نجد أن للقيادة التحويلية دور فعال في تهيئة وتشكيل وتطوير الثقة بالنفس، وذلك من خلال ما يأتي[1]:

- قدرة القائد الأكاديمي التحويلي على الإقناع تساعد على رفع الروح المعنوية للتابعيين نتيجة ثقتهم في قدرته على تبني بعض مطالبهم وإقناع الإدارة العليا بها الأمر الذي يزيد من حماسهم للعمل، وتعد الثقة بالنفس من السمات الهامة والمؤثرة في سلوكه فمن خلالها يستطيع هذا الأخير غرس أو استعادة ثقة العمال بأنفسهم، وتشجيعهم على عدم التقيد بالمألوف والخبرات السابقة ويتيح لهم فرصة التفكير والتأمل، من خلال إتاحة الفرص للمشاركة وإبداء الرأي واتخاذ بعض القرارات.
- إن اهتمام القائد الأكاديمي التحويلي بالعمل وحرصه على أداء المهام بأفضل طريقة ممكنة لن يتحقق له النجاح إذا لم يكن قدوة لتابعيه في الدقة وواضحا وينفذ التعليمات، ويعد الوضوح من أهم صور اهتمام القائد الأكاديمي التحويلي بعمله، حيث أن تقديمه صورة واضحة ومقنعة عن رؤيته أو شعوره لما يجب أن تكون عليه الإدارة وما يتوقعه من الأفراد الذين يشرف عليهم في تحقيق هذا التصور يعطي انطباعا بالثقة به كقائد هذا من جهة، ومن جهة أخرى يدفع التابعيين إلى تنمية قدراتهم وإمكاناتهم للوصول إلى ما هو مطلوب منهم.
- تعد درجة الحرية التي يتيحها القائد الأكاديمي التحويلي لتابعييه من أهم العوامل التي تشجع على إبداء الرأي وتقديم الاقتراحات والحلول لبعض المشكلات الإدارية يمثل مخاطبة إيجابية لمشاعر وسلوك التابعيين وتأكيدا لمبدأ الثقة المتبادلة بينه وبين تابعييه، فالمشاركة تشعر التابعين بأهميتهم وتدفعهم إلى محاولة بذل أقصى جهد ممكن لاقتراح التحسينات والتعديلات والحلول المناسبة.
- تعود قدرة مؤسسة التعليم العالي على تحقيق أعلى قدر من الكفاءة وتحسين عملية التدريس، التلقين، التوجيه، والتدريب إلى ما يمكن تحقيقه من مناخ يمتاز بدفء العلاقات الإنسانية، وما يسوده من روح الثقة والاحترام.

ولتطوير إدارة الجودة الشاملة فإن الثقة في الفريق ومؤسسة التعليم العالي وأهدافها هو شرط أساسي، ولتقويتها يجب تفعيل عملية الاتصال داخلها، وهنا تظهر الحاجة الملحة إلى القيادة التحويلية التي من أسسها زرع وتنمية الثقة بينهم وبين تابعيهم، ومن الشروط التي تؤدي إلى إنشاء وتعزيز الثقة نجد التفاوض مع العمال في تحديد أهداف مؤسسة التعليم العالي، المصداقية، مؤهلات وكفاءات القائد

(1) محمد بزيغ حامد بن تويلي العازمي، مرجع سبق ذكره، ص ص 80-82.

التحويلي وخصوصا المعرفة وحب التعاون مع أعضاء الفريق، ومبادرة القائد الأكاديمي التحويلي بالثقة في التابعيين مما يشجعهم على معاملته بالمثل، فيثقون فيه وكنتيجة حتمية يتم تنمية الثقة في العمل الجماعي وسيثقون في مؤسسة التعليم العالي، من هنا قدم **روي** وزميليه الاقتراح الآتي:

ممارسة القيادة التحويلية سيسهم إسهاما ايجابيا في العلاقة بين الثقة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة، ومن المتوقع أن الممارسات الإدارية التي يمارسها القائد الأكاديمي التحويلي في تطوير علاقة ثقة العمال فيه من جهة وثقة الزبائن (الطلبة، سوق العمل، والأطراف المعنية) في مؤسسة التعليم العالي من جهة أخرى والتي تستطيع زيادة مستويات الالتزام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

رابعا: العمل الجماعي كوسيط في علاقة القيادة التحويلية بإدارة الجودة الشاملة

يمكن للقادة الأكاديميين التحويليين تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي من خلال العمل الجماعي، كونه صلة الربط بينهما.

1. **علاقة العمل الجماعي بإدارة الجودة الشاملة:** تتحكم في علاقة العمل الجماعي بإدارة الجودة الشاملة ثمانية عمليات رئيسية تحتاج أن تدار وتعامل كما لو كانت جزءا من مؤسسة التعليم العالي وهي: تطوير أهداف جماعة العمل، اتخاذ القرارات، حل النزاعات والخلافات بين الأفراد، معالجة المعلومات، التحديد الواضح للمعرفة، الموازنة بين الحوافز والإصرار، التوفيق بين الخطر والفائدة من استخدام فرق العمل، والتكامل (الاندماج) بين أعضاء جماعة العمل.

على سبيل المثال يشير نموذج الجائزة الأوروبية للتميز إلى أن القيادة يجب أن تنفذ على جميع مستويات مؤسسة التعليم العالي وينبغي أن تنتج عن العمل الجماعي.

2. **علاقة القيادة التحويلية بالعمل الجماعي:** في الجانب الآخر من علاقة القيادة التحويلية بإدارة الجودة الشاملة للقيادة التحويلية دور فعال في تنمية العمل الجماعي، لأن لسلوك القيادة التحويلية تأثيرا على تفعيل العمل الجماعي بما يتوافق مع ما يؤمن به الأفراد في رفع كفاءاتهم الذاتية، فكل من بعدي التأثير المثالي والتحفيز الإلهامي للقيادة التحويلية تعتبر عناصر رئيسية لتطوير الرؤى المشتركة للفريق وبما يصب في أداء الفريق، أما بالنسبة للاستثارة الفكرية فعادة ما يلجأ القادة الأكاديميون التحويليين إليه كسلوك للارتقاء بالأداء واتخاذ القرارات والزيادة من إبداع الفريق، وتشجعه على حل المشكلات بطرق غير تقليدية، وبالإضافة إلى ذلك من المهم التركيز على الاهتمام بالأفراد والتي تعتبر القائد مسؤولا على بناء العلاقة ما بين أعضاء الفريق والاستماع لاهتمامات واحتياجات الأعضاء، وهو وسيلة فعالة لتواصل

الفريق وكل عضو ضمن فريقه، فمن خلال الاعتبارات الإنسانية بإمكان القائد الأكاديمي التحويلي أن يحدد النفوذ والمغزى والاستقلالية والتأثير لكل أعضاء فريقه وتشجيعهم على تطوير ذاتهم[1].

ومما سبق وعلى أساس أن العمل الجماعي يتوسط علاقة القيادة التحويلية بتطبيق إدارة الجودة الشاملة قدم **روي** وزميليه الاقتراح الآتي: ممارسات القيادة التحويلية سيسهم إسهاما ايجابيا في العلاقة بين فريق العمل وتطبيق إدارة الجودة الشاملة، فمن المتوقع أن الممارسات الإدارية المرتبطة بالقيادة التحويلية ترتبط بشكل مباشر في تطوير زيادة مستويات الحكم الذاتي والسيطرة، وضمان احترام وتنفيذ فرق العمل لمجموعة القواعد التنظيمية الموجهة نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

استنادا على ما أتى في نموذج **روي** وزملائه ورغم التسلسل والربط المنطقي بين القيادة التحويلية وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي باستخدام الابتكار، الإبداع، الثقة، والعمل الجماعي إلا أنها تبقى مجرد اقتراحات نظرية تفتقر للتحقق التجريبي مما يساعد على تأكيد وتعزيز منطلقاتها بحيث يصبح من الممكن تعميمها.

المبحث الرابع: رؤية مقترحة لتفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

في ضوء العديد من التجارب والنماذج سواء العالمية والعربية والتي تميزت واحتلت مراتب مرموقة في ترتيب مؤسسات التعليم العالي، أو قطعت شوطا كبيرا نحو تحقيق إدارة الجودة الشاملة التي تم الإطلاع عليها في سياق البحث عن أساسيات القيادة التحويلية وإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، نقدم من خلال هذا المبحث رؤية استكشافية لبعض الطرق والآليات التي يمكن لمؤسساتنا التعليمية في قطاع التعليم العالي انتهاجها وتطبيقها من أجل اللحاق بركب هذه المؤسسات ولما التنافس معها.

المطلب الأول: مفهوم تفعيل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

الهدف الذي تسعى إليه كل المجتمعات أن تكون مؤسسات التعليم العالي بها فعالة وفاعلة، أي تكون إيجابية وذلك بتغيير الواقع والسير به نحو آفاق رحبة مفعمة بالتنمية والتقدم والنهضة الحقيقية، ولن يتم هذا الهدف الإيجابي إلا إذا كان هناك تفعيل حقيقي للتعليم العالي.

(1) علي حسون الطائي، علياء جاسم الجبوري، **دور القيادة التحويلية في تمكين فرق العمل دراسة تشخيصية في شركة المشاريع النفطية (وزارة النفط)**، على الرابط http://repository.uobaghdad.edu.iq/uploads/magazines/JOURNAL، 10 أفريل 2014.

التفعيل مصدر فَعَّلَ، ويدل على الحركة والنشاط والممارسة الميدانية والإبداع، ويعني هذا أن التفعيل هو جعل مؤسسات التعليم العالي مؤسسات فاعلة، مبدعة، خلاقة، ومبتكرة، وألا تكتفي بالتلقين والتعليم، بل لابد من الابتكار والإنتاج، و هذا التفعيل قد يكون خارجيا من خلال المشاركة والتعاون بين مؤسسة التعليم العالي وشركائها الاقتصاديين والاجتماعيين وكافة المجتمع المدني (بمعنى التغيير والتحريك الإيجابي عن طريق خلق شراكات ومشاريع مع مؤسسة التعليم، وتحفيز المبادرة الفردية أو الجماعية لتنشيطها وتفعيلها إيجابيا)، وقد يكون هذا التفعيل ذاتيا من قبل الطالب في علاقته مع الإطار الأكاديمي أو الإداري أو زميله داخل فضاء مؤسسة التعليم العالي.

مما سبق ذكره فإن التفعيل هو التغيير، الحركية، التفاعل الدينامي، البناء، النماء، الممارسة، الإبداع، التنشيط، المساعدة، والتعاون الجماعي. من أجل إخراج التعليم العالي من السكون والروتين ورتابة الحياة المغلقة إلى الحركية وديناميكية الفعل التعليمي وتنشيطه إيجابيا.

المطلب الثاني: آليات مقترحة لتفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في بيئة مؤسسات التعليم العالي

في العلم الإداري الحديث وفي خضم الوثبات الحضارية السريعة وتوسع وجوب الاستفادة القصوى من العنصر البشري بالصقل والتدريب وإكسابه مهارات جديدة، يتعين على القادة الأكاديميين الأخذ جديا بتفعيل تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، الممثلة بالآليات العملية والمحسنة لاسيما أنها آليات تم توظيف أدوات الجودة المعروفة عليها من خلال اللجان والقادة والأعضاء بمجالس الجودة. كما ينبغي على جميع منسوبي مؤسسة التعليم العالي الابتعاد عن الإظهار النظري لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، والتحول إلى جرأة التغيير الفعلي للاستفادة من نتائج إدارة الجودة الشاملة واختيار أفضل السبل والآليات المطلوبة لتغيير ذلك، لأن هدر الوقت والجهود المبذولة من قبل طاقم فريق الجودة لإيصال ما يقترح تحسينه إلى مرحلة التطبيق فعليا يعود بانعكاسات سلبية على طاقم الفريق ومن يشترك بعدهم.

أولا: بيئة مؤسسات التعليم العالي

تعد بيئة مؤسسات التعليم العالي بيئة مفتوحة وهذا يعني وجود عناصر تؤثر في مستوى جودة عملها، وتستوجب من في وزارة التعليم العالي استحداث إدارة تختص بالتقويم والاعتماد تتمثل مهمتها الأساسية في استيعاب أثر التغيرات في بيئة مؤسسات التعليم العالي عند وضع خطتها الإستراتيجية، إضافة لمراعاة احتياجات سوق العمل والتنمية، انظر إلى الشكل الآتي.

الشكل (3-3): مكونات بيئة مؤسسة التعليم العالي



المصدر: عماد أبو رب وآخرون، **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بحوث ودراسات**، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2، 2014، ص 75.

من الشكل (3-3) نلاحظ أن بيئة مؤسسة التعليم العالي نوعان إحدهما داخلية تتكون من مدخلات، عمليات (تتعلق بالتعليم، البحث العلمي، والأنشطة الأخرى)، ومخرجات، والنوع الآخر من البيئة هو الخارجي بحكم أن مؤسسة التعليم العالي العالي تتحكم فيها عوامل اقتصادية، عوامل حكومية وسياسية، عوامل ثقافية واجتماعية، وعوامل تكنولوجية.

وتتمثل أهم الآليات التي نقترحها بخصوص بيئة التعليم العالي في اقتراحات تتعلق بـ: التخطيط الاستراتيجي، الأمن والسلامة، تقنية المعلومات والخدمات الأكاديمية، التواصل والتفاعل مع المجتمع، التواصل مع الخريجين وجهات التوظيف، ونظام الإرشاد الأكاديمي كما سيأتي عرضه في هذا المطلب.

1. آليات مقترحة لتفعيل التخطيط الاستراتيجي: نذكر.

- بدء خطوات العمل بالتخطيط الإستراتيجي من خلال إعداد خطة إستراتيجية لمدة عشر سنوات لتنمية مؤسسة التعليم العالي، وحماية بيئتها وبالشراكة مع رئيس مؤسسة التعليم العالي، المجلس العلمي، اللجان العلمية، عمداء الكليات أو رؤساء الأقسام، ومدراء مراكزها البحثية والتدريبية، والتركيز في آليات العمل في الخطة على الإجابة على الأسئلة الآتية:

أين نحن الآن (واقع الحال)؟

أين نريد أن نذهب (الرؤيا والأهداف)؟

كيف سنصل إلى هناك (الخطط والبرامج والمشاريع)؟

هل وصلنا فعلا (التنفيذ والمراقبة)؟

مع التأكيد على المتابعة وإجراء تغذية عكسية لمعرفة إذ ما تم تخطيطه وتنفيذه حقق الرؤى والأهداف أو ابتعد عنها، ضمن مراجعه دورية سنوية على الأقل، ومن ثم تحديث الخطة بالأخذ بعين الاعتبار المستجدات والمتطلبات الإضافية الناجمة من التغير في طبيعة الحياة ومعايير الأداء ومشاكل العمل التعليمي. ومن أهم مستلزمات نجاح هذه الخطة أن يكون هناك تشكيل مؤسسي ثابت يرتبط برئيس مؤسسة التعليم العالي، ويقوم بمتابعة تنفيذ مشاريع الخطة مع إمكانية العمل على إجراء تعديل في المشاريع المقترحة، أو/و إجراء تغير في المشاريع المقترحة، أو/و إلغاء أو أضافه مشاريع أخرى.

- استخدام الأدوات والأساليب والمنهجيات المقترحة عند التخطيط الاستراتيجي في مؤسسة التعليم العالي*: عند إعداد الخطة الإستراتيجية في مؤسسة التعليم العالي نقترح اعتماد الخطة على مجموعة من الأدوات، وهي أدوات جمع البيانات وأدوات تحليل البيانات.
- من أدوات جمع البيانات المقترحة: استخدام الأدوات الآتية.

- عقد ورش العمل وحلقات نقاشية لفريق إعداد الخطة مع مختلف الأطراف؛
- تقديم جلسات العصف الذهني لقيادات الكلية أو رؤساء الأقسام، واجتماعات دورية لرؤساء الأقسام وإدارة الكلية وأعضاء هيئة التدريس والطلاب؛
- إعداد مجموعة استبيانات موجهة للمستفيدين من داخل وخارج مؤسسة التعليم العالي؛

*الخطة الاسراتيجية 2011-2016 لكلية الهندسة بجامعة المنصورة.

- الاعتماد على المقابلات الشخصية لقيادات الكلية أو رؤساء الأقسام مع ممثلي مؤسسات سوق العمل وكذلك مع ممثلي الجماعات المحلية لمؤسسة التعليم العالي؛
- الاعتماد على التقارير والدراسات التي تجريها مؤسسة التعليم العالي لتقييم وضعها الراهن، مثل الدراسات الذاتية للمؤسسة التعليم العالي، التقارير السنوية، تقارير الزيارات الميدانية والمتابعة، تقارير المراجعين الخارجيين لبرامجها، وتوصيات المؤتمرات العلمية للأقسام وللكليات؛
- الاعتماد على الملاحظات الموضوعية من ذوي الخبرة والكفاءات والمتخصصين في إعداد الخطط الإستراتيجية لمؤسسة التعليم العالي.

- مقترح الأدوات التحليلية: من أدوات تحليل البيانات نقترح مجموعة من المناهج كما يلي.

- منهج(SWOT) لتحليل الوضع الراهن الداخلي والخارجي: بعد اعتماد الخطة الإستراتيجية، تشكل مؤسسة التعليم العالي فريقا لإعداد الخطط التنفيذية التفصيلية للأعمال الواردة بالخطة الإستراتيجية في ضوء البرامج والأنشطة المحددة بالخطة، وفي ضوء المخصصات المالية المبدئية المحددة لكل عمل وطبقا للأولويات المحددة بالخطة الإستراتيجية؛
- مصفوفة العوامل الداخلية ومصفوفة العوامل الخارجية لتحديد الوضع الإستراتيجي الحالي لمؤسسة التعليم العالي: تستخدم مصفوفة العوامل الإستراتيجية الداخلية*لتحديد نقاط القوة والضعف بمؤسسة التعليم العالي، فبعد انتهاء أعضاء فريق التخطيط الإستراتيجي بمؤسسة التعليم العالي من دراسة وتشخيص وتحليل المتغيرات والعوامل الإستراتيجية في بيئتها الداخلية، ومن ثم تحديد مجالات القوة ومجالات الضعف، يتم الانتقال إلى استخلاص الدلالات الإستراتيجية لهذا التحليل البيئي، أما مصفوفة العوامل الإستراتيجية الخارجية*تستخدم لتحديد الفرص والتهديدات بمؤسسة التعليم العالي،

---

*ولإعداد مصفوفة العوامل الإستراتيجية الداخلية يجب إتباع الخطوات التالية:

- تحديد وزن نسبي لكل نقطة من نقاط القوة (عامل إستراتيجي) ولكل نقطة من نقاط الضعف (عامل إستراتيجي)، ومراعاة أن مجموع الأوزان النسبية 0.5 لنقاط القوة و0.5 لنقاط الضعف، بحيث يكون مجموع الوزن النسبي لنقاط القوة ونقاط الضعف 1؛
- ترتيب العوامل الإستراتيجية الداخلية (نقاط القوة ونقاط الضعف) ترتيبا تنازليا، بحيث أن الترتيب الأول لنقطة القوة أو الضعف ذات الوزن النسبي الأكبر، بينما الترتيب الأخير لنقطة القوة أو نقطة الضعف ذات الوزن النسبي الأصغر؛

حساب الوزن المرجح لكل نقطة من نقاط القوة عن طريق ضرب (الوزن النسبي × 4) في حالة قدرة مؤسسة التعليم العالي على الاستفادة من نقطة القوة بنسبة 90% – 100% وبضرب (الوزن النسبي ×3) في حالة قدرتها على الاستفادة من نقطة القوة بنسبة 75% – 90%. أما بالنسبة لحساب الوزن المرجح لكل نقطة من نقاط الضعف فيكون عن طريق ضرب (الوزن النسبي × 2) في حالة قدرة مؤسسة التعليم العالي.

*لإعداد مصفوفة العوامل الإستراتيجية الخارجية يتم إتباع نفس الخطوات المتبعة في إعداد مصفوفة العوامل الإستراتيجية الداخلية فقط يتم تغيير كلمة الداخلية بكل خطوة وتعويضها بخارجية. للإطلاع أكثر، انظر: كلية الهندسة جامعة المنصورة، **الخطة الإستراتيجية 2011-2016**، {على الرابط} muqac.mans.edu.eg/act/in/2010/2.doc.

بعد انتهاء أعضاء فريق التخطيط الإستراتيجي من دراسة وتشخيص وتحليل المتغيرات والعوامل الإستراتيجية في البيئة الخارجية للكلية، ومن ثم تحديد الفرص والتهديدات، يتم استخلاص الدلالات الإستراتيجية لهذا التحليل البيئي؛

– منهج (ServQal) لتحليل الفجوة: الهدف من هذه الخطوة هو تقييم الفرق بين الوضع الحالي والمستهدف الوصول إليه، وذلك بالنسبة لجميع الخدمات التي تقدمها مؤسسة التعليم العالي والمتمثلة في الآتي: الخريج، الخدمات الاستشارية، البحث العلمي، خدمات التدريب والتعليم المستمر، والخدمات البيئية والمجتمعية.

بناءا على هذا المنهج تستطيع مؤسسة التعليم العالي تطوير إستراتيجيات محددة وتحديد المصادر اللازمة لسد الفجوة بين الوضع الراهن وتحقيق الوضع المستهدف. ويتم تحليل الفجوة باتخاذ مرجعية أساسية لجودة الخدمة، فتتحدد خمسة أنواع من الفجوات هي:

–الفجوة بين تصورات مؤسسة التعليم العالي لتوقعات المستفيدين والخدمات المتوقعة؛

–الفجوة بين تصورات مؤسسة التعليم العالي لتوقعات المستفيدين، وبين ترجمة هذه التصورات ومواصفات للجودة؛

–الفجوة بين جودة الخدمة التي يتوقعها المستفيدين والخدمة الفعلية؛

–الفجوة في وسائل الاتصال بين مؤسسة التعليم العالي والمستفيدين؛

–الفجوة بين الخدمات التي تقدمها مؤسسة التعليم العالي وتوقعات المستفيدين.

2. آليات مقترحة لتحقيق الأمن والسلامة في مؤسسة التعليم العالي: يُعْنَى الأمن الصناعي بتوفير ظروف العمل الآمنة والصحية المناسبة في أماكن العمل، وذلك عن طريق الدراسة المسبقة لكافة المخاطر المتوقعة والتي قد تنشأ في المراحل المختلفة التي تمر بها العملية التعليمية منذ البدء في التفكير في اختيار موقع مؤسسة التعليم إلى آخر مرحلة من مراحل تخريج الطلبة، مع وضع تدابير السلامة الوقائية التي تستهدف بالدرجة الأولى منع وقوع هذه المخاطر والعمل على تطويقها والحد من انعكاساتها عند حدوثها[1]. سواء كانت مخاطر بشرية مقصودة(كالسرقة، التخريب...)، أو غير مقصودة (كتسرب الغاز، تسرب المياه...)، أو مخاطر طبيعية (كالزلازل، الفياضانات....).

(1) إبراهيم محمد عياش، **الأمن الصناعي**، {على الرابط} http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=127188، 15 نوفمبر 2015.

من الآليات التي نقترحها لتفعيل الأمن والسلامة بمؤسسة التعليم العالي نذكر:

- إنشاء إدارة الأمن والسلامة تسعى إلى تنفيذ الإستراتيجية الأمنية لمؤسسة التعليم العالي عن طريق توفير أفضل الوسائل الفنية والإدارية للحفاظ على أمن وسلامة الأفراد والممتلكات والمنشآت؛
- القيام بعمل دورات في السلامة المهنية للعاملين في مؤسسة التعليم العالي؛
- نشر الوعي والتثقيف في الأمن والسلامة عن طريق اللوحات الإرشادية والمنشورات والكتيبات؛
- التنسيق الدائم مع الإدارات الأخرى في مؤسسة التعليم العالي فيما يخص الحوادث والكوارث الطبيعية وتطوير خطة التعامل معها؛
- العمل على استقطاب وتدريب الكفاءات البشرية وتأهيلها ورفع مستواها للقيام بأعمال الأمن والسلامة بمؤسسة التعليم العالي؛
- إعداد خطط الإعلام الوقائي لتعميق الوعي الوقائي وتكريس المهارات الوقائية من خلال برامج واسعة تشمل كافة الكليات والإدارات والمراكز والعمادات؛
- التشريع النابع من الحاجة إلى تنفيذ هذا التخطيط الفني؛
- تفعيل وتعميم الرقابة والمتابعة الإلكترونية للحالة الأمنية وحالة السلامة بمؤسسة التعليم العالي.

3. آليات مقترحة بخصوص تقنية المعلومات والخدمات الأكاديمية: إن التطور السريع في مجال تكنولوجيا المعلومات جعل تبني أحدث الوسائل التكنولوجية لخدمة عمليتي التعليم والتعلم وتسهيل كافة المهام الإدارية والأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي مطلبا أساسيا للنجاح والتميز، للوصول إلى تحسين مستوى الأداء الفردي والمؤسسي في مؤسسة التعليم العالي. من هذا المنطلق نقترح مجموعة الآليات الآتية لتفعيل تقنية المعلومات والخدمات الأكاديمية.

- تحويل مصادر ومراجع المعلومات الورقية المطبوعة أو غير المطبوعة إلى أشكال إلكترونية يمكن تراسلها مع مستفيدين بعيدين؛
- إنشاء إدارة لشؤون تكنولوجيا المعلومات كي تكون مصدر نشر التكنولوجيا الحديثة بين مكونات مؤسسة التعليم العالي، وتواكب التقنيات الحديثة، وذلك من خلال تطوير البنية التحية لنظم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتطوير برامج وأنظمة معلومات ملائمة يمكن تطبيقها وإداراتها واستخدامها بفاعلية وكفاءة لدعم عمليتي التعلم والتعليم والبحث العلمي، وتحسين جودة الخدمات المعلوماتية

المقدمة لمنسوبي مؤسسة التعليم العالي والمجتمع الخارجي، وزيادة الوعي التكنولوجي للمساهمة في تنمية المجتمع؛

- تشغيل شبكة لاسلكية منتشرة في معظم مباني وكليات وأقسام مؤسسة التعليم العالي وترتبط مباشرة مع الشبكة الرئيسية لهذه المؤسسة التعليمية، بهدف إتاحة الفرصة لمنسوبيها الاستفادة من كافة الخدمات المتصلة بالأنترنت من خلال أجهزة الحاسب الآلي المحمولة أو الهواتف الجوالة...؛
- استخدام تقنية (Conferencing Video): هي نظام للبث المرئي والصوتي يتيح إمكانية نقل الصوت والصورة من موقع إلى موقع آخر سواء داخل مؤسسة التعليم العالي أو خارجها[1]، يمكن لمؤسسة التعليم العالي استخدامه في نقل وبث المحاضرات والندوات والمؤتمرات والأيام الدراسية داخل المؤسسة الواحدة وبينها وبين مؤسسات تعليم عالي أخرى، بكل يسر وسهوله دون الحاجة لتنقل وتكبد عناء السفر، كما يتم من خلال هذه الشبكة تسهيل الدخول على شبكة الانترنت والبريد الالكتروني ونظام (مصلحة) التسجيل وغيرها من الخدمات، كما يمكن لمؤسسة التعليم العالي استخدام هذا النظام في عقد الاجتماعات بين مسؤولي وإداري مؤسسة التعليم العالي وبين فروع وكليات وأقسام هذه المؤسسة التعليمية مما يوفر الوقت والجهد ودون الحاجة لتنقل وتكبد عناء السفر؛
- الاعتماد على خدمة الرسائل النصية عبر الجوال (SMS): لتقوية التواصل بين منسوبي مؤسسة التعليم العالي من طلاب، أعضاء هيئة التدريس، وإداريين، ولنقل الأخبار الهامة كمواعيد التسجيل والإعلان عن الأنشطة التعليمية كالمحاضرات والندوات وغيرها من الفعاليات؛
- الاهتمام بالموقع الإلكتروني لمؤسسة التعليم العالي وتحديث معلوماته باستمرار: باعتباره الجهة التي تزود زوار الموقع بالكثير من المعلومات والأخبار عن مؤسسة التعليم العالي، كما أنها يقدم العديد من الخدمات التعليمية لطلاب، أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، للحصول الكترونيا على نتائج القبول، إجراء عمليات التسجيل، نتائج الامتحانات، وإنهاء الكثير من الخدمات بالإضافة إلى غير ذلك، بالإضافة إلى تمكين منسوبي مؤسسة التعليم العالي من خلال الموقع استخدام نظام التعليم الالكتروني وإجراء العديد من الوظائف الأكاديمية والإدارية التي تم تحويلها إلكترونيا؛

(1) جامعة الملك فيصل، **عمادة تقنية المعلومات**، {على الرابط}https://www.kfu.edu.sa/ar/Deans/it/Pages/servIT.aspx، 02 نوفمبر 2015.

- إنشاء منتدى طلاب وطالبات مؤسسة التعليم العالي على موقعها الإلكتروني مع إرفاقه بدليل كيفية استخدامه: ليكون كحلقة وصل هامة بين المسؤولين بإدارة مؤسسة التعليم العالي والطلاب وأعضاء هيئة التدريس لغرض الاستماع لوجهات نظر الطلبة واستقبال اقتراحاتهم وملاحظاتهم حول كل ما يمس مؤسسة التعليم العالي، وما تقدمه لهم من خدمات، بالإضافة إلى أن المنتدى يعد بوابة هامة للحصول على المساعدة والتوجيه وتبادل الخبرات بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، كما يعتبر المنتدى مكانا متميزا لإتاحة الفرصة للطلاب لطرح مشاركاتهم ومساهماتهم في مجالات عدة منها: الأدب، الشعر، الرياضة، الطب، الهندسة، التصميم بالحاسب...

يدار هذا المنتدى من قبل فريق إشرافي مشترك بين الطلبة وقسم تقنية المعلومات بمؤسسة التعليم العالي مما يضمن للطلاب والطالبات اكتساب الخبرة وصقل الموهبة والمشاركة في تحمل المسؤولية؛

- إنشاء نظام معلومات عن الطلاب وأعضاء هيئة التدريس مع إرفاقه بدليل استخدام هذا النظام: بالاعتماد مثلا على نظام **البانر**(Banner) هو نظام متكامل وشامل لإدارة معلومات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بمؤسسة التعليم العالي، حيث يتيح لهم العديد من الخدمات وبصورة فعالة عبر شبكة الإنترنت وبأسلوب فني متطور يهدف إلى تسهيل وتبسيط الإجراءات للطلبة وأعضاء هيئة التدريس والجهات ذات العلاقة. ويشتمل النظام على قسمين:

– نظام معلومات الطلاب: ويغطي جميع الجوانب التي تخص الطلبة بهدف حصول كل منهم على خدماته الخاصة عن طريق شبكة الانترنت سواءا من المنزل أو من معامل الحاسب الآلي بمؤسسة التعليم العالي. ومن تلك الخدمات:التسجيل أو إعادة التسجيل، تجميد السنة الدراسية، الحصول على إشعار التسجيل، الحصول على النتائج النهائية، طباعة الجدول الدراسي، تعديل المعلومات الشخصية (العنوان– أرقام الهواتف– البريد...)، التواصل مع أستاذ المادة من خلال البريد الالكتروني...

– نظام معلومات أعضاء هيئة التدريس:عن طريق هذا النظام يمكن لعضو هيئة التدريس بمؤسسة التعليم العالي الحصول على العديد من الخدمات من خلال شبكة الأنترنت ومنها: الحصول على قوائم الطلبة المسجلين في التخصصات، إدخال علامات المواد الدراسية، تعديل المعلومات الشخصية (العنوان، أرقام الهواتف...)، إدخال وعرض الساعات المكتبية (الساعات التي يمكنه فيها الالتقاء بطلبته)، طباعة الجدول الدراسي، المهام التدريسية، إدخال معلومات عن المقررات والمناهج، التواصل مع الطلبة من خلال البريد الإلكتروني، التعليم الإلكتروني....

- الاعتماد على نظام التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد(WebCT): يتيح هذا النظام للطالب فرصة التواصل مع المقرر الدراسي والأساتذة خارج قاعة المحاضرات، كما يؤمن أدوات متنوعة للإطلاع على محتوى المادة العلمية للمقرر والتفاعل معها بطرق ميسره وجذابة، بالإضافة إلى التواصل مع أستاذ المقرر وبقية الطلبة المسجلين في نفس المقرر بوسائل الكترونية متنوعة من خلال الأنترنت؛
- النظام الإلكتروني لإدارة التعلم: يعد نظام الـ (Blackboard) أحد أكثر الأنظمة العالمية المتخصصة تطورا في مجال التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد حيث يعتمد بشكل أساسي على المعلومات والاتصالات، ويتميز بتقديم أنظمة تعليمية افتراضية توفر التفاعل المباشر بين الطلبة وأساتذتهم إلى جانب البرمجيات اللازمة لإعداد وتطوير المواد التعليمية الإلكترونية وأنظمة متطورة لتسجيل المحاضرات وتوفيرها للطلبة، حيث يمكن تصفحها وتحميلها أو إعادة عرضها باستخدام الأنترنت في أي زمان و مكان؛
- تخصيص مجال لنظام الدعم الفني(Remedy) على الموقع الالكتروني لمؤسسة التعليم العالي: هو نظام خاص بالدعم الفني يعمل على الطلبات المرسلة، والتعامل مع المشاكل وحلها والإجابة على الأسئلة وإحداث التغييرات اللازمة بشكل فعال.

4. آليات تفعيل التواصل والتفاعل مع المجتمع المحيط بمؤسسة التعليم العالي: يتم ذلك من خلال تشكيل لجنة مختصة في التعاون والتنسيق بين مؤسسة التعليم العالي والمجتمع، تتلخص أهم مهامها في[1]:

- تعريف سوق العمل بمؤسسات التعليم العالي، برامجها الدراسية، نظمها الأكاديمية، شهاداتها، ومؤهلات وخبرات خريجيها من أجل إيجاد فرص عمل جديدة واستيعاب الخريجين الجدد؛
- العمل على إشراك سوق العمل في تحديد مخرجات العملية التعليمية؛
- تبادل المعرفة والخبرات بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات سوق العمل؛
- التنسيق مع مؤسسات العمل لتوفير تدريب مكثف للطلاب خلال دراستهم الأكاديمية مما يسهل انتقالهم اللاحق من المجال الأكاديمي إلى المجال العملي؛
- عقد ندوات مع خبراء مؤسسات المجتمع وجهات التوظيف لتبادل الخبرات؛

(1) محمد فلاق، **تصور نظام مقترح لإدارة الجودة الشاملة بالجامعة الجزائرية في ضوء التجارب العالمية**، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الوطني حول متطلبات ضمان جودة التعليم بالجامعة الجزائرية، 10 و11 ديسمبر 2012.

- تشجيع الأعمال البحثية والتطويرية بين الأكاديميين والاقتصاديين والصناعيين وتعزيز الثقة في البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي، وإيجاد التمويل لمشاريع بحثية لصالح مؤسسات العمل؛
- المشاركة في اللقاءات التوظيفية، التي تفتح أبواب عمل للطلاب في مرحلة التخرج من خلال الربط مع سوق العمل.

5. آليات التواصل مع الخريجين وجهات التوظيف: يعتبر الخريجون من أهم شريحة للتواصل المستمر مع كافة شرائح المجتمع، ومن أجل تأسيس شراكة فاعلة، لأن لخريجي مؤسسات التعليم العالي الحق في الإطلاع على فعاليات مؤسستهم العلمية والمشاركة الفاعلة في تطوير مسيرتها، وتقييم منجزاتها بقدر استطاعتهم وخبراتهم العملية، ويمكن للآليات المقترحة الآتية تحقيق ذلك.

- إيجاد إدارة مركزية لمتابعة الخريجين على مستوى مؤسسة التعليم العالي، وفروعها في شكل مكاتب لمتابعة الخريجين على مستوى كل كلية أو قسم من كليات أو أقسام مؤسسة التعليم العالي، هدفها تسهيل مهام انتقال الطلاب من البيئة التعليمية إلى البيئة العملية، فتقوم بمتابعة أخبارهم حرصا على إبقاء حلقة اتصال دائمة وقوية مع الخريجين، وحتى لا يكون تخرجهم هو نهاية العلاقة؛
- إجراء دراسات بحثية حول متطلبات سوق العمل لتقديم المقترحات البناءة لتطوير، وتحسين البرامج الأكاديمية في مؤسسة التعليم العالي لتتوافق مع متطلبات سوق العمل؛
- إعداد دليل خريجي مؤسسة التعليم العالي السنوي؛
- العمل على تزويد الجهات الراغبة بتوظيف خريجي مؤسسة التعليم العالي، ببيانات المتوقع تخرجهم؛
- إرشاد وتوجيه الخريجين والطلبة المتوقع تخرجهم في عملية البحث عن وظيفة وتوظيفهم ما أمكن؛
- العمل على وضع آلية خاصة لمتابعة توظيف خريجي مؤسسة التعليم العالي لدى الجهات الطالبة لبيانات الخريجين؛
- متابعة أوضاع الطلبة الخريجين وجمع معلومات عن الوظائف التي حصلوا عليها.
- وضع قائمة بجميع جهات توظيف خريجي مؤسسات التعليم العالي ونشرها على موقعها الالكتروني؛
- التنسيق لعمل نظام معلومات خاص للإدارة وتأسيس قاعدة بيانات خاصة بهم؛
- العمل على تحديد الفرص الوظيفية للخريجين وتحديثها بصورة دورية وإعداد إصدارات عنها؛
- توثيق البيانات الخاصة بخريجي مؤسسة التعليم العالي في أرشيف خاص؛

- إعداد دورات متخصصة في مجالات تخصص مؤسسة التعليم العالي لتنمية مهارات الطلاب العملية والتطبيقية بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل؛
- دعوة المؤسسات لتقديم برامج تدريبية بمؤسسات التعليم العالي وذلك لتطوير القدرات المهنية للطلاب؛
- إقامة ملتقى للتوظيف يدعى إليه مجموعة من المؤسسات والهيئات من القطاع الخاص والعام، حيث تنفرد كل مؤسسة بإعطاء فكرة واضحة عن طبيعة العمل لديها وعن التخصصات المطلوبة للعمل لديها، وذلك بهدف تقليص الفجوة بين الحياة النظرية التي يتلقاها الطلاب ومعرفة متطلبات سوق العمل؛
- تنظيم محاضرات وندوات يدعى إليها رجال الأعمال ورؤساء شركات الأعمال للتعرف على معارف ومهارات الطلاب وما اكتسبوه من مخرجات تعليمية مستهدفة وكسر رهبة اللقاءات التوظيفية.

6. نظام الإرشاد الأكاديمي بمؤسسة التعليم العالي: يعرف الإرشاد الأكاديمي أنه العمل الذي يقوم به المرشدون الأكاديميون* داخل الكليات أو الأقسام لتعريف الطلاب بالأنظمة الدراسية، وكذلك مساعدتهم على التقدم في الدراسة والتغلب على ما يعترضهم من مشكلات وصعوبات اجتماعية أو نفسية أو صحية أو أكاديمية؛ والإرشاد الأكاديمي خدمة مهنية توجه قدرات الطالب، وميوله لاختيار التخصص الذي يناسبه، ومن ثم اختيار مهنة المستقبل، كما يهدف إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية والشخصية التي تحول دون تحقيقهم أهدافهم التعليمية[1]. والآليات المقترحة هنا.

- تشكيل وحدة للإرشاد الأكاديمي للإشراف على تقديم الخدمات الإرشادية للطلاب، بما يفي باحتياجاتهم الأكاديمية وتوجيه مساراتهم، وحل مشكلاتهم مما يساعد على تطوير شخصياتهم ومهاراتهم في المجالات المختلفة، يشترط فيهم أن يكون لديهم الوقت الكافي للقيام بدور المرشد الأكاديمي (لقاءان في الأسبوع على الأقل) وامتلاك المهارات اللازمة لمهمة الإرشاد الأكاديمي (لتجعله قادرا على التواصل الفعال مع طلابه، يجيد الاستماع إليهم، لا يهاجمهم ولا يسخر منهم، يشاركهم في التخطيط لدراستهم، وقادر على مساعدتهم لتذليل ما يعترضهم من عقبات خلال دراستهم؛

---

*يقصد به أحد أعضاء هيئة التدريس، يعين ليقوم بإرشاد عدد معين من الطلاب في كل ما يتعلق بشؤونهم الأكاديمية والاجتماعية والصحية منذ قبولهم وحتى تخرجهم. ومن أهم المهارات التي يجب أن تتوفر في المرشد الأكاديمي: مهارة القيادة، مهارة التخطيط، مهارة الاستماع، مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات، مهارة إدارة واستثمار الوقت، مهارة التنظيم، ومهارة التعاطف. للإطلاع أكثر، انظر:

سالم حمود صالح الحرارشة، **التوجيه والإرشاد الدليل الإرشادي العملية للمرشدين التربويين والعاملين مع الشباب**، ص ص 29-35.

عبد الله ابو زعيزع، جميل الصمادي، **أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي**، الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ط1، 2009.

(1) عبده محمد عبد الرزاق، **الإرشاد الأكاديمي**، على الرابط http://dentistry.nu.edu.sa/85، 30 ديسمبر 2015.

- توزيع الطلاب الجدد أو المنقولين بداية كل عام دراسي على عدد من المرشدين الأكاديميين، بحيث يكون نصيب كل مرشد عدد من الطلاب لا يتجاوز 20 طالبا وذلك عن طريق الأقسام العلمية؛
- استقبال الطلاب الجدد أو المنقولين في الأسبوع الأول من كل عام دراسي في اجتماع شامل يحضره المرشدون الأكاديميون لتزويد الطالب بالمعلومات الضرورية عن مرحلة التعليم العالي ونظام الدراسة وتعريف الطلاب بمرشدهم وواجباته نحوهم وواجبهم نحوه؛
- تعريف أعضاء هيئة التدريس الجدد من المعينين أو المتعاقدين بكل ما يخص نظام الدراسة؛
- التأكيد على المرشدين الأكاديميين لتفعيل الساعات المكتبية ليستفيد منها الطلبة والتنبيه على الطلبة مراجعة المرشد الأكاديمي عند مواجهة أي مشكلة أو صعوبات أكاديمية؛
- الطلب من مصلحة التسجيل والقبول تزويد وحدة الإرشاد الأكاديمي بنسخ كشوف الطلبة من أجل المتابعة من قبل المرشد الأكاديمي؛
- التأكيد على المرشدين الأكاديميين لعمل اجتماعات دورية (مرتين كل شهر على الأقل) للطلاب الذين يرشدهم ليتعرفوا من خلال الاجتماعات على مدى تقدمهم الطلاب، ومحاولة المساعدة في حل المشكلات التي قد تواجههم وتدوين حالتهم في سجل المعلومات واكتشاف الحالات التي تحتاج للمساعدة؛
- إعداد استبيانات وبحوث خاصة بالإرشاد الأكاديمي وتعميم النتائج للاستفادة منها في تحسين عملية الإرشاد الأكاديمي بكليات أو أقسام مؤسسة التعليم العالي.

المطلب الثالث: آليات مقترحة لتفعيل دور الطالب في تحقيق الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي

من الآليات التي نقترحها بالنسبة للطلبة المحتملين: قيام ممثلين من مؤسسة التعليم العالي (أساتذة، إداريين، عمال من مصلحة التسجيل، ورؤساء الأقسام) بزيارات إلى المؤسسات الثانوية لتعريفهم بالمؤسسة والبرامج التي تنظمها، وتشكيل انطباع ايجابي لدى الطلبة، أما بالنسبة للطلبة الحاليين فنقترح الآتي.

أولا: مقترح آلية التعامل مع الطلاب المتفوقين والمتعثرين والمبدعين

1. الاقتراحات بخصوص الطلبة المتفوقين: الطلبة المتفوقين هم الذين يتمتعون بقدرات تحصيلية عالية تمكنهم من تحقيق معدلات مرتفعة في مجال دراستهم، ويمكن تحديدهم بعد القيام بحساب معدل الترتيب

والذي يُعَدُ معدل المعدلات العامة لسداسيات الدراسة المعنية، موزونة بالمعاملات التصحيحية التي تأخذ بعين الاعتبار التأخرات المتراكمة والانتقالات بديون والانتقالات بعد الدورة الاستدراكية على النحو الآتي[1]:

الإطار رقم (01): معدل ترتيب الطلبة

$MC=MSE(1-a(r+d/2+s/4))$ حيث:

MC= معدل الترتيب d= عدد الانتقالات بديون في السنة

a= نسبة التحفيض المقدرة بـ0.04 r = عدد التكرارات في السنة

s= عدد الانتقالات بعد الدورة الاستدراكية في كل سداسي

MSE = معدل معدلات السداسيات المعنية= $\sum(MSi)/N$ حيث MSiهو معدل السداسي i

n = عدد السداسيات المعنية (nمحصورة ما بين 1و6 بالنسبة لليسانس، و n محصورة ما بين 1 و4 بالنسبة للماستر)

ومن آليات تشجيع الطلاب المتفوقين المقترحة:

- منح الطلاب الأوائل الثلاثة جائزة مالية محددة القيمة؛
- إرسال برقية تهنئة باسم عميد الكلية أو رئيس القسم للطالب وولي أمره وذلك لطالب الأول فقط؛
- تعليق الصور الشخصية للطلاب الأوائل في لوحة الاشهارات الخاصة بالكلية أو القسم؛
- منح الطلاب المتفوقين أحقية الاستعارة الخارجية للكتب من المكتبة بالعدد الذي تحدده إدارة المكتبة يفوق العدد المسموح به لبقية الطلبة؛
- توجيه دعوة إلى الطلاب المتفوقين لحضور الملتقيات، المؤتمرات، والأيام الدراسية؛
- إشراك الطلاب المتفوقين في أحد المشروعات البحثية التي يحصل عليها الأساتذة والممولة من مؤسسة التعليم العالي (فرق البحث، والمشاركة في مقال ينشر في مجلة مؤسسة التعليم العالي)؛
- دعوة الطالب المتفوق الأول بكل تخصص لحضور مجلس القسم العلمي في جلسته المنعقدة لتحديد جدول الامتحانات بكل فصل دراسي؛
- عمل استبيان لتحديد مهارات الطلاب المتفوقين في اللغات والحاسب الآلي والبرامج التخصصية لعمل خطة تدريبية سنوية لتنمية مهارات هؤلاء الطلاب؛

(1) القرار الوزاري رقم 714، المؤرخ في 03 نوفمبر 2011، المتعلق **بكيفيات ترتيب الطلبة**، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي سنة 2011، الثلاثي الرابع.

- متابعة الطلاب المتفوقين أكاديميا ونفسيا لاستمرارية تفوقهم وإعداد تقارير عنهم ترفع إلى عميد أو رئيس القسم بمؤسسات التعليم العالي.

2. الاقتراحات بخصوص الطلاب المتعثرين: الطلبة المتعثرين هم الذين سُمِحَ لهم متابعة الدراسة في السنة الموالية من دورة التكوين، وإعادة التسجيل في المواد التي لم يكتسبونها من وحدات تعليم السنة الحالية[1]، وكذلك الطلاب الذي رسبوا أكثر من مرة في مستوى دراسي واحد، بالإضافة إلى الطلاب الذين حولوا من أكثر من قسم؛ ومن آليات التعامل مع الطلاب المتعثرين نقترح.

- عمل حصر بهؤلاء الطلاب، وإعداد تقرير عن كل حالة، وفي ضوء هذا التقرير يكون التعامل حيث تختلف أسباب التعثر من حالة إلى أخرى؛
- عقد مجموعات تقوية في المواد الدراسية في نهاية السداسي لهؤلاء الطلاب فقط؛
- رفع التقرير إلى المجلس العلمي عن مستوى الانجاز لهؤلاء الطلاب فور إعلان نتائج الامتحانات لمتابعة التحسن وفاعلية الآلية، مصحوبا بتقرير لعميد الكلية أو رئيس القسم لمناقشته؛
- منح الطلاب الذي تجاوزوا تعثرهم مكافآت نقدية.

3. الاقتراحات بخصوص الطلاب المبدعين: الطلبة المبدعين هم الذين يظهرون خصائص تعلم استثنائية تعكس المفاهيم التقليدية للموهوبين في مؤسسة التعليم العالي، وتحظى بتأييد واسع من الأساتذة، ويتميزون بسرعة تحقيق أهداف المناهج الأساسية وسعة المعرفة في مجالات عامة أو محددة، ولديهم شغف لتشرب مفاهيم العالم الجديد وآلية عملها، كما يظهرون أداءا استثنائيا وغير عادي في مجال التحليل[2]؛ ومن آليات التعامل مع الطلاب المبدعين نقترح.

- إنشاء مركز للإبداع ورعاية الموهوبين على مستوى الكلية أو القسم العلمي؛
- إنشاء عدد من النوادي (كنوادي العلوم الفيزيائية والبيولوجية والكيميائية...) والأقسام (كقسم للكشف والرعاية، قسم للابتكارات وبراءات الاختراع...) تكون تابعة لمركز الإبداع؛
- عمل قياس للمهارات العقلية والإبتكارية، بالإضافة إلى قياس السمات الشخصية للطلاب؛
- عمل مسابقات لحصر الطلاب المبدعين في مختلف النواحي العلمية، ومنح الجوائز التقديرية والمالية وفقا للمعايير التي تحددها مؤسسة التعليم العالي؛

(1) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل م د**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2001، ص 38.

(2) روبرت ستيرنبيرغ، جانيت ديفيدسون، **مفاهيم الموهبة**، ترجمة داود سليمان القرنة وآخرون، المملكة العربية السعودية: العبيكان، ط2، 2013، ص 54.

- إظهار الإبداعات الفريدة لطلاب مؤسسة التعليم العالي في المحافل المحلية والدولية؛
- تعظيم الدافعية الذاتية للطلاب للمشاركة في مسابقات الإبداع بمؤسسة التعليم العالي؛
- التواصل مع المجتمع في ضوء حصر مجالات الإبداع والابتكار لدى الطلاب مؤسسة التعليم العالي لتقديم حلول إبتكارية وإبداعية مميزة لمشاكل المجتمع؛
- تطوير القدرات الذهنية والإبداعية والإبتكارية للموهوبين بالتدريب العلمي والعملي المستمر، لمواكبة التطور العالمي في الابتكارات العلمية والتقنية المتميزة والفريدة، العمل على الاستفادة منها، بلوغ الأهداف المرسومة، والتميز في المشاركة في الأنشطة المحلية والدولية؛
- تقديم برامج إثرائية علمية وتطبيقية أثناء الدراسة تتناسب مع الحِمْلِ الدراسي للطلاب في العديد من التخصصات بالإضافة إلى برنامج صيفي إثرائي؛
- عمل مشروعات إبداعية وتنافسية للطلاب ممولة من قبل مؤسسة التعليم العالي.

ثانيا: اقتراحات بخصوص لائحة الحقوق الطلابية

بما أن الطالب الأكاديمي هو المحور الأساس في المنظومة التعليمية في مؤسسة التعليم العالي فكان لزاما الاهتمام ببيان ماله وما عليه من حقوق وواجبات، بعيدا عن الفهم التقليدي الذي يجعل الطالب وعاء للحقوق والالتزام وبين الإفراط في هذه الحقوق على نحو يخرج العملية التعليمية عن مسارها الصحيح؛ لذا نضع مجموعة الاقتراحات الآتية:

- نشر لائحة الحقوق الطلابية على الموقع الالكتروني لمؤسسة التعليم العالي؛
- تعليق نسخة ورقية من لائحة الحقوق الطلابية في أكثر أماكن تواجد الطلاب كالمكتبة؛
- تخصيص الحصة الأولى في بداية العام الدراسي لطلبة السنوات الأولى من التعليم العالي لتوعيتهم بحقوقهم الأكاديمية والخدمية، كيفية الحصول على هذه الحقوق والجهة المختصة بذلك، وتوعيتهم أيضا بالتزاماتهم اتجاه مؤسسة التعليم العالي، وذلك حرصا على جودة العمل الأكاديمي وما ينبغي أن يكون عليه حال تلك العلاقة من الشفافية والوضوح في مختلف مكونات العمل في مؤسسات التعليم العالي.

ثالثا: اقتراحات التعامل مع شكاوي الطلاب

نقدم مجموعة الاقتراحات المتعلقة لكيفية التعامل مع شكاوى الطلبة نقدمها في النقاط الآتية:

- إعداد استمارة الشكوى ووضعها في مكتب وحدة ضمان الجودة، ونشرها على الموقع الالكتروني الخاص بمؤسسة التعليم العالي؛
- وضع صناديق الشكاوي والاقتراحات بالكليات والأقسام وأماكن تواجد الطلاب ليتمكنوا من وضع شكاويهم فيها بكل سرية، ويجب أن يتناسب عددها مع مساحة الكلية أو القسم؛
- تشكيل لجنة لتلقي وفحص شكاوى الطلاب على مستوى كل كلية و/أو قسم؛
- تجميع الشكاوي سواء من الصناديق أو البريد الالكتروني أسبوعيا؛
- سرعة الفحص والبت في كل المشاكل التي يمكن التعامل معها بصورة ودية أو رسمية، أما الشكاوي التي تحتاج الرد من الأقسام العلمية ترفع إلى رؤساء الأقسام، ويكون الرد عن طريق لجنة معتمدة من قبل القسم، وفي حالة تعذر حل الشكوى ترفع إلى المسؤول الأعلى درجة وهكذا دواليك؛
- تجميع ردود الشكاوي وإرسالها إلى أصحابها (لذا ينبغي كتابة بيانات صاحب الشكوى وتشمل الاسم (اختياري)، المستوى، التخصص، وكذلك وسيلة الاتصال به مثل: رقم التليفون، البريد الإلكتروني، أو الاتفاق معه على موعد لرد على الشكوى) ضمانا لسرعة التواصل بين أعضاء اللجنة وصاحب الشكوى.

المطلب الرابع: آليات مقترحة لتفعيل دور الأستاذ في تحقيق الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي

تتدرج المهام الأساسية لعضو هيئة التدريس في أربعة أنشطة رئيسية هي التدريس، البحث العلمي، خدمة مؤسسة التعليم العالي والمجتمع، الإسهامات الفكرية الأخرى، بالإضافة إلى سعي عضو هيئة التدريس لتنمية قدراته العلمية والبحثية، تتكامل محصلة هذه المساهمات والأنشطة جميعا لتبين مدى فاعليته في بيئته الداخلية، وتحفيز مشاركته في البيئة الخارجية.

أولا: أسباب الحاجة لتطوير أعضاء هيئة التدريس

- حاجة الأساتذة للعمل المستمر في مراجعة المناهج لتعديلها نحو الأفضل والمساهمة الفعالة في التنمية البشرية؛
- اعتبار التدريس في التعليم العالي مهنة إذ يتطلب مهارات قائمة على المعرفة النظرية ويتطلب تدريبا وتعليما عاليا؛

- ارتفاع عدد الطلاب مع نقص أعداد هيئة التدريس الأمر الذي تحتاج معه مؤسسات التعليم العالي للعمل نحو الإفادة المثلى من أساتذتها؛
- سرعة التغيير العلمي، مما يتطلب تنمية جادة لأعضاء هيئة التدريس ليتمكنوا من أداء رسالتهم، والاستعداد العلمي والمهني الفاعل للمستقبل بكل تحولاته ومشكلاته؛
- ضرورة استمرار الثقة بمؤسسات التعليم العالي من خلال زيادة كفاءة أعضاء هيئة التدريس وتنظيم برامج تنموية ترفع من مستوى أدائهم المهني.

ثانيا: الآليات المقترحة لتطوير أعضاء الهيئة التدريسية

- تنظيم دورات تمهيدية لأعضاء هيئة التدريس الجدد الملتحقين حديثا بهيئة التدريس؛
- دعوة أساتذة لهم خبرة في مجال تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس لعقد محاضرات وإجراء ورش عمل تخصص لأعضاء هيئة التدريس؛
- عقد الندوات واللقاءات العلمية التي تسهم في نمو عضو هيئة التدريس؛
- إيفاد عدد من الأساتذة للتدريب خارج مؤسسات التعليم العالي لفترات محددة حسب نوعية البرنامج؛
- تشجيع الأساتذة عند قيامهم بزيارات سنوية في العطل أو فترة التربص لزيارة جامعات وكليات تقوم بأبحاث مماثلة؛
- تنظيم دورات تدريبية سنوية متخصصة في مجالات ومحاور التطوير الأكاديمي المختلفة لأساتذة؛
- عقد ورش عمل صيفية لإطلاع عضو هيئة التدريس بالتطورات المستجدة في تخصصه؛
- استحداث جائزة التميز لأعضاء هيئة التدريس: من أجل الاهتمام الدائم برفع كفاءات منسوبيها من الأساتذة وتحفيزهم للارتقاء بأنفسهم، تحسين أدائهم، تحقيق التميز وجودة المخرجات، نشر ثقافة التميز بين أفراد مؤسسات التعليم العالي وتعميمها من جهة، وإبراز الأستاذ المتميز وتقديره من جهة أخرى. ويمكن تقسيمها إلى عدة جوائز أهمها:

– جائزة عضو هيئة التدريس المتميز: تمنح لعضو هيئة التدريس المتميز في كافة الجوانب والمعايير التالية: التدريس، الإشراف العلمي، خدمة مؤسسة التعليم العالي، وخدمة المجتمع؛

– جائزة التميز في التدريس: تمنح لعضو هيئة التدريس المتميز في كافة الأنشطة التعليمية (التدريسية) وجهوده المستمرة في تحسين أدائه وتطويره للارتقاء به إلى التميز؛

- جائزة التميز في الإشراف العلمي: تمنح لعضو هيئة التدريس المتميز في الإشراف العلمي على بحوث طلاب السنوات النهائية (رسائل الماستر، الماجستير والدكتوراه)؛
- جائزة التميز في خدمة مؤسسة التعليم العالي: تمنح لعضو هيئة التدريس المتميز في شتى الأنشطة التي تخدم مؤسسة التعليم العالي ورسالتها، وإبراز دورها في مجالات تخصصها محليا وعالميا؛
- جائزة التميز في خدمة المجتمع: تمنح لعضو هيئة التدريس المتميز في عطائه للمجتمع في مختلف المجالات، وتحقق دور مؤسسة التعليم العالي في خدمة الوطن؛

- استقطاب أعضاء هيئة تدريس متميزين وباحثين متميزين؛
- وضع خطة لرفع كفاءة معايير اختيار وتعيين أعضاء هيئة التدريس من خلال تحديد معايير نوعية عالية لاختيار واستقطاب وتعيين أعضاء هيئة تدريس وباحثين متميزين؛
- جذب نخبة من الكفاءات الوطنية المتميزة وأساتذة وخبراء أجانب مميزين عالميا في تخصصات مؤسسة التعليم العالي، لاسيما الذين لديهم ذخيرة غنية من الأبحاث والدراسات النوعية المتميزة؛
- استقطاب الكفاءات المميزة والموهوبة للعمل في مؤسسات التعليم العالي ضمن كادر أعضاء هيئة التدريس والباحثين في مجالات تخصصات برامج مؤسسات التعليم العالي، ثم إعدادهم من خلال برامج ابتعاث المعيدين والمحاضرين من خلال إنشاء برنامج للتمويل الكافي للابتعاث يستجيب لاحتياجات الكليات والأقسام الملحة من أعضاء هيئة التدريس خلال السنوات الموالية؛
- مراجعة الكليات والأقسام لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس بمختلف أصنافها بصورة منتظمة للتأكد من جودة الأداء التدريسي والالتزام بالمهام الأكاديمية واستمرارية الحاجة لخدماتهم؛
- اعتماد طريقة ديزني*في استقطاب وتوظيف أعضاء جدد من هيئة التدريس.

ثالثا: آلية الاستفادة من آراء أعضاء هيئة التدريس في تحسين مصادر التعلم

تعد مساهمة أعضاء هيئة التدريس في تنمية مجموعات مصادر التعلم بمؤسسات التعليم العالي بحيث تواكب التطور المستمر الخاص بافتتاح العديد من التخصصات والبرامج الجديدة بمؤسسات التعليم

*يتم تعيين العاملين الجدد عن طريق توصيات العاملين الحاليين (للحصول على أفضل عاملين بأقل تكلفة)، بعدها يتعرض المرشحون الجدد لمقابلتين شخصيتين على الأقل يتم فيها التعرف على مدى ملائمة المتقدمين للوظائف للمعايير الخاصة بالمؤسسة، بمجرد التعيين يتم التحاقهم ببرامج مكثفة للتأقلم الاجتماعي، بعدها يلتحقون ببرامج تدريبية لتكريس القيم الأساسية للمؤسسة لدى العمال الجدد؛ للإطلاع أكثر، انظر: بلال خلف السكارنة، **الإبداع الإداري**، عمّان: دار المسيرة، ط1، 2011، ص ص 353-354.

العالي أحد المهام الرئيسية لعضو هيئة التدريس، بما يساهم في تلبية احتياجات الأقسام العلمية لتطوير مقرراتها بشكل مستمر ونقترح أن يتم ذلك من خلال:

- تشكيل لجنة متخصصة من أعضاء هيئة التدريس ممثلة لكليات و/أو أقسام مؤسسات التعليم العالي لدراسة مجموعات مصادر التعلم المتوفرة حاليا في المكتبات سواء كانت مطبوعة أو إلكترونية من اجل معرفة التوجهات الموضوعية وحداثة المعلومات الحالية؛
- تشكيل لجنة متخصصة من الأساتذة ممثلة لكليات و/أو أقسام مؤسسات التعليم العالي لدراسة التوجهات الحديثة في تخصصات التعليم العالي، واهتمامات منسوبيها العلمية الحالية، والمستقبلية؛
- استطلاع آراء المستخدمين (أعضاء هيئة التدريس والطلبة) في مدى كفاية مصادر التعلم وخدماتها، ومدى استخدامها، واتساقها مع متطلبات التعليم والتعلم بالبرامج المختلفة؛
- مخاطبة مسؤولي البرامج بكليات و/أو أقسام مؤسسات التعليم العالي لرصد المراجع الحديثة التي تخدم البرامج القائمة والمستحدثة التي تقدمها هذه الأخيرة بأهم لغات التدريس الأساسية للعمل على توفيرها؛
- الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس المسؤولين عن البرامج والمقررات الدراسية في تقديم المشورة بشكل منتظم عن المواد المطلوبة لدعم التعليم والتعلم؛
- التزود بقوائم الناشرين وإرسالها إلى جميع المشتركين في خدمة الإحاطة الجارية لترشيح مصادر جديدة؛
- إرسال وفود من أعضاء هيئة التدريس إلى معارض الكتب المحلية والعالمية للمساهمة في اختيار واقتناء المصادر المناسبة حسب تخصصاتهم؛

كما يمكن الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس المتخصصين من ذوي الخبرة فيما يلي:

- تقديم الاستشارات في مجال تقنيات التعليم وطرق التدريس والمساهمة في تطبيق مبدأ دمج التقنية في التعليم وتحسين طرق التدريس وفقا لما يستجد من نتائج البحث في هذا المجال؛
- المشاركة في تصميم التعليم وتطوير الوحدات التعليمية وابتكار نماذج بديلة؛
- اختيار الأجهزة التعليمية وفق احتياجات الكليات والأقسام والوحدات ذات الصلة؛
- توفير وإنتاج التقنيات التعليمية والتعريف بطرق دمجها واستخدامها في المنهج الدراسي المطبق في مؤسسة التعليم العالي؛
- تقديم دورات للمستفيدين في مهارات البحث في المكتبة والحصول على المعلومات؛

- وضع آليات للتقويم المستمر للخدمات المعلوماتية، لقياس مدى فاعليتها وارتباطها بالعملية التعليمية والبحثية داخل مؤسسات التعليم العالي؛
- إعداد ومراجعة سياسات الخدمات بالمكتبة والسعي من أجل التغلب على العوائق التنظيمية، مع مراعاة التقدم التقني وعمليات الرقمنة بها؛
- تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي وذلك باستخدام التقنية الحديثة المتوفرة داخل وخارج مؤسسة التعليم العالي؛
- المساهمة في تنظيم معارض للكتب بصفة دورية داخل مؤسسة التعليم العالي؛
- إجراء التقييم الدوري لكفاءة المكتبة والمواد الموجودة بها.

رابعا: آليات مقترحة لتقييم أداء عضو هيئة التدريس

يتم تقييم أداء عضو هيئة التدريس بغرض تحسين وتطوير العملية التدريسية وتحفيز مشاركته المجتمعية، وتمثل مهام الأستاذ أساسا عمليا لتقييمه في النواحي الأكاديمية، وهي على النحو الآتي.

1. مهام عضو هيئة التدريس الأكاديمية:

1.1. بالنسبة للتدريس: على الأستاذ تقديم خطة تدريسية خلال العام الدراسي، والمقررات الدراسية التي سيقوم بتدريسها أو التي سيقوم أو سيشارك في تطويرها مع إيضاح أوجه التطوير والتحديث في كل مادة، وكذلك الأنشطة التي ينوي القيام بها لتحسين طرق وكفاءة التدريس وفاعليته أو لتحديث استخدام التقنيات والوسائل التعليمية أو أية بيانات لها علاقة مباشرة بكفاءة عملية التدريس.

2.1. بالنسبة للمشاركة المجتمعية للأستاذ: تتمثل في.

1.2.1. البحث العلمي: يوضح هذا الجزء الإسهامات العلمية البحثية للأستاذ التي تضيف إلى قاعدة المعارف والتطبيقات في مجال التخصص، شاملا الأبحاث المنشورة في مجالات علمية متخصصة، المؤتمرات المحكمة، المذكرات الفنية، وأوراق العمل، ومن الضروري الاهتمام بالنشر في مجلات عالمية متخصصة في مجال تخصص الأستاذ، والتي يجب أن تمثل الجزء الأكبر من إنتاجه العلمي.

2.2.1. خدمة مؤسسة التعليم العالي والمجتمع: لإبراز دور الأستاذ وفاعليته في مؤسسته من خلال أعمال اللجان التي يشارك أو يرغب في المشاركة فيها والأسباب التي أدت به إلى هذا الخيار، الوظائف الإدارية والفنية في مؤسسة التعليم العالي، عضويته في اللجان والمجالس على مستوى مؤسسة التعليم العالي...، أما خدمة المجتمع فتخص الأنشطة التي يمارسها الأستاذ في مجال خدمة المجتمع، والتي

ينوي القيام بها خلال العام الدراسي كاملا، كالاستشارات لحل مشاكل مؤسسة ما، تنظيم أو المساهمة في ندوات وورش عمل عالمية أو إقليمية أو محلية في مجال التخصص...

3.1. الإسهامات الفكرية: يوضح هذا الجزء الإسهامات الفكرية للأستاذ التي تضيف إلى معارف الآخرين وتستفيد منها الجهات والمؤسسات في مجال خبرة الأستاذ، بالإضافة إلى براءات الاختراع والابتكارات التصميمية والمشروعات التطبيقية وغيرها من المساهمات الفكرية للأستاذ سواء التي تم البدء فيها أو الانتهاء منها أو التي يتوقع استمرار العمل فيها خلال العام الدراسي.

4.1. تنمية الأداء والمهارات: يجب أن يأخذ الأستاذ زمام المبادأة في تنمية قدراته وتحسين أدائه، ويوضح هذا الجزء خطة الأستاذ والأنشطة التي ينوي القيام بها لتنمية قدراته وتحسين أدائه.

2. اقتراحات لتقييم الأستاذ: يمكن أن نبوبها في ثلاث: اقتراحات تقييم رئيس القسم للأستاذ، اقتراحات تقييم الطلاب للأستاذ، واقتراحات تقييم الأستاذ ذاتيا كما سيأتي.

1.2. اقتراحات لتقييم رئيس القسم للأستاذ: يجب أن تحدد بدقة، تكون موضوعية وعادلة، كما يجب أن يتم الإعلان وإعلام جميع الأساتذة بها، وتطبق على الجميع، تمس المهام الأربعة الأساسية لتقييم الأستاذ (الأداء التعليمي، خدمة مؤسسة التعليم العالي والمجتمع، والسلوكيات)، وفي آخر التقييم توضع علامة محددة لكل أستاذ على أساسها. والمعايير المقترحة هنا؛ تشكيل استمارة لقياس تقييم رئيس القسم لعضو هيئة التدريس، تعبأ من قبله ويوقع عليه الأستاذ بعد أن يطلع عليه، كما يوثقها ويعتمدها عميد الكلية و/أو رئيس مؤسسة التعليم العالي، تتكون من ثلاثة بنود وهذه الأخيرة بطبعها تتكون من عناصر أساسية، بحيث يضع رئيس القسم نقطة لتقييم كل عنصر، مجموع تقييم البند في الأخير يكون من أصل 100، ويمكن تفصيل هذه العناصر كما سيتم عرضه.

- تقييم الأداء التعليمي: الالتزام بالأعباء التدريسية، الالتزام بساعات التدريس، استخدام وسائل وتقنيات التعليم، تحديث المواد التعليمية وتقنيات التعليم، المشاركة في وضع المناهج ومحاور المواد، احترام الأعراف والتقاليد في التدريس، الإشراف على الرسائل والمشاركة في مناقشتها....
- تقييم خدمة مؤسسة التعليم العالي والمجتمع: حضور جلسات مجلس القسم العلمي، تنفيذ ما يكلف به من مهام، الاسهام في نشاطات وأعمال الجودة، الإسهام في نشاطات القسم العلمي، الإسهام في نشاطات مؤسسة التعليم العالي، المشاركة فيما يقدم من برامج خدمة المجتمع، التعاون مع الآخرين في أداء الواجبات العلمية الإدارية والفنية للقسم العلمي...

- تقييم سلوكيات الأستاذ: هل له مخالفات في احترام القيم المهنية التعليمية والأعراف في مؤسسة التعليم العالي؟، هل هو متعاون مع رؤسائه؟، هل هو متعاون مع زملائه؟....

2.2. اقتراحات لتقييم الطلاب لأداء الأساتذة في العملية التدريسية: انطلاقا من حقيقة أن الطالب هو محور العملية التدريسية، والتي توجه إليه كل الجهود الأكاديمية للارتقاء بالمستوى العلمي والتعليمي ليتناسب مع معايير الجودة لخريجي مؤسسة التعليم العالي، نقترح أن يتم مشاركة آراء الطلبة باستخدام الاستبيان عن تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في تدريس المواد ويشمل بنود هذا الاستبيان معايير أداء الأستاذ، وهذا الاستبيان سري، تستخدم خلاصة الآراء لتجويد العملية التعليمية مما يسهم في تطوير العملية التدريسية بمؤسسة التعليم العالي، كما يشترط في هذا الاستبيان أن يحدد فيه: اسم الأستاذ المعني بالتقييم، اسم المادة التي يدرسها، المحتوى العلمي للمقرر الدراسي، طرق ووسائل التعليم، الكتاب.

3.2. اقتراحات لتقييم الذاتي لعضو هيئة التدريس في بعض جوانب الأداء الأكاديمي: على الرغم من تزايد الاهتمام العالمي بتقييم الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بصفة عامة، والأداء التدريسي بصفة خاصة، فلا يزال تقييم أدائهم لا يحظى بالاهتمام الكافي، ولا يلقى القبول المناسب في مؤسسات التعليم العالي، كما أنه موضع جدل ومحل شك كبيرين، خاصة الجانب التدريسي منه، من حيث خصائصه وأبعاده، وكيفية تقييمه، ومصادر هذا التقييم، هذا فضلا عن أن هذا الأداء يتم في الغالب بشكل شخصي ووفق اجتهادات فردية كما لا يزال بعيدا عن المعالجات التقييمية الموضوعية للكشف عن أوجه القصور ومعالجتها، إضافة إلى شكوى كثير من الطلاب من ضعف الأداء التدريسي لبعض أعضاء هيئة التدريس، وانصراف بعضهم عن أداء بعض محاضراتهم، أو تأديتها بصورة شكلية لا تراعي ما ينبغي أن يكون عليه الأداء التدريسي الفعال.

تأسيسا على ما سبق فإن تقييم الأداء التدريسي يتطلب تنويعا في مصادره ما بين تقييم رؤساء مؤسسات التعليم العالي، عمداء الكليات، رؤساء الأقسام، تقييم الطلاب، التقييم الذاتي وغيرها من مصادر التقييم، إلا أن تقييم أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم يحتل مكانة مهمة بين هذه المصادر، خاصة إذا كان الهدف منه تطوير وتنمية هذا الأداء، وليس الترقية أو التثبيت. وتتزايد هذه الأهمية خاصة في ظل الأخذ بنظام الاعتماد وضمان الجودة والذي يقتضي قدرة المؤسسة بجميع مدخلاتها على تقويم ذاتها؛ أيضا عن طريق استخدام الاستبيان والذي يتطرق إلى الاستعداد للتدريس، تهيئة الطلاب لدراسة المادة، أساليب التدريس، التفاعل مع الطلاب، وتقييم الطلاب،.....

خلاصة:

في ضوء تقبل القيادات الأكاديمية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي للنهوض بالمستوى التعليمي فإن لهم دورا مهما في عمليات تطبيق وتنفيذ هذا المنهج، لكونهم يتعاملون بشكل مباشر مع أهم مخرجات العملية التعليمية وهم الطلاب الذين يعتبرون محورها، وعند تطبيق مؤسسة التعليم العالي لإدارة الجودة الشاملة كخطوة أكثر تقدما على طريق التحسين المستمر للجودة، لا بد من مراعاة مجموعة من الاعتبارات الهامة في مقدمتها:

– قيام القادة الأكاديميين أولا بتبني منهج إدارة الجودة الشاملة، ومن ثم القيام بتصرفات تدل على ذلك، لتأكيد القيادة بالمثل والتي تعتبر جوهر القيادة التحويلية الأكاديمية؛

– إشراك كافة العاملين(أساتذة وإداريين) في عملية الانتقال بإدارة مؤسسة التعليم العالي إلى إدارة الجودة الشاملة، وأخذ رأي الطلاب، سوق العمل، والأطراف المعنية لتفعيل عملية التطبيق والتنفيذ؛

– نشر ثقافة الجودة الشاملة داخل مؤسسة التعليم العالي، مع مراعاة أن عملية الانتقال والتحول نحو إدارة الجودة الشاملة تصاحبه مقاومة من الإداريين والأساتذة، لذا يتوجب على القادة الأكاديميين استخدام خصائص القيادة التحويلية والقيام بتعزيزها للحصول على تقبلهم ومن ثم المساهمة الحقيقية في تأسيس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي؛

– الاعتماد على أسلوب التقاطع الوظيفي لإحداث تكامل في عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بين التقسيمات الإدارية وعلى كافة المستويات في مؤسسة التعليم العالي؛

– وضع برامج تدريبية ملائمة لتعليم العاملين سواء الإداريين أو الأساتذة ماهية إدارة الجودة الشاملة وكيفية تطبيقها في مؤسسة التعليم العالي.

كما يمكنهم تحقيق ذلك من خلال تفعيل سلوكيات الإبداع والابتكار، الثقة، والعمل الجماعي داخل مؤسسة التعليم العالي، وما لها من مميزات لخلق مناخ تنظيمي خال من ممارسات القيادات الأكاديمية غير السليمة والتي تساهم بشكل إيجابي في تبني وتنفيذ منهج إدارة الجودة الشاملة.


افضل اربيل

تمهيد:

تعد مؤسسات التعليم العالي أساس الاقتصاد المعاصر، حيث تساهم في تقديم الدعم المباشر وغير المباشر للنمو، إلى جانب دورها الرئيسي في صنع القرارات السياسية والاقتصادية ومشاركتها في تعزيز العلاقات الدولية والتماسك الاجتماعي.

وإذا نظرنا في واقع مؤسسات التعليم العالي الجزائرية نجدها تواجه عدة تحديات، كزيادة إقبال الطلبة على التعليم العالي وتنوع المستفيدين من خدماته، محدودية الموارد المالية والتجهيزات المادية ومصادر التعلم التي من شأنها التأثير على مردودية هذه المؤسسات بانحدار جودة التدريس وظهور مشكلات البطالة في صفوف الخريجين، هذه العوامل وغيرها تفرض عليها إعادة النظر في أساليبها وسياساتها وأنظمتها لإرضاء المستفيدين منها، حيث يجب التفكير في حلول لإخراجها من هذه الوضعية.

وتعتبر إدارة الجودة الشاملة من المداخل الإدارية التي حقق تطبيقها على مستوى مختلف مؤسسات التعليم العالي نجاحا كبيرا والخيار المناسب والذي يجب اعتماده وتبنيه لإخراج هذه الأخيرة من هذه الوضعية بما يتلائم مع متطلبات المستفيدين، وحيث إن القيادة تعد أهم مبادئ التطبيق الفعال لمنهج إدارة الجودة الشاملة، مما يفرض ضرورة التميز في الأسلوب القيادي الذي يصبح به القادة مهندسين اجتماعيين يوضحون القيم، يفسرون الثقافة التنظيمية، ويستثيرون التابعيين ويشجعونهم على تقديم الاقتراحات الإبداعية والمبادرات الابتكارية، وهو الأسلوب الذي تجسده القيادة التحويلية التي تهتم بالتناغم الايجابي بين أهداف مؤسسات التعليم العالي ومصالح أفرادها من أجل تعزيز الكفاءة والفعالية.

ونتناول في هذا الفصل عرضا عن قطاع التعليم العالي بين القيادة التحويلية وإدارة الجودة الشاملة وذلك من خلال استعراض ثلاث مباحث كالآتي.

المبحث الأول: واقع قطاع التعليم العالي الجزائري

المبحث الثاني: معايير تعيين واختيار القيادات الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي الجزائري

المبحث الثالث: تجربة قطاع التعليم العالي الجزائري في ضمان الجودة

المبحث الأول: واقع قطاع التعليم العالي الجزائري

يعد تاريخ نظام التعليم العالي في أي مجتمع أداة تمكن القائمين على أمور هذا النظام من تفحص خصائصه واكتشاف الثغرات والنقائص الموجودة فيه وبالتالي محاولة تصحيح الأخطاء المرتكبة في الماضي وكذا مسايرة ما يحدث من التغيرات الداخلية والخارجية وفي جميع المجالات.

المطلب الأول: ماهية التعليم العالي في الجزائر

أولا: تعريف التعليم العالي

يعرف بأنه كافة أنواع الدراسات أو التدريب على البحوث التي تقدمها على مستوى ما بعد الثانوي جامعات أو مؤسسات تعليمية أخرى، تعترف السلطات المختصة في الدول بأنها مؤسسات للتعليم العالي[1]، ويمكن أن يتضمن قطاع التعليم العالي مؤسسات تدريب الأساتذة واعتمادهم على جميع المستويات، وأصحاب المهن الطبية والقانونية.

كما يعرف التعليم العالي حسب الجريدة الرسمية وفقا للقانون 99-05، في المادة الثانية بأنه كل نمط للتكوين والبحث يقدم على المستوى ما بعد التعليم الثانوي من طرف مؤسسات متخصصة ومعتمدة من طرف الدولة، وتتكون مؤسسات التعليم العالي من الجامعات والمراكز الجامعية والمدارس والمعاهد الخارجية عن الجامعة، كما يمكن أن تنشأ معاهد ومدارس لدى دوائر وزارية أخرى بتقرير مشترك مع الوزير المكلف بالتعليم العالي[2].

ثانيا: النظام الهيكلي لقطاع التعليم العالي الجزائري

هناك ثلاثة أنماط رئيسية مكونة لقطاع التعليم العالي في الجزائر هي:

1. **الجامعة:** مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، تنشأ بمرسوم تنفيذي بناءا على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي وتوضع تحت وصايته[3].

---

(1) خالد بن محمد حمدان العتيبي، **استجابة التعليم العالي السعودي لتحديات العولمة**، أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط (غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، 2005، ص 38.

(2) المادة (02) من القانون رقم 99-05، المؤرخ في 4 أفريل 1999، يتضمن **القانون التوجيهي للتعليم العالي**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد24 ، ص 5.

(3) المادة (01) من المرسوم التنفيذي رقم 03-279، المؤرخ في 23 أوت 2003، المتضمن **مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد 51، ص 5.

1.1. مكونات الجامعة: تتكون من هيئات ورئاسة الجامعة، كليات، ومعاهد، وعند الاقتضاء من ملحقات، وتتضمن مصالح إدارية وتقنية مشتركة[1].

1.1.1. هيئات الجامعة: تضم مجلسين الأول للإدارة (يتشكل من الوزير المكلف بالتعليم العالي أو ممثله رئيسا، ممثل عن الوزير المكلف بالمالية، ممثل عن الوزير المكلف بالتربية الوطنية، ممثل عن الوزير المكلف بالتكوين المهني، ممثل عن الوزير المكلف بالعمل، ممثل عن السلطة المكلفة بالبحث العلمي، ممثل عن السلطة المكلفة بالوظيفة العمومية، ممثل عن والي الولاية التي يوجد فيها مقر الجامعة، ممثلي القطاعات الرئيسية المستعملة التي تحدد قائمتها في مرسوم إنشاء الجامعة، ممثل (1) عن الأساتذة في كل كلية ومعهد ينتخب من ضمن الأساتذة الأعلى رتبة، ممثلين اثنين (2) منتخبين عن الموظفين الإداريين والتقنيين وعما الخدمات، ممثلين اثنين (2) منتخبين عن الطلبة، كما يمكن استدعاء أي شخص من شأنه مساعدته في أعماله نظرا لكفاءته)، والمجلس العلمي (يتشكل من رئيس الجامعة رئيسا، نواب رئيس الجامعة، عمداء الكليات، مديري المعاهد ومديري الملحقات إن وجدت، رؤساء المجالس العلمية للكليات والمعاهد، مديري وحدات البحث غن وجدت، مسؤول المكتبة المركزية للجامعة، ممثلين اثنين (2) عن الأساتذة في كل كلية ومعهد ينتخبان من ضمن الأساتذة الأعلى رتبة، شخصيتين خارجيتين يكونان أستاذين تابعين لجامعات أخرى، كما يمكن استدعاء أي شخص من شأنه مساعدته في أعماله نظرا لكفاءته) [2]؛

2.1.1. رئاسة الجامعة: تضم تحت سلطة رئيس الجامعة: نيابات رئاسة الجامعة التي يحدد عددها وصلاحياتها مرسوم إنشاء الجامعة، الأمانة العامة للجامعة، والمكتبة المركزية للجامعة[3]؛

3.1.1. الكلية: هي وحدة تعليم وبحث في الجامعة في ميدان العلم والمعرفة، تكون متعددة التخصصات لكن عند الاقتضاء يتم إنشاؤها على أساس تخصص غالب، وتضمن تكوين في التدرج وما بعد التدرج، نشاطات البحث العلمي، ونشاطات التكوين المتواصل وتحسين المستوى وتجديد المعارف.

تتشكل الكلية من أقسام وتحتوي على مكتبة منظمة في شكل مصالح وفروع، تنشآ أقسامها بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي. يشمل القسم بدوره على شعبة أو مادة أو تخصص في المادة ويضم

(1) المادة (7) من المرسوم التنفيذي رقم 03-279، مرجع سبق ذكره.

(2) المادتان 10، 20 من المرسوم التنفيذي رقم 03-279، مرجع سبق ذكره.

(3) المادة (25) من المرسوم التنفيذي رقم 03-279، مرجع سبق ذكره.

مخابر عند الاقتضاء. كما تزود الكلية بمجلس الكلية وبمجلس علمي ويديرها عميد. وبدوره القسم يزود بلجنة علمية ويديره رئيس قسم[1].

4.1.1. المعهد: وحدة متخصصة في التكوين والبحث في الجامعة، يتشكل من أقسام يضمن تنسيق نشاطاتها ويحتوي على مكتبة منظمة في شكل مصالح وفروع. يشمل القسم شعبة في الطور أو تخصص المعهد ويضم مخابر عند الاقتضاء. ويكلف بضمان برمجة مراقبة نشاطات التعليم، إنجازها، تقييمها، والبحث في ميدانه عند الاقتضاء[2].

5.1.1. الملحقة: هي وحدة للتعليم موجودة خارج الجامعة وتلحق بيداغوجيا بالكلية أو المعهد الذي يضمن تعليما في الشعب التي تتكفل بها. ويسيرها مدير[3].

2.1. مهام الجامعة: تقع على عاتق الجامعة مهام في مجال التكوين العالي ومهام تتعلق بمجال البحث العلمي والتكنولوجي[4].

1.2.1. في مجال التكوين العالي: تساهم في تحقيق الآتي.

- تكوين الإطارات الضرورية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد؛
- تلقين الطلبة مناهج البحث وترقية التكوين بالبحث وفي سبيل البحث؛
- المساهمة في إنتاج ونشر معمم للعلم والمعارف وتحصيلها وتطويرها؛
- المشاركة في التكوين المتواصل.

2.2.1. في مجال البحث العلمي والتطوير التكنولوجي: تساهم في تحقيق الآتي.

- المساهمة في الجهد الوطني للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي؛
- ترقية الثقافة الوطنية ونشرها؛
- تثمين نتائج البحث ونشر الإعلام العلمي والتقني؛
- المشاركة ضمن الأسرة العلمية والثقافية الدولية في تبادل المعارف وإثرائها.

2. المركز الجامعي: مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني يتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، ينشأ بمرسوم تنفيذي بناءا على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي ويوضع تحت وصايته[1].

---

(1) المواد (32، 33، 34، 35) من المرسوم التنفيذي رقم 03-279، مرجع سبق ذكره.

(2) المواد (57، 58، 59) من المرسوم التنفيذي رقم 03-279، مرجع سبق ذكره.

(3) المادة (77) من المرسوم التنفيذي رقم 03-279، مرجع سبق ذكره.

(4) المادتين (5، 6) من المرسوم التنفيذي رقم 03-279، مرجع سبق ذكره.

1.2. مكونات المركز الجامعي: يتشكل المركز الجامعي من معاهد تشمل أقساما ويحتوي على مصالح تقنية مشتركة[2].

1.1.2. المعهد: هو وحدة تعليم وبحث في المركز الجامعي في ميدان العلم والمعرفة، ويضمن على الخصوص ما يأتي: التعليم في التدرج وما بعد التدرج، نشاطات البحث العلمي، ونشاطات التكوين المتواصل وتحسين المستوى وتجديد المعارف[3].

2.1.2. الأقسام: يتشكل المعهد من أقسام يضمن تنسيق النشاطات بينها ويحتوي على مكتبة منظمة في شكل مصالح ويشمل عند الاقتضاء مخابر[4]، يشمل القسم شعبة أو مادة أو تخصص في المادة ويديره رئيس القسم.

2.2. مهام المركز الجامعي: يتولى المركز الجامعي مهام التكوين العالي والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

- بالنسبة للمهام الأساسية للمركز الجامعي في مجال التكوين العالي على الخصوص تتمثل في[5]:
  - تكوين الإطارات الضرورية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد؛
  - تلقين الطلبة مناهج البحث وترقية التكوين عن طريق البحث وفي سبيل البحث؛
  - المساهمة في إنتاج ونشر معمم للعلم والمعارف وتحصيلها وتطويرها؛
  - المشاركة في التكوين المتواصل.
- أما بالنسبة للمهام الأساسية للمركز الجامعي في مجال البحث العلمي والتطوير التكنولوجي على الخصوص تتمثل في[6]:
  - المساهمة في الجهد الوطني للبحث العلمي والتكوير التكنولوجي؛
  - المساهمة في ترقية الثقافة العلمية الوطنية؛
  - تثمين نتائج البحث ونشر الإعلام العلمي والتقني؛
  - المشاركة ضمن الأسرة العلمية والثقافية الدولية في تبادل المعارف وإثرائها.

---

(1) المادتين (2، 3) من المرسوم التنفيذي رقم 05-299، المؤرخ في 16 أوت 2005، يتضمن **مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد58، ص 4.

(2) المادة (07) من المرسوم التنفيذي 05-299، مرجع سبق ذكره.

(3) المادة (29) من المرسوم التنفيذي رقم 05-299، مرجع سبق ذكره.

(4) المادتان (30، 31) من المرسوم التنفيذي رقم 05-299، مرجع سبق ذكره.

(5) المادة (5) من المرسوم التنفيذي رقم 05-299، مرجع سبق ذكره.

(6) المادة (6) من المرسوم التنفيذي رقم 05-299، مرجع سبق ذكره.

3. المدرسة: مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، تنشأ بموجب مرسوم تنفيذي يتخذ بناء على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي وتوضع تحت وصايته[1].

1.3. مكونات المدرسة: تتشكل المدرسة من أقسام توضع تحت مسؤولية رؤساء أقسام وتضم مصالح تقنية، يشكل القسم وحدة تعليم وبحث في التدرج، فيما بعد التدرج ونشاطات البحث العلمي، ونشاطات التكوين المتواصل وتحسين المستوى وتجديد المعارف[2].

2.3. مهام المدرسة: تتولى المدرسة في إطار المرفق العمومي للتعليم العالي، مهام التكوين العالي ومهام البحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

- بالنسبة لمهام المدرسة في مجال التكوين العالي في ميدان أو في ميادين تخصصها في الآتي[3]:
  - ضمان تكوين إطارات مؤهلة تأهيلا عاليا؛
  - تلقين الطلبة مناهج البحث وضمان التكوين بالبحث وللبحث؛
  - المساهمة في إنتاج ونشر العلوم والمعارف وتحصيلها وتطويرها؛
  - المشاركة في التكوين المتواصل.
- أما المهام الأساسية للمدرسة في مجال البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في ميدان أو ميادين تخصصها تتمثل في[4]:
  - المساهمة في الجهد الوطني للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي؛
  - ترقية العلوم والتقنيات؛
  - المشاركة في دعم القدرة التقنية الوطنية؛
  - تثمين نتائج البحث العلمي ونشر الإعلام العلمي والتقني؛
  - المشاركة ضمن المجموعة العلمية الدولية في تبادل المعارف وإثرائها.

(1) المادتين (02) و(03) من المرسوم التنفيذي رقم 05-500، المؤرخ في 29 ديسمبر 2005، يتضمن **مهام المدرسة خارج الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 84، ص 27.

(2) المادتين (8، 31)، من المرسوم التنفيذي رقم 05-500، مرجع سبق ذكره.

(3) المادة (6)، من المرسوم التنفيذي رقم 05-500، مرجع سبق ذكره.

(4) المادة (7)، من المرسوم التنفيذي رقم 05-500، مرجع سبق ذكره.

المطلب الثاني: مبادئ التعليم العالي في الجزائر

اتبعت مؤسسات التعليم العالي الجزائرية طريقا تنظيميا محددا سعيا منها لترسيخ معالم الشخصية الوطنية، وذلك من خلال تفاعلها مع مقومات وخصوصيات المجتمع والتغييرات المتتالية من تنظيم بيداغوجي، والتغير في البرامج ما هو إلا تعبيرا عن مسايرة للحياة المتجددة والمتغيرة باستمرار ولكن في ظل المحافظة على الثوابت الوطنية، ومن أهم المبادئ والسياسات التي تميز نظام التعليم العالي في الجزائر ما سيأتي ذكره.

أولا: ديمقراطية التعليم العالي

فتحت أبواب المدارس الجزائرية على مصراعيها من خلال التعليم الأساسي وإجباريته مع مجانيته لأعداد كبيرة من الطلبة حتى وصولهم إلى التعليم الجامعي والرغبة في إحداث تطور سريع في هذا القطاع أدى إلى انتشار الجامعات والمعاهد الوطنية والمدارس العليا في مختلف مناطق الوطن، وديمقراطية التعليم تنص على أن التعليم هو حق لكل فرد في المجتمع(وليس حكرا على فئة اجتماعية معينة؛ يقصد بديمقراطية التعليم العالي تحقيق الأمور التالية:

- إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الطلبة الجزائريين الذين انهوا بنجاح دراستهم الثانوية؛
- ربط القطر الجزائري بشبكة واسعة من الجامعات والمعاهد العليا، ليتم بواسطتها نشر العلم والثقافة والتكنولوجيا في كل جهات الوطن؛
- توفير الدعم والرعاية الاجتماعية والاقتصادية (المنح الدراسية المطاعم والسكن...) لأبناء الفئات المجتمعية المتوسطة والفقيرة، وهذا قصد الاستفادة العامة من فرص التعليم الجامعي وتقديم خدمات خاصة للمتفوقين[1].

تعززت ديمقراطية التعليم بتطبيق اللامركزية، وانتشرت بذلك عدد من مؤسسات التعليم العالي داخل الوطن، إذ بلغت (خلال الموسم الجامعي 2015-2016) 112 مؤسسة للتعليم العالي موزعة على 48 ولاية عبر التراب الوطني، وتضم 50 جامعة، 11 مدرسة عليا للأساتذة، 12 مدرسة تحضيرية و4 مدارس تحضيرية مدمجة، 20 مدرسة وطنية عليا، 11 مركزا جامعيا، و4 ملحقات[2].

(1) ذهبية الجوزي، **الحكم الراشد وجودة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر**، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير (غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر 3، 2013، ص 31.

(2) وزارة التعليم العالي، **الجامعات**، على الرابط{ https://www.mesrs.dz/universite }، 01 جانفي 2016.

لكن هذا التوسع الهائل والتزايد الكمي لمؤسسات التعليم العالي والارتفاع المتزايد لعدد الخريجين المؤهلين(حملة الدبلومات) وإمداد هذه المؤسسات بالوسائل الضرورية للعمل لم يعط النتائج المرجوة منه وهذا لعدة أسباب منها[1]:

- عشوائية تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم بعيدا عن التوجيه والتخطيط الدقيق للموازنة بين تزايد عدد الطلبة وهياكل الاستقبال وكذا المؤطرين، وهو ما أدى بحدوث الاكتظاظ في المراكز والجامعات الجزائرية وهو ما يؤثر سلبا على أداء العاملين فيها وتحصيل الطلبة؛
- تضخم عدد هائل من الطلبة عند مرحلة البكالوريا باعتبارها مؤهلا آليا لدخول الجامعات وهو الشيء الذي لم يؤخذ بعين الاعتبار خاصة الاستعدادات والقابليات وحاجيات البلاد من الإطارات المؤهلة؛
- عدم توعية الآباء بأهمية المؤهلات التقنية غير التعليم في مؤسسات التعليم العالي وكذا عدم إعلام طلاب السنة الثالثة ثانوي عن سير التعليم العالي وشروطه والهياكل المتوفرة؛
- ظهور بعض العراقيل البيروقراطية داخل هياكل مؤسسات التعليم العالي والتي تقف أمام التطور الكمي والنوعي لهذا القطاع؛
- ضعف التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي أفقيا وعموديا، ووجود هوة كبيرة بين قطاع التربية والتعليم وجهات التشغيل الأخرى.

ثانيا: الجزأرة في إطارات التعليم العالي

مفهوم الجزأرة يعتمد على الاستبدال التدريجي للإطارات الأجنبية بالإطارات الجزائرية، وهذا قصد جعل التعليم العالي جزائريا في محتواه وأساليبه وأهدافه تماشيا وواقع البلاد؛ فالجزائر في المراحل الأولى بعد استقلالها كانت تعاني من قلة الإطارات (الأساتذة) فلجأت إلى جلب إطارات أجنبية قصد تكوين طلبتها.

وهذا الوضع لم يرق للقائمين بقطاع التعليم العالي في الجزائر، فلجؤوا إلى تكوين الأساتذة واعتبروه من المهام الاستعجالية، وعليها يتوقف تشكيل الجامعة الجزائرية وفي وقت واحد تحرير البلاد من التبعية الثقافية والتكنولوجية المضرة بالمجال الاقتصادي والاجتماعي والإيديولوجي، وللجزأرة معاني أخرى منها[2]:

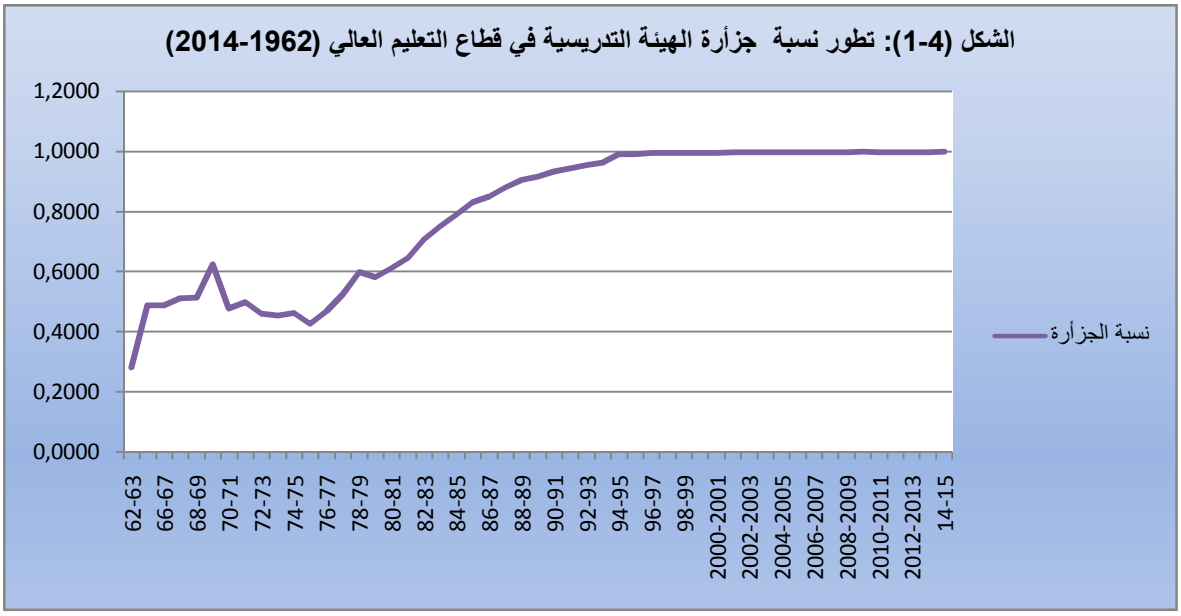
- جزأرة نظام التعليم العالي وخططه ومناهجه والابتعاد عن الاستيراد الثقافي من المجتمعات الأخرى إلا ما تقتضيه المصلحة العليا للمجتمع؛

(1) محمد العربي ولد خليفة، **المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1989، ص ص 209-210.
(2) رابح تركي، **أصول التربية والتعليم في الجزائر**، ط 2، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1990، ص 158.

- جزأرة الإطارات باستمرار قصد الاعتماد الكلي على الكفاءات الوطنية لتحقيق الأهداف العلمية المتوخاة؛
- اختيار أهداف التعليم العالي وقيمه ومتطلباته انطلاقا من واقع الجزائر، وبعيدا عن الثقافات الأخرى قصد تحقيق التنمية الشاملة بالحفاظ على معالم الشخصية الوطنية .

وفيما يخص التأطير فإن جزأرة الإدارة ومراكز الإشراف انطلاقا من مؤسسات التعليم العالي تحققت بسرعة وقضت بشكل كبير على التبعية والوصاية المباشرة التي كانت تمارس من قبل الأجانب والتي خلفت آثارا على تعليمنا العالي وأنشطته البحثية المختلفة. والشكل الآتي نوضح من خلاله تطور نسبة الجزأرة إلى غاية الموسم الدراسي 2014-2015.

الشكل (4-1): تطور نسبة جزأرة الهيئة التدريسية في قطاع التعليم العالي (1962-2014)



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على MESRS/DDDO/SDPP/Annuaire n°44 ؛ وعلى تيلولت سامية، **الأثر المتبادل بين التعليم العالي والتنمية بالجزائر**، رسالة ماجستير في العلوم الاقتصادية(غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر، 2002، ص 288.

من الشكل (4-1) نلاحظ أن عملية جزأرة هيئة التدريس لم تستكمل في العديد من مؤسسات التعليم العالي حيث لازالت تستنجد بالخبرات الأجنبية، ومر هذا التطور بثلاث مراحل أولا مرحلة الارتفاع فقد ارتفعت نسبة الجزأرة خلال الموسم 1962-1963 من 28.22% إلى 62.50% خلال الموسم الدراسي 1969-1970، ثم مرحلة التذبذب بين الانخفاض من 1970 إلى 1976 لتصل إلى46.60%، ثم معاودة الارتفاع إلى غاية سنة 1978 لتبلغ 52.53%، وبعدها انخفضت سنة 1979 وقدرت بـ 58.51%، وهذا راجع إلى عدة أسباب منها:

- غياب سياسة واضحة للتكوين الخاصة بتكوين الإطارات وترقيتهم علميا وبيداغوجيا؛

- سلبية التكوين في الخارج بالرغم من ازدياد عدد البعثات وتعدد الاتفاقيات مع البلدان الأجنبية، وهذا بسبب عدم استشارة أعضاء هيئة التدريس في نوعية التكوين ومكانه ومدته وكذا ضعف المراقبة في الخارج، مع ضعف المقابل المقدم لاستقطاب ذوي الكفاءات والمؤهلات العالية بعد عودتهم؛
- التعقيدات الموجودة فيما يخص مهنة الأستاذ أو المدرس وهو الأمر الذي يدفعه إلى الجمع بين وظيفتين مما يؤدي إلى نقص في أدائه الكمي والكيفي.

ومنذ 1980 فإن نسبة الجزأرة في أساتذة قطاع التعليم العالي تشهد ارتفاعا مستمرا ثم العودة إلى الارتفاع والاقتراب شيئا فشيئا من نسبة 99.99% وهذا راجع إلى السياسة التي تبنتها وزارة التعليم العالي في هذه الفترة وكذلك العشرية التي عاشتها الجزائرية مما أدى بالأساتذة الأجانب إلى مغادرة مؤسسات التعليم العالي والبلاد، واستمر هذا الوضع بعد العام 1999.

ثالثا: التعريب

يقصد به الاستعمال الواسع للغة العربية والاستخدام الكبير لها في كل التعاملات وذلك في جميع مراحل التعليم، وكذا استخدامها عند إجراء البحوث العلمية بمختلف فروعها وتخصصاتها، مع تعريب بعض الدراسات والشهادات[1].

وأولى أولويات المجتمع الجزائري هو التعريب لأنه يحقق مقومات شخصيته الوطنية وكذا استرجاع اللغة العربية لمكانتها التاريخية والطبيعية من التعليم العالي، وهذا خاصة بعد أن همشت في المرحلة الاستعمارية، ويرتكز التعريب عموما على[2]:

- اللغة العربية هي بمثابة أداة من الأدوات الأساسية المكونة للشخصية التاريخية للفرد الجزائري، وهي لغته الثقافية وبالتالي يجب أن تكون لغة حياته الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وبالتالي لغة التربية والتعليم في الجزائر؛
- أن الهدف الأساسي من عملية التعليم هو توحيد التكوين باللغة العربية في مختلف المواد والمراحل التعليمية الابتدائي والثانوي والجامعي وكذا التكوين المهني؛
- تعميم استعمال اللغة العربية في كل المجالات، ولهذا فلقد عملت السلطات الجزائرية على إعطاء المكانة اللائقة بها، فقامت بتعريب العلوم الإنسانية والاجتماعية تعريبا كاملا لكنها تعثرت فيما يخص

(1) بوعمامة خامرة، **إستراتيجية تطوير إدارة الموارد البشرية في التعليم العالي دراسة حالة جامعة قاصدي مرباح ورقلة**، رسالة ماجستير في التسيير العمومي (غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر3، 2011، ص 112.

(2) محمد العربي ولد خليفة، مرجع سبق ذكره، ص 218.

الفروع والتخصصات التقنية والتكنولوجية وهذا بسبب تعنت الجناح الفرانكفوني في الجامعة وغيره من القطاعات.

رابعا: الاتجاه العلمي والتقني في التعليم العالي

يمثل الغرض من هذا المبدأ المساهمة في التقدم العلمي والتكنولوجي والتحكم في العلوم الحديثة واكتساب قيم جديدة، وهذا يعني التركيز على ما يلي:

- الاهتمام بالتعليم التكنولوجي والتوسع فيه وتشجيع الدارسين على الالتحاق بمدارسه ومعاهده العليا؛
- المزج بين الدراسة النظرية والعلمية في التعليم العالي، بحيث يكون الطالب قادرا على تطبيق النظريات العلمية في المجالات التطبيقية، في الصناعة، الزراعة، الطب وغيرها.

فالأهمية التي منحتها الدولة لمسألة التنمية الاقتصادية والاجتماعية وجهودها القائمة على التصنيع واستصلاح الموارد الطبيعية جعلتها تعمل على تثمين خيار التوجه العلمي والتكنولوجي، إذ اتضحت الحاجة الملحة إلى إطارات تقنية ذات كفاءة.

على سبيل المثال خلال السنة الجامعية 1986-1987 مثّلت نسبة الطلبة المسجلين في الشعب العلمية والتكنولوجية (72.3%) من إجمالي الطلبة، أما في السنوات الأخيرة، فقد ساهم النمو السريع لأعداد الطلبة وارتفاع نفقات التكوين وتدهور سوق العمل في تقليص نسبة الطلبة المسجلين في الشعب العلمية والتكنولوجية، دون إعادة النظر في خيار التوجه العلمي والتكنولوجي[1].

المطلب الثالث: وظائف وأهداف التعليم العالي في الجزائر

أولا: وظائف التعليم العالي في الجزائر

تتجلى وظائف التعليم العالي في الجزائر في ثلاثة محاور أساسية هي[2]:

1. محاولة تقديم تعليم عالي وتكوين متخصص ودائم: للقوى البشرية المخصصة للتنمية الوطنية في كل التخصصات المطلوبة وفي جميع المجالات، وهذا لتولي الدور في العملية الإنتاجية بعد التخرج وفي شتى التخصصات التي تؤهلهم للقيام بالأعمال التي يتطلبها العمل، وتعد هذه الوظيفة من أهم وظائف التعليم العالي لما تلعبه من دور أساسي في التنمية والالتحاق بالركب الحضاري؛

(1) ذهبية الجوزي، مرجع سبق ذكره، ص ص 32-33.

(2) عبد الكريم زرمان، **نظام التعليم العالي في الجزائر وعلاقته بأداء الأستاذ الجامعي دراسة ميدانية بجامعة العقيد الحاج لخضر باتنة**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع تنظيم وعمل (غير منشورة)، الجزائر: جامعة باتنة، 2004، ص ص 37-40.

2. تطوير البحث العلمي وبعث الروح العلمية: لدى الطلاب والأساتذة وإرساء قواعده واستمراريته، وكذا العمل على خلق توازن بين عملية التعليم من جهة والبحث العلمي من جهة أخرى.

فالبحث العلمي يجعل من إنتاج المعرفة وسيلة للتوصل إلى اكتشافات جديدة قادرة على تفسير الكون وظواهره وعلاقة الإنسان به انطلاقا من التكفل والاهتمام بالقضايا والإشكاليات الواقعية بعد أن كان ينظر إلى العلم من كونه نظريا معزولا بقوانينه ونظرياته.

ويشتمل البحث العلمي على إعداد باحثين متخصصين قادرين على المحافظة على الإرث العلمي، ويمكن اعتبار البحث العلمي أحد الأدوات الأساسية في إستراتيجية التنمية، والمحور الذي تبنى عليه مشاريع التطور في مختلف المجالات لأنه الأداة الوحيدة التي لا يمكن استعارتها من الآخرين، وتجري البحوث العلمية في بلادنا على مستويين:

- البحث العلمي في نطاق دراسات ما بعد الليسانس؛
- البحث العلمي في نطاق المؤسسة الوطنية للبحث العلمي.

3. ترقية الثقافة الوطنية والإنسانية والنشاط الفكري: وذلك بما تملكه مؤسسات التعليم العالي من رصيد فكري وثقافي وعلمي وبيداغوجي، وبما تضمنه من كفاءات وإطارات ومثقفين وعلماء قادرين على إحياء التراث الوطني والقومي وترقيته وذلك للمساهمة في التنمية الوطنية الشاملة .

ويكتمل هذا الإحياء والارتقاء من خلال خلق قنوات التواصل بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع ككل، وهنا تبرز وظيفة التعليم العالي في إعداد قوى عاملة مدربة مهنيا، وذلك بغرض التكفل بأعباء المجتمع ومواجهة مختلف الاحتياجات والمتطلبات، والتي تكسب الطالب روح المسؤولية إزاء مشكلات مجتمعه وجعله فاعلا انطلاقا من الرصيد المعرفي الكمي والكيفي المقدم.

ثانيا: أهداف التعليم العالي في الجزائر

انطلاقا من المهمة الأساسية للتعليم العالي والمتمثلة في تعليم الأجيال وتأهيلهم ليتمكنوا من الحصول على العمل وبالتالي خدمة المجتمع والإنسانية كافة، يمكن إبراز أهداف التعليم العالي فيما يلي[1]:

- تكوين الإطارات وتهيئتهم للاضطلاع بمسؤولياتهم وفق ما تمليه التنمية والتطور؛
- العمل على توطيد الروابط الثقافية بين مختلف مؤسسات التعليم العالي، والسعي إلى نشر المعرفة وتنميتها؛
- نشر الثقافة الإنسانية الشاملة وتزويد الطلاب بها؛

(1) محمد العربي ولد خليفة، مرجع سبق ذكره، ص 189.

- تنمية قدرات الطالب ليصبح فردا متخصصا فعالا؛
- الحفاظ على الحضارة الإنسانية وترقيتها عن طريق الاهتمام بالبحث العلمي الذي يكمل مهمة مؤسسات التعليم العالي؛
- ربط البرامج الدراسية بقضايا التنمية الوطنية؛
- العمل على توثيق الروابط الثقافية والعلمية بين مختلف معاهد التعليم العالي والجامعات سواء داخل الوطن أو خارجه.

تأسيسا على ما سبق فلمؤسسات التعليم العالي أهداف تتوخاها انطلاقا من الوظائف والمهام الموكلة إليها، لكن تحقيق هذه الأهداف يتطلب ويستوجب توفر عدة شروط وإمكانيات تساهم بشكل كبير في إثبات وجود قيام هذه المؤسسات وأهميتها.

المطلب الرابع: مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر

إن تطور التعليم وخصوصا التعليم العالي في الجزائر مر بمراحل تاريخية هامة، نستعرض أهم حيثياتها والإجراءات التي عرفها هذا النظام في كل مرحلة على أساس التسلسل التاريخي، وهذه المراحل هي: التعليم العالي في العهد الاستعماري، ثم خلال المرحلة(1962-1970)، ثم في فترة الإصلاحات(1971-1983)، بعدها مرحلة (1984-1989)، ثم مرحلة (1990-1997)، وأخيرا التعليم العالي من سنة 1999 إلى يومنا هذا.

أولا: التعليم العالي في العهد الاستعماري

كانت المساجد والزوايا قبل وأثناء العهد الاستعماري المكان الوحيد لتعليم اللغة والدين، ونشر الثقافة الإسلامية، لذا عمل الاستعمار الفرنسي على القضاء على هذه المراكز الثقافية والدينية من خلال تحويل بعضها إلى معاهد للثقافة الفرنسية، والبعض الآخر إلى مراكز نشاط الهيئات التبشيرية المسيحية، فيما عمل على هدم الكثير منها بحجة إعادة تخطيط المدن الجزائرية.

يعود نظام التعليم العالي إلى العهد الكولنيالي، فقد مرت مرحلة إنشائه عبر سيرورة طويلة، بدءا بأول جامعة سنة 1859 وهي مدرسة عالية في الطب والصيدلة، ثم في سنة 1879 تم إنشاء المدارس التالية: مدرسة الحقوق، العلوم، والآداب والتي سيعطي تجميعها معا سنة 1909 جامعة الجزائر، التي ستسير

على منوال سابقاتها بفرنسا[1]. لكن التعليم في الجزائر في تلك المدارس أو الجامعة لم يكن بنفس المستوى الموجود في فرنسا، فقد كان يهدف إلى تعليم وتثقيف أبناء الفرنسيين المتواجدين بالجزائر، وكذا تكوين نخبة مزيفة من المثقفين الجزائريين مقطوعة الصلة عن الجماهير الشعبية، من أجل خدمة المتطلبات الاستعمارية، وعلى هذا ظلت الجامعة الجزائرية – والتي كانت فرنسية المنشأ والنمط– حتى سنة 1962 تابعة لوزارة التربية الوطنية الفرنسية، وخاضعة كما هو معلوم لقوانين التعليم العالي الفرنسي، وظلت محافظة على طابعها وروحها الفرنسيين في دراساتها وأبحاثها وطلبتها الذين يتابعون الدراسة بها، إذ لم يتخرج منها جزائري واحد إلا بعد الحرب العالمية الأولى سنة 1920 وهو محامي، كما لم ينشأ بها قسم لدراسة اللغة العربية والثقافة العربية، على غرار قسم اللغة والأدب الفرنسي منذ إنشائها حتى الاستقلال، لأن المستعمر كان يرى أن في نشر التعليم في الجزائر سواء كان جامعيا أو غيره، يمثل أكبر. خطر على وجوده، وإخلاصا لهذه السياسة العنصرية ضد تعليم الجزائريين، كانت الجامعة الجزائرية شبه مقفلة الأبواب في وجه الجزائريين، فعدد جد ضئيل منهم كان لهم الحظ في الارتقاء للتعليم العالي، وفي هذا الصدد يحصي **موريس فيوليت** (Maurice Violette) في كتابه، مجموع 77 طالبا مسلما عام 1929، و258 طالبا خلال الفترة 1947–1948، و507 طالبا في الفترة 1953–1954، وهو ما يعادل طالبا واحدا لكل من 15342 من السكان الجزائريين، وبحلول الفترة 1961–1962 لم يكن هناك سوى 600 طالب جزائري في جامعة الجزائر من بين الـ5000 طالب الذين كانت تَعُدُهم المؤسسة الجامعية، وهكذا فقد كانوا يشكلون الأقلية[2].

ثانيا: التعليم العالي خلال مرحلة 1962–1970

بعد نيل الجزائر الاستقلال سنة 1962 انطلق القطاع بجامعة واحدة ومدرستين للتعليم العالي، ونظام جامعي موروث عن الاستعمار، إذ بلغ عدد طلاب جامعة الجزائر في سنة 1962 حوالي 2725 طالب غالبيتهم من أصل أوروبي، وكان الهدف الأساسي لجامعة الجزائر المساهمة في تكوين الإطارات اللازمة لمباشرة عملية التنمية.

وإلى جانب التعليم العالي الذي تقوم به وزارة التربية الوطنية –آنذاك–، قامت الجزائر بتكوين إطارات إما مهندسين (تم تكوينهم في الثانويات التقنية كثانوية "دلس" التي كانت تعتبر ثانوية تقنية وطنية في فترة

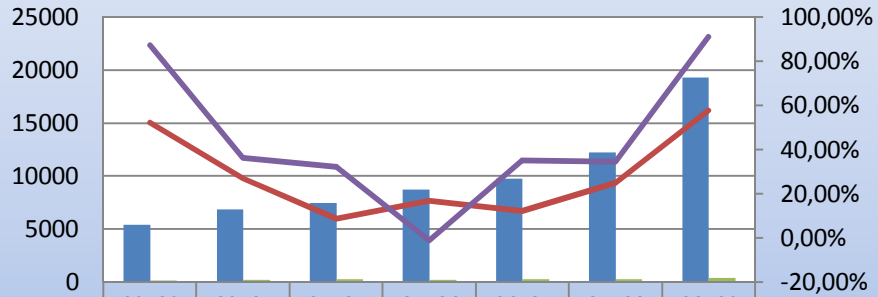
(1) صباح غربي، **دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي دراسة تحليلية لاتجاهات القيادات الإدارية في جامعة محمد خيضر ببسكرة**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع (غير منشورة)، الجزائر: جامعة بسكرة، 2014، ص 92

(2) المرجع نفسه، ص 93.

الستينات)، أو تقنيين سامين (تم تكوينهم في المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بالحراش، وهي المدرسة الوحيدة التي تقوم بهذا النوع من التكوين بعد الاستقلال، وكانت تسمى قبل 1965 بالمدرسة الوطنية للمهندسين بالجزائر، وقامت هذه المدرسة بتكوين مهندسين في التخصصات التالية: الهندسة المدنية، الإلكترونيك السلكي واللاسلكي، الهندسة الكيميائية، الميكانيك والمناجم، والجيولوجيا) [1].

1. تطور الطلبة خلال مرحلة 1962-1970: حيث شهدت هذه المرحلة تطورا في عدد الطلاب، والشكل(4-1) يوضح ذلك.

الشكل (4-2): تطور طلبة قطاع التعليم العالي (1962-1970)



	62-63	63-64	64-65	65-66	66-67	67-68	68-69
عدد الطلبة في التدرج	5425	6883	7478	8735	9794	12243	19311
عدد الطلبة في ما بعد التدرج	211	231	286	235	289	317	423
نسبة تطور طلبة ما بعد التدرج	35,26%	9,48%	23,81%	-17,83%	22,98%	9,69%	33,44%
نسبة تطور طلبة التدرج	52,17%	26,88%	8,64%	16,81%	12,12%	25,01%	57,73%

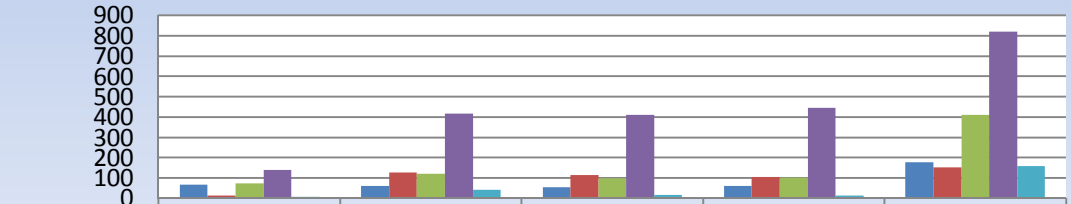
المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على M.E.S.rapport 1ere plan quadriennal 1970-1973

يوضح الشكل (4-2) تطور طلبة مؤسسات التعليم العالي الجزائرية للفترة 1962-1970 في طوري التدرج وبعد التدرج والذين تم إحصاؤهم، إذ بلغ عددهم 5425 و211 على التوالي للموسم الدراسي 1962-1963، ولقد زاد العدد بما يقارب أربعة أضعاف بالنسبة لطلبة التدرج والضعفين بالنسبة لطلبة ما بعد التدرج في نهاية هذه الفترة (الموسم الدراسي 1970-1971) ولكن بنسب تطور متفاوتة بالنسبة لطلبة التدرج بين 8.64% و52.17% أما فيما يخص نسب تطور طلبة ما بعد التدرج بين -17.83% و35.26%.

2.تطور الأساتذة خلال مرحلة 1962-1970: الجدول الآتي يبين مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس بين 1962 و1970.

(1) موسي نور الدين، **إشكالية تمويل التعليم العالي بالجزائر في إطار برنامج الإصلاح خلال الفترة 2000-2009**، رسالة ماجستير في العلوم الاقتصادية (غير منشورة)، الجزائر: جامعة تلمسان، 2012، ص ص 40-41.

الشكل (4-3): مستويات تأهيل هيئة التدريس (1962-1970)



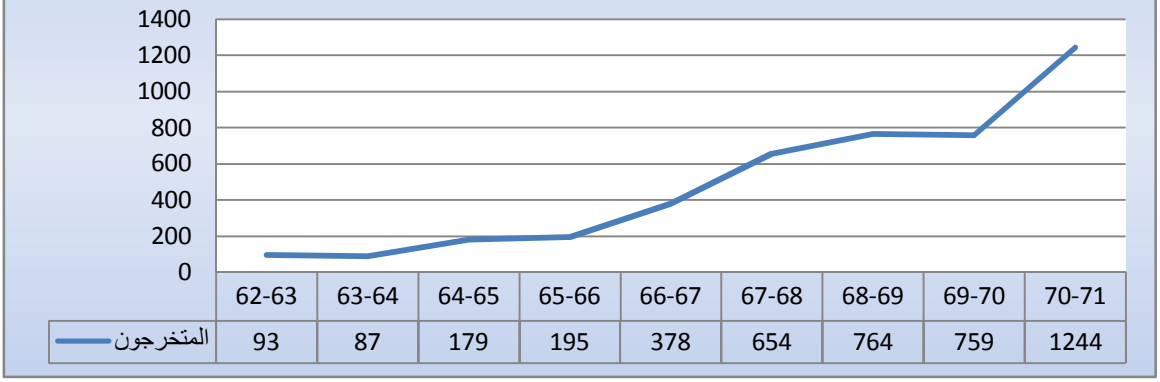
	62-63	66-67	67-68	68-69	70-71
أستاذ	66	61	54	60	178
أستاذ محاضر	13	126	113	104	151
أستاذ مساعد	74	120	98	102	410
معيد	138	416	411	446	822
منسق تقني	7	41	17	12	157

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على تيلولت سامية، **الأثر المتبادل بين التعليم العالي والتنمية بالجزائر**، رسالة ماجستير في العلوم الاقتصادية(غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر، 2002، ص 280.

نلاحظ من خلال الجدول(4-3) أن التطور المسجل في أعضاء هيئة التدريس عموما وبحسب مستويات تأهيلهم لم يساير ولم يكن مواكبا للتطور الحادث في أعداد الطلبة وهذا ما سبب ضعف في تأخير هؤلاء الطلبة، وتركزها في رتبة معيد تليها رتبة أستاذ مساعد ثم أستاذ محاضر ورتبة الأستاذية وفي الأخير أستاذ منسق تقني.

3. تطور عدد الخريجين خلال مرحلة 1962-1970: هذا ما يمكن استنتاجه من الشكل الآتي.

الشكل (4-4): تطور عدد متخرجي قطاع التعليم العالي (1962-1970)



	62-63	63-64	64-65	65-66	66-67	67-68	68-69	69-70	70-71
المتخرجون	93	87	179	195	378	654	764	759	1244

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على annuaire statistique de l'Algérie 1970-1983

من الشكل(4-4) نلاحظ عموما أن نسبة الطلبة الذين تمكنوا من الحصول على الشهادة في هذه المرحلة كان ضئيلا حوالي 20% من مجموع الطلبة الملتحقين بالجامعة، والسبب يعود إلى عدم التلاؤم

بين محتوى التكوين والخصوصيات العامة التي تميز المجتمع الجزائري وكذا انعكاسات المنظومة التعليمية الفرنسية على النسق التربوي في الجزائر بعد الاستقلال، والذي كان نابعا في الأساس من السياسة التربوية والتعليمية الفرنسية والهادف إلى الحفاظ على المصالح الفرنسية بالجزائر.

4. تطور هياكل التعليم العالي خلال مرحلة 1962-1970: نظرا للزيادة المطردة في عدد الطلبة ظهر هناك عجز في هياكل الاستقبال فاضطرت بعض القطاعات إلى التخلي عن مقراتها كما حدث في وهران بتخلي وزارة الدفاع عن ثكنتها العسكرية لتتحول إلى جامعة وهران، وأنشئت كذلك جامعة قسنطينة (عام 1967)، المعهد الجزائري للبترول، المركز الإفريقي للهيدروكربون والنسيج، المدرسة الوطنية للدراسات والمواصلات، مدرسة المهندسين للأشغال العمومية، والمدرسة التطبيقية للزراعة.

فبعد الاستقلال مباشرة التحق كل من تحصل على شهادة البكالوريا وكذا كل من نجح في الاختبار الخاص بالكلية بإحدى هياكل قطاع التعليم العالي المتوفرة في هذه الفترة وهي ثلاثة فروع:

- فرع الكلية: التي أسندت لها مهمة إعداد الإطارات العليا والباحثين؛
- المدارس العليا والمعاهد الجامعية: يتخرج منها الطالب بدبلوم في تكوين فني عالي؛
- مدرسة النورمال العليا: تهتم بعملية تكوين أساتذة التعليم الثانوي.

وقد قسمت الكليات إلى عدد من الدوائر تهتم بتدريس التخصصات المختلفة أما الشهادات وفترات الدراسة فكانت كما يلي:

- مرحلة الليسانس: تدوم ثلاث سنوات في أغلب التخصصات، وهي عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة التي تكون في مجموعها شهادة الليسانس؛
- مرحلة الدراسات المعمقة: تدوم سنة واحدة مع التركيز فيها على منهجية البحث، إلى جانب أطروحة تقدم لتطبيق ما جاء في الدراسة النظرية؛
- شهادة الدكتوراه من الدرجة الثالثة: وتدوم سنتين؛
- شهادة دكتوراه دولة: تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات[1].

ثالثا: التعليم العالي خلال مرحلة 1971-1983

عرفت هذه المرحلة اتجاهات جديدة في التعليم العالي، أولها إصلاح التعليم العالي بهدف تحقيق التنمية الشاملة، ونشر التعليم العالي في مختلف المناطق الجزائرية، ومن أجل ذلك كانت أول خطوة

(1) عبد الكريم زرمان، مرجع سبق ذكره، ص ص 49-50.

إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وهذا بقرار من وزارة التربية الوطنية في 11 جويلية 1970. تميزت هذه المرحلة بإعادة النظر والتفكير في محتوى التعليم العالي الموروث من الاستعمار إلى أن ترسخت فكرة إصلاح هذا القطاع والذي أعلن عنه رسميا في شهر جويلية 1971 وأهم خصائصه[1]:

- إلغاء السنة الإعدادية في جميع الجامعات والمدارس العليا؛
- زيادة السنوات الدراسية في بعض التخصصات العليا؛
- إلغاء نظام التعليم السنوي وتعويضه بنظام تعليم نصف سنوي (نظام السداسيات)؛
- تحويل جميع المناهج الدراسية في الجامعات والمدارس العليا إلى نظام الوحدات.

وأهم مميزات هذه المرحلة حول الشهادات ما يلي[2]:

- مرحلة الليسانس: أو مرحلة التدرج، وتدوم أربع سنوات وفق وحدات الدراسة المتماثلة؛
- مرحلة الماجستير: أو مرحلة ما بعد التدرج وتدوم سنتين على الأقل وتحتوي على جزأين، الأول هو مجموعة من المقاييس النظرية والثاني يتمثل في إنجاز بحث يقدم في صورة أطروحة؛
- مرحلة الدكتوراه: أو مرحلة ما بعد التدرج الثانية وتدوم خمس سنوات من البحث العلمي، وهناك ميزة هامة لهذه المرحلة وهي إدخال الأشغال التطبيقية والميدانية، وفتح مراكز جامعية في مختلف ولايات الوطن تدعيما لمساعي التعليم العالي في البلاد.

وتم بعد ذلك إلغاء نظام الكليات الموروث عن السياسة التعليمية الفرنسية تدريجيا، واستبداله بنظام الكليات المتضمنة للمعاهد المتخصصة وعدد من الدوائر التي تكون في شعب ذات تخصص مختلف، إضافة إلى مركزية التسيير وفق سياسة التوازن الجهوي.

فتحولت بذلك كليات الطب والصيدلة إلى جملة من المعاهد ابتداء من العام الدراسي (71-72)، ثم تحولت كليات العلوم والفيزياء، كليات الحقوق والعلوم الاقتصادية وكذا كليات الآداب والعلوم الإنسانية ابتداء من سنة 1976 إلى معاهد.

واعتمادا على المرسوم الجامعي الخاص بإصلاح التعليم العالي في الجزائر تم تحديد بعض الأهداف قصد تحقيقها وفقا لجملة من الإجراءات وأهم هذه الأهداف[3]:

- إعادة توجيه محتويات التعليم والتكوين وفقا لسياسة التوظيف والسياسة التنمية؛

---

(1) حمزة مرادسي، **دور جودة التعليم العالي في تعزيز النمو الاقتصادي دراسة حالة الجزائر**، رسالة ماجستير في الاقتصاد التطبيقي وتسيير المنظمات (غير منشورة)، الجزائر: جامعة باتنة، 2010، ص 70.

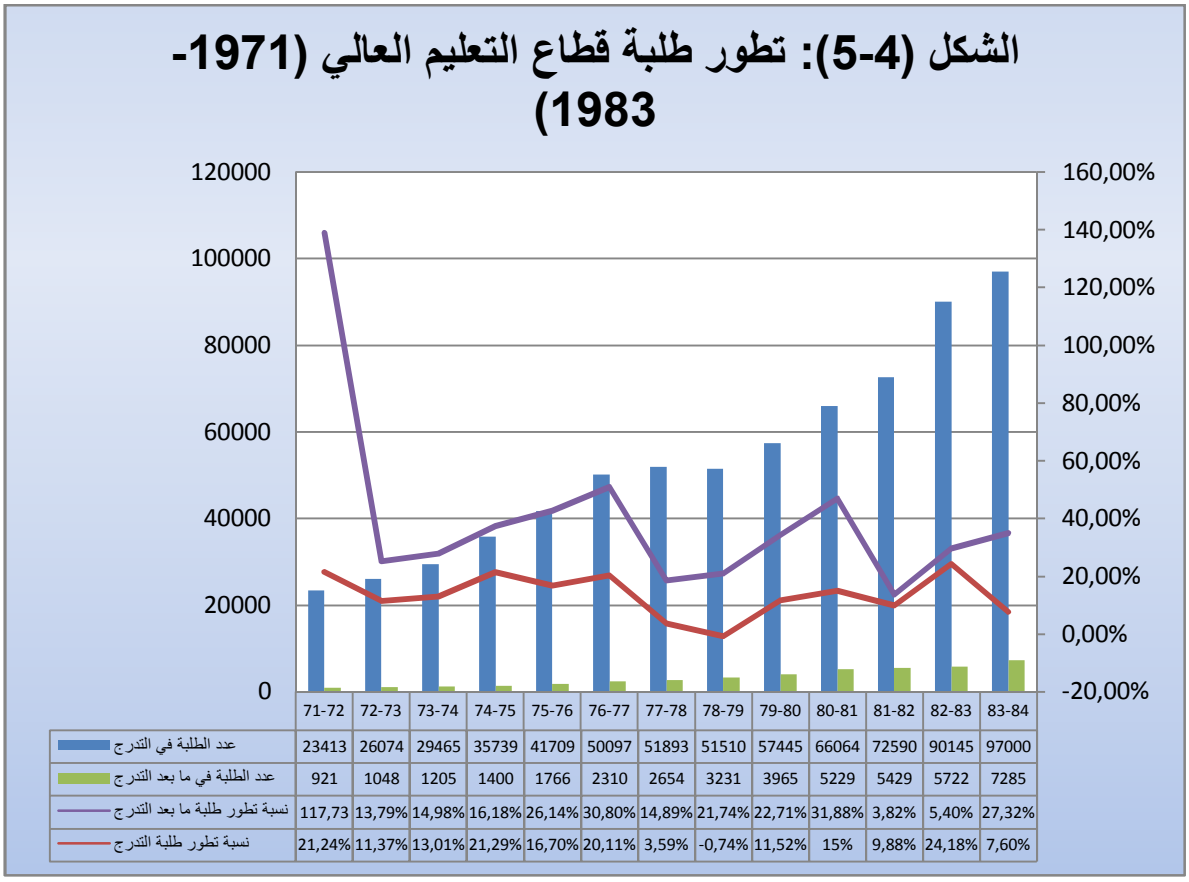
(2) عبد الكريم زرمان، مرجع سبق ذكره، ص 53.

(3) المرجع نفسه، ص 54.

- الإسراع في تكوين وتخريج أقصى عدد من الإطارات الوطنية وبأقل تكلفة ممكنة (مثل: إلغاء السنة التحضيرية....)؛
- إعطاء ديناميكية أكاديمية للمعاهد كي تحقق نشاطاتها في مجالات التدريس والبحث العلمي بحرية وكفاءة أفضل من خلال استقلالها الإداري والمالي.

1. تطور الطلبة خلال مرحلة 1971-1983: شهدت هذه المرحلة ارتفاعا في أعداد الطلبة والذي فاق كل التوقعات والشكل (4-5) يوضح عدد الطلبة المسجلين (1971-1983).

الشكل (4-5): تطور طلبة قطاع التعليم العالي (1971-1983)



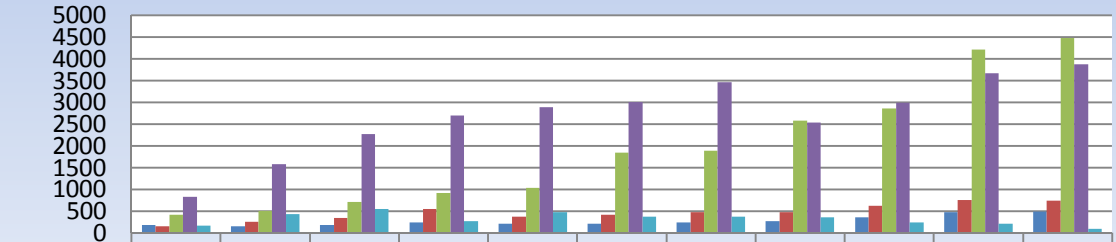
	71-72	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	77-78	78-79	79-80	80-81	81-82	82-83	83-84
عدد الطلبة في التدرج	23413	26074	29465	35739	41709	50097	51893	51510	57445	66064	72590	90145	97000
عدد الطلبة في ما بعد التدرج	921	1048	1205	1400	1766	2310	2654	3231	3965	5229	5429	5722	7285
نسبة تطور طلبة ما بعد التدرج	117,73	13,79%	14,98%	16,18%	26,14%	30,80%	14,89%	21,74%	22,71%	31,88%	3,82%	5,40%	27,32%
نسبة تطور طلبة التدرج	21,24%	11,37%	13,01%	21,29%	16,70%	20,11%	3,59%	-0,74%	11,52%	15%	9,88%	24,18%	7,60%

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على M.E.S.1983, p20.

يوضح الشكل (4-5) استمرار تطور طلبة مؤسسات التعليم العالي في طوري التدرج وما بعد التدرج في الفترة بين الموسم الدراسي 1971-1972 والموسم الدراسي 1983-1984، بزيادة قدرت بأربعة أضعاف بالنسبة لطلبة التدرج و 7 أضعاف لطلبة ما بعد التدرج.

2. تطور الأساتذة خلال مرحلة 1971-1983: الشكل الآتي يبين مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس بين 1971 و1983.

الشكل (4-6): مستويات تأهيل هيئة التدريس (1971-1983)



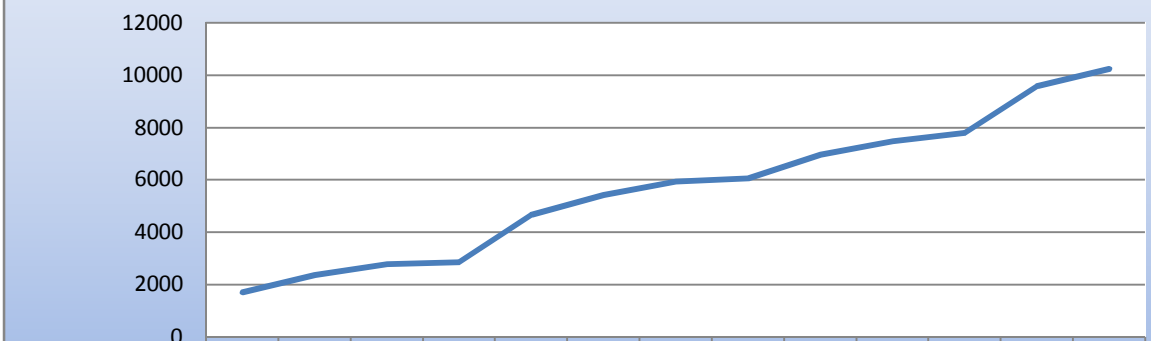
	71-72	73-74	74-75	75-76	76-77	77-78	78-79	79-80	80-81	82-83	83-84
أستاذ	178	142	180	240	212	212	237	259	349	469	484
أستاذ محاضر	151	247	333	548	374	416	475	466	616	757	743
أستاذ مساعد	410	496	708	919	1034	1839	1882	2584	2866	4213	4488
معيد	822	1575	2269	2699	2892	3015	3460	2544	2998	3668	3877
منسق تقني	157	421	551	264	475	372	367	354	229	206	82

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على تيلولت سامية، **الأثر المتبادل بين التعليم العالي والتنمية بالجزائر**، رسالة ماجستير في العلوم الاقتصادية(غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر، 2002، ص 280.

نلاحظ من الشكل (4-6) أن هذه المرحلة عرفت أيضا نقصا في أعداد هيئة التدريس، بينما مستوى التأهيل لأعضاء هيئة التدريس فقد كان متنوعا بمستوى متفاوت تغلب عليه درجة المعيد أما بقيت المستويات فترتبت كالآتي: أستاذ مساعد فأستاذ محاضر فأستاذ وفي الأخير منسق تقني، وشهدت هذه الرتبة الأخيرة تناقص في هذه الفترة لأنها في مرحلة الزوال. وانطلاقا من المعطيات السابقة والتي تدل على ارتفاع العدد الإجمالي للطلبة المسجلين ما بين سنة 1971 و1983 والتي تضاعفت ب 4 مرات فإن هذه المرحلة تشهد ضعفا في التأطير رغم كل الجهود التي قامت بها هيئة التدريس.

3. تطور عدد الطلبة المتخرجين في الفترة (1971-1983): الشكل(4-7) يوضح نسبة الطلبة المتخرجين في هذه المرحلة والذين أنهوا دراستهم الجامعية .

الشكل (4-7) تطور طلبة التعليم العالي المتخرجون (1971-1983)



	71-72	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	77-78	78-79	79-80	80-81	81-82	82-83	83-84
المتخرجون	1703	2355	2786	2844	4661	5410	5928	6046	6963	7477	7800	9584	10237

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على.annuaire statistique de l'Algérie 1970-1983, P22

من الشكل (4-7) نلاحظ أن وتيرة تطور الطلبة المتخرجين كانت بطيئة ويعود ذلك إلى المشاكل التي يعاني منها القطاع كالتزايد السريع في أعداد الطلبة الوافدين إلى مؤسسات التعليم العالي في مقابل نقص المكونين وكذا نقص الخبرة التربوية والمهنية لدى هيئة التدريس، إلى جانب عدم كفاءة نظام التوجيه، إذ لم تتعد نسبة المتخرجين إلى المسجلين خلال هذه الفترة 10.83%.

4. تطور هياكل التعليم العالي خلال مرحلة 1971-1983: في هذه المرحلة فإن مؤسسات التعليم العالي تعددت وبدأت تتوسع في بعض مناطق الوطن فأنشئت بذلك 9 جامعات، إضافة إلى إنشاء المراكز الجامعية والتي برمج تطويرها كي تصبح جامعات مستقلة فيما بعد. إلا أن هذه الإنجازات المحققة لم تف بالأغراض والمتطلبات خاصة بالارتفاع الهائل لأعداد الطلبة وكذا تأطير إنجاز بعض المشاريع الأخرى.

وقد أوضح وزير التعليم العالي والبحث العلمي آنذاك أهداف الإصلاح الجامعي الجديد وحدوده في النقاط التالية[1]:

- تكوين الإطارات التي تحتاج إليها البلاد في التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛
- العمل على تكوين أكبر عدد من الإطارات بأقل ما يمكن من التكلفة؛
- أن يكون الإطار المكون في الجامعة حائزا على صفات ملائمة للمستوى الذي تحتاج إليه البلاد، حتى يكون قادرا على حل المشاكل الخاصة بها.

رابعا: التعليم العالي خلال مرحلة 1984-1989

هدف القائمون على التعليم العالي في هذه الفترة إلى تحقيق المهام التالية[2]:

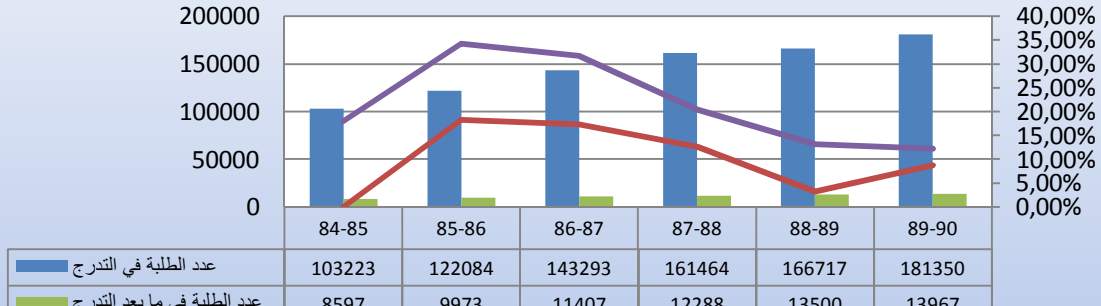
- العمل على إقامة نظام جامعي قادر على أن يقدم في أسرع وقت للقطاع الاقتصادي ما يحتاج إليه من الإطارات الضرورية من حيث الكم ومن حيث الكيف؛
- العمل على إقامة نظام جامعي جديد، مع مراعاة الوضعية السائدة في البلاد التي تتميز بالبنية التحتية الناقصة، والإمكانيات البشرية المحدودة؛
- العمل على إقامة نظام جامعي يلبي في أسرع وقت متطلبات التنمية في البلاد مع مراعاة معايير المتعارف عليها في البلدان المتقدمة علميا وتقنيا؛
- تكوين إطاراتها التقنية مثل إطارات الدول المتقدمة؛

(1) موسي نور الدين، ص ص 41-42.
(2) المرجع نفسه، ص 44.

وجوب تفادي تسرب الطلبة في مختلف الشعب والفروع العلمية في المدارس العليا والمعاهد المختلفة.

1. تطور الطلبة خلال مرحلة 1984-1989: حيث شهدت هذه المرحلة ارتفاعا في أعداد الطلبة والذي فاق كل التوقعات والشكل (4-8) يوضح عدد الطلبة المسجلين بين 1984 و1989.

الشكل (4-8): تطور طلبة قطاع التعليم العالي (1984-1989)



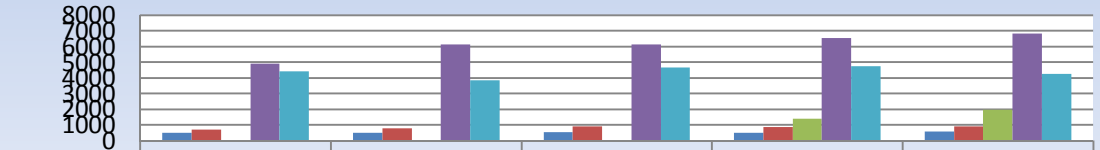
	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89	89-90
عدد الطلبة في التدرج	103223	122084	143293	161464	166717	181350
عدد الطلبة في ما بعد التدرج	8597	9973	11407	12288	13500	13967
نسبة تطور طلبة ما بعد التدرج	18,01%	16,01%	14,38%	7,72%	9,86%	3,46%
نسبة تطور طلبة التدرج	0,00%	18,27%	17,37%	12,68%	3,25%	8,77%

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على محمد بوسنة، **تأملات حول تطوير التعليم العالي في الوطن العربي ومدى مساهمته في عملية التنمية عرض حالة الجزائر**، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر: جامعة قسنطينة، العدد(03)، 2000، ص 10.

يوضح الشكل (4-8) تطور طلبة مؤسسات التعليم العالي الجزائرية للفترة 1984-1989 في طوري التدرج وما بعد التدرج، إذ بلغ عددهم 103223 و8597 على التوالي للموسم الدراسي 1984-1985، ولقد زاد العدد بما يقارب الضعفين في نهاية هذه الفترة (الموسم الدراسي 1989-1990) ولكن بنسب تطور متفاوتة بالنسبة لطلبة التدرج بين 0% و18.27% أما فيما يخص نسب تطور طلبة ما بعد التدرج بين 3.46% و18.01%.

2. تطور الأساتذة خلال مرحلة 1984-1989: نوضحها في الشكل الآتي.

الشكل (4-9): تطور مستوى تأهيل هيئة التدريس في قطاع التعليم العالي (1984-1989)



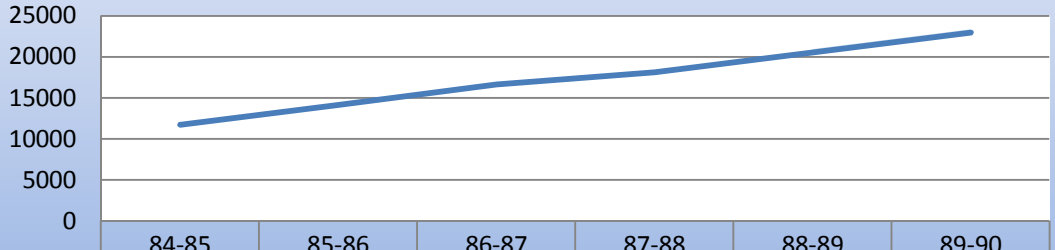
	84-85	85-86	86-87	88-89	89-90
أستاذ	491	479	524	490	573
أستاذ محاضر	703	771	884	860	905
مكلف بالدروس				1399	1958
أستاذ مساعد	4924	6167	6135	6567	6839
معيد	4442	3847	4661	4768	4261

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على تيلولت سامية، **الأثر المتبادل بين التعليم العالي والتنمية بالجزائر**، رسالة ماجستير في العلوم الاقتصادية(غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر، 2002، ص 280.

من الشكل (4-9) نلاحظ أن هذه المرحلة شهدت كسابقتها عدم تطور محسوس في أعداد هيئة التدريس، كما نلاحظ غياب رتبة منسق تقني وظهرت رتبة مكلف بالدروس انطلاقا من الموسم 1988، بينما ترتيب مستوى التأهيل لأعضاء هيئة التدريس جاء على النحو التالي أستاذ مساعد ثم أستاذ معيد فمكلف بالدروس ثم أستاذ محاضر وفي الأخير درجة الأستاذية. انطلاقا من المعطيات السابقة والتي تدل على ارتفاع العدد الإجمالي للطلبة والبالغ 195317 في السنة 1989 فإن تطور أعداد هيئة التدريس وبمستوياتها لا تساهم في تحسين نسبة التأطير.

3. تطور عدد الطلبة المتخرجون خلال مرحلة 1984-1989: الشكل(4-10) يوضح نسبة الطلبة المتخرجين في هذه المرحلة والذين أنهوا دراستهم في التعليم العالي.

الشكل (4-10): تطور الطلبة المتخرجين من مؤسسات التعليم العالي (1984-1989)



	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89	89-90
المتخرجون	11713	14097	16645	18110	20493	22917

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على محمد بوسنة، **تأملات حول تطوير التعليم العالي في الوطن العربي ومدى مساهمته في عملية التنمية عرض حالة الجزائر**، مجلة العلوم الإنسانية، الجزائر: جامعة قسنطينة، العدد(03)، 2000، ص 10.

من الشكل (4-10) نلاحظ أن وتيرة تطور الطلبة المتخرجين كانت بطيئة إذ لم تتعد 22918 طالبا، وإذا ما قارنا عدد الطلبة المسجلين في طوري التدرج وما بعد التدرج في الفترة الممتدة بين 1984 و1989 مع عدد الطلبة المتخرجين في نهاية كل سنة دراسية نجدها لا تتعدى 13.75%.

4. تطور هياكل التعليم العالي خلال مرحلة 1984-1989: فيما يخص الهياكل في هذه المرحلة فإن مؤسسات التعليم العالي تعددت وبدأت تتوسع في بعض مناطق الوطن لتضم 32 مؤسسة تعليم عالي خلال الموسم 1988-1989، تتكون من 7 جامعات، 12 معهد وطني، 4 مدارس عليا للأساتذة، 9 معاهد ومدارس أخرى[1].

خامسا: التعليم العالي خلال مرحلة 1990-1997

وهي مرحلة برزت خلالها إشكالات وتناقضات نتيجة تراكمات المرحلة السابقة، واختلال حاد في الاقتصاد الوطني لأسباب عديدة ومعقدة مما انعكس على قطاع التعليم العالي، ومن أهم هذه الإشكالات[2]:

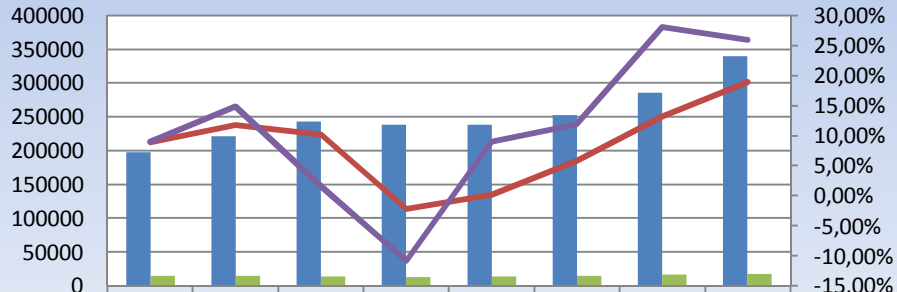
- التأخر الكبير في انجاز المباني مقارنة بالعدد الكبير للطلبة المتوافدين على قطاع التعليم العالي، سواء في الهياكل البيداغوجية أو الأحياء الجامعية؛
- نقص الأساتذة بمختلف رتبهم، التي تقع على كاهلهم عملية التدريس والإشراف وعملية البحث العلمي؛
- ضغوطات ومطالب اجتماعية واقتصادية جديدة، وعدم استقرار في جوانب التسيير والسياسات؛
- عدم استجابة حقيقية للمطالب المطروحة من خلال عمليات الإصلاح المتعاقبة، نتيجة الزيادة في التوجه البراغماتي، تأثير التخطيط الاستعجالي للتكفل بالدفعات الطلابية الكبيرة، وقلة التفاعل بين القطاع الاجتماعي والاقتصادي مع الجامعة والمؤسسات العلمية.

1. تطور الطلبة خلال مرحلة 1990-1997: حيث شهدت هذه المرحلة ارتفاعا في أعداد الطلبة والذي فاق كل التوقعات والشكل (4-11) يوضح عدد الطلبة المسجلين بين 1990و1997.

(1) سامية تيلولت، **الأثر المتبادل بين التعليم العالي والتنمية بالجزائر**، رسالة ماجستير في العلوم الاقتصادية(غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر، 2002، ص 280، ص 175.

(2) موسي نور الدين مرجع سبق ذكره، ص ص 44-45.

الشكل (4-11): تطور طلبة قطاع التعليم العالي (1990-1997)



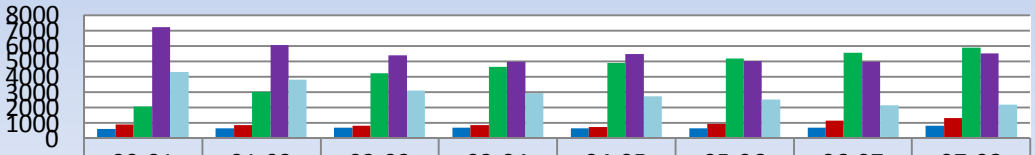
	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98
عدد الطلبة في التدرج	197560	220878	243397	238091	238427	252347	285554	339518
عدد الطلبة في فيما بعد التدرج	14853	15307	13982	12773	13907	14749	16941	18126
نسبة تطور طلبة ما بعد التدرج	0,00%	3,06%	-8,66%	-8,65%	8,88%	6,05%	14,86%	6,99%
نسبة تطور طلبة التدرج	8,94%	11,80%	10,20%	-2,18%	0,14%	5,84%	13,16%	18,90%

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على معلومات من مديرية التخطيط والإشراف، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

يوضح الشكل (4-11) تطور أعداد الطلبة في طوري التدرج وبعد التدرج خلال الفترة الممتدة بين 1990-1997 تمت بوتيرة مضطربة إذ بلغ عددهم 197560 و14853 على التوالي للموسم الدراسي 1990-1991، ولقد زاد العدد بما يقارب النصف بالنسبة لطلبة التدرج والضعف بالنسبة لطلبة ما بعد التدرج في نهاية هذه الفترة، ولكن بنسب تطور متفاوتة بالنسبة لطلبة التدرج بين -8.65% و14.86% أما فيما يخص نسب تطور طلبة ما بعد التدرج بين -2.18% و18.90%، ويمكن إرجاع ذلك إلى الظروف السياسية التي عاشتها البلاد.

2. تطور الأساتذة خلال مرحلة 1990-1997: عرفت هذه المرحلة استقرار نسبي في عدد الأساتذة إذ كان عددهم في بداية الفترة (1990-1991)15171 أستاذا مقابل 15716 أستاذ في السنة (1997-1998)، واستمرارية تحسن في نسبة عدد الأساتذة الجزائري إلى إجمالي الأستاذة (الجزأرة) إذ قدرت في نهاية هذه الفترة 99.46%، بينما مستوى التأهيل لأعضاء هيئة التدريس نوضحه في الشكل الآتي.

الشكل (4-12): مستويات تأهيل هيئة التدريس (1990-1997)



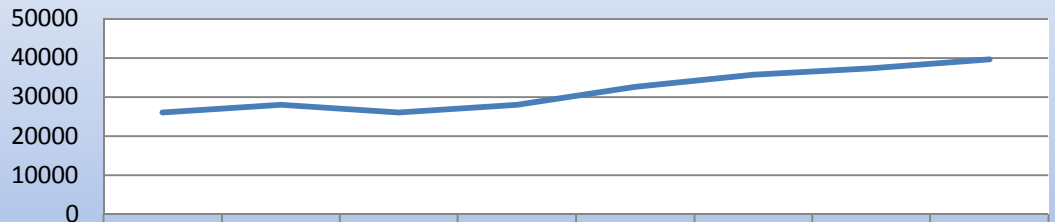
	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98
الأساتذة	636	678	726	711	658	666	714	827
أ.محاضر	907	867	822	865	742	959	1147	1318
مكلف بالدروس	2070	3055	4231	4659	4911	5205	5565	5932
أ.معيد	7239	6072	5431	4988	5515	5040	4993	5527
معيد	4319	3822	3140	2957	2767	2557	2162	2197

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على موسي نور الدين، **إشكالية تمويل التعليم العالي بالجزائر في إطار برنامج الإصلاح خلال الفترة 2000-2009**، رسالة ماجستير في العلوم الاقتصادية(غير منشورة)، الجزائر: جامعة تلمسان، 2012، ص49.

انطلاقا من المعطيات الموضحة في الشكل (4-12) نلاحظ تنوع في مستويات تأهيل هيئة التدريس وتركزها في فئة الأساتذة المعيدين والأساتذة المكلفين بالدروس تليها فئة المعيدين ثم الأساتذة المحاضرين وأخيرا مستوى الأستاذية، وهذه الأرقام وإن تدل على تطورها المتزايد في عدد الأساتذة بين سنة وأخرى إلا أنها إذا ما قورنت بأعداد المسجلين في هذه الفترة للحصول على نسبة التأطير فإننا لا نجدها تتعدى 7% مما يدل على نقص كبير.

3. تطور عدد الطلبة المتخرجون خلال مرحلة 1990-1997: نوضحها من خلال الشكل (4-13)

الشكل (4-13): تطورعدد المتخرجين في قطاع التعليم العالي (1990-1997)



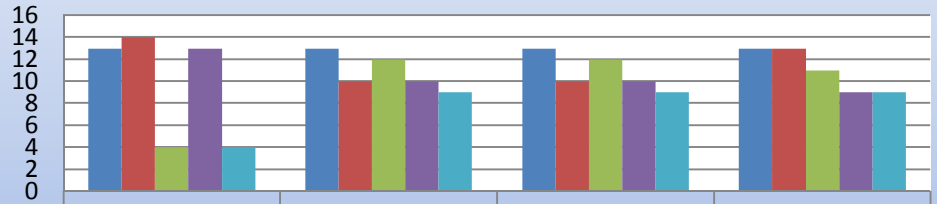
	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98
المجموع	25970	27954	25970	27954	32552	35671	37234	39554

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على:
MERS/DDP/SDPP, Anuaire n°34-35-36-37-38-39-40-41 (2004/2005) … (2011/2012) -pp41-42.

من الشكل (4-13) نلاحظ أن وتيرة تطوره لازالت بطيئة وعموما فإن نسبة الطلبة الذين تمكنوا من الحصول على الشهادة في هذه المرحلة كان ضئيلا جدا حوالي 6% من مجموع الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية في هذه الفترة ويمكن إرجاع هذا إلى ما مرت به الجزائر خلال هذه الفترة.

3.تطور هياكل التعليم العالي خلال مرحلة 1990-1997: فيما يخص الهياكل في هذه المرحلة نوضحها في الشكل الآتي.

الشكل (4-14): تطور هياكل التعليم العالي (1990-1998)



	90-91	92-93	94-95	96-97
الجامعات	13	13	13	13
المراكز الجامعية	14	10	10	13
المعاهد الوطنية	4	12	12	11
المدارس العليا للأساتذة	13	10	10	9
المعاهد والمدارس الأخرى	4	9	9	9

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على تيلولت سامية، **الأثر المتبادل بين التعليم العالي والتنمية بالجزائر**، رسالة ماجستير في العلوم الاقتصادية(غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر، 2002، ص 175.

من الشكل (4-14) نلاحظ أنه قد ارتفع عدد مؤسسات قطاع التعليم من 48 سنة 1990 إلى 55 مؤسسة سنة 1996، كما نلاحظ أن عدد الجامعات بقي ثابت على طول الفترة، أما المعاهد والمدارس الأخرى شهدت ارتفاعا إلى 9 مؤسسات خلال سنة 1992 ثم بقيت ثابتة عند هذا العدد على طول الفترة أما بقية مؤسسات التعليم العالي فتطورها من سنة إلى أخرى كان متذبذبا بين الارتفاع والانخفاض.

سادسا: مرحلة 1998-2003

عرفت بدايات هذه المرحلة تطبيق نظام الكليات وهو نموذج جديد للتنظيم الإداري لمؤسسات التعليم العالي، طبقا لمنطق الكم والاستجابة لحاجيات طلب التكوين تماشيا مع تحسين الاقتصاد الوطني إلى حد ما، نتيجة سببين هامين وهما الاستقرار السياسي والأمني وارتفاع أسعار النفط هذا من جهة، ومن جهة ثانية الانتشار الملحوظ لشبكة مؤسسات التعليم العالي. كما أن في هذه الفترة قامت الحكومة بجهود فعالة

لنشر التعليم العالي وتحقيقا لديمقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، مما شجع الطلب الاجتماعي على هذا النوع من التعليم[1].

ولأجل إدماج مؤسسات التعليم العالي ضمن السيرورة العامة للمجتمع وحركيته تم إعادة النظر في بعض جوانب التعليم في قطاع التعليم العالي وذلك لغرض خلق نوع من الانسجام بين هذا القطاع وباقي القطاعات الأخرى.

وما ميز هذه المرحلة هو استمرار التطور فيما يخص المعطيات الكمية المتعلقة بأعداد الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وكذا الهياكل الجامعية، ولغرض منح استقلالية أكبر لمؤسسات التعليم العالي لممارسة مختلف النشاطات التي ينبغي أن تكون مطابقة للمتطلبات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد في ظل تطور التكنولوجيا والمعرفة الإنسانية، شكل وزير التعليم العالي ست لجان وثلاث فرق عمل، أوكلت لها مهام تحضير إصلاح المنظومة التعليمية في سياق يشمل تطابق المنظومة التعليمية مع متطلبات اقتصاد السوق.

وبعد تحليل المعطيات الموضوعية (خاصة تقييم إصلاح 1971، 1984)، والقيام بدراسة مقارنة لبعض المنظومات الأجنبية، توصلت مجموعات العمل هذه إلى تقديم اقتراحات ملموسة لتقليص نسبة الرسوب، ووضع أسس تعليم نوعي يستجيب للمعايير الدولية المتعارف عليها، وهذا قصد تحسين نوعية البيداغوجيا وتسييرها وذلك من خلال تقديم مفاهيم ومخططات جديدة للتنظيم والتسيير[2].

كما تميزت هذه الفترة بإصدار القانون 99-05 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي والذي يهدف إلى[3]:

جعل الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني من أجل تجنب التصلب الناجم عن اعتبارها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، كما أعاد هذا القانون إحياء نظام الكليات من جديد، وتحديد النظام البيداغوجي للتعليم العالي تحقيقا لمبدأ المرونة حتى تتمكن الجامعة من الاندماج مع المحيط الخارجي؛

رفع نوعية التعليم والتكوين عن طريق تعزيز البحث العلمي والتكنولوجي في مختلف التخصصات؛

توفير وسائل الاتصال ومد شبكة الانترنت قصد رفع المستوى الثقافي والعلمي والمهني للطلبة والأساتذة؛

(1) موسي نور الدين، مرجع سبق ذكره، ص ص 45-47.

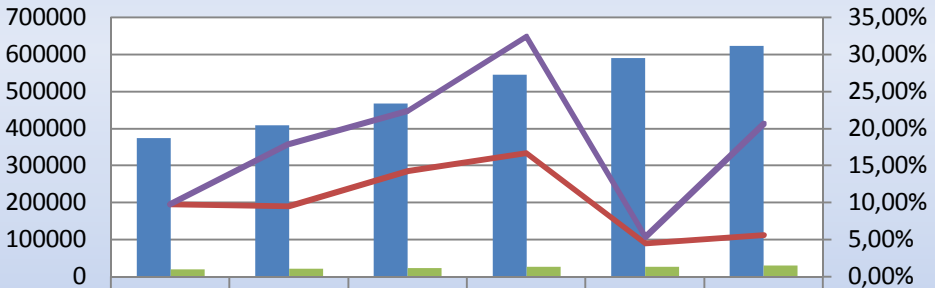
(2) عبد الكريم زرمان، مرجع سبق ذكره، ص 60.

(3) عمر صخري، **التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر ما بين 1962-2002**، الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ص ص 15-16.

تكريس الاستقلالية المالية وفرض المراقبة البعدية لمؤسسات التعليم العالي حول الانجازات التي توصلت إليها ومدى جدوى المبالغ المنفقة على مشاريع البحث العلمي.

1. تطور الطلبة في مرحلة 1998-2003: شهدت هذه المرحلة ارتفاعا في أعداد الطلبة والذي فاق كل التوقعات والشكل (4-15) يوضح عدد الطلبة المسجلين بين التوقعات السابقة وما سجل بالفعل.

الشكل(4-15): تطور طلبة قطاع التعليم العالي (1998-2003)



	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
عدد الطلبة في التدرج	372647	407995	466084	543869	589993	622980
عدد الطلبة في ما بعد التدرج	19225	20846	22533	26060	26279	30221
نسبة تطور طلبة ما بعد التدرج	0,00%	8,34%	8,09%	15,65%	0,84%	15%
نسبة تطور طلبة التدرج	9,76%	9,49%	14,24%	16,69%	4,48%	5,59%

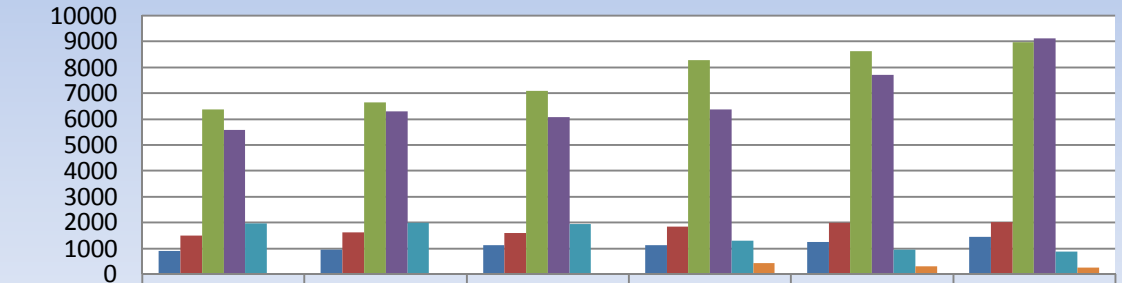
المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على MESRS/DDDO/SDPP/Annuaire n°44

يوضح الشكل (4-15) تطور طلبة مؤسسات التعليم العالي الجزائرية للفترة (1998-2003) في طوري التدرج وبعد التدرج والذين تم إحصاؤهم، إذ بلغ عددهم 372647 و19225 على التوالي للموسم الدراسي 1998-1999، ولقد تضاعف العدد بـ 1.7 بالنسبة لطلبة التدرج و1.6 بالنسبة لطلبة ما بعد التدرج في نهاية هذه الفترة (الموسم الدراسي 2003-2004) ولكن بنسب تطور متفاوتة بالنسبة لطلبة التدرج بين 4.48% و16.69% أما فيما يخص نسب تطور طلبة ما بعد التدرج لم تتجاوز 15.65%.

وهذا راجع لعدة أسباب، فبالإضافة إلى الأسباب المذكورة في بداية هذه المرحلة نضيف الأسباب التالية: النمو الديمغرافي، مجانية التعليم، تنامي الاحتياجات والمتطلبات الفردية والاجتماعية للتعليم، والتوسع التعليمي الابتدائي والثانوي.

2. تطور الأساتذة خلال مرحلة 1998-2003: نظرا للظروف الصعبة التي عرفتها الجزائر خلال التسعينات، والتي أفقدها مجموعة من أقدر الأساتذة وباحثيها، عمدت وزارة التعليم العالي إلى تكثيف اجتماعات اللجنة الوطنية الجامعية من أجل تعويض الذين غادروا مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، فبدأ ارتفاع ملحوظ في عدد الأساتذة بالتعليم العالي يسير في اتجاه متزايد وهذا ما يوضحه الشكل الآتي.

الشكل(4-16): مستويات تأهيل أعضاء هيئة التدريس (1998-2003)



	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
الأساتذة	889	950	1126	1111	1239	1446
أ.محاضر	1495	1612	1582	1829	1977	2007
مكلف بالدروس	6366	6632	7071	8269	8605	8964
أ.معيد	5564	6275	6073	6358	7690	9110
معيد	1946	1991	1928	1276	952	865
أستاذ مهندس	0	0	0	432	306	258

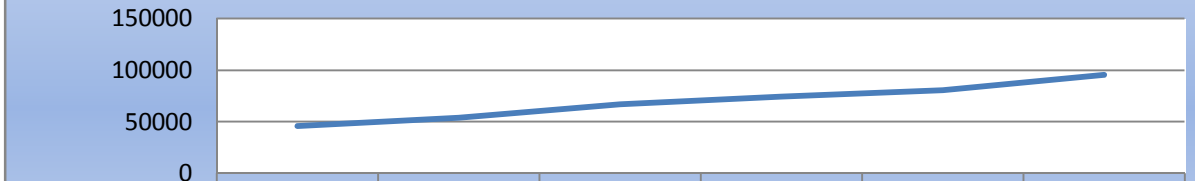
المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على MESRS/DDDO/SDPP/Annuaire n°44

من خلال الشكل(4-16) نلاحظ أن عدد الأساتذة بمختلف مستويات تأهيلهم هم في ارتفاع مستمر، وترتبت بالشكل الآتي أولا الأساتذة المكلفين بالدروس، ثانيا الأساتذة المعيدين، ثالثا المعيدين، رابعا الأساتذة المحاضرين، خامسا الأستاذية، وفي الأخير وبداية من الموسم الدراسي 2001-2002 ظهرت درجت الأستاذ المهندس.

وإذا ما قارنا عدد الأساتذة في هذه الفترة مع عدد الطلبة المسجلين نجد نسبة التأطير لازالت في مستويات متدنية لا تتجاوز 30%.

3. تطور عدد الطلبة المتخرجين في مرحلة 1998-2003: نوضحها في الشكل الآتي.

الشكل (4-17): تطور الطلبة المتخرجين من مؤسسات التعليم العالي (1998-2003)



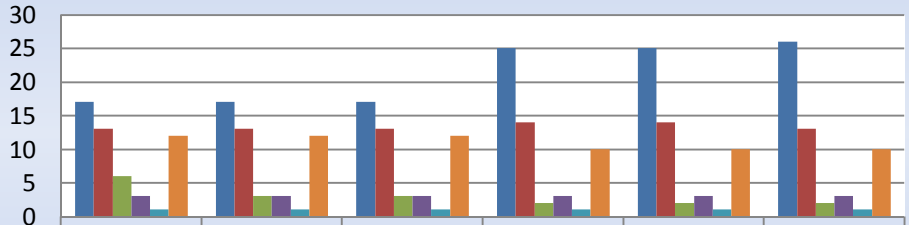
	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
المتخرجون	45584	54027	66665	74658	80900	95766

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على MESRS/DDDO/SDPP/Annuaire n°44

من الشكل (4-17) نلاحظ أن وتيرة تطور عدد الطلبة المتخرجين لازالت بطيئة وعموما فإن نسبة الطلبة الذين تمكنوا من الحصول على الشهادة في هذه المرحلة كان ضئيلا جدا لم يتجاوز 15% من مجموع الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية في هذه الفترة.

4. تطور هياكل التعليم العالي خلال مرحلة 1998-2003: من جانب الهياكل القاعدية فقد عرفت عدد مؤسسات التعليم العالي تطورا يساير الأعداد الكبيرة الملتحقة بالتعليم العالي وهذا ما يوضحه الشكل(4-18)

الشكل(4-18): تطور هياكل التعليم العالي (1998-2003)



	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004
الجامعات	17	17	17	25	25	26
المراكز	13	13	13	14	14	13
المعاهد الوطنية للتعليم العالي	6	3	3	2	2	2
المدارس العليا للأساتذة	3	3	3	3	3	3
المدارس العليا للتعليم التقني	1	1	1	1	1	1
مدارس عليا ومعاهد	12	12	12	10	10	10

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على موسي نور الدين، **إشكالية تمويل التعليم العالي بالجزائر في إطار برنامج الإصلاح خلال الفترة 2000-2009**، رسالة ماجستير في العلوم الاقتصادية(غير منشورة)، الجزائر: جامعة تلمسان، 2012، ص49.

من خلال الشكل(4-18) يتبين أن هناك بعض الهياكل التي هي في تناقص مثل المعاهد الوطنية للتعليم العالي، ونفس الشيء بالنسبة للمدارس العليا للتعليم التقني، في حين نجد أن الجامعات تمشي في الاتجاه العكسي، أي تسير في طريق متزايد،أما فيما يخص المراكز والمدارس العليا للأساتذة بقي عددها ثابت.

سابعا: التعليم العالي في الفترة 2004 إلى الآن

في إطار العولمة وزيادة الوعي بالمهام المنوطة بالجامعة على المستوى الداخلي من أجل ضمان التطور والتحكم في العلم والمعرفة على المستوى الخارجي من أجل ضمان تواجدها واستمرار تطورها وبغية تطوير التبادلات الثقافية والحركية البشرية على جميع المستويات، انخرطت بلادنا منذ سبتمبر 2004 في السياق العالمي الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي، فمن خلال توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الذي صادق عليها مجلس الوزراء المنعقد في 20 أفريل 2002 وانطلاقا من العمل على المستوى القصير والمتوسط والطويل المدى، تم برمجة إستراتيجية لتطوير القطاع ما بين

2004 و2013، فقد بات من الضروري إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي، وتتمثل مرحلته الأولى في وضع هيكلة جديدة للتعليم تكون مصحوبة بتحسين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية وتنظيم جديد لتسيير منظومة التعليم العالي، ولأجل ذلك تم اعتماد إستراتيجية جديدة تتمثل في نظام يعتمد على ثلاث مراحل تكوينية[1]، تتوج كل واحدة منها بإحدى الشهادات الآتية[2].

1. **شهادة الليسانس:** وتنظم هذه المرحلة في طورين، وتشمل تكوين قاعدي أولى متعدد التخصصات مدته من سداسي واحد إلى أربعة سداسية، ومن خلاله يكتسب الطالب المبادئ الأولية لتخصصات المعنية بشهادة، وكذا معرفة مبادئ منهجية حياة التعليم العالي واكتشافها، يتفرع التكوين فيها إلى فرعين:

- فرع أكاديمي يتوج بشهادة ليسانس تسمح لطالب بمواصلة دراسات في مؤسسات التعليم العالي مباشرة؛
- فرع مهني يتوج بشهادة ليسانس تسمح لحاملها بالاندماج المباشر في عالم الشغل.

2. **شهادة الماستر:** تدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين ويسمح لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس أكاديمي والذي تتوفر فيه الشروط بالالتحاق، كما لا يقصى الحائز على شهادة ليسانس مهنية الذين بإمكانهم العودة إلى مؤسسة التعليم العالي بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل، يُحضر هذا التكوين إلى اختصاصين مختلفين:

1.2. **تخصص مهني:** يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال ما للوصول إلى مستويات أعلى من الأداء والتنافسية، ويبقى توجيهه دائما مهنيا(ماستر مهني).

2.2. **تخصص في البحث:** يمتاز بتحضير المعني إلى البحث العلمي ويؤهله إلى البحث العلمي ويؤهله إلى نشاك البحث في قطاع التعليم العالي والاقتصادي(ماستر بحث).

3. **شهادة الدكتوراه:** يضمن التكوين في الدكتوراه (3 سنوات على الأقل) تعميق المعارف في التخصص والتكوين من أجل البحث، يتوج هذا التكوين بشهادة دكتوراه بعد تحضير رسالة بحث.

يهدف مشروع إصلاح التعليم العالي في هيكلته الجديدة لنظام **ل. م. د** لتحقيق جملة من الأهداف أهمها[3]:

- استقلالية مؤسسات التعليم العالي على أساس تسيير أنجع؛

(1) حمزة مرادسي، مرجع سبق ذكره، ص 73.

(2) غيتي نسرين، **دور نظام ل م د في إعداد الموارد البشرية وأهميته**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد(37)، الجزائر: جامعة قسنطينة 1، جوان 2012، ص ص 323-324.

(3) صباح غربي، مرجع سبق ذكره، ص 97.

- إعداد مشروع مؤسسة تعليم عالي يشمل الانشغالات المحلية، الجهوية، والوطنية على المستوى الاقتصادي والعلمي والاجتماعي والثقافي؛
- تحقيق تأثير متبادل فعلي بين مؤسسات التعليم العالي والمحيط الاجتماعي والاقتصادي، وهذا بتطوير ميكانيزمات التكيف المستمر؛
- تقديم تكوين نوعي يأخذ بعين الاعتبار تلبية الطلب الشرعي في الحصول على تكوين عالي؛
- فرقة بيداغوجية نشطة يشرف فيها الطالب على تكوينه، وتكون الفرقة البيداغوجية بمثابة دعم ودليل ونصيحة ترافقه طيلة مساره التكويني.

وبعد إدخال نظام **ل. م. د** في عام 2004، وتطبيقه من طرف بعض المؤسسات الجامعية على التراب الوطني سعت الدولة إلى وضع مخططين خماسيين يشمل الأول الفترة 2005-2009 ويهدف إلى[1]:

- تهيئة ظروف ملائمة للاستمرار في توسيع شبكة مؤسسات التعليم العالي والسعي لتوفير أكثر من 500000 مقعد بيداغوجي جديد؛
- تحقيق التوازن الجهوي بتقريب مؤسسات التعليم العالي لمختلف الطلبة؛
- السعي إلى إنشاء 5 مكتبات جامعية مجهزة بمختلف المواد والوسائل العلمية.

وسعت الدولة في مخطط الخماسي الثاني 2006-2010 إلى الاهتمام أكثر بالبحث العلمي حيث وضعت مجموعة من الأهداف يمكن أن نلخص أهم ما جاء فيها فيما يلي[2]:

- السعي نحو زيادة عدد الباحثين ليبلغ عددهم 32975 أستاذ في آفاق 2010؛
- رفع عدد البحوث المنجزة من طرف المؤسسات والمراكز البحثية إلى 5430؛
- السعي لتوفير كل الوسائل المادية والوثائق الضرورية لتثمين نتائج البحث والتطوير.

وتعد هذه المخططات أساسية لجعل كل من الجامعة والمراكز والمؤسسات البحثية قطب من أقطاب الإشعاع العلمي والتكنولوجي لتتمكن من رفع جودة وكفاءة إطارات ومخرجات المؤسسات التعليمية الوطنية من جهة، ودفع الاقتصاد نحو تنمية مستدامة من جهة أخرى.

في نفس سياق البرنامج الخماسي الأول 2006-2010 فإن برنامج تنمية قطاع التعليم العالي على مدى الخماسي الثاني 2010-2014 يهدف إلى ضمان أحسن ظروف التكفل بتعداد الطلبة المتزايد

(1) محمد موساوي، **الاستثمار في رأس المال البشري وأثره على النمو الاقتصادي حالة الجزائر 1970-2011**، أطروحة دكتوراه في الاقتصاد(غير منشورة)، الجزائر: جامعة تلمسان، 2015، ص ص 168-169.

(2) سليم الحاج، مرجع سبق ذكره، ص ص 101-102.

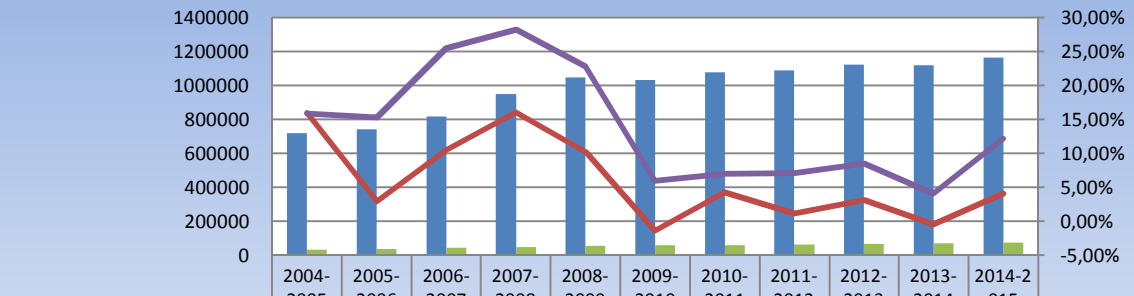
باستمرار، على المستوى البيداغوجي، الخدمات، تحسين وتعزيز التأطير بالموارد البشرية، وتعميق إصلاح التعليم وتدعيمه بالانفتاح على العالم وضمان الجودة وتطوير وتعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

وفي مجال توسيع وتعزيز قدرات استقبال شبكة مؤسسات القطاع فإن قوام البرنامج الخماسي يتمثل فيما يلي:

- إنجاز وتجهيز 322000 مقعد بيداغوجي و161500 سرير و22 مطعم بملاحقه الضرورية؛
- إنجاز شبكة قطاعية ونظام للإعلام خاص بالتعليم العالي والبحث العلمي (التعليم الالكتروني)؛
- إنجاز 6500 مسكن من الطراز الراقي لفائدة الأساتذة الباحثين؛
- مواصلة تنفيذ مختلف عمليات الدعم المتعلقة بتعزيز التكوين التطبيقي من خلال تجهيز المخابر البيداغوجية واقتناء التجهيزات التعليمية والعلمية للأعمال التطبيقية[1].

1. تطور الطلبة في الفترة 2004 إلى الآن: حيث شهدت هذه المرحلة ارتفاعا في أعداد الطلبة والذي فاق كل التطورات في الفترات السابقة والشكل (4-19) يوضح ذلك أكثر.

الشكل (4-19): تطور طلبة قطاع التعليم العالي (2004-2014)



	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
عدد الطلبة في التدرج	721833	743054	820664	952067	1048899	1034313	1077945	1090592	1124434	1119515	1165040
عدد الطلبة في ما بعد التدرج	33630	37787	43458	48764	54924	58975	60617	64212	67671	70734	76510
نسبة تطور طلبة ما بعد التدرج	0,00%	12,36%	15,01%	12,21%	12,63%	7,38%	2,78%	5,93%	5,39%	4,53%	8,17%
نسبة تطور طلبة التدرج	15,87%	2,94%	10,44%	16,01%	10,17%	-1,39%	4,22%	1,17%	3,10%	-0,44%	4,07%

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على MESRS/DDDO/SDPP/Annuaire n°44

يتضح من الشكل (4-19) زيادة عدد الطلبة المتوافدين على مؤسسات التعليم العالي بوتيرة سريعة بداية من عام 2004-2005 إلى غاية عام 2014-2015، حيث انتقل عدد المسجلين عند الدخول الجامعي2004-2005 من 721833طالبا في التدرج و33630 طالبا في ما بعد التدرج إلى 1165040 طالبا في التدرج و76510 طالبا فيما بعد التدرج خلال العام 2014-2015؛ وهذا ما يُفسِّر

(1) وزارة التعليم العالي، مديرية التنمية والاستشارة، مقابلة يوم 25-04-2016.

وجود زيادة أسية، ويمكن إرجاع ذلك إلى زيادة عدد السكان إلى حوالي 47 مليون جزائري حسب إحصائيات المنظمة العالمية للتجارة لعام 2014، وإلى زيادة الوعي الثقافي للمجتمع بضرورة التعليم وتعليم المرأة على وجه الخصوص، ويدخل ذلك ضمن الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية نهائيا والقضاء عليها خلال عام 2016، كأحد الأهداف التي تطمح الجزائر إلى تحقيقها، بعد أن انخفضت هذه الأخيرة إلى 50% عام 2008[1].

ليس هذا فحسب، بل يمكن إرجاع سبب التزايد الكبير للمتوافدين على مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، حيث أصبحت تُغطي 48 ولاية، وربما أهم سبب على وجه الإطلاق يعود إلى الارتفاع المحسوس في نسب النجاح في امتحان الباكالوريا[2]، حيث لو تمَّت مقارنة ذلك بالمقياس المعتمد لفعالية المنظومة التربوية وقطاع التعليم العالي من منظور عالمي، فإنه لا تتجاوز هذه النسبة 10%، ولا يتخرَّج من الجامعة سوى 5% فقط[3].

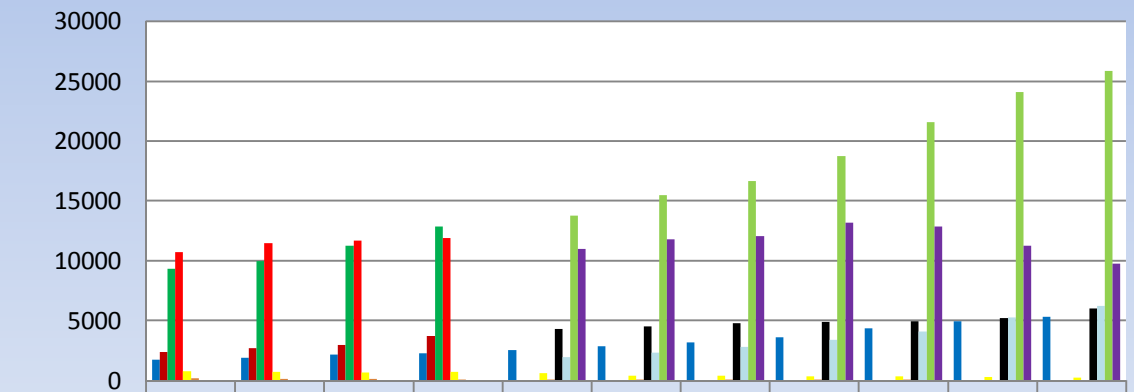
2. تطور الأساتذة في الفترة 2004 إلى الآن: شهدت هذه المرحلة استمرار في الارتفاع الملحوظ في عدد الأساتذة بقطاع التعليم وهذا ما نوضحه من خلال الشكل الآتي.

(1) محمد المهدي شنين، عصام بن الشيخ، **الآلية الإفريقية للتقييم من قبل النظراء**، {على الرابط} http://bohothe.blogspot.com/2010/04/blog-post_8316.html، 11-01-2015.

(2) بلغت نسبة النجاح في البكالوريا للسنوات 2004-2014 بـ 42.52%، 37.29%، 51.15%، 53.29%، 53.19%، 45.04%، 61.23%، 62.45%، 58.84%، 46.62% على التوالي حسب إحصائيات وزارة التربية الوطنية – الديوان الوطني للامتحانات.

(3) ليلى بن زرقة، **أثر الاستثمار التعليمي في تطوير الكفاءات دراسة حالة منظومة التعليم العالي في الجزائر**، أطروحة دكتوراه في إدارة الأعمال (غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر 3، 2015، ص 215.

الشكل (4-20): مستويات تأهيل أساتذة قطاع التعليم العالي (2014-2004)



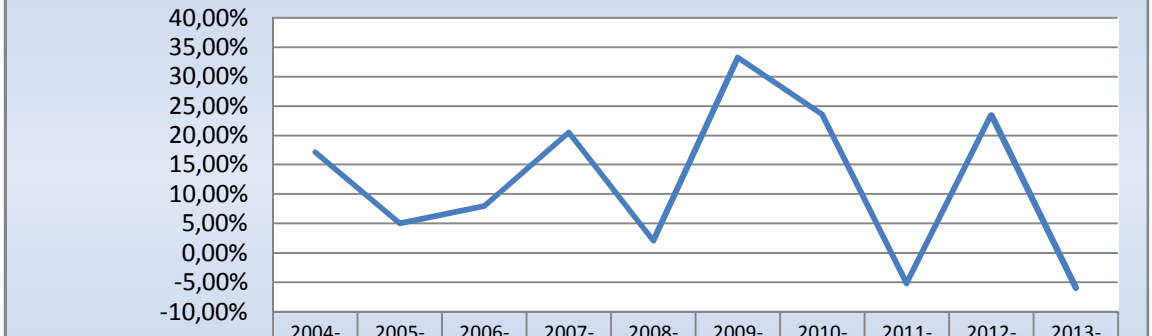
	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
أساتذ التعليم العالي	1742	1950	2192	2282	2586	2874	3186	3660	4396	4979	5346
أستاذ محاضر	2382	2725	3013	3757	0	0	0	0	0	0	0
مكلف بالدروس	9380	9990	11304	12875	0	0	0	0	0	0	0
أ.معيد	10725	11510	11730	11919	0	0	0	0	0	0	0
معيد	798	735	691	771	623	449	441	358	368	322	265
أستاذ مهندس	202	157	132	99	95	90	79	76	68	50	38
أ.محاضر أ	0	0	0	0	4338	4562	4817	4929	4949	5247	6032
أستاذ محاضر ب	0	0	0	0	1989	2352	2835	3444	4138	5289	6278
أستاذ مساعد أ	0	0	0	0	13812	15517	16681	18761	21608	24126	25898
أستاذ مساعد ب	0	0	0	0	11027	11844	12101	13229	12871	11286	9765

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على MESRS/DDDO/SDPP/Annuaire n°44

نلاحظ من الشكل (4-20) أن سنة 2007 هي سنة الفصل بين الفئات المكونة لهيئة التدريس بقطاع التعليم العالي إذ كانت تتشكل من خمس فئات (أساتذة التعليم العالي، أساتذة محاضرين، أساتذة مكلفين بالدروس، أساتذة معيدين، ومعيدين)، وفي سنة 2008 تم سن قانون خاص بأعضاء هيئة التدريس للتعليم العالي يعوض الفئات المذكورة سابقا بالفئات التالية: أساتذة التعليم العالي، أساتذة محاضرين أ، أساتذة محاضرين ب، أساتذة مساعدين أ، وأساتذة مساعدين ب، والاحتفاظ برتبة الأستاذ المهندس لكن ما يلاحظ أن عددهم في تناقص من سنة لأخرى، وبالنسبة لمستويات التأهيل ابتداءا من 2008 نلاحظ عدم توازن في تركيبة الأساتذة حسب مستويات التأهيل؛ فهناك وفرة في الأساتذة المساعدين صنف أ، وتناقص ملحوظ في الأساتذة المحاضرين صنف أ و ب، ونقص حاد في أساتذة التعليم العالي (درجة الأستاذية)، بالإضافة إلى تراجع في درجة الأستاذ المعيد والأستاذ المهندس؛ وذلك يرجع إلى اعتبار هذه الدرجة في طور الزوال.

3. تطور عدد الطلبة المتخرجين في الفترة 2004 إلى الآن: نوضحها في الشكل الآتي.

الشكل (4-21): تطور نسبة المتخرجين في قطاع التعليم العالي (2004-2014)



	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
نسبة تطور المتخرجين	17,08%	5,04%	7,95%	20,49%	2,13%	33,17%	23,52%	-5,21%	23,40%	-5,95%

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على MESRS/DDDO/SDPP/Annuaire n°44

يوضح الشكل (4-21) أن تطور مخرجات التعليم العالي تزايد بشكل كبير ومتسارع بداية من عام 2004-2005؛ وذلك يرجع أساسا للتدفق الهائل الذي شهده القطاع خلال نفس الفترة، وإلى انتشار ظاهرة التعليم العالي البنكي[1]، وتفاقم ظاهرة الغش وتنوع أساليبه عن طريق استخدام التكنولوجيات الحديثة، بالإضافة إلى ضعف المناهج المطبقة ومستوى الطالب على حد سواء؛ الأمر الذي غير مسار التعليم العالي من تقديم خدمة تعليمية إلى تقديم خدمة اجتماعية.

4. تطور هياكل التعليم العالي في الفترة 2004 إلى الآن: من جانب الهياكل القاعدية فقد عرفت عدد مؤسسات التعليم العالي تطورا يساير الأعداد الكبيرة الملتحقة بالتعليم العالي، إذ تطور عدده من 63 مؤسسة تعليم عالي سنة 2004 ليبلغ عددها 106 مؤسسة تعليم عالي خلال سنة 2014 موزعة كالآتي: 48 جامعة، 10 مراكز جامعية، 11 مدرسة عليا للأستاذ، 12 مدرسة تحضيرية، 5 ملحقات تتوزع على كامل التراب الوطني[2].

(1) التعليم العالي البنكي: هو شحن الطلبة بالمعلومات الجاهزة بحيث يتم استرجاعها وقت الحاجة إليها في إطار امتحانات آلية، وهذا الأسلوب شاع في الآونة الأخيرة بشكل رهيب، انتقلت عدوته من التخصصات الإنسانية إلى العلوم التجريبية كالطب، جراحة الأسنان، وغيرها.

(2) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، **التعليم العالي في الجزائر**، على الرابط {www.mesrs.dz /documents/12221/28065/L'Enseignement}، 05 جانفي 2016.

المبحث الثاني: معايير تعيين واختيار القيادات الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي الجزائري

على اعتبار أن القيادة الإدارية والأكاديمية من الوظائف العليا في جهاز مؤسسات التعليم العالي فيخضع اختيارهم وتعيينهم لأسس وضوابط قانونية محددة بعضها موجودة في الدستور والبعض الآخر في تنظيم وزارة التعليم العالي، لذا سنتطرق في هذا المبحث للشروط العامة، الخاصة، والموضوعية في اختيارهم وتعيينهم.

المطلب الأول: الشروط العامة لتعيين واختيار القيادات الأكاديمية

نظرا لعدم وجود مواد قانونية تحدد سمات القادة الإداريين الأكاديميين نتطرق في هذا الخصوص للشروط العامة للالتحاق بالوظيفة العمومية التي عددها المشرع الجزائري من خلال المادة 75 من القانون 06-03، والتي تتمثل في السمات الآتية[1].

أولا: الجنسية الجزائرية

حصر المشرع الجزائري التوظيف في الوظائف العامة للمواطنين وحدهم دون الأجانب الذي لا يحق لهم ذلك وهذا شيء طبيعي إذ لا يجوز للأجنبي أن يشترك في حكم البلاد، الأمر الذي يجب أن يقتصر على المواطنين المتأصلين في أرض الوطن وهذا الشرط ضروري حتى يتمكن الموظف العام من المساهمة في الحياة السياسية على نمو صحيح يتماشى والصالح العام[2].

وتوجد بعض الاستثناءات المنبثقة من معاهدات وبرتوكولات تطبق بموجب قوانين داخلية تتعلق بتوظيف الأجانب في بعض المناصب الخاصة بالتعليم[3].

ثانيا: التمتع بالحقوق المدنية والخلق الحسن

لكي يتمتع الشخص بصفة الموظف العام العالي يجب أن يكون متمتعا بالحقوق المدنية وأن يكون حسن السيرة.

---

(1) المادة 75 من الأمر 06-03 الصادر في 15 جويلية 2006، الذي يتضمن **القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 46، ص 8.

(2) عبد الهادي بلفتحي، **المركز القانوني للوالي في النظام الإداري الجزائري**، رسالة ماجستير في القانون العام (غير منشورة)، الجزائر: جامعة قسنطينة، 2011، ص 22.

(3) المادة (01)، من المرسوم 86-276 الصادر في 11 نوفمبر 1986، المتضمن **تحديد شروط توظيف المستخدمين الأجانب في مصالح الدولة والجماعات المحلية والهيئات العمومية**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ص 1883.

1. الحقوق المدنية: هي تلك الحقوق اللصيقة بصفة العامل كحق الانتخاب وحق الترشح وحق تولي الوظائف العامة، كما أن التمتع بها هو حالة طبيعية يتمتع بها كل مواطن ما لم يكن صدر في حقه حكم قضائي يقضي بحرمانه منها، وقد نص قانون العقوبات على الحالات التي يفقد بسببها بعض الأشخاص التمتع بالحقوق المدنية والسياسية.

2. السيرة الحسنة: يقصد بها أن لا يكون قد صدر حكم على المرشح لتولي منصب أكاديمي يقضي بعقوبة جنائية مخلة بالشرف أو الأمانة. ولإثبات حسن السيرة على المترشح تقديم صحيفة السوابق العدلية رقم 3، يتحصل عليها من المحكمة كما تطلب الإدارة من المحكمة صحيفة رقم2، وهي سرية للغاية تمنح فقط للإدارة وحدها دون المترشح وتسجل فيها كل المخالفات والجنح المرتكبة من قبل الشخص المعني[1].

وفيما يخص السمعة فيقصد بها اتفاق سيرة المرشح لتولي منصب أكاديمي مع متطلبات العقل وأن لا تكون لتصرفاته آثار سلبية على ثقة المواطنين بإدارة مؤسسة التعليم العالي، والتي لها الحق في إجراء تحقيق عن طريق المصالح المختصة للتأكد من حسن سيرة المرشح[2].

والواقع أن مفهوم السيرة والأخلاق من المسائل النسبية التي تختلف باختلاف الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وما يعد من قبيل حسن السلوك في مجتمع أو في دولة يعتبر سوء سلوك في مجتمع أو دولة أخرى، لذا بادرت وزارة التعليم العالي إلى وضع ميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية في أفريل 2010 ينص على أن الأخلاق الحسنة تتمثل في الآتي.

- النزاهة والإخلاص: يعني رفض الفساد بجميع أشكاله، ولا بد أن يبدأ هذا السعي قبل أن يشمل الغير؛
- الحرية الأكاديمية: التي تعتبر الركن الأساسي لنشاطات التعليم والبحث في مؤسسة التعليم العالي، فهي تتضمن احترام الغير، التحلي بالضمير المهني، والتعبير عن الآراء النقدية بدون رقابة أو إكراه؛
- المسؤولية والكفاءة: يتعزز وجودها الفعلي بفضل تسيير مؤسسة التعليم العالي تسيرا قائما على الديمقراطية والأخلاق، وتشجيع مساهمة أسرة مؤسسة التعليم العالي بإشراكها في سيرورة اتخاذ القرار، مع التأكد على أن المسائل العلمية تبقى من صلاحيات الأساتذة الباحثين دون سواهم؛
- الاحترام المتبادل: يرتكز احترام الغير على احترام الذات، لذا يجب على أفراد الأسرة الأكاديمية بمؤسسة التعليم العالي الامتناع عن جميع أشكال العنف الرمزي والمادي والفطري، وينبغي أن يعامل بعضهم بعضا باحترام وإنصاف، بصرف النظر عن المستوى الهرمي لكل واحد منهم؛

(1) عبد الهادي بلفتحي، مرجع سبق ذكره، ص 23.

(2) المرجع نفسه، ص 24.

- وجوب التقيد بالحقيقة العلمية والموضوعية والفكر النقدي: يرتكز السعي للمعرف ومساءلتها وتبليغها على مبدأين أساسيين يتمثلان في تقصي الحقيقة واعتماد الفكر النقدي، وغن وجوب التقيد بالحقيقة العلمية يفترض الكفاءة، والملاحظة النقدية للأحداث والتجريب ومقارنة وجهات النظر ووجاهة المصادر، والصرامة الفكرية، لذا يجب أم يقوم البحث العلمي على الأمانة الأكاديمية؛
- الإنصاف: يعني عدم التحيز في عملية التقييم والترقية والتوظيف والتعيين؛
- احترام حرم مؤسسة التعليم العالي: على الأسرة الأكاديمية تجنب كل نشاط سياسي متحزب في فضاء مؤسسة التعليم العالي، لذا عليهم المساهمة بسلوكياتهم في إعلاء الحريات الأكاديمية حتى تضمن خصوصيتها وحصانتها، والامتناع عن تشجيع الممارسات التي قد تمس بمبادئ مؤسسة التعليم العالي[1].

ثالثا: السن واللياقة البدنية

يشكل السن واللياقة البدنية الشرط الثالث من شروط التوظيف ويتكون هو الآخر من شقين .

1. السن: نصت المادة 78 من الأمر رقم (06-03) في الفقرة الخامسة على أنه لابد من توفر شرط السن والقدرة البدنية والذهنية والمؤهلات المطلوبة للالتحاق بالوظيفة المراد الالتحاق بها، دون أن تحدد الحد الأقصى لهذا الحد تاركة الأمر للقوانين الأساسية لكل سلك[2]مكتفية بتحديد السن الأدنى وهو 18 سنة[3].

ويمكن القول أن هذا الشرط موضوعي ولا يمكن الاعتماد عليه كمعيار في تحديد السن الواجب توافرها في المناصب العليا. إن سن العطاء بالنسبة للإطارات العليا لا يرتبط بسن محدد.

2. اللياقة البدنية: يقصد بها أن يكون الشخص متمتعا بعقل سليم وصحة جيدة وأن يكون خاليا من الأمراض المعدية أو غير المعدية، ولإثبات ذلك يقوم بتقديم شهادة طبية[4].

هذا الشرط بدوره موضوعي حتى تتمكن الإدارة بمقتضاه من التأكد أن المرشح بإمكانه القيام بأعباء الوظيفة العامة وحتى لا تتعطل المصالح العامة، وللتأكد من جهة أخرى من عدم انتشار العدوى بسبب اتصال المرشح بغيره من الموظفين العاملين والمواطنين بحكم وظيفته، كما يفيد أيضا في تجنب تكرار العطل المرضية سواء كانت قصيرة المدى أو طويلة المدى ما دام ليس له صفة الموظف العام، لأن هذا

(1) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **ميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية**، الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2010.
(2) تعريف الأسلاك: يضم السلك مجموعة من الموظفين ينتمون إلى رتبة واحدة أو عدة رتب ويخضعون لأحكام نفس القانون الأساسي الخاص.
(3) المادة (78)، من الأمر 06-03، مرجع سبق ذكره، ص 8.
(4) عبد الهادي بلفتحي، مرجع سبق ذكره، ص 25.

الأخير وحده الذي له الحق في العطل المرضية الطويلة المدى، ومن ثم لا يجوز على الإطلاق توظيفه إذا كان في حالة مرض.

3. الخدمة الوطنية: تشترط القوانين الخاصة بالتوظيف على المرشح للوظيفة العامة أن يبين مركزه من الخدمة الوطنية، وذلك بتقديم شهادة تدل على أدائها أو عدم أدائها أو إعفائه منها، أو أنه موضوع تحت الطلب للخدمة والغرض من هذا الشرط هو ضمان أداء الخدمة الوطنية وعدم التهرب منها لأنها واجب على كل مواطن[1].

المطلب الثاني: الشروط الخاصة لتعيين واختيار القيادات الأكاديمية

بالإضافة إلى الشروط العامة المطلوب توفرها في كل مترشح لتولي منصب أكاديمي هناك مواصفات محددة إذ يتطلب كل منصب مستوى معين من التأهيل وفقا للقوانين الخاصة بكل سلك على حدى، وسنتطرق لذلك ضمن الشروط الخاصة للتعين.

أطلق على هذه الشروط اسم الشروط الخاصة لأنها مطلوبة بالنسبة لكل موظف عام يريد التعين في وظيفة عليا في مؤسسة التعليم العالي، وهذه الشروط تعد أيضا موضوعية نظرا لطبيعة المنصب الذي سيتولاه المرشح لتولي منصب أكاديمي، وهذه الشروط هي: الكفاءة، النزاهة، الالتزام، وشرط مستوى معين من التعليم.

أولا: النزاهة والالتزام

تعتبر هذه المطالب من البديهيات في إطار الوظيفة العامة وتبرز أهميتها أكثر بالنسبة للوظيفة العليا.

1. النزاهة: من الناحية القانونية لا نجد لها أي تعريف كما لم يعرفها المشرع الجزائري، أما من الزاوية التاريخية اعتبرت النزاهة في بادئ الأمر قاعدة أدبية ثم أصبحت النصوص القانونية تؤكد عليها كشرط خاص، وما دام يعبر عن النزاهة بالإخلاص والصدق والأمانة من المنطقي أن يتحلى الموظف العام العالي بهذه الصفات الشخصية الحميدة والإخلاص الأدبي المطلوب من الإطارات. ولذلك يمنع القانون تقبل أي هبة أو هدية حفاظا على كرامة وهيبة المركز الذي يشغله[2].

(1) المادة (75)، من الأمر رقم 06-03، مرجع سبق ذكره، ص 9.

(2) غجاتي فؤاد، **انتخاب المسيرين كآلية لتحقيق استقلالية الجامعات آلية الانتخاب كوسيلة لاستقلالية الجامعات العربية**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر الدولي استقلال الجامعات في المرحلة الانتقالية تونس نموذجا، تونس: جامعة منوبة، أيام 15-18 أكتوبر 2015.

2. الالتزام: رغم أن القانون ينص على شرط الالتزام إلا أنه لم يعط له تعريف، فيتضح من ذلك أن الالتزام يعني الوعد من المترشح لوظيفة عليا ما، أن يكون تحت تصرف السلطة السياسية لمدة غير محدودة، وفي المقابل تمنح له بعض الامتيازات، والالتزام ذو شقين: الأول مهني يتمثل في عدم التغيب عن العمل والقيام به بصفة مرضية، والثاني سياسي يتمثل في الدفاع عن مصالح النظام السياسي القائم وذلك بتبنى الإيديولوجية التي تسير عليها الدولة[1].

وهذا الشرط فرض عليه المشرع رقابه قبل التعيين بالنسبة لأي موظف عام وبعد التعيين بالنسبة لأي وظيفة عليا. وتكون الرقابة من الهيئة العليا التي لها صلاحية التعيين.

ثانيا: الكفاءة

لم يرد أي تعريف قانوني للكفاءات وجعل الحكم على الكفاءة قبل التعيين بإجراء امتحان إثبات الكفاءة وبعده بإجراء تدريب وتكوين الموظف بشكل دائم، كما نص القانون على أنه لا يمكن تعيين أي موظف في منصب عالي إلا إذا مارس وظيفة لمدة خمس سنوات على الأقل في المؤسسات والإدارات العمومية أو في المؤسسات والهيئات العمومية، على أن يحدد بمرسوم عند الحاجة الشروط النوعية لبعض الوظائف العليا.

وعملية الاختيار تعني استكشاف العناصر التي تتوافر فيها الكفاءات التقنية والخبرة الطويلة لتنظيم وتسير الشؤون العامة، فمعيار الكفاءة حيادي فالقانون ينظم الانتقاء التعليمي فيختار من تتوفر فيه الفاعلية ولديه تحكما في التقنيات والمعارف العلمية من خلال المقروئية المنتقاة.

كما تدل الأقدمية المشروطة على أن الموظف العام قد قدم خدمات لصالح الدولة والمجتمع ككل وخضع لنظام قانوني تنظيمي وبالتالي يفضل المصالح الجماعية على مصالحه الشخصية[2].

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لا يمكن الحكم على كفاءة أي موظف بأنه تتوفر فيه الكفاءة إلا بعد فترة معينة من الأقدمية والخبرة في العمل.

ثالثا: شرط التكوين العالي

إذا كانت المشكلة تكمن في معرفة الصفات والمؤهلات التي ينبغي أن تتوفر في صنف معين من الموظفين، تعني مجموعة المعارف النظرية والعلمية التي يملكها المرشح لمنصب أكاديمي فإنه لابد أن يصحبها شرط التكوين العالي يؤهل الموظف العام لتقلد هذا المنصب.

(1) عبد الهادي بلفتحي، مرجع سبق ذكره، ص ص 27-28.

(2) المرجع نفسه، ص ص 28-29.

يقصد بالتكوين العالي الشهادة التي تساوي شهادة الليسانس أو أعلى منها، غير أن المشرع الجزائري لم يذكر نوع التكوين العالي ما إذا كان علميا أو تقنيا.

ويفترض في التكوين العالي أن يكون على مستوى عالي من المعارف لأن التكوين الجامعي هو المؤهل الوحيد، وعادة شرط التكوين المطلوب عندما تريد السلطة القيادية ترشيح موظفين عالين ذوي اختصاصات معينة، غير أنه في التكوين الجامعي يكون التعليم أكثر شمولية وإلمام في القانون الإداري[1]. وهذا ما هو مطلوب في تقلد المناصب العليا في مؤسسات التعليم العالي.

مما سبق ذكره يمكننا القول بأن المشرع قد وضح هذه الشروط العامة والخاصة لتولي الأفراد الوظائف العليا من أجل تكريس مبدأ ديمقراطية الإدارة ومبدأ المساواة في تولي المناصب الإدارية ودون تميز بين النساء والرجال، لأن التوظيف هو إسناد الوظائف العامة إلى من يستحقها، ومن جهة أخرى يؤدي اختيار هؤلاء الموظفين العاملين إلى خلق رابطة بين الموظف العالي والموظف العام العادي وبين أفراد المجتمع الموجود في خدمته، وتجنب من جهة أخرى رغبة الموظفين السامين من إيداعه فلسفتهم الخاصة.

المطلب الثالث: السمات والخصائص الموضوعية لتعيين واختيار القيادات الأكاديمية

المناصب العليا في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية عديدة لكل واحدة منها شروط للالتحاق بها يمكن تلخيصها في الجدول الآتي.

الجدول (4-1): شروط الالتحاق بالمناصب العليا في مؤسسات التعليم العالي

مؤسسة التعليم العالي	الأقسام	المناصب العليا	شروط التعيين	طريقة التعيين
الجامعات	مديرية الجامعة	مدير الجامعة	أستاذ التعليم العالي وفي حالة عدم وجوده أستاذ محاضر أو أستاذ محاضر استشفائي جامعي	مرسوم
		نائب مدير الجامعة	أستاذ التعليم العالي وفي حالة عدم وجوده أستاذ محاضر أو أستاذ محاضر استشفائي جامعي	مرسوم
	الكلية	العميد	أستاذ التعليم العالي وفي حالة عدم وجوده أستاذ محاضر أو أستاذ محاضر استشفائي جامعي	مرسوم
		نائب العميد	أستاذ دائم له أعلى رتبة	قرار وزاري

(1) عبد الهادي بلفتحي، مرجع سبق ذكره، ص ص 29-30.

		رئيس قسم	أستاذ دائم له أعلى رتبة	قرار وزاري
		نائب رئيس قسم	أستاذ مساعد مثبت	قرار وزاري
	المعهد	مدير	أستاذ التعليم العالي وفي حالة عدم وجوده أستاذ محاضر أو أستاذ محاضر استشفائي جامعي	مرسوم
		مدير مساعد	أستاذ دائم له أعلى رتبة	قرار وزاري
		رئيس قسم	أستاذ دائم له أعلى رتبة	قرار وزاري
	ملحقة الجامع	مدير	أستاذ مساعد مثبت	قرار وزاري
المراكز الجامعة	مركز جامعة	مدير	أستاذ التعليم العالي وفي حالة عدم وجوده أستاذ محاضر أو أستاذ محاضر استشفائي جامعي	مرسوم
		مدير مساعد	أستاذ باحث مرسم له أعلى رتبة	قرار وزاري
	معهد المركز الجامعي	مدير	أستاذ باحث مرسم له أعلى رتبة	قرار وزاري
		مدير مساعد	أستاذ باحث مرسم له أعلى رتبة	قرار وزاري
		رئيس قسم	أستاذ باحث مرسم له أعلى رتبة	قرار وزاري
المدارس خارج الجامعات		مدير	أستاذ التعليم العالي وفي حالة عدم وجوده أستاذ محاضر أو أستاذ محاضر استشفائي جامعي	مرسوم
		مدير مساعد	أستاذ باحث مرسم له أعلى رتبة	قرار وزاري
		رئيس قسم	أستاذ باحث مرسم له أعلى رتبة	قرار وزاري

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على: القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 11 ديسمبر 2004، يتضمن **تصنيف المناصب العليا لمديري الجامعة والكلية والمعهد وملحقة الجامعة ومصالحها المشتركة**، الجريدة الرسمية العدد(23)، ص ص 27-32.
القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 30جوان 2009، يتضمن **تصنيف المناصب العليا لمديري الجامعة والكلية والمعهد وملحقة الجامعة ومصالحها المشتركة**، الجريدة الرسمية العدد (46)، ص 18.
القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 10أوت 2009، يتضمن **تصنيف المدرسة خارج الجامعة وشروط الالتحاق بالمناصب التابعة لها**، الجريدة الرسمية العدد(62)، ص ص 22-25.

من الجدول (4-1) نلاحظ شروط الالتحاق بالمناصب العليا في مؤسسات التعليم العالي بحسب أنواع هذه الأخيرة، ويمكن تفصيل ذلك في الآتي:

أولا: شروط الالتحاق بالمناصب العليا في الجامعات

تتحد المناصب العليا فيها بحسب أقسامها والمكونة من رئاسة الجامعة، الكلية، المعاهد، والملحقات.

1. مدير الجامعة: يعين من بين الأساتذة ذوي رتبة أساتذة التعليم العالي، وفي حالة عدم وجودهم من بين الأساتذة المحاضرين أو الأساتذة المحاضرين الاستشفائيين الجامعيين، وبهذه الصفة يتولى القيام بالمهمات الآتية[1]:

- يمثل الجامعة أمام القضاء وفي جميع أعمال الحياة المدنية؛
- يمارس السلطة السليمة على جميع المستخدمين؛
- يبرم كل صفقة واتفاقية وعقد واتفاق في إطار التنظيم المعمول به؛
- يسهر على تطبيق التشريع والتنظيم المعمول بهما في مجال التعليم والتمدرس؛
- هو الآمر بالصرف الرئيسي لميزانية الجامعة؛
- يصدر تفويض اعتمادات التسيير إلى عمداء الكليات ومديري المعاهد والملحقات عند الاقتضاء؛
- يفوض الإمضاء إلى عمداء الكليات ومديري المعاهد والملحقات عند الاقتضاء؛
- يعين مستخدمي الجامعة الذين لم تتقرر طريقة أخرى لتعيينهم؛
- يتخذ كل تدبير من شأنه أن يحسن نشاطات التكوين والبحث للجامعة مع مراعاة صلاحيات هيئاتها الأخرى؛
- يسهر على احترام النظام الداخلي للجامعة الذي يعد مشروعه ويقدمه إلى مجلس الإدارة ليوافق عليه؛
- يكون مسؤولا على حفظ الأمن والانضباط داخل الجامعة؛
- يمنح الشهادات بتفويض من الوزير المكلف بالتعليم العالي؛
- يضمن حفظ الأرشيف وصيانته.

2. نائب مدير الجامعة: يعين بناء على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي بعد أخذ رأي رئيس الجامعة من بين الأساتذة الذين يثبتون رتبة أستاذ التعليم العالي، وفي حالة عدم وجودهم من بين الأساتذة المحاضرين أو إن لم يوجد الأساتذة المحاضرين الاستشفائيين الجامعيين[2].

3. عميد الكلية: يعين بموجب مرسوم يتخذ بناءا على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي، وبعد أخذ رأي مدير الجامعة، من بين الأساتذة في وضعية نشاط والذين ينتمون إلى رتبة أستاذ التعليم العالي

(1) المادة 26-27 من المرسوم التنفيذي رقم 03-279، مرجع سبق ذكره، ص 8.

(2) المادة 29 من المرسوم التنفيذي رقم 03-279، مرجع سبق ذكره، ص 9.

وفي حالة عدم وجوده إلى رتبة محاضر أو أستاذ محاضر استشفائي جامعي. وبهذه الصفة يتولى ما يأتي[1]:

- هو الآمر بصرف اعتمادات التسيير التي يفوضها له رئيس الجامعة؛
- يعين مستخدمي الكلية الذين لم تتقرر طريقة أخرى لتعيينهم؛
- يتولى السلطة السليمة ويمارسها على جميع المستخدمين الموضوعين تحت سلطته؛
- يحضر اجتماعات مجلس الكلية؛
- يعد التقرير السنوي للنشاطات ويرسله إلى رئيس الجامعة بعد المصادقة عليه من مجلس الكلية.

4. نواب العميد: يعينون بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي، بناءا على اقتراح من العميد وبعد أخذ رأي مدير الجامعة، لمدة ثلاث 3 سنوات من بين الأساتذة الدائمين ذوي الرتبة الأعلى الذين هم في وضعية نشاط في الكلية[2].

5. رئيس قسم: يعين رئيس القسم لمدة ثلاث 3 سنوات من بين الأساتذة الدائمين ذوي الرتبة الأعلى بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي، بناءا على اقتراح من عميد الكلية وبعد أخذ رأي مدير الجامعة.

6. نائب رئيس قسم: يعين لمدة ثلاث 3 سنوات من بين الأساتذة الدائمين بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي، بناءا على اقتراح من عميد الكلية وبعد أخذ رأي مدير الجامعة[3].

7. مدير المعهد: يعين بموجب مرسوم بناءا على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي، بعد أخذ رأي مدير الجامعة من بين الأساتذة ذوي الرتبة الأعلى الذين في وضعية نشاط، وبهذه الصفة يتولى القيام بالآتي:

- هو الآمر بصرف اعتمادات التسيير التي يفوضها له رئيس الجامعة؛
- يعين المستخدمين الذين لم تتقرر طريقة أخرى لتعيينهم؛
- يتولى السلطة السليمة ويمارسها على جميع المستخدمين الموضوعين تحت سلكته؛
- يحضر اجتماعات مجلس المعهد؛
- يعد التقرير السنوي للنشاطات ويرسله إلى رئيس الجامعة بعد موافقة مجلس المعهد عليه.

(1) المادة53 من المرسوم التنفيذي رقم 03-279، مرجع سبق ذكره، ص 11.
(2) المادة 55 من المرسوم التنفيذي رقم 03-279، مرجع سبق ذكره، ص 12.
(3) المادة 56، من المرسوم التنفيذي رقم 03-279، مرجع سبق ذكره، ص 12.

8. مدير مساعد لمدير المعهد: يعين مساعدو مدير المعهد بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي، بناءا على اقتراح من مدير المعهد وبعد أخذ رأي مدير الجامعة لمدة ثلاث 3 سنوات من بين الأساتذة ذوي الرتبة الأعلى الدائمين والذين في وضعية نشاط لدى المعهد.

9. رئيس قسم في المعهد: يعين لمدة ثلاث 3 سنوات من بين الأساتذة ذوي الرتبة الأعلى بقرار من مدير المعهد وبعد أخذ رأي مدير الجامعة.

10. مدير ملحقة الجامعة: يعين بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي، بناءا على اقتراح من رئيس الجامعة، من بين الأساتذة الذي لهم على الأقل رتبة أستاذ مساعد، وبهذه الصفة يتولى القيام بالآتي:

- هو الآمر بصرف اعتمادات التسيير التي يفوضها له رئيس الجامعة؛
- يتولى السلطة السليمة ويمارسها على جميع المستخدمين الموضوعين تحت سلطته؛
- يعد سنويا تقريرا عن النشاط ويرسله إلى رئيس الجامعة.

ثانيا: شروط الالتحاق بالمناصب العليا في المراكز الجامعية

تتحد المناصب العليا فيها بحسب أقسامها والمكونة من رئاسة المركز الجامعي، ومعهد المركز الجامعي.

1. مدير المركز الجامعي: يعين بموجب مرسوم من بين الأساتذة ذوي رتبة أستاذ وفي حالة عدم وجودهم، من بين الأساتذة المحاضرين أو الأساتذة المحاضرين أو الأساتذة المحاضرين الاستشفائيين الجامعيين[1]. وبهذه الصفة، يقوم بما يأتي[2].

- يمثل المركز الجامعي أمام القضاء وفي جميع أعمال الحياة المدنية؛
- يمارس السلطة السليمة على جميع المستخدمين، ويعين المستخدمين الذين لم تتقرر طريقة أخرى لتعيينهم؛
- يبرم كل صفقة واتفاقية وعقد واتفاق في إطار التنظيم المعمول به؛
- يسهر على تطبيق التشريع والتنظيم المعمول بهما في مجال التعليم والتمدرس؛
- هو الآمر بالصرف الرئيسي لميزانية المركز الجامعي؛
- يصدر تفويض اعتمادات التسيير إلى مديري المعاهد ويفوضهم بالإمضاء؛

(1) المادة 23 من المرسوم التنفيذي رقم 05-299، مرجع سبق ذكره، ص 8.

(2) المادة 22 من المرسوم التنفيذي رقم 05-299، مرجع سبق ذكره، ص 8.

- يتخذ كل تدبير من شأنه أن يحسن النشاطات البيداغوجية والعلمية للمركز الجامعي مع مراعاة صلاحيات المجلس العلمي؛
- يسهر على احترام النظام الداخلي للمركز الجامعي الذي يعد مشروعه ويقدمه إلى مجلس الإدارة ليوافق عليه؛
- يكون مسؤولا على حفظ الأمن والانضباط داخل المركز الجامعي؛
- يمنح الشهادات بتفويض من الوزير المكلف بالتعليم العالي؛
- يضمن حفظ الأرشيف وصيانته.

2. مدير مساعد لمدير المركز الجامعي: يعين المديرون المساعدون بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي بناءا على اقتراح من مدير المركز الجامعي، من بين الأساتذة الدائمين الذي هم في وضعية نشاط ويثبتون أعلى رتبة[1].

3. مدير معهد المركز الجامعي: يعين بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي بناءا على اقتراح من مدير المركز الجامعي من ضمن الأساتذة الدائمين الذي هم في وضعية نشاط ولهم أعلى رتبة. وبهذه الصفة يقوم بالمهمات الآتية[2].

- هو الآمر بصرف اعتمادات التسيير التي يفوضها له مدير المركز الجامعي؛
- يضمن السلطة السليمة ويمارسها على جميع المستخدمين الموضوعين تحت سلطته؛
- يعد التقرير السنوي عن النشاطات ويرسله إلى مدير المركز الجامعي بعد أخذ رأي مجلس المعهد.

4. مدير مساعد لمدير معهد المركز الجامعي: يعين بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي بناءا على اقتراح من المدير بعد أخذ رأي مدير المركز الجامعي، لمدة ثلاث سنوات من بين الأساتذة الدائمين الذين هم في وضعية نشاط ذوي أعلى رتبة.

5. رئيس القسم بمعهد المركز الجامعي: يعين لمدة ثلاث سنوات من بين الأساتذة الدائمين الذين هم في وضعية نشاط ذوي أعلى رتبة بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي بناء على اقتراح من مدير المعهد وبعد أخذ رأي مدير المركز الجامعي[3].

(1) المادة 26 من المرسوم التنفيذي رقم 05-299، مرجع سبق ذكره، ص 10.
(2) المادة 44-45 من المرسوم التنفيذي رقم 05-299، مرجع سبق ذكره، ص 10.
(3) المادة 48 من المرسوم التنفيذي رقم 05-299، مرجع سبق ذكره، ص 10.

ثالثا: شروط الالتحاق بالمناصب العليا في المدارس

تتحدد المناصب العليا في المدارس كما سيأتي.

1. مدير المدرسة: يعين بموجب مرسوم بالأولوية من بين الأساتذة المنتمين لرتبة أستاذ التعليم العالي وفي حالة عدم وجودهم من بين الأساتذة المحاضرين أو الأساتذة المحاضرين الاستشفائيين الجامعيين، وبهذه الصفة يقوم بما يلي[1]:

- يمثل المدرسة أمام العدالة وفي جميع أعمال الحياة المدنية؛
- يمارس السلطة السليمة على جميع المستخدمين؛
- يبرم كل صفقة واتفاقية وعقد واتفاق في إطار التنظيم المعمول به؛
- يسهر على تطبيق التشريع والتنظيم المعمول بهما في مجال التعليم والتمدرس؛
- يحضر مشروع ميزانية المدرسة ويعرضه على مجلس الإدارة ليتداول بشأنه؛
- هو الآمر بصرف ميزانية المدرسة؛
- يعين مستخدمي المدرسة الذين لم تتقرر طريقة أخرى لتعيينهم؛
- يتخذ كل تدبير من شأنه أن يحسن النشاطات البيداغوجية والعلمية للمدرسة؛
- يسهر على احترام النظام الداخلي للمدرسة الذي يعد مشروعه ويعرضه للمصادقة على مجلس الإدارة يكون مسؤولا على حفظ الأمن والانضباط داخل المدرسة؛
- يسلم الشهادات بتفويض من الوزير المكلف بالتعليم العالي؛
- يضمن حفظ الأرشيف وصيانته.

2. مدير مساعد لمدير المدرسة: يعين بموجب قرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي بناء على اقتراح من المدير من بين أساتذة التعليم والتكوين العاليين ذوي أعلى رتبة يكلفون بتسيير الهياكل الموضوعة تحت سلطتهم[2].

3. رئيس قسم في المدرسة: يعين لمدة ثلاث (3) سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة من بين الأساتذة الدائمين للتعليم والتكوين العاليين ذوي أعلى رتبة بقرار من الوزير المكلف بالتعليم العالي بناء على اقتراح من المدير. وهو مسؤول عن السير البيداغوجي والإداري للقسم[3].

(1) المادة 24 من المرسوم التنفيذي رقم 05-500، مرجع سبق ذكره، ص 30.
(2) المادة 28 من المرسوم التنفيذي رقم 05-500، مرجع سبق ذكره، ص 31.
(3) المادة 35 من المرسوم التنفيذي رقم 05-500، مرجع سبق ذكره، ص 33.

تأسيسا على ما سبق ذكره من خصائص ومتطلبات أساسية يمكن القول بأن المشرع الجزائري خص بعض من خصائص القيادة التحويلية الأكاديمية كمتطلبات أساسية للحصول على منصب قائد(مدير) إداري أكاديمي على غرار سمات التحلي بالأخلاق والقيم المثلى (كالأمانة، السيرة الحسنة، الصدق، النزاهة، الكفاءة، والالتزام...)، وتفضيل المصالح العامة على المصالح الشخصية، لكونه مثالا يحتذى به وهذا ما يقترب من بعد التأثير الكاريزمي للقائد التحويلي الأكاديمي، إلا أنه لم يتطرق إلى سمات أبعاد الاهتمام بالأفراد، التحفيز العقلي، والتحفيز الإلهامي بتعبير صريح في أي مادة من مواد القوانين إلا أن هذه الأبعاد ضروري الاهتمام بها وتفعيلها في قوانين ومراسيم لتطوير العمل الأكاديمي على جميع المستويات. وفي هذا الإطار فقد جاءت دراستنا لتلفت النظر وتؤكد على أهمية القيادة التحويلية لإيجاد مؤسسة تعليم قوية للتعليم العالي بكافة أشكاله وللبحث العلمي.

المطلب الرابع: القيادة التحويلية مدخل لتطوير القيادات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي

طريقة اختيار وتعيين القيادات الإدارية والأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الجزائري تكون في الغالب من بين الأساتذة الذين يمارسون نشاطا بصفة مستمرة بمؤسسة التعليم العالي ولهم أعلى درجة علمية، لذا فإن هذه الطريقة في رأينا لا تكفي وحدها لاكتشاف الأشخاص الذين يتسمون بقدرات وسمات شخصية تجعلهم مؤهلين للمواقع القيادية، الأمر الذي يدفعنا إلى اقتراح أن يتم إخضاعهم لدورات تدريبية في مجال القيادة التحويلية، ليدركوا الحاجة إلى التغيير وسرعته، والمهم هو تحقيق حركة متجانسة بين القيادة (مدراء، رؤساء، نواب) والقاعدة ممثلة بكل من ينتسب إلى مؤسسة التعليم العالي من أساتذة، عاملين إداريين، وطلبة.

ويتم تنفيذ البرنامج التدريبي للقيادات الإدارية والأكاديمية حول القيادة التحويلية من خلال ثلاث مراحل متتالية نوجزها بالشرح كالآتي[1].

المرحلة الأولى: يتم إنجازها من خلال ثمان خطوات.

- يبدأ البرنامج التدريبي بعرض مرئي يظهر فيه وزير التعليم العالي أو مدير مؤسسة التعليم العالي معلنا الحاجة إلى قيادة جديدة؛
- يناقش المتدربون محتوى العرض ويرسمون صورة للقائد النموذجي من خلال تذكر قادة أثروا كثيرا في حياتهم – يتوقع أن يكونوا قادة تحويليين–؛

(1) الهواري سيد الهواري، مرجع سبق ذكره، ص ص 180-182.

- يتم عرض نموذج القائد التحويلي؛
- يتم عرض نماذج لمديرين أقل فعالية؛
- يقوم كل متدرب بعرض مواصفات لما يعتقد أنه قائد تحويلي ويسجل ذلك في شريط؛
- يتم استعراض شرائط التسجيل عن كل مشارك في ورشة العمل، كما يتم توجيه النقد إلى الأفكار التي طرحها المشارك من قبل المدرب والمشاركين، وذلك باستخدام أسئلة محددة[1]؛
- يتم التركيز على عملية التفويض ومدى ممارسة القائد لها؛
- يتم استخدام المشاركين لأسئلة العوامل المتعددة (MLQ) في تقييم المشاركين للقادة الآخرين وتوزع نتائج الاستمارات على المشارك الذي يتعود على استقبال النقد له من الآخرين.

المرحلة الثانية: هذه مرحلة وسيطة بين المرحلة الأولى والمرحلة الثالثة تكون مدتها ثلاثة أشهر حيث يتم جمع البيانات عن المشاركين من رؤسائهم ومرؤوسيهم عن الجوانب الضعيفة في شخصية المشارك.

المرحلة الثالثة: تتكون من سبعة خطوات.

- يتم في هذه المرحلة استعراض التجارب الفاشلة والناجحة التي مرت بالمشاركين، كما يتم إعطاؤهم بيانات عن استمارات أسئلة العوامل المتعددة للقيادة (MLQ)؛
- توضح نتائج الاستقصاء السابق متوسط المجموعة، كما توضح التقييم الفردي لكل مشارك، وذلك على أساس كل عامل من العوامل الواردة في الاستقصاء؛
- يتم عمل خطة تنمية ذاتية لكل شخص في ضوء نتائج الاستقصاء الموضحة في الفقرة السابقة؛
- يتم في هذه الخطوة بناء استراتيجيات محددة لاستثارة التابعين ليحدثوا تغييرات في مؤسسات التعليم العالي التي ينتمون إليها، ومن أجل تشجيع الابتكار والإبداع؛
- بعد ذلك يتم حصر المشكلات الحقيقية الموجودة في مؤسسة التعليم العالي التي يعمل فيها المشارك، والتي تقف عقبة في طريق الابتكار والإبداع داخلها، ويتم التفكير في حل هذه المشكلات حلا ابتكاريا، بدلا من استخدام الحلول الروتينية قليلة الجدوى وذلك بشكل فردي؛
- يتم مناقشة بعض المشكلات الفردية وحلولها الابتكارية على مستوى المجموعة، وذلك للتوسع في دراسة المشكلة ولإتاحة الفرصة لمزيد من الأفكار والحلول الابتكارية والإبداعية؛
- في هذه الخطوة يكون كل مشارك قد بدأ الانتظام في أول طريق القيادة التحويلية، حيث يقوم بوضع رؤية عن مؤسسته ورسالتها.

(1) للاطلاع على قائمة الأسئلة، انظر: الهواري سيد الهواري، مرجع سبق ذكره، ص ص 183-185.

ويعد هذا البرنامج التدريبي رغم جودته التي تظهر من تسلسل خطواته ومراحله واتفاقها مع مبادئ التعليم والتدريب خطوة أولى في قائمة طويلة ومستمرة لإعداد القادة التحويليين والمحافظة على استمرار نشاطهم وحيويتهم، حيث نقترح أن توضع خطة نمو مهني فردية لكل قائد أكاديمي، تنطلق من احتياجاته ورغباته وظروفه، وتتنوع برامجها وأنشطتها بين البرامج التدريبية، ورش العمل، الزيارات، حضور المؤتمرات، والمشاركة في الندوات واللقاءات، فضلا عن القراءة النوعية المستمرة، ويصاحب كل ذلك تقويم مستمر يوفر التغذية العكسية لمزيد من التطور والتقدم في سلم القيادة التحويلية.

المبحث الثالث: تجربة قطاع التعليم العالي الجزائري في ضمان الجودة

أمام التحديات المتنوعة التي بات يشهدها التعليم العالي على غرار استيعاب الطلب المتزايد عليه، تبرز أهمية ضمان جودة ونوعية التكوين والبحث ومختلف الأنشطة التي يقدمها ففي ضوء التغيرات والتطورات التي شهدها القطاع الاقتصادي ومتطلباته المتجددة والمتزايدة فيما يتلّق بالوظائف والمؤهلات التي يحتاجها للقيام بأدواره من ناحية، ومسايرة التقدم التكنولوجي وتطور وسائل الإنتاج من ناحية أخرى أصبحت أنظمة القطاع أمام ضرورة ضمان تكوين ذو جودة ونوعية، يؤهل خريجيها للاندماج في سوق العمل.

المطلب الأول: نشأة تجربة مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ضمان الجودة

أدركت السلطات الجزائرية ضرورة تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي وتجسد ذلك من خلال القانون التوجيهي للتعليم العالي سنة 2008، والذي وإن لم يتطرق بصفة مباشرة وتفصيلية لتطبيق نظام ضمان الجودة، إلا أنَّه كرس لأول مرة إمكانية فتح مؤسسات خاصة للتعليم العالي وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء المجلس الوطني للتقييم [Comité Nationale d'Evaluation (CNE)]، ففي ضوء الاستجابة للرهانات الاجتماعية والاقتصادية محليا والسير ضمن منظومة عمل وشراكة إقليمية ودولية توجهت مؤسسات التعليم العالي الجزائرية نحو بناء وتطوير نظام لضمان الجودة، يتجسد هذا التوجه من خلال الإجراءات والنشاطات التي أُنجزت. حيث تم تنظيم عدة ملتقيات وطنية ودولية لمناقشة إشكاليات ضمان جودة التكوين الجامعي في الجزائر على غرار الملتقى الدولي الذي نظّمته الوزارة الوصية بمساهمة البنك الدولي (2-1 جوان 2008 بالعاصمة)، والذي أعقبه اجتماع لمسؤولي الوزارة يومي 04-03 جوان 2008 وخبراء دوليين في ضمان الجودة، فضلا عن جامعيين من الجزائر بهدف الخروج بخارطة طريق

لتطبيق نظام ضمان الجودة؛ وخرج هذا الملتقى بجملة توصيات ومقترحات حول إجراءات بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر من بينها:

- ربط هذه الإجراءات بنصوص تشريعية وتنظيمية تستهدف مختلف مكونات ونشاطات مؤسسات التعليم العالي؛
- ضرورة التقييم الداخلي والخارجي الذي يشمل وصفا دقيقا لما هو موجود، ومن ثَم تحديد درجة الرضا المقبولة وتحديد الأهداف المراد تحقيقها، فتحديد خطوات العمل؛
- إنشاء هيئات وطنية لضمان الجودة مثل اللجنة الوطنية لتطوير نظام ضمان الجودة في التعليم العالي [Commission nationale d'Implémentation d'un système d'AQ dans l'ES (CIAQES)]، والمجلس الوطني للتقويم(CNE) [1].

المطلب الثاني: أجهزة القطاع لتجويد التعليم العالي الجزائري

في إطار السعي للارتقاء بأداء مؤسسات التعليم العالي إلى مستوى المرجعيات القياسية الدولية، شرعت الهيئة الوصية لقطاع التعليم العالي في السنوات الأخيرة بإرساء أجهزة لتقويم ولضمان جودة التعليم العالي، حيث تمثل هذه الأجهزة في الآتي.

أولا: المجلس الوطني لتقويم البحث العلمي والتطوير التكنولوجي

أنشئ هذا الجهاز سنة 2010، مكلف بتقييم الاستراتجيات والوسائل التي يتم وضعها في إطار السياسة الوطنية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، كما يقوم بتقدير الاحتياجات المتعلقة بالكفاءات من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة، ويسهم في تحليل تطور المنظومة الوطنية للبحث، ويقترح إجراءات في إطار التنافس العلمي على المستوى الدولي، ويقوم بإعداد حوصلة عن نشاطاته عند نهاية كل برنامج خماسي.

ثانيا: اللجنة الوطنية لتقويم مؤسسات التعليم العالي

أنشئت هذه اللجنة بغرض تنفيذ نظام الجودة في مجال التعليم العالي، إذ تمخضت الفكرة بناء على توصيات المؤتمر الوطني للتعليم العالي المنعقد بتاريخ 19 و20 ماي 2008، والندوة الدولية حول ضمان الجودة في التعليم العالي المنعقد بتاريخ 1 و2 جوان 2008.

(1) سمير بن حسين، **تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 18، مارس 2015، ص ص 211-212.

أقيمت اللجنة الوطنية لتنفيذ نظام الجودة في مجال التعليم العالي بموجب القرار الوزاري المؤرخ في 31 ماي 2010، وهذه اللجنة مسؤولة عن صياغة وتتبع إحداث برنامج لتنفيذ ضمان الجودة في هذا المجال، حيث تتكلف اللجنة بالتنسيق مع الوكالات والهيئات المعنية بما يلي[1]:

- إنشاء مرجع وطني يتضمن المقاييس والمعايير المتعلقة بضمان الجودة في ضوء المعايير الدولية؛
- تحديد معايير انتقاء مؤسسات التعليم العالي الرائدة والمسؤولة عن ضمان الجودة لكل مؤسسة تعليم عالي؛
- وضع برنامج إعلامي يستهدف المؤسسات المعنية ووضع خطة تكوين لفائدة المسؤولين عن ضمان الجودة؛
- تحديد برنامج لتنفيذ عمليات ضمان الجودة داخل المؤسسات المعنية وضمان متابعة تنفيذها؛
- تنظيم العمليات الأولية للتقييم الذاتي للمؤسسات والأنشطة المستهدفة؛
- تنظيم العمليات للتقييم الخارجي للمؤسسات والأنشطة المستهدفة؛
- ضمان المراقبة في مجال ضمان الجودة؛
- الجمع بين العناصر الضرورية لتحديد سياسة وطنية ونموذج لضمان الجودة وتحضير شروط إنشاء وكالة مكلفة بوضع هذه السياسة.

تتكون اللجنة الوطنية لتنفيذ نظام ضمان الجودة في مجال التعليم العالي من ممثلين عن الإدارة المركزية وأساتذة خبراء يعينون كأعضاء للجنة لمدة ثلاث سنوات، ينتخب الأعضاء رئيسا ونائبا لرئيس اللجنة لنفس الفترة، حيث يمكن للجنة دعوة هياكل وأجهزة الإدارة المركزية ومؤسسات التعليم العالي للمشاركة في أعمالها، وفقا للنقاط المدرجة بجدول الأعمال كما يمكنها استدعاء كل شخص تكون مؤهلاته ضرورية لأعمالها، تكلف اللجنة بوضع النظام الداخلي وبرنامج العمل وتجتمع بانتظام بدعوة من رئيسها الذي يحدد جدول الأعمال[2].

ثالثا: المكتب الوطني إيراسموس الجزائر

يقدم برنامج **إيراسموس موندوس** الدعم إلى مؤسسات التعليم العالي التي ترغب في تنفيذ برامج مشتركة على مستوى الدراسات العليا، أو الراغبة في إنشاء شراكات التعاون المشترك بين الجامعات من

(1) المادة(2)، القرار الوزاري مؤرخ في 31 ماي 2010، المتضمن **تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام لضمان الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي**، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي، ص 239.

(2) المادتان (3) و(4)، القرار المؤرخ في 31 ماي 2010، مرجع سبق ذكره، ص 240.

أوربا والبلدان المستهدفة الأخرى، وأيضا إلى الطلبة الباحثين وموظفي مؤسسات التعليم العالي الذين يرغبون في استكمال دراساتهم العليا في سياق أحد من البرامج المشتركة المذكورة، كذلك يقدم إلى أي مؤسسة ناشطة في مجال التعليم العالي ترغب في تطوير مشاريع تهدف إلى ترقية وتعزيز الرؤية والصورة الأوروبية للتعليم العالي في جميع أنحاء العالم[1].

أما بالنسبة للمكتب الوطني **إيراسموس** بالجزائر فقد كان دوره متمثلا في تشجيع مؤسسات التعليم العالي للمساهمة في تطوير التعليم العالي في الجزائر من خلال المشاركة في المشاريع الآتية[2]:

- المشاريع المشتركة: وتكون بين مؤسسات التعليم العالي في الجزائر وفي دول الاتحاد الأوروبي، بهدف دعم تبادل المعرفة والخبرة بين هذه المؤسسات فيما يخص تطوير المناهج الدراسية، تحسين الإدارة في مؤسسات التعليم العالي، وخلق روابط بين التعليم العالي والمجتمع ككل؛
- مشاريع التدابير الهيكلية: تشمل هذه التدابير الدراسات والبحوث والمؤتمرات والملتقيات الدراسية، حيث تساهم هذه التدابير في تعزيز الروابط بين التعليم العالي والمجتمع من خلال تطوير إصلاح المؤسسات والنظم التعليمية على المستوى الوطني في البلدان الشريكة، ويمكن أيضا معالجة الصعوبات المتعلقة بإصلاح هياكل ونظم التسيير مثل: نظم التأهيل، تقييم الجودة، التشريعات الوطنية، تنظيم نظام التعليم، إجراءات الاعتماد، تقييم سياسة التعليم العالي على المستوى الوطني...

واستشعارا بأهمية هذا البرنامج أجرت جامعة ورقلة يوما تحسيسيا حول برنامج إيراسموس الجزائر يوم 4 ماي 2014، وقد شاركت الجامعات المجاورة (جامعة الوادي، جامعة تمنراست، جامعة الأغواط، وجامعة غرداية) في هذا الحدث، وبعد تقديم موجز عن نتائج برنامج الشراكة القديم المسمى ببرنامج تيمبوس للفترة 2002-2013، تم تقديم البرنامج الجديد إيراسموس الجزائر 2014-2020 مع ثلاثة أنشطة أساسية للبرنامج: التنقل للتعلم، تدعيم القدرات ودعم السياسات[3].

(1) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **إيراسموس موندوس**، {على الرابط http://services.mesrs.dz/Erasmus+/index%20arab _fichiers/Page607.htm}، 21 جانفي 2016.

(2) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **المكتب الوطني إيراسموس+ الجزائر**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر،{على الرابط} http://services.mesrs.dz/Erasmus +/ index%20arab _fichiers/Page388.htm ، 21 جانفي 2016.

(3) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **ايراسموس +2014-2020**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، {على الرابط} http://services.mesrs.dz/Erasmus +/index%20arab.htm، 21 جانفي 2016.

رابعا: خلايا ضمان الجودة للتعليم العالي

إضافة إلى الأجهزة السابقة تم تنصيب خلايا لضمان الجودة على مستوى كل مؤسسات التعليم العالي، تعمل على التقويم الذاتي لضمان الجودة فيها، قصد تحديد نقاط الضعف وتحويلها في تقارير إلى مسؤول الهيئة بمؤسسة التعليم العالي مباشرة لاتخاذ الإجراءات اللازمة، مع دخول المشروع الأوروبي **بابس** حيز التطبيق سنة 2012، والهادف للتقييم الذاتي لضمان الجودة الداخلية لجامعات دول حوض البحر الأبيض المتوسط، وهي بمثابة برامج لدعم السياسة القطاعية في مجال التعليم العالي والبحث العلمي[1].

كلفت هذه الخلايا بالمساهمة في تخطيط، تطبيق، مراقبة، وتقييم إجراءات ضمان الجودة، ويجب أن توفَّر لها كافة الإمكانيات الضرورية، كما تُضمن لها الاستقلالية التامة لأداء هذه الأدوار. في الوقت نفسه، تقع على عاتق هذه الخلايا مسؤولية النشر الدوري لنتائج عملها تفعيلا للشفافية أمام مختلف القوى الاجتماعية، بما يسمح بمراقبة وتقييم مدى فعاليتها في مساهمتها في تطبيق إجراءات نظام ضمان الجودة كواحدة من الوسائل المعتمدة في هذه الآلية.

1. تنظيم خلية ضمان الجودة: هي هيئة تابعة لرئيس مؤسسة التعليم العالي، تتشكل من أعضاء يمثلون مختلف المكونات والهيئات البيداغوجية والإدارية لهذه المؤسسة، ويعين مسؤول لهذه الخلية [Responsable de l'AQ (RAQ)] من طرف رئيس مؤسسة التعليم العالي، وتقوم الخلية بإعداد قانون داخلي لها وبرنامج سنوي ينظم عملها[2].

2. مهمة وأدوار خلية ضمان الجودة: الدور الأساسي لخلايا الجودة هو المساهمة في تطبيق إجراءات نظام ضمان الجودة، وتندرج ضمن هذه المهمة مجموعة من الأدوار (تنفيذ، متابعة، تقييم، تكوين، إعلام، واتصال) المرتبطة بإجراءات وعمليات وأهداف هذا النظام على مستوى المؤسسة، وفيما يلي أهم أدوار خلايا ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر[3]:

- تعد الخلية بمثابة الواجهة بين لمؤسسة التعليم العالي والهيئات الوطنية للتقييم؛
- تضمن متابعة برنامج العمل الوطني في ضوء التحسين المستمر لجودة برامج التكوين، البحث، العمل المؤسساتي؛

---

(1) لخضر مداح، **مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية**، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير(غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر 3، 2015، ص 166.

(2) سمير بن حسين، مرجع سبق ذكره، ص 209.

(3) المرجع نفسه، ص ص 212-213.

- تقوم بتنظيم عمليات إعلام حول مهامها، وتحسيس حول النتائج المنتظرة من تطبيق نظام ضمان الجودة؛
- تقود إجراءات التقييم الداخلي لمجالات الحوكمة، التكوين، البحث، والحياة الجامعية، كما تدعم تطوير أفضل الممارسات في هذه المجالات، وفي هذا الصدد تقوم بتحضير الإجراءات وإعداد الوثائق والملفات الضرورية؛
- تضمن تحضير وتنفيذ ومتابعة عمليات التقييم الداخلي على مستوى المؤسسة؛
- تنسق مهمة تحرير تقارير التقييم الداخلي؛
- تقود عمليات التكوين المستمر لأعضائها في مجال ضمان الجودة؛
- تضمن الاتصال الداخلي والخارجي وتعمل على المشاركة في مختلف التظاهرات في مجال ضمان الجودة؛
- تنشر تقارير عملها السنوي على موقع مؤسسة التعليم العالي الإلكتروني.

تأسيسا على ما سبق يمكن القول بأن أدوار خلايا ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر تتدرج تحت ثلاثة وظائف.

- وظيفة التقييم الداخلي: لمجالات الحوكمة، التكوين، البحث، وحياة التعليم العالي في ضوء مرجع ضمان الجودة(Référentiel d'AQ) الذي تم إعداده من طرف(CIAQES)؛
- وظيفة الإعلام: حول مهامها وأهداف نظام ضمان الجودة، ونشر التقارير المختلفة خاصة تقرير التقييم الداخلي(Rapport d'auto-évaluation)؛
- وظيفة التكوين المستمر: لأعضائها في مجال ضمان الجودة؛
- وظيفة الاتصال: على المستويين الداخلي والخارجي.

3. نتائج خلايا ضمان جودة التعليم العالي المحققة: بعد تشكيل لجان خلايا الجودة في مؤسسات التعليم العالي ومباشرتها في أداء بعض المهام يمكننا سرد ما تحقق إلى حد الساعة كما يأتي[1].

1.3. الخيارات الأساسية(مجال السياسة المتبعة لضمان الجودة): تم تبني ضمان الجودة الداخلي كخيار استراتيجي على حساب الخارجي والذي تم تأجيل تطبيقه إلى وقت لاحق تماشيا مع بروز مؤسسات متنوعة الطبيعة والشكل القانوني. والسبب وراء اختيار التقييم الداخلي أو بالأحرى التقييم الذاتي

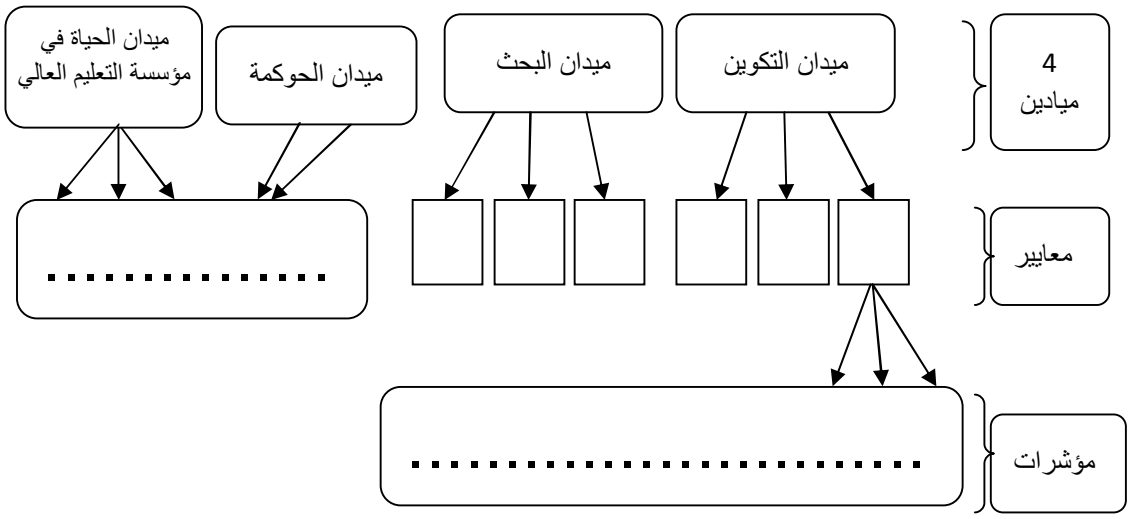
(1) زين الدين بروش، يوسف بركان، **مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربي الثاني الدولي لضمان جودة التعليم العالي، 2012، ص 813.

(Autoévaluation) كمرحلة أولى هو تناسبه مع مبدأ التطوير المستمر لجودة التعليم، لذا تعين على المؤسسات وضع أهداف لتحسين الجودة ثم متابعة مدى تحقيقها لها، على أن يتم الانتقال إلى ضمان الجودة الخارجي من خلال تكوين وكالة وطنية تابعة لوزارة التعليم العالي للقيام بعملية التقييم الخارجي.

2.3. تكوين المسؤولين وخبراء التقييم: بعد استكمال تكوين أعضاء اللجنة الوطنية من خلال برنامج تكويني على يد خبراء دوليين، والذي توج بزيارات ميدانية لبعض المؤسسات الأوروبية سوف يتم الشروع عن قريب في تدريب المسؤولين الذين تم تعيينهم على مستوى كل مؤسسات التعليم العالي ضمن برنامج تكويني على مستوى الندوات الجهوية الثلاثة.

3.3. إعداد نظام المعايير(référentiel): تعمل اللجنة حاليا على إعداد نظام للمعايير يكون له بعد وطني، وبالرجوع للأنظمة والمعايير فإن إمكانية تبني أحد أنظمة الوكالات الدولية متاحة، لكن يحبذ إعداد نظام يأخذ في الاعتبار الخصوصيات السائدة في مؤسسات التعليم العالي الوطنية. ولحد الساعة تم الاتفاق على أن نظام المعايير يحتوي على البنية الموضحة في الشكل الآتي.

الشكل(4-22): نظام المعايير المتبني من طرف لجنة ضمان الجودة في الجزائر



المصدر: زين الدين بروش، يوسف بركان، **مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربي الثاني الدولي لضمان جودة التعليم العالي، 2012.

من الشكل (4-22) نلاحظ أن نظام المعايير المتبنى من طرف لجنة ضمان الجودة يتكون من أربعة ميادين، تم تفكيك كل ميدان إلى مجموعة معايير (références) ثم يتم قياس كل معيار بمجموعة من المؤشرات الكمية والنوعية.

المطلب الثالث: آفاق ومعوقات تطبيق ضمان جودة التعليم العالي الجزائري

يعتبر مشروع تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر ذا أهمية بالغة وهو مكمل للإصلاحات الجارية حاليا، ويتعين على القائمين على القطاع التحضير الجيد لقيادة التحول نحو جودة مؤسسات هذا الأخير، والتطرق لموضوع القيادة التحويلية ومساهمتها في تفعيل تطبيق إدارة الجودة الشاملة يلزم عدم تجاهل عنصر أساسي وهو حسن التعامل مع المقاومة الناتجة عن المشروع التغييري من أجل تذليلها والرفع من مستوى التعبئة لكل عضو من أعضاء أصحاب المصالح الداخلية، من طلبة، إداريين، وخاصة الأساتذة والباحثين. يمكن تحديد مجموعة من المؤشرات التي قد تكون سببا لإعاقة التطبيق الفعال لجودة التعليم العالي في النقاط الآتية[1].

أولا: غياب ثقافة الجودة في التعليم العالي

إن المتتبع لمسار التعليم العالي في الجزائر يدرك أن عنصر الجودة لم يكن هدفا معلنا في سياسة الجامعة وبالتالي لم يكن مؤشر قياس نجاعة وفعالية مؤسسة التعليم العالي. فكل المؤشرات الدالة على كفاءة المؤسسة موجهة نحو الكم أي عدد الطلبة.

ثانيا: المخاوف من التغيير

هذه الأخير ناتجة من الخوف من النقاط الآتية: الخوف من التقييم ويخص هذا الجانب الأساتذة، الخوف من فقدان النفوذ، الخوف من بذل جهد إضافي من طرف المسؤولين، الخوف من تكثيف وتوسيع مجال التحصيل العلمي من جانب الطلبة.

ثالثا: قلة مستوى تكوين وتدريب القائمين على العملية وعدم توفير الإمكانيات المادية والتنظيمية التي تمكن من التعامل بفعالية مع نظام المعلومات.

من أجل تخطي الصعوبات السالفة الذكر أن تتبنى الوزارة الوصية منهجية تطبيق ضمان الجودة القائم على:

- إخضاع القائمين على العملية لدورات تدريبية تتعلق بضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، التعامل مع مقاومة التغيير، وغيرها من المفاهيم الإدارية التي تساعدهم في تسيير العملية؛
- الاتصال الفعال: لا بد من الاستفادة من أخطاء الإصلاحات السابقة في مجال الاتصال أي تكثيف الجهود للتعريف بالمشروع مع إبراز ضرورته المصيرية للتعليم العالي في الجزائر وذلك لكل الأطراف

(1) زين الدين بروش، يوسف بركان، مرجع سبق ذكره، بتصرف.

ذات المصلحة سواء كانت داخلية (أساتذة، طلبة، إداريين...) أو خارجية (مستخدمون، أولياء، مجتمع مدني...). وما لا يقل أهمية هو إقناع كل الأطراف بأن المشروع سيعود بالنفع المادي والمعنوي للجميع؛

- المشاركة: تعتبر المشاركة من أهم الاستراتيجيات المتبعة لإنجاح مشروع التغيير لما لها من آثار على رضا الأطراف وكذا مثابرتهم في إنجاح المشروع من خلال تبينهم له. عندما يصبح مشروعهم تتلاشى مجالات وحدة المقاومة مما يدعم نجاح المشروع.

المطلب الرابع: ترتيب مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ضمن التصنيف الجامعي

إن القراءة المنهجية لعناصر إدارة الجودة الشاملة ونظمها بمؤسسات التعليم العالي تلتقي في فلسفتها مع منهج التصنيف الدولي لمؤسسات التعليم العالي من خلال أساليبها وطرائقها وممارساتها، وبعبارة أخرى يمكن القول أن تدرج مؤسسات التعليم العالي في قوائم التصنيفات يتم وفقا لمستوى جودتها، هذا ما قادنا إلى التطرق في هذا المطلب إلى أشهر التصنيفات وموقع مؤسسات قطاع التعليم العالي منها.

أولا: تاريخ وأهمية التصنيف

نشأ تصنيف مؤسسات التعليم العالي بمفهومه العصري الحديث في بدايات القرن الماضي، وبدأ بتقييم المدارس المميزة وتصنيفها، ثم تطور ليشمل الجامعات والمعاهد العليا وما تحمله من مؤشرات تميز، ثم دخلت عوامل منافسة بينها في كيفية دعم ميزانيتها، ثم بناء المميزات التي يحصل عليها وفقا ما تتمتع به من سمعة (Reputation) ناتجة عن علمائها، أبحاثها، اختراعاتهم، وابتكاراتهم المتميزة، على سبيل المثال، هارفارد في أمريكا، كامبردج وأكسفورد في بريطانيا، والسربون في فرنسا، ومن ثم أصبح أبناء الصفوة من المجتمع لا يرسلون أبنائهم للدراسة إلا في الجامعات المميزة والمناسبة إلى مكانتهم، وهذا إلى أن دخلت في المنافسة والتحدي العديد من الجامعات والمعاهد العليا. ومع ازدياد أعداد الجامعات والمعاهد والكليات في الغرب على وجه الخصوص، أصبح التنافس على أشده، ليس فقط في استقطاب الطلاب الأثرياء والمتميزين إليها، بل كذلك الأساتذة والموظفين، وهذا ما أدى إلى نشأة هيئات وأجهزة مستقلة للحكم على تمييز الجامعات وترتيبها[1].

(1) ليلى بن زرقة، مرجع سبق ذكره، ص 205.

إذ بدأت عام 2003 وذلك من خلال جامعة (Shanghai Jiao Tong) ومن ثم QS وتايمز (THE) عام 2004، وكانت أمريكا كالعادة السباقة لمثل هذه التصنيفات وذلك منذ عام 1983، من خلال تصنيف أفضل الكليات الأمريكية في مجلة (US News).

إن العولمة وسهولة انتقال الطلبة للدراسة في مختلف دول العالم كان مفتاح التوجه نحو التصنيف العالمي، إذ أوردت نشرة (OECD´s Educational at a Glance) تقديرات بوجود 3.3 مليون طالب يدرسون خارج بلادهم عام 2010 وبزيادة 10% عن عام 2009. وحسب وزارة التعليم الصينية فقد كان عدد الطلبة الأجانب الدارسين في الصين حوالي 20 طالبا فقط عام 1950 وجلهم من الاتحاد السوفياتي، في حين ارتفع العدد عام 2009 لـ 240.000 من 190 دولة مختلفة.

لقد تحول العالم نحو التركيز على مقارنة الجامعات والتخصصات ليس فقط من الطلبة وأهاليهم بل حتى من الجامعات نفسها والحكومات وأرباب العمل والمستثمرين. إذ أن كثيرا من الطلبة وأولياء الأمور يعودون لهذه القوائم حينما يتم اختيار الجامعة للدراسة خاصة ما بعد درجة البكالوريوس . لقد تنامى الاهتمام بالتصنيف؛ فبعد شنغهاي وQS، جاء ظهر تصنيف ويب ماتريكس عام 2004، ثم نشر مجلس تقييم التعليم العالي والاعتماد التايواني تصنيفه عام 2007، وبعد انفصال (THE) عن (QS)نشرت التايمز – منفردة – تصنيفها عام 2010. وبالإضافة إلى المجموعة السابقة ظهرت تصنيفات أخرى مثل (SCImago & Leiden) وكذلك ظهر تباعا تصنيف فرنسي لكليات الهندسة في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، وتصنيف روسي وتصنيف جامعة غرب أستراليا حتى أصبح هنالك 13 تصنيفا معروفا بالإضافة للعديد من التصنيفات الأقل شهرة. ولا شك إن التصنيف العالمي يوظف لمؤسسة التعليم العالي ثلاثة عوامل: الشهرة والسمعة، المال، والتميز[1].

ثانيا: موقع مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في التصنيفات العالمية

1. موقع مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في تصنيف جياجونغ شنغهاي الصينية

تنشر جامعة (University Shanghai Jiao Tong) قائمة بأفضل 500 جامعة في شهر سبتمبر من كل عام، ويتميز هذا التصنيف بإعطاء 10% لكل جامعة لديها خريجون من الحاصلين على جائزة نوبل، و20% لكل جامعة لديها أعضاء هيئة تدريس حاصلين على جائزة نوبل، و20% للاستشهاد بالبحث العلمي(Citations)، بالإضافة (20%) لمجموع الأوراق المنشورة –وبالذات المنشورة في

(1) عاهد الوهادنة، **طريق الجامعات الأردنية نحو أفضل خمسمائة جامعة في العالم**، على الرابطhttp://2012.talabanews.net/node/21471، 01 فيفري 2016.

(Nature & Science Journals) و20% للأوراق العلمية المفهرسة في (Science Citation index) ثم تؤخذ الأوزان للمعايير الخمسة أعلاه وتقسم على عدد أعضاء الهيئة التدريسية (10%)[1].

حسب التقرير الذي نشره مركز البحث بشنغهاي لعام 2015 نرى غياب كلي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية ضمن أفضل 500 جامعة على المستوى العالمي للعام الـ13 على التوالي، ويرجع ذلك إلى قلة فعالية الجهود التي تبذلها مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لتحسين جودتها ولتحسين النشر العلمي بها الذي يُعتبر أهم معيار في تصنيف شنغهاي[2].

فيما تضمن التقرير عربيا تصدر جامعة **الملك عبد العزيز** قائمة الجامعات العربية لتحتل المرتبة 151، تليها جامعة **الملك سعود** التي جاءت في المرتبة 152، ثم جامعة **الملك عبد الله** للعلوم والتكنولوجيا في المرتبة 301 وجامعة **فهد** للبترول والمعادن في المرتبة 401، أما جامعة القاهرة احتلت المركز 404، وإفريقيا كانت جنوب إفريقيا ضمن التصنيف بثلاث جامعات في المراتب 201 بالنسبة لجامعة **كاب تاون**، أما عالميا تفوقت الجامعات الأمريكية ككل عام بنيلها حصة الأسد، حين احتلت جامعات **هارفارد، ستنافورد، وبيركلي** على التوالي المراكز الأولى[3].

يوجه لتصنيف شنغهاي انتقادات أهمها إشكالية اللغة وغياب العالمية، وذلك لأنه يعتمد بشكل أساسي على عدد من المقالات التي نشرها الباحثون في مجلات محكمة وذلك حسب قاعدة بيانات شركة **طومسون رويترز**(Thomson Reuters)، فهي لا تصلح لكل مؤسسات التعليم العالي في العالم، كما أنها لا تصلح لتقويم كل أنواع الدراسات؛ إلى جانب افتقاد تصنيف شنغهاي العالمي مؤشرات عن طرق جودة التدريس، والبنية التنظيمية لمؤسسة التعليم العالي[4].

---

(1) كريمان بكنام صدقي عبد العزيز، **تأثير النشر الدولي على ترتيب الجامعات في التصنيفات العالمية جامعة القاهرة نموذجا**، دورية إلكترونية {على الرابط :688= http://www.journal.cybrarians.org/index.php?option=com_content&view=article&id karmans&catid=273:studies&Itemid=93}، 02 فيفري 2016.

(2) عامر زغماش، **الجامعات الجزائرية خارج الزمن**، {على الرابط} http://www.elkhabar.com/press/article/87945/#sth ash.EQBZfr7y.dpbs، 11 جانفي 2016.

(3) كريمان بكنام صدقي عبد العزيز، مرجع سبق ذكره.

(4) كريمان بكنام صدقي عبد العزيز، مرجع سبق ذكره.

2. موقع مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في تصنيف كيواس البريطاني (THE-QS)

كان هذا التصنيف يتم بالتعاون مع مجلة التايمز ومن ثم تم الانفصال وأصبح هناك تقييمان عندما نشرت التايمز تقييما منفصلا عن المؤسسة البريطانية QS عام 2010، ويعد تصنيفها من أشهر التصنيفات وأكثرها قبولا ويتضمن ستة معايير تتمثل في[1]:

- السمعة الأكاديمية: يتم قياسها من خلال عمل مسح عالمي لسؤال الأكاديميين عن مكان وجود أفضل الأعمال داخل مجالات تخصصاتهم من خلال خبراتهم العلمية، ويُعطى لهذا المؤشر وزنا نسبيا مقداره 40%. وفي تصنيف 2015-2016 رُسم التصنيف على أكثر من 76798 خبيرا أكاديميا و44426 من أرباب العمل في تشكيل هذا التصنيف، بالإضافة إلى تحليل 28.5 مليون ورقة بحثية وأكثر من 113 مليون اقتباس مصدرها قاعدة بيانات **سكوبس إلسفير**[2]، وتكون الميزة الرئيسة لقياس الجودة الأكاديمية في هذه الطريقة هي إعطاء أوزان متساوية للمسح حول السمعة الأكاديمية في مختلف المجالات؛
- سمعة الموظفين: يقوم هذا المؤشر أيضا على عمل مسح عالمي يسأل فيه جهات التوظيف عن أفضل مؤسسات التعليم العالي إنتاجا للخريجين، ويكون الوزن النسبي لهذا المؤشر (10%)؛
- نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس: يتم هنا قياس نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس العاملين نسبة لكل طالب مقيد في مؤسسة التعليم العالي، ويُعْطَى هذا المؤشر وزن نسبي بمقدار 20%، ويمكن من خلال هذا المؤشر قياس جودة التدريس؛
- الاستشهادات: يهدف هذا المؤشر إلى تقييم نتائج بحوث مؤسسات التعليم العالي من خلال قياس مدى الاستشهاد بها، وتُجَمَع معلومات الاستشهاد بالأبحاث من قاعدة بيانات (SCOPUS) أكبر قاعدة بيانات في المستخلصات والاستشهادات المرجعية، ويأخذ هذا المؤشر وزنا نسبيا مقداره (20%)؛
- نسبة أعضاء هيئة التدريس الدوليين (5%) ونسبة الطلاب الدوليين (5%): في هذا المؤشر يتم تقييم النظرة الدولية لمؤسسة التعليم العالي، وذلك عن طريق قياس نسبة الأساتذة والطلبة الأجانب مقارنة بإجمالي عدد الأساتذة والطلبة، يفيد ذلك في إعلاء السمعة الأكاديمية والاستشهادات البحثية لمؤسسة التعليم العالي. كل مؤشر من هذين المؤشرين يُسْهِم بوزن نسبي (5%) في الترتيب.

---

(1) جامعة المجمعة، **معايير تصنيف الجامعات العالمية**، {على الرابط} https://www.mu.edu.sa ، 02 فيفري 2016.

(2) شفق نيوز، **تعرف على تصنيف أفضل جامعات العالم الجديد**، {على الرابط} http://www.ara.shafaaq.com/28933، 11 جانفي 2016.

يشير تصنيف **كيواس** البريطاني لعام 2015 ريادة الجامعات المرموقة في العالم ما تزال للولايات المتحدة الأمريكية بجامعاتها الشهيرة يتقدمها معهد **ماسوشيتس** لتكنولوجيا(IMT)، تليه على التوالي: جامعات **هارفارد**(الولايات المتحدة)، **كمبردج**(بريطانيا)، **ستانفورد**، معهد **كاليفورنيا** للتكنولوجيا(الولايات المتحدة)، **أكسفورد**، كلية لندن الجامعية (UCLA)، **الإمبريال كوليدج** لندن (بريطانيا)، فمعهد سويسرا الفيدرالي التقني(سويسرا)، وتختم **شيكاغو** (الولايات المتحدة) قائمة العشرة جامعات الأولى في العالم. كما يلاحظ أن (23.5%) من (200) جامعة الأولى عالميا من الولايات المتحدة، (73,5%) من القارة الأروبية، في حين أن جامعات دول العام الثالث التي ارتقت إلى مجموعة (200) الأولى عالميا لم تتعد (3%).

وما يلفت الانتباه لقائمة التفوق للجامعات (200) الأولى في العالم خلوها من مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، العربية، والأفريقية عدا جامعة **الملك فهد** للبترول والمعادن بالظهران (المملكة العربية السعودية) والتي احتلت المركز (198 عالميا) محدثة تقدما لافتا، إذ كانت تحتل المركز (225) عام (2014). وجامعة **كيب تاون** بدولة جنوب أفريقيا احتلت المركز(171 عالميا) متراجعة عن مستواها للعام الماضي إذ كانت تحتل المركز (141 عالميا)[1].

3. موقع مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في تصنيف ويبوماتركس(Webomatrics Ranking Web of World Universities): هذا التصنيف جاء كمبادرة من مختبر(Cybermetrics) ويُمثل مجموعة بحثية في مجلس البحث الوطني وهو أكبر جهة بحثية في إسبانيا، وقد تم إطلاقه عام 2004 ويُحدَث كل ستة أشهر حيث تُجمع البيانات في شهر ديسمبر وجوان وتنشر بالشهر الذي يليه، وهو تحليل كمي للانترنت وموقع مؤسسة التعليم العالي الالكتروني، وبالأخص إخراج العمليات والتواصل للتدريس والبحث العلمي والنشاطات العلمية الأخرى، والهدف هو الحث على البحث العلمي ونشره على المواقع الالكترونية للإتاحة للجميع الإطلاع على المنشورات العلمية والنشاطات الأكاديمية مباشرة، ولا يعتمد التصنيف على عدد زوار الموقع أو التصميم ولكن على الانجاز العالمي لمؤسسة التعليم العالي (performance & visibility of the Global universities)[2]. ويغطي أكثر من 17000 مؤسسة تعليم عالي في جميع أنحاء العالم منها حوالي 500 جامعة في العالم العربي، ويقوم بتصنيف أول

(1) عبد الرحيم محمد خبير، **قراءة في التصنيف العالمي للجامعات (QS) لعام 2015**، {على الرابط} http://www.alrakoba.net -news/ action-show-id-209493.htm ، 11 جانفي 2016.

(2) عاهد الوهدانة، **طريق الجامعات الأردنية نحو قائمة خمسمائة جامعة في العالم**، {على الرابط} http://www.alrai.com /article/500425.html، 11-01-2016.

12000 جامعة على المستوى العالم، كما ويقوم بتصنيف أول 100 جامعة حسب القارة أو حسب المنطقة[1].

يستند هذا التصنيف على أربعة معايير تشكل معا تقييم لهذه الأخيرة وهي[2]:

- حجم الموقع على الانترنت(Size 20%): ويتم حساب حجم موقع مؤسسة التعليم العالي الإلكتروني بحساب عدد صفحات الموقع بالاستعانة بأربع محركات بحث (هي: Google، Yahoo، Live Search، Exalead). كما يستدل على مؤشر الحجم بعدد الأوراق المنشورة للباحثين بكل مؤسسة تعليم عالي على الانترنت، وعدد الملفات والوثائق المتوفرة لها على الانترنت، والمواقع التقويمية لمؤسسة التعليم العالي على الانترنت، وعدد أعضاء هيئتها التدريسية؛
- الرؤية/سهولة استخدام موقع الجامعة(Visibility50%): يتم الحصول على العدد الكلي للروابط الخارجية الفريدة للموقع بواسطة محركين من محركات البحث هما Yahoo و MSN فقط؛
- الملفات الغنية (Rich Files15%): بمراجعة حجم الأشكال المختلفة للملفات المنشورة بكل مؤسسة تعليم عالي على الانترنت، يتم الأخذ في الاعتبار أربعة أنوع من الملفات Adobe – acrobat Adobe post script – Microsoft word – Microsoft Power Point ؛

وقد تم اختيار هذه الأنواع الأربعة بالتحديد لأن معظم أنشطة النشر البحثي تتم من خلال هذه الملفات. ويتم حساب عدد هذه الملفات باستخدام محرك جوجل فقط، ويتم دمج النتائج لكل الملفات وتطبيعها لوغاريتميا.

- الأبحاث (Scholar15%): يتم حساب عدد الأوراق العلمية والاستشهادات العلمية لموقع مؤسسة التعليم العالي بواسطة محرك بحث (Google Scholar).

1.3. موقع مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ضمن تصنيف ويبومتركس لسنة 2016

ترتبت مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في تصنيف ويبومتركس 2016 بالشكل المقدم في الجدول الآتي.

(1) طارق قابيل، **الوهم والحقيقة في تقدم جامعاتنا على ويبومتركس**، {على الرابط} http://www.scidev.net/mena/evaluation /opinion/Ranking-Webmetrics-Google-Scholar-universities ، 05 فيفري 2016.

(2) خالد صلاح حنفي محمود، **قراءة نقدية لأوضاع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية**، مجلة نقد وتنوير، العدد 2، مصر: جامعة الإسكندرية، مارس 2015، ص ص 140-141.

الجدول (4-2): تصنيف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية حسب تصنيف ويبومتركس-جانفي 2016-

الترتيب جزائريا	الترتيب عربيا	الترتيب إفريقيا	الترتيب عالميا	مؤسسة التعليم العالي بالجزائر	معيار الأبحاث	معيار الملفات الغنية	معيار الرؤية	معيار الحجم
1	21	27	1733	جامعة سيدي بلعباس	1756	4806	2432	4223
2	22	29	1889	جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين	1579	2645	4599	2583
3	38	40	2255	جامعة قسنطينة 1	2014	2121	5976	1978
4	44	43	2343	جامعة تلمسان	2286	1554	5999	758
5	58	62	2703	جامعة ورقلة	3834	1334	3230	1070
6	62	64	2784	جامعة بجاية	2002	1864	9816	3483
7	63	66	2827	جامعة مستغانم	2881	3691	5425	3754
8	64	67	2851	جامعة سطيف 1	2091	3782	9725	1545
9	68	69	2887	جامعة بسكرة	2574	1439	8764	1983
1	70	73	3030	جامعة باتنة	2644	2474	7894	5487
11	73	76	3070	جامعة تيزي وزو	2509	2140	8874	5626
12	85	89	3299	جامعة العلوم والتكنولوجيا محمد بوضياف	2190	5119	10208	7068
13	92	93	3411	جامعة عنابة	1845	3284	12573	7312
14	95	98	3560	جامعة بومرداس	2789	3658	10052	4252
15	97	101	3688	المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بوهران	2434	14718	9976	2769
16	98	102	3760	جامعة البليدة	2246	7598	10505	11751
17	109	108	4024	جامعة وهران 1	2619	8998	9193	14362
18	112	111	4085	جامعة جيجل	2464	6561	11454	9497
19	117	117	4265	جامعة سكيكدة	3047	3990	11303	5426
20	124	123	4639	جامعة تيارت	3252	7537	11293	3297
21	126	124	4688	جامعة قالمة	2907	4837	11309	12468
22	127	125	4688	جامعة معسكر	2486	3890	13412	11575
23	129	127	4699	جامعة سعيدة	2789	6413	13538	3147
24	131	130	4774	جامعة الجزائر 1	4315	4390	7662	5469
25	134	131	4851	جامعة الأغواط	3191	13770	11245	1360
26	136	133	5062	جامعة المسيلة	3092	4029	11884	11224
27	142	137	5310	جامعة المدية	3363	3458	12835	5797
28	155	144	5658	المدرسة الوطنية العليا للإعلام الآلي	3654	12679	9964	7638
29	166	160	6587	جامعة سوق هراس	4565	6310	9742	7316
30	169	161	6801	المركز الجامعي الوادي	3654	6289	14547	2772

13434	13386	9118	3191	جامعة أم البواقي	6857	162	170	31
1233	9662	1999	5484	جامعة شلف	6874	164	171	32
11895	11503	4499	4116	جامعة تبسة	7066	168	173	33
16072	13561	7772	3303	جامعة بشار	7369	177	182	34
15698	14177	7895	3960	جامعة الجلفة	9543	222	226	35
3955	11925	5927	5484	جامعة سطيف 2	9807	231	238	36
10878	14517	7114	4565	المدرسة العليا للري البليدة	10644	253	259	37
5247	13463	3605	5484	جامعة البويرة	10749	258	263	38
18746	16153	7511	3654	المدرسة الوطنية العليا للفلاحة	10782	260	265	39
13390	17203	6732	3960	المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات وهران	11730	284	279	40
16245	16262	7241	4315	المركز الجامعي ميلة	12227	297	291	41
7031	17414	5743	4565	جامعة خميس مليانة	12302	299	293	42
4335	15217	6530	5484	المدرسة العليا للأساتذة بالقبة	12437	308	300	43
8268	13795	10558	5484	جامعة التكوين المتواصل	12638	314	305	44
19877	11446	10451	5484	جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية	12654	315	306	45
7986	15212	6245	5484	جامعة غرداية	12985	328	320	46
15851	12106	14669	5484	المدرسة العليا للتجارة الجزائر	13181	337	329	47
12260	15349	4667	5484	جامعة قسنطينة 2	13478	350	342	48
21197	16160	11759	4315	المدرسة العسكرية المتعددة التقنيات	13640	358	354	50
12102	15918	20319	4116	جامعة برج ماجي مختار	13640	359	355	49
12938	14140	15751	5484	المدرسة الوطنية للأشغال العمومية	14380	389	388	51
19567	17868	14320	3960	جامعة خنشلة	14393	390	389	52
19970	16656	12861	4892	المدرسة الوطنية العليا لعلوم البحر وتهيئة الساحل	15362	451	436	53
8367	17385	11247	5484	المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة	15543	467	447	54
15639	16055	12294	5484	جامعة أدرار	15549	468	451	55
13518	17365	6584	5484	المركز الجامعي عين تيموشنت	15583	474	451	56
19110	16640	15278	4892	المدرسة متعددة العلوم للهندسة المعمارية والعمران	15599	479	455	57
14689	16580	11019	5484	جامعة الجزائر 2	15678	485	458	58
21105	15234	14540	5484	جامعة الجزائر 3	16126	512	478	59
20789	15341	14718	5484	المدرسة الوطنية للإدارة	16172	519	482	60
18152	16091	16154	5484	المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة	16588	549	502	61

15785	16223	17503	5484	مدرسة الدراسات العليا التجارية	16667	554	505	62
20097	15233	18995	5484	المدرسة العليا للبنوك	16944	577	521	63
13609	17929	14775	5484	المدرسة التحضيرية في العلوم والتقنيات بعنابة	17279	601	530	64
21426	17801	11330	5484	المركز الجامعي تمنراست	17718	647	559	65
17358	18811	21858	4315	جامعة الطارف	17741	649	561	66
21765	16678	17503	5484	المدرسة العليا للقضاء	17844	660	574	67
13089	17541	20723	5484	المركز الجامعي غيلزان	18292	708	609	68
18790	18378	18491	5484	مدرسة الدراسات العليا التجارية	18845	770	645	69
22523	16610	20723	5484	المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي	18898	779	648	70
19916	19479	12423	5484	جامعة قسنطينة 3	19020	798	661	71
17762	19910	12294	5484	جامعة البليدة 2	19172	810	666	72
22552	18735	17315	5484	المعهد المغاربي للجباية والجمارك	19469	838	683	73
18246	19902	16703	5484	المركز الجامعي نعامة	19734	876	703	74
23077	19289	16154	5484	المدرسة الوطنية العليا للصحافة وعلوم الإعلام	19909	900	714	75
19877	19560	18398	5484	المدرسة الوطنية العليا للمناجمنت	19920	901	715	76
22843	19149	20018	5484	المدرسة العليا للعلوم السياسية	20435	965	745	77
20368	19793	20723	5484	المعهد العالي للتسيير والتخطيط	20635	984	760	78
18948	20148	20319	5484	المدرسة الوطنية العليا للمناجم والمعادن عنابة	20691	994	769	79
17131	20606	20723	5484	المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة	20953	1029	790	80
23202	20423	19173	5484	المدرسة التحضيرية في العلوم والتقنيات	21143	1049	797	81
15039	22001	13235	5484	جامعة وهران 2	22009	1161	856	82
21547	22049	16647	5484	المدرسة التحضيرية في العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	22812	1236	897	83

المصدر: webometrics, **ranking web of universities**, en line, http://www.webometrics.info/en /aw/Algeria, 15-01-2016.

يتضح من خلال الجدول (4-2) أن ما مجموع 83 (من أصل112) مؤسسة تعليم عالي قد تم تصنيفها ضمن 12000 مؤسسة تعليم عالي التي ظهرت فقط في هذا التصنيف، بتوزيع (48) جامعة

و(6) مراكز جامعية، و(6) مدارس وطنية، (7) مدارس وطنية عليا، (3) مدارس تحضيرية، (2) ملحقات، (11) مدارس عليا للأساتذة، بحيث تصدرت جامعة سيدي بلعباس تصنيف الويبومتركس بين مؤسسات التعليم العالي الجزائري واحتلت الرقم 1733 على مستوى جامعات العالم والمركزين 21 و27 عربيا وإفريقيا على التوالي، وذلك بتحقيقها لمؤشرات التصنيف؛ فلقد حققت في المعيار الخاص بحجم موقع الجامعة الترتيب رقم 4223، وحققت الترتيب رقم 2432 في معيار الرؤية، والترتيب رقم 4806 في معيار الملفات الغنية، والترتيب رقم 1756 في المعيار الخاص بالأبحاث. تلتها جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين في المرتبة 1889 على مستوى جامعات العالم، وفي آخر الترتيب جاءت المدرسة التحضيرية في العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير وذلك بتحقيقها لمؤشرات التصنيف بترتيب عالمي 22812؛ فلقد حققت في المعيار الخاص بحجم موقع الجامعة الترتيب رقم 21547، وحققت الترتيب رقم 22049 في معيار التأثير، والترتيب رقم 16647 في معيار مخرجات البحث، والترتيب رقم 5484 في المعيار الخاص بالنشر الدولي.

كما نلاحظ أن مؤسستين (من مجموع 112 مؤسسة تعليم عالي جزائرية) وقعتا ضمن أفضل 2000 مؤسسة تعليم عالي، و9 مؤسسات من أفضل 3000، و16 مؤسسة من أفضل 4000، و36 مؤسسة من أفضل 10000، بينما83 مؤسسة التي اشتمل عليهم الترتيب كانت من أفضل 23000 مؤسسة تعليم عالي عالمية، وهذا يعكس سياسة الوزارة فيما يخص تعميم استخدام التكنولوجيا وخاصة الانترنت والعمل جاهدة على تفعيل ذلك وتحديث المعلومات باستمرار.

2.3. تقييم تغير موقع أولى 10 مؤسسات لتعليم العالي الجزائرية عالميا في الفترة (2007-2016) ضمن تصنيف الويبومتركس

الجدول (4-3): موقع أولى 10 مؤسسات لتعليم العالي الجزائرية في تصنيف الويبومتركس عالميا (2007-2016)

مؤسسة التعليم العالي	الترتيب العالمي 2007	الترتيب العالمي 2008	الترتيب العالمي 2009	الترتيب العالمي 2010	الترتيب العالمي 2011	الترتيب العالمي 2012	الترتيب العالمي 2013	الترتيب العالمي 2014	الترتيب العالمي 2015	الترتيب العالمي 2016
	أول مرتبة									
جامعة تلمسان	5331	4452	4143	3207	3393	2576	2454	3453	2297	2343
جامعة باتنة	6011	7199	5548	4658	5197	6878	3850	4330	3751	3030
جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين	7724	7657	7008	5219	4596	3286	2684	3457	2554	1889
جامعة سيدي بلعباس	8511	-	4116	5611	6340	4831	3961	5097	1781	1733

جامعة مستغانم	8657	8351	7205	5998	7777	8538	5222	4424	4661	2827
جامعة قسنطينة 1	–	8360	6766	3853	2664	2142	2168	2439	2321	2255
جامعة سطيف 1	–	–	–	6993	6326	4771	4812	5429	4059	2851
جامعة بجاية	–	–	8376	7441	–	9194	4322	5178	4491	2783
جامعة بسكرة	–	–	–	6718	8120	5305	5006	5392	3142	2887
جامعة ورقلة	–	–	–	–	–	–	8183	3621	1798	2703

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الرابط http://alqies.lewebpro.net

نلاحظ من الجدول (4–3) تغير مواقع لأولى 10 مؤسسات تعليم عالي جزائرية في الفترة بين سنة 2007 وسنة 2016، إذ نلاحظ على العموم قفزة نوعية في احتلال المرتبة فبعدما احتلت جامعة تلمسان –باعتبارها أولى مؤسسة تعليم عالي جزائرية في تصنيف 2007– المرتبة 5331 احتلت جامعة سيدي بلعباس –باعتبارها أولى مؤسسة تعليم عالي جزائرية في تصنيف 2016– المرتبة 1859، كما نلاحظ احتلال جامعة تلمسان للمرتبة الأولى لسنوات 2007، 2008، و2010، وجامعة قسنطينة 1 لسنوات المتتالية من 2011 إلى 2014، وجامعة سيدي بلعباس احتلت المرتبة الأولى لسنتين الأخيرتين 2015 و2016 على التوالي.

3.3. تقييم تغير موقع أولى 10 مؤسسات لتعليم العالي الجزائرية من أفضل 100 مؤسسة تعليم إفريقيا في الفترة (2007–2016)

الجدول (4–4): موقع أولى 10 مؤسسات لتعليم العالي الجزائرية في تصنيف الويبومتركس إفريقيا (2007–2016)

مؤسسة التعليم العالي	الترتيب إفريقيا 2007	الترتيب إفريقيا 2008	الترتيب إفريقيا 2009	الترتيب إفريقيا 2010	الترتيب إفريقيا 2011	الترتيب إفريقيا 2012	الترتيب إفريقيا 2013	الترتيب إفريقيا 2014	الترتيب إفريقيا 2015	الترتيب إفريقيا 2016
	أول مرتبة									
جامعة تلمسان	36	26	24	27	33	27	63	48	33	43
جامعة باتنة	43	57	58	45	55	70	72	68	70	73
جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين	70	64	65	52	45	40	38	49	41	29
جامعة سيدي بلعباس	93	–	23	59	73	–	65	84	20	27
جامعة مستغانم	–	99	79	70	97	91	80	72	97	66
جامعة قسنطينة 1	–	80	62	36	19	25	48	29	35	40
جامعة سطيف 1	–	–	–	91	72	–	100	90	79	67
جامعة بجاية	–	–	–	–	–	98	56	85	92	64
جامعة بسكرة	–	–	–	–	>100	–	>100	89	54	69

جامعة ورقلة	–	–	–	–	–	>100	54	22	62

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الرابط http://alqies.lewebpro.net

نلاحظ من الجدول (4-4) تغير مواقع لأولى 10 مؤسسات تعليم عالي جزائرية في الفترة بين سنة 2007 وسنة 2016، إذ نلاحظ على العموم قفزة نوعية في احتلال المرتبة فبعدما احتلت جامعة تلمسان –باعتبارها أولى مؤسسة تعليم عالي جزائرية في تصنيف 2007– المرتبة 5331 احتلت جامعة سيدي بلعباس –باعتبارها أولى مؤسسة تعليم عالي جزائرية في تصنيف 2016– المرتبة 1859، كما نلاحظ احتلال جامعة تلمسان للمرتبة الأولى لسنوات 2007، 2008، و2010، وجامعة قسنطينة 1 لسنوات المتتالية من 2011 إلى 2014، وجامعة سيدي بلعباس احتلت المرتبة الأولى لسنتين الأخيرتين 2015 و2016 على التوالي.

4.3. تقييم تغير موقع أولى 10 مؤسسات لتعليم العالي الجزائرية من أفضل 100 مؤسسة تعليم عربيا في الفترة (2007-2016)

الجدول (4-5): موقع أولى 10 مؤسسات لتعليم العالي الجزائرية في تصنيف الويبومتركس عربيا (2007-2016)

مؤسسة التعليم العالي	الترتيب عربيا 2007	الترتيب عربيا 2008	الترتيب عربيا 2009	الترتيب عربيا 2010	الترتيب عربيا 2011	الترتيب عربيا 2012	الترتيب عربيا 2013	الترتيب عربيا 2014	الترتيب عربيا 2015	الترتيب عربيا 2016
	أول مرتبة									
جامعة تلمسان	39	33	30	28	34	52	28	4	43	44
جامعة باتنة	48	69	50	51	61	88	59	63	74	70
جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين	72	79	72	62	52	31	41	45	17	22
جامعة سيدي بلعباس	–	–	29	68	84	63	63	85	14	21
جامعة مستغانم	–	–	76	75	–	–	94	68	58	63
جامعة قسنطينة 1	–	–	67	36	26	23	19	26	26	38
جامعة سطيف 1	–	–	–	100	83	53	83	96	64	64
جامعة بجاية	–	–	99	–	–	–	73	88	65	62
جامعة بسكرة	–	–	–	89	–	–	86	94	47	68
جامعة ورقلة	–	–	–	–	–	–	–	48	44	58

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الرابط http://alqies.lewebpro.net

ويتضح من خلال الجدول (4-5) ترتيب أول عشر مؤسسات تعليم عالي جزائرية في تصنيف الويبومتركس للجامعات عربيا، وذلك وفقا لمعايير التصنيف؛ فنجد أن المرتبة الأولى عربيا احتلها ثلاث

جامعات هي جامعة تلمسان للسنوات 2007، 2008، و2010، جامعة قسنطينة للسنوات 2011 إلى غاية 2014 على التوالي، وجامعة سيدي بلعباس للسنوات 2009، 2015، و2016. كما نلاحظ على العموم ترتيب أول جامعة عربيا من المرتبة 39 إلى المرتبة 21.

تأسيسا على ما سبق ومن خلال العرض السابق لأبرز التصنيفات العالمية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، يمكن القول بأن لها أهمية بالغة في تحسين القدرة التنافسية لها وتمكينها من استقطاب الطلبة الجدد والمنظمات المهتمة بالبحث العلمي والحكم على مستوى جودتها، لذلك سعت مختلف مؤسسات التعليم العالي لتأمين المتطلبات اللازمة للتوافق مع المعايير التي واجهت العديد من الانتقادات بشأن مدى ملائمتها لمختلف مؤسسات التعليم العالي، فلقد أظهرت هذه التصنيفات غياب الجزائرية منها في تصنيفي جامعة شنغهاي وتصنيف كيواس البريطاني في حين تواجدت في تصنيف الويبومتركس.

ورغم ذلك فإن لهذه المؤسسات بعض الفرص التي يمكن أن تساعدها في تدعيم مركزها التنافسي وتعينها على تحقيق أهدافها الإستراتيجية نذكر على سبيل المثال:

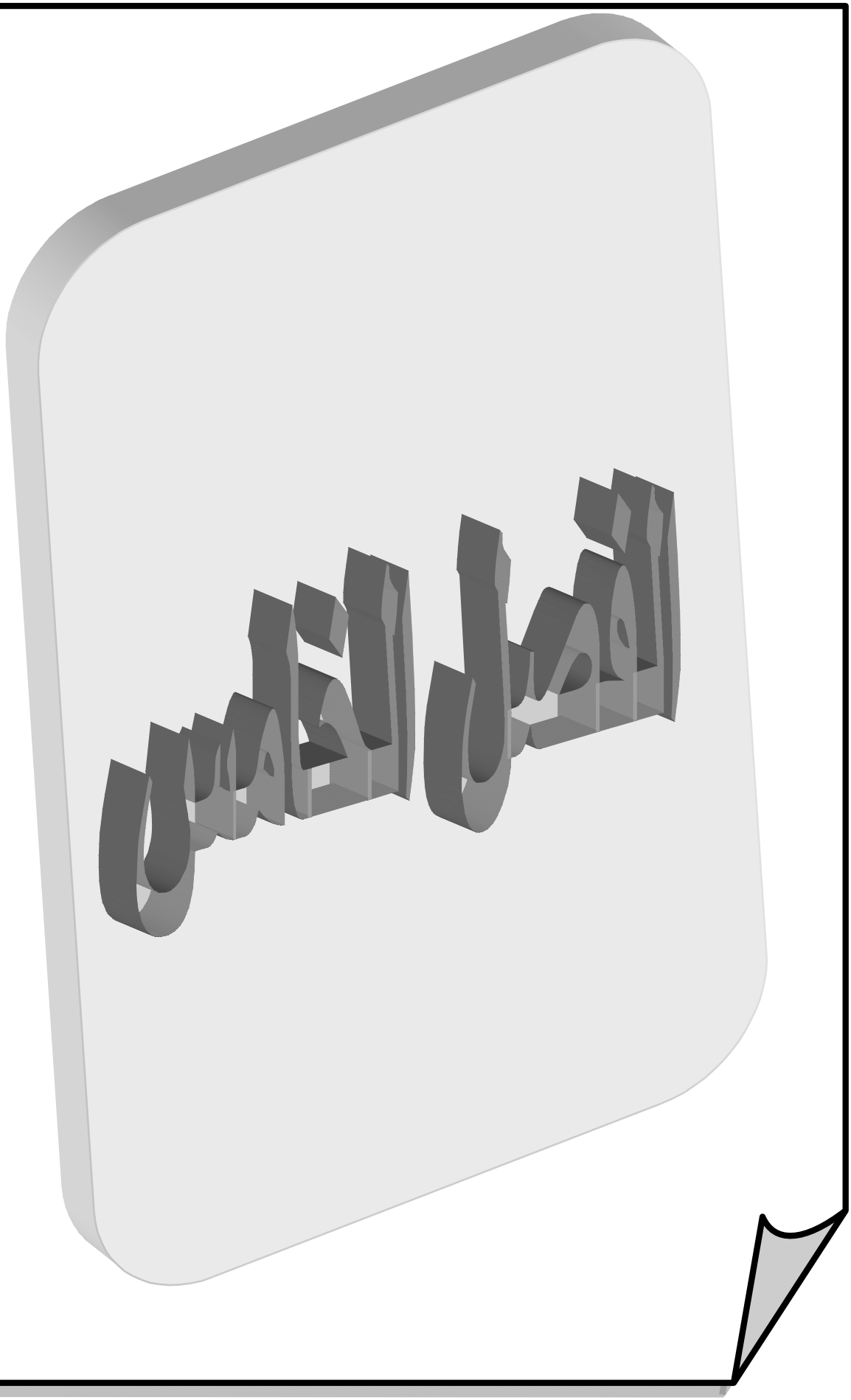
- التعاون مع الهيئات المعنية بالبحث العلمي والنشر؛
- تقديم التقدير والاعتراف العلمي لمن يقوم من أعضائها بالنشر الدولي وتحفيزهم ماديا ومعنويا؛
- تبني الشراكات والبروتوكولات والتحالفات مع الجامعات العالمية المرموقة، وتعديل التشريعات والقوانين المعوقة لتفعيل تلك الاتفاقيات؛
- زيادة الإنفاق على التعليم الجامعي، وخصوصا المرتبطة بالبنية التحتية وإنشاء مؤسسات تعليم عالي أخرى ليساهم ذلك في تقليل التكدس الطلابي وبالتالي تحسين معدلات ونسب الطلاب لأعضاء هيئة التدريس؛
- التوسع في نشر المجلات، الدوريات العلمية، المؤتمرات والندوات لكل مؤسسة تعليم عالي على موقعها على الانترنت؛
- التوسع في البعثات العلمية والمهام العلمية في مؤسسات التعليم العالي والمراكز البحثية المرموقة.

خلاصة:

عند التفكير في الفجوة التي تفصل بيننا وبين العالم المتقدم، ندرك أنه لا مجال لتدارك هذه الفجوة إلا بواسطة استثمار اجتماعي ضخم في ميدان التعليم العالي، لذا فإن تشخيص واقع هذا القطاع ضروري من أجل إبراز جوانب الضعف للعمل على تداركها على ضوء أهمية المتغيرات التي يتطرق إليها هذا البحث وتأثيرها في تحسين العملية التعليمية. فقطاع التعليم العالي الجزائري هو نتاج عملية طويلة من البناء والتطوير والإصلاحيات التي تم الشروع فيها ابتداءا من سنة 1962، من خلال إنشاء وزارة التربية الوطنية عام 1963 وقد استخدمت جامعة الجزائر الموجودة في الجزائر العاصمة قاعدة لانطلاق منظومة التعليم العالي، شهد بعد ذلك القطاع تطورا سريعا لتتوزع مؤسساته على كامل التراب الوطني، أما التطور الحاصل في تنظيمه ومناهجه فقد مر بأربع مراحل أساسية، المرحلة الأولى مرحلة إرساء قواعد التعليم العالي الجزائري، المرحلة الثانية تنفيذ إصلاح منظومة التعليم العالي سنة 1971 والذي تم تدعيمه وتصحيح مساره سنتي 1982 و1984 بهدف تعبئة مجموع قدرات الجامعة لتكوين رجال لخدمة تنمية الاقتصاد الجزائري، المرحلة الثالثة وتماشيا مع التحولات التي شهدها المجتمع والاقتصاد الجزائري فجاءت هذه المرحلة لدعم المنظومة وعقلنتها وتم الشروع في ذلك من خلال سن القانون التوجيهي 99-05 وهو قانون يمثل خلاصة ما استحدث منذ الاستقلال من أطر تنظيمية وقانونية، ويضفي عليها انسجاما عاما، والمرحلة الرابعة تمثلت في تطبيق النظام العالمي ل.م.د؛ الذي يعد المكون الأساسي لنظام ضمان الجودة بمؤسسات القطاع ولذلك تم تأسيس اللجنة الوطنية للتقويم، بالإضافة إلى تنصيب خلايا ضمان الجودة منذ الدخول الجامعي 2008-2009، على مستوى كل مؤسسة لتعليم عالي جزائرية، وبعد ظهور هذه الخلايا بسنتين تم إنشاء اللجنة الوطنية لتنفيذ ضمان الجودة في التعليم العالي تأكيدا على الاهتمام المتواصل بنظام ضمان الجودة.

ولأن التطبيق الفعال لإدارة الجودة الشاملة ليس بالأمر العادي أو مثله مثل الخطط الإستراتيجية التي اعتادت مؤسسات التعليم تنفيذها فهي تحتاج إلى قيادات تحويلية أكاديمية تلتزم وتتبنى هذا المنهج قولا وفعلا كما يقومون بنشره والحرص على تطبيقه مع باقي الأفراد.

وفي ضوء هذه الحقائق النظرية التي استعرضناها، بقي عليه أن نستطلع آراء عينة من أساتذة قطاع التعليم العالي عن الواقع الفعلي للقيادة التحويلية وتطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي التي يشتغلون بها، من خلال الجانب الميداني الذي نعرض فيه إجراءات و نتائج الدراسة في الفصل الخامس.


الفصل الخامس

تمهيد:

بعد تطرقنا في القسم النظري من هذا البحث إلى مختلف الجوانب المتعلقة بالإشكالية الرئيسية، سنحاول من خلال هذا الفصل الوقوف على اتجاهات عينة من أساتذة مؤسسات قطاع التعليم العالي الجزائري نحو دور القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي، ومن أجل ذلك اخترنا استعمال الاستبيان كأداة للدراسة، حيث قمنا بتصميمه وفقا لمقياس **ليكرت** الخماسي، ولتحليله اعتمدنا على التحليل المنهجي للاستبيان مستعملين في ذلك اختبارات الصدق والثبات لمعرفة مدى سلامته وقدرته على استقصاء المطلوب.

ومن أجل عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها فقد اعتمدنا على مجموعة من الأساليب الإحصائية، والتي تحصلنا على نتائجها من تفريغ الاستبيانات المسترجعة في برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وبرنامج Amos.

وبناءا على ما سبق ارتأينا تقسيم هذا الفصل إلى ثلاث مباحث:

المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية

المبحث الثاني: تحليل وتفسير مجالات الدراسة واختبار الفروض

المبحث الثالث: اختبار النموذج المقترح لتأثير القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي

المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية

إن إسقاط الإطار النظري لموضوع الدراسة على أرض الواقع من خلال دراسة آراء عينة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، يتطلب كخطوة أولى توفر إطار منهجي واضح يحدد الملامح والقواعد الأساسية التي ستجرى من خلالها الدراسة الميدانية، وذلك من خلال اختيار نموذج وأداة مناسبين يتوافقان مع هدف البحث، بعيدا عن العشوائية والذاتية، بل الاعتماد على أسس متينة، للوصول إلى نتائج ذات مصداقية تقدم على أساسها التوصيات الملائمة.

المطلب الأول: نموذج الدراسة

إن توضيح أبعاد مشكلة الدراسة كتحقيق أهدافها تتطلب بناء نموذج افتراضي(مقترح) يعكس طبيعة العلاقات بين المتغيرات المبحوثة فضلا عن توضيح أبعاد تلك المتغيرات وتأثيرها على مؤسسات قطاع التعليم العالي؛ والمتغيرات أنواع عدة أهمها المتغيرات التابعة والمتغيرات المستقلة.

فالمتغيرات التابعة هي التي تحظى باهتمام كبير من قبل الباحث الذي يهدف بالأساس إلى شرحها وتفسير آليات حدوثها، أما المتغيرات المستقلة فهي التي تمارس التأثير الايجابي أو السلبي على المتغير التابع، أي أن التغير في المتغير التابع يفسر بالتغير الحاصل في المتغير المستقل[1].

ويقصد بنموذج الدراسة إعطاء تصور واضح للمتغيرات المكونة للبحث، ودراستنا هذه تتشكل من متغيرين، الأول مستقل هو القيادة الأكاديمية التحويلية والثاني تابع هو منهج إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، بالإضافة إلى العوامل الوسيطية والمتمثلة في المتغيرات الشخصية والوظيفية (وهي: الجنس، سنوات الأقدمية، المركز الوظيفي، الدرجة العلمية، ونوع مؤسسة التعليم العالي)، والسؤال المطروح الآن هو: كيف يتم قياس متغيرات الدراسة ؟

وللإجابة على هذا السؤال كان لابد من البحث عن الأبعاد التي تعكس وتعبر عن كل متغير، والتي تظهر عمليا من خلال مجموعة من السلوكيات أو الممارسات التي تسمى بالأبعاد.

أولا: أبعاد القيادة الأكاديمية التحويلية

تنطلق دراستنا من مقياس القيادة متعددة العوامل (MLQ) الذي وضعه **باس** و**أفوليو**(1997) لقياس القيادة التحويلية، كونهما أكثر الباحثين اهتماما وتعمقا بهذه النظرية، ولأن إسهاماتهما في تطويرها شملت

(1) محمد السعيد جوال، **التمكين وأثره على تنمية السلوك الإبداعي في المؤسسة الاقتصادية دراسة ميدانية**، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير (غير منشورة)، الجزائر: جامعة الشلف، 2015، ص 250.

العديد من المؤسسات، علاوة على ذلك فإن هذا المقياس خضع للتطوير على مدى العقدين الماضيين مما يؤكد على أهميته ودلالته على قياس السلوك القيادي التحويلي.

ثانيا: أبعاد إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

انطلاقا من حداثة تطبيق موضوع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، سنحاول تطوير نموذج خاص بعد تحليل بعض الدراسات التي تم الحصول عليها من النماذج ذات العلاقة، والتي نوضح أهمها من خلال الجدول الآتي.

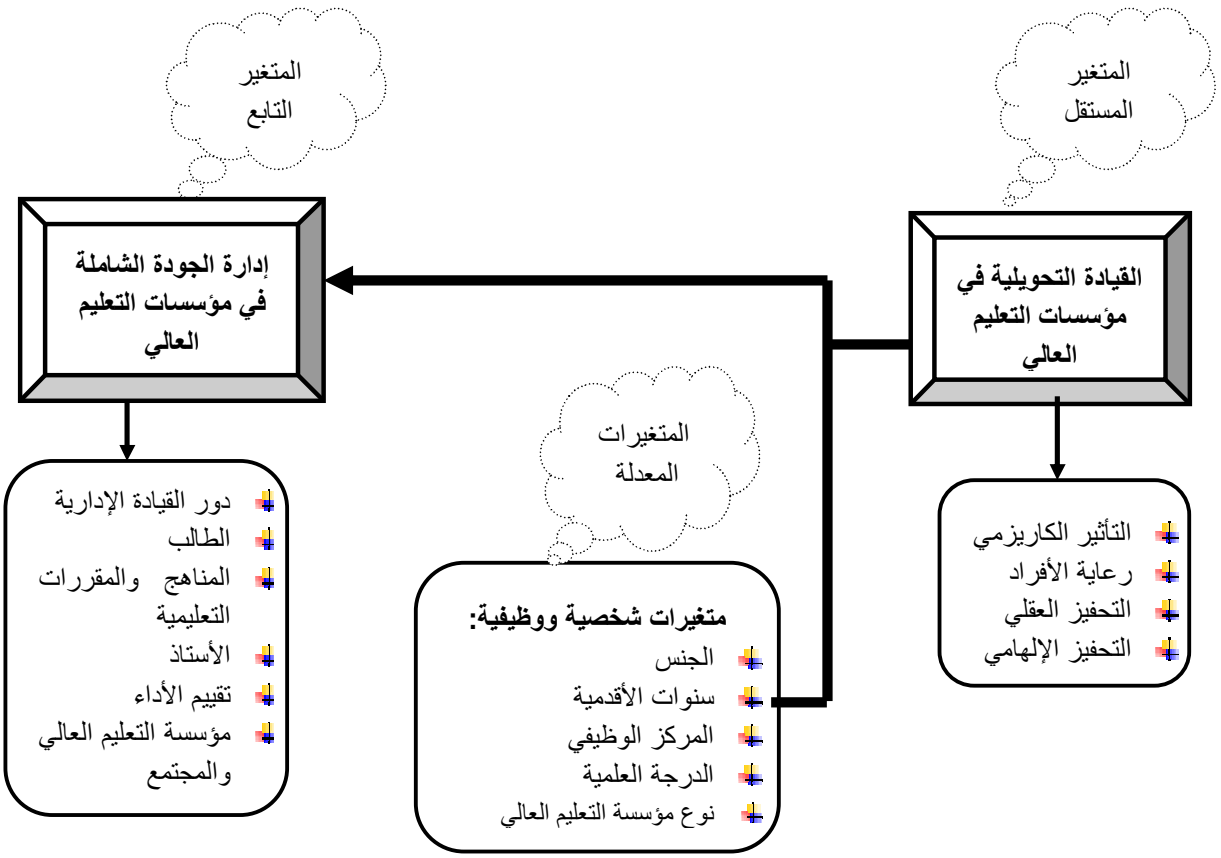
الجدول(5-1): أبعاد إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي حسب ما جاء في بعض أدبيات إدارة الأعمال

الدراسة	أبعاد إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي
لخضر مداح (2015)، **مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية**	الإدارة الجامعية والتشريعات القانونية واللوائح الإدارية الخاصة بها، البرامج التعليمية وطرق التدريس والتوثيق الجامعي، الإنفاق الجامعي والهياكل الجامعية وتجهيزاتها، عضو هيئة التدريس الجامعي، الطالب الجامعي، وتقويم الأداء الجامعي
أحمد عبد الله الرشدي (2009)، **استخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية**	المناهج الدراسية، أساليب التدريب والتدريس، أعضاء هيئة التدريس، الكتاب الجامعي، أسلوب التقييم، ملائمة القاعات وأماكن التدريب، المكتبات، نظام تقديم الخدمة للطلاب، تنمية ولاء الطلاب، درجات تقييم الطلاب لجودة الخدمة المقدمة، المشاكل التي يواجهها الطلاب في الجامعة.
لرقط علي(2009)، **إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر**	مبررات التطبيق(الإنتاجية، المنافسة والسمعة، رضا المستفيدين، البحث العلمي)، متطلبات التطبيق(ثقافة المنظمة، دعم الإدارة العليا، تقويم وقياس الأداء، الاستمرارية في التطوير، العمل الجماعي، الإشراف على العمليات والمتابعة، القيادة، التنظيم الإداري، البيئة المحيطة، والتحفيز)
خالصة فتح الله(2012)، **إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطوير التنظيمي في التعليم العالي دراسة حالة المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي**	الطالب، الأستاذ، المناهج الدراسية، إدارة المدرسة، الإمكانيات المادية، وتقييم الأداء.
حسين محمد جواد الجبوري، **قياس تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**	القيادة الإدارية، الأستاذ، المناهج والمقررات الدراسية، الطالب، إدارة الموارد البشرية وتدريبها، البحث العلمي، خدمة المجتمع.
عبد الحميد بن عبد المجيد حكيم، الجميل محمد عبد السميع شعلة(2009)، **دليل الجودة التطبيقي لمؤسسات التعليم العالي**	البرامج التعليمية، التعليم والتعلم، نظام تقويم الطالب، التوجه والإرشاد، الإمكانات البشرية، الإمكانات المادية المتاحة ومصادر التعلم، تنمية الإمكانات البشرية، الأبحاث والأنشطة العلمية، المشاركة المجتمعية.

من خلال ما تقدم في الجدول (5-1) يمكننا القول بأن هذه الدراسات قامت بقياس إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي إما بدلالة المدخلات (البناء والمعدات والتجهيزات الصالحة، توافر الأساتذة والقوانين المحكمة والمناهج والكتب والأدوات التي أحسن إعدادها، والخدمات المساعدة الكافية)، أو بدلالة الخصائص الموضوعية لقياس الجودة وهي محاولة بذل الجهد لاشتقاق خصائص أو سمات موضوعية للعملية التعليمية وتحديدها، أو من منظور شمولي يأخذ في الاعتبار أغلب مكونات وعناصر العملية التعليمية فضلا عن العلاقات بين مكونات النظام التعليمي بعضها البعض وبين التعليم والمجتمع، لذا سوف نتبنى المدخل الأخير مع إجراء بعض التعديل والتطوير عليه من خلال اعتماد الأبعاد: دور القيادة الإدارية، الطالب، المناهج والمقررات التعليمية، الأستاذ، تقييم الأداء، ومؤسسة التعليم العالي والمجتمع.

والآن، وبعد إيضاح أبعاد القيادة الأكاديمية التحويلية وإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وكيفية الحصول عليها يمكننا تمثيل نموذج الدراسة من خلال الشكل الآتي.

الشكل (5-1): نموذج الدراسة المقترح



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على تحليل الدراسات السابقة

المطلب الثاني: مراحل تطوير أداة الدراسة

بناءا على طبيعة البيانات المراد جمعها والمنهج الذي اخترناه لهذه الدراسة، ونظرا لصعوبة الحصول على البيانات المطلوبة باستخدام الأدوات الأخرى كالمقابلات الشخصية، والملاحظة...، وجدنا أن الأداة المناسبة لتحقيق أهداف البحث هو الاستبيان، وقد مرت عملية تطويره بمراحل عدة، وذلك حتى نتأكد من قدرته وصلاحيته على تحقيق الهدف المنشود منه، وفي ما يأتي نقدم إيضاحا لما قمنا به في كل مرحلة.

أولا: بناء أداة الدراسة

انطلاقا من نموذج الدراسة المعتمد واعتمادا على الدراسات السابقة والأدب النظري كتبا ومقالات ذات علاقة بموضوع الدراسة، قمنا بتصميم استبيان خاص، وكان الهدف الأساسي منه أن يكون شاملا لكافة متغيرات وأبعاد الدراسة، وذا دلالة ليعطي صورة واقعية عن حقيقة الممارسات المرتبطة بموضوع الدراسة، إذ حاولنا أثناء تطويره الابتعاد عن المصطلحات الأكاديمية الغامضة مركزين على المصطلحات المفهومة والمتداولة في البيئة التعليمية بغض النظر عن تخصص المستقصين. وبعد استكمال الاستبيان في شكله الأولي كان لابد من اختبار صدق محتواه عن طريق عرضه للتحكيم.

ثانيا: صدق أداة الدراسة

يعرف صدق أداة الدراسة بأنه قدرة هذه الأداة على قياس الشيء الذي صممت من أجله بدقة، كما يعرف على أنه شمول الاستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل أفراد العينة المعنية بالدراسة[1].

1. الصدق الظاهري: للتأكد من صدق أداة الدراسة قمنا بداية بقياس صدقها الظاهري، إذ عرضنا الاستبيان على الأستاذ المشرف، وبعد موافقته المبدئية عليه قمنا بعرضه على عدد من المحكمين، ونظرا لتعدد مجالات وجوانب الموضوع فقد حرصنا على تنويع تخصصاهم لتشمل: إدارة الأعمال، منهجية البحث العلمي، إعداد الاستبيانات، عضو في خلية ضمان الجودة بجامعة المدية، وعضو مجلس إدارة الجمعية السعودية للجودة، وقد طلبنا منهم إبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات المشكلة للاستبيان، بالإضافة إلى مدى كفايته وعلاقته بالبعد أو المحور الذي أدرجت فيه، وأكدنا لهم على ضرورة اقتراح ما يرونه ضروريا من تعديل في صياغة العبارات، أو حذفها، أو إضافة عبارات جديدة يرونها مناسبة (أنظر الملحق رقم 03).

(1) ذوقان عبيدات وآخرون، **البحث العلمي: مفهومه وأدواته و أساليبه**، الأردن: دار الفكر، 2001، ص189.

ولأجل تسهيل العمل عليهم قمنا بتصميم نموذج استبيان خاص بالمحكمين، حيث رتبنا من خلاله العبارات حسب أبعادها والمحاور التي تنتمي إليها.

ويمكن القول أن الردود التي تلقيناها من قبل المحكمين اتفقت على ما يلي:

- الاستبيان جيد وصالح لقياس ما أعد من أجله، حيث لم نتلق أي ملاحظة بخصوص عدم تلاؤم المحاور والأبعاد مع موضوع الدراسة، ويمكننا إرجاع سبب ذلك إلى اعتمادنا في بناء الأبعاد والعبارات على تحليل الدراسات السابقة؛
- تلقينا بعض التصحيحات اللغوية، وبعض التعديلات في تركيب مجموعة من العبارات؛
- طلب منا تغيير صياغة بعض الأسئلة بشكل سلبي لتنويع إجابات المستقصين.

2. إجراء دراسة استطلاعية: بعد محاولة الالتزام بآراء ونصائح المحكمين قمنا بتعديل الاستبيان، بعد ذلك ولأن الاستبيان أداة من أدوات جمع البيانات التي تستخدم في اتخاذ القرارات كان لزاما علينا التأكد من جودته ولهذا قمنا بالتأكد من صدقه وثباته على عينة عشوائية مقدرة بـ 33 أستاذا، وقمنا بقراءة عبارات الاستبيان ثم تفسير بعض العبارات الغامضة وتسجيل كل الملاحظات والأسئلة التي طرحها الأساتذة، بغية تحقيق جملة من الأهداف أبرزها: التحقق من ملائمة أداة الدراسة وفهم الأساتذة لعباراتها ومصطلحاتها، اكتشاف بعض جوانب القصور في إجراءات تطبيق أداة الدراسة، تحديد الوقت المستغرق في عملية ملئ الاستبيان، والتأكد من صدق وثبات الاستبيان.

1.2. صدق الاستبيان إحصائيا: للحكم على صدق الاستبيان استخدمنا أدوات إحصائية لقياس الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان والصدق البنائي لمحوري الاستبيان ككل.

1.1.2. الاتساق الداخلي: هو مدى اتساق كل عبارة من عبارات الاستبيان مع المحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة، وهذا من خلال استعمال معامل **سبيرمان** (Spearman corrélation coefficient) لحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات محوري الاستبيان والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة. وقد تحصلنا على النتائج الملخصة في الجدولين الآتيين.

1.1.1.2. الاتساق الداخلي لمحور القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي: نوضح ذلك من خلال عرض الجدول (5-2).

الجدول (5-2): معاملات الارتباط بين درجات عبارات أبعاد محور القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي مع الدرجة الكلية لكل بعد

بعد التأثير الكاريزمي	رقم العبارة	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
	معامل الارتباط	0.640	0.858	0.559	0.792	0.811	0.447	0.858	0.759	0.904	0.756	0.591
	مستوى الدلالة الحقيقي	*0.000	*0.000	*0.001	*0.000	*0.000	0.009	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000
بعد الاهتمام بالأفراد	رقم العبارة	12	13	14	15	16	17	18	19			
	معامل الارتباط	0.723	0.844	0.605	0.788	0.555	0.805	0.755	0.716			
	مستوى الدلالة الحقيقي	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000			
بعد التحفيز العقلي	رقم العبارة	20	21	22	23	24	25					
	معامل الارتباط	0.661	0.772	0.722	0.745	0.760	0.696					
	مستوى الدلالة الحقيقي	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000					
بعد التحفيز الإلهامي	رقم العبارة	26	27	28								
	معامل الارتباط	0.556	0.875	0.705								
	مستوى الدلالة الحقيقي	*0.001	*0.000	*0.000								

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

يتضح من خلال الجدول (5-2) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع أبعاد المحور الخاص بالقيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي موجبة وتتراوح بين (0.904) في حدها الأعلى وبين (0.447) في حدها الأدنى، وأن جميع العبارات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي[1] (0.01)، لأن مستوى الدلالة الحقيقي[2] لكل عبارة أقل من مستوى الدلالة الاسمي، لذا لن نستبعد أية عبارة من عبارات المحور الخاص بالقيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي من التحليل،

[1] مستوى الدلالة الاسمي: مفهوم سنشير إليه في هذه الدراسة لتعبير بين مستوى الدلالة المفترض والمقدر بـ 0.01. ومستوى الدلالة المحسوبة والمستخرج من جداول نتائج برنامج SPSS.

[2] مستوى الدلالة الحقيقي: ومستوى الدلالة المحسوبة والمستخرج من جداول نتائج برنامج SPSS والمشار إليه بـ Sig.

الأمر الذي يدل على وجود اتساق داخلي بين عبارات كل بعد والبعد الذي تنتمي إليه، وبذلك تعتبر عبارات هذا المحور صادقة لما وضعت لقياسه.

2.1.1.2. الاتساق الداخلي لمحور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: نوضح ذلك من خلال عرض الجدول (5-3).

الجدول (5-3): معاملات الارتباط بين درجات عبارات أبعاد محور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي مع الدرجة الكلية لكل بعد

البعد	البيان										
دور القيادة الإدارية	رقم العبارة	29	30	31	32	33	34	35			
	معامل الارتباط	0.818	0.833	0.759	0.873	0.657	0.874	0.749			
	مستوى الدلالة الحقيقي	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*			
الطالب	رقم العبارة	36	37	38	39	40	41	42			
	معامل الارتباط	0.685	0.829	0.568	0.639	0.617	0.483	0.621			
	مستوى الدلالة الحقيقي	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*			
المناهج والمقررات التعليمية	رقم العبارة	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
	معامل الارتباط	0.805	0.700	0.524	0.688	0.393	0.671	0.623	0.462	0.676	0.606
	مستوى الدلالة الحقيقي	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
الأستاذ	رقم العبارة	53	54	55	56	57	58				
	معامل الارتباط	0.732	0.628	0.508	0.530	0.674	0.719				
	مستوى الدلالة الحقيقي	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*				
تقييم الأداء	رقم العبارة	59	60	61	62						
	معامل الارتباط	0.715	0.587	0.728	0.865						
	مستوى الدلالة الحقيقي	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*						

مؤسسة التعليم العالي	رقم العبارة	63	64	65	66
	معامل الارتباط	0.784	0.875	0.828	0.815
	مستوى الدلالة الحقيقي	*0.000	*0.000	*0.000	*0.000

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

يتضح من خلال الجدول (5-3) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع أبعاد محور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي موجبة وتتراوح بين (0.874) في حدها الأعلى وبين (0.462) في حدها الأدنى، وأن جميع العبارات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي (0.01) لأن مستوى الدلالة الحقيقي لكل عبارة أقل من مستوى الدلالة الاسمي، لذا لن نستبعد أية عبارة من عبارات هذا المحور من التحليل، الأمر الذي يدل على وجود اتساق داخلي بين عبارات كل بعد والبعد الذي تنتمي إليه، وبذلك تعتبر عبارات محور إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي صادقة لما وضعت لقياسه.

2.1.2. الصدق البنائي لمحوري أداة الدراسة: والذي يبين مدى ارتباط كل محور من محوري أداة الدراسة بالدرجة الكلية لعبارات الاستبيان، وللتحقق من ذلك قمنا بحساب معاملات الارتباط بين كل محور من محوري الاستبيان والمعدل الكلي له، والجدول الآتي يبين ذلك.

الجدول (5-4): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاستبيان مع محوريه

البيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الحقيقي
القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي	0.906	*0.000
إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	0.841	*0.000

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

يتضح من خلال الجدول (5-4) أن هناك علاقة قوية بين المحوري مع أداة الدراسة، وبذلك تعتبر عبارات المحورين صادقة لما وضعت لقياسه، لأن قيمة معامل الارتباط قريبة من 1 ومستوى الدلالة الحقيقي للمحورين أقل من مستوى الدلالة الاسمي(0.01).

تأسيسا على ما سبق وانطلاقا من نتائج الاتساق الداخلي والصدق البنائي يمكننا القول بأن أداة الدراسة تتمتع بمصداقية عالية وصلاحية كبيرة للتطبيق الميداني، وبذلك يكون الاستبيان بشكله النهائي يتضمن المحورين بجميع عبارتهما.

2.2. ثبات الاستبيان: يعرف بأنه مدى قدرة الاستبيان على إعطاء نتائج مماثلة إذا ما طبقت تحت نفس الظروف والشروط[1]، والثبات الداخلي يعتبر أحد أنواع الثبات، ويعتمد قياسه على تطبيق الاستبيان مرة واحدة على مجموع المستقصين ومن ثم تقدر العلاقة بين عباراته لتحديد قيمة الثبات.

من أشهر مقاييس الثبات الداخلي مقياس **ألفا كرونباخ** ويستخدم في حالة وجود أكثر من بديلين للإجابة، وهذا لمعالجة عبارات الاستبيان والتأكد من ثباتها وبعدها الحصول على معامل الثبات الكلي، فإذا وجدنا قيمة معامل الثبات **ألفا** للمقياس المستخدم في البحث كلها أكبر من (0.75) –وهذا الحد في نظر أغلب الباحثين الإحصائيين مقبول–، يمكننا القول: إن المقياس يتمتع بالثبات. والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول(5-5): معاملات ثبات الاستبيان

محاور الاستبيان	عدد العبارات	معامل الثبات(ألفا كرونباخ)
القيادة التحويلية في مؤسسة التعليم العالي	28	0.957
إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي	38	0.951
الاستبيان ككل	66	0.968

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من خلال الجدول (5-5) يمكننا القول بأن معامل الثبات للمحورين قد بلغتا على التوالي (0.957، 0.951) وهي قيم تفوق 0.75 وقريبة من 1.

أما معامل الثبات للدراسة ككل فقد كانت قيمته (0.968) وهي قيمة تدل على ثبات عال تتمتع به أداة الدراسة ككل، مما يعني أننا متأكدون بنسبة (96.7%) من الحصول على نفس النتائج في حالة إعادة توزيع أداة الدراسة على نفس عينة البحث.

تأسيسا لنتائج السابقة والخاصة بقياس الاتساق الداخلي، الصدق البنائي، وثبات الاستبيان نكون قد تأكدنا من صدقه وثباته مما يجعلنا على ثقة بصحة الاستبيان وصلاحيته لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، وبذلك يكون الاستبيان في صورته النهائية كما هو في الملحق (رقم 4) قابلا للتوزيع.

(1)حمزة محمد دودين، **التحليل الإحصائي المتقدم باستخدام SPSS**، الأردن: دار المسيرة، 2010، ص 209.

ثالثا: الاستبيان في شكله النهائي

بعد محاولة الالتزام بآراء ونصائح المحكمين ونتائج صدق وثبات الاستبيان جاء هذا الأخير في شكله النهائي مكوننا من أربعة أجزاء رئيسية كالآتي.

1. **الجزء الأول:** عبارة عن الرسالة التعريفية والتحفيزية، حيث حرصنا من خلالها على تعريف المستقصين بطبيعة الدراسة وأهدافها، كما أكدنا من خلالها على سرية تداول المعلومات وارتباطها بمتطلبات البحث العلمي فقط، كما أشرنا إلى ضرورة تحري الدقة عند الإجابة على العبارات المشكلة للاستبيان؛

2. **الجزء الثاني:** ويضم المعلومات الشخصية والوظيفية للمستقصى ممثلة في الجنس، سنوات الأقدمية، المركز الوظيفي، الدرجة العلمية، ونوع مؤسسة التعليم العالي التي ينتمي إليها؛

3. **الجزء الثالث:** وشمل الأبعاد المتعلقة بقياس القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي، والتي كانت عبارة عن أربعة أبعاد أساسية وزعت عباراتها كالآتي.

1.3. **بعد التأثير الكاريزمي:** وقد خصصنا له العبارات: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11)؛

2.3. **بعد الاهتمام بالأفراد:** وقد خصصنا له العبارات: (12، 13، 14، 15، 16، 17، 18)؛

3.3. **بعد التحفيز العقلي:** وقد خصصنا له العبارات: (19، 20، 21، 22، 23، 24، 25)؛

4.3. **بعد التحفيز الإلهامي:** وقد خصصنا له العبارات التالية: (26، 27، 28)؛

4. **الجزء الرابع:** وشمل الأبعاد المتعلقة بقياس إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، والتي كانت عبارة عن ستة أبعاد أساسية وزعت عباراتها على الأبعاد كالآتي.

1.4. **بعد دور القيادة الإدارية:** وقد خصصنا له العبارات: (29، 30، 31، 32، 33، 34، 35)؛

2.4. **بعد الطالب:** وقد خصصنا له العبارات: (36، 37، 38، 39، 40، 41، 42)؛

3.4. **بعد المناهج والمقررات التعليمية:** وقد خصصنا له العبارات: (43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52)؛

4.4. **بعد الأستاذ:** وقد خصصنا له العبارات: (53، 54، 55، 56، 57، 58)؛

5.4. **بعد تقييم الأداء:** وقد خصصنا له العبارات: (59، 60، 61، 62)؛

6.4. **بعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع:** وقد خصصنا له العبارات: (63، 64، 65، 66)؛

المطلب الثالث: تطبيق أداة الدراسة

يقصد بتطبيق أداة الدراسة الإجراءات والخطوات التي تم من خلالها توزيع الاستبيان على عينة الدراسة.

أولا: مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من الكوادر الأكاديمية من الأساتذة ذكورا وإناثا حسب الرتب العلمية بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية. ونظرا لعدد مؤسسات التعليم العالي والبالغ عددها 97 مؤسسة موزعة على 48 ولاية عبر التراب الوطني، إضافة إلى كبر عدد أعضاء هيئة التدريس والمقدرة بـ53266 – أنظر الملحق رقم (01)–، قمنا بتطبيق الدراسة على عينة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي اختيرت بطريقة عشوائية قمنا باستخدام عدة طرق لتحديد عددها.

1. بالاعتماد على معادلة ستيفن ثامبسون: يمكن تحديد حجم العينة كما هو مبين في الإطار رقم (02)

الإطار رقم (02): تحديد حجم العينة بالاعتماد على معادلة ستيفن ثامبسون

$$n = \frac{\mathrm{N} \times \mathrm{p}(1-\mathrm{p})}{[\mathrm{N}-1 \times (d^2 \div z^2)] + \mathrm{p}(1-\mathrm{p})}$$

حيث إن:

N: حجم المجتمع — d: نسبة الخطأ وتساوي (0.05)

Z: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) وتساوي (1.96) — P: نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي (0.50)

بتطبيق المعادلة نجد حجم العينة هو:

$$\mathrm{n}=\frac{53622\times0.5(1-0.5)}{53622-1(0.05^2\div1.96^2+0.5(1-0.50)} = \frac{13405.5}{35.15} = 381$$

2. بالاعتماد على معادلة روبرت ماسون: يمكن تحديد حجم العينة كما هو مبين في الإطار رقم (03)

الإطار رقم (03): تحديد حجم العينة بالاعتماد على معادلة روبرت ماسون

$$\mathrm{n} = \frac{\mathrm{M}}{[(\mathrm{S}^2 \times (\mathrm{M}-1)) \div \mathrm{pq})] + 1}$$

حيث إن:

M: حجم المجتمع — q: نسبة المتبقية من الخاصية وهي (0.5)

S: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) أي قسمة نسبة الخطأ 0.05 على 1.96 — P: نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي (0.50)

بتطبيق المعادلة نجد حجم العينة هو:

$$\mathrm{n}=\frac{53622}{\left[\left(\frac{0.05}{1.96}\right)^2\times(53622-1)\div0.5\times0.5\right]+1} = \frac{53622}{140.58} = 381$$

3. تحديد حجم العينة وفق معيار دولي: لتحديد حجم العينة يتم حسابه عن طريق موقع إلكتروني[1]، بعد إدخال حجم المجتمع والمقدرة بـ 53622 أستاذا، تظهر نتيجة حجم العينة والمقدرة بـ 381 أستاذا.

تأسيسا لما سبق فإن حجم عينة الدراسة قدر بـ381 أستاذا، بعد

ذلك قمنا بعملية الترجيح لتحديد توزيع الاستبيانات على أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم العالي كما هو موضح في الجدول الآتي.

الجدول(5-6): توزيع عدد الأساتذة في مؤسسات قطاع التعليم العالي والعينة المختارة

البيان	أستاذ التعليم العالي	أستاذ محاضر -أ-	أستاذ محاضر -ب-	أستاذ مساعد – أ-	أستاذ مساعد -ب-	أستاذ معيد+ أستاذ مهندس	المجموع	العينة
جامعات	4984	5582	5820	23783	8680	284	49133	**349**
المراكز الجامعية	41	100	152	695	454	0	1442	**10**
المدارس	321	351	318	1468	570	19	3047	**22**
المجموع	5346	6033	6290	25946	9704	303	53622	**381**

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على المعلومات الموجودة بالملحق رقم (01).

من النتائج الموضحة في الجدول (5-6) ستتم عملية توزيع الاستبيانات بالكيفية الآتية: 349 استبيانا على أساتذة الجامعات، 10 استبيانات على أساتذة المراكز الجامعية، و22 استبيانا على أساتذة المدارس.

ثانيا: توزيع أداة الدراسة

بعد الضبط النهائي لأداة الدراسة قمنا بتطبيقها ميدانيا على عينة الدراسة وفقا للخطوات الآتية.

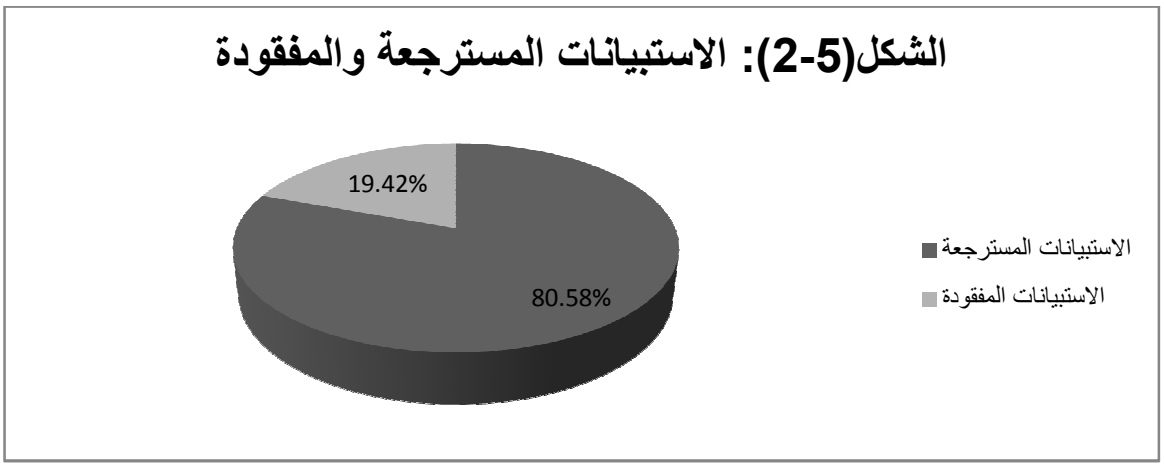
- عرض نموذج الاستبيان النهائي على الأستاذ المشرف، الذي أعطى الموافقة على الشروع بتطبيق أداة الدراسة على المستقصين؛
- ربط اتصال بزملاء أساتذة وإداريين بمؤسسات تعليم عالي لم نتمكن من زيارتها وكلفناهم القيام بتوزيع واسترجاع الاستبيانات الموزعة، وأكدنا لهم على ضرورة توزيع الاستبيانات يدا بيد على المستقصين لشرح الأهداف وما هو غامض من عبارات، وقد اتفقنا معهم على موعد لاستلام الإجابات أمتد بين أسبوعين إلى أربعة أسابيع من تاريخ استلامهم للاستبيان؛

(1)Etudes de marché et sondages, **Calcul de la taille d'échantillon**, {en lien},http://www.rmpd.ca/calculators.php,10/01/2015

- حرصا على تسريع عملية ملئ الاستبيانات وتماشيا مع طلبات البعض من الأساتذة قمنا بترجمته إلى اللغة الفرنسية، كما قمنا بتحويل الاستبيان من شكله الورقي إلى استبيان الكتروني وأرسلناه لهم.

بعد انتهاء الموعد المحدد لاستلام الإجابات اتصلنا بالمكلفين بالتوزيع لاسترجاع الاستمارات، حيث استرجعنا (307) استبيانا من أصل (381) استبيانا موزعا، بنسبة استرجاع بلغت (80.58%)، في حين لم نتمكن من استرجاع (74) استبيانا، أي أن نسبة الاستبيانات المفقودة بلغت(19.42%) وهذا ما يمكن تمثيله إجمالا من خلال الشكل الآتي.

الشكل(5-2): الاستبيانات المسترجعة والمفقودة



المصدر: من إعداد الطالبة

من الشكل (5-2) نلاحظ أنه تم استرداد ما نسبته 80% من الاستبيانات التي تم توزيعها على جميع مفردات عينة الدراسة، والسبب في ذلك راجع للطرق المعتمد عليها في توزيع أداة الدراسة.

وبعد الفحص التفصيلي لجميع الاستبيانات المسترجعة استبعدنا 8 استبيانات لعدم صلاحيتها للتحليل (بسبب عدم إجابات المستقصين على الكثير من الأسئلة بها) ووجدنا أن الصالح منها للتحليل هو 299، مشكلا بذلك ما نسبته (78.27%) من عينة الدراسة، وبما أنه لا توجد قاعدة محددة للنسبة المسترجعة من الاستبيانات، والواقع يشير إلى أن نسبة الاستبيانات المسترجع تتراوح على الأغلب بين 40% إلى70%[1]، فإن هذه النسبة صالحة لأغراض البحث العلمي.

المطلب الرابع: أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات المستعملة في الدراسة

تتجه أغلب الدراسات المعاصرة في العلوم الإدارية إلى الاعتماد على الأساليب الإحصائية للحصول على بيانات ومعلومات ذات علاقة، الأمر الذي يساعد على الربط والتحليل واستقراء النتائج بشكل أكثر دقة وموضوعية، من أجل الوصول إلى تقديم مقترحات وحلول أكثر نجاعة وفعالية.

(1) الجرجاوي زياد علي، **القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان**، فلسطين: مطبعة أبناء الجراح، ط2، 2010، ص 117.

أولا: اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

قبل تحديد الاختبارات الملائمة للتأكد من فرضيات الدراسة الميدانية يجب معرفة طبيعة توزيع البيانات المتحصل عليها بعد تبويبها في برنامج الحزم الإحصائية؛ ولهذا استخدمنا اختبار **كولمجروف-سمرنوف** واختبار **شبيرو- ويلك** لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا؟؛ لأن معظم الاختبارات تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيا. يقوم هذا الاختبار على فرضين:

الفرض العدمي (H_0): بيانات العينة المسحوبة من مجتمع الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي.

الفرض البديل (H_1): العينة المسحوبة من مجتمع الدراسة لا تتبع بياناتها التوزيع الطبيعي.

فإذا كان مستوى الدلالة الحقيقي أكبر من مستوى الدلالة الاسمي 5% فإننا نقبل الفرض العدمي وعليه البيانات تتوزع توزيعا طبيعيا، أما إن كان مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي 5% فنقبل الفرض البديل وعليه البيانات لا تتوزع توزيعا طبيعيا.

والجدول الآتي يبين اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات أداة الدراسة.

الجدول (5-7): اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

البيان	اختبار كولمجروف-سمرنوف		اختبار شبيرو- ويلك	
	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة الحقيقي	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة الحقيقي
تأثير القيادة التحويلية على تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي	0.066	0.003	0.987	0.007

المصدر: **من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج spss.**

يوضح الجدول (5-7) نتائج الاختبار حيث أن مستوى الدلالة الحقيقي في الاختبارين معا أقل من مستوى الدلالة الاسمي 0.05؛ وهذا يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي لذلك يجب استخدام الاختبارات اللامعلمية.

ثانيا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها اعتمدنا على برنامج الإعلام الآلي المسمى بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والذي يرمز لها اختصارا (SPSS)، حيث استخدمنا إصداره الثالث والعشرون الذي ساعدنا على التعامل بسهولة مع مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لأهداف الدراسة، والتي يمكن أن نبرز أهمها من خلال الآتي:

- اختبار (Kolmogorov-Smirnov Test K-S) واختبار (Shapiro-Wilk) وذلك بغية التأكد من توزيع البيانات المستخرجة من الدراسة الميدانية؛
- اختبار **ألفا كرونباخ** ((Cronbach's Alpha (α)) بغية تقدير ثبات الدراسة؛
- معامل الارتباط **سيبرمان** (Spearman Corrélation Coefficient) وذلك لقياس العلاقات الارتباطية بين العبارات والأبعاد والمتغيرات؛
- التكرارات والنسب المئوية (لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة)؛
- الاختبارات غير المعلمية: لأنها اختبارات مناسبة في حالة وجود بيانات ترتيبية حيث أن مقياس **ليكرت** المستخدم في الدراسة يعتبر مقياسا ترتيبيا وتوزيع البيانات غير الطبيعي، وتتمثل في:
  - اختبار الإشارة (Sign Test) لاختبار فرضيات حول متوسط مجتمع واحد؛
  - اختبار **مان وتني**(Mann-Whitney U) لاختبار الفرضيات حول الفرق بين متوسطي مجتمعين في حالة العينات المستقلة؛
  - اختبار **كروسكال والاس**(Kruskal-Wallis H) لاختبار فرضيات مقارنة متوسطات عدة مجتمعات مستقلة (تحليل التباين في حالة العينات المستقلة).
- برنامج Spss amos : لقياس أثر القيادة التحويلية على تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي.

ثالثا: الطريقة المستخدمة في قياس الاتجاهات والمستويات

إن الهدف الأساسي من دراستنا هو التعرف على دور القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة بقطاع التعليم العالي من وجهة نظر أساتذة مؤسسات التعليم العالي، ومن أجل ذلك لابد من قياس اتجاهاتهم نحو العبارات التي يتكون منها كل متغير من متغيرات الدراسة.

وبناءا عليه استخدمنا مقياس **ليكرت** الخماسي للخيارات المتعددة في الجانب الأيسر أمام كل عبارة، الذي يعد الأنسب لمثل هذه الدراسات، والذي يحتسب أوزان تلك العبارات على النحو الآتي: موافق بشدة(5) درجات، موافق(4) درجات، محايد(3) درجات، غير موافق(درجتان)، غير موافق بشدة(درجة واحدة).

المبحث الثاني: تحليل وتفسير مجالات الدراسة واختبار الفروض

تكون الاستبيان من جزء تعلق بالبيانات الشخصية والوظيفية للمستقصى وجزأين آخرين يقيسان متغيرات الدراسة، نتناول في هذا المبحث النتائج المستخلصة بعد تفريغ الاستبيانات في برنامج spss.

المطلب الأول: الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة

إن السعي نحو الإلمام بجوانب موضوع الدراسة يتطلب منا عرضا تفصيليا لأهم الخصائص التي يتميز بها المستقصون من أساتذة مؤسسات التعليم العالي في عينة الدراسة.

أولا: توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

بعد تفريغ الاستبيانات توصلنا إلى النتائج بخصوص الجنس موضحة في الجدول (5-8).

الجدول(5-8): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

البيان	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	179	%59.9
أنثى	120	%40.1

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من خلال الجدول (5-8) يمكننا القول بأن أكبر نسبة لأفراد عينة الدراسة هم ذكور بما نسبته (59.9%) في حين أن نسبة الإناث بلغت (40.1 %)، ويمكن تفسير هذا التقارب بين الجنسين لطبيعة ومتطلبات العمل في التعليم وخصوصا التعليم العالي، حيث تعتبر في بيئتنا أعمالا محبذة عند الجنسين على حد السواء. وهذا ما يتناسب مع الواقع الفعلي (انظر الملحق رقم(1)) مما يدل على تمثيل عينة الدراسة لمجتمعها.

ثانيا: توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الأقدمية

بعد تفريغ الاستبيانات توصلنا إلى النتائج المتعلقة بسنوات الأقدمية موضحة في الجدول (5-9)

الجدول(5-9): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الأقدمية

البيان	أقل من 5سنوات	5- أقل من 10 سنوات	10- أقل من 20 سنة	20 سنة فأكثر
التكرار	110	111	38	40
النسبة المئوية	%36.8	%37.1	%12.7	%13.4

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

يتضح من الجدول(5-9) أن 111 من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 37.1% من إجمالي أفراد عينة الدراسة خدمتهم في الوظيفة الحالية تتراوح بين 5 إلى أقل من 10 سنوات وهم الفئة الأغلب،

و110 منهم يمثلون ما نسبته 36.8% من إجمالي عينة الدراسة خدمتهم أقل من 5 سنوات، بينما 40 منهم يمثلون ما نسبته 13.4% من أفراد عينة الدراسة خدمتهم أكثر من 20 سنة، و38 منهم يمثلون ما نسبته 12.7% تتروح خبرتهم بين 10 إلى أقل من 20 سنة.

وتدل هذه النتيجة على أن هناك تنوعا في مستويات أقدمية تواجد أفراد عينة الدراسة بين فترة قصيرة ومتوسطة وطويلة، وإن كانت تغلب الخبرة المتوسطة، كما أن أغلبيتهم عايشت مرحلة الانفجار المعرفي وثروة التقنية والاتصالات الحديثة والمفاهيم والمصطلحات، وبذلك تتحقق درجة عالية من الاستجابة المعرفية والتطبيقية والرغبة في التطوير والتحديث والتغيير، والقدرة على تشخيص الواقع المعرفي والتطبيقي في مؤسسات قطاع التعليم العالي الجزائري بما يحقق أهداف الدراسة.

ثالثا: توزيع عينة الدراسة حسب المركز الوظيفي

بعد تفريغ الاستبيانات توصلنا إلى النتائج بخصوص المركز الوظيفي موضحة في الجدول (5-10)

الجدول(5-10): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المركز الوظيفي

البيان	رئيس مؤسسة التعليم العالي	عميد كلية	رئيس قسم	رئيس/عضو في المجلس العلمي	رئيس/عضو في اللجنة العلمية	أستاذ
التكرار	12	17	10	26	75	159
النسبة المئوية	%4	%5.7	%3.3	%8.7	%25.1	%53.2

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

يتضح من خلال الجدول (5-10) بأن التصنيف الوظيفي الغالب على أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي هو أستاذ، حيث بلغت نسبتهم (53.2%)، يليهم رئيس/عضو في اللجنة العلمية بنسبة (25.1%)، ثم رئيس/عضو في المجلس العلمي بنسبة (8.7%)، ثم عميد كلية بنسبة(5.7%)، فرئيس مؤسسة تعليم العالي بنسبة (4%)، وأخيرا رئيس قسم بنسبة (3.3%)؛ وهذا راجع إلى عدد المناصب النظرية والمحدودة للمراكز المذكورة في الجدول عدى مركز أستاذ.

رابعا: توزيع عينة الدراسة حسب الدرجة العلمية

بعد تفريغ الاستبيانات توصلنا إلى النتائج الآتية بخصوص الدرجة العلمية للمستقصين، نوضحها في الجدول (5-11).

الجدول(5-11): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدرجة العلمية

البيان	أستاذ التعليم العالي	أستاذ محاضر قسم أ	أستاذ محاضر قسم ب	أستاذ مساعد قسم أ	أستاذ مساعد قسم ب
التكرار	23	22	66	120	68
النسبة المئوية	%7.7	%7.4	%22.1	%40.1	%22.7

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

يتضح من الجدول (5-11) أن ما نسبته 40.1% من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم درجة علمية تتمثل في أستاذ مساعد قسم- أ- وهم الفئة الأغلب، وما نسبته 22.7% من إجمالي أفراد عينة الدراسة هم أساتذة مساعدون قسم-ب-، وما نسبته 22.1% هم أساتذة محاضرون قسم-ب-، وما نسبته 7.7% من إجمال أفراد عينة الدراسة هم أساتذة التعليم العالي، وما نسبته 7.4% من إجمالي أفراد عينة الدراسة هم أساتذة محاضرون قسم-أ-.

وعلى ضوء هذه النتيجة يظهر التقارب في الدرجات العلمية لأفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم العالي والمتوقع من توزيع الاستبيانات على أفراد العينة، وهذا ما يدعم مصداقية عينة الدراسة وقدر تمثيل مجتمع الدراسة أحسن تمثيل.

خامسا: توزيع عينة الدراسة حسب نوع مؤسسة التعليم العالي

بعد تفريغ الاستبيانات توصلنا إلى النتائج الآتية بخصوص أفراد عينة الدراسة، موضحة في الجدول (5-12).

الجدول(5-12): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع مؤسسة التعليم العالي

البيان	جامعة	مركز جامعي	مدرسة
التكرار	268	9	22
النسبة المئوية	%89.63	%3.01	%7.36

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

يتضح من الجدول (5-12) أن ما نسبته 89.63% من إجمالي أفراد عينة الدراسة يعملون في الجامعة وهم الفئة الأغلب من أفراد عينة الدراسة، وما نسبته 7.36% من إجمالي أفراد عينة الدراسة يعملون في المدارس، وما نسبته 3.01% من إجمال أفراد عينة الدراسة يعملون في المراكز الجامعية.

وعلى ضوء هذه النتيجة يظهر التقارب في العينة المختارة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي تبعا لنوع مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها والمتوقع من توزيع الاستبيانات على أفراد العينة، وهذا ما يدعم مصداقية عينة الدراسة وقدر تمثيل مجتمع الدراسة أحسن تمثيل.

المطلب الثاني: درجة ممارسة القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي

انطلاقا من نموذج الدراسة المعتمد سنتناول تحليل درجة ممارسة القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي من خلال أربعة أبعاد أساسية، وهي: التأثير الكاريزمي، الاهتمام بالأفراد، التحفيز العقلي، والتحفيز الإلهامي.

لتحليل أبعاد الاستبيان استخدمنا اختبار الإشارة **(sign Test)**، وهذا بغرض اختبار الفرضية الرابعة للدراسة والتي جاءت على النحو التالي: درجة موافقة المستقصين حول مدى ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة التحويلية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تساوي درجة الحياد وهي 3، وهذا من خلال استخدام الفرضية الإحصائية الآتية.

الفرضية الصفرية: وسيط درجة الإجابة يساوي درجة الحياد وهي 3.

الفرضية البديلة: وسيط درجة الإجابة لا يساوي 3.

فإذا كانت قيمة مستوى الدلالة الحقيقي أكبر من مستوى الدلالة الاسمي(والمقدرة بـ0.01)، فإننا نقبل الفرضية الصفرية، ويكون في هذه الحالة وسيط آراء أفراد العينة حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة التحويلية لا يختلف عن درجة الحياد، أما إذا كان العكس فيتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بأن: وسيط آراء أفراد العينة يختلف عن درجة الحياد، وفي هذه الحالة يمكن تحديد درجة الاستجابة من خلال مقارنة وسيط الإجابة مع درجة الحياد.

أولا: درجة امتلاك القيادات الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي لتأثير الكاريزمي

يتكون هذا البعد من 11 عبارة ومن أجل تحليلها أجرينا اختبار الإشارة لكل واحدة منها على حدى، والجدول التالي يوضح النتائج التي تحصلنا عليها بعد إجراء الاختبار.

الجدول(5-13) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد التأثير الكاريزمي

الترتيب	العبارة	عدد الإشارات الموجبة	عدد الإشارات السالبة	عدد الأصفار (الحياد)	قيمة z	مستوى الدلالة الحقيقية	الوسيط العام	درجة الموافقة
1	يثير سلوك وخطاب مسؤولي المباشر لدي الثقة والأمان	177	60	62	7.535-	0.000	4	موافق
2	يتمتع مسؤولي المباشر بثقة كبيرة في النفس	161	71	67	5.843-	0.000	4	موافق

4	يتقبل مسؤولي المباشر الانتقادات والاقتراحات	138	111	50	1.648-	0.099	3	محايد
6	أنا موافق تماما بأفكار وتوجهات مسؤولي المباشر	90	123	86	2.193-	0.028	3	محايد
11	تنفيذي لأوامر مسؤولي المباشر نابعة من إعجابي بشخصيته	44	181	74	9.067-	0.000	2	غير موافق
7	يلاقي مسؤولي المباشر صعوبة في تنفيذ أوامره	70	119	110	3.491-	0.000	2	غير موافق
9	درجة تأثري بمسؤولي المباشر تجعلني أتخذه قدوة نظرا لتعامله الحسن	91	131	77	2.618-	0.009	2	غير موافق
5	يتصف مسؤولي المباشر بالإيثار(تقديم مصلحة الجماعة على مصلحته الذاتية)	101	111	87	0.618-	0.536	3	محايد
3	أشعر بصدق أقوال مسؤولي المباشر من خلال أفعاله	127	95	77	2.081-	0.126	3	محايد
7	أنا معجب بدرجة التزام مسؤولي المباشر بأهداف مؤسسة التعليم العالي ورؤيتها المستقبلية	70	119	110	3.491-	0.000	2	غير موافق
10	يستمد مسؤولي المباشر سلطته من السلطة المعنوية التي يتمتع بها في الوسط الجامعي وليس من السلطة الإدارية التي يوفرها له المنصب الإداري	87	130	82	2.851-	0.004	2	غير موافق
	بعد التأثير الكاريزمي	137	150	12	0.708-	0.241	3	محايد

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

يتضح من خلال الجدول (5-13) أن اتجاه أغلبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي حول امتلاك القيادات الأكاديمية للتأثير الكاريزمي كان **محايد**، وهذا ما تعكسه قيمة اختبار الإشارة غير المعنوية إحصائيا لأن مستوى الدلالة الحقيقي (0.241) أكبر من مستوى الدلالة الاسمي(0.01)، وعليه لا يوجد فرق بين وسيط آراء الأساتذة المستقصين ودرجة الحياد(3). وهذا بسبب التشتت في آرائهم بين خيارات الموافقة حول عبارات هذا البعد بين الموافقة، عدم الموافقة، والحياد.

وانطلاقا من النتائج الواردة فيه يمكن ترتيب عبارات البعد الخاص بالتأثير الكاريزمي تنازليا من الاتجاه الأقوى إلى الأقل وذلك بناءا على الوسيط العام ومستوى الدلالة الخاص بإجابة أساتذة مؤسسات التعليم العالي في عينة الدراسة كما يلي:

1. جاءت العبارة رقم 01 في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (4) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 177 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يفوق درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار موافق أو موافق بشدة، مما يدل على تمتع مسؤولهم المباشر بسلوك وخطب تثير فيهم الثقة والأمان؛

2. جاءت العبارة رقم 02 في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (4) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 161 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يفوق درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار موافق أو موافق بشدة، مما يدل على تمتع مسؤولهم المباشر بثقة كبيرة في النفس؛

3. جاءت العبارة رقم 09 في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.126) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على تحقق الحيادية بخصوص شعور المستقصين بصدق مسؤولهم المباشر من خلال أفعالهم؛

4. جاءت العبارة رقم 03 في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.099) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على تحقق الحيادية عند المستقصين فيما يخص تقبل مسؤولهم المباشر الانتقادات والاقتراحات؛

5. جاءت العبارة رقم 08 في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.536) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على تحقق الحيادية في نظر المستقصين باتصاف مسؤولهم المباشر بالإيثار وتقديم مصلحة الجماعة على مصلحتهم الذاتية؛

6. جاءت العبارة رقم 04 في المرتبة السادسة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.028) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على أن للمستقصين رأيا محايدا حول أفكار وتوجهات مسؤولهم المباشر؛

7. جاءت العبارة رقم 06 في المرتبة السابعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 119 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا أقل من درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين بتلقي مسؤولهم المباشر صعوبة في تنفيذ أوامره؛

8. جاءت العبارة رقم 04 في المرتبة السابعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 119 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا أقل من درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على أنهم معجبون بدرجة التزام مسؤولهم المباشر بأهداف مؤسسة التعليم العالي ورؤيتها المستقبلية؛

9. جاءت العبارة رقم 04 في المرتبة التاسعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.009)، وهذا راجع لأن 116 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا أقل من درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على أن درجة تأثرهم بمسؤولهم المباشر تجعلهم يتخذوه قدوة نظرا لتعامله الحسن؛

10. جاءت العبارة رقم 11 في المرتبة العاشرة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.004)، وهذا راجع لأن 130 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا أقل من درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على أن مسؤولهم المباشر؛

11. جاءت العبارة رقم 05 في المرتبة الحادي عشر من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 181 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا أقل من درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على أن تنفيذهم للأوامر الصادرة من أعلى نابعة من إعجابهم بشخصية مسؤولهم المباشر؛

ثانيا: درجة اهتمام القيادات الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي بالاهتمام بالأفراد

بعد إجراء اختبار الإشارة وتحديد مستوى الدلالة لكل عبارة من عبارات بعد الاهتمام بالأفراد، تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الآتي.

الجدول(5-14) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد الاهتمام بالأفراد

الترتيب	العبارة	عدد الإشارات الموجبة	عدد الإشارات السالبة	عدد الأصفار (الحياد)	قيمةz	مستوى الدلالة الحقيقية	الوسيط العام	درجة الموافقة
7	يحرص مسؤولي المباشر على مساعدة الآخرين في دعم نقاط القوة لديهم	116	82	101	2.345-	0.019	3	محايد
4	يعتمد مسؤولي المباشر على الاتصال المباشر بيننا للاهتمام بمطالبي	168	70	61	6.288-	0.000	4	موافق
3	يبتعد مسؤولي المباشر عن النقد الجارح في توجيه ملاحظاته لي	172	75	52	6.108-	0.000	4	موافق
8	يلتزم مسؤولي المباشر بمبدأ الإنصاف والعدالة في تعامله مع الجميع	116	116	67	0.000	1	3	محايد
5	يستخدم مسؤولي المباشر أسلوب التوجيه الشخصي لكل فرد على حدى	127	64	108	4.486-	0.000	4	موافق
5	يشجع مسؤولي المباشر العمل بروح الفريق الواحد بين الأساتذة والعاملين معه	132	68	99	4.455-	0.000	4	موافق
1	يتعاطف مسؤولي المباشر معي عندما أواجه مشكلة ما	167	54	78	7.534-	0.000	4	موافق
2	يقوم مسؤولي المباشر بطمأنتي على إمكانية حل المشاكل التي أواجهها	166	61	72	6.903-	0.000	4	موافق

موافق	4	0.000	6.323-	18	87	194	**بعد الاهتمام بالأفراد**

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

يتضح من خلال الجدول (5-14) أن اتجاه أغلبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي حول اهتمام القيادات الأكاديمية بالأفراد في مؤسساتهم كان موافقا، وهذا ما يعكسه الوسيط العام لهذا البعد إذ بلغ (3.31)، إذ أن 194 أستاذا (من مجموع 299 أستاذا) كان رأيهم حول هذا البعد أكبر من درجة الحياد، فيما كانت قيمة اختبار الإشارة معنوية إحصائيا لأن مستوى الدلالة الحقيقي (0.000) أقل من مستوى الدلالة الاسمي (0.01).

وانطلاقا من النتائج الواردة فيه يمكن ترتيب عبارات البعد الخاص بالاهتمام بالأفراد تنازليا من الاتجاه الأقوى إلى الأقل وذلك بناءا على الوسيط العام ومستوى الدلالة الخاص بإجابة أساتذة مؤسسات التعليم العالي في عينة الدراسة كما يلي:

1. جاءت العبارة رقم 18 في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (4) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 167 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يفوق درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار موافق أو موافق بشدة، مما يدل أن مسؤولهم المباشر يتعاطف معهم عند مواجهتهم مشاكل؛

2. جاءت العبارة رقم 19 في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (4) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 166 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يفوق درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار موافق أو موافق بشدة، مما يدل على قيام مسؤولهم المباشر بطمأنينتهم بإمكانية حل المشاكل التي يواجهونها؛

3. جاءت العبارة رقم 14 في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (4) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 168 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يفوق درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار موافق أو موافق بشدة، مما يدل على ابتعاد مسؤولهم المباشر عن النقد الجارح في توجيه ملاحظات لهم؛

4. جاءت العبارة رقم 13 في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (4) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 168 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يفوق درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار موافق أو موافق بشدة، مما يدل على اعتماد مسؤولهم المباشر على الاتصال المباشر بينه وبينهم للاهتمام بمطالبهم؛

5. جاءت العبارة رقم 16 في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (4) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.00)، وهذا راجع لأن 127 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يفوق درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار موافق أو موافق بشدة، مما يدل على موافقة المستقصين على استخدام مسؤولهم المباشر أسلوب التوجيه الشخصي لكل فرد على حدى؛

6. جاءت العبارة رقم 17 في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (4) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 132 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يفوق درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار موافق أو موافق بشدة، مما يدل على موافقة المستقصين على قيام مسؤولهم المباشر بالتشجيع على العمل بروح الفريق الواحد؛

7. جاءت العبارة رقم 12 في المرتبة السابعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.019) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على تجميع رأي محايد للمستقصين حول حرص مسؤولهم المباشر على مساعدة الآخرين في دعم نقاط القوة لديهم؛

8. جاءت العبارة رقم 15 في المرتبة الثامنة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (1.000)، مما يدل على تجميع رأي محايد للمستقصين حول المستقصين على ابتعاد مسؤولهم المباشر عن النقد الجارح في توجيه ملاحظاته لهم؛

ثالثا: درجة اهتمام القيادات الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي بالتحفيز العقلي

يتكون بعد التحفيز العقلي من 6 عبارات ومن أجل تحليلها أجرينا اختبار الإشارة لكل عبارة من عبارات هذا البعد، والجدول التالي يوضح النتائج التي تحصلنا عليها بعد إجراء الاختبار.

الجدول(5-15) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد التحفيز العقلي

الترتيب	العبارة	عدد الإشارات الموجبة	عدد الإشارات السالبة	عدد الأصفار (الحياد)	قيمةz	مستوى الدلالة الحقيقية	الوسيط العام	درجة الموافقة
2	يقوم مسؤولي المباشر بنشر ثقافة الحوار وعقد الاجتماعات بصورة منتظمة	135	97	67	2.429-	0.015	3	محايد
6	يستخدم مسؤولي المباشر أسلوب التحفيز لتشجيعي على التجديد والابتكار	70	133	96	4.352-	0.000	2	غير موافق
4	يدفعني مسؤولي المباشر إلى الالتزام بالتحسين المستمر	111	92	96	1.263-	0.206	3	محايد
1	يتواصل مسؤولي المباشر معي بطريقة سهلة وواضحة وفعالة	181	62	56	7.570-	0.000	4	موافق
5	يتيح لي مسؤولي المباشر الفرصة للمساهمة في إحداث التغيير	104	106	89	0.069-	0.945	3	محايد
3	يقترح مسؤولي المباشر أفكارا جديدة للنظر في كيفية إتمام المهام المطلوبة	112	85	102	1.852-	0.064	3	محايد
	بعد التحفيز العقلي	158	116	25	2.477-	0.013	3	محايد

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

يتضح من خلال الجدول (5-15) أن اتجاه أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي حول امتلاك القيادات الأكاديمية للتحفيز العقلي كان محايد، وهذا ما يعكسه الوسيط العام لهذا البعد إذ بلغ (3)، فيما كانت قيمة اختبار الإشارة غير معنوية إحصائيا لأن مستوى الدلالة الحقيقي (0.013) أكبر من مستوى الدلالة الاسمي(0.01)، وعليه لا يوجد فرق بين وسيط آراء الأساتذة المستقصين ودرجة الحياد(3). وهذا بسبب التشتت في آرائهم بين خيارات الموافقة عن عبارات هذا البعد.

وانطلاقا من النتائج الواردة فيه يمكن ترتيب عبارات البعد الخاص بالتحفيز العقلي تنازليا من الاتجاه الأقوى إلى الأقل وذلك بناءا على الوسيط العام ومستوى الدلالة الخاص بإجابة أساتذة مؤسسات التعليم العالي في عينة الدراسة كما يلي:

1. جاءت العبارة رقم 23 في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (4) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 181 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يفوق درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار موافق أو موافق بشدة، مما يدل على تواصل مسؤول المستقصين المباشر معهم بطريقة سهلة وواضحة وفعالة؛

2. جاءت العبارة رقم 20 في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.016) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على وجود رأي محايد للمستقصين حول قيام مسؤولهم المباشر بنشر ثقافة الحوار وعقد الاجتماعات بصورة منتظمة؛

3. جاءت العبارة رقم 25 في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.064) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على حيادية رأي المستقصين حول اقتراح مسؤولهم المباشر لأفكار جديدة للنظر في كيفية إتمام المهام المطلوبة؛

4. جاءت العبارة رقم 22 في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.206) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على حيادية رأي المستقصين حول قيام مسؤولهم المباشر بدفعهم إلى التزام بالتحسين المباشر؛

5. جاءت العبارة رقم 24 في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.945) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على تكوين رأي محايد للمستقصين حول إتاحة مسؤولهم المباشر لهم الفرصة للمساهمة في إحداث التغيير؛

6. جاءت العبارة رقم 21 في المرتبة السادسة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 133 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا أقل من درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على استخدام مسؤولهم المباشر أسلوب التحفيز لتشجيعهم على التجديد والابتكار؛

رابعا: درجة اهتمام القيادات الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي بالتحفيز الإلهامي

بعد إجراء اختبار الإشارة وتحديد مستوى الدلالة لكل عبارة من عبارات بعد التحفيز الإلهامي، تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الآتي.

الجدول(5-16) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد التحفيز الإلهامي

الترتيب	العبارة	عدد الإشارات الموجبة	عدد الإشارات السالبة	عدد الأصفار (الحياد)	قيمةz	مستوى الدلالة الحقيقية	الوسيط العام	درجة الموافقة
2	يلتزم مسؤولي المباشر بتفويض بعض من سلطاته ومهامه إلى مرؤوسيه	129	69	101	4.193-	0.000	4	موافق
1	يمارس مسؤولي المباشر أسلوب الإدارة بالتواجد (يسهل علي الرجوع إليه عند الحاجة)	168	58	73	7.251-	0.000	4	موافق
3	يعمل مسؤولي المباشر على استثارة روح التحدي والتنافس الايجابي من أجل التطوير	85	104	110	1.309-	0.190	3	محايد
	بعد التحفيز الإلهامي	151	95	53	3.507-	0.000	4	موافق

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

يتضح من خلال الجدول (5-16) أن اتجاه أغلبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي حول امتلاك القيادات الأكاديمية التحفيز الإلهامي كان موافق، وهذا ما يعكسه الوسيط العام لهذا البعد إذ بلغ (3.20)، إذ أن 151 أستاذا (من مجموع 299 أستاذا) كان رأيهم حول هذا البعد يفوق درجة الحياد، فيما كانت قيمة اختبار الإشارة معنوية إحصائيا لأن مستوى الدلالة الحقيقي (0.000) أقل من مستوى الدلالة الاسمي(0.01)، وعليه يوجد فرق بين وسيط آراء الأساتذة المستقصين ودرجة الحياد(3).

وانطلاقا من النتائج الواردة فيه يمكن ترتيب عبارات البعد الخاص بالتحفيز الإلهامي تنازليا من الاتجاه الأقوى إلى الأقل وذلك بناءا على الوسيط العام ومستوى الدلالة الخاص بإجابة أساتذة مؤسسات التعليم العالي في عينة الدراسة كما يلي:

1. جاءت العبارة رقم 27 في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (4) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 168 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يفوق درجة الحياد بمعنى أن

إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار موافق أو موافق بشدة، مما يدل على ممارسة مسؤولهم المباشر أسلوب الإدارة بالتواجد لكي يسهل عليهم الرجوع إليه عند الحاجة؛

2. جاءت العبارة رقم 26 في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (4) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 129 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يفوق درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار موافق أو موافق بشدة، مما يدل على التزام مسؤولهم المباشر بتفويض بعض من سلطاته ومهامه إلى مرؤوسيه؛

3. جاءت العبارة رقم 28 في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.190) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على رأي محايد للمستقصين حول عمل مسؤولهم المباشر على استثارة روح التحدي والتنافس الإيجابي من أجل التطوير.

وتأسيسا على ما سبق وللحكم وتقدير درجة ممارسة القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي نلخص النتائج المتوصل إليها سابقا في الجدول (5-17).

الجدول(5-17) نتيجة اختبار الإشارة للقيادة التحويلية وأبعادها

البيان	عدد الإشارات الموجبة	عدد الإشارات السالبة	عدد الأصفار (الحياد)	قيمةz	مستوى الدلالة الحقيقية	الوسيط العام	الترتيب
بعد التأثير الكاريزمي	137	150	12	0.708-	0.479	3	4
بعد الاهتمام بالأفراد	194	87	18	6.323-	0.000	4	1
بعد التحفيز العقلي	158	116	25	2.477-	0.013	3	3
بعد التحفيز الإلهامي	151	95	53	3.507-	0.000	4	2
القيادة التحويلية	**169**	**130**	**0**	**2.198-**	**0.028**	**3**	-

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

نلاحظ من الجدول (5-17) أن أبعاد المحور الأول للاستبيان تقع ضمن مستوى متقارب ويعني هذا أن أي من أبعاد ممارسة القيادة التحويلية الأربعة لم يأخذ درجة شاذة والسبب أن هذه الأبعاد متكاملة ومترابطة، وترتبت أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي جاء كالآتي.

1. بعد الاهتمام بالأفراد: وافق أفراد عينة الدراسة على هذا البعد ونرجع ذلك إلى أن هناك اتجاها عاما للقيادات الأكاديمية بمختلف مؤسسات التعليم العالي بالاهتمام بأعضاء الهيئة التدريسية من خلال: تنمية قدراتهم، الاستماع إليهم، تلبية احتياجاتهم وتعزيزها مما يؤدي إلى الارتقاء بأعمالهم، وعيهم وتفهمهم لمقدار الضغط الذي يتعرضون له أثناء قيامهم بمهامهم الأكاديمية والتي تتطلب الدقة والحرص والإحساس العالي بالمسؤولية كما أنها تقتضي الكثير من الصبر والتحمل للتقليل من الأخطاء والارتقاء بجودة الخدمات التعليمية المقدمة، وأن لا سبيل إلى تخليصهم من هذا التوتر والضغط إلا بالتقرب منهم ومعرفة مشاكلهم والمساعدة في حلها وتفهم حاجاتهم وتطلعاتهم والعمل على تلبيتها ما أمكن، وتوجيه إمكاناتهم نحو الإبداع وتحفزهم على التطوير من خلال الإرشاد والتعرف على نقاط الضعف والتخلص منها ونقاط القوة وتنميتها.

2. بعد التحفيز الإلهامي: وافق أفراد عينة الدراسة على هذا البعد ونرجع ذلك إلى كون القيادات الأكاديمية بمختلف مؤسسات التعليم العالي على علم بأهمية العمل على مواكبة التطور المستمر والمتسارع في المجال التعليمي، فلا بد من إيجاد حلول مبتكرة وجديدة أكثر تطورا من الطرق التقليدية المتعارف عليها والتي من المحتمل أن تكون قد أصبحت لا تجدي نفعا مع مشكلات قد تكون جديدة، وأن إفساح المجال للطاقات والخبرات الشابة ورفع سقف الإبداع وتحقيق الذات سيرفع من سوية النتائج للوصول إلى الأهداف المرجوة بكفاءة وفاعلية.

3. المرتبة الثالثة والرابعة: بعد التحفيز العقلي والتأثير الكاريزمي: كان لأفراد عينة الدراسة رأيا محايدا وفي نظرنا هذا راجع إلى محدودية الصلاحيات التي يملكها القادة الأكاديميين بمؤسسات التعليم العالي، وعدم شعورهم بأنهم معنيون بقيادة التغيير نتيجة للمركزية الشديدة في اتخاذ القرار التي تجعلهم تنفيذيين أكثر من كونهم قياديين مؤثرين، وبالتالي فإن تدني مستوى الممارسة لهذا البعد قد لا تعني عدم وجود هذه القدرات لديهم بل يمكن أن تكون موجودة لكنها مستكينة بفعل المناخ التنظيمي السائد.

المطلب الثالث: درجة ممارسة تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة داخل مؤسسات التعليم العالي

انطلاقا من نموذج الدراسة المعتمد سنتناول تحليل درجة ممارسة التطبيق الفعلي لمنهج إدارة الجودة الشاملة داخل مؤسسات التعليم العالي التي ينتمي إليها أفراد عينة الدراسة من خلال ستة أبعاد أساسية، وهي: دور القيادة الإدارية، الطالب، المناهج والمقررات التعليمية، الأستاذ، تقييم الأداء، ومؤسسة التعليم العالي والمجتمع.

لتحليل أبعاد إدارة الجودة الشاملة استخدمنا اختبار الإشارة (sign Test)، وهذا بغرض اختبار الفرضية الخامسة للدراسة والتي جاءت على النحو التالي: درجة موافقة المستقصين حول مدى التطبيق الفعلي لمنهج إدارة الجودة الشاملة داخل مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تساوي درجة الحياد وهي 3.

أولا: الواقع الفعلي لدور القيادة الإدارية في مؤسسات التعليم العالي

إن استقرار إدارة مؤسسة التعليم العالي وكفاءة العاملين بها وعلاقتهم بالطلبة الأساتذة، وكذا التزامها بتطبيق معايير الجودة تعتبر من المتغيرات الفاعلة والمؤشرات المؤكدة لجودة أداء مؤسسة التعليم العالي، لذا جاء هذا البعد مشكلا من 7 عبارات ومن أجل تحليلها أجرينا اختبار الإشارة لكل عبارة من عبارات هذا البعد، والجدول التالي يوضح النتائج التي تحصلنا عليها بعد إجراء الاختبار.

الجدول(5-18) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد دور القيادة الإدارية

الترتيب	العبارة	عدد الإشارات الموجبة	عدد الإشارات السالبة	عدد الأصفار (الحياد)	قيمة z	مستوى الدلالة الحقيقية	الوسيط العام	درجة الموافقة
4	تسعى إدارة مؤسسة التعليم العالي للاستفادة من تجارب الجامعات العربية والعالمية في مجال الجودة الشاملة	105	118	76	0.804-	0.422	3	محايد
6	تلتزم إدارة مؤسسة التعليم العالي بنشر ثقافة الجودة الشاملة والحرص على تنفيذها	83	124	92	2.780-	0.005	2	غير موافق
5	تحرص إدارة مؤسسة التعليم العالي على اختيار القيادات الإدارية على أساس الكفاءة والدرجة العلمية	97	127	75	1.938-	0.053	3	محايد
3	تعمل إدارة مؤسسة التعليم العالي على تعميق العلاقات الإنسانية وتعزيز روح عمل الفريق	89	112	98	1.552-	0.121	3	محايد
2	تهتم إدارة مؤسسة التعليم العالي بعصرنة النشاطات الإدارية باستخدام التكنولوجيا الرقمية	149	86	64	4.044-	0.000	4	موافق
1	تحرص إدارة مؤسسة التعليم العالي على المشاركة في اتخاذ القرار بين أعضاء الأسرة الأكاديمية	87	105	107	1.227-	0.220	3	محايد

7	يتوفر لدى مؤسسة التعليم العالي نظاما فعالا للاتصال مع الأساتذة والطلبة و الإداريين والفنيين وسوق العمل	81	157	61	4.862-	0.000	2	غير موافق
	بعد دور القيادة الإدارية	**127**	**156**	**16**	**1.664-**	**0.096**	**3**	محايد

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

يتضح من خلال الجدول (5-18) أن لأغلبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي حول دور القيادة الإدارية في مؤسساتهم كان محايدا، وهذا ما يعكسه الوسيط العام لهذا البعد إذ بلغ (3)، فيما كانت قيمة اختبار الإشارة غير معنوية إحصائيا لأن مستوى الدلالة الحقيقي (0.096) أكبر من مستوى الدلالة الاسمي(0.01)، وعليه لا يوجد فرق بين وسيط آراء الأساتذة المستقصين ودرجة الحياد(3). وهذا بسبب التشتت في آرائهم بين خيارات الموافقة حول عبارات هذا البعد.

وانطلاقا من النتائج الواردة فيه يمكن ترتيب عبارات البعد الخاص بدور القيادة الإدارية تنازليا من الاتجاه الأقوى إلى الأقل وذلك بناءا على الوسيط العام ومستوى الدلالة الخاص بإجابة أساتذة مؤسسات التعليم العالي في عينة الدراسة كما يلي:

1. جاءت العبارة رقم 33 في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (4) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 149 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يفوق درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار موافق أو موافق بشدة، مما يدل على اهتمام إدارة مؤسسات التعليم العالي بعصرنة النشاطات الإدارية باستخدام التكنولوجيا الرقمية؛

2. جاءت العبارة رقم 34 في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.220) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على حيادية رأي أفراد عينة الدراسة حول حرص مؤسستهم على المشاركة في اتخاذ القرار بين أعضاء أسرة مؤسسة التعليم العالي؛

3. جاءت العبارة رقم 32 في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.121) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على حيادية

الرأي عند أفراد عينة الدراسة بأن إدارة مؤسستهم تعمل على تعميق العلاقات الإنسانية وتعزيز روح عمل الفريق؛

4. جاءت العبارة رقم 29 في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.422) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة لديهم رأيا محايدا حول سعي إدارة مؤسستهم للاستفادة من تجارب الجامعات العربية والعالمية في مجال الجودة الشاملة؛

5. جاءت العبارة رقم 31 في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.053) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على حيادية رأي المستقصين حول حرص إدارة مؤسستهم على اختيار القيادات الإدارية على أساس الكفاءة والدرجة العلمية؛

6. جاءت العبارة رقم 30 في المرتبة السادسة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.005)، وهذا راجع لأن 124 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يقل عن درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على التزام إدارة مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها بنشر ثقافة الجودة الشاملة والحرص على تنفيذها؛

7. جاءت العبارة رقم 35 في المرتبة السابعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 157 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يقل عن درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على توفر مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها على نظاما فعال للاتصال مع الأساتذة والطالبة والإداريين والفنيين وسوق العمل؛

ثانيا: مبدأ الطالب في مؤسسات التعليم العالي

على اعتبار أن الطلبة جزء من مدخلات النظام التعليمي لمؤسسات التعليم العالي، بعد إجراء اختبار الإشارة وتحديد مستوى الدلالة لكل عبارة من عبارات بعد الطالب، تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الآتي.

الجدول(5-19) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد الطالب

الترتيب	العبارة	عدد الإشارات الموجبة	عدد الإشارات السالبة	عدد الأصفار (الحياد)	قيمةz	مستوى الدلالة الحقيقية	الوسيط العام	درجة الموافقة
5	تسعى إدارة مؤسسة التعليم العالي إلى إيجاد حلول مبتكرة لاحتياجات وانشغالات الأسرة الأكاديمية	54	169	76	7.634-	0.000	2	غير موافق
4	تهتم إدارة مؤسسة التعليم العالي بالإرشاد والتوجيه النفسي لمساعدة الطلبة	52	129	118	5.649-	0.000	2	غير موافق
2	تحرص إدارة مؤسسة التعليم العالي على الاهتمام بالطلبة المتفوقين لتعزيز قدراتهم وتدعيم تفوقهم	111	119	69	0.462-	0.644	2	غير موافق
3	تخصص إدارة مؤسسة التعليم العالي مصلحة خاصة لمعالجة شكاوي الطلبة بفعالية واحترافية	79	108	112	2.048-	0.041	2	غير موافق
7	تهتم إدارة مؤسسة التعليم العالي بدراسة أسباب الرسوب والتسرب الطلابي	41	167	91	8.667-	0.000	2	غير موافق
1	تفتح إدارة مؤسسة التعليم العالي فضاءً لتمكين طلبتها من المشاركة في النشاطات الثقافية والعلمية	176	51	72	8.230-	0.000	4	موافق
5	تستطلع إدارة مؤسسة التعليم العالي أراء الطلبة في جودة التعليم والمناهج وأداء الأساتذة	49	153	97	7.247-	0.000	2	غير موافق
	بعد الطالب	**105**	**169**	**25**	**3.806-**	**0.000**	**2**	غير موافق

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

يتضح من خلال الجدول (5-19) أن اتجاه أغلبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي حول بعد الطالب كان غير موافق، وهذا ما يعكسه الوسيط العام لهذا البعد إذ بلغ (2)، إذ أن

169 أستاذا (من مجموع 299 أستاذا) كان رأيهم حول هذا البعد أقل من درجة الحياد، فيما كانت قيمة اختبار الإشارة معنوية إحصائيا لأن مستوى الدلالة الحقيقي (0.000) أقل من مستوى الدلالة الاسمي(0.01)، وعليه يوجد فرق بين وسيط آراء الأساتذة المستقصين ودرجة الحياد وهي أقل من 3 مما يدل على عدم موافقتهم على ما جاء في هذا البعد.

وانطلاقا من النتائج الواردة فيه يمكن ترتيب عبارات البعد الخاص بالطالب تنازليا من الاتجاه الأقوى إلى الأقل وذلك بناءا على الوسيط العام ومستوى الدلالة الخاص بإجابة أساتذة مؤسسات التعليم العالي في عينة الدراسة كما يلي:

1. جاءت العبارة رقم 41 في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (4) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 167 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يفوق درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار موافق أو موافق بشدة، مما يدل على فتح مؤسسات التعليم العالي فضاءا لتمكين طلبتها من المشاركة في النشاطات الثقافية والعلمية؛

2. جاءت العبارة رقم 38 في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.644) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على تشكيل رأي حيادي لدى أفراد عينة الدراسة حول حرص مؤسستهم على الاهتمام بالطلبة المتفوقين لتعزيز قدراتهم وتدعيم تفوقهم؛

3. جاءت العبارة رقم 39 في المرتبة الثالثة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 108 أستاذ بعينة الدراسة لم يوافقوا على توفر إدارة مؤسستهم على مصلحة خاصة لمعالجة شكاوى الطلبة بفعالية واحترافية؛

4. جاءت العبارة رقم 37 في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 129 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يقل عن درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة أفراد عينة الدراسة على اهتمام إدارة مؤسستهم بالإرشاد والتوجيه النفسي لمساعدة الطلبة؛

5. جاءت العبارة رقم 36 في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 169 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يقل عن درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على سعي إدارة مؤسستهم إلى إيجاد حلول مبتكرة لاحتياجات وانشغالات الأسرة الأكاديمية؛

6. جاءت العبارة رقم 42 في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 169 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يقل عن درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على قيام إدارة مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها باستطلاع آراء الطلبة في جودة التعليم والمناهج وأداء الأساتذة؛

7. جاءت العبارة رقم 40 في المرتبة السابعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 167 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يقل عن درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على اهتمام مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها بدراسة أسباب الرسوب والتسرب الطلابي؛

ثالثا: مبدأ المناهج والمقررات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي

كلما كانت المناهج والمقررات التعليمية محققة لأهداف الطلبة ومؤسسة التعليم العالي والمجتمع كلما دل على جودتها والعكس صحيح، وبعد إجراء اختبار الإشارة لتقييم هذا المبدأ، تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الآتي.

الجدول(5-20) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد المناهج والمقررات التعليمية

الترتيب	العبارة	عدد الإشارات الموجبة	عدد الإشارات السالبة	عدد الأصفار (الحياد)	قيمة Z	مستوى الدلالة الحقيقية	الوسيط العام	درجة الموافقة

6	تحرص إدارة مؤسسة التعليم العالي عند فتح تخصص جديد استشارة الأساتذة ذوي العلاقة بالتخصص	96	119	84	1.500-	0.134	3	محايد
8	تراعي إدارة مؤسسة التعليم العالي المعايير الدولية في إعداد المناهج التعليمية	53	144	102	6.412-	0.000	2	غير موافق
9	تراجع إدارة مؤسسة التعليم العالي المناهج التعليمية لمختلف التخصصات كل ثلاث سنوات	33	145	121	8.320-	0.000	2	غير موافق
10	تربط إدارة مؤسسة التعليم العالي مناهج التعليم بمتطلبات سوق العمل	58	177	60	7.697-	0.000	2	غير موافق
2	تحرص إدارة مؤسسة التعليم العالي على التوازن بين البرنامج التعليمي والحجم الساعي	112	121	66	0.524-	0.600	3	محايد
5	تسعى إدارة مؤسسة التعليم العالي إلى تعميم استعمال التكنولوجيا في أوساط الطلبة	110	136	53	1.594-	0.111	2	غير موافق
4	تراعي إدارة مؤسسة التعليم العالي مبدأ التدرج المعرفي في تدريس (لا يتم تدريس مقياس قبل مقياس آخر ممهد له)	111	126	62	0.909-	0.363	3	محايد
7	توفر إدارة مؤسسة التعليم العالي هياكل بيداغوجية مجهزة بأحدث التقنيات المتاحة	96	161	42	3.992-	0.000	2	غير موافق
1	تحرص مؤسسة التعليم العالي على أن يغطي المنهج الدراسي الجوانب الأساسية في التخصص	167	67	65	6.472-	0.000	4	موافق
2	يخضع إعداد الجدول الزمني لتوزيع المواد المدرسة إلى معايير بيداغوجية صارمة	99	108	92	0.556-	0.578	3	محايد
	بعد المناهج والمقررات التعليمية	**101**	**179**	**19**	**4.602-**	**0.000**	**2**	غير موافق

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

يتضح من خلال الجدول (5-20) أن اتجاه أغلبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي حول بعد المناهج والمقررات التعليمية كان غير موافق، وهذا ما يعكسه الوسيط العام لهذا البعد إذ بلغ (2)، إذ أن 179 أستاذا (من مجموع 299 أستاذا) كان رأيهم حول هذا البعد أقل من درجة الحياد، فيما كانت قيمة اختبار الإشارة معنوية إحصائيا لأن مستوى الدلالة الحقيقي (0.000) أقل من مستوى الدلالة الاسمي(0.01)، وعليه يوجد فرق بين وسيط آراء الأساتذة المستقصين ودرجة الحياد(3).

وانطلاقا من النتائج الواردة فيه يمكن ترتيب عبارات البعد الخاص بالمناهج والمقررات التعليمية تنازليا من الاتجاه الأقوى إلى الأقل وذلك بناءا على الوسيط العام ومستوى الدلالة الخاص بإجابة أساتذة مؤسسات التعليم العالي في عينة الدراسة كما يلي:

1. جاءت العبارة رقم 51 في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (4) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 167 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يفوق درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار موافق أو موافق بشدة، مما يدل حرص مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها على تغطية مناهجها الدراسية الجوانب الأساسية في التخصص؛

2. جاءت العبارة رقم 47 في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.600) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على حيادية رأي المستقصين حول حرص إدارة مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها على التوازن بين البرنامج التعليمي والحجم الساعي؛

3. جاءت العبارة رقم 52 في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.578) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على حيادية رأي المستقصين حول إخضاع الجدول الزمني لتوزيع المواد المدرسة إلى معايير بيداغوجية صارمة؛

4. جاءت العبارة رقم 49 في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.363) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على حيادية رأي المستقصين حول مراعاة إدارة مؤسسة التعليم العالي مبدأ التدرج المعرفي في تدريس أي أنه يتم تدريس بعض المواد قبل مواد أخرى ممهدة لها؛

5. جاءت العبارة رقم 48 في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.111) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على حيادية

رأي المستقصين حول سعي مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها إلى تعميم استعمال التكنولوجيا في أوساط الطلبة؛

6. جاءت العبارة رقم 43 في المرتبة السادسة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.134) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على حيادية رأي المستقصين حول حرص إدارة مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها عند فتح تخصص جديد باستشارة الأساتذة ذوي العلاقة بالتخصص؛

7. جاءت العبارة رقم 50 في المرتبة السابعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 161 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا أقل من درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على أن إدارة مؤسسة التعليم العالي التي يعملون بها توفر لهم هياكل بيداغوجية (قاعات التدريس والمحاضرات، والمكتبات،...) مجهزة بأحدث التقنيات المتاحة؛

8. جاءت العبارة رقم 44 في المرتبة السابعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 144 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا أقل من درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على مراعاة إدارة مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها للمعايير الدولية في إعداد المناهج التعليمية؛

9. جاءت العبارة رقم 45 في المرتبة التاسعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 145 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا أقل من درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على قيام إدارة مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها بمراجعة المناهج التعليمية لمختلف التخصصات كل ثلاث سنوات؛

10. جاءت العبارة رقم 46 في المرتبة العاشرة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 177 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا أقل من درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على ربط إدارة مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها مناهج التعليم بمتطلبات سوق العمل؛

رابعا: مبدأ الأستاذ في مؤسسات التعليم العالي

تعتبر خصائص ومواصفات وسلوكيات أساتذة مؤسسات التعليم العالي من المتغيرات الهامة في تحقيق الجودة، لذا نهدف من خلال إجراء اختبار الإشارة وتحديد مستوى الدلالة لكل عبارة من عبارات بعد الأستاذ لتقييم هذا، تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الآتي.

الجدول(5-21) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد الأستاذ

الترتيب	العبارة	عدد الإشارات الموجبة	عدد الإشارات السالبة	عدد الأصفار (الحياد)	قيمة z	مستوى الدلالة الحقيقية	الوسيط العام	درجة الموافقة
3	توفر إدارة مؤسسة التعليم العالي العدد الكافي من الأساتذة حسب الدرجات العلمية والتخصصات	126	112	61	0.843-	0.399	4	موافق
5	تسعى إدارة مؤسسة التعليم العالي إلى تشجيع الأساتذة على تحسين مستوى أدائهم وذلك بتوظيف وتفعيل مختلف أدوات التحفيز المادي والمعنوي	85	130	84	3.001-	0.003	2	غير موافق
1	تحرص إدارة مؤسسة التعليم العالي على تطوير معارف الأساتذة من خلال المشاركة في الملتقيات والمؤتمرات العلمية	207	40	52	10.562-	0.000	4	موافق
6	مناخ العمل السائد في مؤسسة التعليم العالي يشجع الأساتذة على الإبداع والتميز	67	150	82	5.567-	0.000	2	غير موافق
4	تشجع مؤسسة التعليم العالي الأساتذة على توسيع استخدام التكنولوجيا لتحسين ظروف عملهم وتعزيز مستوى أدائهم	107	115	77	0.471-	0.638	3	محايد
2	تسعى مؤسسة التعليم العالي إلى توزيع المواد تبعا لتخصصات الأساتذة	135	112	52	1.400-	0.162	3	محايد

محايد	3	0.705	0.379-	48	129	122	بعد الأستاذ

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

يتضح من خلال الجدول (5-21) أن اتجاه أغلبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي حول بعد الأستاذ كان محايد، وهذا ما يعكسه الوسيط العام لهذا البعد إذ بلغ (3)، وقيمة اختبار الإشارة غير المعنوية إحصائيا لأن مستوى الدلالة الحقيقي (0.705) أكبر من مستوى الدلالة الاسمي (0.01)، وعليه لا يوجد فرق بين وسيط آراء الأساتذة المستقصين ودرجة الحياد(3).

وانطلاقا من النتائج الواردة فيه يمكن ترتيب عبارات البعد الخاص بالأستاذ تنازليا من الاتجاه الأقوى إلى الأقل وذلك بناءا على الوسيط العام ومستوى الدلالة الخاص بإجابة أساتذة مؤسسات التعليم العالي في عينة الدراسة كما يلي:

1. جاءت العبارة رقم 55 في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (4) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 207 أستاذا بعينة الدراسة لهم رأيا يفوق درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار موافق أو موافق بشدة، مما يدل حرص مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها على تطوير معارف الأساتذة من خلال المشاركة في الملتقيات والمؤتمرات العلمية؛

2. جاءت العبارة رقم 58 في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.162) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على حيادية رأي المستقصين حول سعي إدارة مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها إلى توزيع المواد تبعا لتخصصات الأساتذة؛

3. جاءت العبارة رقم 53 في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.399) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على حيادية رأي المستقصين حول توفير مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها عددا كافيا من الأساتذة حسب الدرجات العلمية والتخصصات؛

4. جاءت العبارة رقم 57 في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.638) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على حيادية رأي المستقصين حول قيام إدارة مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها بتشجيع الأساتذة على توسيع استخدام التكنولوجيا لتحسين ظروف عملهم وتعزيز مستوى أدائهم؛

5. جاءت العبارة رقم 54 في المرتبة الخامسة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.003)، وهذا راجع لأن 130 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا أقل من درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين بأن مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها تسعى إلى تشجيع الأساتذة على تحسين مستوى أدائهم وذلك بتوظيف وتفعيل مختلف أدوات التحفيز المادي والمعنوي؛

6. جاءت العبارة رقم 56 في المرتبة السادسة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 150 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا أقل من درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على أن مناخ العمل في مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها يشجع على الإبداع والتحفيز.

خامسا: مبدأ تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي

نقصد بتقييم الأداء تقييم الطلبة، والأستاذ، فبعد إجراء اختبار الإشارة وتحديد مستوى الدلالة لكل عبارة من عبارات بعد تقييم الأداء، تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الآتي.

الجدول(5-22) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد تقييم الأداء

الترتيب	العبارة	عدد الإشارات الموجبة	عدد الإشارات السالبة	عدد الأصفار (الحياد)	قيمة Z	مستوى الدلالة الحقيقية	الوسيط العام	درجة الموافقة

4	تضع مؤسسة التعليم العالي معايير موضوعية ومعاصرة لتقييم أداء الأساتذة سنويا	45	144	110	7.128-	0.000	2	غير موافق
1	تتوفر مؤسسة التعليم العالي على نظام شامل يستند إلى معايير موضوعية واضحة لتقييم مستوى الطلبة	90	108	101	1.208-	0.227	3	محايد
2	تحرص مؤسسة التعليم العالي على حث الطلبة على تحسين معارفهم والاقتراب بهم إلى المستوى المعياري	84	126	89	2.829-	0.005	2	غير موافق
3	تحرص مؤسسة التعليم العالي على عقد لقاءات دورية مع الأساتذة لتعرف على صعوبات التدريس واقتراح الحلول لها	100	153	46	3.269-	0.001	2	غير موافق
	بعد تقييم الأداء	**96**	**161**	**42**	**3.992-**	**0.000**	**2**	غير موافق

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

يتضح من خلال الجدول (5-22) أن اتجاه أغلبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي حول بعد تقييم الأداء كان غير موافق، وهذا ما يعكسه الوسيط العام لهذا البعد إذ بلغ (2)، إذ أن 161 أستاذا (من مجموع 299 أستاذا) كان رأيهم حول هذا البعد أقل من درجة الحياد، بالإضافة إلى أن قيمة اختبار الإشارة كان معنوي إحصائيا لأن مستوى الدلالة الحقيقي (0.000) أقل من مستوى الدلالة الاسمي (0.01).

وانطلاقا من النتائج الواردة فيه يمكن ترتيب عبارات البعد الخاص بتقييم الأداء تنازليا من الاتجاه الأقوى إلى الأقل وذلك بناءا على الوسيط العام ومستوى الدلالة الخاص بإجابة أساتذة مؤسسات التعليم العالي في عينة الدراسة كما يلي:

1. جاءت العبارة رقم 60 في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي غير معنوي (0.227) بسبب تشتت إجابات المستقصين على الخيارات المتعلقة بهذه العبارة، مما يدل على حيادية رأي المستقصي من حول توفر مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها على نظام شامل يستند إلى معايير موضوعية واضحة لتقييم مستوى الطلبة؛

2. جاءت العبارة رقم 61 في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (3) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.005)،

وهذا راجع لأن 126 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا أقل من درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على أن إدارة مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها تحرص على حث الطلبة على تحسين معارفهم والاقتراب بهم إلى المستوى المعياري؛

3. جاءت العبارة رقم 62 في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.001)، وهذا راجع لأن 153 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا أقل من درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على عقد مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها لقاءات دورية مع الأساتذة لتعرف على صعوبات التدريس واقتراح الحلول لها؛

4. جاءت العبارة رقم 59 في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.00)، وهذا راجع لأن 144 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يقل عن درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على وضع مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها معايير موضوعية ومعاصرة لتقييم أداء الأساتذة سنويا.

سادسا: مبدأ مؤسسات التعليم العالي والمجتمع

بعد إجراء اختبار الإشارة وتحديد مستوى الدلالة لكل عبارة من عبارات بعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع، تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول الآتي.

الجدول (5-23) نتيجة اختبار الإشارة لعبارات بعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع

الترتيب	العبارة	عدد الإشارات الموجبة	عدد الإشارات السالبة	عدد الأصفار (الحياد)	قيمة z	مستوى الدلالة الحقيقية	الوسيط العام	درجة الموافقة
1	تحفز مؤسسة التعليم العالي الأساتذة على إعداد الأبحاث العلمية ذات النوعية التي تخدم احتياجات المجتمع	91	169	39	4.775-	0.000	2	غير موافق

4	تعمل مؤسسة التعليم العالي على التوفيق بين مخرجاتها ومتطلبات سوق العمل	40	183	76	9.509-	0.000	2	غير موافق
3	تدرس مؤسسة التعليم العالي شكاوي مؤسسات المجتمع ومقترحاتها المتعلقة بنوعية المخرجات	17	155	127	10.446-	0.000	2	غير موافق
2	تعمل مؤسسة التعليم العالي على إعداد خطة لتنمية المجتمع مع توفير الظروف المناسبة لتطبيقها.	21	150	128	9.788-	0.000	2	غير موافق
	بعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع	**55**	**200**	**44**	**9.018-**	**0.000**	**2**	غير موافق

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

يتضح من خلال الجدول (5-23) أن اتجاه أغلبية أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي حول بعد تقييم الأداء كان غير موافق، وهذا ما يعكسه الوسيط العام لهذا البعد إذ بلغ (2)، إذ أن 161 أستاذا (من مجموع 299 أستاذا) كان رأيهم حول هذا البعد أقل من درجة الحياد، وأيضا قيمة اختبار الإشارة كان معنوي إحصائيا لأن مستوى الدلالة الحقيقي (0.000) أقل من مستوى الدلالة الاسمي(0.01).

وانطلاقا من النتائج الواردة فيه يمكن ترتيب عبارات البعد الخاص بتقييم الأداء تنازليا من الاتجاه الأقوى إلى الأقل وذلك بناءا على الوسيط العام ومستوى الدلالة الخاص بإجابة أساتذة مؤسسات التعليم العالي في عينة الدراسة كما يلي:

1. جاءت العبارة رقم 63 في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 169 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا أقل من درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم تحفيز مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها أساتذة عينة الدراسة على إعداد الأبحاث العلمية ذات النوعية التي تخدم احتياجات المجتمع؛

2. جاءت العبارة رقم 66 في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 150 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا أقل من درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة

المستقصين على أن إدارة مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها تعمل على إعداد خطة لتنمية المجتمع مع توفير الظروف المناسبة لتطبيقها؛

3. جاءت العبارة رقم 65 في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 155 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا أقل من درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على قيام مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها بدراسة شكاوى مؤسسات المجتمع ومقترحاتها المتعلقة بنوعية المخرجات (الطلبة الخريجين)؛

4. جاءت العبارة رقم 64 في المرتبة الرابعة من حيث درجة الموافقة عليها لدى أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي، حيث بلغ الوسيط العام لها (2) بمستوى دلالة حقيقي معنوي (0.000)، وهذا راجع لأن 183 أستاذا من مجموع 299 أستاذ بعينة الدراسة لهم رأيا يقل عن درجة الحياد بمعنى أن إجاباتهم حول هذه العبارة كان الخيار غير موافق أو غير موافق بشدة، مما يدل على عدم موافقة المستقصين على أن مؤسسة التعليم العالي التي ينتمون إليها تعمل على التوفيق بين مخرجاتها ومتطلبات سوق العمل.

وتأسيسا على ما سبق وللحكم وتقدير درجة تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي نلخص النتائج المتوصل إليها سابقا في الجدول (5-24)

الجدول(5-24) نتيجة اختبار الإشارة لتطبيق الفعلي لمنهج إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي وأبعاده

البيان	عدد الإشارات الموجبة	عدد الإشارات السالبة	عدد الأصفار (الحياد)	قيمة z	مستوى الدلالة الحقيقية	الوسيط العام	درجة الموافقة	الترتيب
بعد دور القيادة الإدارية	127	156	16	1.664-	0.096	3	محايد	2
بعد الطالب	105	169	25	3.806-	0.000	2	غير موافق	4
بعد المناهج والمقررات التعليمية	101	179	19	4.602-	0.000	2	غير موافق	3
بعد الأستاذ	122	129	48	0.379-	0.705	3	محايد	1
بعد تقييم الأداء	96	161	42	3.992-	0.000	2	غير موافق	5
بعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع	55	200	44	9.018-	0.000	2	غير موافق	6

منهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	103	190	6	5.024-	0.000	2	غير موافق	-

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

نلاحظ من الجدول (5-24) وبحسب رأي أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسة التعليم العالي فإن منهج إدارة الجودة الشاملة بمؤسساتهم يتم تطبيقه بدرجة متوسطة، وهذا ما يدل عليه المتوسط العام للمحور ككل والمقدرة بـ2.77، وأبعاد المحور الثاني للاستبيان تقع ضمن مستوى متقارب ويعني هذا أن أي من أبعاد التطبيق الفعلي لمنهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الستة لم تأخذ درجة شاذة بل كانت متقاربة (تتراوح بين 2 و3)، وترتبت أبعادها من وجهة نظر عينة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي كالآتي: بعد الأستاذ، فبعد دور القيادة الإدارية، ثم بعد المناهج والمقررات التعليمية، ثم بعد الطالب، ثم بعد التقييم، وأخيرا بعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع.

تأسيا على النتائج المبينة في الجدول (5-24) توصلنا إلى نتيجة مفادها أن هذا الواقع لا يحمل دلالات أو مؤشرات تدل على تطبيق تام لمثل هذا المنهج لوجود عدة أسباب جعلتها غير واضحة في الواقع، رغم أن الوزارة تبنت نظام LMD والذي يعد نموذجا من نماذج الجودة والإصلاح، إلا أن عدم توضيح الآليات التي يقوم عليها هذا النظام أو عدم تطبيقه على أرضية الواقع صحيحة بما يتوافق مع خصائص ومميزات التعليم العالي بالجزائر جعلت تطبيقه يقوم على أسس غير متوازنة، بالإضافة إلى أن تطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة والذي يعد نموذجا حديثا ومحاولة دراسته وتطبيقه يأخذ وقتا بغية تأسيسه على معايير محددة وعالمية يمكن أن تساعد على صياغة برامج ذو جودة تعليمية.

المطلب الرابع: تحليل مدى تأثير متغيرات الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة

للإجابة على الفرضية السادسة للدراسة والتي جاءت على النحو التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة مؤسسات التعليم العالي لممارسة أبعاد القيادة التحويلية والتطبيق الفعلي لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التي ينتمون إليها تعزى لخصائصهم الشخصية والوظيفية عند مستوى دلالة اسمي 0.01 استخدمنا:

- اختبار **مان وتني** لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مقارنة متوسطي مجموعتين من البيانات، فإذا كان مستوى الدلالة الحقيقي أكبر من مستوى الدلالة الاسمي نقبل الفرض العدمي أي أن متوسط درجات العينة الأولى يساوي متوسط درجات العينة الثانية وعليه فإن الفروق بين العينتين غير معنوي والعكس صحيح؛

اختبار **كروسكال ولاس:** لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مقارنة أكثر من متوسطين، فإذا كان مستوى الدلالة الحقيقي أكبر من مستوى الدلالة الاسمي نقبل الفرض العدمي أي أن متوسط درجات العينات الثلاث متساوية وعليه فالفروق بين العينات غير معنوي والعكس صحيح.

وكذلك لإثبات أو نفي هذه الفرضية وضعنا الفرضين الإحصائيين التاليين:

الفرض العدمي(H_0): لا يوجد اختلاف في إجابات أفراد عينة الدراسة حول ما جاء في كل بعد من أبعاد الدراسة كل على حده تعزى للمتغير الشخصي أو الوظيفي المدروس.

الفرض البديل (H_1): يوجد اختلاف في إجابات أفراد عينة الدراسة حول ما جاء في كل بعد من أبعاد الدراسة كل على حده تعزى للمتغير الشخصي أو الوظيفي المدروس.

أولا: تحليل مدى تأثير المتغيرات الشخصية والوظيفية على استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة أبعاد القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لملامح القيادة الأكاديمية التحويلية في مؤسسات التعليم العالي تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية.

1. مدى تأثير متغير الجنس على إجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي: لقياس ذلك قمنا بإجراء اختبار **مان ويتني**، والنتائج التي تحصلنا عليها مبينة في الجدول (5-25).

الجدول (5-25): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى ممارسة القيادة التحويلية تعزى إلى الجنس

الأبعاد	متوسط الرتب		الاختبار الإحصائي Z	مستوى الدلالة الحقيقي
	العينة الأولى	العينة الثانية		
التأثير الكاريزمي	146.81	154.76	0.781-	0.435
الاهتمام بالأفراد	146.04	155.90	0.968-	0.333
التحفيز العقلي	154.40	143.44	1.076-	0.282
التحفيز الإلهامي	151.04	148.45	0.257-	0.798

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

نلاحظ من نتائج هذا الاختبار المبينة في الجدول (5-25) أن مستوى الدلالة الحقيقي لجميع أبعاد القيادة التحويلية فيها أكبر من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي فإن متوسط إجابات مستقصي العينة الأولى (الأساتذة ذكور) يساوي متوسط إجابات مستقصي العينة الثانية (الأستاذات)، وعليه لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية حول مدى ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة التحويلية من وجهة نظر أساتذة مؤسسات التعليم العالي المستقصي تعزى لجنس المستقصى.

2. مدى تأثير متغير سنوات الأقدمية على إجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي: لقياس ذلك قمنا بإجراء اختبار كروسكال والاس، والنتائج التي تحصلنا عليها مبينة في الجدول (5-26).

الجدول (5-26): نتائج اختبار كروسكال والاس حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى ممارسة القيادة التحويلية تعزى لسنوات الأقدمية

الأبعاد	متوسط الرتب				الاختبار الإحصائي x^2	مستوى الدلالة الحقيقي
	العينة الأولى	العينة الثانية	العينة الثالثة	العينة الرابعة		
التأثير الكاريزمي	156.25	133.01	169.34	161.58	7.494	0.058
الاهتمام بالأفراد	155.28	131.72	188.24	149.90	12.859	*0.005
التحفيز العقلي	155.88	142.31	159.95	145.73	1.998	0.573
التحفيز الإلهامي	160	133.65	168.37	150.41	7.091	0.064

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

نلاحظ من نتائج هذا الاختبار الموضحة في الجدول (5-26) ما يلي:

1.2. بالنسبة لأبعاد التأثير الكاريزمي، التحفيز العقلي، والتحفيز الإلهامي: مستوى الدلالة الحقيقي أكبر من مستوى الدلالة الاسمي وبالتالي فإن متوسطات درجات التأثير الكاريزمي، التحفيز العقلي، والتحفيز الإلهامي في مختلف مستويات سنوات أقدمية أفراد عينة الدراسة متساو، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى تمتع المسؤول المباشر بالتأثير الكاريزمي، التحفيز الإلهامي، والاستثارة الفكرية تعزى لسنوات أقدمية المستقصين؛

2.2. بالنسبة لبعد الاهتمام بالأفراد: مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل بأن متوسط درجات بعد الاهتمام بالأفراد في مختلف مستويات سنوات أقدمية أفراد عينة الدراسة ليس متساويا، أي أن الفروق بين مستويات سنوات الأقدمية معنوية؛ وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى ممارسة بعد الاهتمام بالأفراد تعزى لسنوات أقدمية المستقصين.

وهنا يجب تحديد مصدر الاختلاف وهذا من خلال إجراء اختبار **مان ويتنى** لكل عينتين من العينات الأربعة مع بعضهما البعض، وبناءا على نتيجة هذا الاختبار نحدد مصدر الاختلاف، كما هو موضح في الجدول (5-28).

بعد استخدام اختبار **مان–ويتنى** توصلنا للنتائج التالية:

الجدول (5–27): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول بعد الاهتمام بالأفراد تعزى إلى مستوى الأقدمية

البعد	العينة	متوسط الرتب	الاختبار الإحصائي Z	مستوى الدلالة الحقيقي
الاهتمام بالأفراد	العينة الثانية	68.01	3.386-	*0.001
	العينة الثالثة	95.42		

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5–27) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الثانية(مستوى أقدمية بين 5 سنوات وأقل من10 سنوات) والعينة الثالثة (مستوى أقدمية بين 10 سنوات وأقل من20 سنة)، وهذا قد يرجع إلى أن عدد أفراد العينة الثالثة والبالغ 38 أستاذا صغير جدا بالمقارنة بأفراد العينة الثانية والتي يبلغ 111 أستاذا.

3. مدى تأثير متغير المركز الوظيفي على إجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي: لقياس ذلك قمنا بإجراء اختبار **كروسكال والاس**، والنتائج التي تحصلنا عليها مبينة في الجدول (5–28).

الجدول (5–28): نتائج اختبار كروسكال والاس حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى ممارسة القيادة التحويلية تعزى إلى المركز الوظيفي

الأبعاد	متوسط الرتب						الاختبار الإحصائي x^2	مستوى الدلالة الحقيقي
	العينة الأولى	العينة الثانية	العينة الثالثة	العينة الرابعة	العينة الخامسة	العينة السادسة		
التأثير الكاريزمي	239.3	194.7	188.2	134.7	127.5	149.2	25.231	*0.000
الاهتمام بالأفراد	258	197.0	173.1	131.0	136.6	144.8	28.219	*0.000
التحفيز العقلي	223.1	209.6	173	138.9	140.9	142.8	19.832	*0.001
التحفيز الإلهامي	231.3	212.3	186.8	132.1	142.6	141.2	25.109	*0.000

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

نلاحظ من خلال الجدول (5–28) أن جميع أبعاد القيادة التحويلية (التأثير الكاريزمي، الاهتمام بالأفراد، التحفيز العقلي، والتحفيز الإلهامي) مستوى الدلالة الحقيقي لها أقل من مستوى الدلالة الاسمي وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل بأن متوسط درجات أبعاد القيادة التحويلية في مختلف مستويات المركز

الوظيفي ليس متساويا، أي أن الفروق بين مستويات المراكز الوظيفية معنوية. وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى ممارسة هذه الأبعاد تعزى للمركز الوظيفي للمستقصين.

وهنا يجب تحديد مصدر الاختلاف وهذا من خلال إجراء اختبار **مان ويتنى** لكل عينتين من العينات الستة مع بعضهما البعض، وبناءا على نتيجة هذا الاختبار نحدد مصدر الاختلاف، كما هو موضح في الجدول (5-29).

بعد استخدام اختبار **مان-ويتنى** توصلنا للنتائج الموضحة في الجداول الآتية.

1.3. تحديد مصدر الاختلاف في بعد التأثير الكاريزمي تعزى لمتغير المركز الوظيفي

الجدول (5-29): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التأثير الكاريزمي تعزى إلى المركز الوظيفي

البيان	الاختلاف 1		الاختلاف 2		الاختلاف 3		الاختلاف 4	
العينة	الأولى	الرابعة	الأولى	الخامسة	الأولى	السادسة	الثانية	الخامسة
متوسط الرتب	27.42	15.85	67.75	40.20	134.58	82.33	62.94	42.77
الاختبار الإحصائي Z	3.002-		3.513-		3.529-		2.816-	
مستوى الدلالة الحقيقي	*0.003		*0.000		*0.000		*0.005	

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-29) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (رئيس مؤسسة التعليم العالي) مع العينة الرابعة (رئيس/عضو المجلس العلمي)، العينة الخامسة (رئيس/عضو لجنة العلمية)، والعينة السادسة (أستاذ) حول التأثير الكاريزمي وهذا قد يرجع إلى أن عدد أفراد العينة الأولى صغير جدا بالمقارنة بأفراد العينة الرابعة، الخامسة والسادسة (إذ بلغت 12 مقابل 26، 75، 159 على التوالي).

وبين العينة الثانية (عميد الكلية) والعينة الخامسة(رئيس/عضو لجنة العلمية) وهذا قد يرجع إلى صلاحيات ومهام كل واحد فيهم.

2.3. تحديد مصدر الاختلاف في بعد الاهتمام بالأفراد تعزى لمتغير المركز الوظيفي

الجدول (5-30) : نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الاهتمام بالأفراد تعزى إلى المركز الوظيفي

البيان	الاختلاف1	الاختلاف 2	الاختلاف 3	الاختلاف 4	الاختلاف 5	الاختلاف 6

العينة	الأولى	الثانية	الأولى	الثالثة	الأولى	الرابعة	الأولى	الخامسة	الأولى	السادسة	الثانية	الخامسة
متوسط الرتب	20.08	11.41	15.33	6.90	29.67	14.81	75.33	38.99	143.5	81.65	63.41	42.67
الاختبار الإحصائي Z	2.740-		3.057-		3.841-		4.644-		4.191-		2.905-	
مستوى الدلالة الحقيقي	*0.006		*0.002		*0.000		*0.000		*0.000		*0.004	

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-30) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (رئيس مؤسسة التعليم العالي) وباقي العينات (عميد كلية، رئيس قسم، رئيس/عضو المجلس العلمي، رئيس/عضو لجنة العلمية، وأستاذ)، وبين العينة الثانية(عميد الكلية) والعينة الخامسة(أستاذ) وهذا قد يرجع إلى علاقة مركز المستقصى وشعوره بالافتقار بالحماسة للعمل مما يتولد عنه اختلاف في حاجاتهم للاهتمام والرعاية من قبل مسؤولهم.

3.3. تحديد مصدر الاختلاف في بعد التحفيز العقلي تعزى لمتغير المركز الوظيفي

الجدول (5-31): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التحفيز العقلي تعزى إلى المركز الوظيفي

البيان	الاختلاف1		الاختلاف 2		الاختلاف 3		الاختلاف 4		الاختلاف 5		الاختلاف 6	
العينة	الأولى	الرابعة	الأولى	الخامسة	الأولى	السادسة	الثانية	الرابعة	الثانية	الخامسة	الثانية	السادسة
متوسط الرتب	26.67	16.19	62.83	40.99	133.17	82.44	28.12	18	62.94	42.77	13.56	84.75
الاختبار الإحصائي Z	2.713-		2.790-		3.435-		2.597-		2.819-		2.996-	
مستوى الدلالة الحقيقي	*0.007		*0.000		*0.001		*0.009		*0.005		*0.003	

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-31) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (رئيس مؤسسة التعليم العالي) والعينة الرابعة (رئيس/عضو المجلس العلمي)، والعينة الخامسة (رئيس/عضو لجنة العلمية)، والعينة السادسة (أستاذ)، وكذلك بين العينة الثانية(عميد الكلية) والعينة الرابعة(رئيس/عضو في المجلس العلمي) والعينة السادسة(رئيس/عضو في

اللجنة العلمية) حول بعد التحفيز العقلي وهذا قد يرجع في نظرنا إلى اختلاف رأي المستقصين في تفضيلاتهم للحوافز، واختلاف نظرتهم للمعايير والمؤشرات التي على أساسها يجب الحصول على التحفيز وأهمها صعوبة قياس الأداء في مؤسسات التعليم كونها غير ملموسة وواضحة، وربطها بسنوات الأقدمية في العمل التعليمي والحصول على شهادات أعلى مما ينجر عنه اختلاف في الآراء نحو التحفيز العقلي الراجع إلى اختلاف المراكز الوظيفية.

4.3. تحديد مصدر الاختلاف في بعد التحفيز الإلهامي تعزى لمتغير المركز الوظيفي

الجدول(5-32): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التحفيز الإلهامي تعزى إلى المركز الوظيفي

البيان	الاختلاف1		الاختلاف 2		الاختلاف 3		الاختلاف 4		الاختلاف 5	
العينة	الأولى	الخامسة	الأولى	السادسة	الثانية	الرابعة	الثانية	الخامسة	الثانية	السادسة
متوسط الرتب	65.33	40.59	134.58	82.33	28.18	17.96	64.06	42.52	128.76	84.16
الاختبار الإحصائي Z	3.184-		3.557-		2.651-		3.043-		3.461-	
مستوى الدلالة الحقيقي	*0.001		*0.000		*0.008		*0.002		*0.001	

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-32) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (رئيس مؤسسة التعليم العالي) والعينة الخامسة (رئيس/عضو لجنة العلمية)، والعينة السادسة (أستاذ)، وبين العينة الثانية (عميد الكلية) والعينة الرابعة (رئيس/عضو المجلس العلمي) والعينة الخامسة(رئيس/عضو في اللجنة العلمية) وهذا قد يرجع إلى اختلاف آرائهم حول تفضيلهم لتحفيز الإلهامي ومقدار حاجتهم إليه.

4. مدى تأثير متغير الدرجة العلمية على إجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي: لقياس ذلك قمنا بإجراء اختبار **كروسكال والاس**، والنتائج التي تحصلنا عليها مبينة في الجدول (5-33).

الجدول (5-33): نتائج اختبار كروسكال والاس حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول ممارسة القيادة التحويلية تعزى إلى الدرجة العلمية

الأبعاد	متوسط الرتب					الاختبار الإحصائي x^2	مستوى الدلالة الحقيقي
	العينة الأولى	العينة الثانية	العينة الثالثة	العينة الرابعة	العينة الخامسة		
التأثير الكاريزمي	93.8	162.6	156.6	137.0	181.5	22.334	*0.000
الاهتمام بالأفراد	109.7	167	166.2	135.7	135.7	14.317	*0.006
التحفيز العقلي	97.3	159.8	160.8	145.5	162.3	11.585	0.021
التحفيز الإلهامي	83.6	146.7	177.0	132.3	178.5	32.937	*0.000

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من النتائج المبينة في الجدول (5-33) نلاحظ الآتي.

- بالنسبة لبعد التحفيز العقلي: مستوى الدلالة الحقيقي أكبر من مستوى الدلالة الاسمي وبالتالي فإن متوسطات التحفيز العقلي في مختلف مستويات الدرجة العلمية متساو، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى اهتمام المسؤول المباشر بالتحفيز العقلي تعزى لدرجة العلمية للمستقصين؛
- بالنسبة لأبعاد التأثير الكاريزمي، الاهتمام بالأفراد، والتحفيز الإلهامي: مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل بأن متوسط درجات أبعاد التأثير الكاريزمي، الاهتمام بالأفراد، والتحفيز العقلي في مختلف مستويات الدرجة العلمية ليس متساويا، أي أن الفروق بين مستويات الدرجة العلمية معنوية، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى ممارسة أبعاد التأثير الكاريزمي، الاهتمام بالأفراد، والتحفيز العقلي تعزى لدرجة العلمية للمستقصين.

وهنا يجب تحديد مصدر الاختلاف وهذا من خلال إجراء اختبار **مان ويتنى** لكل عينتين من العينات الخمسة مع بعضهما البعض، وبناءا على نتيجة هذا الاختبار نحدد مصدر الاختلاف.

بعد استخدام اختبار **مان-ويتنى** توصلنا للنتائج التالية:

1.4. تحديد مصدر الاختلاف في بعد التأثير الكاريزمي تعزى لمتغير الدرجة العلمية

الجدول (5-34): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التأثير الكاريزمي تعزى إلى الدرجة العلمية

البيان	الاختلاف1		الاختلاف 2		الاختلاف 3		الاختلاف 4	
العينة	الأولى	الثانية	الأولى	الثالثة	الأولى	الخامسة	الرابعة	الخامسة
متوسط الرتب	17.13	29.14	31.17	49.82	23.04	53.76	84.59	111.99
الاختبار الإحصائي Z	3.115-		2.990-		4.839-		3.321-	

مستوى الدلالة الحقيقي	*0.002	*0.003	*0.000	*0.001

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-34) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (أستاذ التعليم العالي) مع العينة الثانية (أستاذ محاضر قسم أ)، العينة الثالثة (أستاذ محاضر قسم ب)، والعينة الخامسة (أستاذ مساعد قسم ب)، وبين العينة الرابعة (أستاذ مساعد قسم أ) والعينة الخامسة (أستاذ مساعد قسم ب) حول بعد التأثير المثالي وهذا قد يرجع في نظرنا إلى كون طبيعة عملية تقييم الأفراد لغيرهم تخضع لمؤثرات وأخطاء غالبا ما تكون ناتجة عن عدم موضوعية المستقصي بسبب التساهل والتشدد في الحكم على الغير بصفة عامة ورؤسائهم المباشرين بصفة خاصة، فلبعض الأفراد معايير عالية لتقييم رؤسائهم والبعض الآخر يضع معايير متدنية؛

كما يمكن إرجاعها إلى الأخطاء الناجمة عن التأثيرات الشخصية فيقوم بتقييم مرؤوسه المباشر اعتمادا على صفة واحدة سواء كانت ايجابية أو سلبية، والتحيز الشخصي وهذا يحدث نتيجة لميل المرؤوس لرئيسه لأسباب خارجة عن أطر العمل.

2.4. تحديد مصدر الاختلاف في بعد الاهتمام بالأفراد تعزى لمتغير الدرجة العلمية

الجدول (5-35): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الاهتمام بالأفراد تعزى إلى الدرجة العلمية

البعد	العينة	متوسط الرتب	الاختبار الإحصائي Z	مستوى الدلالة الحقيقي
الاهتمام بالأفراد	الأولى	16.52	3.418-	*0.001
	الثانية	29.77		
	الأولى	30.17	3.336-	*0.001
	الخامسة	51.35		

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-35) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (أستاذ التعليم العالي) مع العينتين الثانية (أستاذ محاضر قسم أ)، والعينة الخامسة (أستاذ مساعد قسم ب) حول بعد الاهتمام بالأفراد وهذا قد يرجع في نظرنا إلى نظرة كل واحد فيهم أن درجته العلمية تكسبه أحقية الاهتمام به ورعايته.

3.4. تحديد مصدر الاختلاف في بعد التحفيز الإلهامي تعزى لمتغير الدرجة العلمية

الجدول (5-36): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التحفيز الإلهامي تعزى إلى الدرجة العلمية

البيان	الاختلاف1		الاختلاف 2		الاختلاف 3		الاختلاف 4		الاختلاف5	
العينة	الأولى	الثانية	الأولى	الثالثة	الأولى	الخامسة	الثالثة	الرابعة	الرابعة	الخامسة
متوسط الرتب	17.87	28.36	23.30	52.56	24.91	53.13	11.24	83.74	84.31	112.48
الاختبار الإحصائي Z	2.760-		4.729-		4.475-		3.358-		3.436-	
مستوى الدلالة الحقيقي	*0.006		*0.000		*0.000		*0.001		*0.001	

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-36) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (أستاذ التعليم العالي) والعينة الثانية (أستاذ محاضر قسم أ)، والعينة الثالثة(أستاذ محاضر قسم ب)، والعينة الخامسة (أستاذ مساعد قسم ب)، وبين العينة الرابعة (أستاذ مساعد قسم أ) والعينة الثالثة (أستاذ محاضر قسم أ) والعينة الخامسة (أستاذ مساعد قسم ب)حول بعد التحفيز الإلهامي وهذا قد يرجع في نظرنا إلى اعتقاد المستقصين حسب درجاتهم العلمية يتم تحفيزهم.

5. مدى تأثير متغير نوع مؤسسة التعليم العالي على إجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى ممارسة القيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي: لقياس ذلك قمنا بإجراء اختبار كروسكال والاس، والنتائج التي تحصلنا عليها مبينة في الجدول (5-37).

الجدول (5-37): نتائج اختبار كروسكال والاس حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول ممارسة القيادة التحويلية تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي التي ينتمي المستقصى إليها

الأبعاد	متوسط الرتب			الاختبار الإحصائي x^2	مستوى الدلالة الحقيقي
	العينة الأولى	العينة الثانية	العينة الثالثة		
التأثير الكاريزمي	146.04	206.67	155.86	7.125	0.028
الاهتمام بالأفراد	147.88	226.13	128.57	13.561	*0.001
التحفيز العقلي	144.77	231.70	154.07	14.461	*0.001
التحفيز الإلهامي	147.44	225.57	132.93	12.978	*0.002

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من النتائج المبينة في الجدول (5-37) نلاحظ الآتي.

- بالنسبة لبعد التأثير الكاريزمي: مستوى الدلالة الحقيقي أكبر من مستوى الدلالة الاسمي وبالتالي فإن متوسطات بعد التأثير الكاريزمي في مختلف أنواع مؤسسة التعليم العالي متساو، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول امتلاك المسؤول المباشر للتأثير الكاريزمي تعزى لنوع مؤسسة التعليم العالي للمستقصين؛
- بالنسبة لأبعاد الاهتمام بالأفراد، التحفيز العقلي، والتحفيز الإلهامي: مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل بأن متوسط درجات أبعاد الاهتمام بالأفراد، التحفيز العقلي، والتحفيز الإلهامي في مختلف مستويات الدرجة العلمية ليس متساويا، أي أن الفروق بين أنواع مؤسسات التعليم العالي معنوية، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى ممارسة في هذه الأبعاد تعزى لنوع مؤسسة التعليم العالي التي ينتمي المستقصون لها.

وهنا يجب تحديد مصدر الاختلاف وهذا من خلال إجراء اختبار **مان ويتنى** لكل عينتين من العينات الثلاث مع بعضهما البعض، وبناءا على نتيجة هذا الاختبار نحدد مصدر الاختلاف.

بعد استخدام اختبار **مان-ويتنى** توصلنا للنتائج التالية:

1.5. تحديد مصدر الاختلاف في بعد الاهتمام بالأفراد تعزى لمتغير نوع مؤسسة التعليم العالي

الجدول (5-38): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الاهتمام بالأفراد تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي

البعد	العينة	متوسط الرتب	الاختبار الإحصائي Z	مستوى الدلالة الحقيقي
الاهتمام بالأفراد	الثانية	202	3.362-	*0.001
	الأولى	132.13		
	الثانية	32.13	4.390-	*0.000
	الثالثة	16.57		

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-38) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الثانية (أستاذة يعملون في المدارس) مع العينة الأولى (أستاذة يعملون في الجامعات) والعينة الثالثة(أستاذة يعملون في المراكز الجامعية) حول بعد الاهتمام بالأفراد وهذا قد يرجع في نظرنا إلى اختلاف مستوى الاهتمام الذي يتلقاه الأساتذة بحسب نوع مؤسسات التعليم العالي الناتج

عن اختلاف عدد الأساتذة في كل نوع، فكلما كان عددهم قليل اهتم وخص الرئيس المباشر كل واحد منهم بالاهتمام والرعاية المطلوبة والعكس صحيح.

2.5. تحديد مصدر الاختلاف في بعد التحفيز العقلي تعزى لمتغير نوع مؤسسة التعليم العالي

الجدول (5-39): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التحفيز العقلي تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي

البعد	العينة	متوسط الرتب	الاختبار الإحصائي Z	مستوى الدلالة الحقيقي
التحفيز العقلي	الثانية	206.37	3.585-	*0.000
	الأولى	131.88		
	الثانية	33.33	4.390-	*0.000
	الثالثة	15.93		

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-39) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الثانية (أستاذ يعمل في المدارس)، العينة الأولى (أستاذ يعمل في الجامعة) والعينة الثالثة (أستاذ يعمل في مركز جامعي)، حول بعد التحفيز العقلي وهذا قد يرجع في نظرنا إلى تلقي أساتذة المدارس تحفيزا عقليا يفوق الذي يتلقاه الأساتذة في الجامعات والمراكز الجامعية بسبب قلة عددهم.

3.5. تحديد مصدر الاختلاف في بعد التحفيز الإلهامي تعزى لمتغير نوع مؤسسة التعليم العالي

الجدول (5-40): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التحفيز الإلهامي تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي

البعد	العينة	متوسط الرتب	الاختبار الإحصائي Z	مستوى الدلالة الحقيقي
التحفيز الإلهامي	الثانية	200.63	3.309-	*0.001
	الأولى	132.21		
	الثانية	32.93	4.271-	*0.000
	الثالثة	16.14		

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-40) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الثانية (أستاذ يعمل في المدرسة)، العينة الأولى (أستاذ يعمل في الجامعة) والعينة الثالثة (أستاذ يعمل في المركز الجامعي)، حول بعد التحفيز الإلهامي وهذا قد يرجع في نظرنا إلى حصول أساتذة المدارس على التحفيز الإلهامي من قبل رؤسائهم المباشرين على خلاف الأساتذة الذين

يعملون في الجامعات والمراكز الجامعية بسبب قلة عددهم مما نتج عنه اختلاف في الرأي حول التحفيز الإلهامي بحسب نوع المؤسسة التي ينتمي إليها كل أستاذ.

ثانيا: تحليل مدى تأثير المتغيرات الشخصية والوظيفية على استجابات أفراد عينة الدراسة حول التطبيق الفعلي لمنهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لملامح التطبيق الفعلي لمنهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية.

1. مدى تأثير متغير الجنس على إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة التطبيق الفعلي لمنهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: لقياس ذلك قمنا بإجراء اختبار **مان ويتني**، والنتائج التي تحصلنا عليها مبينة في الجدول (5-41).

الجدول (5-41): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة التطبيق الفعلي لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعزى إلى الجنس

البيان		دور القيادة الإدارية	الطالب	المناهج والمقررات التعليمية	الأستاذ	تقييم الأداء	مؤسسة التعليم العالي والمجتمع
متوسط الرتب	العينة الأولى	153.27	149.08	149.89	152.23	146.46	135.78
	العينة الثانية	145.13	151.37	150.16	146.67	155.28	171.21
الاختبار الإحصائي Z		0.546-	0.026-	0.225-	0.800-	0.868-	3.494-
مستوى الدلالة الحقيقي		0.424	0.822	0.979	0.585	0.385	*0.000

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

نلاحظ من نتائج هذا الاختبار المبينة في الجدول (5-41) ما يأتي:

- بالنسبة لأبعاد دور القيادة الإدارية، الطالب، المناهج والمقررات التعليمية، الأستاذ، وتقييم الأداء: مستوى الدلالة الحقيقي أكبر من مستوى الدلالة الاسمي وبالتالي فإن متوسطات هذه الأبعاد باختلاف الجنس متساو، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول تطبيق المبادئ التالية: دور القيادة الإدارية، الطالب، المناهج والمقررات التعليمية، الأستاذ، وتقييم الأداء تعزى لجنس المستقصين؛
- بالنسبة لبعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع: مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل بأن متوسط درجات بعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع باختلاف جنس المستقصى ليس متساويا، أي أن الفروق بين الجنسين معنوية. وعليه توجد فروق ذات دلالة

إحصائية حول بعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع تعزى لجنس المستقصى. وهذا في نظرنا راجع إلى تفضيلات الجنسين في العمل بحسب نوعية مؤسسات التعليم العالي.

2. مدى تأثير متغير سنوات الأقدمية على إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة التطبيق الفعلي لمنهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: لقياس ذلك قمنا بإجراء اختبار **كروسكال والاس**، والنتائج التي تحصلنا عليها مبينة في الجدول (5-42).

الجدول (5-42): نتائج اختبار كروسكال والاس حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة التطبيق الفعلي لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعزى إلى سنوات الأقدمية

البيان		دور القيادة الإدارية	الطالب	المناهج والمقررات التعليمية	الأستاذ	تقييم الأداء	مؤسسة التعليم العالي والمجتمع
متوسط الرتب	العينة الأولى	158.78	158.20	148.52	131.29	135.13	148.30
	العينة الثانية	137.11	141.87	128.71	141.29	138.00	137.26
	العينة الثالثة	175.03	166.34	206.21	196.47	202.16	167.39
	العينة الرابعة	137.85	134.48	159.75	174.28	174.65	173.51
الاختبار الإحصائيZ		7.601	4.638	23.386	19.991	22.692	7.034
مستوى الدلالة الحقيقي		0.055	0.200	*0.000	*0.000	*0.000	0.071

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

نلاحظ من نتائج هذا الاختبار المبينة في الجدول (5-42) ما يأتي:

- بالنسبة لأبعاد دور القيادة الإدارية، الطالب، ومؤسسة التعليم العالي والمجتمع: مستوى الدلالة الحقيقي أكبر من مستوى الدلالة الاسمي وبالتالي فإن متوسطات هذه الأبعاد باختلاف مستويات الأقدمية متساو، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول تطبيق المبادئ التالية: دور القيادة الإدارية، الطالب، ومؤسسة التعليم العالي والمجتمع تعزى لسنوات أقدمية المستقصين؛
- بالنسبة لأبعاد المناهج والمقررات الدراسية، الأستاذ، وتقييم الأداء: مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل بأن متوسط درجات أبعاد المناهج والمقررات الدراسية، الأستاذ، وتقييم الأداء باختلاف مستويات سنوات أقدمية المستقصين ليس متساويا، أي أن الفروق بين مستويات سنوات الأقدمية معنوية. وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول أبعاد المناهج والمقررات الدراسية، الأستاذ، وتقييم الأداء تعزى لسنوات أقدمية المستقصين.

وهنا يجب تحديد مصدر الاختلاف وهذا من خلال إجراء اختبار **مان ويتنى** لكل عينتين من العينات الأربعة مع بعضهما البعض، وبناءا على نتيجة هذا الاختبار نحدد مصدر الاختلاف.

بعد استخدام اختبار **مان–ويتنى** توصلنا للنتائج الآتية.

1.2. تحديد مصدر الاختلاف في بعد المناهج والمقررات التعليمية تعزى لمتغير سنوات الأقدمية

الجدول (5–43): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المناهج والمقررات التعليمية تعزى إلى سنوات الأقدمية

البعد	العينة	متوسط الرتب	الاختبار الإحصائي Z	مستوى الدلالة الحقيقي
المناهج والمقررات التعليمية	الثالثة	96.74	3.717–	*0.000
	الأولى	66.82		
	الثالثة	102.63	4.579–	*0.000
	الثانية	65.54		

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5–43) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الثالثة (من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة)، العينة الأولى (أقل من 5 سنوات) والعينة الثانية (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات)، حول بعد المناهج والمقررات التعليمية وهذا في نظرنا راجع إلى معايشة –أساتذة التعليم العالي والذين تقدر مدة أقدميتهم بين 10 إلى أقل من 20 سنة– للفترة المصحوبة بتحسين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية والتنظيم الجديد لتسيير منظومة التعليم العالي مما ولد لديهم رأيا مخالفا عن غيرهم.

2.2. تحديد مصدر الاختلاف في بعد الأستاذ تعزى لمتغير سنوات الأقدمية

الجدول (5–44): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الأستاذ تعزى إلى سنوات الأقدمية

البيان	الاختلاف1		الاختلاف 2		الاختلاف 3	
العينة	الأولى	الثالثة	الأولى	الرابعة	الثانية	الثالثة
متوسط الرتب	66.39	97.97	69.42	92.23	68.58	93.76
الاختبار الإحصائي Z	3.928–		2.862–		3.114–	
مستوى الدلالة الحقيقي	*0.000		*0.004		*0.002	

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5–44) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (أقل من 5 سنوات) والعينة الثالثة (من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة)، العينة الرابعة (20 سنة فأكثر)، وبين العينة الثانية (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات)

والعينة الثالثة (من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة) حول بعد الأستاذ وهذا راجع في نظرنا إلى عدم وجود معايير لتحسين أداء الأستاذ وتقديم تحفيزات كمقابل لذلك.

3.2. تحديد مصدر الاختلاف في بعد تقييم الأداء تعزى لمتغير سنوات الأقدمية

الجدول (5-45): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد تقييم الأداء تعزى إلى سنوات الأقدمية

البعد	العينة	متوسط الرتب	الاختبار الإحصائي Z	مستوى الدلالة الحقيقي
تقييم الأداء	الثالثة	100.29	4.327-	*0.000
	الأولى	65.59		
	الثالثة	98.42	3.898-	*0.000
	الثانية	66.98		

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-45) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الثالثة (من 10 سنوات إلى أقل من 20 سنة) والعينة الأولى (أقل من 5 سنوات)، والعينة الثانية (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات) حول بعد تقييم الأداء وهذا في نظرنا راجع إلى عدم وجود معايير للتقييم واضحة وموضوعية في نظر أساتذة كل عينة من العينات الثلاث.

3. مدى تأثير متغير المركز الوظيفي على إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة التطبيق الفعلي لمنهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: لقياس ذلك قمنا بإجراء اختبار **كروسكال والاس**، والنتائج التي تحصلنا عليها مبينة في الجدول (5-46).

الجدول (5-46): نتائج اختبار كروسكال والاس حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة التطبيق الفعلي لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعزى إلى المركز الوظيفي

البيان		دور القيادة الإدارية	الطالب	المناهج والمقررات التعليمية	الأستاذ	تقييم الأداء	مؤسسة التعليم العالي والمجتمع
متوسط الرتب	العينة الأولى	258.83	221.67	257.17	270.17	244.50	211.33
	العينة الثانية	198.94	197.74	173.82	2000.6	220.79	183.18
	العينة الثالثة	221.30	199.00	211.00	225.70	225.60	187.10
	العينة الرابعة	112.79	115.40	153.10	136.50	132.08	154.23
	العينة الخامسة	122.42	141.89	139.61	130.43	140.13	120.55
	العينة السادسة	151.16	145.89	139.92	142.19	138.13	152.69
الاختبار الإحصائي Z		43.882	21.918	28.045	42.774	38.845	19.536

مستوى الدلالة الحقيقي	*0.000	*0.001	*0.000	*0.000	*0.000	*0.002

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

نلاحظ من نتائج هذا الاختبار المبينة في الجدول (5-46) أن مستوى الدلالة الحقيقي لكل أبعاد إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي أقل من مستوى الدلالة الاسمي وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل بأن متوسط درجات أبعاد دور القيادة الإدارية، الطالب، المناهج والمقررات الدراسية، الأستاذ، تقييم الأداء، ومؤسسة التعليم العالي والمجتمع باختلاف مستويات المركز الوظيفي للمستقصين ليس متساويا، أي أن الفروق بين مستويات المركز الوظيفي معنوية. وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول جميع هذه الأبعاد تعزى لمركز الوظيفي للمستقصين.

وهنا يجب تحديد مصدر الاختلاف وهذا من خلال إجراء اختبار **مان ويتنى** لكل عينتين من العينات الخمسة مع بعضهما البعض، وبناءا على نتيجة هذا الاختبار نحدد مصدر الاختلاف.

بعد استخدام اختبار **مان-ويتنى** توصلنا للنتائج التالية:

1.3. تحديد مصدر الاختلاف في بعد دور القيادة الإدارية تعزى لمتغير المركز الوظيفي

الجدول (5-47): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد دور القيادة الإدارية تعزى إلى الدرجة العلمية

البيان	الاختلاف 1		الاختلاف 2		الاختلاف 3		الاختلاف 4		الاختلاف 5		الاختلاف 6		الاختلاف 7		الاختلاف 8		الاختلاف 9	
العينة	الأولى	الثانية	الأولى	الرابعة	الأولى	الخامسة	الأولى	السادسة	الثانية	الرابعة	الثانية	الخامسة	الثالثة	الرابعة	الثالثة	الخامسة	الثالثة	السادسة
متوسط الرتب	20.33	11.24	30.92	14.23	73.50	39.28	145.92	81.48	29.94	16.81	65.47	42.20	28.30	14.73	65.90	39.95	102.90	83.87
الاختبار الإحصائي Z	2.863-		4.319-		4.367-		4.359-		3.383-		3.253-		3.475-		3.131-		2.733-	
مستوى الدلالة الحقيقي	*0.004		*0.000		*0.000		*0.000		*0.000		*0.001		*0.001		*0.002		*0.006	

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-47) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (رئيس مؤسسة تعليم عالي)، والعينة الثانية (عميد كلية)، والعينة الرابعة (رئيس/عضو المجلس العلمي)، والعينة الخامسة(رئيس/عضو لجنة العلمية)، والعينة السادسة (أستاذ)، وبين العينة الثانية (عميد كلية) والعينة الرابعة (رئيس/عضو المجلس العلمي) والعينة الخامسة (رئيس/عضو لجنة العلمية) حول بعد دور القيادة الإدارية وهذا في نظرنا راجع إلى الإطلاع الدائم والمستمر لرؤساء المؤسسات التعليمية وعمداء الكليات بالقوانين والمراسيم التي تتعلق بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسساتهم التعليمية، بالإضافة إلى ذلك تعلق الأمر بهم شخصيا كونهم من ضمن أعضاء القيادة الإدارية بمؤسسة التعليم العالي.

2.3. تحديد مصدر الاختلاف في بعد الطالب تعزى لمتغير المركز الوظيفي

الجدول (5-48): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الطالب تعزى إلى المركز الوظيفي

البيان	الاختلاف1		الاختلاف 2		الاختلاف 3		الاختلاف4		الاختلاف 5	
العينة	الأولى	الرابعة	الأولى	الخامسة	الأولى	السادسة	الثانية	الرابعة	الرابعة	الثالثة
متوسط الرتب	27.25	15.92	63.58	40.87	126.00	82.98	17.04	29.59	15.58	26.10
الاختبار الإحصائي Z	2.945-		2.905-		2.908-		3.227-		2.709-	
مستوى الدلالة الحقيقي	*0.003		*0.004		*0.004		*0.001		*0.007	

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-48) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (رئيس مؤسسة تعليم عالي)، والعينة الرابعة (رئيس/عضو المجلس العلمي)، والعينة الخامسة(رئيس/عضو لجنة العلمية)، والعينة السادسة(أستاذ)، وبين العينة الرابعة (رئيس/عضو المجلس العلمي) والعينة الثانية (عميد كلية) والعينة الثالثة (رئيس قسم) حول بعد دور القيادة الإدارية وهذا في نظرنا راجع إلى ارتباط كل عينة من العينات المذكورة بالطالب والناتجة عن مهام واختصاصات كل واحدة.

3.3. تحديد مصدر الاختلاف في بعد المناهج والمقررات التعليمية تعزى لمتغير المركز الوظيفي

الجدول (5-49): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المناهج والمقررات

التعليمية تعزى إلى المركز الوظيفي

البيان	الاختلاف1		الاختلاف 2		الاختلاف 3		الاختلاف4	
العينة	الأولى	الثانية	الأولى	الرابعة	الأولى	الخامسة	الأولى	السادسة
متوسط الرتب	20.67	11.00	31.58	13.92	72.75	39.40	144.83	81.14
الاختبار الإحصائي Z	3.029-		4.575-		4.254-		4.275-	
مستوى الدلالة الحقيقي	*0.002		*0.000		*0.000		*0.000	

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-49) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (رئيس مؤسسة تعليم عالي) والعينة الرابعة (رئيس/عضو المجلس العلمي)، والعينة الخامسة (رئيس/عضو لجنة العلمية)، والعينة السادسة (أستاذ) حول بعد المناهج والمقررات التعليمية وهذا في نظرنا يرجع إلى أن أفراد العينة الأولى هم من اتخذوا القرار بشأن المناهج والمقررات التي يتم تدريسها ولهم أسباب تدفعهم لتشكيل آراء مخالفة عن بقية أفراد العينات الأخرى.

4.3. تحديد مصدر الاختلاف في بعد الأستاذ تعزى لمتغير المركز الوظيفي

الجدول (5-50): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الأستاذ تعزى إلى المركز الوظيفي

البيان	الاختلاف 1		الاختلاف 2		الاختلاف 3		الاختلاف 4		الاختلاف 5		الاختلاف 6		الاختلاف 7		الاختلاف 8		الاختلاف 9	
العينة	الأولى	الثانية	الأولى	الرابعة	الأولى	الخامسة	الأولى	السادسة	الثانية	الرابعة	الثانية	الخامسة	الثالثة	الرابعة	الثالثة	الخامسة	الثالثة	السادسة
متوسط الرتب	22.83	9.47	32.17	13.65	77.67	38.61	15.33	81.14	29.76	16.92	68.94	41.79	29.90	15.27	67.10	39.79	127.60	82.32
الاختبار الإحصائي Z	4.225-		4.807-		5.040-		4.681-		3.317-		3.885-		2.993-		3.335-		2.847-	
مستوى الدلالة الحقيقي	*0.000		*0.000		*0.000		*0.000		*0.001		*0.000		*0.003		*0.001		*0.004	

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-50) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (رئيس مؤسسة تعليم عالي)، والعينة الثانية (عميد كلية)، والعينة الرابعة (رئيس/عضو المجلس العلمي)، والعينة الخامسة (رئيس/عضو لجنة العلمية)، والعينة السادسة (أستاذ)، وبين العينة الثانية (عميد كلية) والعينة الرابعة (رئيس/عضو المجلس العلمي) والعينة الخامسة (رئيس/عضو لجنة العلمية)، وكذلك بين العينة الثالثة (رئيس قسم) والعينة الرابعة (رئيس/عضو المجلس العلمي) والعينة الخامسة (رئيس/عضو لجنة العلمية) والعينة السادسة(أستاذ) حول بعد الأستاذ وهذا في نظرنا قد يرجع إلى قلة الأساتذة المشاركين كأعضاء في خلايا الجودة الموجودة بمؤسسات التعليم العالي، ووجود فجوة في مجال الآليات التحفيزية التي تسعى من خلالها لتحسين مستوى أداء أساتذتها بحثا عن التميز.

5.3. تحديد مصدر الاختلاف في بعد تقييم الأداء تعزى لمتغير المركز الوظيفي

الجدول (5-51): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد تقييم الأداء تعزى إلى المركز الوظيفي

البيان	الاختلاف 1		الاختلاف 2		الاختلاف 3		الاختلاف 4		الاختلاف 5		الاختلاف 6		الاختلاف 7		الاختلاف 8		الاختلاف 9	
العينة	الأولى	الرابعة	الأولى	الخامسة	الأولى	السادسة	الثانية	الرابعة	الثانية	الخامسة	الثانية	السادسة	الثالثة	الرابعة	الثالثة	الخامسة	الثالثة	السادسة
متوسط الرتب	29.17	15.04	69.83	39.87	141.7	81.79	29.59	17.04	67.29	41.79	132.8	83.76	26.30	15.50	64.90	40.08	131.5	82.08
الاختبار الإحصائيZ	3.691-		3.840-		4.065-		3.259-		3.587-		3.796-		2.798-		3.008-		3.114-	
مستوى الدلالة الحقيقي	*0.000		*0.000		*0.000		*0.001		*0.000		*0.000		*0.005		*0.003		*0.002	

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-51) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (رئيس مؤسسة تعليم عالي) مع العينة الرابعة (رئيس/عضو المجلس العلمي)، العينة الخامسة(رئيس/عضو لجنة العلمية)، والعينة السادسة(أستاذ)، وبين العينة الثانية (عميد كلية) مع العينة الرابعة (رئيس/عضو المجلس العلمي) والعينة الخامسة (رئيس/عضو لجنة

العلمية) والعينة السادسة(أستاذ) حول بعد تقييم الأداء وهذا في نظرنا راجع لربط الأساتذة تقييم أدائهم بمركزهم الوظيفي هذا من جهة ومن جهة ثانية عدم وضوح معايير تقييم الأداء لارتباطها بالتعليم لأنه غير ملموس.

6.3. تحديد مصدر الاختلاف في بعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع تعزى لمتغير المركز الوظيفي

الجدول (5-52): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع تعزى إلى المركز الوظيفي

البعد	العينة	متوسط الرتب	الاختبار الإحصائي Z	مستوى الدلالة الحقيقي
مؤسسة التعليم العالي والمجتمع	الخامسة	40.64	3.129-	*0.002
	الأولى	65.00		
	الخامسة	42.87	2.767-	*0.006
	الثانية	62.53		

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-52) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الخامسة(رئيس/عضو لجنة العلمية) والعينة الأولى (رئيس مؤسسة تعليم عالي)، حول بعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع وهذا في نظرنا راجع إلى

4. مدى تأثير متغير الدرجة العلمية على إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة التطبيق الفعلي لمنهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: لقياس ذلك قمنا بإجراء اختبار كروسكال والاس، والنتائج التي تحصلنا عليها مبينة في الجدول (5-53).

الجدول (5-53): نتائج اختبار كروسكال والاس حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة التطبيق الفعلي لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعزى إلى الدرجة العلمية

البيان		دور القيادة الإدارية	الطالب	المناهج والمقررات التعليمية	الأستاذ	تقييم الأداء	مؤسسة التعليم العالي والمجتمع
متوسط الرتب	العينة الأولى	89.87	79.43	164.87	147.59	141.54	137.61
	العينة الثانية	157.41	164.23	174.77	179.86	171.59	138.18
	العينة الثالثة	155.95	148.38	138.02	169.05	156.27	149.60
	العينة الرابعة	141.85	160.33	147.57	140.15	143.41	151.69
	العينة الخامسة	176.55	152.62	152.88	140.04	151.43	155.42
الاختبار الإحصائي Z		19.142	17.792	3.934	8.366	2.680	1.212
مستوى الدلالة الحقيقي		*0.001	*0.002	0.415	0.079	0.617	0.876

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

نلاحظ من نتائج هذا الاختبار الموضحة في الجدول (5-53) ما سيأتي.

- بالنسبة لأبعاد المناهج والمقررات التعليمية، الأستاذ، تقييم الأداء، والمؤسسة التعليمية والمجتمع: مستوى الدلالة الحقيقي أكبر من مستوى الدلالة الاسمي وبالتالي فإن متوسطات هذه الأبعاد باختلاف مستويات الدرجات العلمية متساو، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول تطبيق مبادئ المناهج والمقررات التعليمية، الأستاذ، تقييم الأداء، والمؤسسة التعليمية والمجتمع تعزى لدرجة العلمية للمستقصين؛
- بالنسبة لبعدي دور القيادة الإدارية والطالب: فإن مستوى الدلالة الحقيقي لكل واحد منها أقل من مستوى الدلالة الاسمي وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل بأن متوسط درجات هذين البعدين باختلاف مستويات الدرجة العلمية للمستقصين ليس متساويا، أي أن الفروق في بعدي دور القيادة الإدارية والطالب بين مستويات الدرجة العلمية معنوية. وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول هذين البعدين تعزى لدرجة المستقصين العلمية.

وهنا يجب تحديد مصدر الاختلاف وهذا من خلال إجراء اختبار **مان ويتنى** لكل عينتين من العينات الخمسة مع بعضهما البعض، وبناءا على نتيجة هذا الاختبار نحدد مصدر الاختلاف.

بعد استخدام اختبار **مان-ويتنى** توصلنا للنتائج التالية:

1.4. تحديد مصدر الاختلاف في بعد دور القيادة الإدارية تعزى لمتغير الدرجة العلمية

الجدول (5-54): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد القيادة الإدارية تعزى إلى الدرجة العلمية

البيان	الاختلاف1		الاختلاف 2		الاختلاف 3		الاختلاف4	
العينة	الأولى	الثالثة	الأولى	الرابعة	الأولى	الخامسة	الرابعة	الخامسة
متوسط الرتب	30.57	50.03	50.35	76.15	26.35	52.65	86.63	108.39
الاختبار الإحصائي Z	3.121-		2.743-		4.140-		2.640-	
مستوى الدلالة الحقيقي	*0.002		*0.006		*0.000		*0.008	

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-54) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (أستاذ التعليم العالي) مع العينات الثالثة (أستاذ محاضر قسم ب)، العينة الرابعة (أستاذ مساعد قسم أ)، والعينة الخامسة (أستاذ مساعد قسم ب)، وبين العينة الرابعة (أستاذ مساعد قسم أ) والعينة الخامسة (أستاذ مساعد قسم ب) حول بعد دور القيادة الإدارية وهذا يرجع في نظرنا إلى الفجوة الموجودة بين القوانين المتعلقة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والتطبيق الفعلي لها.

2.4. تحديد مصدر الاختلاف في بعد الطالب تعزى لمتغير الدرجة العلمية

الجدول (5-55): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الطالب تعزى إلى الدرجة العلمية

البيان	الاختلاف1		الاختلاف 2		الاختلاف 3		الاختلاف4	
العينة	الأولى	الثانية	الأولى	الثالثة	الأولى	الرابعة	الأولى	الخامسة
متوسط الرتب	16.00	31.32	28.74	50.67	40.61	78.02	30.09	51.38
الاختبار الإحصائي Z	3.697-		3.527-		3.976-		3.351-	
مستوى الدلالة الحقيقي	*0.000		*0.000		*0.000		*0.001	

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-55) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (أستاذ التعليم العالي)، وباقي العينات (أستاذ محاضر قسم أ، أستاذ محاضر قسم ب، أستاذ مساعد قسم أ، أستاذ مساعد قسم ب) حول بعد الطالب وهذا في نظرنا يرجع إلى تركيز مؤسسات التعليم العالي في مخرجاتها في جانب الكم بدل النوع.

5. مدى تأثير متغير نوع مؤسسة التعليم العالي على إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة التطبيق الفعلي لمنهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: لقياس ذلك قمنا بإجراء اختبار كروسكال والاس، والنتائج التي تحصلنا عليها مبينة في الجدول (5-56).

الجدول (5-56): نتائج اختبار كروسكال والاس حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة التطبيق الفعلي لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي

البيان	دور القيادة الإدارية	الطالب	المناهج والمقررات التعليمية	الأستاذ	تقييم الأداء	مؤسسة التعليم العالي والمجتمع

متوسط الرتب	العينة الأولى	144.92	141.47	142.10	142.68	144.67	142.03
	العينة الثانية	201.97	240.27	213.27	193.53	198.57	201.50
	العينة الثالثة	168.64	179.64	188.36	193.50	172.71	195.29
الاختبار الإحصائيZ		7.631	22.23	15.717	12.816	7.713	15.362
مستوى الدلالة الحقيقي		0.020	*0.000	*0.000	*0.002	0.021	*0.000

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

نلاحظ من الجدول (5-56) نتائج هذا الاختبار كما سيأتي.

1. بالنسبة لبعدي دور القيادة الإدارية، وتقييم الأداء: مستوى الدلالة الحقيقي أكبر من مستوى الدلالة الاسمي وبالتالي فإن متوسطات هذين البعدين باختلاف نوع مؤسسة التعليم العالي متساو، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول تطبيق مبدئي دور القيادة الإدارية وتقييم الأداء، تعزى لنوع مؤسسة التعليم العالي التي ينتمي إليها المستقصين؛

2. بالنسبة لأبعاد الطالب، المناهج والمقررات التعليمية، الأستاذ، ومؤسسة التعليم العالي والمجتمع فإن مستوى الدلالة الحقيقي لكل واحد منها أقل من مستوى الدلالة الاسمي وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل بأن متوسط درجات هذه الأبعاد باختلاف نوع مؤسسة التعليم العالي التي ينتمي إليها المستقصين ليس متساويا، أي أن الفروق في أبعاد الطالب، المناهج والمقررات التعليمية، الأستاذ، ومؤسسة التعليم العالي والمجتمع بين مستويات نوع مؤسسة التعليم العالي معنوية. وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول جميع هذه الأبعاد تعزى لنوع مؤسسة التعليم العالي.

وهنا يجب تحديد مصدر الاختلاف وهذا من خلال إجراء اختبار **مان ويتنى** لكل عينتين من العينات الخمسة مع بعضهما البعض، وبناءا على نتيجة هذا الاختبار نحدد مصدر الاختلاف.

بعد استخدام اختبار مان-ويتنى توصلنا للنتائج التالية:

1.2. تحديد مصدر الاختلاف في بعد الطالب تعزى لمتغير مؤسسة التعليم العالي

الجدول (5-57): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الطالب تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي

البعد	العينة	متوسط الرتب	الاختبار الإحصائي Z	مستوى الدلالة الحقيقي
الطالب	الأولى	131.16	4.205-	*0.000
	الثانية	218.53		
	الأولى	29.73	2.986-	*0.003
	الثالثة	17.86		

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-57) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (جامعة)، وباقي العينات (مركز جامعي ومدارس) حول بعد الطالب وهذا قد يرجع إلى أن عدد أفراد العينة الأولى كبيير جدا (256) بالمقارنة بأفراد العينة الثانية(15)، والعينة الثالثة (28).

2.2. تحديد مصدر الاختلاف في بعد المناهج والمقررات التعليمية تعزى لمتغير مؤسسة التعليم العالي

الجدول (5-58): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد المقررات والمناهج التعليمية تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي

البعد	العينة	متوسط الرتب	الاختبار الإحصائي Z	مستوى الدلالة الحقيقي
المناهج والمقررات التعليمية	الأولى	132.67	2.895-	*0.004
	الثانية	192.87		
	الأولى	137.93	2.839-	*0.005
	الثالثة	184.29		

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-58) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (جامعة)، وباقي العينات (مركز جامعي ومدارس) حول بعد المناهج والمقررات التعليمية وهذا قد يرجع إلى أن عدد أفراد العينة الأولى كبيير جدا (256) بالمقارنة بأفراد العينة الثانية(15)، والعينة الثالثة (28).

3.2. تحديد مصدر الاختلاف في بعد الأستاذ تعزى لمتغير مؤسسة التعليم العالي

الجدول (5-59): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الأستاذ تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي

البعد	العينة	متوسط الرتب	الاختبار الإحصائي Z	مستوى الدلالة الحقيقي
الأستاذ	الأولى	137.83	2.910-	*0.004
	الثالثة	185.21		

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-59) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (جامعة)، والعينة الثالثة (مدارس) حول بعد الأستاذ وهذا قد يرجع إلى أن عدد أفراد العينة الأولى كبيير جدا (256) بالمقارنة بأفراد العينة الثالثة (28).

4.2. تحديد مصدر الاختلاف في بعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع تعزى لمتغير مؤسسة التعليم العالي

الجدول (5-60): نتائج اختبار مان وتيني حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع تعزى إلى نوع مؤسسة التعليم العالي

البعد	العينة	متوسط الرتب	الاختبار الإحصائي Z	مستوى الدلالة الحقيقي
مؤسسة التعليم العالي والمجتمع	الأولى	137.48	3.135-	*0.002
	الثالثة	188.43		

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة اسمي 0.01

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الجداول المستخرجة من برنامج spss

من الجدول (5-60) نلاحظ أن مستوى الدلالة الحقيقي أقل من مستوى الدلالة الاسمي، وبالتالي هناك فروقا بين إجابات العينة الأولى (جامعة)، والعينة الثالثة (مدارس) حول بعد الطالب وهذا قد يرجع إلى أن عدد أفراد العينة الأولى كبيير جدا (256) بالمقارنة بأفراد العينة الثالثة (28).

المبحث الثالث: اختبار النموذج المقترح لتأثير القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي

قمنا في المبحث السابق بتقييم مصداقية وثبات متغيرات ومحاور الاستبيان واختبار الفروض تحقيقا لأهداف الدراسة، وسنركز في هذا المبحث على اختبار النموذج المقترح للدراسة من خلال التحليل العاملي التوكيدي ونمذجة المعادلات البنائية باستخدام برنامج AMOS v 23 .

المطلب الأول: طبيعة النمذجة بالمعادلة البنائية

أولا: ماهية النمذجة

تتعامل الإدارة في المؤسسات التعليمية مع مشكلات معقدة يصعب تناولها بالتجريب ومعالجتها في العالم الحقيقي أو الواقعي، ومن هذا المنطلق تمثل النمذجة مدخلا هاما للتغلب على صعوبات التجريب الفعلي، بل يكون المدخل الوحيد الذي يمكنه تقديم صورة دقيقة للواقع انطلاقا من أن النموذج يعد تمثيلا للواقع وتبسيطا له في الوقت ذاته.

وهناك مجموعة من الأساليب لإجراء النمذجة للظواهر المختلفة مثل النمذجة الطبيعية (Physical Models)*، النمذجة التماثلية (Analog)**، النمذجة التصويرية (Schematic)***، النمذجة الرمزية أو الرياضية(Symbolic)****، والنمذجة الوصفية (Descriptive)*****.

أما النمذجة بالمعادلة البنائية (**SEM**) فيمكن إضافتها إلى ما سبق كأحد منهجيات إجراء النمذجة وهي أقرب ما تكون إلى النمذجة الرياضية وتحديدا الإحصائية، حيث يتم فيها النظر إلى المشكلة الإدارية موضع الدراسة كظاهرة أو متغير يمكن قياسه وتحديده كميا من خلال بناء نموذج لقياسه يتضمن مجموعة من المؤشرات الدالة عليه، واختبار مدى صدق نموذج القياس من خلال مجموعة من الأساليب الإحصائية المتقدمة (التحليل العاملي التوكيدي)، وقد تضم النمذجة بالمعادلة البنائية أكثر من نموذج قياس بل عادة ما يحدث ذلك، حيث يكون لكل ظاهرة أو متغير نموذج مستقل لقياسه، وتتم عملية تحديد علاقات التأثير والتأثر بين المتغيرات المتعددة وصولا إلى تفسير يحاكي واقع الظاهرة الإدارية أو المشكلة محل الدراسة.

وبناء على ما سبق يمكن إيضاح أهمية النمذجة في الإدارة التعليمية انطلاقا من الطبيعة المعقدة للظاهرات الإدارية والتي تقتضي في كثير من الأحيان بناء النماذج المختلفة من أجل تسهيل دراستها والتعامل معها بدقة وموضوعية.

وفي هذا الإطار تظهر النمذجة بالمعادلة البنائية كمنهجية فعالة في معالجة العديد من الظواهر الإدارية ومن بينها ظواهر الإدارة التعليمية[1].

---

*تتعامل هذه النمذجة مع النماذج الطبيعية التي تمثل كل العناصر الجوهرية في الواقع بكل خصائصه تمثيلا دقيقا ولكن بمقاييس أصغر. مثل نماذج السيارات والطائرات والمباني، ويطلق على نماذج هذه الفئة النماذج الأيقونية، لأنها تمثل الأصل الكلي للنظام– الذي تجرى دراسته– تمثيلا ماديا أو تصويريا.

**تستخدم هذه النمذجة عنصرا معينا أو مادة بديلة أو وسيلة ما لتمثيل عناصر معينة في الواقع، وهي لذلك أكثر تجريدا للواقع مقارنة بالنمذجة الطبيعية.

***تتفاوت هذه النمذجة في درجة تجريدها للواقع، فقد تكون تمثيلا دقيقا للواقع مثل الخرائط أو الرسوم التصميمية، وقد تكون أكثر تجريدا للواقع ومثال ذلك النموذج المحاسبي.

****تعتمد على استبدال عناصر الظاهرة برموز جبرية أو أعداد تعبر عنها، وتعرف بالنمذجة الرياضية، حيث تمثل المشكلة في صورة علاقات رياضية، وتعكس في صورة كمية المشكلة محل الدراسة. ويتضمن ثلاثة أنواع من النماذج هي النموذج اللفظي، والنموذج التخطيطي، والنموذج الرياضي، وتعتبر النمذجة الرمزية عموما أكثر تجريدا للواقع، وتفيد في أغراض تفسير المشكلة والتنبؤ بحلها.

*****تصف نماذج هذا النمط كيفية تشغيل نظام أو أداء عملية معينة، مثل نموذج يوضح منظومة تشغيل الحاسب الآلي، أو نموذج يوضح منظومة تدريب العاملين في شكل مدخلات وعمليات ومخرجات.

(1) ياسر فتحي الهنداوي المهدي، **منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في الإدارة التعليمية**، مجلة التربية والتنمية، العدد (40)، أفريل 2007، ص ص 11-12.

ثانيا: ماهية النمذجة بالمعادلة البنائية

1. تعريف النمذجة بالمعادلة البنائية: تعددت تعريفاتها في الأدبيات ومن أبرزها أنها تعد مدخلا إحصائيا شاملا لاختبار الفروض عن العلاقات بين المتغيرات؛ كما تعرف على أنها طريقة للنمذجة الإحصائية تستخدم على نحو واسع في العلوم السلوكية، محور اهتمامها عادة هو البُنى النظرية التي تمثلها عوامل كامنة، وينظر إليها كتوليفة تضم تحليل المسار، تحليل الانحدار، والتحليل العاملي التوكيدي[1].

يتضح من التعريفين السابقين أن النمذجة بالمعادلة البنائية تمثل منهجية أو طريقة أو أسلوب في البحث والتحليل للنماذج النظرية التي تصف وتحدد العلاقات بين المتغيرات التي يتناولها الباحث بالمعالجة والدراسة.

ورغم أن البرمجة الإحصائية والمُحوسبة (Computerized) هي أهم الركائز الأساسية لاختبار نماذج المعادلة البنائية إلا أن نظرية البحث وبناء النماذج النظرية المحكمة هما المنطلق الأساسي لمعالجة وبحث المشكلات واختبار النماذج النظرية المختلفة.

وتستخدم النمذجة بالمعادلة البنائية أنماطا مختلفة من النماذج لرسم وتصوير العلاقات بهدف أساسي هو إجراء الاختبار الكمي للنموذج النظري الذي يفترضه الباحث، وبصورة أكثر تحديدا فإن النماذج النظرية المتنوعة يمكن اختبارها في منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية الذي يحدد كيف لمجموعة من المتغيرات تحديد بنى نظرية معينة وكيف ترتبط تلك البنى معا.

ففي بحثنا هذا نفترض أن أبعاد القيادة التحويلية والمتمثل في التأثير الكاريزمي، رعاية الأفراد، التحفيز العقلي، والتحفيز الإلهامي تؤثر في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. فهي بذلك تعد مجموعة من المتغيرات التي تحدد بنى يفترض أنها ترتبط معا بشكل معين.

إن هدف النمذجة بالمعادلة البنائية هو تحديد مدى مطابقة النموذج النظري للبيانات الميدانية، أي المدى الذي يتم فيه تأييد النموذج النظري بواسطة بيانات العينة، فإذا دعمت بيانات العينة النموذج النظري فمن الممكن بعد ذلك افتراض نماذج نظرية أكثر تعقيدا، أما إذا لم تدعم البيانات النموذج النظري فإما أنه يتم تعديل النموذج الأصلي واختباره أو يتم تطوير نماذج نظرية أخرى واختبارها.

(1) ياسر المهدي، أمل الكيومية، أمل المزروعية، **نموذج المعادلة البنائية لسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى المعلمين درجة ممارستا وإجراءات التغلب عليها من منظور مديري المدارس في محافظة مسقط**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد(11)، العدد(1)، 2015، ص 64.

2. تطور منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية: يرى **شوماخر ولوماكس** (Schumacker and Lomax, 2004) أن مناقشة تاريخ النمذجة بالمعادلة البنائية تقتضي التعرض لتطور النماذج الأساسية الثلاثة (نموذج الانحدار، النموذج العاملي، ونموذج المسار)، فالنموذج الأول يتضمن نماذج الانحدار الخطي التي تستخدم معامل الارتباط ومحك المربعات الصغرى لحساب الأوزان الانحدارية، وقد ظهرت نماذج الانحدار نتيجة جهود **كارل بيرسون** (Pearson Karl) لايجاد معادلة معامل الارتباط عام 1986 والتي قدمت مؤشرا للعلاقة بين متغيرين؛ وعليه يتيح نموذج الانحدار إمكانية التنبؤ بدرجات المتغير التابع المشاهد بمعلومية الوزن الانحداري لمجموعة من الدرجات المشاهدة المستقلة التي تقلل مجموع مربعات قيم البواقي.

وبعد فترة من الزمن استخدم **تشارلز سبيرمان** (Charles Spearman, 1904,1927) معامل الارتباط لتحديد المفردات المرتبطة أو التي تتجمع معا وذلك لايجاد النموذج العاملي، وقد كانت فكرته الأساسية هي أنه لو ارتبطت مجموعة مفردات أو تجمعت معا فإن استجابات الأفراد على هذه المجموعة من المفردات تتجمع لتعبر عن الدرجة التي يمكن أن تقيس أو تحدد أو تتضمن البنية، وبذلك يعتبر **سبيرمان** أول من استخدم مصطلح التحليل العاملي وذلك عند تحديده لبنية العاملين لنظرية الذكاء.

وفي عام 1940 قام كل من **ثرستون ولولي** (Lawley and Thurstone) بتطبيقات إضافية متطورة للنماذج العاملية واقترحا أدوات (مجموعة من المفردات) تعبر عن الدرجات المشاهدة لتلك البنى التي يستدل عليها من خلالها.

أما مصطلح التحليل العاملي التوكيدي كما يستخدم اليوم فإنه يرتكز إلى حد ما على جهود **هو**(Howe,1955)، **واندرسون وروبين**(Anderson and Rubin,1956)، **ولولي** (Lawley,1958)؛ إلا أن التطور الأكثر اكتمالا لطريقة التحليل العاملي التوكيدي فقد حدث في عقد الستينيات من القرن السابق على يد **كارل جورسكوج** (Karl Joreskog) الذي حاول استخدامه في اختبار ما إذا كانت مجموعة من المفردات تحدد البنية، حيث أنهى رسالته للدكتوراه عام 1963 ونشر أول مقالة له عن التحليل العاملي التوكيدي عام 1969 والتي ساعدت بعد ذلك في تطوير أول برنامج محوسب لإجراء التحليل العاملي.

وقد تم استخدام التحليل العاملي خلال ما يزيد على مئة عام لبناء أدوات القياس المستخدمة في كثير من التخصصات الأكاديمية. أما اليوم فإن التحليل العاملي التوكيدي يستخدم لاختبار وجود هذه البنى النظرية.

أما العالم البيولوجي **سيول رايت** (Sewell Wright,1918,1921,1924) فقد قام بتطوير النمط الثالث من النماذج أي نموذج المسار، والذي يستخدم معاملات الارتباط وتحليل الانحدار من أجل نمذجة علاقات أكثر تعقيدا بين المتغيرات المشاهدة.

ويلاحظ أن التطبيقات الأولية لتحليل المسار كانت تتعامل مع نماذج السلوك الحيواني، ولسوء الحظ ظل تحليل المسار بعيدا عن الأنظار حتى عقد الخمسينيات، حيث استخدمه الاقتصاديون في تلك الفترة كصيغة أو كشكل للنمذجة بالمعادلة التماثلية. وفي عقد الستينيات من القرن العشرين أعاد علماء الاجتماع اكتشاف طريقة تحليل المسار. وفي أحيانا كثيرة يتضمن تحليل المسار حل مجموعة من معادلات الانحدار التماثلية التي تؤسس على نحو نظري العلاقة بين المتغيرات المشاهدة في نموذج المسار.

أما النمط الأخير من النماذج فهو نماذج المعادلة البنائية والتي تعتبر توليفة من نماذج تحليل المسار والتحليل العاملي التوكيدي، وقد حدث النمو المبكر لهذا النمط على يد **كارل جوسكوج** (Joreskog,1973)، **وردكسلنج** (Ward Keesling ,1972)، و**ديفيدويلي**(David Wiley) ولذلك عرف هذا المدخل باسم (JKW) – الحروف الأولى لأسماء العلماء الثلاثة– إلا أنه أصبح يعرف باسم نموذج العلاقة البنائية الخطية (Linear Structional Relation) وذلك مع تطوير أول برنامج محوسب برنامج **ليزرل** (LISREL Software) لإجرائه عام 1973 وذلك على يد **جارسكوج** و**فان تيلو** (Joreskog and van Thillo) اللذان عملا على تطويره أساسا لخدمة الاختبار التربوي باستخدام لغة أوامر المصفوفة (A Matrix Command Language)، وفي عام 2001 حرر **كودك** وآخرون (Cudeck et al 2001) مهرجانا علميا (festschrift) تكريما لمساهمات **جورسكوج** في مجال النمذجة بالمعادلة البنائية، وقد تضمن مجلدهم فصولا للباحثين اللذين عالجوا الموضوعات والتطبيقات المتعددة في مجال النمذجة بالمعادلة البنائية اليوم واشتمل على القوة في التحليل العاملي، ونماذج القياس، والثبات، وتقدير المواءمة: تصميمات القياسات المتكررة وبيانات الرتبة، ونماذج التفاعل.

والحقيقة أن مجال النمذجة بالمعادلة البنائية قد انتشر في جميع التخصصات منذ عام 1994، حيث أصبح مدخلا النمذجة بالمعادلة البنائية هو الخيار الشائع للطرق متعددة المتغيرات، وأصبحت دورية النمذجة بالمعادلة البنائية (Journal of Structional Equation Modeling) المصدر الأساسي للتطويرات الفنية في هذه المنهجية البحثية[1].

ثالثا: المفاهيم الأساسية في منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية

للنمذجة بالمعادلة البنائية مفاهيم أساسية ينبغي الإلمام بها قبل الشروع في استخدام هذا الأسلوب المنهجي، لذا ينبغي تحديد طبيعة المتغيرات في النمذجة SEM، ومعاني الأسهم والأشكال المستخدمة في رسم النموذج، وأنماط النماذج الأساسية التي تختبرها النمذجة وعلى نحو خاص نماذج الانحدار، ونماذج المسار، والنماذج العاملية التوكيدية؛ حيث إن هذه الأنماط الثلاثة تمثل أساسا هاما لفهم هذا المنهجية البحثية.

1. **النموذج** (Model): عموما هو تمثيل لظاهرة أو محاكاة لها، فالنموذج تبسيط للظاهرة فهو يشبه ماكيت العمارة مثلا (فهو تمثيل لشيء ما موجود في للواقع).

وباستخدام لغة الإدارة التعليمية يمكن القول أن النموذج هو وصف لظاهرة إدارية في المؤسسات التعليمية بدلالة متغيرات معينة وعلاقاتها بحيث تُمكن هذه المتغيرات من دراسة سلوك الظاهرة تحت ظروف متعددة وضبطها قدر الإمكان وكذلك التنبؤ بمستقبل الظاهرة.

2. **نموذج المعادلة البنائية** (Structural Equation Model): هو ترجمات لسلسلة من علاقات السبب والنتيجة المفترضة بين مجموعة من المتغيرات[2].

3. **المتغيرات في النمذجة بالمعادلات البنائية:** هناك عدة تصنيفات للمتغيرات في النمذجة منها[3].

1.3. **التصنيف الأول:** المتغيرات الكامنة(Latent Variables) مقابل المتغيرات الظاهرة (Manifest Variables)؛ يقصد بالأولى المتغيرات التي لا يتم مشاهدتها أو قياسها مباشرة ولكن يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل غير مباشر حيث يستدل عليها بواسطة مجموعة من المتغيرات و/أو المؤشرات التي يتم إعدادها لقياسها باستخدام الاختبارات والاستبيانات وغيرها من أدوات جمع البيانات، أما الثانية فهي مجموعة من المتغيرات التي تُستخدم لتحديد أو الاستدلال على البنية أو المتغير الكامن.

(1) ياسر فتحي الهنداوي المهدي، مرجع سبق ذكره، ص ص15-16.

(2) المرجع نفسه، ص ص 17-18 .

(3) لعراف فايزة، **زيادة الكفاءة والفعالية المصرفية من منظور إدارة الجودة الشاملة دراسة قياسية لعينة من البنوك الجزائرية**، أطروحة دكتوراه في العلوم التجارية (غير منشورة)، الجزائر: جامعة المسيلة، 2015، ص ص 189-190.

2.3. التصنيف الثاني: المتغيرات خارجية المنشأ(Exogenous Variables) مقابل المتغيرات داخلية المنشأ(Endogenous Variables)؛ إذ تعتبر المتغيرات خارجية المنشأ متغيرات تؤثر في غيرها ولا تتأثر بأي متغير داخل النموذج (كأخطاء القياس)، أما المتغيرات داخلية المنشأ هي متغيرات تتأثر بمتغيرات أخرى داخل النموذج، وباختصار أي شكل يتجه إليه سهم في النموذج يعتبر داخلي المنشأ.

3.3. التصنيف الثالث: متغيرات ذات تأثير مباشر(Direct Effect) وهي المتغيرات التي تؤثر مباشرة في متغير آخر داخل النموذج، وأخرى ذات تأثير غير مباشر(Indirect Effect) تؤثر في متغير ما بواسطة متغير آخر داخل النموذج

تأسيسا على ما سبق فإن المتغيرات في النمذجة بالمعادلة البنائية يمكن وصفها إما كامنة أو مشاهدة، داخلية المنشأ أو خارجية المنشأ، مستقلة أو تابعة، ذات تأثير مباشر أو ذات تأثير غير مباشر.

4. نموذج القياس (Measurement Model): هو ذلك الجزء (وقد يكون الكل) من نموذج المعادلة البنائية والذي يتعامل مع المتغيرات الكامنة ومؤشراتها، حيث يحدد العلاقات بين المتغيرات المشاهدة (المؤشرات) والمتغيرات غير المشاهدة (الكامنة)، كما أنه أيضا يصف صدق وثبات المتغيرات المشاهدة.

5. نموذج البناء(Structure Model): يحدد نموذج البناء العلاقات السببية الموجودة بين المتغيرات الكامنة (غير المشاهدة)، فهو يحدد أي المتغيرات الكامنة يؤثر– بصورة مباشرة أو غير مباشرة– على التغيرات في قيم متغيرات أخرى كامنة داخل النموذج.

6. أنماط النماذج: تتعامل منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية مع أنماط عديدة من النماذج وفيما يلي أشهر هذه الأنماط: نماذج الانحدار، نماذج المسار، النماذج العاملية، نماذج الأسباب المتعددة– المؤشرات المتعددة، النماذج متعدد السمات متعددة الطرق، نماذج المجموعات المتعددة، النماذج متعدد المستويات، النماذج المختلطة، النماذج التفاعلية، نماذج منحنى النمو الكامن، والنماذج الدينامية.

وتمثل الأنماط الثلاثة الأولى أهم الأنماط الأساسية في النمذجة SEM وهي نماذج الانحدار والمسار والنماذج العاملية التوكيدية، حيث يعتبر فهم الباحث لهذه الأنماط الثلاثة مقدمة لابد منها لتسهيل فهم منهجية النمذجة، ولذلك سيتم التركيز على تلك الأنماط.

1.6. نماذج الانحدار (Regression Models): تتكون نماذج الانحدار من متغيرات مشاهدة فقط حيث يتم فيها تفسير متغير مشاهد تابع أو التنبؤ به من خلال واحد أو أكثر من المتغيرات المشاهدة المستقلة.

2.6. نماذج المسار (Path Models): يتم تحديد نماذج المسار أيضا بالمتغيرات المشاهدة إلا أن نموذج المسار يسمح بالمرونة حيث يمكن أن يتضمن متغيرات مشاهدة مستقلة عديدة ومتغيرات مشاهدة تابعة عديدة.

والفرق الأساسي بين نموذج المسار ونموذج الانحدار أنه في تحليل المسار يستطيع الباحث إيجاد علاقات التأثير والتأثر بين المتغيرات التي يقوم ببحثها – بغض النظر عن كون هذه المتغيرات مستقلة أم تابعة– أما في تحليل الانحدار فيستطيع الباحث التعرف على تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة فقط، ولا تمكنه نماذج الانحدار من بحث تأثير المتغيرات التابعة بعضها على البعض. وبذلك تختبر نماذج المسار عادة نماذج أكثر تعقيدا من نماذج الانحدار.

3.6. النماذج العاملية التوكيدية (Confirmatory Factor Models): وهي تتضمن المتغيرات المشاهدة التي يفترض أنها تقيس واحدا أو أكثر من المتغيرات الكامنة (المستقلة أو التابعة)، وبالطبع تقتصر هذه النماذج على النمط التوكيدي من التحليل العاملي إلا أن ذلك لا يعني أنها تغفل تماما النمط الاستكشافي؛ فعادة ما يكون التحليل الاستكشافي إجراءا سابقا للتحليل التوكيدي*. ولذلك في التحليل العامل التوكيدي لا بد وأن يبدأ الباحث بفرض صفري ينص على عدم وجود فروق بين النموذج النظري والبيانات الميدانية.

7. لغة النمذجة بالمعادلة البنائية SEM Language: للنمذجة لغة موحدة يتفق عليها العلماء في تصميم النماذج واختبارها وتتمثل في مجموعة من الأشكال والأسهم المستخدمة في رسم النموذج وهي:

1.7. الدائرة أو الشكل البيضاوي: تشير إلى المتغيرات الكامنة، ويعني ذلك أن المتغيرات الموجودة داخل الدائرة أو الشكل البيضاوي تسمى متغيرات كامنة؛

2.7. المستطيل أو المربع: يشير إلى المتغيرات الظاهرة المشاهدة؛

3.7. السهم ذو الرأس الواحدة: يوضح العلاقة السببية (المتغير الخارج منه السهم يؤثر في المتغير الذي يصل إليه السهم)؛

4.7. السهم ذو الرأسان: علاقة اقتران/ارتباطية (ليس فيها سببية)؛

*هناك اختلاف بين النمطين بحيث في التحليل العاملي الاستكشافي يريد الباحث استكشاف البيانات الميدانية (الامبريقية) بدون نموذج واضح محدد، انطلاقا من المجهول ليستكشف أبعاد المقياس أو البنية أي أن التحليل العاملي الاستكشافي يمكن أن يولد البنية StructureGenerating ويولد النموذج أو يولد الفرض، أما في التحليل العاملي التوكيدي يكون لدى الباحث فرض أو نموذج محدد يريد اختباره (وبالطبع يكون هذا الفرض أو النموذج مؤسس على نظرية محددة) وهكذا في التحليل التوكيدي لا ينطلق الباحث من المجهول وإنما من افتراض معلوم يريد التحقق منه ميدانيا وتحديد مدى مطابقته للبيانات الميدانية.

5.7. السهمين ذو الرأسين مختلفي الاتجاه: علاقة سببية تبادلية (تأثير متبادل)؛

6.7. خطأ البناء للمتغيرات الكامنة؛

7.7. خطأ القياس للمتغيرات المشاهدة.

8. مؤشرات حسن المطابقة (Goodness of Fit Indices): من أبرز مؤشرات حسن المطابقة التي تقدمها معظم برامج النمذجة والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوئها، نذكر منها الآتي[1].

1.8. النسبة بين قيم x^2 ودرجات الحرية df(The relative chi-square): وهي عبارة عن قيمة مربع كاي المحسوبة من النموذج مقسومة على درجات الحرية، فإذا كانت هذه النسبة أقل من 5 تدل على قبول النموذج، ولكن إذا كانت أقل من 2 تدل على أن النموذج المقترح مطابق تماما للنموذج المفترض لبيانات العينة؛

2.8. مؤشر حسن المطابقة ((Goodness of Fit Index (GFI)): يقيس هذا المؤشر مقدار التباين في المصفوفة المحللة، عن طريق النموذج موضوع الدراسة وهو بذلك يناظر معامل التحديد R^2، وتتراوح قيمته بين (0، 1)، وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة، وكلما كانت هذه القيمة أكبر من 0.9 دل ذلك على جودة النموذج، وإذا كانت قيمته 1 دل ذلك على التطابق التام بين النموذج المقترح والنموذج المفترض.

3.8. مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)): وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة وإذا مساوية للقيمة 0.05 فأقل دل ذلك على أن النموذج يطابق تماما البيانات، وإذا كانت القيمة محصورة بين 0.08، 0.05 دل ذلك على أن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة أما إذا زادت قيمته عن 0.08 فيتم رفض النموذج؛

4.8. مؤشر المطابقة المعياري ((Normed Fit Index (NFI)): تتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0,1) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة؛

5.8. مؤشر المطابقة المقارن ((Comparative Fit Index (CFI)): وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0,1) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة؛

(1) عماد عبد الجليل على إسماعيل، **مؤشرات اكتشاف خطر الاحتيال على شركات التأمين الطبي بالمملكة العربية السعودية**، مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين، العدد(75)، 2010، ص ص 752-755.

6.8. مؤشر المطابقة المتزايد ((Incremental Fit Index (IFI)): وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0,1) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة؛

7.8. مؤشر توكر لويس((Tucker–Lewis Index (TLI)): وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0،1) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

تأسيسا على ما سبق وللحكم على جودة نموذج معين أو المقارنة بين عدة نماذج يمكن الحصول عليها من نفس البيانات، فإنه يجب ملاحظة أن أفضل النماذج هو الذي يتميز بتوفر أفضل قيم لأكبر عدد من المؤشرات الإحصائي السابقة مجتمعة.

9. مؤشرات التعديل (Modification Indices): يضع الباحث نموذجه تأسيسا على الأدبيات أو نظرية البحث ثم يحاول اختبار مدى مطابقة نموذجه للبيانات الميدانية، فإذا كانت المطابقة غير كافية فإن الإجراء الشائع هو تعديل النموذج من خلال حذف المسارات غير الدالة وإضافة مسارات تحسن من مطابقة النموذج وتقدم معظم برامج النمذجة ما يسمى بمؤشرات التعديل وذلك لكل مسار، ويستطيع الباحث تحديدها من ضمن خياراته للبرنامج قبل اختبار تقدير مطابقة النموذج وبعد ذلك تساعده هذه المؤشرات في تعديل نموذجه بحيث يصبح أكثر مطابقة وملائمة للبيانات الميدانية، و يشير كل مؤشر تعديل إلى المدى الذي يتوقع فيه أن ينخفض مقياس حسن المطابقة (x^2) إذا وضع هذا المسار ثم إعادة تقدير النموذج، وعلى الباحث أن يخفف المسار الذي له أكبر مؤشر تعديل إذا كان من الممكن تفسير ذلك نظريا ومنطقيا، أما إذا كان هذا الإجراء ليس له أساس منطقي فيمكن للباحث أن يلجأ إلى ثاني أعلى مؤشر تعديل وهكذا حتى تتحقق أفضل مطابقة للنموذج بما يتفق مع المنطق النظري للبحث.

المطلب الثاني: خطوات تطبيق النموذج المقترح

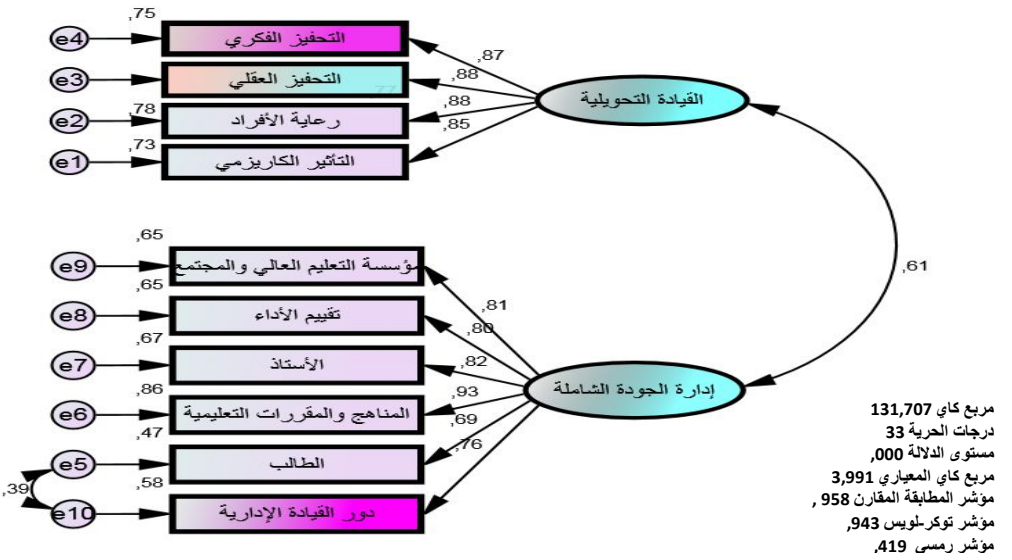
لإجراء تطبيق أسلوب نمذجة المعادلة البنائية وبالتحديد استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي للتعرف على أثر القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي اعتمدنا على برنامج AMOS لتقدير معاملات النموذج تحليل المسار، ومؤشرات جودة النموذج، انطلاقا من الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق بين النموذج النظري والبيانات الميدانية.

أولا: تحديد النموذج المقترح

يتكون النموذج المقترح من متغير مستقل هو القيادة التحويلية(F1)، ويتم قياسه عن طريق أبعاده الأربعة: التأثير الكاريزمي، رعاية الأفراد، التحفيز العقلي، والتحفيز الإلهامي؛ ومتغير تابع يتمثل في إدارة

الجودة الشاملة (ونرمز له بـF2) نقيسه من خلال أبعاد دور القيادة الإدارية، الطالب، المناهج والمقررات التدريسية، الأستاذ، تقييم الأداء، ومؤسسة التعليم العالي والمجتمع. والشكل الآتي يوضح النموذج المفترض الذي يجمع بين المتغيرات السالفة الذكر.

الشكل (5-3): النموذج المقترح لتأثير القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي



المصدر: من إعداد الطالبة

من الشكل (5-3): نلاحظ

- السهم المتبادل ذو الاتجاهين بين المتغير المستقل والمتغير التابع تقيس التغاير بين هذه المتغيرات؛
- الأسهم ذات الاتجاه الواحد بين المتغيرات المستقل وأبعاده والمتغير التابع وأبعاده تقيس مقدار التباين غير المباشر، الذي تفسره هذه المتغيرات.

ثانيا: اختبار صدق النموذج البنائي المقترح

للتأكد من صدق النموذج المقترح استخدمنا أسلوب نمذجة المعادلات البنائية لاختبار معاملات التحليل العاملي التوكيدي مع الأخذ بعين الاعتبار أخطاء القياس والعلاقات غير المباشرة، والنتائج التي تحصلنا عليها نوضحها في الجدول الآتي.

الجدول(5-61): نتائج تقدير النموذج المقترح لتأثير القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي

المتغيرات	معاملات المسار	الخطأ المعياري	t معنوية
التأثير الكاريزمي –القيادة التحويلية	0.854		
رعاية الأفراد–القيادة التحويلية	0.877	0.055	**0.000**
التحفيز العقلي–القيادة التحويلية	0.884	0.056	**0.000**
التحفيز الإلهامي–القيادة التحويلية	0.865	0.060	**0.000**
الطالب–إدارة الجودة الشاملة	0.686		**0.000**
المناهج والمقررات التعليمية–إدارة الجودة الشاملة	0.925	0.086	**0.000**
الأستاذ–إدارة الجودة الشاملة	0.817	0.090	**0.000**
تقييم الأداء–إدارة الجودة الشاملة	0.804	0.091	**0.000**
مؤسسة التعليم العالي والمجتمع–إدارة الجودة الشاملة	0.807	0.098	**0.000**
دور القيادة الإدارية–إدارة الجودة الشاملة	0.765	0.094	**0.000**
القيادة التحويلية إدارة الجودة الشاملة	**0.618**	**0.028**	**0.000**
النسبة بين قيم x^2 ودرجات الحرية df(CMIN/DF)	**3.991**		
مؤشر حسن المطابقة(GFI)	**0.926**		
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	**0.945**		
مؤشر المطابقة المقارن(CFI)	**0.958**		
مؤشر توكر لويس(TLI)	**0.943**		
مؤشر المطابقة المتزايد(IFI)	**0.925**		
مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي(RMSEA)	**0.419**		

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج AMOS.

نلاحظ من الجدول (5-61):

- قيمة النسبة بين قيم x^2 ودرجات الحرية df أقل من 5 فهي تدل على قبول النموذج؛
- قيمة مؤشر حسن المطابقة أكبر من 0.9 ويدل ذلك على جودة النموذج؛
- قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي أكبر من 0.08 وعليه وبحسب هذا المؤشر يتم رفض النموذج
- قيمة مؤشر المطابقة المعياري قريبة من 1 تدل تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة؛
- قيمة مؤشر المطابقة المقارن قريبة من 1 تدل تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة؛
- قيمة مؤشر المطابقة المتزايد قريبة من 1 تدل تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة؛
- قيمة مؤشر توكر لويس قريبة من 1 تدل على تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

تأسيسا على ما سبق فهذا النموذج تميز بتوفر أفضل قيم لستة مؤشرات إحصائية من أصل سبعة مؤشرات، وعليه فإن النموذج المقترح يتمتع بجودة لقياس أثر القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي.

بالتالي وبدرجة ثقة 95 % يتضح أن التغير في المتغيرات المستقلة (أبعاد القيادة التحويلية) تفسر 61.8% من التباين في المتغير التابع المتعلق بإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، وباقي النسبة والمقدرة بـ 37.2% ترجع لتباين المتغير التابع نفسه، أو لمتغيرات أخرى لم تؤخذ في الاعتبار.

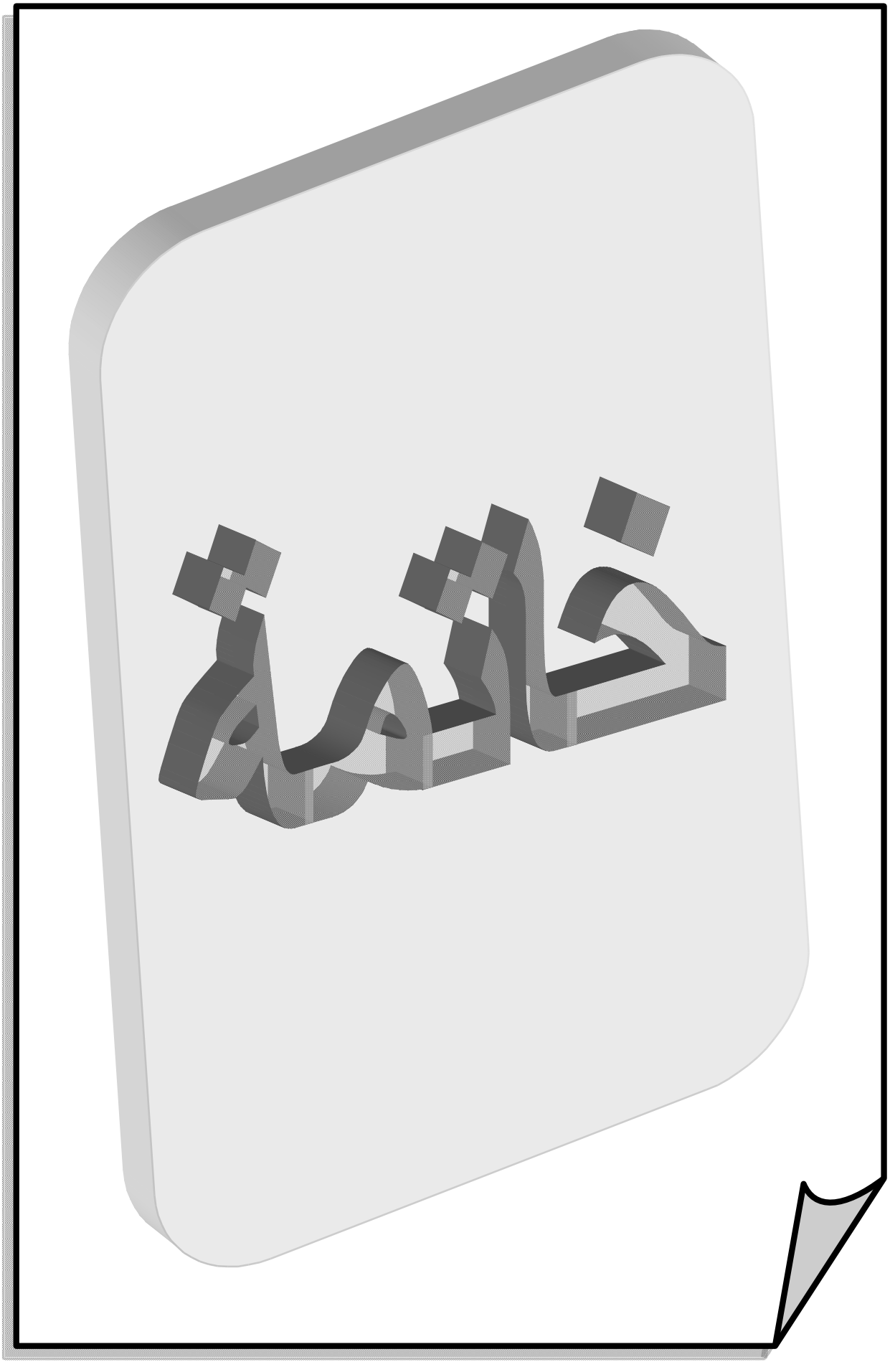
خلاصة:

حاولنا من خلال هذا الفصل إجراء دراسة ميدانية حول اتجاهات عينة من أساتذة التعليم العالي في دور القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي، لذلك قمنا بتصميم استبيان وفقا لمقياس **ليكرت** الخماسي، وقمنا أولا باختبار جودة أداة الدراسة من خلال صدقها الظاهري إذ عرضناها على مجموعة من المحكمين، ثانيا قياس الاتساق الداخلي لجميع عبارات الاستبيان والذي أظهر نتائج ايجابية، دعمناها باختبار ألفا كرونباخ لقياس ثباتها الذي بلغت قيمته للدراسة ككل 0.986 وهذا تقدير قريب من 1 يدل على ثبات جيد للاستبيان، وبعد إجراء التعديلات عليها قمنا بتوزيعها على عينة الدراسة، حيث استرجعنا منها ما يعادل 80.58%، وبعد فحصها وجدنا 78.27% منها صالحة للتحليل.

ومن خلال عرض وتحليل النتائج الخاصة بالدراسة الميدانية، توصلنا من خلال المحور الأول بأن اتجاه أفراد عينة الدراسة كان موافق حول بعدي الاهتمام بالأفراد والتحفيز الإلهامي، فيما كان محايد بالنسبة لبعدي التأثير الكاريزمي و التحفيز العقلي، أما من خلال المحور الخاص بإدارة الجودة الشاملة فوجدنا بأن اتجاههم حول مبادئ إدارة الجودة الشاملة كان غير موافق بالنسبة لبعد الطالب، المناهج والمقررات التعليمية، تقييم الأداء، وبعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع، فيما كان رأيهم محايد حول بعدي دور القيادة الإدارية وبعد الأستاذ.

وبالنسبة لاختبار فرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة حقيقي($\alpha \leq 0.01$) لاتجاهات عينة الدراسة نحو كل المتغيرات الشخصية والوظيفية وبالنسبة لمحور القيادة التحويلية في التعليم العالي وجدنا بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الأقدمية، المركز الوظيفي، الدرجة العلمية، ونوع مؤسسة التعليم العالي، أما بالنسبة لمحور إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وجدنا بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.01$) نحو كل المتغيرات الشخصية والوظيفي.

وعند دراسة تأثير القيادة التحويلية على تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي وجدنا أبعاد القيادة التحويلية المتمثلة في التأثير الكاريزمي، رعاية الأفراد، التحفيز العقلي، والتحفيز الإلهامي لها تأثير في التطبيق الفعلي لمنهج إدارة الجودة الشاملة.


خاتمة

ارتبطت إشكالية دراستنا بدور القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي، إذ أنها حاولت الربط بين منهجين أو أسلوبين إداريين حديثين وهما القيادة التحويلية وإدارة الجودة الشاملة؛ لذلك تعرضنا من خلال هذا البحث في الجانب النظري إلى مدخل نظري ومفاهيمي للقيادة التحويلية في التعليم العالي وكذلك إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، بالإضافة إلى التطرق لتأثير هذين المنهجين في بعضهما البعض من خلال استعراض متطلبات القادة التحويليين للانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمتمثلة في تعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة لتبني منهج إدارة الجودة الشاملة، وتدعيم ذلك بإحداث تغيير في الهيكل التنظيمي وفي أسلوب تنفيذ العمل بما يتلاءم مع إدارة الجودة الشاملة، مما ينجر عنه اهتمام القادة التحويليين بتدريب تابعيهم على هذه الممارسات الجديدة، وكذلك التطرق إلى مهام القادة التحويليين التي يفرضها تبنيهم لإدارة الجودة الشاملة بمؤسساتهم التعليمية، وعلاقة الأسلوبين ببعضهما البعض لفهم آلية تأثير القيادة التحويلية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، ثم انتقلنا إلى الجانب التطبيقي قدمنا أولا عرضا عن قطاع التعليم العالي الجزائري ثم استعرضنا الدراسة الاستطلاعية لآراء عينة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي حول دور القيادة التحويلية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي.

الإجابة على الإشكالية:

إن الإدارة التعليمية في جوهرها هي عملية قيادة بالمقام الأول، وقدرة على التأثير في البشر الآخرين وحفزهم لإنجاز أهداف مؤسسة التعليم العالي وأولوياتها والسعي الدائم لتطويرها، ومراعاة بأن العصر الحالي عصر ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات يتطلب هندسة العلاقات إضافة إلى هندسة العمليات، فهذا ما يفرض تحديا رئيسيا يتمثل بتطوير القيادة الأكاديمية ضمن إطار فكري حديث، يراعي قابلية القيادة للتعلم والتطوير وإعادة الصياغة، مما يمكنها من إدارة مؤسسات المستقبل بكفاءة وفاعلية، لذلك تعد القيادة التحويلية هي الأنسب بوصفها قيادة قادرة على مواجهة التحديات الملحة التي يفرضها عالم اليوم، من بينها إدارة الجودة الشاملة بعد أن أثبت التطبيق العملي لهذا الأسلوب فاعليته في الارتقاء بأداء المؤسسات وتمكينها من تحقيق مكاسب مادية وإستراتيجية هامة تمثلت في تحسين جودة الخدمات والمنتجات، تخفيض التكاليف، تحقيق رضا المستفيد، وتحسين بيئة العمل؛ ومؤسسات التعليم العالي أحوج ما تكون للاستفادة من هذه الأساليب لمواجهة مشاكل هذا القطاع.

ولعل القيادة التحويلية بما تشتمل عليه من أبعاد التأثير الكاريزمي، الاهتمام بالأفراد، التحفيز العقلي، والتحفيز الإلهامي تتقاطع وبشكل متكامل مع مبادئ منهج إدارة الجودة الشاملة، فالقائد التحويلي وبتطبيق

مبدأ الاهتمام بالأفراد يقوم بإشراك العاملين في عمليات صنع القرار وغيرها من الإجراءات، ومن خلال التحفيز الإلهامي يحثهم ويعزز ثقتهم بأنفسهم من خلال التدريب والتمكين الذي سينتج التحسين المستمر والمشاركة، وفي النهاية الوصول إلى أعلى نسبة من رضا المنتفعين وهي الهدف والغاية الأسمى التي تعمل كثير من مؤسسات التعليم العالي على تحقيقها.

الإجابة على الفرضيات:

من أجل الإجابة عن الأسئلة الفرعية المنشقة من إشكالية دراستنا، وضعنا مجموعة من الفرضيات للاختبار فكانت الإجابة عنها كالآتي:

- بفضل إسهامات الباحثين **لايثوود، جانتزي، شتاينباخ** وغيرهم تطورت القيادة التحويلية لتمس ميدان التعليم العالي إذ أكدت دراساتهم البحثية التي تم إجراؤها فيها فعالية هذا النموذج في تطوير أداء الأساتذة والإداريين، تحسين مهاراتهم، تشجيعهم على العمل الجماعي التعاوني، تقليل عزلتهم المهنية، وترسيخ ثقافة مهنية مبنية على الأخلاق؛ مما يثبت صحة الفرضية الأولى؛
- بعد نجاح فلسفة إدارة الجودة في الصناعة وإيصال اقتصاد عديد من الدول إلى ذروة المنافسة العالمية، بدأ صناع السياسة التربوية والتعليمية بالاستفادة من إدارة الجودة لإخراج التعليم من أزمته، لكن نقل فلسفة الجودة من الصناعة إلى التعليم أحدث جدلا كبيرا حول ماهية آليات التطبيق، لأن ما يصلح للصناعة لا يصلح بالضرورة للتعليم، وهذا راجع إلى الاختلاف بين القطاعين في الأهداف، العمليات، المدخلات، والمخرجات، وعلى الرغم من إمكانية تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة على القطاع التعليمي إلا أن خصوصية هذا الأخير تتطلب إجراء بعض التعديلات على هذا المنهج ليتلاءم مع الخصائص المميزة لهذا القطاع؛
- أثبتت الدراسات الميدانية أن المؤسسات التي طبقت إدارة الجودة الشاملة قد حققت تفوقا وتميزا على منافسيها هذا ما انعكس إيجابا على انتشار هذا المفهوم في معظم المؤسسات الصناعية والخدمية الأخرى والتي لازلت لم تتخذه كأسلوب إداري في العمل، بل حتى مؤسسات التعليم العالي أصبحت اليوم تسعى لتطبيق هذا المنهج والاستفادة من مزاياه والذي يستدعي الأخذ بمجموعة من الأسس عند تطبيقها في مجال التعليم العالي أهمها الوعي بفلسفة ومفهوم الجودة الشاملة، واقتناع والتزام الإدارة العليا بتطبيقها وذلك من خلال القيام بممارسات فعلية تعزز من مشاركة العاملين، إضافة إلى أهمية التركيز على الزبائن الداخليين والخارجيين والتحسين المستمر للأداء والخدمات المقدمة، وتحديد معايير للقياس؛
- إن إدارة الجودة الشاملة تحتوي ضمنيا على الأدوار الأساسية للقيادة التحويلية الواردة في الأدبيات الإدارية؛ وبالنظر إلى المبادئ الجوهرية لمنهج إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، فالباحثين ومنظري

الفكر الإداري في هذا المجال يبذلون الجهود لتقديم صور عن السلوكيات القيادية الأكاديمية المثلى، وذلك بربط عدد من المتغيرات مثل الثقافة التنظيمية، السلوك التنظيمي، السياسات التنظيمية، وإدراج نتائج الجهود الأولية لإدارة الجودة الشاملة في اشتقاق الروابط النظرية بين تلك المتغيرات والمفاهيم والتي لا تزال تفتقر إلى بعض الاقتراحات والفرضيات القابلة للبحث، حيث يوردان بعض الأمثلة للعمل بنظام الفرق لتوزيع ومشاركة بعض الاختصاصات والوظائف الإدارية على المستويات الإدارية الأدنى ومنها تقديم بعض النماذج لحالات دراسية تختبر محاور إدارية كانت الاتجاهات نحو إتباع أساليب القيادة التحويلية وساهمت بتعزيز الفاعلية اللازمة لنجاح إدارة الجودة الشاملة كواحدة من تلك المحاور؛

- حسب آراء أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات قطاع التعليم العالي تم نفي الفرضية الرابعة بشكل جزئي إذ وجدنا اتجاه أفراد عينة الدراسة كان موافق حول بعدي الاهتمام بالأفراد والتحفيز العقلي، فيما كان اتجاههم محايدا بالنسبة لبعدي التأثير الكاريزمي والتحفيز العقلي؛
- حسب آراء أفراد عينة الدراسة من أساتذة مؤسسات قطاع التعليم العالي تم نفي الفرضية الخامسة بشكل جزئي إذ وجدنا بأنهم غير موافقين على مبادئ إدارة الجودة الشاملة، ويتعلق الأمر ببعد الطالب، المناهج والمقررات التعليمية، تقييم الأداء، وبعد مؤسسة التعليم العالي والمجتمع، فيما كان رأيهم محايدا حول بعدي دور القيادة الإدارية وبعد الأستاذ؛
- بالنسبة لاختبار الفرضية السادسة فقد تم إثباتها إذ وجدنا بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو كل المتغيرات الشخصية والوظيفي بالنسبة لمحوري القيادة التحويلية في التعليم العالي وكذلك محور إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي؛
- وعند دراسة تأثير القيادة التحويلية على تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي وجدنا أن القيادة التحويلية فسرت ما قيمته (62%) من إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وهو ما يثبت صحة الفرضية السابعة.

نتائج الدراسة:

بعد استكمال البحث في موضوع دراستنا توصلنا إلى مجموعة من النتائج منها ما تتعلق بالجانب النظري والأخرى بالجانب التطبيقي جاءت على النحو الآتي.

نتائج الجزء النظري:

- تكتسب القيادة التحويلية قوة وأهمية بالغة لإيجاد مؤسسات قوية قادرة على مواجهة التحديات التي يفرضها عالم اليوم، فالقائد التحويلي صاحب رسالة ورؤية ولديه قدر كبير من التأهيل والشجاعة، كما أن

أهدافه عالية ومعاييره مرتفعة ويتمتع باحترام الآخرين، وهذا ما يجعله قادرا على تحويل مؤسسته إلى وضع أفضل؛ ففي الوقت الذي تواجه فيه مؤسساتنا تحديات كبيرة في ظل التطور التقني والفني الهائل فهي في أمس الحاجة إلى قادة تحويليين قادرين على قيادة مؤسساتهم والانتقال بها إلى الوضع المنشود؛

- تقوم القيادة التحويلية على أبعاد التأثير الكاريزمي وهو القدرة على التأثير في الآخرين بعيدا عن استخدام السلطة الرسمية المستمدة من الموقع القيادي، الاهتمام بالأفراد والذي يعد مجموعة من السلوكيات التي يستطيع القائد التحويلي من خلالها أن يهتم شخصيا بكل تابع، التحفيز العقلي الذي يشير إلى ابتكار أفكار جديدة تثير التابعين لمعرفة المشاكل وتشجيعهم على تقديم الحلول المحتملة لها وبطرق إبداعية ودعم النماذج الجديدة والخلاقة لأداء العمل، والتحفيز الإلهامي لإيصال توقعاته العالية إلى الآخرين؛
- القيادة التحويلية عملية يمكن لأي مؤسسة تعليم أن تستخدمها لتتحول إلى نظام تعليمي يتسم بالكفاءة الداخلية والخارجية، بغية مساعدة أعضاء الهيئة التدريسية على تطوير أنفسهم، والمحافظة على ثقافة تعليمية مهنية تعاونية، ومساعدتهم على حل المشاكل بفعالية أكبر؛
- إدارة الجودة الشاملة مدخل من مداخل تطوير المؤسسات لاقت رواجا عالميا في المؤسسات الخاصة والعامة على حد السواء، بعد إثبات فعالية تطبيقه علميا للارتقاء بأداء المؤسسات وتمكينها من تحقيق مكاسب مادية وإستراتيجية هامة، ومؤسساتنا الحكومية في مواجهتها للتحديات الحالية هي أحوج ما تكون للاستفادة من هذا الأسلوب حتى تتمكن من رفع جود خدماته المقدمة؛
- نقل إدارة الجودة الشاملة من مجال الصناعة إلى التعليم تم من خلال التوافق مع مبادئ هذه الفلسفة وليس التطابق معها، أي من خلال تكييف فلسفة إدارة الجودة إلى نظام التعليم وليس نقلها كما هي، لذا فهي تهتم بالطلاب المستفيدين بصورة مباشرة من هذا الأسلوب وكيفية تحقيق حاجاتهم ورغباتهم الحالية والمستقبلية الأمر الذي ينعكس على المجتمع بمؤسساته المختلفة، وكذلك تهتم بالأساتذة والإداريين والعاملين الذين هم بحاجة إلى تدريب وتطوير مهاراتهم وكفاءاتهم لاستيعاب فلسفة ومفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقاتها وفقا لمبادئ: التركيز على المستفيد، التركيز على الحقائق، التحسين باستمرار، المشاركة الكاملة، والقيادة التربوية الفعالة؛
- يتطلب الاستعداد لتطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي قيام القادة الأكاديميين التحويليين الاعتماد وإحداث تغيير في: الثقافة التنظيمية، الهيكل التنظيمي، تصميم العمليات، الأنظمة، السياسات، والتدريب بما يتماشى مع هذا المنهج؛

- التحول إلى إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يمر بخمسة مراحل متتالية تبدأ بصدمة لخبرة المديرين، العاملين، الأساتذة والطلبة يلي ذلك تدهورا أو انخفاضا في كفاءتهم، ينتج عن الصدمة مرحلة الرفض أو إنكار الذات والتي لا تستمر لفترة طويلة، وسرعان ما يتم الانتقال إلى مرحلة الانفعال القوي الناتج عن تفهم حقيقة التغيير فيصبح الأفراد غير متأكدين من الدور الذي سيؤدونه، فتسود حالة خوف حقيقي وتعود نظرتهم السلبية تجاه التغيير مما يجعل عدم التأكد يمثل الحالة السائدة، وهنا يتجلى الدور المهم للقائد التحويلي باستخدام ما يتحلى به من سمات يؤثر فيهم لكسب تأييدهم بذلك يدخل أفراد مؤسسة التعليم العالي مرحلة القبول، التي تتطلب التدريب كخطوة سابقة للوصول إلى المرحلة الأخيرة في مرحلة الانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة وهي مرحلة الفهم الكامل ومرحلة التكامل؛
- يمارس القائد التحويلي الأكاديمي دورا هاما خلال كل مرحلة من مراحل الانتقال إلى إدارة الجودة الشاملة بمؤسسته بدءا بمرحلة الالتزام مدركا بأن مثل هذا الالتزام سَيُعِيدُ تحديد دوره طوال بقائه كقائد، فمرحلة تقييم مؤسسة التعليم لتسهيل بناء خط أساسي يستطيع من خلاله قياس التقدم وتعيين أولويات مجالات التحسين، ثم الانتقال إلى مرحلة المشاركة في عملية الجودة والتركيز على الزبون، وأخيرا مرحلة دمج الجودة في نموذج إدارة هذه المؤسسات؛
- يتمثل جوهر دور القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من خلال تنمية ممارسات ومهارات الإبداع، الابتكار، الثقة، والعمل الجماعي داخل مؤسسة التعليم.

نتائج الجزء التطبيقي:

- تركيز مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في مخرجاتها على جانب الكم بدل النوع، مما يجعل دورها في تأدية وظائفها يتدهور شيئا فشيئا، والذي يؤثر بشكل سلبي على الخدمة التعليمية وخدمة المجتمع؛
- شهد قطاع التعليم العالي محاولات عديدة لإصلاح نظام التعليم العالي في بلادنا آخرها النظام المعروف باسم ل.م.د الهادف إلى تحسين جودة مخرجاته وتوفير تكوين نوعي يتماشى ومتطلبات العصر، إن هذا النظام التعليمي الذي يتم اعتماده في كثير من الدول المتطورة يستجيب تماما للاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية لهذه الدول، كونه يتماشى إلى حد كبير مع الإمكانيات المتاحة لجامعات هذه الدول ومرحلة التطور التي تمر بها من حيث توفر الإمكانيات المالية الكبيرة، هياكل الاستقبال المتاحة للجامعات، الإمكانيات العلمية وإمكانيات التأطير الهائلة، العدد الكبير من هياكل

البحث والتطبيق والتوثيق المتاحة، العدد القليل من الطلبة المطلوب التكفل بهم علميا وبيداغوجيا، بالإضافة إلى النسيج الاقتصادي والاجتماعي القوي والمتطور الذي تتوفر عليه هذه الدول، والذي يسمح لهذا النظام تحقيق أهم حلقة من حلقاته وهو تطبيق المعارف النظرية المتحصل عليها في الجامعة والتدرب على استعمالها في الميدان، في المقابل إذا ما نظرنا إلى بلدنا وحاولنا تقييم إمكانيات تطبيق النظام المشار إليه والتي يتطلبها تطبيق هذا النظام وجدناها غير متوفرة تماما؛

- بالرغم من تفعيل الهيئة الوصية لأجهزة حكومية تسعى من خلالها إلى جعل مخرجات التعليم العالي ذات جودة إلا أنها لا تضطلع بالمستوى المرغوب تحقيقه وبالدور المهم لمؤسسات التعليم العالي في المجتمعات المتقدمة، كونها غير فعالة بالشكل الذي يجعلها آلية ناجعة على غرار خلايا ضمان جودة التعليم العالي التي تم استحداثها سنة 2010 ولم تفعل إلى يومنا هذا على أرض الواقع بشكل يجعلها معروفة على مستوى مؤسسات التعليم العالي ومحققة لأهداف الجودة؛
- تناول إشكالية التصنيف الدولي لمؤسسات التعليم العالي يعد موضوعا يثير عديدا من التساؤلات والآراء المبنية على الاجتهادات والاختلافات، فمع إصدار أي ترتيب يكثر منتقدوه لما له مزايا وعيوب، وذلك لكونه قد يعتمد على معايير غير موضوعية لتحقيق الجودة، أو بسبب اعتماده على دراسات مسحية غير دقيقة من وجهة نظر البعض الآخر، إلا أن ذلك لا يمكنه إلغاء أهمية هذه التصنيفات والتي تعد مؤشرا وأداة هامة لرصد التطورات التي تنشدها مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في تحديد نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لتلافيها، باطلاعنا من خلال هذا البحث يظهر لنا عدم ظهورها في تصنيفي **شنغهاي** و**كيواس** من العام الذي انطلق فيه التصنيفين إلى غاية العام الحالي، وتأخرها في ترتيب **ويبومتركس** إذ احتلت جامعة سيدي بلعباس في ترتيب جانفي 2016 المرتبة الأولى وطنيا والمرتبة 1733 عالميا الأمر الذي يدعو إلى مواصلة العمل للبحث عن الأسباب الحقيقية وراء هذا ومحاولة علاجها؛
- أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لآراء أفراد عينة الدراسة اتفاقها على ممارسة القيادات الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية لبعدي الاهتمام بالأفراد والتحفيز الإلهامي، فيما اختلفوا بخصوص ممارسة بعد التأثير الكاريزمي والتحفيز العقلي مما نتج عنه رأيا محايد بخصوصهما؛
- وفقا لآراء عينة الدراسة فهم غير موافقين على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة والمتمثلة في مبدأ الطالب، المناهج والمقررات التعليمية، تقييم الأداء، مؤسسة التعليم العالي والمجتمع، واختلفت آرائهم مما نتج عنه رأي محايد بخصوص مبدأ دور القيادة الإدارية والأستاذ؛

- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائي عند مستوى دلالة اسمي ($\alpha \leq 0.01$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية بمؤسسات التعليم العالي لمستوى ممارسة القيادة التحويلية تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية عدا متغير الجنس؛
- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائي عند مستوى دلالة اسمي ($\alpha \leq 0.01$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية بمؤسسات التعليم العالي لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية؛
- تبين من خلال نتائج مؤشرات حسن المطابقة قبول النموذج المفترض لتأثير القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة وهذا لتوفر أفضل قيم لأكبر عدد من المؤشرات الإحصائية للحكم على جودته والمتمثلة في: نسبة x^2 ودرجات الحرية df والبالغة (3.991) وهي أقل من 5 تدل على قبول النموذج؛ ومؤشرات حسن المطابقة (GFI)، مؤشر المطابقة المعياري (NFI)، مؤشر المطابقة المقارن (CFI)، مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)، ومؤشر توكر لويس (TLI) بلغت قيمها على التوالي (0.926، 0.945، 0.958، 0.925، 0.943) وكلها قيم قريبة من 1 تدل على تطابق بين النموذج المقترح والمفترض؛
- كما أشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأثر القيادة التحويلية بأبعادها الأربعة على إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي أن القيادة التحويلية فسرت ما قيمته (62%) من إدارة الجودة الشاملة.

التوصيات:

- عقد ورش عمل تطبيقية للقيادات الأكاديمية والمتمثل في رئيس مؤسسة التعليم العالي، عميد الكلية، ورؤساء الأقسام في القيادة التحويلية وتدريبهم عليها للعمل على تحويل مؤسستهم التعليمية والتي تدار بطريقة أكاديمية إلى مؤسسة تعليم تقنية تخدم سوق العمل وتلب حاجاته؛
- إنشاء معاهد لإعداد القادة الأكاديميين وتدريبهم على الأساليب الإدارية الحديثة وقيادة مؤسسات التعليم العالي؛
- الاستفادة من برامج القيادة التحويلية التي تعقدها مراكز ومعاهد التدريب المتخصصة والجامعات في الدول المتقدمة لتدريب القيادات الأكاديمية على مهارة القيادة التحويلية وآليات ممارستها؛
- تسهيل إتباع سياسات تفويض السلطات لتمكين القيادات الأكاديمية من تحفيز العاملين والاهتمام بتكوين أطر إدارية تتخذ من القيادة التحويلية منهجا لممارسة العمل مما يكون له مردودا إيجابيا في تحسين مناخ العمل؛

- تخصيص جائزة سنوية لأفضل مؤسسة تعليم عالي تطبق إدارة الجودة الشاملة كما هو متبع في الدول المتقدمة؛
- تفعيل الاتصال مع المسؤولين عن التعليم الأساسي (الابتدائي، المتوسط، والثانوي) لتطويره كونه الأساس للمراحل اللاحقة، الأمر الذي يستدعي إصلاحا جذريا لمنظومة التربية والتعليم وإعادة هيكلتها بحيث تنتج أفضل مدخلات في مرحلة التعليم العالي؛
- التطبيق الفعلي والفعال لمعايير الجودة في العملية التعليمية والمناهج الدراسية من خلال وضع توصيف واضح لأهداف كل مقرر دراسي يتم تدريسه؛
- إخضاع أعضاء هيئة التدريس المنتسبين إلى مؤسسات التعليم العالي إلى دورات تدريبية من أجل الوصول إلى القمة وإيجاد ترتيب دولي؛
- تقديم الدعم والتحفيز لأعضاء مؤسسة التعليم العالي على النشر الدولي في قواعد البيانات الدولية؛
- تهيئة المناخ المناسب لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من خلال: وضع آليات وخطط للتوعية والإرشاد بفكر وثقافة الجودة الشاملة توضح وتبرز أهمية وفائدة هذا الفكر للتعليم العالي؛
- إعادة تطوير خطط طموحة لكافة الممارسات لتطوير الموارد البشرية (تخطيط العمالة الجامعية، الاختيار والتعيين، التدريب، تقويم الأداء، والحوافز)؛
- سن الأنظمة والقوانين التي تكرس القيم الإيجابية المراد غرسها في نفوس الطلاب والعاملين ونبذ القيم السلبية المراد تجنبها؛
- الاقتناع بأن الجودة الشاملة نتيجة لعدد لا نهائي من التحسينات الصغيرة والفردية والعمل على تشجيعها ومساندتها؛
- إعادة صياغة المناهج التعليمية بالشكل الذي يمكن من إعداد وتهيئة خريجين قادرين على استيعاب كافة مخرجات التطور العلمي وتمكينهم من الوفاء بمتطلبات سوق العمل (تصميم المناهج وفق حاجات سوق العمل)؛
- اللجوء إلى استخدام أساليب تدريسية وتدريبية فعالة من خلال استخدام أدوات ووسائل علمية وتعليمية أكثر حداثة وقدرة على مواكبة مستجدات العصر، إضافة إلى الاعتماد على أساليب

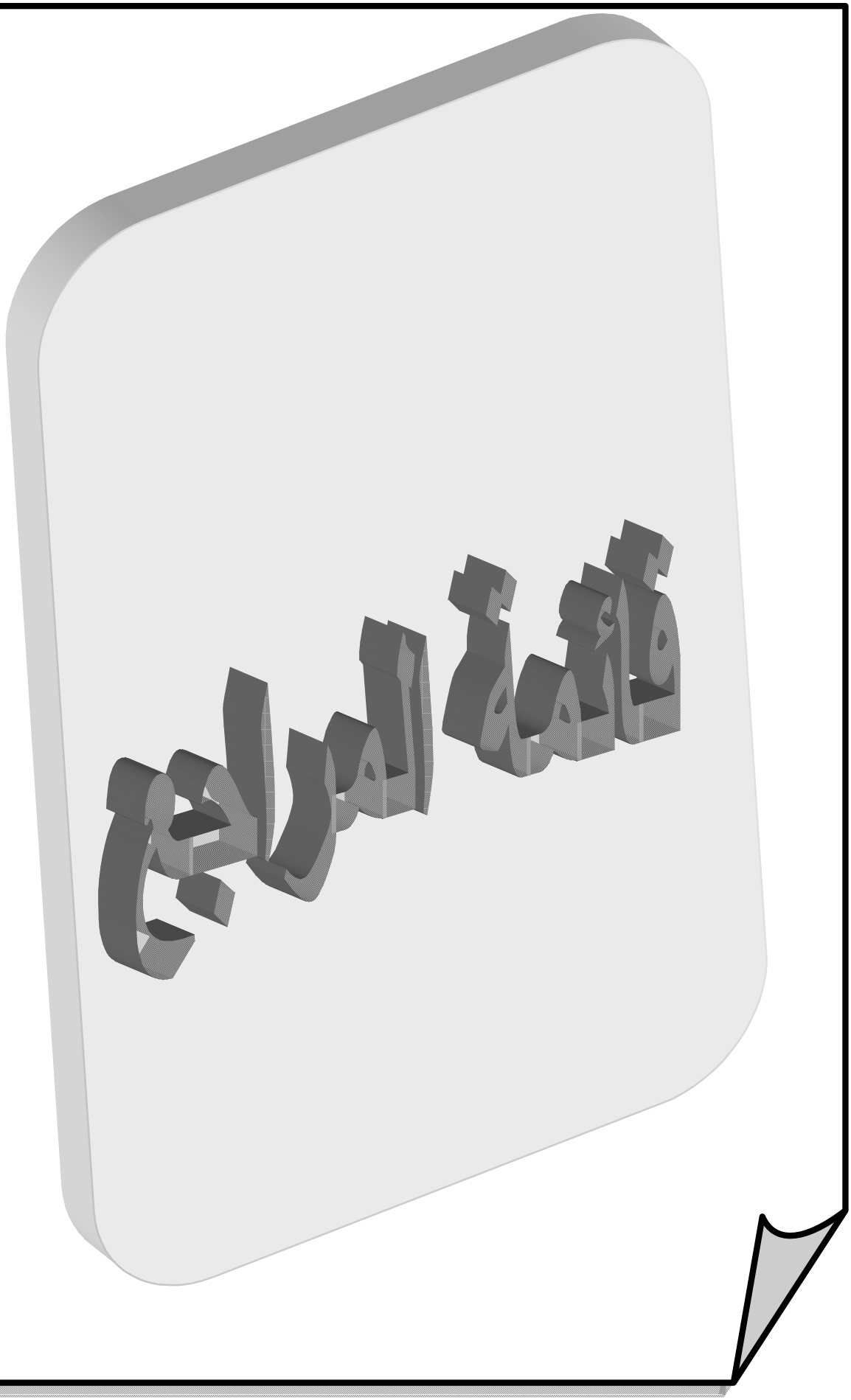
تقييم تقيس قدرة الطالب على التفكير والتحليل والتركيب العلمي بشكل حقيقي وموضوعي وتؤدي إلى تنمية قدراتهم الإبداعية والابتكارية؛

- تطوير نظام القبول في مؤسسات التعليم العالي بما يحقق الربط ما بين رغبات وقدرات الطلاب والتخصصات التي يلتحقون بها من جهة واحتياجات سوق العمل من التخصصات من جهة أخرى؛
- توفير وحدات للإرشاد الأكاديمي على مستوى مؤسسات التعليم العالي تبصر الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي والطلبة بالتخصصات المتوفرة فيها وما تتطلبه من إمكانيات وقدرات؛
- تنمية قدرات أداء أعضاء الهيئة التدريسية ومساعديهم بشكل مستمر لرفع مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة، والعمل على تشجيعهم بمختلف أشكال التحفيز المادي والمعنوي لمساعدتهم على التفرغ التام لأغراض التعليم والبحث العلمي.

آفاق الدراسة:

حاولنا من خلال دراستنا هذه معالجة الموضوع في حدود الإشكالية المطروحة وحسب المعلومات والمعطيات المتوفرة والتي أمكن الحصول عليها، ومنه لا يمكن اعتبار هذه الدراسة قد أحاطت بكل جوانب الموضوع وبكل أبعاده، ولهذا نقترح عددا من المواضيع التي يمكن أن تشكل مواضيع مستقبلية:

- علاقة السلوك القيادي التحويلي بالهندرة (أو إعادة الهندسة)؛
- دور القيادة التحويلية في إعادة اختراع الحكومة؛
- أهمية القيادة التحويلية في تعزيز الإدارة بالأهداف؛
- دراسة تحليلية لنظام ل.م.د في نظام التعليم العالي في الجزائر؛
- دور عضو هيئة التدريس الجامعي في التطبيق الفعلي لمدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.


قائمة المراجع

أولا: باللغة العربية

أ. الكتب

1. ابن منظور، **لسان العرب**، تحقيق: عبد الله على كبير وآخرون، مصر: دار المعارف، 1996، الجزء36 .
2. أبي الفضل جمال الدين محمد ابن منظور، لسان العرب، لبنان: دار صادر، بدون طبعة، المجلد 15.
3. أتكنسون فيليب، **التغيير الثقافي الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة**، ترجمة: عبد الفتاح السيد النعماني، مصر: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك، 1996.
4. أحمد إبراهيم أحمد، **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**، مصر: دار الفكر العربي للنشر، ط1، 2003.
5. أحمد سيد مصطفى، **إدارة السلوك التنظيمي، رؤية مستقبلية**، دم، دن، 2000.
6. أمين عبد العزيز حسن، **إدارة الأعمال وتحديات القرن 21**، مصر: دار قباء،2001.
7. أندروسيزلاغي ومارك .ج .والاس، **السلوك التنظيمي**، ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد، ط4، 1987.
8. البدري طارق عبد الحميد، **أساسيات علم إدارة القيادة**، الأردن: دار الفكر، 2002.
9. بلال خلف السكارنة، **الإبداع الإداري**، الأردن: دار المسيرة، ط1، 2011.
10. تشارلز دبليو سورنسن، جولي أ فيرست بو، دايان م مورين، **التميز في الجودة النوعية والأداء في التعليم العالي تطبيق نظام بالدريج في الجامعات والمعاهد**، ترجمة عبد ربه سمه، السعودية:العبيكان للنشر، 2006.
11. جاك دنكان، ترجمة محمد سيد أحمد، **إدارة الموارد البشرية**، السعودية: دار المريخ، بدون طبعة، 2003.
12. الجرجاوي زياد علي، **القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان**، فلسطين: مطبعة أبناء الجراح، ط2،2010.
13. جمال الدين محمد المرسي، ثابت عبد الرحمان إدريس، **السلوك التنظيمي**، مصر: الدار الجامعية، 2007.
14. جون رابيت، بيتر بيرغ، **دليل الجيب إلى المعيار 9000 QS**، ترجمة مركز التعريب والبرمجة، لبنان: الدار العربية للعلوم، 1999.
15. جون سي ماكسويل، **أساسيات القيادة: ما يحتاج كل قائد إلى معرفته**، السعودية: ترجمة مكتبة جرير للنشر والتوزيع، 2009.
16. حسن ماهر محمد صالح، **القيادة –أساليب ونظريات ومفاهيم**، الأردن: دار الكندي، 2004.
17. حسين حريم، **إدارة المنظمات منظور كلي**، الأردن: دار حامد، ط2، 2010.
18. حسين حريم، **تصميم المنظمة الهيكل التنظيمي و إجراءات العمل**، الأردن:دار الحامد للنشر، ط3، 2006.
19. حمادات محمد حسن، **القيادة التربوية في القرن الجديد**، الأردن: دار ومكتبة الحامد، ط1، 2006.
20. حمزة محمد دودين، **التحليل الإحصائي المتقدم باستخدام SPSS**، الأردن: دار المسيرة، 2010.
21. خضير كاظم حمود، **السلوك التنظيمي**، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2002.
22. الخطيب رواح، الخطيب أحمد، الفرح وجيه، **الإدارة والإشراف التربوي**، الأردن: دار الأمل، 2000.
23. ديف فرانسيس، مايك وودكوك، ترجمة عبد الرحمن هيجان، **القيم التنظيمية**، السعودية: مكتبة الملك فهد، 1995.

24. ديكان جان، **أفكار عظيمة في الإدارة**، ترجمة محمد الحديدي، مصر: الدار الدولية للنشر، 1991.
25. ذوقان عبيدات وآخرون، **البحث العلمي: مفهومه وأدواته و أساليبه**، الأردن: دار الفكر، 2001.
26. رابح تركي، **أصول التربية و التعليم في الجزائر**، ط 2، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1990.
27. راوية حسن، **السلوك في المنظمات**، مصر: الدار الجامعية الجديدة، 2001.
28. روبرت ستيرنبيرغ، جانيت ديفيدسون، **مفاهيم الموهبة**، ترجمة داود سليمان القرنة وآخرون، السعودية: العبيكان، ط2، 2013.
29. ريتشارد باسكال، أنتوني أثوس، **فن الإدارة اليابانية**، ترجمة حسن محمد ياسين، السعودية: معهد الإدارة العامة، 1986.
30. زهير بن عبد الله دمنهوري، عادل بن علي محمود عبد الله، **نحو بناء منظومة للمؤشرات الرئيسية لقياس الأداء بجامعة الملك عبد العزيز**، السعودية: عمادة البحث والتطوير بجامعة الملك عبد العزيز، 2009.
31. سالم بن سعيد القحطاني، **القيادة الإدارية التحول نحو النموذج القيادي العالمي**، السعودية: دار مرامر، 2001.
32. ستيفن جورج، أرنولد ويمرزكيرتش، **إدارة الجودة الشاملة الإستراتيجية والآليات المجربة في أكثر الشركات الناجحة اليوم**، ترجمة حسين حسنين، الأردن: دار البشير، 1998.
33. سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي والجامعي**، الأردن: دار صفاء، ط2، 2015.
34. سيد الهواري، **القائد التحويلي وتغيير المستقبل –طبيعته ووظيفته ومحاوره في التغيير–**، السعودية: قرطبة للنشر والتوزيع، ط1، 2014.
35. شوقي طريف، **السلوك القيادي وفعالية الإدارة**، مصر: دار غريب، 1998.
36. طارق عبد الحميد البدري، **أساسيات علم إدارة القيادة**، الأردن: دار الفكر، 2002.
37. طارق عبد الرؤوف عامر، إيهاب عيسى المصري، **الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم اتجاهات معاصرة**، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، 2014.
38. طريف شوقي، **السلوك القيادي وفعالية الإدارة**، مصر: دار السماح، 2000.
39. ظاهر كلالدة، **القيادة الإدارية**، الأردن، دار زهران، 1997.
40. عامر مصباح، **خصائص القيادة عند الرسول**، الجزائر: دار هومة، بدون طبعة، 2003.
41. عبد الباقي صلاح الدين، **السلوك التنظيمي: مدخل تطبيقي معاصر**، مصر: الدار الجامعية، 2003.
42. عبد الرحمان توفيق، **الجودة الشاملة الدليل المتكامل للمفاهيم والأدوات**، مصر: مركز الخبرات المهنية للإدارة بميك، ط 1، 2011.
43. عبد الشافي أبو الفضل محمد، **القيادة الإدارية في الإسلام**، مصر:المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996.
44. عبد الله عبد اللطيف العقيل، **الإدارة القيادية الشاملة**، السعودية: الرياض، 2004.
45. العطيات محمد يوسف النمران، **إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير**، الأردن: دار ومكتبة حامد للنشر والتوزيع، 2006.

46. عمر صخري، **التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر ما بين 1962-2002**، الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
47. عمر محمود عباين، **القيادة الفاعلة والقائد الفعال**، الأردن: دار إثراء للنشر والتوزيع، ط1، 2009.
48. عمر وصفي العقيلي، **مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**، الأردن: دار وائل للنشر، 2001.
49. عياصرة علي، **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع، 2006..
50. فرج طه عبد القادر، **علم النفس الصناعي والتنظيمي**، لبنان: دار النهضة العربية، 1986.
51. فليب كروسبي، **الجودة بلا معاناة**، ترجمة محسن إبراهيم الدسوقي، السعودية: معهد الإدارة العامة، 2006.
52. كنعان نواف، **القيادة الإدارية**، الأردن: مكتبة دار الثقافة والنشر والتوزيع، 2006.
53. ماجدة بنت إبراهيم الجارودي، **قيادة التحويل في المنظمات-مدخل إلى نظريات القيادة وبرنامج تدريبي-**، السعودية: قرطبة للنشر والتوزيع، 2011.
54. محمد إسماعيل بلال، **السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق**، مصر: الدار الجامعية الجديدة، 2005.
55. محمد العربي ولد خليفة، **المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية ، 1989.
56. محمود حسين الوادي، عبد الله إبراهيم عبد الله نزال، بلال محمود الوادي، **إدارة الجودة الشاملة في منظمات الأعمال بين النظرية والتطبيق**، ط1، الأردن: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، 2012.
57. محمود سلمان العميان، **السلوك التنظيمي في من منظمات الأعمال**، الأردن: دار وائل للنشر، 2005.
58. هوشيار معروف، **القيادة والتنظيم**، العراق: بغداد،1990.
59. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل م د**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2001.
60. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **ميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية**، 2010، {على الرابط} chartear.pdf /IMG/pdf/ http://www.usthb.dz/ar

ب. أطروحات الدكتوراه

1. إياد علي الدجني، **دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي دراسة وصفية تحليلية في الجامعات النظامية الفلسطينية**، أطروحة دكتوراه في التربية(غير منشورة)، الجمهورية العربية السورية: جامعة دمشق، 2011.
2. خالد بن محمد حمدان العتيبي، **استجابة التعليم العالي السعودي لتحديات العولمة**، أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط(غير منشورة)، المملكة العربة السعودية: جامعة أم القرى، 2005.
3. ذهبية الجوزي، **الحكم الراشد وجودة مؤسسات التعليم العالي في الجزائر**، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير(غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر 3، 2013.
4. السبيعي عبيد، **الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، 2009.

5. سعيد بن محمد بن صالح الغامدي، **القيادة التحويلية في الجامعات السعودية: مدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادات الأكاديمية**، أطروحة دكتوراه في إدارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، 1998.
6. سعيد لوصيف، **علاقة أنماط الزمن بالقيادة التحويلية: حالة الإطارات القيادية الوسطى –محاولة تحليل نفسي اجتماعي–**، أطروحة دكتوراه في علم النفس التنظيمي(غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر، 2007.
7. سمير رمضان محمد الشيخ، **التطوير التنظيمي في البنوك الإسلامية**، أطروحة دكتوراه في إدارة الأعمال (منشورة)، مصر: جامعة أسيوط، بدون سنة.
8. سناء علي شقوارة، **دور القيادة التحويلية في تعزيز المسؤولية المجتمعية للجامعات الخاصة في الأردن**، أطروحة دكتوراه الفلسفة في إدارة الأعمال(غير منشورة)، الأردن: جامعة الجنان، 2013.
9. علاوي عبد المجيد أحمد خليل، **أساليب القيادة الإدارية لمدراء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للهيئات التدريسية في الجامعات**، أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية (غير منشورة)، العراق: جامعة بغداد، 1998.
10. غربي صباح، **دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي دراسة تحليلية لاتجاهات القيادات الإدارية في جامعة محمد خيضر بسكرة**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع (غير منشورة)، الجزائر: جامعة بسكرة، 2014.
11. لخضر مداح، **مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية**، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير(غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر 3، 2015.
12. لعراف فايزة، **زيادة الكفاءة والفعالية المصرفية من منظور إدارة الجودة الشاملة دراسة قياسية لعينة من البنوك الجزائرية**، أطروحة دكتوراه في العلوم التجارية (غير منشورة)، الجزائر: جامعة المسيلة، 2015.
13. ليلى بن زرقة، **أثر الاستثمار التعليمي في تطوير الكفاءات دراسة حالة منظومة التعليم العالي في الجزائر**، أطروحة دكتوراه في إدارة الأعمال (غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر 3، 2015.
14. ماجدة الجارودي، **إعداد القيادات التحويلية في الجامعات السعودية برنامج تدريبي مقترح**، أطروحة دكتوراه في التربية(منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود، 2007.
15. محمد السعيد جوال، **التمكين وأثره على تنمية السلوك الإبداعي في المؤسسة الاقتصادية دراسة ميدانية**، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير(غير منشورة)، الجزائر: جامعة الشلف، 2015.
16. محمد موساوي، **الاستثمار في رأس المال البشري وأثره على النمو الاقتصادي حالة الجزائر 1970–2011**، أطروحة دكتوراه في الاقتصاد(غير منشورة)، الجزائر: جامعة تلمسان، 2015.

ج. رسائل الماجستير

1. أحمد صادق محمد الرقب، **علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال (غير منشورة)، فلسطين: جامعة الأزهر، 2010.
2. أيمن جمال عبد الهادي السر، **واقع إعادة هندسة العمليات الإدارية في وزارة الداخلية والأمن الوطني في قطاع غزة**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال(غير منشورة)، فلسطين: الجامعة الإسلامية غزة، 2008.

3. بلال فوزي جبارة الأغا، **تصور مقترح لتنمية مهارات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير في أصول التربية(غير منسورة)، فلسطين:الجامعة الإسلامية، 2011.

4. بن عبد الرحمان الطاهر، **القيادة التحويلية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بمؤسسة سونلغاز–دراسة ميدانية بالمديرية الجهوية للتوزيع قسنطينة–**، رسالة ماجستير في علم النفس التنظيمي، الجزائر: جامعة قسنطينة، 2009.

5. بوطرفة صورية، دور **التغيير التنظيمي ي التحول نحو إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة الصناعية الجزائرية دراسة حالة شركة الاسمنت تبسة(sct)**، رسالة ماجستير في إدارة المنظمات (غير منشورة)، الجزائر: جامعة مسيلة، 2012.

6. بوعمامة خامرة، **إستراتيجية تطوير إدارة الموارد البشرية في التعليم العالي دراسة حالة جامعة قاصدي مرباح ورقلة**، رسالة ماجستير في التسيير العمومي (غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر3، 2011.

7. **تيلولت سامية، الأثر المتبادل بين التعليم العالي والتنمية بالجزائر**، رسالة ماجستير في العلوم الاقتصادية(غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر، 2002.

8. جمانة ولد قطيفان، **مستوى ممارسة القيادة التحويلية وأثرها على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المستشفيات الحكومية الأردنية في مدينة أربد**، رسالة ماجستير في الإدارة العامة(غير منشورة)، الأردن: جامعة اليرموك، 2012.

9. جمعان بن خلف جمعان الغامدي، **ممارسة مدارس التعليم العام للقيادة التحويلية بمحافظة المخواة**، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط (غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، 2012.

10. حمزة مرادسي، **دور جودة التعليم العالي في تعزيز النمو الاقتصادي دراسة حالة الجزائر**، رسالة ماجستير في الاقتصاد التطبيق وتسيير المنظمات (غير منشورة)، الجزائر: جامعة باتنة، 2010.

11. زرمان عبد الكريم، **نظام التعليم العالي في الجزائر وعلاقته بأداء الأستاذ الجامعي دراسة ميدانية بجامعة العقيد الحاج لخضر باتنة**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع تنظيم وعمل (غير منشورة)، الجزائر: جامعة باتنة، 2004.

12. سامر كمال حامد الديب، **مدى ممارسة القيادات الإدارية الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية للقيادة التحويلية وصعوباتها وسبل تنميتها**، فلسطين: جامعة الأزهر غزة، رسالة ماجستير في قسم أصول التربية(غير منشورة)، 2010.

13. سامي عايد أبو هداف، **دور القيادة التحويلية في تطوير فعالية المعلمين التدريسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير في أصول التربية(غير منشورة)، فلسطين: جامعة الأزهر بغزة، 2011.

14. سلطان نايف الحربي، **درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالهيئة الملكية للقيادة التحويلية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين**، رسالة ماجستير في الإدارة(غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك عبد العزيز، 2012.

15. صالح بن محمد الربيعة، **كفايات القيادة التحويلية لمديري مدارس التعليم العام**، رسالة ماجستير الآداب في الإدارة التربوية(غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود، 2010.
16. الصالح جيلح، **أثر القيادة الإدارية على أداء العاملين دراسة حالة مجمع صيدال**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال(غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر، 2006.
17. عبد المحسن بن عبد الله الغامدي، **القيادة التحويلية وعلاقتها بمستويات الولاء التنظيمي لدى الضباط الميدانيين بقيادة حرس الحدود بمنطقة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية(غير منشورة)، المملكة العربية السعودية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، 2011.
18. عبد الهادي بلفتحي، **المركز القانوني للوالي في النظام الإداري الجزائري**، رسالة ماجستير في القانون العام (غير منشورة)، الجزائر: جامعة قسنطينة، 2011.
19. عمر محمود عبد الله، **تقييم مدى ملاءمة الثقافة التنظيمية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بالمستشفيات الجامعية بالقاهرة الكبرى**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال (غير منشورة)، مصر: جامعة عين الشمس، 2003.
20. العمري مشهور، **العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية ومدى توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية(غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود، 2004.
21. عيساوي وهيبة، **أثر الثقافة التنظيمية على الرضا الوظيفي دراسة حالة فئة الأفراد الشبه طبيين بالمؤسسة الاستشفائية العمومية ترايي بوجمعة ببشار**، رسالة ماجستير في حوكمة الشركات (غير منشورة)، الجزائر: جامعة تلمسان، 2012.
22. فاطمة محمود السعافين، **إستراتيجية مقترحة لتحسين جودة الخدمات الطلابية في الجامعات الفلسطينية**، رسالة ماجستير في أصول التربية (غير منشورة)، فلسطين: الجامعة الإسلامية غزة، 2015.
23. **قاصدي مرباح ورقلة**، رسالة ماجستير في التسيير العمومي (غير منشورة)، الجزائر: جامعة الجزائر3، 2011.
24. مازن إسماعيل محمد الخطيب، **النمط القيادي السائد لدى المدراء في المنظمات الحكومية الفلسطينية في محافظات غزة**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال(غير منشورة)، فلسطين: الجامعة الإسلامية غزة، 2004.
25. محمد إبراهيم خليل العطوي، **دور أسلوب القيادة التحويلية في تفعيل إدارة المعرفة وأثرهما على أداء المنظمة–دراسة تطبيقية على شركات البلاستيك الإنشائية الأردنية–**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال(غير منشورة)، الأردن: جامعة الشرق الأوسط، 2010.
26. محمد بزيغ حامد بن تويلي العازمي، **القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري–دراسة مسحية على العاملين المدنيين بديوان وزارة الداخلية–**، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية(غير منشورة)، الأردن: جامعة نايف للعلوم الأمنية، 2006.
27. محمد بزيغ حامد بن تويلي العازمي، **القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري دراسة مسحية على العاملين المدنيين بديوان وزارة الداخلية**، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية(غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2006.

28. محمد بن سلمان بن عبد الله الغامدي، **اتجاهات مديري الوحدات الإدارية بتعليم جدة نحو ممارسة القيادة التحويلية ودورها في تحقيق الجودة**، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط(غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، 2014.

29. محمد كريم حسني سعيد خلف، **علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسلامية بغزة**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال(غير منشورة)، فلسطين: الجامعة الإسلامية، 2010.

30. منصور عبيد جهيمان الشكره، **دور القيادة التحويلية في تحسين مستوى الأداء لدى العاملين بالإدارة العامة للمرور**، رسالة ماجستير العلوم الإدارية (غير منشورة)، المملكة العربية السعودية: جامعة نايف للعلوم الأمنية، 2013.

31. موسي نور الدين، **إشكالية تمويل التعليم العالي بالجزائر في إطار برنامج الإصلاح خلال الفترة 2000-2009**، رسالة ماجستير في العلوم الاقتصادية (غير منشورة)، الجزائر: جامعة تلمسان، 2012.

32. نسرين غانم عبد الله أبو شاويش، **محددات الثقافة التنظيمية وآثارها دراسة تطبيقية على العاملين في وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين الأونروا**، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال(غير منشورة)، فلسطين: الجامعة الإسلامية غزة، 2013.

د. المجلات والدوريات

1. إياد على الدجني، **نموذج مقترح لإعادة هندسة العمليات الإدارية وحوسبتها في مؤسسات التعليم العالي الجامعة الإسلامية دراسة حالة**، مجلة جامعة دمشق، المجلد29، العدد(1)، 2013.

2. أيمن عوده المعاني، **أثر القيادة التحويلية على المواطنة التنظيمية لدى العاملين في الجامعة الأردنية- دراسة ميدانية-**، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 9، العدد2، 2013.

3. البكر محمد عبد الله، **منهجية التدريب، الأسس والتطبيقات العملية**، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، مجلد17، عدد34 ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية،2002 .

4. بوعلاق نوال، سعيدي يحيى، **دمج ثقافة التغيير في عملية تطوير القيادة الإدارية**، مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة المسيلة، العدد 11، 2014.

5. حسن صادق حسن عبد الله، **إدارة الجودة الشاملة في ظل إستراتيجيات الأعمال**، مجلة كلية الاقتصاد العلمية، البحرين: كلية العلوم الإدارية، العدد الرابع، جانفي 2014.

6. حيدر علي حيدر، **الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس المتوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العددان 26 و27.

7. خالد صلاح حنفي محمود، **قراءة نقدية لأوضاع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية**، مجلة نقد وتنوير، العدد (02)، مصر: جامعة الإسكندرية، مارس 2015.

8. زين الدين بروش، لحسن هدار، **دور الثقافة التنظيمية في إدارة التغيير في المؤسسة الاقتصادية دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية لأجهزة القياس والمراقبة ENAMC بالعلمة**، مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية، الجزائر:جامعة بسكرة، العدد (1)، جوان 2007.

9. سلطان كريمة، **من التركيز على الجودة إلى منهجية إدارة الجودة الشاملة**، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد(5)، الجزائر: جامعة سكيكدة، 2010.
10. سمير بن حسين، **تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (18)، مارس 2015.
11. شهرزاد محمد شهاب، **القيادة الإدارية ودورها في تأصير روابط العلاقات العامة**، دراسات تربوية، العدد الحادي عشر، 2010.
12. العامري أحمد، **السلوك القيادي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية**، المجلة العربية للعوم الإدارية، المجلد(9)، العدد(1)، 2000.
13. عايض شافي الأكلبي، **دور التدريب في إحداث التغيير في المنظمات العامة الحكومية**، مجلة النهضة، المجلد13، العدد(2)، أفريل 2012.
14. عباس عبد مهدي الشريفي، منال محمود محمد التنح، **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم**، مجلة العلوم الإنسانية، الإصدار7، العدد45، 2010.
15. العقبي الزهر، سهام بن رحمون، نصيرة بويعلي، **تدريب العاملين في الإدارة المدرسية على ضوء مؤشرات إدارة الجودة في التعليم**، مجلة دفاتر، العدد(5)، الجزائر: جامعة بسكرة، مارس2015.
16. عماد عبد الجليل على إسماعيل، **مؤشرات اكتشاف خطر الاحتيال على شركات التأمين الطبي بالمملكة العربية السعودية**، مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين، العدد(75)، 2010.
17. غيتي نسرين، **دور نظام ل م د في إعداد الموارد البشرية وأهميته**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد(37)، الجزائر: جامعة قسنطينة 1، جوان 2012.
18. فايق بن سعيد علي الضرمان الغامدي، **استخدام التعلم المتنقل في تنمية المهارات العلمية التحصيل لدى طلاب جامعة الباحة**، دورية إلكترونية فصلية متخصصة في مجال المكتبات والمعلومات، العدد 31، جوان 2013، {على الرابط} http://www.journal.cybrarians.org/index.php?option=com_cont ent&view=article&id=640:mobedu&catid=259 :studies&Itemid=92
19. فدوى فرحات دربي، **واقع التدريب وإعادة التأهيل في ضوء إدارة الجودة في التعليم العالي دراسة ميدانية على عينة من موظفي وأساتذة جامعة بنغازي**، مجلة العلوم الإنسانية، ليبيا: جامعة سبها، المجلد 2، العدد(1)، 2013.
20. قاسم محمد مظلوم العنزي، مريم إبراهيم حمود الكرعاوي، حيدر جاسم عبيد الجبوري، **واقع استخدام معايير الاعتماد الأكاديمي في العملية التعليمية دراسة تجريبية لعينة من كليات جامعة الكوفة**، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد(9)، العدد(32)، 2015.
21. ليث علي الحكيم، حاكم جبوري الخفاجي، أزهار عزيز العبيدي، **تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في بيئة التعليم الجامعي من منظور استراتيجي دراسة استطلاعية لآراء عينة من الإدارات العليا في جامعة الكوفة**، مجلة كلية الإسلام الجامعية، بغداد: الكوفة، 2009.

22. محمد جودت محمد فارس، **العلاقة بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي دراسة ميدانية على جامعة الأزهر غزة**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، المجلد (22)، جوان 2014.

23. مها عبد الجبار اليماني، **واقع قطاع خدمة المجتمع بجامعة طيبة في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر القيادات**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 2، العدد(3)، المملكة العربية السعودية: جامعة طيبة، مارس 2013.

24. الهلالي الشربيني الهلالي، **استخدام نظرتي القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية في بعض الكليات الجامعية- دراسة تحليلية-**، مجلة مستقبل التربية العربية، القاهرة، المجلد (7)، العدد(21)، 2001.

25. هناء الرقاد، **القيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بتمكين أعضاء هيئة التدريس**، الأردن: مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية مجلد 26، العدد5، 2012.

26. هناء خالد الرقاد، عزيزة أبو دية، **الذكاء العاطفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد العشرون، العدد الثاني، يونيو2012 .

27. ياسر المهدي، أمل الكيومية، أمل المزروعية، **نموذج المعادلة البنائية لسلوكيات العمل المضادة للإنتاجية لدى المعلمين درجة ممارستا وإجراءات التغلب عليها من منظور مديري المدارس في محافظة مسقط**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد11، العدد(1)، 2015.

28. ياسر فتحي الهنداوي المهدي، **منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في الإدارة التعليمية**، مجلة التربية والتنمية، العدد (40)، أفريل 2007.

29. يوسف أبو فارة، **واقع تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية**، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد2، العدد 2، 2006.

هـ. الملتقيات والمؤتمرات

1. أحمد عزاوي، أحمد علماوي، **الثقافة التنظيمية مدخل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في منظمات الأعمال**، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الوطني حول إدارة الجودة الشاملة وتنمية أداء المؤسسة، الجزائر: جامعة سعيدة، يومي 13-14 ديسمبر 2010.

2. تيقاوي العربي، **دور التغيير التنظيمي في تطوير الابتكار في المنظمات الحديثة من وجهة نظر العاملين في منظمات الاتصالات الجزائرية دراسة ميدانية تحليلية**، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الدولي حول الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية، الجزائر: جامعة البليدة، 18-19 ماي 2011.

3. الداوي الشيخ، شتاتحة عائشة، **مدخل في تحليل التغيير التنظيمي وطرق تعامله مع مشكل المقاومة**، الملتقى الدولي حول الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة،جامعة البليدة، يومي 12 و 13 ماي 2010.

4. سيد عيد خبير، **التحديات التي تواجه الإدارة الإبداعية**، ورقة بحثية مقدمة إلى ندوة الإدارة الإبداعية والأنشطة في المؤسسات الحكومية والخاصة، مصر: جامعة الدول العربية، 17-21 فيفري 2008.

5. عبادي فاطمة الزهراء، حمادي نبيل، **دور القيادة في تنفيذ برامج تدريب الموارد البشرية في إطار الجودة الشاملة**، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الوطني حول استراتيجيات التدريب في ظل إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية، الجزائر: جامعة سعيدة، يومي 10و 11 نوفمبر 2009 .
6. علي عبد الله، **التحولات وثقافة المؤسسة**، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الوطني الأول حول الاقتصاد الجزائري في الألفية الثالثة، جامعة البليدة: كلية العلوم الاقتصادية، يومي20 و 21 ماي2002.
7. محمد بن عبد الرحمان آل عبد القادر، **القيادة التربوية في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة**، ورقة بحثية مقدمة إلى ملتقى الإشراف التربوي الثاني عشر الإشراف التربوي قيادة.... والجودة ريادة، المملكة العربية السعودية: تبوك، 14-16 ماي 2007.
8. محمد فلاق، **تصور نظام مقترح لإدارة الجودة الشاملة بالجامعة الجزائرية في ضوء التجارب العالمية**، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الوطني حول متطلبات ضمان جودة التعليم بالجامعة الجزائرية، 10و11ديسمبر 2012.
9. منير أوسرير، زهية كواش، **الحوافز كأحد الركائز الأساسية لتنمية الإبداع للموظفين داخل المنظمات الحديثة**، ورقة بحثية مقدمة إلى الملتقى الدولي حول الإبداع و التغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة- دراسة و تحليل تجارب وطنية و دولية- يومي 18 و 19 ماي 2011.
10. بلكبير بومدين، فؤاد بوفطيمة، **ثقافة المنظمة كمدخل إستراتيجي لتحقيق الأداء المتميز**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، الجزائر: جامعة ورقلة، 8-9 مارس 2005.
11. دويلي منصورية، صادق الحايك، **تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية دراسة حالة أقسام ومعاهد علوم وتطبيقات التربية البدنية والرياضية**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، البحرين: الجامعة الخليجية، 4-5 أفريل 2012.
12. ربحي مصطفى عليان، **معايير جودة الأداء في المكتبات ومراكز المعلومات والأرشيفات**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر الخامس والعشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، يومي 28-30 أكتوبر 2014.
13. رشاد رياض البنا، **إدارة الجودة الشاملة ومفهومها وأسلوب إرسائها في مدارس المملكة**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي، الرياض، 24-25 جانفي 2007.
14. زين الدين بروش، بلمهدي عبد الوهاب، **إدارة الابتكار في المنظمة: من منظور إدارة الموارد البشرية**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، جامعة ورقلة: كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، 08-09 مارس 2005.
15. زين الدين بروش، يوسف بركان، **مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربي الثاني الدولي لضمان جودة التعليم العالي، 2012.
16. سالم عبد الله حلس، **مؤشرات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بغزة في فلسطين**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، البحرين: الجامعة الخليجية، 4-5 أفريل 2012.

17. عزاوي عمر، عجيلة محمد، **الإبداع كأسلوب لتحقيق الميزة التنافسية**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، جامعة ورقلة: كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، يومي 8و9 مارس 2005.
18. غجاتي فؤاد، **انتخاب المسيرين كآلية لتحقيق استقلالية الجامعات آلية الانتخاب كوسيلة لاستقلالية الجامعات العربية**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر الدولي استقلال الجامعات في المرحلة الانتقالية تونس نموذجا، تونس: جامعة منوبة، أيام 15-16-17-18 أكتوبر 2015.
19. فايدة امحمد الورفلى، **تصور إستراتيجية مقترحة لتحقيق إدارة الإبداع في مؤسسات التعليم الجامعي كأحد متطلبات الجودة الشاملة**، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر السنوي السادس أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها، سلطنة عمان: المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، 10-11 ديسمبر 2014.
20. محمد عبد الوهاب محمد العزاوي، ماجد محمد صالح سليمان،، **أثر إبعاد القيادة التحويلية في إدارة التغيير التنظيمي –دراسة استطلاعية لأراء نخبة من رؤساء الأقسام في معمل الألبسة الولادية في الموصل –** المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثامن –إدارة التغيير ومجتمع المعرفة–.

و. القوانين، المراسيم والأوامر

1. القانون رقم 99-05، المؤرخ في 4 أفريل 1999، يتضمن **القانون التوجيهي للتعليم العالي**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد24 .
2. المرسوم 86-276 الصادر في 11 نوفمبر 1986، المتضمن **تحديد شروط توظيف المستخدمين الأجانب في مصالح الدولة والجماعات المحلية والهيئات العمومية**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
3. المرسوم التنفيذي رقم 03-279، الصادر في 23 أوت 2003، الذي يتضمن **مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد (51).
4. المرسوم التنفيذي رقم 05-299، الصادر في 16 أوت 2005، الذي يتضمن **مهام المركز الجامعي والقواعد الخاصة بتنظيمه وسيره**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد (58).
5. المرسوم التنفيذي رقم 05-500، الصادر في 29 ديسمبر 2005، الذي يتضمن **مهام المدرسة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد (84).
6. القرار الوزاري مؤرخ في 31 ماي 2010، المتضمن **تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام لضمان الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي**، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي.
7. القرار الوزاري رقم 714، المؤرخ في 03 نوفمبر 2011، المتعلق **بكيفيات ترتيب الطلبة**، النشرة الرسمية للتعليم العالي والبحث العلمي سنة 2011، الثلاثي الرابع.
8. الأمر 03/06 الصادر في 15 جويلية 2006، الذي يتضمن **القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية**، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، عدد 46.

ز. مواقع إلكترونية

1. إبراهيم محمد عياش، **الأمن الصناعي**، {على الرابط} http://www.ahewar.org/debat /show.art.asp?aid=127188، 2015/11/15.
2. أحمد السيد كردي، **الثقافة التنظيمية وأهميتها**، {على الرابط} http://kenanaonline.com، 2015/11/11.
3. بن عيشي عمار، **مدى فاعلية التدريب في تحقيق الجودة الشاملة**، {على الرابط} http://www.almutmar.com/index.php?id=20091642، 2015/11/17.
4. جامعة المجمعة، **معايير تصنيف الجامعات العالمية**، {على الرابط https://www.mu.edu.sa } ، 02-2016-02.
5. جامعة الملك فيصل، **عمادة تقنية المعلومات**، {على الرابط} https://www.kfu.edu.sa/ar /Deans/it/Pages/servIT.aspx، 2015/11/02.
6. حسام الكيالي، **دورة الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة الشاملة والايزو 9000**، {على الرابط}، www.akms.org/download_file.aspx%3Ffilename _Training_Materials/TQM %2520Material.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=dz، 2015/11/16.
7. رشاد الفقيه، **أهمية الثقافة التنظيمية**، {على الرابط}http://www.forum.ok-eg.com /show.php?main=1&id=29199، 2015/11/12.
8. رضوان أحمد بشير، **إدارة الجامعات الليبية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة**، {على الرابط} http://www.omu.edu.ly/articles/OMU%20Articles/pdf/Issue8/8-3.pdf، 2015/12/10.
9. رعد الصرن، تيسير زاهر، **نموذج مقترح لبناء ثقافة الجودة في المنظمات الفندقية**، {على الرابط} www.raheems.info/ima/51.doc، 2015/11/21.
10. رياض رشا البنا، **مفهوم إدارة الجودة الشاملة**، {على الرابط} http://uqu.edu.sa/page/ar/ 56055، 2015/12/21.
11. شفق نيوز، **تعرف على تصنيف أفضل جامعات العالم الجديد**، {على الرابط} http://www.ara.shafaaq.com/28933، 2016-01-11.
12. طارق قابيل، **الوهم والحقيقة في تقدم جامعاتنا على ويبومتركس**، {على الرابط} http://www.scidev.net/mena/evaluation/opinion/Ranking-Webmetrics-Google-cholar-universities ، 2016-02-05.
13. عامر زغماش، **الجامعات الجزائرية خارج الزمن**، {على الرابط} http://www.elkhabar.com/press/article/87945 /#sthash.EQBZfr7y.dpbs، تاريخ الإطلاع 2016-01-11.
14. عاهد الوهادنة، **طريق الجامعات الأردنية نحو أفضل خمسمائة جامعة في العالم**، على الرابط http://2012.talabanews.net /node/21471، 2016-02-01.

15. عبد الرحيم محمد خبير، **قراءة في التصنيف العالمي للجامعات (QS) لعام 2015**، {على الرابط} http://www.alrakoba.net/news-action-show-id-209493.htm، 11-01-2016.

16. عبده محمد عبد الرزاق، **الإرشاد الأكاديمي**، {على الرابط} http://dentistry.nu.edu.sa/85، 2015/12/30.

17. علي حسون الطائي، علياء جاسم الجبوري، **دور القيادة التحويلية في تمكين فرق العمل دراسة تشخيصية في شركة المشاريع النفطية (وزارة النفط)**، {على الرابط} http://repository.uobaghdad.edu.iq/uploads/magazines/JOURNAL%20OF%20ECONOMICS%20AND%20ADMINISTRATIVE%20SCIENCES/2010/VOLUME%201%20ISSUE%2060/3198.pdf، 2014/04/10.

18. قاموس ويبسر، **ترجمة كلمة عملية**، {على الرابط} http://www.merriam-webster.com/dictionary/process، 2015/11/16.

19. كريمان بكنام صدقي عبد العزيز، **تأثير النشر الدولي على ترتيب الجامعات في التصنيفات العالمية جامعة القاهرة نموذجا**، دورية إلكترونية {على الرابط} http://www.journal.cybrarians.org/index.php?option=com_content&view=article&id=688:kareman&catid=273:studies&Itemid=93، 02-02-2016.

20. محمد المهدي شنين، عصام بن الشيخ، **الآلية الإفريقية للتقييم من قبل النظراء**، **{**على الرابط http://bohothe.blogspot.com/2010/04/blog-post_8316.html، 11-01-2015.

21. منظمة المعارف، **تجسيدات القيادة**، http://www.almaaref.org/books/contentsimages/books/dirasat/alkiyada/page/lesson1.htm، تاريخ الإطلاع 2014/12/07.

22. موسوعة إدارة الموارد البشرية، **أهداف عمليات التدريب**، {على الرابط} http://www.abahe.co.uk/human-resources-management-enc/60676-training-rocesses.html، 2015/11/17.

23. هشام البوجدراوي، **الثقافة التنظيمية وإدارة التغيير بالمؤسسات التعليمية**، {على الرابط} http://www.oujdacity.net/unca tegorized، 28-12-2015.

24. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المديرية العامة للتعليم والتكوين العاليين، **التعليم العالي في الجزائر**، {على الرابط} www.mesrs.dz/documents/12221/28065/L'Enseignement2016/01/05.

25. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **المكتب الوطني إيراسموس +الجزائر**، {على الرابط} http://services.mesrs.dz/Erasmus+/index%20arab_fichiers/Page388.htm، 21-01-2016.

26. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **ايراسموس +2014-2020**، {على الرابط} http://services.mesrs.dz/Erasmus+/index%20arab.htm، 21-01-2016.

27. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **إيراسموس موندوس**، {على الرابط} http://services. mesrs.dz/Erasmus+/index%20arab_fichiers/Page607.htm. 2016-01-21.

28. وزارة التعليم العالي، **الجامعات**، على الرابط{ https://www.mesrs.dz/universite }، 2016/01/01.

29. يوسف مسعداوي، كمال رزيق، **إدارة التغيير في المؤسسات مع التركيز على مؤسسات الاتصال**، {على الرابط} http://elbassair.net/Centre%20de%20t%C3%A9l%C3%A9 chargement/maktaba/%D8%B1%D8%B3%D8%A7%D8%A6%D9%84%20%D9% 85%D8%A7%D8%AC%D9%8A%D8%B3%D8%AA%D8%B1/s%C3%A9minaire/F orum/Communications/RezigMessadaoui.htm، 2015/11/15.

ثانيا: باللغة الإنجليزية

A. Books

1. Andrew Cample, et al. **A sense of Mission, of Mission**, London: The Economist Books Ltd, 1990.
2. B.Bass, **Leadership and performance beyond expectation**. New York: the free press, 2001.
3. Bass, Bernard and Riggio, Ronald, **Transformational Leadership**, Second Edition, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey London, 2006.
4. Boje,David M, **trasform into super leaders**,2000.
5. Daniel Goleman,**Emational Intelligence**, banam books,New York,2000.
6. Faisal A. Zayani ,**The Impact of Transformational Leadership on the Success of Global Virtual teams: an investigation based on the multifactor leadership questionnaire**, cepella university, 2008.
7. James Stoner, and R.Freeman, **Management**, 5th ED, Englewood, cliffs, N.J:Prentice-Hall Inc; 1992.
8. Katz Robert, **Skills of an Effective Administrator Harvard Business Review**, January-February, 1955.
9. leavitt.H,**managerial psychology**, chicago press, usa, 1990.
10. Northouse. P, **Leadership theory and practice**. 3rd. ed. San Francisco CA: Sage Publications,2004.
11. Omachonu Vincent K., & Joel E. Ross, **principles of total Quality**, 3rd édition, Florida: CRC press, Boca Raton, 2004.

12. Ralph H. Kilman, et al, **Corporate Transformation**, San Francisco; Jossey-Bass Publishers,1 988.
13. Rensis Likert, **New patterns of management,** New Yourk, Mc Graw-hill book, 1961.
14. Sarmad sadeghi, et al, **integrating quality and strategy in health car organizations**, jones & bartell learning, 2013.
15. Shafrtiz, Jay.M, **Dictionary of public Administration** , The Facts On File publication, 1985.
16. Stout university of wiscnsin, **2001 malcom baldrige national quality program application the school of choice for the 21 st century**, usa: university of wiscnsin Stout, 2001.
17. Thomas J. Peters and Robert H. Waterman, Jr. **In Search of Excellences Lessons from America's**, Best-Run Companies, Wamer Book, N. Y, 1982.

B. Reviews

1. B.Avolio, D .Waldman, & F. Yammarino, **The four Is of transformational leadership**. Journal of European Industrial Training, 1991, 15 (4).
2. Bass, **from transactional to transformational leadership, learning to share the vision organization dynamics,** 18(4).
3. Correia Rui, Mainardes Emerson and Lourenço Luis, **Transformational Leadership and TQM Implementation**, Advances In Management , vol 3 (6), June 2010.
4. Detert James, shroeder roger, **A framework for linking culture and improvement initiatives in organizations** ,academy of management review, N(04), vol25, 2000.
5. Hyde.A, **The Proverbs of Total Quality Management: Recharting the Path to Quality Improvement in the Public Sector**, Public Productivity and Management Review, 16(1), 2002.
6. M.Conger, **Leadership learning to share the vision**, Organizational Dynamics, Winter, Vol, 19 (3), (2002).
7. Nadim Jahangir, mohammad muzahid akbar and mahmudul haq, **Organizational Citizenship Behavior: Its Nature and Antecedents**, brac university journal, vol(1), N(2), 2004.

8. Wolfram.H& Mohr.G, **Transformation leadership, team goal fulfillment and follower work satisfaction: The moderating effects of deep-level similarity in leadership dyads,** Journal of Leadership & Organizational Studies, 15 (2),2009.

C. Ouvrages eléctroniques

1. ISO 9000 Introduction and Support Package, **Guidance on the Concept and Use of the Process Approach for management systems**. {On line} http://www.iso.org/iso/ru/04, 15/11/2015.
2. Academic Ranking of world universities, **world top 500 universities**, {en line} http://www.shanghai ranking.com, 11-01-2016.

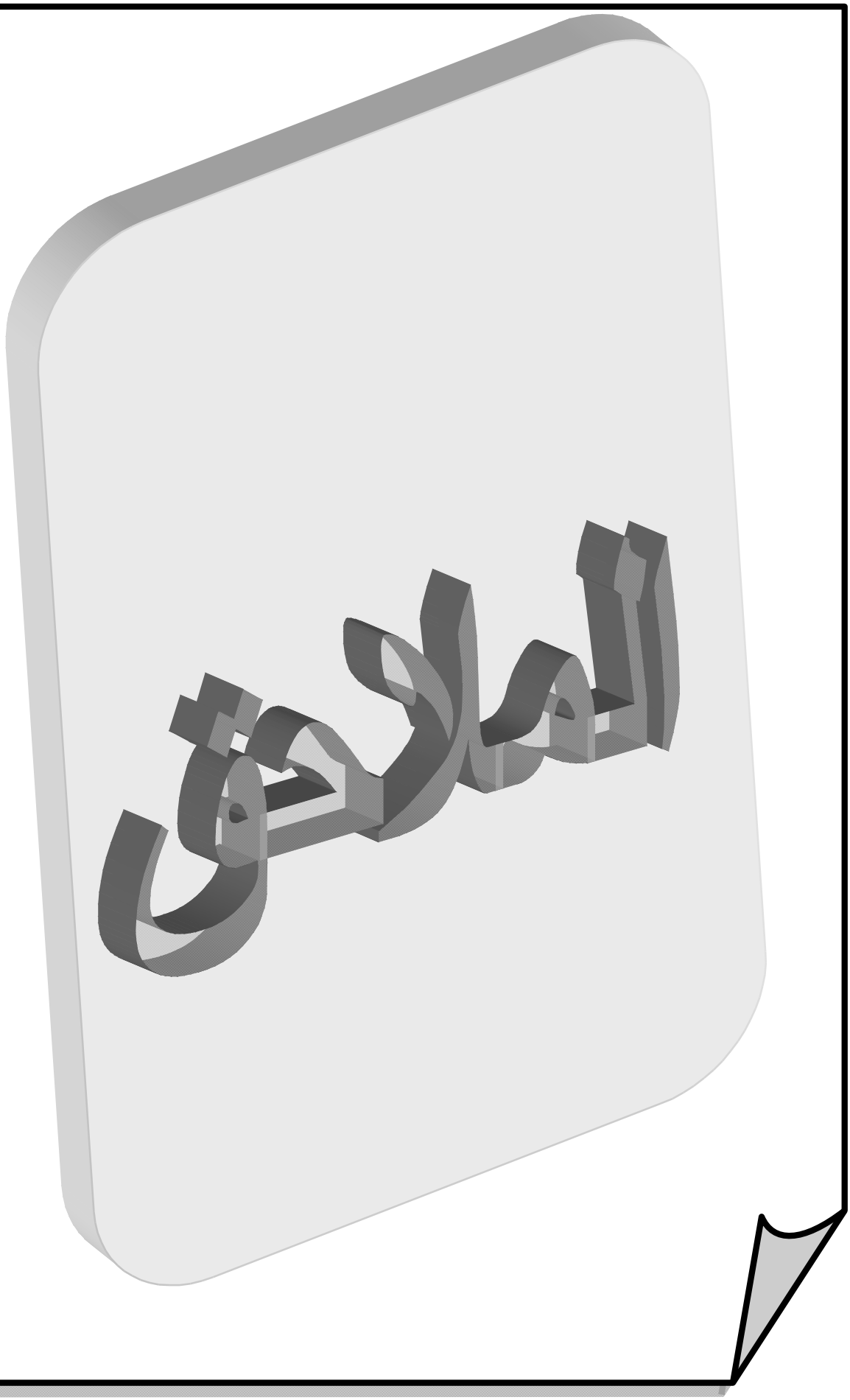
ثالثا: باللغة الفرنسية

A- Livres

1. CL.LE Boyer et autres, **RH: Les apports de la sociologie du travail**, ed organisation, Paris, 2001.
2. Collerette Pierre, **Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations**, canada: Presse de l'université Québec, 1995.
3. Guy DULAIRE, **Commander ou motiver, Les éditions d'organisation**, Paris, 1985 .
4. Jean Brilman, **les meilleures pratiques de management au coeur de la performance**, édition d'organisation, paris, 3eme édition, 2001.
5. Jean Pierre Détrie, **Strategor politique générale de l'entreprise**, 4 ème édition, Paris: Dunod, 2004.
6. Nicole AUBERT, etautres, **Management: aspects humaines et organisationnelles,** Paris, ed PUE fondamentale, 1992.

B. Ouvrages eléctroniques

1. Etudes de marché et sondages, **Calcul de la taille d'échantillon**, **{**en lien}, http://www.rmpd.ca/calculators.php,10/01/2015.


الملاحق

EFFECTIFS DES ENSEIGNANTS PERMANENTS REPARTIS PAR GRADE ,SEXE ET ETABLISSEMENT 2014/2015

	Professeur		M.Conference				M.Assistant				Assistant		Prof. Ing.		TOTAL	
			Catégorie A		Catégorie B		Catégorie A		Catégorie B							
	Total	Dont Fem.	Total	Dont Fem.	Total	Dont Fem.	Total	Dont Fem.	Total	Dont Fem.	Total	Dont Fem.	Total	Dont Fem.	Total	Dont Fem.
U. Alger I	448	156	264	107	118	61	1 266	777	145	87	18	5			2259	1193
U. Alger II Bouzaréah	274	72	275	135	140	101	472	334	204	145	18	10			1383	797
U. Alger III Dely Brahim	132	21	146	39	85	39	489	284	295	176	15	3			1162	562
U.S.T.H.B.	387	144	304	136	211	127	637	368	251	164	27	14	5	2	1822	955
ENS Bouzaréah	20	3	45	21	22	14	115	82	53	37					255	157
ENS Kouba	43	5	32	9	24	13	137	64	52	37	5	1			293	129
E.N.S en Informatique (I.N.I).	8	2	8	3	16	8	70	33	19	14					121	60
E.P.A.U	8	4	10	6	14	12	62	36	44	18	4	2			142	78
E.N.S.T.Rouiba	1		2		12	5	32	14	19	4					66	23
E.P.S.T.Alger	2		2	2	9	5	57	32	31	16					101	55
E.N.P	63	12	25	12	6	2	71	24	11	6	1				177	56
E.N.S.T.P. Kouba	3	1	6	1	8	2	23	13	3	1	1				44	18
E.N.S.Agronomie	46	14	22	6	14	4	61	24	11	4	3				157	52
E.N.S.V.	8	5	13	9	12	8	55	41	13	11					101	74
E.N.S.S.Mer & Amgt (I.SM.A.L)	8	3	4	1	5	1	23	20	2	1	1				43	26
E.P.S.Eco.Com.Gest Alger	1		2	2	4	3	32	22	19	15	1				59	42
E.P.S.N.V. Alger	1		1				8	8	10	7					20	15
E.N.S.S.E.A (I.N.P.S)	10	3	38	13	11	6	43	25	2	1					104	48
E.S.C	15		17	4	6	1	44	20	6	1					88	26
E.H.E.C. (INC)	11		21	9	6	3	23	12	13	7	2	1			76	32
E.N.S de Management	2	1	2		1	1	4	2							9	4
E.N.S.Sces Politiques	5	1	8	2	9	5	17	11	9	4					48	23
E.N.S.Jour.Sces Info	4		7	3	1	1	17	10	9	7					38	21
U. Tizi Ouzou	145	28	194	65	207	116	1 072	582	419	238	19	6	5	2	2061	1037
U. Blida I	118	20	125	48	120	54	713	402	188	109	15	2	4		1283	635
U. Blida II	41	6	99	25	98	47	375	220	137	89	2				752	387
E.N.S.H. Blida	5	1	2		8	2	27	17	13	4	1				56	24
U. Béjaia	92	20	112	31	206	86	771	359	312	163	4	1			1497	660
U. Boumerdès	82	7	132	28	211	85	708	391	249	156	10	2	6	2	1398	671
U. Chlef	34	3	105	17	117	25	529	203	265	104	2				1052	352
U. Laghouat	32	1	84	10	67	11	435	105	280	78	1				899	205
E.N.S. Laghouat	1				1		13	2	61	17					76	19
U. Médéa	19		59	5	108	25	365	138	129	49			1		681	217
U. Djelfa	11	1	84	9	98	15	514	129	123	32					830	186
U. Khémis Miliana	7	1	25	4	77	27	280	98	166	67					555	197
U.Bouira	13		36	6	63	22	323	141	128	66					563	235
U.Ghardaia	6		24	3	30	5	135	34	120	32					315	74
U.Tamanrasset	2		10	3	19	6	63	10	54	17					148	36
C.U.Tipaza	10	4	15	6	8	4	32	16	40	27					105	57
S/ Total Centre	**2 118**	**539**	**2 360**	**780**	**2 172**	**952**	**10 113**	**5 103**	**3 905**	**2 011**	**150**	**47**	**21**	**6**	20839	9438
U. Constantine I	330	73	182	54	213	119	662	382	242	152	20	10			1649	790
U. Constantine II	98	27	68	23	72	44	227	119	120	54	6	2			591	269
U. Constantine III	112	29	84	39	59	41	450	269	68	37	1	1			774	416
U.Sces. Islamiques	38	5	46	14	33	13	118	54	18	8					253	94
ENS Constantine	5	1	21	8	16	10	118	83	63	51					223	153
E.P.S.E.C.Gest Constantine	1		1				22	15	17	13					41	28
E.N.S.Biotech. Constantine	4	3	1		3	2	4	4	9	6					21	15
E.N.P. Constantine	9		2		10	3	1		4	1					26	4
U. Annaba	374	77	385	128	261	145	847	456	265	157	18	5	2	1	2152	969
E.P.S.T Annaba	4		5	2	19	16	33	23	19	16					80	57
E.P.S.E.C.Gest Annaba	1		1				13	10	17	10					32	20
ENS. Mét. Annaba	2		3		6	3	4	3	3	2					18	8
U. Batna	251	42	237	70	189	82	1021	514	291	165	22	10	1		2012	883
U. Sétif I	213	25	151	39	137	58	720	324	191	104	6		3	1	1421	551
U. Sétif II	17	2	49	11	53	16	278	128	212	138	2				611	295
U. Ouargla	65	4	106	23	116	29	624	235	143	55	1		1		1056	346
U. Biskra *	94	11	169	51	179	77	645	346	148	88	3				1238	573
U. M'Sila	63	2	130	11	167	35	773	219	242	91	4				1379	358
U. Guelma	71	8	65	14	124	35	411	197	175	92	1				847	346
U. Skikda	30	1	82	20	121	57	540	270	206	110	3				982	458
ENSET Skikda			2		8	4	34	20	31	12					75	36
U. Jijel	44	4	63	10	129	53	561	244	172	91	1	1	2	1	972	404
U. O.E.Bouaghi	57	2	57	12	99	35	444	221	187	111			1		845	381
U. Tébessa	18	1	51	10	85	23	388	146	177	72	1				720	252
U. El Tarf	10	3	24	9	54	40	170	111	88	53					346	216
U. El-Oued	13		28		60	15	373	65	233	73					707	153
U. Souk-Ahras	11	1	31	10	80	29	269	109	139	57					530	206
U. Khenchela	16	1	30	8	43	16	297	154	136	74					522	253
U.B.B.Arréridj	11	1	28	7	59	14	263	97	121	56					482	175
C.U.Illizi									7						7	0
C.U.Mila	5		7	2	19	9	181	72	90	56					302	139
S/ Total Est	**1 967**	**323**	**2 109**	**575**	**2 414**	**1 023**	**10 491**	**4 890**	**3 834**	**2 005**	**89**	**29**	**10**	**3**	20914	8848

EFFECTIFS DES ENSEIGNANTS PERMANENTS REPARTIS PAR GRADE ,SEXE ET ETABLISSEMENT 2014/2015 (SUITE)

	Professeur		M.Conference				M.Assistant				Assistant		Prof. Ing.		TOTAL	
			Catégorie A		Catégorie B		Catégorie A		Catégorie B							
	Total	Dont Fem.	Total	Dont Fem.	Total	Dont Fem.	Total	Dont Fem.	Total	Dont Fem.	Total	Dont Fem.	Total	Dont Fem.	Total	Dont Fem.
U. Oran I	267	57	181	56	136	56	462	257	95	51	2		1	1	1144	478
U. Oran II *	133	28	95	34	184	102	194	106	278	145	6	4			890	419
U.S.T. Oran	138	17	124	36	134	59	388	203	89	50	5		4		882	365
ENP. Oran	23	3	30	10	17	10	89	45	5	4					164	72
ENS. Oran															0	0
E.P.S.T.Oran	1		3		13	7	39	26	16	11					72	44
E.P.S.E.C.Gest Oran	1				1		31	22	25	17					58	39
E.P.S.N.V. Oran															0	0
U. Tlemcen	245	43	277	73	289	129	745	382	128	66	3				1687	693
E.P.S.T Tlemcen			8	1	16	6	33	13	8	6					65	26
E.P.S.E.C.Gest Tlemcen			2	2	6	3	60	29	5	5					73	39
U. Sidi Bel Abbès	197	28	229	76	183	86	544	299	116	67	4	1			1273	557
E.N. Inform. Sidi Bel Abbès	3		3		2		4		4	2					16	2
U. Mostaganem	86	8	184	36	151	58	529	253	238	137	3		1		1192	492
E.N.S. Mostaganem															0	0
E.P.S.N.V. Mostaganem	2		1	1			1	1	5	3					9	5
U. Tiaret	42		83	13	90	20	431	131	227	83	3				876	247
U. Adrar	26		41	2	37	6	163	32	61	16					328	56
U. Mascara	21	2	84	15	125	64	438	208	184	95			1		853	384
U. Saida	22		76	7	99	29	336	122	127	63					660	221
U. Béchar	28		64	10	84	25	325	115	98	46					599	196
C.U. Relizane	4		19	1	35	5	181	75	117	59					356	140
C.U. Tissemsilt	2		21	1	28	7	102	17	58	12					211	37
C.U. Ain Timouchent	13		27	9	45	16	106	58	54	26					245	109
C.U. Naama	4		7		9	1	48	10	37	17					105	28
C U. El Bayadh	2		4	1	7	1	31	7	31	7					75	16
C.U. Tindouf	1				1		14		20	5					36	5
S/ Total Ouest	1 261	186	1 563	384	1 692	690	5 294	2 411	2 026	993	26	5	7	1	11869	4670
TOTAL	5 346	1 048	6 032	1 739	6 278	2 665	25 898	12 404	9 765	5 009	265	81	38	10	53622	22956

(*) Répattition éstimée

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة المدية

قسم: دكتوراه علوم التسيير

تخصص: الاقتصاد التطبيقي في إدارة الأعمال والمالية

الموضوع: تحكيم استبيان

سعادة الأستاذ(ة):.....المحترم(ة)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان((**دور القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي – دراسة آراء عينة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي –**))، وذلك ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التسيير، وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة الدور الجوهري الذي يقوم به القادة التحويليون في الجامعات لتفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة بمؤسساتهم.

والمقصود **بالقيادة التحويلية** في هذه الدراسة: أسلوب قيادي يمارسه رؤساء الجامعات، عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام فيها، من أجل رفع درجة رضا أعضاء هيئة التدريس، وترسيخ قناعاتهم وتكريس ولائهم وتحفيزهم على العمل الجاد، كما يساهم في تعميق درجة استعدادهم لتبني المهمات المطلوب إنجازها في مجال المسؤولية المهنية. وتشمل القيادة التحويلية الأبعاد الأربعة الآتية: التأثير الكاريزمي **Idealized Influence**، رعاية الأفراد **Individualized Consideration**، التحفيز العقلي **Intellectual Stimulation**، التحفيز الإلهامي **Inspirational Motivation** .

أما منهج إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: فهو أسلوب إداري يتضمن تحولا نوعيا في الطريقة التي تدار بها مؤسسات التعليم العالي، بهدف الارتقاء بمستوى أدائها وتعزيز قدراتها التنافسية وتحسين جودة الخدمة التي تقدمها. ومن أهم مبادئ منهج إدارة الجودة الشاملة ما يلي:

- التحسين الدائم والمستمر والشامل لجميع الأنشطة والوظائف في المؤسسة؛
- تحفيز العاملين وتمكينهم من المشاركة في اتخاذ القرارات؛
- التوجه بالعميل كخيار استراتيجي يوجه جميع أنشطة المنظمة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها؛
- تبني مفهوم القيادة الجماعية وروح الفريق وتجنب الفردية في اتخاذ القرار؛
- تبني القيادة الإدارية لأسلوب إدارة الجودة الشاملة واعتباره خيارا استراتيجيا، والعمل على توفير شروط تفعيل وتحقيق مبدأ التحسين والتطوير الشامل والمستمر ودعمه.

و نظرا لخبرتكم الجيدة في هذا المجال، نرجو منكم التكرم بتحكيم هذا الاستبيان وإبداء رأيكم في وضوح عباراته وانتمائها للمجال الذي وردت فيه كمتطلب لسمات القائد التحويلي لتفعيل دور منهج إدارة

الجودة الشاملة بالجامعة، واقتراح ما ترونه كتعديلات، حذف، وإضافة عبارات أخرى، علما بأن الاستبيان يتكون من ثلاثة أجزاء:

-يتعلق الجزء الأول: بيانات عامة عن أفراد عينة الدراسة.

-الجزء الثاني: يشمل سمات القائد التحويلي و ينقسم إلى أربعة أبعاد.

-الجزء الثالث: يتعلق بمتطلبات تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي.

الجزء الأول: البيانات الشخصية

***الجنس:**

ذكر ☐ أنثى ☐

***سنوات الأقدمية**

أقل من 5 سنوات ☐ 5-أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر ☐

***المركز الوظيفي**

رئيس جامعة ☐ عميد كلية ☐ رئيس قسم ☐ رئيس مجلس علمي ☐ رئيس لجنة علمية ☐ أستاذ ☐

***الدرجة العلمية:**

أستاذ التعليم العالي ☐ أستاذ محاضر أ ☐ أستاذ محاضر ب ☐ أستاذ مساعد أ ☐ أستاذ مساعد ب ☐

***اسم الجامعة التي تعمل بها: .....**

الجزء الثاني:القيادة التحويلية

البعد	العبارة	درجة الموافقة		وضوح الصياغة		الانتماء للمجال	
البعد الأول: التأثير الكاريزمي	يثير سلوك وخطاب مسؤولي المباشر لدي الثقة والأمان						
	يتمتع مسؤولي المباشر بثقة كبيرة في النفس تجعله يتقبل الانتقادات والاقتراحات بصدر رحب						
	أنا مقتنع تماما بأفكار وتوجهات مسؤولي المباشر						
	إعجابي وتقديري لقوة شخصية مسؤولي المباشر تجعلني أنفذ أوامره ولا أناقشه						
	أنا مقتنع تماما بالسلطة المعنوية التي يتمتع بها مسؤولي المباشر						
	لا يلاقي مسؤولي المباشر صعوبة كبيرة في تنفيذ أوامره نظرا للتقدير الكبير الذي يتمتع به في أوساط المرؤوسين						
	درجة تأثري بمسؤولي المباشر تجعلني أتخذه قدوة في ممارسة عملي (وظيفتي)						
	يفرض مسؤولي المباشر علي احترامه من خلال تعامله الحسن وروحه الانسانية العالية						
	يتصف مسؤولي المباشر بالإيثار من خلال تقديم مصلحة الجماعة على مصلحته الذاتية						
	أشعر بصدق أقوال مسؤولي المباشر من خلال أفعاله						
	أنا منبهر بدرجة التزام مسؤولي المباشر بأهداف الجامعة ورؤيتها المستقبلية						

	يستمد مسؤولي المباشر سلطته من السلطة المعنوية التي يتمتع بها في الوسط الجامعي وليس من السلطة الادارية التي يوفرها منصبه						
عبارات تقترح وضعها:							
البعد الثاني: رعاية الأفراد	يحرص رئيسي المباشر على مساعدة الآخرين في دعم نقاط القوة لديهم.						
	يعتمد رئيسي المباشر على أسلوب الاتصال المباشر والمفتوح بينه وبيننا للاهتمام بمطالبنا						
	يراعي رئيسي المباشر الفروق الفردية بين الأساتذة ويعامل كل منا بالطريقة الملائمة						
	يبتعد رئيسي المباشر عن النقد اللاذع في توجيه ملاحظاته لنا في حالة ملاحظته للخطأ						
	يلتزم رئيسي المباشر بمبدأ الإنصاف والعدالة في تعامله مع الجميع						
	أعتبر رئيسي المباشر مدربا وناصحا وموجها شخصيا لي من أجل الارتقاء والنمو المهني						
	يثير رئيسي المباشر في الأساتذة والعاملين معه العمل بروح الفريق الواحد.						
	يتعاطف مسؤولي المباشر معي عندما أواجه مشكلة ما، ويقوم بطمأنينتي على إمكانية حلها.						
عبارات تقترح وضعها:							
البعد الثالث: التحفيز العقلي	يقوم مسؤولي المباشر بنشر ثقافة الحوار وعقد الاجتماعات بصورة منتظمة						
	يقترح رئيسي المباشر طرقا جديدة للنظر في كيفية إتمام المهمات						
	يتصرف رئيسي المباشر بطرق تجعله يحرك جهودنا لنكون مجددين ومبتكرين من خلال زيادة الوعي بحجم التحديات والتشجيع على تبني طرق جديدة لحل المشكلات						
	يدفعني رئيسي المباشر إلى الالتزام بمفهوم التحسين المستمر لجوانب عملي						
	يتواصل رئيسي المباشر معنا بطريقة سهلة وواضحة وفعالة						
	يوضح رئيسي المباشر لنا بأن التغيير لا يحدث فجأة						
	يعمل رئيسي المباشر على تدريبنا بتعريضنا لمواقف ميدانية مبتكرة وغير معتادة						
	يقترح مسؤولي المباشر طرقا جديدة للنظر في كيفية استكمال المهام المطلوبة						
عبارات تقترح وضعها:							
البعد الرابع: التحفيز الإلهامي	يقوم مسؤولي المباشر بالتفكير بصورة منتظمة لابتكار أساليب متنوعة تجعلنا محفزين على الدوام						
	يلتزم رئيسي المباشر بتفويض بعض من سلطاته ومهامه لنا بالاستناد إلى معايير وأسس مهنية واضحة						
	يمارس رئيسي المباشر معنا أسلوب الإدارة بالتواجد وبالتالي يسهل علينا الرجوع إليه عند الحاجة						

	يتبنى رئيسي المباشر مشاريع المبدعين منا ويدعمها بالموارد اللازمة والضرورية لإنجازها						
	يعمل رئيسي المباشر على استثارة روح التحدي والتفوق بيننا لتشجيع الإبداع والتطوير						
عبارات تقترح وضعها:							

الجزء الثالث:إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

البعد	العبارة	درجة الموافقة		وضوح الصياغة		الانتماء للمجال	
دور القيادة الإدارية	تعتمد الجامعة سياسية تفويض الصلاحيات للمستويات الإدارية الدنيا						
	تتبنى الجامعة إدارة الجودة الشاملة كخيار استراتيجي						
	تسعى الجامعة للاستفادة من تجارب الجامعات العربية و/أو العالمية في مجال الجودة الشاملة						
	تلتزم الجامعة بتنمية ثقافة الجودة الشاملة والحرص على تنفيذها						
	تعتمد الجامعة على قاعدة بيانات متكاملة وحديثة تضمن فعالية اتخاذ القرارات						
	تحرص الجامعة على اختيار القيادات الإدارية على أساس الكفاءة والدرجة العلمية						
	تعمل الجامعة على تعميق العلاقات الإنسانية وتعزيز روح عمل الفريق						
	تهتم الجامعة بعصرنة النشاطات الإدارية باستخدام الحاسوب والإنترنت						
	تحرص الجامعة على توفير فضاءات مناسبة للمشاركة في اتخاذ القرار بين أعضاء الأسرة الجامعية.						
	يتوفر لدى الجامعة نظاما فعالا للاتصال بينها وبين عملائها (الأساتذة، الطلبة، العمال الإداريين والفنيين، سوق العمل)						
عبارات تقترح وضعها:							
الطالب	تخصص الجامعة قسما للإرشاد التربوي والنفسي لمساعدة الطلبة على النجاح						
	تحرص الجامعة على الاهتمام بالطلبة الموهوبين وتقدم برامج خاصة من شأنها تعزيز قدراتهم على التفوق						
	تستجيب الجامعة لشكاوي الطلبة وإيجاد الحلول المناسبة لها						
	تهتم الجامعة بإجراء دراسات للتعرف على أسباب الرسوب والتسرب الطلابي						
	توفر الجامعة فرصا للطلبة لتمكينهم من المشاركة في النشاطات المختلفة(الثقافية والعلمية) في الجامعة						
	تطلع الجامعة الطلبة على الضوابط القانونية والإدارية						
	تستطلع الجامعة أراء الطلبة في جودة التعليم وأداء الأساتذة						
	تعمل الجامعة على نشر ثقافة التطوير الذاتي في أوساط الطلبة						
	تستشير إدارة الجامعة الطلبة حول المجالات الواجب تحسينها						

عبارات تقترح وضعها:							
المناهج والمقررات التعليمية	تراعي الجامعة المعايير الدولية في إعداد المناهج التعليمية						
	تراجع الجامعة المناهج التعليمية لمختلف التخصصات كل ثلاث سنوات						
	تربط الجامعة مناهج التعليم بمتطلبات التنمية وسوق العمل						
	تحرص الجامعة على تناسب البرنامج التعليمي وعدد الساعات المخصصة له						
	تعمد الجامعة إلى تعميم تدريس مقاييس الإعلام الآلي وتدريب الطلبة على استعمال التكنولوجيا الرقمية						
	تحرص الجامعة على الموائمة بين محتوى البرنامج التعليمي ومستوى الشهادة التي تمنح للطالب						
	تراعي الجامعة الترتيب في تدريس المقاييس بشكل منطقي بحيث لا يتم تدريس مقياس قبل مقياس آخر ممهد له						
	توفر الجامعة هياكل بيداغوجية مجهزة بأحدث التقنيات المتاحة(قاعات التدريس والمحاضرات، المكتبات....)						
	تحرص الجامعة على أن يغطي المنهج الدراسي المفاهيم الأساسية في التخصص						
	يخضع إعداد الجدول الزمني لتوزيع المقاييس المدرسة إلى معايير بيداغوجية صارمة						
عبارات تقترح وضعها:							
هيئة التدريس	توفر الجامعة العدد الكافي من الأساتذة المؤهلين						
	تحرص الجامعة على إعداد وتنفيذ سياسة واضحة لبرامج التطوير المهني لجميع الأساتذة						
	تسعى الجامعة إلى تشجيع الأساتذة على الأداء المتميز وذلك بتوظيف وتفعيل مختلف أدوات التحفيز المادي والمعنوي						
	تحرص الجامعة على تطوير قدرات الأساتذة عن طريق المشاركة في الملتقيات والمؤتمرات العلمية						
	تضع الجامعة معايير موضوعية معاصرة لتقييم أداء الأساتذة سنويا						
	ظروف ومناخ العمل السائد في الجامعة يشجع الأساتذة على الإبداع، السعي إلى التميز، وتحقيق الذات						
	تشجع الجامعة الأساتذة على استعمال وسائط التكنولوجيا الرقمية لتحسين ظروف عملهم وتعزيز مستوى أدائهم.						
عبارات تقترح وضعها:							
تقييم الأداء	تتوفر الجامعة على نظام شامل يستند إلى معايير موضوعية واضحة لتقييم: - مستوى تحصيل الطلبة - أداء عضو هيئة التدريس (الأستاذ)						
	تتوفر الجامعة على جهاز يتولى مهمة التقييم المستمر وقياس جودة البرامج التعليمية وتطويرها						
	تسعى إدارة الجامعة إلى ايجاد حلول مبتكرة لاحتياجات وانشغالات الأسرة						

	الجامعية						
	تحرص الجامعة على أن تساهم أدوات التقييم (الامتحانات) على حث الطلبة على تحسين مستوى معارفهم والاقتراب به إلى المستوى المعياري المطلوب						
	تهتم الجامعة بإعداد التقارير السنوية للمقررات الدراسية بهدف التعرف على: -الصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس أثناء تدريس المقياس -مدى استمرار حداثة المفاهيم التي يحتوى عليها المقياس ومناسبتها مع التطور العلمي والتكنولوجي						
عبارات تقترح وضعها:							
الجامعة والمجتمع	تحفز الجامعة الأساتذة على إعداد الأبحاث العلمية للتفاعل مع مؤسسات المجتمع						
	تعمل الجامعة على التوفيق بين مخرجاتها ومتطلبات سوق العمل						
	تدرس الجامعة شكاوي مؤسسات المجتمع ومقترحاتها المتعلقة بجودة المخرجات التعليمية وتعمل على الاستجابة لها						
	تعمل الجامعة على إعداد خطة لخدمة المجتمع مع توفير الظروف المناسبة لتطبيقها.						
	مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة من طرف جامعتي لا يرقى إلى مستوى ما تقدمه الجامعات العربية و/أو العالمية						
عبارات تقترح وضعها:							

مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم

الرقم	الرتبة العلمية والاسم الكامل للمحكم	مكان العمل
01	الأستاذ الدكتور: وليد حمد الخطيب	مدير دائرة استطلاعات الرأي والمسوح الميدانية بمركز الدراسات الإستراتيجية–الجامعة الأردنية–
02	الأستاذ الدكتور: سعيد حمود الرفاعي الحسيني	جامعة الرياض السعودية عضو بالهيئة السعودية للمواصفات والمقاييس والجودة سابقا مدرب معتمد واستشاري نظم الجودة والعمل المؤسسي وعضو مجلس إدارة الجمعية السعودية للجودة، ومقيم لعدة جوائز التميز
03	الأستاذ الدكتور: علي مكيد	جامعة المدية
04	الأستاذ الدكتور: حسين يرقي	جامعة المدية
05	الدكتور: كمال مولوج	جامعة المدية
06	الدكتور: عمر سرار	جامعة المدية
07	الدكتور: حسان جيدار	جامعة المدية

جامعة المدية
قسم: دكتوراه علوم التسيير في الاقتصاد التطبيقي

الأستاذ(ة) المحترم(ة):

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على **دور القيادة التحويلية في تفعيل منهج إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي –دراسة آراء عينة من أساتذة مؤسسات التعليم العالي-**، وذلك ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التسيير.

كمساهمة منكم في إعدادا هذا البحث الأكاديمي، يسعدني أن أقدم لكم مجموعة الأسئلة المتضمنة في هذا الاستبيان، راجية منكم التكرم بالإجابة عنها بدقة، واعدة إياكم بالسرية التامة للبيانات المقدمة من طرفكم، علما بأنها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

لكم مني أسمى التقدير والاحترام مع الشكر الخالص على تعاونكم مسبقا.

ملاحظة:

المقصود من **القيادة التحويلية** في دراستنا: "أسلوب قيادي يمارس من قبل رؤساء الجامعات، عمداء الكليات ورؤساء الأقسام، من أجل رفع درجة رضا عضو هيئة التدريس(الأستاذ)، ترسيخ قناعاتهم الوظيفية، تكريس ولائهم وتحفيزهم على العمل الجاد، كما يساهم في تعميق درجة استعدادهم لتبني المهمات المطلوب إنجازها في مجال المسؤولية المهنية، أما **منهج إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:** فهو أسلوب إداري يتضمن تحولا نوعيا في الطريقة التي تدار بها الجامعة، بهدف الارتقاء بمستوى أدائها وتعزيز قدراتها التنافسية وتحسين جودة الخدمة التي تقدمها.

الجزء الأول: البيانات الشخصية

***الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

* **سنوات الأقدمية**

أقل من 5 سنوات ☐ 5–أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات إلى 20 ☐ أكثر من 20 سنة ☐

* **المركز الوظيفي**

رئيس جامعة ☐ عميد كلية ☐ رئيس قسم ☐ رئيس/عضو في المجلس علمي ☐ رئيس/عضو لجنة علمية ☐ أستاذ ☐

***الدرجة العلمية:**

أستاذ التعليم العالي ☐ أستاذ محاضر قسم أ ☐ أستاذ محاضر قسم ب ☐ أستاذ مساعد قسم أ ☐ أستاذ مساعد قسم ب ☐

***اسم الجامعة:**.....

حدد(ي) درجة موافقتك بوضع العلامة (X) التي تعبر عن **الواقع الفعلي والشخصي** لممارسة القيادة التحويلية في الجامعة التي تنتمي إليها.

البعد	الجزء الثاني:القيادة التحويلية في الجامعة العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
البعد الأول: التأثير الكاريزمي	يثير سلوك وخطاب مسؤولي المباشر لدي الثقة والأمان					
	يتمتع مسؤولي المباشر بثقة كبيرة في النفس					
	يتقبل مسؤولي المباشر الانتقادات والاقتراحات					
	أنا موافق تماما بأفكار وتوجهات مسؤولي المباشر					
	تنفيذي لأوامر مسؤولي المباشر نابعة من إعجابي بشخصيته					
	يلاقي مسؤولي المباشر صعوبة في تنفيذ أوامره					
	درجة تأثري بمسؤولي المباشر تجعلني أتخذه قدوة نظرا لتعامله الحسن					
	يتصف مسؤولي المباشر بالإيثار(تقديم مصلحة الجماعة على مصلحته الذاتية)					
	أشعر بصدق أقوال مسؤولي المباشر من خلال أفعاله					
	أنا معجب بدرجة التزام مسؤولي المباشر بأهداف الجامعة ورؤيتها المستقبلية					
	يستمد مسؤولي المباشر سلطته من السلطة المعنوية التي يتمتع بها في الوسط الجامعي وليس من السلطة الادارية التي يوفرها له المنصب الاداري					
البعد الثاني: رعاية الأفراد	يحرص مسؤولي المباشر على مساعدة الآخرين في دعم نقاط القوة لديهم					
	يعتمد مسؤولي المباشر على الاتصال المباشر بيننا للاهتمام بمطالبي					
	يبتعد مسؤولي المباشر عن النقد الجارح في توجيه ملاحظاته لي					
	يلتزم مسؤولي المباشر بمبدأ الإنصاف والعدالة في تعامله مع الجميع					
	يستخدم مسؤولي المباشر أسلوب التوجيه الشخصي لكل فرد على حدى					
	يشجع مسؤولي المباشر العمل بروح الفريق الواحد بين الأساتذة والعاملين معه					
	يتعاطف مسؤولي المباشر معي عندما أواجه مشكلة ما					
	يقوم مسؤولي المباشر بطمأنتي على إمكانية حل المشاكل التي أواجهها					
البعد الثالث:التحفيز	يقوم مسؤولي المباشر بنشر ثقافة الحوار وعقد الاجتماعات بصورة منتظمة					
	يستخدم مسؤولي المباشر أسلوب التحفيز لتشجيعي على التجديد والابتكار					
	يدفعني مسؤولي المباشر إلى الالتزام بالتحسين المستمر					
	يتواصل مسؤولي المباشر معي بطريقة سهلة وواضحة وفعالة					
	يتيح لي مسؤولي المباشر الفرصة للمساهمة في احداث التغيير					
	يقترح مسؤولي المباشر أفكارا جديدة للنظر في كيفية إتمام المهام المطلوبة					
البعد الرابع: التحفيز الإلهامي	يلتزم مسؤولي المباشر بتفويض بعض من سلطاته ومهامه إلى مرؤوسيه					
	يمارس مسؤولي المباشر أسلوب الإدارة بالتواجد (يسهل علي الرجوع إليه عند الحاجة)					
	يعمل مسؤولي المباشر على استثارة روح التحدي والتنافس الايجابي من أجل التطوير					

حدد(ي) درجة موافقتك على العبارات التالية بوضع العلامة (x) التي تعبر عن مدى **التطبيق الفعلي** لمبادئ إدارة الجودة الشاملة داخل الجامعة التي تنتمي إليها.

البعد	الجزء الثالث:إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
دور القيادة الإدارية	تسعى إدارة الجامعة للاستفادة من تجارب الجامعات العربية والعالمية في مجال الجودة الشاملة					
	تلتزم إدارة الجامعة بنشر ثقافة الجودة الشاملة والحرص على تنفيذها					
	تحرص إدارة الجامعة على اختيار القيادات الإدارية على أساس الكفاءة والدرجة العلمية					
	تعمل إدارة الجامعة على تعميق العلاقات الإنسانية وتعزيز روح عمل الفريق					
	تهتم إدارة الجامعة بعصرنة النشاطات الإدارية باستخدام التكنولوجيا الرقمية					
	تحرص إدارة الجامعة على المشاركة في اتخاذ القرار بين أعضاء الأسرة الجامعية					
	يتوفر لدى الجامعة نظاما فعالا للاتصال مع الأساتذة والطلبة و الإداريين والفنيين وسوق العمل					
الطالب	تسعى إدارة الجامعة إلى ايجاد حلول مبتكرة لاحتياجات وانشغالات الأسرة الجامعية					
	تهتم إدارة الجامعة بالإرشاد والتوجيه النفسي لمساعدة الطلبة					
	تحرص إدارة الجامعة على الاهتمام بالطلبة المتفوقين لتعزيز قدراتهم وتدعيم تفوقهم					
	تخصص إدارة الجامعة مصلحة خاصة لمعالجة شكاوي الطلبة بفعالية واحترافية					
	تهتم إدارة الجامعة بدراسة أسباب الرسوب والتسرب الطلابي					
	تفتح إدارة الجامعة فضاءً لتمكين طلبتها من المشاركة في النشاطات الثقافية والعلمية					
	تستطلع إدارة الجامعة أراء الطلبة في جودة التعليم والمناهج وأداء الأساتذة					
المناهج والمقررات التعليمية	تحرص إدارة الجامعة عند فتح تخصص جديد استشارة الأساتذة ذوي العلاقة بالتخصص					
	تراعي إدارة الجامعة المعايير الدولية في إعداد المناهج التعليمية					
	تراجع إدارة الجامعة المناهج التعليمية لمختلف التخصصات كل ثلاث سنوات					
	تربط إدارة الجامعة مناهج التعليم بمتطلبات سوق العمل					
	تحرص إدارة الجامعة على التوازن بين البرنامج التعليمي والحجم الساعي					
	تسعى إدارة الجامعة إلى تعميم استعمال التكنولوجيا في أوساط الطلبة					
	تراعي إدارة الجامعة مبدأ التدرج المعرفي في تدريس(لا يتم تدريس مقياس قبل مقياس آخر ممهد له)					

	توفر إدارة الجامعة هياكل بيداغوجية مجهزة بأحدث التقنيات المتاحة(قاعات التدريس والمحاضرات، المكتبات....)					
	تحرص إدارة الجامعة على أن يغطي المنهج الدراسي الجوانب الأساسية في التخصص					
	يخضع إعداد الجدول الزمني لتوزيع المقاييس المدرسة إلى معايير بيداغوجية صارمة					
	توفر إدارة الجامعة العدد الكافي من الأساتذة حسب الدرجات العلمية والتخصصات					
الأساتذة	تسعى إدارة الجامعة إلى تشجيع الأساتذة على تحسين مستوى أدائهم وذلك بتوظيف وتفعيل مختلف أدوات التحفيز المادي والمعنوي					
	تحرص إدارة الجامعة على تطوير معارف الأساتذة من خلال المشاركة في الملتقيات والمؤتمرات العلمية					
	مناخ العمل السائد في الجامعة يشجع الأساتذة على الإبداع و التميز					
	تشجع الجامعة الأساتذة على توسيع استخدام التكنولوجيا لتحسين ظروف عملهم وتعزيز مستوى أدائهم					
	تسعى الجامعة إلى توزيع المقاييس تبعا لتخصصات الأساتذة					
تقييم الأداء	تضع الجامعة معايير موضوعية ومعاصرة لتقييم أداء الأساتذة سنويا					
	تتوفر الجامعة على نظام شامل يستند إلى معايير موضوعية واضحة لتقييم مستوى الطلبة					
	تحرص الجامعة على حث الطلبة على تحسين معارفهم والاقتراب بهم إلى المستوى المعياري					
	تحرص الجامعة على عقد لقاءات دورية مع الأساتذة لتعرف على صعوبات التدريس واقتراح الحلول لها					
الجامعة والمجتمع	تحفز الجامعة الأساتذة على إعداد الأبحاث العلمية ذات النوعية التي تخدم احتياجات المجتمع					
	تعمل الجامعة على التوفيق بين مخرجاتها ومتطلبات سوق العمل					
	تدرس الجامعة شكاوي مؤسسات المجتمع ومقترحاتها المتعلقة بنوعية المخرجات					
	تعمل الجامعة على إعداد خطة لتنمية المجتمع مع توفير الظروف المناسبة لتطبيقها.					

في الأخير نشكرك أستاذ(ت)ي المحترم على حسن تعاونكم

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,968	66

Correlations

			x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11
Spearman's rho	التأثير الكاريزمي	Correlation Coefficient	,640**	,858**	,559**	,792**	,811**	,447**	,858**	,759**	,904**	,756**	,591**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,000	,009	,000	,000	,000	,000	,000
		N	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

			x12	x13	x14	x15	x16	x17	x18	x19
Spearman's rho	رعاية الأفراد	Correlation Coefficient	,723**	,844**	,605**	,788**	,555**	,805**	,755**	,716**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000
		N	33	33	33	33	33	33	33	33

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

			x20	x21	x22	x23	x24	x25
Spearman's rho	التحفيز العقلي	Correlation Coefficient	,661**	,772**	,722**	,745**	,760**	,696**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	33	33	33	33	33	33

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

			التحفيز الإلهامي	x26	x27	x28
Spearman's rho	التحفيز الإلهامي	Correlation Coefficient	1,000	,556**	,875**	,705**
		Sig. (2-tailed)	.	,001	,000	,000
		N	33	33	33	33

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

			y1	y2	y3	y4	y5	y6	y7
Spearman's rho	دور القيادة الإدارية	Correlation Coefficient	,818**	,833**	,759**	,873**	,657**	,874**	,749**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	33	33	33	33	33	33	33

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

			الطالب	y8	y9	y10	y11	y12	y13	y14
Spearman's rho	الطالب	Correlation Coefficient	1,000	,685**	,829**	,568**	,639**	,617**	,483**	,621**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,001	,000	,000	,004	,000
		N	33	33	33	33	33	33	33	33

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

			y15	y16	y17	y18	y19	y20	y21	y22	y23	y24
Spearman's rho	المناهج والمقررات التعليمية	Correlation Coefficient	,805**	,700**	,524**	,688**	,393*	,671**	,623**	,462**	,676**	,606**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,002	,000	,024	,000	,000	,007	,000	,000
		N	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

			الأساتذة	y25	y26	y27	y28	y29	y30
Spearman's rho	الأساتذة	Correlation Coefficient	1,000	,732**	,628**	,508**	,530**	,674**	,719**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,003	,002	,000	,000
		N	33	33	33	33	33	33	33

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

			تقييم الأداء	y31	y32	y33	y34
Spearman's rho	تقييم الأداء	Correlation Coefficient	1,000	,715**	,587**	,728**	,865**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000
		N	33	33	33	33	33

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

			والمجتمع الجامعة	y35	y36	y37	y38
Spearman's rho	الجامعة والمجتمع	Correlation Coefficient	1,000	,784**	,875**	,828**	,815**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000
		N	33	33	33	33	33

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
kol	,066	299	,003	,987	299	,007

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
karizma	<---	F1	,854
ri3aya	<---	F1	,876
tahfiz	<---	F1	,884
ilham	<---	F1	,866
talib	<---	F2	,716
manahij	<---	F2	,919
oustad	<---	F2	,808
adai	<---	F2	,800
moujtama3	<---	F2	,804
k_idariya	<---	F2	,788

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
karizma	<---	F1	1,000				
ri3aya	<---	F1	1,075	,055	19,670	***	
tahfiz	<---	F1	1,111	,056	19,986	***	
ilham	<---	F1	1,149	,060	19,282	***	
talib	<---	F2	1,000				
manahij	<---	F2	1,322	,086	15,423	***	
oustad	<---	F2	1,217	,090	13,596	***	
adai	<---	F2	1,228	,091	13,468	***	
moujtama3	<---	F2	1,326	,098	13,536	***	
k_idariya	<---	F2	1,250	,094	13,269	***	

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	21	173,706	34	,000	5,109
Saturated model	55	,000	0		
Independence model	10	2395,013	45	,000	53,223

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,038	,900	,838	,556
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,329	,254	,088	,207

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,927	,904	,941	,921	,941
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,117	,100	,135	,000
Independence model	,419	,404	,433	,000