الجمهوريـــــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــــة الشعبيـــــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مذكرة تخرج لنيل شهـــادة الماجســـتير

تخصص علم النفس العمل والتنظيم

فرع: إستراتيجية المؤسسات

درجـة أهميـــة مقومـات تطبيـق إدارة الجـودة الشاملـة بمؤسسـات التعليـم الثانـوي

(من وجهـــــة نظـــــر الإداريييـــــن)

إعداد الطالبة :

بوقـــزولة وداد

تحت إشراف الأستاذ :

د. بوعبد الله محمد

السنة الجامعية 2010/2009

تشكرات

الحمد لله الذي منّ علينا بنعمة العلم وجعله نبراس ينير عقولنا ويضيء طريقنا فالله الشكر والحمد.

كما أتقدم بالشكر للأستاذ المشرف الدكتور بوعبد الله محمد الذي لم يبخل لا بوقته ولا بجهده.

شكر وتقدير للمسؤولين عن فتح مسابقة الماجستير والقائمين على مصلحة الدراسات ما بعد التدرج، ولجميع أساتذتي المحترمين في قسم علم النفس جامعة منتوري بقسنطينة، وكذلك أساتذتي في جامعة فرحات عباس بسطيف.

شكر خاص للأستاذ بغول زهير على كل مجهوداته.

بوقزولة وداد

Dédicace

Notre siècle, un véritable carnaval

où chacun trouve son bonheur dans le déguisement

Je dédie ce travail à la seule vérité dans ma vie ;

A KARIMA

مقدمـــة:

يتميز العالم اليوم بثورة وسائل تنقل المعلومة وتسارع وتيرة التجديد والتنامي المتزايد للاكتشافات العلمية والتكنولوجية، ومن ثم أصبح الاستثمار في "المادة السنجابية" "La matière grise" والمعرفة يفرض نفسه ما دام النمو و الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية لم يعودا مرتبطين بامتلاك المواد الأولية فقط، بل بالمعارف التي أصبحت مصدر الثروة والقوة في عالم مترابط أكثر فأكثر.

وفي هذا السياق يسجل "بوفلجة غياث" أن بلورة فلسفة واضحة للتربية هي مهمة حضارية تقع على المجتمع وقياداته، إذ كلما زادت وضوحا وتلاؤما مع حاجات المجتمع نالت حظوظ النجاح والتوفيق.[1]

فالتعليم لابد له أن لا يعيش على هامش الحياة العالمية والوطنية، لأنه أداة المجتمع في تحقيق أهدافه وبناء مشروعه، وهو بذلك سند للنظم الاجتماعية الأخرى، ولا يمكن الحديث على التغيرات الاقتصادية بعيدا عن دور المدرسة، فهي التي تكون اليد العاملة والكفاءات التي تستوجبها عمليات التغيير، وبالتالي تضمن لها مقدار النجاح المرغوب.[2]

إن هذه الوضعية التي هي وليدة رهانات جديدة مرتبطة بسيرورة العولمة وتأكيد أهمية المعرفة والتكنولوجيا في عالمنا المعاصر تهيب بالمنظومة التربوية وتفرض عليها الاستجابة للطلب الاجتماعي الذي يشترط مستوى عال من الأداء والتأهيل المتنامي.[3]

وعلى الرغم من أهمية هذا التغيير، فقد جاء في كلمة السيد وزير التربية في إطار مشروع إعادة تنظيم التعليم أنه "... من البديهي بعد إلقاء نظرة شاملة ولو مختصرة حول التطور الكرونولوجي للتعليم الثانوي في الجزائر وعلى الإصلاحات التي مسته، أن يبرز إلى تفكيرنا حقيقة أن التعديلات المتعددة التي عرفها هذا الطور من التعليم هي عبارة عن محاولات ردود فعل مباشرة وغير مباشرة لظاهرة عدم الانسجام أكثر من كونها منبثقة من مشروع تربوي منسجم ذي مظاهر مدروسة مسبقا وانعكاسات محددة.

فغياب المشروع الحقيقي للإصلاح جعلنا نستمر في البحث عن حلول ترقيعية استبدالية بالاعتماد على هيكلة الطور ثم إعادة هيكلته مرة بعد مرة.

---

[1] غياث بوفلجة: انعكاسات التربية الغربية على الشعوب الإسلامية، دار الكتاب الجامعي، القاهرة 1991، ص 101.

[2] إبراهيمي الطاهر وجابر نصر الدين: "مستوجبات التغيير التربوي في الجزائر" مجلة العلوم الإنسانية، عدد 23 جوان 2005 قسنطينة، ص 45.

[3] وزارة التربية الوطنية (الجزائر): القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، فيفري 2005، ص 5.

وهذه التراكمات كلها مع هذه الهزات الإصلاحية المرتجلة جعلت العاملين في ميدان التربية والتعليم في حيرة من أمرهم، حيث لم يعودوا منسجمين مع الوظائف التي يقومون بها، ولا مع الأهداف التي يعملون على تحقيقها، مما انعكس سلبا على مستوى أدائهم وفعاليتهم الوظيفية".[1]

في هذا الإطار، تجدر الإشارة إلى أن التغيير التربوي ليس بالظاهرة مثار الخلاف من حيث المبدأ فجميع النظم التربوية تقتضي إعادة نظر ودقة تصويب للمسعى التعليمي باتجاه الغايات التي تنسجم ومتغيرات الأبعاد الزمنية، لذلك وجب أن لا يفسح المجال للتلقائية ورقع الفعل، بل أن يعتمد التخطيط التربوي المبني على الوعي العلمي للواقع وتشوف المستقبل بشكل محترم من التنبؤ المؤسس على التحليل والتشخيص، مما يضمن لهذا التغيير القوة على التماسك الذاتي والاتساق مع مكونات هوية هذه النظم الوطنية بوصفها ثوابت ومتغيرات المرحلة التي تعيشها.[2]

انطلاقا من هذا الواقع، وفي سياق ترسيخ المسعى الشامل لإصلاح المنظومة التربوية الذي شرعت فيه الدولة الجزائرية، جاء القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 والذي ألغى ـ حسب المادة 105 منه ـ جميع الأحكام المخالفة له[3]، لا سيما أحكام الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين المعدل والمتمم، ومن غايات هذا القانون التوجيهي تركيز كل المجهودات لتحقيق التوافق مع الطلب الاجتماعي وتطلعات المجتمع المشروعة إلى تعليم وتكوين نوعي لأبنائه[4].

حيث أن رفع نوعية الآداءات التي يقدمها التعليم يقتضي تخليص مجال التربية و التعليم من نقائصه المسجلة لاسيما في النواحي التنظيمية والتسييرية، كما يتفق الباحثون في هذا الإطار ومنهم "R. Zisweller" على أن التسيير الجيد للمؤسسات التربوية والتعليمية يتطلب اعتماد وتطوير دائم لبرنامج يسمح بانتقاء وتكييف وتنمية قدرات الهيئة المسيرة، إضافة إلى ما يتطلبه من تحفيز جيد لكل فرد من خلال اعتماد نظام تقييم للأداء والمكافأة الموضوعية تبعا للمساهمة الملموسة في المؤسسة.

كما يرتبط هذا النجاح أيضا بتحديد الأهداف و المهمات مما يحسن المردودية، إذ أن الدور المحدد عن طريق المهمة والمسؤولية والأجر يوضح الإطار القانوني الحقيقي للفرد ضمن المؤسسة التعليمية، الأمر الذي يساعد هذا الأخير في الإنسجام والاستعداد للتوازن المهني الضروري.[5]

---

[1] وزارة التربية الوطنية (الجزائر): مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي، التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، فيفري 2005، ص 5.

[2] إبراهيمي الطاهر وجابر نصر الدين: مرجع سابق، ص 41.

[3] وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية، مرجع سابق، ص 98.

[4] المرجع نفسه، ص 24.

[5] R. Zisweller: Gestion des établissements d'enseignement, 1ed, Paris, 1979 P 62.

وبناء على ما سبق ذكره فإن المؤسسات التعليمية خاصة الثانوية منها مطالبة بإيجاد الآليات الكفيلة بالارتقاء بمخرجاتها، إذ أنه لا يكفي جمال الحرم التعليمي وتوفر أنظمة الحاسب الآلي لتحقيق جودة في التعليم إذا لم يكن هناك نظام إداري فعال يساعد المعلم في تعليمه والطالب في تعلمه.

وتأكيدا لهذا الطرح، فقد حصل مجال التنمية البشرية على حصة الأسد من الميزانية المخصصة للتنمية في إطار المخطط الخماسي 2010-2014، الذي وضعته الحكومة الجزائرية خلال السداسي الأول من سنة 2010 بهدف ضمان التنمية المستدامة، حيث تقرر إنشاء 5000 مؤسسة تعليمية و600.000 مقعد بيداغوجي للتعليم العالي و400.000 غرفة للإقامات الجامعية، بالإضافة إلى 300 مؤسسة للتكوين المهني.[1]

وعلى الرغم من هذه الميزانية الضخمة التي حظي بها هذا المجال، فإن معظم القراءات لهذا المخطط استذكرت تجارب الجزائر في مجال التنمية منذ الاستقلال، والتي سعت من خلالها إلى تطوير الهياكل والمؤسسات (الجانب المادي) على حساب الجانب التسييري، الأمر الذي شكل دائما نقطة الضعف المسجلة في عملية تقدم التنمية، وفي هذا الصدد يرى البعض من الباحثين الجزائريين في مجال الاقتصاد في الجزائر منهم "أحمد بن بيتور" و"عبد الحق لعميري" أن تحقيق التنمية وفق هذه الميزانية الضخمة يتطلب الرجوع إلى التجارب العالمية في إطار تقدم عملية التنمية والتي ركزت أكثر على بعد الجودة في تسيير هذه الموارد بدل الاهتمام بالتطور الكمي للهياكل.[2]

ومن المناهج الإدارية الحديثة في التسيير والتي نالت نصيبا وافرا من البحث والتطوير في الغرب هو نظام إدارة الجودة الشاملة ويأتي هذا النظام كاتجاه تطويري معاصر ليمثل إطارا محوريا في معظم دول العالم في مجالاتها اليوم لتقويم الأداء التعليمي وتطويره وضمان تحقيق الفاعلية والكفاية في المؤسسات التعليمية.[3]

حيث حقق نظام إدارة الجودة الشاملة على مدى العقدين الماضيين من الزمن نجاحات باهرة وملفتة للنظر في العديد من الشركات العالمية وفي أوساط الأعمال ومؤسسات التعليم والجامعات ومراكز البحث العلمي والشركات العالمية على اختلاف أحجامها، حتى الأجهزة الحكومية أيضا، وقد طورت كل جهة من هذه

---

(1) Abd el Hak LAAMIRI: EL WATAN "Supplément économique" N° 246, du 31 Mai au 6 Juin 2010, P 6.

(2) Ahmed BENBITOUR: Idem, P4.

(3) أمين النبوي: "إدارة الجودة الشاملة، مدخل لفعالية إدارة التغيير التربوي على المستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية"، المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية، المقارنة والإدارة التعليمية، إدارة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي، 21-23 يناير 1995، ص 313.

الجهات منهج إدارة الجودة الشاملة ووضعت نموذجا خاصا بها، حيث اعتبرتها المنظمات وسيلة فعالة من أجل إحداث تغييرات جذرية في فلسفة وأسلوب العمل فيها لتحقيق أعلى جودة.[1]

والملاحظ أنه عندما نذكر عملية التعليم، نذكر معها المعلم والطالب والمادة العلمية والمؤسسة التعليمية كمكونات أساسية للعملية التعليمية، فجودة عملية التعليم تتعلق بجودة هذه المكونات، لذا لابد من النظر في واقع هذه المكونات أولا ، ثم بعدها نقدم مقترحا ملخصا عن خصائص جودة مكونات العملية التعليمية التي يمكن أن نستعين بها في معرفة مدى وجود الجودة في عملية التعليم في مؤسساتنا التعليمية خاصة الثانوية منها.[2]

وبناء على هذا الأساس، سوف نركز في هذه الدراسة على الأهمية التي يوليها مسؤولو الإدارة بمؤسسات التعليم الثانوي لخصائص جودة مقومات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، على اعتبار أن الجودة في أي عمل كان ولاسيما في مجال التعليم لا تحصل إلا إذا توفرت الجدية والإخلاص في صاحب هذا العمل سواء كان معلما أو طالبا أو مسؤولا إداريا.[3]

وفي هذا السياق احتوت دراستنا هذه على مقدمة ، خاتمة وستة (06) فصول، تظم الجانبين النظري و التطبيقي، وقد تناولت ما يلي:

أولا : الجانب النظري

الفصل الأول: واشتمل على مشكلة الدراسة، حيث تم تحديد الإشكالية التي انتهت بمجموعة من التساؤلات وصياغة الفرضيات، وتم التطرق إلى الأهمية والأهداف من هذه الدراسة والتعريف ببعض المصطلحات التي ورد ذكرها في الدراسة، ثم التطرق إلى الدراسات السابقة والتعليق عليها وبيان مدى أهميتها لهذا الدراسة.

الفصل الثاني: يتناول هذا الفصل والذي جاء بعنوان نظام إدارة الجودة الشاملة، ماهية الجودة عبر التطرق للتطور التاريخي للمفهوم، ثم استعراض أبعادها ومحدداتها كمدخل للتعرف على مفهوم نظام إدارة الجودة الشاملة من خلال بعض التعريفات، ثم أسباب ظهور النظام، فوائد هذا النظام وأهم رواده ثم التطرق إلى مبادئ تطبيقه ومراحل ومعوقات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.

الفصل الثالث: تحت عنوان نظام إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم، تضمن هذا الفصل بيان ماهية نظام إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم عبر تعريفه وتحديد أهدافه ومنظومة المؤسسة التعليمية في

---

[1] عمر وصفي عقيلي: المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة "وجهة نظر"، ط1، دار وائر للنشر، عمان 2001، ص 12.

[2] سالي براون، فل ريس: معايير لتقويم جودة التعليم لدى المدرسين في الجامعات والمعاهد العليا، ترجمة أحمد مصطفى حليمة، ط1 دار البيارق للنشر، عمان 1997، ص 10.

[3] سالي براون، فل ريس: مرجع سابق، ص 29.

إطـار هذا النظـام، وقد تـم استعراض بعض النمـاذج العالميـة فـي تطبيق إدارة الجـودة الشـاملة فـي قطـاع التعليم، كمـا تـم تنـاول متطلبـات تطبيـق النظـام فـي المؤسسـات التعليميـة، و بعـض المعوقـات التـي تواجـه تطبيقه بالإضـافة إلى مقترحات للتغلب على هذه المعوقات.

الفصل الرابع: بعنوان التعليم الثانوي، وتم فيه التعريف بمفهوم التعليم الثـانوي وذلك من خـلال تعريـف المدرسة الثانوية، تعريف التعليم الثانوي ووظائفه وأهدافه، ومن ثم التطرق لمراحل تطور التعليم الثانوي في الجزائر خلال مختلف الحقبات التي مر بها البلد، كما تم تبيان كيفية تنظيم وتسيير مؤسسة التعليم الثانوي، وأهم المشكلات التي تواجه التعليم الثانوي في الجزائر.

أما الجانب التطبيقي للدراسة فقد اشتمل على فصلين هما:

الفصل الخـامس: اشتمل علـى حـدود الدراسـة المكانيـة والزمنيـة و البشـرية، وعلـى عينـة الدراسـة وكيفيـة اختيارهـا وخصـائصـها، وكـذا المـنهج المسـتخدم فـي الدراسـة وأدوات جمـع البيانـات ودراسـة الشـروط السـيكومترية الأساسـية للمقـاييس والمتمثلـة فـي الصـدق والثبـات،ثم الأسـاليب المسـتخدمة فـي المعالجـة الإحصائية للدراسة.

الفصل السادس: وتطرق إلى عرض نتائج الدراسـة والتعليق عليهـا، تحليل هذه النتـائج من خـلال تفسير ومناقشـة فرضـيات الدراسـة والإجابـة عـن تسـاؤلات الدراسـة، ثـم صـياغة مجموعـة مـن التوصـيات والمقترحات.

وأخيرا تم عرض المراجع المستخدمة في الدراسة ووضع الملاحق التي تم الاعتماد عليها في إطـار هذا البحث.

1- تحديـد إشكاليــة الدراســة:

شهد العالم بعد الحرب العالمية الثانية تحولات كبيرة وارتفاعا حادا في معدلات النمو الاقتصادي وتبع ذلك تطور أكبر في ميدان المعرفة والتكنولوجيا وصار نجاح الدول وتطورها يبنى على امتلاك المعرفة وتطويرها، على اعتبارها ميزة تنافسية لأي دولة ، هذه الميزة التي ترسي دعائمها إستراتيجية التعليم بها.

وتشير الدلائل في الآونة الأخيرة أن قطاع التعليم في الجزائر بمختلف مستوياته (الابتدائي، المتوسط الثانوي والجامعي...) يعيش فترة تحول فرضتها هذه التغيرات المحلية والإقليمية والدولية، فقد التزمت الجزائر من خلال ما يبرزه التقرير الوطني حول أهداف الألفية لتحقيق التنمية بالاهتمام المتزايد بالمؤسسات التعليمية المختلفة ممثلة في المدارس، المعاهد، الثانويات، مراكز التعليم والتكوين المهني الجامعات وغيرها من المؤسسات التي تعنى بتنمية وتكوين الموارد البشرية.[1]

وتأسيسا على ذلك فإن عملية التنمية ومواجهة التحديات وتنمية المردود هو عمل يرتبط منطقيا بجعل التعليم من نوعية ملائمة لهذا المقصد من جهة، ومتماشية مع التغيرات التي يستهدفها الاقتصاد الوطني من جهة أخرى.

غير أن النمو الكمي للتربية في الجزائر المحقق ضمن سياق تميز بالانفجار الديمغرافي وفي ذات الوقت بخيار المشروع التربوي ذي الطابع الديمقراطي قد واجهته صعوبات واختلالات أثرت على نوعية التعليم الممنوح وكذا على مردود المنظومة ككل، مما أدى إلى تقليص النتائج والمكاسب المحصل عليها... فإصلاح المنظومة التربوية أصبح إذن أمرا ضروريا، سواء بسبب الوضعية الحالية للمدرسة الجزائرية أو بسبب التحولات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي والتي تفرض نفسها على المدرسة بصفتها جزء لا يتجزأ من المجتمع الجزائري.[2]

ومن هنا تبرز ضرورة حصول تغيير شامل في النظم الإدارية المعمول بها في هذه المؤسسات، ذلك أن من أهم العناصر التي تؤدي إلى نمو التربية والتعليم هو الاعتراف بأهمية الإدارة المسؤولة عن التربية والتعليم، ودلل على ذلك تقرير تحت عنوان "تعلم أن تكون" Apprendre à être الصادر عن اليونسكو في السبعينات حيث أدت هذه المقاربة لإحراز الدول المتقدمة تحسنا معتبرا في ميدان التطور الإداري واستطاعت أن ترسي قواعد إدارية حديثة ومتينة نسبيا سمحت لها القيام بإصلاحات وإدخال

---

[1] Le gouvernement Algérien, Rapport national sur les objectifs du millénaire pour le développement. El Diwan impression. Algérie, Juillet 2005, P 27.

[2] وزارة التربية الوطنية: "القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008"، عدد خاص، الجزائر، فيفري 2008، ص 6.

تحسينات على المستوى البيداغوجي، الأمر الذي تفتقده الأساليب الإدارية المطبقة في قطاع التعليم في الجزائر فقد أفرزت السلوكات التنظيمية والإدارية للمسؤولين الإداريين القائمين على المنظومة التربوية أزمة شملت ثلاث مظاهر مترابطة ألا وهي:[1]

- تأخر النسق أو النظام الإداري بالنسبة للتطور والاتجاهات السياسية والبيداغوجية المعلن عنها والمعمول بها.
- أن هذا النسق الإداري ابتعد عن التيارات الحالية للعلم والتكنولوجيا والتسيير وأصبح غير قادر على تطبيق نتائج هذه النظريات لحل هذه الإشكالية.
- عدم قدرة الإدارة أو عجزها على ترقية التطور البيداغوجي المتوقع أو الضروري لمواجهة الألفية الثالثة.

ومن بين النظم الإدارية الحديثة التي حظيت باهتمام واسع النطاق من قبل العديد من الكتاب والباحثين هو نظام إدارة الجودة الشاملة، حيث أصبح يمثل توجها عالميا يسيطر على فكر وتسيير أفراد الإدارة على مختلف مستوياتهم نظرا للنجاح الكبير الذي حققته عملية تطبيق هذا المنهج في التنظيمات الصناعية وفق ما يشير إلى ذلك "أركارو جانيس" في كتابه الموسوم "إصلاح التعليم (الجودة الشاملة في حجرة الدراسة)" الصادر سنة 2002، والذي بدأ تطبيقه في اليابان في النصف الثاني من القرن العشرين على يد رائده "إدوارد ديمنغ" "Edward Deming"، وبعد ذلك تم انتقاله والاهتمام به وتطبيقه في المؤسسات التربوية والتعليمية، لهذا أصبح إدراك موضوع الجودة في النظم التعليمية وتناوله ضمن إطار تطبيق إدارة الجودة الشاملة ضروري لانعكاسه المباشر على الأداء التربوي التعليمي.

إن تناول موضوع إدارة الجودة الشاملة في مرحلة التعليم الثانوي ذو خصوصية، بالنظر لما هو مطلوب من هذا التعليم تقديمه من خدمات لمنتسبي هذه الفئة العمرية الحرجة، باعتباره مصدر الأفكار ومنبع النظريات، والبوتقة الأولى التي يكتسب منها الطالب خبرات جديدة وممارسات عديدة تعده لمعترك الحياة الأكبر.[2]

ومن هذا المنطلق فإن إعادة النظر في كل ما يتعلق بهذا النوع من التعليم (فلسفته، منطلقاته وأهدافه...الخ) أضحى ضرورة ملحة تفرضها تحديات القرن الواحد والعشرون من جهة، وتحقيقا لهدف المدرسة الثانوية الجزائرية لضمان مستوى عال لنوعية التعليم الثانوي وللرقي بالمستوى العلمي ولمواصلة مسيرة العطاء من جهة أخرى، وهذا لن يتأت إلا من خلال الانتقال من ثقافة الكم إلى ثقافة

---

[1] أوقاسي لونيس: "أزمة الإدارة التربوية في الجزائر"، مجلة العلوم الإنسانية، عدد 23 جوان 2000، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ص-ص 21-23.

[2] STEEVES. L. frank and ENGLISH. W. Ferwick: Secondary curruculum for a changing world. London Charles. E. Merrill publishing company, 1978, P 4.

الإتقان والجودة عبر تطبيق نظام الجودة الشاملة والذي من طبيعة أهدافه التحسين الدائم والمستمر الذي يشمل كل مظاهر المؤسسة والموجه لإرضاء العملاء (المستفيدين).[1]

وحتى يتسنى لهذا المنهج تحقيق ما هو منتظر منه من أهداف في الميدان التربوي وفق ما يؤكد على ذلك المهتمين بالبحث في هذا الميدان، لابد من توافر مجموعة متطلبات والتي من أمثلتها:

- التعرف على احتياجات المجتمع وسوق العمل لتحديد مواصفات مخرجات العملية التعليمية المرجوة.
- وجود أهداف محددة مشتقة من احتياجات الفئات المستهدفة وسعي الإدارة وجميع العاملين معا لتحقيقها.
- التركيز على القيادة الصحيحة والفعالة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.
- المشاركة الحقيقية لكل المعنيين بالمؤسسة في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة التعليمية من خلال تحديد أدوار الجميع وتوحيد الجهود...الخ.[2]

وغيرها من المتطلبات المتعلقة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية.

ومن الأكيد أنه لتطبيق أي نظام جديد في أي مجال خاصة مجال الإدارة، فإنه من الضروري اقتناع هذه الأخيرة بأهمية مقومات تطبيقه، وترتيبها حسب أولويات البيئة الموجودة بها وخصوصياتها، والتي تختلف من بلد إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى، نظرا لتعدد الثقافات وإلى التراكمات الناجمة عن طول مدة تبني أسلوب معين في الإدارة وصعوبة التخلي عنه.

ذا الصدد، فإن التعرف على درجة أهمية مقومات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم، وتحديدا التعليم الثانوي في الجزائر، من وجهة نظر موظفي هذه الإدارة يشكل عامل مهم في تحديد أولويات الثانوية الجزائرية بصفة عامة لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.

ولعل من أهم الأسباب التي أدت إلى طرح هذه الدراسة هو معرفة درجة الأهمية التي يمثلها كل مقوم من مقومات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بالنسبة لأعضاء الإدارة التربوية في الثانوية، ومعرفة إذا كانت هناك فروق في الأهمية التي يولونها لهذه المقومات وفق المستويات الإدارية التي ينتمون إليها والتي من الممكن أن تعيق تطبيق هذا النظام بسبب عدم وجود تناسق بين أعضاء الإدارة حول هذه الأهمية لكل مقوماته، انطلاقا من أن هذا النظام يعتمد على مفهوم النظم، بمعنى تناول كل عنصر من عناصر المؤسسات بالتطوير والتحسين من أجل الوصول إلى الجودة.

---

[1] BARNABE Clérmont: Introduction à la qualité totale en éducation. Montréal, Editions Transcontinentales, 1995, P 23.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: الجودة في التعليم (المفاهيم، المعايير، المواصفات والمسؤوليات)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص ص 89-90.

إذن؛ وبناء على هذا الطرح فإن إشكالية هذه الدراسة تتحدد بشكل أكثر وضوحا في التساؤل الرئيسي التالي:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات الإدارية، التنظيمية والبشرية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدة تساؤلات تتمثل في:

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات الإدارية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات التنظيمية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات البشرية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات، لابد من صياغة فرضيات تمثل إجابة مؤقتة عنها.

2- فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية العامة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات الإدارية، التنظيمية والبشرية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري.

2-2- الفرضيات الجزئية:

2-2-1- الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات الإدارية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري.

2-2-2- الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات التنظيمية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري.

2-2-3- الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات البشرية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري.

3- دوافع اختيار الموضوع:

إن وقوع اختيار أي باحث على موضوع ما من بين المواضيع العديدة الجديرة بالدراسة لا يتم بمحض الصدفة بل تتحكم فيه مجموعة دوافع، ومن هذا المنطلق يمكن إيجاز الدوافع التي كانت وراء اختيار هذا الموضوع في النقاط التالية:

3-1- إمكانية دراسة هذا الموضوع وبحثه.

3-2- قلة الدراسات في حدود الاطلاع؛ التي تناولت موضوع درجة أهمية مقومات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي على المستوى الوطني، وفي الوقت الذي عرف فيه هذا الموضوع إجراء العديد من الدراسات من قبل الباحثين الغربيين بما فيهم الباحثين العرب.

3-3- التوترات التي يمر بها قطاع التعليم في الجزائر في السنوات الأخيرة وحركة الإضرابات المتتالية لعمال القطاع والتي خلقت بدورها احتجاجات في أوساط أولياء التلاميذ حول انعكاسات هذه التوترات على التحصيل العلمي لأبنائهم ونوعيته.

3-4- الوضع المزري الذي تعيشه مؤسسات التعليم الوطنية والتدهور الملحوظ من حيث مخرجاتها التي لا تتوافق ومتطلبات سوق الشغل المتغير باستمرار، نظرا للتطورات التكنولوجية خاصة تكنولوجيا الاتصال والإعلام، هذا ما يستلزم مطالبة سوق الشغل لكفاءات ذات جودة عالية، هذا الوضع يجعل مؤسسات التعليم الوطنية في موضع مساءلة ما يستوجب عليها الاهتمام بمخرجاتها وتحسين جودتها في ضوء تطوير إدارتها.

4- أهداف الدراسة:

إن الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها هذه الدراسة تتحدد في النقاط التالية:

4-1- معرفة مقومات تطبيق إدارة الجودة الشاملة (الإدارية، التنظيمية والبشرية) في مؤسسات التعليم الثانوي.

4-2- معرفة فيما إذا كان هناك استعداد من طرف موظفي الإدارة على مستوى الثانويات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة من خلال معرفة الأهمية التي تمثلها مقوماته التنظيمية، الإدارية والبشرية بالنسبة إليهم.

3-4- الوقوف على طبيعة الفروق الموجودة في الأهمية النسبية للمقومات الإدارية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري.

4-4- الوقوف على طبيعة الفروق الموجودة في الأهمية النسبية للمقومات التنظيمية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري.

5-4- الوقوف على طبيعة الفروق الموجودة في الأهمية النسبية للمقومات البشرية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري.

5- أهمية الدراسة:

1-5- تتعرض هذه الدراسة لواقع التعليم الثانوي، مما يمكن معه أن تساهم نتائجها وتوصياتها المبنية على هذه النتائج في عملية تحسين هذا الطور من التعليم وتطويره في المستقبل.

2-5- لقد كثر الجدل والأخذ والرد - بين المتخصصين في التربية وغيرهم من المهتمين بما في ذلك أولياء أمور الطلاب- حول فاعلية نظام التعليم الثانوي ومدى تفاعل مخرجاته مع البيئة الاجتماعية والمجتمع، ومن هنا فهذه الدراسة سوف تلتمس الرأي الصائب وتقترح الحلول لبعض المشكلات التي تواجه النظام.

3-5- هذه الدراسة تعتمد على استقصاء المعلومات مباشرة من الهيئة المنفذة لنظام التعليم الثانوي وهم: المدراء العامون، نواب المدراء، المقتصدون والمستشارون الرئيسيون للتوجيه...الخ للمدارس الثانوية، مما يجعل لآرائهم وتجاربهم أهمية خاصة في قبول نتائج هذه الدراسة ومقترحاتها، والاستفادة ما أمكن من هذه النتائج والمقترحات.

6- تحديد مفاهيم الدراسة:

إذا كان من ميزات العلم الدقة والتحديد، فالدقة العلمية تلزم تحديد المصطلحات والمفاهيم الأساسية التي تكون محل تداول بين المنشغلين بأحد مجالات العلم.

والمفاهيم في العلوم الإنسانية عامة وفي علم النفس خاصة تتميز بالمرونة والنسبية، وسبب ذلك هو الطبيعة الإنسانية المتجددة والمتغيرة دوما، لذا كان من الضروري على الباحث في علم النفس استعمال المفاهيم بشكل محدد تحديدا دقيقا ليتسنى له الحصول على نتائج علمية دقيقة تجنبه الوقوع في مغبة الشك فيها أو مخالفتها.

وفي دراستنا هذه سنقف عند أهم المفاهيم التي تخدم موضوع دراستنا وهي على النحو التالي:

1-6- إدارة الجودة الشاملة: تجدر الإشارة إلى أنه من الصعوبة بمكان تقديم تعريف دقيق لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، حيث يختلف الباحثون في تعريفها، ولا غرابة في ذلك فقد سئل رائد الجودة "إدوارد ديمينغ" عنها فأجاب بأنه لا يعرف وذلك كدليل على شمول معناها، وتعرف إدارة الجودة الشاملة:

أ/ اصطلاحا:

أولا: تعريف هيئة المواصفات البريطانية "British Standards Institution"

"مجموع صفات، وملامح وخواص المنتج أو الخدمة التي تحمل نفسها عبء إرضاء الاحتياجات الملحة والضرورية".[1]

يلاحظ في هذا التعريف تركيزه على جودة المنتج أو الخدمة، لكنه لم يبرز أهمية وكيفية الحفاظ على استمرارية هذه الجودة عبر التحسين المستمر في جميع مراحل العملية الإنتاجية ومراعاة احتياجات ومتطلبات العملاء.

ثانيا: تعريف "الخفاجي":

"نظام متكامل موجه نحو تحقيق احتياجات المستهلكين وإعطاء صلاحيات أكبر للعاملين في اتخاذ القرار وتأكيد التحسين المستمر للعمليات والخدمات، بما يؤدي إلى تحقيق إرضاء للعملاء ضمن كلفة تنافسية معقولة".[2]

ب/ التعريف الإجرائي:

يتحدد مفهوم إدارة الجودة الشاملة في أنه منهج متكامل نظري وتطبيقي لعملية متناسقة من مجموعة المفاهيم والوسائل والأساليب والخطوات الإجرائية المنظمة، التي تهدف إلى ضمان استمرارية جودة المنتج أو الخدمة المقدمة.

---

[1] محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح: منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص 98.

[2] سهيلة كاظم الفتلاوي: مرجع سابق، ص 28.

2-6- إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

أ/ اصطلاحا:

أولا: تعريف "رينهارت – Rinehart"

"الخصائص المجتمعة لمنتج أو خدمة ترضي احتياجات العملاء، سواء كان العميل هو المتلقي المباشر للخدمة (الطالب / المعلم داخل نظام التكوين) أم المستخدم الأصلي للمنتج أو الخدمة أو كليهما من العملاء الخارجيين المتمثلين في المسؤولين عن التعليم الثانوي العام".[1]

ثانيا: تعريف محمد عطوة مجاهد.

"نموذج إداري متطور وشامل يعتمد على ترسيخ ثقافة التميز في الأداء والتحسين المستمر لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية والتوظيف الأمثل للموارد المتاحة بهدف الحصول على مخرجات تعليمية مبدعة وذات قدرة عالية على الإنتاج ".[2]

ب/ التعريف الإجرائي:

هي عملية تعزيز التحسينات المستمرة في جميع عناصر المنظومة التعليمية (مدخلات، عمليات، مخرجات، تغذية راجعة) وذلك من خلال جميع العاملين وجميع العمليات وجميع الموارد المتاحة وفي جميع الأوقات بهدف الوصول إلى مخرجات تعليمية عالية المستوى وقادرة على زيادة الإنتاج .

3-6- التعليم الثانوي:

أ/ اصطلاحا:

أولا: تعريف منظمة الأمم المتحدة للعلوم والثقافة UNESCO

"التعليم الثانوي يعني البرامج التعليمية الخاصة بالمستويين 2 و3 من التصنيف الدولي، تخصص المرحلة الأولى من هذا التعليم (التصنيف مستوى 2) عادة لإكمال البرامج الأساسية من التعليم الابتدائي، لكن تدريس المواد المقررة في هذه المرحلة يستدعي اللجوء إلى معلمين أكثر تخصصا، وغالبا ما تتزامن نهاية هذه المرحلة مع السنة الأخيرة من التعليم الإلزامي، أما في المرحلة الثانية من التعليم الثانوي (التصنيف مستوى 3) وهي عادة المرحلة النهائية من التعليم الثانوي في كثير من البلدان فإن التدريس فيها شديد

[1] محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح: مرجع سابق، ص 97.

[2] محمد عطوة مجاهد: ثقافة المعايير والجودة في التعليم، دار الجامعة الجديدة، الأزاريطة، مصر، 2008، ص 42.

التخصص، الأمر الذي يتطلب اللجوء إلى معلمين أكثر تأهيلا وتخصصا كما هو عليه الأمر في المستوى 2 من التصنيف الدولي".[1]

ثانيا: تعريف المنظمة العربية للتربية والثقافة:

"التعليم الثانوي هو المرحلة الدراسية التي تغطي السنوات الثلاث أو الأربع الأخيرة قبل التعليم العالي ويلتحق بالمدرسة الثانوية الطلبة من فئات العمر من 15 إلى 19 سنة على الأقل".[2]

ب/التعريف الإجرائي:

التعليم الثانوي هو ذلك التعليم الذي يلي مرحلة التعليم المتوسط مباشرة، ويسبق مرحلة التعليم الجامعي، وتدوم الدراسة فيه ثلاث سنوات وهو نوعان التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي التكنولوجي ويلتحق بهذه المرحلة الطلبة من الفئة العمرية ما بين 15 و19 سنة ويتم في ثانويات التعليم العام.

6-4- مقومات إدارة الجودة الشاملة:

المقومات:

أ/ لغة: "المقوم هو عنصر أو عامل له تأثير خاص في تشكيل بنية شيء ما أو موضوع ما".[3]

ب/ اصطلاحا: "هي جملة العوامل المتنوعة والتي تساهم معا في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة".

ج/ التعريف الإجرائي:

إن التنوع بخصوص مفهوم مقومات تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعتبر أمرا طبيعيا لتعدد جوانب الجودة ذاتها، لهذا كان لزاما علينا تحديد وبدقة المقصود بمقومات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذه الدراسة، والمقصود بها هو:

"جملة العوامل التنظيمية والإدارية والبشرية التي تساهم في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الثانوي وبشكل أكثر تفصيلا.

المقومات التنظيمية: المقصود بها في هذه الدراسة الهيكل التنظيمي، قواعد وإجراءات العمل والثقافة التنظيمية.

المقومات الإدارية: المقصود بها في هذه الدراسة التخطيط، الرقابة والقيادة.

---

[1] Institut de statistique de l'UNESCO: Recueil de données mondiales sur l'éducation. Montréal Canada, 2005, P 154.

[2] المنظمة العربية للتربية والثقافة: "التربية "مجلة التربية، مجلد 15، عدد 1، تونس، 1985، ص 15.

[3] Petit LAROUSSE: Dictionnaire Franco-français, Librairie LAROUSSE. Paris, France, 1988, P 329.

المقومات البشرية: المقصود بها في هذه الدراسة التدريب، الاتصال والتنسيق وأنظمة الحوافز".

6-5- المستوى الإداري:

التعريف الإجرائي: نقصد بالمستوى الإداري في هذه الدراسة المستويات الإدارية الموجودة على مستوى الثانوية، وتتمثل وفق رأي بعض مديري الثانويات ومديرية التربية في ثلاثة مستويات:

- **مستوى الإدارة العليا:** ونقصد به في هذه الدراسة المدراء العامين لمؤسسات التعليم الثانوي.
- **مستوى الإدارة الوسطى:** ونقصد به في هذه الدراسة نواب المدراء للدراسات، المقتصدون والمستشارون الرئيسيين للتوجيه المدرسي في مؤسسات التعليم الثانوي.
- **مستوى الإدارة الدنيا:** ونقصد به في هذه الدراسة المستشارون التربويون ونواب المقتصدون في مؤسسات التعليم الثانوي.

7- الدراسات السابقة

7- 1- الدراسات العربية

7- 1- 1- دراسة مسعود عبد الله بدري (1993):[1]

بعنوان: العوامل الرئيسية في إدارة الجودة الشاملة في منشآت دولة الإمارات.

حاولت الدراسة التعرف على درجة (ممارسة/عدم ممارسة) عوامل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات الإمارات والتعرف على عوامل إدارة الجودة الشاملة الأكثر ممارسة، والأقل ممارسة في المؤسسات التصنيعية والخدمية. وقد بينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة عوامل الجودة في المنشآت الخدمية قليلة مقارنة بدرجة ممارسة هذه العوامل في المنشآت التصنيعية، وهذا راجع لعدم وضوح كيفية تطبيق مفاهيم الجودة المختلفة في المنشآت الخدمية، بالإضافة إلى عدم وجود قسم يعنى بالجودة بسبب عدم إدراك وفهم الإدارة العليا لوظيفة هذه الإدارة، وفيما يخص أسباب ضعف ممارسة عوامل إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الخدمية أوضحت الدراسة أن هناك نوعا من عدم المبالاة من قبل الإدارة العليا في الأمور المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة.

- عدم إشراك جميع العاملين في عمليات التدريب.
- ضعف استخدام برامج تهدف إلى المشاركة الفعالة للعاملين.

[1] مسعود عبد الله بدري: "العوامل الرئيسية في إدارة الجودة الشاملة في منشآت دولة الإمارات" المجلة العربية للعلوم الإدارية، المجلد الأول، العدد الثاني، مايو 1994، جامعة الكويت، الكويت ص ص 331 ـ 376.

- **التعليق على الدراسة:**

أفادت نتائج هذه الدراسة في التعرف على أهم عوامل تطبيق إدارة الجودة الشاملة والمتمثلة في التزام الإدارة العليا بتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، تدريب العمال ومشاركتهم في عمليات تطوير الجودة، إجراءات العمليات الإدارية ودرجة ممارسة هذه العوامل وتطبيقاتها في المؤسسات الخدمية.

7- 1- 2- دراسة النبوي (1995): [1]

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إمكانية توظيف نموذج إدارة الجودة الشاملة كأحد الأساليب الجديدة في التغيير التربوي، وتطوير عملياتها على المستوى المدرسي في مصر وقد لخص الباحث كيفية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في نطاق المدرسة المصرية في أربع عمليات أساسية هي: المبادأة، التنفيذ، التقويم والتخمين.

ودعا الباحث إلى تبني سياسة إدارة الجودة الشاملة في تطوير المدرسة المصرية.

- **التعليق على الدراسة:**

توضح هذه الدراسة أن إدارة الجودة الشاملة تعد أسلوبا فعالا في إحداث التغيير التربوي، وعند الحاجة إلى تحسين قدرات المدرسة الإدارية.

ويمكن الاستفادة من هذه الدراسة في سياق بحثنا، في اكتشاف بعض العمليات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة.

7- 1- 3- دراسة محمد طعامنة (1997):[2]

بعنوان: إدارة الجودة الشاملة في القطاع الحكومي (حالة وزارة الصحة).

هدفت الدراسة على لتعرف على اتجاهات شاغلي الوظائف الإشرافية في وزارة الصحة الأردنية حول مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة وأهم المعوقات التي تحول دون تطبيقها من خلال عينة مكونة من 300 من شاغلي الوظائف الإشرافية في المستويات الإدارية العليا والوسطى والدنيا.

وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة عامة تبين اتجاها إيجابيا نحو مفهوم إدارة الجودة الشاملة وقد تركزت بالوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة ومساندة الإدارة العليا للتطبيق، واهتماما بالمستفيدين، كما انعكس الاتجاه الإيجابي نحو تطبيق المفهوم بتكوين فرق العمل، واحترام وتقدير العاملين.

---

[1] نعمان محمد الصالح الموسوي: "تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي"، المجلة التربوية، مجلة النشر العلمي العدد 67، مجلد 12، 2003، ص ص 98-99.

[2] محمد طعامنة: "إدارة الجودة الشاملة في القطاع الحكومي (حالة وزارة الصحة) مجلة أبحاث اليرموك ، المجلد 17، العدد 1، آذار 2001، اليرموك، الأردن ص ص 85- 110.

في حين أن هناك اتجاها سلبيا نحو مشاركة الموظفين والتدريب، مقابل ذلك فقد أظهرت الدراسة معوقات عملية تواجه تطبيق المفهوم تتلخص بمقاومة العاملين لبرامج تحسين الجودة، وضعف الالتزام الصارم من قبل الإدارة العليا ببرامج تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

- **التعليق على الدراسة:**

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة لتسلط الضوء على الضرورات التي يجب التركيز عليها عند تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في قطاع خدماتي، كما ساهمت في اكتشاف بعض نقاط الضعف التي تواجه تطبيق هذا المفهوم والتي من الممكن الاستفادة منها وتعزيزها مستقبلا.

أما على صعيد دراستنا فلقد تم الاستعانة بهذه النتائج لمعرفة بعض المؤشرات التي تستند إلى مقومات تطبيق إدارة الجودة الشاملة والتيتم التركيز عليها في هذه الدراسة.

7- 1- 4- دراسة فؤاد أحمد حلمي ونشأت فضل (1998):[1]

بعنوان: تطبيق مفهوم الجودة بالتعليم الثانوي.

وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة الثانوية في ضوء الاتجاهات العالمية، وذلك من خلال وضع نموذج للتعرف على مدى تحقق معايير الجودة.

وتوصلت الدراسة إلى وضع تصورات مقترحة لتحسين الجودة التعليمية في المدرسة الثانوية وبناء سلسلة من مواصفات الجودة ومراعاة تطبيقها.

- **التعليق على الدراسة:**

تبين من خلال الدراسة أنه لتطبيق إدارة الجودة الشاملة لا بد من التحقق من توافر معايير هذه الجودة.

وقد أفادت هذه الدراسة في الكشف عن بعض معايير تطبيق إدارة الجودة الشاملة والتي كانت مهمة في دراستنا.

[1] مريم محمد إبراهيم الشرقاوي: دراسات في الإدارة التعليمية، ط1، مكتبة النهضة المصرية، 2003، ص ص 20-22.

7- 1- 5- دراسة محمد بن عبد الله البكر (2001):[1]

بعنوان: أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية.

تناولت هذه الدراسة الحاجة إلى وضع وبلورة إطار منهجي وتطبيقي لتوظيف عناصر المواصفة الدولية (ISO 9002) في المؤسسات التربوية والتعليمية كآلية يتم من خلالها تفعيل وتقويم ومتابعة الأداء التربوي والتعليمي لهذه المؤسسات، مع اعتماد منهجية الدراسة على:

- دراسة تحليلية للمواصفات الدولية للجودة، من حيث أبعادها المعرفية، والفلسفية، والسلسلة المعيارية للمواصفات، ومحتوياتها.
- التطبيق ويتمثل بعملية توظيف وتكييف عناصر المواصفة الدولية للجودة في حقل التربية والتعليم، وذلك من خلال وضع الخطوات التطبيقية لتوظيف المواصفة الدولية في البيئة التعليمية.

حيث أسهمت هذه الدراسة في بلورة إطار متكامل للمواصفة الدولية للجودة (ISO 9002) في مجال التربية، إضافة إلى وضع الخطوات الإجرائية لتوظيف مكونات وعناصر هذه المواصفة في تصميم ومراجعة أداء الأجهزة والعناصر والمحتويات ذات العلاقة بالعملية التربوية والتعليمية.

- **التعليق على الدراسة:**

تبرز نتائج هذه الدراسة أهمية تحديد أهداف إجرائية والمباشرة في تطيقها للوصول لمخرجات العملية التعليمية إلى المطابقة مع المواصفات الدولية وفق معايير تضمن جودة هذه المخرجات. وقد أفادت هذه الدراسة في تحديد بعض المؤشرات على مقومات تطبيق إدارة الجودة الشاملة المهمة في دراستنا.

7- 2- الدراسات الأجنبية:

7- 2- 1- دراسة Jablonski Joseph R. (1991):[2]

بعنوان: تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

هدفت هذه الدراسة لوضع منهج تطبيقي لإدارة الجودة الشاملة يتكون من أربعة مراحل: التخطيط، التقويم والتقدير، التطبيق، تبادل ونشر الخبرات.

واقترحت الدراسة ضرورة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي أهمها:

---

[1] محمد بن عبد الله البكر: "أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية"، المجلة التربوية، العدد 60، المجلد الخامس عشر، صيف 2001، جامعة الكويت، ص ص 63-122.

[2] مريم محمد إبراهيم شراوي: مرجع سابق، ص ص 25-26.

بناء فرق العمل، ضرورة تدريب الأفراد على فلسفة الجودة، أهمية الاعتماد على المعلومات الكمية كانطلاقة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

- **التعليق على الدراسة:**

ساهمت اقتراحات هذه الدارسة في تسليط الضوء على بعض ضروريات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

تمهيـــد:

يعتبر مفهوم الجودة الشاملة وإدارتها من المواضيع التي حظيت حديثا بدرجة كبيرة من الاهتمام خصوصا في السنوات الأخيرة، والشغل الشاغل لجميع المؤسسات في كافة أنحاء العالم، وامتد ليشمل كل القطاعات الإنتاجية والخدماتية، حيث ازداد الوعي بضرورة تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة وترسيخ مبادئها ومفاهيمها في عملياتها التصنيعية والخدمية، وذلك بعد أن تبين أن الجودة أصبحت من الأمور المؤثرة وبقوة في ضمان استمرارية وديمومة المنظمات، كما لها دور هام في تحسين الإنتاجية وتخفيض التكلفة، إضافة إلى دورها الفعال في تحقيق ميزة تنافسية متميزة في السوق، حيث أيقنت المؤسسات في الوقت الحاضر وكنتيجة مباشرة للمتغيرات البيئية التي تعمل في ظلها عدم إمكانية الاستمرار في السوق دون تبني إستراتيجية فعالة اتجاه جودة منتجاتها.

ولقد ترسخت هذه القناعة بعد أن تبين أن الجودة تمثل العامل الرئيسي في نجاح المنتجات اليابانية خلال العقود الأربعة الأخيرة من القرن الماضي، وبشكل خاص في سوق الصناعات الإلكترونية وصناعة السيارات وسوف نتناول في هذا الفصل تعريف الجودة، التطور التاريخي لمفهوم الجودة، أبعادها ومحدداتها ثم نتعرض لمفهوم إدارة الجودة الشاملة عبر تعريفه وأهم رواد نظام إدارة الجودة الشاملة أسباب ظهور هذا النظام، مبادئ تطبيق إدارة الجودة الشاملة، مراحل تطبيق هذا النظام ثم سنتطرق للمعوقات التي تواجه تطبيق هذا النظام وأخيرا بعض النماذج الرائدة في تطبيق هذا النظام.

أولا: الجودة:

إن مفهوم إدارة الجودة الشاملة يعتبر من المفاهيم الإدارية الحديثة التي استرعت اهتمام الباحثين والكتاب منذ ظهورها في اليابان وأمريكا، ويمكن توضيح مفهوم "TQM" أي إدارة الجودة الشاملة من خلال تعريف وفهم معنى الجودة التي يبدو أنها المحور الرئيس والأساس للمفهوم الشامل.

1- تعريــف الجودة:

لقد تعددت وتباينت التعاريف التي أعطيت لهذا المفهوم، ويتوقف معنى ومفهوم الجودة على طريقة النظر إليها، فقد عرّفها "جوران" "Juran" بأنها: "مدى ملائمة المنتج للاستعمال".[1]

وعرّفها "كروسبي" "Crosbey" بأنها: "مطابقة المنتج للمواصفات الموضوعة".

أما التعريف البريطاني القياسي فهو يعرّف الجودة بأنها: "المجموع الكلي للمزايا والخصائص التي تؤثر على مقدرة سلعة أو خدمة على تلبية حاجة معينة من وجهة نظر المستهلك (المستفيد)".[2]

يعرّف "رينهارت" الجودة على أنها: "الخصائص المجتمعة لمنتج أو لخدمة ترضي احتياجات الزبون سواء كان الزبون هو المتلقي المباشر للخدمة أم المستخدم الأصلي للمنتج أو الخدمة أو كلاهما".[3]

ويعرّفها "هارولد جيلمور" "Harold Gilmore" بأنها: "درجة مطابقة منتج معين لتصميمه ومواصفاته".[4]

تعني الجودة الملائمة في الاستخدام وانخفاض نسبة العيوب والتالف والفاقد في المنتج، وتعني أيضا انخفاض معدلات الفشل وشكاوي العملاء وخفض التكاليف وتنمية المبيعات واختصار الوقت وتقليل الحاجة إلى الاختبارات والتفتيش.[5]

لو حاولنا ربط هذه التعاريف المختلفة الأبعاد فإنه يمكن تعريف الجودة على أنها تتعلق بمنظور العميل وتوقعاته وذلك بمقارنة المنتج أو الخدمة المقدمة مع التوقعات المرجوة من هذا المنتج أو الخدمة، وبالتالي يمكن الحكم من خلال منظور العميل بجودة أو رداءة ذلك المنتج أو الخدمة، حيث تضمن الجودة معرفة ماذا يريد العميل (المستفيد) وتحقيق تلك الرغبة له بشكل صحيح يخلو من العيوب أو النواقص وبأقل

---

[1] DETRIE Philip: Conduire une démarche qualité, 4ème Edition, éd d'organisation, Paris, France, 2001, P 20.

[2] محمد طعامنة: مرجع سابق، ص ص 90-91.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: مرجع سابق، ص 25.

[4] جمال ظاهر أبو الفتوح حجازي: إدارة الإنتاج والعمليات، مكتبة القاهرة للطباعة والتصوير، القاهرة، مصر، 2002، ص 282.

[5] محمد عطوة مجاهد: مرجع سابق، ص 30.

التكاليف ومن أول مرة، وهذا التعريف يوضح بصورة جلية مرتكزات الجودة والتي يمكن تلمسها من خلال التعريف وتشمل:

- ضرورة التركيز على المستفيد وتلمس حاجاته وطلباته لتلبيتها كمًا ونوعا.
- ضرورة وجود مقاييس محددة معروفة لقياس مصداقية وسرعة ودقة الخدمات المقدمة للمستفيدين ضمن معايير موضوعة سلفا مع التركيز على أسلوب تقديم تلك الخدمات وقياس مدى نجاعتها.
- تخفيض التكلفة إلى أدنى حد ممكن سواء تلك المحسوبة على عمليات العمل أو إجراءاته، وضرورة تقصير الوقت المطلوب لتقديم الخدمة للمستفيد.

وفي هذا الصدد قام أحد الكتاب المهتمين بالجودة وهو: "دفيد جارفن" "David Gawin" بحصر التعاريف المختلفة للجودة في خمس مداخل وهي:[1]

أ/ مدخل المثالية: ويعني أن الجودة مفهوم مطلق يعبر على أعلى مستويات التفوق والامتياز، وبالتالي فالجودة لا يمكن تعريفها ولكن يمكن الإحساس بها والتعرف عليها.

ب/ مدخل المنتج: ويعني أن الجودة يمكن قياسها فهي تمثل بالنسبة للمنتج مستوى احتوائه على خاصية ما أو عنصر ما من العناصر والخواص المكونة له.

جـ/ مدخل المستخدم: وفقا لهذا المدخل فإن الجودة هو ما يريده المستهلك من المنتج، أو بمعنى آخر هي ملائمة المنتج للاستخدام، ويميل إلى الأخذ بهذا المدخل رجال التسويق.

د/ مدخل التصنيع: حسب هذا المدخل فإن الجودة هي مدى مطابقة المنتج للمواصفات والمعايير المعدة قبل عملية الإنتاج ومنه فالجودة بالنسبة للمنتج هي:

- التطابق مع المواصفات والمعايير.
- أن يتم صنع الأشياء بالطريقة السليمة.

هـ/ مدخل القيمة: حيث تعرّف الجودة على أساس السعر والتكلفة، فالمنتج ذو الجودة العالية هو الذي يحقق مواصفات معينة بتكلفة معقولة أو يقدم أداء معينا بسعر معقول.

[1] جمال ظاهر أبو الفتوح حجازي: مرجع سابق، ص 283.

2- التطــور التاريخي لمفهوم الجودة:

إذا تبلور مفهوم الجودة الشاملة على النحو المعاصر بشكل متكامل على أنه البحث الدائم والمستمر عن الجودة الذي يشمل كل مظاهر المؤسسة والموجه لإرضاء العملاء، فإن هذا البحث عن الجودة والنوعية قديم قدم الإنسان، فهذا الأخير ما فتئ يبحث عن الكمال والتميز في كل مظهر من مظاهر الحياة ويسعى إلى إجادة عمله، وتحسينه، وإتقانه، وتطويره، والارتقاء بمستواه وإن اختلفت الوسائل والأساليب والإجراءات والأهداف والنتائج وفق ظروف ومعطيات كل مرحلة من مراحل تطور التاريخ الإنساني فانعكس ذلك على الآثار والجوانب المادية التي تزخر بها العديد من الحضارات والشعوب، فنرى أسلوب الجودة في فلسفة أفلاطون تأخذ شكل التأكيد على الكمال في الحق المطلق والخير المطلق.[1]

كما نص القانون الذي أعده "حامورابي" في أحد مواده على أن أي مقاول يبني منزلا ويتهدم ويلحق ضررا بالموت لأي شخص يجب إعدامه. وفي مصر قبل خمسة عشر قرنا قبل الميلاد وما تمثله إنجازات الفراعنة من لوائح فنية، حيث يشير معلم حجري يظهر فيه أحد عمال النقش وهو يقوم بعمله وأمامه مراقب يستعمل خيط ومسطرة من عظم.[2]

وجاء التشريع الإسلامي ونهى عن الغش وأمر بإتقان العمل قال صلى الله عليه وسلم: "من غشنا فليس منا"[*] وفيما يروى عنه صلى الله عليه وسلم أيضا "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه" والإتقان بمعنى الجودة وكانت مراقبة المواصفات والمقاييس من أهم أعمال رجال الحِسْبة في عصور الإسلام الأولى.[3]

إلا أن الجودة كنهج إداري جديد بدأ في الانتشار بعد خسارة الشركات الأمريكية والأوربية لجزء من حصصها في الأسواق العالمية والمحلية لصالح الشركات اليابانية التي ركزت اهتمامها الأول والشديد على مسألة الجودة كجسر تعبر من خلاله للأسواق العالمية ورضا المستهلك، وقد ساد هذا الاتجاه حتى عقد السبعينيات، حيث تنبهت هذه الشركات للخطر المحدق بها مما دفعها إلى تعديل إستراتجيتها القديمة واستبدالها بإستراتيجية الجودة الشاملة لتوقف زحف المنافسة اليابانية لمنتجاتها.[4]

تجدر الإشارة إلى أن مصطلح الجودة قد ارتبط بعدة مصطلحات وذلك عبر مراحل تطور هذا المفهوم والتي تعددت الطروحات بشأنها.

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: مرجع سابق، ص 41.

[2] GRATAP Anne & MEDAU Pierre: Management de la production concepts –méthodes- cas, Dunod, Paris, France, 2001, P 353.

[*] حديث شريف.

[3] محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح: مرجع سابق، ص 87.

[4] عمر وصفي عقيلي: المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة "وجهة نظر"، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001، ص ص 19-20.

ويمكن استعراض مراحل نشأة وتطور مفهوم الجودة كما يلي:

المرحلة الأولى: ما قبل الثروة الصناعية:[1]

حيث لم يكن هناك في هذه المرحلة مصنع أو إنتاج بمعنى الكلمة فالمصنع كان عبارة عن ورشة فيها رب العمل وعدد من العمال الذين يقومون بتصنيع سلعة معينة باستخدام أدوات يدوية وفق معايير جودة بسيطة يحددها الزبون من منطلق وجهة نظره ورغبته وبالنسبة لعملية الرقابة على الجودة فقد كانت تتم من قبل العامل نفسه ويتم التدقيق نهائي من قبل صاحب الورشة.

المرحلة الثانية: بعد الثورة الصناعية:

مع التغيرات الجذرية التي أحدثتها الثورة الصناعية في هذا المجال والتي أدت إلى ظهور المصنع ليحل محل الورشة وأصبح له شكلا وهيكلا تنظيميا، وكبر عدد العاملين فيه واستخدام الآلة في العمل والذي أدى إلى كبر حجم الإنتاج وارتفاع مستوى جودة المنتجات، انتقلت مهمة الرقابة على الجودة من العامل نفسه إلى المشرف المباشر الذي كانت له مسؤولية التحقق من الجودة .

المرحلة الثالثة: فحص الجودة "Quality Inspection"

بظهور المدرسة العلمية على يد "فريديريك تايلور" بهدف زيادة الكفاءة والفعالية تبين لهذا الأخير أن العمل (الوظيفة) يجب أن يقسم إلى أجزاء، حيث يقوم كل عامل مخصص بإنجاز ذلك الجزء، ولذلك اختفى مفهوم الحرفية Craftsmanship بما يحمله من جودة وإبداع وإتقان في الصنعة المقدمة، وبقي الضمان الوحيد لجودة السلعة في ظل النظام الجديد من الإنتاج هو التفتيش أو الفحص،[2] والذي سحبت بموجبه مسؤولية فحص جودة المنتج من المشرف المباشر وأسندت مفتشين متخصصين بالعمل الرقابي على الجودة.[3]

وتهدف عملية الفحص في هذه المرحلة إلى البحث وكشف الخلل في تطبيق القواعد والإجراءات بالإضافة إلى فحص المنتجات المعيبة،[4] وكانت ترتكز عملية التحقق من الجودة على إجراء مطابقة بين معايير محددة بشكل مسبق مع جودة المنتوج المحققة أو المنجزة، للتأكد من أن مستوى الجودة المطلوب محافظ عليه باستمرار، وتهدف هذه العملية إلى تحديد الانحراف أو الخطأ والمسؤول عنه لتوقيع العقوبة المناسبة بحقه وهذا ما أسماه الكتاب "بالرقابة البوليسية" Police Control.[5]

---

[1] عمر وصفي عقيلي: مرجع سابق، ص ص 22-23.

[2] محمد طعامنة: مرجع سابق، ص 89.

[3] عمر وصفي عقيلي: مرجع سابق، ص 23.

[4] انظر: سونيا محمد البكري: إدارة الجودة الكلية، الدار الجامعية، مصر 2002، ص 46، وجمال ظاهر أبو الفتوح حجازي: مرجع سابق، ص 291.

[5] عمر وصفي عقيلي: مرجع سابق، ص 23.

لقد نجحت المدرسة العلمية في تحقيق أهدافها والمتمثلة بزيادة الإنتاج، إلا أنها في المحصلة النهائية لم تفلح في الحفاظ على جودة المنتج، فقد ركزت على جعل العمليات أكثر فاعلية من خلال تقييد العامل بما صممه له المشرف وعلى الحفاظ على رئيس أو مدير راض عوض التركيز على طلب تحسين هذه العمليات من قبل العامل، والتركيز على إبقاء المستهلك راض والعمل على تقديم منتوج يتوافق مع رغباته.

المرحلة الرابعة: الرقابة على الجودة Quality Control

ظهر مفهوم الرقابة على الجودة مع ظهور ما يسمى بالإنتاج الواسع Mass Production والذي صاحبه آنذاك مفهوم تنميط وتوحيد الإنتاج كوسيلة للإقلال من أخطاء تصنيع السلعة، حيث يمكن بواسطته تسهيل عملية الرقابة على الجودة والإقلال من الجهود المبذولة في مجالها، ذلك لأن المنتج ذو مواصفات قياسية نمطية موحدة.[1]

ولقد ارتبطت هذه المرحلة بأسماء لامعة مثل :"جورج إدوارد"، "والتر ستيوارت"، "فيجن باوم" "هارولد دودج"، و"هاري رومينغ" الذين أكدوا على ضرورة تجاوز مرحلة التفتيش إلى تبني بعض الأساليب العملية لرقابة الجودة باستخدام الخرائط والعينات الإحصائية، واستثمار المعلومات الواردة في نتائج التفتيش وتحليلها إحصائيا واقتصاديا، ويعزى الفضل لهذه الحركة في نشوء الرقابة الإحصائية على الجودة المتعارف عليها اليوم.[2]

يعد "إدوارد ديمينغ" "Edward Deming" رائد الجودة الأمريكية أبرز من استخدم وطبق الرقابة الإحصائية على الجودة، حيث اعتمد على جمع معلومات وفيرة عن مستوى الجودة من خلال الرقابة على عملية الإنتاج أثناء تنفيذها، ثم قام بتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية من أجل الوقوف على مستوى الجودة المحقق، وقد نقل"ديمينغ" أفكاره عن الرقابة الإحصائية على الجودة إلى اليابان بعد الحرب العالمية الثانية ولاقى الترحيب هناك والتشجيع من قبل إمبراطورها، حيث قام بتطويرها، وأسس منهجا متكاملا عنها. واستطاعت اليابان بعد ذلك غزو أسواق العالم بسلعها ذات الجودة المتميزة.[3]

المرحلة الخامسة: (توكيد) تأكيد الجودة Quality Assurance

الوصول إلى مستوى عال من الجودة وتحقيق إنتاج بدون أخطاء Zero defect يتطلب رقابة شاملة على كافة العمليات، وذلك من مرحلة تصميم المنتج حتى مرحلة وصوله للسوق ليد المستهلك وترجع

---

[1] عمر وصفي عقيلي: مرجع سابق، ص ص 23-24.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: مرجع سابق، ص 43.

[3] عمر وصفي عقيلي: مرجع سابق، ص 24.

جذور هذه الفكرة إلى محاولات قديمة، فهي تعود إلى "هنري فورد" "Henry Ford" في وضع اللبنات الأساسية في فكرة اختزال الفاقد في جميع الخطوات والعمليات داخل التنظيمات، كما قد تحدث "فورد" عن ضرورة التحكم في الجودة واكتماليتها بكتابه (اليوم وغدا، 1926)، ومفهوم تأكيد الجودة يعتمد على البحث عن الأسباب الحقيقية وراء الانحرافات والمواصفات الموضوعة، وذلك من خلال التحسينات المستمرة والداعمة في إجراءات الجودة عن طريق توجيه الجهود التنظيمية كافة تجاه الوقاية من الوقوع بالمشكلات والبحث عن بناء الجودة من خلال المسؤولية الجماعية لكل العاملين في مواقع العمل وفي خطوط الإنتاج أو الخدمة.[1]

ويتبنى تأكيد الجودة، استخدام ثلاثة أنواع من الرقابة وهي:[2]

- **الرقابة الوقائية:** وتعني متابعة تنفيذ العمل أولا بأول لاكتشاف الخطأ قبل وقوعه والعمل على منع حدوثه.
- **الرقابة المرحلية:** وتعني فحص المنتج بعد انتهاء كل مرحلة تصنيع للتأكد من مستوى الجودة، بحيث لا ينتقل المنتج تحت الصنع من مرحلة لأخرى إلا بعد فحصه والتأكد من جودته، وهذا يساعد على اكتشاف الأخطاء عند وقوعها ومعالجتها فورا.
- **الرقابة البعدية:** وتعني التأكد من جودة المنتج بعد الانتهاء من تصنيعه وقبل انتقاله ليد المستهلك، وذلك ضمانا لخلوه من أي خطأ أو عيب.

ولقد تبنت هذه الإستراتيجية العديد من الشركات العالمية الكبيرة الحجم، فعلى سبيل المثال استخدمته شركة "Martin" الأمريكية لصناعة الصواريخ للجيش الأمريكي، حيث اعتمدت على وضع برنامج طموح لإنتاج صواريخ قادرة على تحقيق أهدافها دون أخطاء.

المرحة السادسة: إدارة الجودة الإستراتيجية **S**trategic **Q**uality **M**anagement

ويرمز لها بـ SQM و ظهر هذا المفهوم عن الجودة ما بين عامي 1970 و1980، وكان ذلك بسبب دخول التجارة العالمية في حالة منافسة بين الشركات لكسب حصص أكبر من السوق، وخاصة من قبل الشركات اليابانية التي غزت أسواق العالم بمنتجاتها ذات الجودة المتميزة والأسعار المنخفضة. ولعل شركة "IBM" الأمريكية هي أولى الشركات الأمريكية التي تبنت إدارة الجودة الإستراتيجية للوقوف أمام هذا الزحف الياباني.

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: مرجع سابق، ص 43.

[2] TACHET Omar: "Levée des non confomités outils et démarches" document de lecture, formation au niveau de ERIAD Sétif, Animée par "Leader consultant", Alger, 19 au 21 Janvier 2009, P 10.

ومن الشركات العالمية التي تبنت إدارة الجودة الإستراتيجية شركة "سامسونغ" و"غولد ستار" بعد عام 1980، فقبل هذا العام كانت إستراتيجية هاتين الشركتين تقوم على أساس الإنتاج الكبير بمستوى جودة عادي، والتي أيقنتا بعدها بأن المستهلك لم يعد يغريه السعر المنخفض فقط، بل راح يبحث عن الجودة فلجأتا إلى تغيير إستراتيجياتهما وتحولتا إلى إستراتيجية تحسين الجودة على المدى الطويل (إدارة الجودة الإستراتيجية). وفي التسعينات كما هو معروف غيرت "غولد ستار" شعارها إلى LG لينسى المستهلكون سلع "غولد ستار" القديمة ذات الجودة العادية، وإحداث انطباع جديد لديهم أن سلعها الجديدة دخلت عهدا جديدا في مجال تطوير وتحسين الجودة.[1]

المرحلة السابعة: إدارة الجودة الشاملة**T**otal **Q**uality **M**anagement

حدثت في أواخر الثمانينات وبداية التسعينات وإلى الآن تطورات كبيرة في أساليب إدارة الجودة ومنها على سبيل المثال:

- فريق الجودة Quality Team
- حلقات الجودة Quality Circles
- تطوير مفهوم الجودة نحو وظيفة أساسية للإدارة مع تطور تطبيقها في مجالات خدمية عديدة منها: (الخدمات التعليمية، الصحية، توليد الطاقة النووية ... وسواها).
- تطور تعريفات مستحدثة للجودة مثل: جودة الحياة، جودة بيئة العمل، جودة التعليم وجودة التربية.

كما شهدت المرحلة التي أعقبت فترة التسعينات تطورات ملحوظة تمثلت في بروز ظاهرة العولمة وظهور ثورة الاتصالات والمعلومات..الخ، وأصبحت النوعية في ظل هذه العولمة سلاحا تنافسيا أساسيا ذو أهمية كبيرة في اعتمادها بمختلف آفاق التطورات الإنتاجية والخدمة.[2]

---

[1] عمر وصفي عقيلي: مرجع سابق، ص ص 27-28.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: مرجع سابق، ص ص 44-45.

3- أبعاد الجودة ومحدداتها:

3-1- أبعاد الجودة: تهدف الجودة إلى التميز من خلال تحسين أداء الخدمات التي تصحب المنتوج من ميزات وخصائص تضاف إلى الخدمة أو المنتوج، هذا ما يظهر في الجدول التالي:

جدول رقم (01): معنى أبعاد الجودة

البعـــــد	المعـــنى
الأداء	يشير إلى الخصائص الأساسية في المنتوج أو الخدمة مثل التشطيب النهائي، السرعة والتنافسية.
الاعتمادية	الاتساق والثبات في الأداء، يجب أن يكون هناك درجة من الاعتمادية والثقة في أداء المنتوج أو الخدمة.
الصلاحية ـ لفترة الاستدامة ـ	وهي مدة بقاء المنتوج أو الخدمة . مثل المقاومة للصدأ.
الخصائص الخاصة ـ السمات ـ	يشمل الخصائص الإضافية للمنتوج أو الخدمة مثل سهولة الاستخدام.
التوافق ـ المطابقة ـ	إلى أي مدى تستجيب فيه أو كيف يتوافق المنتوج أو الخدمة مع توقعات المستهلك والأداء الصحيح من أول مرة.
خدمات ما بعد البيع	وهي الخدمات التي تصحب المنتوج بعد التسليم ـ معالجة شكاوي الزبائن ـ
التجانس	قدرة التغيير في مخرجات كل العمليات المكررة.

المصدر: بدوي محمد الشيخ: إدارة الجودة الشاملة في العمل الإسلامي، (دون دار نشر)، 2000، ص 25.

3-2- محددات الجودة: للوصول إلى جودة عالية من الإنتاج أو من الخدمة نعتمد على أربع محددات هي:[1]

3-2-1- التصميم: يتطلب عند تصميم أي منتوج أو خدمة، معرفة رغبات المستهلك مع مراعاة القدرات الإنتاجية والتنافسية للمنتوج أو الخدمة والتكاليف التي تتحملها المؤسسة، ويعتبر المستهلك عنصرا مشاركا في التصميم وهو ما يطلق عليه Quality Fonction Deplayment.

3-2-2- التوافق مع التصميم: يقصد به توفير الموارد والقدرات الإنتاجية ـ قدرة الآلات والمعدات ـ ومهارة العاملين، التدريب والحوافز كما يتضمن عمليات المتابعة والرقابة لتقييم عملية التطابق وتصحيح الانحرافات في حالة حدوثها.

[1] سونيا محمد البكري: مرجع سابق، ص 17. وحميد عبد النبي الطائي: إدارة الجودة الشاملة والإيزو، ط2، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2003، ص 41.

3-2-3- سهولة الاستخدام: إن توضيح طريقة الاستخدام وسهولة الاستخدام لها أهمية كبيرة في زيادة قدرة المنتجات على الأداء بطريقة سليمة وآمنة.

3-2-4- الخدمة بعد التسليم: قد يختلف الأداء عن ما هو متوقع، وهنا لابد من القيام بالإجراءات التصحيحية التي تضمن الأداء وفقا للمعايير الموضوعة.

ثانيا: مفهــوم إدارة الجودة الشاملــة:

إن زيادة حدة المنافسة والتي أفرزتها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية قد أدت إلى تغيير المفهوم الضيق للجودة والتي كانت تعني جودة المنتج النهائي فقط إلى نظرة أوسع و أشمل تمس جودة كافة أنشطة وعمليات المؤسسة من أجل تحقيق أقصى إشباع لحاجات ورغبات الزبائن، ألا وهي فلسفة إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management.

1- تعريف إدارة الجودة الشاملة:

على الرغم من وجودة محاولات عديدة لتعريف إدارة الجودة الشاملة وتوصيف أساسياتها ومبادئها الرئيسية، ومع ذلك لا نجد تعريفا موحدا حتى الآن، ولذلك تعددت التعاريف التي وضعت لإدارة الجودة الشاملة كل منها يتناول إبراز سمة أو خاصية معينة لها، وسوف نستعرض أهم التعاريف للوقوف منها على مفهوم إدارة الجودة الشاملة كمدخل حديث في مسيرة تطور الإدارة.

فقد عرّف "جوزيف جابلونسكي" " Joseph Jablanski" إدارة الجودة الشاملة بأنها: "شكل تعاوني لإنجاز الأعمال، يعتمد على القدرات والمواهب الخاصة لكل من الإدارة والعاملين، لتحسين الجودة الإنتاجية بشكل مستمر عن طريق فرق العمل".[1]

كما عرّفها "ريتي كارلتون" " Rity Carlton" بأنها: "مجموعة متكاملة من الأدوات والطرق الكمية والموارد البشرية والتي تهدف إلى:

- تحسين المنتجات وخدمات المؤسسة؛
- تحسين العمليات والأنشطة المنجزة؛
- التركيز على إشباع حاجات الزبون.[2]

---

[1] جوزيف جابلونسكي: إدارة الجودة الشاملة، الجزء الثاني من إصدارات "بيمك"، ترجمة عبد الفتاح السيد النعماني، القاهرة، مصر، 1996، ص 26.

[2] BRILMAN Jean: Les meilleures pratiques de management, 2ème tirage, éd d'Organisation, Paris, France, 1998, P 203.

ويرى البعض بأنها: "نظام متكامل يعتمد أساسا على الإدارة الفعالة للموارد البشرية، وعلى عمليات التحسين المستمر قصد تلبية حاجات ورغبات الزبون بأقل تكلفة".[1]

ويضيف أحمد سيد مصطفى أن إدارة الجودة الشاملة هي: "مدخل إلى تطوير شامل مستمر يشمل كافة مناحي ومراحل الأداء، ويشكل مسؤولية تضامنية للإدارة العليا والأقسام وفرق العمل والأفراد سعيا لإشباع حاجات وتوقعات الزبون".[2]

كما أضاف البعض أنها: "ثقافة تنظيمية مبتكرة لتعزيز التحسينات المستمرة في جميع جوانب التنظيم من خلال جميع العاملين في جميع الأوقات"، هذا التعريف يؤكد على ثلاثة عناصر أساسية في نظام إدارة الجودة الشاملة وهي: ابتكار البيئة المناسبة، التحسين المستمر، منح العاملين سلطات أوسع للعمل.[3]

وأيا كانت نقاط الاختلاف بين هذه التعاريف أو غيرها فإنه يمكن القول أن هناك عددا من الأفكار المشتركة بين الباحثين فيما يتعلق بهذا المفهوم، وهذه الأفكار يمكن تلخيصها فيما يلي:[4]

- هي أسلوب لتحقيق الفعالية والكفاءة القصوى للمنظمة؛
- هي فلسفة تدرك صعوبة الفصل بين حاجات الزبون وأهداف المنظمة؛
- هي فلسفة وثقافة تنظيمية؛
- تهدف إدارة الجودة الشاملة إلى تهيئة نظم العمل لتحقيق تحسين مستمر ولا نهائي في جودة المنتج؛
- شمولية المفهوم للعاملين جميعهم وفي كل المستويات التنظيمية؛
- يقوم المفهوم على توجيه جميع الأنشطة لتحقيق رضا الزبون عن الجودة؛
- لا يهمل المفهوم الجوانب الخاصة بالتكلفة والإنتاجية؛
- تحقيق رغبات وتوقعات الزبون الداخلي والخارجي؛
- الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والإمكانيات المادية؛
- خلق البيئة الملائمة للتحسين المستمر للجودة.

---

(1) DIVIDOLLON B. & VINVENT C.: Le client au cœur de l'organisation, édition d'organisation, Paris, France, 2001, P 97.

(2) أحمد سيد مصطفى: إدارة الجودة الشاملة والإيزو 9000، دون دار نشر، مصر، 1998، ص 60.

(3) أشرف السعيد أحمد محمد: الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي، دار الجامعة الجديدة الأزاريطة، مصر، 2007، ص 130.

(4) عمر محمود عبد الله: تقييم مدى ملائمة الثقافة التنظيمية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بالمستشفيات الجامعية بالقاهرة الكبرى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر، 2003، ص 27.

وتجدر بنا الإشارة أن إدارة الجودة الشاملة تختلف اختلافا جذريا عن الإدارة التقليدية، فالإدارة التقليدية تركز على تحقيق الأهداف الرقمية دون الالتزام بالإبداع والابتكار لمواكبة حاجات الزبون.

2- رواد نظام إدارة الجودة الشاملة

لقد ساهم عدد من العلماء البارزين في دفع عجلة تطور مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، إلا أن معظم الكتابات في مجال الفكر الإداري تركز على ثلاثة منهم باعتبارهم أفضل وأشهر مفكرين أصليين لهذا المفهوم وهم: "إدوارد ديمينغ" و"جوزيف جوران" و"فيليب كروسبي" وغيرهم من المساهمين البارزين الذين كانت لهم إسهامات واضحة من أمثال "فيجنبوم" "Feigenbaum"، "إيشيكاوا" "Ishikawa" "كونواي" "Conway"، "تاكاشي" "Taguachi" و"شيجوشينقو" "Shigeo Shingo"، وفيما يلي استعراض لإسهامات أهم هؤلاء الرواد:

- **وليم إدورد ديمنغ WILLIAM Edward deming (1900-1993):** أطلق عليه اسم أبو الجودة وهو متخصص في علم الإحصاء، بدأ حياته العملية في أمريكا، سافر إلى اليابان بعد الحرب العالمية الثانية لمساعدتها على تحسين جودة صناعتها، حيث قام هناك بإلقاء العديد من المحاضرات المتعلقة باستخدام الأساليب الإحصائية في الرقابة على الجودة، وهو الذي قام باقتراح عجلة التحسين (La roue de Deming PDCA[*]). وفي عام 1951 أنشأت الحكومة اليابانية جائزة أسمتها باسمه (جائزة "ديمنغ") تمنح سنويا للمؤسسات التي تتميز في تطبيق برامج إدارة الجودة.

ويرى "ديمنغ" أن المسؤولية النهائية عن الجودة ترجع إلى النظام الذي يمكن من شعور العاملين بالفخر والرضاء.[1]

من ناحية أخرى حاول "ديمنغ" توسيع مدى أبحاثه في الآونة الأخيرة لتشمل أربعة عشر مبدأ لإدارة الجودة والتي أوردها في كتابه "Out of the Crisis" سنة 1982 والتي يمكن للإدارة في المؤسسات استخدامها لتحقيق ميزة تنافسية بين المنافسين في الأسواق بمجال الإنتاج والخدمة.[2]

- **جوزيف جوران Joseph Jurran (1904-):** اشتغل لمدة 16 سنة في مؤسسة "Bell" للاتصالات في الولايات المتحدة الأمريكية، كما عمل في اليابان وله 12 مؤلفا، انصبت جهوده حول كيفية تقديم أفكاره إلى رجال الإدارة العليا بشكل بسيط ومفهوم، أطلق عليه ثلاثية الجودة، وهي:

(*) PDCA : Plan, Do, Check, Act.

(1) ISHIHARA K.: Maîtriser la qualité méthodologie de gestion, Edition Mare Nostrum, 1996, P 10.

(2) BARNABE Clermont: Op. Cit, P 86.

1. تخطيط الجودة.

2. مراقبة الجودة.

3. تحسين الجودة.[1]

ويرى "جوران" أن نجاح برنامج الجودة يعتمد بشكل كبير على الأسلوب القيادي للإدارة العليا نحو سياسة الجودة.

وينادي "جوران" بضرورة أن يشمل التدريب كافة المستويات العمالية في الشركة، وأن يتم التركيز على تصميم السلعة حسب ذوق المستهلك، وضرورة تقييم العلاقة بالمورد باستخدام الوسائل الإحصائية.

ومن النقاط الرئيسية في دراساته، أيضا ضرورة قيام المؤسسة بخلق نظام للمعلومات خاص بالجودة يشتمل على تكاليف الجودة والبيانات الأخرى الخاصة بالمعيبات والأخطاء. وينادي "جوران" بخلق جو من العلاقات المستمرة والحرة بين العمال والإدارة، وكذلك ضرورة الالتزام وتطبيق نظم دوائر الجودة.[2]

- **فيليب كروسبي Philip Crosby:** من مواليد 1926 اشتغل في مؤسسة Innovation et " ITT transfer technologique" وقام بتأسيس مؤسسات أكاديمية للتدريس حول موضوع الجودة، وكان "كروسبي" أول من نادى بمفهوم العيوب الصفرية Zero Defects.[3]

ويتطرق "كروسبي" (بعكس الآخرين) للجوانب الثقافية والسلوكية لإدارة الجودة الشاملة، فذكر مبدأ الحوافز والتشجيع، ويعرف "كروسبي" أيضا بعبارات تنسب إليه مثل عبارة "أنجز العمل من المرة الأولى بشكل صحيح" وعبارة "الجودة (بدون مقابل) بالمجان"، كما قدم "كروسبي" أربع عشرة خطوة يعتبرها ضرورية لأي برنامج يهدف إلى الجودة الكاملة.

تتمثل بعض هذه الخطوات في التزام الإدارة العليا وضرورة أن تكون أهداف الجودة ضمن الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة، وذلك من خلال لجان الجودة وفرق تطويرها. وينادي بضرورة استخدام الطرق الحديثة والتي تعتمد على الأساليب الإحصائية في تدريب العمال وتثقيفهم في أمور الجودة، كما يتطرق "كروسبي" إلى ضرورة إدراك الإدارة والعمال لاحتياجات المستهلكين من مواصفات السلع والخدمات.[4]

---

[1] عمر محمود عبد الله: مرجع سابق، ص 34.

[2] مسعود عبد الله بدري: مرجع سابق، ص 34.

[3] قويدر عياش: "مدخل إدارة الجودة الشاملة كمحدد للأداء المتميز في المنظمات"، المؤتمر العلمي العالمي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، جامعة ورقلة يومي 08-09 مارس 2005، ص 228.

[4] مسعود عبد الله بدري: مرجع سابق، ص 34.

• **كاورو إشيكاوا Kauru Ishikawa:** مهندس ياباني من مواليد 1915 يطلق عليه اسم أبو حلقات الجودة، وله كتاب بعنوان "مرشد الرقابة إلى الرقابة على الجودة"، كما قام باقتراح "تحليل عظمة السمكة" الذي يستخدم لتتبع شكاوى الزبائن عن الجودة وتحديد مصادر الخطأ والقصور، وقد تركزت أبحاثه أساسا في تطويره لأساليب علمية وأدوات إحصائية سماها: "أدوات تحليل الجودة" لمساعدة الموظفين والعاملين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وذكر أن ذلك قد يمكن الإدارة من السيطرة على أكثر من 50 % من مشكلاتها، وهذه الأدوات هي: رسم باريتو، خرائط الرقابة، أشكال الأثر والسبب، الرسوم البيانية.[1]

• **أرماند فايجنباوم Armand Feigenbaum (1920-):** عمل في مؤسسة جنرل إلكتريك "GE"، حيث أشار إلى أن المسؤولية عن الجودة يجب أن تكون على من يؤدون العمل، وأطلق على هذا المفهوم مصطلح "الجودة من المنبع".

ويعتبر أول من استخدم مفهوم "مراقبة الجودة الشاملة" في كتابه المنشور سنة 1951 بعنوان "Total Quality control"، ويعرف "فيجنباوم" بثلاثة مبادئ:

- تمثل الرقابة على الجودة الهدف الأساسي للمؤسسة؛
- العمل على اتخاذ الإجراءات التصحيحية في كل مستويات المؤسسة؛
- التحفيز الدائم لضمان الالتزام بالجودة في كامل المستويات.[2]

3- أسباب ظهور إدارة الجودة الشاملة:

أصبح مدخل إدارة الجودة الشاملة ضرورة ملحة لكافة المؤسسات لمواجهة التغيرات الحاصلة في البيئة الاقتصادية العالمية، وقد شكلت هذه التغيرات تحديات لها أثرها على فعالية المنظمة وحصتها السوقية محليا وخارجيا، وفيما يلي نذكر العديد من الأسباب التي كانت وراء تشجيع فكرة الشمولية في الجودة.

3-1- الأسباب الداخلية: وسميت كذلك لأنها تخص المؤسسة، إذ أن هذه الأخيرة عند اهتمامها بالجودة لابد أن تحترم المبادئ التالية:[3]

- البحث عن الامتياز والتفوق؛

---

(1) ABDELALI Bouzid : "La qualité, Processus, Démarche et Management", Séminaire de Haut Niveau, 05 Janvier 2005, P 09.

(2) ABDELALI Bouzid: Op. Cit, P 10.

(3) BUSSNAULT Chantal, Prête Martine: Organisation et gestion de l'entreprise, éd, Vuibert, Paris, France, 1991, PP 08-09.

- التميز في الأداء والخدمة عن طريق التحسين المستمر للمنتج أو الخدمة؛
- إبرام علاقات تعاونية مع الموردين.

3-2- الأسباب الخارجية: والتي يمكن أو نوردها فيما يلي:[1]

3-2-1- ازدياد وحدة المنافسة خصوصا بعد تنفيذ الاتفاقية العامة للتعرفة الجمركية والتجارة (GATT) والتي تقضي بتحرير التجارة العالمية للسلع والخدمات من قيود التعرفة الجمركية والقيود غير التعريفة مثل: حصص الاستيراد ودعم الصادرات، وحتى تستطيع المؤسسات إثبات نفسها في السوق وجب عليها أن تطبق الجودة الشاملة على السلع والخدمات التي تقدمها.

3-2-2- تنامي عدد وتأثير التكتلات الإقليمية مثل: الاتحاد الأوروبي (UE)، السوق الأمريكية الشمالية (NAFTA)، منتدى التعاون الاقتصادي ودول شرق آسيا والمحيط الهادي، فالدول الأعضاء بكل تكتل تمارس التجارة البينية فيما بينها وفق معاملاتها التفضيلية، ومن ثم يمكن أن تكون الجودة سلاحا تنافسيا يساعد المؤسسات على دخول أسواق هذه التكتلات.

3-2-3- تحول بعض الدول النامية إلى دول متطورة صناعيا مثل كوريا الجنوبية، تايوان، الفيليبين وإندونيسيا...الخ.

3-2-4- سعي المؤسسات لدعم قدراتها التنافسية بالحصول على شهادة الإيزو من المنظمة العالمية للمواصفات وذلك كجواز مرور للأسواق المحلية والعالمية، حيث بدأت المؤسسات في العديد من الدول تشترط أن يكون مورديها حاصلين على هذه الشهادة، وتعد إدارة الجودة الشاملة السبيل الذي يفرز نظاما للجودة فيجعل نظام الإدارة بالمؤسسة متوافقا مع متطلبات منح هذه الشهادة.

3-2-5- ازدياد الاتجاه نحو الخصخصة.

3-3- تكاليف الحصول على الجودة: ويقصد بها تكاليف التقييم والوقاية، حيث يؤكد (كروسبي، 1984) على أن منظمات الخدمة تفقد 35% من التكاليف الخاصة بإنتاج خدمات ذات جودة ليست بالمستوى المطلوب، ويقدر بأن التكاليف التقييمية وتكاليف الفشل تشكل حوالي 95% من التكاليف الكلية الداخلية بينما تكاليف الحفاظ على الجودة لا تشكل إلا 5%، مما يوضح حجم الأموال المهدرة، كما يصطلح على تسميها بالمصنع الشبح، "L'Entreprise Fantôme"، الأمر الذي يحتم على المؤسسات تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة لتفادي كل مصادر التبذير.[2]

---

[1] أحمد السيد مصطفى: إدارة الإنتاج والعمليات في الصناعة والخدمات، ط4، (دون دار نشر)، مصر، 1999، ص ص 167-168.

[2] حميد عبد النبي الطائي وآخرون: مرجع سابق، ص 89.

4- فوائد إدارة الجودة الشاملة:

إن الاستخدام الهادف لإدارة الجودة الشاملة سينجم عنه العديد من المزايا والفوائد الملموسة التي يصعب إحصاؤها، وأحسن مثال على ذلك التفوق الياباني الذي تحقق وراء تبني هذا المدخل الحديث، إذ حذت المؤسسات العالمية الأوروبية والأمريكية حذو المؤسسات اليابانية بتطبيق هذا المدخل للاستفادة من تجربتها، وسوف نستعرض في هذا العنصر أهم الفوائد الناجمة عن التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة معتمدين في ذلك على تجارب أنجح المؤسسات.[1]

4-1- انخفاض شكاوي المستهلكين وتقليصها: حيث أثبتت الدراسات انخفاض تكاليف شكاوي المستهلكين بشأن المنتجات المقدمة، وانعكس ذلك على تخفيض التكاليف الكلية، كما لوحظ في المؤسسات الأوروبية عام 1984 أن تكاليف شكاوي المستهلكين كانت تمثل نسبة 14% من إجمالي المبيعات لتنخفض سنة 1988 إلى 0,9% وبذلك وفرت المؤسسات ما قيمته 1,9 مليون دولار.

4-2- تخفيض تكاليف الجودة: لقد حققت عمليات الجودة لمؤسسة "كاتربلر" تقليصا للتكاليف من 800 إلى 400 مليون دولار خلال سبعة سنوات.

4-3- تقليص شكاوي العاملين والحوادث: تشير الوثائق الرسمية إلى أن مؤسسة "فلوريدا" للإضاءة والقوة إلى أن فعالية أنشطة الجودة فيها قلصت الخدمات المقدمة للمستهلكين نتيجة الشكاوي من قبلهم من معدل 100 دقيقة عام 1982 إلى معدل 48 دقيقة عام 1988، كما ساهمت في تقليص الحوادث للعاملين من 3 إلى 1 وهذا ما يؤكد الدور الذي تلعبه إدارة الجودة الشاملة.

4-4- زيادة الحصة السوقية: لقد ساهمت الأنشطة المتعلقة باستخدام إدارة الجودة الشاملة في زيادة الحصة السوقية للمؤسسات الإنتاجية والخدمية بشكل كبير ومثال ذلك مؤسسة "Wallace-Co" والتي استطاعت رفع نصيبها السوقي من 10% إلى 18%.

4-5- زيادة الكفاءة: حققت مؤسسة "ICL-Co" خفضا في نفقات التصنيع بلغ 30%، وارتفع معدل دوران المخزون من 3 مرات عام 1983 إلى 7 مرات عام 1988، كما انخفض زمن التصنيع إلى زمن دورة التصنيع من 76 أسبوع إلى 26 أسبوع، إضافة إلى انخفاض في زمن دورة التصنيع ذاتها إلى ثلاثة أيام بدلا من 5 أسابيع.

4-6- زيادة الأرباح والإنتاجية: تشير التقارير التي أكدتها مؤسسة "Henlett Packard" بأن أرباحها زادت بمقدار 244% والإنتاجية ارتفعت بمقدار 120%، وقد حققت بالوقت ذاته انخفاضا بالمخزون

---

[1] خضير كاظم حمود: إدارة الجودة الشاملة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2000، ص 78.

السلعي بنسبة 36%، وانخفاضا في تكاليف التصنيع بنسبة 42%، وانخفاضا في نسبة المعيب (الفشل) بنسبة 79%.

4-7- تحسين الاتصال والتعاون بين وحدات المنظمة: لقد تحقق في مؤسسة "Pirellireckan" وفرات مالية قدرها 11 مليون، وذلك بفضل الاتصال والتعاون الجماعي الذي حققه نظام إدارة الجودة الشاملة.

ثالثا: تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

1- مبادئ تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

تعتبر إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الحديثة في الإدارة، وتقوم فلسفتها على مجموعة من المبادئ الأساسية والخصائص الإيجابية التي إذا تبنتها الإدارة وطبقتها فإنها ستساعدها حتما في الوصول إلى أداء متميز ونتائج جيدة، ويمكن تلخيص هذه المبادئ فيما يلي:[1]

1-1- التركيز على المستهلك: يعتبر المستهلك أهم المرتكزات التي تعتمد عليها إدارة الجودة الشاملة، كما يعتبر المحور الأساسي للأنشطة التي تتعلق بها، ويقصد بالمستهلك ليس فقط المستهلك الخارجي للمنظمة والذي تسخر المنظمة كل جهودها لتحفيزه على شراء منتجاتها، بل تشمل أيضا كلمة مستهلك، المستهلك الداخلي وهم الوحدات التنظيمية داخل المنظمة سواء كانوا أقساما أو إدارات أو أفراد، فالإرادات والأقسام داخل المنظمة ينظر إليها على أنها مورد ومستهلك في نفس الوقت، فالقسم الذي يؤدي مهمة ما هو إلا مستهلك للقسم الذي يسبقه وهو أيضا مورد للقسم الذي يليه، وعلى أساس ذلك فإن تحمل مسؤولية الجودة من أي فرد في التنظيم هو أساس مدخل إدارة الجودة الشاملة.

1-2- التركيز على العمليات مثلما يتم التركيز على النتائج: إذا اعتبرنا أنفسنا مستهلكين لسلع وخدمات المنظمة سواء كنا داخلها أو خارجها فإن حصولنا على منتجات معيبة وغير مطابقة للمواصفات عادة ما يدفعنا إلى التعامل مع منافس آخر للحصول على منتجات أحسن. ووفقا لمدخل إدارة الجودة الشاملة فإن النتائج المعيبة تعتبر كرمز أو مؤشر لعدم الجودة في العمليات ذاتها، وبناء عليه يجب إيجاد حلول مستمرة للمشاكل المعيقة لتحسين نوعية المنتج أو الخدمة ولذلك فلابد أن يكون للعمليات النصيب الأكبر من الاهتمام ولا يكون التركيز فقط على النتائج المحققة من هذا المدخل يهتم تماما بأسلوب العمل وكيفية أدائه وتحسينه وليس الاهتمام فقط بنتيجة هذا الأداء.

---

[1] عبد الرحمان توفيق: الجودة الشاملة "مدخل متكامل"، مركز الخبرات المهنية للإدارة "بيمك"، القاهرة، مصر، ص ص 44-50.

1-3- الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها: إن تطبيق المبدأ الثاني وهو التركيز على العمليات مثلما يتم التركيز على النتائج يجعل من الممكن تطبيق هذا المبدأ وبسرعة، الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، فقبل إدارة الجودة الشاملة كان المديرون يعتقدون بأن التحكم في الجودة يتم عن طريق التكثيف من عمليات الفحص والتفتيش، على عكس ما يحدث أثناء اعتماد هذه الفلسفة الحديثة، إذ يتطلب الأمر استخدام معايير مقبولة لقياس جودة المنتجات والخدمات أثناء عملية الإنتاج، وبالتالي توجيه الاهتمام نحو منع المنتجات والخدمات المعيبة بدلا من اكتشاف العيوب والأخطاء.

1-4- شحن وتعبئة خبرات القوى العاملة: تقوم المفاهيم الإدارية التقليدية على افتراض أن القوى العاملة هم أفراد لا عقول لهم لا يهمهم سوى الحصول على المال، لقد غيرت إدارة الجودة الشاملة هذه النظرة إلى حد بعيد، كما أوضحت العديد من الدراسات أن الأفراد يعملون ويستمرون مع المنظمة لأسباب كثيرة يعتبر الأجر أو المرتب أحد هذه الأسباب، غير أنه لا يمثل السبب الأول لغالبيتهم، فالأفراد يرغبون في الإحساس بالتقدير مقابل جهودهم، وقد أوجدت إدارة الجودة الشاملة طرقا حديثة ومبتكرة للاعتراف بجهود الأفراد. من ناحية أخرى فإن توفر المنظمة على المهارات والكفاءات البشرية وتدريبها وتطويرها وتحفيزها يعتبر من أهم الركائز الأساسية التي تضمن للمنظمة تحقيق أهدافها، ولذلك فإنه يجب إشعار العاملين في المنظمة بأنهم أعضاء لفريق ناجح.

1-5- اتخاذ القرارات المبنية على الحقائق: بالنسبة لمدخل إدارة الجودة الشاملة فإن القرارات تتخذ استنادا إلى الحقائق وليس على أساس الخبرة والتخمين والحدس، كما يتبنى هذا المدخل مفهوم مؤسسي لحل المشكلات من خلال ما يسمى بفرص التحسين المستمر، يساهم في تنفيذه كل العاملين في كافة المستويات، وكذا المستهلكين من خلال الفهم الكامل للعمل ومشكلاته وكافة المعلومات التي تتخذ على أساس القرارات، وهذا يتطلب جهازا كفؤا لنظم المعلومات بالمنظمة.

1-6- التحسين المستمر: تقوم فلسفة إدارة الجودة الشاملة وإستراتيجياتها على إدخال تحسينات مستمرة على كافة مجالات العمل في المنظمة، ولا يقتصر مفهوم التحسين المستمر على حل المشكلات فقط بل يتعدى ذلك إلى البحث عن الأسباب وإيجاد الحلول.

وفي سنة 1986 قام الياباني "مزاكي إيماي" "Masaaki Imai" في كتابه "الكايزن مفتاح نجاح المنظمات اليابانية" بتطوير مفهوم التحسين المستمر والذي يقوم على المرتكزات الأساسية التالية:[1]

---

[1] انظر كل من:

- CLAUDE Yves Bernard: Le management par la qualité total, éd Afnor, Paris, France, 2000, P 76.

- علي السلمي: إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للإيزو 9000، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1995، ص 81.

- إن التحسين المستمر مسؤولية كل فرد بالمنظمة وخصوصا أعضاء الإدارة العليا؛
- إن التحسين المستمر يركز على تحسين العمليات لتحقيق نتائج أفضل؛
- تعتمد فلسفة التحسين المستمر على التسليم بأهمية الزبون وضرورة إرضائه وإشباع رغباته؛
- إن اهتمام العاملين ببرامج التحسينات المستمرة وإلزامهم بتنفيذها يساهم في تحقيق أهدافها؛
- يعتبر التدريب من العناصر الأساسية لنجاح برامج التحسين المستمر، وبالتالي فإن هذه الفلسفة تهتم بالموارد البشرية أكثر من الموارد المادية؛
- وجود قنوات اتصال فعالة ضرورية في عملية استمرار التحسينات؛
- ربط نظام التحسينات المستمرة بمكافآت من أجل زيادة دافعية الأفراد على الابتكار والإبداع.

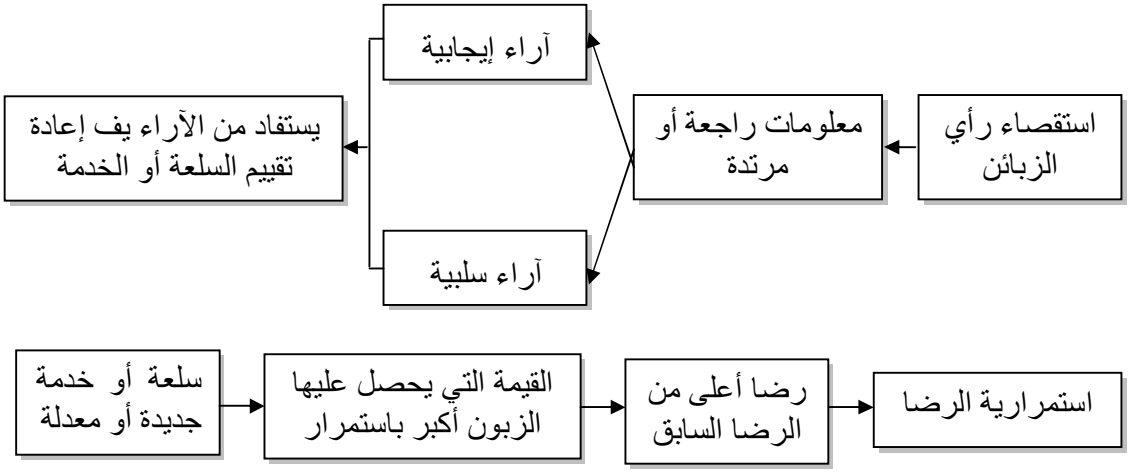
1-7- تكوين وبناء فرق العمل: يتطلب تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة تكوين فرق عمل بجميع أقسام وإدارات المنظمة مهمتها تحسين الجودة وحل المشاكل، ويترتب عن تكوين فرق العمل بناء الثقة في مدخل إدارة الجودة الشاملة وتحسين عملية الاتصال داخل المنظمة، فضلا عن تحفيز الأفراد العاملين لتنفيذه.

ويتكون فريق العمل من أعضاء ذوي وظائف مختلفة في المنظمة، ويمكن أن تكون فرق العمل التي يتم تكوينها إما فرقا لتحسين الأداء أو أخرى لأداء العمل (الفريق الوظيفي) أو ثالثا ذا كفاءات متنوعة عند الحاجة (فريق المهام) أو غير ذلك من فرق العمل.[1]

1- 8- التغذية العكسية: يمثل مبدأ التغذية العكسية المبدأ الأخير من مبادئ إدارة الجودة الشاملة ويسمح هذا المبدأ بنجاح المبادئ السابقة، وفي هذا المجال تلعب الاتصالات دورا حيويا لأن أي منتج لا يمكن إنتاجه أو تصميمه دون مدخلات العنصر البشري، وبالتالي فإن النجاح في الحصول على تغذية عكسية آمنة ورغبة المشرفين في مساعدة التابعين لهم من العوامل الأساسية التي تسهم في زيادة فرص النجاح والإبداع، وكذلك هو الضمان للارتقاء بمستوى الأداء، ونعرض فيما يلي شكلا توضيحيا يوضح لنا دورة التغذية العكسية.

[1] جمال ظاهر أبو الفتوح حجازي: مرجع سابق، ص 338..

شكل رقم (01): دورة التغذية العكسية



المصدر: عمر وصفي عقيلي: مرجع سابق، ص .160

2- مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

إن فهم العناصر الأساسية لإدارة الجودة الشاملة في حد ذاته يمثل أولى الخطوات الرئيسية في تحقيق الجودة، غير أن هذا الفهم لهذه العناصر يستلزم ترجمته إلى واقع من خلال مراحل يتم تحديدها من أجل التطبيق، ومما يجدر ذكره هنا أنه لا توجد مراحل للتطبيق متفق عليها بين الباحثين في هذا المجال أن الاختلاف في عدد هذه المراحل ناشئ عن توسع بعض الكتاب في عرض هذه المراحل وقيام البعض الآخر بإدماج عدد من المراحل مع بعضها البضع.

ولقد ارتأينا أن نتناول المراحل التي ذكرها "جوزيف جابلونسكي" باعتبارها شاملة ومتكاملة لوضع هذه الفلسفة الحديثة موضع التنفيذ، حيث يرى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يمر بخمس مراحل أساسية هي:[1]

المرحلة الصفرية (الإعداد): تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة، حيث يطلق عليها مرحلة اقتناع الإدارة العليا والتزامها بتطبيق هذا المدخل، وتهيئة الثقافة التنظيمية المناسبة للتطبيق ويستلزم على المديرين في هذه المرحلة أن يظهروا عزمهم على الاستفادة من فوائد إدارة الجودة الشاملة وذلك بتعلم عناصر هذا المفهوم الجديد، إذ أن مجرد الحماس لمفهوم جديد دون إدراك الأبعاد الأساسية له والنتائج المترتبة على تطبيقيه في السابق قد لا يؤدي إلى تحقيق النتائج المتوقعة منه، ولذلك ومن أجل تعلم ما ينبغي تعلمه عن إدارة الجودة الشاملة فإنه من الممكن للمدير وأعضاء الإدارة في المنظمة الاطلاع

[1] جوزيف جابلونسكي: مرجع سابق، ص 70.

على ما نشر في هذا الموضوع في الكتب والمقالات والأبحاث، ذلك لأن هذا الاطلاع يمكن المدير من الوصول إلى قناعات ثابتة حول أهمية هذا الموضوع، ومحاولة إقناع الآخرين بمدى جدواه قبل الشروع في تطبيقه.[1]

كما يمكن للمدير التحدث مع الأشخاص الذين سبق لهم تطبيق هذا المفهوم في إداراتهم، سواء كان هؤلاء الأشخاص من داخل المنظمة أو من خارجها.[2]

إضافة لما سبق فإن على المديرين أن يتيحوا لأنفسهم فرصة التدريب على عناصره الأساسية، حيث ينبغي أن يشمل التدريب المفاهيم والمبادئ الأساسية لإدارة الجودة الشاملة، وكيفية توصيل هذه المبادئ إلى جميع العاملين، كذلك فإنه في هذه المرحلة نجد أن المديرين التنفيذيين يقومون بإعادة صياغة رؤية المنظمة ووضع أهدافها وإعداد السياسة التي تدعم بشكل مباشر الخطة الإستراتيجية بالمنظمة، وتنتهي هذه المرحلة بالالتزام بتخصيص الموارد الضرورية لتخطيط تطبيق هذا المدخل.

المرحلة الأولى: التخطيط: في هذه المرحلة يتم وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ ويمكن تلخيص الخطوات اللازمة لإنجاز هذه المرحلة كما يلي:

1. **اختيار أعضاء مجلس الجودة:** ويتكون مجلس الجودة من رئيس المؤسسة وممثلين على مستوى عال وبالتالي فإنه يشمل هؤلاء الأفراد الذين ساهموا بكفاءة عالية في مرحلة الإعداد، أما مهامه فتتمثل في إدارة وتوجيه برنامج إدارة الجودة الشاملة داخل المؤسسة، خلق ودعم فرق العمل لتحسين الجودة والعمليات، وأعظمها فيتمثل في إزالة العقبات بين الكيانات الوظيفية والتغلب على مقاومة التغيير.
2. **اختيار منسق إدارة الجودة الشاملة:** غالبا يتم اختياره من المستويات الإدارية العليا، من مسؤولياته تنظيم الاجتماعات الدورية وتقديم الإرشاد للمستويات الوظيفية، تقديم الاقتراحات ونقل مشورة الاستشاريين إلى فرق العمل بالمنظمة، ويجب أن تتوفر فيه العديد من الصفات كأن تكون لديه مهارات قيادية وقدرات كبيرة على الاتصالات، ويؤمن بمبدأ المشاركة في إنجاز الأعمال، وعلى قناعة خاصة بتحسين الجودة وإرضاء الزبون.
3. **تدريب مجلس الجودة والمنسق:** ويشمل التدريب أعضاء مجلس الجودة الذين لم يتدربوا في مرحلة الإعداد وكذا المنسق، ويتناول التدريب مبادئ وأساليب وأدوات إدارة الجودة الشاملة.

---

[1] عبد الرحمن محمد هيجان: "منهج عملي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة"، مجلة الإدارة العامة، المجلد 34، العدد03، الرياض، ديسمبر 1994، ص 412.

[2] ستيفن كوهين و رونالد براند: إدارة الجودة الكلية في الحكومة، ترجمة عبد الرحمن أحمد محمد هيجان، الإدارة العامة للبحوث، الرياض 1997، ص 172.

4. **عقد أول اجتماع للمجلس وإعداد مسودة خطة التنفيذ:** في هذا الاجتماع يتم تناول ميثاق عمل المجلس، تقسيم المسؤوليات لدعم خطة الجودة، تحديد التوقيت المناسب لتطبيق أساسيات إدارة الجودة الشاملة وتحديد رزنامة الاجتماعات التقييمية الدورية، بعد ذلك يتم إعداد مسودة خطة التنفيذ بحضور كل أعضاء المجلس وممثلي العاملين بالمنظمة، وكذا ممثل التدريب.

5. **اعتماد الخطة والتعهد بتوفير الموارد اللازمة واختيار إستراتيجية التطبيق:** بعد مناقشة مسودة خطة التنفيذ يتم المصادقة عليها ويتعهد المجلس بتوفير الموارد اللازمة للتنفيذ، كما يقوم باختيار إستراتيجية تنفيذ الخطة بعد اختيار الفرق المكلفة بالعمليات.

المرحلة الثانية: التقييم والتقدير: في هذه المرحلة يتم تقييم الوضع الحالي للمنظمة والتعرف على أهم العوامل التي تساعد في دعم نقاط القوة في المنظمة فيما يخص تطبيق إستراتيجية الجودة الشاملة، وأهم العوامل المعيقة للتطبيق، وأهم العناصر التي يمكن أن تتركز عليها عملية التقييم هي:[1]

1. **التقييم الذاتي:** الهدف منه معرفة (تقييم) وعي وإدراك العاملين لأهمية إدارة الجودة الشاملة.

2. **التقييم التنظيمي:** ويتم ذلك عن طريق المقابلات الشخصية مع العاملين أو استقصائهم لتحديد الفجوة بين الثقافة التنظيمية الحالية وتلك المرغوب فيها فيما يتعلق بإدارة الجودة الشاملة.

3. **تقييم رأي الزبائن:** وذلك بالتعرف على مدى رضاهم وعلى ما يقترحون من مجالات للتحسين.

4. **تقييم تكلفة الجودة:** بمعنى تقييم التكاليف المالية للجودة.

5. **التغذية العكسية لتقييم التدريب:** ويتم ذلك من خلال الاطلاع على ردود أفعال المشاركين في الدورات التدريبية من عاملين ومديرين وأعضاء فرق العمل، وآرائهم ومقترحاتهم في إمكانيات تحسين الأداء ومجالاته.

المرحلة الثالثة: التطبيق: والتي تحتوي على الخطوات التالية:[2]

1. **اختيار من سيتولى التدريب في المؤسسة:** والتي يتم من خلالها اختيار المدربين للمؤسسة ويتم اختيارهم على أساس المصداقية والالتزام القوي بتطوير المؤسسة، ويتم تدريبهم بواسطة خبير خارجي، وبعد عملية التدريب هذه يتولى هؤلاء المدربين مسؤولية التدريب بالمؤسسة فيما يتعلق بقضايا الجودة الشاملة.

---

[1] بن عيشاوي أحمد: "إدارة الجودة الشاملة مدخل تطوير الأداء الإداري للمنظمات"، المؤتمر العلمي العالمي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، جامعة ورقلة، يومي 08-09 مارس 2005، ص 511.

[2] بن عيشاوي أحمد: مرجع سابق، ص 512.

2. **تدريب الإدارة والمرؤوسين:** الذي يتضمن ما يلي:

- خلق الإدراك والوعي بأهمية إدارة الجودة الشاملة؛
- تدريب يتعلق بالتوجيه نحو الأهداف المطلوب تحقيقها؛
- التدريب على اكتساب المعرفة والمهارات فيما يتعلق بمهارات بناء الفرق، ديناميكية الجماعة، الاتصال وحل المشاكل.

3. **تدريب المشاركين في فرق العمل:** هذا التدريب يمثل أساس جهود تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وينبغي أن يشمل برنامج تدريب المشاركين في فرق العمل العناصر التالية: مقدمة ونظرة عامة، جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، تقديم وعرض النتائج والمتابعة، كل الأساليب والأدوات التي من شأنها تعزيز ثقافة التحسين المستمر.

المرحلة الرابعة: تبادل ونشر الخبرات: وهي المرحلة الأخيرة من مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتتمثل هذه المرحلة في دعوة الأطراف الأخرى في المنظمة للمشاركة في عملية التحسين، وهذه الأطراف يمكن أن تشمل على المنظمات الفرعية، وحدات الأعمال الإستراتيجية، الموردون، ويتم التوصية بتبادل ونشر الخبرات بمجرد الحصول على المصداقية بواسطة المنظمة الأم المطبقة لإدارة الجودة الشاملة.

وليس بعيدا عن مضمون هذه المراحل وفي نفس السياق، يرى بعض الباحثين أن مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة تتمثل في:[1]

1. **تحديد متطلبات إدارة الجودة الشاملة بوضوح ودقة:** للتعرف على مدى استعداد المنظمة وقدرتها على البدء في تنفيذ برامج وأنشطة إدارة الجودة الشاملة.
2. **اختيار مدخل ملائم لإدارة الجودة الشاملة:** وتقع هذه المهمة على عاتق المؤسسة فهي المسؤولة على اختيار المدخل المناسب من بين مداخل تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وأن تلتزم به مع ضرورة مراجعته وتقويمه وتطويره وفقا لما يستجد من متغيرات.
3. **تهيئة المناخ الملائم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة:** تتضمن عملية تهيئة المناخ الملائم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، توفير الموارد المادية والفنية والتسهيلات الضرورية لتنفيذ برامج الجودة الشاملة وأنشطتها، وتهيئة جميع أفراد المؤسسة في المستويات التنظيمية المختلفة نفسيا لفهم وتقبل

[1] منى مؤتمن عماد الدين: آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية، مركز الكتاب الأكاديمي، 2006، ص ص 128-131.

المفاهيم والممارسات المرتبطة بإدارة الجودة الشاملة، حتى تضمن إدارة المؤسسة تعاونهم والتزامهم وتقلل من مقاومتهم للتغيير.

4. **تبني أنماط قيادية ملائمة لفلسفة إدارة الجودة الشاملة:** تشير الدراسات إلى أن هناك نمطا قياديا معينا ملائما لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بصورة أفضل، وهو النمط (+9، +9)، والذي يهدف إلى العمل بروح الفريق من خلال المشاركة والعمل الجماعي وبناء فرق العمل، ويحرص على تحقيق رضا العاملين وتنمية علاقات حسنة معهم، كما يولي اهتماما متوازنا للعنصر البشري والإنتاج واستخدام التكنولوجيا وتطوير البنية التنظيمية.

5. **التدريب والتعليم المستمر:** وهو من أهم متطلبات تنفيذ برامج إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة بنجاح. ومن الضروري التركيز على التدريب المتخصص المرتبط ببرامج إدارة الجودة الشاملة وأنشطتها لتنمية السلوكات والمهارات التي تدعم توجهات الخطة وتساعد على تحقيق أهدافها، وينبغي أن يشمل التدريب كافة المستويات التنظيمية في المؤسسة دون استثناء.

6. **تعميق فكرة أن المستفيد هو الذي يدير المؤسسة:** فما دام المستفيد هو محور كل الجهود المبذولة في إدارة الجودة الشاملة، فإنه ينبغي تقييم مستوى رضاه، وهذا يتطلب بناء نظام معلومات متكامل حوله.

7. **تبني برنامج إعلامي متكامل لغايات نشر الوعي حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وآلية تطبيقها:** بحيث يتضمن هذا البرنامج ما يلي:

- تنظيم الدورات التدريبية المتخصصة؛
- إقامة الندوات العامة في مجال إدارة الجودة الشاملة؛
- إعداد كتيبات إرشادية تعريفية وتوزيعها على المعنيين؛
- الإعلان عن المكاسب المتوقعة والناجمة عن تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة؛
- تعميم استخدام المفهوم في وحدات المؤسسة والجهات المتعاونة معها؛
- إعدادا الدراسات الميدانية والأبحاث الإجرائية حول الموضوع ونشرها؛
- تبادل الخبرات والتجارب مع الأجهزة والمؤسسات المعنية في القطاعين العام والخاص.

3- معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

رغم الفوائد المتولدة عن تطبيق إدارة الجودة الشاملة، فهناك العديد من المعوقات التي قد تعترض تطبيق هذا المدخل، أهمها:[1]

1. عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة، ولابد لهذه الإدارة أن تتعلم أولا خطوات هذا البرنامج، ثم توجد هيكلا تنظيميا ونظام مكافآت يدعم هذا البرنامج، ومن ثم يكون لها الرغبة في تكريس المصادر والجهود اللازمة لتطبيق هذا البرنامج.
2. التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة وليس على النظام ككل، ولا يوجد أسلوب واحد يضمن تطبيقه تحقيق الجودة العالية، بل يجب النظر إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها نظام متكامل من الأجزاء المختلفة المترابطة معًا، وعلى أن تحسين الجودة هو عملية وليس أسلوب فقط.
3. عدم الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج إدارة الجودة الشاملة فمن الضروري لإنجاح هذا البرنامج مشاركة كافة أفراد المؤسسة والتزامهم المستمر ومسؤوليتهم تجاهه.
4. بعض المؤسسات تحصل على التزام الإدارة والموظفين نحو برنامج إدارة الجودة الشاملة، وتقوم بتدريب هؤلاء الموظفين على البرنامج، وتعتقد أن ما يلي ذلك يحدث من جانبها فقط، بينما تكون الخطوة اللاحقة مهمة جدا وهو تحويل هذا التدريب إلى حيز الواقع، مثل إيجاد مشاريع تحسين الجودة ونظام الاقتراحات.
5. توقع نتائج فورية وليس على المدى البعيد، قد يستغرق تحقيق نتائج مهمة وملموسة من تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة سنة أو سنتين، وللحصول على فوائد سريعة قد تقوم بعض المؤسسات بتكثيف جهودها في تطبيق البرنامج، وبالتالي يحدث الفشل المتوقع.
6. تركيز المؤسسة على تبني طرق وأساليب إدارة الجودة الشاملة التي لا تتوافق مع نظام إنتاجها وموظفيها، عندما تقوم المؤسسة باستعمال أساليب غير مناسبة لا يؤدي ذلك إلى فشل هذا الأسلوب فحسب، ولكن يؤدي إلى زعزعة الثقة بنظام إدارة الجودة الشاملة كله.
7. مقاومة التغيير سواء كان من الإدارات أو من العاملين، لأن برامج تحسين الجودة تستدعي تغييرا تاما في ثقافة وطرق العمل في المؤسسة، كذلك تخوف بعض العاملين في المؤسسة من تحمل المسؤولية والالتزام بمعايير حديثة بالنسبة لهم.

---

[1] انظر: عبد العزيز أبو نبعة و فوزية مسعد: "إدارة الجودة الشاملة: المفاهيم والتطبيقات"، مجلة الإداري، السنة 20، العدد 74، جامعة اليرموك، عمان، سبتمبر، 1998،ص ص89-90، ومنى مؤمن عماد الدين، مرجع سابق، ص-ص 131-133.

8. تعتمد برامج إدارة الجودة الشاملة على خبراء بالجودة أكثر من اعتمادها على الأشخاص العاديين في المؤسسة، وذلك من أجل تدريب هذه الفئات وإعدادها لتطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة.

إن التغلب على هذه العوائق يتطلب معرفة الإدارة في المؤسسة بكافة مستوياتها التنظيمية، وفهمها الواضح لكافة أبعاد تحسين الجودة، وتفهم والتزام كافة العاملين في المؤسسة، كما يعتمد هذا النجاح أو الفشل على مدى التخطيط والإعداد لهذه العملية، وما يلزم من مهارات قيادية وأساليب تقنية وممارسات مهنية لغايات نجاح هذه العملية.

4- أهم جوائز ومسابقات الجودة:

تمثل جوائز الجودة مسابقات تتنافس فيها المؤسسات استنادا إلى تميزها في جودة السلع والخدمات التي تقدمها، وارتقاء نظم وأساليب العمل والعلاقات التنظيمية السائدة بها والتي تُتيح فرصة التطوير المستمر.

ويعتمد أسلوب الجوائز على استخدام قوائم رصد، إما عن طريق مقارنة سلع وخدمات المؤسسة بسلع وخدمات منافسيها، أو بوضع جداول تتم بواسطتها مقارنة النجاح الذي أمكن تحقيقه لكل جهة من الجهات المتسابقة في ضوء مجموعة من المعايير أو المؤشرات التي يتم تطويرها، ومن أشهر جوائز الجودة والتميز على المستوى العالمي:

4- 1- جائزة "مالكولم بالدريج" القومية "Malcolm Baldrige" National Quality Awards: في 20 أغسطس1987 (في عهد الرئيس الأمريكي "رونالد ريغن") ونتيجة لظروف المنافسة الشديدة التي كانت تواجهها المؤسسات الأمريكية، تم إقرار جائزة "مالكولم بالدريج" لتحسين الجودة نسبة إلى رجل الصناعة "مالكولم بالدريج" والذي شغل منصب وزير التجارة في الحكومة الأمريكية، حيث تمنح الجائزة سنويا لمؤسستين من ضمن ثلاثة قطاعات من الأنشطة هي: المؤسسات الصناعية الكبيرة، المؤسسات الخدمية الكبيرة، ومنشآت الأعمال الصغيرة، أما الأهداف الرئيسية من منح هذه الجائزة فتتمثل في ما يلي:[1]

4- 1- 1- تشجيع المؤسسات الأمريكية لتحقيق التميز في الجودة.

4- 1- 2- توحيد سياسة المؤسسات الأمريكية من أجل تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة وتحسينها.

4- 1- 3- تقديم دليل متكامل يتم من خلاله تقييم إدارة الجودة في المؤسسة.

4- 1- 4- تبادل ونشر المعلومات عن استراتيجيات الجودة التي ساهمت في نجاح المشروعات حتى يمكن الاستفادة منها.

---

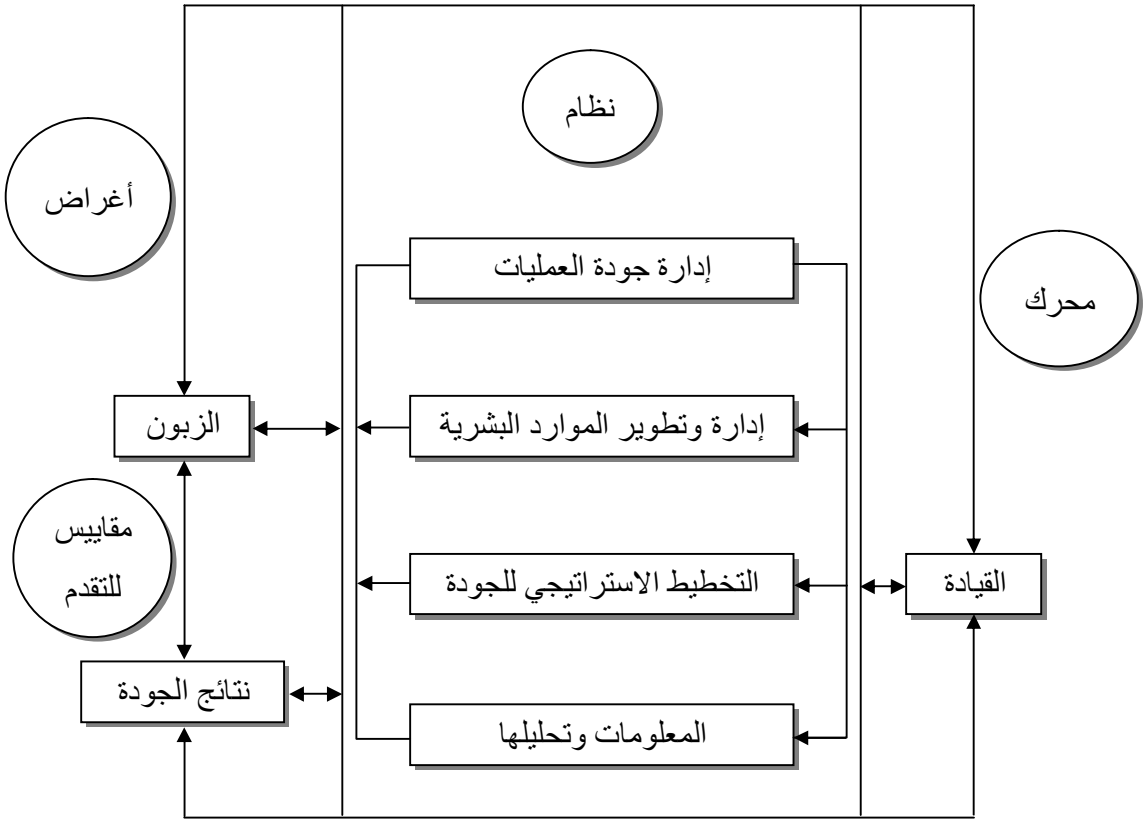
[1] ABDELALI Bouzid: Op. Cit. P 09.

4- 1- 5- الدعاية للمؤسسات التي تفوز بهذه الجائزة.

وعن إجراءات الحصول على هذه الجائزة فيمكن تلخيصها فيما يلي:[1]

- تتقدم المؤسسة الراغبة في الحصول على هذه الجائزة بموجز لا يزيد عن 75 صفحة مدعما بوصف لنظام الجودة بها، وإذا تم قبول هذا الموجز تعتبر المؤسسة المتقدمة قد اجتازت مرحلة التصنيف.
- تقوم لجنة من الأخصائيين من الجهاز الحكومي الأمريكي ومن حقل الصناعة بتقييم المنافسين باستخدام معايير لها أوزان على شكل نقاط تشمل سبعة مجالات رئيسية هي: القيادة، المعلومات وتحليلها التخطيط الإستراتيجي للجودة، إدارة الموارد البشرية وتطويرها، إدارة جودة العمليات نتائج الجودة رضا الزبون، والشكل الموالي يوضح الإطار العام للمجموعات السبعة وعلاقتها ببعضها:

شكل رقم (02): الإطار العام لمجموعات التقييم الخاصة بجائزة مالكوم بالدريج.



المصدر: فريد عبد الفتاح زين الدين: إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية، دار الكتب، القاهرة، 1996، ص 96.

[1] فريد عبد الفتاح زين الدين: مرجع سابق، ص 96.

وتقاس جائزة بالدريج وعناصرها الرئيسية والفرعية وفق التنقيط التالي:

جدول رقم (02): الحد الأقصى للنقاط لكل من العناصر الرئيسية والفرعية لفحص جائزة بالدريج للجودة

العناصر الرئيسية والفرعية	الحد الأقصى للنقاط	
	العناصر الفرعية	العناصر الرئيسية
1 القيادة		100
أ- القدرات القيادية لكبار المديرين	40	
ب - القيم المتعلقة بالجودة في أنحاء التنظيم	15	
جـ - الإدارة مع التركيز على الجودة	25	
د - الإحساس بالمسؤولية تجاه المجتمع (المسؤولية العامة)	20	
2 - المعلومات والقدرة على تحليلها		70
أ - مدى الاهتمام بإدارة بيانات ومعلومات الجودة	20	
ب - مدى وجود مقارنات تميز بين المنظمة والمنظمات الأخرى	30	
جـ - مدى الحرص على تحليل البيانات والمعلومات الخاصة بالجودة	20	
3 - التخطيط الاستراتيجي للجودة		60
أ - عملية التخطيط الاستراتيجي للجودة	35	
ب - مدى وجود أهداف وخطط للجودة	25	
4 - درجة الاستفادة من الموارد البشرية		150
أ - إدارة الموارد البشرية	20	
ب - درجة مشاركة العاملين	40	
جـ - مدى توافر التدريب والتعليم في مجال الجودة الشاملة	40	
د - وجود برامج لتقدير جهود العاملين والارتفاع بمستوى أدائهم	25	
هـ - الحالة المعنوية والمادية للعاملين	25	

5 ـ برامج ضمان جودة السلع والخدمات		140
أ ـ توافر برامج لتصميم وتقديم السلع والخدمات عالية الجودة	35	
ب ـ الرقابة على الجودة أثناء العملية التشغيلية	20	
جـ ـ التحسين المستمر للعملية الإنتاجية	20	
د ـ درجة توافر عملية تقييم مستوى الجودة	15	
هـ ـ توافر السجلات والمستندات الخاصة بالجودة	10	
و ـ درجة جودة عملية الإنتاج والخدمات المساعدة	20	
ز ـ درجة جودة الموردين	20	
6 ـ نتائج الجودة		180
أ ـ نتائج مقاييس جودة المنتج والخدمة	90	
ب ـ نتائج مقاييس جودة كل من العملية الإنتاجية والخدمات المساعدة لها	50	
جـ ـ نتائج مقاييس جودة الموردين	40	
7 ـ رضا الزبون		300
أ ـ تحديد احتياجات الزبون وتوقعاته	30	
ب ـ إدارة العلاقة مع الزبون	50	
جـ ـ معايير خدمة الزبون	20	
د ـ الالتزام تجاه الزبون	15	
هـ ـ معالجة شكاوى تحسين الجودة	25	
و ـ تحديد درجة رضا الزبون	20	
ز ـ النتائج الخاصة بدرجة رضا الزبون	70	
حـ ـ وجود مقارنات خاصة بدرجة رضا الزبون	70	
إجمالي الدرجات	1000 درجة	1000 درجة

المصدر: قويدر عياش: مرجع سابق، ص 232.

يتضح من الشكل السابق أن الأهمية البالغة قد أعطيت للزبون بـ300 نقطة أي 30 % من مجموع النقاط لنيل الجائزة باعتباره أهم عنصر من العناصر السبعة السابق ذكرها، وأهم المؤسسات التي تحصلت على هذه الجائزة هي:

- مؤسسة موتورولا عام 1988؛
- مؤسسة زيروكس عام 1989؛

- مؤسسة كاديلاك عام 1990؛
- مؤسسة سولكترون عام 1991.

4- 2- الجائزة الأوربية للجودة The European Quality Awards: وضعت هذه الجائزة من قبل الدول الأوربية استنادا إلى الأفكار الرئيسية التي قامت عليها كل من جائزة "إدوارد ديمنغ" التي تمنح في اليابان و"مالكولم بالدريج" في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي خاصة بالمؤسسات الأوربية التي تحقق تميزا في جهودها فيما يتعلق بتبني وتطبيق إدارة الجودة الشاملة، حيث منحت لأول مرة في أكتوبر 1992، وقد تم صياغة نموذج لهذه الجائزة بالتعاون بين ثلاث جهات أوربية هي:

- ممثل دول المجموعة الأوربية؛
- المؤسسة الأوربية لإدارة الجودة؛
- المنظمة الأوربية للجودة.

ويشمل نموذج الجائزة الأوربية للجودة تسعة عناصر أساسية هي:[1]

- القيادة، السياسة والإستراتيجية، إدارة الموارد البشرية، الموارد، العمليات، رضا الزبون، رضا العاملين، الأثر على المجتمع، نتائج الأعمال.

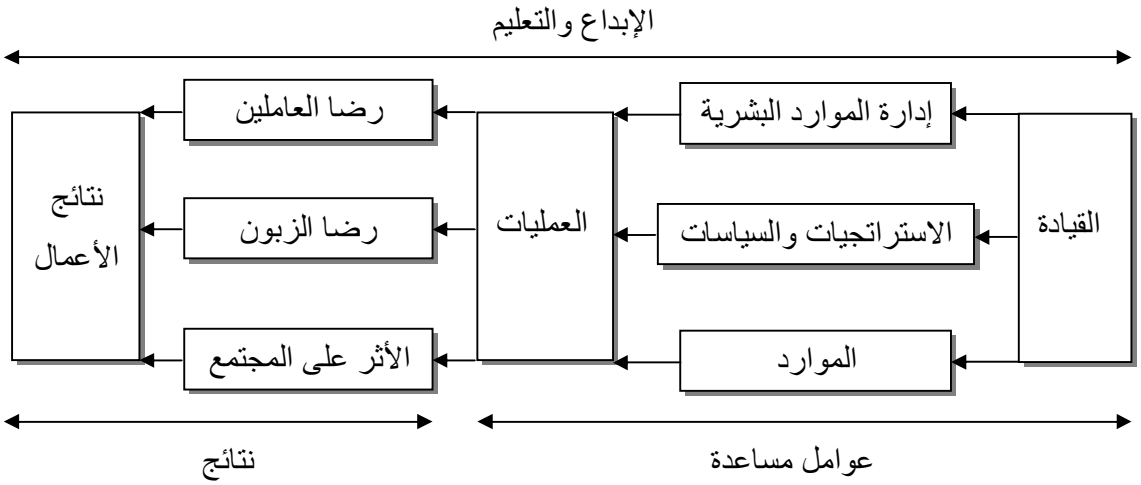
وتجدر بنا الإشارة أن إدارة الجودة الشاملة في نظر نموذج الجائزة الأوربية عبارة عن نظام متكامل يتكون من مدخلات تمثل العوامل المساعدة توجهها قيادة إدارية فعالة للوصول إلى مخرجات، والتي تتمثل في مجموعة النتائج المحققة أو المتوقعة من تطبيق النظام.

أما فيما يتعلق بالأوزان النسبية لكل عنصر من هذه العناصر فقد تم تخصيص (1000 نقطة) لمجموع العناصر التسعة، (500) منها أعطيت للعناصر المساعدة، بينما أعطي الباقي (500) نقطة إلى العناصر التي تعكس النتائج.

ويبين الشكل التالي الإطار العام للعناصر التسعة المذكورة أعلاه.

[1] فريد زين الدين: مرجع سابق، ص ص 70-71.

شكل رقم (03): الإطار العام لعناصر الجائزة الأوربية



Source : Mohamed Nouiga, (2003): La conduite du changement par la qualité dans un contexte socioculturel, "Essai de modélisation systémique et application à l'entreprise Marocaine," Thèse de Doctorat, Ecole Nationale Supérieure d'Arts et Métiers, Centre d'Enseignement et de Recherche, Paris, p 36.

ما يلاحظ على هذا النموذج أنه يضيف عنصرا جديدا يتمثل في الأثر على المجتمع وهو اقتراب مهم من الواقع من خلال التشريعات التي بدأت تصدرها الدول للمحافظة على البيئة والمجتمع.

4- 3- جائزة "إدوارد ديمنغ" Edward Deming's Prize: قدمت عام 1951 من خلال الاتحاد الياباني للعلماء والمهندسين تكريما للعالم الأمريكي "إدوارد ديمنغ" "Edward Deming" لما حققه من إنجازات في مجال الرقابة على الجودة، وتمنح الجائزة لثلاث فئات هي: المؤسسات اليابانية، الأفراد اليابانيون والمؤسسات الأخرى في مختلف دول العالم، وقد أضيفت الفئة الثالثة في عام 1986 استجابة لاهتمامات هذه الفئة بالمشاركة في هذه الجائزة، وتمثل الجائزة حافزا قويا للمؤسسات والأفراد على الاستمرار في تحسين وتطوير الجودة بمختلف مجالات العمل، حيث أن المؤسسات التي تظهر تميزا مستمرا لمدة خمس سنوات عقب الحصول على الجائزة تكون مرشحة للفوز بجائزة أكثر تميزا هي "جائزة نيبون" "Nippon Quality Awards"، وقد كانت "جائزة ديمنغ" حافزا قويا على تقديم "جائزة بالدريج" بالولايات المتحدة الأمريكية.

فبالنسبة لعناصر التقييم التي تتضمنها "جائزة إدوارد ديمنغ" فهي عشرة، وتتمثل في:[1]

4- 3- 1- السياسات: السياسات الإدارية وسياسات الجودة من حيث وضعها، تناسبها والفترة التي تغطيها.

4- 3- 2- التنظيم والعمليات: وضوح السلطة والمسؤولية، التفويض، التنسيق، اللجان وحلقات الجودة.

4- 3- 3- التدريب والنشر: خطط التدريب، فهم الجودة، التدريب على الأساليب الإحصائية ونظام التحسينات.

4- 3- 4- جمع المعلومات: الاتصالات واستخدامها.

4- 3- 5- التحليل: استخدام الأساليب الإحصائية والربط مع التكنولوجيا، تحيليل الجودة وتحليل العمليات.

4- 3- 6- المعايير: توحيد المعايير، طرق وضع المعايير ومحتوياتها واستخدامها.

4- 3- 7- المراقبة / الإدارة: الأنظمة الإدارية للجودة، استخدام الأساليب الإحصائية في المراقبة، أنشطة المراقبة / الإدارة.

4- 3- 8- تأكيد الجودة: الأنشطة الوقائية، درجة رضا الزبون، تصميم العمليات، الفحص، نظام تأكيد الجودة.

4- 3- 9- التأثيرات: قياس التأثيرات، التأثيرات غير الملموسة، التأثيرات الملموسة كالجودة والخدمة والتسليم والتكلفة والربح والسلامة.

4- 3- 10- الخطط المستقبلية: إجراءات حل مشاكل الأخطاء، خطط الترويج المستقبلية.[2]

وما يمكننا إضافته هو أن الأهمية النسبية لكل عنصر من عناصر التقييم متساوية، حيث يمنح كل عنصر 10 نقاط، أي أن مجموع عناصر التقييم هو 100 نقطة، كما أن الإطار العام لتقييم العناصر وفق معايير "جائزة إدوارد ديمنغ" يفتقر إلى وجود العلاقات السببية، حيث لا توضح أي العناصر هو السبب وأي العناصر هو النتيجة، وبالتالي فهو يبين فقط قائمة البنود التي تستخدم كمعيار لتقييم جهود تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

---

[1] عبد العزيز جميل مخيمر وآخرون: "قياس الأداء المؤسسي للأجهزة الحكومية"، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ص 150.

[2] المرجع نفسه، ص 152.

خلاصـــة:

إن إدارة الجودة الشاملة تهدف إلى تحقيق المعادلة الصعبة وهي عمل جميع الأشياء بطريقة صحيحة ومن أول مرة، وهي لا تهتم فقط بتغيير المناهج والأدوات والنظم بل تشمل بالإضافة إلى ذلك تغيير الفرد من حيث اتجاهاته وثقافته وأسلوب تفكيره للوصول إلى رضا الزبون بجعله مركز اهتمام المنظمة، والاهتمام بتنسيق أداء الأفراد من خلال فرق العمل، والمشاركة المسؤولة البناءة لكل العاملين وعدم الاكتفاء بحد معين من الجودة، بل لا بد من استمرار التحسين والتطوير إلى ما لا نهاية .

تمهيـــد:

إن التأكد من إيجابية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على تحسين أداء المنظمات الصناعية قد أثار انتباه الباحثين والممارسين إلى إمكانية نجاح نقل وتطبيق إدارة الجودة الشاملة إلى أوضاع تنظيمية أخرى مثل صناعة الخدمة، ومنظمات القطاع العام، فما من شك أن الجميع يحتاج ويعتمد على الخدمات بشكل أو بآخر في الحياة اليومية، من صحة وكهرباء ومواصلات وبريد وخدمات مالية وتعليم وغيرها.

في هذا الصدد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في قطاع الخدمات حتى اجتاح هذا المفهوم معظم منظمات الخدمات في الدول المتقدمة بشقيها الخاص والعام، وذلك لأهمية هذا المفهوم في تمكينها من تقديم خدمات ذات جودة عالية ومتميزة ترضي العملاء وتضمن للمؤسسة النجاح والاستمرار في بيئة أشبه بساحة معركة.

ويعد التعليم أحد الاحتياجات الرئيسية لكافة المجتمعات الإنسانية، لذا دأبت هذه المجتمعات وبشكل مستمر على العمل نحو تطوير هذا القطاع بما يفي باحتياجات الحاضر ويتلاءم مع معطيات المستقبل. إضافة إلى أن التغيير السريع في البنى العلمية والثقافية والمعرفية والتكنولوجية على مستوى العالم أدى إلى أهمية تطبيق نظام إداري حديث يؤدي إلى تحقيق أهداف تحسين جودة التعليم.

وسوف نستعرض في هذا الفصل مفهوم إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم من خلال تعريف المفهوم، أهدافه، منظومة إدارة الجودة الشاملة في التعليم مع استعراض نماذج عالمية في تطبيق هذا المفهوم في مجال التعليم، ثم نتطرق لمتطلبات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم، مداخل تطبيقه، خطوات تطبيقه، وأهم المعوقات التي تواجه تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم.

أولا: مفهـوم إدارة الجودة الشاملــة في التعليــم

1- تعريـف إدارة الجودة الشاملـة في التعليـم:

لقد تعددت التعاريف التي تناولت مفهوم إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم (التربية)، ونذكر منها:

- أنها: "مدخل للتغيير التنظيمي طويل المدى يبحث في وسائل التحسين المستمر والتمييز للمؤسسات التعليمية، والتخلص من المشكلات التي تعوق تقدمها وقدرتها على المنافسة، والتعرف على جوانب الهدر في الوقت والطاقات الذهنية والمادية، ومن ثم التخلص منها، وفي الوقت نفسه نظاما تحفيزيا حيث يمنح الصلاحيات للعاملين ويحثهم على النجاح".

- "أنها فلسفة ومنهجية لإدارة المنظمات، تتضمن إطارا من المبادئ، الأدوات والإجراءات التي تمدنا بإطار توجيهي لكل المسائل والشؤون الجارية بالمنظمة، فالفلسفة تمتد بجذورها لمدخل العلاقات الإنسانية في الإدارة، وترى المنظمة كنظام مفتوح، وتقوم على تدعيم الإدارة بالمشاركة، وتستند إلى التخطيط الاستراتيجي، وتسعى إلى تعهد قوي بقياس الاختلاف في العمليات من خلال أساليب الرقابة وباستخدام آليات القياس المقارن بين العمليات التنظيمية بالمنظمة ومع المنظمات المشابهة لها"[1]

- كما تعتبر إدارة الجودة الشاملة في التعليم: "عملية إرساء ثقافة تنظيمية جديدة لتطبيق معايير مستمرة ليس فقط لضمان جودة المنتج التعليمي بل، وهذا هو الأهم، جودة العمليات التي يتم من خلالها الوصول لهذا المنتج".[2]

ولقد عرف "رودز" "Rhodes" إدارة الجودة الشاملة في التربية بأنها "عملية إدارية (إستراتيجية إدارية) ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر في المؤسسة التربوية"[3]

ومن هنا يمكن تحديد المفاهيم الرئيسية لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية على أنها:[4]

- **النظام:** مجموعة من العلاقات المتبادلة للسياسات والخطط والعمليات والأساليب والأفراد (من عاملين ومستفيدين ومنافسين والجهة المسؤولة عن التوريد أو المتابعة)، كما يمثل النظام الأنشطة النظامية في مجالات التخطيط والمشاركة والتحسين المستمر لتحقيق الجودة وإحراز الأهداف في المؤسسات التعليمية.

---

[1] أشرف السعيد أحمد محمد: الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي، دار الجامعة الجديدة، الأزاريطة، مصر، 2007، ص ص 131-132.

[2] محمد عطوة مجاهد: مرجع سابق، ص 44.

[3] منى مؤتمن عماد الدين: مرجع سابق، ص 135.

[4] سهيلة الفتلاوي: مرجع سابق، 52-53.

- **الهيكلة:** وتشمل البناء الإداري والتنظيمي للمؤسسة التعليمية بما يخدم أهداف التعليم والمجتمع، ويتم في:

- القيادة

- إدارة البيانات والمعلومات

- إدارة الموارد البشرية والمادية لتحقيق رضا المستفيدين وتلبية احتياجاتهم وكفايات العاملين.

- **الأساليب:** مجموعة من المناهج التعليمية والأساليب التقنية والمعرفية اللازمة لأداء مهام عمليتي التعليم والتعلم.

وتجدر بنا الإشارة إلى أنه فيما يخص نقل وتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة إلى أوضاع تنظيمية أخرى كالتعليم، ظهر اتجاهان، يقترح الأول نقل وتحويل مفهوم إدارة الجودة الشاملة من المنظمات الصناعية إلى منظمات الخدمة مع إجراء تعديلات بسيطة لتحقيق المواءمة في التطبيق.

ويرى الثاني أن تطبيق إدارة الجودة في منظمات الخدمة كالتعليم يتطلب تعديلا جوهريا يلائم الخصائص الفريدة لهذه المنظمات.[1]

2- أهداف تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

إن من الصعب الحصول على نتائج فورية من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، ذلك لأن الأهداف المتوخاة من تطبيقها تعتبر أهداف متوسطة أو بعيدة المدى نوعا ما كما أن بعض الدراسات تناولت وبالتحديد الجوانب الإيجابية لنتائج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تحديث وتطوير العملية التعليمية، حيث أشار كل من "برنشي وسرفاس" إلى أن "نظام إدارة الجودة الكلية يمكن أن يساعد وبشكل منظم إدارات المناطق والمؤسسات التعليمية على إحداث عملية التغيير والتحديث في النظام التعليمي والمدرسي، وذلك لأن نظرية الجودة هي نظرية منظمة وطريقة متكاملة التطبيق، يتم استخدامها أو توظيفها كآلية أو نظام في أثناء عملية تحليل المعلومات واتخاذ القرارات، كما تركز مبادئ وعناصر مفهوم إدارة الجودة الكلية كنظرية تطبيقية على أهمية تفعيل دور كل شخص في إطار النظام المدرسي والتعليمي من أجل التطوير والتحسين المستمر".[2]

---

[1] جمال أبو دولة و حمد علي النيادي: مرجع سابق،ص 142.

[2] محمد بن عبد الله البكري: مرجع سابق، ص 87.

كما تتمثل أهداف إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية كذلك في:[1]

- تحسين مخرجات المؤسسات التعليمية، ومنها مستوى الطلاب الخريجين لكل مرحلة دراسية.
- النمو السليم للمنتج التعليمي (الطالب) في جوانب التعليم المختلفة معرفيا ومهاريا ووجدانيا.
- زيادة التفاعل والترابط بين المؤسسة التعليمية وسوق العمل.
- زيادة رضا المستفيدين (من الداخليين والخارجيين) من نظام التعليم من خلال تلبية احتياجاتهم المختلفة.
- نجاح المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها بأقل تكلفة.
- رفع معنويات العاملين داخل المؤسسة التعليمية من إدارة ومعلمين وموظفين وطلاب وموجهين وتحسين اتجاهاتهم تجاه العمل، وبالتالي زيادة تحفيزهم وتشجيعهم على الاشتراك في عملية اتخاذ القرار داخل المؤسسة بشكل فاعل.
- التطوير المستمر لأساليب أداء الأعمال والمسؤوليات، بما يتوافق مع متطلبات الأفراد والمجتمع وسوق العمل.
- معالجة الصعوبات التي تواجه المؤسسات التعليمية بشكل علمي وموضوعي ودقيق.
- تعزيز سمعة المؤسسة التعليمية.
- التقليل أو القضاء على مظاهر الفاقد أو الهدر من الرسوب والتسرب في المؤسسات التعليمية.
- دفع الطلاب نحو القناعة بتطوير مهارات التعليم والتعلم.
- معالجة الأخطاء والمحاسبة عليها.
- زيادة فرصة الأداء التربوي الجيد.
- إشاعة نظام متكامل ومدروس وموضوعي للمؤسسة التعليمية.
- ضمان جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب.
- التقليل من بيروقراطية الإدارة إلى حد كبير.

يلاحظ من خلال ما تقدم أن هذه الأهداف لا تختلف في مضمونها عن الأهداف العامة أو الشاملة لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية قطاع التعليم من مدخلات، عمليات ومخرجات.

---

[1] سهيلة الفتلاوي: مرجع سابق، ص ص 92-93.

3- منظومـة إدارة الجودة الشاملـة في التعليـم:

ترتكز منظومة إدارة الجودة الشاملة في التعليم برأي عدد من الباحثين والمهتمين بمجال الجودة الشاملة على العناصر التالية:

3- 1- المدخلات: Inputs وتشمل:[1]

- خصائص الطلاب.
- خصائص المعلم العلمية والتربوية والشخصية.
- خصائص الجهاز الإداري.
- المناخ العام والروح المعنوية.
- تسهيلات الموارد المادية من مبان وتجهيزات، ومواد تعليمية وأساليب ووسائل... وسواها.
- خصائص البيئة الخاصة بالمؤسسة التعليمية.
- تحفيز خطط الجودة.
- البرامج التعليمية.
- الخدمات المدعمة.
- متطلبات الجودة من الموارد البشرية.

3- 2- العمليات التحويلية Convertible Processing: وهي لابد أن تتناسب مع عملية المدخلات ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن تتم العملية التحويلية لأحد الأنظمة التعليمية إلا إذا توافرت عناصر المدخلات المختلفة وتشمل العمليات التحويلية:

- عمليات التعليم والتعلم وتتضمن:
- البرامج والمناهج والمقررات.
- طرق التدريس وأساليب التعلم.
- عمليات تقويم الطلاب.

[1] انظر: سهيلة الفتلاوي: مرجع سابق، ص ص 77ـ79. ومحمد عبد الرازق إبراهيم ويح: مرجع سابق، ص ص 124-126.

- أدوات ووسائل نقل المعرفة وتتضمن:

- الكتب ومواد التعليم وتكنولوجيا التعليم.

- الأجهزة وتجهيزات المعامل والورش.

- المكتبة ومراكز تكنولوجيا المعلومات.

3- 3- المخرجات Outputs: وهي الخدمات والمنتجات التي تذهب إلى المستفيد لتلبية حاجاته وتحقق رضاه، وتتمثل في:

- النواتج التعليمية لدى الطالب في جوانب التعلم المختلفة (المعرفية، المهارية والوجدانية).

- نواتج الخصائص الشخصية لدى الطالب من الجانب (الصحي والنفسي والعقلي).

- القيادة الفاعلة لأفراد المجتمع ومؤسساته وحل مشكلاته.

- الإنجازات الوظيفية.

- تحسين الجودة.

- تلافي العيوب والأخطاء إن وجدت.

- مدى تحقق رضا المستفيدين (الداخليين والخارجيين)

- مدى تطابق المخرجات بالمعايير والخصائص المحددة.

3- 4- الضبط والتغذية الراجعة Feedback and Control: وتشمل الأجزاء الخاصة بتقييم أداء النظام وأساليب تصحيح المسار لتحقيق الهدف ويتضمن:

- تقويم جودة العناصر السابقة (المدخلات، العمليات، المخرجات).

- مراقبة النظام وضبطه لضمان صلاحيته لأداء وظائفه وتحسينها.

- التقويم البعدي (تتبع الخريجين).

وفي ضوء منظومة الجودة الشاملة في التعليم، فقد ربطت عملية قياس الجودة بخمسة مداخل هي:[1]

- قياس الجودة بدلالة المدخلات من حجم القسم، ونسبة المعلمين إلى الطلاب وطول اليوم الدراسي، ومدة العام الدراسي... الخ.

[1] سهيلة الفتلاوي: مرجع سابق، ص ص 79-80.

- قياس الجودة بدلالة العمليات من حيث الأنشطة التربوية والعلمية داخل المدرسة، والقدرة على تنمية المهارات بأنواعها المختلفة العقلية والاجتماعية واليدوية وطرائق التدريس، واستخدام تقنيات التعليم والتعلم... الخ.
- قياس الجودة بدلالة المخرجات من حيث التركيز على ما تعلمه الطالب في نواتج التعليم غير المقاسة (من اجتماعية وثقافية وأخلاقية)، وكذلك في قياس مخرجات قريبة وأخرى بعيدة، ومخرجات مالية وأخرى غير مالية، ومخرجات فردية وأخرى جماعية.
- قياس الجودة وفقا لآراء الخبراء وفق مدخل السمعة والاعتماد.
- قياس الجودة بدلالة الخصائص الموضوعية.

4ـ نماذج عالميـة في تطبيـق إدارة الجودة الشاملـة في التعليـم:

بدأ تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم في الثمانينات من القرن الماضي، ولقد بادرت العديد من المناطق التعليمية في الدول الغربية في تجريب وتطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة، وعلى الرغم من عدم إمكانية تحديد المؤسسة التعليمية الأولى التي كانت أول من نفذت هذا النظام إلا أن مدرسة "Mt Edecumble High school" في Stika بألاسكا والتي أصبحت مرجعية في تطبيقاتها على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية،[1] كما استخدمت إدارة الجودة الشاملة بهدف حل مشكلات محددة مثل:

- غياب الطلاب، وجعل المدارس أكثر فعالية، وتحسين البيئة التعليمية وزيادة إنتاجية المدرسة، وإرشاد الطلاب، ورفع كفاءة الخريجين في مدارس منطقة ديترويت Detroit ومدارس مقاطعة نيوجرسي والمدارس العامة في مدينة Burlington.[2]

ومن أبرز النماذج التطبيقية في هذا المجال:

- **نموذج إدارة الجودة الشاملة في مدارس نيوتاون الحكومية:**[3] من ضمن النواتج المرجوة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس نيوتاون الحكومية أن يحقق طالب ما يلي:
  - المقدرة على التعلم الذاتي.
  - المقدرة على استيعاب المعرفة وهضم محتويات المنهاج الدراسي.

---

[1] منى مؤتمن عماد الدين: مرجع سابق، ص 138.

[2] محمد عطوة مجاهد: مرجع سابق، ص 46.

[3] أحمد درباس: "إدارة الجودة الكلية، مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي"، رسالة الخليج العربي، 1994، ص ص 30-32.

- تعلم مهارات صنع القرار، حل المشكلات والتفكير الناقد.
- الاهتمام بالآخرين والعناية بهم.
- التعرف على أهمية تقدير الذات.

إن تحديد الفلسفة التي تؤمن بها المدرسة وتعريفها ونشرها لا يعني شيئا طالما لم يواكب ذلك توجيه السلوك الفردي والجماعي تجاه تلك الفلسفة وتبنيها على نحول عملي وتطبيقي.

إن نموذج نيوتاون ينظر إلى الطالب باعتباره المستفيد، وإلى عملية التعلم كمنتج وإلى عملية التعليم كخدمة وذلك من أجل تحقيق التحسن الدائم في العملية التربوية بمجملها.

- **تجربة المدارس المتوسـطة بمقاطعة باي أريناك (ميشغان):** وقـد عيـن الدكتـور "جـون وان" "Jon Whan" مديرا للمدارس في يناير 1993، وكانت من أولى مهامه الرسمية أن يقوم بتطوير بمبادرة للجودة في مدارس المقاطعة، ولقد اعتنقت مجموعة المدارس المتوسطة في هذه المقاطعة مبادئ الجودة الشاملة بقوة الاعتماد على ثقافة التنظيم، والتأكيد على مجلس يخلق بيئة مفتوحة تشجع على المشاركة والفعالية في عملية تطبيق مبادئ الجودة والتشجيع على الاستكشاف ودراسة الأفكار لتطوير قاعدة قوية للجودة. وقد كانت هذه المقاطعة موفقة في خلق ثقافة للجودة بالتركيز على هيئة العاملين من خلال الفرق المدرسية ومنها، فريق التخطيط ومنسقي الجودة لتطوير العمليات التي تهدف إلى تحسين الجودة.[1]
- **تجربة مدينة ديترويت Detroit Project:**[2] تبنت منطقة ديترويت التعليمية فلسفة إدارة الجودة الشاملة منذ العام الدراسي (1989-1990) على نحو تجريبي في البداية شمل 11 مدرسة، وبعد نجاح التجربة جرى تعميمها على المدارس التي أبدت رغبتها واستعدادها للتحول إلى فلسفة إدارية جديدة تحمل في آفاقها رؤى واعدة للنهوض بالعملية التربوية برمتها، ويشمل المشروع حاليا أكثر من 45 مدرسة تطبق جميعها مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة، وهذا يفرض عليها الالتزام بما يلي:

- إعادة تعريف دورها وأهدافها وواجباتها على نحو يتلاءم مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة.
- تحسين الوضع العام للمدرسة على نحو يؤهلها لتطبيق استراتيجيات التغيير الأساسية للتحول نحو إدارة الجودة الشاملة.
- التخطيط لبرامج تدريبية شاملة في الإدارة التربوية للإداريين والمعلمين تعنى بمفاهيم القيادة بالمشاركة وتطبيقاتها.

---

[1] أحمد الخطيب: الإدارة الجامعية، دراسات حديثة، ط 1، مؤسسة حمادة، إربد، الأردن، 2001، ص 78.

[2] منى مؤتمن عماد الدين: مرجع سابق، ص-ص 141-142.

- تبني برنامج لتطوير العاملين وتثقيفهم وبخاصة فيما يتعلق بمواقفهم وأفكارهم تجاه عملية التغيير.
- توظيف البحث النظري والتطبيقي واعتباره قاعدة رئيسية تستمد منها البيانات التي يتم في ضوئها إعداد السياسات التعليمية والتخطيط للبرامج التربوية.

ولقد جرى إعداد برنامج تدريبي مكثف غايته تدريب الكوادر الإدارية في مدارس ديترويت على أساليب ومفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

وقد تم تصميم البرنامج بالاعتماد على نتائج البحث العلمي في هذا الميدان وتم تأليف برنامج من ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: والتي جرى فيها تدريب مديري المدارس على إدراك مفهوم دورهم الجديد في ظل أساليب الجودة الشاملة.

المرحلة الثانية: جرى فيها تدريب مديري المدارس ومساعديهم على كيفية تنمية وتوظيف مهارات القيادة بالمشاركة، والتي تتطلب منهم التخلي عن الكثير من نفوذهم وسلطاتهم التقليدية.

المرحلة الثالثة: وقد جرى فيها تدريب مكثف لفريق من العاملين في كل مدرسة، مهمته الأساسية الإشراف على عملية التحول في مدارسهم من النمط التقليدي إلى أسلوب إدارة الجودة الشاملة.

بعد عام من التدريب تبين أن المديرين ما زالوا بحاجة إلى التدريب في الجانب التطبيقي من القيادة التربوية، فتم إعادة تدريبهم على القيادة بالمشاركة وتوظيف آليات إدارة الجودة الشاملة على نحو عملي.

- **تجربة مدرسة سنت جوزيف St Joseph:**[1] لقد تمت إعادة هيكلة المدرسة عن طريق تشكيل لجنة من المدير ومعظم العاملين للعمل على حل المشكلات التي تواجه المدرسة عن طريق:

- مد اليوم الدراسي بهدف توفير مزيد من الاختيارات والبدائل ولدعم العلاقة بين المعلم والطالب.
- إعادة هيكلية المواقع والوظائف الإدارية.
- إعادة توزيع العمل الإداري.
- مشاركة الآباء وممثلي الاتحادات في حل مشكلات المدرسة بدعم عملية صنع القرار بممارسات وديمقراطية تقوم على الحوار والنقاش.
- التركيز على بناء الفرق المدرسية، ومنها فريق استراتيجي يتكون من المديرة والقسم ومجلس المدرسة وفرق أخرى متعددة الوظائف.

---

[1] أحمد إبراهيم أحمد: الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسة، دار الوفاء، الإسكندرية، 2003، ص 84.

- جعل مسؤولية تطوير المناهج وطرائق التدريس من واجبات المعلمين لضمان المرونة الهيكلية.

إن التغير الهيكلي لمدرسة "سنت جوزيف" مرتبط إلى حد كبير بالتغيير في ثقافة المدرسة، فضلا عن ذلك أدى تطبيق الجودة إلى زيادة اهتمام المدرسة بتلبية حاجات الطلاب زيادة دافعية المعلمين للعمل.

وتعليقا على هذا النموذج، يرى "بار كير""Bar Ker" أن تغير التراكيب التقليدية للمدرسة وتغير طريقة التفكير هو المنطلق الأول لاستخدام أسلوب إدارة الجودة.

إن الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم يشمل كل مراحل التعليم (الابتدائي، المتوسط الثانوي، الجامعي)، وفي هذا السياق بادرت العديد من الجامعات الأمريكية وغيرها في الدول المتقدمة إلى تبني نظام إدارة الجودة الشاملة رغبة في التغلب على الصعوبات التي واجهتها، ولترتفع معدلاتها في التسعينات عنه في الثمانينات من القرن العشرين مرات عديدة حتى أصبح من الصعوبة تصور وجود مؤسسة من مؤسسات التعليم الجامعي بدون محاولات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، الأمر الذي أفرز تجارب مهمة في هذا المجال مثل تجربة جامعة ويسكنسن 1990، Wisconson؛ جامعة أورجن Orgen؛ جامعة نورث ميسوري North Missouri State University والمتحصلة على جائزة مالكوم بالدريج للجودة عام 1997.[1]

من التجارب السابقة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في بعض المؤسسات التعليمية بالدول المتقدمة يتضح أن هذه المحاولات قد اختلفت في إجراءاتها بعض الشيء إلا أنها تتشابه في كثير من النقاط التي ساعدتها على النجاح، كالقيادة ذات الرؤية بعيدة المدى، والمنافسة من أجل التحسين، والعمل الجماعي وتكوين فرق العمل، والتقييم الذاتي، والسعي لمنع الخطأ قبل وقوعه، ومواكبة متغيرات سوق العمل وضع القرار عند أدنى مستوى ممكن في المنظمة، والثقة في المعلمين وفي مسؤولياتهم تجاه الإصلاح والسعي لإشباع حاجات الطلاب والعاملين، والاعتماد على أساليب إدارية متطورة.

[1] سهيلة الفتلاوي: مرجع سابق، ص ص 83-84.

ثانيا: تطبيـق إدارة الجودة الشاملـة في المؤسسـات التعليميـة

1- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

إن تحديد متطلبات إدارة الجودة الشاملة وتحليلها وتكوين تصور واضح حول هذه المتطلبات يعد أهم خطوة في تطبيق هذا النظام بشكل عام، وبشكل خاص في المؤسسات التعليمية.

ومن أبرز المرتكزات التي يؤكد عليها "جلاسر" "Glasser" لإنجاز عملية بناء الجودة في المؤسسة التعليمية بنجاح، ما يلي: [1]

- إن التربية عملية تتصف بالديمومة والاستمرارية، أي أن عملية التعلم مستمرة مدى الحياة.
- إن النمط القيادي المتبع ينبغي أن يكون تشاركيا، لنجاح تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة.
- إن تعزيز التفاهم بين العاملين في المؤسسة ينبغي أن يحظى بالاهتمام والتوجيه.
- إن معاملة جميع العاملين في المؤسسة التعليمية يجب أن تنطلق من الثقة بهم، وتؤكد على أنهم محترفون وماهرون في أداء مهماتهم.

من جهة أخرى، وفي نفس السياق أشارت نتائج مقابلات ميدانية أجراها الباحث "أحمد درباس" في العام الدراسي (1992-1993) في ثلاث مدارس تعد نماذج يُحتذى بها في التميز في تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومفاهيمها والتي تمثل المراحل التعليمية المختلفة إلى نقاط عدة تم التركيز عليها أثناء تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأساليبها في هذه المدارس هي:[2]

- الاهتمام بالدوافع الداخلية لدى الطلبة والمعلمين والعاملين في المدرسة على حد سواء، إذ يولد الدافع لدى الناس الرغبة في التعلم والنمو، وواجب المدرسة العناية بذلك.
- الاهتمام بالعمليات، أي تكوين الأطر التربوية وتطويرها ومساندتها، وخلق بيئة عمل داعمة تساهم في أداء العمل بشكل أفضل، وتحقيق النتائج المنشودة.
- التأكيد على التقويم المستمر من أجل تحسين نوعية العمل، أي الاهتمام بالعمليات وليس بالنتائج فقط مع تحسين طرق التعليم والتعلم و وسائلهما، والعناية بالتقويم لكل عمل يقوم به الطلبة، والتفهم الشامل للفروق الفردية فيما بينهم.

---

[1] منى مؤتمن عماد الدين: مرجع سابق، ص 137.

[2] المرجع نفسه، ص ص 142-143.

- التحول إلى اللامركزية في إدارة المدارس والعمل من خلال القيادة التشاركية، فصناعة القرار مسؤولية الجميع في المدرسة.

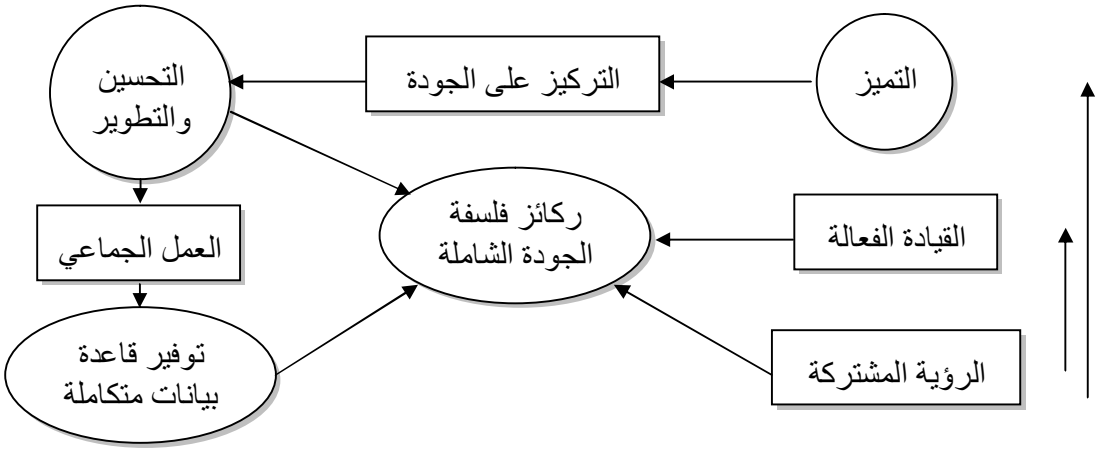
وتأسيسيا على ما سبق وتأكيدا له، يمكن القول أن أهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية يتمثل في:[1]

- قناعة ودعم وتأييد الإدارة العليا والتربوية والتعليمية والمدرسية لنظام إدارة الجودة الشاملة.
- تبني الإدارة التعليمية بكل عامليها لفلسفة إدارة الجودة الشاملة وتعاونهم في التطبيق.
- وجود أهداف محددة مشتقة من احتياجات الفئات المستهدفة وسعي الإدارة وجميع العاملين معا لتحقيقها.
- منح العاملين الثقة وتشجيعهم على أداء العمل وتقدير المتميز منهم دون التدخل في كل كبيرة وصغيرة.
- التخلص كليا من الخوف الذي يمنع من المبادأة والتجديد والإنتاجية ويعوق استخدام مداخل إدارية أكثر حداثة.
- تبني معايير التقييم داخل المؤسسات التعليمية.
- التعرف على احتياجات المجتمع وسوق العمل بآليات متنوعة منها تبادل المعرفة والخبرات بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات المجتمعية، ومنها الإنتاجية لتحديد مواصفات مخرجات العملية التعليمية المرجوة.
- التقييم الدوري لسير العمل من خلال المتابعة والمراقبة والتقويم لأجل التطوير والتحسين المستمر من خلال إيجاد أجهزة متخصصة على مستوى عال من الكفاءة العلمية والعملية لتولي مهمة التقييم المستمر والعمل على التحديث والتطوير بشكل يتناسب مع الاحتياجات السوق من ناحية، ومع التطورات العالمية من ناحية أخرى، ويشتمل على تحسين محتويات المناهج وهيكلة التنظيم وطرق وأساليب التنفيذ والتقييم والتصحيح.
- التركيز على القيادة الصحيحة والفعالة لإدارة الجودة داخل المؤسسة التعليمية.
- التركيز على العمل الجماعي بروح الفريق.
- انتقاء أفضل الوسائل والطرق لتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية.
- التعليم والتدريب المستمر لجميع العاملين في المؤسسة.

[1] سهيلة الفتلاوي: مرجع سابق، ص ص 89-90.

ويلخص الشكل التالي مجموعة الركائز (المتطلبات) لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

شكل رقم (04): ركائز تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية



المصدر: محمد عبد الرازق إبراهيم ويح: مرجع سابق، ص .148

2- مداخل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

تماما كالمؤسسات الصناعية يقع على عاتق المؤسسات التعليمية اختيار المدخل المناسب من بين عدة مداخل في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية وذلك بحسب طبيعة نشاطها وظروفها وإمكانياتها، وبالرغم من تعدد هذه المداخل فإنها تسعى إلى تطبيق فلسفة الجودة الشاملة ومبادئها وعناصرها الرئيسية ونذكر منها:

2- 1- نظام الاستثمار في الأفراد Investors People:[1] يقوم هذا المدخل على تحويل الممارسة إلى سلسلة من الأسس أو المبادئ التي تستخدمها المؤسسة التعليمية في توضيح درجة التزامها الذي على أساسه قد تحرز الاعتماد بالقبول والاستحسان Accreditation، ويرتبط هذا المدخل بإدارة الأفراد، أي بإشراكهم في التخطيط التنظيمي والتدريب والتطوير بما يضمن المساهمة الفعالة في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

2- 2- المواصفات القياسية الدولية ISO (International Standards Organisation): يقصد بالإيزو منظمة المعايير الدولية الخاصة بالجودة تأسست عام 1946، وتهدف هذه المنظمة إلى إيجاد مقاييس عالمية لضبط الجودة الذي يعتبر أسلوبا منهجيا حديثا يهدف إلى التأكد من أن إجراءات النظام

[1] عبد الصمد الأغبري: الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، ط 1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 2000، ص 161.

وبرامج التشغيل والبرامج المستخدمة والمخرجات تتوافق مع المواصفات الخاصة بالنظام، وتطابق المواصفات العالمية لضبط جودة الإنتاج في أي مجال. [1]

تقوم الإيزو على العمل وفق مبادئ :

- **التعريف Definition** ما يضمن عدم الوقوع في أخطاء وإزالة الاختلاف في الفهم والأداء.
- **الاعتماد Accreditation** في شكله الداخلي والخارجي
- **الشمولية وفاعلية نظم العمل والممارسات** مما يؤدي إلى تحقيق مستوى عال من الجودة.

إن اعتماد مواصفات الإيزو من قبل المؤسسات التعليمية يعد ذا قيمة في تصميم الكثير من العمليات والنظم ثم العمل على تحسينها، ولقد أكدت الكثير من الأدبيات التربوية أن معايير "الإيزو 9000" والأخرى اللاحقة يمكن تطبيقها في مجال التربية والتعليم بمختلف المستويات الدراسية، والجدول اللاحق يبين معايير سلسلة الإيزو العالمية التي تشكل متطلبات لنظام الجودة داخل أي منظمة صناعية أو خدمية موزعة على السلسلة القياسية من 9003 - 9002 - 9001، ويمكن توظيف 18 معيارا من تلك المعايير كمواصفات للتعليم في المؤسسات العليا من الثانوية والجامعة وفق أي بنية تعليمية كانت.

وتتمحور معايير الجودة في المؤسسة التعليمية وفق نظام الإيزو والأنظمة المشابهة له في عدد من المحاور هي:

- تطوير جودة المخرج.
- تطوير جودة العمليات.
- ثقة العاملين في النظام التعليمي.
- ثقة المستفيدين والممولين في النظام التعليمي.
- تحقيق متطلبات جودة النظام التعليمي.[2]

[1] عبد الصمد الأغبري: مرجع سابق،ص 161.

[2] سهيلة الفتلاوي: مرجع سابق، ص ص 55-56.

الجدول رقم (03): يوضح المواصفات الدولية للجودة وإمكانية توظيفها في مجال التربية والتعليم.

ت	العناصر الرئيسية لنظام الجودة	إيزو 9001	إيزو 9002	إيزو 9003	توظيفاتها التربوية والتعليمية
1	مسؤولية الإدارة				مبادئ سياسة إدارة الجودة في التربية والتعليم (السياسات التعليمية ومبادئ الإدارة المدرسية) v
2	نظام الجودة	/	/	/	إعداد دليل الجودة ونظام العمل بها v
3	ضبط الوثائق والبيانات	/	/	/	تنظيم الوثائق الرسمية وضبطها لاعتمادها v
4	تحديد المنتج (أو مستوى تقديم الخدمة)	/	/	/	تحديد ومتابعة مخرجات العملية التعليمية v
5	الفحص والتفتيش والاختبار	/	/	/	استمرارية عملية الاختبار وتوثيق نتائج الطلاب v
6	أدوات التفتيش والاختبار	/	/	/	تحديد وتقويم معايير ووسائل الاختبار والقياس v
7	موقف الفحص والتفتيش (حالة التفتيش)	/	/	/	تحديد مواضع التفتيش والاختبار لعناصر العملية التعليمية في أدوات المراقبة والتقويم v
8	ضبط حالات عدم المطابقة	/	/	/	ضبط الحالات السلبية أو تشخيص المشكلات أو المعوقات ومحاولة السيطرة عليها v
9	المعادلة والتخزين والحفظ والنقل	/	/	/	تحديد الوسائل والوثائق المتعلقة بعملية التخزين والحفظ في المؤسسات التعليمية v
10	سجلات الجودة	/	/	/	حفظ وصيانة سجلات الجودة v
11	التدريب	/	/	/	نظام وسجلات التدريب لجميع العاملين في المؤسسة التعليمية v

12	الأساليب الإحصائية	/	/	/	الطرق والوسائل الإحصائية المستخدمة في عملية قياس وضبط وتطبيق الجودة**v**
13	ضبط العمليات	/	/	-	مراقبة وتقويم العملية التعليمية**v**
14	مراجعة العقود والتوقعات	/	/	-	استقصاء توقعات (أولياء الأمور، والمؤسسات ومنظمات المجتمع... وسواها)
15	الشراء (المشتريات والتزويد)	/	/	-	عملية تزود المدرسة بالإمكانات اللازمة لسد متطلبات العملية التعليمية**v**
16	إسهام المستفيدين (العملاء) أو المنتج المورد من قبل المستفيدين	/	/	-	إسهام المستفيدين في العملية التعليمية من أولياء الأمور ـ والمجتمع بشركاته ومنظماته ... وسواها**v**
17	المراجعة الداخلية للجودة	/	/	-	المراجعة والتدقيق لنظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم**v**
18	الإجراءات التصحيحية	/	/	-	نظام التعامل مع حالات الهدر التعليمي (تسرب/رسوب/ضعف التحصيل)**v**
19	ضبط عملية التصميم	/	/	-	تصميم البرامج التعليمية (وهي تأكيد مركزية التعليم ومسؤوليات الوزارات أو المديريات والهيئات في تصميم برامج الجودة) أو (حرية المدرسة في ذلك)**v**
20	المتابعة ما بعد البيع (متابعة الخدمة)	/	/	-	متابعة الخريج في سوق العمل للتأكد من كفاية أدائه
المجموع	20 معيارا	20 معيارا	19 معيارا	12 معيارا	18 معيارا لمجال التعليم

المصدر: سهيلة الفتلاوي: مرجع سابق، ص ص 57-58.

2- 3- المواصفات القياسية البريطانية BSI 5750:[1] إن نموذج هيئة المواصفات البريطانية **B**ritish **S**tandards **I**nstitutions يرتكز على عملية النمو التعليمي باستناد عملية التحسين والتطوير إلى:

- نظام التحكم في الجودة، أي الأنظمة والإجراءات وعلاقتها بعملية التمويل والتكلفة.
- طرائق التدريس ذات الجودة المتفق عليها في مقياس المواصفات (BSI 5750).
- التأكيد على أسلوب القيادة والاتصال والرؤية السليمة.
- توافر صفات وخصائص محمودة في من يتولى منصبا قياديا في العملية التعليمية نحو تشجيع الإدارة الجماعية والحركة المستمرة، وتشجيع الابتكار والتجريب وفهم المتغيرات المستجدة، والقدرة على إيجاد مناخ من الحماس في المؤسسة التعليمية.
- التركيز على دور المعلمين في استخدام الأساليب العلمية لحل المشكلات، والإسهام في التطوير.

2- 4- توكيد الجودة Quality Assurance:[2] ويعرف بأنه نظام أساسي لمنع وقوع الخطأ Based Prevention الذي يعمل على تحسين جودة المخرج والخدمة ويزيد الإنتاجية.

ويشمل نظام توكيد الجودة وفق هذا التوجه مجموعة من الخصائص تتمثل في:

- وجود مهمة، ورسالة، ورؤية للمؤسسات التعليمية تهدف إلى ضمان الجودة.
- وجود إدارة معلومات تسهم في أداء العمل بشكل فاعل.
- متطلبات إجراءات تبين كيفية إنجاز العمل لتحقيق مهمة المؤسسات ورؤيتها ورسالتها.
- نظام إداري يتكون من:

- مدخلات تتمثل في المصادر البشرية والفيزيقية... وسواها.
- عمليات تشمل تخطيط وتنظيم وتنفيذ مراقبة.
- مخرجات مثل عدد الخريجين ومستوى الخريج في البناء المعرفي والوجداني والمهاري.

- قياس الأداء بدقة من خلال معايير الأداء الجيد.
- إجراءات تصحيحية ونظام مراجعة إداري لمراقبة العمل وتطويره.
- أن تكون مسؤولية كل شخص واضحة في كل وقت.

---

[1] سهيلة الفتلاوي:مرجع سابق، ص 59.

[2] انظر: خضير كاظم محمود: إدارة الجودة وخدمة العملاء، ط 1، دار المسيرة، عمان 2002، ص ص 29-31، ومحمد عبد الرازق إبراهيم ويح،: مرجع سابق، ص ص 146-147.

من هذا المنطلق فإن مفهوم توكيد الجودة يتعدى ذلك الالتزام الشخصي بالجودة من العاملين في المؤسسة إلى الأخذ بالطرق التي يمكن بها ومن خلالها ضمان الأداء وفق مبادئ ومعايير الجودة التي وضعتها المؤسسة، ويذهب "فريمان" "Freeman" إلى أن الهدف من توكيد الجودة في المؤسسة التعليمية هو التحسين المستمر من خلال ثلاث طرائق تتمثل في:

- طريقة معرفة مدى الالتزام بالنظام؛
- طريقة تصحيح الأخطاء؛
- طريقة تغير النظام إذا ما أصبح باليا.

وعلى الرغم من صعوبة وضع حد فاصل بين ضمان الجودة وتأكيدها في إطار الجودة، إلا أن نظام ضمان الجودة يعتمد على مدخل الإصلاح أو التصميم أو حل المشكلة، في حين يتبنى مفهوم توكيد الجودة المدخل الوقائي الذي يعني توقع احتمالات الخطأ والقضاء عليها قبل حدوثها، ومن ثم يقل الفاقد ويتوفر المال ويزيد الإنتاج لأنها تعنى بتنفيذ العمل بشكل صحيح من المرة الأولى.

ولخص "فريمان" أهداف إدارة الجودة الشاملة لتوكيد الجودة في التعليم في:

- التركيز على احتياجات المجتمع والسوق المحلي؛
- تحقيق أعلى أداء في كل المجالات؛
- وضع إجراءات بسيطة لأداء الجودة؛
- عمل مراجعة مستمرة للعمليات لإزالة الهدر أو الفاقد؛
- ابتكار مقاييس لأداء الجودة؛
- تطوير إستراتيجية المنافسة بين المؤسسات على الصعيد الداخلي والخارجي؛
- ضمان فعالية الاتصالات؛
- وضع أسلوب تطوير مستمر بلا نهاية.

2- 5- الاعتماد Accreditation:[1] إن هذا المصطلح من المصطلحات الحديثة نسبيا، وقد بدأ استخدامه في الكتابات العربية مع بداية عقد التسعينات نتيجة شيوع استخدام مفاهيم الجودة في المؤسسات التعليمية وهو يتضمن عددا من المبادئ تتمثل في:

[1] محمد عطوة مجاهد: مرجع سابق، ص ص 65-84.

- أنه يتم وفق مجموعة من المعايير المعدة لذلك.
- أن هناك جهات خاصة مسؤولة عن منح الاعتماد.
- أنه يقيس كفاءة المؤسسات التعليمية من الناحيتين الإدارية والأكاديمية.
- أنه تقويم مستمر لما هو قائم.
- أنه ضمان الجودة النوعية واستمرار تحسين المؤسسة التعليمية وبرامجها بشكل منتظم.

وتتلخص بعض مميزات الاعتماد فيما يلي:

- يضع معايير أداء لنوعيات التعليم المختلفة.
- يضمن درجة معقولة من الجودة في أداء المؤسسات.
- يقدم الأساس الذي تبنى عليه عمليات التطوير والتحديث المستمرة.
- يساعد عل تقدم وتطور المهنة التي تخدمها المؤسسة التي يتم اعتمادها.
- يؤكد أن للمؤسسة التعليمية أهداف واضحة ومناسبة، وأنه يقدم الطرق والوسائل التي تساعده على تحقيق الأهداف.
- يضمن للمؤسسة خصوصيتها وتفردها، لأن النظام يضع في حسبانه أهداف المؤسسة الأم، ويتأكد من أن هذه المؤسسة تعمل على تحقيق هذه الأهداف ما دامت ملائمة لحاجات المجتمع.
- يقرب ما أمكن بين مستويات البرامج التعليمية في شتى الوحدات التعليمية للوصول إلى المستوى المعياري المتعارف عليه في التعليم المتقدم.
- يتيح للمؤسسة معرفة مواقع القوة والضعف في برامجها، وما هو نوع العائد النهائي من هذا البرنامج ووضع الاستراتيجيات المناسبة للتطوير والتقدم.
- التحسين المستمر للعمليات الإدارية والتنظيمية.

2- 6- مدخل نظام إدارة الجودة الشاملة:[1]

بناء على المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة فقد تم تنفيذ هذه المفاهيم في كل من أمريكا وبريطانيا بدءً من عام 1990، وتطورت بشكل كبير لتنتشر في بعض البلدان المتقدمة الأخرى وحتى العربية، ويرتكز العنصر الرئيس لمفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم على:

[1] انظر: سهيلة الفتلاوي: مرجع سابق، ص 62. وأحمد سعيد درباس: مرجع سابق، ص 16.

- إرضاء المستفيد (الطالب، المجتمع، أولياء الأمور) بتلبية احتياجاته وإرضاء اهتماماته.
- وضع الجودة في المقام الأول للعمل ومتطلباته.
- إشراك الجميع في متطلبات العمل مع الالتزام الإداري (تحسين التنظيم).

من هذا المنطلق فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تتحقق من خلال ما يلي:

- طرق تطوير جودة المنتج (الطالب).
- سلسلة الأعمال والخدمات من جودة المدخلات إلى المخرجات مرورا بالعمليات، وبكل ما يتصل بمكونات العملية التعليمية.
- التحسين المستمر من خلال التفاعل القائم على التخطيط العلمي السليم بمشاركة العاملين كافة من طلاب، ومعلمين، وإدارة، وموظفين ... لتحقيق الجودة داخل المؤسسة التعليمية بأقل كلفة.
- الحرص على تحقيق أفضل المستويات داخل المؤسسة.
- التأكيد على أنشطة وفعاليات الأفراد والجماعات.

2- 7- بيت الجودة The House Quality:[1] أعتمدت هذه المفاهيم في اليابان في مجال الصناعة وأخذت بها الجامعات اليابانية وفق مكونات أساسية هي:

2- 7- 1- البنية الفوقية: تشمل كل من النظام الاجتماعي والإداري والتقني والتي تؤثر في بناء الجودة وإدارتها.

2- 7- 2- ركائز الجودة: وتشمل أربعة أعمدة أساسية في بناء الجودة وإدارتها في مؤسسة ما، وهي التركيز على خدمة المستفيد، والتحسين المستمر، والإدارة بالحقائق من إحصائيات ومعلومات وبيانات واحترام الآخرين.

2- 7- 3- الأصول والأركان: التي يرتكز عليها السقف والأعمدة، ويتكون كل منها من أربع عمليات هي:

- **الأصول:** سياسات واستراتيجيات، وعمليات، ومشروعات، وإجراءات، وأنشطة، وإنسانية الإدارة وديمقراطيتها.
- **الأركان:** رؤية، وقيم، وأهداف، وقضايا، ومهمات.

[1] انظر: صالح ناصر عليمات: إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دار الشروق عمان، 2004، ص 105، وسهيلة الفتلاوي: مرجع سابق، ص 65.

2- 8- نموذج "ديمنـغ" للجودة:[1] من الممكن اعتماد إستراتيجية "ديمنـغ" لتطبيق الجودة في التعليم واستخدام "عجلة أو دورة ديمننغ" La roue de Deming في:

- التخطيط **P**lan
- العمل **D**o
- الدراسة أو التحليل **C**heck
- التصحيح **A**ction

قدم "ديمننغ" إستراتيجية لتحسين الجودة تتضمن أربعة عشر مبدأ وذلك في كتابه "Out of the Crisis" والتي تعتبر كخارطة طريق نحو قاعدة إستراتيجية، وخطوات عملية لبناء وتحسين الجودة والتي يمكن تحويلها إلى جودة التعليم، وتتمثل هذه الخطوات في:

2- 8- 1- تحديد أهداف تحسين المنتج أو الخدمة وإقرار مسؤولية الإدارة العليا بشأنها.

2- 8- 2- تبني فلسفة جديدة تقوم على ضوء اعتبار أن المؤسسة تحقق أهدافها.

2- 8- 3- استخدام الأساليب العلمية والإحصائية في السيطرة على إخفاقات الأداء والتخلص منها.

2- 8- 4- اعتماد النوعية كمؤشر أساسي لمنتج أو الخدمة وإقامة علاقات مع الجهة المسؤولة.

2- 8- 5- التحسين المستمر.

2- 8- 6- إيجاد التكامل بين الأساليب الحديثة والتدريب.

2- 8- 7- تحقيق التناسق بين الإشراف والإدارة.

2- 8- 8- إبعاد الخوف عن العاملين، التركيز على الثقة.

2- 8- 9- العمل بروح الفريق نحو إنجاز النوعية الملائمة من الإنتاج أو الخدمة.

2- 8- 10- العمل على تجاوز الأساليب عبر القدرة على تحقيق الأهداف.

2- 8- 11- التركيز على سلوك الفريق داخل المؤسسة.

2- 8- 12- العمل على تجنب الأنظمة السنوية في تقويم الأداء للعاملين وإزالة العوائق في التفاعل والاتصال.

---

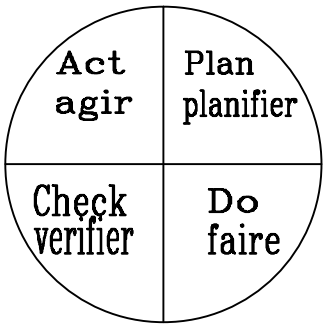
[1] BARNABE Clermont: Op. Cit, PP 88-89.

2- 8- 13- إحلال برامج التعليم والتدريب والتطوير المستمر للعالمين لتزويدهم بالمهارات والكفايات اللازمة.

2- 8- 14- تشجيع جميع العاملين على العمل والسعي لمواكبة التطوير واعتماد الأساليب الحديثة بشكل مستمر.

ويعتبر مدخل (Plan, Do, Check, Act) (PDCA) من أهم المداخل في مجال تصميم مراحل عملية التحسين المستمر كما يوضحه الشكل:

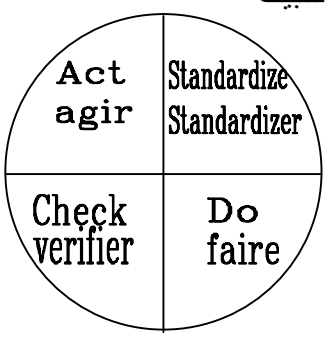
شكل رقم (05): عجلة التحسين المستمر



Source: Abdelah Bouzid: (05Janvier 2005), Op. Cit, P 36.

وتستمر عملية التحسين من خلال هذه المراحل الأربعة بشكل مستمر، وهذا يعني عدم الرضا عن الوضع الحالي والاستمرار نحو الأفضل والأحسن، ولكن بعد كل دورة من دورات التحسين المستمر تنشأ حالة من عدم الاستقرار بسبب التغيير، ولمعالجة ذلك هناك دورة أخرى لتثبيت العمليات الجديدة وتأقلم العاملين معها، وذلك لاستمرار عملية التحسين المستمر، هذه العجلة هي عجلة التأقلم والتثبيت (SDCA) (Standardize, Do, Check, Act) ذات الأربعة مراحل، كما هو مشار إليه في الشكل الموالي:

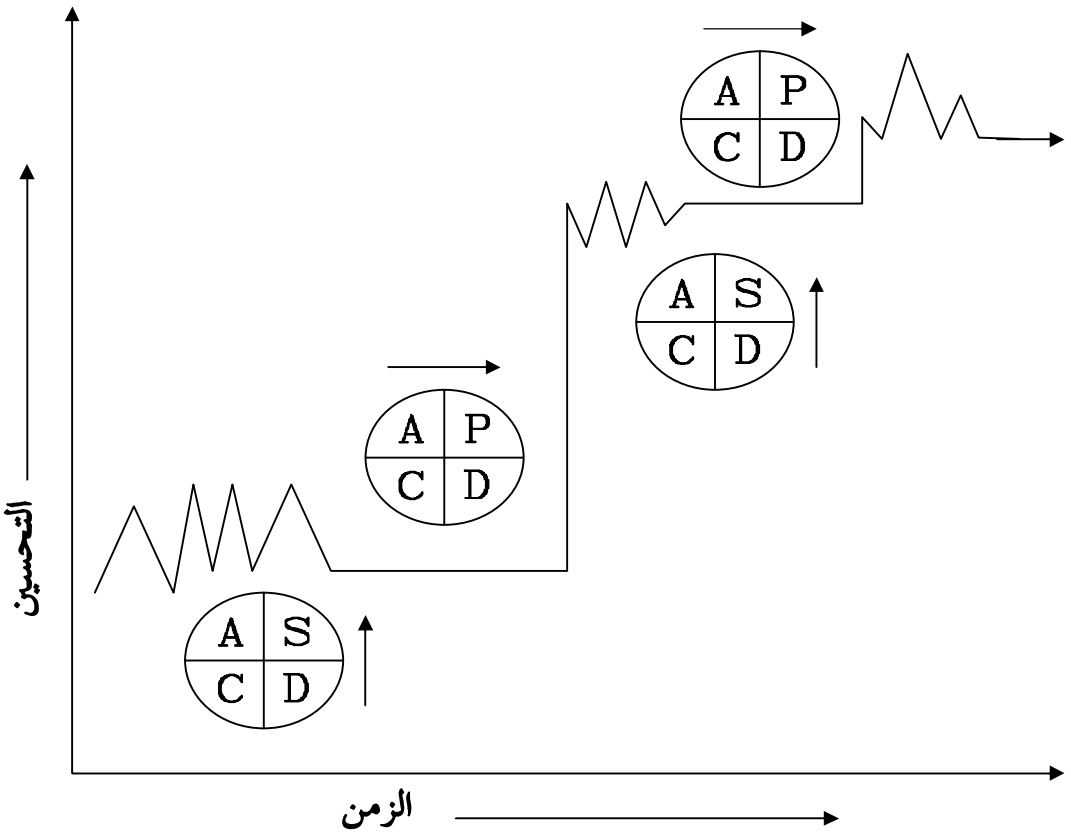
شكل رقم (06): عجلة التأقلم والتثبيت



المصدر: سامي الصمادي: "اتجاهات العاملين نحو مدى تطبيق نموذج كايزن الياباني لتحسين العمل ومواجهة تحديات التنافسية في الألفية الثالثة في القطاع الصناعي الخاص الأردني"، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد 17، العدد 02، جامعة اليرموك، الأردن (حزيران، 2001)، ص 316-317.

تبدأ المرحلة الأولى (مرحلة التثبيت) من حيث انتهت آخر مراحل عجلة التحسين المستمر، وتهدف عجلة التأقلم والتثبيت (الصيانة) بشكل أساسي لإعادة الانسجام بين العاملين والعمليات المحسنة، وبذلك تكون الدورة الأولى للتحسين والثانية لتثبيت التحسين وتأقلم العاملين معه، وهكذا يستمر التحسين في الأداء بشكل مستدام من خلال عجلتي التحسين المستمر والتأقلم والتثبيت في جميع عمليات المنظمة كما يوضحه الشكل الآتي:

شكل رقم (07): استمرار التحسين من خلال عجلتي التحسين المستمر والتأقلم والتثبيت



المصدر: سامي الصمادي، مرجع سابق، ص 317.

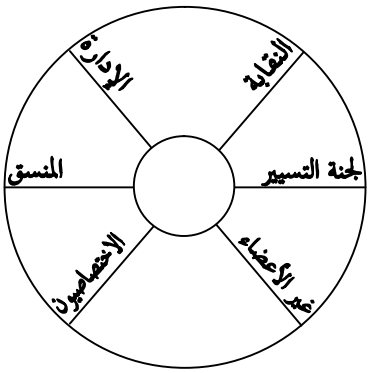
2- 9- حلقات الجودة:

يعتبر "كاورو إيشيكاوا" "Kauro Ishikawa" أستاذ الهندسة في جامعة طوكيو هو الأب الحقيقي لحلقات الجودة، ويقوم هذا المفهوم على المبادئ السلوكية والإنسانية للمفكرين "أبراهام ماسلو" و"دوغلس ماك غريغور"، و"ماك لند" وغيرهم من أصحاب المواقف المرتبطة بالمحفزات، وهذه القاعدة في إدارة الجودة الشاملة تقوم على اشتراك العاملين في الحقول الإنتاجية الخدمية في حلقات تحسين الجودة

بأعداد تتراوح بين 6-12 يعملون طوعيا في تحمل مسؤولية اقتراح الحلول الملائمة لمجابهة مشكلات المؤسسة والإسهام في تقييم الأداء النوعي.[1]

وتمثل حلقات الجودة نوعا من التنظيمات غير البيروقراطية، حيث يذوب فيها التسلسل الرئاسي ويسودها روح الفريق والأداء التشاركي، ويتضح ذلك من الهيكل التنظيمي لبرنامج حلقة الجودة والذي عبر عنه "وليام مور" و"هريت مور" بالشكل التالي:

شكل رقم (08): هيكل حلقات الجودة



المصدر: محمد عطوة مجاهد: مرجع سابق، ص 50.

وقد انتقل مفهوم حلقات الجودة إلى التعليم في اليابان وأصبحت أحد المعالم الرئيسية والمتميزة للإدارة التعليمية والمدرسة في اليابان، حيث تتكون هذه الحلقات ـ على مستوى المدرسة ـ من عدد من المعلمين يتولون دراسة الأمور المتعلقة باتخاذ القرارات حول الميزانية والبرنامج التعليمي وهيئة العاملين.

ويتبين أن أسلوب حلقات الجودة كأسلوب إداري تشاركي يمكن أن يساعد في تجويد العملية التعليمية عن طريق استغلال القدرات والمواهب البشرية للمؤسسة التعليمية من خلال تقديم مزيد من المهام المتسمة بالتحدي، والتي تظهر إبداع العاملين وتحقق قدراتهم ومواهبهم، وتنمية الشعور بوحدة المجموعة وعمل الفريق والاعتماد المتبادل بين الأفراد والشعور بالانتماء إلى مجموعة في بيئة العمل، وتحسين عملية الاتصال داخل المستويات التنظيمية المختلفة في المؤسسات التعليمية.[2]

ولكن ما يؤخذ على هذا المدخل أنه يساعد على إيجاد البيئة الملائمة للتغيير ولكنها غالبا ما تفشل. للعديد من الأسباب أكثرها وضوحا ما يتعلق بالتأييد المنظور من الإدارة العليا وعوائق تطبيق التحسينات بواسطة الإدارة التنفيذية، وكذلك الافتقار إلى القوة الدافعة والاتجاه المحدد، إضافة إلى أن إدارة الجودة

[1] خضير كاظم حمود: مرجع سابق، 2002، ص 180.

[2] محمد عطوة مجاهد: مرجع سابق، ص ص 51-52.

الشـاملة كمـدخل هيكلـي لا تعتمـد علـى المتطـوعين، إنمـا تمثـل إسـتراتيجية عريضـة للمؤسسـة مـن أجـل التغيير.[1]

2- 10- بناء فريق تحسين الجودة:

إن كل جزء من المؤسسة يجب أن يشارك في جهد التطوير والتحسين، وفريق تحسين الجودة مهمته وضع وإدارة البرنامج الذي يطبق عبر المؤسسة من خلال الفرق الموجودة في القسم الواحد ـ أو في أقسام عدة ـ ومن المستويات الإدارية عدة، ويجب أن توافق وتحتضن الإدارة الخطة التي يضعها فريق تحسين الجودة، فالمهمة الرئيسة لفريق تحسين الجودة هي تقرير كيفية تعيين فشل الجودة وتحسينها.[2]

وتجدر الإشارة إلى وجود عدة أساليب أخرى لتطبيق الجودة:

- كأسلوب الخرائط المتفقة Flow Charts.
- أسلوب المقارنة الإحصائية Bench Marketing.
- أنظمة الاقتراحات Suggestion Systems.
- أسلوب رقابة العمليات الإحصائية Statistical Process Control.

وهذا الاعتماد على أنواع متنوعة لعمليات السيطرة الإحصائية حسب نوعية المخرجات وسبل استخدمها وخصائصها ومميزاتها، وذلك لاتخاذ الإجراءات التصحيحية الملائمة بشأن التباين والانحراف بين المخطط والمدرك.[3]

وأخيرا من المهم التأكيد على اختلاف المنظمات فيما بينها بالنسبة للتكنولوجيا المستخدمة، وتاريخ كل منها وخلفياتها العامة، والمنتجات التي تخصصها كل منها لخدمة الأسواق المختلفة، وثقافات العاملين بكل منها، ولهذا فإن أدوات تسحين الجودة يجب أن تستخدم بشكل مختلف،[4] حيث يجب مراعاة كل هذه التباينات في اختيار المدخل أو الأسلوب الذي يتناسب مع خصوصية المؤسسات التعليمية.

---

[1] فيليب أتكنسون: إدارة الجودة الشاملة، التغيير الثقافي، الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة الناجحة، تعريب عبد الفتاح السيد النعماني،إصدارات بميك، القاهرة، 1996، ص 46.

[2] سهيلة الفتلاوي: مرجع سابق، ص 74.

[3] خضير كاظم حمود: مرجع سابق، ص ص 52-54.

[4] فيليب أتكنسون: مرجع سابق، ص 42.

3- خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

تجدر الإشارة إلى أنه لا توجد خطوات واضحة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية إلا أن معظم الباحثين في هذا المجال يتفقون على أن تحسين الجودة عملية مستمرة وتمثل خطوات تطبيق هذا النظام دورة تحسين تبدأ وتنتهي لتعاد ثانية.[1]

وقد تم وضع مقترحات للخطوات التنفيذية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة على النحو التالي:[2]

3- 1- تبني ثقافة الجودة: وهي مرحلة تهيئة المجتمع والعاملين في الإدارة العليا للتعليم وفي المؤسسات للتبصر بمفهوم الجودة الشاملة والالتزام بها وما تتطلبه من إجراءات ومتطلبات في العمل.

3- 2- الرؤية: وتعتبر الخريطة الموجهة للتغيير نحو الجودة، فكلما زاد التفهم والتلاؤم الذهني لفلسفة التغيير المستمر ومتطلباته ساعد ذلك على تحقيق التغيير الإيجابي في المؤسسة التعليمية.

3- 3- تحديد الأهداف والمتطلبات: إذ أن تحديد الأهداف بوضوح ودقة يعد السبب الأساسي لإحداث التطوير والتحديث، ويشمل ذلك تحديد العمليات الإدارية، وتحديد الموارد المطلوبة، وضع القيم المستهدفة للجودة وبرامج تنفيذها، وبرامج وأساليب المراقبة التنظيمية للتأكد من تحقق القيم والأهداف.

3- 4- التطبيق: ويشمل تطوير نظام جودة شامل يتضمن سياسة الجودة، خطة إستراتيجية للجودة، خطة تنفيذية، خطة تدريبية، التنظيم والهياكل، الخطوات للأداء الصحيح وذلك بمشاركة العاملين في التخطيط بالشكل المباشر أو غير المباشر، وتنظيم وتنسيق الجهود البشرية والمادية والمعلوماتية بأهمية الدور القيادي الفعال.

3- 5- التقييم: متابعة الأنشطة والعمليات المقترنة بالجودة وتقويمها أو تصحيحها باستمرار لضمان ديمومة تحسين الجودة.

3- 6- إعادة الدورة: من خلال التغذية المرتدة من النظام وبناء على المعلومات الدقيقة عن عملية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة يتم إعادة الدورة وذلك لضمان بقاء واستمرار التطوير والتحديث في ظل بيئة متغيرة.

---

[1] جون مارش: إدارة الجودة الشاملة، أدوات الجودة الشاملة من الألف إلى الياء، تعريب عبد الفتاح السيد النعماني، الجزء 3، سلسلة إصدارات بميك، القاهرة، 1996، ص 25.

[2] انظر: سهيلة الفتلاوي: مرجع سابق، ص ص 91-92. ومحمد عطوة مجاهد: مرجع سابق، ص ص 61-62.

4- معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

يعتبر التغيير عموما ومقاومته من المشاكل الرئيسية التي تواجه العديد من المنظمات في الوقت الراهن، فالأفكار الجيدة المتعلقة بتحسين الجودة يمكن رفضها من جانب المجموعة المصممة على إفشال الأفكار، وأحيانا يوصف المدخل بأنه "ليس له مكان هنا" أو "إن هذا المدخل ملائم لرجال الإنتاج، ولكن ليس بالنسبة لمجال الخدمات".[1]

وهذا ما يتطلب الإرادة الجادة والقيادة القوية القادرة على التحول إلى منحى إدارة الجودة الشاملة على المدى البعيد، ومن المعوقات التي قد تواجه تطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم:

- معاناة القطاع التربوي في الدول العربية من ضعف بنية نظم المعلومات والتي تعتبر بمثابة الجهاز العصبي لنموذج إدارة الجودة الشاملة.
- نقص الكوادر التدريبية المؤهلة في ميدان تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي.
- المركزية في رسم السياسات التربوية وصنع القرار التربوي، وهذا عكس ما تحتاجه إدارة الجودة الشاملة لنجاح تطبيقها في القطاع.[2]
- عدم التزام الإدارة العليا بتبني تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- اعتقاد الكثير من الأفراد في المؤسسة بأن الفشل في تطبيق النظام السابق سوف يبعث نفسه من جديد عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة.[3]

5- مقترحات عامة للتغلب على المعوقات ولنجاح إدارة الجودة الشاملة في التعليم:[4]

- تأسيس نظم معلوماتية وتوظيف التقنيات الحديثة ووسائط الاتصالات المتطورة التي تتيح لصانعي القرار والعاملين في المؤسسات التربوية إمكانية الحصول على البيانات الضرورية لتطبيق هذا النظام الذي يعتمد على المعلومة السريعة والدقيقة.
- إعداد الكوادر التدريبية المؤهلة عن طريق دورات مكثفة تعقد لغرض تأهيل هذه الكوادر وتدريبها على تطبيقات نموذج إدارة الجودة الشاملة لتصبح فيما بعد نواة للأجهزة التدريبية التي ستقوم بتدريب العاملين في المؤسسات التعليمية المختلفة.

---

[1] فيليب أتكنسون: مرجع سابق، ص 52.

[2] أحمد درباس: مرجع سابق، ص 43.

[3] فيليب أتكنسون: مرجع سابق، ص 53.

[4] انظر: أحمد درباس: مرجع سابق، ص ص 45-46، ومنى مؤتمن عماد الدين: مرجع سابق، ص ص 144-145.

- التوسع في تفويض الصلاحيات والمسؤوليات للمناطق التعليمية في الميدان وإبقاء الدور الإشرافي والتوجيهي للوزارة المركز.
- تصميم برامج لإدارة الجودة الشاملة تتوافق مع البيئة العربية من حيث قيمها، ومعتقداتها، وتقاليدها وعاداتها.
- إنشاء وحدات تعنى بأمور الجودة وإلحاقها بإدارات التعليم في الميدان تكون مهمتها الرئيسية الإشراف على تطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة، وتقديم المساعدة الفنية للمدارس لغايات تحقيق أهدافها.
- إعادة النظر في أساليب التقويم التربوي ووسائله، للوصول إلى وسائل لا يهمها التصنيف بقدر ما يهمها تحقيق التحسين المستمر والجودة والنوعية في الأداء.
- ضرورة التعرف على حاجات ورغبات المستفيدين من خدمات القطاع التربوي الطلبة، وأولياء الأمور والمجتمع وبذل الجهود لتلبيتها على نحو يحقق الرضا والارتياح.
- إعادة تعريف مفاهيم القيادة التربوية والأطر التي تعمل المدارس والمؤسسات التربوية في ضوئها، قبل البدء بتطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة.

خلاصـــة:

إن ظهور المشاكل الناجمة عن تطبيق النماذج الإدارية التقليدية لم يدع مجالا للشك من أن تطيق أنظمة حديثة في الإدارة خاصة نظام إدارة الجودة الشاملة كنظام متكامل من الأجزاء المختلفة المترابطة هو الأسلوب أو النموذج الإداري الذي يمكن أن يشكل الحل الدائم والمستمر والشامل للمشاكل التي يتخبط بها قطاع التربية والتعليم في الدول العربية عامة وفي الجزائر بشكل خاص، وتحديدا لأن معظم النماذج أو التجارب العملية لتطبيق هذا النظام في المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة والتي تعرضنا لها في هذا الفصل أثبتت فاعلية ونجاح هذا النظام في تحسين إنتاجية هذا القطاع والمتمثلة في جودة مخرجاته وإرضاء المستفيدين منه عموما (الطلاب، أولياء التلاميذ، المجتمع) إذا ما تم اختيار المدخل الملائم للتطبيق وتوفير المتطلبات اللازمة من إشراك جميع العاملين في عملية التخطيط والتنظيم، والتزام الإدارة بتطبيق النظام توفير القيادة الإدارية القادرة على تطبيق هذا النظام، تحفيز جميع العاملين للتطبيق... الخ.

تمهيـــد:

التعليم الثانوي مجال خصب وحيوي، جذب كثيرا من الباحثين لدراسته، وتعود أهميته إلى حساسية المرحلة العمرية التي يمر بها الطالب وهي مرحلة المراهقة وما تشتمل عليه من تغيرات معقدة وسريعة تمر بالطالب سواء كانت جسمية، نفسية أو عقلية، وانعكاس هذه التغيرات إيجابا أو سلبا على حياته المستقبلية وبالتالي على دوره في المجتمع.

فالتعليم عموما والتعليم الثانوي خصوصا مرحلة مهمة لتنمية رغبات الطلاب الواسعة المتنوعة ومقابلة حاجاتهم الملحة، وتطوير قدراتهم العقلية مما يعدهم لمواجهة مختلف التغيرات التي تواجه المجتمعات ومواكبة التقدم التكنولوجي، والذي يعتمد على مستويات معرفية ومهارية معقدة يجب على الإدارة التربوية إدراكها والإعداد للتجاوب معها.

وفيما يلي سنقوم بالتعرف على مفهوم التعليم الثانوي من خلال تعريفه، أهم وظائفه وأهدافه، ثم التطور الذي مر به هذا الطور من التعليم في الجزائر، يليه تنظيم وتسيير مؤسسة التعليم الثانوي والتعرف على مشاكله ومختلف الإصلاحات والتعديلات التي مر بها.

أولا: مفهـــوم التعليـــم الثانـــوي

1- مفهـــوم المدرسة الثانويـــة:

يعتبر التعليم مهنة إنتاج اجتماعي، وهو بهذا يصبح من أهم المهن في المجتمعات الحديثة، باعتباره أداة فعالة للتحول الاجتماعي ومدخلا طبيعيا لأية تنمية، بالإضافة إلى كونه يعكس التيارات المؤثرة في المجتمع، فهو على هذا الأساس موجه نحو تحقيق أهداف المجتمع الواعي بتغيرات العصر وتحدياته والواقع أن الحديث عن التعليم بصفة عامة يقتضي الكلام عن مرحلة التعليم الثانوي، وباعتبارها مرحلة تنفرد بعديد المميزات التي تبرز مكانتها وبعدها الاستراتيجي والتي نُورد منها:

- يعتبر التعليم الثانوي مرحلة تعليمية هامة للغاية لأن معظم بؤر التوتر الاجتماعي تتكون أثناء فترة المراهقة، وهي المرحلة المتميزة من مراحل نمو الإنسان التي يقابلها التعليم الثانوي، وفي هذه الفترة العمرية تتشكل معظم المهارات الأساسية لتطوير الأنشطة الاقتصادية.[1]

المدرسة الثانوية هي مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي حيث توضع تحت وصاية وزير التربية. وعلى ذلك فهي تتمتع بما يلي:

- الاستقلال القانوني النسبي.
- الاستقلال المالي، بمعنى امتلاكها لميزانية خاصة.
- تخضع المدرسة أو الثانوية لمبدأ التخصص مثلها مثل كافة المؤسسات العمومية، مما يعني أن صلاحيتها لا يمكن أن تتعدى المهمة المحددة في نص إحداثها ولا يمكن بأي حال من الأحوال تجاوزها، كما تخضع المدرسة الثانوية وأعمالها وميزانياتها لرقابة أجهزتها.[2]

يسير المدرسة الثانوية مدير يعينه وزير التربية الوطنية ويساعده في ذلك بعض المتخصصين الإداريين والتربويين إلى جانب بعض المجالس الخاصة ذات التشكيلة المتنوعة والمتعددة الأعضاء والمهام والمسؤوليات ، إضافة إلى هيئة التدريس وبعض التربويين الآخرين، من ذلك نائب المدير للدراسات مستشار التوجيه المدرسي ومستشار التربية ومجموعة من المساعدين التربويين إلى جانب طاقم من العمال والموظفين ذوي المهام المتعددة.

فالمدارس الثانوية بالجزائر تعتبر مصدرا أساسيا للتنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الشكل الذي هي عليه الآن، وذلك بفضل المكانة التي تحتلها بين مراحل التعليم الأخرى، فهي مركز تدريب على

---

[1] رشيد أحمد طعيمة وآخرون: التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 2004.

[2] بشير دمرجي: الدليل في التشريع المدرسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، بدون تاريخ، ص 39.

البحث، وهي مصدر للاستثمار والتنمية في أهم ثروات المجتمع والمتمثلة في الثروة البشرية، حيث يتوقف مستوى فعالية أدائها في هذا المجال على الأستاذ والتلميذ والجو والهيكل التنظيمي الذي يسودها.

2- مفهـــوم التعليـــم الثانـــوي:

يُعد التعليم الثانوي الحلقة الأساسية والمحور الذي تدور حوله منظومة التربية ولتعليم بكل أطوارها المختلفة، لأنه يقع بين التعليم الأساسي (الابتدائي) من جهة والتعليم العالي (الجامعي) والتكوين المهني وعالم الشغل من جهة أخرى.[1]

فهو بحسب خبراء البنك العالمي يجسد العلاقة بني البعد الأكاديمي لأي نظام تربوي والأبعاد المهنية في كل بلدان العالم دون استثناء، الأمر الذي يدفعنا إلى الاعتقاد بأنه العنصر المنظم للمنظومة التربوية وأساس سيرها ككل.

وعطفا على ما تتقدم فإن التعليم الثانوي في الجزائر يحتل ضمن البناء العام للمنظمة التربوية مرحلة المنتصف بين مرحلتين لا تقل أهمية الأولى عن الثانية، مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي) ومرحلة التعليم الجامعي، هذا إذا افترضنا أن هناك قطيعة ولو خفية بين التعليم الثانوي والتكوين المهني على اعتبار انتمائهما لوزارتين مختلفتين.

فالتعليم الثانوي باعتباره مرحلة تعليمية مهمة ضمن المنظومة التربوية الوطنية ومن خلال برامجه الثرية والمتعددة بين النظرية والتطبيقية يدوم ثلاث سنوات دراسية، يتعامل فيها فريق تربوي يفترض فيه التكوين العالي والمؤهلات الملائمة لهذه المرحلة ولهذه المهمة التعليمية، مع تلاميذ أغلبهم يتميزون بالرشد، وجب التطلع على مختلف الثقافات والرغبة في تعلم مختلف العلوم والتفكير حولها.

ويهدف إلى تقديم تكوين عام لكل تلامذته ضمانا لعملية تسهيل إدماجهم في الحياة الاجتماعية، ودعم ثقافتهم الأساسية العامة وإكسابهم معارف نظرية وعملية يمكن استثمارها في مختلف المجالات الدراسية الجامعية المستقبلية، أو في قطاعات تكوينية أو مهنية مختلفة، من خلال اعتماد نظام الشعب والتخصصات المتعددة أو المتباينة.

3- وظائـــف التعليـــم الثانـــوي:

يعتبر التعليم الثانوي أهم الحلقات الرئيسية في سلسلة منظومة التربية والتكوين والتشغيل، وذلك لأنه من جهة يأتي بعد التعليم الأساسي (الابتدائي والإكمالي) وهو بذلك يستقبل بمعية التكوين المهني جزءً معتبرا من تلامذة هذه المرحلة، وهو من جهة أخرى حسب تقرير اللجنة الوطنية المشكلة لاقتراح مشروع

[1] وزارة التربية الوطنية (الجزائر): إعادة هيكلة التعليم الثانوي، مارس 1992.

إعادة هيكلة التعليم الثانوي بتاريخ 1991/10/21 وبحسب مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي المعد في شهر فيفري 2005 يسعى إلى تحقيق الغاليات التالية بشكل أساسي:

1. المساهمة في تطوير وتحسين المستوى المعرفي والوعي للمواطنين.

2. المساهمة في تخريج حاملي الشهادات ذوي مستويات معرفية وكفاءات معادلة للمقاييس والمستويات الدولية.

3. تحضير التلاميذ للحياة ضمن مجتمع ديمقراطي أساسه الاعتماد على النفس واحترام الآخر.

4. تطوير وتدعيم قيم الثقافة الوطنية والحضارة العالمية.

5. المساهمة في تطوير البحث عن الامتياز لدى التلاميذ.

6. تشجيع تطوير المعارف والكفاءات في كافة المجالات، (العلوم، والتكنولوجيا، الآداب، الفنون...).

7. تساهم هذه المرحلة في تحقيق الفهم الحقيق للمجتمع الجديد وكيفية التجاوب مع التطورات الاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها هذا المجتمع، كما أنه يهيئ الشباب لمواصلة الدراسة في التعليم العالي أو التوجيه إلى ميادين الحياة الاجتماعية من خلال تكوين الإطارات المتوسطة التي تحتاجها التنمية، وذلك بإتقان المهارات الفنية والاجتماعية لتحقيق التطور في مختلف المجالات.[1]

8. يتصل التعليم الثانوي اتصالا وثيقا بما سبقه ويلحقه من مراحل التعليم، تلك الصلة تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه حتى تلائم مختلف أهداف ومناهج تلك المراحل التعليمية وتظهر تلك الصلة بكون أغلب تلاميذ التعليم الثانوي من خريجي التعليم المتوسط، وتشكل غالبية طلاب التعليم الجامعي من طلبة التعليم الثانوي.

ودائما في إطار تحقيق هذه الغايات فإن أهم وظائف التعليم الثانوي في الجزائر تنحصر فيما يلي:

أ/ تزويد التعليم العالي بأعداد الطلبة الملتحقين به، القادرين على مواصلة الدراسات العليا (النظرية - التطبيقية).

ب/ تزويد التكوين المهني بالمتكونين الجدد فهو يعتبر أحد الموارد الهامة التي يغذيها المتربصون وذلك وفق مستويات تخرج متباينة.

جـ/ تزويد عالم الشغل باليد العالمة شبه المؤهلة، إذ يتقدم منهم عشرات الآلاف في كل عام لطلب العمل.[2]

---

[1] إبراهيم عصمت مطاوع: التجديد التربوي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997، ص 351.

[2] وزارة التربية الوطنية: مرجع سابق. مارس 1992.

4- أهداف التعليـــم الثانـــوي في الجزائـــر:

قبل ذكر أهداف التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، يجدر بنا التذكير بأن وجهات نظر التربويين والمختصين في مجال التعليم تختلف حول أهداف التعليم الثانوي، فالبعض ينظر إليها على أنها المرحلة التي تساعد الطلاب على تأهيلهم كمواطنين منتجين في المجتمع، والأكثرية ترى أن مرحلة التعليم الثانوي ينبغي أن تهتم بشكل رئيسي بإعداد التخصص في لمرحلة الجامعية.

على كل، فالهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية، تلك الشخصية التي تتعدى مرحلة المراهقة بسلام، فالهدف العام يكمن في إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناشئة المراهقين في الانتقال السليم من الطفولة والحياة المدرسية إلى النضج وحياة المجتمع.[1]

والتعليم الثانوي العام في الجزائر يصبو إلى الغايات التالية:

1. القدرة على تقديم العروض والتحكم في تقنية التلخيص وإيصال المعلومات للغير كتابيا أو شفهيا.
2. تنمية القدرة على استعمال المفاهيم النظرية مع القدرة على توظيف المعارف المتحصل عليها من مختلف المواد التعليمية في حل مشكلة معينة.
3. بناء قاعدة من المعايير الموضوعية المحددة تكون المرجع بالنسبة للتلميذ في أثناء إصداره لتقييمات علمية حول ظواهر معينة.
4. المساهمة في تطوير وتحسين المستوى المعرفي لدى المواطنين.
5. تحضير حاملي الشهادات ذوي مستويات معرفية وكفاءات معادلة لمستويات ومقاييس دولية، مع تدعيم قيم الثقافة الوطنية والحضارة والعالمية، نلاحظ هنا تكييف هذه الغاليات مع التحولات التي يشهدها العالم وضرورة مواكبة أهم التطورات العالمية من خلال الاتصال الفعال مع بقية المجتمعات الأخرى وللتفصيل أكثر في هذه الأهداف يمكننا تصنيفها إلى:[2]

4- 1- أهداف التربية العامة: وتتمثل:

- إيقاظ الشخصية: الفكر الناقد، الإيداع، الاستقلالية، الفضول.
- الحياة الاجتماعية: التعاون والاتصال، معرفة الحقوق والواجبات، الحياة والضغوط الاجتماعية.
- الثقافة العامة: معارف أساسية مندمجة وقابلة للتجديد قصد تعلم كيفية التعلم.

---

[1] محمد الفالوقي: مرجع سابق، ص ص 123-124.

[2] وزارة لتربية الوطنية: مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي، مرجع سابق.

4- 2- أهداف منهجية:

- الطرائق العامة للعمل: العمل الفردي والجماعي، البحث والتحقيق، الاتصال.
- طرائق تشجيع حسن الأداء والعمل وروح الفهم.
- طرائق التفكير خاصة العلمي منه.

4- 3- التحكم في وسائل المعرفة:

- التحكم في اللغة الوطنية.
- معرفة اللغات الأجنبية، والتحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل.
- التحكم في العمليات المنطقية الرياضية.
- التحكم في اللغتين الفنية والإعلامية.

الملاحظ على هذه الأهداف أنها تجاوزت عقبة ازدواجية الغايات التي شهدتها مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر منذ الاستقلال والتي أدت إلى قصور وعدم تحديد الأهداف المراد بلوغها بدقة، مما نجم عنه فوضى كبيرة في المناهج وكثرة المبادرات الارتجالية التي لم تراع متطلبات العصر ومكونات المجتمع الجزائري.

والتأكد من تحقق هذه الأهداف ونجاعة هذا الإصلاح يتطلب وقتا طويلا سواء فيما يتعلق بنقل المجتمع ككل لها أو وضعها موضع التطبيق ـ بدأ تطبيق هذه الإصلاحات مع بداية لموسم الدراسي (2008-2009)- أو الحصول على نتائجها، فالأجدر إعطاؤه الوقت الكافي لتثبيت مرتكزات عملية الإصلاح هذه، فقد أشارت تقارير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE) أن التغيير التربوي بطيء في تقبل الناس له، والتطبيق على نطاق واسع للتجديدات التربوية قد يتطلب في تقدير البعض خمسين عاما أو أكثر، وهناك تقدير آخر يقول إن 3 % فقط من المدارس تتبنى التجديد والتغيير بعد 15 سنة من ظهوره وقد وجد "مورت" "Mort" من الدراسة التي قام بها أن التبني الكامل للتجديد يطلب ما يقارب من خمسين عاما بعد ظهور التجديد لأول مرة.[1]

إضافة إلى عالم الوقت هناك عالم الوضوح في المبادئ والقوانين ومدى تطبيقها فـ"ابن خلدون" مثلا يعزو النتائج الحضرية لمحصلة مجتمع ما إلى صناعة التعليم، ازدهارا وركودا، إقبالا أو إحجاما، فشلا أو

[1] محمد منير مرسي: الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1996، ص 25.

نجاحا، إلى القائمين عليها من حيث إدراكهم بمبادئها وقوانينها من ناحية، ومن حيث تطبيقهم لهذه القوانين من جهة أخرى.[1]

5- تطور التعليم الثانوي في الجزائر:

قبل التطرق إلى تطور التعليم الثانوي في الجزائر، يجب أن نوضح بصورة ولو موجزة التطور التاريخي للمدرسة الثانوية في المجتمعات الإنسانية المختلفة، فالاهتمام بالتطور التاريخي له عديد المبررات العلمية وعلى رأسها ما يضفيه على البحث ضمن أبعاد تحليلية تعزز كل من الجوانب النظرية والميدانية.

ويكشف التحليل السوسيو تاريخي للنشأة الأولى لظهور المدارس الثانوية في المجتمعات البشرية أنها قامت أول ما قامت على أساس تكوين طبقة من الموظفين وضباط الجيش كانت محط اهتمام الطبقات الأرستقراطية. ففي الحضارة الفرعونية مثلا، كانت المدارس الثانوية تهدف إلى إعداد وتخريج الإطارات الإدارية والفنية التي تحتاجها الدولة في إدارة مؤسساتها،[2] وبظهور الحضارة الرومانية سارع الرومان إلى ترجمة العلوم اليونانية ونقلها على مدارسها، حيث حملت روما وحدها حوالي 130 مدرسة ثانوية تعمل على إعداد الأفراد إلى الحياة العامة.

وبعد ظهور الإسلام، أنشئت عدة مدارس في البصرة والكوفة والقيروان، وظهرت في العهد الأموي مدارس نظام الملك، التي ركزت على إعداد القوى البشرية التي تحتاجها الدولة وكانت هذه المدارس النواة الأساسية لإنشاء الجامعات، كجامعة المستنصرية، قيروان، الأزهر، الأندلس.

أما في أوربا، وفي العصور الوسطى تحديدا، أصبحت المدرسة الثانوية تعمل على تحقيق مهمة أساسية هي خلق طبقة التجار، غير أن الثورة الصناعية لم تترك المدرسة الثانوية دون تأثير، إذ أنها كما يقول "جونسن" "Johnson" بتأكيدها على أهمية التصنيع وزيادة الإنتاج، قد عملت على توسيع القاعدة التعليمية، من خلال الدراسات الفنية والتدريب التقني ضمن مواد الدراسة بالتعليم الثانوي الذي كان مصبوغا بالنزعة الأكاديمية حتى ذلك الحين، وأصبحت الوظيفة التعليمية للمدرسة الثانوية هي خدمة أهداف تعلم الحرف والمهارات وصقل المواهب العقلية.[3]

وموازاة لما حدث في أوربا فالتعليم الثانوي في الجزائر شهد عدة تطورات، سنحاول إبرازها من خلال تتبع المسار التاريخي لتطور التعليم الثانوي في الجزائر.

---

[1] عبد الأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند ابن خلدون، دار الكتاب العلمي، بيروت، لبنان، 1992، ص 79.

[2] عبد الله عبد الرحمان: علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة، مصر، 2001، ص 33.

[3] محمد الفالوقي: التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 2002، ص 156.

5-1- التعليم الثانوي قبل الاحتلال الفرنسي: كان التعليم قبل الاحتلال الفرنسي منتشرا انتشارا واسعا بين أوساط الشعب الجزائري، وقد جـــاء في تقريب "كومـب" "Combes" لمجلس الشيـــوخ الفرنسي في 02 فيفري 1894 ما يلي:

"كان التعليم في الجزائر سنة 1830 أقل تقهقرا مما جعلته السلطة العامة الفرنسية، لقد كان هناك ما يزيد عن 2000 مدرسة ابتدائية وثانوية وعليا، وكان الأساتذة المختصون يعلمُون التلاميذ الذين كانوا يُقبلون بغاية الاجتهاد على دروسهم، وكانت الدروس العامة تنظم في جميع المساجد للكبار"[1]

وكان التعليم الثانوي يتم في المساجد والزوايا المعروفة مثل مساجد تلمسان وقسنطينة والميزاب ومعهد الهامل بوسعادة، وآمالو ببجاية وسيدي منصور في القبائل الكبرى، وقد أشار "بيدو" "Bedou" أن قسنطينة كانت تحوي مدارس للتعليم الثانوي والعالي وكان بهما ما يقارب من 600 أو 700 تلميذ،[2] واشتهرت مدينة مازونة، حيث أسست فيها عدة معاهد وكانت البرامج تشمل علاوة على القرآن الكريم والحديث الشريف، اللغة العربية والبلاغة والفلسفة والتاريخ والجغرافيا وعلم الفلك.[3]

5-2- التعليم الثانوي في عهد الاحتلال الفرنسي: جاء عهد الاستعمار الفرنسي وجاء معه تخريب الهياكل السياسية والاقتصادية وكذا مراكز التعليم، وقد اعترف "الدوق دومال" "Dumal" الوالي العام على الجزائر خلال ثمانينات القرن التاسع عشر بالاعتداء على مراكز التعليم ومن بينها مؤسسات التعليم الثانوي في تقرير له إلى حكومة باريس فقال: "قد تركزنا في الجزائر واستولينا على المعاهد العلمية وحولناها إلى دكاكين أو ثكنات أو مرابط للخيل، واستحوذنا على أوقاف المساجد والمعاهد".[4]

وقد مر التعليم الثانوي خلال الفترة الاستعمارية بمرحلتين:

5-2-1- المرحلة الأولى (1830-1930): في بداية الاحتلال لم تهتم الحكومة الفرنسية بتعليم الأهالي بسبب انشغالها بمواجهة المقاومة الشعبية، وبعد مرور حوالي 20 سنة، ولكي تتمكن من إبعاد الجزائريين لجأت إلى إنشاء ثلاثة مدارس حكومية بموجب مرسوم مؤرخ في 30-09-1850 في كل من تلمسان قسنطينة المدية، لتحول من هذه الأخيرة إلى العاصمة في 1859.

وتهدف هذه المدارس إلى تكوين مرشحين إلى الوظائف الإدارية والقضائية والتعليمية يدوم التعليم فيها أربع سنوات، تدرس اللغة الفرنسية والعربية والأسس العلمية والرياضية، التاريخ والجغرافيا، ومبادئ النظم الإدارية، تختم الدراسة بشهادة نهاية الدراسات للمعاهد.

---

[1] عبد الرحمان الجيلالي: تاريخ الجزائر العام، الجزء 3، ديوان المطبوعات الجامعية،، الجزائر، 1982، ص 535.

[2] بشير دمرجي: مرجع سابق، ص 25.

[3] ناصر الدين سعيدوني: الجزائر في التاريخ، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984، ص 194.

[4] رابح تركي: التعليم القومي والشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981، ص 127.

ووصل عدد المعلمين في هذه المدارس سنة 1896 إلى 156 معلم،[1] كانت اللغة العربية تعتبر لغة أجنبية وكان مدرسوها تنقصهم الكفاءة العلمية، حيث لم توجد معاهد خاصة لتكوين وتخريج معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، والجدول الموالي يوضح عدد التلاميذ الجزائريين في التعليم الثانوي خلال سنتي 1920 و1928.

جدول رقم (04): تلاميذ التعليم الثانوي في الجزائر 1920-1928.

السنة	الجنسية	البنات	البنون	المجموع
1920	جزائرية	40	405	445
	فرنسية	1764	4345	6110
1928	جزائرية	85	778	863
	فرنسية	3533	7316	10869

المصدر: الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994 ص .27

5-2-2- المرحلة الثانية (1930-1962): شهدت هذه المرحلة تحويل المدارس الفرنسية الإسلامية الثلاث إلى ثانويات فرنسية للتعليم العام، لإعداد التلاميذ لشهادة البكالوريا باللغتين، وهذه المدارس للذكور فقط وتم هذا التحويل بناءً على صدور قانون إعادة تنظيم المدارس الحكومية الفرنسية الثلاث، حيث صارت تؤهل تلامذتها إلى بكالوريا التعليم الثانوي (بدل الدبلوم فقط) وأدخلت تعديلات على مناهجها، حيث صارت تعطي إلى جانب التعليم الإسلامي (الفقه والتشريع) الحضارة والقانون الفرنسي.

وأنشئت بعد ذلك مدرسة رابعة "فرنسية إسلامية" خاصة بالبنات الجزائريات يتلقين فيها تعليما مزدوجا أسوة بطلبة المدارس الثلاث المذكورة.[2]

لكن الملاحظ على برامج التعليم الثانوي في تلك المدارس أنها جاءت لتجعل المواطن الجزائري يتطور في محيط ثقافي عقيم لا يزيده شيئا، ولم يكن الالتحاق بالمدارس الثانوية إلا للأقلية من الجزائريين فكانت نستبهم بقدر واحد في الخمسين، وحتى بعد إنشاء الثانويات السابقة الذكر كان طلبتها يتخرجون ليصبحوا بعدها مدرسين أو موظفين في سلك القضاء الإسلامي أو الترجمة.

كما شهدت هذه المرحلة إنشاء جمعية العلماء المسلمين التي عملت على إنشاء المدارس الحرة وشعارها "إن المدرسة جنة الدنيا، والسجن هو نارها، والأمة التي لا تبني المدارس تبنى لها السجون"

[1] بشير دمرجي: مرجع سابق، ص 27.

[2] رابح تركي: مرجع سابق، ص 144.

ويذكر "الشيخ البشير الإبراهيمي" منجزات الجمعية بقوله: "للجمعية الآن بل للأمة الجزائرية أكثر من مئة وخمسين مدرسة ابتدائية حرة رغم الاستعمار ثم شيدت الجمعية معهدا ثانويا كخطوة أولى للتعليم الثانوي عمرته بألف تلميذ.[1]

وقامت الجمعية عام 1947 بتكوين معاهد ثانوية أولها معهد ابن باديس في قسنطينة، وقد بلغ عدد تلامذته في 1950-1951 حوالي 9133 تلميذا، كما بلغ عدد المعلمين في نفس الفترة 275 معلما.[2]

وشهدت هذه المرحلة أيضا إنشاء "معهد الحياة" على يد جمعية الحياة في وادي ميزاب، لكن وباندلاع الثورة التحريرية سارعت فرنسا إلى إغلاق هذه الثانويات ومتابعة روادها واغتيالهم.

ومما سبق يتبين لنا أن برامج الاحتلال خلال هذه الفترة جاءت لتجعل المواطن الجزائري يتطور في محيط علمي متخلف، عكس أبناء المستوطنين الأوربيين الذي كان تعليمهم نوعي وجيد.

وإن وجد تعليم لفئات الشعب الأخرى فكان بهدف خدمة النظرة التكاملية لسياسة الاستعمارية اقتصاديا وسياسيا، حيث كانوا بمثابة قوة عمل لرأس المال الفرنسي.

5-3- التعليم الثانوي في الجزائر بعد الاستقلال: تسلمت الجزائر المستقلة في سبتمبر 1962 نظاما تعليميا مهيكلا حسب أهداف المستعمر التي سعت لطمس معالم الشعب الجزائري، ويؤكد ذلك "محمد عمارة" بقوله: "ولقد صنع الفرنسيون كل ما خطر ببال مستعمر استيطاني غاشم لتحقيق هذه الأهداف...؛ فأغلقوا يوم احتلوا البلاد أكثر من ألف مدرسة، وبعد قرن وربع القرن من احتلالهم (سنة 1954، عندما أعلنت الثورة المسلحة ضدهم) كانت الأمية في الجزائر 91 %، أما الذين كانوا يقرؤون العربية فلم يزد تعدادهم عن 000 200، تعلمت أغلبيتهم الساحقة في المدارس التي أقامها التيار القومي لحركة التجديد والإصلاح كي يقاوم بها أهداف الاستعمار".[3]

وقد مر التعليم الثانوي في الجزائر بعدة مراحل تتلخص فيما يلي:

5-3-1- المرحلة الأولى (1962-1970): أدخلت على التعليم الثانوي تغيرات أولية شملت تغيير البرامج وإعادة الاعتبار للغة العربية وتدريس مادة تاريخ الجزائر وإفريقيا، ولتطبيق هذه التعديلات لجأت الجزائر إلى الاستعانة بالبلدان الشقيقة والصديقة من خلال عقود التعاون والاستعانة بالأساتذة الأجانب، كما بقي النظام الإداري والتسييري خلال الفترة بين 1962-1970 شديد الصلة بما كان خلال الاستعمار، إلا أنه

---

[1] الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص 296.

[2] رابح تركي: مرجع سابق، ص 211.

[3] محمد عمارة: تحديات لها تاريخ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1982، ص 250.

شهد تحويرات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب والتوجيه العلمي والتقني وذلك طبقا للمواثيق الأساسية للأمة.

كما تم إنشاء تعليم ثانوي معرب على مستوى خمس ثانويات تم فتحها في ظروف صعبة نوعا ما بوهران في ثانوية "ابن باديس"، وفي قسنطينة في ثانوية "عباس لغرور المختلطة"، وبباتنة في ثانوية "الثعالبية للبنات"، وفي ثانوية "ابن خلدون للذكور" بالعاصمة، حتى يستطيع التلاميذ الذين كانوا يتابعون دراستهم قبل الاستقلال بمدارس جمعية العلماء المسلمين الالتحاق بالطور الأول من التعليم الثانوي، هذا ما جعل مشكل نقص الأساتذة يزيد حدة، لا سيما في المواد العلمية، فكانت هذه المؤسسات تحتوي على جميع الأقسام من السنة الأولى ثانوي أي السادسة سابقا، إلى غاية السنة النهائية التي تحضر للبكالوريا.[1]

ولجأت الحكومة الجزائرية في هذه المرحلة إلى عقد التعاون الثقافي مع فرنسا لتزويدها بما يلزم من المعلمين الفرنسيين، كما لجأت إلى البلدان الشقيقة في شكل تعاون ثقافي، كما تم استعمال جميع الهياكل المتاحة واللجوء إلى تطبيق نظم بيداغوجية خاصة لمواجهة متطلبات هذه المرحلة، نذكر منها:

- تخفيف عدد الساعات المقررة.
- التناوب على الحجرة الواحدة مرات عديدة في اليوم أو تناوب المعلم الواحد على عدة أفواج متعددة والجدول الموالي يوضح تطور التعليم الثانوي في هذه المرحلة.

وكان التعليم الثانوي في هذه المرحلة يتكون من طورين:[2]

الطور الأول: وبه أربع سنوات: السادسة، الخامسة، الرابعة، والثالثة، تتوج هذه الدراسة بشهادة التعليم للطور الأول، وتم إلغاء هذه الشهادة بمرسوم 66/38، وعوضت بشهادة التعليم العام.

الطور الثاني: يحتوي على ثلاث سنوات: آخرها السنة الثالثة وهي سنة التأهيل لشهادة البكالوريا، وقد ألغي النظام الفرنسي لشهادة البكالوريا بمرسوم 495/63 المؤرخ في 31-12-1963، وأحدث مكانها بكالوريا جزائرية يمتحن التلميذ في سنة واحدة، كلها امتحانات كتابية، وشمل هذا الطور على الأنماط التالية:

- **التعليم الثانوي العام:** يدوم ثلاث سنوات ويحضر بمختلف شعب البكالوريا (رياضيات، علوم تجريبية فلسفة)، أما ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاختبار بكالوريا شعب (تقني رياضيات، تقني اقتصادي).[1]

---

[1] الطاهر رزهوني: مرجع سابق، ص 72.

[2] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص ص 19-20.

- **التعليم التقني الصناعي والتجاري:** كان التعليم التقني صناعي والتجاري يدرس في سبع ثانويات الالتحاق به يكون عن طريق مسابقة يشارك فيها تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، وبعد خمس سنوات يتوج بشهادة في التعليم التقني وأخرى تجارية، وقد تم إلغاء هذه الاختصاصات في موسم 1968-1969، وعوضت بشهادة البكالوريا التقني في سبع اختصاصات (إلكترونيك، الإلكتروتكنيك هندسة، كيمياء، تبريد صناعة ميكانيكية تقنية، سكرتارية، تقنية تجارية)، وأدخل نظام المراقبة المستمرة على البكالوريا التقنية عوض الاختبارات التطبيقية.

إن أهم ما ميز هذه المرحلة الظروف الاجتماعية، السياسية والاقتصادية الصعبة التي مرت بها الجزائر حيث سجل ارتفاع النمو الديمغرافي في المدن بفعل النوح الريفي، وهو الأمر الذي عرقل وضع إستراتيجية لإصلاح التعليم الموروث عن الاستعمار، مما اضطر بالجزائر إلى المحافظة على الوضع الراهن والشروع في بضع محاولات الإصلاح خاصة في مجال سد الحاجات الأساسية من هياكل استقبال وموارد بشرية، إضافة إلى إتباع سياسة التعريب من خلال تعميم استعمال اللغة العربية.

5-3-2- المرحلة الثانية (1970-1980): عرفت باسم مرحلة الإصلاح الشامل من خلال المخططين الرباعيين (1970-1974) و(1974-1977)، تميزت بصدور مرسوم 71/171 بتاريخ 17-06-1971 الذي يحث على إحداث المتقن لهدف تكوين الأطر المتوسطة، تقسم الدراسة فيها إلى نوعين تقني وزراعي، وبناء على هذا المرسوم تم تنصيب متاقن ذات مرحلتين تتضمن كل واحدة منها تكوين لمدة سنتين، لكن في 1974 ألغيت متاقن الطور الأول قبل تنصيب الطور الثاني، ووجه التلاميذ إلى التعليم الثانوي التقني، كما عرفت هذه المرحلة إعداد مشروع وثيقة إصلاح التعليم 1974 التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر 16 أفريل 1976، وهو الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين والذي نص على تنظيم التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم المتخصص، حيث تدوم الدراسة في هذه المرحلة ثلاثة سنوات وتنتهي باجتياز مختلف شعب البكالوريا التي تؤدي إلى الجامعة، وتحضر ثانويات التعليم العام لاجتياز الامتحان المذكور في الرياضيات والعلوم الآداب.[2]

وكانت هذه الإصلاحات ترمي إلى:

- بلوغ عدد 2 600 000 تلميذ خلال السنة الدراسية 1973-1974 بمعدل 75 %على المستوى الوطني بما في ذلك تلاميذ المرحلة الثانوية.
- بناء 4 000 قسم دراسي جديد وتوفير 2 000 مسكن وظيفي.

---

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي في الجزائر، الجزائر، 1999، ص 09.

[2] المرجع نفسه، ص 9.

- تكوين 200 1 معلم لجزأرة المناصب المشغولة من طرف المعلمين الأجانب.
- تكوين 000 1 أستاذ في التعليم الثانوي.

وقصد بلوغ تلك الأهداف شرعت الحكومة في جملة إصلاحات شملت:

- البرامج والمناهج التعليمية.
- إصلاح الخريطة المدرسية و التربوية والإدارية.
- إصلاح مقاييس التوجيه.
- إعادة النظر في مقاييس التوجيه.
- إعادة النظر في مقاييس التقييم لتفادي التسرب وإعادة السنة.

في هذه المرحلة استمر تسليم شهادة البكالوريا طبقا للتنظيمات المعمول بها خاصة مرسوم 495/64 المؤرخ في 31-12-1963، وذلك طيلة الفترة الانتقالية التي تمتد إلى سبتمبر 1980، وبلغ عدد المشاركين في امتحان البكالوريا في 1972 بـ 15.193 ناجح منهم 7.400 بنسبة 48,31%، والجدول الموالي يوضح تطور نسب النجاح في البكالوريا خلال هذه الفترة، واشتملت على خمس شعب هي:[1]

1. الآداب العربية. **2.** العلوم. **3.** الرياضيات. **4.** التقنيات الرياضية. **5.** التقنيات الاقتصادية.

وقد عرفت هذه الفترة (1970-1980) عدة صعوبات من بينها:

- في سنة 1974، تخلي 118 أستاذا جزائريا عن مناصبهم 80 في اللغة الفرنسية أي ما يعادل بنسبة 50% من مجموع المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة بالقبة.
- وفي سنة 1976 تم تنصيب 42 أستاذا فقط من بين 161 متخرج من المدرسة العليا في اللغة العربية وتخفيفا للنقص الفادح وضع عناصر الخدمة الوطنية تحت تصرف وزارة التعليم.[2]

ولتحليل هذه الأزمة، يمكن إرجاع أسبابها إلى رفض خريجي الجامعة المناصب المقترحة عليهم نظرا لانعدام السكن وتعيينهم في مناطق نائية وضعف الأجرة، إضافة إلى اكتظاظ الأقسام، فحتى القسم الذي يحضر لشهادة البكالوريا يضم أحيانا 60 طالبا فأكثر، الشيء الذي يرهق الأستاذ ويعرقل مهامه.

- فسخ العديد من الأساتذة الأجانب المتعاونين لعقودهم دون سابق إعلان أو مبرر، فلجأت الجزائر بسبب ذلك إلى تنويع التعاون لانتداب الأساتذة من أكبر عدد من البلدان العربية والأجنبية، بحيث وصل عددهم

---

[1] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص 388.

[2] الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص 79.

في الموسم الدراسي (1977/1976) 1989 أستاذا من الدول العربية، و1825 من الدول الأجنبية،[2] لكن نتيجة هذا التوظيف لم تكف لسد الفراغ، فاضطرت الجزائر إلى توظيف كل من قدم ملفا مقبولا، وأحيانا حتى ولو لم يسبق له أن مارس التعليم، تلك العوامل جعلت مؤسسات التعليم تجمع ممثلي 40 جنسية مختلفة، وبحلول 1978 صدر مرسومان، يتعلق الأول بالسماح لموظفي القطاعات المختلفة بأن يقوموا بحصص تدريسية كعمل إضافي ، أم الثاني فيتعلق بالتوظيف الجزئي في المؤسسات التعليمية.

تميزت المرحلة (1970-1980) بعدم الاستقرار، بحيث عرفت محاولات إصلاحية متسرعة انعدمت فيها صفات التخطيط والرؤية المستقبلية، ويظهر ذلك جليا في الشعوب المعربة والشعوب المزدوجة اللغة، حيث كانت الأبواب مفتوحة أمام الشعوب المزدوجة في التعليم الثانوي، وفي المراحل الأخرى عكس الشعوب المعربة التي هُمشت، وصار الانتساب إليها مركب نقص لدى التلاميذ، إضافة إلى تخلي عدد كبير من الأساتذة سواءً الجزائريين أو الأجانب عن مناصب عملهم ووجود صعوبة كبيرة في تعويضهم بسبب انعدام سياسة تكوينية واضحة، واقتصر التكوين على

بيد أن هذه السلبيات لا يمكن أن تغطي الإنجازات الكبيرة التي تمت في قطاع التعليم الثانوي خلال هذه الفترة، حيث عرف عدد التلاميذ فترة نوعية، بحيث تضاعف حوالي خمسة مرات وكذلك كعدد الهياكل القاعدية التي تضاعفت بدورها إلى الضعف، انظر جدول اللاحق حول تطور التعليم الثانوي في الجزائر خلال هذه الفترة.

جدول رقم (05): تطور التعليم الثانوي في الجزائر (1970-1980).

السنة الدراسية	التلاميذ		الأساتذة		الهياكل	
	في الثانوي العام	في الثانوي التقني	جزائريون	أجانب	ثانويات	متقن
1971-1970	35998	6786	1289	2759	65	07
1972-1971	43648	7346	1309	2772	63	08
1973-1972	53801	7854	1201	1939	78	08
1974-1973	65696	8203	977	3462	84	07
1975-1974	75797	9142	2077	2641	97	17
1976-1975	99331	12065	2284	3026	103	17
1977-1976	113216	11410	2593	3367	125	17

[2] المرجع نفسه، ص 89.

19	156	3756	3286	11639	134427	1978-1977
12	159	3796	4136	11904	154430	1979-1978
22	185	4371	4994	12770	183205	1980-1979

المصدر: وزارة التربية: تطور أعداد التلاميذ، المعلمين، المؤسسات من 1963/62 إلى 1990/89، مديرية التخطيط الجزائر، جانفي، 1990.

5-3-3- المرحلة الثالثة (1980-1990): تميز التعليم الثانوي في هذه المرحلة بتحولات عميقة شملت ما يلي:

- التعليم الثانوي التقني: عرف تنصيب تعليم ثانوي تقني قصير المدى يتوج بشهادة الكفاءة التقنية BCT 1981.

- السماح لحاملي شهادة البكالوريا تقني الدخول إلى الجامعة في 1982.

- إلغاء التعليم التقني الطور القصير BCT في 1984.

وبحلول السنة الدراسية 1984-1985 تم الشروع في إصلاح التعليم الثانوي الذي كان في انتظار تنصيبه منذ أفريل 1976، واشتمل التعليم الثانوي على هذه المرحلة ـ تطبيقا لأحكام المرسوم الخاص بتنظيم وتسيير مؤسسات التعليم الثانوي ـ على ما يلي:[1]

- **التعليم الثانوي العام:** يدوم ثلاث سنوات، يتم تحضير التلاميذ إلى مختلف الشعب العلمية والأدبية.
- **التعليم الثانوي المتخصص:** يهدف إلى إتاحة الازدهار للمواهب البارزة التي يتم اكتشافها لدى الشبان أثناء المرحلة الأساسية، وينبغي أن يدعم التعليم الثانوي تلك المواهب وينمي شخصية أصحابها بواسطة الطرائق المناسبة والتدريبات الملائمة، ويدوم ثلاث سنوات.
- **التعليم الثانوي التكنولوجي والمهني:** يهدف إلى تحضير الشبان لشغل المناصب في مختلف القطاعات الإنتاجية، وعليه تكوين التقنيين والعمال المهرة، كما يحضر لمواصلة الدراسة العليا، ويدوم بين سنة وأرع سنوات.

كما عرف القطاع أيضا خلال نفس السنة (1984-1985) ما يلي:

- فتح شعب الإعلام الآلي في ثلاث ثانويات.

- توسيع شعب الرياضيات وشعب التعليم التقني قصد تحقيق التوازن بين التعليم العام والتعليم التقني وتوجيه التلاميذ على أساس النتائج المتحصل عليها أساسا في الرياضيات.

[1] الجريدة الرسمية: رقم 23، بتاريخ 23 أفريل 1976، مرسوم تنظيم وتسيير مؤسسات التعليم الثانوي رقم 76، المادة 17.

أما بالنسبة لمقاييس توجيه التلاميذ إلى الشعب والقبول في السنة الأولى الثانوي صدرت تعليمات وزارية عن طريق المنشور رقم 1209 المؤرخ في05-04-1985 وحددت الأهداف المخططة كما يلي:[1]

- 75 % من التلاميذ المقبولين في السنة الأولى يوجهون إلى مختلف شعب التعليم العام.
- 25 % من التلاميذ المقبولين في السنة الأولى ثانوي يوجهون إلى الجذوع المشتركة في التعليم التقني.

وبحلول 195-1986 تم الشروع في نصيب وتطبيق إصلاح التعليم الثانوي أي السنة التي أنشئت فيها جذوع مشتركة تفرعت إلى شعب عديدة، وبعد حذف الجذع المشترك الوحيد الذي كان يحتوي فقط على التقني الرياضي والتقني الصناعي.[2]

كما تم إدخال تعاليم اختيارية على مستوى مجموعة من مؤسسات التعليم، أما شهادة البكالوريا، فشهدت بعض التعديلات الخاصة بالشعب الجديدة التي استحدثت منذ 1985 كما يبرزها القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 01 مارس 1987 المتعلق بإعادة تنظيم امتحان البكالوريا، وكذا القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 01 مارس 1987 المعدل للقرار الوزاري المشترك المؤرخ في 03 مارس 19975 والمتعلق ببكالوريا التقني، وكذا المراقبة المستمرة التي تعني المواد التي ليس لها اختبار في البكالوريا كالفيزياء والكيمياء والعلوم والتربية السياسية بالنسبة لشعب الأدبية، والتاريخ والجغرافيا والفرنسية والتربية السياسية بالنسبة لشعب العلوم والرياضيات، وذلك لتؤخذ بعين الاعتبار النقاط التي تفوق المعدل في هذه المواد أثناء السنة الدراسية لصالح المترشحين النظاميين، إذا لم يحصلوا على المعدل الكافي يوم الامتحان.

وأدخلت على التعليم الثانوي مواد جديدة تمثلت في المواد التالية:

الإعلام الآلي، الإلكترونيك، العلوم الإسلامية، الفنون التشكيلية، الموسيقى والتربية المدنية، وثم اللغتين الإسبانية و الألمانية ابتداء من الموسم الدراسي 1987/1986، كما تم توسيع التربية التكنولوجية إلى التعليم الثانوي العام وتعميم التربية الإسلامية والتاريخ ليشملا جميع الشعب.

كما حدد الميثاق الوطني عددا من المهام الخاصة بالتعليم الثانوي زيادة على الأهداف العامة التي حددها للمنظومة التربوية ككل بالعبارات الآتية:

"إن التعليم الثانوي العام والتقني نظام يأتي امتدادا للمدرسة الأساسية وممر إجباري نحو التعليم العالي من جهة ونحو الشغل من جهة أخرى، وينبغي أن يكون منسجما ومتبلورا في مجموعة متناسقة تتحدد فيها

[1] الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص 163

[2] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص 366.

الفروع وفقا لطبيعة الشروط الاقتصادية، احتياجات المجتمع المخططة، ويعتبر هذا التعليم معبرا حقيقيا مفتوحا على دنيا العمل".[1]

والملاحظ من خلال هذه الأهداف أن وظيفة التعليم الثانوي خلال هذه الفترة انحصرت في:

- المساهمة في ترقية الطاقات البشرية وتنميتها.
- إعداد الطلاب الذين لهم إمكانات تسمح لهم من مواصلة الدراسة.
- الاستجابة لمتطلبات التنمية وعالم الشغل.

شهد قطاع التعليم الثانوي في الجزائر خلال الفترة (1980-1990) تطورا كبيرا حيث وصل عدد الثانويات والمتاقن إلى 137، 621 على التوالي خلال الموسم الدراسي 1990/1989، في حين لم يتجاوز عددها غداة الاستقلال 34 و 120 خلال موسم 1976/1975.

كما تميز بتطبيق إصلاحات شملت فتح شعب جديدة وتنويعها، خاصة في مجال التعليم الثانوي التقني.

لكن هذه المرحلة شهدت جملة من النقائص يمكن ذكرها كالآتي:

- العجز في توفير الأساتذة الأكفاء في المواد العلمية والتقنية، بحيث احتاج التعليم الثانوي في 1987/1986 إلى 788 5 أستاذا وفي سنة 1988/1987 إلى 245 3 أستاذا.[2]
- نقص التجهيزات والكتب في المواد باللغة العربية.
- التأخر المعتبر في إنجاز الهياكل القاعدية مما سبب تشغيل المؤسسات فوق طاقتها بسبب اكتظاظ الأقسام، مما أدى إلى تدني ظروف العمل، مما انعكس سلبا على نوعية التعليم ونسب النجاح في البكالوريا التي انخفضت إلى 15,70 % في جوان 1988.
- عدم تنصيب التعليم الثانوي المتخصص وكذا التعليم التكنولوجي والمهني، وهو ما أدى إلى نقص كبير في عدد التقنيين السامين وعدم إيجاد فضاءات تكوينية للمتسربين من التعليم الثانوي.

لكن بالرغم من هذه السلبيات، فقد خطى التعليم الثانوي في هذه المرحلة خطوات كبيرة في التخلص من الطابع النظري الذي كان يتصف به منذ الاستقلال وكذا تعميق وتعميم المواد التي تدخل في إطار التكوين الإيديولوجي والسياسي كالتربية الإسلامية والتاريخ.

---

[1] الجريدة الرسمية: العدد 7، الأحد 1 جمادى الثانية 1446، الموافق 6 فبراير 1986، الميثاق الوطني، ص 237.

[2] الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص 171.

جدول (06): تطور التعليم الثانوي في الجزائر (1988-1990).

السنة الدراسية	التلاميذ		الأساتذة		الهياكل	
	في الثانوي العام	في الثانوي التقني	جزائريون	أجانب	ثانويات	متقن
1981-1980	211.648	14.793	6284	4.174	205	25
1982-4981	248.996	19.348	8.295	4241	222	24
1983-1982	279.299	19.857	10.168	4.124	148	14
1981-1983	325.869	32.086	12.597	4.995	286	33
1985-1984	358.849	42.577	14.502	3.916	309	44
1986-1985	423.502	66.886	19.220	4.498	342	73
1987-1986	503.308	98.300	24.939	4.480	385	96
1988-1987	591.783	128.083	31.844	3.563	440	110
1989-1988	714.966	156.423	39.838	2.798	574	131
1990-1989	753.977	165.182	44.348	2.474	612	137

المصدر: وزارة التربية تطور أعداد التلاميذ، المعلمين، المؤسسات من 62-1963 إلى 89-1990، مديرية التخطيط، الجزائر، 1990.

5-3-4- المرحلة الرابعة (1990-2000): شهدت هذه المرحلة تأسيس لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية حدد المشروع التمهيدي الذي أعدت وظيفة هذا الطور، حيث ركز على:[1]

- تجسيد التمييز على نمطين من التعليم الثانوي الذي يوجه إلى الجامعة والتعليم الذي يحضر إلى عالم الشغل (تعليم تأهيلي).
- تبسيط وتخفيف الهيكلة التي أدرجت في الثمانينات، حيث تم التخلي عن تنويع شعب التعليم التقني.
- وضع نظام توجيه مبني على مقاييس موضوعية.
- فصل مادة الكيمياء عن الفيزياء واستقلالها في اختبارات شعبة العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة.

شهدت هذه المرحلة إصلاحات لم تكن كافية لإحداث التغييرات الموجودة والسبب في ذلك يعود إلى:

[1] وزارة التربية الوطنية: إعادة هيكلة التعليم الثانوي، الجزائر، مارس، 1992، ص 08.

الازدواجية في الغايات (التحضير للتعليم العالي والتعليم للتحضير إلى عالم الشغل)، ذلك أن هذا الطرح المزدوج لوظيفة التعليم الثانوي والسعي في تحقيقه منذ الاستقلال إلى غاية هذه المرحلة يطرح إشكالا حول قدرة التعليم الثانوي على القيام بوظيفتين لتحقيق هدفين متناقضين بنفس المحتوى لنفس التلميذ.

فإذا كان الهدف التحضير للتعليم العالي وبالتالي رفع مستوى التلاميذ العلمي وتطوير قدراتهم فهذا يتطلب تحديد شروط بيداغوجية بإمكانها تحقيق هذا الهدف من خلال تحقيق النوعية والمردودية الجيدة.

وكانت إعادة الهيكلة الجديدة، بحيث يمكن التمييز بين نمطي التعليم الثانوي (التعليم الثانوي العام والتكنولوجي والتعليم الثانوي التقني) عند دخول السنة الثانية ثانوي وهي سنة التوجيه إلى الشعب المقترحة في كل نمط، وفيما يلي نستعرض شعب كل منها:

شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

ويشمل مجموعة الشعب الأدبية (الآداب والعلوم الإنسانية، الآداب والعلوم الشرعية، الآداب واللغات الأجنبية).

- مجموعة الشعب العلمية (علوم الطبيعة والحياة، العلوم الدقيقة).
- مجموعة العشب التقنية (هندسة مدنية، هندسة كهربائية، تسيير واقتصاد).
- شعب التعليم الثانوي والتقني:

ويتكون هذا النمط من مجموعتين من الشعب هما:

المجموعة الأولى: يتوجه إليها تلاميذ جذع مشترك علوم.

المجموعة الثانية: يتوجه إليها تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا.

أما شهادة البكالوريا فشهدت تعديلا في سنة 1993 حيث تقلص عدد الشعب إلى سبعة فقط هي:[1]

1. آداب ولغات حية. **2.**علوم الطبيعة والحياة. **3.** آداب وعلوم إسلامية. **4.** تكنولوجيا.

5. آداب وعلوم إنسانية. **6.** علوم دقيقة. **7.** تسيير واقتصاد.

وصارت الاختبارات تجرى في جميع المواد التي يتعلمها التلميذ في السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مع مراجعة المعدلات لحفظ التوازن بين المواد وجعلها تتراوح بين 1 و5.

[1] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص ص 338-339.

أما إذا كان الهدف هو التحضير لعالم الشغل أي تزويد المجتمع بالأيدي العالمة من الدرجة الرابعة من تقنيين، وهذا عيني إعداد التلميذ للنجاح قصد الحصول على درجات دراسية عالية بغض النظر عما تحقق من نتائج في عملية تطور شخصيته ومعارفه وتعديل سلوكه.

هذه الازدواجية أدت بالطلبة المتخرجين من التعليم الثانوي إلى إجراء تكوين إضافي عند توظيفهم نتيجة عدم تأقلمهم مع مناصب عملهم نتيجة عدم تطابق تكوينهم ومتطلبات ذلك العمل.

- تراجع الإقبال على شعبة العلوم الدقيقة، مما أدى إلى توجيه التلاميذ ذوي المستوى الدراسي المتوسط إلى هذه الشعبة فتسبب في انخفاض مستوى النتائج وعزوف غالبية أولياء التلاميذ عن حث أولادهم للالتحاق بهذه الشعبة.

- التحجيم غير المتوازن بين الشعب وإعطاء أهمية كبرى لشعبة علوم الطبية والحياة.

كما شهدت هذه المرحلة سابقة خطيرة وتمثلت في تسرب أسئلة امتحان البكالوريا عام 1992، مما أدى إلى استقالة الوزير آنذاك وإعادة إجراء الامتحان إضافة إلى تغير المقررات والمناهج الدراسية عدة مرات وتسجيل نقص كبير في عدد الكتب والمراجع المدرسية، مما سبب في كثير من الأحيان صعوبات كبيرة في تطبيق البرامج الدراسية، والجدول الموالي يبرز تطور التعليم الثانوي في هذه المرحلة.

جدول رقم (07): تطور التعليم الثانوي في الجزائر (1990-2000).

السنة الدراسية	التلاميذ	الأساتذة		هياكل الاستقبال		
		الجزائريون	الأجانب	ثانويات	متاقن	مختلطة
1995-1994	821.059	50.328	314	/	/	/
1996-1995	853.303	52.210	248	/	/	/
1997-1996	5883481	52.944	199	/	/	/
1998-1997	879.090	53.343	193	717	229	86
1999-1998	909.927	54.033	147	838	232	113
2000-1999	921.959	54.761	127	852	237	129

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات: إحصائيات (1994-2000)، الجزائر.

(http://www.ons.dz./them_sta.htm), 22/11/2006

4-5- التعليم الثانوي في الجزائر في مطلع القرن الواحد والعشرين:

بعد محاولات الإصلاح التي قامت بها الجزائر في ميدان التعليم الثانوي وفي أواخر القرن العشرين والتي لم تكن كافية لإحداث التغيرات المرجوة اضطرت الحكومة ـ في خضم التحولات العالمية في مجال التعليم الثانوي بالأخص ـ إلى إعادة النظر في هيكلة المنظومة التربوية من خلال إصلاح شامل يكون بالتدريج في نظام بنية التعليم الثانوي كما نصت عليه قرارات مجلس الوزراء المنعقدة ففي 30 أفريل 2002 والمتعلقة بتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية من خلال مجموعة الإجراءات التي مست التعليم الثانوي وتمثلت في:[1]

ـ إعادة هيكلة التعليم الثانوي خاصة العوامل التنظيمية والعوامل التربوية التي فرضت القيام بالعملية التصحيحية.

ـ قصد التأثير في مختلف الجوانب السلبية وخاصة تلك المتعلقة بنقص الانسجام مع بقية الأطوار التعليمية.

ـ إعادة هيكلة التعليم الثانوي من جهة البرامج التعليمية وذلك بمراجعة برامج التعليم من جهة الجوانب التربوية.

كما أن إعادة الهيكلة تتم وفق مسارين ينسجمان وأنماط التعليم والتكوين وغايته، وهما:[2]

ـ التحضير للتعليم الجامعي بجمعي فروعه.

ـ التكوين ذو الصبغة المهنية وذلك بغرض التحضير لمهنة من المهن، كما ينبغي أن تكون إعادة هيكلة التعليم الثانوي جذرية من البداية.

ويجب أن ترتكز أساسا على الهيكلة السابقة، فتجري بشكل يدعم الانسجام بين مرحلة التعليم الثانوي والمراحل التي قبله والتي تليه، وفي إصدار الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية الذي ينسجم مع متطلبات المجتمع، وكذا وتيرة تطور العلوم والتكنولوجيا.

وضمن مسيرة الإصلاح يأتي القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23جانفي 2008 لترسيخ المسعى الشامل لإصلاح المنظومة التربوية الذي شرعت فيه الدولة، ذلك الإصلاح الذي وطدته في السنوات الأخيرة تطلعات المجتمع المشروعة إلى تعليم وتكوين نوعي لأبنائه.[3]

---

[1] وزارة التربية الوطنية: الإجراءات الخاصة بالتعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي العام، نوفمبر 2003، ص ص 8-9.

[2] وزارة التربية الوطنية: مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي، الجزائر، فيفري 2005.

[3] وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08ـ04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، فيفري 2008، ص 24.

وقد ألغى هذا القانون جميع الأحكام المخالفة لـه لا سيما أحكام الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 هـ الموافق لـ16 إبريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين المعدل والمتمم، وقد تضمن عدة مواد في الفصل المتعلق بالتعليم الثانوي العام والتكنولوجي، أهمها:[1]

المادة 53: يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي، إلى تحقيق الهام التالية:

- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية،
- تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات،
- توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب، تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم؛
- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي.

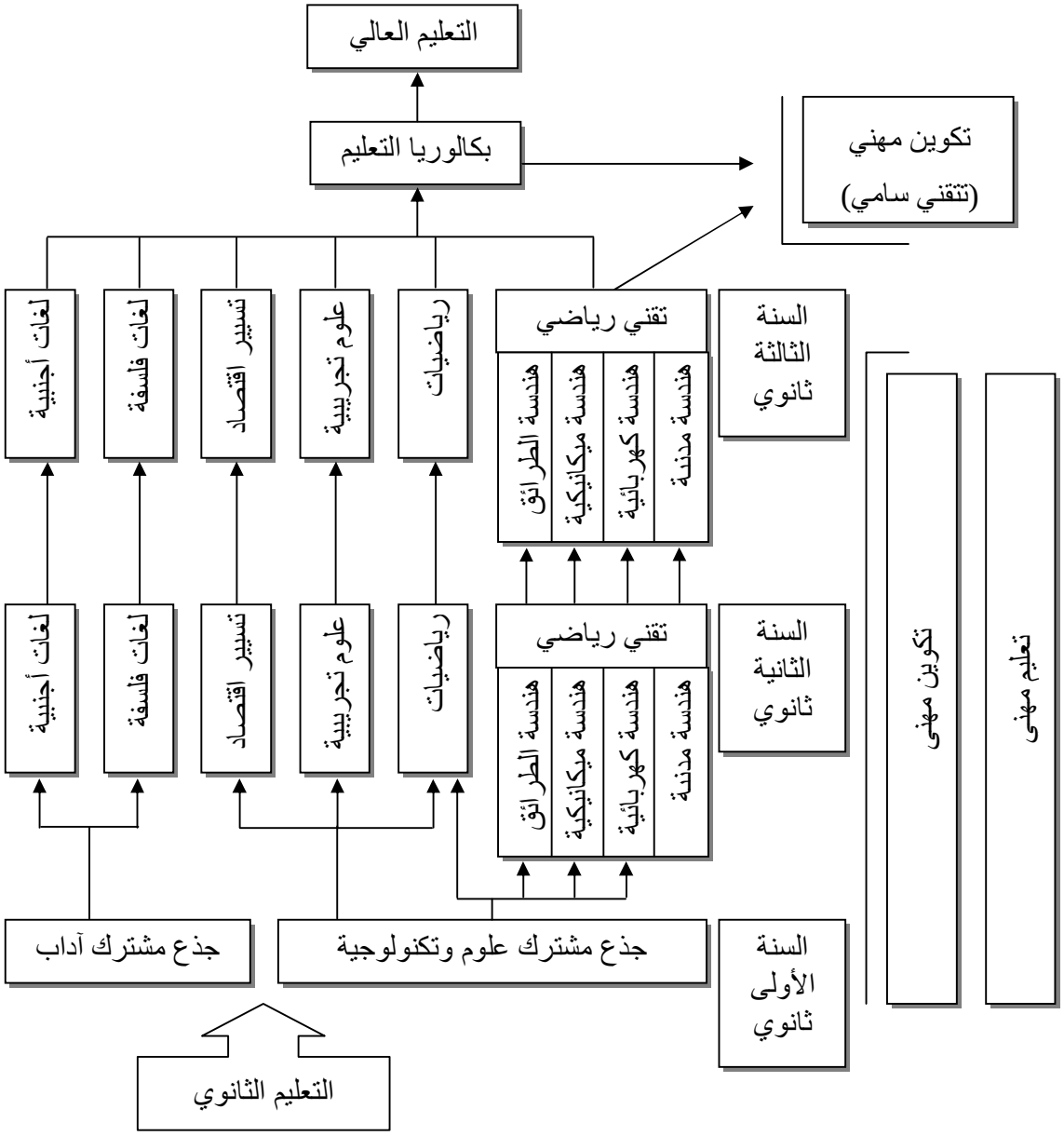
المادة 55: ينظم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في شعب كما يمكن تنظيمه في:

- جذوع مشتركة في سنة الأولى.
- وفي شعب بداية من السنة الثانية.

ويوضح الشكل الموالي تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر.

[1] وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية، مرجع سابق، ص ص 80-81.

شكل (09): تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر.



المصدر: وزارة التربية الوطنية: مخطط تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مديرية التقويم والتوجيه والاتصالات.

ثانيا: تنظيم وتسيير مؤسسة التعليم الثانوي

إن تنظيم وتسيير مؤسسة في التعليم الثانوي يعتمد من خلال الجماعات المشكلة منها، على مبدأ لا مركزية اتخاذ القرارات من جهة فيما له صلة بالشؤون التنظيمية الداخلية للمؤسسة، من ذلك اقتراحات أو قرارات مجالسها التربوية، كالتقويم التربوي وتنظيم عملية تمدرس التلاميذ وتحديد الأفواج التربوية وتوزيعها أو حتى تلك التي تمس الجانب الإداري أو المالي كدفع الرواتب للموظفين والاقتطاع منها واقتراح توظيف المتعاقدين، وتعتمد على مبدأ مركزية التسيير والتنظيم، من جهة أخرى في حالة صدور القرارات العامة، وتنظيم المواعيد الهامة في الحياة المدرسية، كمواعيد إجراء الامتحانات تحديد البرامج ومضامينها، انتقاء استقطاب العمالة وتوظيفها، العقوبات الإدارية...الخ.

فتنظيم مؤسسات التعليم الثانوي بهذه الطريقة يعتبر ضرورة مهمة، وذلك ضمان تسيرها بالطريقة الأمثل لجملة الخصائص التي تميزها كمؤسسات تربوية ذات مهمة خدمية بحتة، ولتميز المشرفين عليها وتميز مهمتهم، ولذلك فإن فعالية أعضاء الفريق التربوي لهذه المؤسسات تنحصر إنتاجيته في حسن تقديم خدمة اجتماعية تتمثل في تربية وتعليم مجموعة من أفراد المجتمع (التلاميذ) وفق معايير متعددة (معايير خاصة يضعها أو يحددها المجتمع الذي تتواجد به هذه المؤسسة وهذا فيما يتعلق بالقيم والأخلاق، ومعايير عالمية تحددها التطورات التكنولوجية الحالية وهذا فيما يتعلق بمختلف العلوم والمعارف التجريبية والإنسانية) تبقى ترتبط بالطريقة التي يتصرف ويسير بها هؤلاء الأعضاء، الأمر الذي يؤكده "ماك كيتشي""McKeachie" (1979) [1] بقوله: "إذا أرادنا أن نزيد من الإنتاجية يجب علينا أن نهتم بثرواتنا الإنسانية المتمثلة في التلاميذ، الأساتذة، والإداريين الذين يعملون بميدان التربية، وإن المهارات والدافعية هي عوامل أساسية للزيادة والإثراء".

فالتسيير الجيد لهذه المؤسسات يتطلب اعتماد وتطوير دائم لبرنامج يسمح بانتقاء وتكييف وتنمية قدرات الهيئة المسيرة، إضافة إلى ما يتطلبه من تحفيز جيد لكل فرد من خلال اعتماد نظام تقييم الأداء والمكافأة الموضوعية تبعا للمساهمة الملموسة في المؤسسة.

وهذا ما ذهب إليه "زسولرر" "R. Ziswellerr" من أن نجاح التسيير يرتبط بتحديد الأهداف والمهمات فذلك ما يحسن الإنتاجية، فالدور المحدد عن طريق المهمة والمسؤولية والأجر يوضح الإطار القانوني الحقيق للفرد ضمن منظمته، الأمر الذي يساعد هذا الأخير في الانسجام والاستعداد للتوازن الضروري.[2]

---

[1] MCKEACHIE: Enhancing Production In Post-Secondary Education, 1979, P 461.

[2] ZISWELER R.: Op. Cit, P 62.

وتتكون المدرسة الثانوية من المجموعات الأساسية التالية:

1- التلاميـــذ:

إن أساس وجود المؤسسات التربوية هم التلاميذ، فهي مؤسسات تعمل ضمن إطار محدد وواضح المعالم يتحدد في تعليم مجموعة من المعارف والسلوكيات المتفق عليها عقليا واجتماعيا وسياسيا لمجموعة من المراهقين (تلاميذ المرحلة الثانوية أغلبهم من المراهقين).

هؤلاء التلاميذ الذين يساهمون من خلال أوليائهم (جمعية أولياء التلاميذ) ومن خلال بعض مندوبيهم أو من خلال عضوية بعض المجالس الإدارية المهمة ـ كمجلس التوجيه والتسيير الذي يختص بدراسة ميزانية التسيير ـ في تسيير مؤسستهم، كما يتم إشراكهم في اتخاذ بعض القرارات المهمة، طالما أنه يتم تحضيهم لمسؤوليات إنسانية، تقنية، علمية، اقتصادية، اجتماعية، يفكرون حولها، ويحللونها وينتقدونها (أي تدريبهم على ممارسة الحياة من منطلق أنهم سيعايشون كل ما يتعلمونه حولها واقعا إن عاجلا أو آجلا).

2- الأســـاتذة:

أستاذ في التعليم الثانوي يختلف بالضرورة عن أستاذ المدرسة الأساسية وأستاذ التعليم العالي، لما يلقى على كاهله من مسؤوليات كبيرة، أهمها أنه يستقبل تلاميذ يكونون في بداية مرحلة المراهقة وكثيري النشاط والفضول، بحكم المرحلة العمرية التي يكونون فيها، الأمر الذي لا يلاقيه غيرهم من الأساتذة في باقي المراحل، وعليه فهو مطالب بأن يكون أكثر بيداغوجية ودراية بأمور التربية وطرق التعامل مع المراهقين أكثر من غيره، هذا من جهة ومطالب بأن يكون من جهة أخرى متقنا للعلم أو البرنامج الذي يقوم بتدريسه، تحسبا لكثرة فضول هؤلاء التلاميذ.

ويبقى أداؤه مرتبطا بالمجهود الذي يقدمه في كلتا المهمتين (البيداغوجية والتعليمية) مع هو مطالب به من المهام التي لها علاقة بواجباته الإدارية كوثائق التحضير للدروس وملئ سجلات المجالس، وسجل متابعة نشاطات التلاميذ...، ولهذا فإنه من الصعب بمكان وضع تقييم موضوعي لأداء الأستاذ في التعليم الثانوي، خصوصا في حال غياب المعايير أو المؤشرات التي استبعدها في عملية تقييم أدائه، وكذلك في حال غياب الشخص المؤهل الذي سيقوم بعملية التقييم، أو عدم كفاءته في حال وجوده.[1]

[1] KANGA Kalemba: Tendances lourdes et prospectives de la pédagogie dans les années 80 en Afrique sub-Saharienne,Vol 1, N° 2, Belgique, 1983, PP 217-218.

3- الإداريـــون:

إن الإدارة التربوية أداة رئيسية لتحقيق أهداف العملية التربوية من خلال الاستخدام الأمثل للإمكانيات والموارد والتسهيلات التربوية المتاحة، والموظفون الإداريين على اختلاف مراتبهم وتخصصاتهم ومهامهم الوظيفية داخل مؤسسات التعليم الثانوي، يساعدون بما يقومون به من أعمال وخدمات على إفساح المجال أمام الأساتذة للتفرغ لتعليم التلاميذ، كما يساعدون بالمقابل التلاميذ على فهم دورهم في المرحلة التي هم فيها والمسؤولية الملقاة قصد حثهم قدر المستطاع على الاجتهاد أكثر فأكثر.

فالموظفون الإداريون من أمثال مدير المؤسسة، أو نائب المدير المكلف بالدراسات أو مستشار التوجيه، أو مستشار التربية (الإداريون التربويون) هم الأداة الرئيسية التي تستطيع مؤسسة التعليم الثانوي من خلالها تحقيق أهدافها، فهي المسؤولة عن وضع هذه الأهداف، وهي وحدها القادرة على تنسيق العناصر المختلفة لتصل بالمؤسسة إلى التكامل المنشود بين المدخلات والمخرجات، أي بين ما توفره من وسائل بيداغوجية مادية ومن جو ملائم لممارسة العملية التربوية، وبينما يتحقق من خلال استعمال هذه الوسائل من نتائج تربوية.[1]

فلكي يقوم الأساتذة بدورهم فعالية تامة، فإن ذلك يتطلب توفير فريق إداري واعي بكل مسؤولياته وعلى مستوى عال من الكفاءة والفعالية في توجيه العملية التربوية والمهنية، وقادر على دفع الأساتذة نحو العمل، تشجيعهم وتحفيزهم، مما يخلق مؤسسات تربوية بمخرجات مبدعة وذات جودة.[2]

إضافة إلى ذلك، وكما هو معروف فإن في مختلف مستويات التعليم قبل المستوى الجامعي، هناك مصلحة خاصة تقوم على تفتيش وتقييم أعمال الأساتذة وتصدر عنها تقارير حول ذلك.

---

[1] ZISWELLER R.: Op. Cit, P 10.

[2] وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية، مرجع سابق، ص 23.

ثالثا: مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر

إن تعهد العديد من الحكومات في دول العالم ـ بما فيها الجزائر ـ بتوفير وتعميم التعليم الأساسي زاد الضغط على التعليم الثانوي الذي صار من الضروري عليه استيعاب هذا الكم الهائل للناجحين في المرحلة الأساسية والحديث عن مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر لا يمكن فصله عن مشكلات التربية والتعليم في مراحل التعليم الأخرى نظرا لترابط وتكالم هذه المراحل.

والتعليم الثانوي في الجزائر بالرغم من التطور الهائل والأعداد الكبيرة نسبيا الملتحقة به لا يزال يعاني من مشاكل جمة، أهمها:

- عدم الملائمة بين مناهج الدراسة ومتطلبات العمل، خاصة في التعليم التكنولوجي مقارنة بالتعليم الثانوي العام سواء من الملتحقين به أو من حيث المنزلة الاجتماعية، فعلى الرغم من حاجة المجتمع الجزائري خاصة في المرحلة الحالية إلى الأطر التقنية المتوسطة العالية لما تتطلبه مشاريع التنمية الحالية (مشروع تنمية الهضاب العليا، مشروع الطريق السيار شرق غرب)، مشاريع إنجاز السكنات، وكذلك الإعلان في بضع السياسات التربوية عن تنويع التعليم الثانوي، إلا أن التعليم التكنولوجي مازال متعثرا في تطويره لا يجذب الشباب إليه لافتقاره للإمكانيات والأساليب الحديثة في التعليم والتدريب، ولا يزال يحتاج إلى تطوير في المحتوى والطرائق وفي المكانة وفي الموارد المدية والبشرية، وهو ما يعب عن تعداد تلاميذ هذا النوع من التعليم الثانوي، حيث يشكلون 13 % من العدد الكلي للتلاميذ في التعليم الثانوي بالجزائر.[1]

- تميز المناهج الدراسية لهذه المرحلة بالاعتماد أساسا على الكتاب المدرسي القائم على تراكم المعلومات النظرية والاعتماد الكبير على السرد في العرض والتلقين في التدريس، وفي تدريس مادة العلوم الطبيعية مثلا، إضافة إلى نقص التجهيزات المخبرية والمواد اللازمة لإجراء تجارب، يقوم تدريس هذه المادة على التلقين بصفة كبيرة، وليس على اكتساب المعرفة العلمية من خلال إجراء التجارب المخبرية، ويزداد تفاقم هذه المشكلات نتيجة التغيير التكنولوجي والتقدم العلمي وما يتبعهما من ظهور معارف علمية جديدة تتطلب التعامل معها.

- يصحب تزايد أعداد الملتحقين بالتعليم الثانوي زيادة في الإخفاق الأكاديمي، بسبب الفاقد التعليمي والهدر الناتج عن الرسوب والتسرب المدرسي الذي بلغ 46 % في 2005.

[1] UNESCO (2006): Statistiques et analyses sous-régionales (Afrique du Nord), Paris, France, P 15.

- يلاحظ في إيجاد توازن بين أنواع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بسبب غياب إستراتيجية واضحة المعالم في هذا المجال، تأخذ بعين الاعتبار إيجاد قنوات اتصال بين فروع التعليم الثانوي نفسه من جهة ومن جهة أخرى مراعاة الاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية في الجزائر.
- عزلة التعليم الثانوي وضعف علاقته مع ما يجري في الجامعة، خاصة في مجال الدراسات العلمية والبحوث التطبيقية، على الرغم من دورها الكبير في تطوير التعليم الثانوي في مختلف شعبه وهو الأمر الذي من شأنه أن يقلل من حجم مشكلة عدم تكييف طلبة الجامعة الجدي المنتقلين من الثانوية مع المقررات الدراسية الجامعية، حيث غالبا ما يجدون أنفسهم في حالة أشبه بالاغتراب، لعدم وجود علاقة بينهما وبين ما كانوا يدرسونه في المرحلة الثانوية في أحيان كثيرة.

من هنا فإن تعميق العلاقة بين الثانوية والجامعة من شأنه أن يخفف هذا الإشكال وبالتالي يحدد من هذا الهدر الذي له تأثيراته الكبيرة على الطلاب، وينتقل هذا التأثير إلى المجتمع ككل وهو من شأنه أن يزيد من درجة التأخر عن ركب المجتمعات المتقدمة في سيرها الحثيث نحو مجتمعات المعرفة.

خلاصـــة:

أوضحت المراحل التي مر بها تطور التعليم الثانوي بالجزائر أن الإصلاحات التي مست هذا الطور كانت مقتصرة على تطوير جانب المعلومات التي تقدم للتلميذ، مع تعديل شكلي لمسارات التعليم وتدرجاته، فلم تشمل هذه الإصلاحات من سيقوم بتقديم هذا الكم من المعلومات، سواء من حيث تطوير مهاراته البيداغوجية والأدائية وخاصة التسييرية، على اعتبار أنه المسؤول الوحيد عن تحديد كمية ونوعية التلاميذ (كمخرجات إنتاجية للمؤسسة التربوية) والتي تطرحها هذه المؤسسة إما إلى الجامعة أو إلى عالم الشغل.

وأمام هذه الوضعية فإن مؤسسة التعليم الثانوي (الثانوية) مطالبة باستعمال كل ما توصلت إليه العلوم السلوكية والإدارية من نتائج ونظريات تربوية، وتكييفها والاستفادة منها عمليا، ووضعها حيز التنفيذ والتطبيق.

تمهيـــد:

بعد أن تعرضنا للجانب النظري لهذه الدراسة والذي له وظيفة أساسية هي تقديم الصيغة المناسبة لعرض نتائج هذه الدراسة، يأتي دور الجانب التطبيقي لكشف الفروق في الأهمية النسبية للمقومات (التنظيمية، الإدارية والبشرية) لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري، وذلك عبر مختلف الخطوات والإجراءات التي سوف نتبعها بدءا بتحديد حدود الدراسة الجغرافية، الزمنية و البشرية، ثم كيفية تصميم عينة الدراسة و خصائصها، فالمنهج المتبع وصولا إلى أدوات جمع البيانات المستخدمة وذكر الوسائل الإحصائية المستعملة في معالجة بيانات هذه الدراسة.

1- حدود الدراسة:

1-1- الحدود الجغرافية: يتحدد المجال الجغرافي لهذه الدراسة في ثانويات ولاية سطيف والتي يبلغ عددها 75 ثانوية. و قد تم اختيار 15 ثانوية لإجراء الدراسة الميدانية وفق ما تقتضيه متطلبات الدراسة.

وتجدر الإشارة إلى أن اختيار الثانويات الخمسة عشر (15) جاء بصفة عشوائية أي بإجراء القرعة بخصوص كل منطقة جغرافية حسب التقسيم المعتمد في تصميم العينة (انظر الجدول رقم (00) والجدول رقم (00)) ووقع الاختيار على الثانويات المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (08): الثانويات التي أجريت بها الدراسة الميدانية.

رقم	اسم الثانوية	الدائرة المتواجدة بها	المنطقة الجغرافية ـ ولاية سطيف ـ
1	ثانوية فاطمة الزهراء	سطيف	الشمال
2	ثانوية حي يحياوي		
3	ثانوية الشهيد لعطوي عبد الله	قرقور	
4	ثانوية الشهيد محمد تومي	بوقاعة	
5	ثانوية بورقبة العيفة		
6	ثانوية مالك بن نبي	عين آرنات	الغرب
7	ثانوية المعز لدين الله الفاطمي	سطيف	
8	ثانوية الشهاب	العلمة	الشرق
9	ثانوية المنطقة الحضرية 1014 مسكن	سطيف	
10	ثانوية البشير قصاب	العلمة	
11	ثانوية الشهيد أحمد قسوم	راس الماء	
12	ثانوية ابن الرشيق	سطيف	الجنوب
13	ثانوية لخضر بالمداني	عين ولمان	
14	ثانوية نويوة عبد القادر		
15	ثانوية الشهيد أحمد الزهراوي	سطيف	

1-2- الحدود الزمنية: تقتصر هذه الدراسة على كشف الفروق في أهمية مقومات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الثانوية أثناء السنة الدراسية **2009/.2010**

1-3- الحدود البشرية: يتحدد المجتمع الأصلي لهذه الدراسة في:

- **مستوى الإدارة العليا:** ونقصد به في هذه الدراسة المدراء العامين من لمؤسسات التعليم الثانوي.
- **مستوى الإدارة الوسطى:** ونقصد به في هذه الدراسة نواب المدراء للدراسات، المقتصدون والمستشارون الرئيسيين للتوجيه المدرسي في مؤسسات التعليم الثانوي.
- **مستوى الإدارة الدنيا:** ونقصد به في هذه الدراسة المستشارون التربويون ونواب المقتصدون في مؤسسات التعليم الثانوي.

على مستوى ثانويات ولاية سطيف والبالغ عددهم **450** فردا.

2- عينة الدراسة:

لم تعد البحوث الميدانية المعاصرة تعتمد على المسح الشامل لمجتمع البحث، بل صارت تعتمد على دراسة العينة المختارة من مجتمع البحث التي إن روعيت الشروط العلمية في اختيارها يمكن تعميم نتائج الدراسة على مجتمع البحث كله.[1]

وفيما يلي نتطرق إلى كيفية اختيار عينة دراستنا وخصائصها:

2-1- كيفية اختيار العينة: يعتبر اشتقاق العينة بطريقة ممثلة للمجتمع الأصلي خطوة أساسية في جمع المعلومات والبيانات الضرورية للوصول إلى نتائج دقيقة حول موضوع الدراسة.

ويتم اختيار العينة وفقا لطرق معينة وشروط مضبوطة، وانطلاقا من هذه الحقيقة اختارت الباحثة طريقة العينة العنقودية حتى تكون ممثلة لمختلف الفئات في المجتمع الأصلي ومتناسقة مع حجمه.

وقد تم إتباع خطوات محددة في تصميم دراستنا، و جاءت على النحو التالي:

أولا: تم تقسيم المجال الجغرافي (ولاية سطيف) إلى أربعة (04) مناطق جغرافية و تم اعتبار كل منطقة مجتمع دراسة قائم بحد ذاته تتوافر به مجموعة ثانويات، وتجدر الإشارة إلى أن هذا التقسيم تم بالرجوع إلى مصلحة التنظيم التربوي على مستوى مديرية التربية لولاية سطيف، حتى يتسنى لنا ضبط التوزيع الفعلي للثانويات ضمن هذه المناطق، وقد جاء التوزيع كما هو موضح في الجدول التالي:

[1] GAUTIER Benoit: recherche sociale, Presse de l'université du Québec, Canada, 2003, P 216.

جدول رقم (09): المناطق الجغرافية وتوزيع أفراد العينة بها.

المناطق الجغرافية	الدوائر المتواجدة بالمنطقة	عدد الثانويات بكل دائرة	عدد أفراد العينة المستهدفة (مجتمع الدراسة)
شمال ولاية سطيف	دائرة عين الكبيرة	3	18
	دائرة بني ورثلان	4	24
	دائرة عموشة	2	12
	دائرة بابور	1	6
	دائرة بوقاعة	6	36
	دائرة حمام قرقور	2	12
	دائرة ماوكلان	2	12
	شمال دائرة سطيف	4	24
المجموع	**7 دوائر + منطقة شمال دائرة سطيف**	**24**	**144**
شرق ولاية سطيف	دائرة بئر العرش	2	12
	دائرة العلمة	9	54
	دائرة جميلة	2	12
	دائرة راس الماء	2	12
	دائرة بني عزيز	2	12
	شرق دائرة سطيف	5	30
المجموع	**5 دوائر + منطقة شرق دائرة سطيف**	**22**	**132**
جنوب ولاية سطيف	دائرة عين ولمان	6	36
	دائرة صالح باي	4	24
	دائرة حمام السخنة	1	6
	دائرة عين أزال	5	30
	جنوب دائرة سطيف	3	18
المجموع	**4 دوائر + منطقة جنوب دائرة سطيف**	**19**	**114**

المناطق الجغرافية	الدوائر المتواجدة بالمنطقة	عدد الثانويات بكل دائرة	عدد أفراد العينة المستهدفة (مجتمع الدراسة)
غرب ولاية سطيف	دائرة عين آرنات	5	30
	دائرة بوعنداس	2	12
	دائرة قنزات	1	6
	غرب دائرة سطيف	2	12
المجموع	**3 دوائر + منطقة غرب دائرة سطيف**	**10**	**60**
المجموع الكلي		**75**	**450**

ثانيا: تم تحديد عدد أفراد العينة باستخراج نسبة **20%** من كل مجتمع لكل منطقة على حدا، كما يؤكد على ذلك الباحثون في المجال، وحددها سامي محمد ملحم كالآتي:[1]

أسلوب البحث	عدد أفراد العينة
الدراسات الارتباطية	30 فردا على الأقل
الدراسات التجريبية	15 فرد في كل مجموعة من المجموعات التجريبية والضابطة، وكلما زاد أفراد العينة كلما كانت نتائج الدراسة أكثر صدقا.
الدراسات الوصفية	• 20% إذا كان المجتمع صغير نسبيا (بضع مئات). • 10% إذا كان المجتمع الإحصائي كبير (بضع آلاف). • 5% إذا كان المجتمع الإحصائي كبير جدا (عشرات الآلاف).

[1] سامي محمد ملحم: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط3، دار المسيرة، الأردن، 2003، ص ص 154-155.

وبتطبيق هذه الإجراءات حصلنا على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (10): كيفية اشتقاق العينة من المجتمع الأصلي.

المنطقة الجغرافية	مجموع أفراد مجتمع الدراسة	عدد أفراد العينة (20%) من مجموع المجتمع	عدد الثانويات
شمال ولاية سطيف	144	29	5
شرق ولاية سطيف	132	26	4
جنوب ولاية سطيف	114	23	4
غرب ولاية سطيف	60	12	2
المجموع	**450**	**90**	**15**

وبهذا يكون عدد أفراد العينة **90** فردا ينتمون إلى المستويات الإدارية الثلاثة.

إن عدد أفراد عينة هذه الدراسة كان من المفروض أن يقدر بحوالي **90** فردا ولكن ذلك لم يتم نتيجة لعدد من المشاكل التي واجهت الباحثة في تحديد حجم عينة دراستها والمتمثلة أساسا في:

- رفض عدد من الأفراد الإجابة على استبيان الدراسة بسبب قناعتهم بأن قطاع التربية ليس قطاع إنتاجي، وبالتالي لا يمكن تطبيق مفهوم الجودة به.
- عدم تواجد عدد منهم في أماكن العمل زمن تنقل الباحث لمكان إجراء الدراسة.
- عدم تطابق إجابة عدد منهم لما تنص عليه تعليمات الاستبيان.

وبعد استرجاع جميع الاستبيانات الموزعة، واستبعاد الاستبيانات غير الكاملة، قدر عدد أفراد عينة هذه الدراسة بـ **84** فردا، موزعين على المستويات الإدارية الثلاثة وفق النحو التالي:

- مستوى الإدارة العليا: ويتضمن**15** فردا منهم **14** ذكر و**01** أنثى.
- مستوى الإدارة الوسطي: ويتضمن**44** فردا منهم **33** ذكر و**11** أنثى.
- مستوى الإدارة الدنيا: ويتضمن**25** فردا منهم **19** ذكر و**07** إناث.

وهذه العينة قد تم أخذها من **15** ثانوية من مجموع **75** ثانوية متواجدة على تراب ولاية سطيف.

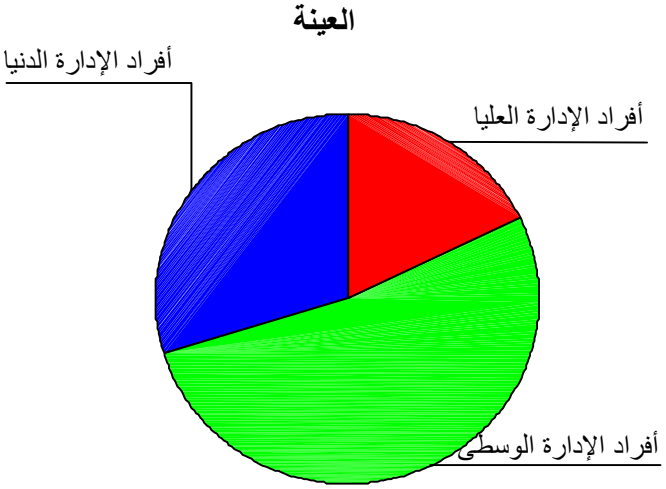
وعلى اعتبار أن إدارة كل ثانوية تنطوي، في الغالب، على 6 أفراد هم: **1-** المدير، **2-** نائب المدير المكلف بالدراسات، **3-** المقتصد، **4-** مستشار التوجيه المدرسي، **5-** مستشار التربية، **6-** نائب المقتصد فإن المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة يتكون من حوالي **450** فردا. أي 75 X 6 = 450.

وحجم عينة هذه الدراسة المقدر بـ **84** يمثل نسبة **18,66%**، تقريبا، من مجموع أفراد المجتمع الإحصائي البالغ عددهم نحو 450.

وهذه النسبة تتفق إلى حد بعيد وتأكيد "سامي محمد ملحم "، في تحديد حجم العينة في الدراسات السلوكية.

والشكل التالي يوضح توزيع أفراد العينة على المستويات الإدارية الثلاثة.

شكل رقم (10): توزيع أفراد العينة على المستويات الإدارية الثلاثة



2-2- خصائص عينة الدراسة:

من منطلق إمكانية تأثير - سواء بشكل كلي أو جزئي- (إلى جانب المتغير المستقل) الفروق الموجودة في العديد من المتغيرات الديمغرافية لأفراد عينة أي دراسة في ميدان العلوم السلوكية، على المتغير التابع للدراسة، فإننا ارتأينا ضرورة إخضاع عدد من المتغيرات الديمغرافية لعينة هذه الدراسة للمعالجة الإحصائية، وذلك بهدف ضبطها والتحكم فيها لعزل تأثيرها على المتغير التابع لهذه الدراسة وذلك بالوقوف على طبيعة الفروق الموجودة بين أفراد عينة الدراسة (دالة أو غير دالة) في هذه المتغيرات المتمثلة في السن، الخبرة في العمل، المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية.

وفيما يلي نباشر عملية المعالجة الإحصائية هذه.

2-2-1- بالنسبة لمتغير الجنس: وفق البيانات الموجودة على مستوى الملحق رقم (04)، نلاحظ وجود تباين بين أفراد عينة الدراسة (أفراد الإدارة العليا، وأفراد الإدارة الوسطى، وأفراد الإدارة الدنيا) في هذا المتغير. فقد تضمنت عينة هذه الدراسة كلا الجنسين. جنس الذكور وجنس الإناث.

وعليه؛ فالسؤال الذي يطرح هنا هو التالي:

هل لهذه الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة في هذا المتغير دلالة إحصائية أم لا؟ ومن ثم ما علاقتها بالتغير الذي يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة؟

ففي حالة ما إذا كانت لهذه الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة في هذا المتغير دلالة إحصائية، فإن هذا يعني أن التغير الذي يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة قد يعزى كله أو في جزء منه إلى هذه الفروق الموجودة في هذا المتغير وليس إلى الفروق الموجودة في طبيعة عمل المستويات الإدارية الثلاثة.

أما في حالة ما إذا لم تكن لهذه الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة في هذا متغير دلالة إحصائية، فإن هذا يعنى أن التغير الذي يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة في أصله يعود إلى الفروق الموجودة في طبيعة عمل المستويات الإدارية الثلاثة وليس إلى الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة لهذا المتغير.

وللإجابة على هذا السؤال، ارتأينا ضرورة إخضاع هذا المتغير للمعالجة الإحصائية بهدف الوقوف على دلالة الفروق الموجودة بين أفراد عينة الدراسة (أفراد الإدارة العليا، وأفراد الإدارة الوسطى، وأفراد الإدارة الدنيا) في هذا المتغير.

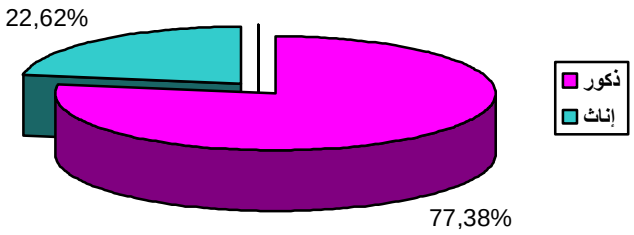
الإجراء المنهجي المعتمد من قبل الباحثة في عملية التحكم في هذا المتغير يتمثل في آلية التثبيت. والأسلوب الإحصائي الذي اعتمدته الباحثة لتحقيق هذه الغاية يتمثل في النسبة المئوية.

وعملا بمقياس النسب المئوية نجد أن:

- النسبة المئوية لجنس الذكور في عينة هذه الدراسة تقدر بـ **77.38%**، وهي ما تمثل **65** فردا من جنس الذكور من مجموع 84 فرد العدد الكلي لأفراد عينة هذه الدراسة.
- النسبة المئوية لجنس الإناث في عينة هذه الدراسة تقدر بـ **22.62%**، وهي ما تمثل **19** فردا من جنس الإناث من مجموع 84 فرد العدد الكلي لأفراد عينة هذه الدراسة.

وفق ما يوضحه الشكل التالي:

شكل رقم (11): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس.



إذن، وبناءا على هاتين النسبتين، وعلى اعتبار أن نسبة الذكور تمثل نسبة عالية في مقابل نظيرتها للإناث، يمكننا القول، أن علاقة هذا المتغير بالتغير الذي قد يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة عند مناقشتنا لفرضياتها في الفصل الموالي ستكون محدودة.

2-2-2- بالنسبة لمتغير السن:

بالرجوع إلى البيانات المتحصل عليها بخصوص هذا المتغير و الموجودة على مستوى الملحق رقم (05)، نلاحظ وجود تباين بين أفراد عينة الدراسة (أفراد الإدارة العليا، وأفراد الإدارة الوسطى، وأفراد الإدارة الدنيا) في هذا المتغير. فقد تضمنت عينة هذه الدراسة درجات مختلفة للسن.

وعليه؛ فالسؤال الذي يطرح هنا هو التالي:

هل لهذه الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة في هذا المتغير دلالة إحصائية أم لا؟ ومن ثم ما علاقتها بالتغير الذي يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة؟

ففي حالة ما إذا كانت لهذه الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة في هذا المتغير دلالة إحصائية، فإن هذا يعني أن التغير الذي يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة قد يعزى كله أو في جزء منه إلى هذه الفروق الموجودة في هذا المتغير وليس إلى الفروق الموجودة في طبيعة عمل المستويات الإدارية الثلاثة.

أما في حالة ما إذا لم تكن لهذه الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة في هذا متغير دلالة إحصائية، فإن هذا يعنى أن التغير الذي يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة في أصله يعود إلى الفروق الموجودة في طبيعة عمل المستويات الإدارية الثلاثة وليس إلى الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة لهذا المتغير.

وللإجابة على هذا السؤال، ارتأينا ضرورة إخضاع هذا المتغير للمعالجة الإحصائية بهدف الوقوف على دلالة الفروق الموجودة بين أفراد عينة الدراسة (أفراد الإدارة العليا، وأفراد الإدارة الوسطى، وأفراد الإدارة الدنيا) في هذا المتغير.

إن الإجراء المنهجي المعتمد من قبل الباحثة في عملية التحكم في هذا المتغير يتمثل في آلية التثبيت. والأسلوب الإحصائي الذي اعتمدته الباحثة لتحقيق هذه الغاية يتمثل في أسلوب "كوشران"Cochran لحساب التجانس.

واختيار الباحثة لهذا الأسلوب الإحصائي من ضمن عدد من الأساليب الإحصائية المعتمدة من قبل الباحثين في الكشف عن تجانس العينات والمتمثلة أساسا في أسلوب "شيفيه" "Scheffe" المعروف بطريقة "بوكس" "Box"، وأسلوب "هارتلي" "Hartley" والذي يصطلح عليه، أيضا، باختبار النسبة الفائية العظمى F max Test، وأيضا أسلوب "بارتلت" "Bartlett" أن شروط استخدام وتطبيق هذا الأسلوب الإحصائي تتفق وخصائص عينة دراستنا هذه. فهذا الأسلوب يستخدم مع عينات متساوية وغير متساوية الحجم (العدد)، وكذا المأخوذة من المجتمعات ذات التوزيع الطبيعي (الاعتدالي) والملتوي والمفرطح. وهذه الخصائص جميعها لا تتوافر في بعض الأساليب الإحصائية الأخرى السالفة الذكر.

وتتحدد خطوات استخدام الأسلوب الإحصائي "لكوشران" لحساب تجانس العينات في النقاط التالية:

1- يتم استخراج قيمة التباين غير المتحيز في كل عينة أو مجموعة من مجموعات الدراسة $ع_1^2$، $ع_2^2$ $ع_3^2$...الخ طبقا للقانون التالي:

$$ع^2 = \frac{ن \text{ مج } س^2 - (\text{مج } س)^2}{ن\ (ن-1)}$$ ونحدد أكبر قيمة من هذه القيم.

2- يتم حساب مجموع التباينات لجميع العينات أو المجموعات.

3- يتم حساب قيمة "كوشران" من القانون التالي: $ك = \frac{\text{التباين الأكبر}}{\text{مجموع التباينات لجميع العينات}}$

4- تتم عملية مقارنة قيمة " ك " المحسوبة بقيمة "ك" في جدول "كوشران"، وعملية دخول جدول "كوشران" تكون باستخدام ن وعدد العينات أو المجموعات.

حيث ن = عدد الأفراد في أي عينة أو مجموعة عند تساوي أحجام العينات أو المجموعات.

أو $ن = \frac{ن_1 + ن_2 + ن_3 \text{ ...الخ.}}{\text{عدد المجموعات}}$ في حالة عدم تساوي حجم المجموعات.

فإذا جاءت قيمة "ك" المحسوبة أقل من نظيرتها المجدولة نقبل الفرض الصفري، والعكس صحيح .[1]

وفيما يلي نستعرض عملية المعالجة الإحصائية لهذا متغير من هذه المتغيرات الثلاثة للوقوف على الدلالة الإحصائية للفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة على مستواه، ومن ثم معرفة فيما إذا قد يكون لهذا المتغير علاقة أم لا بالتغير الذي قد يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة عند مناقشتنا لفرضياتها في الفصل الموالي.

الفرض الصفري:

فـ٥: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة على مستوى متغير السن.

- **حساب قيمة "ك".**

على اعتبار أن:

ع^2 لأفراد الإدارة العليا على متغير السن = **44,98**

وع^2 لأفراد الإدارة الوسطى على متغير السن = **70,77**

وع^2 لأفراد الإدارة الدنيا على متغير السن = **73,81**

ومج ع^2 لأفراد المستويات الإدارية الثلاثة = **189.56**

وبتطبيق أسلوب "كوشران" تحصلنا على قيمة "ك" المساوية لـ **0,389**، أي $\frac{73,81}{189,56}$

- **القراءة الإحصائية:**

بما أن حجم المجموعات الثلاثة في هذه الدراسة والمتمثلة في مجموعة أفراد الإدارة العليا ومجموعة أفراد الإدارة الوسطي، ومجموعة أفراد الإدارة الدنيا غير متساوي العدد والمقدر بـ (15) أفراد لمجموعة أفراد الإدارة العليا، و(44) فردا لمجموعة أفراد الإدارة الوسطي، و(25) فردا لمجموعة أفراد الإدارة الدنيا، فإن:

$$\text{ن} = \frac{25 + 44 + 15}{3} = \frac{84}{3} = \mathbf{28}$$

وبما أن عدد مجموعات أو عينات هذه الدراسة يساوي3 مجموعات. فإن قيمة "ك" الجدولية وبالرجوع إلى جدول "كوشران" وفق هذه المعطيات نجد أنها:

[1] زكريا الشربيني: الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، 1995. ص ص 198-199.

جدول رقم (11): قيم "ك" لمتغير السن.

قيمة "ك" المحسوبة	قيم "ك" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
0,389	0,497	0,05	غير دالة
	0,544	0,01	غير دالة

وبما أن قيمة "ك" المحسوبة أقل من قيم "ك" الجدولية، وبالتالي فإننا تقبل الفرض الصفري، بمعنى أن الفروق الموجودة بين أفراد عينة الدراسة في هذا المتغير ليس لها دلالة إحصائية، أي أنها فروق غير جوهرية مما يشير إلى وجود تجانس بين أفراد عينة الدراسة في هذا المتغير.

وبناءا على هذه النتيجة، يمكننا القول، أن هذا المتغير لن تكون له علاقة بالتغير الذي قد يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة عند مناقشتنا لفرضياتها في الفصل الموالي.

2-2-3- بالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية:

وفق البيانات الموجودة على مستوى الملحق رقم (06)، نلاحظ وجود تباين بين أفراد عينة الدراسة (أفراد الإدارة العليا، وأفراد الإدارة الوسطى، وأفراد الإدارة الدنيا) في هذا المتغير.

وعليه؛ فالسؤال الذي يطرح هنا هو التالي:

هل لهذه الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة في هذا المتغير دلالة إحصائية أم لا؟ ومن ثم ما علاقتها بالتغير الذي يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة؟

ففي حالة ما إذا كانت لهذه الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة في هذا المتغير دلالة إحصائية، فإن هذا يعني أن التغير الذي يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة قد يعزى كله أو في جزء منه إلى هذه الفروق الموجودة في هذا المتغير وليس إلى الفروق الموجودة في طبيعة عمل المستويات الإدارية الثلاثة.

أما في حالة ما إذا لم تكن لهذه الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة في هذا متغير دلالة إحصائية، فإن هذا يعنى أن التغير الذي يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة في أصله يعود إلى الفروق الموجودة في طبيعة عمل المستويات الإدارية الثلاثة وليس إلى الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة لهذا المتغير.

وللإجابة على هذا السؤال، ارتأينا ضرورة إخضاع هذا المتغير للمعالجة الإحصائية بهدف الوقوف على دلالة الفروق الموجودة بين أفراد عينة الدراسة (أفراد الإدارة العليا، وأفراد الإدارة الوسطى، وأفراد الإدارة الدنيا) في هذا المتغير.

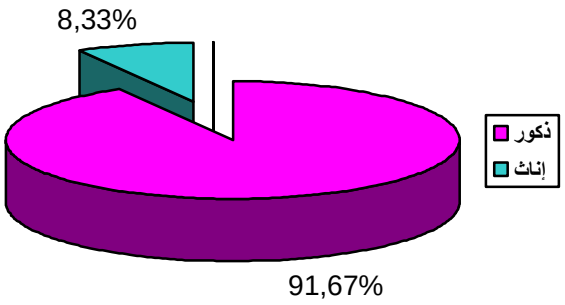
الإجراء المنهجي المعتمد من قبل الباحثة في عملية التحكم في هذا المتغير يتمثل في آلية التثبيت. والأسلوب الإحصائي الذي اعتمدته الباحثة لتحقيق هذه الغاية يتمثل في النسبة المئوية.

عملا بمقياس النسب المئوية نجد أن:

- النسبة المئوية للأفراد المتزوجون في عينة هذه الدراسة تقدر بـ **91.67%** ، وهي ما تمثل **77** فردا متزوج من مجموع 84 فردا العدد الكلي لأفراد عينة هذه الدراسة.

النسبة المئوية لجنس الإناث في عينة هذه الدراسة تقدر بـ **08.33%** ، وهي ما تمثل **07** فردا غير متزوج (عازب) من مجموع 84 فردا العدد الكلي لأفراد عينة هذه الدراسة.

شكل رقم (12): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الحالة الاجتماعية.



إذن، وبناءا على هاتين النسبتين، وعلى اعتبار أن نسبة المتزوجون تمثل نسبة عالية في مقابل نظيرتها غير المتزوجون، يمكننا القول، أن علاقة هذا المتغير بالتغير الذي قد يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة عند مناقشتنا لفرضياتها في الفصل الموالي ستكون محدودة.

2-2-4- بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي:

وفق البيانات الموجودة على مستوى الملحق رقم (07) ، نلاحظ وجود تباين بين أفراد عينة الدراسة (أفراد الإدارة العليا، وأفراد الإدارة الوسطى، وأفراد الإدارة الدنيا) في هذا المتغير.

وعليه؛ فالسؤال الذي يطرح هنا هو التالي:

هل لهذه الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة في هذا المتغير دلالة إحصائية أم لا؟ ومن ثم ما علاقتها بالتغير الذي يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة؟

ففي حالة ما إذا كانت لهذه الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة في هذا المتغير دلالة إحصائية، فإن هذا يعني أن التغير الذي يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة قد يعزى كله أو في جزء منه إلى هذه الفروق الموجودة في هذا المتغير وليس إلى الفروق الموجودة في طبيعة عمل المستويات الإدارية الثلاثة.

أما في حالة ما إذا لم تكن لهذه الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة في هذا متغير دلالة إحصائية، فإن هذا يعنى أن التغير الذي يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة في أصله يعود إلى الفروق الموجودة في طبيعة عمل المستويات الإدارية الثلاثة وليس إلى الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة لهذا المتغير.

وللإجابة على هذا السؤال، ارتأينا ضرورة إخضاع هذا المتغير للمعالجة الإحصائية بهدف الوقوف على دلالة الفروق الموجودة بين أفراد عينة الدراسة (أفراد الإدارة العليا، وأفراد الإدارة الوسطى، وأفراد الإدارة الدنيا) في هذا المتغير.

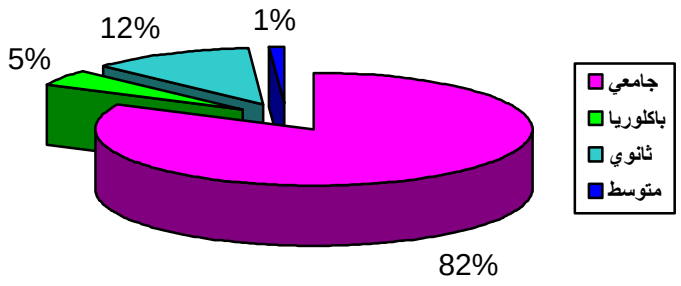
الإجراء المنهجي المعتمد من قبل الباحثة في عملية التحكم في هذا المتغير يتمثل في آلية التثبيت. والأسلوب الإحصائي الذي اعتمدته الباحثة لتحقيق هذه الغاية يتمثل في النسبة المئوية.

وعملا بمقياس النسب المئوية نجد أن:

- النسبة المئوية للأفراد ذوي المستوى الجامعي في عينة هذه الدراسة تقدر بـ **82.14%** ، وهي ما تمثل **69** فردا من ذوي المستوى الجامعي من مجموع 84 فرد العدد الكلي لأفراد عينة هذه الدراسة.
- النسبة المئوية للأفراد ذوي مستوى البكالوريا في عينة هذه الدراسة تقدر بـ **04.76%** ، وهي ما تمثل **04** أفراد من ذوي مستوى البكالوريا من مجموع 84 فرد العدد الكلي لأفراد عينة هذه الدراسة.
- النسبة المئوية للأفراد ذوي مستوى النهائي في عينة هذه الدراسة تقدر بـ **11.90%** ، وهي ما تمثل **10** أفراد من ذوي مستوى النهائي من مجموع 84 فرد العدد الكلي لأفراد عينة هذه الدراسة.

النسبة المئوية للأفراد ذوي مستوى المتوسط في عينة هذه الدراسة تقدر بـ **01.19%** ، وهي ما تمثل **01** فردا من ذوي مستوى المتوسط من مجموع 84 فرد العدد الكلي لأفراد عينة هذه الدراسة.

شكل رقم (13): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المستوى التعليمي.



إذن، وبناءا على هذه النسب، وعلى اعتبار أن نسبة الأفراد ذوي المستوى الجامعي تمثل نسبة عالية في مقابل نظرائها ذوي مستوى البكالوريا، والمستوى النهائي، والمستوى المتوسط، يمكننا القول، أن علاقة هذا المتغير بالتغير الذي قد يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة عند مناقشتنا لفرضياتها في الفصل الموالي ستكون محدودة.

2-2-5- بالنسبة لمتغير الخبرة المهنية (في المنصب):

بالرجوع إلى البيانات المتحصل عليها بخصوص هذا المتغير و الموجودة على مستوى الملحق رقم (08) نلاحظ وجود تباين بين أفراد عينة الدراسة (أفراد الإدارة العليا، وأفراد الإدارة الوسطى، وأفراد الإدارة الدنيا) في هذا المتغير.

وعليه؛ فالسؤال الذي يطرح هنا هو التالي:

هل لهذه الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة في هذا المتغير دلالة إحصائية أم لا؟ ومن ثم ما علاقتها بالتغير الذي يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة؟

ففي حالة ما إذا كانت لهذه الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة في هذا المتغير دلالة إحصائية، فإن هذا يعني أن التغير الذي يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة قد يعزى كله أو في جزء منه إلى هذه الفروق الموجودة في هذا المتغير وليس إلى الفروق الموجودة في طبيعة عمل المستويات الإدارية الثلاثة.

أما في حالة ما إذا لم تكن لهذه الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة في هذا متغير دلالة إحصائية، فإن هذا يعنى أن التغير الذي يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة في أصله

يعود إلى الفروق الموجودة في طبيعة عمل المستويات الإدارية الثلاثة وليس إلى الفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة لهذا المتغير.

للإجابة على هذا السؤال ارتأينا ضرورة إخضاع هذا المتغير للمعالجة الإحصائية بهدف الوقوف على دلالة الفروق الموجودة بين أفراد عينة الدراسة (أفراد الإدارة العليا، وأفراد الإدارة الوسطى، وأفراد الإدارة الدنيا) في درجاتهم على متغير الخبرة المهنية.

الإجراء المنهجي المعتمد من قبل الباحثة في عملية التحكم في هذا المتغير يتمثل في آلية التثبيت. والأسلوب الإحصائي الذي اعتمدته الباحثة لتحقيق هذه الغاية يتمثل في أسلوب "كوشران" "Cochran" لحساب التجانس الذي سبق استخدامه مع متغير السن.

وفيما يلي نستعرض عملية المعالجة الإحصائية لهذا المتغير للوقوف على الدلالة الإحصائية للفروق الموجودة بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة على مستواه، ومن ثم معرفة فيما إذا قد يكون لهذا المتغير علاقة أم لا بالتغير الذي قد يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة عند مناقشتنا لفرضياتها في الفصل الموالي.

الفرض الصفري:

فـ٥: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المستويات الإدارية الثلاثة على مستوى متغير الخبرة المهنية.

- **حساب قيمة "ك":**

على اعتبار أن:

ع^2 لأفراد الإدارة العليا على متغير الخبرة المهنية = 87,69.

وع^2 لأفراد الإدارة الوسطى على متغير الخبرة المهنية = 68,59.

وع^2 لأفراد الإدارة الدنيا على متغير الخبرة المهنية = 71,71.

ومج ع^2 لأفراد المستويات الإدارية الثلاثة = 227.99.

وبتطبيق أسلوب "كوشران" تحصلنا على قيمة "ك" المساوية لـ **0,384**، أي $\frac{87,69}{227,99}$

- **القراءة الإحصائية:**

بما أن حجم المجموعات الثلاثة في هذه الدراسة والمتمثلة في مجموعة أفراد الإدارة العليا ومجموعة أفراد الإدارة الوسطي، ومجموعة أفراد الإدارة الدنيا غير متساوي العدد والمقدر بـ (15) أفراد لمجموعة أفراد الإدارة العليا، و(44) فردا لمجموعة أفراد الإدارة الوسطي، و(25) فردا لمجموعة أفراد الإدارة الدنيا.

فإن:

$$\text{ن} = \frac{25 + 44 + 15}{3} = \frac{84}{3} = \mathbf{28}.$$

وبما أن عدد مجموعات أو عينات هذه الدراسة يساوي3 مجموعات. فإن قيمة "ك" الجدولية وبالرجوع إلى جدول "كوشران" وفق هذه المعطيات نجد أنها:

جدول رقم (12): قيم "ك" لمتغير الخبرة المهنية.

قيمة "ك" المحسوبة	قيم "ك" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
0,384	0,497	0,05	غير دالة
	0,544	0,01	غير دالة

بما أن قيمة "ك" المحسوبة أقل من قيم "ك" الجدولية، فإننا نقبل الفرض الصفري، بمعنى أن الفروق الموجودة بين أفراد عينة الدراسة في هذا المتغير ليس لها دلالة إحصائية، أي أنها فروق غير جوهرية مما يشير إلى وجود تجانس بين أفراد عينة الدراسة في هذا المتغير.

وبناء على هذه النتيجة، يمكننا القول، أن هذا المتغير لن تكون له علاقة بالتغير الذي قد يحدث على مستوى المتغير التابع لهذه الدراسة عند مناقشتنا لفرضياتها في الفصل الموالي.

3- المنهج المستخدم في الدراسة:

يمثل المنهج الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة.[1]

ومما هو مسلم به بين المهتمين بمنهجية البحث العلمي، أن عملية اختيار باحث ما لمنهج معين من بين مجموعة مناهج معتمدة في الدراسات السلوكية تتوقف على مراعاة مجموعة اعتبارات تتحدد أساسا في طبيعة الإشكالية التي هو بصدد دراستها وكذا فرضياتها.

وعلى هذا الأساس فإن المنهج الفارقي هو أنسب منهج يمكن إتباعه للتحقق من الفرضيات التي تمت صياغتها، حيث يعتبر أحد مستويات المنهج الوصفي ، و يستخدم للإجابة على تساؤلات الدراسة ذات الطبيعة الفارقية.

4- أدوات جمع البيانات:

لقد تم اعتماد أداتين أساسيتين لجمع البيانات المتعلقة بهذه الدراسة وهما:

4-1- المقابلة: وقد تم اعتمادها كأداة أساسية في جمع المعلومات المتعلقة بالدراسة الاستطلاعية، حيث تم استعمالها:

- للحصول على معلومات خاصة بعدد الثانويات وتوزيعها عبر المناطق الجغرافية لولاية سطيف، عبر عدة مقابلات مع مسؤولين لمديرية التربية للولاية.
- لتحديد المستويات الإدارية بالثانويات، حيث أجريت المقابلة مع أفراد بعض الثانويات إضافة إلى بعض العاملين بها.

إضافة إلى استعمالها لشرح بعض النقاط المتعلقة بالاستبيان لأفراد عينة الدراسة.

4-2- الاستبيان: لجمع المادة الضرورية لمناقشة فرضيات هذه الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبيان على أساس المقياس النفسي لـ "رنسيس ليكرت" في قياس الاتجاهات.

وقد استعانت الباحثة في صياغتها لبنود الاستبيان على البحوث و الدراسات السابقة، وبعض المعايير التي تقدم على أساسها جوائز الجودة.

وعليه؛ تم التصميم والصياغة المبدئية للاستبيان وفقا للأسس و القواعد التي يجب مراعاتها والعمل بها عند وضع وحدات الاستبيان وبنائه. وعلى ضوئها تمت صياغة مجالات الاستبيان المبدئية، وبهدف التأكد من مدى

[1] عمار بوحوش: دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، ط3، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1990، ص 20.

شموليته و موضوعيته تم عرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة المحكمين والذين سيتم ذكرهم على مستوى حساب الشروط السيكومترية للاستبيان.

كما تم عرض الاستبيان على مجموعة من أعضاء الإدارة على مستوى عدة ثانويات ـ في إطار الدراسة الاستطلاعية- للتعرف على آرائهم و ملاحظاتهم من حيث وضوح عبارات الاستبيان و سهولة الأسلوب.

وفي ضوء هذه الملاحظات وكذا توجيهات الأساتذة المحكمين قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على عبارات الاستبيان وحذف بعض المفردات، وتمت صياغة الاستبيان في شكله النهائي، أنظر الملحق رقم (1).

وقد تضمن هذا الاستبيان قائمة بنود قدر عددها بـ **44** بندا، تتوزع على ثلاثة محاور هي:

المحور الأول:

ويتعلق بالمقومات التنظيمية، وينطوي على **13** بندا وأرقامها على مستوى استبيان الدراسة هي من الرقم 1 إلى الرقم 13 وفق ما هو موضح على مستوى الملاحق. واستجابات أفراد العينة على بنود هذا المحور ستعتمد لمناقشة الفرضية الجزئية الأولى.

وعملية صياغة بنود هذا المحور تمت بناءا على ثلاثة مؤشرات هي:

1- مؤشر قواعد وإجراءات العمل: والبنود التي تم صياغتها بناءا على هذا المؤشر هي البنود التي أرقامها على مستوى استبيان الدراسة، رقم 01، 02، 03.

2- مؤشر الثقافة التنظيمية: والبنود التي تم صياغتها بناءا على هذا المؤشر هي البنود التي أرقامها على مستوى استبيان الدراسة، رقم 04، 05، 06، 07، 08، 09.

3- مؤشر الهيكل التنظيمي: والبنود التي تم صياغتها بناءا على هذا المؤشر هي البنود التي أرقامها على مستوى استبيان الدراسة، رقم 10، 11، 12، 13.

المحور الثاني:

ويتعلق بالمقومات الإدارية، وينطوي على **16** بندا وأرقامها على مستوى استبيان الدراسة هي من الرقم 14 إلى الرقم 29 وفق ما هو موضح على مستوى الملاحق. واستجابات أفراد العينة على بنود هذا المحور ستعتمد لمناقشة الفرضية الجزئية الثانية.

وعملية صياغة بنود هذا المحور تمت بناءا على ثلاثة مؤشرات هي:

1- مؤشر التخطيط: والبنود التي تم صياغتها بناءا على هذا المؤشر هي البنود التي أرقامها على مستوى استبيان الدراسة، رقم 14، 15، 16، 17، 18 ، 19، 20.

2- مؤشر القيادة: والبنود التي تم صياغتها بناءا على هذا المؤشر هي البنود التي أرقامها على مستوى استبيان الدراسة، رقم 21، 22، 23 ، 24، 25 ، 26.

3- مؤشر الرقابة: والبنود التي تم صياغتها بناءا على هذا المؤشر هي البنود التي أرقامها على مستوى استبيان الدراسة، رقم 27، 28، 29.

المحور الثالث:

ويتعلق بالمقومات البشرية، وينطوي على **15** بندا وأرقامها على مستوى استبيان الدراسة هي من الرقم 30 إلى الرقم 44 وفق ما هو موضح على مستوى الملاحق. واستجابات أفراد العينة على بنود هذا المحور ستعتمد لمناقشة الفرضية الجزئية الثالثة.

وعملية صياغة بنود هذا المحور تمت بناءا على ثلاثة مؤشرات هي:

1- مؤشر التحفيز: والبنود التي تم صياغتها بناءا على هذا المؤشر هي البنود التي أرقامها على مستوى استبيان الدراسة، رقم 30، 31، 32، 33 ، 34.

2- مؤشر التدريب: والبنود التي تم صياغتها بناءا على هذا المؤشر هي البنود التي أرقامها على مستوى استبيان الدراسة، 35 ، 36، 37.

3- مؤشر الاتصال والتنسيق: والبنود التي تم صياغتها بناءا على هذا المؤشر هي البنود التي أرقامها على مستوى استبيان الدراسة، رقم 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44.

وتتحد بدائل الإجابة التي أنطوى عليها استبيان هذه الدراسة في ثلاثة بدائل هي:

- بديل درجة أهمية كبيرة، والتقدير الكمي الممنوح من قبل الباحثة هو ثلاثة درجات (3).
- بديل درجة أهمية متوسطة، والتقدير الكمي الممنوح من قبل الباحثة هو درجتين (2).
- بديل درجة أهمية ضعيفة، والتقدير الكمي الممنوح من قبل الباحثة هو درجة واحدة (1).

وحتى تكون للنتائج المحصل عليها بواسطة أي أداة من أدوات جمع البيانات، في الدراسات السلوكية فائدة مرجوة ينبغي التأكد من سلامة وصحة شروطها السيكومترية (الصدق والثبات)، وهذا ما ينبغي علينا القيام به بالنسبة لاستبيان دراستنا هذه.

4-2-1- حساب الشروط السيكومترية (الثبات والصدق) لاستبيان الدراسة:

4-2-1-1- حساب الثبات: للتحقق من مدى ثبات الاستبيان ، وهو مدى إعطائه لنفس النتائج عند تكرار تطبيقه على نفس العينة، و لما كانت احتمالات الإجابة على بنود استبيان هذه الدراسة ليست ثنائية، فقد تم الاعتماد في حساب قيمة ثباته على معادلة α كرونباخ التي تصلح في حالة الاستبيانات ذات الاختيار من متعدد وصيغتها كالتالي:

$$\alpha = \frac{\text{ن}}{\text{ن-1}} \times \left(1 - \frac{\text{مج ع}^2\ \text{ب}}{\text{ع}^2\ \text{ك}}\right)$$

حيث:

مج ع² ب = مجموع تباين البنود، الذي نحصل عليه بحساب تباين كل بند من بنود الاستبيان وفق المعادلة التالية:

$$\text{ع}^2 = \frac{\text{مج س}^2 - \frac{(\text{مج س})^2}{\text{ن}}}{\text{ن-1}}$$

ن في معادلة حساب تباين البنود = عدد أفراد العينة.

ن في معادلة α= عدد البنود.

ع² ك = التباين الكلي لاختبار ونحصل عليه بنفس المعادلة لحساب تباين البنود.

وبتطبيق معادلة α كرونباخ باستخدام برنامج SPSS، تم الحصول على قيمة ثبات مساوية لـ **0,92**، وفق ما هو موضح على مستوى الملاحق، ملحق رقم (02).

وعليه؛ نستوضح أن هذا الاستبيان ذو ثبات عال، وبالتالي يمكن القول أن بنود الاستبيان تتمتع بقدر جيد من الثبات، يبرز إمكانية استخدامها في قياس ما وضعت لقياسه.

4-2-1-2- حساب الصدق: للتأكد من صدق الاستبيان وهو مدى صلاحية هذا الأخير لقياس ما هو مراد قياسه، أو بمعنى آخر مدى صلاحية أداة البحث للتنبؤ بالمحكات والاستدلال بها، تم حساب صدق المحتوى على اعتباره من أكثر أنواع الصدق شيوعا من حيث الاستخدام وأيضا تأكيد عدد من الباحثين على أهميته،[1] فقد قمنا باعتماده بهدف الاستدلال على مصداقية الاستبيان وذلك من خلال طريقة استطلاع آراء المحكمين المتمثلة في توزيع الاستبيان على عينة من المحكمين المختصين في الموضوع المراد دراسته.

[1] حسن أحمد الطعاني: التدريب، مفهومه وفعالياته، ط1، دار الشروق، عمان، 2002، ص 99.

وقد تكونت عينة المحكمين المختصين هذه من 06 أساتذة جامعيين الآتية أسماؤهم:

1. الدكتور **بوعلي نور الدين** أستاذ محاضر جامعة سطيف.

2. الدكتور **بغول زهير** أستاذ محاضر جامعة سطيف.

3. الدكتور **لونيس علي** أستاذ محاضر جامعة سطيف.

4. الأستاذة **يسعد فايزة** أستاذ مساعد جامعة سطيف.

5. الأستاذ **كفان سليم** أستاذ مساعد جامعة سطيف.

6. الأستاذ **باشيوة حسين** أستاذ محاضر جامعة سطيف.

وهذا النوع من الصدق يتم حسابه وفق الخطوات التالية:

1. حساب صدق كل بند بصفة منفردة وفق المعادلة الإحصائية التي اقترحها "لوشي" "Laushe" والتي مفادها:[1]

$$\text{ن ص م} = \frac{\text{ع و} - \frac{\text{ع}}{2}}{\frac{\text{ع}}{2}}$$

حيث:

ع و: عدد المحكمين الذين اعتبروا أن البند يقيس السلوك المراد قياسه.

ع: عدد المحكمين الإجماليين.

2. تجميع كل القيم المحصل عليها في البنود ثم قسمتها على عدد هذه الأخيرة - البنود- والناتج المتحصل عليه هو قيمة صدق المحتوى الإجمالي للاستبيان.

وبعد المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة المحكمين على بنود الاستبيان تم الحصول على قيمة صدق مساوية لـ **0,94**، وفق ما هو موضح على مستوى الملاحق رقم (3) .

وانطلاقا من هذه القيمة وعلى اعتبار أنها أكبر من **0.60** نستدل على أن هذا الاستبيان صادق.

[1] MUCHINSKY: Psychology applied work an introduction to industrial and organization psychology, mining project, 1983 P 178.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في مناقشة الفرضيات:

من المتعارف عليه، لدى الباحثين في الدراسات السلوكية، عموما، وعلم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، خصوصا، أن مفاضلة الباحث لأسلوب أو عدد من الأساليب الإحصائية لمناقشة فرضيات دراسته تتم أولا وأخيرا وفق مجموعة اعتبارات منهجية ينبغي عليه أخذها بعين الاعتبار والمتمثلة أساسا في طبيعة إشكالية البحث ومتغيراتها، طبيعة الفرضيات، أهداف البحث، أداة جمع البيانات وغيرها من الاعتبارات.

5-1- معامل "كوشران": والذي حددنا خطوات تطبيقه في سياق التأكد من تجانس العينة بالنسبة لبعض المتغيرات الديمغرافية.

5-2- النسب المئوية: من خلال المعادلة التالية:

$$س = \frac{\text{العدد الفعلي} \times 100}{\text{العدد الإجمالي}}$$

5-3- تحليل التباين: انطلاقا من هذه الحقيقة فإن مناقشة فرضيات هذه الدراسة قد استلزمت استخدام أسلوب **تحليل التباين أحادي الاتجاه**، والذي يتم استخدامه وفق الخطوات التالية:[1]

1. نحسب حجم جميع العينات ن = $ن_1 + ن_2 + ن_3$...الخ.

2. نحسب مجموع الدرجات لكل عينة، وأيضا، مجموع الدرجات لجميع العينات مجـ س.

3. نحسب مجموع المربعات الكلي [= مجـ $س_1$ + مجـ $س_2$ + مجـ $س_3$....] - $\frac{(مجـ\ س)^2}{ن}$

4. نحسب مجموع المربعات بين العينات

$$ن = \frac{(مجـ\ س_1)^2}{ن_1} + \frac{(مجـ\ س_2)^2}{ن_2} + \frac{(مجـ\ س_3)^2}{ن_3} + ... - \frac{(مجـ\ س)^2}{ن}$$

5. نحسب مجموع المربعات داخل العينات =الخطوة (3) – الخطوة (4).

6. نحسب درجات الحرية بين العينات = عدد العينات -1.

7. نحسب درجات الحرية داخل العينات = ن جميع أفراد العينات - عدد العينات.

---

[1] زكريا الشربيني: مرجع سابق، ص 184.

8. نحسب درجات الحرية الكلي = الخطوة (6) + (7).

9. نحسب التباين بين المجموعات = الخطوة (4) / الخطوة (6)

10. نحسب التباين داخل المجموعات = الخطوة (5) / الخطوة (7)

11. نحسب قيمة ف = الخطوة (9) / الخطوة (10)

التأكد من شروط استخدام الأسلوب الإحصائي:

إن استخدام تحليل التباين كأسلوب إحصائي لمناقشة فرضيات هذه الدراسة يتطلب التأكد من توافر مجموعة شروط. هذه الشروط هي:

1. العشوائية في اختيار العينة.

2. استقلالية المجموعات موضع المقارنة.

3. التوزيع الإعتدالي لدرجات الظاهرة في المجتمعات موضع الدراسة. وللتأكد من توافر هذا الشرط تم استخدام معادلة الالتواء التي هي على النحو التالي:

الالتواء = 3 (المتوسط – الوسيط) / الانحراف المعياري

4. تجانس تباين درجات الظاهرة في المجتمعات موضع الدراسة .[1]

وللتأكد من توافر هذا الشرط تم استخدام أسلوب "كوشران" لحساب التجانس الذي سبق استخدامه في الفصل الخامس فصل إجراءات الدراسة، محور خصائص العينة أين تناولنا طبيعة الفروق الموجودة بين أفراد عينة الدراسة في عدد من المتغيرات الديمغرافية (متغير السن ومتغير الخبرة المهنية) .

وفيما يلي نباشر عملية التأكد من توافر هذه الشروط بالنسبة للفرضيات الجزئية الثلاثة لهذه الدراسة.

[1] زكريا الشربيني: مرجع سابق، ص 182.

أولا: بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى.

1- بالنسبة لشرط العشوائية في اختيار العينة: في سياق تناولنا لمحور عينة الدراسة أوضحنا أن اختيارنا لعينة هذه الدراسة قد تم بطريقة عشوائية، وعليه؛ يمكننا القول أن شرط العشوائية في اختيار العينة لاستخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه لمناقشة فرضيات هذه الدراسة قد تحقق.

2- بالنسبة لشرط استقلالية المجموعات موضع المقارنة: في سياق تناولنا لمحور مجال الدراسة أوضحنا أنه يتحدد في مجال العمل الإداري الذي تم تقسيمه إلى ثلاثة مستويات إدارية هي:

- مستوى الإدارة العليا.
- مستوى الإدارة الوسطي.
- مستوي الإدارة الدنيا.

وهذا التقسيم الإداري بطبيعة الحال، سينجم عنه بالضرورة، مجموعات مستقلة عن بعضها البعض من حيث مجموعة متغيرات، والمتمثلة أساسا في مستوى وحجم مسئولياتها وسلطاتها لممارسة العملية الإدارية، وهذا ما أوجب علينا تطبيق أداة جمع بيانات هذه الدراسة على المستويات الإدارية الثلاثة بطريقة منفصلة ومن دون تكرارها على أي مستوى إداري، وعليه؛ يمكننا القول أن شرط استقلالية المجموعات موضع المقارنة لاستخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه لمناقشة فرضيات هذه الدراسة قد تحقق.

3- بالنسبة لشرط التوزيع الإعتدالي لدرجات الظاهرة في المجتمعات موضع الدراسة: على اعتبار أن قيمة:

- م (المتوسط) المجموعات الثلاثة = **37,45**
- و (الوسيط) المجموعات الثلاثة = **38,50**
- ع (الانحراف المعياري) المجموعات الثلاثة = **6,80**

وبتطبيق معادلة الالتواء تحصلنا على قيمة = **0,46 -**

يتبين لنا من خلال هذه القيمة أن توزيع درجات أفراد العينة على متغير المقومات الإدارية هو أقرب ما يكون للتوزيع الاعتدالي، فهي غير ملتوية التواء شديد كون قيمة الالتواء المساوية لـ (0,46 -) لا تبتعد كثيرا عن الصفر.

وعليـه؛ يمكننـا القـول أن شـرط التوزيـع الاعتـدالي لـدرجات الظـاهرة فـي المجتمعـات موضـع الدراسـة لاستخدام أسلوب تحليل التباين لمناقشة هذه الفرضية قد تحقق.

4- بالنسبة لشرط تجانس تباين درجات الظاهرة في المجتمعات موضع الدراسة: على اعتبار أن:

ع^2 لأفراد الإدارة العليا على المقومات الإدارية = **31,84**

وع^2 لأفراد الإدارة الوسطى على المقومات الإدارية = **45,49**

وع^2 لأفراد الإدارة الدنيا على المقومات الإدارية = **58,73**

ومج ع^2 لمديري المستويات الإدارية الثلاثة = **136,06**

وبتطبيق أسلوب كوشران تحصلنا على قيمة "ك" المساوية لـ **0,431**، أي $\frac{58,73}{136,06}$

- **القراءة الإحصائية:** بما أن حجم المجموعات الثلاثة في هذه الدراسة والمتمثلة في مجموعة مديري الإدارة العليا، ومجموعة مديري الإدارة الوسطي، ومجموعة مديري الإدارة الدنيا غير متساوية العدد والمقدر بـ (15) فردا لمجموعة مديري الإدارة العليا، و(44) فردا لمجموعة مديري الإدارة الوسطي، و(25) فردا لمجموعة مديري الإدارة الدنيا، فإن:

$$ن = \frac{25 + 44 + 15}{3} = \frac{84}{3} = \mathbf{28}.$$

وبما أن عدد مجموعات أو عينات هذه الدراسة يساوي3 مجموعات. فإن قيمة "ك" الجدولية وبالرجوع إلى جدول "كوشران" وفق هذه المعطيات نجد أنها:

جدول رقم (13): قيم "ك" لشرط التجانس بالنسبة للفرضية الأولى.

قيمة "ك" المحسوبة	قيم "ك" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
0,431	0,497	0,05	غير دالة
	0,544	0,01	غير دالة

وبما أن قيمة "ك" المحسوبة أقل من قيم "ك" الجدولية، يتضح لنا أن الفروق الموجودة في تباينات درجات أفراد عينة الدراسة في متغير المقومات الإدارية ليس لها دلالة إحصائية، أي أنها فروق غير جوهرية مما يشير إلى وجود تجانس في تباينات درجات أفراد عينة الدراسة في هذا المتغير، وعليه؛

يمكننا القول أن شرط تجانس تباين درجات الظاهرة في المجتمعات موضع الدراسة لاستخدام أسلوب تحليل التباين لمناقشة هذه الفرضية قد تحقق.

ثانيا: بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية: فيما يتعلق بشرطي العشوائية في اختيار العينة، واستقلالية المجموعات موضع المقارنة قد تم التأكد من توافرهما عند اختبارنا لتوافر شروط استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه لمناقشة الفرضية الجزئية الأولى.

1- بالنسبة لشرط التوزيع الإعتدالي لدرجات الظاهرة في المجتمعات موضوع الدراسة: على اعتبار أن:

- م (المتوسط) المجموعات الثلاثة = **31,89**
- و (الوسيط) المجموعات الثلاثة = **31,00**
- ع (الانحراف المعياري) المجموعات الثلاثة = **4,41**

وبتطبيق معادلة الالتواء تحصلنا على قيمة = **0,61**

يتبين لنا من خلال هذه القيمة أن توزيع درجات أفراد العينة على متغير المقومات التنظيمية هو أقرب ما يكون للتوزيع الإعتدالي، فهي غير ملتوية التواء شديد كون قيمة الالتواء المساوية لـ (0,61) لا تبتعد كثيرا عن الصفر.

وعليه؛ يمكننا القول أن شرط التوزيع الإعتدالي لدرجات الظاهرة في المجتمعات موضع الدراسة لاستخدام أسلوب تحليل التباين لمناقشة هذه الفرضية قد تحقق.

2- بالنسبة لشرط تجانس تباين درجات الظاهرة في المجتمعات موضوع الدراسة: على اعتبار أن:

ع^2 لأفراد الإدارة العليا على المقومات التنظيمية = **15,46**

وع^2 لأفراد الإدارة الوسطى على المقومات التنظيمية = **21,45**

وع^2 لأفراد الإدارة الدنيا على المقومات التنظيمية = **19,17**

ومج ع^2 لمديري المستويات الإدارية الثلاثة = **56.08**

وبتطبيق أسلوب "كوشران" تحصلنا على قيمة "ك" المساوية لـ **0,382**، أي $\frac{21,45}{56,08}$

- **القراءة الإحصائية:** بما أن حجم المجموعات الثلاثة في هذه الدراسة والمتمثلة في مجموعة مديري الإدارة العليا، ومجموعة مديري الإدارة الوسطي، ومجموعة مديري الإدارة الدنيا غير متساوية العدد

والمقدر بـ (15) فردا لمجموعة مديري الإدارة العليا، و(44) فردا لمجموعة مديري الإدارة الوسطي، و(25) فردا لمجموعة مديري الإدارة الدنيا، فإن:

$$\text{ن} = \frac{25 + 44 + 15}{3} = \frac{84}{3} = \mathbf{28}.$$

وبما أن عدد مجموعات أو عينات هذه الدراسة يساوي3 مجموعات. فإن قيمة "ك" الجدولية وبالرجوع إلى جدول "كوشران" وفق هذه المعطيات نجد أنها:

جدول رقم (14): قيم "ك" لشرط التجانس بالنسبة للفرضية الثانية.

قيمة "ك" المحسوبة	قيم "ك" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
0,382	0,497	0,05	غير دالة
	0,544	0,01	غير دالة

وبما أن قيمة "ك" المحسوبة أقل من قيم "ك" الجدولية، يتضح لنا أن الفروق الموجودة في تباينات درجات أفراد عينة الدراسة في متغير المقومات التنظيمية ليس لها دلالة إحصائية، أي أنها فروق غير جوهرية مما يشير إلى وجود تجانس في تباينات درجات أفراد عينة الدراسة في هذا المتغير.

وعليه؛ يمكننا القول أن شرط تجانس تباين درجات الظاهرة في المجتمعات موضع الدراسة لاستخدام أسلوب تحليل التباين لمناقشة هذه الفرضية قد تحقق.

ثالثا: بالنسبة للفرضية الجزئية الثالثة: فيما يتعلق بشرطي العشوائية في اختيار العينة، واستقلالية المجموعات موضع المقارنة قد تم التأكد من توافرهما عند اختبارنا لتوافر شروط استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه لمناقشة الفرضية الجزئية الأولى والثانية.

1- بالنسبة لشرط التوزيع الإعتدالي لدرجات الظاهرة في المجتمعات موضوع الدراسة: على اعتبار أن:

- م (المتوسط) المجموعات الثلاثة = **35,85**
- و (الوسيط) المجموعات الثلاثة = **37,00**
- ع (الانحراف المعياري) المجموعات الثلاثة = **6,51**

و بتطبيق معادلة الالتواء تحصلنا على قيمة = **0,53 -**

يتبين لنا من خلال هذه القيمة أن توزيع درجات أفراد العينة على متغير المقومات البشرية هو أقرب ما يكون للتوزيع الإعتدالي، فهي غير ملتوية التواء شديد كون قيمة الالتواء المساوية لـ (0,53 -) لا تبتعد كثيرا عن الصفر.

وعليه؛ يمكننا القول أن شرط التوزيع الإعتدالي لدرجات الظاهرة في المجتمعات موضع الدراسة لاستخدام أسلوب تحليل التباين لمناقشة هذه الفرضية قد تحقق.

2- بالنسبة لشرط تجانس تباين درجات الظاهرة في المجتمعات موضوع الدراسة: على اعتبار أن:

ع^2 لأفراد الإدارة العليا على المقومات البشرية = **26,31**

وع^2 لأفراد الإدارة الوسطى على المقومات البشرية = **44,45**

وع^2 لأفراد الإدارة الدنيا على المقومات البشرية = **48,89**

ومج ع^2 لمديري المستويات الإدارية الثلاثة = **119.65**

وبتطبيق أسلوب كوشران تحصلنا على قيمة "ك" المساوية لـ 0,408، أي $\frac{48,89}{119,65}$

- **القراءة الإحصائية:** بما أن حجم المجموعات الثلاثة في هذه الدراسة والمتمثلة في مجموعة مديري الإدارة العليا، ومجموعة مديري الإدارة الوسطي، ومجموعة مديري الإدارة الدنيا غير متساوية العدد والمقدر بـ (15) فردا لمجموعة مديري الإدارة العليا، و(44) فردا لمجموعة مديري الإدارة الوسطي، و(25) فردا لمجموعة مديري الإدارة الدنيا، فإن:

$$ن = \frac{25 + 44 + 15}{3} = \frac{84}{3} = \mathbf{28}.$$

وبما أن عدد مجموعات أو عينات هذه الدراسة يساوي3 مجموعات. فإن قيمة "ك" الجدولية وبالرجوع إلى جدول "كوشران" وفق هذه المعطيات نجد أنها:

جدول رقم (15): قيم "ك" لشرط التجانس بالنسبة للفرضية الثالثة.

قيمة "ك" المحسوبة	قيم "ك" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
0,408	0,497	0,05	غير دالة
	0,544	0,01	غير دالة

وبما أن قيمة " ك" المحسوبة أقل من قيم " ك " الجدولية، يتضح لنا أن الفروق الموجودة في تباينات درجات أفراد عينة الدراسة في متغير المقومات البشرية ليس لها دلالة إحصائية، أي أنها فروق غير جوهرية مما يشير إلى وجود تجانس في تباينات درجات أفراد عينة الدراسة في هذا المتغير.

وعليه؛ يمكننا القول أن شرط تجانس تباين درجات الظاهرة في المجتمعات موضع الدراسة لاستخدام أسلوب تحليل التباين لمناقشة هذه الفرضية قد تحقق.

وبعد الاطمئنان لتوافر شروط استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه لمناقشة فرضيات هذه الدراسة سنقوم، الآن، بمناقشة هذه الفرضيات.

تمهيـــد:

هدفت هذه الدراسة بالدرجة الأولى إلى معرفة فيما إذا كانت هناك فروق في الأهمية النسبية للمقومات الإداريـة التنظيميـة، والبشـرية لتطبيـق إدارة الجـودة الشـاملة فـي مؤسسـات التعليم الثـانوي وفـق ومتغيـر المستوى الإداري، وقد تم وضع فرضية عامة في بداية هذه الدراسة كتفسير مؤقت لما يحتمل أن تكون عليه إجابة هذا التساؤل، والذي حاولنا الإجابة عليه أيضا من خلال تصور ثلاث فرضيات جزئية.

وعليه؛ فإننا سوف نتحقق ـ في هذا الفصل ـ من صحة أو خطأ ما تم افتراضه سابقا بهدف الوصول إلى وضع إجابات دقيقة لأسئلة الدراسة من خلال عرض النتائج العامة ومناقشتها.

1- عرض نتائج الدراسة و مناقشة فرضياتها:

1-1- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات الإدارية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري.

- **الفرضية الصفرية:**

فـ$_0$: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات الإدارية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري.

- **حساب قيمة "ف":**

بتطبيق أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه باستخدام برنامج SPSS تم التوصل إلى مجموعة نتائج وفق ما يوضحها الجدول التالي والمبين على مستوى الملحق رقم (9):

جدول رقم (16): يوضح نتائج تطبيق أسلوب تحليل التباين فيما يتعلق بالمقومات الإدارية.

مصدر التباين	مجمـــــوع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيمة " ف"	مستوى الدلالة	
					0,05	0,01
بين المجموعات	21,386	2	10,386	**0,227**	غير دالة	غير دالة
داخل المجموعات	3811,423	81	74,055			
الخطأ (الكلي)	3832,810	83				

- **القراءة الإحصائية:**

حساب الدلالة الإحصائية للنسبة الفائية.

بما أن درجة حرية البسط = **2**

ودرجة حرية المقام = **83**

فإن قيمة " ف" الجدولية وبالرجوع إلى جدول القيم الحرجة لاختبار" ف" وفق هذه المعطيات نجد أنها:

جدول رقم (17): قيم "ف" فيما يتعلق بالمقومات الإدارية.

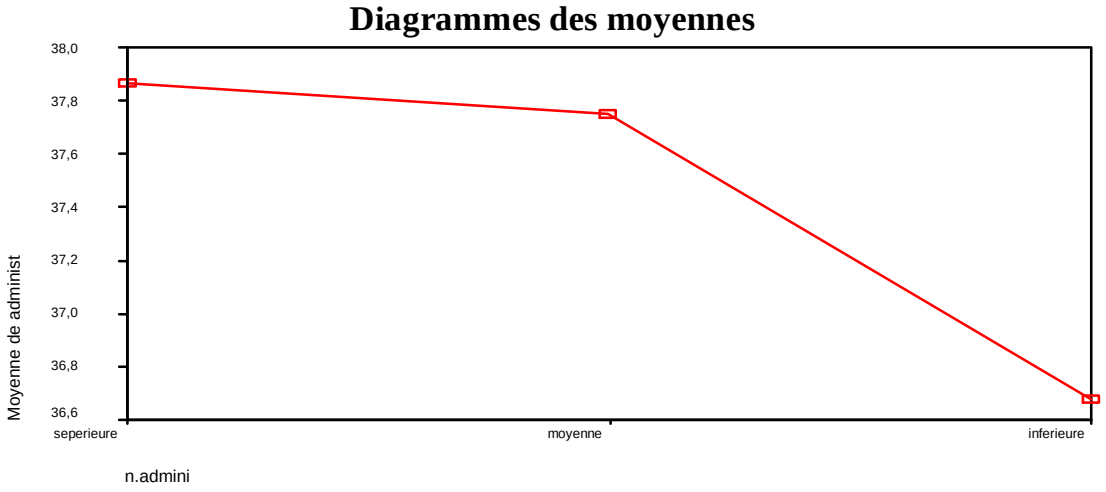
قيمة "ف" المحسوبة	قيم "ف" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
0,227	3,15	0,05	غير دالة
	7,077	0,01	غير دالة

إذن، وبما أن قيمة" ف" المحسوبة أقل من قيم" ف" الجدولية ، يتضح لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأهمية النسبية للمقومات الإدارية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية.

بمعنى آخر أن فرضية الدراسة الأولى لم تتحقق.

ورغم عدم تحقق هذه الفرضية فإن ما يمكن توضيحه من خلال نتائج المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بهذه الفرضية (محور المقومات الإدارية) - وبناءا على متوسطات مديري المستويات الإدارية الثلاثة (متوسط مديري الإدارة العليا ومتوسط مديري الإدارة الوسطى ومتوسط مديري الإدارة الدنيا) على هذا المحور – هو أن مديري الإدارة العليا كانوا أكثر تأكيدا من نظرائهم في الإدارة الوسطى والإدارة الدنيا على الأهمية النسبية للمقومات الإدارية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي، ثم يليهم مديري الإدارة الوسطى وأخيرا مديري الإدارة الدنيا، وهذا ما نتوضحه من خلال متوسط درجات أفراد كل مستوى من هذه المستويات الإدارية الثلاثة على محور المقومات الإدارية والتي كانت على النحو التالي: **(37,87)** بالنسبة لأفراد الإدارة العليا و**(37,75)** بالنسبة لأفراد الإدارة الوسطى و**(36,68)** بالنسبة لأفراد الإدارة الدنيا. والشكل التالي يوضح هذا الطرح بشكل أكثر تفصيلا.

شكل رقم (14): يوضح رسم بياني لمتوسطات مديري المستويات الإدارية الثلاثة على محور المقومات الإدارية.



2-1- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات التنظيمية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري.

- **الفرضية الصفرية:**

فـ$_0$: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات التنظيمية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري.

- **حساب قيمة "ف":** بتطبيق أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه باستخدام برنامج SPSS تم التوصل إلى مجموعة نتائج وفق ما يوضحها الجدول التالي والمبين على مستوى الملحق رقم (10).

جدول رقم (18): يوضح نتائج تطبيق أسلوب تحليل التباين فيما يتعلق بالمقومات التنظيمية.

مصدر التباين	مجمـــــوع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيمة " ف"	مستوى الدلالة	
					0,05	0,01
بين المجموعات	17,090	2	8,545		غير دالة	غير دالة
داخل المجموعات	1598,945	81	19,740	**0,433**		
الخطأ (الكلي)	1616,036	83				

- **القراءة الإحصائية:**

حساب الدلالة الإحصائية للنسبة الفائية.

بما أن درجة حرية البسط = **2**

و درجة حرية المقام = **83**

فإن قيمة " ف" الجدولية وبالرجوع إلى جدول القيم الحرجة لاختبار" ف" وفق هذه المعطيات نجد أنها:

جدول رقم (19): قيم "ف" فيما يتعلق بالمقومات التنظيمية.

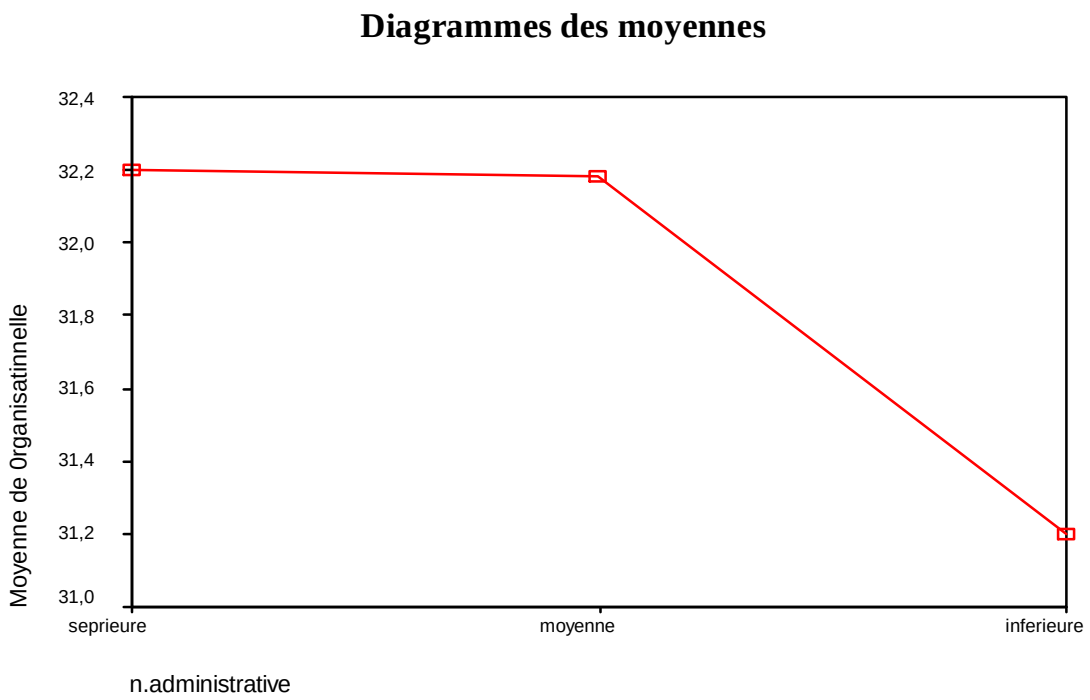
قيمة "ف" المحسوبة	قيم "ف" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
0,433	3,15	0,05	غير دالة
	7,077	0,01	غير دالة

إذن، وبما أن قيمة" ف" المحسوبة أقل من قيم" ف" الجدولية ، يتضح لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأهمية النسبية للمقومات التنظيمية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري. مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية.

بمعنى آخر، أن فرضية الدراسة الثانية لم تتحقق.

ورغم عدم تحقق هذه الفرضية فإن ما يمكن توضيحه من خلال نتائج المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بهذه الفرضية (محور المقومات التنظيمية) - وبناءا على متوسطات مديري المستويات الإدارية الثلاثة (متوسط مديري الإدارة العليا ومتوسط مديري الإدارة الوسطى ومتوسط مديري الإدارة الدنيا) على هذا المحور – هو أن مديري الإدارة العليا كانوا أكثر تأكيدا من نظرائهم في الإدارة الوسطى والإدارة الدنيا على الأهمية النسبية للمقومات التنظيمية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي، ثم يليهم مديري الإدارة الوسطى وأخيرا مديري الإدارة الدنيا، وهذا ما نتوضحه من خلال متوسط درجات أفراد كل مستوى من المستويات الإدارية الثلاثة على محور المقومات التنظيمية والتي كانت على النحو التالي: **(32,20)** بالنسبة لأفراد الإدارة العليا و**(32,18)** بالنسبة لأفراد الإدارة الوسطى و**(31,20)** بالنسبة لأفراد الإدارة الدنيا. والشكل التالي يوضح هذا الطرح بشكل أكثر تفصيلا.

شكل رقم(15): يوضح رسم بياني لمتوسطات مديري المستويات الإدارية الثلاثة على محور المقومات التنظيمية.



3-1- مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات البشرية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري.

- **الفرضية الصفرية:**

فـ$_0$: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات البشرية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري.

- **حساب قيمة "ف":** بتطبيق أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه باستخدام برنامج SPSS تم التوصل إلى مجموعة نتائج وفق ما يوضحها الجدول التالي والمبين على مستوى الملحق رقم (11).

جدول رقم (20): يوضح نتائج تطبيق أسلوب تحليل التباين فيما يتعلق بالمقومات البشرية.

مصدر التباين	مجمـــــوع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	قيمة " ف"	مستوى الدلالة	
					0,05	0,01
بين المجموعات	61,683	2	30,841	0,723	غير دالة	غير دالة
داخل المجموعات	3453,305	81	42,633			
الخطأ (الكلي)	3514,988	83				

- **القراءة الإحصائية:**

حساب الدلالة الإحصائية للنسبة الفائية.

بما أن درجة حرية البسط = 2

ودرجة حرية المقام = **83**

فإن قيمة " ف" الجدولية وبالرجوع إلى جدول القيم الحرجة لاختبار" ف" وفق هذه المعطيات نجد أنها:

جدول رقم (21): قيم "ف" فيما يتعلق بالمقومات البشرية.

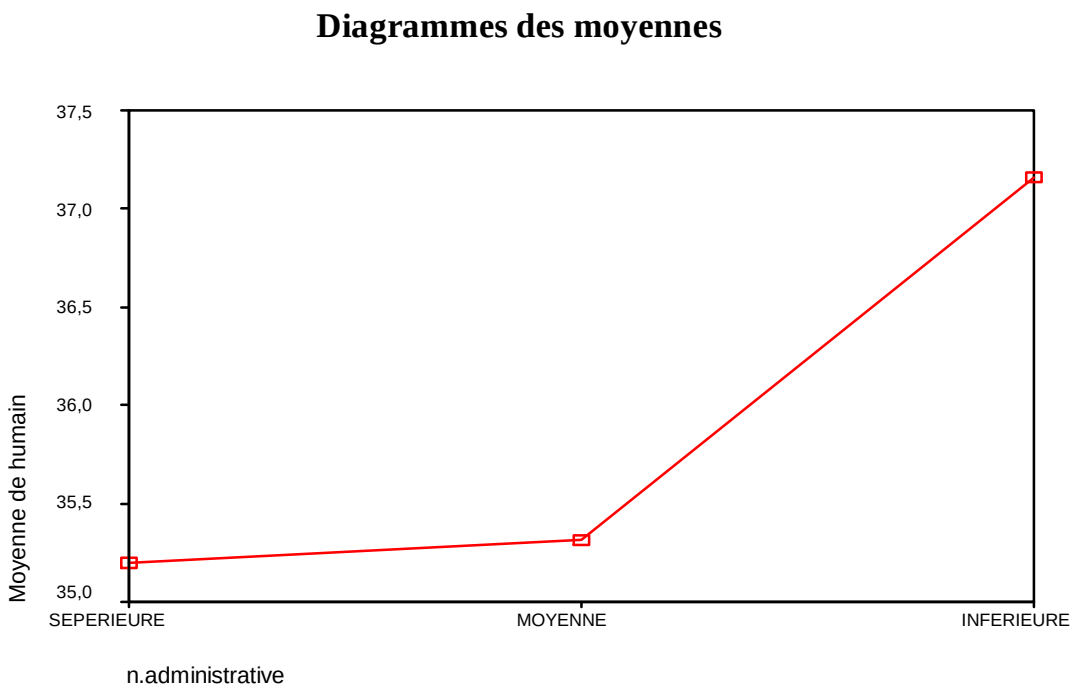
قيمة "ف" المحسوبة	قيم "ف" الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة
0,723	3,15	0,05	غير دالة
	7,077	0,01	غير دالة

إذن، وبما أن قيمة" ف" المحسوبة أقل من قيم" ف" الجدولية ، يتضح لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأهمية النسبية للمقومات البشرية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري. مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية.

بمعنى آخر، أن فرضية الدراسة الثالثة لم تتحقق.

ورغم أن عدم تحقق هذه الفرضية فإن ما يمكن توضيحه من خلال نتائج المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بهذه الفرضية (محور المقومات التنظيمية) - وبناءا على متوسطات مديري المستويات الإدارية الثلاثة (متوسط مديري الإدارة العليا ومتوسط مديري الإدارة الوسطى ومتوسط مديري الإدارة الدنيا) على هذا المحور – هو أن مديري الإدارة الدنيا كانوا أكثر تأكيدا من نظرائهم في الإدارة العليا والإدارة الوسطى على الأهمية النسبية للمقومات البشرية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي، ثم يليهم مديري الإدارة الوسطى وأخيرا مديري الإدارة العليا، وهذا ما نتوضحه من خلال متوسط درجات أفراد كل مستوى من المستويات الإدارية الثلاثة على محور المقومات التنظيمية والتي كانت على النحو التالي: **(37,16)** بالنسبة لأفراد الإدارة الدنيا و**(35,32)** بالنسبة لأفراد الإدارة الوسطى و**(35,20)** بالنسبة لأفراد الإدارة العليا. والشكل التالي يوضح هذا الطرح بشكل أكثر تفصيلا.

شكل رقم (16): يوضح رسم بياني لمتوسطات مديري المستويات الإدارية الثلاثة على محور المقومات البشرية.



4-1- مناقشة الفرضية العامة:

انطلاقا من عدم تحقق أي فرضية جزئية من فرضيات هذه الدراسة يتضح لنا بأن الفرضية العامة لهذه الدراسة لم تحقق.

في ضوء هذه النتائج التي سنقوم بتحليلها في إطار أدبيات موضوع الدراسة لمعرفة دلالاتها.

2- تحليل النتائج في ضوء الإجابة على تساؤلات الدراسة:

2-1- بالنسبة للتساؤل الفرعي الأول:

ويتعلق بمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الموجودة في درجة أهمية المقومات الإدارية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري.

وللإجابة على هذا التساؤل، انطلقنا من افتراض مفاده وجود هذه الفروق وفق متغير المستوى الإداري.

للدلالة على المقومات الإدارية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة اخترنا ثلاثة مؤشرات هي: التخطيط، القيادة والرقابة، مع العلم أننا اكتفينا بهذه المؤشرات لعدم سعة المجال في هذه الدراسة للتطرق إلى مؤشرات أخرى لا تقل أهمية كالتقييم مثلا.

فالقيادة تؤثر تأثيرا مباشرا في إحراز الجودة وتقدمها، وذلك لدورها في توجيه الأنشطة نحو الالتزام بالجودة وقدرتها على نشر رؤية مشتركة تقوم على الجودة.

أما القدرة على التخطيط الجيد طويل المدى فيما يتعلق بجودة المخرجات والعمليات، فهي تزيد من قدرة المؤسسات التعليمية على التغيير وتوجيه هذا التغيير إلى الوجهة المرجوة، لتحقيق الأهداف الموضوعة.

وبالنسبة للرقابة، فهي تلعب دورا فعالا في تتبع ومراجعة جميع الخطوات العملية المتعلقة بالجودة لضمان السيطرة المستمرة على العملية التعليمية حسب المواصفات الموضوعة.

وفي هذا الإطار، فإن نتائج البيانات المتعلقة بهذه المقومات، بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات الإدارية وفق متغير المستوى الإداري.

وهذه النتيجة تعتبر مؤشرا جيدا على إمكانية نجاح تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر.

ذلك لأن التفهم والتلاؤم الذهني لفلسفة التغيير المستمر ومتطلباته بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، يعتبر من أهم وأول الخطوات التنفيذية للسير نحو الجودة والتميز.[1]

إن وجود هذا التلاؤم والذي عبرت عنه النتائج المتعلقة باستجابة الأفراد على هذا المحور، بالإضافة إلى الأهمية المرتفعة التي يولونها للمقومات الإدارية، وهذا ما عبرت عنه نسبة التكرار فيما يتعلق باستجابات أفراد العينة على بنود هذا المحور بنسبة **47,60%** للقيمة (3) والتي تمثل تقدير درجة أهمية كبيرة لهذه البنود مقارنة بنسبة **38,80%** للقيمة (2) والتي تمثل تقدير درجة أهمية متوسطة لهذه البنود

و نسبة **13,50%** التي تمثل تقدير درجة أهمية ضعيفة لهذه البنود. انظر الملحق (12)، يؤكدان على إمكانية تحقيق نسب نجاح مرتفعة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسساتنا الثانوية.

بالمقابل فإن الفروق الطفيفة الملاحظة بين متوسطات المجموعات الثلاثة (أفراد الإدارة العليا، أفراد الإدارة الوسطى، أفراد الإدارة الدنيا) والتي أوضحت تأكيد أفراد الإدارة العليا على أهمية المقومات الإدارية مقارنة بأفراد المستويات الإدارية الوسطى والدنيا، لا تنفي أهمية نتائج دراستنا، بل تؤكد على نتائج بعض الدراسات التي تعكس أهمية الإدارة العليا في تطوير الرؤية الإستراتيجية كدراسات Thumpson & Strickland التي تحدد أهداف المؤسسات بشكل عام، وكذلك في تحديد الاستراتيجيات التي يجب التركيز عليها.

حيث تعتبر إدارة المعاني، أي توليد الإحساس والشعور لدى الآخرين بما يدور داخل المؤسسة وخارجها، وأن حماس ودعم الإدارة العليا يحددان مدى نجاح المؤسسة في تحقيق الأهداف الموضوعة.[2]

كما أن هذه النتائج توافق طرح "هنري فايول" "Henri Fayol"، والذي يؤكد على أن أفراد الإدارة العليا هم أكثر تركيزا على الوظيفة الإدارية بمكوناتها: التخطيط، التنظيم، القيادة، التنسيق والرقابة.[3]

وهذا يدعم اختيارنا للمؤشرات الثلاثة الخاصة بالمقومات الإدارية، ويضمن نسب نجاح أكبر في تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي.

---

[1] محمد عطوة مجاهد: مرجع سابق، ص 61.

[2] العايب رابح: بعنوان "المدير المعاصر ومسؤوليات اتخاذ القرارات الإستراتيجية"، محاضرة لطلبة السنة الأولى ماجستير، قاعة المحاضرات كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية،جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية 2008-2009.

[3] BARABEL Michel & MEIER Olivier: Manageor, Ed, Dunod, Paris, 2006, P 19.

2-2- بالنسبة للتساؤل الفرعي الثاني:

ويتعلق بمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الموجودة في درجة أهمية المقومات التنظيمية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري.

للدلالة على المقومات التنظيمية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة اخترنا ثلاثة مؤشرات هي: قواعد وإجراءات العمل، الثقافة التنظيمية، الهيكل التنظيمي.

فمن أهم مرتكزات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، هو إرساء ثقافة تنظيمية جديدة لتطبيق معايير مستمرة ليس فقط لضمان جودة المنتج التعليمي، بل أيضا لجودة العمليات والإجراءات التي يتم من خلالها الوصول لهذه الجودة.[1]

وهذا يعني أن تطبق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية هو بالأحرى محاولة لإحداث تغيير ثقافي في بنية التنظيم الاجتماعي للمؤسسة التعليمية.

وبالمقابل فإن وجود هيكل تنظيمي يحدد بوضوح نطاق الصلاحيات والمسؤوليات لكل فرد في الإدارة يساعد في إجراء التطوير التنظيمي، بما يضمن التطابق بين التعلم الفعال وسير العمل اليومي بالمؤسسة التعليمية.

وفي إطار نتائج دراستنا المتعلقة بالمقومات التنظيمية، فقد أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات التنظيمية وفق متغير المستوى الإداري، مما يعطي مؤشرا جيدا لقدرة هذه الإدارة على التأقلم مع تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بالاستناد إلى مقوماته التنظيمية.

إضافة إلى هذا فإن الأهمية المرتفعة التي يوليها أفراد الإدارة بمؤسسات التعليم الثانوي للمقومات التنظيمية، وهذا ما عبرت عنه نسبة التكرار فيما يتعلق باستجابات أفراد العينة على بنود هذا المحور بنسبة **54,50%** للقيمة (3) والتي تمثل تقدير درجة أهمية كبيرة لهذه البنود مقارنة بنسبة **36,40%** للقيمة (2) والتي تمثل تقدير درجة أهمية متوسطة لهذه البنود ونسبة **9,20%** التي تمثل تقدير درجة أهمية ضعيفة لهذه البنود. انظر الملحق رقم (13)، تعكس اهتمام أفراد الإدارة بالثانويات بتحقيق المستوى المطلوب من الجودة في المقومات التنظيمية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.

وبملاحظة متوسطات المجموعات الثلاثة (أفراد الإدارة العليا، أفراد الإدارة الوسطى، أفراد الإدارة الدنيا) يتضح لنا وجود فروق طفيفة في هذه المتوسطات لصالح أفراد الإدارة العليا بقيمة **(31,20)** وذلك بفارق

[1] محمد عطوة مجاهد: مرجع سابق، ص 44.

بسيط عن أفراد الإدارة الوسطى، حيث بلغت قيمة المتوسط لهذه الإدارة فيما يخص محور المقومات التنظيمية **(31,18)**، وبالمقابل قيمة **(31,20)** بالنسبة لأفراد الإدارة الدنيا.

تأكيد أفراد الإدارة العليا والوسطى على أهمية المقومات التنظيمية، يدعم تأكيد الباحثين الإستراتيجيين في هذا المجال، فإن أغلبهم يؤكد على أن الإدارة الوسطى هي المسؤولة عن الإستراتيجيات الوظيفية.

ومن أهم المهام التي تسند إليها هي:

ـ تدعيم إستراتيجية النشاط داخل كل نشاط فرعي.

ـ تطوير خطط عملية داخل كل نشاط لتدعيم التنفيذ الفعال لإستراتيجية النشاط.

ـ إعداد برامج العمل بتحويل الإستراتيجية لمجموعة أعمال محددة تمكن من الوصول إلى الأهداف.[1]

والاهتمام الذي يوليه إفراد كلا من الإدارة العليا والوسطى لمقومات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة من جهة، وتأكيدها على أهمية المقومات التنظيمية من جهة أخرى، إنما يزيد من فرص نجاح تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة وضمان جودة العمليات والإجراءات الخاصة بالوصول إلى الأهداف المسطرة لجودة العملية التعليمية.

2-3- بالنسبة للتساؤل الفرعي لثالث:

ويتعلق بمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات البشرية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات العليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري.

للدلالة على المقومات البشرية، تم اختيار ثلاثة مؤشرات هي: أنظمة الحوافز، التدريب، الاتصال والتنسيق.

فرفع معنويات العاملين داخل المؤسسة التعليمية من إدارة ومعلمين وموظفين وطلاب وموجهين، وتحسين اتجاهاتهم نحو العمل، وبالتالي تحفيزهم ومنحهم الثقة وتشجيعهم على أداء العمل بروح الفريق، من أهم مبادئ تطبيق إدارة الجودة الشاملة.[2]

إضافة إلى أن استغلال القدرات البشرية للمؤسسة التربوية التعليمية، وتحسين عمليات الاتصال داخل المستويات التنظيمية المختلفة، وتوثيق الارتباط بين العاملين بالمؤسسة التعليمية يعد من الخطوات العملية الموجهة نحو تجويد العملية التعليمية.[3]

---

[1] العايب رابح: بعنوان "المسؤوليات والأدوار الإدارية والمستويات الإستراتيجية"، محاضرة لطلبة السنة الأولى ماجستير، قاعة المحاضرات كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية،جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية 2008-2009.

[2] سهيلة الفتلاوي:مرجع سابق، ص 92.

[3] محمد عطوة مجاهد: مرجع سابق، ص 52.

ومن خلال ما تم استنتاجه من الإطار النظري لهذه الدراسة، أنه و حتى يتم تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة بالشكل الصحيح، فإنه يجب تدريب وتعليم جميع العاملين بالمؤسسة التربوية بأساليب وأدوات هذا المفهوم الجديد، حتى يمكن أن يقوم على أساس سليم وصلب وبالتالي يؤدي إلى النتائج المرغوبة من تطبيقه.

وفي هذا الإطار، فإن نتائج البيانات المتعلقة بالمقومات البشرية، أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات البشرية وفق متغير المستوى الإداري.

وعليه؛ فإن إمكانية نجاح تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة قائمة إلى حد بعيد، وذلك لتوفر الرؤية المشتركة المؤكدة على الأهمية المرتفعة للمقومات البشرية لتطبيق هذا النظام.

ونسبة التكرار فيما يتعلق باستجابات أفراد العينة على بنود هذا المحور، بنسبة **52,70%** للقيمة (3) والتي تمثل تقدير درجة أهمية كبيرة لهذه البنود مقارنة بنسبة **33,60%** للقيمة (2) والتي تمثل تقدير درجة أهمية متوسطة لهذه البنود ونسبة **13,70%** التي تمثل تقدير درجة أهمية منخفضة لهذه البنود انظر الملحق رقم (14) تؤكد هذا الطرح.

إضافة إلى ذلك، فإن الفروق الطفيفة بين متوسطات المجموعات الثلاثة، والتي جاءت لصالح أفراد الإدارة الدنيا، لا تتنافى إطلاقا مع نتائج الدراسة العامة، ذلك لأن عنصر اهتمام أفراد الإدارة الدنيا بهذه المقومات بشكل خاص، يعتبر عنصرا مهما وفاعلا في تحقيق النجاح المنتظر من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، على اعتبار هذه الإدارة هي الإدارة التنفيذية، التي تعنى بتنفيذ الخطط وبرامج العمل المسطرة للوصول إلى تحقيق الأهداف الموضوعة.

وتركيز واهتمام هذه الإدارة بنظم الاتصال وكذلك التنسيق وتأكيدها على أهمية العمل الجماعي إضافة إلى تقديرها لدور التدريب في المساعدة على تطوير الأداء وتحسينه، يتوافق مع النتائج التي جاءت بها نظرية النظام التعاوني لـ "برنارد شستر" "Bernard Chester"، حيث أكدت هذه الأخيرة على أهمية الجوانب الاجتماعية والنفسية لأي تنظيم كالمشاركة في اتخاذ القرارات، والتركيز على الدور المهم الذي يلعبه نظام الاتصال في تماسك التنظيم ككل،[1] يزيد من نسبة نجاح تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الثانوي.

[1] BARABEL Michel & MEIER Olivier: Op. Cit, P 27.

4-2- بالنسبة للتساؤل الرئيسي:

ويتعلق بمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الموجودة في درجة أهمية المقومات الإدارية، التنظيمية البشرية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الثانوي وفق متغير المستوى الإداري.

والذي بغرض الإجابة عليه، انطلقنا من افتراض وجود هذه الفروق بين أفراد عينة الدراسة وفق المستويات الإدارية الثلاثة (عليا، وسطى، دنيا) .

وعلى اعتبار عدم وجود هذه الفروق بالنسبة لجميع المقومات (إدارية، تنظيمية وبشرية) وفق ما أكدت عليه نتائج الدراسة.

وحيث أن المقومات تمثل قوى إيجابية داعمة لتطبيق أي نظام إداري، تدفع موظفي هذه الإدارة إلى الحرص على التنمية المهنية المستدامة، وبالرجوع إلى نتائج دراستنا والتي تؤكد على درجة الأهمية المرتفعة التي يوليها أفراد الإدارة بالمؤسسات الثانوية، وفي جميع المستويات الإدارية للمقومات الإدارية ولتنظيمية والبشرية، دون وجود فروق دالة إحصائيا.

وبالنظر إلى المقاربة النسقية L'approche systémique التي يعتمد عليها نظام إدارة الجودة الشاملة في إحداث التغييرات الإيجابية المرغوبة للوصول إلى الجودة.

فإنه يمكننا التأكيد على أن الأهمية التي تمثلها المقومات الإدارية والتنظيمية والبشرية لأفراد الإدارة في جميع المستويات الإدارية، تعتبر أرضية صلبة لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم الثانوي، فهي تعبر عن وجود استعداد لدى أفراد إدارة هذه المؤسسات لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة وعلى أن المناخ الإداري مهيأ لتطبيق مثل هذا النظام، وأن وجود الإرادة السياسية في الالتزام بجودة العملية التعليمية في مؤسسات التعليم الثانوي ،هو العنصر الذي يمكن أن يفعّل هذا التطبيق.

3- مقترحات و توصيات الدراسة:

بناءا على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يمكننا تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات تتحدد في النقاط التالية:

- تأسيس نظم معلوماتية وتوظيف التقنيات الحديثة ووسائط الاتصالات المتطورة التي تتيح لصانعي القرار والعاملين في المؤسسات التربوية إمكانية الحصول على البيانات الضرورية لتطبيق هذا النظام الذي يعتمد على المعلومة السريعة والدقيقة.

- إعداد الكوادر التدريبية المؤهلة عن طريق دورات مكثفة تعقد لغرض تأهيل هذه الكوادر وتدريبها على تطبيقات نموذج إدارة الجودة الشاملة لتصبح فيما بعد نواة للأجهزة التدريبية التي ستقوم بتدريب العاملين في المؤسسات التعليمية المختلفة.

- التوسع في تفويض الصلاحيات والمسؤوليات للمناطق التعليمية في الميدان وإبقاء الدور الإشرافي والتوجيهي للوزارة المركز.

- تصميم برامج لإدارة الجودة الشاملة تتوافق مع البيئة الجزائرية من حيث قيمها ومعتقداتها.

- إنشاء وحدات تعنى بأمور الجودة وإلحاقها بإدارات التعليم في الميدان تكون مهمتها الرئيسية الإشراف على تطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة، وتقديم المساعدة الفنية للمدارس لغايات تحقيق أهدافها.

- إعادة النظر في أساليب التقويم التربوي ووسائله، للوصول إلى وسائل لا يهمها التصنيف بقدر ما يهمها تحقيق التحسين المستمر والجودة والنوعية في الأداء.

- ضرورة التعرف على حاجات ورغبات المستفيدين من خدمات القطاع التربوي الطلبة، وأولياء الأمور والمجتمع وبذل الجهود لتلبيتها على نحو يحقق الرضا والارتياح.

- إعادة تعريف مفاهيم القيادة التربوية والأطر التي تعمل المدارس والمؤسسات التربوية في ضوئها، قبل البدء بتطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة.

- زيادة الدعم والتمويل الحكومي والمحيطي للنظام التعليمي للأخذ بفلسفة إدارة الجودة الشاملة.

كما توصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات في جميع مستويات التعليم (الابتدائي، المتوسط، الثانوي، الجامعي) للوقوف على المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وإدارة ومناهج ومباني ومصادر تعليمية من جهة، وعلى مدى الاستعداد الموجود لتحقيق هذه النوعية.

درجــة أهميـــة مقومــات تطبيــق إدارة الجــودة الشاملــة بمؤسسـات التعليــم الثانــوي

(من وجهـــــة نظـــــر الإداريـــــــن)

ملخــص الدراســة:

سعت هذه الدراسة بالدرجة الأولى إلى التعرف على المقومات الإدارية، التنظيمية والبشرية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الثانوي، وكذا معرفة الدلالة الإحصائية للفروق في درجة أهمية هذه المقومات وفق متغير المستوى الإداري (مستوى الإدارة العليا، مستوى الإدارة الوسطى ، مستوى الإدارة الدنيا).

تكونت عينة هذه الدراسة من 84 فردا من موظفي الإدارة في مؤسسات التعليم الثانوي بولاية سطيف.

بينت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المقومات الإدارية التنظيمية والبشرية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، كما أكدت على الأهمية المرتفعة التي يولونها لهذه المقومات، وهذا يشير إلى استعداد الإداريين لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة بهذه المؤسسات.

كما أوصت هذه الدراسة بضرورة تطبيق نموذج إدارة جودة شاملة خاص بمؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر كبديل للنظام الحالي وذلك لضمان جودة العملية التعليمية.

Degré d'importance des déterminants pour l'application du Totale Qualité Management dans les établissements d'enseignement secondaire.

(Du point de vue du personnel de l'administration)

Résumé de l'étude:

Cette étude vise principalement à identifier les déterminants administratifs organisationnels et humains de l'application du système de la Totale Qualité Management dans les établissements d'enseignement secondaire.

Dans ces conditions, on a jugé utile de vérifier les différences entre ces déterminants selon le niveau organizatinnel (niveau superieur, niveau moyen, niveau inferieur) dans ces établissements, et d'analyser la signification statistique de ces différences .

L'échantillon de cette étude est composé de 84 cadres administratifs au niveau des établissements l'enseignement secondaire dans la wilaya de Sétif.

Les résultats de cette étude soulignent l'importance accordée par ces cadres aux déterminants administratifs, organisationnels et humains de la Totale Qualité Management, ce qui facilite la mise en œuvre de ce système dans ces établissements.

Aux termes de cette étude , il ressort qu'il est imperatif d'appliquer le modèle du système de la Totale Qualité Management spéciale pour les établissements d'enseignement secondaire en Algérie, comme une alternative du système actuel pour assurer la qualité du processus éducatif.

Degree of importance of the determinants for the implementation of Total Quality Management in secondary schools.

(By administrators's point of view)

Study outline:

This study was designed primarily to identify the administrative, organizational and human determinants, for the implementation of Total Quality Management in secondary schools, And to know the statistical significance of differences in the degree of importance of these determinants by administrative level variable.

The sample of this study was composed of 84 members of staff administration in secondary education institutions in the wilaya of Setif.

The results showed the importance attached by the administrative staff in secondary schools of the administrative, organizational and human determinants, which are necessary for the implementation of Total Quality Management in these institutions. And this indicates a willingness of the administration in these institutions to implement this system.

This study recommended the need to implement a special Total Quality Management model for secondary schools in Algeria, as an alternative of actual system to ensure quality of the educational process.