تحديات تطبيق مفاهيم الإدارة بالمشاركة ، والعمل الفريقي، والتحسين المستمر في الجامعات

أ.د .عبد الله مبارك الغيثي

عميد كلية التربية – جامعة صنعاء

ملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى بيان معوقات تبني وتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بالإدارة بالمشاركة ،والعمل الفريقي،والتحسين المستمر في الكليات والجامعات والتي يمكن إرجاعها إلى الخصائص التنظيمية الخاصة لهذه المؤسسات . وقد بينت الدراسة أن معوقات تطبيق هذه المفاهيم لا تعود إلى فشل أو إخفاقات في التنفيذ ،كما يدعي أو يفترض منظرو إدارة الجودة الشاملة ، ولكن يعود فشلها إلى فجوة بين نظرية الجودة الشاملة وأساليبها من جهة ، وبعض خصائص وسمات مؤسسات التعليم العالي من جهة أخرى. وفي ضوء هذه الخصائص ،حددت الدراسة مجموعة من التحديات التي تعيق تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة آنفة الذكر في التعليم العالي،وهي على النحو التالي:تزايد اعتماد الجامعات والكليات على كادر تدريسي على أساس مؤقت أو تعاقدي ، ونظام الحوافز في الجامعات ،وتشتت وانتشار سلطة صنع القرار،وطبيعة المشاركة في صناعة القرار،وطبيعة القضايا في مؤسسات التعليم العالي ،وموقف مجالس الأمناء والمشرعين من عملية المشاركة ،و دور اللجان المتخصصة، وضعف الاعتمادية بين الأقسام والوحدات التي تكون فيها الجامعات ،والإنشطارات المعرفية،و الممارسات الفعلية للجامعات المعززة لثقافة العمل الفردي ،والولاء للتخصص مقابل الولاء للمؤسسة،والاستقرار النسبي للتقاليد والأهداف والقيم والمعتقدات والطقوس الأكاديمية وصعوبة تغييرها بصورة مستمرة .لكل هذه الأسباب مجتمعة، هناك اعتقاد قوى في المجتمع الأكاديمي أن الجامعات ومنظمات الأعمال يمثلون أنواع مختلفة من المنظمات وبالتالي ،فإن ما يعد بمثابة ممارسات إدارية جيدة وسليمة لمؤسسات الأعمال ربما لا تكون وسائل أو أساليب إدارية جيدة بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي.

مقدمة:

لقد أصبح مصطلح إدارة الجودة الشاملة في الوطن العربي بمثابة إكسير النجـــاح والتجديد في الأوساط الأكاديمية والإدارية في القطاعين العام والخاص. ولتسويق هـــذا المدخل الإداري الجديد، من خلال تعريف الناس بمفاهيمه وأساليبه في مراقبة ومتابعـــة تقييم الأداء وتخفيض التكلفة وإرضاء الزبون ،فقد قامت جهات رسمية وأهلية في الوطن العربي برصد الجوائز المغرية لمن يكتب حول إدارة الجودة الشاملة ، وعقـــد المـــؤتمرات وتأسيس كليات ومراكز و معاهد متخصصة تحمل اسم إدارة الجودة الشاملة . إضـــافة إلى تنظيم مئات الندوات وورش العمل والدورات التدريبية حول إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في القطاع التربوي (أو التعليمي)،داعية في بياناتها الختامية ونتائج أعمالها إلى ضرورة تبني وتطبيق مفاهيم مدخل إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم ، والتعلـــيم العالي على وجه الخصوص (**1**) . غير أن هذه الدعوات إلى ضرورة تبني وتطبيق مفاهيم مدخل إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي تأتي في الوقت الـــذي تجمـــع فيـــه الأدبيات الأكاديمية المنشورة على فشل محاولات توطين هذا المدخل وتطبيقاته في مجـــال التعليم العالي .والمقصود بمصطلح التوطين في هذه الدراسة هو عملية تطويع ،وتعـــديل ،وتكييف مدخل إدارة الجودة الشاملة بعد تبنيه ونقلة مـــن مؤسســـات الأعمـــال إلى مؤسسات التعليم العالي ،وذلك ليلائم خصائص وسمات هذا النوع مـــن المؤسســـات ،بهدف جعلها أكثر كفاءة وفاعلية.

إن الحقيقة التي يجمع عليها أنصار ومعارضو إدارة الجودة الشاملة هي أن عـــدداً قليلاً مـــن الجامعـــات قـــد تبنـــت وطبقـــت إدارة الجـــودة الشـــاملة.ويؤكـــد (**Birnbaum,2000,p.13**) ،أنه إذا كان معيار نجاح مدخل إدارة الجودة الشـــاملة في مجال التعليم العالي هو عدد الجامعات التي تبنتها وحافظت عليها في شكل أو صورة يمكن التعرف عليها ،فإنه يمكن القول بثقة إن إدارة الجودة الشاملة قد فشلت ،إذ إن عـــدد الجامعات التي حاولت تطبيقها كان قليلاً جداً ،على الرغم أنه لا توجد أية معلومـــات

يمكن أن تقنع أتباع مدخل إدارة الجودة الشاملة بفشلها.

مؤشرات فشل توطين مدخل إدارة الجودة الشاملة في الجامعات .

أظهر البيان السنوي لمجلة (Quality Progress) في سبتمبر 1995م أن عـــدد الجامعات والكليات التي تطبق إدارة الجودة الشاملة (كلياً أو جزئياً) هو أقـــل مـــن ثلاثمائة (300) كلية وجامعة ، وهو رقم لا يتجاوز 8% من إجمالي مؤسسات التعليم العالي الأمريكية البالغ عددها (3595) كلية وجامعة وفقا لإحصاء 1994م (The Carnegie Foundation, 1994,P.x).

وفي تحليل لاحق لتطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي جاء أنه لا يوجد أكثر من 13% من إجمالي الجامعات والكليات الأمريكية استخدمت إدارة الجودة الشاملة لأغراض محددة ولفترات زمنية ، وأن الحديث عن القبول والتطبيـــق الواســـع لإدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي يعكس فقط تطبيقات جزئية أو فرعيـــة ، وأن معظم مؤسسات التعليم العالي التي تبنتها مؤخراً قد تخلـــت عنـــها (Birnbaum 2001,p.102)..

وفي عام 1996م كتب مارشيس (Marchese ,1996): " إذا سأل سائل ، كم عدد الجامعات التي تطبق مفاهيم مدخل الجودة بوصفها حقيقة يومية ؟ فـــإن الـــرقم يقترب من المائة (100) . لكن إذا كان السؤال أبعد من ذلك ،أي: كم عدد الجامعات التي تأصلت لديها ثقافة الجودة (culture of quality) كمبدأ أو سلوك سائد ، فإن الرقم يتضاءل إلى أقل من عشر جامعات وكليات (In Birnbaum, 2001,p.102).

وتوثق الدراسات والبحوث أن برامج إدارة الجودة الشاملة قد فشلت في معظمها في مؤسسات التعليم العالي،وأنها تواجه بمقاومة من قبل قطاعات مهمة من منتسبي هـــذه المؤسسات (انظـــر: Kezar,et.al,2008,p.126.). وخلـــص (Srikanthan and Dalymple, 2002) إلى نتيجة مفادها أن تبني إدارة الجودة الشاملة من قبل المؤسسات الأكاديمية في الولايات المتحدة كان....أسطورة ووهمـــاً(Myth and illusion) وأن

القليل من الكليات والجامعات التي حاولت تبنيها وتطبيقها، قد حاولت ذلك في مجالات لا تتعلق بالعمليات التعليمية الأساسية.

ولا يقتصر الانصراف عن مدخل إدارة الجودة الشاملة على عدم اكتراث الجامعات في الولايات المتحدة وأوروبا بهذا المدخل من خلال إحجامها عن أي محاولات جادة ومنتظمة لتبنيه وتطبيقه في وظائفها الرئيسة (البحث والتدريس)،بل امتد هذا إلى انصراف الأدبيات الأكاديمية والصناعية عن مدخل الجودة الشاملة،إذ انخفض عدد المقالات و الدراسات المنشورة سنوياً حول موضوع الجودة الشاملة من (575)في عام 1993م (ذروة الاهتمام بهذا المدخل)إلى مائتين وسبعة (207) في عام 1997م ثم إلى (161)في عام 1999م،وأخيراً إلى مائة وواحد وعشرين (121)في عام 2001م .وهذا الانخفاض الكبير في عدد المقالات والبحوث المنشورة سنوياَ عن مدخل إدارة الجودة الشاملة يعكس انحسار شعبيتها في الأوساط الأكاديمية والصناعية على السواء(انظر: Ponei and Koenig ,2002,pp.3-6).

أما المؤشر الآخر وربما الأكثر أهمية على تجاهل الجامعات في الولايات المتحدة لمدخل إدارة الجودة الشاملة هو قائمة المتقدمين بطلبات ترشيح لجائزة الجودة والفائزين بها (Malcolm Baldrige National Quality Award)(2) التي أسسها الكنجرس الأمريكي في عام 1987م على أساس مدخل الجودة الشاملة للشركات والمنظمات الأمريكية. إذ تشير القائمة آنفة الذكر إلى حقائق مهمة حول درجة اهتمام المؤسسات التربوية بجائزة الجودة في الولايات المتحدة خلال الفترة 1999-2007م هي:

- عدد طلبات الترشيح للجائزة:انخفاض أعداد المؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها (الابتدائية- الجامعية)والتي تتقدم بطلبات للمنافسة في سباق الفوز بجائزة الكنجرس للجودة، إذ لم يتجاوز متوسط عدد المؤسسات التربوية التي تقدمت بطلبات للمنافسة(15)مؤسسة سنوياً .
- عدد الزيارات الميدانية لفريق الجودة للمؤسسات التربوية:قام فريق الجودة

بزيارة (16)مؤسسة تربوية خلال الفترة 1999-2007، أي بواقع أقل من مؤسسة واحدة في العام.

- عدد الفائزين بالجائزة:لا تحمل قائمة الفائزين بجائزة الكنجرس للجودة للفترة آنفة الذكر اسم جامعة أمريكية واحدة من الجامعات المصنفة ضمن جامعات البحوث ،أو ضمن أفضل مائتي كلية وجامعة أمريكية، وكان الفوز من نصيب ثلاث مؤسسات تعليم عالٍ هي كلية مجتمع ،وجامعة صغيرة . وكلية أعمال غير مصنفة في دليل كار نجي لمؤسسات التعليم العالي الأمريكية.

وهذا الغياب للجامعات الأمريكية المتميزة من قائمة الفائزين بجائزة الكونجرس للجودة يثير علامات استفهام كبيرة ومشروعة مثل :هل إنّ جامعات الدرجة الأولى والثانية في الولايات المتحدة لم تكلف نفسها مجرد التقدم بطلبات للمنافسة على جائزة الجودة ،أم إنّ أياً من تلك الجامعات لم يرقَ في مستوى ما يقدمه من بحث وتدريس وخدمة مجتمع إلى مستوى منح الجائزة ؟.وإذا كان الجزء الأول من السؤال هو السبب، فلماذا ؟وإذا كان السبب يكمن في الجزء الثاني من السؤال ،فما هي معايير الجودة التي تؤهل جامعات البحوث الأمريكية أن تفوز بعقود أبحاث وخدمات أخرى من الحكومة الفيدرالية تصل إلى مئات الملايين من الدولارات سنوياً للجامعة الواحدة (3)، بينما لا تؤهل أي من تلك الجامعات للفوز بجائزة مكونة من ميدالية ذهبية ،وشهادة استحقاق ،على الرغم من أن الجامعة تحمل برسوم مقابل تشخيص وضعها من قبل فريق الجودة بالإضافة إلى كل تكاليف سفر وتنقلات الفريق وكتابة التقرير التشخيصي وغيرها من التكاليف الإدارية المصاحبة لهذه العملية ؟.

والدليل الإضافي على محدودية اهتمام مؤسسات التعليم العالي الأمريكية بمدخل إدارة الجودة الشاملة يتعلق بمجالات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليات والجامعات التي تبنتها. إذ إن مدخل إدارة الجودة الشاملة قد تم تجريبه فقط في جوانب ومجالات محددة في بعض الجامعات والكليات الأمريكية التي حاولت تطبيق جوانب من مدخل إدارة الجودة. وقد انحصرت محاولات التطبيق تلك في مجالات وأنشطة مثل:مجالات

الأعمال المالية والإدارية، وخدمات مواقف السيارات في الحرم الجامعي الخاصة بالطلبة والموظفين وأعضاء هيئة التدريس، و المساعدات المالية المقدمة للطلبة، و عمليات التسجيل والقبول، ومجال الاتصالات، وخدمات الطعام، و إدارة الاستحقاقات المرتبات.

وأهم ما يمكن التأكيد عليه هو أن مدخل إدارة الجودة ظل بعيداً عن أهم وظيفتين للجامعة وهما التدريس (بما في ذلك المنهج) والبحث العلمي، واقتصر تجريبه على أنشطة إدارية ومالية وخدمية سبقت الإشارة إليها. إذ تشير البحوث والتقارير الجديدة من منتصف التسعينيات في القرن الماضي حتى عام **2002**م، إلى أن الكليات والجامعات التي حاولت تطبيق مبادئ الجودة الشاملة قد فعلت ذلك بصورة أساسية في وحداتها الإدارية ونادراً ما حاولت تطبيقها في مجال المناهج، و أن إدارة الجودة الشاملة قد فشلت في مجال التعليم العالي لأسباب كثيرة منها أنها قد أصبحت غارقة في الأعمال الإدارية والمالية.

وتؤكد الدراسات المنشورة بأن تطبيقات مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في هذا الجانب (التعليم والتعلم) ما تزال في نطاق ضيق جداً أو غير موجودة أساساً، إذ لا يوجد سوى إشارات عابرة في أدبيات إدارة الجودة الشاملة حول تطبيقات مفاهيم إدارة الجودة في عمليات التعليم والتعلم ، وهذا التعميم ينطبق حتى على الجامعات والكليات التي حاولت تبني مفاهيم إدارة الجودة(انظر: **Briggs, Stark, and poplawski,2003,pp.362-385**).وقد لاحظ مارشيس (**Marchese, 1996**) ،الذي رحب بإدارة الجودة الشاملة في عام **1991**،لاحظ بحزن مغادرتها في عام **1996**م.وعلى الرغم من أن مارشيس (**Marchese**) كان ما يزال معتقداً أن إدارة الجودة الشاملة قابلة للتطبيق،إلا أنه كان واقعياً بما فيه الكفاية كي يلاحظ أو يتنبه إلى حقيقة مهمة وهي أن آلاف الجامعات والكليات لم تجرب إدارة الجودة الشاملة أو أن تنخرط إطلاقاً في محاولة تبني أو تطبيق إدارة الجودة الشاملة ،وأن عشرات المؤسسات الجامعية التي بدأت رحلة الجودة قد أنهت العمل فيها ،وأن المؤسسات التربوية التي واصلت تطبيق إدارة الجودة الشاملة ليس لديها سوى القليل جداً من التحسن في عملياتها لإظهاره ،أي

القليل من التحسن في الأداء الذي يمكن التباهي به . باختصار:إن أهم تطور إداري في العقدين الماضيين وهو إدارة الجودة الشاملة ليس له سوى تأثيرات متواضعة أو بسيطة حتى الآن على أداء مؤسسات التعليم العالي. ربما لا يكون هذا بمثابة النعي أو التأبين لإدارة الجودة الشاملة ولكنه تحذير لمؤسسات التعليم العالي من أن إدارة الجودة الشاملة ترقد في غرفة العناية المركزة في أفضل الحالات(In Birnbaum,2001,pp.103-104).

والاعتراف بفشل توطين مدخل إدارة الجودة الشاملة (أو برامجها)في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة جاء على لسان الأنصار والخصوم على السواء(kezar,et sl ., 2008, p.126, Houston, 2007,p 3; Lomas ,2007 ,p.31 . Thackeray ,1995; Stalingrad and Fitzgibbons, nd;)، ولم يعد الأمر يتعلق بإثبات الفشل وإنما يتعلق بمناقشة أسبابه . والسؤال هو: لماذا تعثر تطبيق كثير من مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؟

ويرى مارشيس (Marchese, 1997 ، In Birnbaum,2001,pp.107-108)، أن الأسباب الكامنة وراء عدم تبني قطاع واسع من مؤسسات التعليم العالي لإدارة الجودة الشاملة يعود إلى عوامل أهمها ما يلي :ـــ

- إن حجم التغيير الذي يرافق تبني إدارة الجودة الشاملة أكبر مما يحتمل بالنسبة لكثير من المنظمات.
- إن الوقت والجهد المطلوبين لتطبيق إدارة الجودة الشاملة أيضاً عظيم.
- إن أسباب تبني إدارة الجودة الشاملة وكذلك الفائدة من تبنيها كانت غير واضحة.
- إن اللغة والمصطلحات التي جاءت بها إدارة الجودة الشاملة كانت غير مقبولة وغريبة عن عالم الجامعات.
- إن رؤساء الجامعات وأعضاء هيئات التدريس لم يقتنعوا بها .
- وأخيراً ،ربما يعود سبب عدم تبنيها من قبل عدد كبير من الجامعات إلى أنها ربما تكون مجرد صيحة أو موضة إدارية.

أما من وجهة نظر أنصار إدارة الجودة الشاملة ،فإن الأسباب الكامنة وراء فشل توطين مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في الكليات والجامعات تعود إلى فشل في عملية التطبيق وقصور في جانب المطبقين وليس في النظرية نفسها أو في وسائلها وأساليبها أو عدم ملاءمتها للتطبيق في المؤسسات الأكاديمية. وفقاً لوجهة النظر هذه ،فإن المبررات والأسباب التي أدت إلى فشل توطين مدخل إدارة الجودة الشاملة في الجامعات والكليات تعود إلى:فشل الإدارة في ربط إدارة الجودة الشاملة بالأولويات الإستراتيجية للمنظمة ، والتطبيق الخاطئ لإدارة الجودة الشاملة ،واللبس والغموض لدى العاملين ،وعناد وتصلب أعضاء هيئة التدريس ،وضعف إدارة المشروع ،وعدم وجود أنظمة الدعم المطلوب لتطبيق إدارة الجودة الشاملة ،وضعف المعلومات وقواعد البيانات ،وعدم تطبيق إدارة الجودة الشاملة لفترة زمنية كافية (5-7)سنوات ،واقتصار محاولات تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة على محاولات وأنشطة محددة ،وعدم امتلاك الجامعات لرؤية واضحة ،وضعف البرامج التدريبية للعاملين ،وعدم قدرة المدراء على إحداث تغييرات هيكلية ومنظمية وسلوكية في المنظمة تتفق وفلسفة إدارة الجودة الشاملة ،وضعف التكامل والتنسيق بين وحدات المنظمة ،وضعف فاعلية فرق العمل الجماعي في المنظمة ، وعدم توافر القيم والاتجاهات والمهارات ،والسلوك الذي يمكن إدارة الجودة من النجاح، وأنظمة الموازنات التقليدية،والمركزية في اتخاذ القرارات في المؤسسات التربوية ،وضعف التمويل المالي المخصص لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة ،وخوف البيروقراطيين في الجامعات من التغيير ،وعدم توافر الكوادر المؤهلة لتطبيق إدارة الجودة ،وغياب التدريب المستمر للعاملين ،وعدم مشاركة جميع العاملين في التطبيق ،وعدم إخلاص وجدية الإدارة العليا في تبني وتطبيق مدخل الجودة الشاملة ،وعدم فهم الإدارة العليا والعاملين لمبادئ إدارة الجودة وشروط تطبيقها ،وعدم وجود حوار صريح حول لماذا يجب تبني إدارة الجودة الشاملة؟ وما الذي يجب فعله لتطبيق إدارة الجودة الشاملة ؟،وفشل القيادة في تهيئة مناخ العمل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة (انظر: علوي ،2006،ص386-387، Michael, 2003,pp.1-27, Birnbaum,2001,pp.104-105).

إن التقييم الأكثر واقعية لأسباب فشل تطبيق مدخل إدارة الجـــودة الشـــاملة في الجامعات والكليات يشير إلى أسباب أقوى وأعمق من تلك التي ذكرت آنفاً تتعلق بعدم ملائمة مفاهيم إدارة الجودة الشاملة لبعض خصائص منظمات التعليم العالي التنظيميـــة ووظائف ومهام هذه المنظمات، أي إلى قصور في مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة وعدم ملاءمتها للتطبيق في مؤسسات التعليم العالي، وهذا ما ستحاول هـــذه الدراســـة إبرازه وتحليله .

مشكلة الدراسية :

يقودنا هذا العرض إلى مشكلة الدراسة الحالية وهي: ما الخصـــائص و الســـمات الخاصة لمؤسسات التعليم العالي التي تتناقض مع مفاهيم ووسائل مدخل الجودة الشاملة المتعلقة بالإدارة بالمشاركة ،و العمل الفريقي ،والتحسين المستمر ،وبالتالي تمثل معوقات تقف في وجه تبني وتطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة آنفة الذكر في هذا النوع من المؤسسات. بصيغة أخرى:هل هناك أسباب أخرى لفشل تبني وتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة تلك في الجامعات والكليات تتجاوز إلقاء اللوم على القصور في عمليـــة التطبيق إلى إشكالات وتحديات مصدرها عدم ملاءمة مفاهيم إدارة الجـــودة الشـــاملة وأساليبها للتطبيق في المؤسسات الأكاديمية ؟

أهداف الدراسية:

تهدف هذه الدراسة إلى:التعرف على مدخل إدارة الجودة الشاملة ، ومحاولة بيان الصعوبات والتحديات التي تعترض تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بالإدارة بالمشاركة ،والعمل الفريقي ،والتحسين المستمر في مؤسسات التعليم العـــالي في ضـــوء السمات الخاصة لهذه المؤسسات،من خلال القيام بعمل مقابلات بـــين مفـــاهيم إدارة الجودة الشاملة آنفة الذكر مع بعض خصائص وسمات مؤسسات التعليم العالي التي تعيق تبني وتطبيق تلك المفاهيم .

أهمية الدراسة :

تعود أهمية هذه الدراسة إلى أنها تمثل قراءة جديدة متأنية للأدبيات المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مجال التعليم العالي، ومحاولة تنقيح وتعديل وتصحيح الأحكام والآراء التي بدأت تنتشر في الدوريات والمجلات والصحف العربية حول مدخل إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاته، وما ينسب إلى هذا المدخل من "معجزات"و"نجاحات "المؤسسات التي تتبناه، ومنها المؤسسات التعليمية،وهي أدبيات لا تعتمد في الواقع على معلومات جديدة حول تطبيقات مدخل إدارة الجودة ،أو على قراءة متأنية لخصائص المؤسسات الأكاديمية وعلاقة تلك الخصائص بصعوبة أو سهولة تبني مدخل إدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسات. إن أهمية هذه الدراسة تكمن في محاولتها تحسين فهمنا لمدخل إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي ووضع هذا المدخل في مساقة الصحيح بين المداخل الإدارية التي وفدت على قطاع التعليم العالي خلال الخمسين سنة الماضية.

وفي ضوء ما سبق فإن هذه الدارسة من خلال رصدها للأدبيات النظرية والامبريقية التي تناولت مدخل إدارة الجودة الشاملة ومحاولات تطبيقه (أو تطبيق بعض مفاهيمه) في مؤسسات التعليم العالي، والنتائج التي آلت إليها تلك المحاولات ، تقدم خدمة أساسية لصناع القرار في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي والباحثين المهتمين بموضوعات التسيير والإدارة،إذ يتوقع الباحث أن تساعد هذه الدراسة في توسيع وتعميق معرفة الباحثين وصناع القرار في مؤسسات التعليم في الوطن العربي ببعض الخصائص الرئيسة لهذا النوع من المنظمات التي تمثل تحديات لمحاولات تطبيق بعض مفاهيم مدخل إدارة الجودة الشاملة، وبالتالي التعامل الواعي مع مدخل إدارة الجودة الشاملة ، وقبول أو رفض مفاهيمه كلياً أو جزئياً من موقف المعرفة المعمقة بتلك المفاهيم ونتائج تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، لا من موقف يشوبه الغموض واللبس ، وحتى الخلط بين مدخل إدارة الجودة الشاملة والمداخل الأخرى لتعريف الجودة(مدخل الموارد والسمعة ، القيمة المضافة .. الخ)،أو بين مدخل إدارة الجودة الشاملة وعمل منظمات الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة مدفوعين بالرغبة في تحسين ورفع مستوى

الجودة في التعليم العالي ،أو واقعين تحت تأثير عمليات الدعاية والتسويق التي تصاحب ما يعرف بالتقليعات أو الموضات الإدارية في مجال إدارة التعليم العالي والتي تعمل على استغلال رغبة الناس في تحقيق مكاسب ونجاحات عظيمة بأدنى جهد، أو حتى دون جهد، والنتيجة هي ضياع الوقت والجهد والموارد .إذ يتم نشر الموضات الإدارية والترغيب في ما تدعو إليه من أفكار وممارسات من خلال الاعتماد على أفضل أساليب للتسويق، وأفضل وأبرع المتحدثين وأكثرهم شهرة وحماساً .

تنظيم الدراسة:

تنقسم هذه الدراسة إلى جزئيين:الجزء الأول يناقش مدخل إدارة الجودة الشاملة:تطوره، تعريفه، ومفاهيمه النظرية ، والجزء الثاني يبين أوجه التعارض بين بعض خصائص وسمات مؤسسات التعليم العالي من جهة ،وبين الجزء الثالث من مفاهيم إدارة الجودة الشاملة هي : إشراك العاملين في الجامعات في صناعة القرارات ،والعمل الفريقي، والتحسين المستمر من جهة ثانية.

تطور مدخل إدارة الجودة الشاملة وتعريفه:

طور إيدورد ديمنج ((W. Edward Deming ،الأب الروحي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة ،عمليات تحكم ورقابة إحصائية (statistical control) في معامل شركة (بل) للهواتف (Bell Telephone Laboratories) . وقام بتصدير عملياته في مجال الجودة إلى اليابان في الخمسينات من القرن الماضي، والتي أعادت تصديرها إلى بلد المنشأ (الولايات المتحدة الأمريكية) مرة أخرى في بداية الثمانينات من القرن الماضي ،ومن أشهر أفكار ديمنج ما يعرف بمبادئ ديمنج الأربعة عشر، وحلقة ديمنج (plan-Do-Act—study) .وتعدّ مبادئ ديمنج الأربعة عشر الأسس (Foundations) النظرية لمفهوم إدارة الجودة الشاملة ، على الرغم من أن البعض قد وصف عدداً منها بأنها ليست أكثر من إكسير أو إكسيرات إدارية قديمة في قوارير جديدة ، ولأن الجودة (Quality) هي ما يعرفها الزبون ، أي ليس لها معنى مستقل عن ذلك الذي يضفيه

عليها الزبون، فإن رضا الزبون هو المقياس الأساسي للجودة ،لهذا فـإن إدارة الجـودة الشاملة تؤكد على الحاجة إلى تحسين وقياس العمليات التي تؤدي إلى إرضاء المستهلك أو الزبون بصورة مستمرة والعمل الفريقي أو إزالة الحـواجز التنظيميـة بـين الأقسـام والوحدات التي تتكون منها المنظمة ،والـتعلم مـن نجاحـات شـركات الأعمـال (Birnbaum, 2001,pp.93-94).

تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة منذ بداية الثمانينات من القرن الماضي ،حيـث كانت الشركات الأمريكية تفقد حصتها في السوق العالمية لصالح الشركات اليابانية . وفي هذه الفترة اكتشفت الشركات الأمريكية مفهوم الجـودة (Quality) بوصـفه طريقة جديدة لمواجهة الضغوط التنافسية في السوق العالميـة (Melissaratos and Arendt ,1995). ثم انتشرت مفاهيم الجودة بصورة متسارعة من خلال المطبوعـات والمستشارين (consultants) لتعرف لاحقاً بإدارة الجودة الشـاملة Total Quality Management -TQM). وكان الاعتقاد الشائع أنه ما لم يتبنَ ويطبق كل قطاع من قطاعات المجتمع الأمريكي مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، فإن الولايات المتحدة لن تحتفظ بموقعها كدولة رائدة في العالم (Schmidt and Finnegan ,1992) . لقد وصـف الزعيم الجمهوري في مجلس النواب الأمريكـي آنـذاك نيـوت جنجـرش Newt (Gingrich) إدارة الجودة الشاملة بأنها واحدة من الأركـان الخمسـة للحضـارة الأمريكية (Ferguson,1998). ويرى بعض الباحثين (Brigham, 1993) أنه لم يسبق لفلسفة إدارية أخرى في الذاكرة الحديثة أن استحوذت على خيال قطـاع الأعمـال الأمريكي كما فعلت إدارة الجودة الشاملة. وقال عنها سـيمور (Seymour ,1992)، إنه لا يمكن تجاهلها أو اعتبارها مجرد موضة أو بدعة إدارية أخرى (Birnbaum,2001, In pp.91-93)

وهناك مجموعة من التعريفات لمفهوم إدارة الجودة الشاملة نذكر منها ما يلي:

1. إدارة الجودة الشاملة تعرف بأنها نظام إداري يركز على الناس ويهدف إلى تحقيق زيادة مستمرة في مستوى رضا الزبائن بتكلفة حقيقية منخفضة، وبصورة مستمرة

أو دائمة. إنها مدخل نظمي شامل يعمل أفقيا عبر الوظائف والأقسام ويشرك كل العاملين ويمتد ليشمل سلسلة العـــرض (أو المـــوردين) وسلســـلة الزبـــون (أو المستهلكين)(Steyn and Schulze, 2003, p.670).

2. تعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها نمط تعاوني لأداء الأعمال يعتمد على القدرات المشتركة لجميع العاملين في المنظمة بهدف تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية بصورة مستمرة من خلال فرق العمل الوظيفية،كما تعرف إدارة الجودة الشاملة بأنهـــا نموذج إداري شامل يقوم على الجودة فكراً وتنظيماً وينطلق مـــن إســـتراتيجية تعاونية ومستمرة للتحسين المستمر لضمان تحقيق أهداف الجامعة والمجتمع ،(فلية والزكي،2004،ص18-19).

3. إدارة الجودة الشاملة هي نظام للتحسين المستمر يعتمد على نمط الإدارة التعاونية في التسيير ويركّز على رضا الزبائن أو المستهلكين (Masters, 2003).

4. إدارة الجودة الشاملة هي عملية تغيير الثقافة الأساسية للمنظمة وإعادة توجيهها (أي ثقافة المنظمة) نحو منتج أو خدمة عالية الجودة تعدّ هي الأفضل بين المنافسين، من وجهة نظر أولئك الذين يستهلكون /يستخدمون تلك السلع أو الخـــدمات (Nixon, Helms, and Williams, 2001, p .ll).

5. وتعرف إدارة الجودة الشاملة على أنها فلسفة شاملة للحياة والعمل في المنظمات، مركزة على مواصلة السعي بلا هوادة بهدف التحسين المستمر للجودة (Chafee and Sherr, 1992, In Birnbaum, 2001, p.93).

إذن فتركيز مدخل إدارة الجودة الشاملة منصب على الجودة كما يراها الزبون أو المستهلك .و لكن ما هي الجودة ؟

يقدم الآباء الروحيون (Gurus) لإدارة الجودة الشاملة تعريفات مختلفة لمفهـــوم "الجودة " تبعاً لاختلاف مشاربهم الفكرية، وقد لخص سيمور(1992، Seymour) أحد عشر عنصراً أساسيا لمفهوم الجودة .إذ وجد أن مفهوم الجودة (Quality) يعني العناصر التالية:تلبية احتياجات الزبائن وزيادة، وإنهاء مسؤولية كل شخص داخـــل المنظمـــة،

والتحسين والتطوير المستمر لأداء المنظمة،والقيادة ، وتطوير وتنمية الموارد البشـــرية ، وتقليص الخوف ،والاعتراف والمكافأة (تقدير العمل المتميـــز ومكافأتـــه) ، والعمـــل الجماعي / عمل الفريق ،واعتماد نظام مقاييس إحصائي لقياس الجودة،وحل المشكلات بصفة منتظمة ،و الجودة الشاملة تعني كل شيء (In Birnbaum,2001,p, 93).

ويضيف (Birnbaum ,2001,p.106) ثلاثة عناصر إضافية لمفهـــوم الجـــودة الشاملة هي المقارنة المعيارية أو الاستفادة من تجارب المؤسسات والشركات الناجحة ، والتخطيط الاستراتيجي ،والاتصالات الجيدة .

ويلخص (Birnbaum, 2001,pp.92-107) أهم مفاهيم ووسائل إدارة الجودة الشاملة في الآتي:

- مشاركة العاملين في المؤسسة في صناعة القرارات.
- إزالة الحواجز التنظيمية بين الوحدات الأكاديمية والإدارية الـــتي تتكـــون منـــها المؤسسة، وتحقيق مبدأ العمل الفريقي (Teamwork)،من خلال استخدام فـــرق عمل غير وظيفية (أو الفرق متعددة الوظائف) (Cross-Functional Teams).
- التحسين المستمر للجودة .
- تعريف الجودة وقياسها من خلال الزبون.
- مدخل التحكم والرقابة الإحصائية (Perspective The statistical control) لمراقبة الجودة .
- الإدارة بالحقائق، أي الاعتماد على البيانات و المعلومات في اتخاذ القـــرارات، أي حل المشكلات باستخدام الوسائل والأساليب الإحصائية / الكمية.
- خلق عملية إنتاج موحدة وتقليص الفروق و الاختلافات الناتجة عن عملية الإنتاج نفسها.
- خفض التكلفة وزيادة الإنتاجية.

من خلال تعريفات إدارة الجودة الشاملة يتبين أهمية مفاهيم إشراك العـــاملين في

اتخاذ القرارات ،والعمل الفريقي أو الجماعي وإزالة الحواجز بين أقسام ووحدات المنظمة، والتحسين المستمر للجودة . والسؤال الرئيس لهذه الدراسة هو:ما المعوقات والتحديات التي تعترض تبني وتطبيق مفاهيم الإدارة بالمشاركة،و العمل الفريقي ، والتحسين المستمر ، في مؤسسات التعليم العالي؟:في الصفحات التالية مقابلة بين مفاهيم إدارة الجودة الشاملة الأربعة آنفة الذكر وبعض خصائص مؤسسات التعليم العالي التي تمثل تحديات أو معوقات لتبني وتطبيق هذه المفاهيم .

مبدأ إشراك العاملين في صناعة القرارات في المنظمة :

من مبادئ إدارة الجودة الشاملة التركيز على العاملين في المنظمة والدعوة إلى منحهم القوة .

ويمثل مبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات أحد المفاهيم الرئيسة لمدخل إدارة الجودة الشاملة حيث يؤكد هذا المبدأ على ضرورة إعطاء صلاحيات للموظفين تمكنهم من القيام بمسؤولياتهم ،أي على ضرورة إشراك العاملين في المنظمة في صنع القرارات المرتبطة بعملهم .وتأكيد مدخل الجودة الشاملة على إشراك العاملين في صنع القرارات يقوم على فرضية مهمة وهي أن إشراك العاملين في اتخاذ القرارات يزيد من فرص اتخاذ قرارات فعالة وناجحة من خلال مشاركة تلك العقول المفكرة والقريبة من مشاكل العمل (العزاوي ،2005،ص40) .وفقاً لهذا المفهوم ،فإن العاملين هم أقرب إلى الزبون وبالتالي هم أعرف بمصادر الجودة من غيرهم لكنهم لا يملكون قوة أو سلطة كافية وموارد كافية لإحداث التغيير الضروري.والمطلوب منح من هم أقرب إلى مشكلة الجودة سلطة،وقوة، وموارد ومسؤولية لإصلاح المشكلة. إن مفهوم المشاركة هنا يعني مد الجسور والتواصل مع أصحاب المصلحة أو الزبائن الداخليين وإشراكهم في عمليات صناعة القرارات الإستراتيجية للمنظمة (الجامعة).وتطبيق مبدأ الإدارة بالمشاركة يعني بل يقتضي توزيع السلطة ،والتركيز على تنمية وتدريب العاملين على المشاركة في صناعة القرار ، إذ تدعو إدارة الجودة الشاملة إلى مشاركة كاملة من قبل كل أصحاب المصلحة

داخل المنظمة وخارجها في صناعة القرارات حول أهداف المنظمة وطريقة عملها أو الطرق التي تستخدمها أو تتبعها المنظمة لتحقيق أهدافها (Crist, 1996) .

ثم ما التحديات والصعوبات التي تواجه عملية توسيع مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرارات في الجامعات ؟. تتفاوت الجامعات ويختلف الأفراد على السواء حول تعريف مفهوم المشاركة أو ماذا يعني.فقد يعني مفهوم المشاركة في جامعة ما، وجود ممثلين للطلبة في مجلس الجامعة أو بعض لجانها لإبداء المشورة فقط، بينما يعني في جامعة أخرى منحهم حق التصويت. وبالتالي فإن السؤال المهم هو: ما مستوى (أو درجة) المشاركة الذي يمكن أن يجعل من عملية صناعة القرار عملية فعالة وناجحة وتؤدي إلى إرضاء العاملين؟! إنه لمن الصعب التعميم حول مستوى أو درجة المشاركة الذي يمكن أن يزيد من فعالية عملية صناعة القرار في المنظمة وبالتالي من رفع مستوى الرضا عند العاملين. والمشاركة وحدها في صناعة القرارات في الجامعات لا تكفي بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس ، إذ لابد أن ترتبط المشاركة باقتناع أعضاء هيئة التدريس بأن مشاركتهم مؤثرة في صناعة القرارات، أي أن اقتناع أعضاء هيئة التدريس بأن مشاركتهم تؤخذ في الاعتبار وتعدل مسار القرارات يُعد شرطاً أساسياً لانخراطهم ومشاركتهم في عمليات صناعة القرار وبالتالي إلى رفع الكفاءة والفعالية Kezar and Eckel, 2004,P. ,388) (.

وفي الوقت الحاضر أصبحت عملية التسيير في الجامعات تتسم بانخفاض أو ضعف مستوى المشاركة، والسبب يعود إلى أن عدداً قليلاً جداً من أعضاء هيئة التدريس يهتمون بالإدارة الجامعية، أو يشاركون فيها. ففي الوقت الذي زادت الحاجة إلى عملية المشاركة لصناعة قرارات عقلانية مؤسسية، انخفض مستوى المشاركة، إذ إن الاتجاهات المعاصرة تعمل ضد المشاركة الأكاديمية الواسعة. وأهم هذه الاتجاهات كما يلخصها (Kezar and Eckl, 2004,p.372) ما يلي:-

1. توظيف القليل والقليل جداً من أعضاء هيئة التدريس على أساس دائم في كثير من

جامعات الدول المتقدمة:إن نسبة متزايدة من أعضاء هيئة التدريس، إما يعملون على أساس نظام الساعات (Part-time) أو لديهم زمالة تعاقدية محدودة مع جامعاتهم ،إذ ارتفعت نسبة هذه الفئة من 43%في عام 1975إلى 65%في عام 2003في الولايات المتحدة SCUP ,July2007,P.8). ونظراً لتحول الجامعات في كثير من الدول الصناعية وفي مقدمتها الولايات المتحدة نحو الاعتماد المتزايد على كادر تدريسي على أساس تعاقدي أو مؤقت، فإن عدد الأساتذة الثابتين الذين لديهم الوقت والنية للمشاركة في عملية التسيير سيتقلص أو ينخفض. وهذا من شأنه أن يقلل من أهمية مبدأ المشاركة في صناعة القرار بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس. ويشير هولب (Holub,2003)إلى تزايد القلق في الأوساط الأكاديمية من ظاهرة تزايد اعتماد مؤسسات التعليم العالي على هيئات تدريسية على أساس التعاقد ،لما لهذه الظاهرة من آثار سلبية ليس فقط على الحرية الأكاديمية وجودة التعليم الجامعي ولكن لكونها تعمل على الحد من مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عملية تسيير الجامعات والكليات ، بسبب أن أعضاء هيئة التدريس العاملين على أساس تعاقدي يمنعون عادة من المشاركة في أنشطة صناعة القرار في الجامعات والكليات.

2. نظام الحوافز في الجامعات لا يشجع عملية المشاركة في الإدارة:وقد أدى نظام الحوافز في الجامعات إلى عزوف وتردد الأساتذة المتميزين عن المشاركة في عملية التسيير (أو الإدارة) بسبب أن معايير الترقيات الأكاديمية والتأمين الوظيفي لا تعطي وزناً أو أهمية للعمل الإداري في الجامعات (Kezar and Eckel , 2004,P.386) . وأمام تراجع وانخفاض الرغبة في المشاركة في صناعة القرارات، ولكي تستجيب الجامعات أيضاً بسرعة للتحديات التي تواجهها، لجأت بعض الجامعات إلى تبني أنظمة بيروقراطية ، وإلى إشراف إداري أكثر مركزية، وهرمية، حيث تقاس الجودة بالسرعة في اتخاذ القرار، وليس بالنتائج ،أو عدد المشاركين في اتخاذها، إضافة إلى ما تشير إليه نتائج البحوث من أن انخفاض مستوى المشاركة (أو

غيابها)يساعد على خفض متوسط التكلفة .

3. مشاركة ثانوية في صناعة القرارات: إن العديد من صناع القرار في مؤسسات التعليم العالي عبارة عن هواة وليسوا محترفين، إذ إنهم في الغالب منهمكون في متابعة مهنهم العلمية وليس في صنع القرارات. إن هناك أولويات أكثر أهمية لدى أعضاء هيئة التدريس مثل البحث العلمي والتدريس يشغلانهم عن عملية المشاركة،ونتيجة لذلك فإن السلطة يستحوذ عليها أولئك الذين يستمرون في مواقعهم مدة كافية تمكنهم من مزاولتها. إن ولاء أعضاء هيئة التدريس هو في المقام الأول للتخصص وليس للمؤسسة (الجامعة) التي يعملون فيها. إن قضية المشاركة ما تزال مائعة وغير مستقرة . فالمشاركون من أعضاء هيئة التدريس يأتون إلى مناصبهم الإدارية ويذهبون منها ، كما أن لديهم اهتمامات قصيرة أو محدودة المدى ولا يمكنهم الالتفات إلا إلى عدد محدود من المهام في وقت واحد .(Julius,et.al.1999,pp.115-116)

4. موقف مجالس الأمناء والمشرعين :إذ ترى بعض مجالس الأمناء، والمشرعين، وبعض جمعيات التعليم العالي في الولايات المتحدة ،أن الإدارة بالمشاركة تحد من مرونة ويقظة المؤسسة (الجامعة)، مما يخلق معوقات وهزالاً لهذه المؤسسات، وينمي لديها حالة ميل ونزوع نحو الوضع القائم (المركزية).

5. تشتت وانتشار سلطة صنع القرار في الكليات والجامعات: في بعض المنظمات هناك مجموعة مهنية مسيطرة مثل الدكاترة في المستشفيات. لكن الجامعات والكليات مجزأة و مشطرة بفعل الانشطارات المعرفية . لذا تتصف السلطة فيها بأنها منتشرة أو تتوزع في شكل مجموعات شبه مستقلة. والسبب أن الجامعة تحتوي على مجموعات متعددة (وليس مجموعة واحدة) من المهنيين ، بحسب عدد التخصصات أو المجالات المعرفية في الجامعة والتي من غير المحتمل أن يسيطر مجال أو تخصص واحد على بقية التخصصات المعتمدة في الجامعة أو الكلية.

6. تكرار ظهور القضايا ذاتها أو ظاهرة تدفق القرارات: القرارات في المؤسسات

الأكاديمية لا تعيش طويلا ، إذ سرعان ما يتم نقضها وتعديلها بسبب ضغوط جماعات المصالح الخارجية والداخلية التي تتعامل معها الجامعات ،حيث تدفع هذه الجماعات بالقضايا التي سبق وأن اتخذت بشأنها قرارات إلى الطرح من جديد وإلى اتخاذ قرارات جديدة بشأنها ، مما يجعل القرارات الأكاديمية ذات صفة مؤقتة .إن عملية اتخاذ القرار الأكاديمي لا يمكن وصفها بمصطلح(صناعة القرار) ولكن المصطلح الأكثر دقة هو (تدفق القرارات) إذ ليس لها نهاية. يضاف إلى ذلك ظاهرة التسويف في اتخاذ قرارات بشأن القضايا الأساسية وإثقالها بقضايا ثانوية . فكلما طالت و تأخرت عملية اتخاذ القرار، تراكمت القضايا الثانوية وأضيفت على الموضوع الأصلي ، على أمل تحقيق أغراض كثيرة في وقت واحد.

7. اتخاذ القرارات بواسطة لجان من ذوي الخبرة:إذ إن معظم القضايا الأساسية في الجامعات يتم حسمها من قبل لجان ،الأساس في تشكيل أعضائها هو خبرتهم وليس مواقعهم الإدارية أو السلطات المخولة لهم بحكم مواقعهم في الهرم الإداري للمؤسسة .و لأن تركيبة اللجان وخبرات الأشخاص المشاركين في اللجان الأكاديمية تؤثر بدرجة مهمة على احتمالات النجاح أوالفشل ، فإن صناع القرار في الجامعات يحتاجون إلى معرفة الإستراتيجيات الأفضل لاختيار اللجان و تدريبها. ولأن المشاركة في التسيير تعتمد أساساً على اللجان كآلية للمشاركة فإن هناك عدداً من الأسئلة التي ما تزال غامضة في أدبيات إدارة الجودة الشاملة وأهمها:

- ما شكل ونوع التدريب والحوافز الأكثر فاعلية ونجاحاً لتشجيع الأساتذة بنظام الساعات أو التعاقد كي ينخرطوا في عملية المشاركة في صنع القرارات الأكاديمية (أي في عملية التسيير)؟!.
- ما نوع الثقافة المؤسسية التي يمكن تنميتها في مؤسسات التعليم العالي لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في عملية التسيير؟، بمعنى كيف يمكن خلق الرغبة للمشاركة لدى أعضاء هيئة التدريس؟ ما شكل ونوع التدريب والحوافز الأكثر فاعلية ونجاحاً لتشجيع الأساتذة بنظام

الساعات أو التعاقد كي ينخرطوا في عملية المشاركة في صنع القـــرارات الأكاديمية (أي في عملية التسيير)؟!.

- ما أنجح الطرق لتنمية الثقة بين اللجان المختلفة وبين الأفراد داخل كل لجنة والشعور بروح المسؤولية وبروح المحاســبة (المســاءلة) في عمليــة التسيير؟
- ما تأثير العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس من جهة،والكادر الإداري من جهة أخرى، على عملية المشاركة في صنع القرارات الأكاديمية؟.

إن محاولـــة تطبيـــق إدارة الجـــودة الشـــاملة قـــد يقـــود إلى بيروقراطيـــة مركزية(Centralizing Bureaucracy) عوضا عن توسيع فرص توسيع المشاركة في صناعة القرارات في المنظمة. إذ على الرغم من ادعاء أنصار إدارة الجودة الشاملة أنها توسع أو تزيد من فرص مشاركة الموظفين في المستويات الدنيا في صناعة القرار، إلا أنها في الواقع تقود إلى مزيد من تركز أو مركزية السلطة. إذ إن تطبيق المـــداخل الإداريـــة المستوردة من شركات الأعمال ، خاصة تلك التي تواجه بمقاومة من قبل أعضاء مهمين في المؤسسة كأعضاء هيئة التدريس، يحتم وجود أنظمة تنسيق إدارية واتخـــاذ قـــرارات تنفيذية من أعلى سلطة في المؤسسة. هذه الحالة تؤدي إلى إحباط الوعد الأساسي الذي بشرت به إدارة الجودة الشاملة وهو توسيع فرص المشاركة في صناعة القرار .وبغـــض النظر عن نوايا السياسات الجديدة ،فإن تطبيق أو تنفيذ المداخل الإدارية المستعارة عادة ما يستدعي تقوية وظائف الإدارة المركزية ولا يمكن أن يقود إلى مزيد من اللامركزيـــة بحكم التغيرات الكبيرة المطلوبة في البنية والعمليات وتخصيص الموارد التي يشـــترطها أو يتطلبها تطبيق المداخل الإدارية. كما أن تطبيق المداخل الإدارية الجديدة يقوى المركـــز على حساب الأطراف في المنظمة بطرق أخرى أيضاً. فالمداخل الإدارية المستوردة غالباً ما تقوم على فكرة زيادة عدد الموظفين أو المتخصصين وإيجاد ضباط إداريين إضافيين أو الاثنين معاً. فإدارة الجودة الشاملة تفترض إنشاء وتأسيس مكاتب وتوظيف أشـــخاص مسئولين عن تطوير ومراقبة برامج الجودة ولجان الجودة. وهذا يعني إنها مكلفـــة مـــن

الناحية المادية .

إن الأمر يحتاج إلى دراسة خصوصية كل مؤسسة (حجمها، ثقافتها، طبيعتـــها، أهدافها...الخ) قبل إقحام أو تبني مداخل مستوردة من شركات الأعمال على اعتقاد أنه سوف يحسن من صناعة القرارات وقدرة المؤسسة الأكاديمية على الاستجابة. فالتســـيير المشترك أو مبدأ المشاركة في الإدارة ربما لا يكون ملائماً في كل البيئات ولكل أنـــواع المنظمات. فقد وثقت الدراسات التي اهتمت بالمداخل الإدارية المستوردة من القطـــاع الصناعي والتجاري إلى قطاع التعليم العالي العديد من السلبيات ، منها انخفاض الروح المعنوية للعاملين، والصراعات المنظمية، والصراعات على المستوى الشخصي، وفقـــدان القـــيم والتقاليـــد المؤسســـية الجامعيـــة (Mintzberg , 1994 , in Birnbaum, 2001,PP.203-204).

إزالة الحواجز والمعوقات التنظيمية بين الوحدات الأكاديمية وإرساء ثقافة العمل الفريقي في مؤسسات التعليم العالي:

من مرتكزات إدارة الجودة الشاملة إزالة الحواجز الإدارية والتنظيمية بين وحدات المنظمة لضمان التكامل في العمل، إذ تولي إدارة الجودة الشاملة أهمية كـــبيرة للعمـــل الجماعي والعمل بروح الفريق الواحد.وإن من أهم مرتكزات إدارة الجـــودة الشـــاملة تشجيع التحول من الطرق الفردية لأداء العمل إلى الطرق الجماعية من خـــلال تـــبني فلسفة وتنمية مهارات العمل الجماعي وتنظيم العاملين في فرق عمـــل ملتزمـــة بإنجـــاز أهداف محددة جوهرها تلبية حاجـــات الزبـــون وتفضـــيلاته(Briggs,et .al ,2003 p.362,) إن تأصيل وتوطين ثقافة العمل الجماعي هو أحد المرتكزات النظريـــة لمـــدخل إدارة الجودة الشاملة وأحد اشتراطاتها للنجاح.وتعد فرق العمل الوظيفية وسيلة مهمـــة لاندماج العاملين وتكامل مهاراتهم ومعارفهم وتوجيهها نحو تحقيق الهدف العام للمنظمة وإرضاء الزبون .ويساعد العمل الفريقي أو الجماعي في تشجيع التعلم المشترك وإشاعة روح التعاون والعمل بروح الفريق الواحد للوصول إلى خدمة أو منتج عـــال الجـــودة

وبأقل تكلفة ممكنة (انظر :العزاوي ،2005،ص66) .

وتؤكد إدارة الجودة الشاملة على أهمية بل ضرورة مزاولة العمل في المنظمة بصورة تعاونية بما في ذلك تكوين فرق عمل وظيفية عبر الأقسام (Cross –functional work teams) ،وإزالة المعوقات أو العوائق التنظيمية بين الأقسام والإدارات ((كوميفز،2002،ص119) . ويدعو مدخل إدارة الجودة الشاملة إلى تشجيع العمل الفريقي والتعاوني بين أعضاء هيئة التدريس والإداريين من أجل تطوير مجموعات مقررات دراسية جديدة وتعديل مفردات موجودة ،وتدريس مشترك لبعض المقررات (التدريس الفريقي)،وتطوير مصادر تعليمية جديدة ،وتقييم تدريس النظراء بصورة غير رسمية ،والقيام بإجراء البحوث المشتركة أو الجماعية ،وتطوير وإعادة كتابة رسالة وأهداف القسم على أساس تطوعي ،ومشاركة الزملاء نتائج ورش العمل والمؤتمرات وأي معارف تتعلق بالمناهج (Briggs,2007,pp.685-688).

ما العقبات والقيود التي تقف في وجه محاولات تطوير مجالات العمل الجماعي في الجامعات؟

في ما يلي أهم معوقات التطبيق وأوجه النقد الموجهة إلى هذا المفهوم و هي:

- ضعف الاعتمادية بين الأقسام الأكاديمية :تتصف الجامعات بضعف الاعتمادية المتبادلة بين الوحدات الأكاديمية المكونة للجامعة، أي وجود حالة انفصال و(استقلالية) بين الأقسام والوحدات الأكاديمية المختلفة. واستقلالية الأقسام والوحدات الأكاديمية عن بعضها يتعارض مع ما تشترطه إدارة الجودة الشاملة للنجاح من أهمية وضرورة التداخل والتعاون بين الأقسام والوحدات الأكاديمية لمواجهة المشكلات ورفع الأداء وتحسينه (عشيبة ، 2000، 556).كما أن هذا الاشتراط لإدارة الجودة الشاملة يتعارض مع واحدة من أهم الخصائص التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي، وهي أنها من نوع الأنظمة مرنة التزاوج (Loose Coupling) .وهذه الخاصية يمكن النظر إليها بوصفها مشكلة لتطبيق

إدارة الجودة الشاملة من جهة،و ميزة من جهة ثانية. فهي مشكلة تعيق عملية تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة لأن الجامعات والكليات مقارنة بأنواع المنظمات الأخرى (صناعية، تجارية)، تفتقر إلى وجود ترابط وتداخل قوي بين أجزائها أو مكوناتها . وإما كونها ميزة فلأن الوحدات الأكاديمية والإدارية المكونة للجامعة تستطيع أن تكيف نفسها بشكل فردي دون إجبار المؤسسة ككل على ذلك، وهذا التكيف يمكن أن يتم دون أن يسبب أو يخلق حالة من عدم التوازن للمؤسسة بكاملها، وهنا لا تحتاج كل الوحدات الأكاديمية والإدارية للجامعة أن تركز على العناصر ذاتها في البيئة الخارجية، وإنما على العناصر التي تخص الوحدة الأكاديمية أو الإدارية المعنية. فكلية التربية، على سبيل المثال، يمكنها التكيف مع برامج جديدة لإعداد المدرسين دون أن يكون لذلك تأثير على برامج كلية الهندسة أو برنامج قسم من أقسام كلية الطب أو كلية التجارة. فإذا كان التبني أو التكيف الذي أقدمت عليه كلية التربية غير ناجح، فإن الروابط والصلات الضعيفة بين الوحدات الأكاديمية المكونة للجامعة يحول دون حدوث اختلال وظيفي وانتشاره إلى الوحدات الأخرى(1983, Weick, p.71) .

ويعزى ضعف الاعتماد المتبادل بين الوحدات الأكاديمية في جزء منه إلى أن كل اختصاص أكاديمي له مشكلاته، ولغته وأهدافه الفكرية ،ونظرياته وأساليبه المقبولة، ومنافذه الخاصة بالنشر، ومعاييره المتبعة في تقويم البحوث(بيسا نو، 2007،ص51). فالأقسام العلمية داخل الكلية الواحدة تمتلك مقررات متميزة ومختلفة تتولى تدريسها للطلبة، وكذلك الكليات داخل الجامعة الواحدة. فالترابط أو الاعتماد المتبادل بين الأقسام العلمية داخل الكلية الواحدة أو بين الكليات داخل الجامعة الواحدة ضعيف،كون عمليات الاكتشاف ونقل المعرفة يمكن أن تتم داخل الأقسام العلمية بطريقة ذاتية ومستقلة نسبياً، فالقانون لا يحتاج إلى علم الآثار كثيراً، والأدب الإنجليزي كتخصص جامعي لا يحتاج كثيراً إلى علم الفيزياء، فليس هناك حاجة للاعتمادية أو

الاندماج القوي بين هذه الوظائف التي تقوم بها الجامعة كما هو الحال بالنسبة لشركات الأعمال والصناعة التي تتصف باعتمادية قوية بين أجزائها قائمة حول إنتاج وتوزيع عدد من المنتجات. في صيغة أخرى : بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي، ليس هناك تكنولوجيا مشتركة أو مترابطة تحتم وجود درجة عالية من الاعتمادية والتداخل بين الوحدات الأكاديمية ، ولكن عوضاً عن ذلك هناك تكنولوجيا مكثفة يمكن أن تعمل أو تؤدي وظائفها في تجمعات (وحدات) شبه منعزلة أو منفصلة بعضها عن بعض،كما أن درجة الاعتماد المتبادل بين الوحدات الأكاديمية يختلف من جامعة إلى أخرى وفقاً لدرجة تركيز الجامعة في برامجها على أنشطة معينة مثل ما إذا كانت الجامعة تغلب في نشاطها ووظائفها التعليم التخصصي أو العام ، البحث العلمي أو التدريس أو خدمة المجتمع (Clark , 1983 , PP. 41-42).

- تحديات الانفجار المعرفي والإنشطارات والتشرذمات العلمية:إحدى نتائج الانفجار المعرفي التي تشكل تحدياً اليوم هي ظاهرة تشرذم وتفتت فروع المعرفة العلمية إلى تخصصات ضيقة وموغلة في الدقة ،إذ يشهد التعليم العالي تجزئة وانشطارات متسارعة للتخصصات المعرفية ،ويلاحظ هذا من خلال عملية الانفصال المستمرة داخل فروع المعرفة والتخصصات الأكاديمية وتكوين كيانات جديدة أكثر دقة وأضيق تخصصاً، وتكوين مجالات وتخصصات معرفية جديدة لم تكن موجودة بالأمس القريب ،وغير معترف بها كفروع معرفية أكاديمية في الماضي .وهذا التشطر والتشرذم ليس كلياً ظاهرة غير معروفة في التعليم العالي (Bloland ,2005,p.133).فقد شهد التعليم العالي بدايات هذه الظاهرة منذ منتصف القرن التاسع عشر ،لكن ما يجعلها اليوم تحدياً هو تسارعها وحجمها في السنوات الأخيرة.
- وعلى الرغم من أن ظاهرة الإنشطارات الداخلية الحاصلة في مختلف فروع المعرفة اليوم قد يكون لها نتائج إيجابية مثل نمو المعرفة وتعمقها ودقة تطبيقاتها العملية ،إلا إن ظاهرة التشطر والانقسامات في التخصصات المعرفية قد أدى إلى

تآكل أي معنى للحديث عن أهداف موحدة أو متفق عليها لمؤسسات التعليم العالي .لقد سمحت مستويات التشرذم العالية والمتسارعة للأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس أن يتحولوا إلى جماعات أكاديمية منعزلة (أو معزولة)لا تحتاج إلى تواصل مع الآخرين أو حتى محاولة فهمهم ،أو استيعاب معارف جديدة خارج حدود تخصصاتهم الضيقة.ليس هذا فحسب بل أثرت عملية التشرذم و الإنشطارات الداخلية لفروع المعرفة أيضا على طرائق إيصال المعرفة ونقلها عبر التدريس .إذ أصبح التعليم الجامعي يوزع بصورة متزايدة إلى قطع وأجزاء دون اعتبار أو اهتمام بأهداف الكليات والجامعات ووحدتها كمؤسسات علمية .(Bloland ,2005 ,p.134)

لقد تحولت الجامعات الكبيرة إلى كوكبة من الرئاسات ، والكليات والقطاعات ، والمراكز ،والأقسام المقطوعة ،والاتصالات ،فلا يجمعها هدف مؤسسي مشترك أو قيمة تسمو فوق كل اعتبار أو مصلحة خاصة لكل قطاع أو مركز،وليس من المبالغة القول أن الكليات والمراكز والأقسام أصبحت مستقلة ذاتياً .وقد قادت خاصية التخصص الدقيق أو الشديد إلى زيادة التقسيم أو التشرذم (Fragmentations) الأكاديمي في شكل ظهور أقسام ومعاهد ومراكز مستقلة في عملها مما دعا بعضهم إلى وصفها بمخازن وظيفية (Functional silos) أو بممرات مناجم (Mine shafts) (شرودر ،2002،ص138) . وتعاني الجامعات من ضعف حجم البحوث الأكاديمية متداخلة الاختصاصات أو غيابها والسبب يعود بدرجة مهمة إلى أن تجزئة العلوم والمعارف إلى اختصاصات دقيقة جداً قد شكل عائقاً أساسياً أمام العمل الجماعي والتكامل عبر الأقسام في مجال البحث العلمي.وما تزال الأقسام الأكاديمية متداخلة الاختصاصات هي الاستثناء وليس القاعدة في مؤسسات التعليم العالي اليوم وإن كان إنشاء مثل هذه الأقسام أو المعاهد التي تجمع الأكاديميين من خلفيات علمية مختلفة يشكل خطوة في الاتجاه المطلوب (انظر:بيسانو،2007،ص51) .

- الولاء للتخصص مقابل الولاء للمؤسسة:دأب الأساتذة الأكثر نجاحاَ وشهرة

على التنقل من جامعة إلى أخرى، إذ ولاء هؤلاء يجنح إلى حد كبير نحو زمـــلاء المهنة أكثر ما هو لمنظمة أو مؤسسة معينة بما في ذلك تلك التي يعملون بهـــا . وزملاء المهنة هم مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجالات معينة ومنتشرون على نطاق عالمي (كلاوسن ،**2008**،ص**41**). لكن هؤلاء المهنيين يتصـــفون بولاءات مقسمة : فهم ينتمون إلى الكلية أو الجامعة التي يعملون بها ، ولكنهم أيضا يشعرون بالانتماء إلى مجال التخصص (القسم العلمي) في الجامعـــات والكليات أينما وجدت ، وهذا قد يشكل تداخلاً بعض الأحيان في ولائهـــم للكلية أو الجامعة التي يعملون بها في حين أن الولاء التنظيمي للعاملين يمثل أحد المرتكزات الأساسية لنظرية الجودة الشاملة.ويؤكد ثارو (**1995**،ص **31**)أنه في العالم إلا نجلو ساكسوني فإن الولاء للمؤسسة أو الشـــركة يكـــون أمـــراً مشكوكاً فيه ،فالفرد ينجح كفرد لا كعضو في فريق.

ويضيف (**Briggs ,2007,p.679**)أن العمل الفريقي بين أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج نادراً ما يحدث ،والسبب أن هوية (**Identification**) التخصـــص هـــي السائدة على حساب هوية الكلية أو الجامعة ،إذ يشكل القسم العلمي العقبة المهمة في طريق تأسيس ثقافة العمل الجماعي أو التعاوني وانخراط أعضاء هيئة التدريس في إصلاح المناهج وتطويرها بشكل تعاوني تحت مبررات الاستقلالية ،ومقاومة التغيير غير المرغوب. ومفهوم العمل الفريقي (**Teamwork**) الذي تدعو إليه نظرية الجودة الشاملة كإطـــار للعمل في المؤسسات لا يحضى بقبول كبير في الجامعات في مجال المناهج وتطويرها نظراً لما يتضمنه من آليات مفرطة في رسميتها وروتينيتها مثـــل :اختيـــار أعضـــاء الفريـــق (المشاركين) بعناية ،وضع أهداف والإجماع عليها بـــين أعضـــاء الفريـــق (أهـــداف مشتركة)،وضع خطط عمل منظمة ،و تحديد أدوار واضحة لكل عضـــو في الفريـــق ، وتحديد المسؤوليات عن المنتج ، وتحديد مواعيد للإنجاز وحوافز للأداء ،وإســـتراتيجية لإدارة الصراع .

لكن غياب العمل الفريقي (**Teamwork**) في مجال تطوير المناهج كما تدعو إليه

نظرية الجودة الشاملة لا يعني أن هناك غياباً مطلقاً للعمـــل التعـــاوني أو الجمـــاعي في الجامعات في مجال تطوير المناهج والبرامج . فالتعاون في مجال تطوير المناهج الشـــائع في الجامعات اليوم يختلف عن العمل الفريقي في نقاط أساسية مثل :إن العمل التعـــاوني أو الجماعي في مجال المناهج يتصف بالسمات الآتية كما يلخصها (Briggs,2007,p.695) وهي أنه:

- يظهر تلقائياً وعفوياً ،دون تخطيط رسمي مقصود .
- ليس له أهداف محددة مسبقاً ،ولكن يمكن التعرف على أهداف أثنـــاء العمـــل تستحق الاهتمام .
- يستمر العمل التعاوني وفقاً للاحتياج كما يراه المشـــتركون في العمـــل دون أن تكون هناك نقطة نهاية محددة.
- عملية مستمرة تقوى أحيانا وتضعف أحياناً أخرى من حيث الجهود،أو من حيث طول الوقت أو قصره .
- لا يتضمن خطوات مخططة مسبقا ومراحل متوقعة، وجداول مواعيد نهائية .
- لا يتضمن أدواراً محددة سلفاً وإطاراً للمساءلة عن إنجاز مهام بعينها.

▪ البنى والهياكل التنظيمية الرأسية التي تتصف بها الوحدات الأكاديمية :حيـــث تعمل غالباً على تنشيط التفاعل داخل نطاق الوحدات الأكاديمية إلا أنها قـــد تشكل عقبات أمام التفاعل والتنسيق والتعاون بين الوحدات الأكاديمية الـــتي تتكون منها الكلية أو الجامعة كما في حالة الشؤون الأكاديمية وشؤون الطلاب وقد يكون مرد ذلك ،ولو جزئياً ،إلى الفروق الثقافية بين العاملين في الإدارتين (الشؤون الأكاديمية وشؤون الطلاب)حيث يختلف العاملين في الجهتين من حيث الإعداد الأكاديمي ،والقيم ،والأهداف والمقاصد ،وأساليب التعامل (شرودر ، 2002، 138).

الممارسات الفعلية للجامعات تعزز ثقافة العمل الفـــردي: يســـود التركيـــز في الجامعات على الأداء الفردي وتأكيد إنجازات أعضاء هيئة التدريس كأفراد أكثر مـــن

الاتجاه نحو تشجيع الجهود الجماعية أو جهود الفريق، وهذا يقوم على فلسفة شـــائعة في المؤسسات الأكاديمية فحواها أن أي رفع لمستويات الأداء وتحسينها إنما هو ثمرة أو نتاج جهد فردي وليس جماعياً، وهذا يضعف اهتمام الجامعات بموضوع نشر ثقافـــة العمـــل الجماعي وتشجيعها (انظر: عشيبة ، 2000 ، ص 556).

ويضيف آستن (Astin,2000,p.15) ما خلاصته أن أعضاء هيئة التدريس وإن كانوا يشاركون في عمليات التسيير (الإدارة) الرسمية من خلال اللجـــان والمجـــالس الأكاديمية ، إلا أن وظيفتهم الرئيسة (البحث والتدريس) التي تكسبهم شهرة وتأمينا وظيفياً – هي في الأســـاس ذات طبيعـــة فرديـــة (Individualistic in nature)، وليست جماعية. إذ إن مشاهير الأكاديميين هم في الغالب أولئك الذين اكتسبوا شهرتهم ومكانتهم البارزة من خلال بحوثهم الفردية.

و على الرغم من مناصرة وتأييد الكثير من الجامعات لفكرة العمل الفريقـــي أو الجماعي إلا أنها لم تعدل من عملياتها وممارساتها الفعلية التي تعيق العمل الجماعي .فمـــا تزال الجامعات مستمرة في تخصيص وتوزيع موازناتها بطرق غير متوازنة ،حيث تكـــافئ المتميزين من أعضاء هيئة التدريس والإداريين كأفراد وليس كفريق أو جماعـــة ،والى أن يأتي الوقت الذي تتبنى فيه الجامعات قولاً وعملاً تخصيص واعتماد المكافآت والميزانيات لتشجيع التنظيمات والممارسات التعاونية سيظل نمط العمل يتصف بالفردية وسيكون من الصعوبة حقاً إقناع الهيئة التدريسية والإدارية بالتحول نحو العمل الفريقي أو التعاوني في الواقع (كوميفز،2002،ص119).

ويخلص كيزار (Kezar, 2006,p.829, p. 808)إلى القول إن الجهود المنظمـــة التي دفعت باتجاه خلق ثقافة تعاونية (ثقافة العمل الجماعي) في مؤسسات التعليم العالي قد قوبلت بمقاومة عظيمة أدت في نهاية المطاف إلى التخلي عنها . ويرجع المؤلف نفسه المعوقات والصعوبات التي واجهت توطين ثقافة العمل الجماعي في الجامعات إلى عدد من الخصائص التي تتصف بها منظمات التعليم العالي أهمها:

- تجزئة وتقسيم العمل الأكاديمي إلى درجة عالية جداً .
- شيوع ظاهرة التخصص الدقيق بين أعضاء هيئة التدريس .
- ضعف اللغة والأهداف المشتركة بين الأكاديميين والإداريين أو بين الشؤون المالية والشؤون الأكاديمية.
- ضعف القيم المشتركة بين العاملين في الجامعات.
- تاريخ طويل من الانفصال والانعزالية بين الوحدات الأكاديمية المكونة للجامعة .
- وجود توقعات وأولويات مختلفة للوحدات الإدارية والأكاديمية في الجامعات .
- وجود فروق ثقافية تتعلق بأنماط الشخصية بين الشؤون الأكاديمية من جهة، وشؤون الطلاب من جهة ثانية.
- وجود فرضيات متنافسة حول تعريف التعليم الفعال، أو مم تتكون عملية التعليم والتعلم الفعالة؟

هل غيرت إدارة الجودة الشاملة هذا الوضع؟ هل توجد أقسام تتابع تخطيط برامجها بوصف ذلك العمل مسؤولية جماعية وعلى أساس دوري منتظم بدلاً عن الانتظار للضغوط الخارجية لغرض إجراء تعديلات أساسية في البرامج ؟.وما هي الطرق أو الطرائق التي يتعاون بها أعضاء هيئة التدريس في تخطيط البرامج على مستوى القسم أو الكلية، وتحت أي ظروف وأي نوع من القيادة ؟ والإجابة التي تقدمها البحوث الميدانية حول الموضوع تشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس ليسوا معتادين على التفكير حول تخطيط المناهج بوصفه نشاطاً جماعياً على مستوى القسم ،وغالباً ما ينحوا إلى وصف تخطيط مقرراتهم الخاصة عندما يناقشون عملية تخطيط البرامج في أقسامهم ،فما تزال ثقافة العمل الفردي (طلابي ،مقرري،قسمي ،امتحاني،منهجي...الخ هي السائدة (Briggs, 2007, p. 677).

وتشير البحوث إلى أن أعضاء هيئة التدريس يحدثون مقرراتهم الفردية بصورة مستمرة ليحافظوا على حداثة محتواها ولزيادة فعاليتهم التدريسية ،لكن السؤال هو: هل توجد أمثلة من التطوير و التحديث المستمر لمحتوى المفردات الدراسية تتم ليس على

المستوى الفردي ،ولكن تتم جماعياً على مستوى البرامج ،أي هل هناك نماذج من تخطيط المناهج على مستوى القسم بمشاركة جماعية من أعضاء هيئة التدريس تهدف إلى إعـــادة تقييم مستمرة لمحتوى البرامج والمقررات الدراسية، وعمليات تدريسها، ولمخرجـــات البرامج؟؟

على الرغم من دعوتها بل إصرارها على تبني هذه المنظمـــات لأســـلوب العمـــل الجماعي ،فإن إدارة الجودة الشاملة لا تقدم استراتيجيات واضحة ومحددة تساعد على تأسيس ثقافة العمل الجماعي أو المشاركة التعاونية في مؤسسات التعليم العالي .من هنـــا فإن إدارة الجودة الشاملة لا تقدم لصناع القرار في الجامعات والكليات إجابات علـــى مجموعـــة مـــن الأســـئلة المهمـــة: شـــرودر 2002،ص145-152، وكـــوميفز 2002،ص130) التي ننتقي منها مايلي:

- ما الأهداف الجامعية التي يمكن تحقيقها بكفاءة وفاعلية من خـــلال المشـــاركة والتعاون بين الأقسام العلمية؟
- ما الوظائف أو الأنشطة الأكاديمية والإدارية الأكثر ملاءمة للعمل الفريقـــي أو التعاوني الفعال ؟.
- ما الشروط والظروف اللازم توافرها التي يمكن أن تقود إلى التحول من أسلوب العمل الفردي إلى أسلوب العمل الجماعي في المؤسسات الأكاديمية؟
- ما أساليب ونماذج اتخاذ القرار التي يمكن أن تشجع وتساعد في قيام أوجه تعاون مشتركة داخل الوحدات الأكاديمية، و مابين تلك الوحدات؟وكيف يمكن تذليل العقبات التي تحول دون توطين ثقافة العمل الجماعي في الوحدات الأكاديمية ؟
- ما الإ لتزامات التي يتوجب على أعضاء فريق العمل (المتعاونين)القيام بها لتحقيق التعاون ؟ وما الفوائد المرتقبة للتعاون فيما بين أعضاء الفريق ؟
- ما أفضل أساليب التدخل الإدارية في الجامعات والكليات لتنشيط التعاون عبر وحدات العمل أو الأقسام ؟
- كيف يمكن تخطيط أوجه مشاركة تعاونية ناجحة وتنفيذها ودعمها في المجـــال

التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع؟

- ما مدى تأثير مفاهيم السلطة، والاستقلالية أو الاستقلال الذاتي، وعدم الاعتماد على الآخرين في منع ثقافة العمل الجماعي من الانتشار في الجامعات ؟
- ما طرق ونماذج التقييم الأكثر فعالية وكفاءة التي يمكن استخدامها لقياس حجم و فعالية العمل الفريقي أو الجماعي وإصدار حكم عليه ؟

بالإضافة إلى التحديات آنفة الذكر التي تعيق محاولات تطبيق مفهوم العمل الجماعي في الجامعات ،هناك من يرى أنه مدخل لظهور هيمنة الجماعة على الفرد وطريقة أبوية لعصر مزيد من الجهد من العاملين. فقد لوحظ في اليابان أن الفلسفة الإدارية الداعية إلى النظر إلى المؤسسة باعتبارها البيت والعائلة التي ينتمي إليها العامل تعمل على تعميق روح الفريق داخل المؤسسة، إلا إنّها أدت أيضا إلى تراجع أو ضمور الموهبة والقدرة على الإبداع ، وغياب روح المبادرة الفردية والاستعداد للمغامرة وتحمل المخاطر ،و إلى تعطل الطاقات ،وقمع التميز والرغبة في اقتحام المجهول والخوض في طرق غير مألوفة، وهذا يؤدي بالضرورة إلى تضاؤل نصيب الفرد من فرص تحقيق الذات والتفوق وإظهار النبوغ الفردي(مكتب التربية العربي لدول الخليج ،**2000** ،ص**21**).

وأخيراً يشير كرانغ (**2006**،**198**)إلى أن الشركات اليابانية عُرفت بثقافة مختلفة تماماً عن الشركات الغربية ،من حيث تركيزها على العمل الجماعي بدل التركيز على العمل الفردي والنزاع. ولكن الملحوظة المهمة هي أنه كلما تعمقنا في مفهوم " ثقافة العمل الجماعي " وتطبيقاته ، بدا الأمر كله مجرد طريقة لعصر عمل أو جهد أكثر من كل عامل ، مع إضافة جرعة جديدة من الطريقة الأبوية العتيقة للحفاظ على سعادة كل شخص ، وسرعان ما يبدأ بعض العمال في التشكيك في " ثقافة المجموعة " أو العمل الجماعي التي قيل لهم أن يترقبوها .

التحسين المستمر والاستقرار المنظمي :

من مرتكزات إدارة الجودة الشاملة ما يعرف بمبدأ التحسين المستمر . إذ يقول

شعارها (كل يوم ،وبكل طريقة ،نصبح أفضل فأفضل (Every Day, in Every way, Getting Better and Better) إن التحسين عبارة عن سباق بلا نهاية ، حيث يتم تقويم التطوير الحاصل ومتابعته باستمرار (Birnbaum,2001,P.92).وانسجاماً مع هذا الشعار، تدعو إدارة الجودة الشاملة إلى تبني فلسفة التحسين المستمر للأداء ولجميع عمليات المنظمة الإنتاجية والإدارية ولجميع أقسامها المختلفة ،مما يستدعي وجود برنامج للتدريب المستمر للعاملين في المنظمة. والالتزام بمفهوم التحسين المستمر في المنظمة يتطلب نشر ثقافة التحسين المستمر في المنظمة ووجود برامج للتدريب المستمر لكل العاملين في المنظمة بهدف الوصول إلى مستوى الأداء الأمثل أو أمثل طريقة للأداء والتي تقاس برضا الزبائن (البهواشي ،2007،ص50،والعزاوي ،2005،ص60)

والتحدي هنا يكمن في أن التغيير المستمر في المنظمات يتضمن تغييرات مهمة (راديكالية) في استراتيجيات المنظمات ، وهياكلها الإدارية ، وثقافتها المؤسسية ، وفي متطلبات العمل وشروطه والطرق التي تنظم وتنجز بها الأعمال والمهام ، والتخلي عن الأعمال التقليدية في سبيل تبنى مهام جديدة وبصورة مفاجئة أحيانا . هذا النوع من التغيير المستمر (أو الدائم) يستدعي إحداث تعديلات وتغييرات مهمة في قيم وتقاليد المنظمات في معتقداتها والأعراف والطباع والسلوكيات التي ألفت عليها ، وفي طقوسها وشعائرها وأساطيرها ، في حين تشير الدراسات إلى أنه نادراً ما يتم التخلي عن تلك القيم والمعتقدات والطقوس بسهولة وبصورة كلية وفي وقت قصير (Kezar, 2005, p.636).

ويرى كزار (Kezar, 2005, p654) أنَّ التحسين المستمر يمكن أنْ يكون مدخلاً لزعزعة استقرار المنظمات (a destabilizing concept). ويخلص إلى القول إن التغييرات والابتكارات التدريجية تبدو الطريقة الواعدة لتحسين عمليات التسيير (الإدارة) في المنظمات الأكاديمية. إذ أظهرت نتائج البحوث الميدانية أن أساليب التغيير الواسعة والراديكالية التي تدعو إليها الموضات الإدارية الوافدة إلى المؤسسات الأكاديمية قد أفرزت نتائج سالبة حيث تم تطبيقها مثل انخفاض المعنويات لدى العاملين ، وخلق

روح الخلاف والشقاق المستمر ،و هبوط أهمية البرامج الأكاديمية غير المربحة ، كل هذا في حين لم تلمس كثير من المنظمات ما وعدت به إدارة الجودة من تحسين في مستوى الكفاءة والفعالية والجودة (Kezar, 2005 p.641).

إذن ،أدت محاولات التغيير المستمر في المنظمات الأكاديمية إلى إضافة مشكلات جديدة لهذه المنظمات دون أن تمكنها من التخلص من مشكلاتها القديمة مثل عدم الكفاءة، وانخفاض الفاعلية ، وضعف الاستجابة للزبائن وطول الوقت الذي تستغرقه ، وتركيز السلطة في جماعات أو دوائر ضيقة ، وهذا أدى إلى ظهور قرارات غير فعالة ، وغياب مبدأ المحاسبة (Kezar, 2005, p.655)،وهناك سؤال حول تأثير التغيير الذي جلبته الموضات الإدارية. فالتبني المستمر للأفكار الجديدة باسم المحافظة على بقاء المنظمة ربما يكون له في الواقع تأثير عكسي. فالتغييرات المستمرة الدائمة ربما تعيق الأداء، كما قد يقلل من شعور المنظمة بكفاءتها وتاريخها والتزامها بالاستمرارية. فالمنظمات تحتاج إلى درجة من الاستقرار لكي تقوم بوظائفها بفعالية ،ولأن منظمات التعليم العالي لديها مهام ووظائف بعيدة المدى وثابتة وتخدم عدداً كبيراً من الاحتياجات المجتمعية الثابتة ، أو المعمرة ،فإنها ربما يجب أن لا تستجيب بسرعة للتحولات والموضات المجتمعية ،قبل أن تدخل في حوار مكثف مع زبائنها (أصحاب المصلحة) من طلبة وأساتذة وأرباب عمل.(Czarniawsh and Sevon, 1996, in Kezar and Eckel,2004,P395).

ملخص وخاتمة :

ملخص :

ما الأسباب التي أدت إلى فشل توطين مفاهيم إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بالإدارة بالمشاركة ،والعمل الفريقي والتحسين المستمر في الجامعات والكليات التي يمكن إرجاعها إلى الخصائص والسمات الخاصة بالمؤسسات الأكاديمية ؟والإجابة التي قدمتها هذه الدراسة هي: أن هذه المؤسسات تتميز بخصائص وسمات تعيق تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بالمشاركة في صناعة القرار، والعمل الفريقي ،والتحسين المستمر

في هذه المؤسسات الجامعات ،وقد بينت الدراسة إن أهم التحديات التي تعيق تبني وتطبيق المفاهيم آنفة الذكر في الجامعات والكليات ترجع إلى الخصائص والسمات التنظيمية والتالية:

تزايد اعتماد مؤسسات التعليم العالي على كادر تدريسي على أساس مؤقت أو تعاقدي ، ونظام الحوافز الفردي في الجامعات ،وتشتت وانتشار سلطة صنع القرار وتُوّزع السلطة (لا مركزية الإدارة)،وطبيعة المشاركة في صناعة القرار ،وطبيعة القضايا في مؤسسات التعليم العالي ،وموقف مجالس الأمناء والمشرعين من عملية المشاركة ،و دور اللجان المتخصصة، وضعف الاعتمادية المتبادلة بين الأقسام والوحدات التي تتكون منها الجامعة أو الكلية،والانشطارات المعرفية للتخصصات العلمية ،والممارسات الفعلية للجامعات ،وثقافة العمل الفردي ،والو لاءات المجزأة (أو الثنائية) للعاملين خاصة الأساتذة بين الولاء للمؤسسة والولاء للتخصص. والاستقرار النسبي للتقاليد والقيم والمعتقدات والطقوس الأكاديمية وصعوبة تغييرها بصورة مستمرة (الطبيعة المحافظة لهذه المؤسسات).

خاتمة :

هل ما يصلح لمنظمات الأعمال من مداخل إدارية يصلح للمؤسسات الأكاديميات بالضرورة ؟. لماذا لا تدار الجامعات والكليات كما تدار شركات الأعمال ؟. هذا هو السؤال الذي حاولت هذه الدراسة الإجابة عليه من خلال دراسة معوقات تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بالمشاركة في صنع القرارات، والعمل الجماعي والتحسين المستمر في مؤسسات التعليم العالي. والاستنتاج الذي يمكن استخلاصه مما تم استعراضه من أدبيات في صفحات هذه الدراسة تظهر وجود تحديات مهمة أمام محاولات تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة الثلاثة موضوع الدراسة في مؤسسات التعليم العالي، والسبب في ذلك لا يعود إلى قصور في عمليات التطبيق ،وإنما يعود إلى ما تتصف به هذه المؤسسات من سمات وخصائص تنظيمية تميزها عن سواها من المنظمات الحديثة.

لذلك، هناك اعتقاد شائع بين الأكاديميين مفاده أن ما يصلح من أنماط إدارية في مؤسسات الأعمال والصناعة قد لا يصلح للجامعات وبالتالي فإن مقولة:ما يصالح للكلب يصلح للقط (Birnbaum,2001,P.215) لا يمكن تطبيقها في هذه الحالة . فالتشابه بين المنظمات مثله مثل التشابه بين الحيوانات ،أو بين البشر أو الأشجار وغيرها لا يعني بالضرورة أن ما يصلح لنوع واحد منها ،يصلح لبقية الأنواع الأخرى لمجرد أنها تشترك في بعض الخصائص.

إن الدعاة إلى إصلاح الجامعات وتسييرها على طريق شركات الأعمال تتجاهل تراكماً معرفياً من النظريات والبحوث التي تبين أن النظريات الإدارية ،وأنظمة الرقابة ، والإستراتيجيات ،و البنى والهياكل التي تلائم بعض أنواع المنظمات ربما تكون مدمرة لمنظمات أخرى ،ولا مجال للتفكير في تبنيها وتطبيقها .إن معاملة المؤسسات الأكاديمية كما لو كانت مؤسسات تجارية أو صناعية يحتاج إلى دراسة معمقة لخصائص وسمات مؤسسات التعليم العالي لمعرفة التعارض ، وأوجه الانسجام مع المداخل الإدارية المستعارة حفاظاً على فعالية المؤسسات الأكاديمية في تأدية وظائفها واستقلاليتها وتجانسها الثقافي .

هوامش:

(1) :المؤتمر العلمي الثامن للتربية (23-24مايو 2007م). جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي.مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ،6(1) ص 187-196،جائزة مكتب التربية العربي لدول الخليج للإنتاج العلمي في مجال البحوث التربوية لعام 2004 الجودة الشاملة في التعليم ، (المؤتمر التربوي الخامس بكلية التربية-البحرين، جودة التعليم العالي، 11- 13 / 4/ 2005م) ،الكلية الإلكترونية للجودة الشاملة (نيوزويك 7يوليو 2007م، ص12.

(2) http://www.nist.gov/public-affairs/factsheet/baldfaqs.htm (2/21/2008).

(3)Pusser, B , Slaughter, S., and Thomas. S. (2006)." Playing the board game: An empirical analysis of university trustee and corporate board interlocks". The Journal of Higher Education, 77(5), 747-775.

المراجع :

المراجع العربية :

1. البهواشي ،السيد عبد العزيز (2007)**الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي** .مكتبة النهظة المصرية :القاهرة.

2. بيسانو،غاري.(2006)."تجارة العلم:دروس مستقاة من صناعية التقنية الحيوية" .ترجمة محمد مجد الدين باكير.**الثقافة العالمية** ،العدد(145)،ص 28-53.

3. ثارو،لستر.(1995).**الصراع على القمة** :مستقبل المنافسة الاقتصادية بين أمريكا واليابان. ترجمة أحمد فؤاد بلبع .عالم المعرفة ،العدد (204)الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

4. شرودر ،تشارلز س .(2002).**التعاون والمشاركة**. في تشيثام ،هارولد ،ي ،وجونسن ،سنثيا،أس وآخرون .**التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين** :اتجاهات وقضايا. .أجندة بحثية. .ورؤيا مستقبلية(ص133-154). ترجمة مهني محمد غانم وسمير عبد القادر جاد (الطبعة الأولى) القاهرة:الدار العالمية للنشر والتوزيع.

5. عشيبة،فتحي درويش.(2000)."الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري:دراسة تحليلية".**مجلة اتحاد الجامعات العربية** ،العدد(3)،ص520-566.

6. العلي ، عبد الستار .(2008) . **تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة** (الطبعة الأولى)عمان – الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

7. علوي، عادل عبد المجيد. (2006).معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة عدن .**المجلة العلمية** ،المجلد الثاني والعشرون –العدد الثاني (كلية التربية –جامعة أسيوط)ص 367-388.

8. العزاوي ،محمد عبد الوهاب .(2005). **إدارة الجودة الشاملة**.المطبعة العربية ،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ،عمان –الأردن .

9. فلية ،فاروق عبده والزكي ،أحمد عبد الفتاح .(2004). **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحا**.الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

10. كلاوسن ،كرستوفر. (2008)."البرج العاجي الجديد".ترجمة فرج الترهوني. **الثقافة العالمية**، العدد 146–، ص34 – 44.

11. كرانغ ،مايك .(2005)**الجغرافيا الثقافية** :أهمية الجغرافيا في تفسير الظواهر الإنسانية.ترجمة سعيد منتاق.عالم المعرفة (**317**.الكويت :المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

12. كوميفز ،سوزان (2002).طبيعة العمل المتغيرة في التعليم العالي .في تشيثام ،هارولد،ي .وجونسن ،سنثينا،أس وآخرون .**التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين**: اتجاهات وقضايا..أجندة بحثية..ورؤى مستقبلية(ص112–132).ترجمة مهني محمد غانم وسمير عبد القادر جاد (الطبعة الأولى).القاهرة :الدار العالمية للنشر والتوزيع.

13. مكتب التربية العربي لدول الخليج.(2002).**أهداف اليابان في القرن الحادي والعشرون**: تقرير لجنة رئيس وزراء اليابان حول أهداف بلادة في القرن الحادي والعشرون.الرياض،المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:-

1. Astin, A.A., and Astin, H .S. (2000). ***Leadership reconsidered***: engaging higher education in social change. Louisville, Ky.: W.K. Kellogg Foundation.
2. Birnbaum, R. (2000)."***The Life cycle of academic management fads***". ***The Journal of Higher Education***, 71 (1), 1-16.
3. Birnbaum, R. (2001). Management fads in higher education: Where they come from, what they do, why they fail. A Wiley Company San Francisco: Jossey-Bass.
4. Bloland, H .G. (2005) .Whatever happened to postmodernism in higher education? no requiem in the new millennium. ***The Journal of Higher Education***, 76(2), 121-150.
5. Briggs, C .L. (2007)."Curriculum collaboration: A key to continuous program renewal" .***The Journal of Higher Education***, 78 (6), 676- 711.

6. Briggs, C .L, Stark, J .S, and Poplawski, J. R. (2003)."How do we know a "continuous planning" academic program When we see one"? ***Journal of Higher Education***, 74 (4), 361 – 385.
7. The Carnegie Commission on Higher Education. (1983)."Governance of higher education: Six priority problems". In R . Birnbaum. (e .d). ASHE Reader in Organization and ***Governance in Higher Education***(pp.156–183), (Revised Edition).Lexington, Mass: Ginn Custom Publishing.
8. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (1994).A classification of institutions of higher education .A technical report .princeton, New Jersey.
9. Crist ,A. (1996).A Quality approach to student Services .***Quality in Higher Education*** , (5).
10. Clark, B.R. (1983). ***The Higher education system: Academic 0rganization in cross-national perspective***. Berkeley:University Of California Press.
11. Ehrenberg, R.G. and Rizzo, M.J. (2004). "Financial forces and the future of American higher education". Retrieved April 13, 2008, from **www.ilr.cornell.edu/cheri**/wp/cheri wp77.pdf-50k-View as html.
12. Holub, T. (2003).Contract faculty in higher education. Eric Clearinghouse on higher education. Retrieved April 15 , 2008 , from http://www.ericdigests.org/2005 -1/ contract.htm
13. Houston ,D.(2007).TQM and higher education: A critical systems perspective on fitness for purpose . ***Quality in Higher Education***,13(1),3-17.
14. Julius, D. J., Baldridge, J.V., and Pfeffer. (1999)."A Memo from Machiavelli***". The Journal of Higher Education***, 70 (2), 113-133.
15. Kezar, A., and Eckel, P.D. (2004)." Meeting today's governance challenges: A synthesis of the literature and examination of a future agenda for scholarship". ***The Journal of Higher Education***, 75. (4). 371-399.
16. Kezar , A.(2005) ."Consequences of radical change in governance: A Grounded theory approach". ***The Journal of Higher Education***, 76 (6), 634 – 668.
17. Kezar , A. (2006)." Redesigning for collaboration in learning initiatives: An examination of four highly collaborative campuses". ***The Journal of Higher Education***, 77 (5), 804-838
18. Kezar,et al.(2008)."Examining organizational contextual features that affect implementation of equity initiatives". ***The Journal of Higher Education***, 79(2), 125-159.
19. Masters, D.G. (2003)."Total quality management in libraries". Retrieved April 13, 2008, from http :// www . michaellorenzen .com/eric/tqm.html .
20. Lomas, A .(2007).Are students customers? Perceptions of academic staff .***Quality in Higher Education*** ,13(1),31-44 .

21. Michael, B. (2003)."Why total quality management programs do not persist: The role of management quality and implications for leading a TQM" transformation. Retrieved April 14 , 2008, from.http://www.hbs.edu/units/tom/seminars/2003/mbeer.htm

22. Nixon, j. C., Helms, M.M., and Williams, A .B. (2001)."Succeeding in the education accountability environment: Tenure and total quality management". ***Catalyst for Change,*** 30(3), 10-15.

23. Ponzi , L . J and Koenig, M. (2002)."Knowledge management: another management fad"? ***Information Research***, 8, (1).Retrieved December 16, 2007 from http://informationr.net/ir/8-1/paper145.html .

24. Society for College and University Planning. (July 2007).Trends in higher education. Retrieved April 15, 2008 from www.scup.org .

25. Steyn, G. M., and Schulze, S. (2003)."Assuring quality of a module in human resource management: Learners' perceptions". ***Education,*** 123(4), 668-680.

26. Stalingrad, D .S ., and Fitzgibbons, D.E. (n .d)."A Postmodern deconstruction of total quality management (TQM)."Retrieved feb.14 , 2008 , from http:www.ilstu.edu/~defitz/tqmpaper.htm

27. Srikanthan, G., and Dalrymple, J. (2002)."Developing a holistic model for quality in higher education ".Retrieved April 15, 2008 ,from www.emeraldinsight.com/Insight/html/Output/

28. Thackwray, R. (1995). Can TQM be implemented in higher education .Retrieved April 13 , 2008 , from ieeexplore.ieee. org/xpls / abs all . jsp ? arnumber = 478011.

29. Weick , K. E.(1983)."Educational organizations as loosely coupled systems ". In R. Birnbaum. (e. d): ASHE Reader in ***Organization and Governance in Higher Education***, (pp.66-84) (Revised Edition), Lexington, Mass: Ginn Custom Publishing .ieeexplore.

Abstract

Potential challenges to The concept's of participation in decision making ,teamwork, continuous improvement, and benchmarking: implementation in universities

D. r Abdullah M. Al -Gheithi

This Study has sought to demonstrate that the failure to adopt and implementation total quality management's concepts of participation, teamwork, continuous improvement and benchmarking in colleges and universities can be ascribed best not to failures in implementation, as its advocates postulate, but to a gap between T.Q.M theory and methods on one hand, and the unique organizational characteristics and circumstances of colleges and universities on the other . Accordingly, this paper identified a number of challenges to the implementation of such concepts in higher education. These are: an increasing number of part -Time staff ,the reward structures within universities ,the fluid nature of participation in decision making process in universities ,the attitudes of governing boards and legislators toward the participation process ,the diffusion of power ,and the nature of issues in higher education institutions ,the multiplicity of professional committees, the organizational loosely coupled systems of colleges and Universities, the divided loyalty of academic staff ,the culture of working alone, the continuous improvement as a destabilizing factor, environmental expectations, ambiguity of excellence, imitation inability ,structural constraints and precariousness of change. And for these unique characteristics, there is a strong belief in the academic community that universities and businesses are different kinds of organizations. And, therefore, what is good and sound management practices for businesses may not be good management tools for higher education institutions.

Challenges to the Implementation of the concepts of participatory management ,Teamwork ,and continuous Improvement in Universities

The purpose of this study was to identify the potential challenges and barriers to the implementation of TQM's concepts of participatory management ,Teamwork ,and continuous improvement in colleges and

Universities .The Findings of the study showed that the failure to implement those concepts in academic institutions can be ascribed not to a failure in implementation or lack of resources ,as TQM's advocates postulate ,but to the fact that colleges and universities differ in a number of important ways from any other organizations, including ,Their Labor force composition ,Their reward structures ,Their decision making processes, Their diffuse authority structures ,their multiplicity of professional committees, Their loosely coupled structures ,their organizational culture (e.g. faculty work alone , the divided loyalty of faculty) , their conservative nature , their attitudes towards continuous change , and Their long- standing and enduring mission. And for these unique characteristics, there is a strong belief in the academic community that universities and businesses are different kinds of organizations. And, therefore, what is good and sound management practices for businesses may not be good management tools for higher education institutions.