

مدیریت کیفیت جامع (TQM) و جایگاه آن در آموزش عالی

نویسنده: دکتر مهرداد صالح اولیاء

استادیار دانشکده مهندسی صنایع، دانشگاه یزد

معرفی مقاله

آموزش عالی در بسیاری کشورها، بویژه جوامع غربی، به سوی محیطی متمایل شده است که بازار در آن نقش مهمی ایفا می‌کند. در چنین محیطی، تأمین خواست مشتری هدف اصلی مؤسسات محسوب می‌شود و، بنابر این، دانشگاه‌ها برای بقای خود، راهی جز افزایش کیفیت و - در عین حال - کاهش هزینه‌ها ندارند. نظریاتی همچون مدیریت کیفیت جامع (TQM) که به صورت موفقیت‌آمیز در مؤسسات صنعتی و تجاری به کار گرفته شده است، به عنوان یکی از راه‌حلها برای شرایط جدید آموزش عالی مطرح می‌شوند. در این مقاله، ابتدا کلیات و مبانی (TQM) ارائه می‌گردد و سپس کاربرد آن در آموزش عالی مورد بررسی قرار می‌گیرند. از نکات تشابه و اختلاف بین آموزش عالی و سایر مؤسسات از نظر جنبه‌های اجرایی (TQM) بحث می‌شود و، در این میان، از تجارب موجود در دانشگاه‌های ایالات متحده و بریتانیا نیز استفاده می‌شود.

مقدمه

بنا به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران، آموزش عالی وارد دوران جدیدی شده است که «رقابت» و «کیفیت» مشخصه‌های اصلی آن محسوب می‌شوند. فیگنوم که از پایه‌گذاران نظریات مدیریت کیفیت محسوب می‌شود، معتقد است «کیفیت آموزش» عاملی کلیدی در «رقابت پنهان» بین کشورهاست چرا که کیفیت محصولات و خدمات در هر کشور بر اساس نحوه تفکر، عمل، و تصمیم‌گیری مدیران، معلمان، اقتصاددانان، مهندسان و سایر گروه‌های تحصیل کرده اجتماع شکل می‌گیرد.^۱ از طرف دیگر، خود آموزش و بخصوص آموزش عالی نیز در بسیاری از کشورها به محیطی رقابتی کشیده شده است^۲، رقابتی که، به گفته فریمن^۳، نتیجه گسترش بازارهای جهانی آموزش عالی از یک سو، و کاهش حمایت‌های مالی دولت‌ها از بخش آموزش عالی از سو دیگر بوده است. در این وضعیت که شباهت زیادی با سایر محیط‌های تجاری یافته است^۴، ترکیبی از «کیفیت» و «قیمت» تعیین‌کننده وضعیت رقابتی مؤسسات خواهند بود.^۵

اگر چه بعضی بر این نظرند که TQM در آموزش عالی حرف تازه‌ای برای گفتن ندارد.^۶ اما به نظر می‌رسد که دلایل محکمی برای لزوم طرح آن در مؤسسات آموزش عالی وجود دارد. حتی بنابر یک نظر، ارزشهای TQM تناسب بیشتری با آموزش عالی در مقایسه با سازمان‌های دیگر دارد.^۷ لوئیس و اسمیت^۸ معتقدند که طرز برداشت بسیاری از دانشگاهیان از مفهوم کیفیت آموزش، مشکل فزاینده‌ای برای جامعه ایجاد کرده است. «مشتریان» ناراضی و کارکنان کم‌روحیه نیز بعنوان چالش‌های عمده در دانشگاه‌ها بر شمرده می‌شوند.^۹ در یک تحقیق، مشکلات نظام‌های موجود آموزش عالی به صورت تدریس ضعیف، دوره‌های نامناسب، برنامه‌های درسی ناهمگن، هزینه زیاد، و اداری (بوروکراسی) غیر کارا و متورم دسته‌بندی شده است.^{۱۰} در بسیاری از کشورهای در حال توسعه، نگرانی‌های دیگری نیز وجود دارند که به عدم سازگاری آموزش عالی با اشتغال مربوط می‌شود.^{۱۱} TQM راه‌حل مناسبی برای جوابگویی به این چالش‌ها ذکر شده است^۶، چرا که بالقوه می‌تواند باعث افزایش انگیزه دانشجویان، کارکنان و هیأت علمی، افزایش بهره‌وری، و ارائه کیفیت بهتر به مشتریان داخلی و خارجی نظام شود.^{۱۲}

مزیت دیگر TQM نسبت به رویکردهای سنتی در نگرش وسیع‌تر آن است. بنا به

یک نظر^۸، در حالی که ارزشیابی (accreditation) و ارزیابی (assessment) دانشگاه‌ها تنها براساس ورودیها (inputs) و خروجیها (outputs) ی نظام انجام می‌شود، رویکرد مبتنی بر TQM هر سه مرحله ورودی، فرایند، و خروجی را در بر می‌گیرد. براساس اعتقادی دیگر، TQM یک رویکرد جامع راهبردی (استراتژیک) است که شامل منافع هر سه گروه ذینفع در هر سازمان یعنی کارکنان، مشتریان و صاحبان سرمایه می‌شود^{۱۳}. به تعبیری دیگر، TQM هزینه جنبه کیفیت - یعنی نسبتهای ارزش به قیمت، ارزش به هزینه، و عملکرد بدون خطا را که به ترتیب برای مشتری، تولیدکننده، و جامعه دارای اهمیت هستند - در بر می‌گیرد^{۱۱}.

مبانی نظری

سابقه ایجاد رشته‌ای به نام «کنترل کیفیت» به حدود ۷۰ سال پیش و آن هم در صنعت بر می‌گردد. پایه‌های اولیه این رشته را استفاده از روشهای آماری برای جلوگیری از تولید محصولات نامرغوب و همچنین بازرسی محصولات تولید شده تشکیل می‌داد. مدتی گذشت تا صاحب‌نظران این رشته دریافتند که بخش فنی (تکنیکی) کیفیت، تنها جزء کوچکی از مسایل مرتبط با کیفیت در یک سازمان - مانند طراحی، بازاریابی، ساخت، و منابع انسانی - محسوب می‌شود. اضافه کردن کلمه جامع (total) و قرار دادن کلمه مدیریت به جای کنترل در همین ارتباط صورت گرفت. امروزه، با توجه به اهمیت کیفیت در بقا و رشد سازمانها، مدیریت کیفیت جامع نه تنها به عنوان روشی از مدیریت کیفیت بلکه به عنوان رویکردی از مدیریت به طور اعم، مطرح است. اگر چه مدل‌های مختلفی از TQM ارایه شده است، ولی نکات عمده آن را می‌توان در قالب سه اصل:

۱- مشتری محوری

۲- مشارکت جمعی

۳- بهسازی مستمر

خلاصه کرد. در ادامه، پس از معرفی مختصر هر یک از این اصول، مفاهیم مرتبط با آن در آموزش عالی را مورد بحث قرار می‌دهیم.

مطابق اصل مشتری محوری (customer - orientation)، اساساً کیفیت به گونه‌ای تعریف می‌شود که رضایت مصرف کننده محصول یا خدمت را برآورده کند. این دیدگاه

مشخصاً از دیدگاه سنتی، که کیفیت را به صورت میزان مطابقت با استانداردها تعریف می‌کرد، متمایز می‌گردد. توجه به خواسته‌های مشتری و سعی در عملی کردن آنها نتیجه مستقیم این طرز تلقی است. اگر چه ممکن است این طرز تفکر را برخاسته از روحیه سودجویی غربی بدانیم، ولی با توجه به این که نتیجه چنین دیدگاهی در نهایت به سود جامعه است، به نظر می‌رسد در هر نوع نظام ارزشی - از جمله نظام ارزشی ما - نیز قابل استفاده باشد.

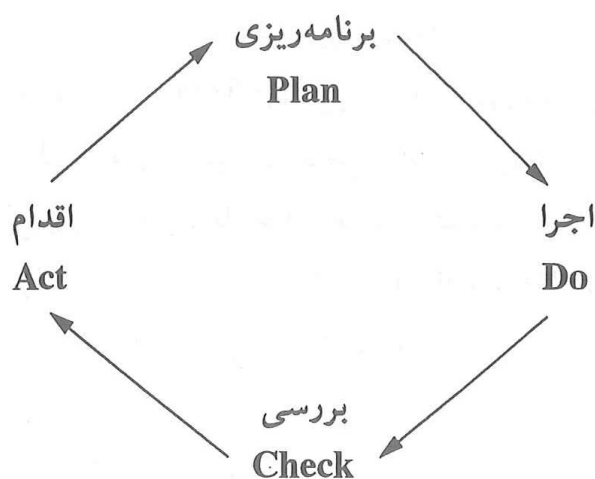
در آموزش عالی نیز تاکنون کیفیت عمدتاً براساس میزان تطابق با استانداردها یا اهداف تعیین شده، تعریف شده است^{۱۴}، و، بنابر این، مشتری محوری مفهومی جدید برای آن محسوب می‌گردد. صرف نظر از این که برخی با تعبیرهایی چون مشتری یا بازار در محیطهای آموزشی - که نسبتاً از روحيات کاسبکارانه دور بوده است - مخالفت می‌ورزند، این اصل دارای مفاهیم قابل تأملی در آموزش عالی است^{۱۵}. مطابق این دیدگاه، طراحی نظام آموزشی باید با توجه به نیازهای واقعی کسانی که از این خدمت استفاده می‌کنند صورت پذیرد، نه براساس نظر طراحان و آن هم در محیطهای بسته. دیدگاه مشتری‌گرا حداقل این مزیت را دارد که روشی به دست می‌دهد تا اهداف آموزشی را با نیازهای عملی مصرف‌کنندگان این خدمت مرتبط می‌سازد^{۱۶}.

مطابق اصل مشارکت جمعی (everybody participation)، از آنجا که کیفیت به مجموعه گسترده‌ای از عوامل تکنولوژیک، اقتصادی، فرهنگی و مدیریتی ارتباط دارد، هرگونه تلاش در ارتقای آن مستلزم تمام افراد و واحدها در یک سازمان است، به همین دلیل، این مشارکت حتی ممکن (یا لازم) است از مرزهای مؤسسه نیز فراتر رود و گروه‌های مرتبط در جامعه را نیز شامل گردد. این دیدگاه نیز در تقابل با دیدگاه سنتی مدیریت است که کارکنان را به صورت افرادی به شمار می‌آورد که تنها باید راهبری شوند. در راستای تحقق اصل مشارکت جمعی، روشهایی همچون نظام پیشنهادها یا حلقه‌های کیفیت به کار گرفته شده‌اند:

در آموزش عالی، با توجه به بیشتر بودن نقش عوامل انسانی، افزایش کیفیت به طریق اولی محتاج مشارکت و همکاری همه افراد است. با این وجود، به نظر می‌رسد که در عمل به این اصل توجه اندکی مبذول شده است؛ مثلاً شاید کمتر از دانشجویان خواسته شده است که مشکلات آموزشی را از دید خود شناسایی کنند و برای آنها راه حل ارائه

دهند. حتی اعضای هیأت علمی نیز در فرایند مشارکت سهم چندانی نداشته‌اند که یکی از دلایل آن را می‌توان روحیه فردگرایی ناشی از تخصصی بودن آنان دانست^{۱۷}. کار گروهی (تیمی)، علاوه بر مزایای مستقیم آن، باعث ایجاد شخصیتی جدید برای افراد می‌شود که، در سایه آن، یک فرهنگ مستحکم و همگن کاری شکل می‌گیرد^{۱۸}.

مطابق اصل بهسازی مستمر (continuous improvement)، در سازمان «همیشه» راه‌هایی برای افزایش کیفیت وجود دارد و، بنابر این، وظیفه تمام افراد این است که آنها را شناسایی کنند و به کار گیرند. موضوع مهم این است که اگر چه - در بعضی موارد - افزایش کیفیت مستلزم هزینه بیشتر است، در بسیاری موارد می‌توان بدون افزایش هزینه و حتی با کاهش آن کیفیت را افزایش داد. دمینگ (Deming)، در راستای این اصل، حلقه PDCA را به صورت زیر معرفی کرده است که می‌تواند در برنامه‌های بهبود کیفیت مورد استفاده قرار گیرد:



شکل ۱- حلقه بهسازی مستمر دمینگ

در آموزش عالی نیز لزوم توجه به این اصل بدیهی به نظر می‌رسد. استفاده از استانداردهای ثابت برای ارزیابی و کنترل کیفیت از مواردی است که، مطابق این دیدگاه، باید مورد تجدید نظر قرار گیرد. به طور کلی، لازم است سازوکاری در نظام آموزش عالی پیشینی شود که بازنگری و اصلاح مداوم تمام روشها را تضمین کند؛ بازنگری در برنامه

درسی، روش تدریس، روش امتحان، و روش تحقیق از این جمله‌اند. طبق یک نظر^۲، موانع عمده تلاش‌های بهبود کیفیت در دانشگاه‌ها عبارتند از: عدم تمایل برای تغییر، استقلال واحدها، فقدان رقابت، و رضایت به حداقل استانداردها طبق نظر دیگر، این احساس در اعضای هیأت علمی وجود دارد که هر کار ممکن برای رسیدن به سطوح بالای کیفیت انجام گرفته و کار دیگری نمانده است^{۱۹}. با این حال، از خصوصیات مثبت دانشگاهیان - مانند دانش، تفکر انتقادی، آزادی علمی (آکادمیک)، جامعیت شخصیتی، و عدم تمرکز - به‌عنوان عوامل و زمینه‌های تسهیل فرایند تغییر یاد شده است^{۲۰}.

بررسی موارد اجرایی TQM

کاربرد مفاهیم TQM در آموزش عالی حدوداً ده سال بعد از کاربرد آن در صنعت آغاز شد. نحوه برخورد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نیز با آن متفاوت بوده است؛ در حالی که تعدادی از آنان TQM را به‌طور وسیع به کار بسته‌اند. بسیاری نیز فقط برجسته‌های خاصی از آن متمرکز شده‌اند. با بررسی مقالات و گزارش‌های مربوط، سعی شد که تحلیلی از نحوه اجرای TQM در آموزش عالی صورت گیرد. برای این منظور، ابتدا جنبه‌های مهم نظریه مدیریت کیفیت جامع شناسایی گردید تا میزان به‌کارگیری هر یک در آموزش عالی بررسی شود. با مطالعه مقالات عمومی TQM و مخصوصاً منابع مربوط به عوامل بحرانی موفقیت (critical succedd factors) آن (به‌عنوان مثال، منابع ۲۰-۲۴)، ده جنبه اصلی TQM به شرح زیر تعیین گردید:

- ۱- تعهد مدیریت ارشد،
- ۲- برنامه‌ریزی راهبردی (استراتژیک)،
- ۳- سازماندهی برای کیفیت،
- ۴- مشارکت کارکنان و کارگروهی (تیمی)،
- ۵- آموزش برای کیفیت،
- ۶- مدیریت طراحی،
- ۷- مدیریت فرایند،
- ۸- مدیریت کیفیت تأمین کنندگان،
- ۹- اطلاعات و تحلیل آن،

۱۰- تأکید بر مشتری و رضایت آن.

از آنجا که اکثر ادبیات مربوط به کاربرد TQM در آموزش عالی در مورد مؤسسات آمریکایی و تا حدی انگلیسی بوده، این مطالعه در عمل به مقایسه تجارب جاری در این دو کشور منتهی گردیده و، در ادامه، نتایج این بررسی براساس شواهد به دست آمده ارایه شده است.

ایالات متحده

اولین تلاشها برای اجرای مدیریت کیفیت جامع در آموزش عالی ایالات متحده، در سال ۱۹۸۵ و در دو کالج شروع شد^{۲۵ و ۲۶}. این حرکت به سرعت گسترش یافت، به طوری که در سال ۱۹۹۰، ۷۸ مؤسسه آموزش عالی در حال بررسی یا شروع اجرایی TQM بودند^۹. براساس نظرسنجی ای که حدوداً ۳ سال بعد از ۱۳۹ دانشگاه و ۴۶ کالج انجام شد، ۷۸ درصد دانشگاه‌ها و ۷۰ درصد کالجها درگیر اجرای TQM بودند^{۲۷}. در نظرسنجی مشابهی در سال ۱۹۹۴، ۸۴ درصد از ۲۰۶ مؤسسه پاسخ دهنده در حال استفاده از جنبه‌هایی از اصول بهبود کیفیت بودند^{۲۸}.

به نظر می‌رسد عامل مشترکی که مؤسسات آموزش عالی را به طرف TQM کشانده، کاهش منابع مالی و، از جمله، کمکهای دولتی بوده است. این کاهش در یک مورد به ۳۵ درصد رسیده بود^{۲۹}. در بعضی موارد، این محدودیتها به کاهش حقوق استادان و کارکنان و افزایش شهریه^{۱۲} یا کاهش تعداد دانشجویان^{۳۰} منجر شد. اما این سیاستها نمی‌توانست دوام بیاورد چون فشارهای رقابتی اجازه کیفیت پایین‌تر را نمی‌داد. به همین جهت، TQM به عنوان راه حلی برای باطلنمای (پارادوکس) «نتیجه بیشتر با منابع کمتر» (do more with less) مورد توجه قرار گرفت.

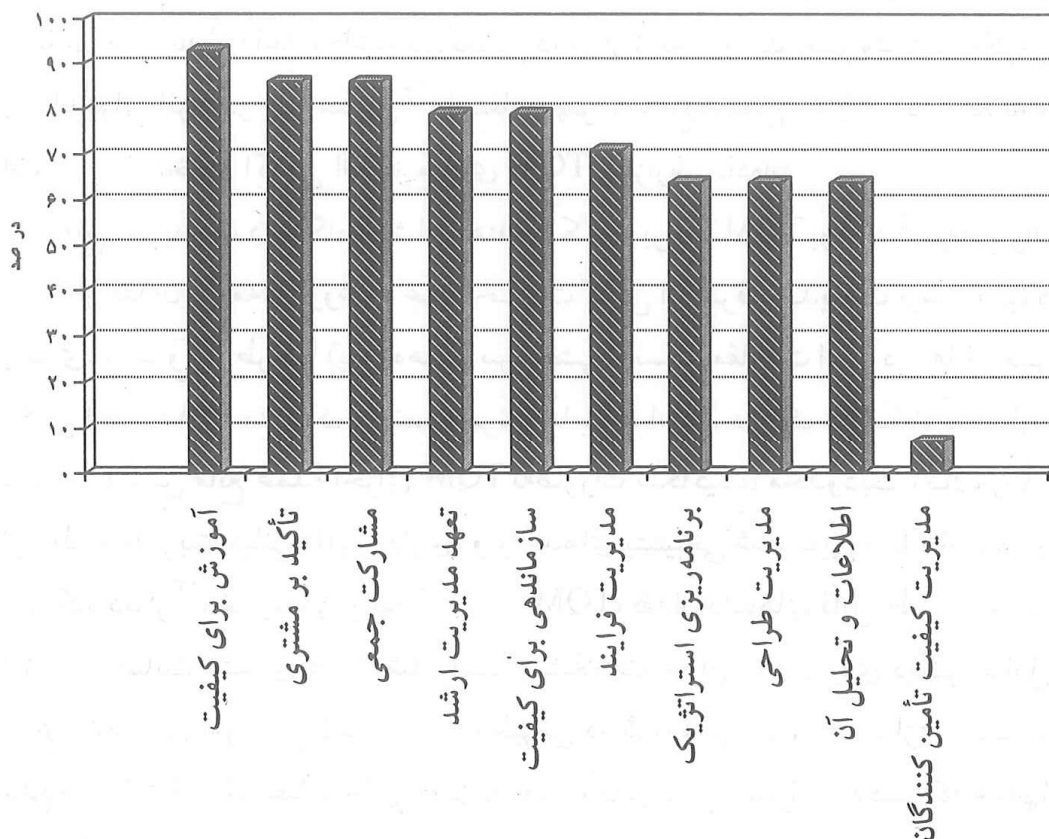
شکل ۲ یک نمودار پارتو از کاربرد جنبه‌های TQM در مؤسسات آموزش عالی آمریکایی را نشان می‌دهد. چنانکه ملاحظه می‌شود، آموزش TQM یکی از اولین مراحل حل شده که در تقریباً تمام موارد انجام شده است. حتی مواردی بوده‌اند که برنامه TQM تنها روی این موضوع تمرکز یافته است^{۳۱}. این نتیجه خیلی غیرعادی نیست چرا که از سازمانهایی که ماهیتاً آموزشی هستند انتظار می‌رود بر آموزش تأکید ورزند. در این موارد، آموزش TQM عمدتاً از مدیریت ارشد شروع گردیده و بیشتر

مسئولان اجرایی و تا حدی اعضای هیأت علمی را شامل شده است. در حداکثر موارد (۱۲ مورد)، دو اصل «رضایت مشتری» و «مشارکت کارکنان و کارگروهی (تیمی)» مورد توجه قرار گرفته است. پذیرش دانشجویان به‌عنوان یک گروه مهم مشتری را می‌توان تغییری انقلابی در طرز تلقی به کیفیت در آموزش عالی دانست. تیمهای بهسازی کیفیت، به‌عنوان ابزار مشارکت کارکنان، عمدتاً از افرادی تشکیل شده است که معمولاً در یک قسمت کار می‌کنند. با اینحال، در بعضی موارد، تیمهای بین‌بخشی^۲ نیز ایجاد شده است. ساختار تیمها در دانشگاه شامل یک رهبر (معمولاً سرپرست قسمت)، یک راهنما، و اعضا - که تعدادشان از ده نفر تجاوز نمی‌کرد - می‌شد.^۹ در مورد دیگر، هر تیم از هماهنگ‌کننده، راهنمای مسایل کیفیتی، سرپرست، مشاور سنجش کیفیت، و اعضای تیم تشکیل می‌گردید.^{۲۷}

حمایت مدیریت ارشد و ایجاد یک سازمان برای اجرای TQM در تقریباً سه چهارم موارد وجود داشته است. در چهار مورد، خود رئیس دانشگاه مبتکر برنامه بوده است؛ در دو مورد، معاون دانشگاه و، در بعضی موارد، تعدادی از اعضای هیأت علمی حرکت را آغاز کرده‌اند. مفهوم «مدیریت کیفیت تأمین‌کنندگان»^۳ کمتر در آموزش عالی مورد توجه قرار گرفته است.

در تنها یک مورد یک برنامه همکاری با دبیرستانها اجرا شده است.^{۳۲} جنبه‌های «برنامه‌ریزی راهبردی (استراتژیک)»، «مدیریت طراحی»، «اطلاعات و تحلیل آن» در حدود ۶۰ درصد موارد مورد توجه قرار گرفته است. برنامه‌ریزی راهبردی (استراتژیک) عمدتاً در صورت وجود یک برنامه جامع و همه‌جانبه در کل دانشگاه انجام شده است. کیفیت طراحی بیشتر در زمینه‌های آموزشی و از طریق بازنگری برنامه درسی تحقق یافته است. فقدان اطلاعات و سنجش کیفیت یکی از موانع فرایندهای بهسازی کیفیت محسوب شده است و، به طور کلی، می‌توان آن را یک بخش دشوار و بحث‌انگیز برنامه‌های TQM دانست.

یکی از جنبه‌های نسبتاً معمول در اجرای TQM، تعریف فرایندها و تلاش جهت بهسازی آنان بوده است. طرحها (پروژه‌ها)ی کیفیتی انجام شده متنوع بوده ولی عمدتاً به بخشهای اداری محدود می‌شده است. به‌عنوان مثال، می‌توان فرایندهایی مانند امور



شکل ۲- نمودار پارتو برای اجرای TQM در آموزش عالی ایالات متحده

عمرانی، انتشارات، برنامه و بودجه، خدمات رایانه‌ای (کامپیوتری)^۹، خدمات تلفنی، امور رایانه، (کامپیوتر)، نقلیه، انتشارات، خدمات^{۲۶}، امور مالی، امور فارغ‌التحصیلان^{۱۲} و امور پذیرش، مشاوره، خدمات تکنولوژی اطلاعات^{۳۳} را نام برد. در تجارب جدیدتر، قسمت آموزشی نیز مورد توجه قرار گرفته و فرایندهایی چون تدریس، مشاوره و طراحی برنامه درسی هدف بهبود قرار گرفته‌اند^{۲۹ و ۳۴-۳۷}.

گزارشهای داده شده حاکی از موفقیت اکثر برنامه‌هاست. بعضی از مؤسسات نتایج مشخصی همچون افزایش نرخ اشتغال فارغ‌التحصیلان، کاهش تلفات تحصیلی، افزایش

ثبت‌نام، افزایش وضعیت کارکنان، افزایش مسؤلیت‌پذیری افراد، خدمات بهتر به مشتریان، کاهش هزینه‌ها^{۲۷}، صرفه‌جویی در وقت، مواد و پول، بهبود روابط کاری و رضایت مشتریان^۹ را اعلام داشته‌اند. بعضی دیگر از نتایجی مانند تغییر مثبت در نگرش و تواناییهای افراد در حل مسایل^{۲۶}، استفاده بهتر از منابع انسانی^{۳۵}، یا افزایش علاقه و اشتیاق افراد بخاطر آگاهی آنان از مزایای TQM^{۳۰} گزارش داده‌اند.

نتایج تجربه یک دانشگاه^{۱۲} نشان دهنده شکست برنامه TQM بود که آن را می‌توان ناشی از فقدان برنامه‌ای روشن، عدم حمایت کافی از طرف مدیریت ارشد، نبود رهبری، و شروع از طرحها (پروژه‌ها)ی بین بخشی دانست. مقاومت افراد در مقابل تغییر یکی از مشکلات مشترک در تمام برنامه‌ها بوده است. در یک دانشگاه^۹، به‌طور مشخص، شش مانع عمده اجرای TQM به‌صورت شکاکیت، محدودیت زبان، زبان ارتباطی، مدیریت میانی، امور اداری، و واحدهای پشتیبانی شناسایی شده است. در دانشگاه دیگر^{۱۳}، ضعیف‌ترین نقطه اجرایی TQM، فقدان داده‌های قابل اطمینان جهت ارزیابی رضایت مشتری عنوان شده است. مشکلات اجرایی در موردی دیگر شامل تنوع برنامه‌های آموزشی کیفیت، عدم انگیزش در گروه‌ها (تیمها)ی بهسازی کیفیت، عدم مشارکت اعضای هیأت علمی، نیاز به تغییر الگوی ذهنی مدیران از «کسی که جوابها را می‌داند» به «کسی که سؤال می‌کند»، و نیاز به کار گروهی (تیمی) بین بخشی بوده است.^{۳۳}

بریتانیا

اولین ابتکارات اجرایی TQM در آموزش عالی بریتانیا مقداری دیرتر از ایالات متحده و از اواخر دهه ۸۰ صورت گرفت. مطابق یک نظر^{۳۸}، در حالی که فشار برای کاربرد TQM در آمریکا عمدتاً از داخل خود دانشگاه‌ها و کالجها بوده است، در انگلستان این دولت بود که محرک اولیه را فراهم نمود. اعتقاد بر این است که دانشگاه‌های انگلیسی، در مقایسه با دانشگاه‌های آمریکایی، دارای انعطاف‌پذیری کمتری برای تطابق با تغییرات شدید ناشی از دوران گذار به آموزش عالی انبوه بوده‌اند.^{۳۹} با این حال، به نظر می‌رسد که در اینجا نیز عوامل رقابتی دلیل نهایی توجه به دیدگاه‌های جدید مدیریت بوده‌اند. از بین شش مؤسسه مورد مطالعه، پنج مورد را

دانشگاه‌هایی تشکیل می‌دادند که قبلاً پلی تکنیک بوده‌اند و هم اکنون می‌باید به رقابت با دانشگاه‌های سنتی بپردازند.

هدف اصلی این دانشگاه‌ها افزایش بهره‌وری همراه با حفظ یا بهبود کیفیت بوده است؛ اگر چه بعضی از آنها روی جنبه‌های خاصی مانند اخذ گواهی ایزو ۹۰۰۰،^{۴۱} یا تدریس مؤثرتر^{۴۱} تأکید داشته‌اند. در یک دانشگاه^{۴۲}، سه هدف زیر جهت اجرای TQM مشخص گردید:

۱- بهبود کارایی بخشهای پشتیبانی،

۲- بهبود و معرفی روشهای جدید تدریس و فراگیری برای جبران افزایش نسبت دانشجو به استاد،

۳- افزایش منابع از طریق توسعه منابع در آمد خارج از دانشگاه.

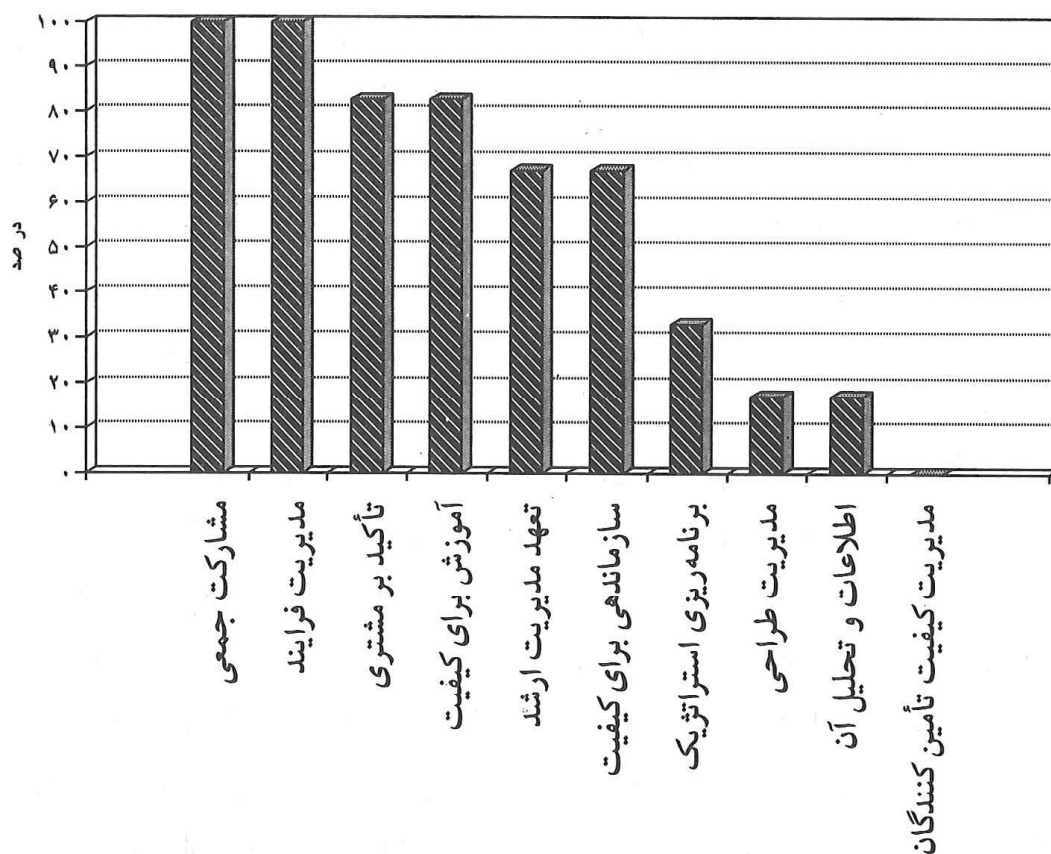
شکل ۳ نتایج تحلیل جنبه‌های TQM در آموزش عالی بریتانیا را نشان می‌دهد. چنانکه مشاهده می‌شود، جنبه‌هایی که در دانشگاه‌های آمریکایی کمتر مورد توجه قرار گرفته بودند (مانند برنامه‌ریزی راهبردی / استراتژیک، مدیریت طراحی، اطلاعات و تحلیل آن، و مدیریت کیفیت تأمین کنندگان) در اینجا نیز با همان ترتیب، ولی با فراوانی کمتر در رده آخر قرار گرفته‌اند.

برنامه‌های سازمان یافته (۶۷ درصد) اغلب توسط مدیریت ارشد حمایت شده و با تعیین شوراها یا مسئولان کیفیت شروع شدند. عناوینی مانند شورای کیفیت^{۴۳}، کمیته تضمین کیفیت^{۴۴}، مدیر توسعه کیفیت^{۴۰}، یا مسئول ابتکارات کیفیتی^{۴۲} بدین منظور مورد استفاده قرار گرفت.

ایجاد گروه‌های (تیمهای) بهسازی و کیفیت و کار روی فرایندها در تمام موارد مشترک بود. در یک دانشگاه^{۴۳}، مراحل بهبود کیفیت شامل شناسایی فرایندها، تعیین متولی آنها، و تعیین عوامل بحرانی موفقیت (CSF) می‌شد. فرایندهای مورد مطالعه عبارت بودند از: برنامه‌ریزی راهبردی و دوره‌ای، امور مالی، آموزش، پژوهش، رفاه کارکنان، توسعه قابلیت‌های کارکنان، پذیرش، ارتباطات، امور عمرانی، کتابخانه، و سیستمهای اطلاعاتی، تولی هر یک از این فرایندها را یکی از اعضای شورای کیفیت به عهده گرفت و او نیز به نوبه خود، یک تیم بهسازی کیفیت تشکیل داد. تیمهای بهسازی کیفیت از دو جهت با حلقه‌های کیفیت تفاوت داشتند. اول این که تیمها به موضوعات

راهبردی که توسط شورای کیفیت تعیین می‌شد می‌پرداختند؛ ثانیاً عضویت در آن بیشتر بین بخشی بود.

در دانشگاهی دیگر^{۴۰}، تیمهای بهسازی کیفیت عمدتاً روی فعالیتهای پشتیبانی و امور اداری متمرکز شد. تنها تیم بین بخشی برای فرایند ثبت نام ایجاد گردیده و اعضای هیأت علمی را نیز در بر می‌گرفت. حلقه‌های کیفیت در یک دانشگاه^{۴۱} متشکل از اعضای هیأت علمی و دانشجویان بود که به تعیین استانداردهای تدریس پرداختند. نظرسنجی از



شکل ۳- نمودار پارتو برای اجرای TQM در آموزش عالی بریتانیا

دانشجویان، ایجاد نظامی برای انتخاب مدرس نمونه، افزایش تواناییهای هیأت علمی از

طریق آموزش، و ایجاد برنامه تضمین کیفیت برای خدمات پشتیبانی، طرحهای دیگر بهسازی بودند.

کار گروهی (تیمی) در دانشگاهی دیگر تحت نام «گروه‌های کاری مشتری - تأمین کننده» (customer - supplier working groups) (CSWG) انجام شد. هر CSWG (که تعداد آنها در مجموع به ۳۲ عدد رسید) دارای یک راهنما (facilitator) بود که به هدایت کار و رفع مشکلات می‌پرداخت. همچنین یک هماهنگ‌کننده (governor) وجود داشت که توسط مسئول ابتکارات کیفیتی انتخاب می‌شد و وظیفه سازماندهی و آموزش گروه را به عهده داشت. CSWGها می‌بایست استانداردهای کیفیتی مرتبط با ۱۵ مشخصه که بوسیله برنامه جامع دانشگاه تعیین شده بود را تدوین می‌نمودند.

درصد مواردی که رویکرد مشخص مشتری گرایانه به کار گرفته شد ۸۳ درصد بود، اگرچه ظاهراً تأکید بر دانشجویان به عنوان مشتری اصلی کمتر از دانشگاه‌های آمریکایی بود. به همین ترتیب، آموزش نیز در اکثر موارد به کار گرفته شد. در اینجا نیز موردی وجود داشت و آن این بود که برنامه چهارساله بیشتر روی آموزش و تمرکز یافت نه بر اجرا^۴.

چون بیشتر دانشگاه‌های یاد شده در مراحل ابتدایی TQM بودند، کمتر از نتایج مشخص این برنامه‌ها گزارش شده است، مخصوصاً اینکه اکثر این برنامه بصورت جزئی و نه در قالب برنامه‌ای جامع اجرا شده‌اند. با اینحال، از مواردی چون بهبود ارتباط در داخل واحدها، درک بهتر TQM، توجه بیشتر به مشتریان داخلی، همکاری بیشتر بین افراد^۴، همکاری بهتر بین اعضای هیأت علمی و کارکنان، و تدوین روشها و مسؤلیتها^{۴۴} یاد شده است. ایجاد گروه‌های کاری مشتری - تأمین کننده در یک دانشگاه را می‌توان موفقیت به حساب آورد چرا که به تجربه‌ای واقعی برای اندازه‌گیری کیفیت در آموزش عالی منجر گردید، تجربه‌ای که کمتر در سایر موارد دیده شده است.

جایگاه TQM در آموزش عالی ایران

اکنون که اصولاً سوابق قابل توجهی از اجرای TQM در صنایع یا مؤسسات دیگر تولیدی و خدماتی در ایران وجود ندارد، بحث در مورد جایگاه آن در آموزش عالی ممکن است زود به نظر برسد. بررسی اجمالی مقالات منتشره نشان می‌دهد که هنوز هیچ مؤسسه‌ای مدیریت کیفیت جامع را به صورت برنامه‌ای فراگیر اجرا نکرده است و

موارد اجرا شده عمدتاً شامل استفاده از بعضی روشهای TQM در آموزش عالی ایران - از آن جهت که ممکن است در نحوه مدیریت دانشگاه‌ها تأثیر مثبتی بگذارد - اهمیت می‌یابد.

از نظر کلی، چون آموزش عالی در ایران وجه غالب دولتی دارد، هنوز معادلات رقابتی بازار بر آن حاکم نشده است. با آنکه دانشگاه آزاد اسلامی و تعدادی مؤسسات غیر انتفاعی آموزش عالی به فعالیت مشغولند، ولی هنوز نتوانسته‌اند به‌عنوان رقیب جدی برای دانشگاه‌های دولتی مطرح شوند، و بلکه بیشتر نقش دانشگاه‌های درجه دو و سه داشته‌اند.

از آنجا که اصولاً موضوع کیفیت (حداقل به مفهوم جدید آن) در شرایط رقابتی معنی پیدا می‌کند، نمی‌توان انتظار داشت مفاهیم TQM در آموزش عالی ایران با استقبالی عاجل روبرو شود. اصل مشتری‌گرایی، به‌عنوان مثال، با مشکل زیادی روبروست چراکه احتمالاً هنوز دانشجویان را به‌عنوان مشتری این نظام به رسمیت نمی‌شناسیم و طبیعتاً تلاشی برای رضایت خواهی‌های آنان به عمل نمی‌آوریم. اما راه حلی که برای تطبیق این اصل به نظر می‌رسد، این است که در آموزش عالی، به هر صورت، نوعی مسؤلیت جوابگویی (accountability) در قبال نهادی مانند دولت (وزارت فرهنگ و آموزش عالی)، جامعه علمی مربوط یا اجتماع - به‌طور اعم - وجود دارد. کافی است همین نهادها به‌عنوان مشتری در نظر گرفته شوند و سعی گردد خواهی‌های هر یک تأمین شود.

نکته قابل توجه دیگر این است که در آموزش عالی می‌توان از مفهوم «سلسه مراتب مشتری» استفاده کرد؛ بدین معنی که بسته به سطح موضوع مورد بررسی به مشتری همان سطح توجه نمود. برای مثال، ممکن است دانشجویان نتوانند در موضوع «تعیین سرفصل دروس» مشتری محسوب شوند ولی در مورد «روش تدریس» مشتری اصلی هستند و نیازهای آنان دارای اولویت است.

در مورد اصل مشارکت جمعی، به نظر نمی‌رسد که، به لحاظ نظری (تئوریک)، با آن مخالفتی وجود داشته باشد. اما مهم این است که این اصل - نه تنها در آموزش عالی بلکه در کل جامعه ما - از جایگاه درستی برخوردار نیست. فرهنگ عمومی هنوز مشوق کار جمعی نیست بلکه عملاً فعالیت انفرادی را تشویق می‌کند. اثرات این فرهنگ در جامعه علمی نیز کاملاً به چشم می‌خورند. به‌عنوان مثال، می‌توان دید که بسیاری از کارهای

تحقیقاتی یا انتشار کتابها و مقالات علمی به صورت انفرادی صورت می‌گیرد یا احتمالاً در تدریس دروس توسط استادان یک گرایش، کمتر شاهد همکاری متقابل و استفاده از تجارب یکدیگر بوده‌ایم.

با این شرایط فرهنگی، طبیعی است که مدیریت مشارکتی نیز موفق نخواهد بود. از یک سو، مدیران دانشگاه‌ها اعتقاد کافی به لزوم مشارکت افراد - چه هیأت علمی و چه کارکنان و حتی دانشجویان - ندارند و، از سوی دیگر، خود این گروه‌ها ممکن است آمادگی ذهنی و علمی لازم برای مشارکت در اداره امور نداشته باشند. مشکلات موجود در واگذاری اختیارات به دانشکده‌ها و حتی در ارتباط بین اختیارات رؤسای دانشکده‌ها با شورای دانشکده نشاندهنده این ضعف دو طرفه است.

در مورد اصل بهسازی مستمر نیز آموزش عالی ایران با مشکل روبروست. نمونه روشن آن سرفصل دروس است که بسیاری از آنها سالهاست که بدون تغییر باقی مانده است. این که دلیل این موضوع مشغله زیاد استادان یا زمینه‌های فرهنگی یا علمی دیگر است موضوعی است که می‌توان آن را بررسی کرد؛ ولی نکته این است که، در حال حاضر، سازوکاری برای واداشتن افراد (در سطوح مختلف) به بهبود مستمر پیشبینی نشده است.

چنانکه ملاحظه می‌شود، حداقل به لحاظ نظری، اصول TQM می‌تواند در آموزش عالی ایران نیز مانند سایر کشورها موضوعیت پیدا کند. در واقع، این اصول به اندازه‌ای کلی هستند که شرایط ویژه کشور ما نمی‌تواند باعث از اعتبار افتادن آنها شود. بدیهی است که مطالعات میدانی زیادی لازم است تا، از سویی، وضعیت موجود مدیریت در دانشگاه‌ها را با روشهای اجرایی مدیریت کیفیت جامع مقایسه کند و، از سوی دیگر، نتایج به‌کارگیری اصول TQM در عمل را بیازماید.

نتیجه‌گیری

با آن که TQM به‌عنوان یک راهبرد موفق مدیریتی در اغلب سازمانهای تجاری پذیرفته شده است، نقش آن در بخش عمومی و، به‌طور مشخص، آموزش عالی هنوز بحث‌انگیز است. از دیدگاه نظری، مشتری محوری، به‌عنوان یکی از اصول TQM، دارای حساسیت بیشتری است. این بخاطر خصوصیت بسیاری از دانشگاهیان است که

معمولاً انگیزه‌کاری آنها مستقل از جنبه‌های بازار می‌باشد. اگر چه این روحیه در محیط علمی دارای ارزش است، ولی می‌تواند از جهتی مشکل‌ساز نیز باشد. در نظر نگرفتن بازار می‌تواند خطر غفلت از نیازهای واقعی مشتریان را در پی داشته باشد. وجود روحیه فردگرایی در بین اعضای هیأت علمی نیز می‌تواند بر رهبری سازمان در جهتی واحد اثر مخرب داشته باشد. چنین موضوعی ممکن است کارگروهی (تیمی) - که یکی از تجربه‌های پذیرفته شده TQM است - را نیز دچار مشکل کند.

با این حال، اشکالات موجود در اجرای TQM در آموزش عالی نباید لزوم تغییر در این محیط را تحت‌الشعاع خود قرار دهد. مشکلات مالی و فشار بازار - که گریبانگیر بسیاری از مؤسسات آموزش عالی است - را می‌توان محرک اصلی جهت این تغییر محسوب کرد، چرا که این چالش‌ها راهی جز افزایش کیفیت همراه با کاهش هزینه‌ها - که یکی از اهداف اولیه TQM است - باقی نمی‌گذارد.

تحلیل جنبه‌های ده‌گانه TQM در موارد اجرا شده در آموزش عالی نشان می‌دهد که نوع فعالیت‌های انجام شده در این محیط چندان تفاوتی با صنعت یا خدمات ندارد. نتایج آنها نیز مشابهت دارد، بدین معنی که تجارب موفق در این زمینه حاکی از افزایش رضایت مشتری، بهره‌وری بیشتر و افزایش روحیه کارکنان و دانشجویان است. دلیل این امر آن است که اولاً اجرای TQM تاکنون عمدتاً روی بخش‌های اداری دانشگاه‌ها متمرکز شده است و ثانیاً جنبه‌هایی مانند تعهد مدیریت ارشد، سازماندهی برای کیفیت، برنامه‌ریزی راهبردی، و آموزش ماهیتاً کلی هستند و به نوع سازمان بستگی ندارند. با این حال، به نظر می‌رسد اجرای جنبه‌هایی چون مدیریت کیفیت تأمین‌کنندگان، اطلاعات و تحلیل آن، و مدیریت طراحی در این محیط تفاوت پیدا کند. شواهد عملی نیز این مطلب را تأیید می‌کنند چرا که نشان‌دهنده موفقیت کمتر دانشگاه‌ها در این زمینه‌ها هستند. با آنکه مفهوم مشتری‌گرایی بیشتر به دانشجویان ارتباط داده شده است، نقش آنان و سایر گروه‌های مشتری هنوز کاملاً روشن نشده است.

درباره مقایسه بین مؤسسات آموزش عالی آمریکایی و انگلیسی می‌توان مشاهده کرد که تجارب TQM در ایالات متحده گسترده‌تر و پذیرفته‌تر از بریتانیا بوده است. دلیل این امر را می‌توان در خصوصی‌سازی بیشتر آموزش عالی در آمریکا دانست. تقریباً تمام موارد گزارش شده در بریتانیا به دانشگاه‌هایی مربوط می‌شوند که قبلاً پلی‌تکنیک

بوده‌اند. علت این می‌تواند آن باشد که این دانشگاه‌ها بیشتر از دانشگاه‌های قدیمی، که معمولاً متکی به شهرت ملی و بین‌المللی خود هستند، تحت تأثیر عوامل بازار قرار دارند. تمایل به اجرای استانداردهای سیستم (مثل ایزو ۹۰۰۰) در برنامه‌های TQM اجرا شده در دانشگاه‌های انگلیسی قابل تشخیص بود که این با سابقه آن کشور در طراحی اولیه این استانداردها برای صنعت همخوانی دارد. در ایران نیز اگر چه هنوز تجاربی مبنی بر اجرای TQM در دانشگاه‌ها مشاهده نشده است ولی با تجزیه و تحلیل اصول آن می‌توان به زمینه‌های قابل استفاده زیادی هم در مفهوم و هم در روش اجرا دست یافت. مطالعات تکمیلی (چه نظری و چه عملی) در این زمینه می‌تواند فرضیات مطرح شده در این مورد را به آزمون بگذارد.

به‌عنوان سخن آخر، می‌توان گفت که با مطالعه منابع موجود در مورد نظریه و کاربرد TQM در آموزش عالی، به نظر می‌رسد هیچ دلیل محکمی برای رد استفاده از مدیریت کیفیت جامع - به‌عنوان یک «فلسفه کلی» - وجود ندارد. اگر در حال حاضر مشکلاتی برای اجرای آن در دانشگاه‌ها وجود دارد، ریشه‌های آن را باید در خود نظام جستجو کرد، نه در این فلسفه.

منابع و ارجاعات

- 1- Feigenbaum, A. V; "Quality Education and America's Competitiveness"; *Quality Progress*, 27 (9), 1994, pp. 83-84.
- 2- Seymour, D. T; *On Q: Causing Quality in Higher Education*; New York, MacMillan, 1992.
- 3- Freeman, R., *Quality Assurance in Training and Education*; London, Kogan Page, 1993.
- 4- Prabhu, V. & Lee, P., "Total Quality Management: Some Experiences and Lessons from An H.E. Institution"; in Chan, J.F. (Ed) *Quality and its Applications*, Sunderland, Penshaw Press, 1993.

- 5- Willams, G., "Total Quality Management in Higher Education: Panacea or Placebo"; *Higher Education*, 25 (3), 1993, pp. 229-237.
- 6- Hansen, N. L., "Bringing Total Quality Improvement into the College Classroom"; *Higher Education*, 25 (3), 1993, pp. 259-279.
- 7- Helmw, S. & Key C.H., "Are Students More Than Customers in the Classroom?"; *Quality Progress*, September, 1994, pp. 97-99.
- 8- Lewis, R. G. & Smith, D.H., *Total Quality in Higher Education*; Florida, St. Lucie Press, 1994.
- 9- Coate, E., "The Introduction of Total Quality Management at Oregon State University"; *Higher Education*, 25 (3), 1993, pp. 303-320.
- 10- Engelkemeyer, S.W., "TQM in Higher Education"; *The Centre for Quality Management Journal*, 2(1), 1993, pp. 28-33.
- 11- Mukherjee, S.P., "Quality Assurance in An Education System"; *Total Quality Management*, 6(5 & 6), 1995, pp. 571-578.
- 12- Cowles, D. & Gilbreath, G., "Total Quality Management at Virginia Commonwealth University"; *Higher Education*, 25 (3), 1993, pp. 281-302.
- 13- Burkhalter, B. B., "The Evolution of a Continuous Quality Improvement Process in a University-Setting: A Working Model for Consideration"; *Total Quality Management*, 5 (4), 1994, pp. 169-184.
- ۱۴) بازرگان، عباس؛ «آغازی بر ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران»؛ فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، شماره ۱۵ و ۱۶، ۱۳۷۷، ص ۱۳۵-۱۳۸.
- 15- Owlia, M.S. & Aspinwall E.M., "Quality in Higher Education, A

- Survey"; Total Quality Management, 7(2), 1996, pp. 161-171.**
- 16- Tribus, M., "Quality Management in Education"; **Journal of Quality and Participation, 16 (1), 1993, pp. 12-21.**
- 17- Bergman, B; "Quality in Academic Leadership: a Contribution to the Discussion"; **Total Quality Management, 6(5 & 6), 1995, pp. 487-496.**
- 18- Schaffer, S. M., "The Role of Academia in National Competitiveness and Total Quality Management"; in Petak. W. J. (Ed.) **Second Annual Symposium on the Role of Academia in National Competitiveness and Total Quality Management, Los Angeles, California, 1991.**
- 19- Cyret, R., "Universities and U.S. Competitiveness"; in Petak. W.J. (Ed.) **Second Annual Symposium on the Role of Academia in National Competitiveness and Total Quality Management, Los Angeles, California, 1991.**
- 20- Saraph, J. V.; Benson, P. G.; & Schroeder, R.G., "An Instrument for Measuring the Critical Factors of Quality Management"; **Decision Science, 20 (4), 1989, pp. 810-824.**
- 21- Porter, L. J & parker, A. J., "Total Quality Managemet-The Critical Success Factors"; **Total Quality Management, 4(1), 1993, pp. 13-22.**
- 22- Kasul, R. A. & Motwani, J.G., "Total Quality Management in Manufacturing, Thematic Factor Assessment"; **International Journal of Quality & Reliability Management, 12(3), 1995, pp. 57-76.**
- 23- Capon, N; kaye, M.M.; & Wood, M., "Measuring the Success of a TQM Programme"; **International Journal for Quality & Reliability**

Management, 12 (8), 1995, pp. 8-22.

- 24- 1995 Award Criteria, Malcolm Baldrige national Quality Award.
- 25- DeCosmo, R.D., Parker, J.S., & Heverly, M. A., "**Total Quality Management Goes to Community College**"; in Sherr, L.A., & Teeter, D.J. (Eds.) **Total Quality Management in Higher Education**, San Francisco; Jossey-Bass, 1991.
- 26- Spanbauer, S.J; "**Using Quality Systems to Re-energize Education**"; EEC-Seminar in Total Quality in Education, Denmark, 1993.
- 27- Horine, J.E. & Hailey, W.A. & Rubach, L., "**Shaping America's Future**"; **Quality Progress**, 26(10), 1993, pp. 41-51.
- 28- Rubach, L., "**Fourth Annual Quality in Education Listing**"; **Quality Progress**, September, 1994, pp. 27-29.
- 29- Howard, N.L, & Rudolph, J.T., "**Implementing TQM at Orgon State University: Moving into Academic**"; in Chan, J.F. (Ed,) **Quality and Its Applications**, Sunderland, Penschaw Press, 1993.
- 30- Clark, A. T., "**From the Top Down: A System Approach**"; in Petak. W.J. (Ed.) **Second Annual Symposium on The Role of Academia in National Competitiveness and Total Quality Management**, Los Angeles, California, 1991.
- 31- Cheshier, S.R., "**A Continuous Campus Improvement Quality Process Implementation in An american Public Senior College**", The Tenth International Conference of The Israel Society for Quality, Jerusalem, 1994.
- 32- Ammons, J. C. & Gilmour, J. E., "**Georgia Tech's Continous Quality Improvement Journey**"; in Roberts, H. V. (ed.) **Academic Initiatives**

- in **Total Quality for Higher Education**, Milwaukee, ASQC, 1995.
- 33- Engelkemeyer, S.W; "Total Quality: A Mechanism for Institutional Change and Curriculum Reform"; in Roberts, H.V. (ed.) **Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education**, Milwaukee, ASQC, 1995.
- 34- Assad, A.A. & Olian, J.D., "Total Quality and the Academy: Continuously Improving the University of Maryland", in Roberts, H.V. (ed.) **Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education**, Milwaukee, ASQC, 1995.
- 35- Bonvillian, G. & Novlin, W., "Integrating Principles of Total Quality into Teaching and Learning", in Roberts, H.V. (ed.) **Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education**, Milwaukee, ASQC, 1995.
- 36- Wolverton, M., "The Business College at Arizona State University: Taking Quality to Heart"; in Robert, H.V. (ed.) **Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education**, Milwaukee, ASQC, 1995.
- 37- Roberts, H. v., "Grassroots Total Quality in Higher Education: Some Lessons from Chicago", in Roberts, H. V. (ed.) **Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education**, Milwaukee, ASQC, 1995.
- 38- Williams, P., "Total Quality Management: Some Thoughts"; **Higher Education**, 25(3), 1993, pp. 373-375.
- 39- Eriksen, S.D; "TQM and the Transformation from an Elite to Mass System of Higher Education in the UK"; **Quality Assurance in Education**, 3(1), 1995, pp. 14-29.

- 40- Solomon, H., "Leeds Metropolitan Q-university"; in Chan, J.F. (Ed.) **Quality and Its Applications**, Sunderland, Penshaw Press, 1993.
- 41- Ellis, R., "The Management of Quality in the University of Ulster"; **Higher Education**, 25 (3), 1993, pp. 239-257.
- 42- Geddes, T., "The Total Quality Initiative at South Bank University"; **Higher Education**, 25 (3), 1993, pp. 341-361.
- 43- Clayton, M., "Towards Total Quality Management in Higher Education at Aston University"; **Higher Education**, 25 (3), 1993, pp. 363-371.
- 44- Doherty, G. D., "Towards Total Quality Management in Higher Education: A Case Study of the University of Wolverhampton"; **Higher Education**, 25(3), 1993, pp. 321-339.