

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: DG/13/13

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التسيير

تخصص: علوم التسيير

دور أدوات إدارة الجودة في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي
دراسة حالة مجموعة من الجامعات الجزائرية

تحت إشراف الأستاذ:

أ.د. دبي علي

إعداد الطالبة:

ليندة بلحسين

تاريخ المناقشة: 2020/10/24

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
موسى بن البار	أستاذ محاضر - أ -	جامعة المسيلة	رئيسا
علي دبي	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	مشرقا ومقررا
صالح بوعبد الله	أستاذ محاضر - أ -	جامعة المسيلة	ممتحنا
رابح عرابة	أستاذ محاضر - أ -	المركز الجامعي تيارزة	ممتحنا
شراف عقون	أستاذ محاضر - أ -	المركز الجامعي ميلة	ممتحنا
آيات الله مولحسان	أستاذ محاضر - أ -	جامعة باتنة	ممتحنا

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فَرَفَعَهُ دَرَجَاتٍ مِّنْ ذَٰلِكَ فَفَوَّاحٍ لِّكُلِّ دَرَجَةٍ عَلَيْهِ

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم
ياحسان إلى يوم الدين، وبعد ..

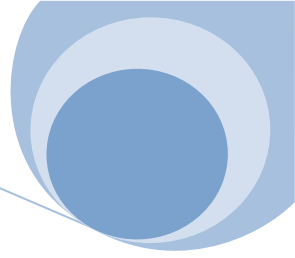
فإني أشكر الله تعالى على فضله وعظيم عطائه حيث أتاح لي إنجاز هذا العمل بفضله، فله الحمد أولاً وآخراً.
ثم أقدم خالص الشكر لأولئك الأخيار الذين مددوا لي يد المساعدة، على رأسهم أستاذي الفاضل الأستاذ
الدكتور المشرف:

دبّي علي، قدوة في العلم والعطاء، حيث أنه لم يدخر الجهد والوقت في مساعدتي، وكان حريصاً في توجيهاته
وإرشاداته، وترغيبني في إنهاء هذا العمل البحثي بالوجه الذي يليق، فله مني الإمتنان والتقدير والعرفان.
كما أتقدم بوافر الشكر لكل أستاذ أفادنا بعمله وقدم لنا النصيح والتوجيه، وزرع فينا العزيمة والثقة لإنهاء هذا
البحث أخص بالذكر الدكتور بن علي عبد الرزاق، والدكتور بلحسين مصطفى.

شكر وعرافان أيضاً، لكل الأساتذة الأفاضل المحكمين وكذلك الذين ساهموا في ملء الاستبيان متحرين الدقة
والموضوعية، فجزاهم الله خيراً.

أشكر كل أستاذتي المحترمين في كل مراحل الدراسة، شكراً لكل من علمني حرفاً.

شكراً لعائلتي الكريمة.



الإهداء

إلى أبي...دوما...لك الوفاء فالكلمات كثيرا ما نخذلنا...تغمذك الله بواسع رحمته وأسكنك الفردوس الأعلى من الجنة...

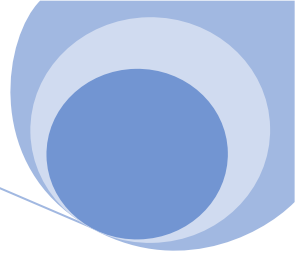
أمي الحبيبة لولا بركة دعائك ما صرت إلى ما أنا عليه باركك الله وأدامك تاجا على رؤوسنا

أخواتي وإخوتي الغاليين حفظكم الله

البطل الصغير حبيبي "محمد آثال" رعاك الله وحفظ والداك.

إلى وطني الغالي الجزائر وكل معلمي وأساتذتي..إلى كل من علمني حرفا.

ليندة



الملخصات

1. الملخص باللغة العربية

2. الملخص باللغة الإنجليزية

3. الملخص باللغة الفرنسية

دور أدوات إدارة الجودة في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

- دراسة حالة مجموعة من الجامعات الجزائرية -

1. الملخص:

يرتبط نجاح مؤسسات التعليم العالي في عصرنا الحالي بتطبيق مبادرات التحسين المستمر للأداء، والتركيز على رضا مختلف المستفيدين "طلبة، أساتذة، مؤسسات، مجتمع... إلخ"، وبهذا أصبحت مطالبة بزيادة وتيرة تبني فلسفة التحسين، وتطبيق التقنيات والأدوات والأساليب اللازمة لذلك، لبناء قوة دافعة للتغيير للأفضل والتطوير، ومواجهة التوجه نحو مساءلتها، وتوفير الحد الأدنى من معايير الجودة. فتعاضد الاهتمام بتطبيق الجودة ومعاييرها، استنادا إلى طرق نظامية ترتبط بما يعرف بإدارة وضمان الجودة.

انطلاقا من هذا التوجه، أعدت هذه الدراسة بهدف معرفة إمكانية وجود أثر يبرز دور أساليب وأدوات إدارة الجودة في تطوير الأداء الأكاديمي، الإداري، والمجتمعي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وللإجابة على هذه الإشكالية، تم الاعتماد على المنهج الوصفي، للتعرف على الظاهرة من حيث المحتوى، والتوصل إلى نتائج تساعد في فهم الواقع وتطويره، حيث تم بدايةً تحديد الإشكالية ووضع الفرضيات، أما في مرحلة جمع بيانات الدراسة الميدانية في مجموعة من الجامعات الجزائرية، تم الاعتماد على مقاربتين كمية وكمية؛ أمّا الكيفية فتمثلت في استخدام دليل المقابلة مع 14 مسؤولاً من مسؤولي خلايا ضمان الجودة وإخضاعها للتحليل والتفسير النظري، في حين تمت المقاربة الكمية باستخدام الاستبيان الذي شمل أعضاء خلايا ضمان الجودة لمجموعة من الجامعات الجزائرية ضمت 20 جامعة، ليتم تحليل بياناته ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS.V22.

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها ما يتعلق باختبار الفرضيات وهي أن: مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة بالجامعات الجزائرية محل الدراسة هو مستوى ليس بالمرتفع، إذ وجد أنه مستوى منخفض يميل إلى المتوسط، والشئ نفسه بالنسبة لمستوى تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة إذ وجد أنه ليس بالمرتفع إنما مستوى متوسط يميل إلى الانخفاض، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق حول مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة، ونفس النتيجة تم التوصل لها فيما يتعلق بالأداء، بالإضافة إلى ذلك أسفرت النتائج عن وجود أثر يبرز دور تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في تقييم الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي بالجامعات الجزائرية محل الدراسة.

. الكلمات المفتاحية: إدارة الجودة الشاملة، أدوات الجودة، أساليب الجودة، تطوير الأداء، تقييم الأداء، الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري، الأداء المجتمعي، مؤسسات التعليم العالي، الجامعات الجزائرية.

The Role of Quality Management Tools in developing the Performance of Algerian Higher Education Institutions - Case Study of a Group of Algerian Universities -

2. Abstract:

The success of higher education institutions in our time is linked to the implementation of continuous performance improvement initiatives, as well as the focus on the satisfaction of the various beneficiaries: students, professors, institutions, society, etc." These institutions expected to accelerate the pace towards the adoption of the logic of improvement, by applying techniques, tools and methods necessary for the positive change and to respond to their accountability; as well as guaranteeing the minimum of quality standards; given that there is increasing interest in the implementation of quality standards, consistent with regulatory approaches related to what is commonly referred to as management and quality assurance.

So, this study was developed with the aim of finding out if there is a potential impact of methods and tools of quality management in improving academic, administrative and societal performance of the Algerian higher education institutions. To answer at this problematic, the descriptive analytical method has been adopted to understand the phenomenon in terms of content and to obtain results that will help to understand and reality. First, a problematic was identified and assumptions were made. As for the data collection phase, in a group of Algerian universities, we adopted two approaches: quantitative and qualitative. For the qualitative method, an interview was used with 14 Quality Assurance Cell Managers by submitting them to analysis and interpretation, whereas the quantitative approach was applied using the questionnaire which included the members of the quality assurance cells among a group of 20 Algerian universities, whose data were analyzed and statistically processed using the SPSS.V22 software.

These thesis concluded with a series of results after test of hypotheses, the most important which: the level of application of the techniques and tools of quality management in the universities is a low level, and is low to medium; the same applies to the performance level evaluation of the Algerian universities, because it was found to be low, but rather medium, which tends to decrease. The results also showed that there were no statistically significant differences in the level of application of the methods and tools of quality management at the universities, due to the university name variable; and the same result was achieved in terms of performance. In addition, the results have demonstrated the existence of an impact that highlights the role of the application of quality management methods and tools in the evaluation of academic, administrative and societal performance in the universities.

. **Keywords:** Total quality management, Quality tools, Quality methods, Performance development, Performance evaluation, Academic performance, Administrative performance, Societal performance, Higher education institutions, Algerian Universities.

Le Rôle des Outils de Gestion de la Qualité le développement des Performances Des établissements D'enseignement Supérieur Algériens

- Étude de Cas d'un Groupe D'universités Algériennes -

3. Résumé:

La réussite des établissements d'enseignement supérieur au temps actuel est lié à la mise en œuvre d'initiatives d'amélioration continue de la performance, est due ainsi à la focalisation sur la satisfaction des différents bénéficiaires : étudiants, enseignants, institutions, société, etc." . Ces établissements sont donc appelés à développer une logique d'amélioration, en appliquant les techniques, les outils et les méthodes nécessaires réaliser le changement tangible pour répondre aux questions de responsabilisation ; et garantir le minimum des normes de qualité ; car on s'intéresse de plus en plus à la mise en œuvre des normes de qualité, conformément aux méthodes conformes liées à ce qu'on appelle management et assurance de la qualité.

Dans ce sens, notre thèse a cherché de découvrir l'impact potentiel qui mettrait en évidence le rôle des méthodes et des outils de la gestion de la qualité dans l'amélioration des performances académiques, administratives et sociétales des établissements d'enseignement supérieur algériens. Pour répondre à cette problématique, la méthode analytique descriptive a été adoptée pour comprendre le phénomène en termes de contenu et pour avoir des résultats qui aideront à comprendre la réalité. En premier lieu, une problématique à été définie et des hypothèses ont été formulées. En ce qui concerne la collecte des données réalisée auprès d'un ensemble d'universités algériennes, deux approches ont été adopté : quantitative et qualitative. Pour la méthode qualitative, un ensemble d'entretiens a été accompli avec 14 responsables de cellules d'assurance de la qualité, en les soumettant à l'analyse. Alors que l'approche quantitative a été appliquée en utilisant le questionnaire qui a sondé les membres des cellules d'assurance de la qualité d'un groupe de 20 universités algériennes, dont les données ont été analysées et traitées statistiquement à l'aide du logiciel SPSS.V22.

Cette thèse a obtenu une série de résultats issus de test des hypothèses, dont le plus important : le niveau d'application des techniques et des outils de la gestion de la qualité dans les universités en question est peu élevé, et s'avère faible à moyen ; il en va de même pour le niveau d'évaluation des performances des universités algériennes, montré peu élevé, voir moyen à faible. Les résultats ont également montré qu'il n'existait pas de différences statistiquement significatives sur le niveau d'application des méthodes et des outils de la gestion de la qualité dans les universités en question, en raison de la variable de l'université ; et le même résultat a été obtenu en ce qui concerne la performance. En outre, les résultats ont démontré l'existence d'un impact qui met en évidence le rôle de l'application des méthodes et des outils de gestion de la qualité dans l'évaluation de la performance académique, administrative, sociétale dans les universités Algériennes.

. **Mots-clés :** Gestion de la Qualité Totale, Outils de Qualité, Méthodes de Qualité, Développement de la Performance, Evaluation de la Performance, Performance académique, Performance administrative, Performance sociétale, Etablissements d'enseignement Supérieur, Universités Algériennes.

خطة الدراسة

شكر وتقدير

الإهداء

الملخصات

خطة الدراسة

مقدمة

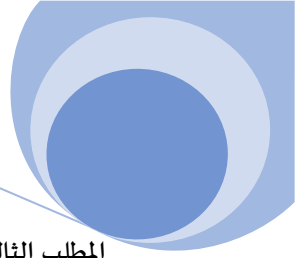
1. تقديم إشكالية الدراسة.....أ
2. منهجية الدراسة.....هـ
3. عرض وتحليل الدراسات السابقة.....و
4. هيكلية الدراسة والخطة البحثية.....س

الفصل الأول: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

19. تمهيد.....
20. المبحث الأول: الإطار الفكري والفلسفي لإدارة الجودة الشاملة.....
20. المطلب الأول: مفهوم الجودة.....
23. المطلب الثاني: التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة.....
30. المطلب الثالث: مدخل لإدارة الجودة الشاملة.....
34. المطلب الرابع: مرتكزات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.....
54. المبحث الثاني: الإطار المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.....
54. المطلب الأول: جودة الخدمة.....
63. المطلب الثاني: مقارنة الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....
71. المطلب الثالث: ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....
80. المطلب الرابع: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.....
91. خلاصة.....

الفصل الثاني: مقارنة الأداء في مؤسسات التعليم العالي

94. تمهيد.....
95. المبحث الأول: مدخل إلى ماهية الأداء.....
95. المطلب الأول: مفهوم الأداء.....
104. المطلب الثاني: إدارة الأداء.....



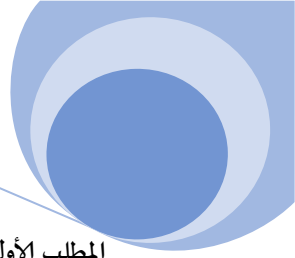
المطلب الثالث: تحسين الأداء.....	112
المبحث الثاني: الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	117
المطلب الأول: ماهية الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	117
المطلب الثاني: تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي.....	120
المطلب الثالث: مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي.....	125
المبحث الثالث: نماذج الجودة والتميز في الأداء المطبقة في مؤسسات التعليم العالي.....	142
المطلب الأول: النماذج الأجنبية.....	142
المطلب الثاني: النماذج العربية.....	151
خلاصة.....	153

الفصل الثالث: الإطار التمهيدي والمنهجي للدراسة الميدانية

تمهيد.....	157
المبحث الأول: رصد واقع قطاع التعليم العالي الجزائري في ظل الإصلاح والتغيير.....	158
المطلب الأول: مسار تطور منظومة التعليم العالي في الجزائر.....	158
المطلب الثاني: جهود الجزائر في مجال الجودة وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	163
المطلب الثالث: قراءة لواقع ضمان الجودة وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.....	173
المبحث الثاني: الإطار المنهجي للدراسة.....	181
المطلب الأول: منهج الدراسة.....	181
المطلب الثاني: مجتمع الدراسة والأدوات المستخدمة لجمع البيانات.....	181
المطلب الثالث: الأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....	188
خلاصة.....	190

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية في مجموعة من الجامعات الجزائرية

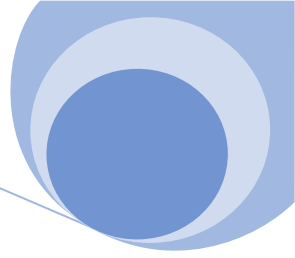
تمهيد.....	193
المبحث الأول: عرض وتحليل نتائج المقابلات.....	194
المطلب الأول: عرض وتحليل نتائج الأسئلة التمهيدية.....	197
المطلب الثاني: عرض وتحليل نتائج أسئلة تطبيق الأساليب والأدوات.....	197
المطلب الثالث: عرض وتحليل نتائج أسئلة خلايا ضمان الجودة.....	199
المطلب الرابع: عرض وتحليل الأسئلة المتعلقة بالأداء وعلاقته بالأساليب والأدوات.....	201
المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة الخاصة بالاستبيان.....	204
المطلب الأول: عرض وتحليل نتائج محور البيانات الوصفية العامة.....	204
المطلب الثاني: عرض وتحليل نتائج محور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.....	207
المطلب الثالث: عرض وتحليل نتائج محور الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	216
المبحث الثالث: اختبار فرضيات الدراسة ومناقشة النتائج.....	221



المطلب الأول: اختبار الفرضية الأولى والفرضية الثانية.....	221
المطلب الثاني: اختبار الفرضية الثالثة والفرضية الرابعة.....	224
المطلب الثالث: اختبار الفرضية الخامسة.....	228
المطلب الرابع: مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضيات.....	238
خلاصة.....	240

خاتمة

1. نتائج الدراسة.....	246
2. اقتراحات الدراسة.....	249
3. آفاق الدراسة.....	250
قائمة المراجع.....	251
الفهارس.....	271



مقدمة

1. تقديم إشكالية الدراسة
2. منهجية الدراسة
3. عرض وتحليل الدراسات السابقة
4. هيكلية الدراسة والخطة البحثية

مقدمة

1. تقديم إشكالية الدراسة

تواجه مؤسسات التعليم العالي حول العالم العديد من التحديات الهائلة، في المقابل إحداث تحولات جذرية في منظومة عملها، وتعد كثيرون من دول العالم الإسلامي أن مسؤوليتها عن التعليم العالي تسبب عبئا ماليا ضخما على الميزانية، بدلا من اعتبار هذا التعليم استثمارا طويلا للأجل.¹

لكن الواقع يكشف أن الأنماط الإدارية التقليدية لم تعد أساليب صالحة لمؤسسات التعليم العالي، ما دامت المرحلة الحالية تتسم بسرعة التطور والتغيير، مما يجعل مهمة الجامعات والكليات في مجتمعها أدق وأصعب عن ذي قبل، فعلمها ملاحقة هذا التطور؛ بل عليها أن تسبقه وتقوده لتوجهه الوجهة السليمة لخدمة البشرية. فكان التوجه لما للتعليم العالي من دور متميز في تقدم المجتمعات وتنميتها، وذلك عن طريق إعداد الكوادر والطاقات البشرية الفنية والعلمية والثقافية والمهنية، وكذلك إعداد القيادات الفكرية في مجالات التعليم المختلفة التربوية والعلمية والمهنية، كان لزاما التوجه لتطبيق نهج حديث يتميز بالمرونة والقابلية والقدرة على الإفادة من الثقافة الحديثة؛ فجاءت إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي كمنهج إداري شامل يقوم على الجودة فكريا وتنظيميا، من إستراتيجية تعاونية ومستمرة لتحسين لضمان تحقيق أهداف الجامعة، المجتمع وإرضاء المستفيدين الداخليين والخارجيين على المدى القصير والطويل.²

إن ما تشهده مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي والعالم الإسلامي من توسع كمي فائق، بهدف تكوين كوادر مؤهلة معترف بمستوياتها دوليا، من خلال قاعدة علمية معنية بالتعليم والبحث العلمي في ضوء استشراف المستقبل، وهذا ما لا يمكن أن يتم إلا من خلال نظرة كلية للمستقبل، الأمر الذي يتطلب أن يتطور دور الجامعات بما يقابل التحديات العلمية المعاصرة، وبما يحقق الجودة الشاملة لمخرجات التعليم العالي؛³ فأصبح الخيار الأفضل هو اعتماد مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، كمنظومة عمل شمولية في التعليم تشمل المدخلات والعمليات والمخرجات، ونظام متكامل من القيم والأساليب والأدوات، لتصبح أداة قيمة للإدارة الفعالة، وبالتالي تقييم ونشر نتائج تحسين الأداء في هذه المؤسسات.

وعلى اعتبار إدارة الجودة الشاملة إحدى المسائل الحيوية في نظام التعليم العالي المعاصر، بل ومدخل هام من مداخل التطوير للتعليم، والمجتمع العالمي اليوم يجمع على أن التعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص، هو المدخل الحقيقي لأي تنمية شاملة في أي بلد من البلدان، فإن كثيرا من نظم التعليم العالي العالمية أخذت بمبدأ إدارة الجودة الشاملة كأسلوب في تجديد مخرجاتها التعليمية وفق المعايير العالمية للجودة،⁴ وعلى أساس الاستفادة من أدواتها وتقنياتها التي هي بمثابة العناصر التي يتم في ضوءها الحكم على مدى تحسين أنشطتها وعملياتها على مختلف المستويات، وهذا من خلال

¹ مروى إبراهيم بطيشة، تصور مقترح لقياس الأداء وتطبيق نظام المؤشرات الرئيسة لتعزيز الجودة في الرقابة الشاملة على نظم التعليم العالي في جامعات العالم الإسلامي، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر قياس الأداء وتطبيق نظام المؤشرات الرئيسة ودوره في تعزيز الجودة الشاملة في جامعات الوطن العربي التجارب التحديات استراتيجيات المستقبل، إتحاد الجامعات العربية، 2014.

² محمود داود الربيعي وآخرون، تطوير التعليم العالي في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السنوي الثامن افعيل جوده التعليم على المستوى الإقليمي، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، الجامعة الأمريكية في بيروت، لبنان، 1 - 2 ديسمبر 2016.

³ مروى إبراهيم بطيشة، المرجع نفسه، 2014.

⁴ علي حمود محمد شرف الدين، رؤية مقترحة لرفع كفاءة ضمان الجودة في الجامعات اليمنية في ضوء المعايير العالمية للجودة، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر قياس الأداء وتطبيق نظام المؤشرات الرئيسة ودوره في تعزيز الجودة الشاملة في جامعات الوطن العربي التجارب التحديات استراتيجيات المستقبل، إتحاد الجامعات العربية، 2014.

الاستعمال الممنهج والمنظم لأدوات الجودة والتي يسميها بعض الممارسين بالروائع السبع نظرا لفعاليتها في عمليات التحسين المستمر وتحقيق الأهداف الخاصة بالجودة.

إن سعي مؤسسات التعليم العالي لتحقيق التميز والتحسين في الأداء ورضا أصحاب المصلحة المتعددين "طلبة، أساتذة، موظفين، أولياء، الجهات الوصية، أسواق العمل والمؤسسات الحكومية والخاصة"، من خلال تبني مفاهيم الجودة والستة سيجما أو نماذج التميز العالمية أو معايير الجودة العالمية كالايزو، والتي تقوم أساسا على التطبيق المنهجي للمفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة والمتمثلة في التركيز على الزبون، التحسين المستمر، التزام الإدارة العليا، التخطيط الإستراتيجي. يتطلب تطبيقها بفعالية وكفاءة استعمال أدوات إدارة الجودة الشاملة التي تعتبر ركيزة أساسية لتحقيق أعلى معايير التميز في إطار تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة لدى مختلف المنظمات الاقتصادية والخدمية والتي منها مؤسسات التعليم العالي، وفي هذا الإطار يقول زايري أنه؛ لتحقيق التميز في الأداء يتوجب على المؤسسات سواء الاقتصادية أو الخدمية توجيه اهتماماتها نحو التأقلم مع القوى الخارجية، وعليها أن تتأقلم وباستمرار مع التغيرات الداخلية والخارجية ذات الارتباط الإستراتيجي بمقومات النجاح والتميز، فأى مؤسسة تتبنى إدارة الجودة الشاملة يمكنها أن تتحول إلى منظمة تعلم مستمر إذا استعملت بطريقة شاملة أدوات الجودة في سبيل دفع عجلة التغيير وترسيخ ثقافة التعلم.¹

لقد أصبح نجاح مؤسسات التعليم العالي مرتبط بتطبيق مبادرات التحسين المستمر للأداء، والتركيز على المستفيدين المختلفين ورضاهم، وهي بهذا مطلوبة بزيادة وتيرة تبني فلسفة التحسين، وتطبيق التقنيات والأدوات والأساليب اللازمة لذلك، لبناء قوة دافعة للتغيير للأفضل والتطوير، ومواجهة التوجه نحو مساءلتها، وتوفير الحد الأدنى من معايير الجودة. فتعاضم الاهتمام بتطبيق الجودة ومعاييرها في السنوات القليلة الماضية للنهوض بمسوى التعليم بصفة عامة، والتعليم العالي بصفة خاصة في الدول العربية والجزائر بالتحديد، وذلك استنادا إلى طرق نظامية ترتبط بما يعرف بضمان الجودة، نتج عنه عقد لقاءات ومؤتمرات وندوات على المستوى الوطني والعربي، كان التركيز فيها واضحا على أهمية تطبيق معايير الجودة ومؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي كأنجع الحلول لمواجهة التحديات المعاصرة وتدني مستويات التعليم في الجزائر والوطن العربي في التصنيفات الدولية، ولعل ما كان من نتائجها التأكيد على ضرورة إنشاء آليات لضبط وضمان الجودة، ونشر ثقافة التقييم الداخلي والخارجي للأداء والاعتماد في الجامعات العربية والجزائرية.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة إلا أن التحديات الكثيرة والمتنامية التي تواجه قطاع التعليم العالي الجامعي في الجزائر تحد من فاعليتها، وتنعكس على معايير الجودة وضمانها وتحسين الأداء، ولعل أبرز هذه التحديات، التزايد الكبير لأعداد الطلبة، والبيروقراطية، وغياب التسيير الإداري والمالي الكفاء، إضافة إلى اتساع نطاق العولمة وما تضيفه من تحديات جديدة، الأمر الذي ينعكس على مستوى تطبيق مبادئ وأساليب وأدوات الجودة، بالتالي على جودة تطوير الأداء في هذه المؤسسات.

وعليه يمكن تصور إشكالية الدراسة من جانبين، الأول يتعلق بتحدي تبني إدارة الجودة وضمانها وتطبيق أدواتها بالنظام الثقافي والقيمي السائد داخل مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، والثاني هو اتساع دائرة أداء أنشطة هذه المؤسسات سواء من ناحية القياس والتقييم، والتحسين لتشمل الأداء الأكاديمي، والأداء الإداري والأداء المجتمعي.

بناءً عليه تتبلور إشكالية الدراسة فيما يلي: ما هو مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وانعكاسات استخدامها على تطوير أداء مختلف أنشطتها الأكاديمية والإدارية، والمجتمعية؟. بالتالي تتحدد أسئلة الدراسة كما يلي.

¹ Mohamed Zairi, **Total Quality Management: Contributions to theory and Application**, ECBPM Publishing House, Bradford, UK, 2009.

1.1 أسئلة الدراسة

- يندرج ضمن إشكالية الدراسة مجموعة من الأسئلة التي يمكن صياغتها كما يلي:
- _ ما مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة؟
 - _ هل توجد فروق حول مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة؟
 - _ ما مستوى تقييم الأداء في الجامعات الجزائرية محل الدراسة؟
 - _ هل توجد فروق حول مستوى تقييم الأداء في الجامعات الجزائرية محل الدراسة؟
 - _ هل يوجد أثر يبرز دور أساليب وأدوات إدارة الجودة في تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة؟
- انطلاقاً من هذه الأسئلة يمكن تصور فرضيات الدراسة كما يلي.

2.1 فرضيات الدراسة

يمكن صياغة فرضيات الدراسة كالآتي:

- الفرضية الأولى: مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة مستوى مرتفع.
- الفرضية الثانية: توجد فروق في مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.
- الفرضية الثالثة: مستوى تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة مستوى مرتفع.
- الفرضية الرابعة: توجد فروق في مستوى تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.
- _ الفرضية الخامسة: يوجد أثر يبرز دور أساليب وأدوات إدارة الجودة الشاملة في تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

انطلاقاً من محاولة اختبار الفرضيات والإجابة على إشكالية وأسئلة الدراسة، تتضح أهميتها وأهدافها كما يلي.

3.1 أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تتناوله، فموضوع أدوات إدارة الجودة وتطوير أداء مؤسسات التعليم العالي يشكل أحد المحاور المهمة ضمن الأدبيات النظرية المتعلقة بجودة مؤسسات التعليم العالي، والتي بدورها تشكل إحدى الإشكاليات الحديثة في هذا المجال، وقد أخذت اهتمام العديد من الباحثين والمختصين في ميدان التعليم وقطاع التعليم العالي على وجه التحديد، وبالتالي محاولة إثراء المادة العلمية من ناحية تسليط الضوء على وجود تطبيق فعلي لأدوات الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وكذا توضيح مؤشرات الأداء بأبعاده الأكاديمية والإدارية والمجتمعية، ومحاولة تطوير العلاقة التبادلية بين كفاءة وفعالية استخدام وتطبيق أدوات الجودة وأساليبها على مستويات تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي؛ خاصة في ظل وجود توجه يبدو حقيقياً في الجامعات الجزائرية، بناءً على ما قامت به الجهة الوصية من إصلاحات شاملة وعميقة وإخضاعها للمساءلة والتقييم للأداء باستمرار، ما يعني استخدام أساليب وأدوات إدارة الجودة وانعكاساتها على تطوير الأداء. لتعتبر هذه الدراسة بذلك لبنة في مجال البحوث الهادفة إلى سيادة التحسين المستمر في نمط أداء مؤسسات التعليم العالي، وكذلك إلى مجموع البحوث والدراسات التي تتعلق بهذا الموضوع.

4.1 أهداف الدراسة

يمكن صياغة أهداف الدراسة وفقاً للنتائج التي تسعى الباحثة لتحقيقها سواءً على المستوى النظري أو الميداني، وذلك كما يلي:

_ التعرف على المفاهيم النظرية المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة ومبادئها، أساليبها وأدواتها، وكذا أداء مؤسسات التعليم العالي ومؤشرات تحسينه؛

_ محاولة التعرف على مستويات تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة؛

_ محاولة إظهار مستوى الالتزام باستخدام أدوات إدارة الجودة كأساس لتطوير الأداء في الجامعات الجزائرية محل الدراسة؛

_ محاولة التعرف على مستوى مساهمة خلايا الجودة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة؛

_ التعرف على مستوى تقييم وتطوير الأداء في الجامعات الجزائرية محل الدراسة؛

_ اختبار دور أساليب وأدوات إدارة الجودة في تطوير مستويات الأداء في الجامعات الجزائرية محل الدراسة؛

_ تأمل الباحثة بأن تضيف هذه الدراسة شيئاً إلى رصيد المعرفة العلمية، مما يثري المكتبة الجامعية من جهة، ويزود الجهات الوصية بدراسة ميدانية على مجموعة من الجامعات الجزائرية من أجل تشخيص واقعها من جهة أخرى؛

_ تقديم مجموعة من الاقتراحات التي يمكن أن تساعد متخذي القرار في الجامعات الجزائرية محل الدراسة على تفعيل تطبيقات أدوات وأساليب الجودة والاستفادة المثلى منها.

5.1 مبررات اختيار الموضوع

جاءت دوافع اختيار هذا الموضوع بناءً على أسباب ذاتية وأخرى موضوعية.

الأسباب الذاتية: أو الأسباب الشخصية التي دفعت الباحثة لمعالجة إشكالية الدراسة تتمثل في:

_ الاهتمام بموضوع إدارة الجودة الشاملة والأداء بحكم ارتباطه بالتوجه العلمي للباحثة في مجال التسيير عموماً، ومحاولة توسيع المعارف النظرية والفكرية في هذا المجال؛

_ الاهتمام بإحدى إشكاليات قطاع التعليم العالي في الجزائر باعتبار الباحثة أحد أفرادها، والتوجه نحو اقتراح بعض الحلول بخصوص تطوير أداء مؤسساته من خلال تطبيقات أدوات وأساليب إدارة الجودة الشاملة.

الأسباب الموضوعية: أو الأسباب التي تؤكد على أهمية الموضوع بالنسبة للبحث العلمي، يمكن تلخيصها في:

_ قلة الدراسات الميدانية التي تطرقت إلى موضوع أدوات إدارة الجودة على صعيد مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛

_ الأهمية النظرية والميدانية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وأدواتها في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لتطوير أداء هذه الأخيرة، وكذا مجاراة التطورات السريعة التي تشهدها البيئة المحيطة؛

_ محاولة توضيح العلاقة الميدانية بين تطبيقات إدارة الجودة الشاملة وأدواتها بالأبعاد المختلفة لأداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، والتي تأمل الباحثة أنها لم تدرس من قبل الأبحاث والدراسات السابقة على هذا النحو، خصوصاً وأن معظمها يركز على دراسة بعض أبعاد تطبيق إدارة الجودة الشاملة دون التركيز على أدواتها؛

_ إبراز حتمية تطوير الأداء وضرورته بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي، وذلك لتحافظ على مكتسباتها، خاصة في ظل السرعة التي تميز التغيرات في العصر الحالي، وما ينعكس على ذلك؛

_ الإسهام في تشخيص واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة وأدواتها حتى يتسنى لمتخذي القرار فهم الواقع الحالي، لاتخاذ الإجراءات اللازمة في عمليات التحسين والتطوير للتوسع في تطبيقات أدوات وأساليب إدارة الجودة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛

_ محاولة فتح المجال للباحثين والدارسين لإجراء المزيد من البحوث المستقبلية، ولتغطية نقاط القصور التي لم تركز عليها هذه الدراسة وكذا الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع.

6.1 صعوبات الدراسة

على المستوى النظري: نظرياً واجهت الباحثة من الصعوبات ما يلي:

_ تشعب مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (جودة التعليم، ضمان الجودة الداخلي والخارجي، مبادئ إدارة الجودة الشاملة، أساليبها، أدواتها) وبالتالي صعوبة حصرها نظرياً؛

_ صعوبة تحديد مفهوم الأداء في مؤسسات التعليم العالي، مع صعوبة حصر وتحديد مؤشرات أدائها سواء الأداء الأكاديمي أو الإداري أو المجتمعي لتنوع تصنيفاتها "كمية وكيفية" وكذا تنوع الأطر التي يتم تناولها من خلالها بتنوع الجهات التي ترصدها؛

_ صعوبة الربط النظري بين المتغيرين، خاصة وأن هناك العديد من الباحثين من يتعامل مع أساليب الجودة كمرادف لأدوات الجودة رغم أن هناك تبادل وتكامل في تطبيق كل من عناصرهما، إضافة إلى قلة استخدام وصعوبة تطبيق بعضاً من هذه الأدوات في المجالات الخدماتية.

على المستوى الميداني: ميدانيا واجهت الباحثة من الصعوبات ما يلي:

_ صعوبة الحصول على إحصائيات وطنية حديثة بخصوص مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وتقييم أدائها؛
_ صعوبة توزيع وجمع الاستبيانات على اعتبار أن الجامعات محل الدراسة تقع في نواحي مختلفة من الوطن؛
_ صعوبات تتعلق ببعض أفراد عينة الدراسة للإجابة على أسئلة الاستبيان أو إجراء مقابلة معهم، بحجة عدم توفر الوقت الكافي، وبحكم أن الدراسة تمت على مستوى خلايا ضمان الجودة، فإن هذه الأخيرة لم تعرف الاستقرار في نشاطها على مستوى الكثير من الجامعات الجزائرية، فالبعض منها متوقف عن النشاط، والبعض الآخر في طور إعادة التنصيب وتشكيل الأعضاء، وهو ما أوجد صعوبة وعائق كبير في هذا الجانب.

2. منهجية الدراسة

1.2 منهج الدراسة

من أجل الوصول إلى هدف البحث والإجابة على إشكالية الدراسة واختبار مدى صحة الفرضيات المقترحة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره، ويبدأ هذا المنهج بتحديد المشكلة ووضع الفروض، وتم جمع البيانات والمعلومات للدراسة الميدانية لمجموعة من الجامعات الجزائرية من خلال مقابلاتين نوعية وكمية؛ أما الكيفية فتمثلت في الاعتماد على دليل المقابلة مع رؤساء خلايا ضمان الجودة وإخضاعها للتحليل والتفسير النظري والكيفي، وبالنسبة للمقاربة الكمية فتمت باستخدام الاستبيان الذي شمل أعضاء خلايا ضمان الجودة لمجموعة من الجامعات الجزائرية، ليتم تحليل بياناته إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS، ومن ثم تحليل نتائجه وتفسيرها والخروج بالاقترحات المناسبة.

2.2 حدود الدراسة

_ الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على اختبار درجة تبني المسؤولين والمنتسبين لخلايا الجودة مفاهيم إدارة وضمان الجودة والأداء، ومعرفة أساليب وأدوات إدارة الجودة الشاملة المطبقة، وانعكاس ذلك على درجة تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي، وبالتحديد أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة، بناءً على تحديد مستوى تقييم كل من الأداء الأكاديمي، الإداري، والمجتمعي في الجامعات محل الدراسة.

_ الحدود البشرية: تم إجراء المقابلة وتوزيع الاستبيان على مستوى مجموعة من الجامعات الجزائرية محل الدراسة وتمثلت العينة المستهدفة لإجراء المقابلة في: مسؤولي خلايا ضمان الجودة والبالغ عددهم 14 مسؤولاً موزعين على مختلف الجامعات، أما الاستبيان فشمل الأعضاء المنتسبين لهذه الخلايا على مستوى 30 جامعة جزائرية "شرق وسط وغرب" تجاوزت منها 20 جامعة.

_ الحدود الزمانية: تمت الدراسة الميدانية خلال الفترة الممتدة من شهر أكتوبر 2019 إلى غاية شهر ماي 2020.

_ الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة من خلال توزيع دليل المقابلة والاستبيان على مستوى 30 جامعة جزائرية من مختلف الجهات الوطن، الشرق ضم: محمد بوضياف- المسيلة، محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريش، جامعة فرحات عباس- سطيف1، محمد لمين دباغين- سطيف2، عبد الحميد مهري- قسنطينة2، 8 ماي 1945- قالمة، محمد الصديق بن يحيى- جيجل، باجي مختار - عنابة، العربي بن مهيدي- أم البواقي، عباس لغرور- خنشلة، محمد خيضر- بسكرة، حمة لخضر- الواد، قاصدي مرباح- ورقلة. ومن الوسط شمل: أكلي محند أولحاج- البويرة، الجيلالي بونعامة- خميس مليانة، حسيبة بن بوعلي- الشلف. ومن الغرب شمل: جيلالي اليابس- مستغانم، أحمد بن بلة- وهران1، أبو بكر بلقايد - تلمسان.

3. عرض وتحليل الدراسات السابقة

1.3 عرض وتحليل الدراسات السابقة العربية

_ دراسة مهند عبد الرحمن، رشا عدنان أحمد 2013 "أثر استخدام التحسين المستمر على كفاءة الخدمة الجامعية":¹ حاول الباحثان التعرف على استخدام التحسين المستمر في العملية التعليمية، وذلك من خلال إجراء التعديلات والتحسينات على الأداء التدريسي، عن طريق استبدال الوسائل التقليدية واستبدالها بالوسائل الحديثة، كاستخدام أجهزة الحاسوب والمختبرات ووسائل الاتصال الحديثة بالشكل الذي يؤدي إلى تحسين كفاءة الأداء التدريسي، والذي ينعكس بدوره على العملية التعليمية وكفاءة مخرجاتها، وتوصل الباحثان إلى ضرورة اعتماد كل ذلك لضمان مواكبة التطورات العلمية التي تخدم العملية التعليمية، وبما يساعد على القدرة على البقاء في ظل التطورات التكنولوجية الحاصلة.

_ دراسة صليحة رقاد 2014 "تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية آفاقه ومعوقاته":² حاولت الباحثة التعرف على معوقات وآفاق تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، من خلال الدراسة الميدانية التي اعتمدت فيها على الاستبيان كأداة تحليلية للجزء التطبيقي وشملت مؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، وزعت على مسؤولي ضمان الجودة بهدف التعرف على المبررات الدافعة لتطبيق نظام ضمان الجودة والخيارات الأساسية لتطبيقه، إضافة إلى تحديد معوقات تطبيقه وعوامل إنجاحه، وقد أظهرت النتائج وجود اختلافات في وجهات نظر مسؤولي ضمان الجودة حول السياسة المناسبة لتطبيق نظام ضمان الجودة، ووجود معوقات تتعلق بالجانب القيادي على مستوى الوزارة الوصية، ومن الجانب الإداري والتنظيمي على مستوى المؤسسات محل الدراسة، ومن الجانب السلوكي للأطراف المعنية بتطبيق نظام ضمان الجودة.

_ دراسة فداء فياض فوارس 2014 "درجة توافر مؤشرات الأداء لمعيار جودة الطلبة والخدمات الطلابية في مؤسسات التعليم العالي في الأردن":³ هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر مؤشرات الأداء لمعايير جودة الطلبة والخدمات الطلابية في جامعتي الجرش واليرموك، وذلك في ضوء مؤشرات الأداء لمعايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من 488 طالب وطالبة من الجامعتين محل الدراسة، وأظهرت النتائج أن درجة توافر مؤشرات الأداء لمعايير جودة الطلبة والخدمات الطلابية في الجامعتين بدرجة متوسطة وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة التوافر تعزى لمتغيرات الجنس والسنة الدراسية. وأكدت الدراسة على ضرورة توفير برامج تدريبية وتأهيلية لتحقيق الجودة الشاملة، وزيادة المخصصات المالية المرصودة لغايات الدعم المالي للطلبة.

_ دراسة فائقة الأمين العوض 2014 "أثر تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء خدمة التعليم الجامعي دراسة تطبيقية على جامعتي الخرطوم والسودان للعلوم والتكنولوجيا ولاية الخرطوم خلال الفترة من 2010 إلى 2013":⁴ حاولت الباحثة التوصل إلى مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة، الإلمام بمفهومها وأثرها على رفع مستوى الأداء وتحسين جودة المخرجات لخدمة المجتمع، من خلال عملية التدريب والتأهيل للكوادر الإدارية والأكاديمية ومسيرة متطلبات سوق العمل

¹ مهند عبد الرحمن، رشا عدنان أحمد، أثر استخدام التحسين المستمر على كفاءة الخدمة الجامعية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد 36، جامعة بغداد، العراق، 2013.

² صليحة رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية آفاقه ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، أطروحة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية، جامعة سطيف 1، الجزائر، 2014.

³ فداء فياض فوارس، درجة توافر مؤشرات الأداء لمعيار جودة الطلبة والخدمات الطلابية في مؤسسات التعليم العالي في الأردن، مذكرة ماجستير في العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن، 2014.

⁴ فائقة الأمين العوض، أثر تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء خدمة التعليم الجامعي دراسة تطبيقية على جامعتي الخرطوم والسودان للعلوم والتكنولوجيا ولاية الخرطوم خلال الفترة من 2010 إلى 2013، أطروحة دكتوراه علوم في إدارة الأعمال، جامعة شندي الخرطوم، السودان، 2014.

العالمية والمحلية. وقد استخدمت لذلك المنهج التاريخي الوصفي التحليلي وباستخدام الاستبيان كأداة للتحليل الإحصائي، توصلت إلى وجود قصور في إيجاد دليل واضح لمعايير تطبيق مفهوم إدارة الجودة في الجامعتين محل الدراسة، يوضح أهداف ومهام العمل الإداري لتحسين الأداء، وغياب تفعيل الإدارات وإشراكها في عملية التحسين المستمر، قصور في العمل الجماعي والمشاركة في إنجاح برامج الجودة، واهتمام نسبي بالأستاذ الجامعي مقارنة بالإداريين، بجانب قصور في تمويل البحث العلمي لتحقيق التميز العلمي، وعدم حرص الجامعة على تطوير وتحسين أداء الموظفين للتفاعل مع متطلبات العملاء المتغيرة، مع عدم وجود خطط واضحة لتدريبهم وتأهيلهم. إضافة إلى وجود تدني في تطوير البرامج التعليمية لتناسب مع حاجات سوق العمل.

_ دراسة عمر سليمان أحمد سليمان 2016 "أثر الإدارة بالأهداف على أداء مؤسسات التعليم العالي بالسودان دراسة ميدانية جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية وجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في الفترة من 2010 إلى 2015م":¹ حاول الباحث التعرف على مفاهيم الإدارة بالأهداف وتحديد أثرها على أداء الجامعات السودانية محل الدراسة، وتمثلت أهم النتائج المتوصل إليها إلى وجود خطط واضحة لتنفيذ برامج الإدارة بالأهداف، وهناك قواسم مشتركة بين تطبيق برامج الإدارة بالأهداف ومشاركة الأداء المؤسسي في الجامعات، إضافة إلى وجود علاقة بين الإدارة بالأهداف وتعديل الانحرافات لتنفيذ الأداء، وأيضاً وجود صعوبات في تنفيذ الإدارة بالأهداف ناتجة عن بعض السياسات الإدارية.

_ دراسة خليل شرقي 2016 "دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي دراسة لآراء عينة من الأساتذة في كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية":² حاول الباحث التعرف على دور قيم إدارة الجودة الشاملة الجوهرية والداعمة في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي على حد سواء في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية. ولتحقيق هدف الدراسة فقد اعتمد على التحليل الكيفي لبيانات المقابلات المعمقة الموجهة لمسؤولي خلايا ضمان الجودة و/أو العمداء بكليات الاقتصاد، والتي عددها ست كليات موزعة على شرق وسط وغرب البلاد، ومن خلال التحليل الكيفي لبيانات 412 استبياناً موزعاً على أساتذة هذه الكليات، وفي الأخير خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج، أهمها ما يرتبط باختبار الفرضيات، تلك التي تؤكد عدم تأثير إدراك مفاهيم إدارة الجودة الشاملة والأداء على تحسين درجة الالتزام بالقيم الجوهرية والداعمة ومؤشرات الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة لتحديد درجة الالتزام بهذه القيم ومؤشرات تعزى لتغيرات: الجنس، الرتبة، الخبرة، الشعبة، العلاقة بالبحث العلمي والانتماء الإداري.

_ دراسة محمد بلبية 2016 "تحديد معايير ضمان الجودة وتأثيرها على الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان":³ حاول الباحث من خلالها معرفة إمكانية تطبيق معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي وذلك للحصول على منافسة في سوق العمل والتعليم العالي في الداخل والخارج، من خلال اتباع التقييم الداخلي الذاتي والخارجي في الجامعات، وتوصل في نتائج الدراسة الميدانية التي اعتمدت على عينة من أساتذة كلية الاقتصاد وتوصل إلى عدم وجود معايير الجودة في مجمل محاورها، حيث ظهرت فقط

¹ عمر سليمان أحمد سليمان، أثر الإدارة بالأهداف على أداء مؤسسات التعليم العالي بالسودان دراسة ميدانية جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية وجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في الفترة من 2010 إلى 2015م، مذكرة ماجستير في العلوم الإدارية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان، 2016.

² خليل شرقي، دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي دراسة لآراء عينة من الأساتذة في كليات الاقتصاد بالجامعات الجزائرية، أطروحة دكتوراه علوم في إدارة الأعمال، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2016.

³ محمد بلبية، تحديد معايير ضمان الجودة وتأثيرها على الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، أطروحة دكتوراه ل م د في إدارة المنظمات، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، الجزائر، 2017.

معايير الجودة الحاكمة والإدارة العليا، ووجود توجه كمي على حساب النوعية في مخرجات التعليم العالي، إضافة إلى عدم نشر ثقافة الجودة في الأسرة الجامعية خاصة الطلبة، وكذا نقص الخبرة في مجال ضمان الجودة وتطبيقها بالتعليم العالي.

_ دراسة إيهاب ياسين ذياب النمراوي 2017 "استخدام بعض أدوات الجودة لتحسين الخدمة الصحية بحث مقارنة بين مستشفى بغداد واليرموك التعليميين"¹: حاول الباحث التعرف على مستوى الخدمة الصحية المقدمة داخل صالة العمليات في مستشفى بغداد واليرموك التعليميين، فضلاً عن تسليط الضوء على واقع الخدمة الصحية ومدى جودتها داخل صالة العمليات في كلا المستشفيات، وقد استخدم أداتين من أدوات الجودة هما مخطط باريتو ومخطط إيشيكاوا لتشخيص واكتشاف المشاكل التي تحدث داخل صالة العمليات، وتبين بعد تحليل وتشخيص عدد من المشاكل وأسباب حدوثها يعود 38% من المشاكل (القلة المؤثرة) تتمثل في فترة انتظار المرضى، حيث تكون طويلة قبل إجراء العملية، فضلاً عن عدم كفاية الملائكات الصحية والتمريضية، ويمكن معالجة هذه المشاكل من خلال زيادة في عدد الصالات وتوفير العدد المناسب من الملائكات الصحية. أما ما يتعلق بصالة عمليات مستشفى اليرموك التعليمي تم تشخيص عدد من المشاكل وتحديد المسببات بنسبة 42% من نسبة المشاكل (القلة المؤثرة)، تتمثل في عدم وجود العدد الكافي من صالات العمليات، وعدم استيفائها للغرض منها، وكذلك تبين طول مدة انتظار المرضى الطويلة قبل إجراء العملية، ويمكن معالجة ذلك بزيادة عدد الصالات، وإجراء التوسعة المناسبة، فضلاً عن زيادة عدد الملائكات الصحية لتقليل فترات انتظار المرضى الطويلة.

_ دراسة إيمان ببة، إلياس بن ساسي 2017 "قياس ومقارنة التباين في أداء الجامعات الجزائرية باستخدام مقارنة عوائد الحجم"²: هدفت الدراسة لقياس ومقارنة أداء الجامعات الجزائرية اعتماداً على أسلوب التحليل التطويقي للبيانات، ومن ثم مقارنة الأداء لمعرفة الجامعات ذات الكفاءة من حيث استخدامها للمدخلات وتحقيقها للمخرجات، وتوصلت الدراسة إلى أن مؤشر الكفاءة لعوائد الحجم الثابتة لا يختلف مهما كان هدف الدراسة سواء تدنية مخرجاتها أو تعظيم مدخلاتها، وأوصت الدراسة بالاستفادة من نتائج تطبيق نماذج تخصيص الموارد وتوزيعها والرفع من جودة مخرجات العملية التعليمية بشكل أمثل داخل الجامعة.

_ دراسة سارة بنت عبد الله المنقاش 1434 هـ "نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية"³: هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية استخدام أدوات التخطيط والجودة في العمل الإداري، ومناقشة أهم النماذج التي وضحت استخدام هذه الأدوات، وبناء نموذج لاستخدامها في حل المشكلات التربوية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لبناء النموذج، وكانت أبرز النتائج المتوصل إليها هي: أن الاستخدام الممنهج والمنظم لأدوات التخطيط والجودة يساعد في حل المشكلات الإدارية، وفي تحسين العمل والخدمات المقدمة، وأن النموذج الجيد لحل المشكلات الإدارية هو الذي يعطي متخذي القرار والمخططين معلومات عن كل مرحلة من مراحل حل المشكلة والأدوات المناسبة لكل مرحلة بطريقة سهلة وفعالة، يمكن تطبيقها على جميع المستويات من أعلى الهرم التنظيمي إلى أدناه، وتكون النموذج المقترح من المنطلقات الأساسية التي اعتمد عليها النموذج وأهدافه، ومبرراته، ومتطلبات تطبيقه، ومراحله، ومعوقات تطبيقه، واشتملت مراحل التطبيق على ست خطوات كل خطوة تضع تعريفاً للمرحلة، والأدوات المستخدمة وآلية

¹ إيهاب ياسين ذياب النمراوي، استخدام بعض أدوات الجودة لتحسين الخدمة الصحية بحث مقارنة بين مستشفى بغداد واليرموك التعليميين، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 23، العدد 95، جامعة بغداد، العراق، ص 171 – 197.

² إيمان ببة، إلياس بن ساسي، ومقارنة التباين في أداء الجامعات الجزائرية باستخدام مقارنة عوائد الحجم، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 10، العدد 30، جامعة العلوم والتكنولوجيا، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2017، ص 125 – 154.

³ سارة بنت عبد الله المنقاش، نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد 46، الرياض، السعودية، أيلول/سبتمبر 2014.

التطبيق. وأكدت الدراسة على أهمية استخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية والاستعانة بنموذج مقترح لتسهيل استخدامها بطريقة فعالة.

_ دراسة سمير عماري 2017 "دور الإدارة الإلكترونية في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة مجموعة من الجامعات الجزائرية":¹ هدف الباحث من خلال دراسته إلى معرفة مدى مساهمة تطبيقات الإدارة الإلكترونية بأبعادها الإدارية، التعليمية، والمكتبية في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبالاعتماد على المقابلة والاستبيان؛ توصلت الدراسة إلى أن مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات الجزائرية محل الدراسة مستوى متوسط، والشئ نفسه بالنسبة لمستوى أداء هذه الجامعات، بالإضافة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تبرز مساهمة تطبيقات الإدارة الإلكترونية بأبعادها في تطوير أداء الجامعات محل الدراسة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية تعزى للمتغيرات الوظيفية باستثناء متغير اسم الجامعة، وحول مستوى أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى للمتغيرات الوظيفية باستثناء متغيري المنصب الوظيفي والرتبة العلمية.

_ دراسة عادل محمد حبيب أبو المعاطي 2018 "استخدام مصفوفة بيت الجودة في دعم مستويات الأداء القياسية بالتطبيق على جامعة بيشة":² هدفت الدراسة إلى إمكانية الاستفادة من مصفوفة بيت الجودة في تحسين الأداء الحالي في جامعة بيشة في المملكة العربية السعودية، بما يحقق مستويات الأداء الجامعي القياسية. وانطلقت الدراسة من تصميم مصفوفة بيت الجودة للمقارنة بين مستويات الأداء الحالية ومستوى الأداء القياسي وفقاً لمعايير الاعتماد العالمية. وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ومنهج دراسة الحالة المضمون لأداء جامعة بيشة، حيث استقراء الأداء الحالي لهذه الجامعة، ومحاولة تطويره إلى الأداء القياسي من خلال أداة الدراسة وهي مصفوفة بيت الجودة. توصلت الدراسة إلى قبول الفائل بوجود علاقة ارتباط ذات دلالة بين مصفوفة بيت وظيفة الجودة، وبين مستوى الأداء القياسي للجامعة محل الدراسة، وأنه يمكن تحسين الأداء الجامعي في تلك الجامعة بناءً على هندسة معايير الجودة المتعلقة بالأداء القياسي.

_ دراسة عصام الدين محمد أبو العنين خليفة 2019 "أثر تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة على جودة الخدمة التعليمية بمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية دراسة تطبيقية على جامعة الملك سعود":³ استهدف الباحث من الدراسة التعرف على تطوير أداء العمل بالمؤسسات الحكومية، وتحقيق مبدأ الجودة معيار وليس شعار بتطبيق أسس ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، من خلال نطاق عمل واضح ومنهجية مثالية تعكس النتائج المرجوة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة، ومن أهم النتائج التي وردت في الدراسة: أن تطبيق أدوات قياس الجودة الشاملة هي أهم عوامل نجاح تطبيق مفهوم الجودة الشاملة، أن تطبيق التخطيط الإستراتيجي وأبجديات وعناصر التخطيط للجودة، يعتبر من أهم أساسيات تحقيق مفهوم الجودة الشاملة، وأن عدم تطبيق مفهوم بطاقة الأداء المتوازن يعيق تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

¹ سمير عماري، دور الإدارة الإلكترونية في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة مجموعة من الجامعات الجزائرية، أطروحة دكتوراه علوم في علوم التسيير، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، 2017.

² عادل محمد حبيب أبو المعاطي، استخدام مصفوفة بيت الجودة في دعم مستويات الأداء القياسية بالتطبيق على جامعة بيشة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية، المجلد 26، العدد 2، الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية، 2018، ص 81 - 111.

³ عصام الدين محمد أبو العنين خليفة، أثر تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة على جودة الخدمة التعليمية بمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية دراسة تطبيقية على جامعة الملك سعود، أطروحة دكتوراه، الجامعة السودانية للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 2019.

2.3 عرض وتحليل الدراسات السابقة الأجنبية

_ دراسة 2002 Bryan R. Cole، Jacqueline S. Goldberg "إدارة الجودة في التعليم: تحقيق التميز والعدالة في الأداء الطلابي":¹ هدفت الدراسة لمعالجة إشكالية تحقيق التميز في الأداء الطلابي والعدالة بينهم من خلال تطبيق نظم إدارة الجودة، ومن خلال تحليل بيانات الملاحظة، المقابلة وتاريخ مدرسة Brazosport بولاية تكساس الأمريكية، توصلنا إلى أن نظم الجودة (خصوصاً تطبيق معايير جائزة الجودة التي تحصلت عليها هذه الدراسة عام 1998، ومعايير الجائزة الوطنية مالكولم بالدريدج للجودة التي تحصلت عليها عام 1999) من شأنها أن تحقق مزيداً من العدالة وتحسن الأداء الطلابي. فقد اختارت هذه المدرسة تطبيق الفلسفة والأدوات وطرق إدارة الجودة كوسيلة لرفع تحصيل الطلاب من خلال تطبيق النظام وتحسين عمليات التعليم. وكشف نتائج الدراسة عن وجود منطقة مدرسية نجحت في تغيير نهجها في التعليم، وإعادة توجيه أهدافها وعملياتها لضمان نجاح كل طالب.

_ دراسة 2002 Ograjensek "تطبيق أدوات الجودة الإحصائية لتحسين الجودة في قطاع الخدمة":² حاول الباحث التعرف على إشكالية عدم رغبة أغلب الشركات المختصة بتقديم الخدمات تطبيق أو الاعتماد على الأساليب أو الأدوات الإحصائية لتحسين الجودة، ووضحت الدراسة أن الخدمات تمثل أكثر من 75% من الناتج المحلي الإجمالي لمعظم الدول المتقدمة، لذلك من الأهمية تحسين الجودة في هذا القطاع المهم، وذلك باستخدام الأدوات الإحصائية لتحقيق جودة المنتج والعملية، ومن النتائج المتوصل إليها أن الشركات أو المنظمات التي تقدم الخدمات والتي ترغب في تحسين خدماتها، تحتاج إلى تركيز جهودها على اكتشاف وتحليل البيانات الموجودة في سجلاتها، وبهذه الطريقة سوف تكون أكثر مرونة في الاستجابة لاحتياجات الزبائن وتعزيز موقعها التنافسي، ولتحقيق هذه المرونة يتعين على المنظمات الاعتماد على أدوات الجودة الإحصائية للحصول على عملية التحسين في جودة عملياتها.

_ دراسة 2010 Faisal Talib et al "العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة وأداء الجودة في صناعة الخدمات: نموذج نظري":³ هدفت الدراسة إلى تطوير إطار لبحوث وتقييم تنفيذ TQM، حتى تتحقق إمكانية استخدامه كدليل في صياغة تطبيق نهج TQM فعال لقطاع الخدمات الهندي. على الرغم من أن الدراسات السابقة حول إدارة الجودة الشاملة قد قامت بتحديد وتنفيذ ممارسات إدارة الجودة الشاملة بنجاح ولكن لا تزال الأدبيات المتعلقة بالتحقيق في العلاقة بين ممارسات إدارة الجودة الشاملة والأداء التنظيمي في سياق قطاع الخدمات الهندي في مرحلة متأخرة. وتماشياً مع هذا، حاولت الدراسة سد هذه الفجوة والمساهمة في تطوير الإطار المفاهيمي ونموذج البحث وخاصة لمؤسسات الخدمات الهندية. ولذلك تم إجراء فحص للعلاقة بين إدارة الجودة الشاملة وأداء المؤسسة محل الدراسة من خلال قياس أداء الجودة كمؤشر للأداء. تم إجراء مراجعة شاملة للأدب حول إدارة الجودة الشاملة والأداء الجيد لتحقيق أهداف الدراسة وتم إنشاء نموذج بحثي من سؤاليين و34 فرضية للتحقق من ممارسات إدارة الجودة الشاملة. وقد توصل إلى أن اعتماد مثل هذا النموذج النظري على إدارة الجودة الشاملة وأداء المؤسسة من شأنه أن يساعد المدراء وصناع القرار والعاملين في إدارة الجودة الشاملة في فهم أفضل لممارسات إدارة الجودة الشاملة والتركيز على الممارسات المحددة أثناء تنفيذها في مؤسساتهم. كما من شأنه أن يوفر مقياساً أساسياً لمدى ممارسات إدارة الجودة الشاملة المعمول بها في المؤسسات الخدمية. وبالتالي، يمكن أن تساعد معرفة ذلك في الحصول على

¹ Jacqueline S. Goldberg & Bryan R. Cole, Quality Management in Education: Building Excellence and Equity in Student Performance, **QMJ**, Vol. 9, N^o. 4. 2002. <https://www.researchgate.net>

² Ograjensek Irena, Applying statistical Tools to improve Quality in the Service Sector, **Development in Social Science Methodology**, Iss: 18, 2002.

³ Faisal Talib & al, The relationship between total quality management and quality performance in the service industry: a theoretical model, **International Journal of Business, Management and Social Sciences**, Vol. 1, N^o. 1, 2010, pp. 113-128.

تحسين مستمر في أداء المؤسسة، مما يسمح بتقييم مستوى الجودة في المؤسسة مقارنة بنماذج الإدارة الأخرى التي يقترحها رواد الجودة.

_ دراسة 2010 Liang "ملامح أدوات الجودة في إدارة الجودة الشاملة":¹ هدفت هذه الدراسة إلى مراجعة أدبيات أدوات الإدارة والجودة، وتحديد الصعوبات التي تواجه تطبيقها، وفهم دور هذه الأدوات في تعزيز إطار الجودة الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج النظري التحليلي للأدبيات وكانت أبرز النتائج كما يلي: هناك اتجاهان لاستخدام أدوات الجودة هما أدوات الجودة الإحصائية وغير الإحصائية، وأن هناك خلاف في استخدامهما وخلاف أيضاً في استراتيجية التطبيق، والذي يرجع لعدم الاتفاق على تعريف موحد لنظام الجودة، كما أنه لا يوجد أداة أهم من أداة سواء كانت الأدوات إحصائية أو غير إحصائية، إنما المهم هو وجود خطة إستراتيجية للتطبيق. أما دور هذه الأدوات بالنسبة لإدارة الجودة الشاملة فتعتبر أساس إدارة إدارة الجودة واستخدامها يطور المنتج ويحسن عملية الإدارة، حيث شاع استخدام هذه الأدوات في الوقت الحالي، بينما كانت الصعوبات عدم تحديد المشكلة بشكل واضح، وصعوبات في تطبيق الأدوات، وجهل بالطريقة الصحيحة للتطبيق.

_ دراسة 2010 shahin et al "عرض إطار تكاملي للأدوات والتقنيات السبع الأساسية والجديدة للإدارة والجودة خارطة طريق":² هدفت الدراسة إلى وضع خارطة طريق لتطبيق الأدوات الأساسية في الجودة والأدوات السبع الجديدة في إطار موحد تكاملي. وطبقت الدراسة على مجموعة من خبراء الجودة، وأساتذة جامعات، وعدد من مديري الشركات باستخدام الاستبيان لمعرفة آرائهم في ترتيب استخدام الأدوات، وأظهرت النتائج أن الأدوات الأساسية للجودة هي مكملات للأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط، وتستخدم معظم أدواتها قبل الأدوات الجديدة، وقسم الإطار إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تشمل بالترتيب: قوائم الاختبار، مخطط التقارب، يليه خرائط المراقبة، ثم مخطط السبب والتأثير وأداة المدرج التكراري في نفس الرتبة. أما المجموعة الثانية فضمت بالترتيب: خرائط التدفق، ثم مخطط باريتو والرسم الشجري ومخطط التبعية في نفس الرتبة، يليهم مخطط العلاقات. وفي المجموعة الثالثة كان الترتيب: مخطط المصفوفة، ثم مصفوفة ترتيب الأولويات، ويلهما خريطة برنامج قرار العملية، وأخيراً مخطط نشاط الشبكة.

_ دراسة 2011 Juha Kettunen "إستراتيجية وخرائط الجودة في التعليم العالي":³ الغرض من هذه الدراسة هو تطوير الأطر المفاهيمية لتكامل الإدارة الإستراتيجية وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي. حيث تعرضت إلى إمكانية وصف سلسلة القيمة في الإستراتيجية وخرائط الجودة كتمثيلان بيانيان على التوالي للخطة الإستراتيجية ونظام ضمان الجودة، وبينت النتائج أن الخريطة الإستراتيجية هي تمثيل بياني للخطة الإستراتيجية التي تصف وجهات نظر بطاقة الأداء المتوازن والأهداف الإستراتيجية والروابط فيما بينها. يمكن أن نخلص من خلالها إلى أن دورة الجودة ترتبط ارتباطاً مباشراً بالعمليات الداخلية ووجهات نظر العملاء، لأن الإدارة تقوم بتطوير العمليات وخطط أعضاء هيئة التدريس وتنفيذ التعليم والتغذية المرتدة، ولكنها تتوافق بشكل غير مباشر مع وجهات نظر التعلم المالي والتنظيمي لبطاقة الأداء المتوازن. حيث بينما وضع النتائج أن خريطة الجودة مفهوم جديد يراعي بوضوح البيئة والتخطيط الإستراتيجي ودورة الجودة للمؤسسة. وبينت النتائج كيف تساعد خريطة الجودة إدارة مؤسسات التعليم العالي في تقديم نظرة عامة على نظام ضمان الجودة للمقيمين الخارجيين وأعضاء المؤسسة والطلاب وأصحاب المصلحة الآخرين، حيث أن الهيكل العام لنظام ضمان الجودة لمؤسسة التعليم العالي يمكن من تحسين قيمة عمليات التقييم الخارجي ومراجعات الجودة من خلال إطار مشترك ومحدّد جيداً. وإدارة المؤسسة تحمل مسؤولية نظام

¹ Kairong Liang, Aspects of Quality on Total Quality Management, **Modern Applied Science**, Vol. 4, N°. 9, 2010, pp. 66-74.

² Shahin, A. & al, Proposing an integrated framework of Seven Basic and New Quality Management Tools and Techniques: A Road Map, **Research Journal of International Studies**, Iss: 17, 2010, pp. 183-195.

³ Juha Kettunen, Strategy and Quality Maps in Higher Education, **US-China Education Review**, February 2011, Vol. 8, N°. 2, pp. 149-156

ضمان الجودة الكامل للمؤسسة، بما في ذلك وصف العملية والمبادئ التوجيهية الأخرى التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار على مستوى القاعدة الشعبية.

_ دراسة Yin 2012 "استخدام مخطط الشجرة كأداة للتقييم في التعليم الإحصائي"¹: هدفت الدراسة إلى فحص إمكانية استخدام مخطط الشجرة كأداة لقياس البناء المعرفي للطلاب في تعليم الإحصاء. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي، حيث طبق الباحث تقنية هذه الأداة على 37 طالباً جامعياً في مقرر مقدمة في الإحصاء للتحقق من جودة الأداء. وشارك في التطبيق أربعة خبراء في علم الإحصاء، وكانت أهم النتائج المتوصل إليها أن مخطط الشجرة أثبت فعاليته بطريقة موضوعية في قياس البناء المعرفي للطلاب في الإحصاء، فقد كان إنجاز الطلاب باستخدام مخطط الشجرة أعلى مقارنة بنظام الاختبارات الاعتيادي، كما اعتبر الطلاب استخدام هذه الأداة مفيد جداً في تنظيم المعرفة الإحصائية.

_ دراسة Elizabeth Nambuswa Makokha et al 2014 "محددات فعالية نظام تقييم أداء الموظف في معهد التعليم العالي: دراسة استقصائية للجامعات العامة في مقاطعة ناكورو"²: الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو تقييم آثار العوامل المرتبطة بالوظيفة على فعالية نظام تقييم أداء الموظفين في مؤسسات التعليم العالي في مقاطعة ناكورو. وقد اعتمدت الدراسة تصميمًا للمسح. حيث يتألف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية في مقاطعة ناكورو، وقد تم اختيار حجم العينة من 224 المجيبين عشوائياً من مجموع 507. تم توزيع هذا العدد على أعضاء هيئة التدريس في جميع الإدارات والأقسام. واعتمدت الاستبيان كأداة لجمع البيانات النوعية والكمية، وتم تحليل البيانات الكمية لاختبار الفرضية باستخدام تحليل الانحدار ANOVA. وأشارت النتائج إلى أن العوامل المرتبطة بالوظيفة (التدريب والتطوير والترقية والمهام في المؤسسة كان لها تأثير إيجابي على فعالية نظام تقييم أداء الموظفين بين مؤسسات التعليم العالي المختارة في مقاطعة ناكورو)، حيث يتيح نظام تقييم الأداء الفعال للمؤسسات تحقيق أهدافها فضلاً عن نمو وتطور المواصفات الشخصية للموظفين.

_ دراسة Aishah Siddiquah، Nighat Sana Kirmani 2014 "تطبيق وقيود إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي"³: هدفت الدراسة إلى استكشاف تطبيق وقيود هذا النهج الفلسفي لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي. من خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة على نطاق واسع لتحديد أهميتها في التعليم العالي. ومناقشة مكونات TQM كتطبيق في التعليم العالي. وتم التوصل إلى أن هناك قيدين رئيسيين هما: دور الطالب المحدد بدقة وتطبيق نظرية المعيب الصفري على الأهداف التعليمية. حيث يعد الطالب كمدخل أو عميل أحد جوانب الغموض الأساسية أثناء تطبيق فكرة إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي. علاوة على ذلك، يمكن تطبيق نظرية الخلل الصفري على الأهداف التي تدعو إلى تحقيق الحد الأدنى من المعايير المطلوبة للمحتوى (أهداف التمكين) ولكن ليس على الأهداف التنموية الأكثر تعقيداً والتي يتوقع من الطلاب الحصول على درجات مختلفة من التقدم فيها. مع الأخذ في الاعتبار الطبيعة المعقدة للتعليم العالي، فإن تنفيذ المكونات ذات الصلة من الجودة الشاملة يساعد في تحسين نوعيته.

_ دراسة Christian Mathew 2014 "تقديم مؤشرات الأداء الرئيسية: منظور رصد وتقييم أداء التعليم العالي في نيجيريا"⁴: حاول الباحث من خلال الدراسة تقديم وتوضيح تطبيق مؤشرات الأداء الرئيسية في نظام التعليم العالي النيجيري في ظل تعقيد متغير التعليم العالمي، حيث لم تعد مسألة أصحاب المصلحة في الأداء التعليمي مجرد ثقافة بل عالمية، وسعى إلى اقتراح

¹ Yin, Y, Using Tree Diagram as an Assessment Toll in Statistics Education, **Educational Assessment**, Vol.17, No.1, 2012, pp. 22- 51.

² Elizabeth Nambuswa Makokha et al, Determinants of Effectiveness of Employee Performance Appraisal System in Institution of Higher Learning: A Survey of Public Universities in Nakuru County, **European Journal of Business and Management**, Vol.6, No.8, 2014, pp. 23 – 28.

³ Fred Appiah Fening & Ernest Boateng-Okrah, Application and Limitations of Total Quality Management in Higher Education, **Journal of Arts and Social Sciences**, V1,1 (2014), pp. 1 – 13.

⁴ Christian Mathew, Introducing Key Performance Indicators: Perspective of Higher Education Performance Monitoring and Evaluation in Nigeria, **Journal of Education and Practice**, Vol.5, No.29, 2014, pp. 130 – 136.

استخدام مؤشرات الأداء الرئيسية كتدبير متعمد لاتخاذ القرارات المتعلقة بالجودة مع الأخذ في الاعتبار تحقيق التميز في العملية التعليمية، والتحسين المستمر مع إعطاء حقيقة أن معظم البنى في التعليم هي في معظمها في أشكال مجردة؛ ولذلك فهي غير قابلة للقياس مباشرة إلا من خلال بعض التدابير الملموسة. علاوة على ذلك، فإن إعطاء مؤسسات التعليم العالي موقع تعليمي إستراتيجي باعتباره نظامًا ومقيّمًا محترف يشغلها في إعادة الترقية للأفراد على وجه التحديد والمجتمع بشكل عام، الذي من المفترض أن يكون الفرد فيه عامل تغيير إيجابي.

_ دراسة Ernest Boateng-Okrah، Fred Appiah Fening 2017 "تطبيق إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وأدوات وتقنيات"¹ ساهمت هذه الدراسة في فهم واستخدام أدوات إدارة الجودة الشاملة لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة، من خلال اتباع المنهج الوصفي النظري، حيث تبين من خلال النتائج المتوصل إليها أن إدارة الجودة الشاملة تشكل القوة الرائدة في تشكيل ونشر أيديولوجية وممارسات إدارة الجودة في إدارة الأعمال الحديثة. وتساعد أدوات إدارة الجودة الشاملة المنظمات على تحديد وتحليل وتقييم البيانات النوعية والكمية ذات الصلة بأعمالها. كما يمكن أن تحدد هذه الأدوات الإجراءات والأفكار والإحصائيات وما يرتبط بالأسباب والنتائج في مختلف العمليات والقضايا الأخرى ذات الصلة بالمؤسسات. وتوصلت إلى أنه يمكن فحص كل أداة واستخدامها لتعزيز الفعالية والكفاءة والجودة الشاملة للإجراءات أو المنتجات أو بيئة العمل. ويمكن نشر ثقافة الجودة من خلال التعليم والتدريب الجيدين ودعمه عن طريق التغيير الهيكلي والتدريجي لأنظمة الإدارة. في حين أن ثقافة الجودة المناسبة تبقى نظام الإدارة يعمل بسلاسة ويحسن باستمرار، فإن نظام الإدارة الجيد بدوره يعزز نمو ثقافة الجودة التنظيمية.

_ دراسة Eric E. Mang'anyi، Krishna K. Govender 2017 "استخدام إطار أداء التعليم العالي لتقييم جودة الخدمة والرضا لدى طلاب الجامعة الخاصة"² هدفت الدراسة إلى تطبيق نظرية أداء التعليم العالي (HedPERF)، والتي تشمل الجوانب الأكاديمية وغير الأكاديمية، والسمعة، والوصول، والبرنامج والجوانب الصحية لجودة الخدمة، والتي تم تكيفها واستخدامها لتفسير رضا العملاء بين عينة طبقية من الطلاب في الجامعات الخاصة في كينيا، وذلك باستخدام وجهة نظر افتراضية استنتاجية من البيانات التي تم تحليلها من 522 استبيانًا، توضح من التنبؤ بمستوى SQ المقدم، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات SQ بين الطلاب. ومن المفترض أن نموذج "HedPERF" يمكن أن يمكن مدرء التعليم العالي من تحديد الجوانب التي تمكن للطلاب من خلالها قياس جودة الخدمة. يحتاج المدرء إلى إيلاء المزيد من الاهتمام لإدارة الرضا العام للطلاب، عن طريق سد الفجوة، من خلال تحسين تقديم الخدمات الأكاديمية والصحية.

_ داسة Muhammad Naveed Jabbar، Fauzi Hussin 2019 "إدارة الجودة كأداة استراتيجية لتعزيز العلاقة بين سلوك القادة والرضا الوظيفي"³ هدفت الدراسة إلى تحديد الدور المتداخل لإدارة جودة الخدمة على العلاقة بين سلوك القيادة والرضا الوظيفي. وهي الدراسة كمية في طبيعتها. كان محاضرو الجامعات الحكومية في بنجاب بباكستان من سكان هذه الدراسة. حيث تم اختيار 396 محاضرا جامعيًا عامًا كعينة من الجامعات العامة في باكستان، واعتمدت تقنية أخذ العينات العشوائية الطبقية لجمع البيانات. تم تبني نسبة 15٪ متناسبة لاختيار عينة الدراسة، واستخدام طريقة المسح لجمع البيانات من المجيبين عن طريق الاستبيان. تم إدخال البيانات في أوراق للتحليل باستخدام PLS-SEM 3 الذكي (مربع الأقل جزئيًا).

¹ Ernest Boateng-Okrah & Fred Appiah Fening, **TQM implementation Concepts and Tools/Techniques**, International Journal of Social Science and Business, Vol. 2 No. 3; June 2017, pp. 13 – 24.

² Eric E. Mang'anyi & Krishna K. Govender, Using the Higher Education Performance Framework to Assess Service Quality and Satisfaction among Private University Students, **International Review of Management and Marketing**, 2017, 7(3), pp. 299-309.

³ Muhammad Naveed Jabbar & Fauzi Hussin, Quality Management as a Strategic Tool to Enhance the Relationship between Leaders' Behavior and Lecturers' Job Satisfaction, **International Journal of Higher Education**, Vol. 8, No. 3; 2019, pp. 36 – 46.

وأظهرت نتائج الدراسة أن سلوك القائد له تأثير كبير على الرضا الوظيفي، في حين أن إدارة جودة الخدمة لها دور في التوسط في العلاقة بين سلوك القيادة والرضا الوظيفي.

3.3 أهمية الدراسة مقارنة بالدراسات السابقة

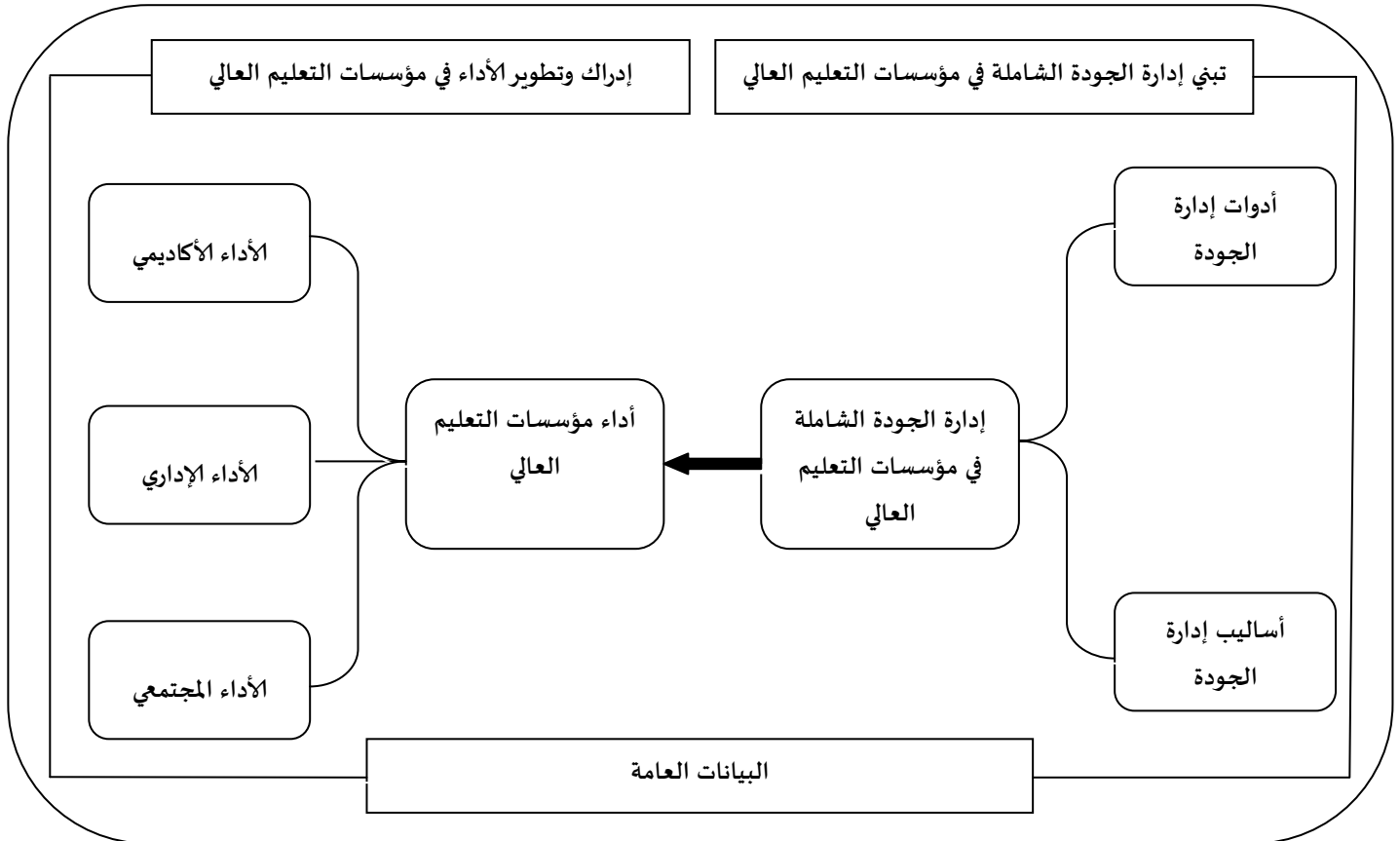
- من خلال عرض الإشكاليات التي حاول الباحثون والمختصون معالجتها في الأبحاث والدراسات السابقة، يتبين ما يلي:
- _ تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول الأسس النظرية لأدوات الجودة وإدارة الجودة الشاملة وإبراز متطلبات ومعيقات تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي؛
- _ كما تتفق مع بعض الدراسات في أهمية قياس وتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي والمنهاج والمعايير المحددة لأبعاده الأكاديمية، والإدارية والمجتمعية؛
- _ تعتبر جميع الأبحاث السابقة الواردة دراسات مرجعية، خاصة وأنها تسهم في تحليل العلاقة بين أدوات إدارة الجودة وأبعاد أداء مؤسسات التعليم العالي، ولكن وجه القصور في ذلك يكمن في تركيزها على دراسة أداة واحدة أو أداتين فقط مقابل الجودة أو تطوير الأداء لاختبار العلاقة. وبالتالي يعتبر تطرق الدراسة إلى تحليل هذه العلاقة بين مختلف الأدوات ومختلف أبعاد الأداء كإضافة نظرية وميدانية بخصوص هذا المجال؛
- _ أكدت معظم الدراسات على أهمية استخدام أدوات وتقنيات أدوات إدارة الجودة في مختلف القطاعات، وخاصة التعليمية منها، وهو ما تتفق معه هذه الدراسة؛
- _ ركزت أغلب الدراسات السابقة على تحليل الدور أو الأثر أو العلاقة باستخدام مقاربة واحدة كيفية من خلال تحليل بيانات دليل المقابلة أو كمية من خلال التحليل الإحصائي لبيانات الاستبيان، أما تحليل الدراسة الحالية لدور أدوات إدارة الجودة في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية فتتم باستخدام التحليل النظري لهذا الدور والتحليل الكيفي لبيانات المقابلة المهيكلية، بالإضافة إلى التحليل الكمي لبيانات الاستبيان باستخدام طرق التحليل الإحصائي؛
- _ يلاحظ كذلك أن بعض الدراسات السابقة تدرس أدوات إدارة الجودة في قطاعات أخرى، وعليه فالدراسة تغطي هذا النقص من ناحية القيام بتحليل دور أدوات إدارة الجودة في تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي.
- أما فيما يخص مجال الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية فتتمثل في:
- _ المساهمة في إعداد وتأسيس الإطار النظري لمتغيرات الدراسة؛
- _ التعرف على أبعاد تطبيق أدوات إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي؛
- _ المساهمة في إعداد عبارات الاستبيان؛
- _ التعرف على مختلف الأساليب الإحصائية المناسبة لمثل هذه الدراسة.

4. هيكلية وخطة الدراسة

1.4 نموذج الدراسة الافتراضي

يمثل الشكل الموالي نموذج الدراسة الذي تم تطويره بناء على تحليل الدراسات السابقة والتحليل النظري والمفاهيمي لأساليب وأدوات إدارة الجودة وأداء مؤسسات التعليم العالي، وإشكالية وفرضيات الدراسة كما يلي.

الشكل رقم (01): النموذج الإفتراضي للدراسة



المصدر: من إعداد الباحثة.

يربط نموذج الدراسة بين أدوات وأساليب إدارة الجودة كمتغير مستقل وأداء مؤسسات التعليم العالي كمتغير تابع، بالنسبة للمتغير المستقل تمثله: أساليب إدارة الجودة التي تعتبر أرضية أساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، والأدوات التي تعتبر تقنيات تساعد على نجاح تطبيقها، أما المتغير التابع فتمثله ثلاثة أبعاد: الأداء الأكاديمي؛ الذي يعبر عن أداء العملية التعليمية (الأستاذة، الطلبة والبرامج) والعملية البحثية، الأداء الإداري؛ الذي يعبر عنه بأداء موردين أساسيين في هذه المؤسسات (أداء الموارد البشرية والأداء المالي أو جودة الانفاق)، الأداء المجتمعي؛ أو التزام مؤسسات التعليم العالي تجاه خدمة المجتمع الذي تعمل فيه.

2.4 هيكل الدراسة والخطة البحثية

يتضح لنا من الشكل السابق أن الدراسة قسمت إلى أربعة فصول إضافة إلى المقدمة والخاتمة، الفصل الأول والثاني تم تخصيصهم للجانب النظري للموضوع، والفصل الثالث يتعلق بالجانب التمهيدي والمنهجي للدراسة، أما الفصل الرابع فخصص للدراسة الميدانية في مجموعة من الجامعات الجزائرية، وذلك كما يلي:

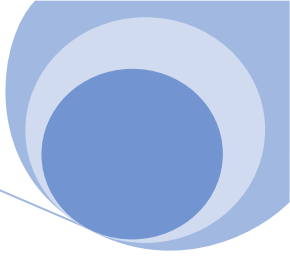
_ خصص الفصل الأول للمعالجة النظرية للمتغير المستقل أو إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، حيث يشمل ثلاثة عناصر أساسية: الأول يتضمن الإطار الفكري والفلسفي لإدارة الجودة الشاملة والذي يتم فيه توضيح المفاهيم المتعلقة بالجودة، إدارة الجودة الشاملة وتطورها التاريخي، في حين يتطرق العنصر الثاني للتأصيل النظري لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من خلال ضبط المفاهيم المتعلقة بالجودة، ضمان الجودة وإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي؛

_ أما الفصل الثاني فتم تخصيصه للمعالجة النظرية للمتغير التابع أو أداء مؤسسات التعليم العالي، من خلال ثلاثة عناصر أيضا هي: مدخل إلى ماهية الأداء من خلال تحديد مفهوم الأداء، أساسيات إدارة الأداء ودوافع وأشكال تحسينه، ثم مقارنة

الأداء في مؤسسات التعليم العالي وتقييمه وإشكالية تحديد مؤشرات هذه المؤسسات، وأخيرا نماذج وجوائز التميز العالمية والعربية في أداء مؤسسات التعليم العالي؛

_ في الفصل الثالث الموسوم بالإطار التمهيدي والمنهجي للدراسة الميدانية، والذي يتضمن عنصرين: أولا رصد واقع قطاع التعليم العالي الجزائري في ظل الإصلاح والتغيير، ثانيا تحديد الإطار المنهجي للدراسة.

_ أما الفصل الرابع والأخير الموسوم بالدراسة الميدانية في مجموعة من الجامعات الجزائرية، فقد تضمن ثلاثة عناصر كما يلي: عرض وتحليل نتائج المقابلات، عرض وتحليل النتائج الخاصة بالاستبيان، ثم اختبار فرضيات الدراسة ومناقشة النتائج. فيما يتعلق بالخاتمة فقد تم من خلالها تسجيل أهم النتائج النظرية والميدانية المتوصل إليها مع إبداء الاقتراحات حول موضوع الدراسة، إضافة إلى اقتراح بعض المواضيع التي يمكن أن تكون دراسات مستقبلية حول الموضوع جديرة بالبحث.



الفصل الأول

... إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

. تمهيد

المبحث الأول: الإطار الفكري والفلسفي لإدارة الجودة الشاملة

المبحث الثاني: الإطار المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

. خلاصة

الفصل الأول: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

تمهيد

تشكل فلسفة إدارة الجودة الشاملة في الوقت الحالي توجهها عاما لممارسات مختلف المؤسسات. وبالنسبة للمؤسسات الخدمية وعلى وجه الخصوص مؤسسات التعليم العالي؛ أصبحت تمثل أحد أهم مداخل تحسين أدائها، وعلى أساس معاييرها تقاس الكفاءة والفعالية، ومن خلال معرفة مدى تطبيق أدواتها تتم عملية التقييم ويمكن للمؤسسة الاستمرارية في التحسين والتجديد، وتحقيق الريادة والمنافسة على المستوى المحلي والعالمي خاصة في ظل ما تواجهه من تحديات في هذا الجانب.

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، تعتبر استجابة عصرية للتحويلات والتغيرات التي طرأت على المستوى الدولي، وأن تبنيها يساعد على نقل الجامعات لمواجهة تحديات هذا العصر.

بناءً عليه سيتم التطرق ضمن هذا الفصل إلى ما يلي:

_ الإطار الفكري والفلسفي لإدارة الجودة الشاملة: خُصص هذا المبحث لتوضيح المفاهيم المتعلقة بالجودة وإدارة الجودة الشاملة، ومراحل تطورها التاريخي.

_ الإطار المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: يعنى هذا المبحث بتوضيح المفاهيم المتعلقة بجودة الخدمة التعليمية، وضمان الجودة وإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، أهدافها متطلبات وتحديات تطبيقها.

المبحث الأول: الإطار الفكري والفلسفي لإدارة الجودة الشاملة

أدت التطورات السريعة الحاصلة في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية... إلخ، إلى ازدياد الاهتمام بفكر إدارة الجودة الشاملة كممارسة ونظام إداري شامل، أساسه التحسين المستمر للأداء في المؤسسة، وجودة ما تقدمه من منتجات وخدمات، باستخدام مبادئ وأدوات قدمها الرواد الأوائل لإدارة الجودة الشاملة والباحثين في هذا المجال.

المطلب الأول: مفهوم الجودة

رغم الاهتمام الواسع والكبير بجودة الخدمات والمنتجات، إلا أنه لا يوجد اتفاق على تعريف موحد للجودة؛ فهي مثل الحرية والعدل مفهوم يصعب تحديده تماماً، كما أنه لا يوجد اتفاق على كيفية قياسها، وسبب ذلك هو أن الجودة لا توجد بمعزل عن سياق استعمالها، والأحكام حولها تختلف حسب منظور الشخص الذي يطلب منه الحكم عليها وحسب الغرض من إصدار الحكم. هذا فضلاً عن أن للجودة مركبات كثيرة تكون مستواها ودرجة جودتها، ومع ذلك فلا بد من تحديد مفهوم الجودة، إذ بدون ذلك يصعب الحصول عليها وتقييمها.¹

1.1 تعريف الجودة

الجودة لغة: عرّف ابن منظور في معجمه لسان العرب كلمة الجودة بأن أصلها "جود" والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جَوْدُهُ، وجوده أي صار جيداً، وأحدث الشيء فجّاد والتجويد مثله، وقد جاء جودة وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل.² وتُعرف الجودة في قاموس Webster's New Word Dictionary على أنها: "صفة أو درجة تفوق يمتلكها شيء ما، كما تعني درجة الإمتياز لنوعية معينة من الخدمة أو المنتج، أو نوع من الامتياز يحققه أي شخص منتج أو عامل في أي قطاع اقتصادي أو خدمي كان".³

وقد كان للجودة في الدين الإسلامي دلالات واضحة تؤكد أهميتها وضرورة العمل بها؛ منها قول الله سبحانه وتعالى: "إنّ الذين آمنوا وعملوا الصالحات إنّنا لا نضيع أجر من أحسن عملاً". سورة الكهف، الآية 30. وما ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم في قوله: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه".⁴ رواه مسلم.

أما اصطلاحاً: فيرجع لفظ الجودة إلى الكلمة اليونانية Qualitas وتعني: طبيعة الشخص أو الشيء ودرجة صلاحه.⁵ أشار ديمينغ William E. Deming (1986) أن الجودة ترتبط بمدي: "تلبية احتياجات المستهلك، الحاضر والمستقبل". وعرفها جوران Joseph M. Juran (1989) بأنها: "الملاءمة للاستخدام". من الجدير بالذكر أيضاً تعريف روبرت Robert (1993): "الخدمة المستمرة للعملاء بشكل أفضل وأكثر اقتصادياً، باستخدام المنهج العلمي وفريق العمل، والتركيز على إزالة جميع أشكال المعيب من المنتجات".⁶ أيضاً يعرفها Kaoru Ishikawa الجودة بأنها: "القدرة على الاستجابة للزبون".

¹ سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص 15.

² ابن منظور، لسان العرب، ج2، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1984، ص 72.

³ راضية راجح بوزيان، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية في بعض جامعات الشرق الجزائري، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، 2015 ص 26.

⁴ محمود داود الربيعي وآخرون، إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم، دار الكتاب العالمية، بيروت، لبنان، 2013، ص 31.

⁵ مأمون سليمان الدرادكة، طارق الشبلي، الجودة في المنظمات الحديثة، ط 1، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، 2002، ص 15.

⁶ Robert V. Hogg and Mary C. Hogg, Continuous Quality Improvement in Higher Education, **International Statistical Review**, Vol. 63, Iss: 01, Mexico, 1995, p. 35.

أما Philip B. Crosby فيرى بأنها: "المطابقة للمتطلبات؛ فكلما كانت مواصفات المنتج مطابقة لمتطلبات العميل كلما كان هذا المنتج ذا نوعية جيدة". في حين عرّفها Feigenbaum بأنها: "المجموع الكلي لصفات السلعة أو الخدمة الناتجة عن دراسات التسويق، والهندسة، والتصنيع، والصيانة، أو عن طريق وجود أي سلعة أو خدمة في الاستعمال، والتي ستلتي توقعات الزبون".¹ ووصف جونسن Johnson الجودة بأنها: "القدرة على تحقيق طلبات المستهلكين بالشكل الذي يتطابق مع توقعاتهم ويحقق رضاهم التام عن السلعة أو الخدمة التي قدمت لهم".² ويشير Sallis & Edward إلى عدة تعاريف للجودة بمفهومها المطلق الذي يقصد منه التميز Excellence، أما من حيث مفهومها النسبي فلا ينظر لها كهدف للمنتج أو الخدمة، وإنما شيئاً ما ينسب إليها، ويمكن الحكم على الجودة عندما تكون الخدمة مطابقة للموصفات، فلا بد من وجود معايير يقوم على أساسها أصحاب المؤسسات بأعمالهم.³

في حين عرفها الجمعية الأمريكية والمنظمة الأوروبية لضبط الجودة على أنها: "المجموع الكلي للمزايا والخصائص التي تؤثر في قدرة المنتج على تلبية حاجات معينة".⁴ هذا ويعرّف المعهد البريطاني للتقييس BSI الجودة بأنها: "الصفات والمميزات المتكاملة لسلعة ما أو لخدمة معينة التي تكون قادرة على إشباع الحاجات والرغبات الظاهرة والضمنية".⁵ أما المنظمة الدولية للتقييس ISO 9000 فالجودة حسب تعريفها هي: "كفاءة أو مقدرة مجموعة من الخصائص الجوهرية على تلبية متطلبات الزبون".⁶ يلاحظ من خلال مجموع التعاريف السابقة، أن الجودة حملت العديد من التباين بناءً على اختلاف توجهات الباحثين في تصنيفها؛ فيما إذا كانت مفهوماً موضوعياً (Objective) يوجد في المنتج بذاته بصرف النظر عن كيفية إدراكه من الزبون، وإما أنه مفهوم ذاتي (Subjective)؛ يتحدد من خلال إدراك الفرد لكيفية إشباع المنتج لحاجاته.⁷ وفي هذا الإطار صنف Garvin, 1998 التعريفات المختلفة للجودة في خمس مجموعات رئيسية هي:⁸

- _ مدخل التميز أو التفوق: يمثل توفر مجموعة من الخصائص الذاتية في المنتج، تتجاوز القياس والوصف المنطقي؛
 - _ مدخل يعتمد على المنتج: ينظر للجودة باعتبارها متغير قابل للقياس، يتم على أساس الخصائص الموضوعية للمنتج؛
 - _ مدخل يعتمد على المستعمل: تمثل الجودة هنا وسيلة لتحقيق رضا الزبون؛
 - _ مدخل يعتمد على التصنيع: يُنظر للجودة على أنها المطابقة لمتطلبات ومواصفات الإنتاج؛
 - _ مدخل يعتمد على القيمة: يتم تحديد الجودة من خلال التكاليف، أي بالنظر إلى ما توفره من قيمة مقابل التكاليف.
- من خلال ما سبق عرضه من تعاريف لمصطلح الجودة يمكن إدراج الملاحظات التالية:⁹

¹ عبد الله حسن مسلم، إدارة الجودة الشاملة معايير الإيزو، دار المعترف للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص 24.

² طارق عبد الرؤوف عامر، الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم اتجاهات معاصرة، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، 2014، ص 21.

³ Sallis & Edward, **Total Quality Management In Education** Koganpage Limited, London, 1993, p. 21.

⁴ محمد عبد الوهاب العزاوي، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص 15.

⁵ T.Sudha, **Total Quality Management In Higher Education Institutions**, **International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research**, Vol. 02, Iss: 06, p. 123.

⁶ Frédéric Canard, **Management de la Qualité**, Gualino éditeur, Lextenso éditions, Paris, 2009, p. 19.

⁷ قاسم نايف علوان المحلاوي، إدارة الجودة في الخدمات مفاهيم وعمليات وتطبيقات، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص 26.

⁸ Stefan Lagrosen et al, **Examination of the Dimensions of Quality in Higher Education**, **Quality Assurance in Education**, MCB University Press, Vol. 12, Iss: 02, Bradford, 2004, p. 62.

⁹ K.F. Pun et al, [An EMS AProach to Environmentally Friendly Construction Operations](#), **The TQM Magazine**, Vol. 13, Iss: 2, 2001, p. 114.

- الجودة لا تعكس التصور الشائع لها والذي يعني "الأفضل" بشكل مطلق، ولكن تعني الأفضل نسبة لمدى إرضاء حاجات ومتطلبات الزبون؛
 - أنها تنشأ من خلال العلاقة بين طرفين، هما المنتج والزبون.
 - بناءً عليه يمكن القول أن تعاريف الجودة تشترك فيما يلي:
 - التحسين المستمر لتحقيق نتائج طويلة الأمد؛
 - العمل الجماعي مع عدة أفراد بخبرات مختلفة؛
 - المراجعة والاستجابة لمتطلبات الزبون.
- يمكن القول أن مفهوم مصطلح الجودة وعلى تعدد المعاني التي يحملها وفقاً لمنظور كل مفكر وباحث، فإنها جميعها تستهدف معنًى واحداً؛ وهو تحقيق وكسب رضا الزبون.

2.1 أبعاد الجودة

- إن ما يرغب المستهلك في الحصول عليه من المنتج/الخدمة يشكل جملة من الأبعاد يقيس من خلالها المستهلك جودة المنتج، وعلى هذا الأساس تعرف الجودة في ضوء كل بعد من الأبعاد حسب Garvin كما يلي:¹
- _ الأداء: يشمل الخصائص الأساسية في المنتج أو الخدمة؛
 - _ الاعتمادية أو المعولية: تشير إلى القدرة على الأداء المرضي في ظروف التشغيل العادية ولمدة زمنية معينة؛
 - _ الميزات: تتمثل في الخصائص الإضافية للمنتج أو الخدمة مثل: الأمان وسهولة الاستخدام والتكنولوجيا المتقدمة؛
 - _ المطابقة: تتمثل في الإنتاج حسب المواصفات والمعايير المحددة؛
 - _ الصلاحية: هي العمل التشغيلي المتوقع للمنتج أو الخدمة؛
 - _ الجمالية: مرتبطة بذوق الزبون من حيث الخصائص المفضلة لديه في المنتج أو الخدمة المقدمة له؛
 - _ السمعة: تتركز حول إدراك الزبون لجودة المنتج؛ وذلك من خلال الاسم التجاري وصورة المؤسسة.
- تمثل الأبعاد المشار إليها أعلاه ما يجب أخذه بعين الاعتبار أثناء عمليات التصميم، من أجل تلبية رغبات وتوقعات الزبائن، وهنا تكمن أهمية بحوث التسويق التي تحدد أنواع المنتجات التي يرغبها الزبون، ومستوى أبعاده المتوقعة، لدمج فيما بعد في تصميم المنتج، وتوكل إلى إدارة العمليات لضمان التنفيذ.
- ونموذج جودة الخدمة ل"باراسيرامان" يمثل مقياس لتحديد أبعاد جودة الخدمات، ويقسمها إلى خمسة أبعاد:²
- _ الاستجابة: وتمثل الإرادة الحسنة لعمال المؤسسة على تأدية العمل المطلوب منهم وبالسرية المطلوبة، مع الأخذ بعين الاعتبار قدرة هؤلاء على تسيير الحوار والتعامل مع الزبون؛
 - _ الاعتمادية: ويقصد بها الاستقرار في جودة الخدمات المقدمة وقدرة المؤسسة على الوفاء بوعودها تجاه الزبون؛
 - _ الضمان: تتمثل في إدراك الزبون للأمان والمصداقية أثناء تعامله مع المؤسسة؛
 - _ الدليل المادي المحسوس في الخدمة: وتمثل الرموز المادية للخدمة مثل المظهر، والتجهيزات، وتوفير وسائل وإمكانيات الاتصال في المؤسسة؛

¹ حسين محمد الحراشة، إدارة الجودة الشاملة الأداء الوظيفي، ط1، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص 26.

² مسعود طحطوح، سليم قادة، الجودة الشاملة مدخل لتحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التأمين، مجلة الاقتصاد الصناعي، العدد 13، جامعة الحاج لخضر 1 باتنة، الجزائر، ديسمبر 2017، ص 241.

_ التعاطف مع الزبائن وتقدير ظروفهم: وتمثل القدرة على الاستماع ومسايرة الحوار مع الزبون وتشخيص الحلول المقدمة له؛ لفهم ومعرفة احتياجاته.

المطلب الثاني: التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة

ساهمت ظواهر كثيرة وعن طريق مؤلفين ومفكرين من مختلف البلدان؛ في تطوير أفكار وممارسات الجودة وإدارة الجودة الشاملة، وعملوا على تعميم مبادئها على المستوى العالمي كمنهج تسعى لتطبيقه كل المنظمات. بناءً عليه سيتم التطرق إلى الأصول التاريخية لفكر إدارة الجودة الشاملة ومراحل تطوره.

1.2 الأصول التاريخية لفكرة إدارة الجودة الشاملة

فكرة الجودة كانت موجودة دائماً في الأنشطة البشرية، وقد تمّ تطويرها في أوقات مختلفة من التاريخ. فالموقع الاستراتيجي المتقدم الذي وصلت إليه في منظمات الأعمال المعاصرة، ليس ابتكاراً من ابتكارات العصر الحديث، بل إن جذوره موغلةً في عمق الحضارات القديمة.¹ حيث تنسب أقدم الاهتمامات بالجودة إلى القرن الثامن عشر قبل الميلاد في الحضارة البابلية، من خلال المواد القانونية التي سنّها أحد أشهر ملوكها وهو الملك حمورابي، وتضمنت 282 قانوناً،² ففي التعامل التجاري أوجب على التاجر أن يقدم سلعة جيدة يتلافى النقص الحاصل فيها ويصلح نقائصها، كما تنص المادة 229 والتي تخص تنظيم الأعمال على أنه: إذا كان بناءً قد بنى بيتاً لرجل لم يحسن عمله بحيث ينهار البيت الذي بناه، وتسبب في موت صاحب البيت فسوف يقتل ذلك البناء.³ والشاهد الثاني: دلالة الكثير من الآثار التي ظلت شاخصة إلى يومنا هذا رغم عتو الزمن عليها وما تمتاز به من جودة في العمل وإتقانه مثل: سور الصين العظيم مثدنة الملوية في سامراء وسد مأرب، ناهيك عن القصور والمساجد والقلاع والكنائس في عموم الأقطار الإسلامية والمسيحية.⁴

كما تشير الوقائع التاريخية في القرن الخامس عشر قبل الميلاد إلى تأكيد الفراعنة على الجودة في بناء ودهان جدران المعابد القديمة، واشترط الالتزام بالجودة في جميع مراحل تشييد الأهرامات بتخصيص مجموعة من المفتشين مهمتهم الفحص والمراقبة.⁵

أما في الحضارة الإسلامية فإن الجودة في أداء الأعمال تعتبر منهج وأسلوب حياة الفرد المسلم، وقد ظهر ذلك في مواضع عدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، منها على سبيل المثال قوله تعالى: "إِنَّا لَا نَضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا". الكهف، آية 30. كما يدعوا سبحانه وتعالى إلى الدقة والإتقان وهذان المفهومان نجدهما في الكثير من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية؛ حيث أن الجودة في الإسلام هدفها الانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميّز، وأداة لتطوير الحاضر وبناء المستقبل ودعم الهوية الإسلامية.⁶

¹ محمد عبد الوهاب العزاوي، مرجع سابق، ص 2.

² زكريا مطلق الدوري، آفاق ومستلزمات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الأول حول إستشراف مستقبل التعليم العالي التعليم العام والتعليم التقني، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، شرم الشيخ، مصر، 17-21 أبريل، 2005، ص 395.

³ يوسف حجيم الطائي وآخرون، نظم إدارة الجودة في المنظمات الإنتاجية والخدمية، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 62.

⁴ مهدي صالح السامرائي، إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص ص 39 40.

⁵ عواطف إبراهيم الحداد، إدارة الجودة الشاملة، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 55.

⁶ صالح ناصر عليمات، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص 117.

كما أن التعاليم الإسلامية السمحاء تؤكد على أهمية التعاون في سبيل الخير وروح الجماعة، بالإضافة إلى أنها تغرس في نفس الفرد المسلم مبدأ الرقابة الذاتية؛ من حيث إخلاصه وأمانته وإتقانه لأعماله، وهذه كلها تعتبر من الركائز الأساسية لإدارة الجودة الشاملة.¹

يمكن القول أن التركيز على مفهوم الجودة بدأ في اليابان في القرن العشرين، لينتشر بعدها في أمريكا والدول الأوروبية، ثم باقي دول العالم.² ففي العشرينات من القرن العشرين قامت مجموعة من موظفي شركة بيل للهاتف بوضع أساليب جديدة لفحص وتطوير منتجاتها وذلك من خلال مفهوم توكيد الجودة، وخلال الحرب العالمية الثانية استخدم الجيش الأمريكي المعاينة الإحصائية وذلك لتحقيق الجودة. ثم ظهر مفهوم المراقبة الإحصائية على الجودة، ففي عام 1944 ظهرت أول مجلة علمية متخصصة في هذا المجال، وفي نهاية الأربعينات وبداية الخمسينات أراد العالم الإحصائي الأمريكي إدوارد ديمينغ تطبيق بعض المفاهيم الإدارية والإحصائية في تحسين الجودة، ولم يعط فرصة مما دفعه للسفر إلى اليابان والذي نجح في ذلك ووصل إلى دمج ثقافة المجتمع الياباني مع الطرق الإدارية التطبيقية لتحقيق الجودة ومواصلة تطويرها. وبعد ذلك نجح المجتمع الياباني في تحقيق الجودة الشاملة، وبحلول عام 1980، انتقل هذا المفهوم إلى أمريكا واستخدمت الطرق الإحصائية لتطوير الجودة في أمريكا.³

2.2 مراحل تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة

تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة كغيره من الاتجاهات الحديثة في المنظمات؛ لم يأتي من فراغ فكري أو عن طريق توقعات، إنما تجسدت معاملة من خلال مراحل مرَّ بها النشاط الإنساني والاقتصادي على المستوى العالمي بتغيرات مختلفة، كما كان إسهام العديد من الباحثين والمفكرين في مجال تطوير النوعية وتحسينها أمثال: Crosby, Feigenbaum, Shewart, Deming, Juran وآخرون الأثر البالغ في تطوير مفهوم إدارة الجودة الشاملة من بدايات القرن العشرين إلى يومنا هذا. فيما يلي سيتم التطرق إلى أهم مراحل التطور التاريخي الذي عرفه مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

ـ **مرحلة التفتيش (بداية الثورة الصناعية- 1940):** ظهرت هذه المرحلة مع بداية القرن الثامن عشر، وهي الفترة التي تميزت بحجم الإنتاج الكبير، حيث كان فحص الجودة فيها يتم أثناء عملية الإنتاج نفسها، ومع ظهور الثورة الصناعية كان التوجه نحو تطبيق نظام لفحص المنتجات للتأكد من مستوى جودتها، بهدف فصل المنتجات المعيبة عن تلك المطابقة للمواصفات.⁴ وقد اقترنت هذه الفترة بمرحلة التسيير العملي للعمل عن طريق رائد الإدارة "فريدريك تايلور"، الذي كان يهدف إلى الرفع من مستوى الكفاءة الإنتاجية داخل المصنع من خلال التخصيص والنمطية وتقسيم العمل، وهو ما يسمح بالاستغلال الأمثل لليد العاملة المتوفرة وغير المؤهلة وزيادة الإنتاج وتقليل التكلفة، مع الفصل بين وظيفة الإنتاج ووظيفة التفتيش.⁵ ووفقاً لـ Deming, 1986 فإن التفتيش يهدف إلى العثور على المنتج المعيب، وهو عملية غير فعالة ومكلفة، فالجودة بالنسبة له تأتي من تحسين العمليات بدلاً من التفتيش فقط.

¹ عمرو صفي عقيلي، مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة وجهة نظر، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2001، ص 20.

² محفوظ أحمد جودة، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، ط2، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص 40.

³ فراس محمد الرواشدة، تقييم مدى إدراك القيادات الإدارية الوسطى لمفهوم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في البنوك التجارية العاملة في الأردن، مجلة الاقتصاد وإدارة الأعمال العربية، العدد 9، الأردن، 2014، ص 84.

⁴ مأمون سليمان الدرادكة، إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص 32.

⁵ الهواري السيد، الإدارة الأصول والأسس العلمية، مكتبة عين شمس الكبرى، القاهرة، مصر، 1996، ص 11.

__ مرحلة الضبط الإحصائي للجودة (1940-1960): في هذه المرحلة كان التركيز أكبر على العمليات الداخلية المتعلقة بالإنتاج، فقد كان الأداء يقاس من خلال جمع البيانات اللازمة واستخدام الأساليب الإحصائية للتأكد من أن أي عملية تدخل في إنتاج المنتجات تتم بكفاءة وفعالية، وجاء تركيز هذه المرحلة على العمليات الداخلية إنطلاقاً من فكرة مفادها؛ أنه كلما كانت الوسائل المستعملة في الإنتاج تحت الرقابة وذات كفاءة عالية، فإنه من المفترض أن تكون المخرجات ذات جودة.¹

ظهور الرقابة الإحصائية على الجودة مع انتشار أسلوب الإنتاج الكبير، صاحبه آنذاك مفهوم تخطيط وتوحيد الإنتاج كوسيلة للإقلال من أخطاء تصنيع السلعة، وشهدت هذه المرحلة استخدام علم الإحصاء في الرقابة على الجودة حيث أن نشاط الفحص أصبح غير كاف وهذا ما أدى إلى إتباع أسلوب فحص العينات، ويعد العالم والتر شيوارت Walter A. Shewhart من مؤسسي ومطوري نظرية ضبط الجودة إحصائياً.² كما صمم كل من H. Doge & H. Roming أسلوباً إحصائياً لفحص عينات من الإنتاج بدلاً من فحصه كله، كما كان رائد الجودة Deming Edwards أبرز من استخدم الرقابة الإحصائية على الجودة، حيث اعتمد على جمع معلومات عن مستوى الجودة، من خلال الرقابة على عملية الإنتاج أثناء تنفيذها، ثم قام بتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية، من أجل الوقوف على مستوى الجودة المتحقق، وقد قام بنقل أفكاره إلى اليابان بعد الحرب العالمية الثانية، مما ساعد على تطور صناعتها وجودتها في فترة الخمسينات.³

إلا أنه وبالرغم من الاستخدام الواسع للأساليب الإحصائية في تشخيص المشاكل، غير أن هذا التشخيص اقتصر فقط على المنتج، ولم يشمل إجراءات تمنع تكرار العيوب، مما أدى إلى زيادة تكلفة الفحص وإعادة التشغيل، فظهرت بذلك الحاجة لتطوير أسلوب الرقابة على الجودة إلى نظام وقائي يمنع حدوث المشاكل ويخفض التكلفة والذي أطلق عليه نظام تأكيد الجودة.⁴

__ مرحلة ضمان "توكيد" الجودة (1960-1980): قدم هذا المدخل مفهوم التكامل والتنسيق بين برامج الإدارة، حيث يؤكد على ضرورة مشاركة كافة المستويات الإدارية في تخطيط ومراقبة الجودة، بالانتقال من جودة المنتج إلى جودة النظام وأساسه منع وقوع الخطأ.⁵

لقد نظرت مرحلة توكيد الجودة إلى مفهوم الجودة نظرة أوسع، مركزة على المنع والوقاية من خلال المراقبة الإحصائية، ومفاهيم أخرى جديدة من قبيل تكلفة الجودة، والرقابة الكلية للجودة، والعيوب الصفرية، ولم تعد مسؤولية الجودة من مهام القسم الواحد المسؤول عن الجودة، ولكن المسؤولية أصبحت من مهام المنظمة ككل، فهي جزء لا يتجزأ من خططها، من تصميم المنتج الذي يعتبر أهم منبع لمشاكل الجودة، إلى الدعم واستعمال المنتجات، والتجهيزات، والموردون، وقرارات الجودة...إلخ.⁶

¹ L. Suganthi and Anand A. Samuel, **Total Quality Management**, New Delhi, Prentice-Hall of India, 2004, p. 52.

² مهدي صالح السمراي، مرجع سابق، ص 46.

³ عمرو صفي عقيقي، مرجع سابق، ص ص 23-24.

⁴ محمد حسن رياض، دليل تأهيل المنظمات العربية لتطبيق نظام إدارة الجودة المواصفات العالمية ISO 9000 إصدار 2000.

منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر، 2006، ص 38.

⁵ يوسف بومدين، إدارة الجودة الشاملة والأداء المتميز، مجلة الباحث، العدد 05، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2007، ص 30.

⁶ قويدر عياش، إدارة الجودة الشاملة وتحقيق تنافسية المؤسسة في ظل التحولات الاقتصادية حالة مجمّع E.N.A.D، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 2011، ص 25.

__ مرحلة إدارة الجودة الشاملة 1980: أصبحت الجودة في هذه المرحلة نظاما شاملا للقيادة والتشغيل، تعتمد على مشاركة جميع العاملين والزبائن والموردين، بهدف التحسين المستمر للجودة والأداء على الأمد البعيد؛ أي أن مفاهيم الجودة شكلت اتجاهها من الاتجاهات الحديثة في الإدارة، تقوم فلسفتها على مجموعة من المبادئ، التي يمكن تبنيها من أجل الوصول إلى أفضل أداء ممكن؛ فهي فلسفة إدارية، ومدخل استراتيجي ووسيلة لإدارة التغيير، تهدف إلى نقل المنظمات المعاصرة من أنماط التفكير التقليدية لمختلف أوجه المنظمة إلى أنماط تفكير وممارسات تتلاءم مع البيئة والمتطلبات المعاصرة، كما تؤكد على مشاركة العنصر البشري بتحريك مواهبهم وقدراتهم، بهدف التحسين المستمر.¹

من خلال مختلف المراحل التي شهدتها تطور مفهوم الجودة يمكن القول:²

- أن مفهوم الجودة انتقل من السيطرة على العيوب إلى منع العيوب وهو مبدأ (الوقاية خير من العلاج)؛
- مفهوم ضبط الجودة (السيطرة الإحصائية) تدرج من منظور المنتج إلى منظور العميل؛
- الانتقال من الاهتمام بالمنتج إلى العمليات؛
- دور الإدارة انتقل من الحرفي ورئيس العمال وقسم الجودة في المؤسسة، إلى الدور الإستراتيجي للجودة حيث تتولاه الإدارة العليا.

هذا وقد استعرضت دراسة Dale, 2003 مراقبة الجودة وضمان الجودة وإدارة الجودة الشاملة، مسبوقة بفحص الجودة في نموذج هرمي لإدارة الجودة، يمكن توضيحه في الجدول الآتي رقم (1/1).

الجدول رقم (1-1): التسلسل الهرمي لتطور فكر إدارة الجودة الشاملة

مقاربة إدارة الجودة الشاملة	الأنشطة
إدارة الجودة الشاملة	يشارك جميع أصحاب المصلحة يهدف إلى التحسين المستمر يتعلق المنتجات والعمليات المسؤولية مع جميع الموظفين سلمت من خلال العمل الجماعي
ضمان الجودة	استخدام الرقابة الإحصائية للعمليات التركيز على الوقاية نشر المعايير الاعتماد الخارجي المشاركة
مراقبة الجودة	مراجعة خطط الجودة تحليل السبب والنتيجة التركيز على اختبار المنتج المسؤولية مع المشرفين معايير الجودة محدودة التفتيش الذاتي نظام قائم على الورق

¹ محمد بن عبد العزيز الراشد، إدارة الجودة الشاملة دراسة نظرية ونموذج مقترح لها في مكتبة الملك فهد الوطنية، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، المجلد 17، العدد 2، مكتبة الملك فهد الوطنية الرياض، السعودية، نوفمبر 2011، ص 05.

² أحمد بن عيشاوي، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الفندقية في الجزائر، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 2008، ص 6.

مراجعة ما بعد الإنتاج إعادة الصياغة الرفض السيطرة على القوى العاملة تقتصر على المنتجات المادية	فحص الجودة
--	------------

المصدر: Jean Claude Ah-Teck, Mauritian Principals' Responses To Total Quality Management Concepts in Education, Doctorate of Philosophy, Deakin University, December, 2011, p. 27.

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن انتقال المنظمة من مرحلة التفتيش إلى مرحلة إدارة الجودة الشاملة، صاحبها جملة من التغيرات الثقافية المهمة، مع التركيز المتزايد على التحسين المستمر للعمليات التي تم تطويرها، من خلال العمل الجماعي والمسؤولية الشخصية للعمال والقيادة "الموزعة" أو "المشتركة" في جميع مستويات المنظمة.

يتوقع أن يشهد العقد القادم تطورات كبيرة في أساليب الجودة، فلكي تحقق المنظمة الجودة المطلوبة، عليها أن تبدأ بالزبون وليس بالسلعة الملموسة أو بالعملية التصنيعية، وهذا التوجه يعني أن التركيز العملي يكون على الزبون منذ البداية، بدءاً بتخطيط الأنشطة والفعاليات وصولاً إلى المخرجات النهائية، فضلاً عن استبعاد المقارنات التقليدية بين جودة السلعة والخدمة. سوف يكون الاتجاه بالتحول نحو تحقيق القيمة الشاملة للزبون ومكافأة العاملين مادياً ومعنوياً بتحقيق تلك القيمة بما يلبي حاجات الزبون، فضلاً عن تأكيد التدقيق الصناعي لزيادة إطلاع الزبون نتيجة لزيادة متطلباته في جودة السلع والخدمات التي يحصل عليها.¹

فالأکید أن المنظمات ليست جانب تقني وفني فقط، فهي بالأساس نظام اجتماعي؛ بالتالي الجوانب المرتبطة باتجاهات الطموحات والدوافع والسلوكيات والتفاعل بين الجماعات مسألة مهمة جداً، فالعنصر البشري هو الأساس الأقوى والأهم في إنجاح الإدارة وتقوية مبادئ إدارة الجودة الشاملة.²

الجدير بالملاحظة أن أي مرحلة تالية من هذه المراحل لم تستبعد سابقتها، بل استندت إليها ولكن بمنظور أوسع وأعمق وأشمل. يمكن إدراج مراحل تطور مفهوم الجودة في أربع مجموعات أساسية كما هو مبين في الجدول رقم (1-2)، والذي يقارن بين مراحل الجودة وآليات ضبطها وفق الأسس التالية: المبادئ، النظام الفوائد، المسؤولية، البداية.

¹ محمد عبد الوهاب العزاوي، مرجع سابق، ص 21.

² سمير محمد عبد العزيز، جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والإيزو 9000، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1995، ص 114.

الجدول رقم (1-2): التطور التاريخي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة.

المراحل الخصائص	التفتيش	مراقبة الجودة	تأكيد الجودة	الجودة الشاملة
الموضوع	كشف الأخطاء	مراقبة المنتج النهائي	التأسيس المستمر للجودة	التسيير الشامل لجودة النشاطات والمنتجات.
المرحلة الأساسية للانطلاق	بداية القرن العشرين	سنوات الثلاثينيات	سنوات الخمسينيات	سنوات السبعينيات والثمانينيات.
المفاهيم الأساسية	الإنتاج وتقسيم العمل	مستوى الجودة التوافقية	الاعتمادية	الامتياز.
الخطوات	رد الفعل	الضبط والتعديل	الوقاية	احتمال النشاط.
النماذج والتقنيات الأساسية	الإشراف والمراقبة	الإحصاء، الاحتمالات، المعاينة، علم المقاييس والأوزان	الإجراءات التنظيمية والتقنية	تكوين المترشحين، تحفيز العنصر البشري.
الجهات المختصة المباشرة	دائرة التفتيش	مهندس الجودة	كل عامل على مستوى الأسلوب الإنتاجي وفي جميع المراحل العملية التصنيعية.	جميع أعضاء المؤسسة ومحيطها.
رواد أو مؤسسات ممهدة لانطلاق كل مرحلة.	Taylor, Singer, Mac Cornie...	SHewart, , Deming, Dodge...	Juran, Crosby, Ishikawa.	IBM الشركة الفرنسية لمراقبة الجودة AFCEQ.

المصدر: P.Hermel, Qualité et Management Stratégique du Mythique au Réel, éditin d'organisation, Paris, 1989, p.24.

3.2 العلاقة بين تطور الفكر الإداري وتطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة

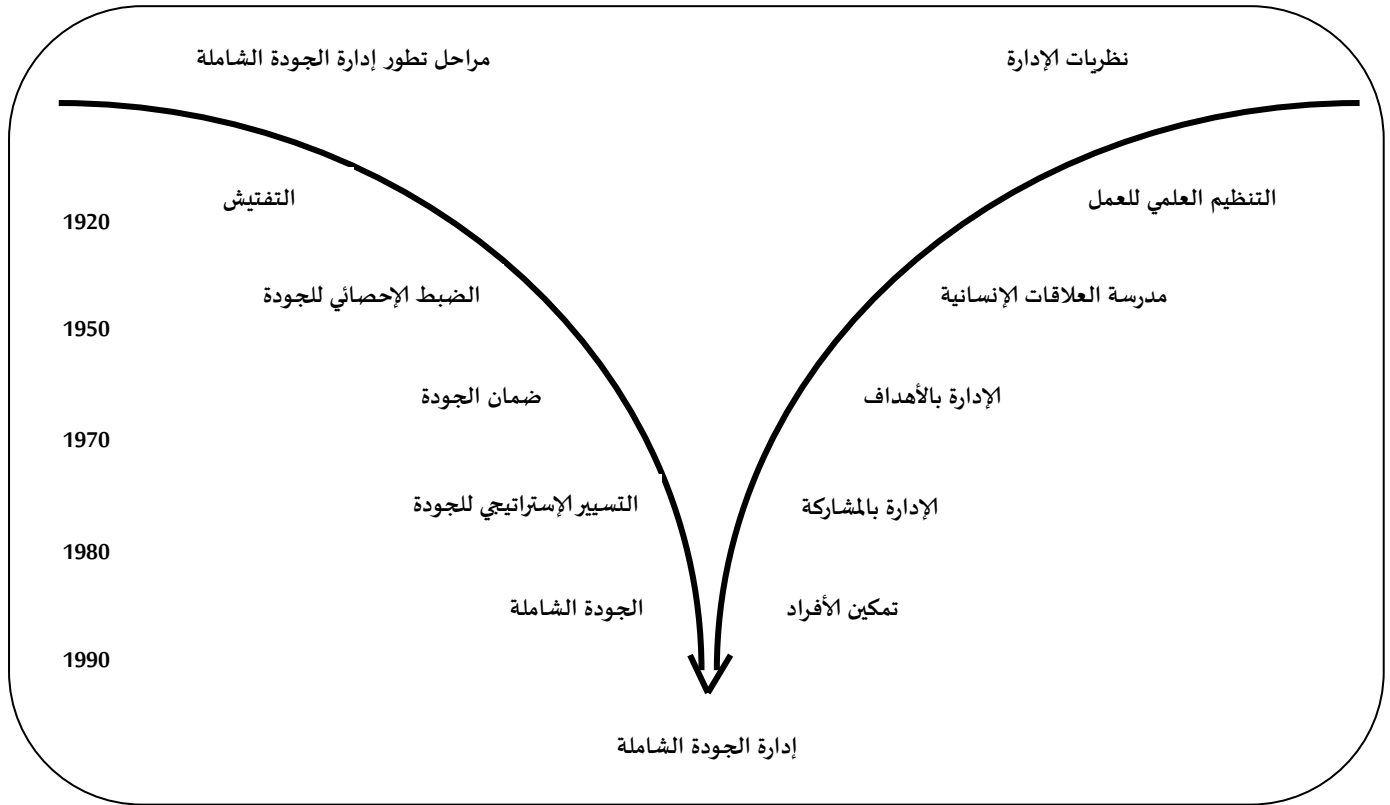
جاء التطور الذي شهده مفهوم إدارة الجودة الشاملة نتاجاً لإفرازات التطورات التي حدثت ولا تزال في مجال الإدارة والتنظيم، أو ما يعرف بالفكر الإداري فكراً وممارسة.

إن الوصول إلى إدارة الجودة الشاملة كنظام إداري متكامل؛ كان نتيجة لحقبة زمنية من البحث الأكاديمي والممارسات العملية، خاصة مع بداية القرن العشرين وما ساهمت به المدرسة الكلاسيكية، التي فتحت مجال التطوير إلى مدارس أخرى لإتمام ما كان من نقص، وهو ما أفادت به مدرسة العلاقات الإنسانية ابتداء من سنة 1930 وصولاً إلى رواد الاتجاهات المعاصرة للكثير من المدارس، الموقفية، والنظم، والكمية.. إلخ؛ الذين يبحثون على تحقيق التميز، وغيرهما من الأفكار التي كان لها الأثر البالغ في بلورة مفهوم إدارة الجودة الشاملة. فالجميع يبحث عن الجودة، ولكن كل حسب طريقته ورؤيته.¹

على هذا الأساس تكشف المقارنة البسيطة بين تطور الفكر الإداري وفكر الجودة حقيقة التزامن والتكامل بينهما، وصولاً لتجسيد مفاهيم وأطروحات مفهوم إدارة الجودة الشاملة. والشكل رقم (1/1) يوضح ذلك.

¹ أمين عبد العزيز حسن، إدارة الأعمال وتحديات القرن الحادي والعشرين، دارقباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2001، ص 17.

الشكل رقم (1/1): تطور الفكر الإداري وفكر الجودة



المصدر: Philipe Détrie, **Conduire une démarche qualité**, Edit Eyrolles, 4ème édition, Paris, France, 2001, p.27. ارتبط مفهوم الجودة تقليدياً بالسلعة المنتجة فحسب، حيث كانت النظرة للجودة على أساس قابلية السلعة أو الخدمة على تحقيق مستوى الإشباع والرضا للمستهلك في حدود إمكانيات المنظمة. أما الآن فقد أدى الاهتمام المتزايد بتحسين الجودة إلى الانتقال من التركيز على السلعة وأهمية إنتاجها بمواصفات تلي رغبات الزبائن، إلى اعتبار الجودة معياراً للأداء الجيد لمختلف وظائف المنظمة.

فالنظرة الحديثة للجودة تشمل الأبعاد الإستراتيجية والتنظيمية والتجارية والمالية والبشرية، مما أدى إلى بروز ما يسمى بإدارة الجودة الشاملة المرتبطة بجميع وظائف المؤسسة لا بالمنتج فقط، وأن تسييرها يتم من قبل جميع الأفراد لا المختصين فقط، بالإضافة إلى أن مفهوم الزبون أصبح واسعاً ليشمل الزبون الداخلي والخارجي.¹ والجدول الموالي رقم (1-3) يوضح نقاط الاختلاف بين إدارة الجودة الشاملة في المفهوم الإداري التقليدي وبمفهومها الحديث.

¹ سملاي يحضبة، أثر التسيير الاستراتيجي للموارد البشرية وتنمية الكفاءات على الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 2005، ص 195.

الجدول رقم (3-1): الفرق بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة التقليدية.

عناصر المقارنة	الإدارة التقليدية	إدارة الجودة الشاملة
الهيكل التنظيمي	هرمي رأسي يتصف بالجمود	مرن وأقل تعقيد
التوجه	نحو الانتاج	نحو الزبون
القرارات	قصيرة الأجل	طويلة الأجل وتبنى على الحقائق
تأكيد الأخطاء	مبدأ علاجي بعد حدوث الخطأ	مبدأ وقائي قبل احتمال حدوث الخطأ
نوع الرقابة	الرقابة للصيقة	الرقابة بالالتزام الذاتي والتركيز على الإيجابيات
حل المشاكل	عن طريق المدراء	فرق العمل
علاقة الرئيس بالمرؤوسين	يحكمها التواكل والسيطرة	يحكمها الاعتماد المتبادل والثقة والالتزام
نظرة المرؤوسين للرئيس	نظرة المراقب بناء على الصلاحيات	نظرة المسير والمدرّب والمعلم
المسؤولية	عناصر فردية	جماعية تقع على عاتق جميع العاملين
النظر لعناصر العمل والتدريب	عناصر تكلفة	عناصر استثمار
مجالات الاهتمام	حفظ البيانات التاريخية	تسجيل وتحليل النتائج وإجراء المقارنات
أسلوب العمل	أساليب العمل الفردية	أساليب العمل الجماعية

المصدر: مهدي صالح السامرائي، مرجع سابق، ص 4.

المطلب الثالث: مدخل لإدارة الجودة الشاملة

1.3 ماهية إدارة الجودة الشاملة

تعد إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الأكثر شيوعاً، لانتشارها واستخدامها الواسع في عالم الأعمال. نتيجة لذلك نجد تعدد في تعريفاتها وتباين الآراء من حيث اعتبارها مدخل جديد وثقافة تنظيمية وفلسفة عصرية ونظام وأسلوب إداري حديث وغيرها.

ف نجد أن كروسبي P. Crosby عرّف إدارة الجودة الشاملة بأنها: "الطريقة المنهجية لضمان سير النشاطات التي خطط لها مسبقاً، كما أنها الأسلوب الأمثل الذي يساعد على منع وتجنب حدوث المشكلات، عبر التشجيع على السلوكيات الجيدة، وكذلك الاستخدام الأمثل للأساليب التحكم التي تحول دون حدوثها وتجعل منعها أمراً ممكناً"¹؛ في حين عرفها جابلونسكي Jablonski بأنها: "شكل تعاوني لإنجاز الأعمال، يعتمد على القدرات والجهود المشتركة بين الإدارة والعاملين، بهدف تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية بشكل مستمر"².

ووصف Logthetis إدارة الجودة الشاملة بأنها: "ثقافة يتأصل فيها الالتزام الشامل بالجودة، وتعبر عن مواقف العاملين عن طريق مشاركتهم في عمليات التحسين المستمر للسلع والخدمات بالاستخدام المبدع للأساليب العلمية"³؛ ويعرفها Lam, 1991 بأنها: "التغيير الجوهر في طريقة أداء الأعمال، فهي ابتكار لاتجاه جديد، يتضح من خلال أداء صاحب العمل وأفراد الإدارة العليا، إنها عبارة عن مناخ يتضمن الإبداع والقيادة الابتكارية والمسؤولية الفردية والتطبيق المحاسبي"⁴.

¹ Robert fey, Jean marie Gogue, *La maîtrise de la qualité*, les éditions d'organisation, Paris, 1998, p. 31.

² قاسم نايف علوان المحلاوي، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الإيزو 9001:2000، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 80.

³ مهدي صالح السامرائي، مرجع سابق، ص 34.

⁴ عبد العظيم المصدر، مدى توافر معايير إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 20، العدد 2، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، جوان 2012، ص 383.

كما جاء في تعريف معهد المقياس البريطاني بأن إدارة الجودة الشاملة: "فلسفة إدارية تشمل كافة نشاطات المنظمة، والتي من خلالها يتم تحقيق احتياجات العميل والمجتمع، والوصول إلى النتائج المطلوبة بأقل التكاليف وأكفأ الطرق".¹ وينظر إليها أيضاً على أنها: "فلسفة وأدوات إدارية تركز على التحسين المستمر في مختلف أوجه النشاطات داخل المنظمة وخارجها، بهدف تحقيق رضا الزبون وضمان استمرار المنظمة أمام منافسيها في بيئة الأعمال".²

هذا وقد بين Shiba بأنها: نظام تطوري موجه نحو التحسين المستمر للمنتجات والخدمات، بهدف زيادة رضا الزبون في عالم يعرف تطوراً مستمراً؛³ كما عرفت إدارة الجودة الشاملة على أنها: "نظام يتضمن مجموعة من الفلسفات الفكرية المتكاملة والأدوات الإحصائية والعمليات الإدارية المستخدمة لتحقيق الأهداف، ورفع مستوى الزبون والموظف على حد سواء".⁴ أيضاً تعرف بأنها: "نموذج إدارة يتضمن تغيير شامل للمؤسسة، بحيث لا يمكن اختصارها إلى مجرد إقرار بعض الأدوات ومناهج العمل".⁵

وعلى أساس ما تمّ عرضه من مفاهيم فإن البعض قد حدد مفهوم إدارة الجودة الشاملة، من خلال الفصل بين مكوناته كما يلي:

ـ الإدارة: تعني التطوير والمحافظة على إمكانية المنظمة، من أجل تحسين الجودة بشكل مستمر؛ وتبدأ الإدارة بالإدارة العليا وتنتهي بكل العاملين، أو أنها تخطيط وتنظيم وتوجيه ومراقبة كافة النشاطات المتعلقة بتطبيق الجودة، ويتضمن ذلك دعم نشاطات الجودة وتوفير الموارد اللازمة،⁶ بما يمكّن المدراء من فهم العمليات التي يقوم بها العاملين، وكيفية تحقيق التفاعل مع الآخرين من أجل تحقيق النجاح التام، من خلال أدوات وتقنيات إدارة الجودة الشاملة، ما يسمح بتقديم سلع وخدمات ذات جودة عالية؛⁷

ـ الجودة: تعني الوفاء بمتطلبات المستفيد بل وتجاوزها أو تلافي العيوب والنواقص من المراحل الأولى للعملية بما يرضي المستفيد وتضم الجودة: جودة المنتج، وجودة الخدمة، وجودة المسؤولية الاجتماعية، وجودة السعر وتاريخ التسليم. أو هي تلبية متطلبات المستفيد وتوقعاته؛

ـ الشاملة: فتعني البحث عن الجودة في أي مظهر من مظاهر العمل ابتداءً من التعرف على احتياجات المستفيد وانتهاءً بتقويم رضاه عن المنتجات أو الخدمات المقدمة إليه، وتضم كل المؤسسة في كل مجالات العمل وكل العاملين.⁸

أيضاً بين Berman أن إدارة الجودة الشاملة مدخل إداري معاصر يتسم بالخصائص الآتية:⁹

- الالتزام بالجودة بما يرضي المستفيد؛

¹ فراس محمد الرواشدة، مرجع سابق، ص 84.

² مريم إبراهيم الكرعوي، مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي دراسة مقارنة بين كليات حكومية وكليات أهلية من وجهة نظر عينة من الأساتذة، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، مجلد 18، العدد 1، جامعة القادسية، العراق، 2016، ص 89.

³ Shiba.S, *Quatre révolution de management par la qualité total*, Dunod, Paris, 1997, p. 102

⁴ أحمد بن عيشاوي، إدارة الجودة الشاملة السبيل إلى تحقيق الأداء المنظم المتميز، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 3، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2013، ص 35.

⁵ Claude Yves Bernard, *Le Management par la Qualité Totale*, AFNOR, France, 2000, p. 217.

⁶ محفوظ أحمد جودة، مرجع سابق، ص 23.

⁷ محمد عبد الوهاب العزاوي، مرجع سابق، ص 52.

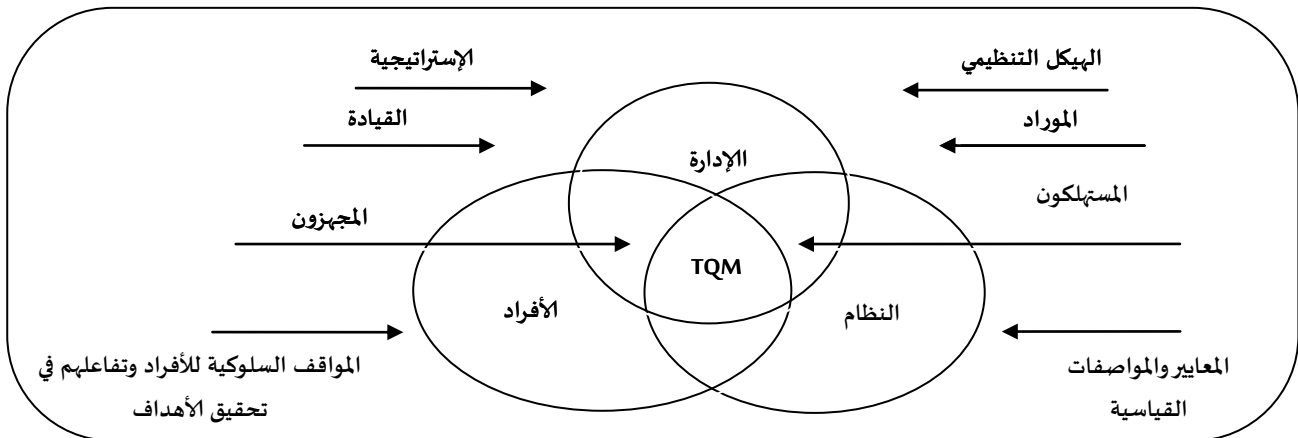
⁸ محفوظ أحمد جودة، المرجع نفسه، ص 23.

⁹ Berman & Al, *Municipal Commitment To Total Quality, Management A Survey Of Recent Progress PAR*, Vol. 55, N° .1, 1995, p. 58.

- مشاركة الموظفين ودمجهم في العمل لتحسين الجودة؛
- اعتماد الحقائق والبيانات والتحليل في الأداء؛
- الالتزام بالتحسين المستمر؛
- اعتبار تطوير الخدمة غاية وليست وسيلة.

يمكن القول أن إدارة الجودة الشاملة تهدف إلى التحقق من مفهومي الشمولية والتكاملية، فالشمولية تعني التوسع في مستوى نوعية المنتجات التي يتوقعها المستفيدين، أما مصطلح التكاملية فيعني أن جميع النظم والبرامج الفرعية يعتمد بعضها على بعض، في شكل تكامل أفقي بين جميع الإدارات والأقسام، لكي يتم الارتقاء بمستوى جودة الخدمات المقدمة وجودة النظام الإداري، ومن هنا فإنها تعتمد على تكامل شامل وإشراف مباشر على جميع عناصر التشغيل التي تضم الشؤون الإدارية والمالية والتسويق والمبيعات والمشتريات وأخيرا السلعة نفسها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، ومن متطلباتها الأساسية وجود قادة لديهم الاستعداد لابتكار تحسينات بشكل مستمر، والقدرة على تحديد أدوار أعضاء الفريق الذي يشرفون عليه، وبالتالي يمكن القول أنها عملية أفقية متكاملة تغطي مستويات المنظمة ككل. ويمكن توضيح هذا المفهوم من خلال الشكل رقم (1/2).

الشكل رقم (1/2): النظرة الشمولية لكل الأطراف في تحقيق أهداف المنظمة



المصدر: خضر كاظم حمود، إدارة الجودة الشاملة، ط4، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2009، ص 73.

وفقاً لـ Lundquist، يعتمد تطبيق إدارة الجودة الشاملة على ثلاثة عناصر أساسية:¹

- أن تشمل فلسفة إدارة الجودة الشاملة على مجموعة من المبادئ؛
 - أن الوصول إلى الحالة المرغوبة من ثقافة الجودة تتحقق عندما يتحقق تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة؛
 - تنفيذ إدارة الجودة الشاملة يقوم على إستراتيجية تضمن تحقيق ممارسات الجودة وإزالة حواجز تطبيقها.
- واستناداً إلى ما تقدم يمكن توضيح مفهوم إدارة الجودة الشاملة، من خلال المؤشرات الآتية:²
- مدخل إداري معاصر وثقافة تنظيمية جديدة؛
 - منحنى يعتمد المشاركة الجماعية وروح الفريق؛

¹ Rallabandi Srinivasu & all, The Contributions of TQM and Six SIGMA in the Organizations to Achieve the Success in Terms of Quality, **International Journal of Computer Applications**, Vol. 8, No.4, October 2010, p.17.

² عادل حرحوش المفري، أحمد علي صالح، رأس المال الفكري طرق قياسية وأساليب المحافظة عليه، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر، 2003، ص 66.

- مدخل يسعى لتحقيق رضا المستفيد؛
 - منى يركز على العمل بشكل صحيح من أول خطوة.
- الملاحظ من التعريفات السابقة وجود قاسم مشترك يجمع بينها، وهو تحري رغبات وتوقعات الأفراد والتوافق معها من خلال عمليات التحسين المستمر، وخلق ثقافة متميزة للجودة تتماشى مع البيئة الديناميكية، وذلك لتحقيق مستويات عالية من الأداء.

2.3 أهمية إدارة الجودة الشاملة

- تستمد إدارة الجودة الشاملة أهميتها كفلسفة ونظام إداري، من خلال التحسين المستمر لكل أنشطة المنظمة وتحقيق قيمة مضافة فعلية لكافة الأطراف ذات الصلة والزبون على وجه التحديد. ونورد ما جاء في هذا الخصوص في النقاط التالية:¹
- التركيز على حاجات الزبائن والأسواق بما يمكنها من تلبية متطلباتهم؛
 - تحقيق الأداء العالي للجودة في جميع الوظائف وعدم اقتصرها على السلع والخدمات؛
 - القيام بسلسلة من الإجراءات الضرورية لتحقيق الجودة في الاداء؛
 - الفحص المستمر لجميع العمليات؛
 - التحقق من حاجة المشاريع للتحسين مع ضرورة تطوير مقاييس الأداء؛
 - تطوير مدخل الفريق والمشاركة لمواجهة وحل المشاكل وتحسين العمليات؛
 - الفهم والتطوير الفعال للإستراتيجية التنافسية لتطوير المنظمة؛.
 - تطوير إجراءات الاتصال لإنجاز الأعمال بصورة جيدة ومتميزة؛
 - المراجعة المستمرة لسير العمليات لتطوير إستراتيجية التحسين المستمر.
- يمكن القول أن أهمية إدارة الجودة الشاملة تتأتى من كونها منهجا شاملا للتغيير أبعد من كونها نظاما يتبع أساليب مدونة بشكل إجراءات وقرارات، وأن الالتزام من قبل أية منظمة يعني توفير القابلية على تغيير سلوكيات أفرادها تجاه مفهوم الجودة ومن ثم تطبيقها. بما يعني أن المنظمة باتت تنظر إلى أنشطتها ككل متكامل تؤلف الجودة المحصلة النهائية له.²
- وتجدر الإشارة إلى أن أهمية تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المنظمات جاء نتيجة عدة أسباب نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- _ التطورات التقنية الكبيرة؛
- _ اشتداد حدة المنافسة والصراع بين المنظمات؛
- _ ظاهرة العولمة، والتي نتج عنها انتقال المنافسة من الصعيد المحلي إلى العالمي؛
- _ سعي المنظمات للحصول على شهادات الإيزو، وكان السبيل إلى ذلك تطبيق إدارة الجودة الشاملة والتي يمكن أن تفرز نظاما للجودة يتفق والحصول على هذه الشهادات؛³
- _ ارتباط الجودة بالإنتاجية؛
- _ اتصاف نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات؛

¹ محمد عبد الوهاب العزاوي، أنظمة إدارة الجودة والبيئة ISO9000-ISO14000 ، ط1، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002، ص 14.

² محمد عبد الوهاب العزاوي، إدارة الجودة الشاملة، مرجع سابق، ص 55.

³ رفيق مرزوقي، الثقافة التنظيمية وأثرها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة دراسة حالة مؤسسة A.M.C بالعلمة سطيف، أطروحة دكتوراه، جامعة فرحات عباس سطيف 1، الجزائر، 2017، ص ص 88-89.

_ عالمية نظام الجودة واعتباره سمة من سمات العصر؛

_ عدم جدوى بعض الأنظمة والأساليب الإدارية السائدة في تحقيق النتائج المطلوبة.¹

3.3 أهداف إدارة الجودة الشاملة

تسعى المنظمات من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلى تحقيق العديد من الأهداف نذكر منها:²

- توفير بيئة عمل تشجع على الابتكار وزيادة معدلات الإنتاجية والأداء الجيد؛
- التشجيع على طرح الأفكار والرؤى التطويرية لتحسين وتطوير إجراءات العمل؛
- ارتفاع معدلات الرضا الوظيفي بين العاملين؛
- اختصار الوقت اللازم لإنجاز الأعمال؛
- تطوير وتبسيط إجراءات العمل؛
- سهولة قياس أداء العاملين وفق معايير واضحة؛
- رفع مستوى التعاون والتكامل بين الإدارات؛
- تدريب العاملين على العمل بروح الفريق الواحد؛
- رفع مستوى الثقة وزيادة الكفاءة العملية بين العاملين والعملاء؛
- مشاركة كافة العاملين في عمليات التطوير والتحسين لبرامج الجودة الشاملة وإجراء المناقشات للتعرف على مؤشرات النجاح والفشل.

إن المنظمات التي تعتمد فلسفة إدارة الجودة الشاملة بوصفها إستراتيجية تنافسية ومنهجاً للبقاء، تعتبر الأوفر حظاً في تحقيق التفوق في بيئة الأعمال؛ ليس لأنها تسهم في تحقيق واكتساب ميزة تنافسية مستدامة، وإنما في خلق الاستمرارية بين القدرات المختلفة للمنظمة لتعزيز موقعها التنافسي في بيئة الأعمال. إن وجهات النظر والآراء هذه لا تقلل من قيمة النجاحات التي حققتها منظمات الأعمال التي تبنت إدارة الجودة الشاملة، وقد تكون بعض الإخفاقات ناتجة عن ضعف في تهيئة المستلزمات الضرورية لبرنامج إدارة الجودة الشاملة ولقد تفهمت الإدارة في معظم التنظيمات أهمية إدارة الجودة الشاملة لتنمية الأداء الكلي وذلك عن طريق التفاعل لجميع أعضاء المنظمة، إذ أصبحت إدارة الجودة الشاملة في رأس قائمة التكنولوجيا الحديثة والمداخل الإدارية المتاحة للمنظمة حتى تستطيع أن تحصل على مركز تنافسي أفضل.³ فما هي العناصر الواجب توافرها لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة.

المطلب الرابع: مرتكزات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

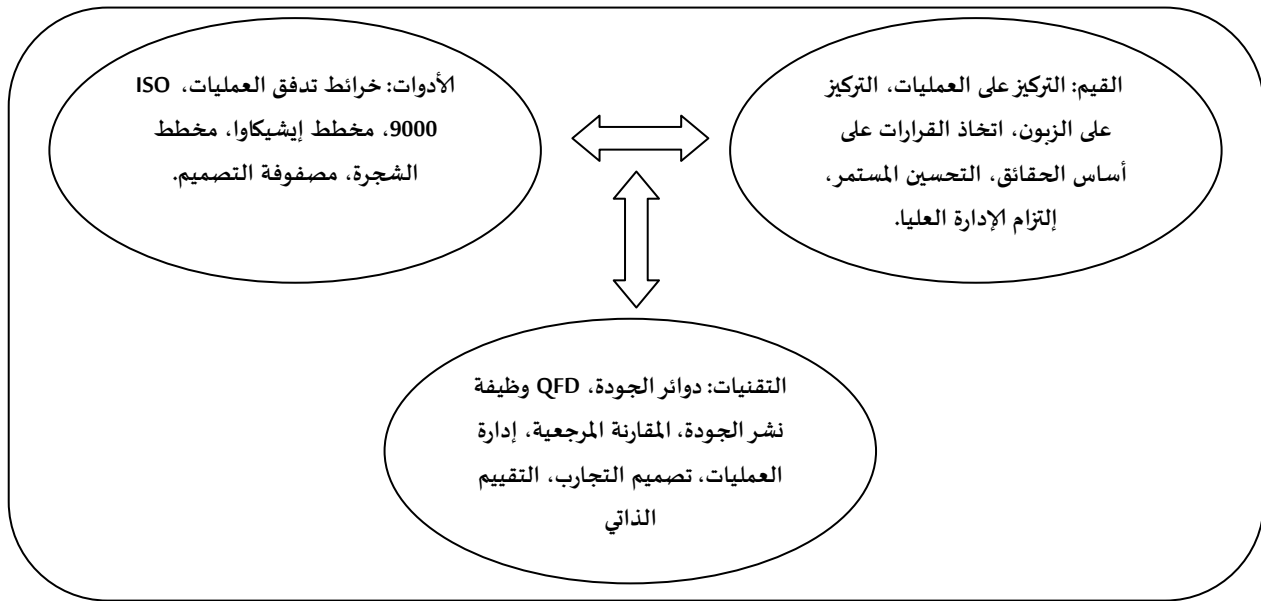
ركزت بعض التعاريف لإدارة الجودة الشاملة على مصطلح النظام؛ حيث أشار كل من Hellsten و Klefsjö إلى أن إدارة الجودة الشاملة نظام إداري يتطور ويتغير باستمرار ويتكون من؛ القيم الجوهرية وتسعى أيضاً المبادئ الأساسية والمنهجيات أو الأساليب والأدوات، تهدف إلى زيادة ولاء ورضا الزبائن الداخليين والخارجيين مع الاستغلال الأمثل للموارد. والشكل رقم (1/3) يوضح ذلك.

¹ حميد محمد الأحمد، متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، 1427، ص 62.

² صفوان بن حامد أبو الريش، واقع نظام إدارة الجودة الشاملة لكليات التربية بجامعة المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، المجلد 22، العدد 1، السعودية، جانفي 2014، ص 325.

³ زكريا مطلق الدوري، أحمد علي صالح، الفكر الاستراتيجي وانعكاساته في نجاح منظمات الأعمال قراءات وبحوث، اليازوردي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 397.

الشكل رقم (1/3): النظام المتكامل لإدارة الجودة الشاملة



المصدر: - Amalia Venera Todorut, **The need of Total Quality Management in higher education**, Procedia - Social and Behavioral Sciences 83, 2013, p. 1107.

إن إدارة الجودة الشاملة برنامج متكامل لاكتساب مزايا تنافسية من خلال التحسين المستمر لكل جانب من الجوانب التنظيمية.

1.4 مبادئ إدارة الجودة الشاملة

يستند التطبيق العملي لمدخل إدارة الجودة الشاملة في أية منظمة على مجموعة من المبادئ، ولقد وردت تحت تسميات مختلفة مثل: الأسس، والمركبات، والعناصر، والمتطلبات، والعوامل... إلخ، وتباينت الدراسات والأبحاث حول عدد المبادئ التي يركز عليها تطبيق هذا المدخل، وسنحاول فيما يلي الإلمام بها في النقاط التالية:

– **دعم الإدارة العليا:** إن القرارات المتعلقة بالجودة تعتبر من القرارات الإستراتيجية، ولذلك فإن التزام الإدارة العليا في دعمها وتطويرها وتنشيط حركة القائمين عليها، يعد من المهام الأساسية التي تؤدي بلا أدنى شك لنجاح النظام المستهدف، ويتمثل التزام الإدارة العليا بالجوانب عديدة منها؛ تعزيز ثقافة الجودة، وتعزيز وتطوير إمكانيات الموظفين والعاملين في أداؤهم، توفير رؤية إستراتيجية واضحة المعالم للمنظمة وأهدافها. والإستناد لهذه الأسس من شأنه أن يحقق بعداً أكثر نجاحاً في تحقيق أهداف المنظمة.¹

– **التخطيط الإستراتيجي:** إن المنظمات التي تطبق إدارة الجودة الشاملة تتوفر لديها خطة إستراتيجية متماسكة تتكون من العناصر التالية: التصور Vision والرسالة Mission والأهداف الرئيسة objectives Board والأنشطة التي تستخدم لتحقيق الأهداف الرئيسية، فالخطة الإستراتيجية في المنظمة التي تطبق الجودة الشاملة مصممة لتعطيها ميزة تنافسية ملموسة، يتم توجيهها لتحقيق جودة رائدة مع التحسين المستمر لتلك الميزة.²

¹ خضر كاظم حمود، مرجع سابق، ص. 101 - 102.

² يوسف حجيم الطائي، إنعام متعب، مبادئ إدارة الجودة الشاملة ودورها في التغيير المنظمي باستخدام نموذج جونز Jones دراسة تطبيقية في معمل نسيج الحلة، مجلة مركز دراسات الكوفة، العدد 6، جامعة الكوفة، العراق، 2007، ص 181.

_ التركيز على الزبون: تعمل إدارة الجودة الشاملة على وضع الزبون في أولى الأولويات، اقتناعاً بأنه المحرك الأساسي لجميع عمليات المنظمة، فإذا كانت هذه الأخيرة لا تلي تفضيلات ورغبات الزبائن، فليس بمقدورها النمو والاستمرارية¹، مما يستوجب عليها فهم حاجاتهم الحالية والمستقبلية والعمل على تلبيتها والسعي نحو تجاوز توقعاتهم². إن تنمية وتطوير العلاقة بالزبون يعد من الأهداف الاستراتيجية، فهذا من شأنه أن يوفر للمؤسسة إطاراً للفهم الجيد لحاجيات ومتطلبات الزبون، والعمل على تحقيقها ومحاولة توقع حاجات ومتطلبات مستقبلية والعمل على توفيرها³.

_ مشاركة العاملين: إن مشاركة العاملين جميعاً وفي مختلف المستويات واندماجهم في فرق العمل، تعد من أهم مركبات نجاح منهج إدارة الجودة الشاملة⁴. حيث تعتبر واحدة من أكثر الممارسات الإدارية بحثاً، لأنها غالباً ما ترتبط بتعزيز السلوك الإيجابي للعاملين في المنظمة، وتمنحهم مجالاً للتحسين والتنمية الأخلاقية وزيادة مهاراتهم وتحسين قدراتهم الشخصية، ويعطي مستوى عالي من الاحترام لدى الإدارة العليا، التي بدورها تعطي صلاحيات وتمكنهم من اتخاذ القرارات والحل المناسب للمشاكل، ولكافة المستويات في المنظمة⁵.

_ التحسين المستمر: يقصد به الالتزام بالفحص المستمر للعمليات الفنية والإدارية بحثاً عن أساليب أفضل؛ حيث يقوم هذا المبدأ على مفهوم المنظمات كنظم للعمليات المترابطة والاعتقاد بأنه من خلال تحسين هذه العمليات، يمكن للمنظمات الاستمرار في تلبية التوقعات المتزايدة لعملائها⁶. وبذلك يعد التحسين المستمر ضرورياً لأية منظمة للحفاظ على مستويات أدائها الحالية، وللإستجابة لأية تغييرات في السياق الداخلي والخارجي وخلق فرص جديدة للتطوير⁷.

_ اعتماد النموذج العملي: يعتمد تحقيق النتائج بكفاءة داخل المنظمة على إدارة جميع الأنشطة من خلال نموذج العملية، وتنطلق فلسفة هذا النموذج من أن كل عمل يمكن تقسيمه إلى مجموعة من العمليات، ولكل عملية منها مجموعة من المدخلات المحددة يتم تحويلها إلى مخرجات محددة بممارسة مجموعة من الإجراءات، ويحكم هذه العملية محوران أساسيان: الأول يتضمن آليات الأداء ووسائله التنفيذية، كالأدوات والخبرات والمعلومات والمهام، والثاني يتضمن مقاييس التحكم ومعايره في نتائج العملية⁸.

_ اتخاذ القرارات على أساس الحقائق: يتطلب هذا المبدأ الاعتماد على تقنيات وموارد تهيؤها القنوات اللازمة لتمكين العاملين من إيصال ما يمتلكونه من معلومات تتحدث عن الحقائق إلى حيث يجب أن تصل للاستفادة منها في تحقيق الجودة⁹.

¹ إنتصار كاظم الجبلاوي، أنفال ناضل محمد، تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في إدارة مخاطر المشاريع الإنشائية في العراق، مجلة الهندسة، المجلد 22، العدد 6، جامعة بغداد، العراق، جوان 2016، ص 04.

² محمد عبد الوهاب العزاوي، إدارة الجودة الشاملة، مرجع سابق، ص 93.

³ مأمون سليمان الدرادكة وآخرون، إدارة الجودة الشاملة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001، ص 143.

⁴ يوسف حجيم الطائي، إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي متكامل، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص 148.

⁵ Boon, Ooi Keng et al, TQM practices and affective commitment: a case of Malaysian semiconductor packaging organizations, **International Journal of Management and Entrepreneurship**, Vol. 1, N°. 2, 15 July 2006, 2, p.40. Online at <https://mpr.ub.uni-muenchen.de/10864/> MPRA Paper No. 10864, posted 03 Oct 2008

⁶ James W. Dean, Jr. and David E. Bowen, Management Theory and Total Quality: Improving Research and Practice through Theory Development, **The Academy of Management Review**, Vol. 19, N°. 3, Special Issue, Jul., 1994, p. 395.

⁷ Principes de management de la qualité, p.10. <https://www.iso.org>.

⁸ محمد بن عبد العزيز الراشد، مرجع سابق، ص 15.

⁹ محمد عبد الوهاب العزاوي، إدارة الجودة الشاملة، المرجع نفسه، ص 96.

_ التدريب المستمر للعاملين: يتطلب نقل المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة وأدواتها، وأساليبها على تأهيل كافة العاملين؛ من خلال وضع خطة للتدريب والتعليم على كافة المستويات، وإن كان محتوى برامج التدريب يختلف من مستوى إداري لآخر.¹

_ ثقافة الجودة: إذا كانت ثقافة المؤسسة هي منظومة القيم التي تعكس الممارسات اليومية للعاملين فيها، فإن ثقافة الجودة هي منظومة القيم التي تؤدي إلى بيئة تساعد على ترسيخ مفاهيم الجودة والتحسين المستمر لها، وتتكون من العادات والتقاليد والإجراءات والتوقعات التي تعزز أو تشجع الجودة. إن ثقافة الجودة تعتمد على الرقابة الذاتية في صنع الجودة وفي ضمانها، وهي ضمان لا يمكن توفرها بالشكل الذي يوفرها صانعوها تحت أي ظرف آخر. ومن الحقائق التي كشف عنها إدوارد ديمينغ أن لثقافة الجودة دورا كبيرا في تحقيق الجودة، وأن ثقافة المنظمة تعني مشاركة القيادات فيما يعبر عنه من قيم ومعتقدات ترتبط بتدعيم مفهوم الجودة.²

_ التغذية العكسية: يعتبر هذا المبدأ مفتاح العمل للمبادئ السابقة الذكر، والذي يسهل لها أن تحقق النتائج المطلوبة، وعلى هذا الأساس تشكل الاتصالات دورا رئيسيا في الحصول على التغذية العكسية في الوقت الملائم، حيث أنها تساعد في زيادة فرص النجاح والإبداع.³

تتفاعل هذه العناصر فيما بينها لتشكل نواة كل نظام إداري يسعى للتميز والاستمرارية وتحقيق رضا الزبون، وهو ما يفرض على المنظمات وجود قيادة فاعلة تقوم باختيار أفضل الطرق لتحفيز وتدريب العاملين من أجل تبني أفضل الممارسات والأساليب الضرورية لتحسين أداء العمليات، مستندة في ذلك على بيئة تنظيمية تعتمد على الحقائق في صنع واتخاذ القرارات لخلق مزيد من فرص التحسين، وللتأكد من أن المنتجات أو الخدمات تلبى توقعات الزبون. فما هي الأساليب والأدوات المنتهجة لتحقيق التحسين المستمر؟

2.4 أساليب إدارة الجودة

_ دورة ديمينغ للتحسين المستمر PDCA: يمثل التحسين المستمر الحاجة للتوجه الوقائي أكثر من التوجه العلاجي التقليدي، اعتمادا على ثقافة تنظيمية تعتمد التطور المستمر، وأنه البحث المستمر عن الطرق التي تحسن العمليات، وهذه تتضمن المقارنة بالتطبيقات المتميزة، وتنمية الوعي لدى الأفراد بملكيتهم للأنشطة والعمليات.⁴ وتتكون دورة PDCA من أربع خطوات أو مراحل متتالية، حيث يستمر إكمال دورة واحدة مع بداية الدورة التالية على النحو التالي:⁵

- **خطة Plan:** يتم بهذه الخطوة دراسة العملية الحالية وتوثيقها، تجميع البيانات لتحديد المشكلة، تحليل البيانات، وتصميم خطة للتحسين، ثم تحديد معايير لتقويم الخطة؛

¹ محمد الشراري، إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين مستوى الأداء في حرس الحدود، أطروحة دكتوراه، الرياض، السعودية، 2011، ص 34.

² باديس بخلوة، سامي بن خيرة، تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية بناء على تجارب عالمية وعربية، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 9، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2016، ص ص 93-94.

³ أحمد عبد الله الرشدي، استخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 2009، ص 41.

⁴ حاتم كريم كاظم، التحسين المستمر بأسلوب كايزن وإمكانية اعتماده في الشركة العامة لصناعة الإطارات في النجف، مجلة مركز دراسات الكوفة، المجلد 1، العدد 21، جامعة الكوفة، بغداد، 2011، ص 163.

⁵ ماهر محسن مرهج، التحسين المستمر Kaizen، ورشة عمل بعنوان إدارة الجودة الشاملة كمدخل للتنمية الإدارية، كلية الاقتصاد، جامعة تشرين، دمشق، سوريا، 8 جويلية، 2014، ص ص 10-11.

- **التنفيذ Do:** يتطلب تنفيذ الخطة على نطاق ضيق كلما كان ذلك ممكناً، وتوثيق التغييرات التي تجرى خلال هذه الخطوة، ثم تجميع وترتيب البيانات على نحو منهجي لأغراض التقييم؛
- **الفحص أو التقييم Cheek:** يتم هنا فحص البيانات بناءً على المعايير التي جمعت خلال مرحلة التنفيذ، ثم يتم اختبار مدى مطابقة النتائج للأهداف التي حددت في مرحلة التخطيط؛
- **الفعل Act:** إذا كانت نتائج التقييم جيدة يتم توثيق العملية المحسنة وتبليغها لكل العاملين وتدريبهم على تنفيذها. أما إذا كانت النتائج غير جيدة يتم تعديل الخطة أو إعادة دورة PDCA من جديد.
- **طريقة كايزن Kaizen:** تعد التجربة اليابانية خير أنموذج في تحقيق فلسفة التحسين المستمر من خلال تقنية كايزن، التي تعبر عن السعي المستمر نحو التحسين التدريجي وأداء الأشياء الصغيرة بطريقة أفضل وتحقيق مستويات أعلى للأداء، وهذا يتطلب الابتعاد عن التحسينات على فترات متباعدة والتركيز على التحسين المستمر لكافة العمليات، ولذلك تعد كايزن عملية تحسين دائمة.¹
- **نموذج Focus PDCA Model:** ابتكره المستشفى الأمريكي المتحد الرائد في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في عام 1980م، وهو عبارة عن توسيع لدائرة التحسين المستمر أو ما يعرف بدائرة الجودة PDCA ونموذج FOCUS، لتصبح بذلك 9 مراحل تتبعها المنظمة في حل المشاكل وإدارة فرق العمل والتحسين المستمر وزيادة فرص نجاح المشاريع، وتتمثل خطوات هذا النموذج في:²
- **تحديد مشروع التطوير Find:** من خلال؛ مراجعة المعايير وتحليل البيانات التي تم تجميعها وتحديد المشكلات والنتائج المطلوبة.
- **تحديد فرق العمل Orgnize:** يكون من خلال؛ تحديد الأفراد المشاركين والذين لهم علاقة بموضوع التحسين مع عدم إهمال أي قسم له صلة بعملية التحسين، وتكوين الفريق من أعضاء ذوي الكفاءة والخبرة في موضوع التحسين.
- **وضع العمليات الحالية والنتائج المرجوة Clarify:** التأكد من أن جميع أفراد الفريق مستوعبون تماماً للعمليات الحالية، ثم رسم خريطة تدفق لتوضيح الوضع الحالي للعمل، وجمع البيانات من جميع الجهات التي لها علاقة بالموضوع أو بالنتائج المرجوة.
- **فهم المشكلة وأسبابها والنتائج المطلوبة Understand:** تحديد الأدوات التي سيتم استخدامها لتحليل المشكلة وأسبابها والنتائج المطلوبة، وجمع المعلومات من التجارب المماثلة لأفضل الممارسات، ثم تحديد جميع الحلول التي يمكن أن تؤدي لتحقيق النتائج.
- **اختيار الإجراء العملي الأفضل Slect:** تحليل الحلول وبدائلها التي لها علاقة بتحسين عمليات التشغيل، واختيار أفضل الحلول، ثم وضع الحل المختار بعرض ملخص للنتائج المخطط تحقيقها والموارد المطلوبة والمسؤولين عن التنفيذ والجدول الزمني للتنفيذ.
- **العصف الذهني Brainstorming:** يعتبر من الأساليب الشائعة لتوليد الأفكار الإبداعية، حيث يعبر عن كيفية استخدام قدرة التفكير الجماعي لعدد من الأفراد، بهدف اقتراح أفكار إبداعية قد لا يتمكن كل منهم من الوصول إليها منفرداً. وقد

¹ ماجد محسن عبد الرحمن، العلاقة والأثر بين التحسين المستمر للمنهج الجامعي وعملياته دراسة استطلاعية لعينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دهوك، مجلة تنمية الرافدين، المجلد 32، العدد 99، جامعة الموصل، العراق، 2010، ص 3-4.

² حصة حسين الدعيجي، نموذج التحسين المستمر للأداء Focus PDCA Model. <https://amanah.moe.gov.sa>

أوضحت التجارب أن أداة العصف الذهني أو إثارة الأفكار ينتج عنها أفكار تعادل ثلاثة أضعاف ما ينتج عن الفرد عندما يفكر بمفرده، وفي جلسات إثارة الأفكار نجد أعضاء الفريق يغذي بعضه بعضاً بالأفكار، وبالتالي تكون النتائج غالباً بناءً على مزيج من أفكار العديد من المشاركين.

_ **التقييم الذاتي Self Assessment**: يعرف التقييم الذاتي بأنه: مجموعة الخطوات الإجرائية التي يقوم بها أفراد المؤسسة لتقييم مؤسستهم بأنفسهم، استناداً إلى مرجعية معايير الجودة والاعتماد، وذلك من خلال جمع المعلومات والبيانات عن الأداء المؤسسي الحالي ومقارنته بمعايير الجودة والاعتماد المعتمدة.¹

_ **المقارنة المرجعية Benchmarking**: أسلوب يُمكن المؤسسة من مقارنة أدائها بمعايير مناسبة أعلى تساعد على ضمان التحسين المستمر فهي: عملية أوجدت لتقييم أداء المؤسسة أو أحد جوانب هذا الأداء من خلال المقارنة بنموذج سواء داخل المنظمة أو خارجها، للتعرف على أسباب الفجوة والعمل على معالجتها للوصول إلى الأداء الأفضل.²

_ **إعادة الهندسة**: هي إعادة التفكير الأساسي وإعادة التصميم الجذري للعمليات، بهدف تحقيق تحسينات جوهرية فائقة وليست هامشية تدريجية في معايير الأداء الحاكمة؛ من تخفيض للتكلفة وتحسين في النوعية ورفع مستوى الخدمات.³ فإعادة الهندسة تحمل الطابع الشمولي والكلّي لإحداث التغيير الجذري على مستوى العمليات والتنظيم ككل، بهدف تحقيق معدلات فائقة في الأداء.

_ **حلقات الجودة Quality Circles**: هي أسلوب ينطوي على مبدأ المشاركة، ويعتمد على منهج أساسه دمج مفاهيم الرقابة الإحصائية مع أساليب حل المشكلات بواسطة المجموعات، وتعرف بأنها: "وحدات عمل ذاتية تضم كل منها مجموعة صغيرة من العاملين، يتراوح عددهم بين 4 و 10 عاملين، يوجهها مشرف هدفه تدريب أعضاء المجموعة على طرق حل المشكلات، كالأساليب الإحصائية وأساليب العمل الجماعي."⁴

_ **وظيفة نشر الجودة**: تهدف هذه الأداة إلى ترجمة احتياجات ورغبات العملاء والمستفيدين من المنظمة وتحويلها إلى مواصفات ومتطلبات في مراحل التطبيق المبدي وحتى الانتهاء، فيعتبر بيت الجودة الأداة التي يؤثر المستفيد من خلالها تأثيراً مباشراً على المنظمة، وتتم بجميع المراحل من تخطيط ومراقبة، فهي منهج يدعو إلى عدم تجاهل متطلبات المستفيد والاستجابة إليه باستخدامه أداة للجودة.⁵

3.4 أدوات إدارة الجودة

تفرض عملية التحسين المستمر للأداء على المنظمات التي تنتهج مدخل إدارة الجودة الشاملة استخدام أدوات الجودة في أنشطة التحسين وعملية صنع القرار وفي جميع مراحل عملياتها، وهناك عدد كبير من أدوات ضمان وإدارة الجودة المتاحة

¹ إِيَاد علي الدجني، دور عملية التقييم المؤسسي في نشر ثقافة الجودة في جامعات قطاع غزة من وجهة نظر فريق التقييم، 2010، ص 6. <http://site.iugaza.edu.ps>

² طاهر عبد السلام رجب، أحمد سالم الزطيف، تكامل المقارنة المرجعية وهندسة العمليات ودورها في تجويد مؤسسات التعليم العالي، مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال، المجلد 3، العدد 2، جامعة مصراتة، ليبيا، ديسمبر 2015، ص 4.

³ إِيَاد علي الدجني، أنموذج مقترح لإعادة هندسة العمليات الإدارية وحوسبتها في مؤسسات التعليم العالي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 29، العدد 1، جامعة دمشق، سورية، 2013، ص 323.

⁴ مأمون الدراكبة، إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء، مرجع سابق، ص 162.

⁵ عادل محمد غنيم، استخدام مصفوفة بيت الجودة في دعم مستويات الأداء القياسية بالتطبيق على جامعة بيئة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، المجلد 26، العدد 2، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2018، ص 87.

لخبراء ومديري الجودة؛ وبمجرد فهم عملية التحسين فإن إضافة أدوات الجودة يمكن أن تجعل العملية تمضي بطريقة منهجية. وتعود بداية ظهورها إلى بداية السبعينيات من طرف عالم الجودة الياباني كاورو إيشيكواوا، حيث طور الأدوات السبع الأساسية للجودة The Seven Basic Quality Tools، وفي بداية الثمانينيات تم تطوير الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط من قبل الجمعية اليابانية للمعلمين والمهندسين، إضافة إلى غيرها من الأدوات المتعارف عليها بين المتخصصين والممارسين للجودة.

قبل التطرق إلى شرح مبسط لهذه الأدوات تجدر الإشارة إلى أن هناك مسميات مختلفة لهذه الأدوات بسبب اختلاف تخصصات مؤلفيها وخلفياتهم العلمية والعملية، فقد أطلق عليها البعض أدوات أو تقنيات أو أساليب إدارة الجودة الشاملة. أو أدوات سيجما 6، أو أدوات وتقنيات صنع القرار، أو أدوات جودة حل المشكلات، أو أدوات التخطيط والإدارة، وغيرها من المسميات. كما اختلف أيضا في تصنيف أدوات الجودة، فهناك من صنفها حسب انتمائها لمجموعات معينة، أو حسب استخداماتها، أو حسب نوعية البيانات التي تتعامل معها. وفيما يلي شرح مبسط لذلك:¹

_ حسب مجموعاتها:

_ الأدوات السبع الأساسية للجودة (الأدوات القديمة)، وتشمل: قوائم الاختبار، المدرج التكراري، ومخطط باريتو، ومخطط السبب والنتيجة، وخرائط التدفق، ومخطط التبعثر، وخرائط المراقبة.

_ الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط، وتشمل: مخطط التقارب، ومخطط العلاقات المتبادلة، ومخطط الشجرة، ومخطط المصفوفة، ومصفوفة ترتيب الأولويات، وخريطة برنامج قرار العملية، ومخطط نشاط الشبكة.

_ أدوات وتقنيات الجودة الأخرى، وتشمل مجموعة كبيرة من الأدوات منها العصف الذهني، وتحليل مجال القوى، وتحليل مقدرة العمليات وتقنية المجموعة الاسمية وغيرها.

_ حسب طبيعة استعمالها:

_ أدوات قياس وتحليل مستويات التحسين في العمليات ومنها: قوائم الاختبار، والمدرج التكراري، ومخطط باريتو.

_ أدوات فهم وتحليل العمليات مثل: مخطط تدفق العمليات، وتحليل الأسباب الجذرية وغيرها.

_ أدوات توليد الأفكار وترتيبها مثل: العصف الذهني، ومخطط التقارب، ومخطط السبب والنتيجة، ومخطط الشجرة، ومخطط المصفوفة، ومصفوفة ترتيب الأولويات ومخطط تحليل مجال القوى.

_ حسب نوعية البيانات:

_ أدوات كمية: تحتاج إلى بيانات رقمية تسمى أيضا تقنيات مباشرة لأنها توصل للقرار مباشرة) وهي: خرائط التتابع وجميع الأدوات السبع الأساسية.

_ أدوات كيفية: تحتاج إلى بيانات شفهية (تسمى أيضا تقنيات غير مباشرة لأنها توصل للقرار بطريقة غير مباشرة) مثل: العصف الذهني، ورسوم التدفق، ومخطط السبب والنتيجة وجميع الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط. وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الأدوات يمكن تصنيفها إلى أدوات كمية وكيفية مثل مخطط السبب والنتيجة ومخطط نشاط الشبكة.

¹ سارة بنت عبد الله المنقاش، نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد 46، جامعة الملك سعود، السعودية، سبتمبر 2014، ص ص 7 - 8.

1.3.4 الأدوات السبع الأساسية للجودة

_ خرائط تدفق العمليات "المدرج الإنسيابي" **Process Flow charts**: تظهر هذه الخرائط الخطوات العملية التي يجري تحليلها من قبل فريق تحسين الجودة، ومن خلالها يتم تحديد النقاط الأساسية للتحكم ومراقبة الجودة، والمساعدة في شرح وحل المشكلات واقتراح الحلول لمزيد من التحسينات.¹

_ قوائم المراجعة "التحقق" **Check Sheets**: قوائم المراجعة هي نماذج سهلة الفهم وبسيطة التصميم، تستخدم في تسجيل الإجابات عن عدد تكرار حدوث أمر ما، بما يساعد في تحويل الآراء إلى حقائق عن طريق رصد الواقع، أي أنها تسمح بجمع وتسجيل البيانات بطريقة مبسطة وفعالة، ومن خلال تنظيم هذه البيانات يمكن القيام بعملية التحليل، مما يساعد في وضع الحلول المناسبة للمشاكل المدروس، وإجراء التحسينات اللازمة على المنتج أو الخدمة.²

_ مخطط باريتو **Pareto Diagram**: هو أداة تقوم بترتيب العناصر حسب درجة مساهمتها في الحالة أو العملية قيد الدراسة، وبالتالي تحديد عدد قليل من العناصر التي تمارس أقصى قدر من التأثير، عن طريق إنشاء فرق عمل تصحيحية لحل المشكلات التي تحدد المنتجات التي يتم تلقي معظم الشكاوى حولها، ومن ثمَّ تحديد العوامل الأكثر تسببا في المشكلة. أي استخدام هذا المبدأ لمراقبة الجودة وتوجيه الجهود لفصل المشكلات "الحيوية القليلة" ذات التأثير الحقيقي الكبير عن "العناصر الأقل أهمية".³ فالمخطط يقوم على افتراض أساسي مفاده أن 80% من مشاكل الجودة إنما ترجع إلى 20% من المسببات؛ وبالتالي على المؤسسة البحث عن السبب الرئيسي الذي قد يؤدي إلى عدم التطابق مع رغبات واحتياجات المستهلكين، وأن تولي هذا السبب 80% من اهتمامها.⁴

تصمم خطوات بناء خريطة باريتو من خلال:⁵

- تحديد المشاكل الرئيسية للجودة، وتتم بعد إجراء عصف الأفكار بين أعضاء الفريق، حيث يتم تحديد تبويب الفئات أو النقاط اللازم جمع البيانات عنها، إعادة ترتيب البيانات التي تم جمعها بشكل متناقص، حساب الرقم التراكمي، رسم المحور الأفقي والعمودي، رسم عمود بياني يمثل ارتفاعه عدد مرات الحدوث، أو حجم التكلفة، في هذه الفئة؛
- تسجيل الفئات الممثلة لأسباب المشكلة أسفل المحور الأفقي، وتحت كل عمود بياني؛
- رسم المنحني التراكمي حيث يبدأ من منتصف العمود البياني الأول في جهة اليسار ويرتفع فوق منتصف الأعمدة البيانية التالية، بسبب العامل التراكمي للبيانات؛
- عمل قياس متدرج (0% - 100%) على المحور العمودي الأيمن المقابل للمحور العمودي الأيسر؛

¹ Chiragkumar S. & all, Quality Improvement By APly Seven Quality Control (7 QC) Tool in Process Industry, **International Journal for Scientific Research & Development**, Vol. 1, Iss: 10, 2013, p. 2109.

² Mohamed Aichouni and Abdulazziz Al-Ghonamy, **Towards A Simple AProach Based On Process Improvement To Measure Quality Indicators In Higher Education Institutions**, Third Conference on Quality in University Education in the Islamic World, Naif Arab University, Riyadh, 20-22 December, 2010, p.131.

³ Varsha M.Magar, Vilas B. Shinde, APlication of 7 Quality Control (7 QC) Tools for Continuous Improvement of Manufacturing Processes, **International Journal of Engineering Research and General Science**, Vol.2, Iss: 4, June-July, 2014, p.365.

⁴ محمد الصيرفي، إدارة الجودة الشاملة، ط1، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2006، ص 162.

⁵ محمد عدنان أبو الراغب، مها رشيد شاويش، الأدوات السبع لضبط الجودة، موسوعة مقالات مهارات النجاح مساهمة فعالة في بناء مجتمع المعرفة، 2019. <https://sst5.com/Article/1971/25> الأدوات السبع لضبط الجودة

- ترتيب الأعمدة البيانية بشكل متناقص من اليسار إلى اليمين، بالنسبة لعدد مرات تكرار الحدث، أو لحجم التكلفة، ويمكن تجميع الفئات التي تحتوي على بنود قليلة في فئة واحدة تحت مسمى آخر وتكون في أقصى المحور الأفقي التمثيل العمود الأخير؛
- حساب النسبة المئوية التراكمية؛
- تقييم آثار التحسينات بعد اتخاذ الإجراءات اللازمة، من خلال مقارنة خرائط باريتو المرسومة على نفس المقياس التدرجي، قبل وبعد عملية التحسينات، وكمية العيوب التي تم التخلص منها بشكل عام.
- **التوزيع "المدجج" التكراري Histogram:** هو عبارة عن تمثيل بياني يسمح بطريقة مبسطة تحليل البيانات التي تم جمعها من العمليات الإنتاجية والخدمية، بهدف دراسة جودة مخرجاتها أو اكتشاف عيوبها. وتستعمل هذه الأداة لاستخلاص معلومات ومؤشرات هامة عن جودة المنتج أو الخدمة، وفهم الاختلافات الموجودة في العملية وتحديد القيمة المتوسطة للبيانات ومقدار الاختلاف في البيانات وتشتتها وكذلك الحكم على جودة المخرجات.
- يمكن القول أن هذه الأداة يستفاد منها في معرفة مدى تباين مجموعة من العناصر ونسبة العناصر المعيبة في منظومة إنتاجية أو خدمية، حيث تستخدم في الشركات لدراسة بحوث التسويق وإصلاح المنظومات التعليمية في المدارس والجامعات كما تبنى على مفهومها برامج الستة سيجما لتحسين الأداء.¹
- **مخطط السبب والنتيجة Cause and Effect Diagram:** تم تطوير مخططات السبب والنتيجة أو الرسوم البيانية لإيشيكاوا بواسطة Kaoru Ishikawa للتوضيح والمساعدة في تحديد كيفية ارتباط العوامل المختلفة بالمشاكل المحتملة، كما تسمى الرسوم البيانية للتأثير والسبب بمخططات هيكل السمكة، وتتيح هذه الأداة التفكير المنظم والتحديد الدقيق للعوامل التي تؤدي إلى نتيجة معينة.² ويمكن حصر أسباب استخدام مخطط السبب والنتيجة فيما يلي:³
 - دراسة المشكلة بشكل جيد لتحديد الأسباب الجذرية للمشكلة؛
 - دراسة كل الأسباب المحتملة لمعرفة سبب حصول المشاكل، أو المصاعب، أو التعطل في العملية الإنتاجية؛
 - تشخيص المناطق أو مواقع العمل التي يجب جمع البيانات عنها؛
 - دراسة العملية الإنتاجية ومعرفة سبب تعثر أدائها، وعدم تحقيق النتائج المرغوبة.
- **مخطط الانتشار Scatter Diagram:** يعتبر من أدوات تحسين الجودة المتوفرة لدى فرق تحسين العمليات، فهو يستعمل لتحليل بيانات العمليات بطريقة بيانية يمكن من خلالها البحث عن علاقة محتملة أو متوقعة بين متغيرين، فمن خلالها يمكن البحث والكشف عن علاقة السبب والنتيجة بين متغيرين اثنين وتوضيح نوع العلاقة بين المتغيرين ومعرفة قوة الارتباط بينهما.⁴ ولتصميم الرسم البياني الانتشاري يمكن اتباع الخطوات الآتية:⁵
 - تحديد المشكلة المراد دراستها بشكل دقيق وواضح؛
 - تحديد العناصر المراد دراستها، وبالتالي الاتفاق على تعيين المتغير المستقل والمتغير التابع؛

¹ أسامة داود البوري، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم ومبادئ وأدوات، مجلة الشركة السعودية للكهرباء، جانفي 2013. http://better-performance.blogspot.com/2013/01/blog-post_9113.html

² Tim McClintock, **The Tools and Techniques Useful in Quality Planning Assurance and Control**, 2016, p.5. www.globalknowledge.com

³ محمد عدنان أبو الراغب، مها رشيد شاويش، مرجع سابق. <https://sst5.com/Article/1971/25> الأدوات-السيب-لضبط-الجودة

⁴ Mohamed Aichouni, op.cit, p.132.

⁵ أحمد بن عيشاوي، طريقة Six sigma كأداة لتحسين إدارة الجودة الشاملة TQM، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 5، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2014، ص 123.

- تجميع البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة (البيانات الإحصائية ولفترات زمنية محددة):
- وضع البيانات المجمعة في جدول ورسم بياني يمثل العمود الأفقي بيانات المتغير المستقل، بينما يمثل العمود الرأسي بيانات المتغير التابع؛
- استخدام معادلة الارتباط لمعرفة مدة قوة العلاقة بين المتغيرين وتحديد اتجاهها.
- بعد الحصول على البيانات الإحصائية، وتحديد طبيعة العلاقة بين المتغيرين، فتأتي مرحلة تقديم الاقتراحات والتوصيات اللازمة المتعلقة بتحسين الجودة، وكذا تلك المتعلقة بتحديد معوقات تحقيق المسعى المطلوب.
- _ خرائط المراقبة **Control Chart**: تم تطويرها بواسطة Walter A. Shewhart خلال العام 1920، وهي ذات طبيعة تشخيصية، حيث تتيح إمكانية تشخيص طبيعة المشكلة الذي يمكن أن تقع ضمنه مختلف العمليات، مما يسمح بإجراء تحسينات جوهرية إستباقية وتقليل التلف وإعادة العمل. بمعنى أنها تُستخدم للتأكد من أن المنتج/الخدمة يقع تحت الرقابة الإحصائية أو خارجها، لتحديد متى يجب اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة¹ ويتم التعبير عنها في شكل رسم بياني يعطي صورة مستمرة لموقف التغيير في جودة العملية.²

2.3.4 الأدوات السبع للجدد للإدارة والتخطيط

- _ مخطط الصلة **Affinity Diagram**: يستخدم لتصنيف البيانات الشفهية ضمن فئات حتى يسهل فهم واستيعاب المشكلة بشكل أعمق، وتربط هذه الفئات علاقات طبيعية فيما بينها، فهو أداة لتنظيم المعلومات وعرضها بشكل يسمح باستخدامها على أفضل وجه، كما تستخدم عندما تكون المشكلة معقدة ولها أبعاد مختلفة ويسمى البعض مخطط التقارب، أو مخطط العلاقة، أو مخطط الألفة، نظراً لاختلاف الترجمة أو مخطط KJ نسبة للعالم الياباني الذي طورها.³
- _ مخطط العلاقات المتبادلة **Interrelationship diagram**: يستخدم عندما تكون المشكلة المدروسة معقدة والمتغيرات المتعلقة بها غير محددة، حيث من خلاله يمكن تبين العلاقات المنطقية بين العوامل المختلفة بطريقة منطقية، بحيث تتحدد العلاقة بأكثر من اتجاه بدلاً من العلاقة الخطية، لتحديد العامل الذي له الدور الأكبر في حدوث المشكلة.
- _ مخطط الشجرة **Tree Diagram**: هي أداة توضح بطريقة منظمة ومفصلة الطرق والمهام وكذا الحلول للقضية الأساسية التي يجب أن تنفذ، حيث يجرى الهدف الأساسي إلى مستويات مفصلة من الإجراءات التي يجب تنفيذها لتحقيق الهدف العام ويستخدم فيها المنطق الخطي للعلاقات.
- _ مصفوفة ترتيب الأولويات **Prioritization Matrix**: يتم من خلالها ترتيب الأولويات و تقسيم الحلول المطروحة حسب أهميتها، بقياسها مع معايير محددة مسبقاً خاصة إذا كانت الموارد المتاحة محدودة، وأيضاً تستخدم عندما تكون جميع الحلول على درجة عالية من الأهمية ولكن يعصب تحديد ما يتم تنفيذه أولاً، فهي تقارن الحلول ببعضها، وتحدد تأثير تنفيذ كل حل على الحلول الأخرى، وتحدد درجة قوة التأثير باستخدام الرموز والأرقام والأسماء لترتيب الحلول.
- _ مخطط المصفوفة **Matrix Diagram**: يعمل هذا المخطط على تحديد طبيعة العلاقة بين عاملين أو متغيرين، كما يساهم في توزيع المسؤوليات والمهام على المسؤول حسب درجة أولويتها في حل المشكلات، فهي توضح مسؤولية التنفيذ عن كل جزء

¹ Varsha M.Magar, Vilas B. Shinde, op.cit, p.368.

² طارق الخير، استخدام خرائط الرقابة على الجودة في شركات القطاع العام الصناعي في سوريا حالة تطبيقية على الشركة السورية للألبسة الجاهزة في دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 17، العدد 2، جامعة دمشق، سورية، 2001، ص 64.

³ سارة بنت عبد الله المنقاش، استخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في مؤسسات التعلم العالي دراسة حالة إدارة مركز تقنية المعلومات بإحدى الكليات الأهلية للبنات، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد 12، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، وزارة التعليم السعودية، نوفمبر 2014، ص 10-13.

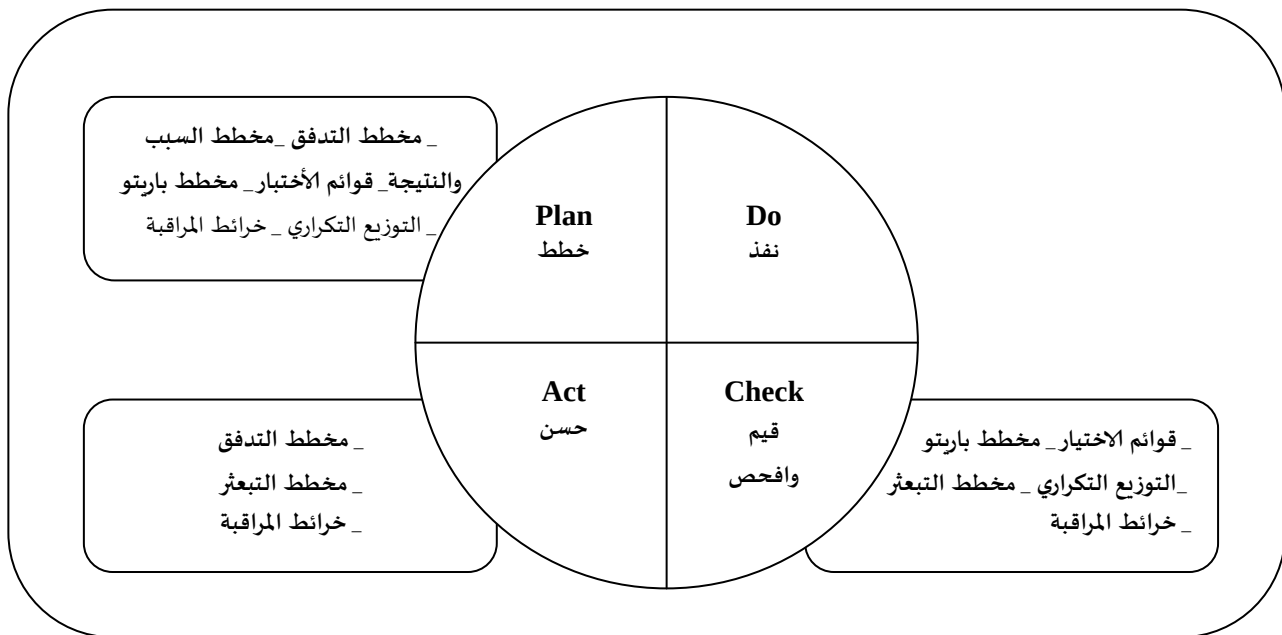
من أجزاء الخطة الموضوعية. وقد أطلق عليها البعض مصفوفة المسؤولية حيث تنظم البنود بطريقة قابلة للمقارنة في عمود وصف وتوضح العلاقات بينهم باستخدام رموز أو قيم عددية.

إن ما تمّ عرضه من أدوات للجودة يؤكد أنها تحتل مكانة هامة في جمع وتحليل البيانات، بما يجعلها قاعدة سليمة في صناعة واتخاذ القرارات القائمة على الواقعية في التحسين، وهي متكاملة وليست متبادلة بحيث يمكن استخدام أكثر من أداة في عملية واحدة، كما أن فهم طرق استعمالها وأساليب استخدامها يؤدي إلى تطوير وتعزيز أداء المنظمات، ويسمح لها بتقديم وتزويد المتلقين بمنتجات وخدمات أكثر اتساقاً وجودة.

3.3.4 أدوات إدارة الجودة وعلاقتها بحلقة التحسين المستمر للعمليات "حلقة ديمينغ لتحسين الجودة أو دورة PDCA".

يعتمد تحقيق مبدأ التحسين المستمر على تطبيق دورة ديمينغ الموضحة في الشكل (1/4)، وهي تعد جزءاً لا يتجزأ من إدارة العمليات في المنظمة، وقد تم تصميمها لاستخدامها كنموذج ديناميكي؛ كون أن دورة واحدة تمثل خطوة واحدة كاملة من التحسين. والغرض الرئيسي من تطبيقها هو تنسيق جهود التحسين الذي يتم بالاعتماد على التخطيط الدقيق وينتهي به في كل دورة، ينتج عنه إجراءات تصحيحية ووقائية فعالة مدعومة بأدوات الجودة المناسبة، مما يؤدي إلى تحسين حقيقي للعمليات، إنها استراتيجية تستخدم لتحقيق تحسينات جذرية في السلامة والجودة والمعنويات وتكلفة التسليم وأهداف العمل الهامة الأخرى.¹

الشكل رقم (1/4): حلقة ديمينغ للتحسين المستمر واستعمالات أدوات الجودة السبع في مراحلها



المصدر: محمد أحمد عيشوني، مقدمة الدليل العلمي للتحسين المستمر للعمليات، ط1، دار الأصحاب للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 2010، ص 14.

في حين أن هناك من وضع سبعة مراحل أساسية في حالة التطبيق العملي لحلقة التحسين المستمر لديمينغ كما يلي:²

¹ Mirko Soković, & all, Basic Quality Tools in Continuous Improvement Process, **Journal of Mechanical Engineering**, vol. 5, iss: 55, 2009, p.3.

² محمد أحمد عيشوني، الدليل العملي للتحسين المستمر للعمليات باستخدام الأدوات الأساسية السبع للجودة، ط1، دار الأصحاب للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 2010، ص ص 14-15.

- تحديد الفرصة: تتم بتعريف المشكلة وترتيب الأولويات لفرص التحسين؛
 - تحليل العمليات الحالية: يتم جمع البيانات وتحليلها لمعرفة الأداء الحالي للعملية، وقياس خصائص مخرجاتها مع توقعات ودرجة رضا المتلقي؛
 - تطوير أنسب الحلول: بهدف تحسين العمليات والرفع من مستوى جودة مخرجاتها؛
 - تنفيذ التغييرات: بعد التوصل إلى أفضل الحلول يتم وضع خطة مناسبة لتنفيذها؛
 - دراسة وتقييم النتائج: يتم فيها جمع البيانات حول العملية وتحليلها من أجل تقييم التطور الناتج عن التحسينات التي أجريت عليها؛
 - تخطيط وتأسيس الحلول المعيارية: بعد التأكد من أن التحسينات المدرجة أدت إلى النتائج المتوقعة في مستوى جودة المخرجات، يتم تدوين هذه الحلول على أنها حلولاً معيارية؛
 - التخطيط للمستقبل: تهدف إلى التحقيق الدائم والمستمر لأعلى مستويات التحسين في الأداء.
- يمكن توضيح كيفية تطبيق أدوات الجودة الأساسية بالتزامن مع الخطوات الأربع لدورة PDCA من خلال الجدول الآتي:
- الجدول رقم (1-4): الأدوات السبعة الأساسية للجودة واستعمالاتها في إطار دورة ديمينغ PDCA Cycle.

مراحل دورة PDCA							المهام	الأدوات
التخطيط	التنفيذ والتحسين			الفحص		التخطيط		
تخطيط المستقبل	تنميط الحلول	تقييم النتائج	تنفيذ الحلول	تطوير الحلول	تحليل العملية	تحديد الأولويات		
	x			x	x	x		خرائط التدفق
		x	x	x		x		قوائم المراجعة
x		x	x			x		مخطط باريتو
x						x		التوزيع التكراري
x			x	x	x	x		مخطط السبب والنتيجة
x		x		x	x			مخطط التبثر
x		x		x		x		خرائط المراقبة

المصدر: محمد أحمد عيشوني، مرجع سابق، ص 16.

يتضح من الجدول رقم (1-4) إمكانية استخدام معظم الأدوات السبع للجودة لتحديد المشكلة: مخطط التدفق، مخطط السبب والنتيجة، وقوائم المراجعة ومخطط باريتو، والتوزيع التكراري وخرائط المراقبة. أما لتحليل المشكلات: فيمكن استخدام الأدوات التالية: مخطط النتيجة والسبب، وقوائم المراجعة، ومخطط باريتو ومخطط الانتشار، وخرائط المراقبة. بينما في حالة تطوير حل للمشكلة التي تم تحليلها: فيمكن أن يكون مخطط التدفق ومخطط الانتشار الأكثر ملاءمة. أما في مرحلة تقييم النتائج المحققة فالملاحظ أنه بالإمكان أيضاً استخدام معظم الأدوات بنجاح: قوائم المراجعة ومخطط باريتو والتوزيع التكراري ومخطط الانتشار وخرائط المراقبة.

4.3.4 دور أدوات الجودة في إدارة الجودة الشاملة

لأدوات الجودة أدوارًا مهمة في عملية تحسين الجودة. وحسب Juran فإنه لابد من دمج أدوات الجودة مع عملية تحسين جودة المنظمة. وبما أن هنالك أدوات مختلفة للجودة فبالتركيز لها وظائف مختلفة في عملية تحسين الجودة، لذلك صمم Juran مخططاً يوضح أدوار الأدوات في عملية تحسين الجودة كما يوضحه الجدول رقم (5 - 1).

الجدول رقم (5 - 1): دور أدوات الجودة في عملية تحسين الجودة

الأدوات									مراحل وأنشطة تحسين الجودة
المطابقات	مخطط التبعثر	تحليل باريتو	الرسم البياني "المدرج التكراري"	المخططات والرسوم البيانية	مخطط التدفق	تجميع البيانات	مخطط السبب والأثر	العصف الذهني	
1. تحديد المشروع									
					∅	∅	*	∅	- تسمية المشروع
		∅		×	×	∅		*	- تقييم المشروع
×		∅				∅			- إختيار المشروع
×	*	∅	*		×	∅	*		- السؤال: هل الهدف تحسين الجودة؟
2. إنشاء المشروع									
×		×		×	×				-إعداد بيان المهمة
					×	×			- إختيار الفريق
				×	×				- مراقبة المهمة.
3. تشخيص السبب									
∅		∅	×	×	∅	∅	*	*	- تحليل الأعراض
×		∅		∅	∅	∅	*	*	- تأكيد أو تعديل المهمة
×					×	∅	∅	∅	- صياغة النظريات
∅	∅	∅	∅	∅	∅		*	*	-اختبارالنظريات

∅	∅	∅	∅	∅	∅		*	*	- تحديد السبب الجذري
4. علاج السبب									
×	×	×	×	∅	∅	∅			- تقييم البديل
×	×	×	×		∅	×	×	∅	- إصلاح التصميم
	×	×	×		∅		*	*	- مراقبة التصميم
						∅	*	*	- تصميم الثقافة
	×	×	×		∅			∅	- إثبات فعاليته
					∅				- تنفيذ.
5. تحديد المكاسب									
	×	×	×		∅				- تصميم ضوابط فعالة للجودة
					∅		*	*	-ضمان الاصلاح
		∅		∅					-تدقيق المراقبة
6. تقرير النتائج وتسمية مشروع جديد									
	×	×	×		∅	∅			-تكرار نتائج المشروع
		∅			∅				- تسمية مشاريع جديدة
∅ تستخدم كثيرا *تستخدم أحيانا × لا تستخدم أبدا تستخدم نادرا									

المصدر: Kairong Liang, Aspects of Quality Tools on Total Quality Management, Modern Applied Science, Vol. 4, N°9, September 2010, p. 71.

بينما حدد Dale أدوار الأدوات والتقنيات في إدارة الجودة في الأدوار الرئيسية الآتية:

- تلخيص البيانات وتنظيم عرضها، جمع البيانات وهيكلية الأفكار، تحديد العلاقة، اكتشاف وفهم المشاكل، تنفيذ الإجراءات، إيجاد وإزالة أسباب المشكلة، اختيار المشاكل ذات الأولوية للتحسين، التخطيط وقياس وتقييم الأداء. والجدول رقم (6 - 1) يوضح الأدوات الأكثر شيوعاً ودور كل منها وفقاً لتصنيفها إلى أدوات إحصائية وغير إحصائية.

الجدول رقم (6 – 1): دور أدوات الجودة الأكثر شيوعاً

دور أدوات الجودة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
تلخيص البيانات	*	*	*	*	*									
جمع البيانات	*	*	*	*	*									
تحديد العلاقة أو الصلة		*							*			*	*	
إكتشاف المشكلات		*		*				*					*	*
تحديد الأولويات	*	*		*			*					*		
التخطيط	*	*												
قياس الأداء	*	*			*					*	*	*		*

الأدوات الإحصائية: 1- مراقبة العمليات الإحصائية SPC، 2- 6 سيجم، 3- خرائط التحكم "تدفق العمليات"، 4- تصميم التجربة (DOE)، 5- تصميم العمليات

الأدوات غير الإحصائية: Single Point Lessons، 7- مخططات الإقتراحات، 8- S5، 9- Whys، 10- Wastes، 11- Poka Yoke، 12- حلقة ديمينغ، 13- مخطط السبب والنتيجة، 14- Source Inspection.

المصدر: Kairong Liang, Aspects of Quality Tools on Total Quality Management, Modern Applied Science, Vol. 4, N°9, September 2010, p. 72.

من خلال ما سبق وبناءً على الجدولين أعلاه يتضح أنه لا توجد أداة أهم من الأخرى، سواء إحصائية أو غير إحصائية، إذا تمَّ بناء الإطار المناسب لكيفية وترتيب ومنطقية تطبيقها واستخدامها، حتى يسهل تنفيذها بشكل مناسب. وقد أشار Hagemeyer et al, 2006 أن استعمال هذه الأدوات ضمن خطة متكاملة يزيد من فعاليتها وأثرها في تحسين العمليات، ويمكن من عرض البيانات المعقدة بطريقة سهلة وقوية، لتقييم أكثر العوامل التي تسبب في إحداث المشكلات؛ فبدون توظيف فعال ومزج للأدوات سيكون حل المشكلات عملية معقدة.¹

5.3.4 نماذج لاستخدام أدوات التخطيط والجودة

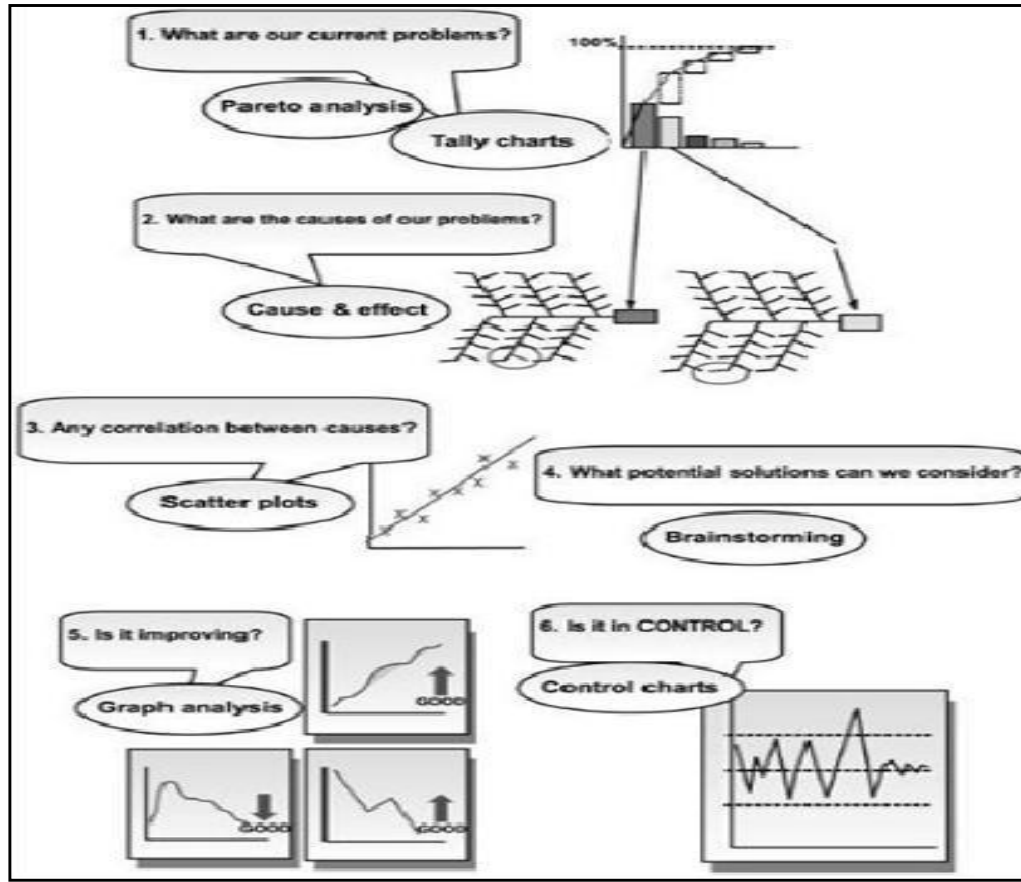
توجد دراسات قليلة قدمت نماذج لاستخدام أدوات التخطيط والجودة، بعضها قسم الأدوات وفق مراحل عملية حل المشكلات، وبعضها ركز على تسلسل استخدامها، والبعض الآخر استخدم الأدوات الأساسية للجودة، في حين تطرق البعض للأدوات السبع الجديدة للتخطيط والجودة، والبعض الآخر استخدم أدوات المجموعتين أو أضاف عليهما أدوات أخرى. وفيما يلي عرض لهذه النماذج:²

نموذج Dale et McQuater, 1998: قدم ديل و ميكوا رنموذج لاستخدام الأدوات السبع الأساسية للجودة في حل المشكلات حيث قسما النموذج إلى ستة أسئلة تمثل خطوات حل المشكلة واقترحا الأداة المناسبة في كل مرحلة كما في الشكل رقم (1/5). وكانت الأسئلة والأدوات المستخدمة هي: ما هي المشكلات الحالية؟ ويتم الإجابة عنها باستخدام أداتي باريتو وخريطة تالي. ما هي أسباب المشكلات الحالية؟ ويتم استخدام أداة السبب والتأثير لتحديد الأسباب. هل يوجد أي ارتباط بين الأسباب؟ ويتم استخدام مخطط التبعثر لتحديد العلاقات. ما الحلول الواعدة التي يمكن أخذها في الاعتبار؟ ويتم تحديدها باستخدام أداة العصف الذهني. هل يمكنها التحسين؟ ويستخدم لذلك أداة خرائط التدفق. هل يمكن السيطرة عليها؟ ويستخدم للإجابة على السؤال خرائط المراقبة.

¹ Hagemeyer, C. & al, Classification and application of problem solving quality tools: A manufacturing case study, The TQM Journal, Vol.18, No.5, 2006, P. 455-483.

² سارة بنت عبد الله المنقاش، مرجع سابق، ص 16 – 18.

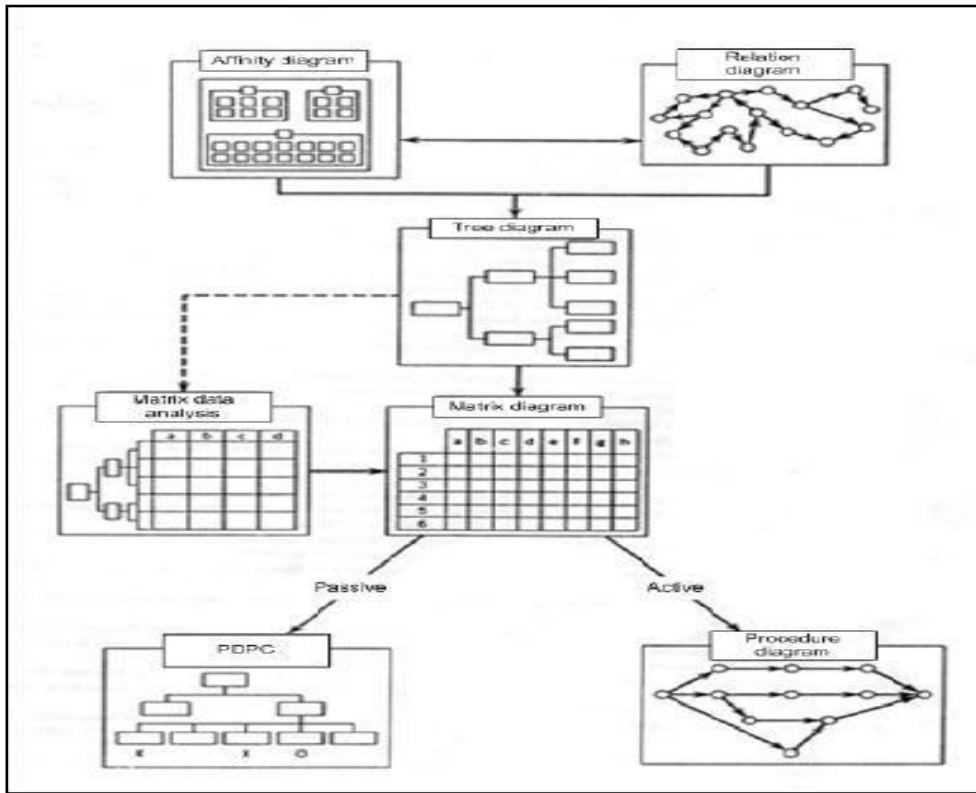
الشكل رقم (1/5): نموذج Dale et McQuater, 1998



المصدر: سارة بنت عبد الله المنقاش، مرجع سابق، ص 16.

نموذج Brassard et al, 2000: قدم براسارد وزملاؤه ه نموذجاً يوضح التسلسل المنطقي لاستخدام الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط كما في الشكل رقم (1/6) وجاءت خطواته كما يلي: الخطوة الأولى: يستخدم فيها مخطط التقارب ومخطط العلاقات لحصر القضايا أو الأسباب الرئيسية لقضية ما والعلاقات بينها. أما الخطوة الثانية: استخدم فيها الرسم الشجري لتحويل تلك القضايا أو الأسباب إلى خطوات عملية تفصيلية بحيث يكون المستوى الأخير هو الأكثر تفصيلاً للعمل. بينما الخطوة الثالثة: يستخدم فيها مصفوفة التفضيل أو ما يسمى بمصفوفة تحليل البيانات، إذا كان هناك بدائل عديدة لاختيارات متعددة من الحلول، ويتم الاختيار بينها حسب معايير معينة. أو تستخدم المصفوفة إذا كانت جميع الخيارات مهمة وواجبة التنفيذ، ولكن يجب معرفة المسؤول عن تنفيذ كل خطوة وفي هذه الحالة تسمى مصفوفة المسؤوليات وهي إحدى أنواع المصفوفات. وأخيراً الخطوة الرابعة: يستخدم فيها خريطة برنامج قرار العملية إذا كانت خطوات تنفيذ المهام غير مألوفة، وبالتالي تستخدم لمعرفة الاحتمالات المترتبة على اتخاذ أي قرار، بينما إذا كانت المهام واضحة فيتم استخدام مخطط نشاط الشبكة لمعرفة زمن تنقيط تلك المهام.

الشكل رقم (1/6): نموذج Brassard et al, 2000

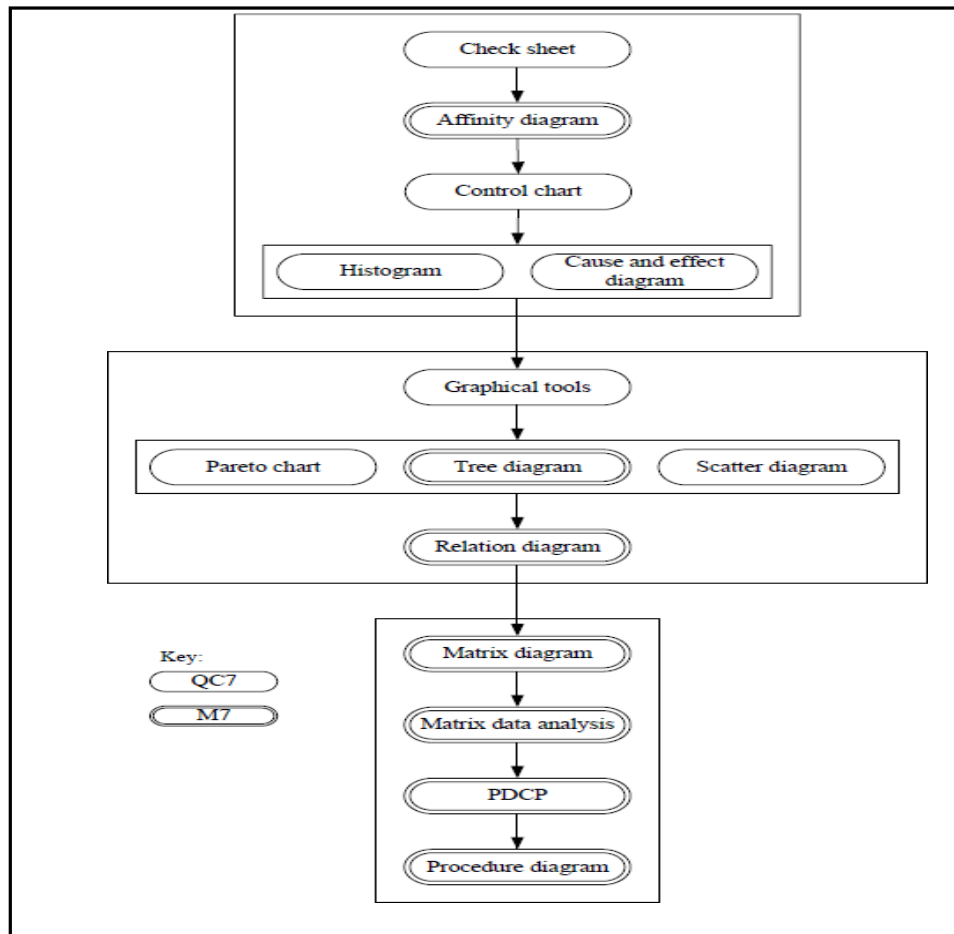


المصدر: سارة بنت عبد الله المنقاش، مرجع سابق، ص 17.

_ نموذج Hagemeyer et al, 2006: أعد هجمير وآخرون مصفوفة أسموها مصفوفة أدوات سيجما ستة تساعد المخططين والإداريين على اختيار الأدوات المناسبة لحل المشكلات، وتتكون المصفوفة من عشرين أداة تجمع ما بين الأدوات السبع الأساسية للجودة وبعض من أدوات سيجما ستة مثل تحليل التكلفة والعائد، وخريطة التتابع، واختبار الفرضيات. وتوضح المصفوفة اسم كل أداة وأصلها ومراحل تطبيقها في ستة سيجما، ونوعها، والمهارات المطلوبة لتطبيقها، ومتطلبات التطبيق، وأدوات الجودة التي يجب أن تسبقها، ونوع البيانات التي تستخدم معها، ووظيفة الأداة وتصنيفها من حيث كونها أداة أو تقنية أو وثيقة، وشكل الأداة من حيث كونها خريطة أم مصفوفة أم مخطط، ودورها بالنسبة للمعلومات. وأشاروا إلى أن هذه المصفوفة من الممكن أن تكون خارطة طريق تساعد المخططين والمدراء في اختيار الأدوات المناسبة في كل مرحلة من مراحل تطبيق مفهوم الستة سيجما، وفي حل المشكلات بناءً على ما تقدمه المصفوفة من معلومات عن كل أداة.

_ نموذج Shahin et al, 2010: اقترح شاهن وآخرون إطار يدمج الأدوات السبع الأساسية والجديدة للإدارة والجودة وعددهم أربعة عشر أداة، ليكون بمثابة خارطة طريق يسترشد بها المدراء ومتخذي القرار لمعرفة التسلسل المنطقي لاستخدام أدوات المجموعتين، وأشاروا إلى إمكانية استخدام الإطار لأغراض وتطبيقات متعددة سواء في القطاع الخدمي أو الإنتاجي، ويتكون الإطار من ثلاثة مجموعات تشتمل على خمس أدوات في المجموعة الأولى وتشمل بالترتيب: قوائم الاختبار، ومخطط التقارب، يليه خرائط المراقبة، وأخيراً مخطط السبب والتأثير مع أداة المدرج التكراري. وخمس أدوات في المجموعة الثانية تشمل بالترتيب: خرائط التدفق، يليه في نفس الرتبة مخطط باريتو والرسم الشجري، ومخطط التبعية، ثم مخطط العلاقات. وأربعة أدوات في المجموعة الثالثة تشمل بالترتيب: مخطط المصفوفة، ثم مصفوفة ترتيب الأولويات، يليها خريطة برنامج قرار العملية، وأخيراً مخطط نشاط الشبكة. كما هو موضح في الشكل رقم (1/7).

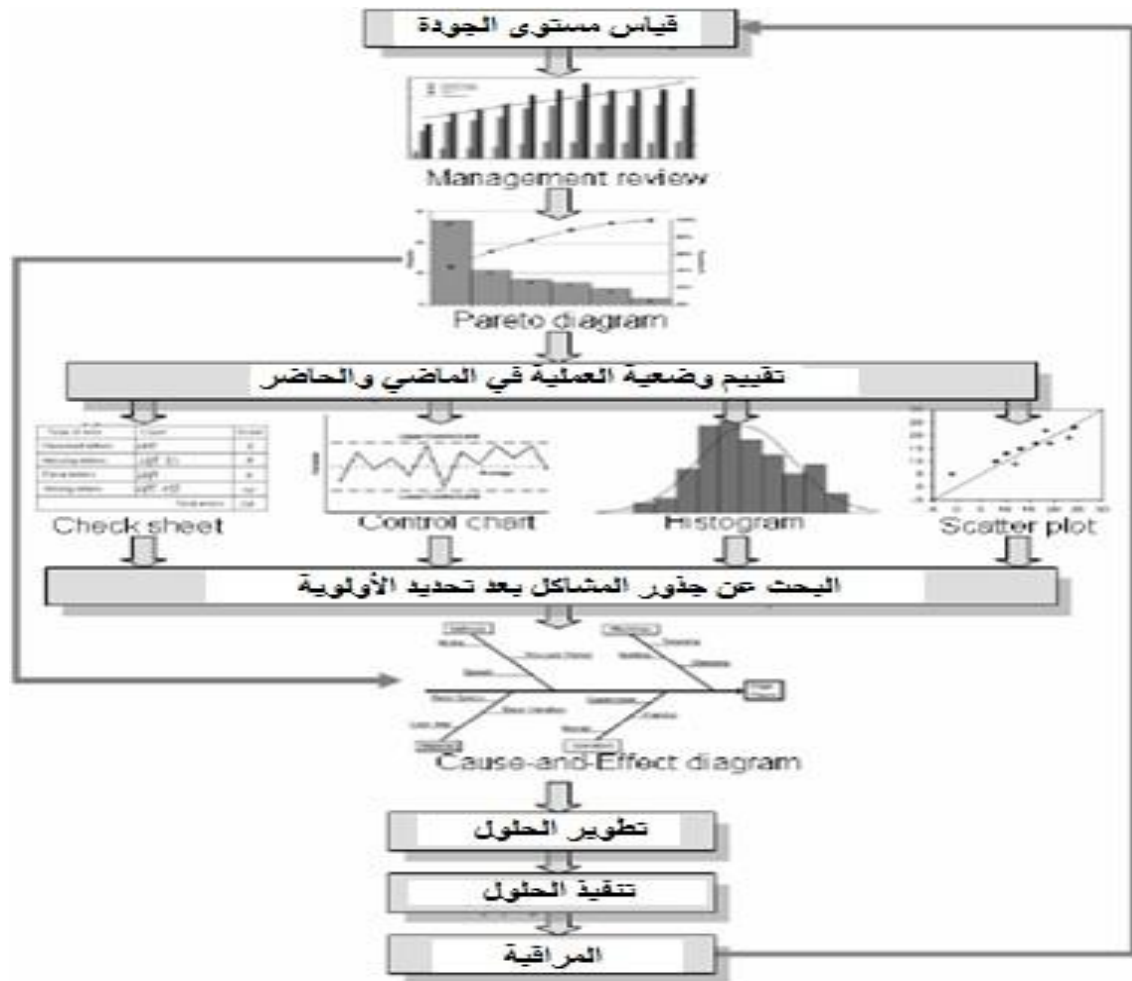
الشكل رقم (1/7): نموذج Shahin et al, 2010



المصدر: سارة بنت عبد الله المنقاش، مرجع سابق، ص 18.

_ نموذج عيشوني، 2010: من أجل العمل الجماعي الناجح والفعال في حل مشكلات الجودة اليومية، تم اقتراح نموذج بسيط للاستخدام المنهجي لـ "أدوات الجودة الأساسية" لمراقبة العملية والحصول على البيانات وتحسين الجودة، كما هو موضح في الشكل (1/8). تركز الحلقة الأولى على تحليل أكبر أسباب العيوب التي تم العثور عليها بواسطة مخطط Pareto، بينما تركز الحلقة الثانية على التحسين المستمر للعمليات، والذي يعد أحد المبادئ الأساسية لنظام إدارة الجودة الشاملة. يمثل تنفيذ هذا المبدأ خطوة كبيرة إلى الأمام يمكن أن تتخذها المنظمة لتغيير إدارة الجودة الثابتة إلى إدارة ديناميكية.

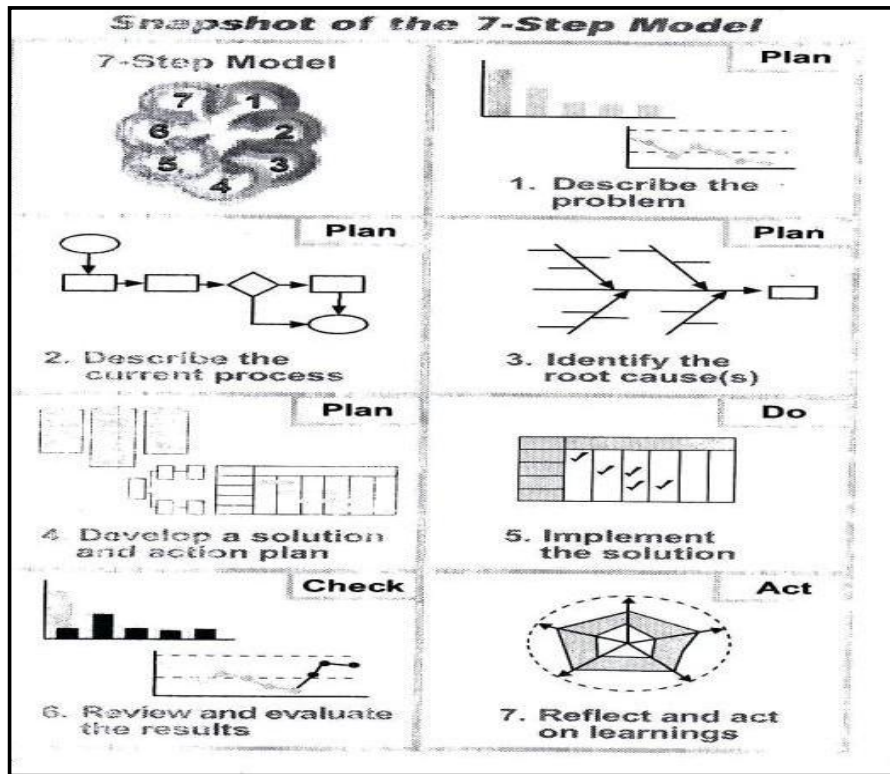
الشكل رقم (1/8): نموذج تطبيق الأدوات السبع للجودة في المنظمات الإنتاجية والخدمية.



المصدر: محمد أحمد عيشوني، مرجع سابق، ص 18.

_ نموذج Brassard et al, 2011: في هذا النموذج تم الاعتماد على حلقة ديمينج للتحسين المستمر في العمليات، واستخدموا فيه الأدوات السبع الأساسية للجودة باستثناء أداتي مصفوفة الشجرة والرادار كما في الشكل رقم (1/9)، وكانت مراحل النموذج كما يلي: المرحلة الأولى التخطيط Plan: وتتكون من الخطوات والأدوات التالية: أولاً؛ وصف المشكلة ويستخدم فيها المدرج التكراري وخرائط المراقبة. ثانياً؛ وصف العملية الحالية ويستخدم فيها خرائط التدفق. ثالثاً؛ وصف جميع الأسباب المؤدية للمشكلة ويستخدم فيها مخطط السبب والنتيجة. رابعاً؛ تطوير حلول فعالة وخطة عمل للتنفيذ، وتستخدم فيها مخطط شجرة المصفوفة. المرحلة الثانية التنفيذ Do: وتشمل الخطوة الخامسة وهي تنفيذ الحلول، وتستخدم فيها أداة قوائم الاختيار. المرحلة الثالثة التقييم Check: وتشمل الخطوة السادسة المتمثلة في مراجعة وتقييم الحلول، وتستخدم أداتي مخطط المدرج التكراري وخرائط المراقبة. المرحلة الرابعة التحسين Act: وتشمل الخطوة السابعة والأخيرة وهي تقييم المنهجية المستخدمة من قبل الفريق والتعديل عليها، وتستخدم فيها مخطط الرادار.

الشكل رقم (1/9): نموذج Brassard et al, 2011



المصدر: سارة بنت عبد الله المنقاش، مرجع سابق، ص 18.

يلاحظ على النماذج السابقة أنها جميعها ركزت على الأدوات السبع الأساسية للجودة، أو الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط أو كليهما معا، مما يدل على أهميتهما في حل المشكلات باستثناء نموذج Hagemeyer et al, 2006، والذي تضمن بجانب أدوات هاتين المجموعتين عدد من الأدوات الأخرى. كما أن نموذجي براسارد وآخرون أحدهما ركز على ترتيب استخدام الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط Brassard et al, 2000، والآخر ركز على الأدوات السبع الأساسية للجودة من خلال استخدام حلقة ديمينج لحل المشكلات Brassard et al, 2011. ويمتاز نموذج Dale et McQuater, 1998 بسهولة التطبيق، حيث تكون من ستة أسئلة لحل المشكلة، اشتملت على أداة واحدة فقط في كل مرحلة. ويتشابه هذا النموذج مع نموذج Brassard et al, 2011 في تقسيمهم النموذج لخطوات لحل المشكلة يتخللها استخدام الأدوات المناسبة لكل خطوة. وكلا النموذجين استخدمتا أدوات مجموعة واحدة، وهي الأدوات السبع الأساسية للجودة، وخصصتا أداة واحدة في كل خطوة مما يسهل عملية تطبيق النموذج، إلا أن النموذجين استخدمتا الأدوات السبع الأساسية في حل المشكلات، فهما يناسبان التطبيق في القطاع الصناعي أكثر من الخدمي. في حين تشابه نموذج Shahin et al, 2010 ونموذجي Brassard et al, 2011, 2000 في اهتمامهما بتسلسل ترتيب استخدام الأدوات دون ربطهما بمراحل حل المشكلات أو تحسين العمليات، كما ركز النموذجان على الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط، وأضافا لها نموذج شاهين وآخرون الأدوات السبع الأساسية للجودة. واختلف نموذج Hagemeyer et al, 2006 عن النماذج الأخرى في استخدامه لعشرين أداة في مصفوفة أعطت توضيحا شاملا لهذه الأدوات وأصلها، ومراحل استخدامها، والمهارات المطلوبة لتطبيقها، ومتطلبات التطبيق، ونوع البيانات المستخدمة معها، ووظيفة الأداة وغيرها، إلا أنهم ذكروا أن المصفوفة مفيدة لحل المشكلات دون تحديد أدوات كل مرحلة، حيث جعلوا حرية اختيار الأداة المناسبة للمستخدم.

وفقاً لـ Bunney and Dale, 1997 فإنه لاستخدام وتطبيق أدوات إدارة الجودة (أدوات مراقبة الجودة) ومنهجياتها، لابد من مراعاة بعض النقاط المهمة من قبل كل مؤسسة لتحقيق نتائج جيدة، نذكر منها:¹

- _ تحديد مراحل التحسين، وإدخال أدوات مراقبة الجودة المناسبة للوظيفة المناسبة، والنظر في الموارد المتاحة هي عوامل مهمة لتطبيق أدوات الجودة؛
- _ تحديد المزيج المناسب من الأدوات المناسبة لتطبيق معين، وفهم أساليب استخدامها داخل المجموعات؛ سيؤدي إلى أن تصبح أدوات إدارة الجودة جزءاً من الأنشطة اليومية داخل المؤسسة؛
- _ للتغلب على الصعوبات المتعلقة بعملية تحسين الجودة، لابد من التحديد الجيد للمشكلات، للاستخدام الفعال لأدوات إدارة الجودة؛
- _ توفير التدريب الكافي للأشخاص المناسبين في الوقت المناسب، أمر حيوي لعملية التحسين الناجحة.

المبحث الثاني: الإطار المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

أملت ثورة المعلومات وتوجهات العولمة والخصخصة والتحولت الديمقراطية على مؤسسات التعليم العالي كغيرها من المؤسسات التعليمية، القيام بدور محوري في التخطيط للموارد البشرية وتأهيلها؛ كي تكون قادرة على التكيف مع المستجدات، وممارسة نشاطاتها بصورة تكفل الاستفادة منها، أو التحكم بخط سيرها. والملاحظ أن استجابة مؤسسات التعليم بصورة عامة، ومؤسسات التعليم العالي على وجه الخصوص، لتبني مدخل إدارة الجودة الشاملة لم تعد اختيارية، بل ضرورة حتمية وحاجة ملحة لضمان كينونة المجتمعات وتقدمها، ويبرز في هذا إجمالاً دور الجامعات في تبني رؤية تطويرية تستجيب لتلك التحولات، ونواتجها المعرفية في تحقيق الجودة المطلوبة في الأداء، والوصول إلى مخرجات تعليمية مؤهلة وقادرة على التنافس في الأسواق العالمية، مما يدفع بها إلى التقدم بخطى متوازنة نحو مواقع متقدمة بين مؤسسات التعليم العالي العالمي.

المطلب الأول: جودة الخدمة

يحظى موضوع جودة الخدمة باهتمام كبير من قبل المؤسسات، بعد أن انتهت هذه الأخيرة إلى أهمية تطوير وتحسين الأداء الخدمي كمدخل أساسي لمواجهة التحديات الداخلية والخارجية، خاصة بعد التطورات التكنولوجية والاتجاه نحو العولمة، بما يؤدي إلى تهيئة الكوادر البشرية المؤهلة علمياً للمشاركة في تحقيق التطوير والتنمية بأبعادها المختلفة. فما هي جودة الخدمة؟ وما هي مداخل قياسها؟

1.1 تعريف جودة الخدمة

توجد صعوبة في تحديد مفهوم الخدمة؛ نتج ذلك عن الخصائص العامة المميزة للخدمات قياساً إلى السلع المادية.² فهناك من قدم مفهوم جودة الخدمة من منظور مقدم الخدمة ومن منظور المستفيد، فحسب الأول تمثل جودة الخدمة مطابقة الخدمة للمعايير الموضوعية مسبقاً لهذه الخدمة، أما حسب المنظور الثاني؛ فهي مواءمة الخدمة لاستخدامات الزبون

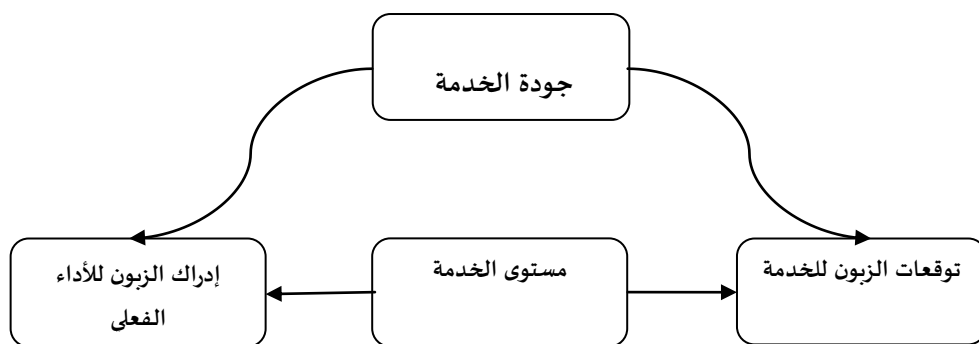
¹ Bunney & Dame, The Implementation of Quality Management Tools And Techniques A Study, **The TQM Magazine**, Vol. 9, N°. 3, 1997, P. 183-189.

² ناصر إبراهيم سيف وآخرون، مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلبة عنها في الجامعات الأردنية الحكومية، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد 7، العدد 15، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2014، ص 165.

واستعملاته.¹ كما عرفت جودة الخدمة على أنها: "الجودة المدركة أو المتوقعة التي يتلمسها وقيّمها العميل على أرض الواقع، أو تلك التي يتوقع الحصول عليها، حيث تعتبر المحور الرئيسي لرضا العميل أو عدم رضاه، ولقبوله أو عدم قبوله للخدمة المقدمة، وفي نفس الوقت فإن الجودة المدركة تعتبر من الأولويات الرئيسية والهامّة التي تزيد من تعزيز مستوى الجودة في الخدمات".² كما تعرف بأنها: "الجودة التي تشتمل على البعد الإجرائي والبعد الشخصي، كأبعاد مهمة في تقديم الخدمة ذات الجودة العالية، حيث يتكون الجانب الإجرائي من النظم والإجراءات المحددة لتقديم الخدمة، أما الجانب الشخصي للخدمة فهو يشير إلى كيفية تفاعل العاملين في مواقفهم وسلوكياتهم وممارساتهم مع الزبائن".³

يمكن القول أن جودة الخدمة تعتمد على عاملين رئيسيين هما: إدراك توقعات المستفيد من الخدمة وإدراك المستفيد للأداء الفعلي للخدمة كما يوضحها الشكل التالي:

الشكل رقم (1/10): العوامل الرئيسية المحددة لجودة الخدمة.



المصدر: قاسم نايف علوان المحلاوي، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وعمليات وتطبيقات، مرجع سابق، ص 90.

بالنظر للشكل رقم (1/10) يمكن القول أن جودة الخدمة تتمحور حول ثلاثة عناصر أساسية هي:⁴

- _ **الجودة المتوقعة Expected Quality:** هي ما يتوقعه الزبائن عن جودة الخدمة المقدمة لهم، وتتأثر هذه التوقعات بعدة عوامل منها؛ الاتصالات التسويقية، وحاجات الزبون، وصورة المنظمة ووعود مقدم الخدمة؛
- _ **الجودة المجربة Experienced Quality:** تعني الجودة التي يشعر بها الزبون أثناء تجربة حصوله الفعلي على الخدمة، ويؤثر فيها عاملين هما الجودة الفنية والجودة الوظيفية؛
- _ **الجودة المدركة Perceived Quality:** يقصد بها الجودة التي يقدّرها الزبون عند قيامه بالمقارنة بين الجودة المتوقعة والجودة المجربة، فإذا كانت الجودة المتوقعة غير واقعية "المتوقعة أعلى من المجربة" فعندها تكون الجودة المدركة منخفضة، وتكون الجودة المدركة مرتفعة عندما يفوق مستوى الجودة المجربة الجودة المتوقعة.

¹ يوسف أحمد أبو فارة، واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 2، العدد 2، عمادة البحث العلمي وضمان الجودة الجامعة الأردنية، وزارة التعليم العالي الأردنية، الأردن، 2006، ص 25.

² مأمون سليمان الدرادكة وآخرون، إدارة الجودة الشاملة، مرجع سابق، 2001، ص 143.

³ مأمون سليمان الدرادكة، طارق الشبلي، مرجع سابق، ص 18.

⁴ يوسف حجيم الطائي وآخرون، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، ط 1، دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص ص 31-32.

يمكن إجمال التعريفات المقدمة في مجال جودة الخدمة في ثلاث مجموعات أساسية وهي:¹

- _ مجموعة التعريفات التي تحاول أن تركز على جودة الخدمة، وتحتوي في طياتها على طبيعة الخدمة وبالتالي تقوم بتقسيمها إلى مجموعة من الأبعاد؛
- _ مجموعة التعريفات التي تركز على عملية أداء الخدمة ذاتها، فالجودة أو عدم الجودة تعرف بأنها مدى وجود فجوات بين المؤسسة وبين جمهورها، وتسعى المنظمات دائماً إلى تحقيق الجودة وإغلاق هذه الفجوات؛
- _ مجموعة التعريفات الموجهة للعملاء سواء بشكل ضمني أو بشكل صريح، ويركز التعريف بشكل عام على أن الهدف النهائي هو أن تعمل المنظمة على إرضاء زبائنهم.

لقد أصبح واضحاً أن جودة الخدمة أمر ملح يواجه مختلف المؤسسات، فلم يعد يكفي مجرد الإيمان بأهمية تقديم خدمة ذات جودة متميزة، وإنما يتطلب الأمر سعي الإدارة إلى الاهتمام بشكاوي الزبائن واقتراحاتهم، ومعرفة انطباعاتهم عن الخدمة المقدمة، وتحسين جودتها والارتقاء بمستواها، حتى تصل إلى التميز الذي يطمح إليه مقدمو الخدمة والمستفيدون منها على حد سواء.

2.1 أبعاد جودة الخدمة

تتضمن جودة الخدمة مجموعة معقدة من الأبعاد التي يستند إليها مستلم الخدمة في إعطاء تقييمه النهائي لها، ومن بين أكثر التصنيفات شيوعاً هو تصنيف Parasuraman الذي يركز على أن جودة الخدمة المدركة من قبل الزبون تتحدد من خلال خمسة أبعاد هي:²

- _ **الملموسات Tangibles**: تشمل جميع المظاهر المادية المرتبطة بالخدمة المقدمة مثل: المعدات المستعملة والمباني ومظهر العاملين... الخ؛
- _ **الاعتمادية Reliability**: تعني قدرة المنظمة على الوفاء بأداء الخدمة التي وعدت بها، بشكل موثوق وعال الدقة؛
- _ **الاستجابة Responsiveness**: تعكس استعداد المنظمة لتقديم المساعدة لزبائنهم، والاستجابة السريعة لخدماتهم؛
- _ **الأمان Assurance**: يمثل مدى معرفة الموظفين في المنظمة لكيفية التعامل مع زبائنهم، ومنحهم الثقة؛
- _ **التعاطف أو التفاني Empathy**: يعكس مدى الرعاية والاهتمام الموجه لكل زبون من زبائن المنظمة.

في حين ينظر Christian Gronroos لجودة الخدمة من خلال ثلاثة أبعاد هي: الجودة الفنية والجودة الوظيفية وصورة المؤسسة. حيث أن الجودة الفنية: تصف ماهية أو نوع وطبيعة النتائج التي يتحصل عليها المستفيد من الخدمة التي توفرها المنظمة، بينما تحدد الجودة الوظيفية كيفية تقديم وأداء الخدمة، ومن خلال هذين البعدين يتحدد البعد الثالث وهو صورة المنظمة، والتي تعكس انطباعات الزبائن عن المنظمة.³

بينما قدم Lehtinen & Lehtinen's, 1982 ثلاثة أبعاد لجودة الخدمة وهي: الجودة المادية Physical Quality والتي تضم الجوانب المادية للخدمة مثل التجهيزات و المباني، وجودة المنظمة Corporate Quality وهي تتعلق بصورة المنظمة بالنسبة

¹ حميدي زقاي، محمد وزاني، مستوى جودة الخدمات التعليمية وأثرها في رضا الطلبة دراسة تطبيقية على طلبة جامعة سعيدي الجزائر، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، المجلد 10، العدد 30، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2017، ص 68.

² A. Parasuraman, & all, Servqual: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality, **Journal of Retailing**, Vol. 64, N°. 1, 1988, p.23.

³ Y. Hefer, M. C. Cant, Students Perception and Satisfaction A Towards Customer Service In Higher Education Institutions, **Corporate Ownership & Control**, Vol. 12, Iss: 1, 2014, p.600.

لزيائتها؛ وكذلك الجودة التفاعلية Interactive Quality الناتجة عن التفاعل بين موظفي المنظمة وزبائنها. كما ميز نفس الباحث بين الجودة المرتبطة بعملية تقديم الخدمة والجودة المرتبطة بمخرجات الخدمة.¹

3.1 قياس جودة الخدمة

الجدير بالذكر أن هناك صعوبة في قياس جودة الخدمات عموماً بالنظر إلى قياس وتقييم جودة السلعة، ذلك أن إدراك جودة الخدمة يكون نتيجة المقارنة بين توقعات المستفيد وأداء الخدمة الفعلي، كما أن تقييم جودة الخدمة لا يكون لنتائج الخدمة فقط بل لعملية تقديمها أيضاً. وقد استعرضت أدبيات جودة الخدمة نماذج متنوعة لقياسها؛ ندرج أهمها فيما يلي.

1.3.1 قياس الجودة من منظور رضا العميل

يعتمد هذا التقويم على أن الجودة ترتبط برضا العميل، حيث يمكن الحصول على مؤشرات الجودة عن طريق معلومات عن رضا المستفيد. وذلك استناداً إلى تعريف الجودة بأنها؛ مجمل المميزات والخصائص الخاصة بالمنتج/الخدمة في قدرتها على إرضاء العميل. هذا وترتبط جودة الخدمة التعليمية من منظور المستفيدين بمدى مطابقتها لاحتياجاتهم وتوقعاتهم ويمكن التفرقة بين خمسة طرق شائعة أساسية لقياس جودة الخدمات من منظور العميل هي: مقياس الرضا، ومقياس عدد الشكاوي، ومقياس العميل الموجه بالقيمة، ومقياس الفجوات، ومقياس الأداء الفعلي.²

– مقياس الرضا: وهو من بين أكثر المقاييس استخداماً لقياس اتجاهات الزبائن نحو جودة الخدمات المقدمة، وذلك للكشف عن طبيعة شعور الزبائن نحو الخدمة المقدمة لهم، وجوانب القوة والضعف فيها؛

– مقاييس عدد الشكاوي: الذي يمثل عدد الشكاوي التي يتقدم بها الزبائن خلال فترة زمنية معينة؛

– مقياس العميل الموجه بالقيمة: تقوم الفكرة الأساسية لهذا المقياس على أن القيمة التي تقدمها المنظمة الخدمية للزبائن تعتمد على المنفعة الخاصة بالخدمات المدركة من جانبي الزبون والتكلفة للحصول على هذه الخدمات، فالعلاقة بين المنفعة والسعر هي التي تحدد القيمة فكلما زادت مستويات المنفعة الخاصة بالخدمات المدركة زادت القيمة المقدمة للزبائن، كلما زاد إقبالهم على طلب تلك الخدمات والعكس صحيح؛³

– مقياس Servqual: يستخدم نموذج Servqual ليكون بمثابة منهجية تحليلية للكشف عن مجالات واسعة من نقاط القوة والضعف لجودة الخدمة التي تقدمها المنظمة. ووفقاً لـ Parasuraman et al, 1991 تمثل دراستهم عام 1985 أول محاولة لتطوير نموذج الفجوات لقياس الخدمة، فإن أبعاد وعناصر نموذج Servqual تمثل معايير التقييم الأساسية للمنظمات عند قياس جودة خدماتها، حيث تُستخدم لقياس توقعات الزبائن بشأن جودة الخدمة بالمقارنة مع الأداء الفعلي للخدمة المقدمة.⁴

وتجدر الإشارة إلى أن هذا المقياس عبارة عن استبيان مكون من مجموعتين تضم كل منهما إثنتان وعشرون عبارة؛ تقيس الأولى توقعات الزبائن لجودة الخدمة، وتقيس الثانية اتجاهاتهم نحو المنظمة بالنظر للخدمة التي يحصلون عليها فعلاً.⁵ وهو مصمم ليغطي الأبعاد الخمسة لجودة الخدمة المذكورة سابقاً، وجاء تحديد الفجوات كما يلي:¹

¹ A. Parasuraman, & all, A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research, **The Journal of Marketing**, Vol. 49, N^o. 4, 1985, p. 43.

² صادق صفيح، حميد قرومي، آليات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي عرض وتقييم للتجربة اليابانية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد 51، جامعة بغداد، العراق، 2017، ص 212.

³ داود عبد الملك الحدابي، هدى عبد الله قشوة، جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 2، العدد 4، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2009، ص 97.

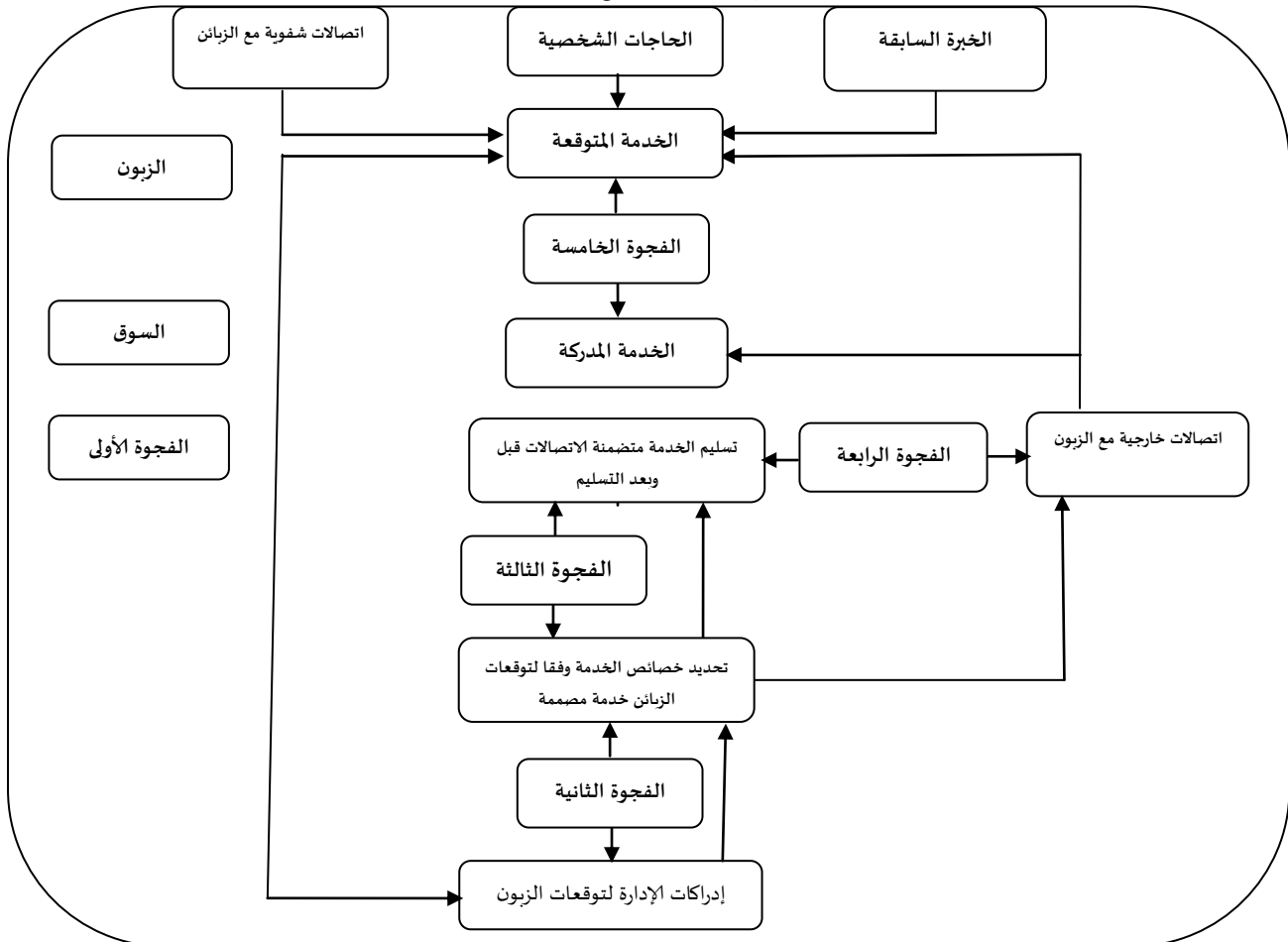
⁴ Corinne E. Nell, Michael C. Cant, Servqual: Stuent's Perception And Satisfaction With Regards To Quality Of Service Provided By Student Administration Departments Within Tertiary Institutions, **Corporate Ownership & Control**, Vol. 11, Iss: 4, 2014, p. 243.

⁵ Y. Hefer, M. C. Cant, Op.Cit, p. 693.

- الفجوة الأولى: تعكس الفرق بين توقعات المستفيد وإدراك الإدارة لهذه التوقعات؛
 - الفجوة الثانية: تعكس الفرق بين إدراك الإدارة لتوقعات المستفيد ومواصفات جودة الخدمة المقدمة؛
 - الفجوة الثالثة: تعكس الفرق بين خصائص الجودة المتوقعة وجودة الخدمة المقدمة؛
 - الفجوة الرابعة: تعكس الفرق بين الخدمات المقدمة فعلا وبين ما تم التسويق له؛
 - الفجوة الخامسة: تعكس الفرق بين توقعات المستفيد والخدمة المقدمة.
- تعتبر الفجوة الخامسة الأساس في هذا النموذج، حيث تحدد الاختلاف بين توقعات الزبون والإدراك الفعلي للخدمة المقدمة، والتي تتأثر بحجم واتجاهات الفجوات الأربع الأخرى. ويمكن التعبير عنها كما يلي:
- جودة الخدمة = الإدراك الفعلي للخدمة – توقعات الزبون.

يوفر نموذج الفجوات Gaps model للمنظمات الخدمية إطاراً لتحديد الخدمات في شكل فجوات تتجاوز أو تفشل في تلبية توقعات المستفيدين من خدماتها. حيث يؤكد أن النتائج السيئة للخدمة تظهر إذا كانت الفجوة أو الفرق كبير بين ما هو متوقع وما يتم تقديمه، بينما يتحقق مبدأ قبول ورضا المستفيد إذا تطابق ما يتم تقديمه مع ما كان متوقع، أما إذا كانت الخدمة المقدمة أفضل من توقعات المستفيد منها فهنا تتحقق الخدمة المتميزة، وهو ما تسعى إليه المنظمة وما يرغب به الزبون. والشكل رقم (1/11) يوضح مقياس الفجوات.

الشكل رقم (1/11): نموذج تحليل الفجوة.



المصدر: Parasuraman, A, & Al, Conceptual Model of Service Quality and Its Implication for Futur Research, Journal of Marketing, Vol. 49, N°3, P. 41-50.

¹ Peter Hernon & Danuta A. Nitecki, Service Quality: A Concept Not Fully Explored, Library Trends, Vol. 49, N° 4, 2001, p. 690.

على الرغم من الاستخدام الواسع لنموذج Servqual في مختلف المجالات الخدمية، إلا أنه تلقى العديد من الانتقادات في العديد من الدراسات والأبحاث، منها ما يتعلق بأبعاد المقياس، التي لم تراعي خصوصية بعض القطاعات الخدمية، إضافة إلى تركيزه على الجوانب الوظيفية للخدمة مقارنة بالجوانب الفنية، حيث أن هناك ميلا للنظر إلى جودة الخدمة باعتبارها المزيد من خدمة الزبون، بدلا من خدمة أحسن للزبون. ومنها ما يتعلق باستخدام مفهوم الفجوة بين التوقع والإدراك؛ حيث أوضح Teas, 1993 أن تعريف الجودة وفقا لهذا المفهوم يعتبر مكمنا للضعف في النموذج، كما أكد على تعدد تفسيرات المستفيدين لمفهوم التوقعات، واقترح لتجاوز ذلك نموذج Evaluated Performance والجودة المعيارية Normed Quality، وتوصل إلى نتيجة مفادها أن زيادة الفجوة لا يعني بالضرورة زيادة الفجوة المدركة، فهو قد ينتج عن انخفاض التوقعات؛ فالزبائن الدائمين يميلون مع الوقت إلى تعديل توقعاتهم للخدمة متأثرين بإدراكهم لواقع هذه الأخيرة، وهو ما يؤثر على المصادقية النظرية للنموذج.¹ ولعل من أبرز تلك الدراسات التي وجهت انتقادات لهذا النموذج دراسة Cronin & Taylor, 1992 التي تبين من خلالها أن النظر إلى جودة الخدمة على أنها تمثل الفجوة بين التوقعات والأداء الفعلي ليس صحيحا، إنما هي إدراك الزبون الفعلي للخدمة، ولهذا قدم الباحثان نموذجا بديلا هو نموذج Servperf، يستند إلى فكرة قياس جودة الخدمة من خلال إدراك الزبون للأداء الفعلي للخدمة المقدمة له.

_ مقياس Servperf: ظهر هذا المقياس أو ما يعرف بنموذج الأداء الفعلي نتيجة الانتقادات التي وجهها كلا من Cronin & Taylor, 1992 لنموذج الفجوات Servqual حيث يعد مقياسا معدلا عنه، وقد استبعدا فيه فكرة الفجوة بين الأداء والتوقعات، ورأوا أن التركيز يكون فقط على الأداء الفعلي لجودة الخدمة، بالاستناد إلى التقييم المباشر للأساليب والعمليات المصاحبة للأداء. وقد لوحظ أنه يتميز بالبساطة من حيث القياس والتحليل كونه مقياس مباشر لاتجاهات الزبائن اتجاه جودة الخدمة، ويعتمد في تطبيقه على الأبعاد والعناصر الاثنين وعشرون نفسها المعتمدة في نموذج الفجوات، ولهما نفس أسلوب القياس المتمثل في مقياس ليكرت الخماسي.²

على الرغم من أن كل من نموذج Servqual & Servperf يعتمدان في تقييم جودة الخدمة على نفس الأبعاد، إلا أن نموذج الأداء الفعلي أعتبر أكثر كفاءة في بعض جوانب استخداماته، رغم أنه أهمل توقعات الزبون وتحديد نقاط القوة والضعف في مستويات الخدمة المقدمة، حيث أشار Parasuraman & Al, 1994 أنه وإن أظهر نموذج جودة الخدمة قدرة تفسيرية أقل من نموذج الأداء الفعلي للخدمة، إلا أنه يتفوق عليه في قدرته التشخيصية، بحيث يسمح بتحديد مواطن الضعف في الخدمة حسب ما يراه الزبون والعمل على معالجتها. أيضا إنتقد فيه قصور منهجية القياس والطرق الإحصائية المستخدمة للتحقق من ثباته ومصداقيته، إضافة إلى نفس الانتقادات الموجهة إلى مقياس الفجوة فيما يتعلق بتعدد البنود التي تحتويها الأبعاد وكذلك كيفية إدراك العملاء لجودة الخدمة، إضافة إلى إهمال دور العاملين الذي يعتبر أساسيا لحل مشكلة اتساع هذه الفجوات. رغم هذه الانتقادات إلا أنه ومع ذلك يتفق العديد من الباحثين على أن تقييم الزبائن للخدمات المقدمة باستمرار قد تعتمد فقط على الأداء، مما يشير إلى أن المقياس المستند إلى الأداء يفسر المزيد من التباين كمقياس شامل لجودة الخدمة، مما يؤكد أن مقياس Servperf ينتج عنه تقديرات أكثر موثوقية وصدقية، وقدر أكبر من التقارب والتميز، ووضوح أكبر في التفسير، وبالتالي أقل تحيزًا من مقياس Servqual و Evaluated Performance.

¹ صالح بوعبد الله، قياس أبعاد جودة الخدمة دراسة تطبيقية على بريد الجزائر، مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، العدد 10، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، 2010، ص ص 95-96.

² نسرين صالح الدين، تقييم جودة الخدمات الجامعية باستخدام نموذج الأداء الفعلي SERVPERF دراسة حالة كلية التربية جامعة عين شمس، مصر، جانفي 2016، ص 27. <https://www.researchgate.net>

بشكل عام، يؤكد معظم الباحثين أن الزبائن لديهم توقعات تعد بمثابة معايير أو نقاط مرجعية لتقييم الأداء، ومع ذلك فإن النقاط المتعلقة بالتوقعات كمحدد لجودة الخدمة المدركة، قد أدت إلى تبني نموذجين للقياس يتمثلان في نموذج Servqual الذي يقارن بين توقعات متلقي الخدمة والخدمة المقدمة، والنموذج التصوري Servperf الذي يركز فقط على الإدراك الفعلي لجودة الخدمة. ويشترك هذين النموذجين في نفس مفهوم الجودة المدركة، ويكمن الفرق الرئيسي بينهما في الصياغة المعتمدة لحسابها، وبشكل أكثر تحديدا كيفية الاستفادة من التوقعات ونوع التوقعات التي ينبغي استخدامها.¹

بالإضافة إلى نموذجي Servqual و Servperf، توجد نماذج أخرى عديدة لقياس جودة الخدمة من منظور رضا الزبون نذكر منها ما يلي:

2.3.1 قياس الجودة المهنية Measuring Professional Quality

يمثل قياس الجودة من منظور رضا الزبون جزءاً من برنامج الجودة، وعلى ذلك فإن مقاييس الجودة المهنية تتطرق إلى قدرة منظمات الخدمة على الوفاء بخدماتها المتنوعة، من خلال الاستخدام الأمثل لمواردها المتاحة، وفي إطار هذا المفهوم يمكن التمييز بين أنواع المقاييس الآتية:²

_ **قياس الجودة بدلالة المدخلات:** يستند أصحاب هذا المدخل إلى فكرة مفادها، إمكانية اعتبار المدخلات جوهر الخدمة وجودتها، فإذا توفر للمنظمة البناء المناسب بتجهيزاته والعاملين الأكفاء والقوانين واللوائح المحكمة، والأدوات والنظم الكافية، فضلا عن الأهداف المحددة بوضوح والزبون المستفيد لتلقي الخدمة، فإذا توفر كل هذا كانت الخدمة مميزة دون شك. غير أنه وبالرغم من أهمية عناصر المدخلات في جودة الخدمة، إلا أنها لا تعد كافية في حد ذاتها لضمان الجودة، فهناك عوامل أخرى مكتملة، من أهمها طرق تناول المدخلات والتفاعلات فيما بينها وما يرتبط بذلك من عمليات تحدد جودتها، مثل نظام إجراءات وأساليب العمل، نظام السجلات والمعلومات وغير ذلك، فالجودة في الخدمة ليست مجرد توافر المدخلات أو الموارد وإنما كيفية استغلالها عمليا وفي أحسن صورة ممكنة.

بالرغم من منطقية هذا المدخل إلا أن عدم انتشاره وصعوبة استخدامه ترجع إلى أسباب عديدة منها؛ عدم القدرة على التوصل لمقياس كمي لاستخدامه لقياس الأبعاد والعناصر الخاصة بجودة الخدمة؛ أيضا الاختلاف حول الأبعاد والعناصر الخاصة بجودة الخدمة، إضافة إلى التركيز على الجانب النظري مع افتقار التطبيق العلمي لأفكار هذا المدخل.

_ **قياس الجودة بدلالة العمليات:** يركز هذا المقياس على جودة العمليات أو المراحل المختلفة لتقديم الخدمة المطلوبة، وإن كان أصحاب هذا المقياس لم يغفلوا كليا المدخلات عند تتبعهم لعلاقات السبب والآخر. كما أنه ينطوي على مجموعة من المؤشرات التي توضح النسب المقبولة لكافة عناصر أنشطة الخدمات المقدمة، والتي يجب أن تستوفيها كافة هذه العناصر لكي يتم تصنيف هذه الخدمات على أنها جيدة.

بالرغم من توافر بعض الجوانب المنطقية في هذا المدخل إلا أنه لا يعتبر دقيقا وكافيا لتصميم وقياس جودة الخدمة؛ لأنه يركز بصفة أساسية على عمليات الخدمة بدلا من التركيز على أبعادها الكمية والتي يمكن قياسها.

_ **قياس الجودة بدلالة المخرجات:** هو مقياس يتعلق بالنتائج النهائية حيث ينظر للنتائج على أنها الإنجاز أو عدم الإنجاز للنتائج النهائية من الخدمة التي يسعى إليها الزبون، ويتم قياس جودة المخرجات من خلال طرق عديدة منها؛ القياس المقارن بإجراء مقارنات كمية بين المستهدف والأداء الفعلي، بغرض اكتشاف جوانب الضعف ومحاولة تلافيها مستقبلا. وطريقة

¹ Firdaus Abdullah, Measuring Service Quality in Higher Education: Three Instruments Compared, **International Journal of Research & Method in Education**, Vol. 29, No. 1, April 2006, P.72-74.

² يوسف مناهنا محمد الأمين، إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي وأثرها على التقويم الأكاديمي دراسة ميدانية على بعض الجامعات السعودية، أطروحة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 2015، ص ص 119-120.

استقصاء رضا الزبائن بخصوص الخدمات المقدمة، وأيضاً طريقة استقصاء آراء العاملين في المنظمة للوقوف على كافة المشاكل والمعوقات التي حالت دون تحقيق الأداء المنشود.

هذا إضافة إلى نماذج قياس جودة الخدمة السابقة؛ فإنه تم استخدام مقاييس متنوعة أخرى نذكرها:

نموذج الجودة الوظيفية والجودة الفنية Gronroos, 1984، نموذج الأداء المقيم Evaluated Performance ونموذج الجودة المعيارية Normed Quality Teas, 1993، نموذج جودة الخدمة السلوكية Behavioral service quality model Beddowes J et al, 1987، نموذج جودة الخدمة الداخلية Internal service quality Model, Frost and Kumar, 2000.

4.1 قياس جودة خدمات مؤسسات التعليم العالي

تعتبر جودة خدمات التعليم العالي من المفاهيم التي تختلف حولها وجهات نظر وأفكار كثير من الباحثين، إلا أن هذا الاختلاف لا يلغي الهدف والمفهوم الأساسي لجودة الخدمة الذي تسعى كل جامعة لتحقيقه والوصول إليه من خلال مخرجاتها، والذي يتجسد من خلال تفاعل جميع العاملين في الجامعة من طلبة ونظام أكاديمي وإداري ومالي، جميعها تتكامل لتحقيق الإسهام الفاعل في بناء جودة الخدمة التعليمية.

وعليه فقد تم تعريف جودة الخدمة التعليمية بأنها: مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية، والتي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب. كما عرفها العجمي، 2007 من خلال القيمة المضافة بأنها: "مدى قدرة الخدمة التعليمية على تطوير معارف الطالب ومهاراته، وتحدد هذه القيمة من خلال الفرق بين ما يمتلك الطالب من قيم عند التخرج، وما كان يملكه عند الالتحاق بالمؤسسة التعليمية لتحقيق التميز في الأداء".¹

إن الاهتمام بتقييم جودة الخدمات في قطاع التعليم العالي يعد متأخراً قياساً بأنواع أخرى من الخدمات ويشير إلى التوصل إلى أحكام قيمة محددة للأنشطة والبرامج الجامعية من خلال استخدام بعض المقاييس المرجعية التي تساعد على فهم العلاقة وإدراكها بين مختلف العناصر الخاصة بالتقييم.² وتعزى صعوبات التقييم إلى طبيعة الخدمات المقدمة، فالمستفيد الفعلي منها هو المنظمات التي يعمل فيها خريج الجامعة، وهو غير المستلم المباشر للخدمات من الجامعة، وهذا ما جعل تقييم هذه الخدمات عملية صعبة ومعقدة. إلا أنه مع بروز الاتجاهات الحديثة التي تشير إلى إمكانية اعتبار المستلم المباشر للخدمة الأساس في تقييم جودة الخدمات، سهل ذلك تقييم الجودة في مؤسسات التعليم العالي؛ كون الطالب هو المستلم المباشر.

وهو ما أظهرته نتائج دراسة Owlia & Aspinwall, 1997 من خلال بحث مسحي أجرته لمعرفة وجهات نظر مختلف المهنيين والممارسين بشأن جودة التعليم العالي، خلصت نتائجها إلى أن التقييم بالنظر لاتجاه العملاء في التعليم العالي هو مبدأ مقبول بشكل عام. ولاحظوا أنه من بين مختلف الأطراف المتعاملة مع مؤسسات التعليم العالي، حصل الطلاب على أعلى مرتبة. ما يؤكد أن تجربة الطلاب في قطاع التعليم العالي تمثل القضية الرئيسية التي تحتاج مؤشرات الأداء إلى معالجتها.³

¹ عبد الله أحمد العولقي، قياس جودة الخدمة التعليمية باستخدام مقياس SERVPERF وأثرها في رضا الطلبة دراسة ميدانية في جامعة إب اليمنية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 11، العدد 37، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2018، ص 131.

² نوف العجمي، فاطمة التويجري، مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات السعودية في ضوء مقياس مطور جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 9، العدد 25، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2016، ص 143.

³ Firdaus Abdullah, Measuring Service Quality in Higher Education: HEdPERF versus SERVPERF, Op.cit, p.3.

لذلك برزت الحاجة لتطبيق أداة مناسبة لتقييم جودة خدمات التعليم العالي؛ فتم تطبيق مقياس Servqual الذي يهدف إلى معرفة رأي متلقي الخدمة بما يتوقعه من أداء في الخدمة المقدمة له. غير أن Carmen, 1990 شكك في كفاءة هذا المقياس للكشف عن جودة الخدمات التي يستخدمها الفرد لأول مرة، حيث أوضح أن عبارات التوقعات في مقياس الفجوة تكون مصوغة بشكل مثالي، وفي الوقت نفسه لم يقدّر متلقو الخدمة بمقارنة أداء الخدمة بالتجارب السابقة له، فهو يستخدمها لأول مرة، الأمر الذي يتطلب ضرورة البحث عن أساليب جديدة لقياس جودة الخدمات.¹ وأشار Cuthbert, 1996 بأنه لم يحصل على نتائج مفيدة بسبب عبارات المقياس غير المناسبة والسلبية. وأوضح O'Neill, 2003 أن نموذج Servqual في التعليم العالي قد يتأثر بعامل الوقت، وخلصت دراسة Sherry et al, 2004 إلى أن هذا النموذج قدم رؤى مفيدة وشكل نقطة انطلاق ممتازة لقياس جودة التعليم، ولكن هناك حاجة إلى تحليل أكثر تعمقا للمجالات التي يعالجها.² كما أشار Zafiroopoulos & Vasiliki, 2008 إلى أن هذا المقياس من الممكن استخدامه كنقطة بحث مكتملة لتقييم جودة الخدمة في السياق التعليمي، للكشف عن التمايز بين وجهات نظر أصحاب المصلحة الرئيسية مثل الطلاب والموظفين.³

نظراً للانتقادات والتعقيد في طريقة القياس وفق منهجية Servqual اقترح كل من Cornin & Taylor, 1992 منهجية بديلة عرفت باسم Servperf التي تعتمد على قياس الجودة من منطلق إدراك الزبائن للأداء الفعلي للخدمات المقدمة لهم. ولدى مقارنة كل من مقياس Servqual & Servperf في مؤسسات التعليم العالي أظهرت مجموعة من الدراسات أفضلية نموذج أداء الخدمة في قياس جودة الخدمات، حيث يتفوق في كل من الصدقية المعيارية والصدق المفهومية وكذا قدرته التفسيرية، إضافة إلى قدرته على تقدير درجة مجمعة لجودة الخدمات الكلية، من خلال مجموعات وفئات مختلفة من المستفيدين ولأكثر من فترة زمنية، وبالتالي فإن هذا المقياس يعتبر أداة مفيدة للمدراء في قياس اتجاهات جودة الخدمات الكلية في مؤسسات التعليم العالي. الطائي وآخرون، 2013، بوعبدالله، 2010، Jain & al 2004، 2009، Hollis & al, 1994، Cronin & al.⁴

كما قدمت دراسة Firdaus, 2005 مقياساً جديداً لقياس جودة الخدمة في التعليم العالي، اعتمد بشكل أساسي على مقومات نموذج Servperf، وهو مقياس "Higher Education Performance-Only" Hedperf، الذي يحدد الأبعاد الحقيقية لجودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي. وقد بررت الدراسة تفضيل النموذج المبني على الأداء فقط على اعتبار أن خدمات التعليم العالي يستخدمها المستفيد/ الطالب لأول مرة، وبالتالي فإن التوقعات في هذه الحالة تكون غير دقيقة، كما أن الجودة المدركة تعتمد على إدراك الزبون لأداء الجودة فقط، وهذا يعني أن التوقعات ليست جزءاً من الجودة، فضلاً على تأكيد العديد من الدراسات على أن تقدير الزبون المستمر لما يقدم له من خدمات يعتمد تدريجياً على الأداء، الأمر الذي يدفعها إلى تفضيل المدخل المبني على الأداء فقط عند قياس جودة الخدمة في قطاع التعليم العالي.⁵

في العام 2006 قدمت Firdaus دراسة أخرى للمقارنة بين مقياس Servperf و Hedperf، حيث أشارت إلى أنه من المنطقي الجمع بين هذين المقياسين لتطوير مقياس أفضل، ولتحديد أي من هذه الأدوات الثلاثة لديه القدرة الفائقة على القياس من حيث الدقة والموثوقية والصلاحية في قياس جودة الخدمة. ومن ثم فقد سعت إلى تحديد بنية الأبعاد الجديدة لجودة الخدمة من خلال دمج عناصر Hedperf و Servperf على وجه التحديد وقد سمحت هذه التقنية بتقليل عدد كبير من المتغيرات

¹ ناصر إبراهيم سيف وآخرون، مرجع سابق، ص 167.

² Faisal Fahd Alotaibi, Perceived Dimensions of Quality in Higher Education, Doctorat of Philosophy, School of Wichita State University, p. 22.

³ Costas Zafiroopoulos, Vasiliki Vrana, Service Quality Assessment in a Greek Higher Education Institute, **Journal of Business Economics and Management**, Vol. 9, Iss: 1, 2008, p. 41.

⁴ ناصر إبراهيم سيف وآخرون، مرجع سابق، ص 167.

⁵ نوف العجمي، فاطمة التويجري، مرجع سابق، ص ص 143-144.

المتداخلة إلى مجموعة من العوامل أقل بكثير. أشار التحليل التجريبي إلى أن البنية المكونة من ثمانية وثلاثون عنصراً وبالاعتماد على خمسة أبعاد أدت إلى تقديرات أكثر موثوقية ومعيارية وصلاحية للبناء ووضوح في التباين. فقد مكن مقياس Hedperf من تحديد أكثر المجالات أهمية في تقييم جودة الخدمة في قطاع التعليم العالي. بناءً عليه؛ يمكن اعتبار جودة الخدمة في التعليم العالي بمثابة هيكل لعوامل ذات أبعاد واضحة ومفهومة هي:¹

_ الجوانب غير الأكاديمية **Non- academic aspect**: يحتوي هذا العامل على متغيرات ضرورية لتمكين الطلاب من الوفاء بالتزاماتهم الدراسية، ويتعلق بالواجبات والمسؤوليات التي يقوم بها أعضاء غير أكاديميين. وبعبارة أخرى، يهتم بقدرة واستعداد الموظفين الإداريين لإظهار الاحترام وتوفير المساواة في المعاملة وحماية سرية المعلومات؛

_ الجوانب الأكاديمية **Academic Aspects**: يمثل هذا العامل مسؤوليات الأكاديميين اتجاه الطلاب ويسلط الضوء على السمات الرئيسية مثل القدرة على توصيل المعلومات وتحويل المقررات الدراسية لمعرفة، ومهارات التواصل الجيد والسماح بالتشاور الكافي والقدرة على تقديم ملاحظات منتظمة للطلاب؛

_ السمعة **Reputation**: تتضمن الصورة الذهنية لدى المجتمع عن المنظمة ومدى اندماجها في المجتمع، وقدرتها على تحقيق رسالتها تجاه الطلبة والمجتمع.²

_ الوصول **Access**: تتعلق بمدى تمكن المؤسسة من توفير وسائل المواصلات، بشكل ييسر الوصول إلى المؤسسة، فضلاً عن اللوحات الإرشادية وسهولة الوصول إلى قاعات التدريس، وتسهيل مهمة الحصول على المعلومات المبسطة التي تفيد في إمكانية الوصول لأماكن تلقي الخدمة في الوقت الملائم وبأسر الطرق، إضافة إلى درجة الاستجابة لتلقي الطلبات عبر الإنترنت.

_ الموثوقية: تشير إلى القيم والأهداف المحددة بوضوح، واتساق الممارسة، والسياسات/المبادئ التوجيهية المحددة بدقة، والقواعد واللوائح التي تطبق بإنصاف وحزم، والالتزام بأهداف المقرر.

على الرغم من جميع التأكيدات بشأن صلاحية مقياس Servperf لقياس جودة الخدمات الجامعية، إلا أنه ظهرت مقاييس أخرى مثلت تطويراً للمقاييس السابقة، وتوسيعاً لمجال قياس الخدمة في التعليم العالي. ومن تلك المقاييس مقياس OPI المدخلات-Input، العمليات-Process، المخرجات-Output، وفيه تشير المدخلات إلى المتطلبات والعمليات إلى العملية التدريسية والمخرجات إلى الإنجاز الأكاديمي. وهذا التصنيف يعكس مدخل النظام في المنظمة لتحويل المدخلات إلى مخرجات. إضافة إلى منهجية جودة التعليم Education Quality, EduQual التي اهتمت بقياس الجودة من وجهة نظر ذوي العلاقة.³

المطلب الثاني: مقارنة الجودة في مؤسسات التعليم العالي

فرضت المتغيرات الحديثة في العالم على مؤسسات التعليم العالي ضرورة الأخذ بمنهج يتجاوز حدود الواقع ويستشرف المستقبل بما يحمل في طياته من فرص وتهديدات، من هنا جاء توجيه كيان مؤسسات التعليم العالي نحو تطبيق منهج الجودة وضمان الجودة. وقبل التطرق لذلك نحاول التعرّيج على مفهوم التعليم العالي وأهم التحديات التي يواجهها وألحت على القائمين عليه بانتهاج مدخل الجودة وإدارة الجودة الشاملة.

¹ Firduas Abdullah, Measuring service quality in higher education: three instruments compared, Op.Cit, p. 85.

² محمد الصغير الشعبي، تقييم جودة الخدمات التعليمية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر الطلاب، مجلة جامعة ذمار للدراسات والبحوث، العدد 19، جامعة ذمار، اليمن، جانفي 2014، ص 323.

³ رعد الطائي وآخرون، تقويم جودة الدراسات العليا في إحدى كليات جامعة بغداد في ضوء بعض العوامل المؤثرة فيها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 6، العدد 11، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2013، ص ص 69-70.

1.2 مفهوم التعليم العالي

يشكل التعليم العالي صيغة متقدمة في التعامل مع العلم وفق معايير محددة ومعروفة، ومن خلال تحويل الجهد العلمي والمهارات الإنسانية في النظم والبحوث العلمية إلى نواتج مادية، تسهم في تحقيق الرفاهية المادية وتوظيف التكنولوجيا وتطويرها، كما فعلت اليابان في نهضتها العلمية والتقنية من خلال الاستعانة بالجامعات والكليات والمعاهد العليا ومؤسسات البحث العلمي. في هذا السياق تم تقديم عدة تعريفات للتعليم العالي. حيث عرفه كنعان بأنه: "تعليم متعدد الأبعاد تشتمل وظائفه على التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، في ثلاثية متكاملة وفق استراتيجية واضحة ترصد كل مكون من مكونات التعليم الجامعي وتطوره واتجاهاته المستقبلية، الهادفة إلى تعزيز التنمية الشاملة والرؤى الملائمة لاستقبال مستجدات العصر وتطوراتها".¹

كما تم تعريف التعليم العالي بشكل مبسط على أنه: "عملية توظيف للأفراد ذوي المعرفة والمهارات المختصة بناءً على اهتماماتهم وقدراتهم، وفي المجالات التي تحتاج إليها مؤسسات التعليم العالي. ويمكن تعريفه أيضاً على أنها الحاضنات التي تنشأ أفراد بروح ريادة الأعمال، لإنتاج المعرفة والقوى العاملة المؤهلة".²

وجاء في مؤتمر اليونسكو العالمي للتعليم العالي سنة 1998، أن التعليم العالي كمفهوم يقصد به: "كل أنواع الدراسات، التكوين أو التكوين الموجه للبحث، الذي يتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة".³

أيضا عرفته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OCDE على أنه: "مستوى أو مرحلة من الدراسة تلي التعليم الثانوي، وتباشر مثل هذه الدراسة في مؤسسات للتعليم العالي، كالجامعات الحكومية والخاصة وفي الكليات والمعاهد وغيرها من المنشآت التعليمية الأخرى، ومن خلال البرامج المقدمة عبر الشبكات والمواد الإلكترونية والهيئات والوكالات العامة والخاصة".⁴ هذا وقد عرف التعليم العالي في الوقت الحالي مجموعة من التوجهات، التي أصبحت تشكل مظاهر تشترك فيها معظم أنظمة هذا القطاع في العالم وشكلت دافعا لتبني مدخل إدارة الجودة نذكرها فيما يلي:⁵

- _ تزايد الطلب على التعليم العالي: نتيجة للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية المصاحبة للتطور المعرفي، تزايد الطلب على التعليم العالي في مختلف دول العالم؛
- _ تنوع التعليم العالي: تحت ضغط الطلب المتزايد على التعليم العالي والتغيرات التي مست هيكله الوظائف في القطاع الاقتصادي، أصبح هذا القطاع أمام ضرورة الحاجة إلى تنوع عروض التكوين والتخصصات التي يقدمها استجابة لاحتياجات الطلبة وسوق العمل؛

¹ أحمد علي كنعان، تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كلية التربية بجامعة دمشق، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السنوي الثاني عشر والعربي الرابع حول تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، عين شمس، القاهرة، 18-19 ديسمبر، 2005، ص 241.

² Arif Sari & Al, **Quality Assurance Issues in Higher Education Sectors of Developing Countries; Case of Northern Cyprus**, 5th International Conference on Leadership, Technology, Innovation and Business Management, 2016, p. 327. Available online at www.sciencedirect.com

³ UNESCO, **Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le 21 siècle vision et action**, Paris, 5-9 octobre 1998, p.1. Au site web <http://www.unesco.org>

⁴ سعيد بن حمد الربيعي، التعليم العالي في عصر المعرفة التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل، دار الشروق، عمان، الأردن، 2007، ص 23.

⁵ سمير بن حسين، تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم في الجزائر دراسة ميدانية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 18، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2015، ص 210.

_ تضاعف بطالة خريجي مؤسسات التعليم العالي: تعد ظاهرة انتشار البطالة بين خريجي الجامعات وفق الدراسات الإحصائية مشكلاً على المستوى الدولي، خاصة في ضوء التزايد الكبير على التعليم العالي، فقد جاء في تقرير لمنظمة اليونسكو أن الانتقال إلى الحياة المهنية لخريجي التعليم العالي أصبح عملية تأخذ وقتاً طويلاً في كثير من الدول مما يهدد هؤلاء بالبطالة؛
_ خصخصة التعليم العالي: في ظل تزايد الإقبال على التعليم العالي وصعوبات التمويل التي تواجه مؤسساته، أصبحت هذه الأخيرة مطالبة بالاستجابة لهذا التزايد دون إغفالها لمقتضيات المردودية والفعالية، الأمر الذي دفع بالعديد من الحكومات إلى إدراج المنطق الاقتصادي في هذا القطاع من خلال توجيهها نحو الخصخصة؛

_ عولة التعليم العالي: من تأثيرات ظاهرة العولة على التعليم العالي تزايد حركية الطلبة والباحثين، وبروز أشكال جديدة من التعليم على غرار التعليم العابر للدول، والتوجه نحو تفعيل الشراكة والتعاون بين المؤسسات الجامعية وتبني مشاريع وبرامج تكوين وبحث مشتركة؛

_ تكنولوجيا الإعلام والاتصال: أسهمت التكنولوجيا الحديثة في التسريع من وتيرة العولة، في شكل تبادلات تجارية وحركة رؤوس الأموال وتنقل الأشخاص، وقد كان لهذا التطور أثراً واضحاً على التعليم العالي، بحيث تنامت الاتفاقيات البيئية والدولية من أجل تمكين المقارنة بين مختلف أنظمة التعليم العالي.¹

_ صعوبات التمويل: نظراً لتزايد أعداد الطلبة وتنوع احتياجاتهم، أصبحت الحكومات تواجه صعوبات في ضمان هذه الخدمة، وتكمن تلك الصعوبات في عدم كفاية الدعم المالي المخصص لمؤسسات التعليم العالي، وهذا بدوره يفرض عليها ضرورة مراجعة البرامج التي تقدمها ووجهات إنفاق الموارد المتاحة لترشيد هذا الإنفاق مع تأمين الحد الأدنى من الجودة المطلوبة.

_ الضرورة الملحة لضمان الجودة: أمام التحديات المتنوعة التي بات يشهدها التعليم العالي على غرار استيعاب الطلب المتزايد عليه، تبرز أهمية ضمان جودة ونوعية التكوين والبحث، ومختلف الأنشطة التي تقدمها مؤسسات هذا القطاع وهيئاته.²

2.2 الجودة في التعليم العالي

أشارت دراسة Adina, 2012 أن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد والمستويات، وديناميكي يتعلق بالإعدادات السياقية للنموذج التعليمي، وبالرسالة والأهداف المؤسسية، وبالمعايير المحددة في نظام أو مؤسسة أو برنامج أو تخصص معين، بالتالي قد تأخذ الجودة معناً مختلفاً وأحياناً متعارضاً، بالنظر إلى:³

- فهم المتطلبات المختلفة لمختلف أصحاب المصلحة في التعليم العالي؛
- مراجعة المدخلات والعمليات والمخرجات والمهام والأهداف...إلخ؛
- أن سمات أو خصائص التعليم الأكاديمي تستحق الدراسة والتقييم؛
- التطورات المتسارعة في قطاع التعليم العالي.

بالنظر إلى تعدد أبعاد مفهوم الجودة في التعليم العالي، بما يرجح أن يتم تعريفه بشكل مختلف باختلاف وجهات نظر الجهة التي تقوم بدراسته. حددت دراسة Schindler et al, 2015 أربع مجموعات رئيسية من أصحاب المصلحة في مؤسسات التعليم العالي هي: مقدمي الخدمات (مثل هيئات التمويل) ومستخدمي المنتجات (مثل الطلاب) ومستخدمي المخرجات (مثل

¹ عبد القادر بن عيسى الشريف، مدى ملائمة نظام ضمان جودة التعليم العالي المعتمد في الجزائر لواقع مؤسساتها التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 10، العدد 32، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2017، ص 11.

² سمير بن حسين، مرجع سابق، ص 210.

³ Adina-Petruța PAVEL, The Importance of Quality in Higher Education in an Increasingly Knowledge Driven Society, **International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences**, Volume 2, Special Issue 1, 2012, p. 124.

أرباب العمل) وموظفو التعليم العالي.¹ ضمن هذا السياق يقترح Srikanthan and Dalrymple تعريف الجودة في التعليم العالي حسب كل فئة كما يلي: مقدمو الخدمات "هيئات التمويل والمجتمع"؛ يفسرون الجودة على أنها؛ قيمة مقابل المال فهم يبحثون عن عائد لاستثماراتهم المالية، على أن يضمن الاستخدام الأمثل للموارد توفير مستوى مقبول من الجودة عند عملية التسليم. ويفسر مستخدمو المنتج "الطلاب الحاليين والمحتملين" الجودة على أنها؛ التميز في الخدمات التعليمية، بما يوفر لهم ميزة نسبية في الآفاق الوظيفية. أما مستخدمو المخرجات "أرباب العمل" يفسرون الجودة على أنها؛ الملائمة للهدف، حيث يرون أن النظام التعليمي مطالب بتوفير ضماناً بمستوى عال نسبياً من قدرة الخريجين على معالجة التعقيدات الوظيفية. موظفو القطاع "الأكاديميون والإداريون" يتوقعون مستواً عالٍ من الرضا الوظيفي ويفسرون الجودة على أنها الكمال. حيث أنهم يتوقعون مستوى عال نسبياً من الاحترام من حيث الأجر والتقدير.²

كما قام Harvey and Green 1993 بتصنيف المقاربات الشائعة للجودة في ثلاث مجموعات رئيسية هي: الجودة بمعنى التميز في المدخلات والمخرجات؛ تتضح من خلال مفهوم العيوب الصفرية والنتائج المتسقة الخالية من العيوب. والجودة بمعنى الملائمة للغرض؛ والتي يمكن تقييمها إما من خلال رضا المستفيدين أو على النحو الذي وضعته المؤسسة. المنظور الثالث هو الجودة كقيمة مقابل المال؛ تتحقق من خلال الكفاءة والفعالية وعائد الاستثمار من المخصصات التي تم رصدتها.³

عُرِّفت وكالة الجودة البريطانية QAA مع أخذها بعين الاعتبار منظور الطلاب جودة التعليم العالي بأنها: مدى نجاح الفرص التعليمية المتاحة أمام الطلاب في مساعدتهم على تحقيق الدرجات العلمية المنشودة، والعمل على ضمان توفر التدريس المناسب والفعال، والمساندة والتقييم، والفرص التعليمية الملائمة.⁴ كما أكد Juran, 1988 أن تحقيق الجودة في التعليم العالي هو: منهج وعملية إدارية تهدف إلى تحقيق كفاية التعليم العالي وخلق وتهيئة الجو الأكاديمي المناسب للطلبة للحصول على شهادات جامعية ذات قيمة.⁵

كما عرف كل من Martin & Stella, 2007 الجودة في التعليم العالي استناداً إلى مبدئين هما: احترام المعايير؛ على اعتبار أنه من الممكن الوصول إلى تقدير كمي للعديد من مستويات التعليم العالي؛ وبالتالي تطبيق المعايير نفسها على جميع البرامج أو المؤسسات. والمبدأ الثاني يقوم على التوافق مع الهدف المسطر؛ حيث تتعلق الجودة بتحقيق الأهداف المسطرة على اعتبار أن مهمات وأهداف المؤسسات والبرامج مختلفة، وأن التقييم يركز على خصائص مشتركة وقابلة للتقدير الكمي، لكنها مرتبطة بتحليل المحتوى بشكل أكثر خصوصية.⁶

أيضاً أشار Corner إلى أنه عادة ما يتم تعريف الجودة في التعليم العالي اعتماداً على أربعة أبعاد أساسية تتمثل في: البيئة الجامعية والبنية التحتية، والمناهج والمقررات، والبرامج والتخصصات العلمية، والعملية التعليمية، إضافة إلى مخرجات التعليم العالي ومدى ملاءمتها لسوق العمل. ويتم ذلك وفق مدخلين هما: المدخل العملياتي للجودة؛ الذي يتضمن تحسين

¹ R. Dicker & Al, What does quality in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers, **Studies in Higher Education**, 2018, p.1.

² G. Srikanthan and John F. Dalrymple, Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education, **Quality in Higher Education**, Vol. 8, No. 3, 2002, P. 215-224.

³ Goutam Kumar Kundu, Higher Education Quality: A Literature Review, **ICTACT Journal On Management Studies**, Vol: 02, Iss: 02, May 2016, p.282.

⁴ أحمد بن الدين، تقييم جودة الحياة الجامعية وفق المرجع الجديد لضمان جودة التعليم العالي بالجزائر دراسة ميدانية بجامعة أدرار، **مجلة معهد العلوم الاقتصادية**، المجلد 21، العدد 1، جامعة الجزائر3، الجزائر، 2018، ص 85.

⁵ زهرة محمد، جودة التعليم العالي في ضوء معايير الاعتماد، **مجلة الإدارة والاقتصاد**، المجلد 35، العدد 93، الجامعة المستنصرية، العراق، 2012، ص 5.

⁶ Michaela Martin, Antony Stella, **Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur les options**, UNESCO: Institut international de planification de l'éducation, Paris 2007, P.38-117.

مخرجات التعليم العالي ومواءمتها لاحتياجات سوق العمل، ومساهمتها الفعالة في التنمية ومواجهة التحديات والمتغيرات المحلية والعالمية. أما مدخل التحول إلى الجودة: يتم من خلاله تحقيق الجودة في طريقة الأداء وتحديد الأهداف وجودة البرامج التعليمية.. إلخ.¹

ونظرا لعدم التمييز الواضح للزبون وتعدد أصحاب المصالح في مؤسسات التعليم العالي، فإنه وفقا لما تمّ الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس 1998 نص بأنّ مفهوم جودة التعليم العالي: مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث العلمية، والطلبة، والمباني والمرافق والأدوات، وخدمة المجتمع، والتعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دوليا.²

كما تعرف جودة التعليم العالي على أنها: "السعي لتحقيق مجموعة من الاتصالات بالزائن (الطالب والمجتمع)، بهدف إكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من تلبية توقعات الأطراف المستفيدة".³ ويركز هذا التعريف على جودة العمليات التعليمية، فضلا عن شموله لجوهر العملية التعليمية وهدفها الحاكم لاتجاهات الأداء فيها.

إن الطريقة التي يتم بها تعريف الجودة وتطبيقها لها آثار واضحة على الجهود المبذولة لإدارتها. ومع ذلك فإن العديد من أصحاب المصلحة في التعليم العالي يجدون صعوبة في تحديد الجودة بدقة. في الواقع؛ مفهوم جودة التعليم العالي مفهوم نسبي يمكن تعريفه بشكل مختلف وفقاً للسياق الذي عولج ضمنه. لكن مسح المعهد الدولي للتخطيط التربوي IIEP لم يتناول مسألة كيفية تعريف الأفراد أو المؤسسات للجودة، إنما تضمن أسئلة حول الأهمية التي تنسب إليها مؤسسات التعليم العالي وما إذا كان يتم تناولها في وثائق سياساتها أو خططها الاستراتيجية.

رغم التشعب المعلوماتي حول الجودة كمدخل للتطور التعليمي، يستخلص أن الجودة في مؤسسات التعليم العالي تتمحور حول جودة المواصفات المتوقعة في المنتج التعليمي، وفي العمليات والأنشطة التي من خلالها تتحقق تلك المواصفات، والتي تستلزم تلبية متطلبات الطلاب التعليمية وكذا احتياجات المجتمع، وذلك بالاستخدام الكفء للإمكانات المادية والبشرية المتوفرة لدى مؤسسات التعليم العالي.

3.2 معايير "محاور" الجودة في مؤسسات التعليم العالي

تشمل مجالات جودة التعليم العالي جميع مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته. تمّ التفصيل فيما كالاتي:

_ جودة أعضاء هيئة التدريس: يجب على مؤسسات التعليم العالي الحرص على كفاءة الأستاذ، حيث تقع على عاتقها المسؤولية الأساسية عن جودة موظفيها وتزويدهم ببيئة داعمة تتيح لهم القيام بعملهم بفعالية. هذه البيئة لا بد أن تتوفر على:⁴

¹ غنية فيلاي، عبد الكريم بن عراب، تقويم جودة الخدمة المكتبية من وجهة نظر مستعملها، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد ب، العدد 43، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، جوان 2015، ص ص 336-337.

² نادية محمد قزمار، جودة التعليم في برامج تخصص الحقوق (القانون) في الجامعات الأردنية: دراسة فكرية في واقعها وسبل تطويرها، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الدولي السابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة أسيوط، مصر، 20-22 فيفري 2017، ص 24.

³ جعفر عبد الله إدريس وآخرون، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة، مجلة أماراباك، المجلد 3، العدد 7، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 2012، ص 41.

⁴ European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) & Al, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), EURASHE, Brussels, Belgium. 2015, p.13.

- إعداد ومتابعة عمليات تعيين الموظفين على أسس واضحة وشفافة وعادلة، مع توفير ظروف العمل التي تعترف بأهمية التدريس؛
 - توفر فرص التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس؛
 - تشجيع النشاط العلمي لتعزيز الصلة بين التعليم والبحث؛
 - تشجيع الابتكار في أساليب التدريس واستخدام التكنولوجيات الجديدة.
- تعد جودة أعضاء الهيئة التدريسية حجر الأساس في العملية التعليمية، ويقصد بها امتلاكه لكفاءات وسمات تسهم في إثراء تجربة الطالب الأكاديمية، ومن هذه المؤهلات نذكر: السمات الشخصية والكفاءة المهنية والخبرة العملية، والكفاءات الاتصالية والإنتاج العلمي، والمشاركة في الفعاليات العلمية والمهنية.¹
- **جودة الطالب:** على مؤسسات التعليم العالي ضمان تسليم البرامج الدراسية بطريقة تشجع الطلاب على القيام بدور نشط في إنشاء عملية التعلم. فالتعليم والتدريس المتمحور حول الطالب له الدور الأكبر في تحفيز دوافع الطلاب والمشاركة في عملية التعلم، وهذا يعني دراسة متأنية لتصميم وتنفيذ البرامج الدراسية وفي تقييم النتائج. وهو ما يتطلب توافر مجموعة من العوامل في العملية التعليمية؛ وهي:²
- تحترم الاختلاف بين الطلاب وتنوع احتياجاتهم، مما يتيح مسارات تعليمية مرنة؛
 - تأخذ بالاعتبار تنوع طرق التدريس والأساليب التربوية واستخدامها حسب الاقتضاء؛
 - تضمن القيام بانتظام بتقييم وضبط طرق التدريس والأساليب التربوية؛
 - تشجع الشعور بالاستقلالية لدى الطالب، مع ضمان التوجيه والدعم الكافيين من الأستاذ؛
 - تعزز الاحترام المتبادل في العلاقة بين الطالب والأستاذ؛
 - تحوي الإجراءات المناسبة للتعامل مع شكاوى الطلاب. وتضع في اعتبارها أهمية التقييم لنتائج الطلاب ومهمهم المستقبلية.
- لا شك أن الطالب هو محور العملية التعليمية وحجز الزاوية فيها، وتكمن جودة الطالب في مدى تأهيله العلمي والثقافي حتى يتمكن من استيعاب دقائق المعرفة، وتكتمل متطلبات تكوينه ليكون من صفوة الخريجين القادرين على الإبداع وتفهم وسائل العلم وأدواته وتقنياته، فجودة الطالب تعني: المقدرة على التعليم الذاتي، وعلى استيعاب المعرفة والمناهج المقررة، ومهارة صنع القرارات ومعالجة المشكلات، وكفاءته في التقييم الذاتي.³ تتعدد المؤشرات والأبعاد المرتبطة بمحور جودة الطالب، فجودة التعليم العالي ترتبط ارتباطاً وثيقاً به باعتباره المستفيد الأول من خدماتها، من حيث إعداد له لخوض التجارب العملية المستقبلية.
- **جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس:** تقع البرامج الدراسية في صميم المهمة التعليمية لمؤسسات التعليم العالي، فهي تزود الطلاب بالمعرفة والمهارات الأكاديمية، بما في ذلك تلك التي يمكن نقلها والتي تؤثر على تنميتهم الشخصية ويمكن تطبيقها في وظائفهم المستقبلية. لذلك لا بد أن تتوفر البرامج التعليمية على ما يلي:⁴

¹ يوسف حجيم الطائي وآخرون، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، مرجع سابق، ص ص 275-276.

² European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) & Al, Op.Cit, p.12.

³ رافدة عمر الحريري، سعد زناد درويش، القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص 231.

⁴ European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) & Al, Op.Cit, P.11-12.

- مصممة مع أهداف البرنامج الشامل للعملية التعليمية، بحيث تتماشى مع الإستراتيجية المؤسسية، ولديها نتائج تعليمية صريحة مقصودة؛
 - أن يتم تصميمها من خلال إشراك الطلاب وأصحاب المصلحة الآخرين في العمل؛
 - الاستفادة من الخبرات الخارجية والنقاط المرجعية في تصميمها؛
 - أن تكون مصممة بحيث تتيح التقدم السلس للطلاب؛
 - أن تخضع لعملية موافقة مؤسسية رسمية.
- بناءً عليه تعتبر جودة البرامج التعليمية من أهم المعايير التي يجب التركيز عليها، كونها تعكس الفلسفة التعليمية التي تسير عليها الجامعة وتتمثل بدرجة تغطية المواضيع الأساسية والتناسب مع قدرة استيعاب الطالب في هذه المرحلة والارتباط بالواقع العملي والإلمام بالمعارف الأساسية وإعداد الطالب لعصر العولمة.¹
- **جودة المناهج الدراسية:** تمكن جودة المناهج من مساعدة الطالب على توجيه ذاته في دراساته وبحوثه، وتكوين شخصيته وتدعيم اتجاهاته أو تغييرها، وخلق مهارات جديدة لإثراء مهاراته وتحصيله الدراسي، ويمكن قياس جودة المناهج من خلال مستواها ومحتواها وأسلوبها، وإمكانية تعبيرها عن الواقع، وتماشيا مع المتغيرات التكنولوجية والتطورات المعرفية.²
- **جودة المادة العلمية:** يقصد بها جودة محتويات المادة التعليمية من حيث الحداثة، ومواكبة التغيرات العلمية والمجتمعية الحاصلة، بحيث توفر للطلاب اتجاهات ومهارات جديدة، تسهم في زيادة وعيه، ومن ثم مقدرته على التحصيل الذاتي للمعلومة بالبحث، مما يثري التحصيل والبحث العلمي. ومن أهم مقومات جودة المادة العلمية: أن تكون معدة بنحو مشجع على الدراسة، وأن تكون واضحة الهدف ذات لغة مفهومة ودقيقة علميا، بحيث تساعد على تطوير القدرات الفكرية والتصورية للطلبة، وأن تتناسب مع مستواهم الفكري والعلمي، وألا تتعارض مع مبادئهم الدينية والثقافية والحضارية.³
- **جودة البحث العلمي:** تتمثل جودة البحث العلمي في وجود إدارة مسؤولة عن البحث العلمي والدراسات العليا، تتوفر على نظم ولوائح منشورة وموثقة، مع وجود سياسة تنظيمية واضحة للبحث، تترجم هذه السياسات إلى خطط قصيرة وبعيدة المدى، كما يجب أن تطبق في الدراسات العليا نظم متقدمة وفاعلة في البحث والإعداد والتقويم، إضافة إلى وجود آليات لتشجيع المشاركة البحثية لأعضاء هيئة التدريس، حيث يعد البحث العلمي مؤشرا مهما لتقويم أعضاء هيئة التدريس.⁴
- **جودة موارد التعلم والخدمات المساندة:** للحصول على خبرة جيدة في التعليم العالي، توفر مؤسسات التعليم العالي مجموعة من الموارد لمساعدة الطلاب، هذه الموارد تختلف من موارد مادية مثل المكتبات والمرافق الدراسية والبنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات، إلى موارد بشرية متمثلة في: الدعم البشري من أساتذة وإداريين وموظفين ومستشارين. وللخدمات المساندة أهمية خاصة في تسهيل تنقل الطلاب داخل وعبر أنظمة التعليم العالي.⁵

¹ جاسم مشتت دواي، معايير قياس الجودة الشاملة في التعليم العالي الكلية التقنية الإدارية بغداد أنموذج تطبيقي، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، العدد 22، جامعة بغداد، العراق، 2008، ص 113.

² خديجة شناف، مراد بلخيري، معايير ضمان جودة التعليم العالي عرض لبعض النماذج العالمية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، المجلد 5، العدد 4، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر، 2017، ص 244.

³ نبيلة باديس، أهمية محاور إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي دراسة إستطلاعية من وجهة نظر طلبة جامعة خنشلة، مجلة ميلاف للبحوث والدراسات، المجلد 3، العدد 2، المركز الجامعي ميلة، الجزائر، ديسمبر 2017، ص 345.

⁴ سليمان زكريا عبد الله، مستوى أداء الجامعات السودانية في ضوء معايير الجودة دراسة إستطلاعية من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعي بخت الرضا وكردفان السودانية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 7، العدد 16، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2014، ص 62.

⁵ European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) & Al, Op.Cit, p. 14.

_ جودة التمويل: تتمثل جودة الموارد المالية في توفر مصادر تمويلية لتغطية نفقات مؤسسات التعليم العالي، ووجود نظام مالي ومحاسبي وموازنة سنوية، وأسس لتوزيعها.¹

_ جودة الرسالة والأهداف: ضمان جودة التعليم العالي تتطلب توفرها على رسالة واضحة منشورة ومتاحة لكل المستفيدين، أيضا رسم أهداف موثقة ومنشورة ومتاحة، تم صياغتها بصورة إجرائية قابلة للقياس وترجم رسالة المؤسسة وتتضمن دورها في الوظائف المختلفة.

_ جودة الإدارة الجامعية: تعد القيادة في مؤسسات التعليم العالي أمر لا بد منه لوجودها وتتوقف إلى حد كبير على القائد، حيث تقود جودة الإدارة التعليمية إلى جودة التخطيط الإستراتيجي ومتابعة الأنشطة التي تقود إلى تبني ثقافة الجودة، ما يعني ضرورة اختيار القيادات التعليمية وتدريبهم بموجب معايير قياسية في ضوء الحاجة والتخصص، إضافة إلى التأكيد على التزام القيادة العليا بالجودة وعليها تتوقف جودة أداء الجامعة. كما يلزم توفير مناخ من العلاقات الإنسانية الطيبة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والقيادات العليا ما يؤدي إلى أداء كفاء وهذا يتطلب تأسيس اتصالات جيدة.² أما التشريعات واللوائح فيجب أن تتسم بالوضوح والمرونة وأن تكون مواكبة للتغيرات الحاصلة.³

_ جودة تقييم الأداء: لا غنى عن تقييم الأداء الجامعي، مهما بلغت ذروة هذا الأداء من حسن تخطيط وتنظيم، ومن حسن قيادة العاملين على اختلاف مراتبهم وتخصصاتهم، حيث أن التقييم يضمن التطوير والجودة لمخرجات الأداء الجامعي ومدخلاته، ويتطلب ذلك وضع معايير لتقييم كل المحاور الرئيسية لجودة التعليم العالي من: الطالب، وأعضاء الهيئة التدريسية، والبرامج التعليمية وجودة الإدارة الجامعية. وتتم عملية التقييم اعتمادا على التقييم الداخلي من خلال لجنة تقييم مكونة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين، تكون مسؤولة عن ضمان الجودة ومراقبتها داخل الجامعة. والتقييم الخارجي؛ الذي يتحقق من خلال إنشاء نظام لضمان الجودة والاعتماد، يكون له إستقلالية لا تتأثر بالسياسات الحكومية ولكنها تتأثر فقط بالمستوى العلمي المنافس عالميا، وذلك من خلال تبني نظام الاعتماد المعمول به دوليا والتي تختص باعتماد كافة عناصر إدارة الجودة الشاملة في الجامعات.⁴

_ جودة العلاقة بالمجتمع: تعد خدمة المجتمع والنهوض به من الوظائف الرئيسية لمؤسسات التعليم العالي، ويتطلب تحقيق هذه الوظيفة منها وضع إمكانياتها المادية والبشرية في خدمة المجتمع، لتلقى التأييد ولتحقيق ما تستطيع من نتائج في حدود إمكانياتها، ومن مؤشرات هذا المحور: ربط التخصصات في مؤسسات التعليم العالي باحتياجات المجتمع، وأيضا ربط البحث العلمي بمشكلات المجتمع بغية إيجاد الحلول اللازمة، إضافة إلى تعزيز التفاعل بين مواردها البشرية ومخرجاتها البحثية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية والصناعية.⁵

¹ سليمان زكريا عبد الله، مرجع سابق، ص 60.

² محمد داود الربيعي، تطوير التعليم العالي في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السنوي الثامن حول تفعيل جودة التعليم على المستوى الإقليمي، الجامعة الأمريكية ببيروت، لبنان، 1-2 ديسمبر 2016، ص 21.

³ عمر أزهري غالب، سيف علي حكيم، رؤية واقع معايير الجودة بكلية التربية للعلوم الصرفة بن الهيثم من وجهة نظر التدريسيين مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد 16، العدد 60، جامعة بغداد، العراق، 2019، ص ص 353-354.

⁴ عبد العالي هبال، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي مقارنة مفاهيمية، المجلة الجزائرية للأمن والتنمية، العدد 3، جامعة الحاج لخضر 1 باتنة، الجزائر، جويلية 2012، ص 114.

⁵ محمد داود الربيعي، المرجع نفسه، ص 22.

المطلب الثالث: ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

يشكل ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي ضرورة ملحة، ويرجع ذلك لعدة عوامل منها: اتساع نطاق العولمة، وتعاظم أعداد الطلبة، ومحدودية التمويل، وانتشار مؤسسات التعليم العالي الخاصة، والتعليم الإلكتروني، والالتزام الأدبي والمهني، والمشاكل المرتبطة بنوعية التعليم وجودته، وارتفاع تكلفة استقدام خبراء أجانب، ومدى توفر خبراء لإجراء عمليات تقييم للجودة بصفة دورية وبناءً على معايير مرجعية مناسبة، ومدى جاهزية خطط التحسين للتنفيذ، وغيرها من المفاهيم المرتبطة بمضمون ضمان جودة التعليم العالي. وعليه سيتم التطرق إلى تعريف ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، والآليات اللازمة لضمان الجودة فيها.

1.3 تعريف ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

أدى تدويل التعليم العالي إلى تزايد الطلب على المساءلة والشفافية، والذي أدى بدوره إلى الحاجة لتطوير ثقافة ضمان الجودة، لمواجهة تحديات التعليم العالي المعولم، غير أنه توجد فجوة في الرأي بين المهنيين في مجال ضمان الجودة والموظفين والأكاديميين والطلاب حول مفهومها.¹ فهناك من يرى ضمان الجودة بأنها: جزء من الإدارة العامة التي تحدد سياسة الجودة للمؤسسة، وهو ما يكفل تصميم السياسات والإجراءات، بحيث تكون العمليات والممارسات موجهة نحو تحقيق المخرجات المتوقعة. ويبدأ ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بتحديد الرؤية والرسالة والأهداف ووضع الإستراتيجيات لتحقيقها، وعادة ما يكون تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات أداة هامة نحو وضع خطة إستراتيجية جيدة تحدد بوضوح أهداف البرنامج العام لمؤسسات التعليم العالي وأهدافها الفرعية، ومؤشرات الأداء الرئيسية، وكذا المسؤوليات وآليات القياس والتقييم، ليتم تحويلها إلى خطط تشغيلية وتنفيذية توجه مختلف الإدارات والأقسام.²

أيضا يعرف مفهوم ضمان الجودة عموماً بأنه: النهوض بالأبعاد المختلفة للمشروع أو الخدمة أو المؤسسة وتقييمها، من أجل تحديد ما إذا كانت معايير الجودة مستوفاة. إلى جانب ذلك فإن ضمان الجودة يُعنى بالتعليم والبحث والنشر العلمي، والإنجاز الأكاديمي، وتطوير المشاريع، وجميع العمليات التي تمارسها مؤسسات التعليم العالي في مختلف أنشطتها، حيث يضمن ضمان الجودة وجود نظام للتحكم الداخلي استناداً إلى التقييم من أجل الوصول إلى تحقيق أهداف وإستراتيجيات مؤسسات التعليم العالي.³

بالنسبة إلى Vlăsceanu & Al, 2004، يتم تعريف ضمان الجودة على أنها: مصطلح عام يشير إلى عملية مستمرة ودائمة لتقييم (التقدير، المراقبة، الضمان والصيانة والتحسين) جودة النظام أو المؤسسات أو برامج التعليم العالي، وكآلية تنظيمية تركز على المساءلة والتحسين وإبلاغ المعلومات والأحكام، ضمن عملية متفق عليها وعلى أساس معايير محددة. وأشار إلى أن العديد من الأنظمة تميز بين ضمان الجودة الداخلي: الذي يمثل مجموعة الممارسات داخل المؤسسات المصممة لمراقبة وتحسين جودة التعليم العالي، ويشير ضمان الجودة الخارجي: إلى إجراءات تتخذها منظمة خارجية، والتي قد تكون هيئة ضمان الجودة أو أي مؤسسة أخرى تقوم بتقييم عملياتها أو برامجها، لتحديد ما إذا كانت تفي بالمعايير المتفق عليها والمحددة

¹ Patricia Ryan, Quality assurance in higher education A review of literature, **Higher Learning Research Communications**, Vol 5, N°. 3, September 2015, p.2.

² Abdullah Al Tobi & Solane Duque, **AProaches to Quality Assurance and Accreditation in Higher Education Institution: A comparison between the Sultanate of Oman and the Philpines**, April 2015. <https://www.researchgate.net/publication/279916402>

³ Arif Saria & Al, Quality Assurance Issues in Higher Education Sectors of Developing Countries; Case of Northern Cyprus, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Vol. 229, 2016, p.329.

مسبقاً. وغالباً ما يُنظر إلى ضمان الجودة على أنه جزء من إدارة جودة التعليم العالي، على الرغم من أن المصطلحين يستخدمان في بعض الحالات كترادفتين.¹

وفي إطار تحليلها لمفهوم ضمان الجودة ومشكلة الترجمة تشرح Françoise FAVE-BONNET, 2008 أنه وفي إطار المنطقة الأوروبية للتعليم العالي، تتم ترجمة مضمون فكرة ضمان الجودة من خلال ثلاثة مصطلحات هي: تقييم الجودة؛ والذي يشير إلى كيفية قياس هذه الجودة "طرق قياس الجودة". والضمان؛ والذي يفسر الاهتمام في إظهار أن الجودة موجودة "سبل ضمان الجودة". وإدارة الجودة: التي تشير إلى كيفية إدارتها "كيفية الحصول عليها". من الواضح أن هذا التعريف يشير إلى اختلاف في وجهات نظر كل من المقيم والجهة المصادقة والمدير فليسوا هم نفس الجهات الفاعلة كما أن أهدافهم مختلفة.²

من جهتها عرفت الشبكة الدولية لهيئات ضمان الجودة في التعليم العالي INQA ضمان جودة التعليم العالي بأنها: جميع الاتجاهات والأهداف، والآليات، والإجراءات التي من خلال وجودها واستخدامها تضمن المواءمة مع المعايير الأكاديمية المناسبة، كما ويمكن أن يعني ضبط النوعية برنامج مؤسسة أو نظام التعليم العالي ككل.³ في حين عرفتها اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي بأنها: فحص إجرائي نظامي للمؤسسة وبرامجها الأكاديمية قصد قياس المنهجية من حيث مناسبة الترتيبات المخططة لتحقيق أهدافها، والتطبيق من حيث توافق الممارسة الفعلية مع المؤسسة بالتعلم والتحسين من خلال تقييمها الذاتي للطرق والتنفيذ والنتائج.⁴

كما يقصد بضمان الجودة التعليم العالي أيضاً: مجموعة النشاطات التي تتخذها مؤسسات التعليم العالي لضمان أن معايير محددة وضعت مسبقاً، يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام، على أساس أنها القوة المرشدة لنجاح أي برنامج أو مقرر دراسي، وهذا الأمر يستدعي أن تندمج آلياتها في جميع نشاطات الجامعة، بهدف تفادي وقوع الأخطاء ومنع الفشل.⁵

استناداً إلى ما تقدم فإن ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي يحدد مدى قدرتها على تحقيق أهدافها وتجسيد رؤيتها الإستراتيجية من خلال جملة من الأنشطة والآليات المخططة والنظامية، تمتد عبر سلسلة من عمليات مراقبة الجودة إلى تحسين الجودة. وبشكل عام يجب أن يقوم نظام ضمان الجودة الجيد بثلاثة وظائف أساسية هي:⁶

ـ التأكد من أن مؤسسات التعليم العالي وبرامجها، تفي على الأقل بالحد الأدنى من الجودة من أجل حماية الطلاب؛
ـ المساهمة في تحسين جميع المؤسسات والبرامج أيّاً كان مستواها، وتشجيع مؤسسات التعليم العالي على تطوير ثقافة للجودة الداخلية الخاصة بها؛

ـ الوفاء بكل الأهداف المذكورة أعلاه بتكلفة معقولة، والتي ينبغي أن لا تتجاوز الفوائد المقدرة لتحسين الجودة.

ينما ميز Hervey بين أربع وظائف أساسية لنظام ضمان الجودة في التعليم العالي هي:¹

¹ Michaela Martin, Antony Stella, Op.Cit, p.38.

² Nabil Bouzid & Zineddine Berrouche, **Assurance qualité dans l'enseignement supérieur**, Commission Nationale pour L'implémentation de L'assurance Qualité dans L'enseignement Supérieur, du 21-23 octobre 2012, P.26-27.

³ أسامة نبيل أحمد، فيصل محمد سعيد، دور جامعة الزعيم الأزهري في خدمة المجتمع المحلي في ضوء معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 11، العدد 36، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2018، ص 117.

⁴ زين الدين بروش، يوسف بركان، مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والأفاق، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين، يومي 4-5 أبريل 2012، ص 810.

⁵ عمر محمد الخرايشة وآخرون، معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الكليات التربوية في الجامعات الأردنية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، المجلد 5، العدد 2، سلطنة عمان، 2011، ص 102.

⁶ the World Bank's Europe and Central Asia Region, **Quality Assurance in Higher Education: A Comparison of Eight Systems**, ECA Knowledge Brief, Vol 35, November 2010. <https://openknowledge.worldbank.org>.

_ المساءلة: التي تضمن تحمل مؤسسات التعليم العالي مسؤولية الخدمات التي تقدمها والأموال العامة التي تنفقها، بهدف طمأنة الطلاب بجودة الخدمة التي وعدوا بها، وتوفير المعلومات اللازمة لمقدمي الأموال لتوجيه القرارات المتعلقة بمخصصات التمويل؛

_ الرقابة: التي تسمح بضمان استقرار قطاع التعليم العالي، وحماية وضعها وموقعها وشرعيتها؛

_ الامتثال: والذي يقوم على ضمان اعتماد مؤسسات التعليم العالي للإجراءات والممارسات والسياسات المرغوبة من قبل الحكومات والهيئات الرقابية ومختلف أصحاب المصلحة؛

_ التحسين: الذي يتعلق بالتشجيع على التكيف والتغيير مع المستجدات بدلاً من التقييد.

في حين وضع كل من Tremblay and kis, 2008 أهداف ضمان الجودة من خلال منظورين:

_ المساءلة: تشمل على تقديم كشوفات حساب، وإثبات أن الأموال العامة يتم إنفاقها بفعالية، وكذا ضمان حماية المصالح الاجتماعية؛

_ التحسين: يتضمن تعزيز الأداء في المستقبل بدلاً من إصدار أحكام بشأن الإنجازات السابقة، وتوفير وسائل تحسين التعليم العالي.

2.3 مداخل ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

قبل التطرق إلى مداخل تطبيق ضمان الجودة، تجدر الإشارة إلى وجود مراحل أساسية ومكملة لبعضها البعض يمر بها تطبيق آليات هذا النظام؛ وهي:²

_ مرحلة تشكيل سياسة ضمان الجودة: تعد هذه المرحلة الخطوة الأولى والأساسية لنجاح تطبيق نظام ضمان الجودة، فعلى مستواها تحدد الخطوط العريضة والإرشادية وما يلزم توفيره للتطبيق الكفء والفعال لنظام ضمان الجودة. ويطرح تطبيقه في هذه المرحلة ثلاثة أسئلة أساسية هي: تحديد أهداف النظام (لماذا نطبق النظام؟) - اختيار الآليات (ما هي الآلية المناسبة) - نطاق وأبعاد النظام (ما هو الحجم).

_ مرحلة ضمان الجودة الداخلية والتقييم الذاتي: وفيها يتعين على مسؤولي مؤسسات التعليم العالي العمل على ضمان الجودة داخل مؤسساتهم، لتحقيق رضا أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين معاً، من خلال القيام بجملة من الممارسات المتمثلة في:

- إدارة الجودة: تعنى بمهام التخطيط، والتنفيذ، والفحص والتصحيح، بهدف تحقيق التحسين المستمر في جودة خدمات مؤسسة التعليم العالي؛
- إعداد إطار مرجعي للجودة: يعرف على أنه جملة أهداف تعدها مؤسسة التعليم العالي تحسباً للتقييم الذاتي، ليكون بمثابة دليل اندماج إدارة المؤسسة في مسار الجودة. ويكون وصف النتائج المنتظرة وعرض الأجهزة المتوفرة، ثم العمليات المنجزة ومؤشرات القياس هي العناصر التي تبرز في عملية التقييم الذاتي؛
- التقييم الذاتي: يمثل عنصراً أساسياً في ضمان الجودة الداخلية، ونقطة انطلاق ضمان الجودة الخارجية. ويمكن تعريفه على أنه: إجراء داخلي تقوم به المؤسسة بشكل دوري ومنظم ووفق منهجية محددة، لقياس وتقييم مستوى جودة أنشطتها ووظائفها مقارنة بما ورد في إطار مرجع جودتها، وعرض مختلف النتائج في شكل تقارير التقييم الذاتي النهائية.

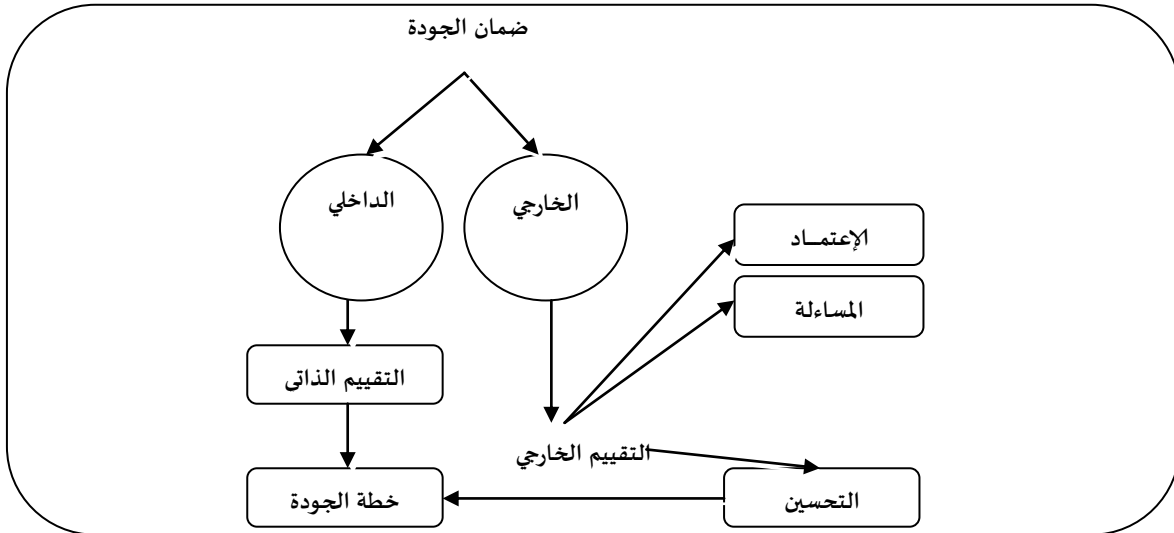
¹ Mélanie Julien & Al, L'assurance Quality A L'enseignement Universitaire Une Conception A Promouvoir Et A Mettre En Œuvre, Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Février 2012, P. 10.

² صليحة رقاد، عوامل نجاح تطبيق نظام الجودة في الجامعات الجزائرية العامة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 10، العدد 30، الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2017، ص ص 94-95.

_ مرحلة ضمان الجودة الخارجية: يعد نظام ضمان الجودة الخارجية الحلقة المكملية التي تضيف المصدقية على إجراء التقييم الذاتي الذي تقوم به مؤسسة التعليم العالي. ومعنى ذلك، أن ضمان الجودة ليس فقط عملية تحسين داخلية ولكنها ترتبط أيضا بالمساءلة من قبل المجتمع. ويستند إجراء ضمان الجودة الخارجية على دراسة تقرير التقييم الذاتي من طرف هيئة ضمان الجودة، وذلك من منطلق موقعهم الخارجي ونظرتهم الأكثر شمولية وخبراتهم وتجاربهم السابقة مع البرامج المماثلة.

بناءً على تحديد مراحل تطبيق ضمان الجودة، يمكن تحديد الآليات المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة، فيما يلي: والتي تم توضيحها في الشكل رقم (1/12).

الشكل رقم (1/12): آليات نظام ضمان الجودة



المصدر: A. I. Vroeijenstijn, Towards a Quality Model for Higher Education, Journal of Philippi Higher Education, Vol. 1, N° 1, 2003, p.81.

_ تقييم جودة التعليم العالي: يتضمن تقييم الجودة تقييم (مراجعة وقياس وضبط) جودة عمليات وممارسات وبرامج وخدمات التعليم العالي، باستخدام التقنيات، والآليات والأنشطة المناسبة. وتأخذ عملية تقييم الجودة في الاعتبار السياق (الدولي، والوطني، والإقليمي، والمؤسسي)، وأيضاً الأساليب المستخدمة (التقييم الذاتي، والتقييم والمراجعة من قبل النظراء أو تقييم الأقران، وإعداد التقارير الميدانية)، بالإضافة إلى المستويات التي يجري تقييمها (النظام، والمؤسسة، والبرنامج)، ومجالات التقييم (الأكاديمي، والإداري، والمخرجات والنتائج) وأهداف أصحاب المصلحة وأولوياتهم.¹

_ التقييم الذاتي: هو عملية تجربها وحدة ضمان الجودة في المؤسسة، في ضوء القواعد والمعايير المحددة في دليل التقييم الذاتي. ويمكن أن تشمل برنامج تعليمي أو أعضاء هيئة التدريس، أو الموارد المالية والمادية أو المكتبات ومصادر المعلومات، والخدمات المقدمة للمجتمع... إلخ.² ويؤدي التقييم الذاتي إلى إنتاج تقرير التقييم الذاتي، بهدف استخدامه داخل المؤسسة، وأيضاً استعماله كوثيقة مرجعية لعملية التقييم الخارجية.³ فالتقييم الذاتي عملية مهمة لتقييم قيمة البرامج الأكاديمية لتحسين جودة التعليم، إذ أنه يقدم نقداً موجهاً لأعضاء هيئة التدريس وإدارة الجامعة لوضع استراتيجيات للإنجاز والتحسين.

¹ Bikas C. Sanyal & Michaela Martin, Quality Assurance And The Role Of Accreditation: An Overview, Report: Higher Education in the World 2007: Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?, 2007, p.6.

² El-Hadi Boukalkoul, Les étapes de Mise en Oeuvre d'un Système d'Assurance Qualité dans les E.E.S, Communication présentée dans le cadre du Premier séminaire national: "L'implémentation de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur de la théorie à la concrétisation pratique", Université Badji-Mokhtar – Annaba, Algeria, 29-30 Avril, 2014, p.223.

³ Farès Boubakour, Assurance Qualité Interne Et Autoévaluation: Des Principe à La Mise En Oeuvre, 4ème session de formation des responsables d'assurance qualité des établissements d'enseignement supérieur, MESRS, Algeria, p.7.

وبذلك يمكن القول أن عملية تحسين جودة التعليم، تتم من خلال نظام ضمان الجودة، وهذا الأخير يبقى فعالاً بناءً على عملية التقييم الذاتي.¹

_ **مراجعة وتقييم النظراء "الأقران"**: تعني مشاركة ومساهمة هيئة التدريس والباحثين والممارسين المهنيين، في تقديم المشورة أو اتخاذ القرارات بشأن مقترحات المناهج الجديدة أو الاستمرار عليها أو تعديلها.

ينبغي تنفيذ التقييم الذاتي ومراجعة النظراء، اللذان يشكلان العمود الفقري لضمان الجودة الداخلية، على الصعيدين المؤسسي والبرامجي من أجل تعزيز التحسين المستمر، حيث يفحص التقييم الذاتي ما إذا كانت الأهداف تتحقق أم لا، ومن خلاله يتمكن أعضاء هيئة التدريس والموظفين مناقشة التحديات وأوجه القصور والإستراتيجيات التطويرية لتحسين الذات. وينتج عن هذا تقرير التقييم الذاتي الذي يصف الموقف الحالي، ويحدد التحديات، ويقترح مجالات للتحسين ويقدم توصيات لاتخاذ مزيداً من الإجراءات. بينما يجسد تقييم النظراء وجهة نظر مستقلة وموضوعية في هذه العملية. وكلاهما يساعدان الجامعات والبرامج على فهم نقاط القوة والضعف لديهم وتحديد الفرص والتهديدات التي يواجهونها. لذلك يجب إجراء مراجعة ذاتية دورية على أساس دوري على المستويين المؤسسي والبرامجي مع المقيمين الخارجيين والزيارات الميدانية.

ومن الملاحظات الواجب أخذها بعين الاعتبار لنجاح تنفيذ آليات التقييم الداخلي:²

_ ينبغي أن يكون التقييم الذاتي عملية مستمرة مدمجة في جميع أنشطة الجودة داخل المؤسسة، من أجل تعزيز أنشطة الجودة، ومن خلال تحديد الممارسات الجيدة؛

_ مراجعة النظراء هي مفتاح التقييم الذاتي؛ لذلك يجب أن تكون مؤهلات وخلفيات المراجعين مقبولة، مع تجنب تضارب المصالح؛

_ ينبغي أن تحدد تقارير التقييم الذاتي الدورية نقاط القوة والضعف، وتقترح مجالات للتحسين وتقدم توصيات لاتخاذ مزيد من الإجراءات.

_ **المقارنة المرجعية**: هي عملية مستمرة تجرى بانتظام لمقارنة نتائج العمل الذي أنجزته المؤسسة مع نتائج العمل في مؤسسة أخرى ماثلة، مع مراعاة الأنشطة والعمليات الداخلية للمؤسسة.

_ **التقييم الخارجي**: هو عملية تقوم بها جهة خارجية يكلفها المكتب التنفيذي لضمان الجودة والاعتماد في وزارة التعليم العالي أو جهة خارجية أخرى، هدفها تقييم الجامعة في ضوء معايير محددة من قبل جهات خارجية. ويمكن أن تتم عملية التقييم الخارجي على مستوى الجامعة أو الكلية، أو قسم، أو برنامج دراسي معين.³

_ **مراجعة جودة التعليم العالي**: تحدد إجراءات مراجعة الجودة مدى التزام المؤسسة بتحقيق أهدافها المعلنة والضمنية، وتتكون من ثلاثة عناصر تحدد ما إذا كانت إجراءات الجودة مناسبة للأهداف (الملائمة)؛ وما إذا كانت الأنشطة المنفذة فعلياً تتفق مع المشروع (الامتثال أو التطابق)، وما إذا كانت هذه الأنشطة فعالة فيما يتعلق بالأهداف المعلنة (الفعالية).⁴ بهذا يمكن القول أن مراجعة الجودة هي: عملية تقييم للجودة، والتي بموجبها تضمن هيئة خارجية تحقيق وتطبيق ما يلي: إجراءات ضمان الجودة للمؤسسة أو البرنامج، وأن إجراءات ضمان الجودة الداخلية والخارجية للنظام كافية ويجري تنفيذها بالفعل. كما أن مراجعة الجودة كعملية هدفها اختبار مقدرة النظام على تحقيق الجودة وليس الجودة نفسها. ولا يمكن إجراء تدقيق

¹ Muhammad Ilyas Aslam & Rafiqat Ali Akba, Validation of the Higher Education Commission's Quality Assurance Indicators Used for Self-Assessment Mechanism at Universities in Punjab Province, **Bulletin of Education and Research**, Vol. 39, N°. 3, December 2017, p. 239.

² Stamenka Uvalić-Trumbić, **The CIQG International Quality Principles: Toward a Shared Understanding of Quality**, CHEA International Quality Group, Washington, USA, 2016, p. 10.

³ El-Hadi Boukalkoul, Op.Cit, p. 223.

⁴ Nabil Bouzid & Zineddine Berrouche, Op.Cit, p. 23.

الجودة إلا بواسطة أشخاص (أي مراجعو الجودة) لا يشاركون مباشرة في المجالات والبرامج التي تتم مراجعتها. هذا ويمكن إجراء عمليات تدقيق الجودة لتحقيق أهداف داخلية (التدقيق الداخلي) أو أهداف خارجية (التدقيق الخارجي)، ويتم توثيق نتائجها عن طريق تقرير المراجعة.¹

الاعتماد في التعليم العالي: يعرف الاعتماد الأكاديمي على أنه: "عملية تقويم جودة المستوى التعليمي الجامعي، ويتم بواسطة هيئة متخصصة في ضوء معايير محددة لمجالات العلمية التعليمية المتعددة".² كما يعرف على أنه: "مكانة أكاديمية أو وضع أكاديمي علمي يمنح للمؤسسة التعليمية أو للبرنامج الأكاديمي مقابل استيفاء المؤسسة لمعايير جودة التعليم المقدمة وفق ما يتفق عليه مع مؤسسات التقييم (الاعتماد) التربوية".³ أيضاً تم تعريفه على أنه: "نظام للتقويم البناء القائم على مجموعة من المعايير التي تضعها هيئات مختصة، باستخدام مجموعة من المعايير من قبل عدد من الخبراء".⁴ فالاعتماد إذاً هو العملية التي تقوم من خلالها هيئة خاصة بتقييم جودة مؤسسة التعليم العالي ككل أو برنامج تعليمي محدد، من أجل الاعتراف بها رسمياً على أنها تفي بمعايير معينة محددة. وعادة ما تكون نتيجة هذه العملية منح الحالة (قرار نعم/لا)، والاعتراف والترخيص للعمل ضمن فترة زمنية محدودة.

تتضمن عملية الاعتماد عموماً ثلاث خطوات مع أنشطة محددة هي: عملية التقويم الذاتي تجريها هيئة التدريس، والإداريين وموظفي المؤسسة أو البرنامج الأكاديمي، ينتج عنها تقرير يستند في نتائجه على معايير هيئة الاعتماد كمرجع له؛ زيارة ميدانية يقوم بها فريق من المقيمين النظراء الذين تم اختيارهم من قبل هيئة الاعتماد، والتي تقوم بمراجعة الأدلة، وزيارة أماكن العمل، وإجراء مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس والإداريين ينتج عنها تقرير التقييم الذي يتضمن توصية من لجنة هيئة الاعتماد؛ وكخطوة أخيرة تجرى دراسة وفحص من قبل لجنة للأدلة والتوصية على أساس مجموعة معينة من المعايير المتعلقة بالجودة، والتي تؤدي إلى إصدار حكم نهائي وإبلاغ القرار الرسمي للمؤسسة، إذا كان ذلك مناسباً.⁵ والشكل رقم (1/9) يوضح خطوات وإجراءات الاعتماد.

وقد يشمل الاعتماد الأكاديمي المؤسسة ككل أو برنامج معين، لذلك لا بد من التمييز بين نوعين من الاعتماد الأكاديمي هما: اعتماد مؤسسي؛ يشمل اعتماد المؤسسة ككل وفقاً لمعايير محددة، حول كفاية المرافق والمصادر ويشمل ذلك العاملين بالمؤسسة وتوفير الخدمات الأكاديمية والطلابية المساندة للمناهج، ومستويات إنجاز الطلاب والهيئة الأكاديمية، وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية.⁶ واعتماد برامجي؛ ويطلق عليه أيضاً الاعتماد التخصصي، ويقصد به تقييم البرامج بالمؤسسة، والتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تناسبها بمستوى الشهادة الممنوحة.⁷ ففي الوقت الذي يركز فيه الاعتماد المؤسسي على تقويم الأداء الكلي للمؤسسة التعليمية، فإن تركيز الاعتماد التخصصي ينصب حول المدخلات والعملية التعليمية. أيضاً من

¹ IIEP(UNESCO), **Making Basic Choices for External Quality Assurance Systems**, Module N°. 01, IIEP Pub., UNESCO, Paris, 2014, p. 19. www.iiep.unesco.org

² هناء محمود القبي، فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي الأساليب والممارسات، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013، ص 186.

³ سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، الجودة والإعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 271.

⁴ Corpus.T. Manuel, Historical Perspective Of The PhilPiPine Quality Assurance System, **Journal Of PhilPiPine Higher Education Quality Assurance**, Vol.1, N°. 1, 2003, p.1-7.

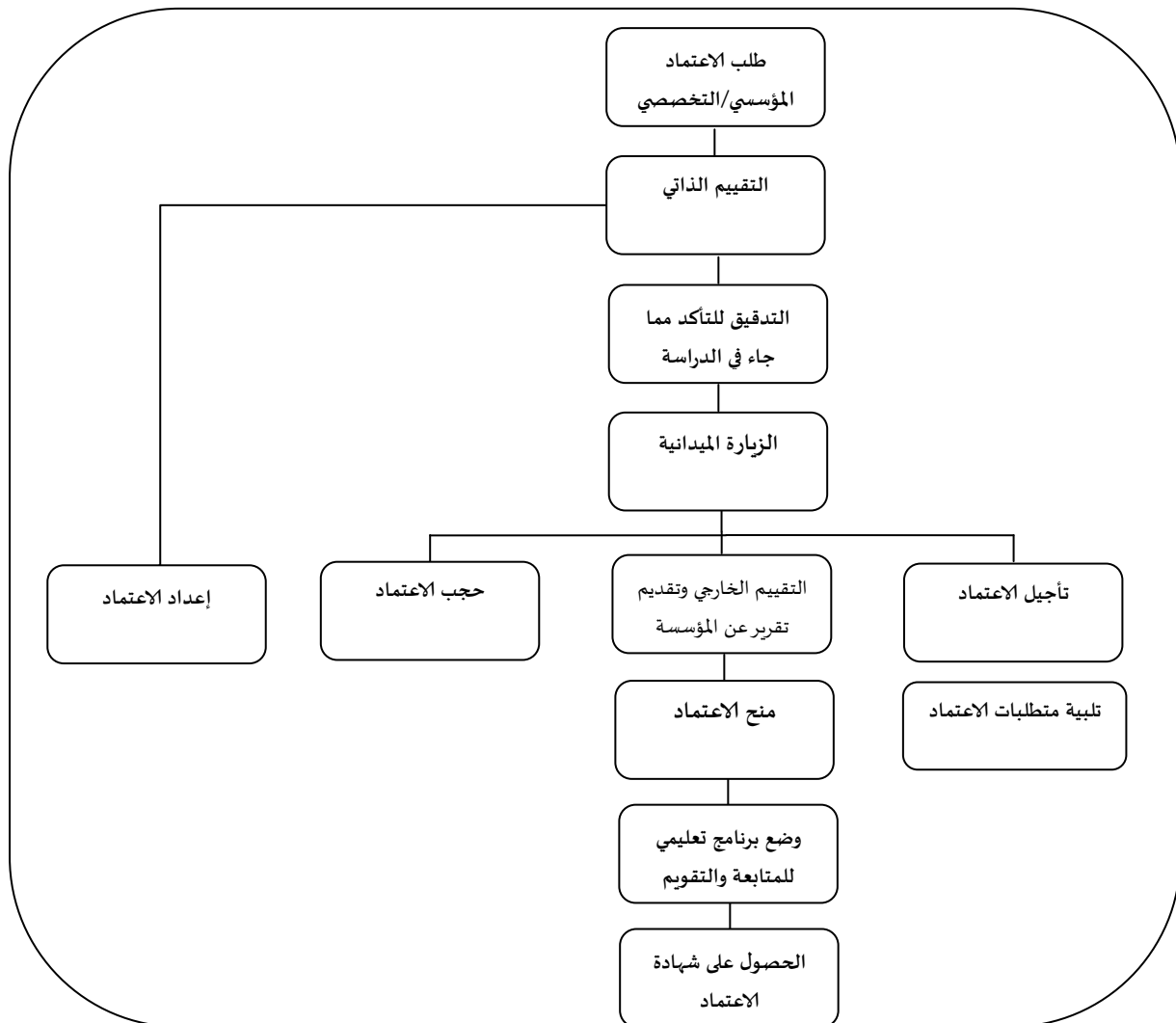
⁵ IIEP (UNESCO), Ibid, p.19.

⁶ سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، الجودة والإعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، مرجع سابق، ص 272.

⁷ رشدي أحمد طعيمة، الجودة الشاملة في التعليم العالي بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2006، ص 11.

أنواع الاعتماد الأكاديمي نجد الاعتماد المهني: الذي يركز على معايير التوظيف المهني لمخرجات التعليم العالي، وهذا النوع محصور في كليات معينة، ويمنح من قبل مجالس اعتماد متخصصة دولية مثل (AACSB).¹

شكل رقم (1/13): خطوات الاعتماد وإجراءاته



المصدر: سناء عبد الرحيم سعيد، مصطفى مهند محمد، إمكانية تطبيق معايير اعتماد AACSB الدولية في كليات الإدارة والاقتصاد دراسة حالة في كلية الإدارة والاقتصاد جامعة بغداد، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 23، العدد 95، جامعة بغداد، العراق، 2017، ص 104.

أصبح الاعتماد الوسيلة النهائية لتقييم جودة الجامعات والبرامج في أنحاء كثيرة من العالم. فما كان ذات يوم نظاماً طوعياً غير رسمي لمراقبة الأداء، أصبح الآن إلزامياً للمؤسسات لتلقي التمويل الحكومي أو تحصيل الاعتراف من الهيئات المهنية. وقد أدى التركيز على المسألة العامة للجامعات وتوحيد مؤشرات جودة التعليم، واعتبار التعليم العالي كمحرك اقتصادي، إلى تسليط الضوء بشكل أكبر على دور الحكومة في تنظيم تقييم مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية. ربما كان هذا التغيير ملموساً أكثر في الولايات المتحدة بالنظر إلى تاريخها في الاستقلال الأكاديمي، مقارنة بالدول التي كانت فيها الرقابة الحكومية على قضايا التعليم أكبر. ومع ذلك، لا يزال ضمان الجودة في العديد من البلدان يتم من خلال عملية التقييم الذاتي ومراجعة النظراء، وفقاً لمعايير الاعتماد الإقليمية والمهنية، وكنتيجة لتأثير هذه التغييرات هو أن النظام المصمم بشكل أساسي للمراقبة الداخلية، قد تطور إلى نظام يتم تنفيذه بشكل متزايد لصالح الجماهير الخارجية. حيث يوفر الاعتماد الآن ضماناً للطلاب وعائلاتهم بأن

¹ يوسف حجيم الطائي وآخرون. إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. مرجع سابق، ص 112.

شهاداتهم سيتم الاعتراف بها من قبل أرباب العمل والمدارس العليا، كما يتم استخدامه من قبل الحكومات لضمان المساءلة المالية.¹

كما يسعى المفهوم الحالي للاعتماد في مجال التعليم العالي إلى ضمان الجودة وتطويرها: حيث يمكن من خلاله التركيز على المؤسسات والأجزاء المكونة لها والبرامج الدراسية من أجل تحقيق جملة من الأهداف هي:² ضمان أو تسهيل الاعتراف بـ "الاعتمادات" والشهادات الجامعية في سياق أكاديمي؛ إطلاع الطلاب الحاليين والمحتملين على قيمة بعض برامج الدراسة (حماية المستفيد)؛ السماح لأصحاب العمل بالتحقق من قيمة وحالة المؤهلات؛ منح مؤسسات التعليم العالي الفرصة لإثبات التخصيص والاستخدام المناسب للأموال العامة.

ضمن هذا الإطار أدرجت وزارة التعليم الأمريكية الغرض من الاعتماد باعتباره وسيلة لإجراء تقييم غير حكومي للمؤسسات والبرامج التعليمية للأهداف الآتية: تقييم جودة البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي؛ خلق ثقافة التحسين المستمر للجودة الأكاديمية في الكليات والجامعات وتحفيز رفع المعايير بين المؤسسات التعليمية بشكل عام؛ إشراك أعضاء هيئة التدريس والموظفين بشكل شامل في التقييم والتخطيط المؤسسي؛ وضع معايير لإصدار الشهادات المهنية والتراخيص ولتطوير الدورات التي تقدم مثل هذا الإعداد. في حين حدد مجلس اعتماد التعليم العالي (CHEA) أدوار وأهداف الاعتماد باعتباره عملية مراجعة خارجية للجودة تم إنشاؤها واستخدامها من قبل التعليم العالي للتدقيق في الكليات والجامعات وبرامج ضمان الجودة وتحسين الجودة فيما يلي: ضمان الجودة؛ فالاعتماد هو الوسيلة الأساسية التي تضمن بها الكليات والجامعات والبرامج الجودة للطلاب وأصحاب المصلحة؛ تحسين ثقة القطاع الخاص؛ سهولة التحويل؛ يعتبر الاعتماد مهماً للطلاب من أجل النقل السلس للدورات والبرامج بين الكليات والجامعات، وتحاط المؤسسات التعليمية المستقبلية علماً بما إذا كانت الاعتمادات التي يرغب الطالب في نقلها قد حصل عليها في مؤسسة معتمدة أم لا.³

من جانب آخر أدى تنوع الممارسات المرتبطة بضمان الجودة في التعليم العالي، إلى التمييز بينها حسب أنواع ضمان الجودة، حيث يرتبط تطبيق بعضها بشكل أساسي داخل مؤسسات التعليم العالي (ضمان الجودة الداخلية) والبعض الآخر يتم تنفيذها خارجها (ضمان الجودة الخارجية)، المتمثلة في الاعتماد، التقييم ومراجعة الجودة مع الاعتماد أولاً على آليات ضمان الجودة الداخلية المتمثلة أساساً في التقييم الذاتي.⁴

أما بالنسبة لآليات الضمان الخارجي للجودة، حددت دراسة Mélanie & Al الفرق بينها كما هو موضح في الجدول رقم (1_7).

¹ Brian Jackson, The Representation of Library Value in Extra-Institutional Evaluations of University Quality, **Canadian Journal of Higher Education**, Vol. 47, N°. 1, 2017, p. 83.

² Code of Good Practice for the Members of the European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA), **Accreditation in the European Higher Education Area**, In preparation for the Conference of European Ministers for Education in Bergen, 2005, p.4.

³ Alexandra Hegji, An Overview of Accreditation of Higher Education in the United States, **Congressional Research Service**, March 23, 2017, P.1-2.

⁴ Nabil Bouzid & Zineddine Berrouche, Op.Cit, p. 31.

الجدول رقم (1-7): تصنيف آليات ضمان الجودة الخارجية

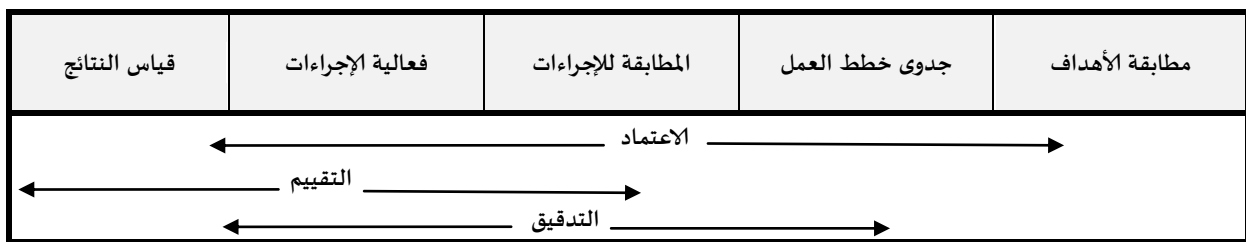
الهدف	الآلية	السؤال	الاهتمام	النتائج
المساءلة ↑ التحسين ↓	الاعتماد	هل هو جيد بما يكفي للموافقة عليه؟	التكيف (المهام، الموارد، العمليات)	قرار إيجابي ملائم أو سلبى
	التقييم	إلى أي مدى النتائج جيدة؟	النتائج	المستوى (بما في ذلك القرار مرضي أي غير مرضي)
	المراجعة	هل تحققت الأهداف؟ هل العملية فعالة؟	العمليات	الوصف كيفي

المصدر: Mélanie Julien & Al, Op.Cit, p.14.

يتضح من الجدول أعلاه أن ما يتم تقييمه والنتائج المترتبة عليه هي التي تميز الآلية المعتمد عليها، فالتقييم يركز على جودة الأنشطة (مساءلة وتحسين)، بينما يركز التدقيق على جودة آليات ضمان الجودة (التحسين)، في حين أن الاعتماد تقييم أو مراجعة يؤدي إلى اكتساب اعتراف رسمي (مساءلة).

من جانبها أوضحت دراسة Woodhouse, 1999، التداخل بين الاعتماد والتقييم والتدقيق فيما يتعلق بالأهداف المسطرة، وتكييفها، أو جدوى خطط العمل، أو توافق الإجراءات وفعاليتها أو قياس النتائج، وهو ما يوضحه الجدول رقم (1-8).

الجدول رقم (1-8): الأغراض المستهدفة بواسطة الآليات الثلاثة الرئيسية لضمان الجودة



المصدر: Mélanie Julien & Al, Op.Cit, p.14.

من خلال الجدول يتضح أنه: يمكن فحص مدى مطابقة وفعالية العمليات من خلال الآليات الثلاث، وأن تتحقق جدوى خطط العمل يكون من خلال الاعتماد والتدقيق، بينما مطابقة الأهداف هو الهدف الرئيسي للاعتماد، وقياس النتائج هو الهدف الأساسي للتقييم.

تجدر الإشارة إلى أن تقييم البرامج والمؤسسات واعتمادها لا يشكلان بالضرورة آليتين منفصلتين، ولكن قد يكونا عناصر متتالية في نفس الإجراء، وغالباً ما يسبق التقييم الاعتماد ويقدم النتائج والتوصيات، حيث يستند التقييم إلى معايير محددة بدقة وقواعد إجرائية، وبالتالي فإن الاعتماد يستخدم نتائج التقييم لتحديد قرار منح أو عدم منح علامة الاعتماد للمؤسسة. في النهاية، يتقاسم التقييم والاعتماد الأهداف المشتركة المتمثلة في تمكين المؤسسة من الوصول إلى أقصى إمكاناتها الأكاديمية من خلال توفير أعلى مستوى من الجودة التعليمية الممكنة. وفي ظل السعي لتحقيق هذا الهدف، ينبغي الحفاظ على الاستقلال المؤسسي، وتشجيع الابتكار، مع الحفاظ والاعتراف بالطابع المميز لكل مؤسسة.¹

¹ Fred M. Hayward, **Quality Assurance and Accreditation of Higher Education in Africa**, Conference on Higher Education Reform in Francophone Africa Understanding the Keys of Success, Ouagadougou, Burkina Faso, June 13-15, 2006, p.5.

المطلب الرابع: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

تشكل إدارة الجودة الشاملة تحديًا كبيرًا لأنظمة التعليم العالي في سعيها نحو تحسين جودة التعليم ونوعيته، حيث لم تعد مجرد حاضنة لأعداد مهولة من الطلاب، بل تعدى ذلك إلى ضرورة رفع كفاءة التعليم وفعاليته، والتوجه نحو وضع وتبني معايير جودة عالمية تتناسب مع بيئتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. فأصبح بذلك تطبيق مضامين إدارة الجودة الشاملة ملاذًا تسعى لتحقيقه مؤسسات التعليم العالي لتقديم مخرجات قادرة على بناء اقتصاد قوي ومتين.

1.4 تعريف إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يعبر Hixon, 1992 عن مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بأنها: "عملية إستراتيجية إدارية تستند على مجموعة من القيم، تستمد طاقتها من المعلومات، بما يمكنها من توظيف إمكانيات العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية استثماراً إبداعياً يضمن تحقيق التحسين المستمر للعملية التعليمية".¹

وفقاً Harry, 1994 هناك ثلاثة مناهج عامة لإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: المنهج الأول يركز على الزبائن، حيث يتم الترويج لفكرة تقديم الخدمة للطلاب من خلال تدريب الموظفين وتطويرهم لتعزيز قدراتهم على الاختيار واستقلاليتهم. في حين يركز المنهج الثاني على الموظفين، وتحديدًا على تعزيز مشاركة الجميع في كفاءة تشغيل المؤسسة وتحديد سياساتها وأولوياتها؛ أما المنهج الثالث فيركز على مواصفات الخدمة ويسعى إلى ضمان الالتزام بها في العمليات التعليمية القابلة للقياس.² كما ينظر لها بأنها: "جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين المنتج التعليمي، بما يتناسب مع رغبات المستفيدين ومع قدراتهم وسماتهم المختلفة".³

من وجهة نظر أخرى تعرف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بأنها: "منظومة العمل المتكاملة في العملية التعليمية، ابتداء من المدخلات والعمليات والمخرجات التي تلي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعاملين وحاجاتهم، وتحقق من خلال الاستخدام الأمثل لكل الإمكانيات المتاحة في المؤسسة الجامعية".⁴

والشكل رقم (1/14) يوضح طبيعة هذه المدخلات، والعمليات والمخرجات التي تقوم بها الجامعة ضمن إطار إدارتها لنظام الجودة الشاملة.

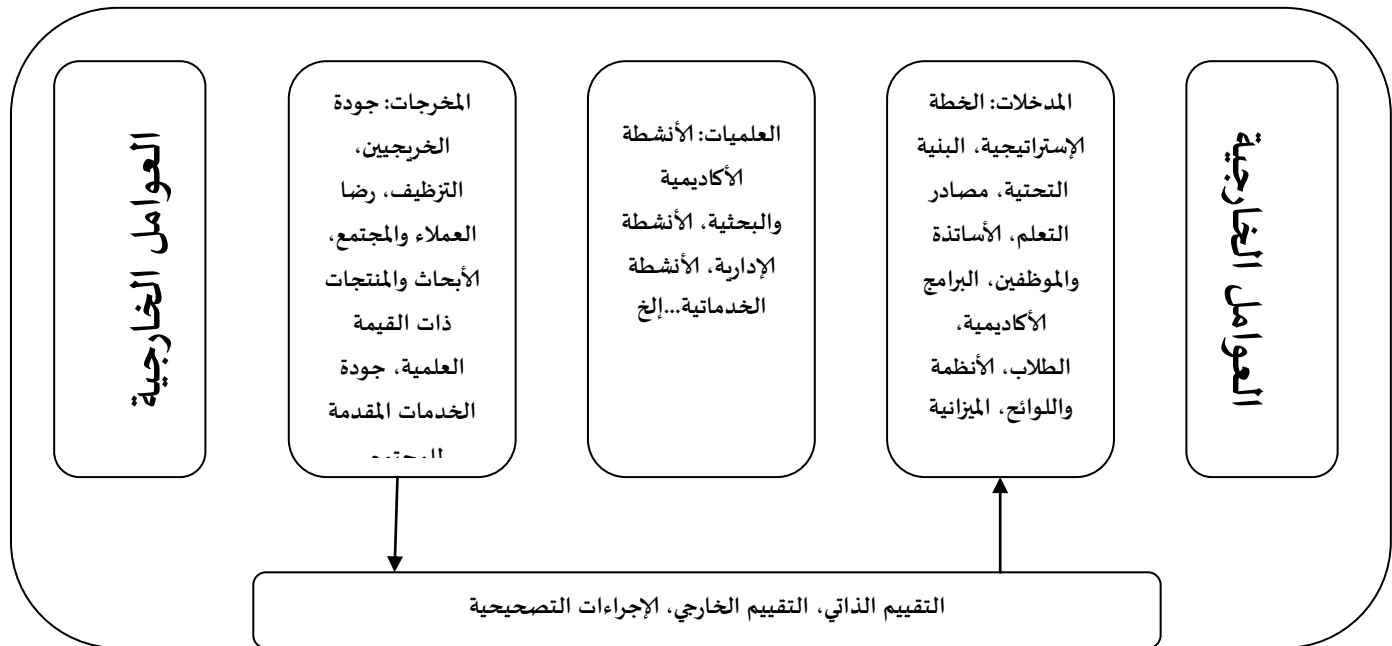
¹ Hixon.J & K.Lovelace, Total Quality Management Challenge To Leadership, **Academy Of Management Review**, Vol. 50, No. 3, p.6.

² Anastasia Papanthymou & Maria Darra, The Implementation of Total Quality Management in Greek Higher Education: The Case of Electronic Administrative Services, **International Education Studies**, Vol. 11, No. 7, 2018, p. 27.

³ سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزبادات، الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، مرجع سابق، ص 92.

⁴ ناجي عبد الستار محمود، ياسين موسى جاسم، متطلبات إدارة الجودة الشاملة في جامعة تكريت دراسة تحليلية، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد 6، العدد 13، الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2013، ص 156.

الشكل رقم (1/14): منظومة العمل المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة



المصدر: Abdelaziz Berghouth, Performer Quality Management and Strategic Planning in The International

Islamic University, IIUM Library, Kaula Lampur, Malayisa, 2016, p. 12.16.

وعرفها علميات بأنها: "طريقة حياة داخل الجامعات والكليات، تنظر إلى التعليم على أنه سلسلة جودة مستمرة، تبدأ من المنتج إلى المستهلك مروراً بعمليات الإنتاج، وهي شاملة لأنها تمس كل جوانب العملية التعليمية"¹. أما Sahney & Bnwet, 2001 فحددا تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بأنها: "فلسفة إدارية جديدة تقود الجامعات بناءً على احتياجات الطلاب والمجتمع المحيط، مما يحقق نمواً مستمراً للجامعة ويزيد من الفعالية والتميز. وبالتالي فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تشمل جميع الكليات والإدارات والموظفين والطلاب الذين يستفيدون من التحسين المستمر للعمليات والمستفيدين من مخرجات هذا القطاع". وأكدت دراسة Bennett, 2001 على أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعتمد على عدة عوامل وهي: اعتبار الجودة جزءاً رئيسياً من إستراتيجية الجامعة، مع التركيز على مشاركة العمال، وتعزيز الطاقات وإمكانيات التنفيذ بجودة عالية، والاعتماد على التحسين المستمر، واعتبار كل فرد في الجامعة مسؤولاً عن الجودة، وهو المنوط بتغيير ثقافتها"².

أيضا تعرف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على أنها: "مجموعة معايير خاصة بقياس كل ما تحتويه المنظومة التعليمية بهدف تلبية حاجات الأفراد، فهي عبارة عن جملة من المعايير والخصائص التي ينبغي توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة، سواءاً منها ما يتعلق بالمدخلات، والعمليات، والمخرجات، التي تلبى احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين واحتياجاتهم، وتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية في الجامعة"³.

¹ صالح ناصر علميات، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص 98.

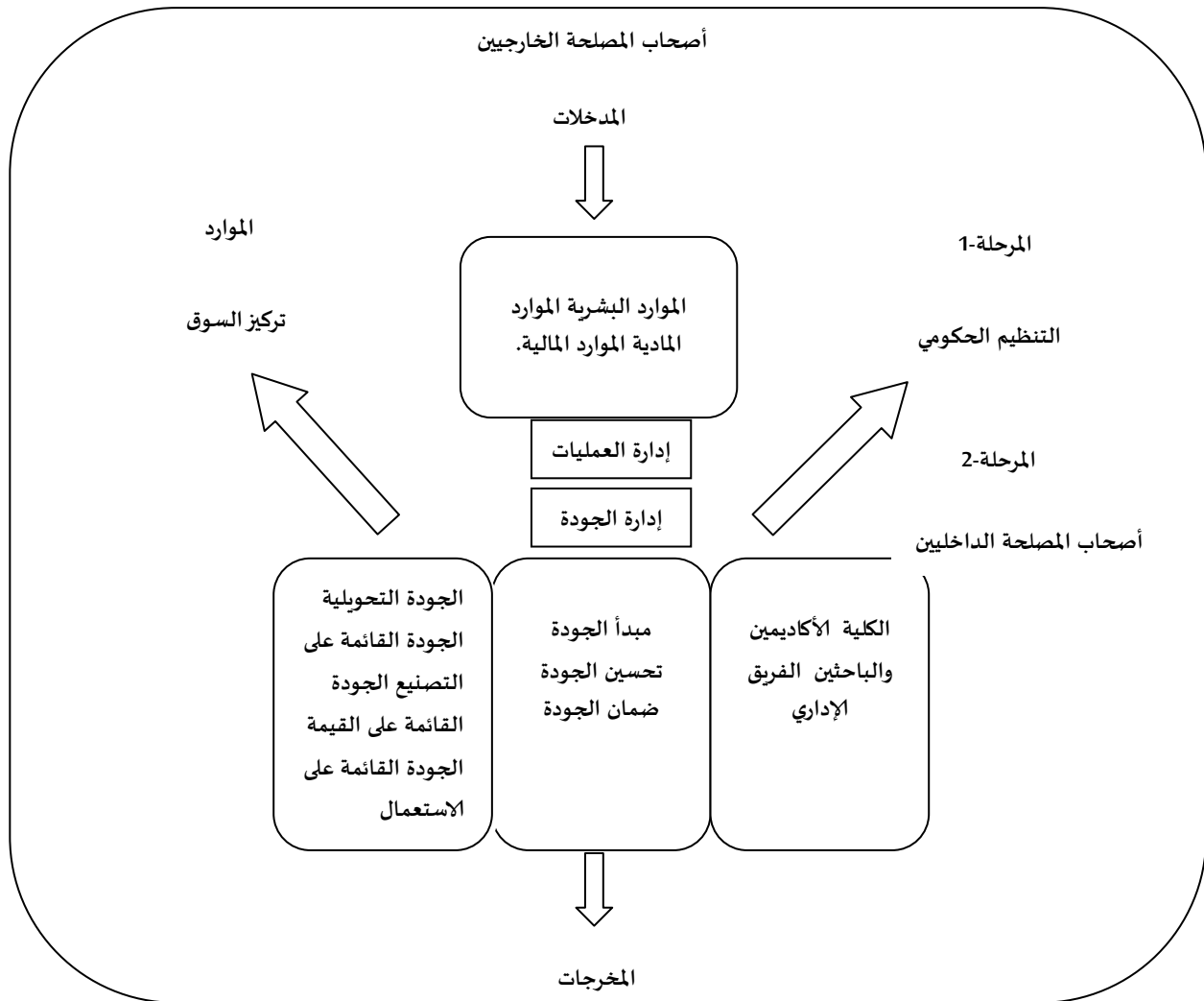
² Bassam aldaibat, Impediments of Total Quality Management Application at Higher Education Institutions, *European Journal of Business and Management*, Vol.8, No.36, 2016, p. 45.

³ فتحي درويش عشية، الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 4، عمان، الأردن، 2000، ص 538.

كما يقصد بمفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: "القيام بتوجيه كافة الأنشطة والعمليات الأكاديمية والإدارية والمالية وعلى كافة المستويات في منظومة التعليم العالي، لتحقيق متطلبات سوق العمل والطلاب، عن طريق التطوير والتحسين المستمر لجودة الخدمة المقدمة، وذلك بإيجاد ثقافة تنظيمية جديدة قائمة على الالتزام بمبدأ التوجه بالزبون، والتزام الإدارة بالتحسين المستمر وبمبدأ المشاركة الجماعية، وتقييم ملائم لكافة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية بما يتفق ومدخل إدارة الجودة الشاملة".¹

وقدمت دراسة Saba Rana نموذجاً لدورة إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي حسب مدخل (المدخلات - العمليات - المخرجات) كما يوضحه الشكل رقم (1/15).

الشكل رقم (1/15): دورة إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي



المصدر: Saba Rana, **Quality Management in Higher Education a Perspective**, Proceeding 2nd CBRC, Lahore, 14 Novembre, 2009, p. 5.

¹ شيراز عبد الله بن عيسى، تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان، مجلة الإداري، العدد 95، سلطنة عمان، 2003، ص 23.

في ضوء التعريفات السابقة يمكن تحديد الأفكار الأساسية التي تعبر عن مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات التعليمية ككل كما يلي:¹

_ التركيز على الجودة بمعناها الواسع، وهذا يتطلب معرفة الخصائص الممكن قياسها في المخرجات التي تقدمها هذه المؤسسات والتي تلاقي القبول في سوق العمل ومنظمات المجتمع المختلفة؛

_ التركيز على العمل الجماعي وإفساح المجال للطاقات البشرية لإبراز مواهبها وقدراتها لأغراض التطوير؛

_ التميز وهذا يعني أن المؤسسات التعليمية عليها أن تهتم بتحقيق متطلبات المجتمع ومؤسساته، من خلال المعلومات المرتدة، وذلك من أجل وضع خطط وإستراتيجيات تتناسب مع توقعاتهم وتطلعاتهم اتجاه المخرجات المقدمة؛

_ إعطاء الصلاحيات لرؤساء الوحدات الإدارية والعلمية، والابتعاد عن مركزية القرارات؛

_ إجراء عملية اتخاذ القرارات في ضوء بيانات ومعلومات موثقة بدقة لغرض تحليلها، وضمان التطوير والتحسين المستمر في العملية التعليمية؛

_ الاهتمام بالتدريب المستمر للموارد البشرية، ووضع نظام للجوائز والمكافآت يضمن المزيد من العطاء والإبداع؛

_ وجود قيادة فعالة موضوعية، تهتم بالعمل الميداني بعيداً عن الشعارات؛

_ توفير التقنيات الحديثة للإتصال والمعلوماتية التي توثق الأنشطة التعليمية والإدارية؛

_ الاهتمام بكافة المجالات في النظام التعليمي، كالأهداف والهيكل التنظيمي وأساليب العمل، التي تؤكد على وجود ثلاثة أبعاد أساسية هي: البعد الأكاديمي؛ والذي يمثل التزام المؤسسة بالمعايير المهنية والبحثية والمعرفية. البعد الفردي؛ وهو التزام المؤسسة بالنمو الشخصي للمدرسين والعاملين والطلبة، من خلال الاهتمام بتوفير حاجاتهم المختلفة. البعد الاجتماعي: يمثل التزام المؤسسة بإرضاء مختلف القطاعات التي تخدم المجتمع.

2.4 أهداف تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي من شأنه تحقيق جملة من الأهداف نذكر من بينها:²

_ ترسيخ إدارة الجودة الشاملة كأسلوب وفلسفة لإدارة الجامعة على اختلاف كلياتها، والابتعاد عن الأساليب التقليدية وتبني المفاهيم الإدارية الحديثة؛

_ ضمان مكانة مرموقة للجامعة والاعتراف بها محلياً وعالمياً، بالنظر لجودة أداؤها وكفاءة مخرجاتها؛

_ تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في كافة أعمال وقطاعات الجامعة وكلياتها، من خلال إقامة دورات العمل والندوات واللقاءات والمؤتمرات في مجالات الجودة الشاملة؛

_ الارتقاء بمستويات الطلبة في جميع الجوانب ورفع مستوى الوعي لديهم، من خلال الالتزام بنظام الجودة؛

_ العمل بروح الفريق، لتحقيق الترابط والتكامل بين جميع أعضاء الأسرة الجامعية؛

_ إحداث تواصل وتشابك ما بين مؤسسات التعليم العالي ومحيطها الخارجي، لاستفادة الأخير من مخرجات هاته المؤسسات، وبالمقابل استفادة النظام التعليمي من مختلف الجهات الرسمية لتحديث برامجه وتطويرها؛

¹ إلهام نعمة كاظم، دور إدارة الجودة الشاملة في تخفيف عبء الأخطار دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد جامعة القاديسية، مجلة القاديسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 18، العدد 1، جامعة القاديسية، العراق، 2016، ص 65.

² منى طواهرية، إدارة الجودة الشاملة وضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 8، العدد 24، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، أوت 2018، ص 156.

- _ حل المشاكل التي يواجهها قطاع التعليم العالي باعتماد الطرق العلمية في تحليلها ومتابعة تنفيذ هذه الحلول.¹
- _ إن تحقيق أهداف تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، يكون بإحداث تحول نحو هذا المدخل، وقد حدد Aliknson Philip, 1995 مدخل السبعة The Seven AProac كطريقة تشتمل سبع خطوات أساسية، وهي:²
- _ الإستراتيجية Strategy: وتعني النظرة الإستراتيجية لقيادة المؤسسة خلال فترة من 5 إلى 10 سنوات على الأقل؛
- _ الهياكل Structures: وذلك بإعادة هيكلة المؤسسة وتغيير المسؤوليات والوظائف، بما يتناسب والمهام الجديدة؛
- _ النظم Systems: بتجديد النظم والتشريعات لزيادة كفاءة وفاعلية المؤسسة، وتحسين مخرجاتها وفقا لمتطلبات المرحلة؛
- _ العاملون Staff: بإشباع حاجات الموظفين والعاملين، ومعاملتهم بما يحقق رضاهم، ويحمسهم لتحقيق أهداف المؤسسة؛
- _ المهارات Skills: بتحسين القدرات المهارية للموظفين من خلال التدريب المستمر، لضمان الابتكار وتحدي المنافسين؛
- _ النمط Style: أي أن يكون نمط القيادة ديمقراطياً وتشاركياً، بما ينسجم ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة؛
- _ القيم المشتركة Shared Value: ويقصد بها وجود ثقافة تنظيمية مشتركة بين جميع العاملين في المؤسسة، وذلك يدفع للعمل بروح الفريق نحو تحقيق الجودة والتميز للمؤسسة.

إن إمكانية تطبيق مدخل السبعة على مستوى المؤسسات الجامعية لتحقيق إدارة الجودة الشاملة، يمكن تنفيذه، كونها تشمل وضع خطة إستراتيجية تعتمد على تشكيل فرق العمل، وتوفير التدريب المستمر لتوظيف المهارات الخاصة بأدوات وتقنيات إدارة الجودة الشاملة، مع توفير جو من العلاقات الإنسانية والقيادة الجامعية التشاركية، التي تعمل على نشر ثقافة الجودة وتشجيع الابتكار، والعمل على تلبية حاجات جميع العاملين على مستوى مؤسسات التعليم العالي.

3.4 متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

تشمل إدارة الجودة الشاملة في مضمونها المبادئ الآتية:

- _ **التزام القيادة العليا:** تعتبر القيادة أول عامل نجاح حاسم في إدارة الجودة الشاملة، تشمل الوعي والالتزام من الإدارة العليا بنظام إدارة الجودة الشاملة، وتخصيص الموارد الكافية من قبلهم لتعليم وتدريب موظفي الجامعة (الأكاديميون والإداريون) وتركيزهم على تحسين الأداء.³ تؤكد إدارة الجودة على الحاجة إلى التزام ودعم واضحين من القادة، لإنشاء وتكوين فرق عمل ولترسيخ مبادئ وممارسات إدارة الجودة الشاملة في ثقافة المنظمة. وفي المقابل، كثيراً ما يُعتبر فشل جهود تحسين الجودة في قطاع التعليم، على أنه ناجم عن القيادة غير الفعالة، بما في ذلك مفاهيم القيادة في مؤسسات التعليم التي تفشل في إشراك مواهب الموظفين. وبالتالي، فإن التنفيذ الفعال والاستدامة في القدرة على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذا القطاع يعتمد على دعم وإلهام القادة والمدراء. يتمثل التحدي الذي يواجهه القيادة في سياق إدارة الجودة الشاملة في اعتماد فلسفة جديدة، وجميع العمليات والنظم الأخرى المرتبطة بها، التي تضمن توليد ثقافة الجودة. ووفقاً لـ Deming, 1985 فإن منهج الجودة في الإدارة يتطلب "أن يكون المدراء قادة"، كما أن القادة الجيدين يجب أن يكونوا مدراء جيدين.⁴
- _ إن القيادة الجيدة بمثابة عملية إلهام الأفراد ليقدموا أفضل ما لديهم وتحقيق النتائج المرجوة، وتوجيههم للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، وتحفيزهم لتحقيق أهدافهم. لذلك فهي تشكل أولى المحاور المهمة في نجاح تطبيق

¹ أمحمد بن الدين، مرجع سابق، ص 85.

² فهد صالح العمري، تقييم الأداء الأكاديمي بكلية التربية والألسن عمران بالجمهورية اليمنية وفقاً لبعض متطلبات الجودة الشاملة، مجلة جامعة الناصر، المجلد 2، العدد 5، جامعة الناصر، اليمن، 2015، ص 20.

³ Roqia Ismail & Muhammad Ali, Workplace Incivility a Hurdle in TQM Practices Implementation in Higher Education Institutes of Balochistan, **Journal of Education and Practice**, Vol.7, N^o.16, 2016, p. 63.

⁴ Jean Claude Ah-Teck, Op.cit, p. 36.

الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، من خلال قدرات القادة في التحكم في قيادة المؤسسة، وكيف تقوم المؤسسة بتحمل مسؤولياتها وتضمن السلوك الأخلاقي للأفراد اتجاه المجتمع.¹

_ التركيز على الزبون: على اعتبار أن للجامعة أكثر من رسالة أو مهمة رئيسية تتمثل في: التعليم والبحث، والخدمات الاستشارية وخدمة المجتمع، فإن المستفيد في هذه الحالة سيتغير وفقاً لطبيعة الخدمة المقدمة له، وعليه يمكن تقسيم أنواع المستفيدين إلى ثلاثة هم:²

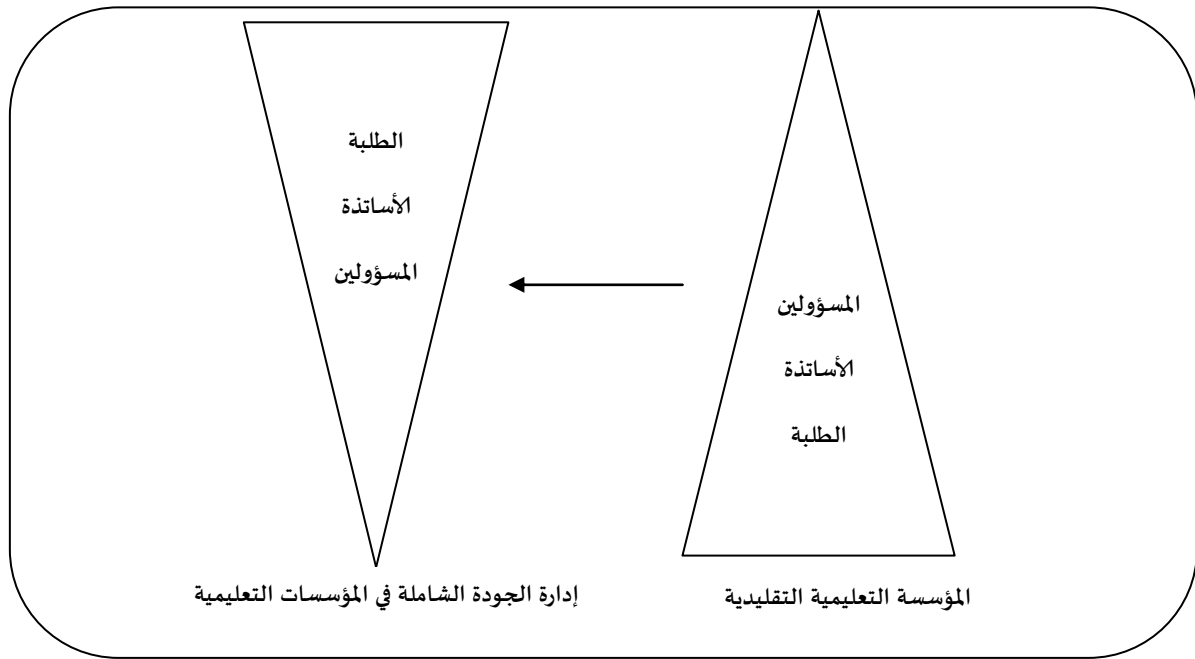
- مستفيد أساسي: يتمثل في الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم الجامعي؛
 - مستفيد داخلي: الموظف الذي يعتمد على عمل الموظفين الآخرين ليقوم بتأدية وظائفه؛
 - مستفيد خارجي: منظمات الأعمال المختلفة (سوق العمل)، أي المؤسسات الخارجية.
- عادة تتسم احتياجات وتوقعات أصحاب المصلحة بالتنوع والتغير المستمر، وأحياناً لا تكون واضحة أو معروفة صراحة، وهذا يعني أنه حتى أفضل درس مخطط له أو دورة مصممة بعناية أو أي خدمة تعليمية أخرى قد لا ترضي كل الطلبة. لذلك فإن الوفاء بتحقيق مبدأ رضا أصحاب المصلحة ينطوي على اتخاذ قرارات محفوفة بالمخاطر، ويتطلب رؤية مشتركة والتزاماً قوياً من قبل جميع الجهات الفاعلة في المؤسسة التعليمية. علاوة على ذلك، يشكل رضا أصحاب المصلحة تحدياً دائماً يستلزم بذل جهود متواصلة، وتوفير مناخ من الثقة (بالمعنى الأخلاقي) والذي بدوره ستفتقد الرؤية المشتركة مع مرور الوقت.
- ويؤكد Gandolfi, Senge et al, 2000 في دراستهما أن إقامة مؤسسة تعليمية مكرسة لتحسين الجودة يتطلب من القائمين عليها تصميم هيكل تنظيمي يعكس تفكير وتجربة الطالب، بما يسهل الاستجابة لاحتياجات الطلاب. وعلى هذا الأساس، قدم كل من Morgan, Mukhopadhyay, 2005 نموذجاً في شكل مثلث مقلوب، كمخطط لتمثيل التحول النموذجي من التركيز على قادة المؤسسة التعليمية في النظام التقليدي إلى الطلاب في ثقافة إدارة الجودة الشاملة. كما هو موضح في الشكل (1/16).³

¹ إياد علي الدجني، صادق عبد العال، تعزيز دور قيادات الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة في ضمان الجودة أنموذج مقترح، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 11، العدد 38، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن، 2018، ص 8.

² لطفي شعباني، حميدة بن يحيى، واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجامعة الجزائرية نموذجاً، مجلة اقتصاد المال والأعمال، المجلد 3، العدد 2، جامعة الشهيد حمة لضرخر الوادي، الجزائر، ديسمبر 2018، ص 135.

³ Jean Claude Ah-Teck, Op.cit, p. 47.

الشكل رقم (1/16): التحول من التركيز على المسؤول إلى التركيز على الزبون



المصدر: Jean Claude Ah-Teck, Op.cit, p. 47.

من خلال الشكل واستناداً إلى مبدأ أن صاحب المصلحة هو القاضي الأعلى للجودة التعليمية، فإنه يتم قلب الهيكل التنظيمي وصنع واتخاذ القرارات، بحيث يتم تصميم البرامج التعليمية من قبل الأساتذة ومدراء المؤسسات التعليمية على أساس احتياجات الطلاب وتوقعاتهم، ويمثل هذا التغيير تحول نموذجي وأساسي في ثقافة القيادة بالمؤسسات التعليمية، كما تستلزم إدارة الجودة الشاملة أيضاً التركيز على الشبكات المجتمعية الخارجية، من خلال التعاون مع أولياء الأمور والمدارس والجامعات وأصحاب العمل في المستقبل والمجتمع بدلاً من المنافسة مما يعزز الرضا والولاء، وبهذه الطريقة يتم بناء سلسلة فعالة من أصحاب المصلحة من خلال المشاركة في القرارات المتعلقة بتصميم البرنامج وتحسين أساليب تنفيذها.¹

التحسين المستمر: تتبنى إدارة الجودة الشاملة مبدأ التحسين المستمر للمعرفة، والعمليات، والمنتجات والخدمات، وتشارك المؤسسات التعليمية ذات التوجه النوعي في الابتكار والتغيير المستمر، الذي يلي بشكل أفضل توقعات أصحاب المصلحة، وهذا يدعم تحسين التعلم للطلاب وكذلك المدرسين والمدراء. إن تحقيق الجودة هي عملية لا نهائية لتحسين الأفراد والعمليات التي تتحقق من خلال فرق متعددة الوظائف، والتغذية العكسية لأصحاب المصلحة، وتمكين الموظفين، وطرق جمع البيانات وقياسها (بدلاً من أنظمة التفتيش) لبناء الجودة داخل النظام والعمليات. وعليه فإن التحسين المستمر للجودة ينصب التركيز من خلاله على تحسين كل من الإمكانيات الفردية والجماعية داخل المؤسسة.² لذلك، تسمى الجامعة مبدأ التحسين المستمر للجودة بمنهج التميز، وتبذل جهود كبيرة على نطاق منظومتها التعليمية لاستكشاف مبدأ التحسين المستمر وإدارة الجودة الشاملة، حيث حددت مجال: التطوير الفعلي وإثراء حياة العمل، وتقييم نتائج تعلم الطلاب، في إطار مخرجات التعليم العالي، العملية الإدارية، التكنولوجيا.

¹ Jean Claude Ah-Teck & Karen Starr, Principals' Perceptions of the Use of Total Quality Management Concepts for School Improvement in Mauritius: Leading or Misleading?, **The International Journal of Learning**, Vol. 18, Iss: 4, 2012, p. 3.

² Ibid, p. 3.

ـ التركيز على العمليات: يعد التركيز على العمليات التعليمية إحدى الإستراتيجيات المهمة التي ينبغي على مؤسسات التعليم العالي اعتمادها، حيث يقوم هذا المبدأ على تنظيم كافة الموارد اللازمة للقيام بالعمليات التعليمية، بهدف جعلها مرنة وقابلة للاستجابة لرغبات الأطراف ذوي المصلحة المتغيرة، إذ لا يكفي أن يكون المستفيد راضياً على مستوى جودة الخدمة التعليمية التي يتلقاها، وإنما يجب أن يكون راضياً على الطريقة التي أدت بها. إن النظام التعليمي في مؤسسات التعليم العالي يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، ولا يمكن تقديم خدمة تعليمية مميزة في صورة خريجين من المدخلات الجامعية، إلا من خلال تصميم العمليات التعليمية في ضوء مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، فهذه الأخيرة لا تقتصر على تقديم خدمة خالية من العيوب، بل تمتد لمعالجة العيوب في عمليات تقديم الخدمة نفسها، ولنجاح تصميم العملية التعليمية ينبغي مشاركة جميع الأطراف ذوو العلاقة من إدارة الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس، إلى الإداريين والطلبة، وسوق العمل، وجهات مهنية متخصصة، من أجل تقديم مواصفات الخريج المتميز الذي يلبي احتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية.¹

ـ العمل الجماعي: على غرار المشاركة والالتزام من جانب الإدارة العليا، من المهم أيضاً إشراك والتزام الموظفين المسؤولين عن تنفيذ السياسات والإستراتيجيات على المستوى التشغيلي، ولتصبح المؤسسة موجهة نحو إدارة الجودة الشاملة لابد عليها من تعزيز مشاركة الموظفين وتأخذ بعين الاعتبار اقتراحاتهم.² فبدون الدعم والمساهمات الواضحة للموظفين، لن يتم تنفيذ إدارة الجودة الشاملة بنجاح، حيث أن توليد ثقافة الجودة يتطلب مشاركة فاعلة من قبلهم، يمكن من خلالها القضاء على المواقف السلبية تجاه تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة. ومن مؤشرات مشاركة الموظفين في مؤسسات التعليم العالي: تشكيل فرق عمل متعددة الوظائف، التعاون والمشاركة التطوعية للموظفين في دراسات إدارة الجودة الشاملة، وقبول اقتراحاتهم فيما يتعلق بالنظام.³ في النهاية يمكن القول أن مشاركة الموظفين والعمل الجماعي يسمح بتكوين رؤية مشتركة بين قيادة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس، فضلاً عن العاملين من إداريين وفنيين، وبذلك نرى بأن استجابة الجامعة لهذا المبدأ والتكيف معه ميسرة تماماً، مما يسهل قبول فلسفة إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها.⁴

ـ اتخاذ القرارات بناءً على الحقائق: إن جودة القرار ودقته يتوقفان على المعلومات المتوفرة ونوعيتها، حيث أن المعلومات هي المادة الأساسية للعمل الإداري، ويتوقف نجاحه على مدى سلامتها وتنظيمها وتحليلها، وبالتالي يؤثر على نوعية القرارات التي تتخذ، وهذا ما لا يمكن تحقيقه بدون الإشراف لكافة الأطراف ذات العلاقة بالمؤسسة. لذا على مؤسسات التعليم العالي الاعتماد في اتخاذها لقراراتها على حقائق ومعلومات شاملة صحيحة وحديثة ودقيقة، من كافة الأطراف ذات العلاقة بالخدمات الجامعية، وتحليل تلك القرارات ومعرفة الآثار المترتبة على اتخاذها، حتى تضمن جودتها سواء أكانت تلك القرارات إستراتيجية، أو وظيفية أو تشغيلية.⁵ ولأن إدارة الجودة الشاملة لا تركز فقط على قياس درجة رضا المستفيد النهائي، بل تأكيد رضاه أثناء العملية التعليمية، لذا فالاهتمام يكون بالجودة الشاملة لمختلف مراحل العملية التعليمية، وهذا يتطلب توفر

¹ عبد اللطيف مصلح محمد، مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي اليمني، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 7، العدد 16، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2014، ص 14.

² Syed Sohaib Zubair, Total Quality Management in Public Sector Higher Education Institutions, **Journal of Business & Economics**, Vol. 5, N°.1, Jan-June 2013, p. 31.

³ Erkan Bayraktar & al, An instrument for measuring the critical factors of TQM in Turkish higher education, **Total Quality Management & Business Excellence**, Vol. 19, No. 6, June 2008, p. 558.

⁴ فتيحة حبشي، إدارة الجودة الشاملة والإيزو في التعليم العالي، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 28، العدد 28، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، ديسمبر 2007، ص 134.

⁵ عبد اللطيف مصلح محمد، المرجع نفسه، ص 15.

معايير خارجية وداخلية لتقييم برامج جودة التعليم، وبالتالي لابد من وجود أدوات وتقنيات خاصة، مع جمع بيانات فعلية من أجل عمليات القياس والتقييم.¹

_ **التعليم والتدريب:** يعد تثقيف وتدريب الموظفين على تطبيق إدارة الجودة الشاملة والنتائج المترتبة عنها، عاملاً حاسماً في نجاح البرنامج بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي، وهو ما يفرض عليها تحديد الاحتياجات التدريبية للموظفين الأكاديميين وغير الأكاديميين، واعتبارها ورشات عمل للتوعية بالجودة، كما يجب تحديد مجموعة المهارات المفقودة وتحديد مواعيد تدريب جديدة في كل مرة لسد هذه الفجوات، وهو ما يتطلب توفير الموارد المالية اللازمة لهذه الجهود.²

_ **التخطيط الإستراتيجي:** يعتبر التخطيط الإستراتيجي الجامعي، جزءاً من تخطيط التعليم والبحث العلمي، ومكملاً لتخطيط القوى العاملة، حيث يهتم بإعداد تقديرات بالاحتياجات من التخصصات المختلفة لخدمة التنمية. ومن العناصر الأساسية التي يتضمنها التخطيط الإستراتيجي للجامعة؛ وضع رسالة للجامعة تحدد أهدافها، وتحديد المستفيدين الذين تخدمهم الجامعة واحتياجاتهم الواجب إشباعها، أيضاً تحديد العمليات الرئيسية التي تضفي قيمة حقيقية لإشباع رغبات المستفيدين، وكذا تحديد معايير الأداء لقياس جودة قدرة كل عملية من تلك العمليات على تحقيق قيمة للزبون، إضافة إلى تحديد رؤية معينة لشكل الجامعة وشكل الخريج الذي تسعى إلى تكوينه، ودراسة المشاكل التي تحول دون تحقيق هذه الرؤية وبذلك يمكن التوصل إلى نواحي التغيير الواجب القيام بها على مستوى الجامعة، والتي تساعد على تطبيق إدارة الجودة الشاملة.³

_ **المشاركة والتعاون مع كافة الأطراف:** تعد المؤسسات جزءاً من البيئة العامة تؤثر فيها وتتأثر بها، وهي تستمد خصائصها من هذه البيئة وتمدها بمخرجاتها، وتؤكد إدارة الجودة الشاملة على ضرورة إقامة علاقات عديدة مع كافة الأطراف، بما يمدّها بالمعلومات ذات الصلة بالجودة وطرق تحقيقها، والمشاركة في إقرار معالم الجودة وخصائصها. وفيما يتعلق بالعملية التعليمية: ترتبط الجامعة بمجموعة من الأطراف يقيمها المجتمع الذي تتواجد فيه، وتمتد إلى جامعات مجتمعات أخرى، ومنظمات دولية تهتم بالبحث العلمي والتعليم العالي، ونرى بأن الجامعة لا تجد صعوبة في التكيف مع هذا المبدأ، حيث أنه يرتبط بأنشطتها الرئيسية.⁴

4.4 خطوات ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

1.4.4 خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يجب على أي مؤسسة تعليمية ترغب في تطبيق إدارة الجودة الشاملة تطوير نموذجها الخاص، وفيما يلي نموذج يقترح خطوات لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

_ **التمهيد:** وهي مرحلة تهيئة العاملين بالمؤسسة التعليمية لتقبل مفهوم الجودة الشاملة وتتضمن؛ توضيح مفهوم الجودة الشاملة لجميع العاملين وتحديد احتياجات العملاء الداخليين والخارجيين، وأيضاً تحديد معايير الجودة التي ينبغي الوصول إليها في كل نشاط أو مجال من مجالات التعلم بالمؤسسة، إضافة إلى تحديد المهام والمسؤوليات اللازمة لتنفيذ الأعمال المختلفة، مع ضرورة توفير الموارد المالية والمعلومات اللازمة لبدء التنفيذ؛⁵

¹ خالصة فتح الله، إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطوير التنظيمي في التعليم العالي دراسة حالة المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي ENSSEA، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر3، الجزائر، 2012، ص 30.

² Erkan Bayraktar & al, Op.cit, p. 559.

³ فتية حبشي، مرجع سابق، ص 129.

⁴ المرجع نفسه، ص 134.

⁵ صالح ناصر عليمات، مرجع سابق، ص 102.

_ التخطيط للجودة: في هذه المرحلة يتم وضع خطة رئيسية لتطوير النظام بعناصره الثلاثة (المدخلات العمليات والمخرجات) مع ضرورة وجود رؤية إستراتيجية قوية لنجاحها، ويجب أن تشمل الخطة على أهداف محددة للتطوير؛

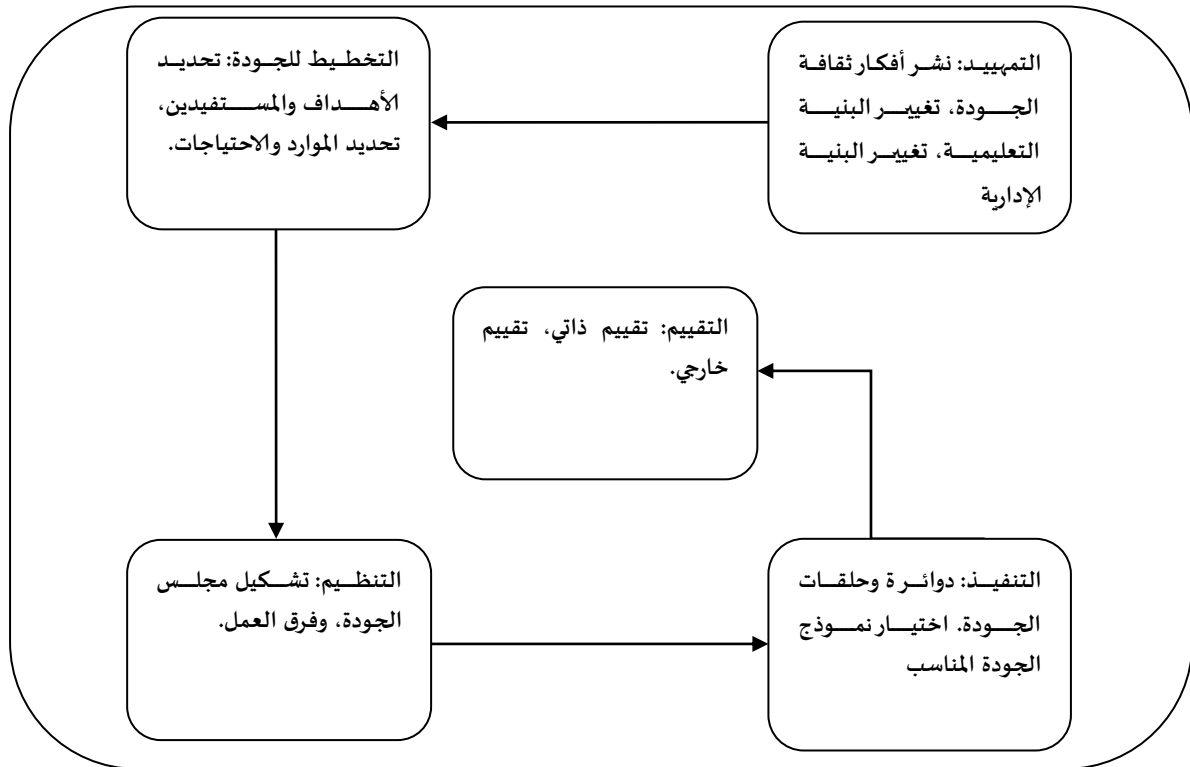
_ التنظيم للجودة: يتصف التنظيم للجودة داخل كليات إعداد المدرسين بوحدة الفاعلية، ووحدة التوجيه الرأسي، الذي يعني أن كل عضو بالكلية يحتاج إلى فهم إستراتيجية واتجاهات ورسالة الكلية، وإلى التوجيه الأفقي الذي يعني تقليل المنافسة بين الأقسام وإدراك الأهداف، كذلك وجود قيادة فردية لكل عملية¹؛

_ التنفيذ: تتضمن هذه المرحلة تطبيق ممارسات معينة وهي: توزيع المهام والمسؤوليات على الأفراد، بما يتفق مع قدراتهم وإمكانياتهم، والعمل على زيادة القدرات والمهارات اللازمة للتنفيذ من خلال عمليات التدريب المستمر²؛

_ التقويم: تهدف هذه الخطوة إلى التأكد من أن جميع الأعمال الأكاديمية والإدارية التي تؤثر في جودة النظام الجامعي تؤدي بالكفاءة المطلوبة، باستخدام تقنيات الجودة الشاملة وإعادة النظر في السياسات التعليمية الإدارية، وتصحيح الأخطاء للوصول إلى التطوير والتحسين المستمرين.³

يمكن توضيح خطوات تطبيق هذا المدخل في قطاع التعليم العالي في الشكل (1/17).

الشكل رقم (1/17): خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم



المصدر: حامد محمد علي، معايير مقترحة للجودة التعليمية في ضوء معايير بالدريج للجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في المملكة نموذج مقترح، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية، 2008، ص 41.

¹ محمد عبد الرزاق إبراهيم، إدارة الجودة الشاملة، دار الفكر، عمان، الأردن، 2007، ص 295.

² صالح ناصر علي، مرجع سابق، ص 104.

³ محمد عبد الرزاق، المرجع نفسه، ص 295.

2.4.4 معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

- يعترض تطبيق مدخل إدارة لجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي جملة من الصعوبات نذكر منها:¹
- _ عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي لمتطلبات تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة، وذلك على مستوى الأبعاد الثقافية التنظيمية (القيادة، الهياكل والنظم، التحسين المستمر، الابتكار)؛
 - _ عدم ملائمة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة في الجامعات مع متطلبات تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة؛ وذلك على مستوى فلسفة التعليم الحالية وأهدافه، وهياكل التعليم الجامعي وأنماطه، أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم، وأدوات العملية التعليمية، ونظام الدراسات العليا والبحث العلمي، والإمكانيات المادية وتمويل التعليم الجامعي؛
 - _ عدم مشاركة جميع العاملين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة؛
 - _ عدم ملائمة جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب ومستوى جودة الخدمة التي تتفق مع رغباتهم وتوقعاتهم، وذلك فيما يختص بالكتاب الجامعي، وأداء هيئة التدريس وأساليب التقييم المتبعة، وكفاءة نظام تقديم الخدمة وفعاليتها، ورعاية الطلاب؛
 - _ عدم الربط بين كليات الجامعة وقطاعات سوق العمل من حيث مدى تطور المناهج طبقاً لمتطلبات سوق العمل؛
 - _ تبني طرق وأساليب لإدارة الجودة الشاملة لا تتوافق مع خصوصية المؤسسة الجامعية؛
 - _ مقاومة التغيير سواءاً من العاملين، أو من الإدارات وخاصة الاتجاهات عند الإدارات الوسطى؛
 - _ توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد.

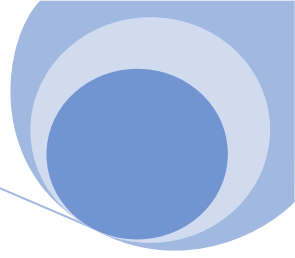
¹ ياسر محمد محجوب، برنامج مقترح لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية في ضوء التصنيف العالمي للجامعات جامعة الخرطوم أنموذجاً، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 7، العدد 18، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2014، ص 113.

خلاصة:

تقوم إدارة الجودة الشاملة على مفهوم متكامل يغطي مستويات المنظمة ككل، تبلورت أسسها عبر عدة مراحل تطويرية تاريخية، إلى أن عرفت كنظام إداري متكامل وإطار فلسفي وثقافة، مكونة من مجموعة من المبادئ والأساليب والأدوات، تركز على العمل الصحيح من أول خطوة، وتسعى بالدرجة الأولى إلى تجسيد أهداف ترضي المستفيد، وتحقيق مستويات عالية من الأداء.

أما عن إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي فينظر لها على أنها منظومة عمل متكاملة وشمولية تقود الجامعات إلى تحقيق نمو وتحسين مستمرين يزيد من فعاليتها وتميزها، من خلال التركيز على مكونات العملية التعليمية، بدءاً بالمدخلات المتاحة، مروراً بمختلف العمليات الأكاديمية والإدارية وصولاً إلى مخرجات العملية التعليمية، والتي تفي بمتطلبات الطالب، وتحقق تطلعات المجتمع وجميع الأطراف أصحاب المصلحة. وبذلك فإن إدارة الجودة الشاملة تقوم على فكرة اعتبارها جزءاً رئيسياً من إستراتيجية الجامعة، تستلزم الفهم الجيد لمبادئها وقيمها كونها عنصراً محورياً في تأسيس ثقافة الجودة، وهو ما يمهد الطريق للاستخدام الكفء والفعال لأدوات وتقنيات إدارة الجودة الشاملة، وتفعيل برامج وآليات ضمان الجودة على مستوى البرامج أو المؤسسة الجامعية ككل.

التطرق لمختلف المحاور المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، يقود بالضرورة إلى عرض الجانب المتعلق بالهدف من تطبيقها، وهو تحسين الأداء في هذه المؤسسات، وهو ما سيتم تناوله في الفصل الثاني.



الفصل الثاني

...مقارنة الأداء في مؤسسات التعليم العالي

. تمهيد

المبحث الأول: مدخل إلى ماهية الأداء

المبحث الثاني: مقارنة الأداء في مؤسسات التعليم العالي

. خلاصة

الفصل الثاني: مقاربة الأداء في مؤسسات التعليم العالي

تمهيد

تكتسب دراسة الأداء والعوامل المؤثرة عليه أهمية كبيرة في الإدارة المعاصرة لمؤسسات التعليم العالي، فالأداء سواء على مستوى الفرد أو المؤسسة وبأبعاده الأكاديمية والإدارية والمجتمعية، هو السبيل لتحديد مستوى الجودة والتميز. وفي عالم سريع التغير يحفل بتحديات تنافسية عديدة ومتنوعة، يصبح الإهتمام بدراسة الأداء في مؤسسات التعليم العالي وعناصره وكيفية إدارته، فضلاً عن تحديد الأطر الفكرية والمرجعية لمؤشرات وأدوات وأساليب قياسه وتقييمه، والنماذج العالمية في تحسينه وتميزه، وسيلة لبلوغ التميز وتعزيز مكانة مؤسسات التعليم العالي؛ ناهيك عن مجابهة ما يمكن أن يكون تحديات تنافسية أصبحت تواجهها بشكل متزايد ومتسارع. ومن أجل ذلك تبحث الجامعات عن الأساليب والمداخل الحديثة التي يمكن استخدامها في تطوير وتحسين أداؤها.

ولبحث هذه العناصر تمّ تخصيص هذا الفصل لطرح التوجهات النظرية في هذا الإطار، من خلال التطرق إلى:

_ مدخل إلى ماهية الأداء: يتم التطرق من خلاله مفهوم الأداء، إدارة الأداء ومتطلبات فعالية نظامها، ومفهوم تحسين الأداء اتجاهات وأشاكله.

_ مقاربة الأداء في مؤسسات التعليم العالي: تتناول بالدراسة والتحليل ماهية الأداء في مؤسسات التعليم العالي، والمفاهيم المتعلقة بتقييم الأداء ومناهجه، مؤشرات الأداء أهمية وتحديات تحديدها واستخدامها، إضافة إلى طرح مختلف نماذج التميز في الأداء على المستويين العالمي والعربي.

المبحث الأول: مدخل إلى ماهية الأداء

تشهد البيئة الاقتصادية، والإدارية والتكنولوجية تطورات عالمية فائقة السرعة من شأنها التأثير على أداء المنظمات باختلاف أشكالها. حيث أن كل المتغيرات المعاصرة بدءاً من الثورات التقنية، عولة الأسواق، ووصولاً إلى التنوع البيئي وظهور الاقتصاد المبني على المعرفة؛ زادت من حدة المنافسة على كل الأصعدة، ولم يعد العمل من أجل البقاء والاستمرار خياراً مطروحاً أمام المنظمات، بل حتمية تفرضها عليها حالات عدم التأكد في ظل بيئة متسارعة التغيير.

المطلب الأول: مفهوم الأداء

1.1 تعريف الأداء

الأداء كغيره من المفاهيم الإدارية، حظى باهتمام الأكاديميين والدارسين. وقد تباينت التعاريف المحددة لهذا المصطلح، باختلاف المدارس والنظريات التي كانت سائدة في كل مرحلة من المراحل التاريخية لتطور الفكر التنظيمي والإداري، وما يزال أحد المحاور الرئيسة التي ينصب عليها اهتمام علماء الإدارة وتركيزهم، فمن خلاله يمكن إعطاء صورة شاملة عن سير أنشطة المنظمة وأعمالها، كما أنه يخضع لمجموعة من العوامل يصعب تحديدها وضبطها بدقة بما يجعل صعوبة في ضبط مفهومه. وقبل التطرق لوجهات نظر الباحثين التي تعرضت لمفهوم الأداء نشير إلى أن: مصطلح "أداء" مستمد من المصطلح الإنجليزي في القرن الخامس عشر "To Perform"، والذي يأتي أصلاً من الكلمة اللاتينية "Parformer". والذي يعني تأدية وإكمال العملية والمهمة مع النتائج التي تنجم عنها والنجاح الذي يمكن أن يعزى إليها.¹ ولأن الأداء من المفاهيم التي تتسم بالديناميكية في محتواها المعرفي، فقد عرف تطورا منذ بداية استعماله الأولى إلى وقتنا الحالي، وهذا بفعل التطورات الاقتصادية التي ميزت حركية المجتمعات البشرية، والتي كانت بدورها دافعا قويا لبروز إسهامات الباحثين، وتتجسد النظرة التقليدية للمفكرين في هذا المجال ومن بينهم المهندس تايلور رائد مدرسة الإدارة العلمية في إعطاء مفهوم دقيق للأداء والاهتمام بقياسه، وهذا من خلال الدراسة الدقيقة للحركة التي كان يؤدها العمال وتوقيت كل منها بقصد الوصول إلى الوقت اللازم لإدارة الآلة وإيقافها، مع بداية القرن العشرين تحول اهتمام المؤسسات من إستراتيجية التركيز على الكميات الممكن إنتاجها إلى إستراتيجية التركيز على الكميات الممكن بيعها، وتمثل الأداء حينها في التحكم بأسعار المنتجات عن طريق التحكم في التكاليف الداخلية، غير أنه مع مرور الزمن عرف مفهوم الأداء تطورا جديدا في محتواه؛ فبدلاً من الاعتماد على الزمن المستغرق للأفراد والمعدات لتحديد معدلات الأداء والتحكم في الأسعار تم الانتقال إلى الأخذ في الحسبان التطورات التي تشهدها بيئة المؤسسات عند تحديد مفهوم الأداء.²

شكلت التطورات في الفكر الإداري والاقتصادي تحديات جديدة، أصبحت تواجهها المؤسسات مع تطور التسويق كعلم وفن، وظهور الفكر الإستراتيجي في الإدارة، والاتجاه المتزايد لتطبيق الإستراتيجيات المختلفة في التسيير (خصوصاً إستراتيجية التمايز)؛ كل هذه المستجدات وغيرها أثرت بشكل واضح في طرق الإدارة والتسيير، وكذا في شروط النجاح في السوق؛ ومن ثم فأداء المؤسسة لم يعد يعبر عن تخفيض التكاليف فقط، بل عن القيمة التي يجنيها الزبون من تعامله معها، ومن جهة أخرى توسع ليشمل أيضاً (إضافة إلى النقلة النوعية السابقة) المستفيدين من الأداء، ونعني بذلك أن مفهوم الأداء ظل مقتصرًا لمدة

¹ Haithem Hammami, A la Recherche des Déterminants de la Performance des Entreprises: Analyse Econométrique à Partir de L'enquête Annuelle sur la Compétitivité 2015, Notes et Analyses de l'ITCEQ, Tunisie, 2016-2017, p. 6.

² أبو بكر بوسالم، هدى شهيد، دور أسلوب كايزن (النموذج الياباني) في تحسين أداء المؤسسة دراسة حالة اتصالات الجزائر للهاتف النقال أوريدو ولاية بشار، مجلة الدراسات المالية المحاسبية والإدارية، العدد 8، جامعة أم البواقي، الجزائر، 2017، ص 628.

معتبرة على المردودية المالية والاقتصادية للمساهمين أي ما يعرف بـ Shareholder Value، لينتقل بعدها في إطار التطور إلى مفهوم أوسع ليأخذ في الحسبان مصالح الأطراف الأخرى وهو ما يعرف بـ Stakholder Value.¹

ذكر Hag et al, 2008 أن الأداء هو: "مقياس لكيفية تأدية المنظمة لعملية معينة"،² في حين أوضح Wheelen & Hunger 2010 بأن الأداء هو: "النتيجة النهائية للأنشطة ويشمل النتائج الفعلية للإدارة الاستراتيجية للمنظمة"،³ وفي السياق نفسه أكد البغدادي والعبادي أن الأداء هو: "انعكاس لكيفية استخدام المنظمة لمواردها، واستثمارها بالشكل الذي يجعلها قادرة على تحقيق أهدافها".⁴

يعرف الأداء أيضا على أنه: "إنجاز هدف أو أهداف المؤسسة؛ فهو درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد، كما يعكس الكيفية التي يحقق أو يشبع الفرد من خلالها متطلباته الوظيفية، و غالبا ما يحدث تداخل بين الأداء والجهد؛ هذا الأخير يشير إلى الطاقة المبذولة، أما الأداء فيقاس على أساس النتائج التي حققها الفرد". فالأداء عبارة عن ذلك الفعل الذي يقود إلى إنجاز الأعمال كما يجب أن تُنجز، والذي يتصف بالشمولية والاستمرارية، حيث يعتبر المحدد لنجاح المؤسسة وبقائها في أسواقها المستهدفة، وبالتالي أداء المؤسسة مرتبط بشكل كبير بأداء المورد البشري.⁵ ويلقي Gilbert Thomas الضوء على مصطلح الأداء حيث يرى أنه: "ينبغي عدم الخلط بين السلوك وبين الإنجاز والأداء، ذلك أن السلوك هو ما يقوم به الأفراد من أنشطة في المنظمة التي يعملون بها، أما الإنجاز فهو ما يبقى من أثر أو نتاج بعد أن يتوقف الأفراد عن العمل، أي أنه مخرج أو نتاج أو نتائج، أما الأداء فهو التفاعل بين السلوك والإنجاز، أي إنه مجموع السلوك والنتائج التي تحققت".⁶

هذا وجاء في تعريف Druker Peter للأداء بأنه: "قدرة المنظمة على الاستمرارية والبقاء، محققة التوازن بين رضا المساهمين والعاملين".⁷ في حين عرف كل من Miller & Bromiley الأداء على أنه: "انعكاس لكيفية استخدام المؤسسة للموارد المالية والبشرية، واستغلالها بالصورة التي تجعلها قادرة على تحقيق أهدافها".⁸

في سياق آخر أشار Yvon أن مصلح الأداء بالمعنى الإداري يعبر عن ثلاثة جوانب أو أبعاد هي:⁹

- النتيجة: التي يجب أن تقارن بمرجع (هدف)، وبالتالي يمثل الأداء مستوى تحقيق الأهداف؛
- القيام بالفعل: وهنا يجب التمييز بين الكفاءة التي تعني: القدرة على التصرف وتحقيق منتج معين، والأداء الذي يعني الإنتاج الحقيقي. حيث يكون هناك أداء حين يكون بالإمكان تحقيق الانتقال من القوة الكامنة إلى الإنجاز، و يشير هذا المعنى للأداء إلى العملية في حد ذاتها وليس النتيجة؛

¹ Françoise Giroud et autres, **Contrôle de Gestion et Pilotage de la Performance**, 2^{ème} édition, Gualino éditeur, Paris, France, 2004, p. 72.

² علاء فرحان الدعي، علي عبد الأمير كمونة، دور اللاملموسات في تحقيق الأداء المتميز بحث ميداني في كليات جامعة كربلاء، مجلة الإدارة والاقتصاد، المجلد 2، العدد 8، جامعة كربلاء، العراق، 2013، ص 187.

³ Thomas L. Wheelen & J. David Hunger, **Strategic Management and Business Policy Toward Global Sustainability**, 13th Ed, Pearson Education- Prentice Hal, New Jersey, USA, 2012, P. 22.

⁴ عادل هادي البغدادي، هاشم فوزي العبادي، التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وعلاقتهما بالمفاهيم الإدارية المعاصرة السلوك التنظيمي- الذاكرة التنظيمية- لإدارة المعرفة - لإدارة المعلومات- الأداء التنظيمي، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والطباعة، عمان، الأردن، 2010، ص 359.

⁵ رابية حسن، إدارة الموارد البشرية رؤية مستقبلية، الدار الجامعية للنشر، الإسكندرية، مصر، 2001، ص 209.

⁶ Thomas F. Gilbert, **Human Competence Engineering Worthy Performance**, John Wiley & Sons, USA, 2007, p. 19.

⁷ Druker Peter, **L'avenir du Managment Selon Drucker**, Ed Village Mondial, Paris, France, 1999, p. 73.

⁸ Miller Kent & Bromiley Philip, Strategic Risk and Corporate Performance: an Analysis of Alternative Risk Measures, **Academy of Management Journal**, Vol. 33 N^o. (4), 1990, p. 759.

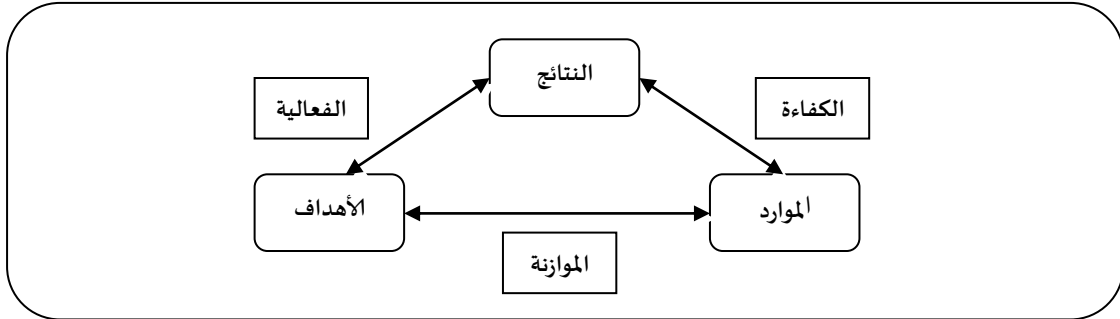
⁹ Yvon Pesqueux, **La Notion de Performance Globale**, 5^{ème} Forum international ETHICS, Tunis, Tunisie, Dec 2004, p. 8.

- النجاح: ومن هذا المنظور لا يمكن القول أن الأداء جيد أو ضعيف في حد ذاته، فنفس النتيجة يمكن اعتبارها أداء جيد؛ إذا كان الهدف بالنسبة للجهة الملتزمة به طموحاً، أو أداء ضعيف إذا كان الهدف متواضعاً، ومن ثم فإن الأداء بهذا المعنى يختلف من مؤسسة إلى أخرى، ومن مجموعة إلى أخرى، ومن عامل إلى آخر. كما قد يحصل أن تكون نفس النتيجة المحققة من طرف نفس المؤسسة في مرحلة معينة أداء جيد، وفي مرحلة متطورة أداء ضعيفاً. كما يعرف الأداء بأنه: "المنظومة المتكاملة لنتائج أعمال المنظمة في ضوء بيئتها الداخلية والخارجية، حيث يشتمل على ثلاثة أبعاد هي:¹

- أداء الأفراد في إطار وحداتهم التنظيمية المتخصصة الأداء الفردي؛
- أداء الوحدات التنظيمية في إطار السياسات العامة؛
- أداء المؤسسة في إطار البيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

بالرغم من اشتغال مفهوم الأداء على الأبعاد الثلاثة المذكورة، إلا أنه يختلف عن كل منهما، كما يعد محصلة لها، حيث أن هناك علاقة سببية بين الأبعاد الثلاثة، فيتوفر المناخ التنظيمي الفعال للأفراد فإن أدائهم سينعكس على الأداء المؤسسي. من وجهة نظر أخرى يمكن تعريف "الأداء" انطلاقاً من اشتغاله على مفهومين هما: **الفعالية**؛ التي تربط المخرجات بالأهداف أو بمعايير أخرى، و**الكفاءة**؛ التي تربط المخرجات بالمدخلات. فاستخدام مصطلح الأداء يستدعي مفاهيم الإنجاز والتحصيل وتنفيذ المهام. وبالتالي ينطوي تقييم أداء المؤسسة على السؤال عما تنجزه ومدى أدائها لمهامها. بمعنى آخر، ما مدى فعالية المؤسسة في تحقيق أهدافها، وكيف تستخدم مواردها بكفاءة في هذه العملية؟² وفي ذات السياق أشار Bartol إلى أنه يمكن تعريف الأداء من خلال: العلاقة بين عناصر ثلاث هي (النتائج- الموارد - أهداف) والتي يمكن تلخيصها في الشكل الموالي:

الشكل رقم (2/1): مثلث الأداء



المصدر: Bartoli Anmie, Le management dans l'organisation Publique, Ed DUNOD, Paris, 1997, p. 78.

إن العناصر الثلاث المتمثلة في: الكفاءة – الموازنة- الفعالية، ليس لها تأثير إلا إذا تم التوفيق بينها، حيث أن أخذ كل منها بمعزل عن الأخرى من شأنه أن يسمح بالوقوع في أخطاء، ولا يتم التحكم فيها أو تتبعها. وبالتركيز على أن الأداء متغير تابع لعاملي الكفاءة والفعالية، وكما هو موضح في تعريف المنظمة العالمية للتقريب الإيزو 9000 إصدار 2000، فإن تعريف الأداء وفقاً لمفهوم الكفاءة يبين أنه: "أداء داخلي متمثل في مقدار الموارد البشرية المستخدمة

¹ محمد الطعمانة، معايير قياس الأداء الحكومي وطرق استنباطها، ندوة حول الأساليب الحديثة في قياس الأداء الحكومي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر، 2005، ص ص 14-15.

² Alan W. Lindsay, Institutional Performance in Higher Education: The Efficiency Dimension, **Review of Educational Research**, Vol. 52, No. 2, 1982, pp. 176-177.

لإنتاج وحدة واحدة من المخرجات". أما تعريفه وفقا لمفهوم الفعالية يوضح أنه : "أداء خارجي متمثل في المخرجات أو الأهداف التي يسعى النظام إلى تحقيقها".¹

بالإضافة إلى بعدي الكفاءة والفعالية هناك من يضيف البعد الإستراتيجي لمفهوم الأداء، حيث يرى Angelier أن أداء المؤسسة يتجسد في قدرتها على تنفيذ إستراتيجيتها وتمكنها من مواجهة القوى التنافسية.² فالأداء يرتبط بقدرة المؤسسة على الاستمرار بالشكل المرغوب فيه في سوق تنافسية متطورة، أي بتحقيق الكفاءة والفعالية في نفس الوقت. وهذا يعني أن الأداء يغطي تحقيق الأهداف، واستخدام الموارد، وأمثلة العمليات الداخلية وكذا إرضاء الأطراف الفاعلة في المؤسسة، ومما سبق يمكن القول أن الأداء فعل يعكس مدى نجاح المؤسسة.³

أما Lebars et Enske فقد قدما مجموعة من العناصر توضح مفهوم الأداء هي: الأداء هو: مجموعة من المؤشرات المالية وغير المالية التي تعطي معلومات عن درجة تحقيق الأهداف والنتائج. الأداء هو: مؤشر ديناميكي يتطلب الحكم والتفسير. الأداء: ربما يعبر عنه من خلال استخدام نموذج سبي يصف كيف أن الأفعال الحالية ربما تؤثر في النتائج المستقبلية. الأداء: ربما يفهم بشكل مختلف اعتمادا على الشخص الذي يساهم في تقييمه (مثلاً ربما يفهم الأداء من قبل شخص داخل المنظمة بشكل مختلف عن شخص آخر في منظمة أخرى. كما أنه من أجل أن نُعرّف الأداء فإنّه من الضروري معرفة محدّداته بالنسبة لكل مركز مسؤولية في المنظمة، ولغرض إعداد تقرير حول مستوى أداء المنظمة، فإنّه من الضروري توفر المقدرة على وضع النتائج بشكل كمي.⁴

بناء على ما تمّ عرضه من تعاريف لمفهوم الأداء يمكن القول أن الأداء عبارة عن: نشاط يعكس درجة نجاح المؤسسة في إنجاز أهدافها وقدرتها على الاستمرارية في سياق تنافسي. فالمؤسسة الناجحة هي التي تحقق مفهوم الفعالية في تحقيق الأهداف التي حدّدتها، وتجسد الكفاءة عندما تتمكن من الاستغلال الأمثل والصحيح للموارد المتاحة.

كما يتضح من التعاريف المذكورة أن أداء المؤسسة يتميز بعدة خصائص نذكرها فيما يلي:⁵

ـ الأداء مفهوم واسع: بحيث يختلف مدلوله باختلاف الجماعات أو الأفراد الذين يستخدمونه، فبالنسبة للملكي المؤسسة قد يعني الأرباح، أما بالنسبة للقائد الإداري فقد يعني المردودية والقدرة التنافسية، أما بالنسبة للفرد العامل فقد يعني الأجور الجيدة أو مناخ العمل الملائم، في حين قد يعني بالنسبة للزبون نوعية الخدمات والمنتجات التي توفرها له المؤسسة، لذا يبقى الأداء مسألة إدراك يختلف من فرد لآخر ومن جماعة لأخرى، ومن مؤسسة لأخرى، وهذا ما يطرح إشكالية صعوبة ضبطه وقبوله وفقا لمعايير معتمدة من جميع الفاعلين داخل وخارج المؤسسة، كما قد يمنع ذلك المؤسسة من أن تكون في وضعية جيدة على كل المعايير.

¹ ليلي بوحديد، التخطيط الاستراتيجي كمدخل لتحسين أداء الموارد البشرية في المستشفيات العمومية الجزائرية دراسة حالة، المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، العدد 1، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ديسمبر 2014، ص 135.

² عبد الملك مزهودة، الأداء بين الكفاءة والفعالية مفهوم وتقييم، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 1، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، نوفمبر 2001، ص 87.

³ السعيد بربش، نعيمة يحيوي، أهمية التكامل بين أدوات مراقبة التسيير في تقييم أداء المنظمات وزيادة فعاليتها دراسة حالة ملينة الأوراس، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 1، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2011-2012، ص 3.

⁴ Lebars. M, Euske.K, Aconceptual and Operational Delineation of Performance, Business Performance a Measurement, Cambridge, University Press, 2006, p. 71.

⁵ الصالح جيلح، أثر القيادة الإدارية على أداء العاملين دراسة حالة مجمع صيدال، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر، 2006، ص ص 128-129.

_ الأداء مفهوم متطور: إن مكونات الأداء تتطور عبر الزمن، إذ أن المعايير التي يتحدد الأداء على أساسها سواء كانت معايير داخلية للمؤسسة أو تلك التي تحددها البيئة الخارجية تكون متغيرة، فالعوامل التي تتحكم في نجاح المؤسسة في المرحلة الأولى لدخول السوق -الانطلاق - يمكن أن تكون غير ملائمة للحكم على أداء مؤسسة تمر بمرحلة النمو أو النضج، كما أنه قد توجد توليفة معينة من العوامل البشرية، والتقنية، المالية والتنظيمية تجعل الأداء مرتفعاً في موقف أو ظرف معين دون أن يكون ذلك في موقف أو ظروف أخرى، لأن هذه التوليفات متعددة ومتغيرة عبر الزمن، لذلك فإن التحدي الأساسي الذي يواجهه القادة الإداريين هو إيجاد التوليفة المناسبة لتحقيق الأداء المرتفع.

_ الأداء مفهوم شامل: يفضل بعض الباحثين استخدام مدخل شامل عند دراسة الأداء، لذلك يقترحون على القادة الإداريين مجموعة واسعة من المؤشرات المتكاملة لقياسه، حيث يوضح بعضها البعض، وهي ذات علاقة بالأهداف العديدة للمؤسسة، إذ أن المعايير المالية وحدها غير كاملة للتعبير عن أداء المؤسسة، لذلك على القادة الإداريين أن يستخدموا إلى جانبها معايير غير مالية وخاصة المعايير البشرية والاجتماعية لتكتملها، وهي تشكل أساس النجاح في المستقبل لكونها توفر نظرة شاملة و ضرورية عن الأداء في مجالات متعددة.

_ الأداء مفهوم غني بالتناقضات: إن الأداء تحدده مجموعة من العوامل منها ما يكمل بعضها البعض، ومنها ما يكون متناقضاً، ويظهر هذا التناقض مثلاً عندما يسعى القادة الإداريون إلى تحقيق هدف خفض تكاليف الإنتاج، والسعي في نفس الوقت إلى تحقيق هدف تحسين النوعية في الخدمات والسلع، أو السعي لخفض تكاليف وأعباء العاملين والحفاظ في نفس الوقت على الروح المعنوية العالية لهم، لذلك فإن مكونات الأداء تتطلب تحكيماً مستديماً، وبما أن مكونات الأداء ليس لديها كلها نفس الأهمية النسبية، لذا على القائد الإداري أخذ الأولويات بعين الاعتبار، إضافة إلى محاولة التوفيق بينها.

_ الأداء ذو أثر رجعي على المؤسسة: يؤثر أداء المؤسسة على سلوكيات القادة الإداريين، فإذا كانت النتائج المحققة بعيدة عن الأهداف المسطرة، فإنه يتوجب عليهم إعادة النظر في البرامج والخطط وحتى في الخيارات الإستراتيجية، لذلك فمعرفة مستوى الأداء عن طريق قياسه وتقييمه يهدف إلى اتخاذ الإجراءات التصحيحية لبلوغ الأداء المستهدف.

2.1 المفاهيم ذات العلاقة بالأداء

_ الكفاءة: يعرف Daft الكفاءة بأنها: "حجم الموارد المستخدمة لانجاز أهداف المنظمة، والقائمة على كمية من المواد الخام والأموال والموظفين، اللازمة لتحقيق مستوى معين من المخرجات".¹ ويوضح كل C-J Mathe et. L-J Malo أن الكفاءة: "تتمثل في العلاقة الاقتصادية بين الموارد المتاحة والنتائج المحققة من خلال تعظيم المخرجات على أساس كمية معينة من المدخلات".² وبالتالي يمكن القول أن المؤسسة تكون كفؤة إذا ما حققت الأهداف المسطرة سواء في استغلال الوسائل المتاحة أو بلوغ النتائج المقدرة، فمفهوم الكفاءة لا يتعلق فقط بالحكم على النتيجة كما هو الحال بالنسبة للفعالية، ولكن بكيفية الحصول على هذه النتيجة مع الأخذ بعين الاعتبار شروط وأهداف التحقيق، وبالتالي تضم الكفاءة جانبين جانب الفعالية وجانب استغلال الوسائل المتاحة.³

¹ Richard L. Daft, **Organization Theory and Design**, Tenth Edition, South-Western, Cengage Learning, USA, 2010, p. 20.

² Racha Ghayad, **les facteurs déterminant de la performance globale des banques islamiques cas du Royaume du Bahreïn et des Emirats Arabes Unis**, Thèse de doctorat, l'université de Caen, 2006, p. 88-90.

³ شوقي بورقبة، التمييز بين الكفاءة والفعالية والفاعلية والأداء حوار الأربعاء العلمي للعام الدراسي 1430- 1431 ضمن فعاليات اللقاءات العلمية لمعهد الاقتصاد الإسلامي، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، 09 جوان 2010، ص 3- 4.

إلا أنه قد تتوافر لدى المؤسسة الفعالية دون أن يكون لديها الكفاءة في استخدام الموارد وذلك في حالات يكون فيها تركيز الاهتمام من جانب الإدارة على الخطط والأهداف قصيرة الأجل، دون أن يتوافر الأساس الفكري أو القواعد الحاكمة لاتخاذ القرارات التي تمكّنها من ربط حاضرها بالمستقبل، بما يؤدي إلى أن تكون قرارات الإدارة عبارة عن رد فعل للأهداف الجارية، مما قد تؤثر على قدرة المؤسسة على التكيف والنمو في المستقبل وبالتالي على فعاليتها في الأجل الطويل، إضافة إلى إمكانية وجود ظروف أوقوى خارجية، تؤثر على درجة نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها الإستراتيجية. وبالتالي يمكن القول أن الكفاءة لا تعادل الفعالية، بل تعد أحد عناصرها وأنها ليست شرطاً كافياً للفعالية، بل هي مطلباً ضرورياً لها وهذا ما تمّ تأكيده من قبل Kalika.M في تعريفه حيث قال: "أثبتت الدراسات أن الفعالية يمكن النظر إليها باعتبارها متغيّراً تابعاً، يتحدد بفعل عدد من المتغيّرات المستقلة، من ضمنها كفاءة استخدام الموارد لتحقيق الأهداف المسطرة".¹

_ **الفعالية:** مصطلح واسع ويعني الدرجة التي تحقق بها المنظمة أهدافها. ولكي تكون المنظمات فعالة، فهي في حاجة إلى وضع أهداف واضحة ومركزة وخطط إستراتيجية مناسبة لتحقيقها.² وهي بذلك تعكس قدرة المؤسسة على القيام بالأعمال المطلوب تنفيذها لإنجاز رسالتها لتحقيق النتائج المرغوبة، فمفهوم الفعالية يرتبط بقدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها، كونها بأبعادها ومتغيراتها تمثل المجال الواسع والشامل لأداء الأعمال بما فيها الأداء المالي والأداء التشغيلي. كما عرّفت الفعالية بأنها: درجة تحقيق المؤسسة لأهدافها الصحيحة.³ وهو ما أكدته Druker حيث بين أن الفعالية هي: إنجاز الأعمال الصحيحة؛ بينما وضع أن الكفاءة هي: إنجاز الأعمال بطريقة صحيحة.⁴ أي أن الكفاءة تهتم بالطريقة التي يتم بها تحقيق الأهداف، في حين أن الفعالية تركز على مدى تحقيق النتائج.

تعد كل من الكفاءة والفعالية مؤشرات لظاهرة تنظيمية واحدة هي نجاح المؤسسة، ويختلفان في المدة الزمنية المحددة لكل منهما؛ إذ تعد الكفاءة مؤشراً للنجاح في الأمد القريب من خلال العوائد التي تحققها المؤسسة، في حين تعد الفعالية مؤشراً لنجاحها في الأمد البعيد من خلال إمكانياتها على البقاء والاستمرار في البيئة التي تعمل فيها.⁵

_ **الإنتاجية:** يعرفها Richman & Famer بأنها: "الاستغلال الكفء للموارد البشرية ومعدات ورأس مال، وهي تتضمن الحصول على أعظم وأفضل المخرجات من هذه المدخلات". ومن هذا فإن الإنتاجية تعني الكفاءة. كما تعرف بأنها: "مؤشر اقتصادي يستخدم في قياس فعالية المنظمة في إدارة النشاط الإنتاجي، ويعبر عنها بنسبة مئوية تشير إلى العلاقة بين مخرجات الإنتاج وعناصر الإنتاج المعتمدة لتحقيقه (المدخلات)، ويستخدم في قياس ذلك وحدات العمل أو وحدات رأس المال... إلخ". وهذا يشير إلى أن الإنتاجية ينبغي أن تتسم بالفعالية.⁶

¹ علي عبد الله، أثر البيئة على أداء المؤسسات العمومية الاقتصادية حالة الجزائر، أطروحة الدكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 1999، ص 7-8.

² Richard L. Daft, Op.cit, p. 20.

³ لى هادي خميس، التوجه الإستراتيجي وأثره في الأداء المؤسسي دراسة إستطلاعية في المديرية العامة للمناهج وزارة التربية العراقية، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 24، العدد 108، جامعة بغداد، العراق، 2018، ص 265.

⁴ بكوش لطيفة، مساهمة التسيير على أساس الأنشطة في تحسين أداء المؤسسات الاقتصادية الجزائرية دراسة حالة مجمع صيدال، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2017، ص 12.

⁵ سعد علي العنزي، عناصر القوة في القيادة الإدارة - المنظمة - الموارد البشرية - الاستراتيجية، ط1، دار ومكتبة عدنان للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق، 2014، ص ص 236-237.

⁶ العربي عمران، دور إدارة المعرفة في رفع كفاءة أداء المؤسسة الاقتصادية في ظل ضوابط التنمية المستدامة دراسة ميدانية لعينة من شركات الإسمنت في الجزائر، أطروحة دكتوراه، جامعة فرحات عباس سطيف 1، الجزائر، 2018، ص 78.

_ الاستمرارية: تشير الاستمرارية إلى القدرة على البقاء والنمو لتحقيق أهداف المؤسسة، وفي سبيل تحقيقها فإنه عليها مواجهة التغيرات البيئية والتكيف معها، ويتم هذا من خلال الإستراتيجيات التي تنتهجها المؤسسات والتي تحقق لها التفوق مقارنة مع منافسيها وتخلق لدى المستفيدين من خدماتها والولاء والوفاء لها، ومن أجل الاستمرار والنمو وجب على المؤسسة أن تقوم بالتحليل الناجح للبيئة والمتابعة المستمرة لتغييراتها.¹

_ التنافسية: ويقصد بها قدرة المنظمة على دخول المنافسة في الأسواق، وهي تقاس بالفرق بين القيمة والتكلفة، كما تتطلب اجتماع مستويين مختلفين للإدارة، المستوى الإستراتيجي الذي يخلق مجموعة من الطاقات وقواعد اللعب، تُمكن المنظمة من رسم أهدافها المرجوة، والمستوى العملي الذي يستغل بطريقة كفأة هذه الطاقات حتى يحقق تلك الأهداف ضمن قواعد اللعب.²

_ الملاءمة والارتباط: يعد مفهوم الملاءمة والارتباط من المؤشرات التي يمكن من خلالها قياس مستوى الأداء، حيث استخدم كأحد أبعاد الأداء من قبل المنظمات العالمية ومنها منظمة الأمم المتحدة، إذ أوردت في تقريرها للعام 2000 أن تحقيق مضمون هذا المؤشر يكمن في تحقيق المؤسسة لأهدافها من خلال وضع استراتيجيات وبرامج عمل تتماشى مع مصالح المستفيدين من وجود المؤسسة، وأن إنشاء هذه البرامج من مسؤولية الإدارات العليا متضامنة مع باقي أطراف المؤسسة في تطبيقها، كما ينبغي أن تكون ملائمة لأهداف المؤسسة مع ما تمتلكه من تخصيصات وموارد وخطط العمل والجدول الزمني.³ فالربط بين النتائج المحققة والوسائل المستخدمة يطرح إشكالية الكفاءة، أما بين الأهداف والنتائج فيطرح مسألة فعالية المؤسسة، أما العلاقة بين الوسائل والأهداف فيحدد إشكالية الملاءمة.⁴

تعتبر المفاهيم المرتبطة بمصطلح الأداء بمثابة أبعاد له، يجب توافرها حتى تنجح المؤسسة في تحقيق أداء متميز وشامل في مختلف وظائفها وعلى كل مستوياتها.

3.1 أنواع الأداء

يمكن تقسيم أنواع الأداء بغرض اختيار معيار التقييم، كما يلي:

1. حسب معيار المصدر: وفقا لهذا المعيار يمكن تقسيم الأداء إلى نوعين الأداء الداخلي والأداء الخارجي.⁵

_ الأداء الداخلي: ويطلق على هذا النوع من الأداء أداء الوحدة، حيث أنه نتاج ما تملكه المؤسسة من الموارد فهو ينتج أساسا مما يلي:

- الأداء البشري: وهو أداء أفراد المؤسسة الذي يمكن اعتبارهم موردا إستراتيجي قادر على صنع القيمة وتحقيق الأفضلية التنافسية من خلال تسيير مهاراته؛
- الأداء التقني: ويتمثل في قدرة المؤسسة على استعمال استثماراتها بشكل فعال؛
- الأداء المالي: ويكمن في فعالية تهيئة واستخدام الموارد المالية المتاحة.

¹ لى هادي خميس، مرجع سابق، ص 266.

² العربي عمران، مرجع سابق، ص 79.

³ لى هادي خميس، المرجع نفسه، ص 266.

⁴ عادل بومجان، تأهيل الموارد البشرية لتحسين أداء المؤسسة الاقتصادية دراسة حالة مؤسسة صناعة الكوابل فرع جنرال كابل بسكرة، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2015، ص ص 50-51.

⁵ كمال بوالشرش، إستراتيجية تقييم الأداء لتحقيق الرضا الوظيفي، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، العدد 10، جامعة قسنطينة 2، الجزائر، جوان 2017، ص 292.

_ الأداء الخارجي: هو الأداء الناتج عن التغيرات التي تحدث في المحيط الخارجي للمؤسسة، والتي تنعكس على الأداء سواء بالإيجاب أو بالسلب، وهذا النوع من الأداء يفرض على المؤسسة تحليل نتائجها، حيث يتعلق الأمر بمتغيرات كمية أين يمكن قياسها وتحديد أثرها.

ويمكن اختزال كل ذلك في الأداء المؤسسي، الذي يشكل المنظومة المتكاملة لنتائج أعمال المؤسسة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية، وهو يشمل¹:

- أداء الأفراد في وحداتهم التنظيمية:
- أداء الوحدات التنظيمية في إطار السياسات العامة للمنظمة:
- أداء المؤسسة في إطار البيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

2. حسب معيار الشمولية: وفقا لهذا المعيار يمكن تقسيم الأداء إلى نوعين هما²:

_ الأداء الكلي: يتجسد في الانجازات التي ساهمت في تحقيقها جميع العناصر والوظائف أو الأنظمة الفرعية للمؤسسة، ولا يمكن نسب إنجاز ما إلى أي عنصر دون مساهمة باقي العناصر، كما أنه من خلال هذا النوع من الأداء يمكن الحديث عن مدى وكيفية بلوغ المؤسسة لأهدافها الشاملة كالاستمرارية والشمولية، الربح والنمو، إضافة إلى أن الأداء الكلي للمؤسسة في الحقيقة هو نتيجة تفاعل أداء أنظمتها الفرعية.

_ الأداء الجزئي: هو الذي يتحقق على مستوى الأنظمة الفرعية للمؤسسة، وينقسم بدوره إلى عدة أنواع تختلف باختلاف المعيار المعتمد لتقسيم عناصر المؤسسة، حيث يمكن أن ينقسم حسب المعيار الوظيفي إلى أداء وظيفة مالية، أداء وظيفة الأفراد، أداء وظيفة التموين، أداء وظيفة الإنتاج، أداء وظيفة التسويق.

3. حسب معيار الطبيعة: تبعا لهذا المعيار يمكن تقسيم أنواع الأداء إلى ما يلي:

_ الأداء الاقتصادي: يعتبر الأداء الاقتصادي المهمة الأساسية التي تسعى المؤسسة الاقتصادية إلى بلوغها ويتمثل في الفوائد الاقتصادية التي تجنيها المؤسسة من وراء تعظيم نواتجها وتدنيه استخدام مواردها؛

_ الأداء التنظيمي: يقصد به الطرق التي تعتمد عليها المؤسسة في المجال التنظيمي بغية تحقيق أهدافها، ومن ثم يكون لدى مسيرتها معايير يتم على أساسها قياس فعالية الإجراءات التنظيمية المعتمدة وأثرها على الأداء، مع الإشارة إلى أن هذا القياس يتعلق مباشرة بالهيكل التنظيمي وليس بالنتائج المتوقعة ذات الطبيعة الاجتماعية الاقتصادية، مما يعني أن هذه المعايير المعتمدة في قياس الفعالية التنظيمية تلعب دورا هاما في تقويم الأداء، حيث تتيح للمؤسسة إدراك الصعوبات التنظيمية في الوقت الملائم من خلال مظاهرها الأولى، قبل أن يتم إدراكها من خلال تأثيراتها الاقتصادية؛

_ الأداء الاجتماعي: يشير البعد الاجتماعي للأداء إلى مدى تحقيق الرضا عند أفراد المؤسسة على اختلاف مستوياتهم، حيث أن مستوى رضا العاملين يعتبر مؤشرا على ولاء الأفراد لمؤسستهم. لذا ينصح بإعطاء أهمية معتبرة للمناخ الاجتماعي السائد داخل المؤسسة، أي لكل ما له صلة بطبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة (صراعات، أزمات،...) الخ³؛

¹ عمر محمد الشبيلي، علم النفس الإداري، الدار العربية للكتاب، طرابلس، 1988، ص 58.

² كمال بوالشرش، مرجع سابق، ص 293.

³ الشيخ الداوي، تحليل الأسس النظرية لمفهوم الأداء، مجلة الباحث، العدد 7، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2010، ص ص 119-121.

_ الأداء التكنولوجي: يكون للمؤسسة أداء تكنولوجي عندما تكون قد حددت أثناء عملية التخطيط أهدافا تكنولوجية كالسيطرة على مجال تكنولوجي معين، وفي أغلب الأحيان تكون الأهداف التكنولوجية التي ترسمها المؤسسة أهداف إستراتيجية نظرا لأهمية التكنولوجيا.¹

4.1 العوامل المؤثرة في الأداء

هناك عدة عوامل من شأنها أن تؤثر على الأداء في المؤسسات مهما كان نطاق تخصصها، ويمكن ذكر أهمها فيما يلي:²

_ غياب الأهداف المحددة: المؤسسة التي تعمل في ظل غياب أهداف وخطط شمولية واضحة المعالم ومفصلة للأعمال، ليست لها أي قدرة على محاسبة موظفيها على معدلات إنتاجهم كونها تفتقد لمعايير ومؤشرات الإنتاج وبالتالي يتساوى فيها الموظف الذي يؤدي دوره والموظف الذي لا يبذل أي مجهود في سبيل أداء عمله على أكمل وجه؛

_ عدم المشاركة في الإدارة: إن محصلة ضعف المشاركة والانخراط في العمل الجماعي هو ضعف الشعور بالمسؤولية لتحقيق أهداف المؤسسة، وهذا الأمر يولد تدني الشعور بالرضا عن العمل، وانخفاض الحماس اتجاه القيام بالعمل على أكمل وجه؛

_ إختلاف مستويات الأداء: حيث أن هناك ارتباط شديد بين مستوى أداء العامل ومختلف الحوافز التي يحصل عليها، ويكمن هذا الارتباط في أنه كلما كانت عوامل التشجيع مؤثرة، وتميز بين من ينتج وبين من لا ينتج، دفع ذلك العمال للتنافس فيما بينهم قصد تحقيق أداء متميز؛

_ التسبب الإداري: إن من المعاني التي ينطوي عليها التسبب الإداري ضياع ساعات عدة من العمل التي يقضيها المسؤول خارج مكان عمله تحت أي حجة، أو يقضيها في أعمال أخرى هامشية، ما يؤدي إلى انخفاض أداء العامل كون أن من يقوم بعملية التقييم يوجد خارج مكان عمله، مما قد يفتح الباب أمام العشوائية في التقييم.

في حين أنه من وجهة نظر أخرى نجد أن الأداء يخضع لتأثير العديد من العوامل، منها ما هو ذو طبيعة داخلية يمكن للمسير أن يتحكم فيها لزيادة آثارها الإيجابية وتخفيض آثارها السلبية، ومنها ما هو صادر عن المحيط الخارجي يصعب التحكم فيها، وبالتالي فهي تقتضي التكيف معها أكثر. وعلى قدر كثرة العوامل التي قد تؤثر في الأداء وتفسره تزداد أهمية عملية حصرها، ولعل أهم هذه العوامل تلك التي أوردها Donaldson وهي:³ الهيكل، العملية الإنتاجية، الإستراتيجية، الخيارات التقنية، والمحيط الذي تنشط فيه المؤسسة، القيادة، والثقافة، وأسلوب الإدارة. أما Watreman et Peters فيريان أن أداء المؤسسة يتوقف على العوامل التالية:⁴ الجاهزية للعمل، والاستماع للزبون، الاستقلالية وروح المبادرة، والإنتاجية بتحفيز العامل، قانون القيم الجماعية (ثقافة المؤسسة والقيم المشتركة)، والتوفيق بين المردودية والمعرفة.

وعلى خلاف هذا المدخل لتحديد العوامل المؤثرة على الأداء، اتجه أغلب الباحثين نحو تصنيفها وفقا لمعايير مختلفة إلى مجموعات متجانسة، واعتمد أكثرهم على مصدر العوامل فقسموها إلى عوامل داخلية وأخرى خارجية.⁵

_العوامل الداخلية المؤثرة في الأداء: تتمثل العوامل الداخلية في مختلف المتغيرات الناتجة عن تفاعل عناصر المؤسسة الداخلية والتي تؤثر على أدائها، ويمكن للمسير أن يتحكم فيها ويحدث فيها تغيرات تسمح بزيادة آثارها الإيجابية أو التقليل من آثارها السلبية. وتتميز هذه العوامل بكثرتها وبالتالي صعوبة حصرها، والتداخل فيما بينها، إضافة إلى التفاوت من حيث درجة

¹ عادل عشي، الأداء المالي للمؤسسة قياس وتقييم، مذكرة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2002، ص 6.

² عادل غزالي، دور إدارة المعرفة في الرفع من أداء التنظيم الصناعي الجزائري، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد لين دباغين سطيف2، الجزائر، 2016، ص ص 218-219.

³ عبد الملوك مزهودة، مرجع سابق، ص 90.

⁴ C.Kennedy, *Toutes les Réponses aux Grandes Questions du Management*, éd Maxima, Paris, 1996, p. 187.

⁵ السعيد بريس، نعيمة يحيواوي، مرجع سابق، ص ص 29-30.

تأثيرها والتحكم فيها. ونتيجة لذلك تم تجميعها في مجموعتين رئيسيتين هما العوامل التقنية تشمل: نوع التكنولوجيا، نسبة الاعتماد على الآلات مقارنة بعدد العمال، الموقع الجغرافي للمؤسسة وتصميمها من حيث المخازن، والورشات، والآلات، ونوعية المنتج، وشكله والغلاف، ومدى توافق منتجاتها مع رغبات المستهلكين، ونوعية المواد المستعملة في عملية الإنتاج. أما العوامل البشرية فتتمثل في: التركيبة البشرية للمؤسسة من حيث السن والجنس، ومستوى تأهيل أفراد المؤسسة ومدى التوافق بين مؤهلات العمال والمناصب التي يشغلونها والتكنولوجيا المستخدمة، أنظمة المكافآت والحوافز، العلاقة بين العمال والإدارة، ونوعية المعلومات.

العوامل الخارجية المؤثرة في الأداء: تتمثل العوامل الخارجية في مجموعة المتغيرات والقيود التي تخرج عن نطاق التحكم، وبالتالي فإن آثارها قد تكون في شكل فرص يسمح استغلالها بتحسين الأداء، وقد تكون خطراً يؤثر سلباً على أداء المؤسسة؛ مما يستدعي ضرورة التكيف معها لتخفيف آثارها، خاصة إذا تميزت بعدم الثبات والتعقيد. وتنقسم هذه العوامل إلى عوامل اقتصادية، إجتماعية، ثقافية، تكنولوجية، سياسية وقانونية تتفاوت من حيث درجة تأثيرها على أداء المؤسسة. ويبقى مجال العوامل المفسرة للأداء واسعاً جداً ولا يمكن تحديده وضبطه، غير أن الدراسات والأبحاث بينت أن أهم العوامل التي تحقق الأداء المرتفع تأتي من المؤسسة نفسها قبل محيطها (مواردها).

المطلب الثاني: إدارة الأداء

يضاف إلى ما سبق من تطورات، وفي إطار البناء المعرفي لمفهوم الأداء، فقد أفضى ذلك إلى إنتاج مفهوم جديد وهو إدارة الأداء أي: معاملة الأداء من منظور الوظيفة الإدارية في المؤسسة. ويشير توجه المنظمات نحو نظام إدارة الأداء إلى بدايات ظهور مفهوم الأداء الإستراتيجي، من خلال النظرة التكاملية لأهداف إدارة الأداء وأهداف المنظمة، حيث بدأت المنظمات تدرك أكثر فأكثر أن ربط التخطيط بقدرات ومهارات الأفراد وتمكينهم ومساندتهم له كبير الأثر على الأداء، سواءاً بمستوياته المتعلقة بالفرد أو بالجماعات. وهكذا أصبح وضوح الرؤية والأهداف ومعايير الأداء والموارد المناسبة والإرشاد والمساندة للأفراد؛ كلها أصبحت أموراً يتطلب إعدادها وصياغتها بشكل أساسي من قبل القيادات العليا، أو بالمشاركة بين تلك القيادات والمستويات الأدنى لضمان تنافسها مع البعد الإستراتيجي المطلوب لها.

1.2 تعريف إدارة الأداء

كثيراً ما يقع الالتباس والخلط بين مصطلح إدارة الأداء ومصطلح تقييم الأداء هذا الأخير الذي يعتبر المفهوم التقليدي لها، إلى أن توصل كل من Beer et Raw, 1976 في دراستهما المنشورة في مجلة Harverd Business Review أن مفهوم إدارة الأداء يختلف عن مفهوم تقويم الأداء، من حيث شمولها على التخطيط، والتطوير والتقييم ومشاركة الأفراد العاملين في عملية التقويم، وكذا التركيز على عملية الاتصال الفعّال بين الموارد والأفراد الأمر الذي يساعد في القضاء على جميع الصعوبات التي تعترض عملية إدارة الأداء. وهناك من ينسب ظهور هذا المفهوم وتطوره بالرجوع إلى مدرسة الإدارة العلمية لفريدريك تايلور؛ إذ أنها أكدت على عملية التخطيط والمراجعة وقياس إنجاز العمل المشابه لإدارة الأداء، وأن الاختلاف بينهما يكمن في إتاحة الفرص للأفراد لإجراء الحوارات مع المدراء. في حين ذهب البعض إلى اعتبار الأداء مزيج من أسلوب الإدارة بالأهداف، الذي يركز على التحفيز الداخلي للأفراد، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة مشاركتهم في اتخاذ القرارات، وبالتالي رفع الروح المعنوية لهم وتحسين أدائهم.¹

¹ ماجد جودة جاسم، سلام جاسم حمود، أثر عناصر المناخ التنظيمي في إدارة الأداء الجامعي دراسة استطلاعية لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية جامعة المثنى، المجلة العراقية للعلوم الإدارية، المجلد 8، العدد 31، جامعة كربلاء، العراق، 2012، ص 6.

بعدها توالى التطورات بشأن إدارة الأداء كونها تشكل مجالا واسعا من مجالات إدارة الموارد البشرية في المنظمات، والذي نتج عنه اعتباره مدخلا أكثر استمرارية وتكاملا على المستوى الإستراتيجي، من أجل تحقيق أهداف المنظمة وتوحيدها مع الأهداف الفردية للعاملين.

أما فيما يخص التعاريف الواردة لإدارة الأداء؛ نجد تعريف Neo et al, 1994 على أنها: "الوسائل التي يضمن من خلالها المدراء الملاءمة بين نشاطات الأفراد ونتائج أعمالهم مع أهداف المنظمة، واكتساب ميزة تنافسية من خلال وضع نظام يتكون من ثلاث أجزاء رئيسية هي: تعريف الأداء، قياس الأداء، والتغذية العكسية".¹ في ذات السياق تمّ تعريف إدارة الأداء على أنها: "عملية تنطوي على ثلاث مراحل مهمة هي: تحديد التوقعات وقياس نتائج الأداء، وتتبع هذه النتائج مرة أخرى بالنظر لجهود الموظفين والتغذية الراجعة، وصياغة النتائج فيما يتعلق بالمكافآت وكذلك سلوكيات عمل الموظفين في المستقبل".² وفي دراسة Adelién Decramer & al كان التركيز على أنظمة إدارة أداء الموظفين التي جاء تعريفها على أنها: "عمليات متكاملة يعمل فيها المدراء مع موظفيهم لتحديد التوقعات ووضع الأهداف وتخطيط وتطوير الكفاءات ورصد وقياس ومراجعة النتائج ومكافأة الأداء". وفي الدراسة نفسها جاء تعريف Denisi, 2000 لإدارة الأداء على أنها: "تمثل مجموعة من الأنشطة المنفذة في مؤسسة ما، لتحسين أداء الشخص المستهدف أو المجموعة المستهدفة، مع الهدف النهائي المتمثل في تحسين الفعالية التنظيمية. هنا نرى إدخال أنظمة إدارة الموارد البشرية التي يتم من خلالها تخطيط الأداء الفردي ومراقبته وتقييمه، وهذا يؤدي إلى ما يسمى بنظام إدارة أداء الموظفين".³

من جهة أخرى يمكن تعريف إدارة الأداء على أنها: "عملية منهجية لتحسين الأداء التنظيمي من خلال تطوير أداء الأفراد والفرق، فهي وسيلة للحصول على أفضل النتائج من خلال فهم وإدارة الأداء في إطار متفق عليه من الأهداف والمعايير ومتطلبات الكفاءة المخطط لها".⁴

كما يمكن التعبير عن فكرة إدارة الأداء في كونها تتخذ شكل النظام المفتوح الذي يتكون من مدخلات بشرية، وتقنية ومادية، تمثل الموارد التي تستخدم في تحقيق الأداء ومجموعة من العمليات المترابطة، تؤثر كل منها في العمليات الأخرى، وأهداف محددة يعبر عنها بالمرجات، وتتكامل هذه المدخلات والعمليات والمخرجات جميعا فيما بينها وتتفاعل كنظام متكامل مع البيئة المحيطة، ومن ثم يتكون نظام إدارة الأداء من العناصر الرئيسية الثلاثة: المدخلات وهي الموارد والمستلزمات التي يحققها النظام، والعمليات وهي الأنشطة والإجراءات التي تبذل باستخدام الموارد، والمخرجات وهي النتائج التي يحققها النظام من تشغيل العمليات واستهلاك الموارد.⁵

هذا وجاء في تعريف Herman Aguinis بأن إدارة الأداء هي: "عملية مستمرة لتحديد، قياس، وتطوير أداء الفرق والأفراد، وتقويم الأداء مع الأهداف الإستراتيجية للمنظمة". وتضمن هذا التعريف مكونين أساسيين هما: إدارة الأداء عملية مستمرة؛

¹ سناء عبد الكريم الخناق، مظاهر الأداء الإستراتيجي والميزة التنافسية، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الدولي الأول حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، جامعة ورقلة، الجزائر، 8-9 مارس 2005، ص 36.

² Marc Van Veldhoven & al, Exploring the Relationship Between Job Quality Performance Management and Career Initiative: A Two-Level, Two-Actor Study, SAGE Open, July-September 2017, p. 3.

³ Adelién Decramer & al, **Implementation Dynamics of Performance Management in Higher Education**, Working Paper presented at the 21st EIASM Workshop on Strategic Human Resource Management, Aston, Birmingham, U.K, 2006, pp 3.4.

⁴ Michael Armstrong, **Performance Management Key Strategies and Practical Guidelines**, 3RD Edition, Kogan Page, London and Philadelphia, UK and USA, 2006, p. 1.

⁵ سمير ربيع أبو حجازي وآخرين، تصور مقترح لتطوير أداء الجهاز الإداري بجامعة حائل باستخدام مدخل إدارة الأداء، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 2، العدد 5، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية، فبراير 2018، ص 56.

حيث أنها تتضمن عملية غير منتهية من تحديد الأهداف وملاحظة الأداء، وإعطاء وتلقي تدريب وتغذية راجعة مستمرة. أما المكون الثاني فيتمثل في الأهداف الإستراتيجية، حيث تتطلب إدارة الأداء أن يضمن المدراء أن أنشطة الموظفين ومخرجاتهم تتفق مع أهداف المنظمة، وبالتالي تستطيع اكتساب فرص تنافسية، لهذا تخلق إدارة الأداء صلة مباشرة بين أداء الموظف والأهداف التنظيمية وتجعل إسهام الموظفين بشكل ثابت.¹

وضمن إطار التأكيد على البعد الإستراتيجي لإدارة الأداء وتكاملها مع إدارة أداء الموارد البشرية تم تعريف إدارة الأداء بأنها: "وسيلة تؤكد على تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة، وتساهم في تحقيق ثقافة التغيير، وهي متكاملة مع الأنشطة الرئيسية الأخرى للموارد البشرية، وتهدف إلى تطوير وتحسين أداء الأفراد وفرق العمل والمؤسسة، وزيادة قدرات العاملين على تلبية وتجاوز التوقعات وإنجاز كافة احتمالات النجاح لهم وللمؤسسة، وبالتالي فأنظمة إدارة الأداء تهتم بتصحيح الأداء الضعيف، واستدامة الأداء الجيد وتطوير الأداء".²

كما عرف Armstron et Baron إدارة الأداء على أنها: "نهج إستراتيجي متكامل لتحقيق النجاح المستمر للمؤسسات من خلال تحسين أداء الأفراد وتطوير قدراتهم".³

- وإدارة الأداء تدمج بين جانبيين هما إدارة أداء المؤسسة وإدارة أداء الأفراد، لكن إدارة أداء المؤسسة تخدم وظيفتين هما:⁴
- إدارة الأداء داخل المؤسسة: تضمن وجود ضوابط داخلية مناسبة لرصد مدى تحقيق المؤسسة لما هو مطلوب منها، وهذا يتطلب من إدارتها مراجعة دورية وتقييم لمعايير الأداء المحقق، واتخاذ الإجراءات التصحيحية حين يتم الكشف عن الانحرافات عن المعايير المطلوبة.
- إدارة الأداء خارج المؤسسة: وذلك من خلال الحوكمة والمساءلة أمام أصحاب المصالح بما فيهم الهيئات الحكومية، وهيئات التمويل، ووكالات التدقيق والجمهور على نطاق واسع.
- انطلاقاً من التعاريف السابقة لإدارة الأداء، نستنتج أن هذه الأخيرة عملية تتطلب إجراءات تسمح بتحسين أداء المؤسسة كشرط أساسي، لاستخدام الموارد بكفاءة وإنجاز الأهداف بفعالية.
- بناءً على ما سبق يمكن القول بأن إدارة الأداء تمثل مدخلاً متكاملاً يتعامل مع مجمل العوامل والموارد المشاركة في أداء العمل، والمؤدية إلى تحقيق أهداف المؤسسات؛ لذلك فهي لا تقتصر على بعضها دون الآخر كما هو الحال في النماذج الإدارية التقليدية، لكونها تأخذ بنموذج النظام المفتوح الذي يتضمن التكامل والترابط فيما بينها وبين النماذج المحيطة، كما تؤكد كذلك على الترابط والتوازن الذاتي في عملياتها وفعاليتها.
- بالنظر إلى التغيير المستمر في كافة ظروف المؤسسة والمناخ المحيط، تصبح المراجعة المستمرة لجميع مكونات وعوامل الأداء ضرورة لضمان حسن الأداء وتحقيق الأهداف، حيث أنها تساهم في إعداد المؤسسة لمواجهة التغيرات، ومن ثم تصبح إدارة الأداء وفق مفهوم شامل ومحدد من الضروريات في المؤسسات المعاصرة.

¹ Herman Aguinis، ترجمة سامح عبد المطلب عامر، إدار الأداء، ط2، دار الفكر ناشرون وموزعون، مصر، 2018، ص 22.

² فاطمة أحمد زكي، دراسة تقييمية لإدارة الأداء الإستراتيجي بالجامعات المصرية في ضوء نموذج منشور الأداء، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، العدد 13، جامعة بنها، مصر، 2017، ص 75.

³ Armstrong, M & Baron, A, **Managing Performance: Performance management in action**, Chartered Institute of Personnel and Development, London, 2005, p. 4.

⁴ سارة بن الشيخ، دراسة تحليلية للعوامل المحددة لأداء المورد البشري في المؤسسات الاقتصادية دراسة حالة لمديريات مؤسسة سوناطراك بحاسي مسعود، أطروحة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2017، ص 11.

من ناحية أخرى، تؤدي المنافسة والتطور التقني إلى ضرورة العمل على تحسين الأداء وتطويره باستمرار وإخضاعه لعمليات مراجعة مستمرة تستهدف التحسين والتفوق والتميز على المنافسين، وفي جميع الأحوال فإن احتمال اختلاف الأداء الفعلي عن الأداء المستهدف يبقى فجوة ينبغي علاجها، ومن ثم تصبح إدارة الأداء أمراً لازماً.

2.2 أهداف إدارة الأداء

تتعدد أهداف إدارة الأداء، فقد نجد أنه يتم وضع نظام لإدارة الأداء بهدف تحسين عملية اتخاذ القرار، فإنه إلى جانب سعيها لتحقيق الأهداف الإدارية والتطويرية، فإنها تهدف إلى تحقيق:

_ أهداف إستراتيجية: تساعد إدارة الأداء على الربط بين أهداف المنظمة الإستراتيجية وأداء العاملين بناءً على التوقعات وقياس الأداء، لإظهار ما إذا كانت تلك التوقعات تم تحقيقها أو لا، وذلك من خلال:

- تحديد الأهداف الإستراتيجية؛
 - تحديد الأداء المستهدف لتحقيق الإستراتيجية؛
 - تحديد خصائص العاملين اللازمة لتنفيذ الإستراتيجية (مهارات، معارف، قدرات، اتجاهات)؛
 - قياس الأداء الفعلي؛
 - مقارنة الأداء الفعلي بالمستهدف؛
 - التغذية المرتدة (توضيح نتائج تقييم الأداء للعاملين، تحديد الإنحرافات وأسبابها وحلول تصحيحها).
- _ أهداف إدارية: تستخدم المنظمة المعلومات الخاصة بإدارة الأداء، في اتخاذ عدة قرارات إدارية؛
- _ أهداف تطويرية: يقدم الأساس الذي يمكن الاعتماد عليه لتحسين الأداء، حيث تسمح التغذية العكسية بالتعرف على نواحي القصور، وأسبابها وكيفية تداركها؛¹
- _ أهداف الاتصال والمعلومات: تعمل أنظمة إدارة الأداء كجهاز اتصال مهم، فيما بين الإدارة والموظفين من خلال إبلاغهم حول كيفية أدائهم وتزويدهم بمعلومات حول مجالات محددة قد تحتاج إلى تحسين. ثانياً، إضافة إلى ما يتعلق بالبعد الإستراتيجي، حيث تسهم في توفير معلومات تتعلق بتوقعات المنظمة على المدى الطويل، وجوانب العمل الأكثر أهمية؛
- _ أهداف الصيانة التنظيمية: الغرض من أنظمة إدارة الأداء هو توفير المعلومات المطلوب استخدامها في تخطيط القوى العاملة، بما يسمح للمؤسسات بتوقع الاحتياجات الناشئة داخل المنظمة وخارجها والاستجابة لها وتحديد الأولويات، وبذلك تعتبر أنظمة إدارة الأداء الوسيلة الأساسية التي يمكن من خلالها تجميع قوائم جرد للموارد البشرية قائمة على أساس الكفاءات والمواهب المتخصصة؛

_ أهداف التوثيق: تسمح أنظمة إدارة الأداء للمؤسسات بجمع المعلومات واستخدامها لأغراض التوثيق المتعددة.²

كما حدد Armstrong جملة من المزايا التي تنجم عن تطبيق إداء الاداء، حيث بين بأن هذه الأخيرة تهتم في المقام الأول بتحسين الأداء من أجل تحقيق الفعالية التنظيمية والفردية على مستوى المنظمة. ثانياً؛ إدارة الأداء معنية بتطوير الموظفين؛ حيث أنه لا يمكن تحقيق تحسين الأداء ما لم تكن هناك عمليات فعالة للتطوير المستمر، وهذا يسمح بمعالجة القدرات الأساسية للمنظمة والقدرات المحددة للأفراد. وعليه فإن إدارة الأداء يجب أن تسمى إدارة الأداء والتطوير. ثالثاً؛ تهتم إدارة الأداء بتلبية احتياجات وتوقعات جميع أصحاب المصلحة في المؤسسة من إداريين وموظفين وعملاء وموردين وجمهور، وعلى وجه الخصوص، لابد من التعامل مع الموظفين كشركاء في المؤسسة تحترم مصالحهم، ويتم رصد آرائهم والاستماع إليها. أخيراً،

¹ مصطفى مصطفى كامل وآخرون، إدارة الموارد البشرية، 2018، ص ص 248-249. <https://almohasba.blogspot.com>

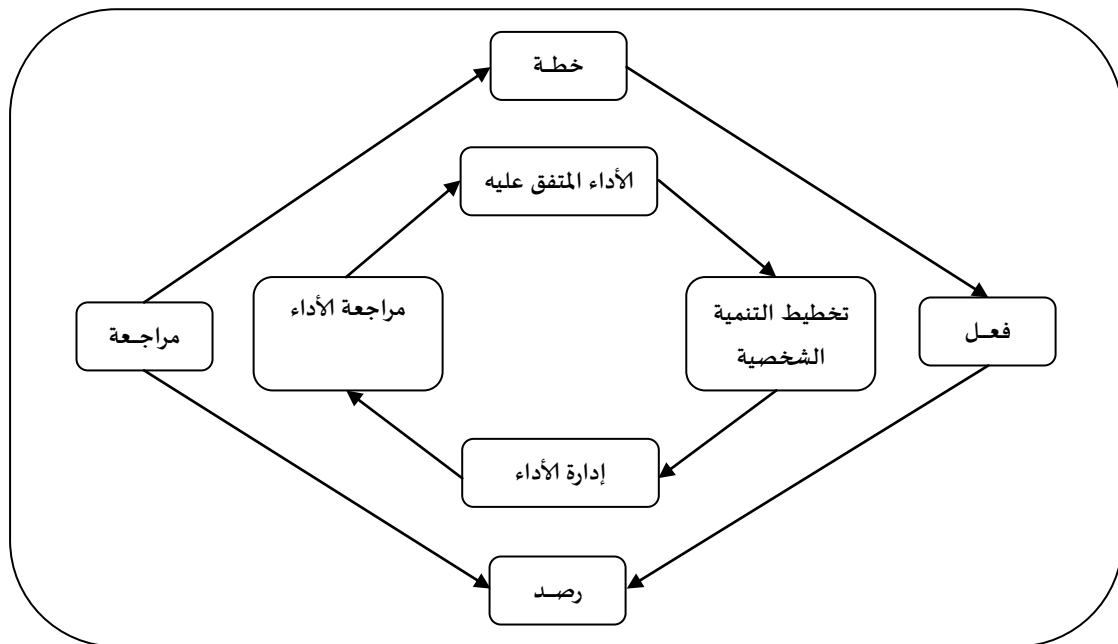
² Herman Aguinis, **Performance Management**, Edinburgh Business School, Heriot-Watt University, United Kingdom, 2013, pp. 14-15. <https://www.ebsglobal.net>

تتمثل إدارة الأداء بالاتصال والمشاركة؛ حيث أنه من خلالها ينشأ مناخ يحدث فيه حوار مستمر بين المدراء وأعضاء فرقهم من أجل تحديد التوقعات ومشاركة المعلومات حول مهمة المنظمة وقيمتها وأهدافها، وهو ما يؤسس فهمًا متبادلًا لما يجب تحقيقه وإطارًا لإدارة الأفراد وتطويرهم، وبذلك يمكن أن تساهم إدارة الأداء في تطوير مؤسسة عالية المشاركة بجعل الأفراد يشاركون في تحديد أهدافهم والوسائل اللازمة لتحقيقها.¹

3.2 عملية إدارة الأداء

تم تصميم عملية إدارة الأداء لتشجيع التواصل المفتوح والمستمر بين الموظف والمدير حول مشكلات الأداء، وهي عبارة عن دورة مستمرة تساعد المدراء والموظفين على العمل سويًا لوضع الأهداف ومراقبة التقدم المحرز نحو تحقيق هذه الأهداف وتقييم النتائج. بناءً عليه يمكن وصف إدارة الأداء على أنها دورة مستمرة للتجديد الذاتي كما هو موضح في الشكل رقم (2/2).

الشكل رقم (2/2): دورة إدارة الأداء



المصدر: Michael Armstrong, Armstrong's Handbook of Performance Management, 4th edition, London, England, 2009, p. 15.

من الشكل أعلاه يتبين أن إدارة الأداء تشتمل على مجموعة من المكونات المتكاملة والمتداخلة، تستهدف استثمار العناصر المتاحة من الأعمال والموارد البشرية والمنظمية في إعداد خطط الأداء، وآليات توجيهه ومتابعته ومراجعته وتقييمه، والغرض النهائي توفير آليات لتصحيح الأداء وتحسينه وتطويره، ويمكن توضيح عناصر إدارة الأداء كما يلي:

تخطيط الأداء: يعد التخطيط المرحلة الأولى من دورة عملية إدارة الأداء، ويوفر الأساس لعملية فعالة ويساعد على تشجيع الالتزام من خلال ربط عمل الموظف بأهداف المنظمة. ويعرف تخطيط الأداء بأنه: وضع الأهداف والمعايير التي ترتبط باستراتيجية المنظمة وخطط التطوير الرئيسية في الأداء. كما يُعرف بكونه: التوافق بين الأهداف والإمكانات المطلوبة، وتميز

¹ Michael Armstrong, **Performance Management Key Strategies and Practical Guidelines**, Second edition, Kogan Page, London and Philadelphia, UK and USA, 2000, P. 6 -7.

السلوك المطلوب من المنظمة.¹ ومن أجل تحقيق الأداء المرغوب فيه لنظام ما وإزالة القيود التي تؤثر على أقصى أداء يمكن أن يحققه، يتضمن تخطيط الأداء مجموعة من المراحل الضرورية وذلك لتحقيق معايير الأداء المحددة من خلال: تحديد أهداف النظام؛ تحديد وتجميع منظم للموارد والإجراءات والمسؤوليات اللازمة لإنجاز المهام والوظائف المحددة. تحديد فجوة الأداء؛ حيث يساعد تحليل هذه الأخيرة في تحديد الأسباب التي نتجت عنها واتخاذ الخطوات المناسبة لتقليلها، بالإضافة إلى تحسين فعالية وكفاءة الموظفين، وضمان تحقيق الأهداف، وتسهيل التكيف مع التغيير، مع التركيز على تحسين أداء الموظفين الفردي وتحسين أداء الفريق، الذي سينتج عنه تحسين شامل لأداء المنظمة. أما تحديد قيود الأداء؛ يمكن أن تأتي القيود بأشكال عديدة، وغالبًا ما يكون من الصعب معرفة مصدرها، وقد تكون القيود قابلة للتحكم (قابلة للإزالة) مثل (مالية - موارد - مادة - طلب السوق - المعرفة / الكفاءة)، والبعض الآخر يكون في بعض الأحيان غير قابل للتحكم (غير قابل للإزالة) مثل (العوامل البيئية - السياسة / اللوائح - الثقافة)، وبالتالي لا يمكن تحقيق تحسينات في الأداء إلا من خلال دراسة والتركيز على قيود النظام. الإجراء الثالث المكمم هو تحليل التكلفة/فائدة (المنفعة) على كل قيد: تحتاج المنظمة إلى مقارنة التكاليف التي ينطوي عليها الحفاظ على تلك القيود مقابل الفوائد التي تم الحصول عليها. إستراتيجية التحسين؛ ما قد يكون نجاحًا كبيرًا لشركة ما قد يكون فشلًا لشركة أخرى، وفقًا لذلك يحتاج المدراء إلى تقييم تحسين الأداء السنوي من أجل الحصول على نقطة الانطلاق في اتخاذ القرارات ونشر خطة الأداء. بعد تطبيق الخطوات السابقة على المنظمة نشر خطة الأداء الموضوعة لتحقيق الشفافية، وعليه أصبح النظام جاهزًا لقياس الأداء من أجل معرفة موقع المؤسسة وأين هي الآن ومكانها.²

– قياس وتقييم الأداء: يتم إجراء عمليات قياس وتقييم دورية لاحقة لتقديم المؤسسة نحو أهدافها قصيرة وطويلة الأجل، مع تقديم التعليقات وتقارير على النتائج لصانعي القرار الذين يمكنهم استخدام المعلومات بطرق مختلفة لتحسين الأداء أو التنبؤ بالأداء المستقبلي. وبالتالي، يؤدي نظام تقييم وقياس الأداء في المؤسسة أدوارًا مهمة كطرق لتوفير المعلومات لصانعي القرار الذين يشاركون في إدارة المنظمات لتحقيق النتائج والتنبؤ بأدائها في المستقبل، كما أنه يحدد الاتجاه ويشكل الأساس للقياس والتغذية العكسية والتقييم والتطوير في عملية إدارة الأداء.³

– تحسين وتطوير الأداء: تتجه نظم إدارة الأداء ليس فقط إلى تحريك الأداء حسب الخطط المعتمدة، ولكنها ترمي إلى تحقيق أهداف مهمة تتعلق بمستوى الجودة والكفاءة والفعالية في الأداء، فمن ناحية تهدف إدارة الأداء إلى المحافظة على الأداء المتميز وصيانتته من أن ينحدر عن مستواه، كذلك ينبغي في إدارة الأداء تحسين الأداء الأقل تميزًا والذي لا يصل إلى المستويات الأفضل باستمرار وتطوير عناصره (المدخلات، العمليات والمخرجات)، وبصفة عامة يمكن القول أن الهدف النهائي لإدارة الأداء هو تحقيق التعادل والتساوي بين الأداء الفعلي والأداء المستهدف، والارتفاع بالأداء الفعلي مع كل تعديل وتحسين في الأداء المستهدف ليظل التساوي والتعادل بينهما قائما. تقوم فكرة تحسين الأداء على أساس علاج القصور والانحرافات في الأداء الفعلي عن الأداء المستهدف، والتي قد تعود إلى أي عنصر من عناصر الأداء، ومن ثمة تتجه عمليات تحسين الأداء إلى علاج القصور في مدخلات أو عمليات أو مخرجات نظام الأداء أو فيها مجتمعة، كذلك تتجه عملية تطوير الأداء إلى التعامل مع ذات العناصر بغرض الارتفاع بها إلى مستويات جديدة وأفضل من الكفاءة والفعالية.⁴

¹ فاضل حمد القيسي، دور إدارة الأداء في تحقيق النجاح المنظمي، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 22، العدد 92، جامعة بغداد، العراق، 2016، ص 228.

² Nevien F. Khoureshed, Process Concept To Performance Management, **International Journal Of Business And Management Studies**, Vol. 4, N°. 1, 2012, p. 150 -152.

³ Nevien F. Khoureshed, Op.cit, p. 152.

⁴ أحلام خان، صفاء بياضي، مساهمة إدارة الأداء البشري في تحقيق الالتزام التنظيمي دراسة حالة بمؤسسة النسيج والتجهيز TIFIB Biskra، مجلة الدراسات المالية والمحاسبية، المجلد 7، العدد 7، جامعة الواد، الجزائر، 2016، ص 301.

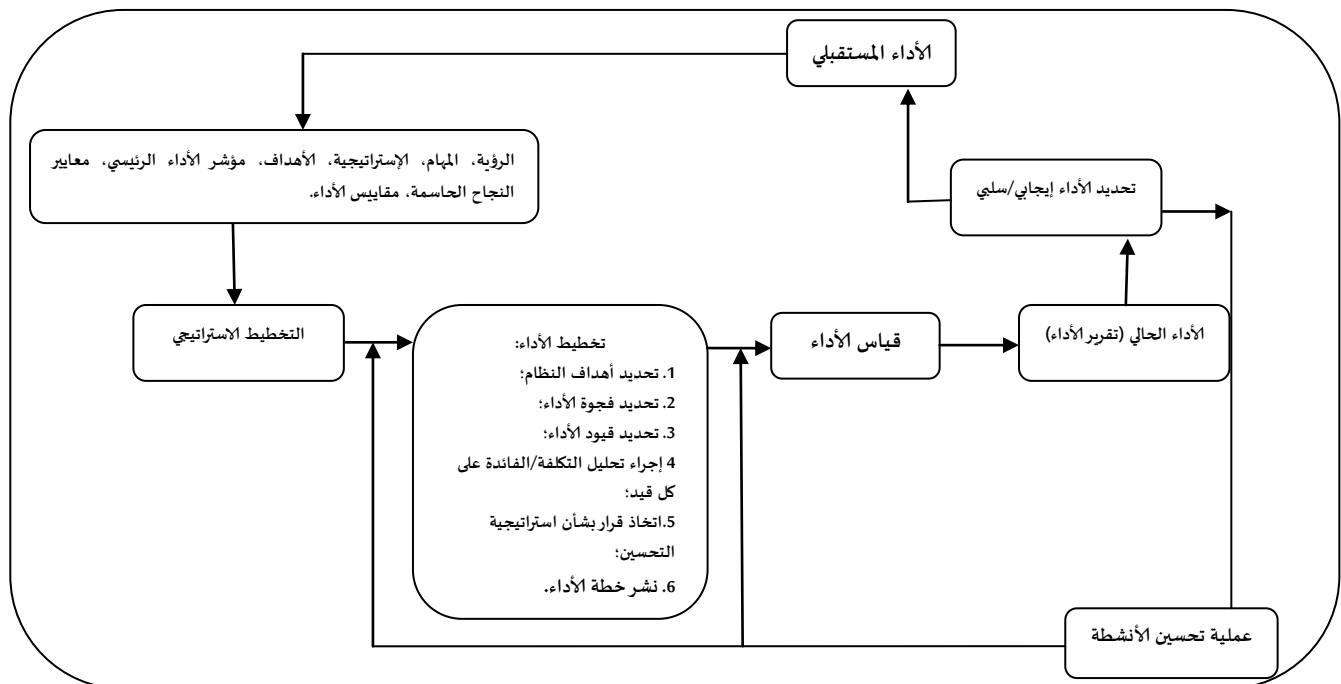
ويكمن الفرق بين التحسين والتطوير، في كون التحسين يحاول علاج العيوب في الأداء في المدى القصير والمتوسط، بينما يتجه التطوير إلى ابتكار وإدخال مستويات جديدة إلى الأداء الموظف لم تكن موجودة لديه من قبل وتركز إدارة الأداء على عملية تحسين الأداء المستمر بدلا من التركيز على المراجعة السنوية والتقييم السنوي وغيرها؛

_ **التغذية العكسية:** تعرف التغذية العكسية بأنها العملية التي من خلالها يزود المدراء والموظفين بمعلومات تقويم الأداء، وإعطائهم الفرصة ليفكروا مليا في أدائهم وتطوير الخطط المستقبلية. ويجب أن تكون عملية الاتصال في التغذية العكسية الجيدة من خلال الممارسين من ذوي الخبرة في اتجاهين والمسؤولية المشتركة بين المدراء والموظفين، وهذا يتطلب التدريب لكلا الطرفين حول أدوارهم ومسؤولياتهم في عملية التغذية العكسية للأداء، وتشمل مسؤولية المدراء توفير التغذية العكسية بطريقة بناءة وصریحة وفي الوقت المناسب، بينما تكمن مسؤولية الموظفين في فهم الكيفية التي يؤدون بها وظائفهم والاستجابة لردود الأفعال التي يتلقونها، لذا تزداد فعالية الأداء من خلال التغذية العكسية؛

_ **مراجعة ومراقبة الأداء:** إن مراجعة ومراقبة الأداء ومقارنة اتجاهاته ومستوياته بالمستويات المخططة، ومن ثمَّ تحديد الإنحرافات بين الأداء الفعلي والأداء المستهدف هي ما يعبر عنها بفجوة الأداء، والتي تمثل مشكلات لا تريد المؤسسة لها أن توجد وتستمر.¹

حسب وجهة نظر Nevien F. Khoureshed فإنه يمكن اعتبار إدارة الأداء العملية الشاملة التي تشمل تخطيط الأداء (الخطة)، والقياس والتحسين. وبشكل عام تعد إدارة الأداء عملية تسعى لتحقيق الاستخدام الأمثل للموارد من خلال تنسيق جهود كل عضو في المنظمة بغية الوصول لتحقيق الأهداف المحددة مسبقاً، والتي من خلالها يمكن استخدام مقاييس الأداء التي تمكن عملية إدارة الأداء من العمل بفعالية وكفاءة، لذلك هناك حاجة إلى إجراء تعديلات تنظيمية لعملية التخطيط والتنفيذ. ويرد هذا التعريف بوضوح في الشكل رقم (2/3).

الشكل رقم (2/3): سلسلة إدارة الأداء



المصدر: Nevien.F.Khoureshed, Op.cit, p. 150.

¹ فاضل حمد القيسي، مرجع سابق، ص 229.

تعتمد إدارة الأداء على تحقيق نتائج وأهداف محددة وذلك من خلال تكامل كافة عناصرها، والتي تتمثل في التخطيط، والتنظيم، وتوجيه وتقييم الأداء، وذلك من خلال تحديد الأهداف المراد تحقيقها، ثم تنظيم الأداء من خلال تحديد هيكل تنظيمي واضح يحدد المسؤوليات، والعلاقات المتداخلة بين الإدارات واللوائح المنظمة للعمل، ثم تأتي عملية توجيه الأداء كنتيجة لعملية القياس المستمر للأداء، وتكتمل عناصر إدارة الأداء بتقييم الأداء عندما تتضح النتائج المتعلقة بقياسه، وعليه يتم اتخاذ عدة قرارات.¹

يمكن القول أن عملية إدارة الأداء تنطوي بالدرجة الأولى على تحسين وتطوير الأداء الحالي والمستقبلي، من خلال تجسيد أفضل متابعة للأداء والتعرف على نقاط القوة والضعف، واتخاذ القرارات بشأن كيفية تحسين مستوى الأداء والارتقاء به ورفع كفاءة المؤسسة ككل.

4.2 متطلبات فعالية نظام إدارة الأداء

يتطلب انتهاز نظام إدارة الأداء في المؤسسات، الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المتطلبات المتعلقة بالسير الحسن، وبمختلف العناصر المكونة للأداء وعلاقتها بأساليب إدارة الأداء، والتي تتمثل فيما يلي:²

- _ أهمية التعامل مع مفهوم الأداء من منظور شامل يجمع عناصره البشرية والمادية والتقنية والتنظيمية جميعاً في إطار متناسق ومتكامل، وعدم التجاوز بالتركيز على بعض العناصر والتغافل عن البعض الآخر؛
- _ أهمية إدماج معطيات وعناصر وبرامج إدارة الأداء ضمن الإستراتيجية العامة لإدارة الموارد البشرية من جانب، وتضمينها في الإستراتيجيات الوظيفية لمختلف عمليات المنظمة الإنتاجية، التسويقية، التمويلية، التقنية والإدارية عموماً؛
- _ ضرورة النظر إلى قضايا التطوير والتحديث وإعادة الهندسة أو إعادة الهيكلة في المنظمات، من منظور إدارة الأداء لاستهداف تطوير الأداء في نهاية الأمر؛
- _ أهمية مراعاة الأبعاد الثقافية والاجتماعية للموارد البشرية واختلاف مستوياتهم الفكرية، وأخذ هذه الفروق في الاعتبار عند تصميم الأعمال وإعداد خطط الأداء وتحديد معايير التقييم؛
- _ أهمية التركيز في تصميم الأعمال وتخطيط الأداء على تضمينها أبعاداً تستثمر وتستثير الطاقات الذهنية والقدرات الفكرية للموارد البشرية باعتبار رأس المال الفكري أهم ما تملكه المنظمة المعاصرة؛
- _ أهمية مراعاة البعد التقني وإدماج تقنيات المعلومات والاتصالات في تصميم الأعمال، واستثمار الفرص الناشئة عنها في مختلف عمليات إدارة الأداء؛
- _ اعتبار آثار العولمة ومتطلبات التعامل في أسواق مختلفة ذات ظروف ومعطيات محلية متباينة، وتضمين مواصفات الأفراد القائمين بالعمل بشكل يمكنهم من التعامل مع تلك التحديات.

تهدف عملية إدارة الأداء إلى استخدام معلومات قياس وتقييم الأداء لإحداث تغيير إيجابي في الثقافة التنظيمية، النظم والعمليات، من خلال المساعدة على وضع أهداف الأداء بطريقة مشتركة، تخصيص الموارد، وتحديد الأولويات، وإبلاغ المسيرين إما بتأكيد أو تغيير السياسة الحالية أو برامج التوجيه، لتحقيق تلك الأهداف، وتسعى المؤسسات الرائدة لإنشاء نظام فعال لإدارة الأداء من خلال:³

- _ ترجمة الرؤية إلى أهداف واضحة وقابلة للقياس، ويتم مشاركتها في المؤسسة مع العملاء وأصحاب المصلحة؛

¹ سلوى عمر صالح، الإدارة بالأداء كمدخل لتقييم العاملين، ط 1، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2011، ص 14.

² علي السلي، إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2001، ص 129.

³ سارة بن الشيخ، مرجع سابق، ص 12.

_ توفير أداة لتقييم وإدارة وتحسين الوضع العام ونجاح نظام الأعمال؛
 _ السعي للتحويل من إلزامية التدقيق القائم على الامتثال للإشراف، إلى اعتماد إستراتيجية العلاقة التشاركية؛
 _ تضمين قياس الجودة، التكلفة، خدمة العملاء، تصنيف الموظفين، التحفيز، والمهارات اللازمة لتوفير نظام تنبئي لإدارة الأداء؛
 _ استبدال نماذج التقييم القائمة على منهج ثابت لإدارة الأداء.
 في الأخير تُمكن عملية إدارة الأداء من كسب فهم مشترك لتوقعات العمل والأهداف، وتبادل التغذية العكسية للأداء، تحديد فرص التعلم والتطوير والتحسين المستمر، وتقييم نتائج الأداء، وكذا تشجيع الإبداع وتعزيز التعليم والتنمية المهنية وبذلك؛ تكون المؤسسة قادرة على خلق بيئة عمل جيدة قادرة على الحفاظ عليها، والتكيف مع مختلف التغيرات التي يمكن أن تواجهها وتحقق أولى أهدافها المتمثلة في تحسين الأداء.

المطلب الثالث: تحسين الأداء

تسارع الاهتمام بتحسين الأداء منذ الثورة الصناعية، والتصور السائد الآن هو أن سرعة التطور في ذروتها، فمن إدارة الجودة الشاملة إلى ستة سيجما وبطاقة الأداء المتوازن، لا يبدو أن هناك نهاية للمناهج "الثورية" المقترحة لتحسين أداء الأعمال.

1.3 تعريف تحسين الأداء

يمكن أن يأخذ مفهوم تحسين الأداء اتجاهين، يشير الأول إلى الإجراءات المتخذة من أجل تحقيق الأفضل، والاتجاه الثاني يتعلق بنتائج الأعمال في حد ذاتها، ويشير إلى أي تغيير إيجابي أو نمو أو تقدم. ويرتبط الاتجاه الأول بالثاني ذلك أن الإجراءات لا يمكن أن تنفصل على النتائج، ولا يمكن أن نصل إلى هذه الأخيرة دون اتخاذ إجراءات التحسين اللازمة.¹
 بناءً عليه جاء تعريف تحسين الأداء بأنه: "عملية تستخدم فيها جميع الموارد المتاحة لتحسين المخرجات وإنتاجية العمليات، وتحقيق التكامل بين التكنولوجيا الصحيحة التي توظف رأس المال بالطريقة المثلى".²
 كما تمّ تعريفه على أنه: "عملية تحقيق المنظمة للأرباح والنمو المستدام، من خلال الاستعمال الفاعل للموارد، وقيادة ذات بصيرة ثابتة لتحقيق التفوق المنظمي والأثر الإيجابي للمنظمة".³ كما يعتبر تحسين الأداء بأنه: "عملية إدارية تركز على المخرجات الكلية للمؤسسة، من خلال تنفيذ جهود مستمرة لضبط وتحسين العمليات، والبحث عن الأخطاء التي قد تقع أثناء العمل، لتقليل الفجوة بين ما يجب أن يكون وما هي عليه الآن، فهو عملية مستمرة ومنهجية ومنظمة لتقليص الفجوة بين الأداء الحالي والنتائج المرغوب فيها".⁴
 بينما عرفه Guthrie, 2008 بأنه: "الطريقة الفريدة في التفكير لتعظيم التوافق بين النظم الفرعية والإجتماعية والفنية في المنظمة".⁵

¹ خليل شرقي، دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي دراسة لأداء عينة من الأساتذة في كليات الاقتصاد في الجامعات الجزائرية، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2016، ص 67.
² عبد الرزاق فوزي، حسناوي بلبال، إدارة المعرفة وإشكالية تحسين الأداء المنظمات في ظل الرهانات المعاصرة رؤية مستقبلية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 42، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، نوفمبر 2015، ص 382.
³ علي حسون فندي، سنان فاضل حمد، إنعكاس ممارسات إدارة الأداء في التميز التنظيمي بحث ميداني في وزارة المالية الهيئة العامة للضرائب، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 22، العدد 87، جامعة بغداد، العراق، 2016، ص 32.
⁴ عبد الوهاب محمد جبين، تقييم الأداء في الإدارات الصحية بمديرية الشؤون الصحية بمحافظة الطائف، أطروحة دكتوراه، جامعة سانت كليمنتس العالمية، سوريا، 2009، ص 59.

⁵ Guthrie.P & Al, High Performance Work Systems Workforce Productivity And Innivation Acomparison Of MNCS And Indigenou Firm, **Link Working Series**, Dublin City University, 2008, p. 5.

بالنظر إلى التعريفات الواردة أعلاه يمكن القول بأن تحسين الأداء: ما هو إلا عملية إدارية منهجية تعمل المؤسسة من خلالها على استخدام مواردها المتاحة بأفضل الطرق، تحقيقاً لمبدأ تحسين المخرجات، وتقليل الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المرغوب.

2.3 دوافع وإجراءات تحسين الأداء

1.2.3 دوافع الحاجة لتحسين الأداء

زادت الجهود الرامية إلى تحسين الأداء على مستوى مختلف المؤسسات، إلا أن العوامل التي تدفع معظم القادة لتحسين الأداء هي عادة واحدة من العوامل التالية:

_ زيادة المنافسة باعتبارها سبباً للقلق حول مستوى الأداء، وخاصة لدى صناع القرار الذين يواجهون منافسة شديدة في جميع أنحاء العالم؛

_ زيادة معرفة ومطالب الزبائن، يدفع أيضاً إلى حاجة ملموسة لتحسين الأداء؛

_ التغيرات التكنولوجية السريعة وبوتيرة متزايدة، غالباً ما تزيد الحاجة إلى بذل جهود أكبر لتحسين الأداء؛

_ احتياجات ورغبات الموارد البشرية في جميع المستويات والوحدات التابعة للمؤسسة، فضلاً عن أصحاب المصالح، غالباً ما تكون عوامل لتحسين الأداء؛

_ يعتقد بعض الخبراء في السلوك التنظيمي أن الأفراد لديهم حاجة قوية ليكونوا ذوي كفاءة، وهذا ما عبر عنه Hall Jay بأنه "إذا كان التميز هو هدفنا لدينا بالفعل ما يلزم للوصول إلى هناك، نحن أفراد لدينا الرغبة والقدرة على القيام بعمل جيد لأننا ذوو كفاءة". ضرورة أن يشعر وأن يكون الأفراد ذوو كفاءة هي حافز لكثير منهم، عندما يكون لدى الأفراد حماساً للحصول على الأفضل فيما يفعلونه، فإنه غالباً ما يؤدي إلى اعتبارات من المبادرات لتحسين الأداء؛

_ الحفاظ على المكانة: تعكس مكانة المؤسسة موقعها التنافسي بين بقية المؤسسات العاملة في نفس المجال، ويمكن لها تحقيق ميزة تنافسية عندما تقوم بتطبيق الإستراتيجيات التي تخلق القيمة للزبون، والتي لا يمكن للمنافسين الحاليين أو المرتقبين تطبيقها، وهذا من خلال المزج الدقيق بين المهارات والكفاءات البشرية والأصول المادية، بطريقة فريدة تؤدي إلى تحقيق الميزة التنافسية؛

_ الاهتمام بالجودة: إن المتغيرات السريعة التي تحيط بنشاط المؤسسات، تحتم عليها أن تجد لنفسها الأسلوب الذي يمكنها من دمج معارفها وكفاءاتها المختلفة لتحقيق مستوى عالٍ من الأداء، وذلك من خلال الحرص على التركيز على الجودة الشاملة، والتي تعبر عن الأساس الذي ينطلق منه استهداف ذلك المستوى من الأداء.¹

2.2.3 إجراءات تحسين الأداء

تتطلب عملية تحسين الأداء في المؤسسات تحليل ودراسة جملة من الإجراءات الأساسية، والمتمثلة فيما يلي:²

_ تحديد الأسباب الرئيسية لمشاكل الأداء: لابد من تحديد أسباب الانحراف في أداء العاملين عن الأداء المعياري، لما لهذه الخطوة من أهمية لكل من الإدارة والعاملين، فالإدارة تستفيد من ذلك في الكشف عن عملية تقييم الأداء، فيما إذا كانت العملية قد تمت بصورة موضوعية وهل أن انخفاض الأداء عائد للعاملين أو أن ندرة الموارد المتاحة هي السبب الرئيسي؛

¹ مكي مسغوني، البعد الاستثماري للكفاءات ودوره في تحسين أداء مؤسسات دراسة تحليلية لعينة من المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الجزائر، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، المجلد 3، العدد 5، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2014، ص 29.

² قاسم محمد العنزي، حسنين حسين هاتف، الجودة الشاملة ودورها في تحسين الأداء التشغيلي للعاملين 2017 - 2018، مجلة جامعة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 9، العدد 1، 2019، ص 47.

_ تطوير خطة العمل للوصول للحلول: تتمثل خطة العمل اللازمة للتقليل من مشاكل الأداء ووضع الحلول لها في التعاون بين الإدارة والعاملين والاستشاريين المتخصصين في مجال تطوير وتحسين الأداء؛

_ الاتصالات المباشرة: إن الاتصال بين المشرفين والعاملين ذا أهمية في تحسين الأداء، ولابد من تحديد مستوى الاتصال وأسلوبه وأنماط الاتصال المناسب؛

_ وجوب توفر دعم وتحفيز من طرف الإدارة العليا، وتحديد الأهداف بدقة وكذا الفئة المستهدفة من عملية التحسين، وأن تكون منسجمة مع الخطة الإستراتيجية للمؤسسة وقابلة للتنفيذ.

وعلى اعتبار أن إدارة الأداء تعبر عن الممارسات الإدارية التي تضمن استمرارية العمل حتى بلوغ الأهداف بطريقة فعالة وكفاءة¹ فإنه وبمجرد تحديد الأهداف والموافقة على خطة العمل، تأتي مرحلة عملية إدارة الأداء التي تتمثل في ضمان إتمام تنفيذ الخطة المتفق عليها؛ فإذا كانت إدارة الأداء تعني الجهود الهادفة للتخطيط، والتنظيم، والتوجيه والرقابة على الأداء الفردي والجماعي ووضع معايير واضحة ومقبولة وموضوعية يسعى الجميع لقبولها، فإنها تقوم على²:

_ قياس الأداء: الذي يهدف إلى قياس الأعمال التي تمت بالفعل أو التي ستتم ومقارنتها باستخدام المعايير الرقابية التي تقرر مسبقاً؛

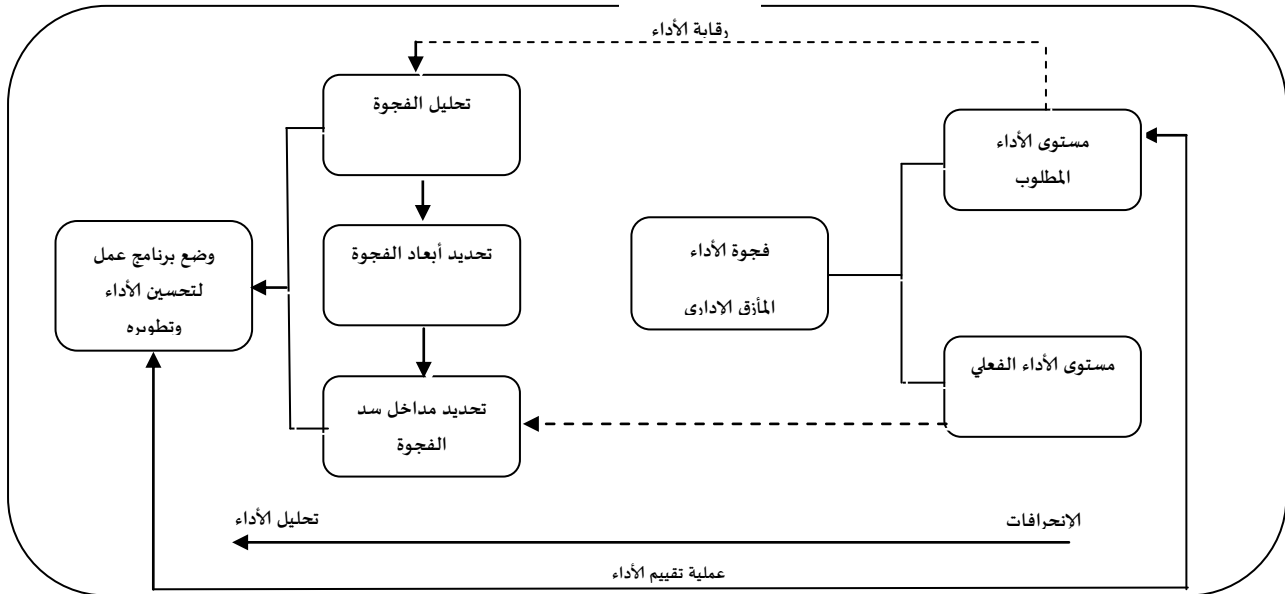
_ تحليل الأداء: عبارة عن مقارنة ميدانية وفعلية بين الإنجاز الفعلي الذي تحقق، وبين ما يجب أن ينجز، بهدف التعرف والوقوف على مستوى وحجم ونوعية الأداء الذي تم إنجازه؛

_ علاج فجوة الأداء: أي تقويم الأداء باختيار أفضل المداخل لعلاجها، واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة؛

_ تحسين الأداء: عملية تحسين الأداء تأتي بعد رصد نتائج التنفيذ وتقييمها، ثم سد فجوة الأداء بإنشاء برنامج عمل لذلك، فإذا نجح العلاج وارتفع الأداء الفعلي إلى المستوى المستهدف، يصبح من الواجب متابعة الموقف للتأكد من استمرار التحسين أو تستمر دورة النظام في حالة عدم نجاح المدخل العلاجي.

الشكل رقم (2/4) يوضح نموذج تحسين الأداء، والذي يمثل الهدف النهائي لعملية إدارة الأداء.

الشكل رقم (2/4): نموذج تحسين الأداء



المصدر: لطيفة بكوش، مساهمة التسيير على أساس الأنشطة في تحسين أداء مؤسسات الإقتصادية الجزائرية دراسة الحالة مجمع صيدال، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2017، ص 59.

¹ مجيد الكرخي، مؤشرات الأداء الرئيسية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص 32.

² محمد قدرى حسن، إدارة الأداء المتميز قياس الأداء تقييم الأداء تحسين الأداء مؤسسيا وفرديا، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2015، ص ص 339-340.

يتضح من الشكل أعلاه أن إدارة الأداء المكونة من مراحل أساسية تبدأ بتخطيط الأداء، ثم تقييمه بقياس وتحليل الأداء وتقويمه، وتنتهي بتحسين الأداء الذي يتعلق أساسا بتقليص فجوة الأداء والبحث عن الحلول واتخاذ الإجراءات التصحيحية الضرورية لذلك.

3.3 اتجاهات وأشكال تحسين الأداء

يتطلب تحقيق هدف تحسين الأداء الدراسة الشاملة لعناصره ومستوياته، وتحليل العوامل التنظيمية المؤثرة فيه، والبحث عن الأساليب الفعالة لتحسين وتطوير تلك العوامل. وتعتبر العمليات الأساسية في معظم مداخل تحسين الأداء، سواء كان هذا التحسين بصفة مستمرة أو بصفة جذرية تتطلب إعادة التصميم، إضافة إلى مجموعة من العناصر التي يمكن أن تشكل عراقيل وقيود ترتبط بأي شكل من أشكال التحسين، وهي¹:

- الصعوبة التقنية المتعلقة بالكفاءات، والمؤهلات اللازمة للحصول على التحسين؛
- حجم الموارد سواء المالية أو البشرية المعبئة من أجل تنفيذ عملية التحسين؛
- مستوى الإلتزام المتوقع من طرف الإدارة العليا من أجل القيادة الفعالة لتحسين الأداء.

عموما هناك نمطين أساسيين متكاملين لتحسين الأداء، هما التحسين التدريجي المستمر والتحسين الجذري المرتبط بإعادة التصميم، فالتحسين التدريجي المستمر يتعلق بتحديد طرق التطوير في الأعمال اليومية وتنفيذها، بوضع فرق للتطوير تهتم بحل المشكلات اليومية التي تواجهها العمليات باستعمال أدوات إدارة الجودة، أما التحسين الجذري فلا يكون تدريجيا بل بقفزة نوعية في مستوى الأداء، وتلجأ المؤسسات إلى هذه الطريقة إذا كان هناك فرق كبير بين الأداء الحالي والأداء المرغوب فيه الذي يستلزم إشباع الزبون أو مواجهة المنافسة، فتجرب على العمليات تعديلات جذرية في طريقة تسييرها². ومنه فإن عملية تحسين الأداء تعتبر نوعا من أنواع التعليم المستمر لأنها تهدف إلى تطوير المهارات اللازمة بما يتناسب مع التطورات السريعة الحاصلة في البيئة المحيطة³.

ويوضح الجدول رقم (1 - 2) خصائص كل من التحسين المستمر والتحسين الجذري وفق عدة معايير:

الجدول رقم (1 - 2): أشكال تحسين الأداء

المتغيرات	التحسين المستمر	التحسين الجذري
طبيعة التغيير	جزئي	جذري
نقطة البداية	عملية موجودة	البداية من جديد
تكرار التغيير	مرتفعة	منخفض
الوقت اللازم	قصيرة	طويل
المشاركة	من الأسفل إلى الأعلى	من الأعلى إلى الأسفل
مدى التغيير	ضيق (داخل الأقسام)	واسع (بين الأقسام)

المصدر: Vincent Baronet, *Amélioration de la Performance Industrielle à Partir d'un Processus Référent*, Thèse de Doctorat en Génie Industriel, Université Savoie Mont Blanc, France, 2006, p. 23.

¹ مكي مسغوني، مرجع سابق، ص 30.

² Raymond Leban, *Management de L'entreprise Principes et Meilleures Pratiques*, 2^{ème} édition, Editions d'organisation, Paris, France, 2008, pp.207-211.

³ عمران العربي، دور إدارة المعرفة في تحسين الأداء المستدام في المؤسسة الاقتصادية دراسة حالة شركة مناجم الفوسفات Somiphos بتبسة، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس سطيف 1، الجزائر، 2013، ص 63.

إن مداخل التحسين المستمر تُعنى بـ : التغييرات الصغيرة والمتكررة التدريجية، ويظهر التحسين في وقت قصير، في حين أن التحسين الجذري يعنى بـ : التغييرات الكبيرة والمحددة، التي ليس لها علاقة بالسير الموجود في داخل المؤسسة وتأخذ فترة نوعاً ما طويلة لتنفيذها.

من المهم توضيح أنه لا يوجد هناك تفضيل مدخل على آخر، حيث أن كلا المدخلين متكاملين ويسهمان في تقديم أداء مرتفع ودائم، لهذا فمن اللازم على كل مؤسسة أن تقوم بكلى الشكلين من التحسين بصفة مستمرة ودورية ومتتالية مع بعضها البعض.

يوضح الجدول رقم (2-2) الحاجة للأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المعايير لمعرفة القيود في منهجي التحسين وهذا بوجود مدخلين للتحسين المستمر ومدخلين للتحسين الجذري وهم: مدخل إدارة الجودة الشاملة ومدخل كايزن بالنسبة للتحسين المستمر، ومدخل إعادة الهندسة وإدارة هوشين بالنسبة للتحسين الجذري.

الجدول رقم (2-2): مميزات التحسين المستمر والجذري.

التحسين الجذري		التحسين المستمر		
هوشين Hoshin	إعادة الهندسة	إدارة الجودة الشاملة	كايزن Kaizen	
**	***	*	*	مخاطر الفشل
**	***	*	*	أرباح الأداء
***	***	**	*	الصعوبات التقنية
**	***	**	*	الموارد المخصصة
**	*	***	**	مشاركة المنظمة
* ضعيفة ** متوسطة *** هامة				

المصدر: Vincent Bronet, Op.cit, p. 25.

يمكن تحديد نوع التحسين الذي تختاره المؤسسة بالنسبة لهذه المعايير التي تظهر أكثر أهمية للمؤسسة، فمثلاً طريقة التحسين بكايزن إذا كانت المؤسسة تفضل أن لا تكون لها نسبة كبيرة من خطر الفشل، أو تختار التحسين بهوشين إذا كانت تريد أن تكون فترة التحسين قصيرة نوعاً ما، أو إعادة الهندسة من أجل التحسين الكبير في الأداء، وإدارة الجودة الشاملة من أجل التوفيق بين جميع العناصر المذكورة.

المبحث الثاني: الأداء في مؤسسات التعليم العالي

المطلب الأول: ماهية الأداء في مؤسسات التعليم العالي

1.1 مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي

جاء في تعريف أداء مؤسسات التعليم العالي بأنه: ما يعكس الواقع الفعلي للجامعة، من حيث الأعمال والمهام المناطة بأعضاء هيئة التدريس، والعاملين وعمليات التعليم والتعلم ومصادره وخدمة المجتمع، وتنمية مدى نجاحهم في القيام بأعمالهم الحالية.¹

في حين أنه إذا ما تم تعريف الأداء من منظور مقارنة القيمة مقابل المال بمفهومها الواسع بغية الوصول إلى تعريف بسيط لأداء مؤسسات التعليم العالي، سنجد أن القيمة التي تسعى مؤسسات التعليم العالي لتحقيقها لا يمكن تحديدها بشكل مباشر وصريح، لكن يمكن الإشارة إليها بصورة أخرى من خلال جودة البرامج التعليمية التي تقدمها، وهذه القيمة لا يتم إيجادها بالنظر للموارد المادية فقط، بل تتطلب موارد بشرية ذات كفاءات عالية، لتعظيم الكفاءة والفعالية. ولهذا يمكن القول أن مفهوم الأداء ضمن مقارنة القيمة مقابل المال هو: القيمة المتحصل عليها من إنفاق مبالغ مالية وموارد مادية، والاستثمار في الموارد البشرية لتحقيق جودة تعليمية. ويتم تحقيق هذا الأداء استناداً إلى أربعة معايير هي: الاقتصاد في التكلفة، الكفاءة، الفعالية، والإنصاف.²

ويشير الدجني في تعريفه للأداء في مؤسسات التعليم العالي بأنه: يشمل أبعاداً متعددة، تبدأ بوضوح الفكرة التي قامت من أجلها المؤسسة التعليمية، وصياغة أهدافها وتحديد هيكلها المناسب لطبيعة مهمتها ومسار عملياتها الداخلية، وكيفية تحقيق الجودة لمخرجاتها، وارتباط كل ذلك بالبيئة الداخلية والخارجية بكافة عناصرها والعوامل التي تؤثر وتتأثر بها.³ من جهته عرف الحجار أداء مؤسسات التعليم العالي على أنه: نظام متكامل، يربط ما بين مكونات هذه المؤسسات والبيئة المحيطة بها، وهو يمس جميع مكوناتها المختلفة.⁴

أما بالنسبة لـ Xiaocheng Wang فقد أوضح أن أداء الجامعات يمكن قياسه بالقدر الذي يتم به الحفاظ على كل وظيفة من وظائف الجامعة سعياً لتحقيق أهدافها. وعليه فقد قسم الأداء في مؤسسات التعليم العالي بشكل أساسي إلى الأداء الأكاديمي والإداري. حيث يشتمل بعد الأداء الأكاديمي على أبعاد بحثية وتعليمية. في حين قسم بعد الأداء الإداري إلى أبعاد الموارد المالية والبشرية. وكلاهما من العوامل التمكينية للأداء في إدارة الجامعة.

وعبر عن عملية قياس هذين البعدين في إطار أداء مؤسسات التعليم العالي من خلال هرم الأداء، حدد فيه مؤشرات كل بعد والعلاقة التبادلية فيما بينها وبين كل مستوى وما يسبقه وما يليه. وهو ما يوضحه الشكل رقم (2/5).¹

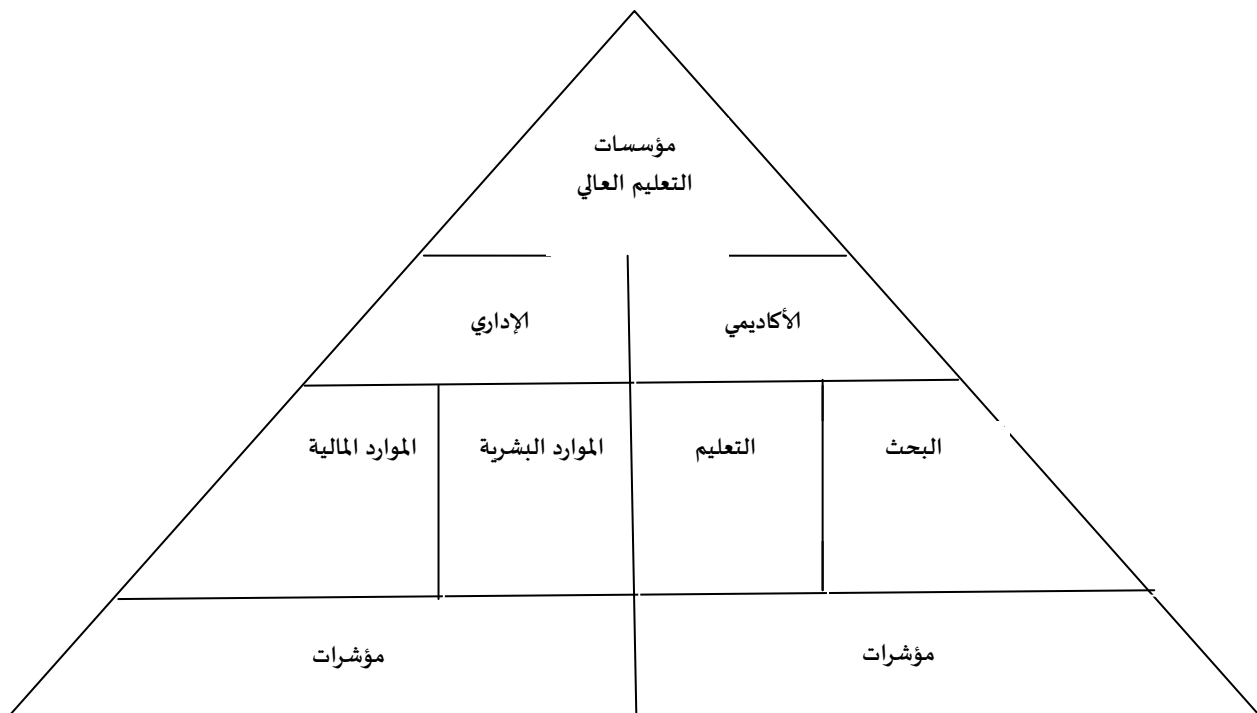
¹ مكي عبد الله بن سمحان، واقع إدارة المعرفة وأثرها على الأداء المؤسسي دراسة تطبيقية على كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد 2، العدد 3، المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل، إستونيا، جويلية 2019، ص 466.

² إيمان ببة، إلياس بن ساسي، قياس ومقارنة التباين في أداء الجامعات الجزائرية باستخدام نماذج مقارنة عوائد الحجم، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 10، العدد 30، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2017، ص 130.

³ بسام مسلم، قياس مستوى الأداء المنظمي في الجامعات اليمنية الحكومية من منظور بطاقة الأداء المتوازن دراسة ميدانية في جامعتي صنعاء وعدن، مجلة الدراسات الإجماعية، المجلد 23، العدد 4، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن، ديسمبر 2017، ص 59.

⁴ رائد حسين الحجار، تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، مجلة الأقصى، المجلد 8، العدد 2، جامعة الأقصى غزة، فلسطين، جوان 2004، ص 207.

الشكل رقم (2/5): هرم الأداء في مؤسسات التعليم العالي



المصدر: Xiaocheng Wang, Performance measurement in universities Managerial Perspective, Doctoral Thesis, University of Twente, The Netherlands, January 2010, p. 21.

مما سبق يمكن القول أن تعريف أداء مؤسسات التعليم العالي، يجمع بين تعريف أبعاد الأداء ومكوناته الأساسية والمفاهيم المرتبطة به، بناء على عدة جوانب أساسية متمثلة في:²

– يمثل أداء مؤسسات التعليم العالي عملية تربط بين المدخلات، العمليات والمخرجات، وتنطلق بناء على أهداف محددة مسبقا تعكس الحاجات والمشاكل المختلفة للمجتمع، والتي عادة ما تتأثر بنتائج هذه العملية؛

– يرتبط أداء مؤسسات التعليم العالي بعدة متغيرات، تتمثل في: الفعالية (نسبة المخرجات إلى المدخلات)، الكفاءة (نسبة الأهداف المحققة إلى الموارد المستخدمة)، الجدوى والاستدامة (تضم الإنتاجية، المرونة، الابداع والاستمرارية وغيرها)

– يشكل البعد المجتمعي محورًا أساسيًا كذلك في توجيه عملية أداء مؤسسات التعليم العالي، وهذا ما يشكل البنية الثالثة أو بالأحرى البعد الثالث من أبعاد الأداء إضافة إلى الأداء الأكاديمي والإداري، حيث يمثل الأداء المجتمعي قدرة هذه الأخيرة على أداء الدور المنوط بها في المجتمع على المستويين: الداخلي (تعليم أفراد المجتمع وتكوين الطاقات البشرية، وتحسين سلوكيات أفراد المجتمع...) والخارجي (حل مشاكل المجتمع، المساهمة في تنمية المجتمع المحلي والوطني...).

– لا يمكن أن ننظر لأداء مؤسسات التعليم العالي من ناحية النتائج المحققة فقط، بل يجب اعتباره كنظام مركب من عدة عمليات تؤثر كلها على هذه النتائج، حيث يرتبط تحسين النتائج بتحسين العمليات.

2.1 مكونات منظومة الأداء في مؤسسات التعليم العالي

بحسب مدخل النظم الذي يعتبر المنظومة مجموعة من الأجزاء أو النظم الفرعية المتكاملة في كل متجانس تعمل مع بعضها البعض بغرض تحقيق أهداف معينة؛ نجد أن كل نظام يضم مجموعة من المكونات أو الأجزاء التي تتكامل وتترابط وتتفاعل

¹ Xiaocheng Wang, **Performance Measurement in Universities Managerial Perspective**, Doctoral Thesis, University of Twente, The Netherlands, January 2010, p. 21

² خليل شرقي، مرجع سابق، ص 74.

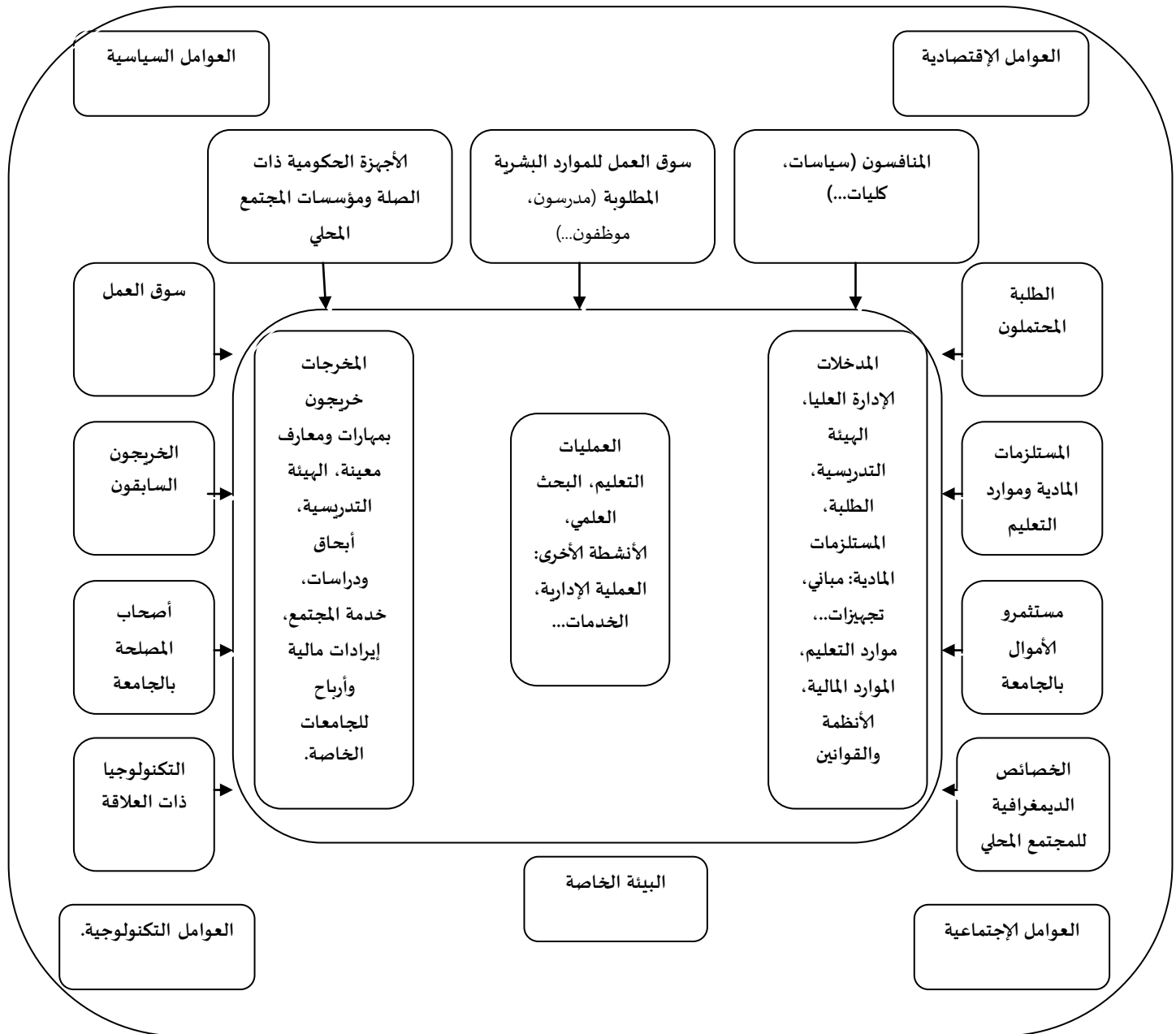
وتؤثر فيما بينها. ومن المعلوم أن منظمات الأعمال في إطار هذا المدخل تعتبر نظاما مفتوحة متعددة الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية تتفاعل مع البيئة في إطار قدرتها على فهم وإدراك متغيرات هذه البيئة وانعكاسات تأثيرها على المنظمة كنظام بشكل كلي أو على أحد أجزائها.¹

تشكل مؤسسات التعليم العالي نظام متكامل يتوفر على المدخلات والمتمثلة في الموارد المادية والمالية والبشرية، وكذا المدخلات المعرفية من مناهج ومعارف وقيم، ويتكون أيضا من العمليات التي يحقق القيام بها النتائج المطلوبة، وتشمل عمليات التعليم وإنتاج المعرفة والبحث العلمي، وإنتاج القيم والسلوك، إضافة إلى الإدارة وعمليات إنتاج ومعالجة ونقل المعلومات وغيرها من الممارسات الإدارية الأخرى، ويأتي بعد ذلك المكون الثالث الذي يعكس الغاية من وجود مؤسسات التعليم العالي، والمتمثل في المخرجات التي تشمل الطلبة الخريجين، والمعارف المنتجة، والعلاقة بالمجتمع وغيرها من المخرجات التي وجدت من أجلها هذه المؤسسات. فكل مؤسسة تعمل في بيئة معينة تتفاعل معها مكونات النظام، حيث نجد مجموعة من المتغيرات والقوى التي تؤثر فيها سواء بشكل مباشر وتسمى في هذه الحالة بالبيئة الخاصة أو الداخلية، من الفلسفة السائدة في الجامعة والقوى المؤثرة عليها من الداخل كهيئة التدريس والطلبة، والموظفين، وكذا نمط الإدارة والتشريعات والقوانين المنظمة لنشاط الجامعة. أما فيما يخص العوامل غير المباشرة أو الخارجية التي يمكنها التأثير في مؤسسات التعليم العالي فهي كثيرة نذكر منها ما يتعلق بالثقافة السائدة في المجتمع اتجاه التعليم العالي، ونظرة سوق العمل لمخرجات الجامعة إلى غير ذلك من القوى.²

بناء على ما سبق وما يمكن إجماله هو أن مخرجات مؤسسات التعليم العالي هي نتيجة لنوعية المدخلات من ناحية، وأنشطتها وعملياتها من ناحية أخرى، فالمخرجات هي حصيلة التفاعل بين مدخلات النظام وعملياته. فيما يلي الشكل رقم (2/6) يوضح أهم التفاعلات الحاصلة في منظومة أداء مؤسسات التعليم العالي.

¹ صالح مهدي محسن العامري، طاهر محسن منصور الغالي، الإدارة والأعمال، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2008، ص 67.
² أحمد بونقيب، بطاقة الأداء المتوازن مدخل لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي نموذج مقترح للتطبيق في الجامعة الجزائرية، أطروحة دكتوراه، جامعة فرحات عباس، الجزائر، 2017، ص 15.

الشكل رقم (2/6): منظومة الأداء في مؤسسات التعليم العالي "الجامعي"



المصدر: عماد أبو الرب وآخرين، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.

ص 75.

المطلب الثاني: تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي

يعد التقييم عنصراً أساسياً في كل مناحي الحياة، ومن البديهي ممارسته من قبل الأفراد، حيث لا بد لأي شخص من تقييم الأشياء والموجودات والتصرفات التي يمتلكها ويمارسها، فيحكم بمدى صلاحيتها وملاءمتها ومستوى تناسبها مع حاجاته، وتصدر بذلك عبارات جيد، سيء، أو ممتاز...إلخ. ومع تطور الحياة الاجتماعية والاقتصادية احتاج الأفراد إلى بلورة التقييم في إطار

عملية إدارية له آلياته الضرورية للعمل به. ووفقاً لـ صديق¹ فإن الدراسات الاجتماعية دلت على أن تقييم الأداء ظهر أول مرة في الجيش الأمريكي أثناء الحرب العالمية الأولى، ولم ينل حظه من العناية إلا في الثلاثينيات من القرن العشرين.

1.2 تعريف تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي

تطور مفهوم تقييم الأداء وتوسعت مجالات استخدامه؛ حتى أصبح أحد أهم العمليات الإدارية والإستراتيجية التي تحظى باهتمام معظم المنظمات والمؤسسات، بما فيها مؤسسات التعليم العالي. وبالنظر إلى الاختلاف حول مفهوم الأداء، اختلفت أيضاً وجهات النظر حول تقييم الأداء، وطُرحت بذلك تعريفات عديدة لتوضيح مفهومه.

حيث عرفه Daoanis بأنه: "أداة حيوية لقياس الأطر التي وضعتها أي جامعة لموظفيها، ويستخدم في تحديد المساهمة الفردية في ضوء الأهداف التنظيمية، وتحديد نقاط القوة والفرص الفردية عن التحسينات المستقبلية وتقييم ما إذا تحققت الأهداف التنظيمية أو يخدم الجامعة، كأساس للتخطيط والتنمية في المستقبل".²

تقييم الأداء هو العملية التي من خلالها يتم إخضاع أداء المقوم سواء كان فرداً أو مؤسسة للحكم والتقدير بصورته الكمية والنوعية، وذلك انطلاقاً من المعنى الذي اعتمده المقوم في فهم الأداء وفي الأهداف المعتمدة، باستخدام بعض المقاييس المرجعية التي تساعد على فهم وإدراك العلاقة بين مختلف العناصر الخاصة بالتقييم. وعليه فإن تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي هو عبارة عن: "عملية تقوم على تحليل الوضع الراهن للأداء الأكاديمي والمؤسسي للكشف عن نواحي القوة والضعف، وتحديد الانحرافات وأوجه القصور المختلفة وتشخيص المشكلات التي تؤثر سلباً على هذا الأداء، وذلك بهدف اتخاذ القرار المناسب بشأنها، والارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي والمؤسسي وبالتالي رسالة المؤسسة بكفاءة وفعالية".³ كما أشارت دراسة العبيدي في تعريفها لمفهوم تقييم الأداء على أنه: "تقويم لعمليات الإدارة الاستراتيجية (تحليل البيئة وصياغة الاستراتيجية وتنفيذها)، لتتأكد بموجبها الإدارة العليا من كفاءة وفعالية تلك العمليات، لتحقيق الأهداف الأساسية للمؤسسة، من خلال الاهتمام بإصلاح الآليات المستخدمة، وسياسات وإجراءات العمل على تطويرها وربط الأداء الفعلي بالتوقعات".⁴

من جهة أخرى جاء في تعريف Owilia et Aspinwall لتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي بأنه: "متوسط تطبيق المؤشرات المؤسسية، ومؤشرات التعليم والتعلم والبحث العملي في الكلية أو الجامعة".⁵

أما الجبوري فعرف تقييم الأداء الجامعي بأنه: "وسيلة لقدرة الجامعة على إنجاز أهدافها وتحقيق ما هو مطلوب منها في فترة معينة".⁶ وفي ذات السياق كان تعريف تقييم الأداء في دراسة Chen et Al, 2011 بأنه: "عملية مراجعة منتظمة تقوم بها الجامعة للتوصل لهدف معين".⁷

¹ فهد صالح المعمري، تقييم طلبة كلية التربية بجامعة عمران باليمن لأداء أساتذتهم وفقاً لبعض معايير الجودة والعلاقات الإنسانية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 6، العدد 2، جامعة عمران، اليمن، شباط 2017، ص 119.

² مجيد عبد المحسن هاتف، هدى مؤيد السعدون، تقييم الأداء الجامعي وفقاً لبطاقة العلامات الموزونة دراسة تطبيقية في جامعة القادسية، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 15، العدد 4، جامعة القادسية، العراق، 2018، ص 567.

³ مصطفى الحسبان، نظرية التكامل المجتمعي ودورها في رفع قياس أداء الجامعة في ظل الرغبة الربحية للجامعات في العالم العربي، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، المجلد 10، العدد 4، جامعة الغريردي، الإمارات العربية المتحدة، 2017، ص 196.

⁴ مجيد عبد المحسن هاتف، هدى مؤيد السعدون، مرجع سابق، ص 567.

⁵ Owlia M.S & Aspinwall E.M, Quality In Highe Education a Survey, TQM, 7(2), 1996, pp. 161-171.

⁶ صالح أحمد عبابنة، تقييم جودة الأداء الجامعي في جامعة مصراتة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 4، العدد 8، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2011، ص 8.

⁷ Chen, Fu-Hsiang et al, A Balanced Scorecard Approach to Establish Performance Evaluation and Relationship Model for Hot Spring Hotels Based on a Hybrid MCDM Model Combining DEMATEL and ANP, International Journal of Hospitality Management, N°. 30, 2011, p. 909.

أيضا تمَّ تعريف تقييم الأداء الجامعي من منظور النظم بأنه: "النظام الذي يربط بين مكونات الجامعة والبيئة الخارجية المحيطة بها، فالأداء يمس جميع مكونات الجامعة المختلفة، حيث أنها لا تعد وحدات تنظيمية فردية، بل تعمل وتؤثر على الاقتصاد الكلي وعلى النظام الاجتماعي الذي تنتمي إليه. فهي مسؤولة أمام كل من الموظفين والأكاديميين العاملين بها بالعمل في مناخ ملائم، يقدم فرصا كبيرة للتقدم العلمي للدولة باستخدام الموارد بكفاءة وفعالية، وكذا الطلاب والمجتمع بزيادة الخبرة التربوية الشاملة والتعليم والتدريب المهني".¹

التعاريف السابقة الذكر تقودنا إلى التأكيد على أن تقييم الأداء الجامعي أولوية أساسية للدولة ومؤسسات التعليم العالي، مما يعني ضرورة تصميم الإطار القانوني اللازم للتقييم الجامعي، وإنشاء جهات فاعلة مستقلة للقيام بإجراءات التقييم وتطوير نظم تقييم الأداء (قد يترك هذا أيضًا للمؤسسات أو الخبراء أو كليهما)، فما هي مناهج تقييم الأداء التي يمكن لمؤسسات التعليم العالي اعتمادها؟

2.2 أهداف تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي

تأسيسا على ما سبق وكون تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي شرطا ضروريا لاستمراريتها، إذ تهدف وتسعى من خلاله إلى إمكانية التطوير الذاتي المستمر الذي لا بد منه لمواكبة التطورات العلمية، ويمكن أن تحقق عملية التقييم الأهداف الآتية:²

- _ الوقوف على مستوى إنجاز الكلية للوظائف المكلفة بأدائها مقارنة بتلك الوظائف المدرجة في خطتها؛
- _ الكشف عن مواطن الخلل والضعف في نشاط المنظمة، وإجراء تحليل شامل لها وبيان مسبباتها، ووضع الحلول اللازمة لها وتصحيحها وتلافي حدوثها مستقبلا؛

- _ الوقوف على مدى كفاية استخدام الموارد المتاحة بطريقة رشيدة، تحقيق عائد أكبر بتكاليف أقل وجودة عالية؛
- _ التأكد أن المدراء يتحفظون صوب الغايات والأهداف المرسومة، ومدى تحملهم للمسؤوليات المخولة لهم بشكل فعال؛
- _ تعميم النتائج التي أدت إلى كفاءة الأداء؛
- _ ترشيد القرارات الإدارية، وذلك من خلال تزويد الإدارات بالبيانات اللازمة عن نتائج تقييم أداء جوانب الأنشطة المختلفة؛
- _ تنشيط الأجهزة الرقابية على أداء عملها، عن طريق المعلومات التي تقدمها عملية تقييم الأداء؛ فيكون بمقدورها التحقق من قيام المنظمة بنشاطها بكفاءة وفعالية.

3.2 خطوات تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي

يلقى تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي اهتمام كبيرا، خاصة في ظل الأخذ بنظام الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، واعتبرت ووتربوري، 2008 أن: العشرية الأولى من القرن الحادي والعشرين عصر مساءلة التعليم العالي وتقييمه، حيث يشمل جميع عناصر النظام الجامعي من مدخلات، وعمليات ومخرجات. بينما يركز تقييم الأداء على الوظائف الأساسية للجامعة؛ من التدريس والبحث العلمي، والمجتمع.³

هذا ولتحقيق الأهداف السالفة الذكر، يتم اتباع جملة من الإجراءات؛ وفيما يأتي توضيح لخطوات إجراء تقييم الأداء الممكن اتباعها بما يتناسب وسياسة التقييم في الجامعة، وهي كما يلي:

- _ تشكيل لجنة التقييم على مستوى الجامعة بقرار من رئيس الجامعة؛

¹ هبة محمد الطائي، دور تقييم الأداء الجامعي في جودة الخدمات التعليمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات التقنية الهندسية والإدارية والزراعية في الموصل، مجلة التقني، المجلد 17، العدد 5، جامعة الموصل، العراق، 2014، ص 48.

² هبة محمد الطائي، المرجع نفسه، ص 49 – 50.

³ أسماء لشهب، خيرة لزعر، تقويم البرامج الجامعية في ضوء معايير إنكيت وعلاقته بجودة الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 8، العدد 1، جامعة الوادي، الجزائر، أبريل 2019، ص 328.

- _ إرسال أدوات التقييم للكلية والأقسام بهدف التقييم الذاتي، وتسليمها للجنة التقييم عند نزول اللجنة للتقييم الذاتي؛
- _ وضع خطة زمنية محددة لعملية التقييم على مستوى الجامعة وإرسالها للكلية والأقسام المعنية؛
- _ البدء بعملية التقييم من قبل لجنة التقييم باستخدام أدوات التقييم المختلفة، ومع إشراك الأطراف المختلفة المعنية بالعملية التعليمية، ثم قيام اللجنة بتدوين كافة الملاحظات الكيفية، سواء فيما يتعلق بالممارسات الحسنة، واستخراج نقاط القوة بهدف تعميم نتائج التقييم للاستفادة منها في تحسين الأداء الكلي للجامعة، أو فيما يخص جوانب القصور من أجل تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة لمعالجتها؛
- _ المعالجة الإحصائية لدرجات التقييم لجميع مجالات التقييم؛
- _ تحليل نتائج التقييم؛
- _ إعداد التقرير السنوي للأداء الجامعي.

4.2 مناهج تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي

تقييم أداء الجامعة ليس قضية جديدة، حيث أنه قبل حوالي 100 عام تم إجراء التقييمات المؤسسية في الجامعات الأمريكية، في حين تعتبر فرنسا أول بلد أوروبي بدأت ومارست التقييم المؤسسي الشامل في عام 1984. غير أن الاختلافات في نوع الجامعة ومظهرها، والبيئة الخارجية المختلفة التي تعمل بها، وأولويات أنظمة التعليم العالي في كل بلد ساهمت في تطوير مناهج مختلفة لتقييم أداء الجامعة.

علاوة على ذلك، فإن الصعوبات في التعريف الدقيق لبعض العناصر في مجال التعليم العالي ساهمت أيضاً في تطوير العديد من التعاريف وعمليات التقييم ونظمه. وعليه جاءت مناهج تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي كما يلي¹:

_ **التقييم النموذجي**: يمس جوانب متعددة مع التركيز على: نوعية الموضوع في جميع البرامج الدراسية التي يتم تدريسها، وبرنامج الدراسة، وفي جودة المؤسسة في كل جانب من جوانب عملياتها وأنشطتها (العملية التعليمية أو الإدارية)، أيضاً نوعية موضوع معين، وهذا ما يمثل ممارسة التقييم داخل مؤسسة التعليم العالي.

_ **الاعتماد**: هو الإجراء الذي يقوم من خلاله الفاعل الخاص أو المستقل بالدولة بتقييم جودة المؤسسة أو برنامج الدراسة بهدف التصديق على أنها تلي معايير محددة أو محددة مسبقاً، بحيث توفر نتيجة إجراء الاعتماد منح حالة أو اعتراف أو ترخيص للتشغيل لفترة زمنية معينة، وقد يشمل الاعتماد الدراسة الذاتية الأولية "التقييم الذاتي" والتقييم الخارجي من قبل الخبراء، سعياً لتحقيق هدف رئيسي هو الحفاظ على الجودة وتحسينها في مؤسسة التعليم العالي أو برنامج الدراسة.

_ **التدقيق**: هو العملية التي يتم من خلالها فحص ما إذا كانت الآليات والإجراءات التي تضمن الجودة داخل وحدة التقييم موجودة وتعمل بشكل صحيح وفعال، وتتيح عملية التدقيق التركيز على المسألة وفحص ما إذا كان يتم تحقيق الأهداف المعلنة أم لا، كما تتضمن أسباب تدقيق الجودة تقييم أداء أنظمة ضمان الجودة وإجراءات مراقبتها، والتأكد من أن الوحدات المسؤولة عن الجودة، تمارس التحسينات من خلال إجراء تحديد الأولويات وتسهيل اتخاذ القرارات، إضافة إلى أنه يساعد على التعلم والتحسين جنباً إلى جنب مع المسألة في الجامعة.

_ **المقارنة المعيارية**: وفقاً لـ Vlasceanu et.al, 2004 فإن القياس هو طريقة منهجية لجمع وتقديم المعلومات المتعلقة بأداء الوحدات التنظيمية والسماح بإجراء مقارنات، بهدف إنشاء أفضل الممارسات وتحديد نقاط الضعف ونقاط القوة في الأداء. ويعرف المعيار على أنه: أداة تشخيصية وتقييم ذاتي وتعلم في نفس الوقت. من ناحية أخرى، فإنه يمثل عملية ديناميكية

¹ Loukas N. Anninos, **University Performance Evaluation Approaches: The Case of Ranking Systems**, Acts of 10th Conference of Quality Management and Organizational Development, Helsingborg, Sweden, 18-20 June 2007, pp. 1-2.

للتعلم ومقارنة الأداء. تجدر الإشارة إلى أن عملية المقارنة قد تكون داخلية أو تنافسية خارجية أو تعاونية خارجية أو مقطعية خارجية أو ضمنية، ويمكن أن تستند منهجيتها إلى نموذج امتياز أو أفقي أو عمودي أو حتى أن تستند إلى مجموعة مؤشرات أداء محددة، وتتمثل فكرتها الرئيسية في تزويد إدارة المؤسسة بنقطة مرجعية خارجية أو معيار لتقييم الجودة أو تكلفة الأنشطة والممارسات والإجراءات الداخلية.

_ **نظم التصنيف:** تعتبر تقنية راسخة تستخدم لتقديم تصنيف الجامعة مقارنة بالجامعات الأخرى من حيث أدائها، كما أنها توفر المعلومات للطلاب وإدارة الجامعة وأصحاب المصلحة، فيما يتعلق بنوعية الجامعات. وعلى الرغم من وجود العديد من المشكلات المتعلقة بمنهجيتها والقاعدة العلمية وصلاحيات الأنظمة، فهي لا تزال شائعة ووسيلة لبدء التحسينات (أحياناً فقط على السطح) داخل المؤسسات.

_ **التحليل التطويقي للبيانات (DEA):** هو تقنية برمجة خطية تستخدم عندما يكون هناك العديد من المدخلات والمخرجات، ولكن لا توجد علاقة وظيفية واضحة بين الاثنين. كما يشار إلى أنه أداة لتقييم الكفاءة النسبية، حيث يساعد في تحليل عدة عوامل مرتبطة بالمدخلات والمخرجات في نفس الوقت. وهناك نوعان من تقنيات البرمجة الخطية المستخدمة لتقييم الأداء على المستوى الجامعي، والتي تركز على كفاءة التكلفة أو إنتاجية البحوث أو الأداء الكلي، حيث يستخدم الباحثون تحليل الانحدار و DEA لتقييم الأداء. كما أن هناك أيضاً دراسات تقارن أداء التدريس والبحث في الأقسام، والدراسات التي تستخدم أنظمة التصنيف كقاعدة لنماذج التحليل المغلف للبيانات.

تعود أصول استخدام التحليل التطويقي للبيانات في المؤسسات التعليمية إلى منتصف الستينيات، أين بدأ اهتمام الاقتصاديين بكفاءة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب انزعاجهم من ارتفاع كلفته وتدني جودته. وفي السبعينيات تفرد باحث اقتصاديات التعليم Levin بقياس الكفاءة من خلال بناء نموذج نظري طبقه على الطلاب كوحدة، من خلال استخدام البرمجة الخطية لبناء المنحى الحدودي (أي تحديد الطلاب الذين يحصلون على نتائج اختبارات معينة بمدخلات منخفضة). وفي عام 1978 قدم Edwardo Rhodes دراسة تعالج موضوع تقييم البرامج التربوية للطلبة الزوج والإسبان المتعثرين دراسياً، وتطلب التحليل مقارنة أداء مجموعة من المدارس المتناظرة، وظهرت صعوبة المقارنة في تقدير الكفاءة الفنية للمدارس، حيث تشتمل على عدة مدخلات وعدة مخرجات بدون توفر معلومات عن أسعارها. وللتغلب على هذه الصعوبة قاما بالتعاون مع Charnes للوصول إلى حل يمكنهم من قياس الكفاءة النسبية عند غياب معلومات حول أسعار المدخلات، هذا الحل أطلق عليه أسلوب التحليل التطويقي للبيانات، والذي شمل أول نموذج اشتهر بأسمائهم وهم: Charnes, Cooper et Rhodse ويرمز له CCR أو يرمز له أيضاً بـ CRS اختصاراً لمفردات جملة عوائد الحجم الثابتة. وفي سنوات لاحقة تم تطوير نموذج ثاني من طرف Charnes و Cooper و Banker أطلق عليه تسمية نموذج عوائد الحجم المتغيرة، وهو يميز بين نوعين من الكفاءة هما: الكفاءة الفنية والكفاءة الحجمية ويرمز له بـ BCC أو VRS. كما تم بموجب هذا النموذج إضافة متغير جديد للتعرف من خلاله على عوائد الغلة المتغيرة للوحدة قيد الدراسة ويعبر عنه بغلة الحجم الثابتة أو المتزايدة، أو المتناقصة. ويمكن إيجاد الكفاءة بالنموذجين إما من خلال تصنيف المدخلات (ما يعرف بنموذجي التوجيه الإجمالي) والمخرجات (ما يعرف بنموذجي التوجيه الإخراجي)، أو من تجميع المدخلات والمخرجات (ما يعرف بالنموذج التجميعي).¹

¹ إيمان ببة، إلياس بن ساسي، تطبيق أسلوب التحليل التطويقي للبيانات في قياس الكفاءة النسبية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ظل إدارة التغيير دراسة تطبيقية على تشكيلة من مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ما بين 2008-2014، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 8، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2015، ص ص 95-96.

المطلب الثالث: مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي

أصبحت مفاهيم مؤشرات الأداء وتقييم الجودة في التعليم العالي من القضايا الدولية، لما تشكله من دور أساسي في تحديد فرص التحسين وتكلفة الجودة، ومقارنة الأداء بالمعايير الداخلية، والتحكم في العمليات وتحسينها، ومقارنة الأداء مع المعايير الخارجية وتفعيل عمليات القياس والتقييم. لذلك فإن عبارات مثل: "ما يتم قياسه يحظى باهتمام"؛ و"ما لا يمكن قياسه، لا يمكن إدارته"؛ و"ما لم تتمكن من قياسه، فلن تتمكن من تحسينه". قد انعكست في شكل جهود متوالية لتحسين وتطوير وضمان الجودة في الجامعات. في هذا السياق، تهيمن مصطلحات مثل "عوامل النجاح الحاسمة" و"مقاييس الأداء" و"مؤشرات الأداء". فما هي المفاهيم المتعلقة بهذه المصطلحات؟

1.3 تعريف مؤشرات الأداء

مؤشرات الأداء هي مكونات أساسية للجودة عرّفها Cuenin, 1986 بأنها: "بيانات كمية أو نوعية نسبية وليست مطلقة، تعني نقطة مرجعية تمكّن من تقييم الإنجازات مقابل أهداف محددة. والملاحظ في الممارسة العملية أن المؤشرات الكمية أكثر شيوعاً من المؤشرات الكيفية، وقد تم تطوير عدد قليل جداً من المؤشرات التي تساعد بصدق في تقييم جودة التدريس". كما أشار Willem, 1994 في السياق ذاته أن: "مؤشرات الأداء أحد الركائز الأكثر أهمية في أي إجراء تقييمي؛ كونها توفر (المقاييس والقواعد) بيانات تجريبية ذات طبيعة كمية ونوعية تصف سير عمل المؤسسة والطريقة التي تتبعها في تحقيق أهدافها".¹

كما تم تعريف مؤشرات الأداء بأنها: عبارات مضمّنة، ليس فقط لتوجيه الأداء ولكن أيضاً لقياسه، يتم تحديدها بوضوح وتعمل كقوة دافعة للفعالية والكفاءة التي يمكن من خلالها قياس النجاح أو الفشل. لذلك تعد مؤشرات الأداء الرئيسية مجموعة من مؤشرات الأداء المهمة لتحقيق جملة الأهداف المعلنة.

جاء في تعريف آخر لمؤشرات الأداء بأنها: "مقاييس توفر بيانات إحصائية ومعلومات تسمح بمقارنة ورصد التقدم نحو تحقيق الأهداف الإستراتيجية، وقياس مدى تحقيق الجامعة أو البرنامج لأهدافه".² ما يجعل مفهوم مؤشرات تقييم الأداء مفهوماً ضرورياً للمقارنة المرجعية. وهو ما أكدته Denise Chalmers حيث بينت أن مؤشرات الأداء عبارة عن: "مقاييس توفر سياق للمعلومات وللإحصاءات، وتسمح بإجراء المقارنات المرجعية، كما أنها توفر معلومات حول درجة تحقيق أهداف جودة التعليم في قطاع مؤسسات التعليم العالي".³

ضمن ذات السياق يوصف مؤشر الأداء في العادة بأنه: "مجموعة من البيانات الإحصائية وغير الإحصائية التي تهدف لتقديم مقاييس موضوعية حول أداء مؤسسة التعليم العالي، وبما أن هذه الأخيرة تتسم بالتعقيد والأهداف المختلفة؛ يوصى أثناء عملية اختيار مؤشرات الأداء التي ستستخدم التصريح بضرورة وضوح الأهداف الرئيسة للمؤسسة التعليمية، وهو أمر أساسي لتوفير نقاط مرجعية لمقاييس الأداء على مر الزمن، أو لمقارنة الأداء مع المؤسسات الأخرى، ففي حالة ما قورن أداء مؤسسة تعليمية معينة مع أداء مؤسسة تعليمية أخرى، لها أغراض، أهداف وإستراتيجيات مختلفة عن الأخرى، فإن

¹ Willem M.J. Hugo, Evaluating the Academic Department, **SAJHE/SATHO**, Vol. 8, N°. 2, 1994, p. 87.

² جميلة سعيد قمبر، تقييم أداء كليات الاقتصاد بجامعة الزاوية باستخدام أسلوب المقارنة المرجعية، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 2016، ص 73.

³ Denise Chalmers, **Teaching and Learning Quality Indicators in Australian Universities**, Paper for The IMHE General Conference, 8-10 September 2008, Published in the OECD's Higher Education Management and Policy Journal, Paris, France, p. 4.

الاستنتاجات المتوصل إليها من خلال هذه المقارنة لن تكون مفيدة.¹ وهذا ما نلاحظه بكثرة خاصة من خلال استخدام التصنيفات العالمية لمؤسسات التعليم العالي.

وعليه فإن مؤشرات الأداء عبارة عن مقاييس لمكونات الأداء قيد النظر، مثل أداء المدخلات أو العمليات أو المخرجات أو النتائج لمشروع أو برنامج أو إستراتيجية ذات أهمية، عند دعمها بجمع البيانات والتي قد تتضمن استطلاعات رسمية وتحليلًا وإعداد تقارير، فإنها تمكن المدراء والمسؤولين من تتبع التقدم المحرز وإظهار النتائج واتخاذ الإجراءات التصحيحية لتحسين تقديم الخدمات. مما تقدم تعتبر مؤشرات الأداء أداة إدارية ومشاركة أصحاب المصلحة الرئيسيين في تحديدها مهم جدا كونهم أكثر عرضة لاستخدامها.²

بالنظر إلى ما سبق استعراضه من تعاريف، الملاحظ أنه لا يوجد تعريف مشترك لمؤشرات الأداء، غير أنه يمكن القول بأن هناك اتفاق على أنه لا يمكن اعتبار مؤشرات الأداء حقائق؛ لكن في المقابل يمكن القول أنها تعتبر هدف وقيمة وسياق عملي، تستعمل بطرق مختلفة اعتمادًا على نموذج الأداء المستخدم، وعليه يمكن القول أن مؤشرات الأداء بالمعنى الفعلي يجب أن تنطوي دائمًا على إصدار حكم نهائي.

2.3 أهداف وأهمية استخدام مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي

جاء في سياق التعريفات المذكورة لمؤشرات الأداء بأنها إحدى الأدوات التي تساعد على معرفة ما تم تحقيقه على مستوى المؤسسة، إضافة إلى تحقيق عدة أهداف تؤكد أهمية استخدام مؤشرات الأداء كألية تقيس مستوى الجودة وتصف الأداء المتوقع، فما هي أهداف ومؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي؟

1.2.3 أهداف مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي

تستخدم مؤشرات الأداء لتحقيق واحد أو أكثر من الأهداف التالية: وضع مقاييس أساسية وكشف الاتجاهات؛ تحديد العمليات التي تحتاج إلى تحسين؛ بيان المكاسب والخسائر العملية؛ مقارنة الأهداف مع الأداء الفعلي؛ تقديم معلومات لتقييم الأفراد والفريق؛ وإدارة الواقع بدلاً من الشعور الغريزي. غير أنه يمكن التمييز بين وجهتي نظر تحدد أسباب استخدام مؤشرات الأداء والغرض منها كما يلي.

_ من وجهة نظر مؤسسات التعليم العالي تستخدم مؤشرات الأداء لأربعة أسباب أساسية تهدف من خلالها إلى:³

- مراقبة أدائهم الخاص لأغراض المقارنة؛
 - تسهيل قياس وتقييم العمليات المؤسسية؛
 - توفير معلومات لعمليات تدقيق ضمان الجودة الخارجية؛
 - تقديم المعلومات إلى الحكومة لأغراض المساءلة والإبلاغ.
- _ بينما مؤشرات الأداء المحددة والمستخدم على المستوى الوطني "الدولة" فتهدف إلى:
- ضمان المساءلة عن الأموال العامة؛
 - تحسين جودة توفير التعليم العالي؛

¹ إيمان ببة، إلياس بن الساسي، مؤشرات تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي في ظل تغيرات البيئة الأكاديمية العالمية، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 2016، ص 114.

² Christian Mathew, Introducing Key Performance Indicators: Perspective of Higher Education Performance Monitoring and Evaluation in Nigeria, **Journal of Education and Practice**, Vol. 5, N°. 29, 2014, p. 131.

³ Denise Chalmers, Op.cit, p. 3.

- تحفيز المنافسة داخل المؤسسات وفيما بينها؛
- التحقق من جودة المؤسسات الجديدة؛
- ضمان نقل السلطة بين الدولة والمؤسسات؛
- تسهيل المقارنات الدولية.

بسبب هذه الاختلافات في الغرض على الصعيدين الوطني والمؤسسي، سيكون هناك بالضرورة وجهات نظر متنوعة حول مؤشر الأداء المناسب، كما ستظل هناك مخاوف حول ما إذا كانت هذه المؤشرات دقيقة وكافية لقياس وتقييم جودة التعليم والتعلم بشكل جيد ومباشر داخل مؤسسات التعليم العالي.

2.2.3 أهمية مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي

تتأتى أهمية مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي، في كونها تعمل على تطوير النظام التعليمي ككل، وتحسن فعالية العملية التعليمية ابتداءً من نوعية وكمية المدخلات كالطلبة، والعمليات المستخدمة من موارد بشرية ومالية، وتجهيزات، وتسهيلات... إلخ، ومن مخرجات متمثلة في الخريجين، وكذا المساهمات التي تقدمها المؤسسة في مجال التنمية المحلية والبحثية، والتطوير الصناعي والاقتصادي، وهذا من خلال السعي الجاد والهادف لاستخدام مؤشرات تقييم الأداء في التعليم العالي لتحقيق النتائج المتوقعة، والتي نذكر من بينها مايلي:¹

- _ الوقوف على مواطن الضعف ومعرفة التحديات التي تعاني منها المؤسسة الأكاديمية، لتسهيل مهمة المختصين و أصحاب القرار لمعالجتها ووضع الحلول المناسبة لها؛
- _ الوقوف على مواطن القوة وفرص النجاح المتاحة للمؤسسة الأكاديمية، لتشجيعها وتبني مواقف جديدة مشابهة وتعميمها؛
- _ وضع إستراتيجيات تطويرية برؤية واضحة، وعرضها على المعنيين لتحديد مستوى الوضع الحالي والمطلوب عمله لاحقاً؛
- _ توفير دراسة تقييمية عملية ومرجعية، تعكس واقع الحال للنظام التعليمي في مختلف التخصصات الأكاديمية؛
- _ تحسين مستوى الإنجاز لجميع المستويات الأكاديمية والإدارية في مؤسسات التعليم العالي.

3.3 أنواع مؤشرات الأداء وتحديات استخدامها

1.3.3 أنواع مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي

تشابه التصنيفات السائدة للمؤشرات تقريباً، رغم وجود بعض الاختلافات المهمة. وقد ميزت مبادرة التعليم للجميع في اليونسكو أربعة أنواع من المؤشرات هي: مؤشرات المدخلات؛ ومؤشرات الوصول، مؤشرات الإنتاج ومؤشرات النتائج. في حين حددها البنك الدولي في: مؤشرات المدخلات وعملية التأثير في منهجه لرصد وتقييم مشروع ما. بينما حددت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية والعديد من المؤسسات المانحة الأخرى ما يسمى بالإطار المنطقي، والذي يميز ثلاث فئات مختلفة: مؤشرات المدخلات أو الأنشطة، مؤشرات المخرجات، ومؤشرات الهدف أو الغرض. بشكل عام، هناك ثلاثة أنواع من المؤشرات يمكن تمييزها: المدخلات، والعمليات، والمخرجات.²

في دراسة Denise Chalmers أشارت بأن هناك اتفاق عام على أربعة أنواع من مؤشرات الأداء وهي: المدخلات والمعالجة (العمليات) والمخرجات، والنتائج؛ يمكن تصنيفها إلى مؤشرات كمية وأخرى كيفية.

¹ عبد اللطيف مصلح محمد، مؤشرات الأداء الرئيسية للجامعات اليمنية في ضوء المؤشرات الإقليمية والعالمية، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 2016، ص 197.

² Christian Mathew, Introducing Key Performance Indicators: Perspective of Higher Education Performance Monitoring and Evaluation in Nigeria, **Journal of Education and Practice**, Vol. 5, N^o. 29, 2014, p. 133.

تعرف المؤشرات الكمية على أنها: تلك المرتبطة بقياس الكمية، ويتم التعبير عنها كقيم رقمية أي: كل ما يعطى له معنى أو قيمة عن طريق تعيين رقم له. وهي تشمل مؤشرات أداء المدخلات متمثلة في: الموارد البشرية والمالية والمادية المشاركة في دعم البرامج والأنشطة والخدمات المؤسسية. ومؤشرات المخرجات التي تعكس البيانات الكمية للنتائج المحققة، بما في ذلك النتائج الفورية القابلة للقياس، والنتائج المباشرة للأنشطة المنفذة لتحقيق تلك النتائج.¹

تجدر الملاحظة إلى أن مقاييس المدخلات والمخرجات مقيدة بطبيعتها الكمية التي تعتمد على البيانات الرقمية، والتي تحد من قدرتها على التحقيق في العمليات التعليمية والتفاعلية والتعلم، ذات الأهمية الحاسمة لجودة المؤسسة التعليمية وبرامجها التعليمية وخريجها، وعلى هذا النحو فإن: مؤشرات الأداء الكمية لا تُظهر نوعية التعليم، بل تعكس القيمة الكمية لنتائج.²

_ أما المؤشرات الكيفية: فقد حظيت على دعم كبير لأنها تتيح فهماً أعمق للمتغير المقاس وتركز على جوانب الجودة، كما تسمح بقياس المشكلات العميقة والمعقدة التي تشكل نظام التعليم العالي. أيضاً ترتبط المؤشرات النوعية بالتوصيفات القائمة على الملاحظة، بدلاً من القياس أو القيمة العددية الدقيقة، مثل السياسات والعمليات لتقييم تعلم الطلاب أو تجربة مجتمع التعلم أو محتوى الأنشطة والمهام. هذا وتندرج ضمن المؤشرات الكيفية نوعين من المؤشرات لا تتولد عنها في العادة نتائج في شكل بيانات رقمية، ولكن تقاس نتائجها من حيث جودتها وتأثيرها. وهي: مؤشرات النتائج ومؤشرات العمليات، حيث تركز مقاييس مؤشرات النتائج على مؤشرات نتائج جودة البرنامج التعليمي، ومزايا النشاط والخدمات لجميع أصحاب المصلحة من طلاب، وموظفين، ومجتمع وأصحاب العمل والصناعة. في حين أن مؤشرات المخرجات تقيس تأثيرات نتائج التعليم العالي كميًا، فإن مؤشرات النتائج تحددتها في شكل كيفي.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن نظام المساءلة المرتكز على النتائج يركز على "القيمة" المضافة للطلاب من خلال تجربة التعليم العالي لديهم، ومن حيث الرضا عن جودة تجربتهم وجودة المهارات التي تلقوها، وهذا النهج يتماشى مع ثقافة "الطالب كعميل" السائدة في التعليم العالي. إن طبيعة مؤشرات النتائج التي تشملها قيم "الجودة" و"الرضا" و"نتائج التعلم" تعني أن قياس النتائج أصعب من النواتج العددية، نتيجة لذلك لا يتم استخدامها في كثير من الأحيان مثل نظيرتها الكمية. ومع ذلك، تعتبر مؤشرات النتائج أكثر ثراءً وفاعلية ودقة في قياس أساليب وجودة التعليم والتعلم من حيث صلتها بأهداف التعليم العالي، كما أنها أكثر فائدة في توفير المعلومات التي يمكن استخدامها لتعزيز التعليم والتعلم. على سبيل المثال، يعد جمع المعلومات حول رضا الطلاب ومهاراتهم أكثر إفادة للمؤسسة والطلاب المحتملين من بيانات معدل الاستبقاء، بينما: مؤشر مثل معدل الاستبقاء مفيد من المنظور الاجتماعي والاقتصادي لأنه يبسط تعقيد تجربة التعليم العالي، لهذا السبب تعتبر المؤشرات الكيفية مسؤولة بشكل أفضل عن التعقيد المرتبط بمؤسسات التعليم العالي.³

أما فيما يخص النوع الثاني من المؤشرات الكيفية فهي مؤشرات العمليات التي تشمل الوسائل المستخدمة لتقديم البرامج والأنشطة والخدمات التعليمية داخل البيئة المؤسسية. وتسمح بجمع المعلومات حول جوانب جودة التعليم والتعلم؛ مثل السياسات والممارسات المتعلقة بالتعليم والتدريس، وإدارة الأداء والتطوير المهني للموظفين، وجودة المناهج الدراسية وتقييم تعلم الطلاب، وجودة المرافق والخدمات والتكنولوجيا. كما توفر مؤشرات العمليات فهماً للممارسة الحالية وجودتها، كونها تبحث في جوهر تجربة تعلم الطلاب (مثل جودة التدريس والمناهج والتقييم والخدمات والمرافق)، مما يؤدي إلى تحسين الجودة.

¹ Denise Chalmers, Op.cit, p.4.

² Burke, J.C, & al, State Performance Reporting Indicators: What Do They Indicate? **Planning for Higher Education**, Vol. 31, N°. 1, 2002, pp. 15-29.

³ Denise Chalmers, Ibid, p. 5.

إضافة إلى أنها توفر المعلومات لتسهيل تفسير مؤشرات المخرجات والنتائج، عندما تقترن بمقاييس إدخال صحيحة وموثوقة، وبالتالي تعطي منظوراً شاملاً لنقاط القوة والضعف المؤسسية حتى يتسنى إجراء مزيداً من التحسين والتطوير.¹ على الرغم من أن مؤشرات النتائج والعمليات الكيفية أكثر دقة في قياس أساليب وجودة التعليم العالي، إلا أنها لا تستخدم غالباً، بما أن قياس مؤشرات المدخلات والمخرجات الكمية يتسم بسهولة أكبر.

كما أصدر اتحاد الجامعات العربية دليل المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، وقسمها إلى نوعين رئيسيين هما:²

_ المؤشرات الكيفية "التقييم النوعي": يستخدم فيه أدوات وأساليب عديدة منها المناقشات، والمقابلات والملاحظات وفحص السجلات والأعمال، ودراسة الحالات والمقاييس والاستبيانات وغيرها. وهذا يكون فريق التقييم قد اتبع أسلوب التقييم النوعي، وعلى ضوء المعلومات والأدلة التي يجمعها يتم تلخيص النتائج والأحكام التي توصل إليها بالإجابة على فقرات وعبارات المؤشرات المكتوبة، والتي تبين جودة أداء المؤسسة وينصب التركيز هنا على جودة المدخلات والعمليات والمخرجات.

_ أما المؤشرات الكمية "التقييم الكمي": يركز أعضاء الفريق في هذا الأسلوب على وضع الأحكام في صورة رقمية، وتتيح هذه المؤشرات النظر بدقة إلى كل عنصر من عناصر أداء المؤسسة من ناحية كمية على حدٍ، وبالتالي التركيز على جودة المدخلات والعمليات، والمخرجات.

إن التكامل بين الأسلوبين واتباع المؤشرات الموضوعية، واستخدام الأدلة والأدوات، والمناقشات الجماعية توضح الأحكام النهائية عن المؤسسة من حيث جودة أدائها، وإمكانية حصولها على شهادات ضمان الجودة.

كما يوجد تصنيفات أخرى لأنواع مؤشرات الأداء منها ما يقسم حسب المجال ومنها ما يقسم حسب المستوى. أما المؤشرات بحسب المجال فتقسم إلى نوعين هما:³

_ مؤشرات الأداء الداخلية: تهتم بالعمليات والأنظمة التي تعمل داخل مؤسسة التعليم العالي، شاملة النظم الإدارية والتعليمية والبحثية؛

_ مؤشرات الأداء الخارجية: تهتم بالصورة الخارجية لمؤسسة التعليم العالي كما يراها المستفيدون والمعنيون، وتشمل عناصر عدة مثل الصورة الإعلامية، ومدى رضا المستفيدين عن الخدمات المقدمة من الجامعة، ومدى مساهمتها في حل مشكلات المجتمع والانخراط في قضاياها وغيرها من المحاور.

في حين أن مؤشرات الأداء حسب المستوى يتم تقسيمها إلى:

_ مؤشرات المستوى للمؤسسة الجامعية ككل؛

_ مؤشرات على مستوى الكلية؛

_ مؤشرات على مستوى البرامج الأكاديمية.

¹ Denise Chalmers, Op.cit, pp. 5-6.

² سامر إبراهيم ياسين باخت، أهمية مؤشرات الأداء في تصنيف الجامعات على المستوى العالمي دراسة تحليلية لاتجاهات مدراء الجامعات السودانية الحكومية، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر قياس الأداء وتطبيق نظام المؤشرات الرئيسية لتعزيز الجودة الشاملة في جامعات الوطن العربي التجارب التحديات إستراتيجيات المستقبل، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية وجامعة طيبة، السعودية، 2014، ص ص 26 - 27.

³ القرنى وآخرون، تجربة جامعة الملك سعود في بناء نظام للمقارنات المرجعية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، الجزء الأول، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن، 2-4 أبريل 2013، ص ص 427 - 437.

تتيح الأنواع المختلفة لمؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي تقييم مستوى الأداء، وإصدار أحكام بشأن جودة مدخلاتها، وعملياتها ومخرجاتها. ويمكن أن نميز بين ثلاثة استخدامات مهمة لمؤشرات الأداء هي:¹

- إطلاع الرأي العام والحكومة على وضع مؤشرات الأداء؛
- متابعة تقييم السياسة والإستراتيجية أو الخطة التي يتم تنفيذها أو جزء منها؛
- حسن إدارة وتقييم مؤسسات التعليم العالي.

في المحور الموالي نظم التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي؛ سيتم التطرق لهذه النقطة بشكل أوسع، حيث تعتبر مؤشرات التصنيفات العالمية لمؤسسات التعليم العالي من أبرز المقاييس على جودة الجامعة ومدى التحسين والتطور الحاصل في أداؤها.

الجدول رقم (3 - 2) يوضح العديد من التصنيفات من مختلف الدراسات لمؤشرات ومعايير جودة العملية التعليمية إلى عدة تصنيفات تتطابق في البعض وتختلف في البعض الآخر، وهذا التطابق والاختلاف جاء تبعاً لتوجهات وآراء الباحثين والمختصين.

الجدول رقم (3-2): بعض مؤشرات جودة العملية التعليمية في الجامعات

مؤشرات الجودة لدى ألبرت	مؤشرات الجودة لدى جوردن	مؤشرات الجودة لدى لي هرفي	مؤشرات ومعايير الجودة في جامعة فلوريدا الأمريكية
- الهيكل التنظيمي - البيئة المحيطة - المدخلات - العمليات - المسؤولية - التمويل - الإصلاح التعليمي والتربوي - العوامل الاقتصادية والاجتماعية - الفعالية الإدارية للعملية التعليمية - فعالية التدريس - الإنجاز المتضمن للنتائج المحصلة	- المستوى النوعي للخريج الجامعي - البحوث العلمية للتدريسين - سمعة وشهرة هيئة التدريس - عدد الطلبة الموجودين في مؤسسة التعليم - تكلفة كل طالب في العملية التعليمية - معدل الطالب لكل تدريسي - القبول وانتقاء الطلبة - حجم المؤسسة التعليمية	- مؤشرات أكاديمية عامة - الثقة بالمؤسسة التعليمية - الخدمات المقدمة إلى المستفيدين - المؤشرات التنظيمية	- التقدم العلمي - المردود (الناتج العلمية) - بقاء المتعلم في البرنامج مدة كافية لتحقيق الأهداف العلمية - انتقاء الطلبة - تخطيط البرنامج التوجيهي وتقويمه - المنهاج والتدريس - تنمية هيئة التدريس

المصدر: محسن الظاهلي وآخرون، قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط، مجلة الإدارة والاقتصاد، السنة الرابعة والثلاثون، العدد 90، جامعة بغداد، العراق، 2012.

2.3.3 تحديات استخدام مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي

يكتنف استخدام مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي العديد من التحديات والصعوبات، نذكر منها ما يلي:²

_ كثرة المؤشرات وصعوبة تحديد طبيعتها، وبالتالي صعوبة قياسها؛

_ توفير بيانات غير متناسقة؛

_ أيضاً صعوبة رفع التقارير؛

_ صعوبة المقارنات المرجعية؛

_ إضافة إلى نسبة التقارير غير الصحيحة؛

¹ Michaela Martin & Claude Sauvageot, **Constructing An Indicator System or Scorecard for Higher Education A Practical guide**, UNESCO, Paris, France, 2011, pp 20-21.

² عبد اللطيف مصلح محمد، مرجع سابق، ص 199.

_ التكلفة المرتفعة وما ينتج عنها من صعوبة في رفع تقارير سنوية أكاديمية أو مالية.

تفرض التحديات المصاحبة لاستخدام مؤشرات الأداء تطوير جملة من المبادئ التوجيهية تساهم وتساعد في تسهيل استخدام هذه المؤشرات وفقاً لمفهوم كل مبدأ.

3.3.3 المبادئ التوجيهية لتطوير وإنشاء مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي

الجدول الموالي يوضح المبادئ التوجيهية لتطوير وإنشاء مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي كما يلي:

الجدول رقم (4 - 2): المبادئ التوجيهية لتطوير وإنشاء مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي

المبدأ التوجيهي	التعريف
المصادقية	يجب أن تتمتع مؤشرات الأداء بمصادقية داخلية وخارجية بين جميع أصحاب المصلحة المؤسسيين.
الارتباط بالمهمة ، الخطة الإستراتيجية ، وأهداف السياسة	ينبغي أن تتضمن مؤشرات الأداء وتعزز المهام المؤسسية والخطط الاستراتيجية. وكذلك أهداف السياسة العامة.
إشراك أصحاب المصلحة وتوافق الآراء	يجب تطوير مؤشرات الأداء من خلال التفاوض والإجماع بين أصحاب المصلحة الرئيسيين.
البساطة	يجب أن تكون مؤشرات الأداء سهلة النقل وفهمها على نطاق واسع.
الاعتماد على معلومات صحيحة ومتسقة وموجودة	يجب أن تستند مؤشرات الأداء إلى بيانات صالحة ومتسقة ويمكن التحقق منها بواسطة أطراف أخرى عند الضرورة. كما ينبغي أن تستند إلى مصادر بيانات ثابتة حيثما أمكن ذلك من أجل زيادة المصادقية وتقليل عبء العمل الإضافي إلى الحد الأدنى.
يتعرف على نطاق الخطأ في القياس	يجب وضع مؤشرات الأداء مع إدراك واسع بأن هناك بعض نطاقات الخطأ التي لا مفر منها في أي نشاط لقياس الأداء.
قابلية للتكيف مع الحالات الخاصة	يجب أن يستوعب نظام مؤشرات الأداء الظروف المؤسسية الخاصة حيثما أمكن ذلك.
يقلل من عدد المؤشرات	يجب أن تظل مؤشرات الأداء المختارة على أقل عدد ممكن من أجل تقليل التفاعلات المتضاربة بين المؤشرات وزيادة أهمية كل مؤشر إلى أقصى حد.
يعكس معايير الصناعة و "أفضل الممارسات"	يجب أن تعكس مؤشرات الأداء المختارة قواعد ومعايير "الصناعة" حيثما كان ذلك ممكناً من أجل السماح بإجراء المقارنات والمقارنات بين الأقران.
يشتمل على مقاييس الإدخال والمعالجة والإخراج والنتائج	يجب أن يحتوي نظام مؤشر الأداء الذي تم تطويره على مقاييس توازن تتعلق بالمدخلات المؤسسية والعمليات والمخرجات والنتائج.
يتضمن المقاييس الكمية والنوعية	يجب أن يشتمل نظام مؤشر الأداء الذي تم تطويره على كل من المقاييس الكمية والنوعية من أجل تقديم الصورة الكاملة عن الأداء المؤسسي الممكن.

المصدر: Mery P. Mckeown-Moak, The New Performance Funding in Higher Education, **Education**

Considerations, Vol. 40, N°. 2, 2013, p. 11.

إن تحديد أفضل ممارسات في قياس أداء مؤسسات التعليم العالي يتطلب وضع مجموعة من المبادئ التوجيهية المقبولة عمومًا باعتبارها ممارسة جيدة في تطوير آليات قياس الأداء المؤسسي. ويحدد الجدول أعلاه المبادئ التوجيهية التي يتم تقديمها في أي ترتيب معين من الأهمية. وتجدر الإشارة إلى أن عملية إعداد وتطوير وإنشاء نظام مؤشرات الأداء مختلف من مؤسسة لأخرى ؛ ومع ذلك ، يجب الأخذ بعين الاعتبار كل هذه المبادئ لضمان نتيجة ناجحة وفعالة.

4.3 نظم التصنيف الأكاديمي العالمية لمؤسسات التعليم العالي

نتج عن الاقتصاد الحالي المعولم والتزايد الكبير في أعداد مؤسسات التعليم العالي، ودورها في الإنعاش التنموي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وتنامي شدة المنافسة، إلى صعود منهج التصنيف العالمي للجامعات؛ حيث ظهرت جهات حكومية وأكاديمية وهيئات مستقلة، للحكم على تميزها وقياس قدرتها التنافسية وترتيبها وطنياً وعالمياً، بناءً على مجموعة من المعايير والمؤشرات.

بناءً عليه فإن مؤسسات التعليم العالي والجهات الراعية لها (الحكومات، هيئات تمويل البحوث، والمستثمرون من القطاع الخاص) محاصرون في سباق التصنيف على أساس مكانتهم العالمية، ويعود ذلك إلى عدة أسباب، نذكر منها: العولمة المتسارعة للتعليم العالي وقضايا تدويله، وصول عدد الطلاب المسجلون في التعليم العالي خارج بلدهم إلى 4 مليون طالب مع استمرار نسبة التزايد حيث قدر بلوغها 7 ملايين طالب بحلول العام 2020، إضافة إلى تشجيع مؤسسات التعليم العالي المشاركة في مناقشات وحوارات وطنية ودولية أوسع لتعزيز التعاون العلمي والبحثي، مثل الشراكات البحثية وبرامج تبادل الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس؛ تشكل الركائز الأساسية لمؤسسات التعليم العالي العلمية التعليمية، بغض النظر عن أي تصنيف جامعي، يمكن إجمال أهم الأسباب في عناصر رئيسية هي: التدريس، البحوث، ونقل المعرفة.¹

تعد الولايات المتحدة الأمريكية أول دولة خاضت غمار هذه التجربة سنة 1983، وذلك حينما نشرت صحيفة U.S News et World Report أول تصنيف للجامعات تحت عنوان Rating of Colleges. أما التجربة البريطانية فقد بدأت عام 1993، عندما نشرت صحيفة التايمز Times أول قائمة تصنيفية للجامعات البريطانية، وتتولى هذه الصحيفة وملحقها الأسبوعي للتعليم العالي The Times Higher Education Supplement نشر هذه القوائم سنوياً. كما تصدر صحف أخرى بريطانية تصنيفات أخرى للجامعات مثل Financial Times Daily Telegraph وGuardians، وتستقي جميع تلك الصحف بياناتها من مصادر موثوقة كوكالة الإحصاء للتعليم العالي HESA، ووكالات التمويل الوطنية، ووكالة ضمان النوعية QAA. في حين بدأ تصنيف الجامعات في اليابان سنة 1994، وتقوم بهذه المهمة إحدى أبرز الصحف اليابانية وتدعى أشاهي شيمبون Ashahi Shimbun.²

أما التصنيفات العالمية للجامعات فقد ظهرت لأول مرة فقط في عام 2003، عندما أصدر فريق من الباحثين في جامعة شنغهاي جياو تونغ Shanghai Jiao Tong التصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية ARWU ليصنف "الجامعات" الصينية في مقدمة الجامعات في العالم. وتعتبر منهجية تصنيف شنغهاي بسيطة، حيث يتم استخلاص البيانات المستخدمة مباشرة وفقط من مصادر المعلومات المتاحة للجمهور. إلا أن النظرة المبسطة لما يسمى "الجامعات ذات المستوى العالي" التي قدمها تصنيف ARWU، والتي تركز في المقام الأول على مخرجات البحوث والجوائز، لاقت الكثير من الجدل والمناقشات في الأوساط الأكاديمية، ووسائل الإعلام، واجتذبت عددًا من المتابعين والمؤسسات الذين قرروا إصدار تصنيفات عالمية أخرى من شأنها قياس وتمثيل الجودة الحقيقية والفعالية للجامعات. وعليه صدر في العام 2004 تصنيف التايمز للتعليم العالي Times Higher Education، بالشراكة مع تصنيف جامعة كيو إس العالمية THEQS، والتي تم فصلهما إلى؛ تصنيف التايمز للجامعات العالمية للتعليم العالي THE وتصنيفات كيو إس العالمية للجامعات QS في عام 2010.³

كما قام كل من الاتحاد الأوروبي، ومركز التعليم العالي الألماني CHE، ومركز دراسات سياسات التعليم الهولندي CHEPS، ومركز دراسات العلوم والتكنولوجيا بجامعة لندن Leudeneuniversity، في مايو 2014 بإصدار أحدث طرق تصنيف الجامعات وهو مدخل التصنيف المتعدد "Rank Multi-U" ويعد أسلوباً فريداً للمقارنة بأداء الجامعات، يشمل أكثر من 850 مؤسسة تعليم عالي، وأكثر من ألف كلية، و5000 برنامج دراسي في سبعين دولة. ويتبنى ذلك الأسلوب في تصنيف الجامعات مدخلا مختلفاً عن بقية التصنيفات العالمية، إذ يعتمد على المقارنة متعددة الأبعاد لأداء الجامعات من خلال مدى التنوع في الأنشطة المختلفة، ويتم تقييمها بتقديرات من (A) التي تساوي "جيد جداً"، إلى (H) التي تساوي "ضعيف"؛ وليس الهدف من هذا التصنيف الخروج بجدول لتصنيف الجامعات بناءً على درجات مركبة كما في بقية التصنيفات العالمية، وإنما يهدف إلى تعريف المستخدم بنقاط القوة ونقاط الضعف في كل جامعة، وتوفير البيانات التي تهمهم بما يلي احتياجات الجميع من طلاب

¹ Adina-Petruta Pavel, Global University Rankings a Comparative Analysis, **Procedia Economics and Finance**, N°. 26, 2015, p. 55.

² خالد صلاح حنفي محمود، قراءة نقدية لأوضاع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية، مجلة نقد وتنوير، العدد 4، جامعة الإسكندرية، مصر، مارس 2016، ص ص 130-131.

³ Bernd Wächter & Al, University Quality Indicators: A Critical Assessment, Study Requested by the European Parliament's Committee on Culture and Education, April 2015, p. 49. <http://www.europarl.europa.eu>.

وأستاذة وغيرهم، كما يساعد في التغلب على أوجه القصور في التصنيفات العالمية الحالية. هذا وقد شملت مؤشرات التصنيف خمسة مجالات رئيسة هي: التدريس والتعليم، والمشاركة الإقليمية، ونقل المعرفة، والتوجه الدولي، والبحث.¹ يعرف التصنيف في إطار مؤسسات التعليم العالي على أنه: "الدرجة الكلية التي تحصل عليها الجامعة في أحد التصنيفات العالمية للجامعات، من خلال مجموعة من المؤشرات والمعايير المختلفة، تخضع لعمليات حسابية، وأوزان معينة، ومن ثم تستخرج النتيجة النهائية للجامعة المعنية، ويتم تحديد ترتيبها من بين عدد الجامعات المتقدمة للحصول على مركز ما، وفق أحد هذه المقاييس والتصنيفات العالمية".²

أيضا يعرف تصنيف الجامعات بأنه: "طريقة جمع المعلومات لتقييم الجامعات، والبرامج الأكاديمية والبحثية، والنشاطات العملية، لتوفير التوجيه لجماعات مستهدفة ومحددة، مثل الطلبة الذين أنخوا دراستهم المدرسية ويريدون الالتحاق بالجامعات، أو الطلبة الذين يريدون تغيير تخصصاتهم أو جامعاتهم، أو أعضاء من طاقم إدارة القسم أو الجامعة الذين يريدون معرفة نقاط قوتهم وضعفهم حتى يبقوا في وضع تنافسي".³

كما يعرف تصنيف الجامعات بأنه: قياس قدرتها التنافسية، حيث تسعى بعض المؤسسات إلى وضع ترتيب على مستوى العالم في إطار موضوعي يتسم بالحيادية، أبرزها تقرير معهد التعليم العالي بجامعة جياو تونغ بشنغهاي الصينية، حيث يقوم هذا المعهد بنشر تقريره على شبكة المعلومات الدولية تحت اسم التقويم الأكاديمي للجامعات الأكاديمية، ويستند على الأداء البحثي والأكاديمي للمؤسسات مستخدما في ذلك مجموعة من المؤشرات والمعايير، تعكس مستوى الأداء لمؤسسات التعليم العالي.⁴

من جانبه عرف Kobayashi, 2010 التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي بأنه: نظام ترتيب الجامعات من حيث المستوى الأكاديمي، والعلمي أو الأدبي، وهذا الترتيب يعتمد على مجموعة من الإحصاءات أو الاستبيانات التي توزع على الدارسين وأساتذة وغيرهم من الخبراء والمحكمين، أو تقييم الموقع الإلكتروني إلى غير ذلك من المعايير.⁵ وعرف J. Sadlak, 2007 التصنيف العالمي للجامعات بأنه: نهج شائع يهدف إلى قياس جودة مؤسسات التعليم الجامعي، ومقارنتها بمثيلاتها على مستوى العالم، أي أن الهدف من التصنيف هو المقارنة الدولية بين الجامعات بناءً على بيانات أكاديمية.⁶ ومن ثم؛ يمكن تعريف تصنيف الجامعات على أنها: قوائم بأسماء الجامعات أو ما يعادلها من مؤسسات التعليم العالي مرتبة ترتيباً تنازلياً، ويعتمد هذا الترتيب على مجموعة من المعايير والمؤشرات المختلفة، التي ترتبط بالوظائف التي تقوم بها الجامعة من جودة التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. وتعدد التصنيفات العالمية للجامعات وتباين وفقاً لأهدافها، أو شمولية معاييرها، ومن حيث سمعتها العالمية، وسوف يتم التركيز على أبرز التصنيفات العالمية للجامعات والتي تتمثل في الآتي:

_ **التصنيف الأكاديمي العالمي للجامعات ARWU**: نُشر التصنيف الأكاديمي للجامعات العالمية ARWU لأول مرة في عام 2003 من قبل مجموعة من الباحثين في جامعة شنغهاي جياو تونغ، واجتذب منذ ذلك الحين الكثير من الاهتمام؛ حيث

¹ Center for Higher Education CHE, **U-Multirank: Launch of New Global University Ranking**, CHE, Germany, 2014, pp. 1-2.

² طلعت حسيني إسماعيل، تعبئة موارد مالية إضافية لتلبية متطلبات التصنيفات العالمية للجامعات، دراسات تربوية ونفسية، الجزء 2، العدد 95، جامعة الزقازيق، مصر، أبريل 2017، ص 12.

³ عبد الله بن حمد العباد، نموذج مقترح لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات، **المجلة الدولية للتربية المتخصصة**، المجلد 6، العدد 3، جامعة الملك سعود، السعودية، آذار 2017، ص 312.

⁴ Aguillo, Isidro F, **Webometrics Ranking of World Universities: Introduction, Methodology, and Future Developments**, **Higher education in Europe**, 2008, 33(2-3), 234-244.

⁵ وفاء محمد عون وآخرين، تطوير أداء الجامعات السعودية في التصنيفات العالمية لتحقيق رؤية المملكة 2030 التجربة الكندية أنموذجاً، **المجلة الدولية للتربية المتخصصة**، المجلد 6، العدد 5، السعودية، حزيران 2017، ص 257.

⁶ Sadlak. J & L.N.Cai, **The World Class University and Ranking: Aiming Beyond Status**, UNESCO-CEPES, Institute of Higher Education, Shanghai Jiap Tong University, China, Cluj University Press, Shanghai, 2007, p. 1.

يقوم على تحديد أفضل 500 جامعة من 41 دولة مختلفة. ويعتمد في منهجيته للترتيب على خمسة معايير هي: جودة التعليم، وجودة أعضاء هيئة التدريس، والبحث، وحجم المؤسسة. تقاس باستخدام المؤشرات التالية: مخرجات البحث - 20 %، تأثير الاقتباس - 20 %، إجمالي الاستشهادات - 20 %، المنشورات - 20 %، أداء الفرد - 10 %، جودة التعليم - 10 %¹. والجدول أدناه يوضح ذلك. هذا وقد بدأ تصنيف ARWU بنشر قائمة الجامعات المرتبة ما بين المرتبة 501 و 800 منذ العام 2017.²

يتم جمع بيانات ومؤشرات هذا التصنيف لجامعات العالم من المصادر الآتية: الحاصلون على جائزة نوبل www.Nobelprize.org ميداليات المجالات www.Mathinion.org/medals الباحثون المشهورون على مستوى عال www.Isihighlycited.com البحوث والمقالات المصنفة في دليل الفهرس الموسع للعلوم ودليل فهرس العلوم الاجتماعية www.isiknowledge.com³.

الجدول رقم (5-2): مؤشرات التصنيف الأكاديمي للجامعات ARWU

المؤشر	وصف المؤشر	الرمز	الوزن النسبي
جودة التعليم	إجمالي عدد الخريجين ممن حصلوا على جائزة نوبل وجوائز مرموقة في مختلف التخصصات	Alumni	10%
جودة أعضاء هيئة التدريس	العدد الإجمالي للأعضاء الحائزين على جوائز نوبل، أو جوائز أخرى في تخصصات مختلفة	Award	20%
	عدد الباحثين الذين تم الاستشهاد بهم بشكل كبير في إحدى وعشرين قاعدة أبحاث علمية	HiCi	20%
البحث/ مخرجات البحث العلمي	عدد المقالات المنشورة في مجلتي العلوم والطبيعة، وذلك خلال آخر خمس سنوات تسبق الترتيب	N&S	20%
	العدد الإجمالي للمقالات المفهرسة في فهرس الاستشهادات العلمية ومؤشر الاستشهاد للعلوم الاجتماعية في السنة التي تسبق الترتيب.	Pub	20%
الأداء الأكاديمي مقارنة بحجم الجامعة.	الدرجات المرجحة للمؤشرات الخمسة المذكورة أعلاه نسبة إلى حجم الجامعة بكل إمكانياتها.	PCB	10%
	المجموع		100%

المصدر: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2018.html>

يتم وزن نتائج كل مؤشر وفقاً للنسب المئوية الموضحة في الجدول أعلاه للوصول إلى النتيجة النهائية لكل مؤسسة. حيث تُعين مرتبة أعلى مؤسسة في حال تسجيلها ما قيمته 100 درجة، في حين يتم حساب المؤسسات الأخرى كنسبة مئوية من أعلى الدرجات. كما يتبين من خلال المعايير والمؤشرات أن تصنيف شنغهاي يعطي أهمية ووزن كبيرين للنشاط والأداء البحثي، باعتباره أحد أهم العناصر التي اعتمدها القائمون على إجراء التصنيف، كما أنه من المعروف أن الجوائز الممنوحة للخريجين أو أعضاء هيئة التدريس، تكون في الغالب نتيجة لقيامهم بأبحاث متميزة، لذا من الملاحظ أن أهم الجامعات التي تصدر هذا الترتيب، تهتم بصورة كبيرة بالأنشطة البحثية وتشجعها.

¹. Lu Liu & Zhimin Liu, The Variation of Universally Acknowledged World-Class Universities (UAWCUs) between 2010 and 2015: An Empirical Study by the Ranks of THEs, QS and ARWU, **Higher Education Studies**, Vol. 6, No. 4, Canadian Center of Science and Education, Canada, 2016, p. 56.

² هجيرة بن بوزيد، ترتيب مواقع ويب الجامعات الجزائرية حسب تصنيف Webometrics، مجلة الاتصال والصحافة، المجلد 5، العدد 2، المدرسة الوطنية العليا للصحافة وعلوم الاتصال، الجزائر، 2019، ص 109.

³ خالد صلاح حنفي محمود، مرجع سابق، ص 134.

ولعل ما يؤخذ على هذا التصنيف أنه لا يعطي أوزان نسبية معتبرة للوظائف الأخرى للجامعة مثل: التدريس، والخدمات المقدمة للمجتمع المحلي، كما أنه لا يعكس بشكل جيد تنوع الجامعات وسمات التخصصات.¹

_ تصنيف مجلة تايمز للتعليم العالي العالمي THES: بين السنوات 2004 و 2009، نشرت تايمز للتعليم العالي (THE) و Quacquarelli Symonds (QS) بالاشتراك تصنيفات جامعة THES-QS العالمية. لكن وبعد أن أنها تعاونهم في 2009، استمرت QS في استخدام منهجية هذه التصنيفات كمالك للملكية الفكرية، ومنذ العام 2010 أصبحت تعرف بتصنيفات جامعة كيو إس العالمية. في الوقت نفسه، بدأت THE في نشر تصنيف آخر، وبتطبيق منهجية تم تطويرها بالشراكة مع Thomson Reuters في عام 2010، والمعروفة باسم تصنيف التعليم العالي في التايمز أو ترتيب الجامعات العالمية والترتيبات ذات الصلة. في الوقت الحاضر، تتعاون المنطمتان مع Elsevier، وتعتمد على استخدام البيانات الببليومترية من Scopus.²

يجمع الترتيب الحالي بين ثلاثة عشر مؤشراً، ويتم تصنيف هذه المؤشرات في خمسة مجالات هي: التعليم (30٪)، جودة البحث (30٪)، إجمالي الاقتباسات (32.5٪)، دخل الصناعة (2.5٪) والتوقعات الدولية (5٪).

الجدول رقم (6-2): مؤشرات تصنيف مجلة التايمز للتعليم العالي العالمي

المؤشر	وصف المؤشر	الوزن النسبي
التعليم 30%	إستطلاعات السمعة	15%
	نسبة الموظفين إلى الطلبة	4.5%
	نسبة شهادات الدكتوراه إلى شهادات الليسانس التي تمنحها كل مؤسسة	2.25%
	نسبة شهادات الدكتوراه الممنوحة إلى أعضاء هيئة التدريس	6%
	دخل المؤسسة مقارنة بدخل أعضاء الهيئة التدريسية	2.25%
البحث (الحجم، الدخل والسمعة) 30%	مسوحات سمعة المؤسسة	18%
	إيرادات "دخل" البحث	6%
	إنتاجية "مخرجات" البحث	6%
الاستشهاد (تأثير البحث) 30%	يُفحص تأثير البحث من خلال معرفة متوسط عدد المرات التي يتم فيها الاستشهاد "الإحالات" بالعمل المنشور للجامعة على مستوى العالم	30%
المداخل الصناعية (نقل المعرفة) 2.5%	مقدار الدخل البحثي الذي تكسبه المؤسسة من الصناعة (المعدلة لتوزاي القدرة الشرائية)، والتي تقاس مقارنة بعدد أعضاء الهيئة الأكاديمية الذين توظفهم	2.5%
التوقعات "الأفاق" الدولية (طاقم العمل، الطلاب والبحث) 7.5%	نسبة الطلاب الدوليين إلى المحليين.	2.5%
	نسبة الموظفين الدوليين إلى الموظفين المحليين	2.5%
	التعاون الدولي	2.5%
المجموع		100%

المصدر: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2018>.

مطلع عليه بتاريخ: 28-11-2018.

يتضح مما سبق أن تصنيف التايمز يعد أكثر تفصيلاً من جانب المؤشرات التي يعتمد عليها، سواء من حيث العدد، أو النسب، أو المعايير. حيث أنه يراعي إلى حد معتبر وظائف مؤسسات التعليم العالي الرئيسية في منهجيته ولكن بنسب متفاوتة.

¹ طلعت حسيني إسماعيل، مرجع سابق، ص 20.

² Henk F. Moed, A Critical Comparative Analysis of Five World University Rankings, *Scientometrics*, Sapienza University of Rome, Italy, Nov 2016, p. 2. From: <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers>.

فهو يعطي أهمية كبيرة للبحث العلمي، يليه التدريس وبيئة التعليم، بينما يقل الوزن النسبي المعطى لدور الجامعة في خدمة الصناعة.

بالنظر إلى مؤشرات هذا التصنيف، يتضح أنه قائم على منهجية قياس كمية، تعتمد على التقارير والإحصاءات الرسمية للجامعة، إلى جانب الدراسات المسحية التي تقوم بها مؤسسة التايمز، وكذا تقارير قاعدة بيانات وكالة Thomson Reuters¹. تجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من الجهود التي قامت بها مؤسسة التايمز للتعليم العالي، لتقديم ترتيب أكثر موضوعية، حيث حاولت تضمين الوظائف الرئيسية للجامعة من بحث علمي، وتعليم، وخدمة مجتمع؛ إلا أنها وجدت علامات استفهام حول المنهجية المستخدمة لحصر عدد المقالات المنشورة، والشهادات الممنوحة.

وبالنظر إلى وجود إمكانية قيام بعض مؤسسات التعليم العالي بالتلاعب بالبيانات بطرق مختلفة منها؛ التلاعب بميزانيات الجامعة من أجل إثبات أن تكلفة تعليم الفرد في الجامعة مرتفعة، أو أن الدخل الذي حصلته الجامعة مقابل جهدها البحثي عالٍ، أيضاً يمكن لبعض الجامعات القيام بتوظيف خريجها بشكل مؤقت وبدوام نسبي بهدف رفع نسبة الخريجين الحاصلين على وظائف من أجل رفع مستواها في التصنيف².

من المثير للاهتمام ملاحظة أن التصنيفين الأكاديميين الأكثر شهرة في العالم يستخدمان منهجيات متميزة. يعطي تصنيف THES أهمية هائلة للتقييم بناءً على سمعة الجامعات من قبل باحثين معترف بهم في جميع أنحاء العالم، حوالي 740. المؤشر الآخر الذي يتم الحصول عليه أيضاً من الاستطلاع بهذا الترتيب هو رأي أصحاب العمل لذلك، يعتمد نصف وزن الترتيب على الآراء. هذه المنهجية للتقييم واجهت انتقادات شديدة، يجادل تايلور وبرادوك (2007) بأن الآراء تتغير وفقاً للخلفية الأكاديمية للشخص، على سبيل المثال، سوف يتعاطف الباحثون مع جامعات مناطقهم. وعلى العكس، فإن ترتيب شنغهاي لا يحتوي على أي مؤشر يقاس بالمسوحات، جميع مؤشرات شنغهاي هي مقاييس كمية وليست مقاييس نوعية. باستخدام هذه المنهجية يتجنب التصنيف الأخطاء المرتبطة بالمؤشرات النوعية³.

_ تصنيف مؤسسة كواكواريلي سايمنس البريطانية The QS Quacquarelli Symonds Ranking: يتولى القيام بهذا التصنيف شركة Symonds Quacquarelli؛ وهي شركة تعليمية مهنية متخصصة لها مكاتب في كل من لندن وباريس وسنغافورة. وفروع أخرى في مختلف أنحاء العالم، تأسست سنة 1990، تهدف إلى الرفع من مستوى المعايير العالمية للتعليم العالي، من خلال اختيار أحسن 500 جامعة من بين أكثر من 30 000.00 جامعة موجودة في العالم، خاصة فيما يتعلق بتدريس العلوم التقنية، وتتوج هذه المقارنات بإصدار دليل جامعي يساعد الطلاب والشركات المهنية المستثمرة في قطاع التعليم العالي باختيار أحسن المؤسسات. ومن بين أهداف هذا التصنيف الرفع من مستوى الريادة العالمية للجامعات، كما يسعى للتعريف بها من خلال استعراض النتائج والاستبيانات سواء في العلوم الاجتماعية أو الإنسانية، وعلوم الطبيعية علوم الطب والحياة، والإدارة، العلوم التقنية والهندسة⁴. يعتمد هذا التصنيف في جمع البيانات على ملء الجامعات المهتمة بالتصنيف استبياناً على الإنترنت، لتوفير المعلومات/الإحصاءات المطلوبة للمرة الأولى، وتحديثها للسنوات اللاحقة، ويطلب التصنيف أيضاً قوائم

¹ وفاء محمد عون وآخرين. مرجع سابق، ص 258.

² سهير محمد حوالة، سارة عبد المولى المتولي، معايير التصنيفات العالمية للجامعة دراسة تحليلية نقدية، العلوم التربوية، الجزء 2، العدد 4، معد الدراسات والبحوث التربوية القاهرة، مصر، أكتوبر 2014، ص ص 8-9.

³ Pedro Bernardino & Rui Cunha Marques, Academic Rankings: An Approach to Rank Portuguese Universities, **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ**, Vol. 18, N°. 66, Rio de Janeiro, 2010, p. 36.

⁴ ميروك هاكي، الحكامة في الجامعات المغربية وتحدي التصنيفات العالمية، مجلة القانون والمجتمع والسلطة، المجلد 7، العدد 1، الجزائر، 2018، ص 62.

مفصلة للمنتسبين الجدد، وأصحاب العمل، وخريجي الجامعة لإجراء دراسة مسحية دون إشراك الجامعات، كما يتم أيضا استعراض النظراء بشكل مستقل، دون ذكر أي معلومات للجامعات التي يجري تصنيفها.¹

يعتمد هذا التصنيف في منهجية عمله على ستة مؤشرات مصممة لتصنيف الجامعات في أربعة مجالات هي: البحث، والتعليم، والتوظيف، والرؤية الدولية؛ بحيث أن كل مؤشر مقدر بأوزان مختلفة، أربعة مؤشرات تقوم على جمع المعلومات والإحصائيات أما المؤشرين الباقيين فيعتمدان على عملية المسح العام لأعضاء هيئة التدريس وأرباب العمل. والجدول رقم (7-2) يوضح ذلك.

الجدول رقم (7 - 2): مؤشرات تصنيف كيو أس للتعليم العالي

المؤشر	توصيف المؤشر	الوزن النسبي
السمعة الأكاديمية	تقاس من خلال جمع آراء الخبراء في مجال التعليم العالي من مختلف أنحاء العالم، فيما يتعلق بجودة التعليم والبحث وتقييم البرامج الأكاديمية لكل جامعة.	40%
سمعة صاحب العمل "تقويم سوق العمل"	يعطي قيمة لخريجي الجامعة من حيث قبولهم وسمعتهم في سوق العمل وفقا لآراء أصحاب العمل وتقييمهم لخريجي الجامعات المصنفة من حيث قدرتهم على الإبداع والابتكار والتحليل والسلوك الوظيفي	10%
جودة التعليم	نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة	20%
جودة البحث	إجمالي عدد البحوث التي ينشرها أعضاء هيئة تدريس الجامعة إجمالي عدد الاستشارات للبحوث التي تنتجها الجامعة خلال فترة خمس سنوات من قبل أعضاء هيئة التدريس في تلك المؤسسة.	20%
النظرة العالمية للجامعة	الأستاذة الأجانب: نسبة أعضاء هيئة التدريس الأجانب الذين يتم انتدابهم في الجامعة الطلبة الأجانب: نسبة الطلبة الأجانب إلى المجموع الكلي لطلبة المنتسبين للجامعة	5%
المجموع		100%

المصدر: QS World University Ranking, Methodology. From: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>

يتضح من الجدول أعلاه أن هذا التصنيف يعتمد على مؤشرات مركبة تدمج بين مؤشرات كمية ومؤشرات كيفية قائمة على استطلاعات الرأي ومراجعة النظراء، هذه الأخيرة يعتبرها هذا التصنيف الطريقة الأكثر صحة لتقييم أفضل الجامعات، وهو من يتضح من نسبة 60% الممنوحة لكل من السمعة الأكاديمية وجودة البحث، والباقي لتقويم سوق العمل، والعولمة.

هذا يعني بأن المؤشرات السابقة تغطي معظم الأدوار الأكاديمية والبحثية والاجتماعية المنوطة بالجامعة، وهي مؤشرات بنيوية تنقضي الأدوار المعقدة للجامعة، وتتعمق في تحليل مقوماتها، وتقييم مستوى جودة العملية التعليمية فيها، ومدى الاستفادة من بحوثها النظرية والتطبيقية، وتصف قدرات خريجها في المراحل المختلفة، وتتعمق في تحليل مقوماتها بالإضافة إلى موقعها الدولي، وقد حقق كل ذلك للتصنيف شهرة عالمية بين مؤسسات التعليم العالي وميزه عن غيره من التصنيفات.² إلا أن هذا لم يمنع من توجيه عدة انتقادات له من ضمنها: اعتبار آراء النظراء أسلوبا نسبيا يعطي قياسا مطرداً، ولا يدل بمفرده على جودة البحوث، كما أنه يعتمد على مؤشران فقط للقياس الكمي متمثلان في أعضاء هيئة التدريس وللطلاب الأجانب.³

واقتصر تقييمها على مؤشرات كمية فقط وغياب النوعية، إضافة إلى أن جودة التدريس لا يمكن حصرها في النسبة بين أعضاء هيئة التدريس للطلاب فقط، ومن أوجه النقد أيضا ملاحظة أن الوزن النسبي المخصص للبحث العلمي فقط 20%

¹ طلعت حسيني إسماعيل، مرجع سابق، ص 21.

² خالد صالح حنفي محمود، مرجع سابق، ص 137.

³ سامر إبراهيم باخت ياسين، مرجع سابق، ص ص 40 - 41.

وهو قليل مقارنة بما يعطيه باقي التصنيفات من وزن نسبي لهذا المؤشر، وتدور الانتقادات الأكاديمية حول الثقة في نتائج الاستطلاعات، بالنظر إلى نسبة التمثيل والتجاوب والطريقة العلمية التي يتم بها إجراء الاستطلاع.¹

_ تصنيف ويبوميترس للجامعات العالمية **Webometrics Ranking of World Universities**: يصدر هذا التصنيف منذ العام 2004، بصفة دورية وكل ستة أشهر من مختبرات القياس الافتراضي Cybermetrics lab؛ وهي مجموعة بحثية متخصصة تابعة للمجلس الأعلى للبحوث العلمية (CSIC) Consejo Superior de Investigaciones Científicas أكبر هيئة عامة للبحوث في إسبانيا، بهدف تشجيع البحث العلمي وتحسين تقدم المستوى العلمي والتكنولوجي للباحثين والدولة.² وتقدم هذه المختبرات معلومات عما يزيد عن 400 جامعة، بحسب موقع كل جامعة على الإنترنت، ويحدد الترتيب المعلوماتي من قاعدة بيانات تشمل ما يزيد عن 15000 جامعة، وما يزيد عن 500 مركز بحثي وتضم الفئة الأساسية أول 4000 جامعة.³

هذا ويعرف تصنيف ويبوميترس بأنه: مبادرة لتحسين حضور المؤسسات الأكاديمية والبحثية على مواقع الإنترنت، ولتشجيع وتوفير وصول مفتوح ومجاني للمعلومات ونشر النتائج العلمية. فهو بهذا المعنى لا يهدف إلى ترتيب أو تصنيف الجامعات بحسب معيار الجودة أو المكانة العلمية، بقدر ما يترجم درجة التزامها وحرصها على تسجيل حضورها على الإنترنت، من خلال الرفع من حجم وجودة ما تعرضه من تفاصيل عن إنتاجها البحثي، وتمكين المهتمين في شتى أنحاء العالم من الوصول إليه بيسر، بغية تقليص الفجوة الرقمية بين مختلف الجامعات.⁴ كما يهدف إلى حث الجهات الأكاديمية في العالم لتقديم ما لديها من أنشطة علمية تعكس مساراها العلمي المتميز على الإنترنت، وتقديم الإرشاد والتوجيه لمؤسسات التعليم العالي، ومساعدة الطلاب الوافدين لمعرفة سمعة الجامعة، وهو بمثابة مؤشر على مدى التزام الجامعات بالاستفادة من الإنترنت لعرض ما لديها من إنتاج لكي تتم الاستفادة منه من قبل الآخرين، إضافة إلى ذلك تشجيع مبادرات الدخول المفتوح "المجاني" لمواقع الجامعات وإتاحة الوصول إلكترونيًا للمنشورات العلمية ومختلف المواد الأكاديمية الأخرى الخاصة بمؤسسات التعليم العالي وموظفيها.⁵

تستخدم مخابر Cybermetrics مؤشرات كمية تسمح بقياس النشاط العلمي للجامعات على شبكة الإنترنت؛ وهي مكمل للنتائج التي يتم الحصول عليها باستعمال مناهج القياس الببليوغرافي للمخرجات العلمية.⁶ الهدف منها تحديد الجودة والقوة الأكاديمية والمؤسسية، بينما يهدف بعضها الآخر إلى رفع مستوى النشر الإلكتروني ومبادرات الدخول أو الوصول الحر Open Access.⁷

¹ سهر محمد حوالة، سارة عبد المولى المتولي، مرجع سابق، ص 8.

² خالد صالح حنفي محمود، آليات تحسين أوضاع الجامعات المصرية في قوائم التصنيف العالمية كمدخل لتطوير التعليم الجامعي، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر تطوير منظومة الأداء في الجامعات العربية في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، جامعة عين شمس، مصر، 2016، ص 176.

³ سامر إبراهيم باخت ياسين، مرجع سابق، ص 36.

⁴ شوقي قاسمي، صباح سليمان، التصنيف الدولي للجامعات قراءة في السياقات المفاهيمية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 19، الجزائر، 2016، ص ص 92-93.

⁵ سامر إبراهيم باخت ياسين، المرجع نفسه، ص 36.

⁶ محمد دهان، دلال بوعتروس، ترتيب الجامعات الجزائرية ضمن التصنيفات العالمية أين يكمن الخلل وما هو الحل، دراسات العلوم التربوية، عدد خاص من مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي، 2017، ص 176.

⁷ سعيد الصديقي، الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي الطريق نحو التميز، مجلة رؤية إستراتيجية، العدد 6، الجزائر، 2014، ص 10.

الجدول رقم (8 - 2): مؤشرات تصنيف ويبومتر كس للجامعات العالمية

المؤشر	المعنى	توصيف المؤشر	المصدر	الوزن النسبي
الحضور	تقاسم المعرفة العامة	يمثل الحجم أو عدد الصفحات من نطاق الويب الرئيسي للمؤسسة، و يتضمن كافة المجالات الفرعية التي تشترك في نفس مجال الويب webdomain (المركزي/الرئيسي)	Google	5%
الرؤية	تأثير صفحات الويب	عدد شبكات الاتصال الخارجية (الشبكات الفرعية) المرتبطة بروابط صفحات الويب الخاصة بالمؤسسة (القيمة العادية ثم المتوسطة)	Ahrefs Majestic	50%
الشفافية (أو الانفتاح)	الباحثين الأعلى مرتبة من حيث الاستشهاد بهم	عدد الاستشهادات من أفضل 100 مؤلف (باستثناء 5 من القيم المتطرفة)	Google Scholar Profiles	10%
التميز	أفضل الأوراق البحثية المستشهد بها	عدد الأوراق البحثية من بين أفضل 10% من الأبحاث المذكورة في 26 من التخصصات الموجودة	Scimago	35%

المصدر: http://www.webometrics.info/en/current_edition 2-2-2019.

من بين الانتقادات الموجهة لتصنيف ويبومتر كس نجد: اقتصره وحصره للإنجازات العلمية للجامعة في المنشورات الإلكترونية فقط، كما أن كثرة المادة العلمية المنشورة لا تعني بالضرورة جودتها، إذ تلجأ بعض الجامعات إلى تكثيف أصالة المادة العلمية، مما يقلل من مصداقية التصنيف، كما يواجه التصنيف نقدا جوهريا يتمثل في تحيزه اللغوي للغة الإنجليزية، فضلا عن تحيزه للجامعات ذات الاهتمام الموضوعي التكنولوجي، على حساب الموضوعات الأخرى.¹

_ تصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديمي URAP: أنشأ هذا التصنيف من طرف مختبر الأبحاث في معهد المعلوماتية في جامعة الشرق الأوسط للتقنية بتركيا عام 2009، وهو يركز على جودة الأداء الأكاديمية، وذلك عن طريق جمع البيانات عن 2500 مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي، في محاولة لترتيبها من خلال أدائها الأكاديمي، بالتركيز على كمية النشر العلمي ونوعيته، ويتم ترتيب مؤسسات التعليم العالي باستثناء المؤسسات الأكاديمية الحكومية، ويتم تصنيف أعلى 2000 جامعة منهم، وبالتالي فإن تصنيف URAP يغطي حوالي 10% من جميع مؤسسات التعليم العالي في العالم، مما يجعله واحداً من أنظمة ترتيب الجامعات الأكثر شمولاً في العالم، ويهدف هذا التصنيف ليس لتسمية الجامعات العالمية أفضل أو أسوأ، ولكنه هدفه الرئيسي تطوير نظام تصنيف الجامعات على أساس الأداء الأكاديمي الذي تحدده نوعية النشر العلمي وكميته.²

أما بالنسبة لمؤشرات تصنيف URAP فيستند إلى ستة مؤشرات، تعتمد على الأداء الأكاديمي والبحث العلمي، ومستواه، وسمة المجالات العلمية والأكاديمية المتخصصة، وغيرها من المعايير، غير أن النشر العلمي يشكل أساس الترتيب ومنهجيته. وفيما يلي توضيح لهذه المؤشرات من خلال الجدول رقم (9-2).

¹ كريمة غياد، حمدي باشا راجح، توظيف التعليم الإلكتروني في تحسين ترتيب الجامعات الجزائرية حسب تصنيف ويبومتر كس Webometrics، مجلة دفاتر إقتصادية، المجلد 10، العدد 1، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، 2018، ص 138.

² سماح محمد سيد أحمد، التصنيفات العالمية للجامعات نماذج نظرية وتطبيقية، ط1، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2018، ص 105.

الجدول رقم (9 - 2): مؤشرات تصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديمي URAP

المؤشرات	الهدف	وصف المؤشر	الوزن النسبي
المقالات	الإنتاجية العلمية الحالية	هو مقياس للإنتاجية العلمية الحالية التي تشمل المقالات المنشورة في المجالات المدرجة ضمن الأرباع الأولى والثانية والثالثة من حيث عامل تأثير المجلة. ويتم استبعاد المقالات التي تتضمن أكثر من 1000 مؤلف	21%
الإستشهادات المرجعية	تأثير البحث	هو مقياس للأثر البحثي، ويسجل وفقاً لإجمالي عدد الاستشهادات التي وردت في 2013-2017 للمقالات المنشورة في الفترة نفسها، في المجالات التي تم إدراجها ضمن الأرباع الأولى والثانية والثالثة من حيث عوامل تأثير مجلة. ويتم استبعاد كذلك المقالات التي تتضمن أكثر من 1000 مؤلف.	21%
مجموع القالات	الإنتاجية العلمية	هو مقياس لاستدامة واستمرارية الإنتاجية العلمية، ويحسب تبعاً لإجمالي عدد الوثائق التي تغطي جميع المخرجات العلمية للمؤسسة، من أوراق المؤتمرات، والرسائل والأطروحات... خلال الفترة 2013-2017، كما أن إجمالي عدد المستندات لا يخضع لأي تصفية.	10%
التأثير الإجمالي للمقالات	جودة البحث	هو مقياس للإنتاجية العلمية تم تصحيحه من قبل CPP المعياري للمؤسسة، مع الإحترام والتقدير بمعايير CPP العالمي في 23 مجاًلاً بين عامي 2013 و 2017. وتشير نسبة CPP للمؤسسة و CPP العالمي إلى ما إذا كان أداء المؤسسة أعلى أو أقل من المتوسط العالمي في هذا المجال. يتم ضرب هذه النسبة بعدد المنشورات في هذا المجال ثم يتم تلخيصها في الحقول الثلاثة والعشرين. يهدف هذا المؤشر إلى موازنة الإنتاجية العلمية للمؤسسة مع التأثير الطبيعي الميداني الناتج عن تلك المنشورات في كل مجال.	18%
التأثير الإجمالي للإستشهادات	جودة البحث	هو مقياس للأثر البحثي الذي تم تصحيحه من قبل CPP المعياري للمؤسسة مع مراعاة معايير CPP العالمي في 23 مجاًلاً بين 2013 و 2017. تشير نسبة CPP للمؤسسة و CPP العالمي إلى ما إذا كانت المؤسسة تعمل أعلى أو أقل من المتوسط العالمي في هذا المجال. يتم ضرب هذه النسبة بعدد الاستشهادات في هذا الحقل ثم يتم جمعها في الحقول الثلاثة والعشرين. يهدف هذا المؤشر إلى موازنة التأثير العلمي للمؤسسة مع التأثير الطبيعي الميداني الناتج عن المنشورات في كل مجال.	15%
التعاون الدولي	القبول العالمي	هو مقياس القبول العالمي للجامعة. يتم الحصول على بياناته، بالاستناد إلى إجمالي عدد المقالات المنشورة بالتعاون مع الجامعات الأجنبية، للسنوات 2013-2017.	15%

المصدر: منهجية تصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديمي <https://www.urapcenter.org/Methodology>

من خلال بيانات الجدول فالملاحظ اهتمام هذا التصنيف بالبحث العلمي ونوعية الأوراق البحثية المنشورة، إلا أن قياس جودة الأداء الأكاديمي، بناءً على البحوث العلمية فقط، ليس أمراً كافياً للحكم على جودة الجامعة من عدمها، حيث لم تظهر في مؤشرات هذا التصنيف أهمية لجودة أو وزن لجانب التدريس والاهتمام بالطلاب الذين هم أهم أولويات الجامعات. من العرض السابق يتضح أن التصنيفات الواردة أعلاه ركزت على مؤشرات تميز جامعات النخبة؛ وهي مؤشرات متنوعة وجاءت أحياناً مشتركة ومن أبرزها: معيار البحث العلمي وتأثيره، ومعيار جودة التعليم، وعدد الجوائز العالمية، ومعيار الموقع الإلكتروني للجامعة وسمعة الجامعة؛ ففي تصنيف شنغهاي الصيني وتصنيف التايمز وصل الوزن النسبي للاهتمام بالبحث والنشر العلمي إلى 60%، كما ركز تصنيف كيواس البريطاني على جودة التعليم ووصل الوزن النسبي لهذا المعيار 70% موزعة على تقويم النظراء، ونسبة عدد الطلاب لأعضاء هيئة التدريس ونسبة الطلاب الأجانب، ونسبة أعضاء هيئة التدريس الأجانب، في حين اهتم تصنيف ويبومتر كس بحجم الموقع الإلكتروني للجامعة ومحتوياته من النشاطات الأكاديمية والبحثية،

ونسبة المشاهدة لهذا الموقع.¹ كما أن جميع التصنيفات السابقة وجهت لها انتقادات تتمحور حول: إشكالية اللغة وهي إشكالية مشتركة بين جميع التصنيفات، ويظهر التحيز للغة الإنجليزية، وجود بعد تجاري ربحي يسيطر على تصنيف الجامعات كون بعض جهات التصنيف تصدر عن مؤسسات إعلامية ربحية؛ وهو ما يؤدي إلى التشكيك بمدى مصداقيتها وعدم تحيزها، تجاهل هذه التصنيفات لواحدة من أهم وظائف الجامعات وهي التعليم، نظراً لصعوبة قياس جودته كمياً، كما أن عقد مقارنات بين مختلف النظم الأكاديمية بشأن جودة التعليم وأثره أكثر صعوبة، فالمؤشرات مازالت مقتصرة في القياس الكمي لجودة التعليم وأثره، وجود تحيز واضح في معظم التصنيفات لأنواع معينة من التخصصات مثل العلوم، والهندسة، والرياضيات، والتي تستحوذ على معظم الإستشهادات والتمويل البحثي، أيضاً تفاوتت جهات التصنيف في المؤشرات المستخدمة والوزن النسبي لكل منها، وتفاوتها أيضاً في المناهج المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها، كذلك تنتقد الكثير من التصنيفات في مسألة تغيير مؤشراتهم بصفة مستمرة؛ ما يجعل عملية قياس الأداء وإجراء المقارنات عملية صعبة بمرور الوقت، التركيز على سمعة الجامعة أكثر من عملية التعلم نفسها؛ وبالتالي فإنها لا تعكس جميع وظائف الجامعة لا سيما التعليم وخدمة المجتمع.² عموماً يمكن القول أن أنظمة التصنيف هذه ورغم ما تشكله من أهمية، ولما لها من تأثير كبير على مختلف الجهات الفاعلة في مؤسسات التعليم العالي الجامعي من: طلاب، وأكاديميين، ومؤسسات فإن الواقعية تحتم القول بأنه لا يوجد تصنيف موضوعي شامل تماماً لأبعاد الأداء الجامعي الأكاديمي، والإداري، والمجتمعي.

المبحث الثالث: نماذج الجودة والتميز في الأداء المطبقة في مؤسسات التعليم العالي

يضع المجتمع في الوقت الحاضر توقعات مرتفعة للغاية فيما يتعلق بمساهمة مؤسسات التعليم العالي في تشكيل أجيال جديدة من الكوادر والقادة في جميع أنحاء العالم. ومن المتوقع التميز من هذه المؤسسات على مختلف المستويات مثل البحث والابتكار، والتعليم، والقيادة.³ وتشير دراسة Anninos and Chytiris، أن التعليم العالي هو القطاع الذي يتم فيه تحقيق التميز من خلال جودة أعضاء هيئة التدريس والبنية التحتية، والاتصال بين الجامعة وبيئة الأعمال، والشراكات مع مؤسسات التعليم العالي الأجنبية والتعديل المستمر للمناهج الدراسية من أجل استيعاب التغيرات السريعة التي تحدث في بيئة الأعمال. من خلال تحديث المناهج باستمرار، وبذلك تكون الجامعات قادرة على تزويد طلابها بالمعرفة والقدرات المطلوبة لشغل وظائفهم المستقبلية في السوق. تأسيساً على ذلك قامت الدول الرائدة في تطبيق الجودة وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي بتقديم نماذج تستخدم كأداة لقياس والتقييم والتحسين.⁴

المطلب الأول: النماذج الأجنبية

من منظور الجودة والمعايير الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي، يرتبط التميز بجودة التدريس، وقدرات الطلاب، وحجم توفير الموارد ومستوى تحصيل الطلاب...إلخ. وفي إطار ذلك يمكن تحديد النماذج التي بلورت مقاربة للتميز من خلال سياقات مختلفة تعكس توقعات مختلف أصحاب المصلحة. إنصبت جميعها على تقييم المنظمات المتميزة وفق معايير محددة، ركزت في مجملها على تحسين العمليات وتحليلها، فبينما ينصب تركيز المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة على رضا العملاء، فإن نموذج

¹ غادة حمزة الشريبي، إستشراف مستقبل الجامعات العربية في سياق التصنيفات العالمية، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 2016، ص 53.

² خالد صلاح حنفي محمود، قراءة نقدية لأوضاع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية، مرجع سابق، ص 146-147.

³ Alina Mihaela DIMA & al, **Business Excellence Models in Higher Education Innovative Solutions for Management Performance**, Proceedings of the 13th International Conference on Business Excellence 2019, Sciendo, 2019, p. 39.

⁴ Anninos, L.N. & Chytiris, L. Searching for Excellence in Business Education, **Journal of Management Development**, 30(9), 2011, pp. 882-892.

جائزة Deming تركز على تحسين العمليات، بينما تولي جائزة Malcolm Baldrige اهتمامًا خاصًا للنتائج، أما النموذج الأسترالي فيسلط الضوء على التواصل الفعال داخل المؤسسة، والتحسينات الاستراتيجية والنتائج النوعية.

إلا أن هذه النماذج تشترك جميعها في عدد من المعايير وهي: القيادة، والتخطيط الإستراتيجي، والتركيز على الزبون والسوق، والمعلومات والتحليل، والتركيز على الموارد البشرية، وإدارة العمليات، ونتائج الأعمال.¹ وفيما يلي شرح لكل منها على حدة.

– النموذج الياباني جائزة Deming: تمثل جائزة ديمينغ اليابانية النموذج الأبرز للتميز في اليابان، إذ تعد أقدم النماذج التي وضعت معايير تحفز عمليات الإدارة نحو التحسين، وتشجع أنشطة التقييس والمعايرة، فضلا عن توحيد قوة المؤسسة الشاملة، وتعزيز المعنويات وإقامة نظم إدارية متنوعة، من بينها نظام الجودة الشاملة. أسس هذه الجائزة اتحاد العلماء والمهندسين اليابانيين عام 1951 وذلك اعترافا بجهود رائد الجودة Deming ومساهماته في الصناعة اليابانية، ومن أبرز أهداف هذا النموذج؛ تحفيز عمليات الإدارة نحو التحسين، وتشجيع أنشطة التقيين، وتوحيد قوة المؤسسة، وتعزيز المعنويات وإقامة نظم إدارية متنوعة.²

تألف فلسفة النموذج من أربعة عشر عنصرا، منها سبعة عناصر إيجابية، وسبعة أخرى سلبية.³ ويمكن تلخيص عناصر ومعايير التقييم التي يشتملها فيما يلي: السياسات، التنظيم، التعليم، المعلومات، التحليل، المعايير، والمراقبة، وتأكيد الجودة، والنتائج، والتخطيط للمستقبل.⁴

– النموذج الأمريكي جائزة Malclom Beldrige: استحدثت هذه الجائزة في العام 1987 عندما وقع الرئيس الأمريكي رونالد ريغن قانون مالكولم بالدريج لتحسين الجودة الوطنية، والذي أسس لجائزة وطنية تمنح لأفضل عمليات تحسين الجودة في الشركات الصناعية والخدمية والمؤسسات الصغيرة، وقد تم تطوير معايير هذا النموذج بجهود مجموعة من المتخصصين من ضمنهم Juran، ومنذ ذلك الوقت أصبحت المعايير تعريفا عملياتيا ومدخلا مهما للمفهوم. ويقوم المعهد القومي للمعايير والتكنولوجيا التابع لوزارة التجارة الأمريكية بالإشراف على هذه الجائزة التي تديرها الجمعية الأمريكية للجودة، ويعتبر برنامج بالدريج للأداء المتميز برنامجا تعليميا وطنيا للمؤسسات للاستفادة من معايير بالدريج كمنطلق لتحسين الأداء والإبداع، كما يضم النموذج ضمن توجهاته التعليمية تبادل أفضل الممارسات والإستراتيجيات للفائزين. إن تأسيس النموذج جاء لنشر الوعي حول الجودة وأهميتها للميزة التنافسية، فضلا عن استهدافه تعميق الاهتمام البالغ بالجودة بوصفها أحد العناصر المهمة والحرية في المنافسة، وزيادة الإدراك حول متطلبات الامتياز، ومحاكاة جهود تحسين الجودة ونشر البرامج الناجحة، والمشاركة في المعلومات على أساس الأداء الناجح للإستراتيجيات والمنافع المتحققة بتنفيذ هذه الإستراتيجية.⁵

تنقسم معايير نموذج التميز الأمريكي إلى مجموعتين، تضم المجموعة الأولى ما يطلق عليه موجهات الأداء Drivers، تتشكل من ستة معايير رئيسية وهي: القيادة – التركيز على الزبون – القياس والتحليل وإدارة المعرفة – التركيز على قوة العمل، وإثني

¹ Vokurka. Robert J & al, A comparative analysis of national and regional Quality awards, **Quality Progress**, August 2000, p. 46.

² إبراهيم زيد حمد الفحيلة، تطبيق المسؤولية المجتمعية في الجامعات السعودية وفق نماذج التميز التنظيمي العالمية، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، المجلد 7، العدد 3، آذار 2018، ص 77.

³ عفت ياسر عبد الحميد الشوا، درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة غزة لإدارة التميز في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز EFQM وسبل تطويرها، مذكرة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2016، ص 41.

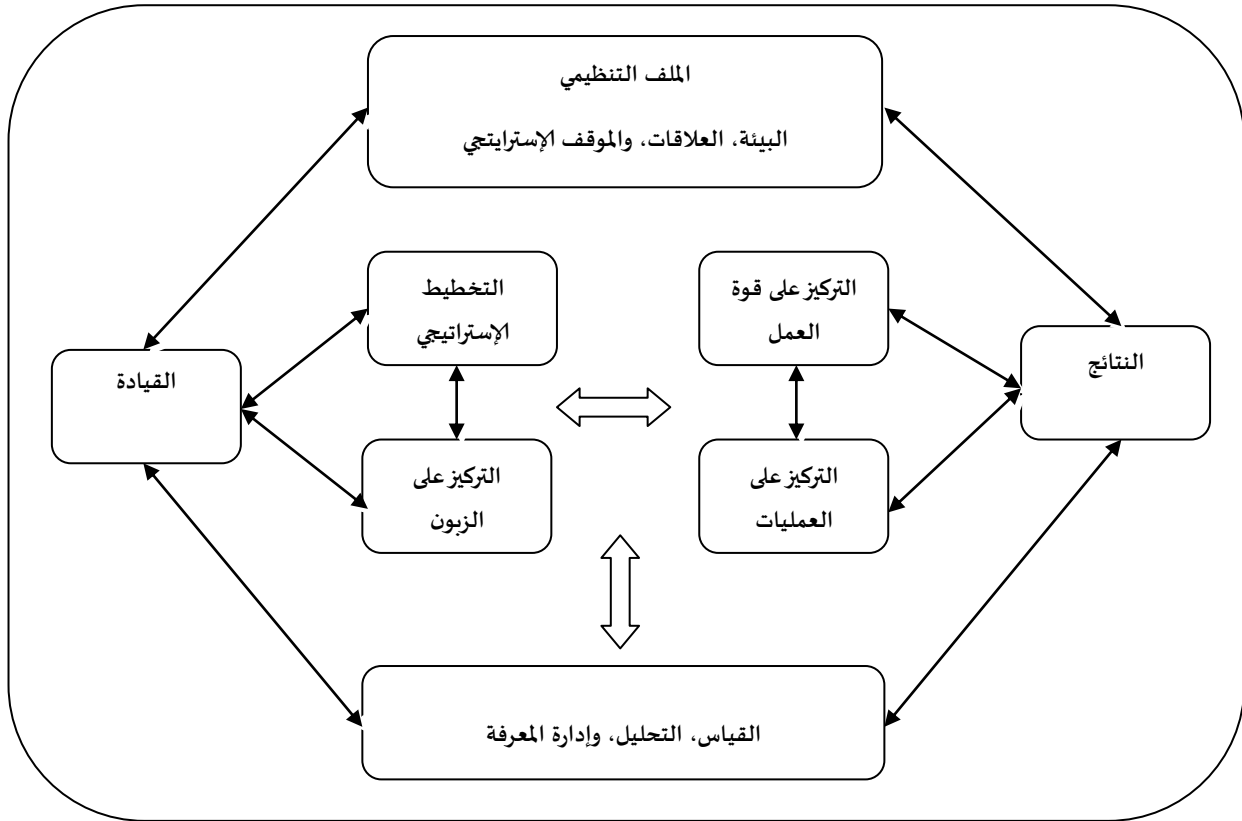
⁴ سوسن شاكر مجيد، محمد عواد الزيادات، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص 118 – 119.

⁵ المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، جوائز التميز في التعليم في بعض دول العالم العربي دراسة مسحية، ص 32. <http://rcqe.org>

عشر معيارا فرعيا خصصت لها 550 نقطة من أصل 1000 نقطة تمثل الحد الأعلى للنقاط. بينما تتضمن المجموعة الثانية معيارا رئيسا واحدا هو معيار النتائج Results، الذي يتكون من خمسة معايير فرعية خصصت لها 450 نقطة.¹

فيما يلي الشكل رقم (2/7) يعكس العلاقة بين موجهات الأداء ونتائجه.

الشكل رقم (2/7): إطار مالكوم بالدرج للتميز في الأداء في التعليم



المصدر: صالح عبد الرضا رشيد، صباح حسين شناوة الزيادي، مرجع سابق، ص 213.

من الشكل أعلاه يلاحظ أن النموذج الأمريكي للتميز في الأداء، يستند إلى مجموعة من المفاهيم والقيم الجوهرية المترابطة فيما بينها وهي:²

القيادة: تتركز مهام القيادة التعليمية في صياغة توجهات المؤسسة التعليمية، وخلق التركيز المطلوب في مجال خدمة الطلبة، وأصحاب المصلحة الآخرين، وتحديد الطرق والوسائل التي تخلق التميز في الأداء وتعزز الإبداع، وتبين عمليات نشر المعرفة وتوظيفها لضمان الاستدامة التنظيمية:

– التركيز على الطبعة: يتوجب على المؤسسة التعليمية العمل على تصميم البرامج والخدمات التعليمية، التي تسهم في خلق قيمة متميزة للالتحاق بتلك المؤسسة وتحقيق رضاهم، ورضا أصحاب المصلحة الآخرين، وضمان ولائهم، وبالتالي تحقيق الاستدامة المنظمية:

1 صالح عبد الرضا رشيد، صباح حسين شناوة الزيايدي، دور التوجه الريادي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز دراسة تحليلية لأراء القيادات الجامعية في عينة من كليات جامعة الفرات الأوسط، مجلة القاديسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 10، العدد 2، جامعة القاديسية، العراق، 2013، ص 212.

² المرجع نفسه، ص 213-215.

_ التعليم الشخصي والتنظيمي: إن تحقيق أعلى مستويات الأداء يستلزم عملية تحسين مستمرة للأهداف والعمليات، والمداخل الحالية، وعلى مستوى العملية التعليمية فإن تحقيق ذلك يتطلب مدخلا للتعليم التطبيقي والشخصي للطلبة، قائم على التشارك المعرفي من خلال عملية نظامية تقوم على وجوب أن تكون عملية التعلم جزءا من العمل اليومي للمؤسسة، وتتم ممارستها على المستوى الشخصي، وفرق العمل وعلى المستوى التنظيمي، كما تركز على عملية التشارك المعرفي داخل المؤسسة التعليمية؛

_ تقدير جهود أعضاء قوة العمل والشركاء: يعتمد نجاح المؤسسة إلى حد كبير على معرفة الجهود والمهارات، والإبداع ودوافع العاملين لديها وشرائكها الآخرين، وهو ما يعني الالتزام بتحقيق رضاهم، من خلال تمييز جهود العاملين بما يتجاوز نظام المكافآت التقليدية، ومنحهم فرص التطور والترقية، وتهينة بيئة تشجع على الإبداع وتقبل المخاطر المحسوبة؛

_ السرعة والمرونة في الإستجابة: تعد السرعة والمرونة في الاستجابة من طرف مؤسسة التعليم العالي لحاجات ورغبات أصحاب المصلحة، أحد المؤشرات المهمة لقياس فاعليتها التنظيمية، وتميزها عن المؤسسات التعليمية الأخرى، وهذا يتطلب تصميم أنظمة عمل جديدة، وتبسيط العمليات والإجراءات، وإمكانية التحول السريع من عملية إلى أخرى، فضلا عن قوة عمل مدربة، وقادرة على تقديم برامج وخدمات متميزة قبل غيرها؛

_ إدارة الإبداع: على مستوى مؤسسات التعليم العالي فإن الإبداع يعني إحداث التغييرات الهادفة إلى تحسين برامج المؤسسة التعليمية، وخدماتها، وعملياتها، وأدائها التشغيلي، وخلق القيمة الجديدة للطلبة وأصحاب المصلحة؛

_ الإدارة بالحقائق: تحتاج مؤسسات التعليم إلى البيانات والمعلومات المهمة ذات الصلة بعملياتها وأنشطتها المختلفة، بهدف قياس أدائها ومقارنته بالأداء المخطط، من أجل ضمان التحسين المستمر لتلك العمليات والأنشطة، كما عليها أن تختار المؤشرات التي تمثل أفضل المداخل التي تقود إلى التحسينات المستمرة في الأداء الأكاديمي، والمالي، والإجتماعي؛

_ المسؤولية الإجتماعية: تشير المسؤولية الإجتماعية إلى أنشطة المنظمة التطوعية، التي تظهر من خلال توقعات واهتمامات أصحاب المصلحة الإجتماعية والبيئية في عمليات الأعمال، والتفاعل والاتصال بهم، ويتوجب على قادة المؤسسات التعليمية تأكيد مسؤولياتهم تجاه المجتمع، والحاجة إلى ممارسة سلوكيات المواطنة الصالحة والمساهمة في الحفاظ على البيئة، والتأكيد على السلوك الأخلاقي في كل تعاملاتها وتفاعلاتها مع الطلبة وأصحاب المصلحة؛

_ التركيز على النتائج وخلق القيمة: يتطلب قياس أداء المؤسسة التعليمية التركيز على النتائج الرئيسية لعملياتها وأعمالها المختلفة، التي يجب أن توجه لخلق القيمة المقدمة للطلبة، والعاملين، والشركاء الآخرين، والمجتمع بشكل عام.

يسمح النموذج الأمريكي للمؤسسات التعليمية بمقارنة ممارساتها الحالية مع المعايير المعمول بها في المؤسسات الأخرى. حيث أن القيم والمفاهيم الأساسية لمعايير التعليم متضمنة في سبعة فئات رئيسية هي: القيادة، التخطيط الإستراتيجي، الطلبة وأصحاب المصلحة وسوق العمل، التقييم والتحليل وإدارة المعرفة، أعضاء هيئة التدريس والموظفين، إدارة العمليات، ونتائج الأداء التنظيمي. ويوفر التميز في التعليم العالي دليلاً منظماً لمراجعة كل من هذه المجالات. حيث تمثل مجالات التقييم (القيادة، والتخطيط، والطلبة والمستفيدين الآخرين، وأعضاء هيئة التدريس/الموظفين) اللبنة الأساسية في أي مؤسسة تعليمية، في حين يركز مجال التقييم والتحليل وإدارة المعلومات على الأساليب والإجراءات المعمول بها لتقييم الجودة والفعالية في كل مجال من المجالات الخمسة. بينما يتناول مجال التقييم السابع النتائج والإنجازات التي تم توثيقها من خلال عملية التقييم.¹

¹ Manuela Brusoni & al, **The Concept of Excellence in Higher Education**, European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL, Brussels, Belgium, 2014, p. 11.

يمكن استخدام هذا النموذج من قبل كلية أو جامعة بأكملها وأيضاً من قبل منظمات الحياة الإدارية والخدمات والطلاب. كما يمكن توظيفه على مستوى الأقسام الأكاديمية وبين البرامج داخل المؤسسة.

_ النموذج الأوروبي للتميز في الأداء EFQM: يمثل أحد نماذج التميز العالمية الصادرة عن المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة، التي تهدف إلى مساعدة المؤسسات على تعزيز قدراتها التنافسية وتحقيق التميز، حيث يعد أحد الأطر الرائدة في التقييم. أنشئت المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة في عام 1988، وفي العام 1991 تم بناء إطار ومفاهيم نموذج التميز، كمنافسة سنوية لأفضل المؤسسات في أوروبا، بحيث تقدم المؤسسات وثيقة تصف فيها ما تقوم به، ولماذا تقوم به؟ وكيف يتم تطويره؟ وما هي النتائج التي توصلت إليها؟. وفي عام 1992 كانت أول دورة لجائزة الجودة الأوروبية، وفي عام 2000 كان أول تعديل على النموذج، وآخر تعديل كان في العام 2013 الذي راعى التكيف والتغيير والتطوير المؤسسي.

يعتبر النموذج الأوروبي للتميز أداة يمكن لمؤسسات التعليم العالي استخدامها للأغراض التالية: كإطار للتقييم الذاتي، تمكن الجامعة من تحديد نقاط القوة ومجالات التحسين ومدى تماشي عملياتها ونتائجها مع خصائص الجامعة المتميزة، وكإطار لنظام إدارة الجامعة، ولتحديد المجالات الفردية للتحسين.¹

يوضح الشكل رقم (2/8) النموذج المقترح من قبل الهيئة الأوروبية لإدارة الجودة، والذي يبنى حول تسعة معايير أساسية عبر مجموعتين هما: العوامل المحفزة "المسببات أو الممكنات"، والعوامل التي تقيس نتائج الأداء المقدمة للمجتمع. وهي كما يلي، مجموعة الممكنات تشمل:²

_ القيادة: تبين أهمية القيادة لمؤسسات التعليم العالي بامتلاكها لقيادات قادرة على تحدي الصعاب والتكيف مع مختلف المتغيرات واتخاذ الإجراءات القيادية اللازمة؛

_ الإستراتيجية: مؤسسات التعليم العالي الناجحة هي تلك التي تنطلق من رؤية ورسالة إستراتيجية واضحة نحو بناء هذه الإستراتيجيات من خلال وصف مختلف الإجراءات، والمخططات، والأهداف والعمليات ضمن الأطر التي تحددها الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة؛

_ المورد البشري: يتمثل في قدرة مؤسسة التعليم العالي على تعبئة وحشد مواردها البشرية عبر مختلف وحداتها، بالطريقة التي تسمح لها ببناء التفاعل وتبادل المنافع لتحقيق الأهداف المشتركة والخاصة، وهو الأمر الذي يتحقق من خلال تفعيل نظام التحفيز والمكافآت، مع ضمان العدل والمساواة وتسهيل مختلف عمليات التواصل، بما يجعل الموظفين يكتشفون ويوظفون خبراتهم ومعارفهم في صالح المؤسسة؛

_ الشراكات والموارد: بناء وتوطيد العلاقات الخارجية، العلاقات مع الموردين، وتنظيم الموارد الداخلية، كلها عوامل تساهم بشكل كبير في تحقيق ودعم مختلف الإستراتيجيات، والسياسات، والعمليات بما يعظم من تنافسية المؤسسة؛

_ الإجراءات والعمليات: تركز على كيفية تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، عن طريق تطوير العمليات الإدارية والخدمات التي تقدمها، فالجامعة ينبغي أن تحدد عملياتها بوضوح، والأدوار والمسؤوليات في تطوير وتحسين إطار العمليات الإدارية المختلفة.

أما مجموعة النتائج فتركز على أداء مؤسسات التعليم العالي وما حققته من نتائج، وتشتمل على:¹

¹ عفت ياسر عبد الحميد الشوا، درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة لإدارة التميز في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز EFQM وسبل تطويرها، مذكرة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2016، ص 48.

² عبد القادر محرز، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجامعة العالمية الإسلامية ماليزيا IUM أنموذجاً، مجلة آفاق للعلوم، المجلد 4، العدد 14، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، جانفي 2019، ص 355.

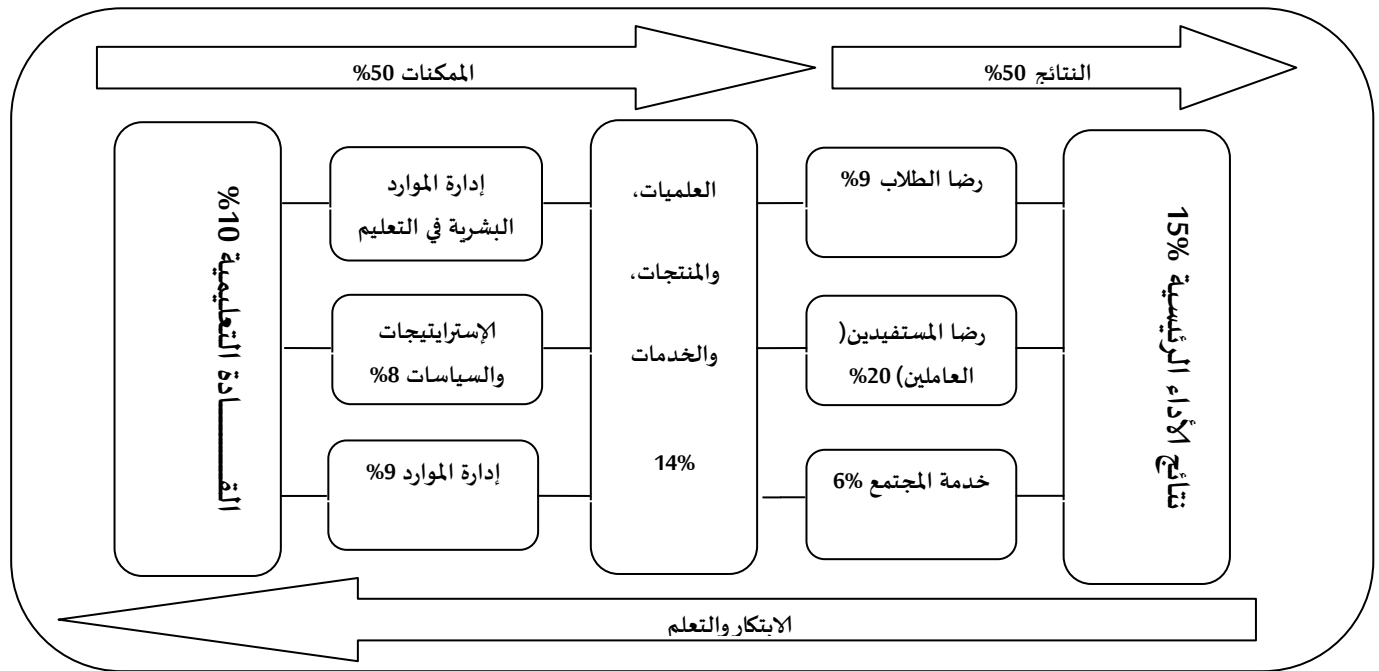
_ نتائج الأفراد (رضا الموظفين): تقيس الجامعة نتائجها من خلال الموظفين، فهي تطور وتقر مجموعة من مؤشرات الأداء والمخرجات المتوقعة؛ لتحديد مستوى النجاح في تطبيق إستراتيجيتها، والسياسات المرتبطة، بناء على احتياجات الموظفين وتوقعاتهم؛

_ نتائج المستفيدين (رضا المستفيدين): تقيس الجامعة نتائجها من خلال نتائج رضا المستفيدين، حيث تطور مجموعة من مؤشرات الأداء والنتائج لتحديد درجة نجاح العملية التعليمية، بما يتناسب مع حاجة الطلبة وتوقعاتهم الأكاديمية، وتحدد أهدافاً واضحة للإنجازات الرئيسية التي تعتمد على الحاجات الأكاديمية للطلاب بما ينسجم مع الإستراتيجية؛

_ نتائج المجتمع (خدمة المجتمع): يعتبر المجتمع هو الحكم النهائي على الخدمات التي تقدمها الجامعة، نظراً لما يتضمنه من أفراد ومؤسسات تستفيد من خدمات مؤسسات التعليم العالي، ولا يمكن لهذه الأخيرة تحقيق التميز بدون الحرص على تطوير الشراكات مع مؤسسات المجتمع.

_ نتائج مؤشرات الأداء: ينصب هذا المعيار على معرفة الإجراءات والتدابير التي تعكس تحقيق الجامعة للنجاح والتميز، هي مخرجات الأداء الرئيسية، والإجراءات والتدابير التشغيلية المستخدمة لرصد وفهم، ومن ثم تحسين نتائج الأداء الرئيسية للجامعة.

الشكل رقم (2/8): النموذج الأوروبي للتميز في مؤسسات التعليم العالي



المصدر: عبد القادر محرز، مرجع سابق، ص 356.

يميز نموذج EFQM Excellence العناصر التمكينية للإدارة من جانب قادة ورؤساء مؤسسات التعليم العالي، ويحقق الأهداف والغايات والنتائج على مستوى الموظفين (المستوى الداخلي) والمجموعات المستهدفة (المستوى الداخلي والخارجي): الطلاب وأرباب العمل والشركات... إلخ). حيث تتحقق فعالية إدارة الجودة إذا تم الحصول على الأهداف والغايات والنتائج من قبل جميع المستويات الهيكلية لمؤسسة التعليم العالي.²

¹ سلطان سعيد عبده المخلافي، درجة تطبيق قيادة جامعة الملك خالد لمعايير إدارة التميز، المجلة الدولية للبحوث التربوية، المجلد 42، العدد 3، جامعة الإمارات، الإمارات العربية المتحدة، أغسطس 2018، ص 167 – 168.

² Dita Stefenhagena & Voldemars Bariss Proceedings of the 2017 International Conference “Economic Science For Rural Development” N° 46, Jelgava, LLU ESAF, 27-28 April 2017, p. 176.

يمثل هذا النموذج إطار جيد للتقييم الذاتي يمكن مؤسسات التعليم العالي من تحديد نقاط القوة والضعف، وتحديد مجالات التحسين على مستوى الأداء الأكاديمي، والأداء الإداري، والأداء المجتمعي، ومن خلاله يمكن الوصول إلى عمليات تشخيص حقيقية تساهم في تطوير إستراتيجيات لتحسين جودة أنظمة العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي.

– النموذج الأسكتلندي: يعتبر نموذج عالي ومنتشر في مجموعة من الدول كإنجلترا وبولندا وإيرلندا، يركز على عشرة معايير تصف خصائص إدارة المؤسسات التعليمية بصورة شاملة، ويمكن تطبيقها على جميع المراحل الدراسية وهي: الإدارة الإستراتيجية، التسويق ورعاية الزبون، الموارد البشرية، وتكافؤ الفرص، الصحة والسلامة، والإتصال والإدارة، خدمات الإرشاد، تصميم البرنامج وتنفيذه، والتقييم ومنح الشهادات.¹

– النموذج السنغافوري: يركز بشكل أساسي على التعليم كوسيلة للتطوير الاقتصادي والإجتماعي، وذلك من خلال التركيز على تحقيق التوازن بين المواد الدراسية، وتطوير الشخصية والنشاطات الرياضية والثقافية المختلفة، كما ويهتم بالمعايير التالية: تزويد الجميع بالتعليم، زيادة التمويل، اجتذاب المعلمين الجيدين، نشر ثقافة التعليم، توسيع التعليم في الدراسات العليا، مراجعة المناهج، الاهتمام بالتجديد والابتكار، وتوفير التدريب لرفع الكفاءة.²

– نموذج بطاقة قياس الأداء المتوازن: نظرا للانتقادات التي وجهت إلى نظم الرقابة التقليدية، ظهر منهج قياس الأداء المتوازن الذي اقترحه كل من Norton & Kaplan، ليعكس التوازن بين الأهداف قصيرة وطويلة الأجل، المقاييس المالية وغير المالية، قيادة أو اتباع الظواهر والتغيرات، وبين معايير منظورات الأداء الداخلية والخارجية. عموما يمكن تعريف بطاقة قياس الأداء المتوازن على أنها: نظام إداري يهدف إلى مساعدة المؤسسة على ترجمة رؤيتها الإستراتيجية، إلى مجموعة من الأهداف والقياسات الإستراتيجية المترابطة؛ وذلك من خلال الاعتماد على بطاقة الأداء المتوازن، حيث لم يعد التقرير المالي الوسيلة المناسبة التي تستطيع المؤسسات من خلالها تقييم أنشطتها ورسم تحركاتها المستقبلية.³ وهي تركز على المنح بين أربعة أبعاد رئيسية لقياس الأداء هي:⁴

– البعد المالي: يمكن من خلال هذا البعد قياس أرباح المؤسسات بما فيها الجامعات، متضمنا الدخل التشغيلي والعائد على رأس المال الذي سيتم تحقيقه (القيمة المضافة)، ويعد هذا البعد بمثابة المعيار لنجاح إستراتيجية مؤسسة ما، ومحكا لتحقيق أهدافها.

– البعد العمليات الداخلية، تتمثل بالنشاطات والفعاليات التي تكسب مؤسسة ما القدرة التنافسية، ويرتبط هذا البعد ببعد العملاء، إذ الإتقان والإبداع في أداء العمليات الداخلية سيحقق الرضا لدى العملاء وسيضمن ولائهم وانتمائهم.

– بعد التعلم والنمو: يشكل هذا البعد البنية التحتية والأساس لأي مؤسسة، ويرتبط بمصادر متعددة مثل: العملاء، والأنظمة المعلوماتية، والإجراءات داخل المؤسسة، الخطة التنفيذية، التحفيز، والمكافآت.

¹ العياشي زوزار، النموذج الأوروبي لإدارة التميز في التعليم العالي، مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ، العدد 12، ديسمبر 2017، ص 374.

² المرجع نفسه، ص 175.

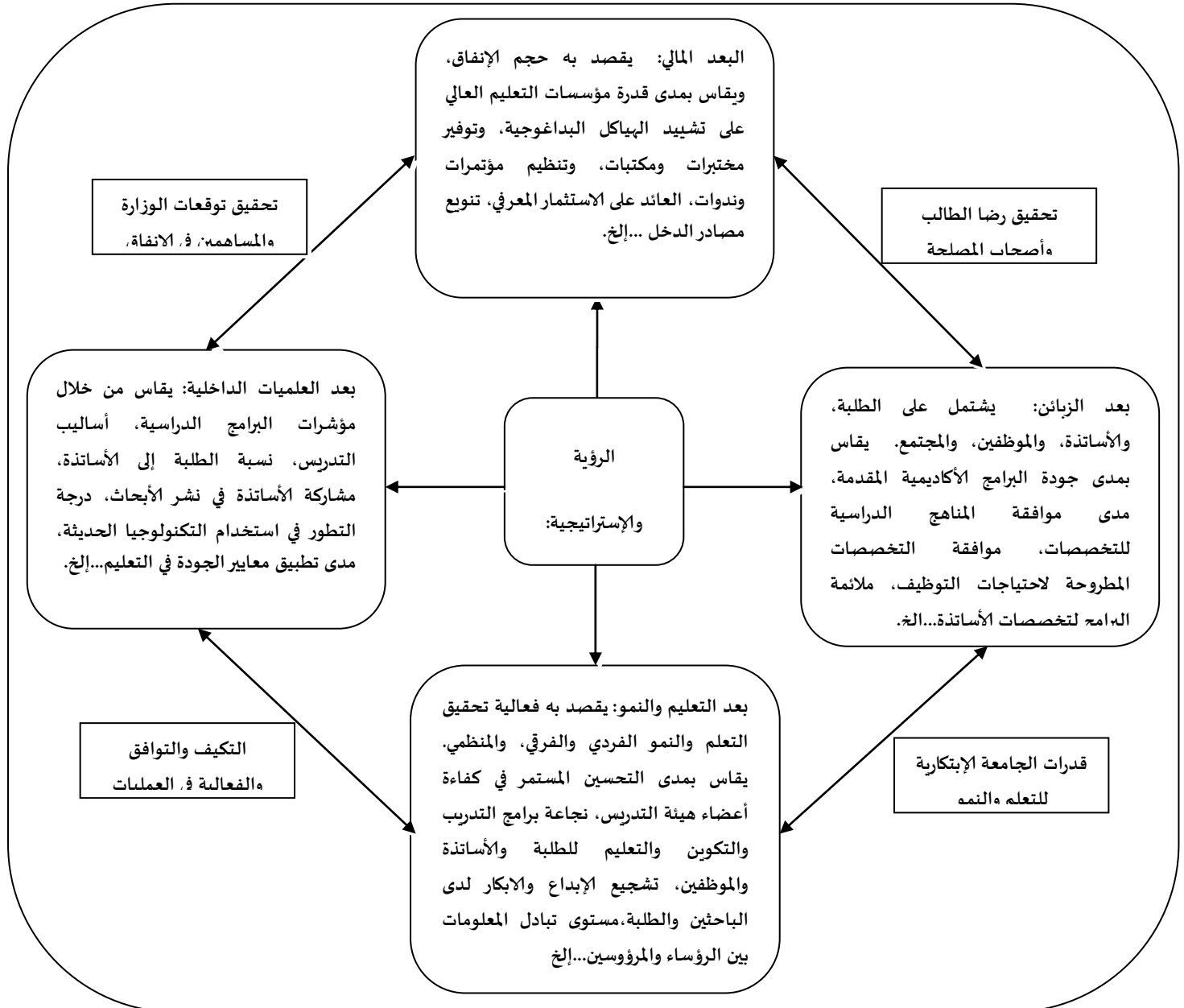
³ علي غزيباوي، نحو منظور متكامل لتقييم أداء مؤسسات التعليم الجامعي باستخدام بطاقة الأداء المتوازن BSC، مجلة معارف، السنة العاشرة، العدد 19، ديسمبر 2015، ص 216.

⁴ يسرى زطي عبود، تقويم الأداء بجامعة الملك فيصل في ضوء أبعاد بطاقة الأداء المتوازن، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد 19، ديسمبر 2017، ص 95.

_ بعد العملاء: يحدد هذا البعد معايير أداء متعددة يمكن قياسها من خلال مخرجات إستراتيجية المؤسسة وتقييم رضا المستفيدين، والقدرة على الإحتفاظ بهم، وجذب عملاء جدد، وحتى يتحقق ذلك لابد من اتباع إستراتيجيات تسعى إلى فهم طبيعة العملاء وتحديد احتياجاتهم.

الشكل رقم (2/9) يمثل إطار توضيحي متكامل لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن في مؤسسات التعليم العالي.

الشكل رقم (2/9): نموذج بطاقة الأداء المتوازن في مؤسسات التعليم العالي



المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على:

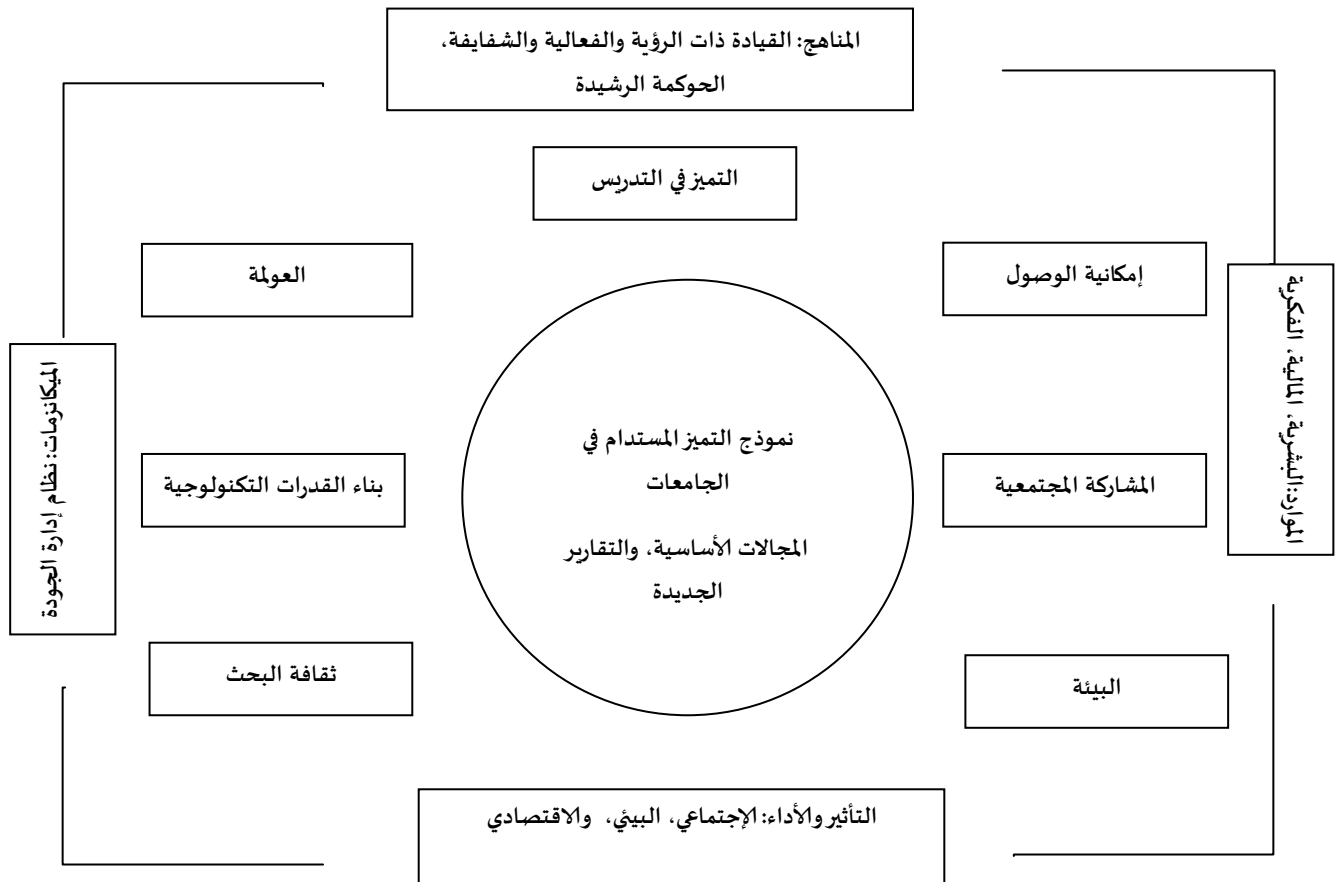
- علي غزيباوي، مرجع سابق، ص 225.
- خليل شرقي، نموذج مقترح لتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن المستدام، مجلة ميلاف للبحوث والدراسات، العدد 4، المركز الجامعي، ميله، الجزائر، ديسمبر 2016، ص 147.

النموذج يوفر مقومات ومؤشرات تغطي كل بعد من أبعاد بطاقة القياس المتوازن، ويمكن استخدامها لتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي لتحسين الأداء ولتعزيز الجوانب الإيجابية، والتغلب على المشكلات ومواطن الضعف، من خلال سلامة تطبيق الأبعاد المشتمل عليها النموذج، والتي تمس مختلف العمليات اليومية في الجامعات وعلى جميع مستويات أدائها الأكاديمي، والإداري، والمجتمعي.

_ نموذج التميز المستدام SUEM: يتميز هذا النموذج، بتحديد المناهج والآليات والموارد الضرورية لتحقيق تأثير الجامعة على مختلف الجهات الاقتصادية والمجتمعية. حيث يتطلب تحقيق التميز المستدام التزام الجامعة بالشفافية والإنصاف والمساءلة في الحوكمة على جميع المستويات، بحيث لا غنى عن القيادة الرشيدة ومن بين مزايا هذا النموذج تقديمه بروتوكولاً محدداً لتوثيق ورصد وتقييم ومراقبة عمليات الجامعة وأنظمتها بهدف ضمان الأداء وتحسينه ومن ثم التقدم نحو الاستدامة، وهو ما يتطلب تفعيل نظام إدارة الجودة الشاملة. إن إدراج الموارد في SUEM يعترف بفائدة رأس المال البشري والفكري والمالي الجامعي في السعي لتحقيق التميز المستدام.

في الشكل رقم (2/10) تمثيل لنموذج التميز المستدام لمؤسسات التعليم العالي، يتكون من سبعة عناصر أساسية للتقييم وفحص التقدم المؤسسي والتحسين في الأداء بالنسبة لكل مجال من المجالات الأساسية السبعة من خلال أربعة عدسات تم التعبير عنها بشكل بوضلة بأربعة اتجاهات.¹

الشكل رقم (2/10): نموذج التميز المستدام في الجامعات



المصدر: Tajammal Hussain & al, Op.cit, p. 11.

¹ Tajammal Hussain & al, Imperatives of Sustainable University Excellence: A Conceptual Framework, *Sustainability*, 25 September 2019, p. 10.

المطلب الثاني: النماذج العربية

قاد الاهتمام المتزايد ببناء نماذج للتميز في الأداء على المستوى العالمي، الدول العربية إلى استحداث نماذج لتمييز المؤسسات في مختلف المجالات، في محاولة منها لتطوير الأداء والوصول إلى مستوى كبير من النضج الإداري والجودة العالية.

– النموذج السعودي: تمثل جائزة الملك عبد العزيز للجودة نموذج التميز الأبرز في المملكة العربية السعودية، حيث يركز على تحفيز القطاعات الإنتاجية والخدمية لتبني مبادئ التميز التنظيمي وتحقيقه، والعمل على رفع مستوى الجودة والتميز والقدرة على المنافسة العالمية، مع تفعيل التحسين المستمر لأداء هذه القطاعات وتشجيع أفضل المؤسسات ذات الأداء المتميز في القطاعات المختلفة بما فيها مؤسسات التعليم العالي¹.

ويعد نموذج التميز الصادر عن جائزة الملك عبد العزيز للجودة أحد المرتكزات الأساسية لمسيرة التميز في المملكة، حيث تم تصميمه وبناء معايير الرئيسية والفرعية بمراعاة عدد من العناصر الرئيسية لتجعل منه نموذجاً وطنياً موحداً للجودة والتميز المؤسسي لجميع القطاعات. وقد تمّ بناؤه على أساس التمكين لمبادئ الجودة والتميز المؤسسي، ووفق أفضل الممارسات العالمية، ويرتكز النموذج على ثلاثة محاور رئيسية، وهي كالتالي²:

– مبادئ الجودة والتميز المؤسسي: التميز هو نتيجة لجهود منظمة ومستمرة، تحقق وتتجاوز تطلعات جميع المعنيين، ويتأتى ذلك من خلال تبني جملة من المبادئ الأساسية على مستوى القيادة الإدارية المحفزة لصنع القرارات، والمساهمة في تحقيق النجاح الشامل والمستدام طويل المدى.

– المعايير: تتكون المعايير الثمانية الخاصة بالجائزة من جزأين رئيسيين وهما الممكنات والنتائج، حيث تركز معايير الممكنات على الوسائل والأساليب التي تتبعها المؤسسة للوصول إلى النتائج المرغوبة، أما معايير النتائج فتعنى بأداء المؤسسة والنتائج الحالية التي حققتها، والتي تمّ الوصول إليها عن طريق تلك الممكنات.

– أداء التقييم المؤسسي: يتم من خلاله قياس مستوى الأداء المؤسسي، عن طريق خمسة عناصر رئيسية هي: الأداء والنظام والإنفاذ، والقياس والتطوير، بحيث يتم تقييم النتائج من خلال العنصر أداء، وتقييم الممكنات من خلال بقية العناصر.

بناءً عليه تعمل الجامعة من خلال مجموعة من الحلول والبرامج المساعدة للمؤسسات للتعرف على نموذج التميز، وتطبيقه وفق منهجية علمية تمكنها من تحقيق الفعالية والكفاءة، وبأفضل الممارسات العالمية وبما يتوافق ونموذج التميز للجائزة، ومن ذلك ما يلي:

– إجراء التقييم الذاتي، وتحديد نقاط القوة وفرص التحسين، وما يترتب عليها من أولويات التطوير والتحسين؛

– التدريب على مهارات كتابة التقارير وفق متطلبات الجائزة، وبما يعكس موقف المؤسسة والجهود المبذولة؛

– التدريب على مهارات التقييم المؤسسي الداخلي، بما يضمن وجود فريق عمل مؤهل للقيام بعمليات التقييم وتحديد الفجوات في الأداء؛

– التدريب على مكونات نموذج التميز، والتعرف على قيمة مبادئ الجودة والتميز المؤسسي وكيفية تجديدها، والتعرف على المعايير الثمانية للجائزة ومعاييرها التفصيلية، إضافة إلى التعرف على أداء التقييم وكيفية توظيفها لتعطي النتائج المرجوة؛

– التدريب على مهارات التطوير المؤسسي ووضع خطط التطوير بناءً على تقارير المشاركة، للاستفادة القصوى من تلك التقارير.

¹ إبراهيم زيد حمد الفحيلة، مرجع سابق، ص 77.

² جائزة الملك عبد العزيز للجودة، نموذج التميز. <https://kaqa.org.sa/ar/Pages/ExcellenceModel.aspx>

النموذج الإماراتي: يتكون الإطار العام لبرنامج التميز الحكومي في الإمارات على مفاهيم أساسية تتمثل في: تعزيز ثقافة الإبداع والولاء والتميز لدى كافة موظفي القطاع الحكومي، وأن يكون عنوانا للتميز والإبداع والتطور، ويعزز دور الدولة في أن تصبح مركزا إقليميا للاقتصاد العالمي، وتطبيق نموذج عالمي للتميز وإطلاق مجموعة متنوعة ومستمرة من المبادرات التطويرية، وتوفير البيئة الاستثمارية المحفزة بما يساهم في استدامة التنمية، وتمكين القطاع الحكومي بالدولة من التفوق في أنظمتها وأدائه وخدماته ونتائجه، وهذا بهدف تجسيد رؤية الأداء المتفوق وتعزيز ممارسات التميز في مختلف المؤسسات، بناء على مرتكزات أساسية تتمثل في: التوعية والتعليم، وبناء القدرات، ونقل المعرفة. كما يحقق تطبيق برنامج التميز جملة من الفوائد هي: يعمل كخارطة توجيه عمل الجهات الحكومية لتحقيق الريادة، وقيمة مضافة للجهات في رحلتها للتميز، من خلال تقييم الخبراء الدوليين المتخصصين، كما يشكل مظلة شاملة لجميع برامج التنمية الحكومية المطبقة لإظهار التماسك والتكامل.¹

النموذج الأردني: وجهت الدولة الأردنية مجهوداتها في سبيل مراكمة مصدر ميزتها التنافسية الناتجة عن تطوير مواردها البشرية، التي تعتبر من أهم الأصول التي تعتمد عليها فيما يتعلق بتحقيق التنمية المستدامة، وعليه فقد تم تأسيس مركز الملك عبد الله الثاني بن الحسين للتميز في العام 2006، كمرجعية وطنية للجودة والتميز في القطاع العام والخاص، بهدف نشر الوعي بثقافة التميز والجودة والأداء المتميز، إضافة إلى توفير مرجعية إرشادية، ومعايير لقياس وتقييم مدى التحسين والتطوير في أداء مختلف المؤسسات بما فيها مؤسسات التعليم العالي.²

تعتبر معايير جائزة الملك عبد الله الثاني لتميز الأداء الحكومي والشفافية (نموذج التميز) (المقتبسة عن النموذج الأوروبي للتميز لكن بأوزان مختلفة) بمثابة إطار عمل غير توصيفي مبني على تسعة معايير، خمسة منها هي: الممكّنات أو الوسائل، وأربعة تمثل النتائج. تغطي معايير الممكّنات ما تقوم به أية مؤسسة وكيفية القيام به، بينما تغطي معايير النتائج ما تحققه أية مؤسسة. فالنتائج تأتي نتاجا للممكّنات، ويتم تحسين الممكّنات من خلال التغذية الراجعة من النتائج. ما يؤكد على الطبيعة الديناميكية للنموذج، الذي يوضح دور التعلم والابتكار والإبداع في تحسين الممكّنات مما يؤدي بدوره إلى تحقيق نتائج أفضل. لكل معيار من المعايير التسعة تعريف خاص به، والذي يفسر المعنى العام لذلك المعيار. حيث نجد أن كل معيار يدعمه عدد من المعايير الفرعية، وهي عبارة عن بنود أكثر تفصيلا لأمثلة عامة تتم ممارستها أو تطبيقها في المؤسسات المتميزة وما ينبغي أخذه بعين الاعتبار خلال التقييم. وتتمثل هذه المعايير التسعة في: القيادة، الأفراد، الإستراتيجية، الشراكات والموارد، والعمليات والخدمات، النتائج الرئيسية، نتائج الأفراد، نتائج متلقي الخدمة، نتائج المجتمع.³

النموذج المصري: قامت مصر بتطوير سياسات الإصلاح في جودة التعليم العالي المصري، من خلال تقديم خريجين على مستوى المعايير المعترف بها عالميا، فتطبيق هذه السياسات من شأنه زيادة مهارات الخريجين وتعزيز قدراتهم التنافسية في سوق العمل المحلي والإقليمي، وعليه تمت الموافقة على إنشاء مشروع ضمان الجودة والاعتماد من قبل مؤتمر التعليم العالي القومي المصري الذي عقد عام 2000، وهو مشروع موجه لتعزيز الجودة والكفاءة، والموضوعية للتعليم العالي في مصر طبقا لرسائله المعلنة وهي: ضمان أفضل نوعية في التعليم، مع الالتزام بالتعزيز المستمر والأداء الكفء لمؤسسات التعليم العالي، ولكسب ثقة المجتمع في مقدرة خريجها، الذين تتوفر فيهم معايير معترف بها عالميا. هذا وتتم إدارة مشروع ضمان الجودة والاعتماد بواسطة اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ويهدف المشروع الأخير إلى إعداد وثيقة المعايير الأكاديمية

¹ جامعة زايد، نظرة عامة على جوائز التميز، الإمارات، <https://www.zu.ac.ae/main/ar/SFD/OSP/Excellence%20Award%20Overview.asp>

² خليل المشاقبة، نموذج مقترح لجائزة الملك عبد الله لتميز الجامعات، عمون نيوز، 10 جويلية 2019. <http://www.ammonnews.net/article/470203>

³ جائزة الملك عبد الله الثاني لتميز الأداء الحكومي والشفافية، 2013، ص 9. <http://www.kace.jo>

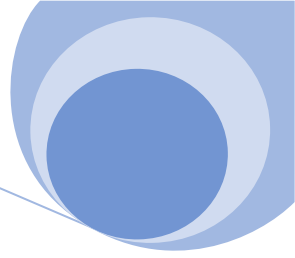
القياسية، والتي تحدد الحد الأدنى من المعايير المتوقعة من الخريجين في مختلف التخصصات، بالإضافة إلى ذلك تعتبر المعايير القومية المصرية معايير مرتبطة بالمخرجات، حيث أنها الوسيلة التي تحدد مستويات الأداء المستهدفة والمنجزة للطلاب الناجحين ضمن برنامج تعليمي، كما يعتبر تطبيق المعايير الأكاديمية القياسية مسؤولية المؤسسة في المقام الأول.¹

تعتبر مختلف النماذج التي تم التطرق إليها وخصوصاً الأجنبية الرائدة في مجال الجودة والتميز في الأداء، بمثابة إطار متكامل لتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي في مختلف مستوياته الفردي ووحدات الأعمال والأداء المؤسسي، يتحقق التطبيق الفعلي لها بوجود قناعة وحرص شديدين لدى قيادة هذه المؤسسات، تكريساً منهم لجهود تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة، من خلال وضع الأسس والمعايير اللازمة والتنفيذ السليم للإستراتيجيات والسياسات لتأكيد فرص الجامعة في تحقيق التميز في الأداء، ودعم من على مستوى السياسة العامة للدولة لاعتماد هذه النماذج وفق ما يتناسب وبيئة كل مؤسسة للتعليم العالي، ونشر ثقافة عامة تقدر التميز في الأداء على مستواها، وهذا يتطلب ضرورة استمرار الجهود التطويرية الخاصة بالجودة وتحسين الأداء.

¹ لحسن عبد الله باشيوة نزار البرواري، نماذج الإدارة التعليمية المعاصرة بين متطلبات الجودة الشاملة والتحديات العالمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 3، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2009، ص 118.

خلاصة:

إذا كان لنظام التعليم العالي أن يرتقي إلى المستويات المتميزة محلياً وعالمياً، فعلى القائمين عليه تطبيق مفاهيم الأداء المتعلقة بكل محاور النظام التعليمي من مدخلات وعمليات، ومخرجات، والمشتملة على جميع المفاهيم المرتبطة به من كفاءة، وفعالية، وإبداع ومنافسة واستدامة، لتحقيق أعلى النتائج وأرقى مستويات للجودة، مع ضرورة التعريف الدقيق لمؤشرات أبعاده الكمية والكيفية المرتبطة ليس فقط بالأداء الأكاديمي التعليمي والبحثي، إنما أيضاً بالأداء الإداري والأداء المرتبط بخدمة المجتمع، ومحاكاة نماذج التقييم الرائدة التي تتلائم مع خصوصيات كل مؤسسة للتعليم العالي. وبناءً عليه يتحقق الهدف الإستراتيجي من التعليم العالي، والقائم على بناء الكوادر البشرية المدعمة بالمعارف والمهارات والقدرات الجاهزة لبناء المجتمعات المبدعة والتنافسية والمشاركة في صناعة المعرفة محلياً وعالمياً.



الفصل الثالث

... الإطار التمهيدي والمنهجي للدراسة

. تمهيد

المبحث الأول: رصد واقع قطاع التعليم العالي الجزائري في
ظل الإصلاح والتغيير

المبحث الثاني: الإطار المنهجي للدراسة

. خلاصة

الفصل الثالث: الإطار التمهيدي والمنهجي للدراسة الميدانية

تمهيد

ضمن سياق التغيرات التي تشهدها بيئة التعليم العالي الدولية إقليميا وعالميا، لم تكن مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في منأى من هذا المشهد، فكان لزاما عليها مجاراة ما يحدث من تطورات، مع مراعاة خصوصية التغيرات والتحديات التي تواجهها، بناءً عليه عمدت إلى إجراء العديد من الإصلاحات على عدة مراحل، عززت من خلالها توجهها نحو إرساء نظام للتعليم العالي أساسه ضمان الجودة والكفاءة في الأداء، لتحقيق رؤية تقوم على وضع معايير لضمان الجودة تقيس مدى تأثير العمليات التي تجرى على مدخلات مؤسسات التعليم العالي لتقديم مخرجات تتوافق مع متطلبات التنمية المجتمعية. من هذا المنطلق وقع الاختيار على مجموعة من الجامعات الجزائرية، لإجراء دراسة ميدانية في محاولة لمعرفة توجهاتها الحالية والمستقبلية نحو تطبيقات ضمان الجودة كنظام يقوم على معايير وأساليب وأدوات تهدف لتحسين الأداء وتحقيق النوعية.

مما سبق كان لزاما التمهيد منهجيا وعمليا للدراسة الميدانية، وذلك من خلال العناصر التالية:

_ رصد واقع قطاع التعليم العالي الجزائري في ظل الإصلاح والتغيير: تم من خلاله التطرق لجملة من العناصر هي: مسار تطور منظومة التعليم العالي في الجزائر، جهود الجزائر في مجال الجودة وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي، قراءة لواقع ضمان الجودة وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

_ الإطار المنهجي للدراسة: من خلاله تم توضيح منهج الدراسة، مجتمع الدراسة والأدوات المستخدمة لجمع البيانات، إضافة إلى الأدوات الإحصائية المستخدمة في تحليل واستقراء بيانات الدراسة.

المبحث الأول: رصد واقع قطاع التعليم العالي الجزائري في ظل الإصلاح والتغيير

المراقب لوضع قطاع التعليم العالي والبحث العلمي يدرك أن التغيرات والتحولات التي عرفها هذا القطاع على المستوى الدولي والوطني، قد مست منظومة التعليم العالي الجزائرية بشكل عميق، فتحليل وضعية المنظومة يقود إلى الوقوف على توجهات التغيير والتطوير المنتهج نظرا للتزايد المستمر لتعداد الطلبة، وتنوع التخصصات وعروض التكوين، والانفتاح على مصادر أخرى للتمويل، ووجود نسب مرتفعة من بطالة خريجي الجامعات، وكذا تأثير البعد الدولي في ضوء مفهوم العولمة. في ظل كل هذه المستجدات أدركت الإرادة السياسية في الجزائر بتعاقب المراحل والوزارة الوصية بضرورة وحتمية إجراء إصلاحات الهدف منها ترقية التعليم العالي نحو مستويات أفضل.

المطلب الأول: مسار تطور منظومة التعليم العالي في الجزائر

يوجد تأثير متبادل بين منظومة التعليم العالي والمجتمع، حيث أن الأولى تساهم في تحقيق التنمية والنهضة للمجتمعات، كما أن درجة تطور الجامعة يرتبط ارتباطاً مباشراً بدرجة تطور المجتمع؛ بالمقابل فإن الكثير من المشكلات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي تعود بالأساس إلى مشكلات المجتمع السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية. وبناءً على هذا التفاعل بين منظومة التعليم العالي والمجتمع، فإن الجزائر وبالنظر لما شهدته من تغيرات كبيرة وحرارة على مختلف الأصعدة السياسية، التاريخية، الاقتصادية... إلخ؛ فقد كان لقطاع التعليم في ظل هذا الزخم من المستجدات نصيباً وافراً من التطورات والإصلاحات ضمن مراحل متعاقبة لكل منها ظروف ومتغيرات تميزها فما هي هذه المراحل؟

الجدير بالذكر أن تاريخ تأسيس الجامعة الجزائرية رسمياً كان في سنة 1909م، حيث تعود أصولها إلى مدرسة الطب والعلوم الصيدلانية التي أنشأت سنة 1859م، وفي سنة 1879م أضيف لها وعلى التوالي كل من كلية العلوم ثم كلية الآداب والعلوم الإنسانية، فكلية الحقوق. وفي سنة 1909م تم ضم هذه الكليات بالإضافة إلى معاهد أخرى وتمخض عنها ميلاد جامعة الجزائر أثناء الحقبة الاستعمارية.

بعد الفترة الاستعمارية شهد نظام التعليم العالي الجزائري تطورات وتحولات مختلفة تبعاً لمختلف البرامج التنموية الاقتصادية وما تفرضه البيئة السياسية من جهة، ومن جهة أخرى التطورات العلمية التكنولوجية، وكذا تأثير العولمة. وفيما يلي نستعرض أهم المراحل التي عرفت مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

ـ **المرحلة الأولى 1962-1969:** في هذه المرحلة كان التركيز على تجسيد مجموعة من الأهداف التي تم على أساسها تطوير التعليم العالي منذ سنة 1962، تمثلت في إضفاء الطابع الديمقراطي، الجزائر محاولة تكييف محتوى برامج التعليم العالي مع الاحتياجات الوطنية من الإطارات، إضافة إلى التعريب، التوجه العلمي والتقني.¹

كما تميزت هذه المرحلة بإنشاء جامعات المدن الجزائرية الرئيسية، فبعد أن كانت هناك جامعة واحدة بالجزائر العاصمة، افتتحت جامعة وهران سنة 1966، تلتها جامعة قسنطينة سنة 1967، ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالعاصمة وجامعة العلوم والتكنولوجيا محمد بوضياف بوهرا وجامعة عنابة.² أما النظام البيداغوجي الذي كان متبعاً فهو ما كان موروثاً عن الفرنسيين؛ إذ كانت الجامعة مقسمة إلى كليات وهي: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم

¹ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962 - 2012، الجزائر، 2012، ص 26-28.

² مريم يوسف، أثر رأس المال الفكري على جودة التعليم العالي جامعة باتنة 1 الحاج لخضر نموذجاً، أطروحة دكتوراه ل م د، جامعة باتنة، الجزائر، 2015-2016، ص 91.

الاقتصادية، كلية الطب وكلية العلوم الدقيقة. وكانت الكليات مقسمة بدورها إلى عدد من الأقسام تهتم بتدريس التخصصات المختلفة كما أن النظام البيداغوجي كان مطابقا للنظام الفرنسي وكانت مراحلها كما يلي¹:

_ مرحلة الليسانس: وتدوم ثلاث سنوات بغالبية التخصصات وهي عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة، التي تكون في مجموعها شهادة الليسانس؛

_ شهادة الدراسات المعمقة: تدوم سنة واحدة يتم التركيز فيها على منهجية البحث، إلى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء بالدراسة النظرية؛

_ شهادة دكتوراه الدرجة الثالثة: وتدوم سنتان على الأقل من البحث لإنجاز أطروحة علمية؛

_ شهادة دكتوراه دولة: تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي حسب تخصصات الباحثين واهتماماتهم.

المرحلة الثانية 1970 – 1997: عرفت هذه المرحلة اتجاهات جديدة في التعليم العالي، أولها إصلاح التعليم العالي بهدف تحقيق التنمية الشاملة، ونشر التعليم العالي في مختلف المناطق الجزائرية، ومن أجل ذلك شرع ابتداءً من 1970 كأول خطوة في إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وهذا بقرار من وزارة التربية الوطنية في 21/07/1970، وفي عام 1971 شرع في عملية إصلاح شامل للتعليم العالي في برامج وأهدافه وطرقه وأسلوب تكوين الإطارات الجامعية ومناهج البحث العلمي. عموماً فإن الجهود المبذولة في ميدان التعليم العالي، تستجيب كلها لضرورة استغلال المساعدة التقنية الأجنبية، بإطارات وطنية يخرجها نظام جامعي مطابق للحقائق الوطنية، هذا ويمكن استخلاص أهداف هذه المرحلة في مجملها فيما يلي:²

_ أولوية إدماج الجامعة في سياق حركة التنمية الشاملة؛

_ جزأة المناهج والمكونات؛

_ ديمقراطية التعليم وتعريبه؛

_ الانحياز للتوجه العلمي والتكنولوجي؛

-تكوين الإطارات المشبعة بالشخصية الوطنية والواعية بالانشغالات الكبرى للبلاد.

أما على المستوى التنظيمي فتمثل الإصلاح في تقسيم الكليات إلى معاهد مستقلة تضم أقسام متجانسة. وتم إجراء تعديلات على مستوى المراحل الدراسية تمثلت في ثلاثة مراحل هي:³

_ مرحلة الليسانس: يطلق عليها أيضاً مرحلة التدرج، وتدوم أربع سنوات أما الوحدات الدراسية فهي المقاييس السداسية؛

_ مرحلة الماجستير: تعرف أيضاً بمرحلة ما بعد التدرج الأولى، وتدوم سنتين على الأقل وتحتوي على جزأين الجزء الأول: وهو مجموعة من المقاييس النظرية وتهتم خاصة بالتعمق في دراسة منهجية البحث، أما الجزء الثاني فيتمثل في إنجاز بحث يقدم في صورة أطروحة؛

_ مرحلة دكتوراه علوم: وهي ما يطلق عليها أيضاً بمرحلة ما بعد التدرج الثانية، وتدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي.

¹ غياث بوفلجة، التربية والتعليم بالجزائر، ط2، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2006، ص 77.

² نور الدين موسى، إشكالية تمويل التعليم العالي بالجزائر في إطار برنامج الإصلاح خلال الفترة 2000-2009، مذكرة ماجستير، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2011-2012، ص 187.

³ نسيمه ضيف الله، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأثره على تحسين جودة العملية التعليمية دراسة عينة من الجامعات الجزائرية، أطروحة دكتوراه ل م د، جامعة باتنة 1 الحاج لخضر، الجزائر، 2016-2017، ص 178.

إلى جانب التغيرات المذكورة تتميز عملية الإصلاح بإدخال الأشغال الموجهة والتطبيقات الميدانية في البرامج الجامعية. كما شهدت الجامعة في فترة الثمانينات وبالتحديد سنتي 1983-1984 ما يعرف بمرحلة الخارطة التنظيمية، والتي تهدف إلى:¹

_ تخطيط التعليم الجامعي إلى آفاق سنة 2000 معتمدة في تخطيطها على احتياجات الاقتصاد الوطني بقطاعاته المختلفة؛
_ تحقيق التوازن من حيث توجيه الطلبة إلى التخصصات التي يحتاجها سوق العمل؛
_ تحويل المراكز الجامعية إلى معاهد وطنية، والحفاظ على سبعة جامعات كبرى فقط، مع تطوير نظام الخدمات الجامعية.
المرحلة الثالثة 1998-2003: استوجبت فترة التسعينات؛ إعادة النظر الجدية في سياسة التكوين التي تنتجها الجامعة الجزائرية، خاصة في ظل الاقتصاد الحر الذي تدخله الجزائر تدريجيا، وما يحمله من مستجدات، وعليه قامت بجملة من الإجراءات منها:²

_ وضع القانون رقم 99-05 المؤرخ في 18 ذو الحجة الموافق لـ 04 أبريل 1999، الذي يمثل خلاصة كل ما استحدث منذ الاستقلال من أطر تنظيمية وقانونية، ويضيف عليها انسجاما عاما، حيث يقن الجهاز التنظيمي الضروري لإعادة هيكلة المنظومة بأكملها، كما يفتح آفاقا مستقبلية هامة للتنمية على المستوى الديموغرافي وعلى مستوى البنية التحتية؛
_ قرار إعادة تنظيم الجامعة في شكل كليات بدلا من نظام المعاهد، وهو ما أقرته المادة الثانية من المرسوم التنفيذي رقم 98-253 المؤرخ في 17 أوت 1998م، المعدل والمتمم للمرسوم رقم 83-544 المؤرخ في 24 سبتمبر 1983م؛

_ إنشاء ستة جذوع مشتركة للحاصلين على البكالوريا الجدد؛
_ إنشاء ستة مراكز جامعية في كل من: ورقلة، الأغواط، أم البواقي، سكيكدة، جيجل، سعيدة؛
_ إنشاء جامعة بومرداس، وتحويل المراكز ابعامعية لكل من بسكرة وبجاية، ومستغانم إلى جامعات.
وهكذا أصبح قطاع التعليم العالي يحتوي على 17 جامعة، 13 مركزا جامعيًا، 6 مدارس عليا للأساتذة، 11 معهدا وطنيا للتعليم العالي و 12 معهدا ومدرسة متخصصة، وقد ظهرت بعد ذلك جامعات أخرى ومراكز جامعية وملاحق لجامعات، مما ساهم في تدعيم هيكل قطاع التعليم العالي وتجسيد ديمقراطيته.³

كما عملت الجزائر في هذه المرحلة على رفع حصة ميزانية البحث العلمي من 0.75٪ من الناتج الوطني الخام عام 1999 إلى 1٪ في العام 2002 وهو ما كان مقررا في القانون التوجيهي، وفي إطار العولمة ووعيا بالمهام المنوطة بالجامعة على المستوى الداخلي من أجل ضمان التطور والتحكم في المعلومات، وعلى المستوى الخارجي من أجل ضمان تواجدها واستمرار تطورها، وبغية تطوير التبادلات الثقافية والحركية البشرية على جميع المستويات، انخرطت الجزائر في السياق العالمي الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي حيث شهدت الجامعة عملا واسعا لإعداد الأساتذة الجامعيين إعدادا بيداغوجيا متمثلا في الملتقيات والورشات التدريبية التي نظمتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي داخل الوطن وخارجه.⁴

لكن ورغم الإصلاحات التي شهدتها قطاع التعليم العالي منذ الاستقلال إلى غاية التسعينات من القرن الماضي، إلا أن منظومته بقيت تعاني من مجموعة من الظواهر السلبية والتي توجزها الوزارة الوصية فيما يلي:⁵

¹ مريم يوسف، مرجع سابق، ص 94.

² وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مرجع سابق، ص ص 23-24.

³ غياث بوقلجة، مرجع سابق، ص 79.

⁴ مريم يوسف، المرجع نفسه، ص 93.

⁵ زين الدين بروش، يوسف بركان، مشروع تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين، 4-5 أبريل، 2012، ص 812.

- _ الانفجار العددي للطلبة الذي نتج عنه سوء التسيير والتأطير.
 - _ تعليم غير متلائم مع متطلبات سوق العمل؛
 - _ نظام تقييم أثقل وعطل التحقيق الفعلي للبرامج التعليمية؛
 - _ قلة الاختصاصات التي تتلاءم مع شعب البكالوريا؛
 - _ تسيير غير عقلاني للزمن البيداغوجي بسبب الحجم الساعي المثقل ودورات الامتحانات المضاعفة؛
 - _ تكوين قصير المدى غير مرغوب فيه لم يحقق الأهداف التي وضع من أجلها.
- المرحلة الرابعة 2004-2013: لقد تم في السنوات الأخيرة تنفيذ العديد من المشاريع والبرامج الهادفة إلى تطوير التعليم العالي وأساليب التكوين. حيث لم يعد خافيا توجه أنظمة التعليم العالي في العالم نحو تنظيم نمطي يتخذ شكل هيكلية تعليمية من ثالثة أطوار هي: الليسانس الماجستير والدكتوراه، الشيء الذي يمنح مقروئية أفضل لهذه الأطوار وللشهادات المتوجه لها، على الصعيدين الوطني والدولي.
- ونظرا لما شهدته منظومة التعليم العالي الجزائرية من اختلالات، منها التنظيمية المتعلقة بالمؤسسات الجامعية في حد ذاتها، ومنها ما تعلق بالجوانب البيداغوجية، وكذا العملية المرتبطة بعروض التكوين المطروحة، ويمكن توضيح هذه الاختلالات كمبررات لتبني الإصلاح الجديد ل م د فيما يلي¹:
- _ جانب توجيه الطلبة وتدرجهم الدراسي: من حيث اعتماد نظام توجيهي ممرز وغير مرن، يقود إلى مسالك تكوينية لا تتلاءم وتطلعات الطالب، المردودية الضعيفة للنظام التعليمي المنتهج بسبب نسب التسرب من جانب، ومن جانب آخر طول مدة التكوين التي يقضيها الطالب في الجامعة، إضافة إلى اعتماد نظام التدرج والانتقال وإعادة التوجيه للطلاب في حالة الإخفاق.
 - _ جانب إدارة وهيكلية التعليم: من بين الاختلالات التي تشوبه هي: هيكلية معقدة لا توفر مقروئية واضحة للشهادات الممنوحة، نقص الرشادة للنشاط البيداغوجي بسبب التأثير السلبي على الزمن المخصص للعملية التعليمية، المردودية الضعيفة للتكوين خاصة في دراسات ما بعد التدرج، بسبب غياب التناغم بين البحث والتكوين في الغالب، ما أثر سلبا على تطوير الهيئة التدريسية، مغادرة وهجرة الأساتذة للجامعة الجزائرية، بسبب غياب قانون أساسي محفز وعدم توفر مزايا الرفاه الاجتماعي والتطور العلمي.
 - _ جانب الموازنة بين التكوين وسوق العمل: من بين الاختلالات، وجود تكوينات لا تستجيب لمتطلبات سوق العمل، وكذا عزلة الجامعة الجزائرية عن محيطها السوسيو اقتصادي.
- بالإضافة إلى: تزايد قناعة المسؤولين في الدولة بأن النجاح الاقتصادي، لا يتأتى إلا من خلال برامج تعليمية وتدريبية جيدة النوعية في مؤسسات التعليم العالي، ظهور الحاجة في المجتمع الجامعي إلى التكامل والانسجام بين مستوياته المختلفة (هيئة التدريس، الطلاب، الإدارة الجامعية)، حاجة الجامعات إلى مساحة من الحرية في اتخاذ القرار، وتدعيم تمويل مشروعات الجامعات، ارتباط الدول باتفاقيات التجارة الإقليمية والدولية، والمجالس المهنية ومنظمات التعليم العالي العالمية، ومنظمات التعاون والتمويل، مما زاد الدعوة إلى الحرص على النوعية العالية في الصناعات والأبحاث والبرامج التعليمية.²

¹ سليمة ياسية، تطبيق نظام ل م د كأساس لتحقيق الجودة في التعليم العالي بالجزائر، مجلة البحوث في الحقوق والعلوم السياسية، المجلد 03، العدد 02، جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر، 2018، ص 551.

² محفوظ عرابي، تبني نظام LMD في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر استجابة للتوجهات العالمية أم ثقافة لتجويد التعليم العالي؟، مجلة الإبداع، جامعة البليدة2، الجزائر، 2018، ص 234.

بناء على ما تقدم من اختلالات، فقد أعادت الجزائر تنظيم التعليم العالي للتأقلم مع التغيرات العالمية المتسارعة، حيث قامت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بالتقدير الموضوعي لمختلف الصعوبات التي تمس مؤسسات نظام التعليم العالي الجزائري، واقتراح الحلول التي تمكنها من القيام بالدور المنوط بها بفعالية من أجل دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد واللاحق بركب التقدم ومواكبة التطورات ومسايرة التغيرات التي أفرزتها العولمة والاقتصاد المعرفي، فعلى ضوء توصيات اللجنة وتعباً للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في 20 أفريل 2002، تم تحديد إستراتيجية على المدى القصير؛ المتوسط والطويل لتطوير القطاع خلال المرحلة 2004-2013 تتضمن وضع برنامج تطوير عام وعميق للتعليم العالي، ففي المرحلة الأولى تم وضع هيكلة جديدة للتعليم تستجيب للمعايير الدولية وتكون مصحوبة بتحسين وتأهيل مختلف البرامج التعليمية، معتمدة على تنظيم جديد للتسيير البيداغوجي، والتي تمت دراستها من طرف الخبراء لفتح التكوين في مجال LMD وذلك في ديسمبر 2003، وانطلقت دراسة الملفات في 07 جانفي 2004، وبدأ على إثرها التفكير في فتح تخصصات جديدة في LMD وهذا ضمن الندوة الجهوية للتنسيق في 29 فيفري 2004، لتصادق عليها إدارة التكوين العالي بعد رأي اللجنة الوطنية للتأهيل، وفي سبتمبر 2004 شرعت الجامعات الجزائرية بتطبيق نظام LMD حيث شملت كل من جامعة عنابة، أم البواقي، وبرج بوعريريج، وقسنطينة، والبلدية، وبجاية، ومستغانم، وبومرداس، الجزائر ووهران، وفي الوقت الحالي هذا النظام معمول به في مختلف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.¹

تأسيساً على ما سبق فإنه وفي إطار إستراتيجية تطوير قطاع التعليم العالي لفترة 2004 – 2013، تجسد من خلالها تطبيق إصلاح شامل وعميق متمثل في تطبيق نظام LMD، أي وضع هيكلة من ثلاثة أطوار تعليمية: ليسانس 3 سنوات، والماستر سنتان، والدكتوراه أربعة سنوات، يركز هذا النظام على مقارنة جديدة للعلاقات البيداغوجية والعلمية ما بين الطلبة، والأساتذة، والإدارة، ضمن مسعى يضع الطالب في قلب جهاز التكوين، ويجعل من هيئة التدريس المحرك الذي تقع عليه عملية تعريف برامج التكوين والبحث وتصميمها وتجسيدها، تحت مسؤولية وإشراف المؤسسة الجامعية التي خولتها أحكام هذا الإصلاح صلاحيات جديدة، ومنحها صفة صاحب المشروع في صياغة سياساتها التطويرية.²

في الأخير يمكن القول أن تطور تطبيق الإصلاح كان حسب مسار عرف أربع مراحل كبرى متميزة: مرحلة التحضير من 2000 إلى 2004، تلتها مرحلة الانطلاق من 2004 إلى 2008، ثم مرحلة التعزيز من 2008 إلى 2013، وأخيراً مرحلة التعمق من 2013 إلى يومنا هذا.

فقد بذلت الجزائر جهوداً معتبرة لإعادة الاعتبار للجامعة والقيام بدورها المنوط بها والنهوض بجودة مخرجاتها، حيث قامت الوصاية خلال السنوات التي تلت الإصلاح، بتشكيل اللجنة الوطنية لضمان الجودة وكذا خلايا الجودة على مستوى كل المؤسسات الجامعية، وهي تعمل حثيثاً لأجل وضع خارطة طريق لتحقيق ضمان جودة التعليم العالي، هذا بالإضافة إلى المخصصات المالية التي اعتمدت للبرامج الوطنية للبحث PNR، والسعي إلى ربط الجامعات والإطارات الوطنية بالخارج بمراكز البحث في الجزائر، من أجل نقل التكنولوجيا والاستفادة من الخبرات الدولية لهذه المشاريع، وقد تزامن كل هذا بتطبيق نظام التعليم ل م د الذي هو تجربة دولية تطبق في أغلب دول العالم المتقدم.³

¹ محفوظ عرابي، مرجع سابق، ص ص 233-234.

² خالصة فتح الله، إدارة الجودة الشاملة كمدخل للإحداث التطوير التنظيمي في التعليم العالي دراسة حالة المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي ENSSEA، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر 3، الجزائر، 2011-2012، ص 132.

³ علي حميدوش، رابع فضيل، جودة التعليم العالي حالة التجربة الجزائرية، مجلة الإحصاء والاقتصاد التطبيقي، العدد 19، 2013، ص 15.

هذا ومن أجل تعزيز المكتسبات ومعالجة النقائص بشكل موضوعي؛ حتى يمكن رسم السياسات الكفيلة بتقويمها بما يضمن تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها هذا نظام LMD، شرعت الجهة الوصية في عقد ندوة دولية في شهر ماي 2007 لتقييم المسار في سنواته الثلاث الأولى، وعقدت جلسات وطنية سنة 2008، خصصت لإجراء مرحلي لتقييم هذا النظام، وفي جانفي 2016 تم عقد الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام ل.م.د تمثلت أهدافها على وجه الخصوص في: ضمان مشاركة واسعة للأسرة الجامعية والشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين في تشخيص الوضعية الحالية وفي النقاش الذي نص على مقترحات تحسين نوعية التكوين العالي، وكذا اعتماد تدابير تصحيحية لمعالجة النقائص المسجلة في تطبيق نظام LMD، واعتماد مسعى للحوكمة يركز على أهداف الإصلاح والتقييم المستمر وإرساء ممارسة التقييم المؤسسي الدائم.¹

المطلب الثاني: جهود الجزائر في مجال الجودة وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي

2.1 إجراءات تبني نظام ضمان الجودة وتقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي

أدركت السلطات الجزائرية ضرورة تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي، وتجسدت الإرادة السياسية في القيام بإصلاح يهدف إلى ترقية التعليم العالي نحو مستويات أفضل، من خلال القانون التوجيهي للتعليم العالي رقم 06-08 المؤرخ في 23 فبراير 2008م، الذي لم يتطرق بصفة مباشرة وتفصيلية إلى تطبيق نظام الجودة، لكنه كرس لأول مرة إمكانية فتح مؤسسات خاصة للتعليم العالي، وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء المجلس الوطني للتقييم.² والذي أنشأ بموجب مرسوم تنفيذي مؤرخ في 21 جانفي 2010، وأسند للجنة مهمة تقييم جميع وظائف مؤسسات التعليم العالي مقارنة بالأهداف المسطرة من قبلها لتحسين الجودة.³

وفي ضوء الاستجابة للرهانات الاجتماعية والاقتصادية محليا، ومواكبة المنظومة التعليمية الإقليمية والدولية، توجهت الجامعة الجزائرية نحو بناء وتطوير نظام لضمان الجودة، يظهر ذلك جليا من خلال الإجراءات والنشاطات التي أنجزت؛ حيث قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بعقد مجموعة من الجلسات واللقاءات الوطنية وكذا تنظيم ملتقيات وطنية، تمثل أولها في عقد الجلسات الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي في شهر ماي 2008، ومن الأهداف المنتظرة منها: تقويم تطبيق نظام LMD مرحليا، توطيد الإصلاح وتوسيع نطاقه وتعميقه، أيضا تفعيل آليات التقويم وإرساء نظام لإدارة الجودة في التعليم العالي، إضافة إلى إرساء الحكامة الراشدة للمؤسسات الجامعية وهيئات البحث.⁴

ثمَّ كان التساؤل حول كيفية الشروع في التطبيق الناجح لنظام ضمان الجودة على مستوى التعليم العالي بالجزائر موضوع الملتقى الدولي المنظم من طرف وزارة التعليم العالي بالشراكة مع البنك الدولي العالمي بتاريخ 1 و 2 يونيو 2008، شارك فيه رؤساء المؤسسات، ومدرسين جامعيين، كما ضمَّ باحثين من منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، ومن اليونسكو وبعض المسؤولين عن أنظمة ضمان الجودة على المستوى العربي. أعقب هذا الملتقى تنظيم ورشات عمل كبرى عملت على محاور

¹ أسماء سلامي، يمينة حناش، إدارة الجودة الشاملة ودورها في تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر، المجلة الجزائرية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 2، العدد 4، جامعة قسنطينة 3، الجزائر، 2018، ص 90.

² سمير بن حسين، تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر دراسة ميدانية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 18، الجزائر، 2015، ص 211.

³ أسماء سلامي، يمينة حناش، المرجع نفسه، ص 92.

⁴ منى طواهرية، إدارة الجودة الشاملة وضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 8، العدد 24، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، آب 2018، ص 159.

أساسية هي: ضمان جودة البرامج؛ ضمان الجودة المؤسسية وشروط تطبيق ضمان الجودة في الجزائر في ضوء التجارب الدولية. وتلخصت أهم نتائج ورشات العمل حول المحاور الآتية:¹

- ضرورة تدعيم عملية ضمان الجودة بالنصوص القانونية والتنظيمية التي تخص كلاً من هيئات التدريس، الطلبة، والمؤسسات التعليمية، والشريك الاجتماعي والهيئات المختصة بضمن الجودة؛
- عملية وضع البرامج التدريبية من خلال تحديد الأهداف التدريبية، والوسائل اللازمة لذلك، ووضع المؤشرات والمعايير الضرورية التي تسمح بالتقييم ومرافقة الخريجين، وكذا تنفيذ برامج التدريب من خلال تحديد محتوياتها وسير عملياتها، إضافة إلى تقييمها عن طريق خلايا ضمان الجودة التي من شأنها تطوير نظام ضمان الجودة؛
- عملية التقييم الداخلي والخارجي لبرامج التكوين، يجب أن تمر بمراحل هي: وصف الواقع، والتعبير عن درجة الرضا، وتحديد الهدف المراد تحقيقه ثم تحديد الأجهزة، والموارد والإجراءات الضرورية لذلك؛
- ضرورة تطوير نظام ضمان الجودة بشكل يلائم الأنظمة العالمية، بحيث يكون الهدف من تطبيق نظام ضمان الجودة هو تطوير جودة التعليم العالي وتحقيق الشفافية، الاهتمام بالتقييم الذاتي من خلال تحليل معدلات النجاح ومعدلات تحقيق البرامج، أيضاً توفير الإمكانيات المادية والمالية الضرورية، وإنشاء نظام معلومات يضمن أحسن تنقل للمعلومة، وكذا الاهتمام بالهياكل القاعدية والمناهج الضرورية، وإعادة النظر في وظائف مجلس الإدارة من خلال الحكم الرشيد أو ما يعرف بالحوكمة. من خلال هذه النتائج والتوصيات نجد أن التركيز فيها انصب بشكل خاص على الجودة البرمجية على حساب الجودة المؤسسية، كما ركزت على التقييم الداخلي الذي أسندته إلى ما يسمى بخلايا ضمان الجودة بدلا من التقييم الخارجي.

بالإضافة إلى هذه النتائج، كان للجنة الخبراء الدوليين والعرب في مجال ضمان الجودة المشاركين في الندوة جملة من التوصيات المهمة، تمحورت حول: تحديد أهداف ضمان جودة التعليم العالي بالجزائر من خلال: تحسين حوكمة مؤسسات التعليم العالي، وتطبيق نظام تقييم موجه لتحسين الجودة، الاستجابة للحاجات الاجتماعية وتحقيق أحسن إدماج مهني لحاملي الشهادات، أيضاً وضع نظام ضمان الجودة بما يضمن دعم حركية إصلاح التعليم العالي وتطوير النظام الجديد لمد، إضافة إلى ضمان أحسن تسيير كمي في التعليم العالي مع الأخذ بعين الاعتبار الأولويات الوطنية المتمثلة في منح مقعد بيداغوجي لكل حامل شهادة بكالوريا، وتحقيق ما يعرف بدمقرطة التعليم العالي. أما فيما يخص إطار تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي فقد أوصوا بما يلي: ضرورة الاهتمام بالتقييم المؤسسي من خلال التركيز على تقييم المحاور الخمسة الضرورية فيه (التسيير البيداغوجي، ونظام المعلومات، والتشغيل، الحياة الجامعية، ومركز الموارد المتمثل في المكتبات وقاعات الإنترنت والمخابر البحثية... إلخ)، أيضاً التقييم الداخلي عن طريق تحقيق منهجية للتقييم الذاتي، إضافة إلى عدم إدراج الاعتماد الأكاديمي ضمن أولويات نظام ضمان الجودة كونه في هذه المرحلة الأولية قد يؤدي إلى غلق بعض مؤسسات التعليم العالي، الأمر الذي لا تستعد له السلطات العمومية حالياً، أما فيما يخص هياكل وأجهزة نظام ضمان الجودة في التعليم العالي؛ يتم وضع الإعداد النهائي لنظام ضمان الجودة على أساس الاطلاع على المعايير والمقاييس المطبقة في مختلف الدول والهيئات الدولية، وعلى الخصوص الهيئة الأوروبية لضمان الجودة، والهيئة الدولية لضمان الجودة، وعلى هذا الأساس تم الاعتماد على تأسيس لجنة وطنية لتطوير نظام ضمان الجودة في التعليم العالي، والمجلس الوطني للتقييم، وخلايا ضمان الجودة. وهو ما سيتم التطرق إليه في الفرع الموالي.

¹ عبد القادر بن عيسى الشريف، مدى ملائمة نظم ضمان جودة التعليم العالي المعتمد في الجزائر لواقع مؤسساتها التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، المجلة العربية لضمان الجودة التعليم الجامعي، المجلد 10، العدد 32، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2017، ص ص 12-13.

تبعاً لتوصيات الورشات الثلاثة: تمّ عقد ندوة بتاريخ 03 و 04 يونيو/جوان من نفس السنة، ضمت مسؤولين من وزارة التعليم العالي وجامعيين جزائريين وخبراء دوليين في مجال ضمان الجودة؛ بهدف الخروج بخارطة طريق لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي الجزائري.

كما وقد تجددت المبادرة مرة أخرى في جهود الندوة الجهوية لشرق الوطن، من خلال مجموعة من الجامعات لعقد ملتقى دولي بجامعة سكيكدة سنة 2010 بعنوان: رهانات ضمان الجودة في التعليم العالي، وقد بادرت نفس الجامعة إلى عقد ملتقى دولي ثانٍ في عام 2012 حول ضمان الجودة في التعليم العالي في طبعته الثانية تحت شعار تجارب ميدانية، أيضاً الملتقى الدولي بعنوان: التحليل المقارن لمناهج التحسين المستمر للجودة في التعليم العالي، الذي أقيم بجامعة تلمسان أيام 25 و 27 فيفري 2014، والمنظم من طرف اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي، والملتقى الدولي الذي نظم في جامعة تبسة أيام 17 و 18 نوفمبر 2014 تحت عنوان: الحكم الراشد واعتماد ضمان الجودة في التعليم العالي (التجارب وأدوات التطبيق)، المنظم من طرف نفس اللجنة، وغيرها من الملتقيات والأيام الدراسية، والندوات.

2.2 أجهزة ضمان الجودة وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

_ إنشاء اللجنة الوطنية لتنفيذ ضمان الجودة في التعليم العالي: تمّ تأسيسها بموجب القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 31 مايو 2010، تتكون من ممثلين عن الإدارة المركزية وأساتذة خبراء، وتهتم بمجال بناء وتطوير ومراقبة نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، كما تتكفل مع الوكالات والهيئات المعنية بـ إنشاء مرجع وطني يتضمن المفايس والمعايير المتعلقة بضمان الجودة في ضوء المعايير الدولية، وضع برنامج إعلامي يستهدف المؤسسات المعنية ووضع خطة تكوين لفائدة المسؤولين عن ضمان الجودة، تحديد برنامج لتنفيذ عمليات ضمان الجودة داخل المؤسسات المعنية وضمان متابعة تنفيذها، تنظيم العمليات الأولية للتقييم الذاتي للمؤسسات والأنشطة المستهدفة، تنظيم عمليات تقييم خارجي للمؤسسات والأنشطة المستهدفة، ضمان المراقبة في مجال ضمان الجودة، والجمع بين العناصر الضرورية لتحديث سياسة وطنية ونموذج لضمان الجودة وتحضير شروط إنشاء وكالة مكلفة بوضع هذه السياسة.¹ وكخطوة أولى لتجسيد عمليات ضمان جودة التعليم العالي، تمّ تكوين المسؤولين وخبراء التقييم، فبعد استكمال تكوين أعضاء اللجنة الوطنية، من خلال برنامج تكويني على يد خبراء دوليين والذي توج بزيارات ميدانية لبعض الدول الأوروبية، تمّ تدريب المسؤولين الذين تمّ تعيينهم على مستوى كل الجامعات ضمن برنامج تكويني على مستوى الندوات الجهوية الثلاث.²

_ لجنة وضع نظام ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي: بعد انتهاء عهدة اللجنة الوطنية لتنفيذ نظام ضمان الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي المحددة بثلاثة سنوات، والمحدثة بموجب القرار رقم 167 المؤرخ في 31 ماي 2010 المذكور سابقاً، استبدلت بلجنة جديدة بموجب القرار رقم 2004 المؤرخ في 29 ديسمبر 2014، وسميت بلجنة وضع نظام ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي، عهدت إليها مسؤولية وضع نظام لضمان الجودة، وكلفت في هذا الإطار حسب المادة 02 من القرار بإدخال وتطوير إجراءات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.³ تهدف اللجنة إلى تحسين نوعية التعليم العالي وترشيده لينسجم مع الأولويات الإستراتيجية الوطنية، وضبط الجودة والتنوعية من خلال منهجية وتعليمات واضحة لاعتماد البرامج الجديدة ولتقييم المسار للبرامج القائمة، وللجنة مجلس مكون من أساتذة باحثين وخبراء، تضمن

¹ خالد عطوي، آليات ضمان الجودة بقطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، مجلة العلوم القانونية والسياسية، المجلد 09، العدد 03، جامعة الواد، الجزائر، ديسمبر 2018، ص ص 366 - 367.

² صليحة رقاد، ياسين لعكيكة، مبررات توجه مؤسسات التعليم العالي الجزائرية نحو تطبيق نظام ضمان الجودة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها، مجلة الباحث الاقتصادي، المجلد 5، العدد 1، جامعة برج بوعريش، الجزائر، 2018، ص 349.

³ أسماء سلامي، يمينة حناش، مرجع سابق، ص 93.

أمانته المديرية العامة للتعليم والتكوين العالين، أما فيما يتعلق بالمهام التي تضطلع بها اللجنة فهي: تأطير عمليات التقييم الداخلي والذاتي للمؤسسات الرائدة، بما يتناسب مع المرجع الوطني لضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي، مرافقة خلايا ضمان الجودة المحدثة على مستوى مؤسسات التعليم العالي ومساعدتها حتى تصبح عملياتها، وضع شروط إنشاء وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي، لا سيما بتكوين خبراء في ضمان الجودة، تكوين مؤطري وأعضاء خلايا ضمان الجودة، تنسيق ومتابعة كل النشاطات المرتبطة بضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والعمل على انسجامها، تطوير قنوات الاتصال حول النشاطات المرتبطة بضمان الجودة.¹

هذا وقد تمّ بتاريخ 26 جانفي 2014، الإعلان عن الانتهاء من إعداد مرجع وطني للجودة بشكل يتناسب وخصوصية مؤسسات التعليم العالي الجزائرية والسياق الوطني إلى نظام مرجع الجودة من طرف CIAQES، وهو يتكون من أربعة مجالات هي: مجال التكوين (27 معيار)، مجال البحث (17 معيار)، مجال الحوكمة (27 معيار)، مجال حياة الطلبة في الجامعة (11 معيار)، الهياكل والبنى التحتية (17 معيار)، التعاون الدولي (11 معيار)، العلاقات السوسيو اقتصادية (06 معيار).

_ إنشاء خلايا ضمان الجودة على مستوى الجامعات والمراكز الجامعية: من بين المتطلبات التي يجب على مؤسسات التعليم العالي القيام بها لأجل ضمان الجودة هو التكفل بعمليات التقويم الداخلي أو الذاتي على مستواها عن طريق استحداث خلية الجودة، وتنصيب مسؤول ضمان الجودة الذي يحدد ويقترح ويقود الجودة داخل المؤسسة. وعلى هذا الأساس وبموجب المراسلة رقم 138 المؤرخة في 01 فيفري 2011، الصادرة عن الأمانة العامة للوزارة المتعلقة بإنشاء خلية ضمان الجودة على مستوى كافة مؤسسات التعليم العالي وتعيين مسؤول علمي، أنشأت لدى كل مؤسسة جامعية خلية ضمان الجودة، ألحقت بمديرية الجامعة، وقد أنيطت بمسؤولي ضمان الجودة تحديد وتنسيق تفعيل سياسة ضمان الجودة في المؤسسة الجامعية.²

وبخصوص إعطاء تعريف لخلايا ضمان الجودة فقد تمّ وصفها بأنها: هيئة تابعة لمدير الجامعة مكلفة بإدارة النشاطات الخاصة بتحسين الجودة، وتشمل نشاطات الخلية مختلف الميادين: الإدارة، البيداغوجيا، البحث، الحياة في الجامعة، تسيير الهياكل، التعاون الخارجي، والعلاقة مع المحيط الاجتماعي والمنهجي.³ كما تعرف بأنها: هيئة تابعة لرئيس الجامعة، تتشكل من أعضاء يمثلون مختلف المكونات والهيئات البيداغوجية والإدارية للمؤسسة، ويعيّن مسؤول لهذه الخلية من طرف رئيس الجامعة، وتقوم الخلية بإعداد قانون داخلي لها وبرنامج سنوي ينظم عملها. وتعي خلايا ضمان الجودة بالمساهمة في تطبيق إجراءات نظام ضمان الجودة، من تقييم، ومتابعة، ومراقبة، وإعلام ونشر التقارير... إلخ، المتعلقة بإجراءات وعمليات، وأهداف هذا النظام على مستوى المؤسسة.⁴

تجدر الإشارة إلى أنه وفي سنة 2011 قامت اللجنة الوطنية لضمان الجودة بتعيين مسؤولي خلايا ضمان الجودة RAQ ووضع خلايا ضمان الجودة ولجانها حيز التنفيذ، واستمر هذا الأمر خلال سنتي 2012 و2013؛ حيث تميزت هذه الفترة بتكوين مسؤولي

¹ محمد يدو، متطلبات ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر بين الواقع والاستشراف، مجلة معارف، السنة 13، العدد 24، الجزائر، جوان 2018، ص 415.

² كمال بداري وآخرون، ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد وإنجاح التقييم الذاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2013، ص 122.

³ خلية ضمان الجودة، https://www.univ-msila.dz/ar/?page_id=647، تاريخ الإطلاع: 2018-07-25.

⁴ سمير بن حسين، مرجع سابق، ص 212.

- خلايا ضمان الجودة على مستوى المؤسسات الجامعية، بالإضافة إلى عمليات التحسيس والتوعية بمتطلبات تطبيق نظام إدارة الجودة في المؤسسات الجامعية الجزائرية.¹
- وعلى اعتبار خلايا ضمان الجودة أجهزة على مستوى الجامعات، مكلفة ببناء نظام لضمان الجودة، من خلال مجموعة من الأدوار والمهام المنوطة بها والمتمثلة فيما يلي:²
- _ تكوين مسؤولي الجودة: تقود الخلايا عمليات تكوين أعضائها في مجال ضمان الجودة وتحرص على ذلك مستعينة في ذلك بدعم اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي؛
 - _ التحسيس بفوائد تطبيق الجودة: تنظم الخلية عمليات إعلامية حول مهامها والتحسيس بالنتائج المنتظرة من تطبيق نظام ضمان الجودة على مستوى الجامعة لتكريس نظام داخلي للجودة، لأن نشر ثقافة إدارة الجودة من شأنه أن يعود بالفائدة على كل الفعاليات الهيكلية والتنظيمية على مستوى الجامعة؛
 - _ اقتراح ومتابعة مشاريع تطوير الجودة: تضمن الخلية تنفيذ معايير المرجعية الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي، كما تسهر على متابعة وإرساء البرنامج الوطني للنشاط بغرض تفعيل التحسين المستمر لمنهج ضمان الجودة وترقيته مع الحث على تعميم استعمال التكنولوجيات الحديثة للاتصال.
 - _ تطبيق نظام التقييم الداخلي للجودة: تقود الخلية مساعي جودة التقييم الداخلي في ميادين التكوين والبحث والحوكمة والإطار العام لحياة الطلبة بالجامعات، وتعزز تطوير الممارسات في ذات الميادين، ولهذا الغرض تحضر الإجراءات والمستلزمات و تعد البطاقات والوثائق الضرورية ذات الصلة؛
 - _ إدارة التقييم الذاتي والمراجعة الداخلية لضمان تطبيق معايير الجودة: تضمن الخلية التحضير ووضع ومتابعة عمليات التقييم الذاتي على مستوى الجامعة، متحرية الموضوعية والحياد ضمن مسعى مرحلي تدريجي على كل المستويات لنشر ثقافة التقييم بغرض الجودة. كما تنسق الخلية نشاط تحرير التقارير الخاصة بعمليات التقييم الذاتي على مستوى الجامعة؛
 - _ متابعة التقييم: تشكل الخلية هيئة دائمة يقع على عاتقها إعداد وإرساء مساعي التقييم، حيث تمثل حدا مشتركا بين الجامعة والهيئات الوطنية للتقييم؛
 - _ مرافقة أنشطة الجودة: تشارك الخلية في رسملة وديمومة تجارب الجامعة بخصوص ممارسة ضمان الجودة وتساهم في كل نشاط محلي، جهوي أو وطني لذات المجال من أجل تبادل التجارب والخبرات؛
 - _ الاتصال الداخلي والخارجي: تشجع الخلية الاتصال الداخلي والخارجي وتبذل كل الجهد من أجل المشاركة في مختلف التظاهرات التي تقام في مجال ضمان الجودة مع نظيرتها في مؤسسات التعليم العالي والهيئات الأخرى التي تعمل في المجال المماثل؛
 - _ تضمن الخلية السهر في مجال ضمان الجودة وتجمع كل التوثيقات المنجزة من طرف مختلف الهيئات الوطنية والدولية العاملة في ذات الشأن؛
 - _ تنشر الخلية حصيلة نشاطاتها السنوية على الموقع الإلكتروني للجامعة بعد موافقة مدير الجامعة.

¹ هواري منصوري وآخرين، تطبيق التقييم الذاتي ودوره في تحسين تعاون الجامعة مع محيطها الاجتماعي والاقتصادي في ضوء معايير المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2017-2018 دراسة تطبيقية جامعة أدرار، مجلة رؤى اقتصادية، المجلد 8، العدد 2، جامعة الواد، الجزائر، 2018، ص ص 155-156.

² خالد عطوي، مرجع سابق، ص 374.

_ اللجنة الوطنية لتقييم مؤسسات التعليم العالي: تم في مقر وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتاريخ 05 نوفمبر 2015 تنصيب هذه اللجنة، للنظر في مدى تحقيق الأهداف المسطرة في قطاع التعليم العالي. هذا وتشكل اللجنة إضافة إلى قطاع التعليم العالي، من ممثلين من مختلف القطاعات، بالإضافة إلى كفاءات جزائرية بالخارج، مما يسمح بأن تكون لديها نظرة شاملة حول الجامعة ومردودها.¹ ومن بين المهام المنوطة بها تقييم مجموع نشاطات وأعمال مؤسسات التعليم والتكوين العالين بصفة منتظمة، وإعداد نظام مرجعي ومعياري بغرض مضاعفة فعالية أعمالها داخليا وخارجيا، وبعث الحركية في التقييم الذاتي، وتعزيز كل علاقة ممكنة مع تنظيمات التقييم وضمان الجودة المشابهة لها عبر العالم.²

_ المجلس الوطني لتقييم البحث العلمي والتطور التكنولوجي: هو مجلس مكلف بتقييم الإستراتيجيات والوسائل التي يتم وضعها في إطار السياسة الوطنية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي. كما يقوم بتقدير الاحتياجات المتعلقة بالكفاءات من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة، ويسهم في تحليل تطور المنظومة الوطنية للبحث، ويقترح إجراءات في إطار التنافس العلمي على المستوى الدولي.³

_ مشروع ضمان الجودة الداخلية للجامعات المتوسطة Tempus AQI-Umed: تم إنشاء مشروع ضمان الجودة الداخلية لدعم الجامعات المتوسطة في إطار التعاون بين الجامعات الأعضاء في المنتدى الأكاديمي الجامعي الفرنكوفوني المغربي الأوروبي، وحظي بتمويل في إطار برنامج Tempus بالنسبة للفترة المتراوحة بين سنة 2010 و 2012. ويدعم هذا المشروع مختلف سياسات الدول المغربية لإرساء أنظمة ضمان الجودة التعليم العالي من خلال إقرار منظومة متكاملة للتقييم الداخلي للجامعات الأعضاء (الجزائر، تونس والمغرب)، وذلك بالمقارنة بنموذج الجمعية الأوروبية لضمان جودة التعليم العالي، ويشمل التقييم مختلف مهام الجامعة من تكوين، وبحث وتسيير وانفتاح على المحيط الاقتصادي والاجتماعي، كما يهدف إلى تعزيز الخبرات بين الجامعات الأعضاء من صفتي المتوسط.

مشروع AQI-Umed يركز على فكرة دعم وتطوير ضمان الجودة الداخلية في جامعات المتوسط (الجزائر، وتونس، والمغرب)، وقد تم تطبيق هذا المشروع خلال ثلاث سنوات من جانفي 2010 إلى جانفي 2013 بدعم من طرف اللجنة الأوروبية (برنامج Tempus) المتضمن عصرنه قطاع التعليم العالي للدول الشركاء مع الاتحاد الأوروبي. هذا وقد غطى المشروع عشر مؤسسات جامعية مغربية ووزارات التعليم العالي لدول الجزائر، والمغرب، وتونس، إضافة إلى ثمانية مؤسسات أوروبية مختصة في جودة التعليم العالي مع مشاركة بعض الخبراء بشكل شخصي، وفيما يخص الجزائر فقد شمل المشروع كل من المدرسة العليا للتعليم التكنولوجي بوهران، جامعة محمد بوقرة بومرداس، وجامعة منتوري بقسنطينة.

هذا ويعتبر الهدف الأساسي من هذا المشروع هو: دعم التقييم الداخلي من أجل تحسين حكمة مؤسسات التعليم العالي، ومواكبة التطورات الدولية لأنظمة التعليم العالي، خاصة تلك الموجودة في الفضاء الأوروبي عن طريق تقاسم الخبرات والمعارف المتعلقة بالتقييم الداخلي بين مؤسسات شمال جنوب. إضافة إلى السعي لدراسة مختلف مهام المؤسسات الجامعية والمتمثلة في التكوين والبحث، الحوكمة، وخدمة المجتمع، مع أخذ رؤية شاملة عن كل المؤسسات المعنية بالمشروع.

وقد تم خلال الفترة 2010-2013 تجسيد عدة أنشطة من قبل مشروع AQI-Umed منها: وضع مقارنة منهجية من أجل إطلاق المشروع جانفي/ جوان 2010، وضع مقارنة مقارنة لضمان الجودة جوان 2010/ديسمبر 2011، إعداد معايير التقييم

¹ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر. <https://www.mesrs.dz/activite> تاريخ الإطلاع: 08-2018

² عبد الحكيم بيصار، عبد الرحمن القري، فعالية النظام الجيد للتعليم العالي ل م د في الجزائر ومدى توافقه مع معايير نظام ضمان الجودة دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الباحث الاقتصادي، المجلد 7، العدد 12، ديسمبر، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر، 2019، ص ص 288 – 289.

³ المرجع نفسه، ص ص 288 – 289.

المشترك جانفي وديسمبر 2011، إعداد التقييم الذاتي للجامعات المعنية جانفي/ جويلية 2012، إعداد الحصيلة ونشر كتاب حول الموضوع مع تنظيم ملتقى دولي لمناقشة الحصيلة في بروكسل خلال الفترة أكتوبر/جانفي 2013.

هذا ومن النتائج التي توصل اليها المشروع لتحقيقها نذكر ما يلي: اعتماد منهجية مشتركة وأدوات اتصال من أجل تحقيق التعاون، تقاسم مقاربة مقارنة لجودة التعليم العالي وتكوين الأفراد من أجل عملية التقييم الداخلي، معاينة كل الجامعات محل الدراسة ووضع معايير مشتركة للتقييم الداخلي، اعتماد مرجع مشترك للتقييم الداخلي بين الجامعات العشر، تحديد الوسائل والشروط التي تسمح بإعداد تقارير التقييم الذاتي.

لقد منح مشروع AQI-Umed فرصا كثيرة ومتنوعة للاتصال وتبادل الخبرات وإثارة النقاش حول كل الممارسات المرتبطة بجودة التعليم العالي، كما ركز على عملية التحسيس والمتابعة، إلى جانب معرفة الفرص والصعوبات التي تعترض مشروع جودة التعليم العالي، من خلال التعرف على طرق وإجراءات التقييم المؤسسي. كما استطاع هذا المشروع وضع أول مرجع مغاربي للتقييم الذاتي المؤسسي، في ظروف تميزت بالاهتمام والاتفاق على أن الجودة هي أساس تطوير أنظمة التعليم العالي.

3.2 قراءة في المضامين العامة لدليل ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية

كما سبقت الإشارة إلى أنه في سنة 2014 تم إعداد المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم الجزائرية، وهذا من طرف اللجنة الوطنية لضمان الجودة الداخلية، وفي سنة 2015 تم نشر وإعلام المهتمين بالمرجع الوطني لضمان الجودة. وحرصا على ضمان جودة التعليم العالي، أعلن وزير التعليم العالي يوم 15 كانون الثاني 2017 على انطلاق عملية تعميم التقييم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي مؤكدا على أنها أصبحت ضرورة ملحة لكسب رهان النوعية محليا ودوليا، في ظل تأثيرات العولمة التي أصبحت تفرض الأخذ بنظام ضمان الجودة، موضحا أن ورشة تعميم التقييم الذاتي ستسمح بالتعرف على نقاط القوة والضعف وكذا الفرص المتاحة والمعوقات التي قد تواجه المؤسسات الجامعية، بما يمكن الأطراف المعنية وفي مقدمتها الوصاية من إعداد برنامج عمل دقيق لمعالجة كل هذه الاختلالات، وبالتالي تحقيق نقلة نوعية لمؤسسات التعليم الجامعي وتطوير برامج التمكين. وقد أكد الوزير أن هذا المسعى سيوفر للمؤسسات إمكانية إرساء تقييم دوري لتحسين النوعية تماشيا مع المعايير الدولية التي تراعي ظروف المؤسسة الجزائرية ومحتوى مرجعيتها الوطنية.¹

يتضمن الدليل المرجعي الوطني لجودة في التعليم العالي مجمل المقاييس والمعايير المتعلقة بضمان الجودة، حيث يحتوي على سبعة مجالات كل واحد منها مجزأ إلى حقول يتراوح عددها بين ثلاثة وسبعة، تمثل المجالات والحقول النشاطات الموجودة عادة في المؤسسات الجامعية، وتتمثل هذه المجالات في:

الجدول رقم (1-3): تركيبة المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي

المجالات	الحقول	المراجع	المعايير	الإنشآت
التكوين	7	23	49	108
البحث العلمي	3	17	32	55
الحوكمة	5	27	53	181
الحياة الجامعية	4	14	25	71
الهيكل القاعدية	5	17	19	38
العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي	3	11	19	40
التعاون	4	14	22	70
المجموع	31	123	219	563

المصدر: QIAQES/MESRS, Référentiel National de L'assurance Qualité Domain- Champs-Références,

1^{ère} Ed, CIAQES, Alger, Algérie, 2016, p. 8.

¹ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، 2017. <https://www.mesrs.dz>. تاريخ الإطلاع: 19-08-2018.

بخصوص اعتماد هيكله الدليل المرجعي لعملية التقييم الذاتي، وفي إطار دراسة الوضع الراهن لمؤسسات التعليم العالي، وذلك من حيث الممارسات الحالية ومطابقتها لمعايير الجودة والاعتماد على معايير المرجع الوطني لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، قامت اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة بتحديد هيكله وإجراءات وخطوات عملية التقييم الذاتي والمتمثلة في:¹

- _ تحديد تشكيلة لجان التقييم الذاتي، من حيث التركيبة والمدة المقررة لها؛
 - _ تحديد مهام لجان التقييم الذاتي؛
 - _ تحديد معايير التقييم الذاتي؛
 - _ تحديد أساليب جمع المعلومات وأدوات التقييم المتمثلة في، الاستبيانات، واستمارات الملاحظة، والمقابلات، وبيانات إحصائية، أدلة وخطط...إلخ؛
 - _ تنظيم عملية التقييم الذاتي حسب الميادين؛
 - _ إعداد تقرير حول عملية التقييم الذاتي؛
 - _ تحديد الرزنامة المتعلقة بعملية التقييم الذاتي، وذلك حسب حجم وكثافة المؤسسة.
- من خلال عرض المجهودات التي بذلت على مستوى الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الجزائرية بصفة عامة، فيما يخص آليات تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء، يمكن استخلاص أهم الخيارات التي تبنتها السلطات العمومية والجامعات في هذا المجال هي:²
- _ الخيارات المتعلقة بالأهداف: تتمثل في: تطوير الجودة في التعليم العالي وضمان الشفافية في الإدارة، تحسين الحوكمة في التعليم العالي، تلبية الحاجات الاجتماعية وتحقيق أحسن إدماج مهني لحاملي الشهادات، دعم حركية إصلاح التعليم العالي وتطوير نظام ل.م.د.
 - _ الخيارات المتعلقة بالآليات: وتتمثل في: إعطاء الأولوية للتقييم الداخلي أو الذاتي، تأجيل آلية التقييم الخارجي لمرحلة أخرى، جعل الاعتماد كآلية غير مرغوب فيها في المرحلة الحالية.
 - _ الخيارات المتعلقة بمراحل ومجال تطبيق نظام ضمان الجودة: تتمثل في: مجال تطبيق نظام ضمان الجودة يمس جميع المؤسسات والمعاهد والمدارس التابعة لوزارة التعليم العالي، ضمان الجودة التكوينية وضع برنامج التكوين، وتنفيذ البرنامج، وتقييم البرنامج، ضمان الجودة المؤسساتية (خمس محاور للتسيير البيداغوجي، ونظام المعلومات، والتشغيل والحياة الجامعية، ومركز الموارد).
 - _ الخيارات المتعلقة بهيكل وأجهزة تطبيق نظام ضمان الجودة: وتتمثل في: هيئات وأجهزة مركزية لها دور تأطيري وتوجيهي، أجهزة إقليمية على مستوى كل مؤسسة (خلايا ضمان الجودة)، هدفها تحقيق عملية التقييم الذاتي.
- 4.2 معوقات وتحديات الإصلاح: حظي التعليم العالي في الجزائر بالكثير من الجهود لأجل تطويره وتحسينه وزيادة كفاءته لتحقيق الأهداف المرجوة، ومع ذلك فإن الحاجة إلى التطوير والتحسين لا تزال مستمرة بغية الوصول إلى الجودة اللازمة للإسهام في تحقيق الأهداف التنموية، إلا أن هناك بعض العوائق والصعوبات و التي ترتبط بالطلبة والأساتذة والإدارة، بالإضافة إلى البيئة التي تعمل فيها الجامعة، ويمكن تلخيصها فيما يلي:³

¹ Mohamed Lrari, **Guide de L'auto-Evaluation Selon le Refirentiel National**, Ciques, Alger, Algerie, 2016.

² عبد القادر بن عيسى الشريف، مرجع سابق، ص 14 – 15.

³ أسماء سلامي، يمينة حناش، مرجع سابق، ص 90 – 91.

- _ الطلب المتزايد على التعليم العالي وتزايد أعداد الطلبة؛
 - _ قلة التأطير وطريقة التعليم المعتمدة على التلقين، بحيث لا تفتح المجال للإبداع والابتكار الفردي، وإن وجد فإنه محاولات فردية وليست سياسة تعليمية؛
 - _ التكوين الكمي على حساب التكوين النوعي، وذلك للتكلفة التي أصبح يتطلبها التعليم، بالإضافة إلى تغيير منظومة القيم المجتمعية بحيث لم يعد للتعليم الجامعي نفس المكانة التي كان يحظى بها في السابق؛
 - _ انعدام الاستقلال الذاتي والاعتماد على تعليمات غالبا ما تتميز بالغموض والتناقض؛
 - _ ارتكاز معظم الجهود على الأمور الروتينية على حساب الإشراف والتوجيه في المجالات الأكثر أهمية، مما يحول دون ترقية مستوى الأداء فيها؛
 - _ ضعف نظام المعلومات وعدم توفر البيانات اللازمة لتحقيق متطلبات العملية التعليمية؛
 - _ نقص الخبرة في التدريس لدى بعض أعضاء الهيئة التدريسية، وعدم قبولهم للأساليب الحديثة في التدريس؛
 - _ هجرة الكفاءات وعدم بقائها في الداخل للمساهمة في التأطير؛
 - _ تنامي معدلات البطالة بين خريجي الجامعات نتيجة زيادة العرض من الخريجين على الطلب عليهم.
- المطلب الثالث: قراءة لمؤشرات الجودة والأداء في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية
- فيما يلي عرض للإحصائيات الوطنية وإحصائيات هيئات التصنيف الدولية للجامعات الجزائرية، في محاولة لرصد حركتها في مجال الجودة وتحسين الأداء، والجهود المبذولة لذلك.

3.1 الإحصائيات الوطنية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية

تبين الإحصائيات الأخيرة أن الشبكة الجامعية الجزائرية تضم 106 مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على ثمانية وأربعين 48 ولاية عبر التراب الوطني، وتضم خمسون 50 جامعة، وثلاثة عشر 13 مركزا جامعيًا، وعشرون 20 مدرسة وطنية وعشرة 10 مدارس عليا، وإحدى عشرة 11 مدرسة عليا للأساتذة، وملحقتين جامعتين. تقسم تقسيما جوهيا يتماشى مع النسيج الاقتصادي والاجتماعي وأعداد الطلبة. أما ما يتعلق بشبكات البحث العلمي الخاضعة لإشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي فتضم ثلاثين 30 مؤسسة تضم: ثلاثة عشر 13 مركز بحث، واثنتا عشر 12 وحدة بحث وستة 6 وكالات بحثية؛ تشرف على إدارتها المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي في إطار الإنتاج المعرفي في جميع التخصصات وخاصة التقنية منها.

كما شهد قطاع التعليم العالي في الجزائر خلال السنوات الماضية تطورا من حيث الهياكل البيداغوجية المنجزة، فقد عرف أيضا تطورات كبيرة في أعداد الطلبة منذ الإستقلال إلى غاية الآن، ففي سنة 1961 بلغ إجمالي الطلبة الذين تم إحصاؤهم في جامعة الجزائر وملحقاتها في كل من وهران وقسنطينة بـ 1317 طالبا، وزاد هذا العدد عن الضعف أثناء الدخول الجامعي 1962/1963، حيث تضاعف بـ 9,5 مرة بعد ذلك في أقل من 10 سنوات، وبلغ عدد الطلبة المسجلين عند الدخول الجامعي 2010/2011 بـ 1200,000 طالب، كما تزايد عدد المؤطرين ليلبلغ 39782 مؤطر سنة 2009. والجدول رقم (2-3) يوضح التطور الكمي لأعداد الطلبة في مرحلة التدرج وما بعد التدرج.

الجدول رقم (2-3): التطور الكمي لعدد الطلبة المسجلين في مستوى التدرج وما بعد التدرج

السنة الجامعية	المسجلون في التدرج	المتخرجون	المسجلون في ما بعد التدرج	السنة الجامعية	المسجلون في التدرج	المتخرجون	المسجلون في ما بعد التدرج
2003-2004	622980	91828	30221	2011-2012	1090592	233879	64212
2004-2005	271833	107515	33630	2012-2013	1124434	288602	67671

70734	271430	1119515	2014-2013	37787	112932	743054	2006-2005
76510	-	1165040	2015-2014	43458	121905	820664	2007-2006
76961	-	1313694	2016-2015	48764	146889	952067	2008-2007
76202	-	1356081	2017-2016	54924	150014	1048899	2009-2008
76921	-	1447064	2018-2017	58975	199767	1034313	2010-2009
-	-	-	-	60617	246743	1077945	2011-2010

المصدر: من إعداد الباحثة بالإعتماد على إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر. اطلع عليه بتاريخ: 05-11-2018.

في قراءة للمؤشرات الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه، يتضح أن الطلب على التعليم العالي في تزايد مستمر سواء في مستوى التدرج أو في مستوى ما بعد التدرج، فبعد أن وصل عدد طلبة التدرج خلال فترة 2007-2008، فإنه ابتداءً من 2008-2009 تجاوز عددهم الواحد مليون طالب، ويدل ذلك على زيادة فرص الالتحاق بالتعليم العالي تدريجياً، وما تبذله الدولة من مجهودات تتمثل في حرصها على تطبيق مبادئ التعليم العالي كديمقراطية التعليم ومجانيته هذا من جهة، ومن جهة أخرى تتضح رغبة الحائزين على شهادة البكالوريا في مواصلة الدراسة والتحصيل على الشهادات الجامعية التي أصبحت شرطاً من شروط اندماجهم في سوق العمل، فضلاً عن تزايد القدرة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي، وكذا تحسن كفاءتها الأكاديمية من خلال ما توضحه الأرقام الخاصة بعدد الخريجين.

تزايد عدد الطلبة رافقه بالمقابل ارتفاع في عدد الأساتذة الجامعيين بمختلف رتبهم العلمية، من سنة إلى أخرى، فقد وصل عددهم 17780 أستاذ سنة 2000، ليتضاعف هذا العدد بنسبة 3,24% مرة، حيث وصل عددهم 57627 سنة 2017. والجدول رقم (3-3) يوضح أكثر تطور عدد الأساتذة الدائمين في الجامعات الجزائرية. ويتضح من خلال هذه المعطيات وجود توجه كمي بمخرجات التعليم العالي في الجزائر من الطلبة.

الجدول رقم (3-3): التطور الكمي لعدد الأساتذة الدائمين حسب الرتب العلمية.

المجموع	الدرجة العلمية				السنة
	معيد وأستاذ مهندس	أستاذ مساعد	أستاذ محاضر	أستاذ التعليم العالي	
29062	823	23034	3013	2192	2007 – 2006
34470	718	24839	6327	2586	2009 – 2008
37688	539	27361	6914	2874	2010 – 2009
40140	520	28782	7652	3186	2011 – 2010
44448	425	31990	8373	3660	2012 – 2011
48398	436	34479	9087	4396	2013 – 2012
51299	372	35412	10536	4979	2014 – 2013
53622	303	35663	12310	5346	2015 – 2014
56010	532	35693	14122	5663	2016 – 2015
57627	259	33812	17129	6427	2017 – 2016

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على إحصائيات وزارة التعليم العالي، الجزائر. تاريخ الإطلاع: 11 – 11 – 2018

يتوقع مع مطلع الدخول الجامعي 2019-2020 وإلى غاية شهر ديسمبر 2019، استلام 83.400 مقعد بيداغوجي جديد، وهو ما من شأنه أن يرفع قدرات الاستقبال الإجمالية إلى 1.512.590 مقعد بيداغوجي في كل الشبكة الجامعية للتعليم العالي، وتسمح هذه القدرات نظرياً، باستقبال نحو 1.800.000 طالب، باستعمال معامل تشغيل يقدر بـ 1.2 لكل مقعد فعلي. وبخصوص قدرات الإيواء والإطعام، فإنه من المنتظر أن يستلم القطاع خلال نفس الفترة، 51.370 سرير، وهو ما يرفع القدرات الوظيفية للإيواء إلى 658.600 سرير. وفي مجال التأطير البيداغوجي؛ فقد بلغ التعداد الحقيقي للأساتذة الباحثين

61.161 أستاذ باحث مؤّعين على مختلف الأسلاك والرتب، ويتوقع أن يرتفع التعداد الإجمالي للأساتذة الباحثين مع بداية الموسم الجامعي 2019-2020 إلى 62.958 أستاذ باحث، كما تبلغ نسبة العنصر النسوي في التدريس بـ 37%¹. نتيجة للتطور المتزايد في أعداد الطلبة والأساتذة الدائمين وفي الهياكل البيداغوجية، أولت الدولة الجزائرية اهتماما بالغا بالإنفاق على التعليم العالي لمواكبة سياسة الاستيعاب ومتطلباته، والجدول رقم (3-4) يوضح ذلك.

الجدول رقم (3-4): تطور ميزانية التسيير المخصصة لقطاع التعليم العالي

السنوات	ميزانية تسيير التعليم العالي دج	ميزانية تسيير الدولة دج	نسبة ميزانية التعليم العالي إلى ميزانية الدولة
2004 – 2005	78.381.380.000	1.200.000.000.000	6.53
2005 – 2006	85.319.925.000	1.283.446.977.000	6.64
2006 – 2007	95.689.309.000	1.574.943.361.000	6.07
2007 – 2008	118.306.406.000	2.017.969.196.000	5.86
2008 – 2009	154.632.798.000	2.593.741.485.000	5.96
2009 – 2010	173.483.802.000	2.837.999.823.000	6.11
2010 – 2011	212.830.565.000	3.434.306.634.000	6.19
2011 – 2012	277.173.918.000	4.308.250.475.000	6.01
2012 – 2013	264.582.513.000	4.335.614.484.000	6.10
2013 – 2014	270.742.002.000	4.714.452.366.000	5.74
2014 – 2015	300.333.642.000	4.972.278.494.000	6.04
2015 – 2016	312.145.998.000	4.807.332.000.000	6.49
2016 – 2017	310.791.629.000	4.591.841.961.000	6.77
2017 – 2018	313.336.878.000	4.584.462.233.000	6.83

المصدر: من إعداد الباحثة بناءً على الجرائد الرسمية للجمهورية الجزائرية المتضمنة قانون المالية من سنة 2005 إلى غاية 2018. تاريخ

الإطلاع: 25 - 11 - 2018

يتضح من خلال بيانات الجدول أعلاه أن هناك ارتفاع مستمر وزيادة معتبرة في الميزانية المخصصة لتسيير قطاع التعليم العالي الجزائري من سنة إلى أخرى عند مقارنتها بالميزانية العامة للدولة، فقد وصلت قيمة ميزانية القطاع ما يعادل 5.74% من ميزانية الدولة، مقارنة بسنة 2000 والتي بلغت فيها مخصصات القطاع ما يعادل 4% من ميزانية الدولة، وعرفت معدلات ارتفاع معتبرة من سنة لأخرى حيث بلغت سنة 2018 ما مقداره 313.336.878.000 بنسبة تعادل 6.83% من ميزانية الدولة، ويمكن تفسير الزيادة المعتبرة في حجم النفقات المخصصة لقطاع التعليم العالي خاصة ابتداءً من سنة 2000 حتى يومنا هذا إلى: ارتفاع عدد المسجلين في مؤسسات التعليم العالي، مما يزيد الاعتمادات الموجهة للتعليم والخدمات الجامعية، أيضا ارتفاع أجور العمال وأعضاء الهيئة التدريسية، التي تشكل جزء كبير من ميزانية القطاع، بالإضافة إلى إنشاء العديد من الجامعات وزيادة عدد مخابر البحث العلمي وأنشطتها.

مما تقدم يتضح أن قطاع التعليم العالي في الجزائر شهد تطورا وتوسعا كبيرا على مختلف المستويات، حيث أن التنامي المتسارع للطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي، رافقه ارتفاع في أعداد الأساتذة في مختلف المستويات العلمية، كما شهد القطاع توسع في الهياكل القاعدية على مستوى الوطن، من خلال تزايد حجم الإنفاق على التعليم العالي من أجل تحسين جودة المخرجات التعليمية.

أما فيما يتعلق بمجال البحث العلمي، خصصت الجزائر لتمويله موازنة سنوية قدرها 20 مليار دينار جزائري ابتداءً من عام 2018 وحتى عام 2013، بعد أن كانت لا تتجاوز 5 مليارات دينار سنويا، والهدف من ذلك تطوير مراكز ومختبرات البحث

¹ عبد العالي هبال، جهود الجزائر في مجال جودة التعليم العالي، المجلة الجزائرية للأمن والتنمية، المجلد 09، العدد 16، جانفي 2020، ص 285.

الفاعلة، والإنفاق على البحوث العلمية التي لها علاقة مباشرة باحتياجات الاقتصاد الوطني. هذا وتسعى الجزائر التي تمتلك 25 مركزاً للبحث؛ إلى رفع عدد الباحثين في الجامعات إلى 80 ألفاً مع حلول العام 2020، كما أن الجامعة الجزائرية تتوفر على 1400 مخبر بحث، يشرف عليه أكثر من 24 ألف أستاذ، ويؤمها 3 آلاف طالب دكتوراه، سيتضاعف عددهم مستقبلاً بانضمام طلبة الماجستير¹. حيث أن إنشاء مخابر بحث جديدة والتعاقد مع الأساتذة الباحثين مكن من تعزيز القدرات البشرية للبحث، حيث ارتفع عدد الأساتذة الباحثين المشاركين في مخابر البحث من 10181 سنة 2007 من مجموع 11319 باحث إلى 16670 أستاذ سنة 2009 من مجموع 31703 أستاذ، ليرتفع إلى 26843 أستاذ باحث سنة 2012 من مجموع 44448 أستاذ، ليصل سنة 2015 إلى أزيد من 27000 أستاذ من مجموع 53622 أستاذ. والجدول رقم (3-5) يوضح ذلك.

الجدول رقم (3-5): تطور عدد المخابر في الجزائر للسنوات 2007-2015.

السنة	عدد المخابر	الأساتذة الباحثين المشاركين في المخابر
2007	624	10181
2008	646	15011
2009	691	16670
2010	751	17770
2011	887	22000
2012	1141	26834
2015	1324	27584

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر. تاريخ الإطلاع: 30 - 11 - 2018.

كما تبين الإحصائيات الصادرة عن منظمة المجتمع العلمي العربي، أن دول المغرب العربي نشرت حوالي 28% من الإنتاج العربي في السنوات الخمسة عشر الماضية 2001 - 2015، والتي بلغت 301.151 ورقة بحثية، كما بلغ العدد الكلي للأوراق العلمية المنشورة من دول المغرب مجتمعة 84.293 ورقة بحثية موزعة حسب الدول الثلاثة تونس 36.782، الجزائر 26.938، والمغرب 21.766 ورقة بحث، وهو ما يقارب الإنتاج البحثي لدولة مصر القدر بـ 83.896 ورقة، والذي يزيد عن ثلث الإنتاج العربي، وبلغ إنتاج باقي الدولة العربية 48.922 ورقة، وتجدر الإشارة إلى وجود بحوث مشتركة بين الدول العربية لذلك نجد بعض التداخل في العدد والنسب. كما تعتبر حصة الجزائر من الإنتاج العالمي من المنشورات ضئيلة جداً، بحيث بلغت حوالي 0.18% في سنة 2014، أما إفريقيا فبلغت مساهمة الجزائر في سنة 2014 من المنشورات العلمية نسبة 11.56%، وبخصوص التعاون الدولي في مجال النشر في المجلات العلمية الدولية المحكمة، نشر الباحثون الجزائريون جزءاً كبيراً من إنتاجهم العلمي الدولي بفضل تعاونهم مع باحثين آخرين من دول أخرى، بحيث وصلت نسبة الأبحاث المشتركة في سنة 2014 حوالي 46.48%². وقد تضاعف الإنتاج العلمي للباحثين الجزائريين بـ 18.59% مرة في سنة 2017، وهو مؤشر جيد يدل على انفتاح الباحثين الجزائريين على مجال النشر في الخارج، بفضل سياسة الترقيات قصيرة وطويلة المدى الممنوحة لتحسين مستواهم وإتمام بحوثهم العلمية، بالإضافة إلى الحصيلة الإيجابية لتنفيذ البرنامج الخماسي للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي 1998 - 2002 الذي سمح برفع مستوى المخابر البحثية في الجزائر، والاهتمام بالجانب النوعي للبحوث المقدمة وملاءمتها للمعايير الدولية. وحسب بوابة Scimago لتقييم المؤشرات العلمية للجامعات والمؤسسات والدول، بلغ الإنتاج العلمي للباحثين الجزائريين 57222 منشور علمي خلال الفترة 1996-2017، فبعدما كان العدد يبلغ 368 منشور سنة 1996 ارتفع العدد إلى 900 منشور

¹ عبد العالي هبال، مرجع سابق، ص 285.

² ريمة الولي، آمال شوتري، تحديات البعد الثاني للدور الجديد للجامعة في الجزائر، مجلة الباحث الاقتصادي، العدد 5، جامعة برج بوعريج، الجزائر، 2018، ص 223 - 224.

سنة 2003، وهي السنة التي شهدت زيادة ملحوظة في عدد الأوراق العلمية المنشورة، وقد بلغ عدد هذه الأخيرة حوالي 6841 منشور في سنة 2017. ومن أجل معرفة جودة الأبحاث الجزائرية، فيمكن الاستدلال عليه من عدد الاقتباسات لتلك الأبحاث والمعامل H-Index الذي يعبر عن مدى فعالية الدولة في الإنتاج العلمي ومدى تأثير تلك العلوم المنتجة على العلوم والمعارف الإنسانية. فقد بلغ عدد الأبحاث المقتبسة 55916 بحث خلال الفترة 1996 – 2017، وعدد الاقتباسات للأبحاث الجزائرية بلغ 353325 اقتباسا، كما بلغ معامل الفعالية H للجزائر 137.¹

بالنسبة للتوجهات البحثية وحسب حصيلة وزارة التعليم العالي؛ فقد جاءت في المرتبة الأولى البحوث المتعلقة بالعلوم الأساسية بمجموع 712 بحثا جُند لإنجازها 4306 باحثا منهم 52 أستاذ مقيما بالخارج، أما المرتبة الثانية فكانت من نصيب البحوث العلمية ذات الصلة بقطاع الفلاحة والموارد المائية بإجمالي 344 بحث أنجز من قبل 2096 باحث، لتليها البحوث المتعلقة بمجال العلوم الإنسانية والتاريخ والمقدرة بـ 331 بحث أنجزت من قبل 1992 باحثاً، ثم مجال الصحة وعلوم الإحياء بـ 264 بحثا أنجزها 1696 باحثاً، فيما احتلت البحوث المتعلقة بمجالات القانون والاقتصاد المرتبة السادسة بـ 236 بحثاً أنجز من قبل 1696 باحثاً، واحتلت المرتبة السابعة البحوث المتعلقة بقطاع التربية والثقافة والاتصال بـ 204 بحثا أنجزه 1364 باحثا، بينما تذيلت الترتيب البحوث المتعلقة بالمواد الأولية والطاقة بـ 203 بحثا أنجزها 1270 باحثاً.²

أما فيما يتعلق ببراءات الاختراع المسجلة فقد تطور عددها تدريجيا من 134 براءة اختراع سنة 2012 إلى 200 براءة اختراع سنة 2015، في كل مؤسسات التعليم العالي ومراكز ووحدات البحث التابعة للوزارة الوصية، وقد سجلت مؤسسات التعليم العالي أكبر عدد من براءات الاختراع والتي بلغت 91 بنسبة 45.5% من مجموع البراءات المسجلة في ذات السنة.³ وحسب إحصائيات المنظمة العالمية للملكية الفكرية لسنة 2016، بلغ العدد الإجمالي لطلبات براءات الاختراع المودعة في العالم 3127900 طلب براءة اختراع، جاءت الصين متصدرة بـ 1338503 طلب براءة اختراع، تلتها و.م.أ بـ 605571، ثم اليابان بـ 18381، بينما قدمت كل من مصر، والمغرب وتونس 2149، 1303، 583 طلب براءة اختراع، بينما قدمت الجزائر 672 طلب براءة اختراع؛ وهذه المقارنة تفضي إلى مدى تأخر الجزائر في هذا المجال وضعف إقبال الأجانب على حماية اختراعاتهم في الجزائر.⁴ وفيما يلي جدول يوضح ترتيب الجامعات الجزائرية حسب عدد براءات الاختراع لسنة 2017.

الجدول رقم (3-6): ترتيب الجامعات الجزائرية حسب عدد براءات الاختراع لسنة 2017

الترتيب	الجامعة	عدد براءات الاختراع	الترتيب	الجامعة	عدد براءات الاختراع
1	جامعة البليدة	20	13	جامعة ابوبكر بلقايد تلمسان	3
2	جامعة بومرداس	11	14	جامعة وهران للعلوم والتكنولوجيا	3
3	جامعة هواري بومدين للعلوم والتكنولوجيا الجزائر	10	15	جامعة المديية	2
4	جامعة بسكرة	9	16	المدرسة الوطنية للعلوم البحرية والتنمية الساحلية –الجزائر-2	1
5	جامعة الجيلالي اليابس سيدي	08	17	جامعة أدرار	01

¹ كمال زموري، قراءة في واقع منظومة التعليم العالي بالجزائر في ظل إصلاحات نظام ل م د، مجلة البحوث القانونية والاقتصادية، المجلد 1، العدد 3، المركز الجامعي لأقلو الأغواط، الجزائر، ديسمبر 2018، ص ص 83-84.

² عبد العالي هبال، مرجع سابق، ص 285.

³ وفاء تنقوت، أحمد سلامي، مخرجات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي وانعكاساتها التنموية في الجزائر بين الفعالية والركود، المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، العدد 7، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ديسمبر 2017، ص 175.

⁴ كمال زموري، مرجع سابق، ص 84.

	بلعباس				
6	جامعة قسنطينة1	08	18	جامعة عنابة	01
7	جامعة سطيف 1	05	19	جامعة الحاج لخضر باتنة	01
8	جامعة وهران	05	20	جامعة بشار	01
9	جامعة عمر تلجي الأغواط	05	21	جامعة خنشلة	01
10	جامعة ورقلة	05	22	جامعة تيزي وزو	01
11	جامعة جيجل	04	23	المدرسة الوطنية العليا للسياسة الجزائر	01
12	جامعة بجاية	03	24	المدرسة الوطنية متعددة الفنون وهران	01
المجموع 115					

المصدر: ريمة الولي، آمال شوتري، مرجع سابق، ص 229.

من خلال إحصائيات الجدول أعلاه الصادرة عن تقارير المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي لسنة 2017، نجد مجموع عدد براءات الاختراع للباحثين الجزائريين على مستوى مؤسسات البحث ووحداتها بلغ 237 براءة اختراع، حيث توزعت لتشمل: 115 براءة اختراع من قبل باحثين ينتمون إلى 24 مؤسسة تعليم عالي، ما يشكل نسبة 48.52%، و 90 براءة اختراع تنتمي إلى 7 مراكز بحثية في قطاع البحث بنسبة 37.97% من إجمالي عدد براءات الاختراع، و 25 براءة اختراع صادرة عم مراكز البحث خارج وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بنسبة 10.55% من العدد الإجمالي، بينما جاءت 7 براءات اختراع تحت سلطة الوكالة الوطنية لتقييم نتائج البحث والتطوير التكنولوجي بنسبة 2.95% من إجمالي عدد براءات الاختراع الوطنية.

3.2 ترتيب مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ضمن التصنيفات الدولية

تهدف التصنيفات العالمية إلى إعطاء صورة عن الجامعات فيما يتعلق بترتيبها ومكانتها، حسب مختلف المؤشرات المعتمدة في تقييم، جودتها ومستويات أدائها، والتعرف على نقاط قوتها وجوانب ضعفها، وعليه سيتم التعرف على ترتيب الجامعات الجزائرية ضمن أشهر التصنيفات الدولية.

فبالنسبة لترتيب جامعة شنغهاي، نجد غياب تام للجامعات الجزائرية في ترتيب أفضل 500 جامعة عالميا، حسب التقرير الصادر في سبتمبر 2019، حيث جاءت الإحصائيات كما هو مبين في الجدول رقم (3-7).

الجدول رقم (3-7): ترتيب جامعة شنغهاي لأفضل 500 جامعة عالميا

أفضل الجامعات المنطقة	أفضل 20	أفضل 100	أفضل 200	أفضل 300	أفضل 400	أفضل 500	1000-501
أمريكا	16	49	76	109	140	164	106
أوروبا	4	34	79	117	157	193	179
آسيا/أوقيانوسيا	—	17	45	72	100	137	206
إفريقيا	—	—	—	2	3	6	9
المجموع	20	100	200	300	400	500	500

المصدر: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2019.html> تاريخ الإطلاع: 12 - 12 - 2019.

الواضح من بيانات الجدول أعلاه محافظة الولايات المتحدة الأمريكية على الصدارة في الترتيب بـ 16 مركزا في المراتب العشرين الأولى، تليها الجامعات الأوروبية ثم الآسيوية، وتظل الجامعات الإفريقية متخلفة بمجموع 6 جامعات فقط من بين 500 جامعة، من بينها جامعة الملك عبد العزيز وهي الجامعة صاحبة المركز الأول عربيا بحلولها في المرتبة بين 101 - 150. وبالنظر إلى توزيع 500 جامعة في العالم تبعا للمنطقة الجغرافية؛ نجد أن أوروبا تتصدر القائمة بـ 193 جامعة، أمريكا بـ 164 جامعة، آسيا وأوقيانوسيا بـ 137 جامعة، وأخيراً إفريقيا بـ 6 جامعات.

أما بالنسبة لترتيب الجامعات حسب تصنيف التايمز، فسجلت نفس الملاحظة بعدم ظهور الجامعات الجزائرية ضمن أفضل 400 جامعة. وتصدرت الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا ترتيب الجامعات العشرة الأوائل على مستوى العالم، بينما غابت الجامعات العربية عن ترتيب أفضل 200 جامعة عالميا. وجاءت 60 جامعة أمريكية من أصل 172 ضمن أفضل 200 جامعة عالميا، فيما تضمنت قائمة أفضل 200 جامعة عالميا 28 جامعة بريطانية من أصل 100 جامعة. وعلى المستوى الأوروبي باستثناء بريطانيا، تصدر المعهد السويسري للتكنولوجيا رغم تراجع تصنيفه بمركزين على العام 2019 من 11 إلى 13، وفي الأمريكيتين؛ باستثناء الولايات المتحدة تصدرت كندا، وتصدرت الصين تصنيف الجامعات الآسيوية، وعلى مستوى القارة الإفريقية؛ تصدرت جنوب إفريقيا الترتيب. في حين جاءت الجامعات العربية خارج قائمة أفضل 200 جامعة عالميا، وتضمن التصنيف 59 جامعة عربية توزعت كما يلي: مصر بـ 20 جامعة، الجزائر بـ 8 جامعات، السعودية بـ 7 جامعات، تونس بـ 6 جامعات، الأردن بـ 5 جامعات، الإمارات والمغرب بـ 4 جامعات، لبنان بـ 3 جامعات، العراق بجامعتين، بينما قطر والكويت وسلطنة عمان مثلوا بجامعة واحدة.

فيما يلي: جدول يوضح تصنيف الجامعات العربية التي تصدرت المراكز الـ 20 الأولى على مستوى الوطن العربي، وكان تصنيفها على المستوى العالمي ضمن الفئة الأولى حتى الفئة السابعة.

الجدول رقم (3-8): تصنيف الجامعات التي تصدرت المراكز الـ 20 الأولى على مستوى الوطن العربي

البلد	الجامعة	الفئة	2020
السعودية	جامعة الملك عبد العزيز	201 – 250	تحافظ على تصنيفها منذ العام 2017
السعودية	جامعة الملك فيصل	251 – 300	تقدم تصنيفها
الإمارات	جامعة الإمارات العربية	301 – 350	تقدم تصنيفها
الإمارات	جامعة خليفة	351 – 400	تراجع تصنيفها
لبنان	الجامعة الأمريكية	351 – 400	تقدم تصنيفها
الأردن	جامعة العلوم والتكنولوجيا	351 – 400	حافظت على تصنيفها
قطر	جامعة قطر الحكومية	401 – 500	تحافظ على تصنيفها منذ العام 2018
مصر	جامعة أسوان	401 – 500	حافظت على تصنيفها
مصر	جامعة المنصورة	401 – 500	حافظت على تصنيفها
السعودية	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	501 – 600	حافظت على تصنيفها
مصر	جامعة قناة السويس	501 – 600	تقدم تصنيفها
السعودية	جامعة الملك سعود	501 – 600	تحافظ على تصنيفها منذ العام 2014
السعودية	جامعة الملك سعود للعلوم الصحية	501 – 600	حافظت على تصنيفها
الجزائر	جامعة فرحات عباس 1 سطيف	601 – 800	حافظت على تصنيفها
مصر	جامعة بني سويف	601 – 800	حافظت على تصنيفها
مصر	جامعة القاهرة	601 – 800	تقدمت فئة عن العام الماضي
مصر	جامعة كفر الشيخ	601 – 800	حافظت على تصنيفها
المغرب	جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس	601 – 800	تقدمت فئة عن العام الماضي
السعودية	جامعة الملك خالد	601 – 800	لم يكن لها تصنيف العام الماضي
الإمارات	جامعة الشارقة	601 – 800	تقدمت فئة عن العام الماضي

المصدر: <https://www.ultrasawt.com> تاريخ الإطلاع: 13 – 12 – 2019.

أما الملاحظ من خلال تصنيف الحضور الافتراضي وببومتريكس، فتبقى الجامعات الجزائرية متأخرة في الترتيب العالمي، مع صعود لبعض الجامعات وتراجع لأخرى، وذلك حسب التقرير الصادر في جويلية 2019، وهو ما يوضحه الجدول رقم (3-9).

الجدول رقم (3-9): تصنيف الحضور العلمي الافتراضي Webometrics لأفضل 10 جامعات جزائرية

الجامعات	وطنيا	عربيا	إفريقيا	عالميا
جامعة منتوري قسنطينة 1	1	33	36	2061
جامعة أبو بكر بلقياد تلمسان	2	50	50	2430
جامعة وهران 1	3	53	52	2463
جيلالي اليابس سيدي بلعباس	4	61	59	2598
فرحات عباس سطيف 1	5	67	62	2698
جامعة بجاية	6	70	66	2740
جامعة باتنة	7	74	68	2868
جامعة محمد خيضر بسكرة	8	77	71	2932
جامعة المسيلة	9	84	79	3032
جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين	10	90	85	3150

المصدر: <https://www.webometrics.info> تاريخ الإطلاع: 13 - 12 - 2019.

الملاحظ من خلال تصنيف ويبوميتركس للعام 2019، غياب الجامعات الجزائرية أيضا عن ترتيب أرقى الجامعات العالمية، وقد تصدرت الجامعات الأمريكية الترتيب بجامعة Harvard، وتبقى الجامعات الجزائرية متخلفة في الترتيب، حيث احتلت المرتبة 33 عربيا، و36 إفريقيا ممثلة بجامعة قسنطينة 1، وعلى المستوى العالمي جاء ترتيبها 2061. رغم ما يقال بشأن هذه التصنيفات والمعايير المستخدمة في الترتيب، إلا أنه لا يمكن تجاهل أهميتها وأحقية الجامعات التي تصدر في كل مرة مختلف أنواعها، لتبقى الجامعات الجزائرية متأخرة حتى عن نظيراتها من الجامعات العربية، وهذا لا يعكس النتائج المأمولة من حيث جودتها وأدائها، رغم ما تخصصه الدولة من ميزانيات ضخمة لقطاع التعليم العالي، وهو ما يؤكد وجود عوامل أخرى تجعلها في صفوف خلفية، منها الأسلوب الإداري، والتمهيش الذي تعاني منه الكفاءات العلمية وتحييد دورهم وتحجيمه، بالإضافة إلى قيود البيئة المحلية التي تحد من العمل والإنتاج العلمي والبحثي.

المبحث الثاني: الإطار المنهجي للدراسة

تعتبر الخطوة الأولى والأساسية لأي بحث أو دراسة هي تحديد أغراضها والأهداف المتوخى الوصول إليها، بما في ذلك الفروض المطلوب اختبارها، لأجل تحديد المعطيات وطبيعة ونوعية وشمولية هذه المعطيات أو البيانات. لذا لا بد من أن تتسم الأهداف بالشفافية والوضوح، وأن تكون على درجة معقولة من التفصيل لتكون على علم كاف بالمعطيات اللازم تغطيتها.

المطلب الأول: منهج الدراسة

بداية ماذا نعني بمنهج البحث العلمي؟ لقد أضحت مقولة منهج البحث العلمي مصطلحا في قاموس حضارة القرن العشرين، يراد به ذلك الأسلوب العلمي المنظم في تناول الموضوعات، ودراسة المشكلات، ويتمثل هذا الأسلوب في عدد من الخطوات المنسقة والمتتابعة منطقيا، وتبدأ بتعريف المشكلة أو الظاهرة قيد البحث، وعرض جوانبها المتعددة، ثم اتخاذ عدد من الإجراءات التي قد تختلف من ظاهرة لأخرى، كما سيأتي بهدف التوصل إلى النتائج، ثم تعميمها.¹ وعليه يمكن القول أن الهدف الأساسي من البحث العلمي في مجالات المعرفة، يتمثل في الوصول إلى المعرفة الدقيقة والبحث عن أسبابها، وذلك من خلال التقصي الموضوعي للظاهرة موضوع الدراسة، ويتم ذلك من خلال عدة أشكال لمنهج البحث العلمي. وتبعاً لطبيعة موضوع دراستنا تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يتميز بأنه: شكل من أشكال الوصف والتحليل والتفسير العلمي، بغية وصف الظاهرة كمياً وكيفياً، وذلك من خلال جمع المعلومات النظرية والمعطيات الميدانية وتصنيفها وتحليلها

¹ فتحي إبراهيم محمد أحمد، منهج البحث العلمي في إدارة الأعمال، المنظمة العربية للتنمية الإدارية بحوث ودراسات، جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر، 2014، ص 11.

وإخضاعها للدراسة.¹ وقد تلخصت مراحل البحث في مرحلتين أساسيتين الأولى هدفت إلى تكوين الأطر النظرية الضرورية بعد تحديد واضح لمشكلة الدراسة، ثم الوصف الموضوعي للموضوع محل البحث، للانتقال بعدها للمرحلة الثانية المتمثلة في الدراسة الميدانية التي تقوم على التحليل بصورة واقعية تخدم عناصر مجتمع الدراسة.

المطلب الثاني: مجتمع الدراسة والأدوات المستخدمة لجمع البيانات

يتطلب القيام بتحليل بيانات الدراسة وتفسيرها، تحديد طبيعة المجتمع المدروس، ومعرفة التقنيات والأدوات المستخدمة لجمع البيانات. وهذا ما سيتم التعرف عليه ضمن هذا المطلب.

2.1 مجتمع الدراسة

يمثل مجتمع الدراسة ما يريد الباحث أن يصل بواسطته إلى نتائج الدراسة، أو بعبارة أخرى يمثل مجموعة الأفراد، المنظمات، أو كل الوحدات التي يمكن أن تطبق عليها الدراسة.² أما المجتمع المستهدف فهو: تحديد نوع الوحدات التي تعتبر كعناصر من المجتمع المدروس، والتي تقتصر عليها الدراسة.³ بالنسبة لموضوع دراستنا فقد كان المجتمع المستهدف بالدراسة يتمثل في مجموع مسؤولي خلايا ضمان الجودة وأعضائها في الجامعات محل الدراسة والتي وقع الاختيار عليها عشوائيا، والمتمثلة في: (محمد بوضياف- المسيلة، محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريج، جامعة فرحات عباس- سطيف1، محمد لمن دباغين- سطيف2، عبد الحميد مهري- قسنطينة2، 8 ماي 1945- قالمة، محمد الصديق بن يحيى- جيجل، باجي مختار - عنابة، العربي بن مهيدي- أم البواقي، عباس لغرور- خنشلة، محمد خيضر- بسكرة، حمة لخضر- الواد، قاصدي مرباح- ورقلة) من ناحية الشرق، (أكلي محند أولحاج- البويرة، الجيلالي بونعامة- خميس مليانة، حسية بن بوعلي- الشلف) من ناحية الوسط، وكل من جامعة (جيلالي اليابس- مستغانم، أحمد بن بلة- وهران1) من ناحية الغرب إضافة إلى المركزين الجامعيين عبد الله مرسل- تيبازة وأمود بن مختار- إليزي. وقد تم استهداف هذه الفئة، كونهم الأقرب إلى معرفة وتشخيص تطبيقات أدوات وأساليب الجودة، ومستوى الاستخدام والالتزام بها في تحسين وتقييم الأداء على مستوى الجامعات.

كما تجدر الإشارة إلى أنه تم توزيع الاستبيان على كل من جامعة: الحاج لخضر- باتنة، محمد الشريف مساعدي- سوق أهراس، 20 أوت 1955- سكيكدة، عبد الرحمان ميرة- بجاية، أبو بكر بلقايد- تلمسان، لونيبي علي- البليدة2، محمد بوقرة- بومرداس، يحيى فارس- المدية، العربي التبسي- تبسة، المركز الجامعي ميلة. ولكن لم يتم التجاوب من قبل المستجوبين، ولم يتم التمكن من استرجاع أي استبيان.

2.2 عينة الدراسة

يقصد بالعينة "مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة، وإجراء الدراسة عليها، ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي".⁴ نظرا لعدم إمكانية حصر جميع مفردات مجتمع الدراسة المتمثل في أعضاء خلايا ضمان الجودة، واقتصار الفرص المتاحة لتطبيق أداة الدراسة (الاستبيان) على هذه الخلايا في 30 مؤسسة جامعية (27 جامعة وثلاثة مراكز جامعية). تم استرجاع البيانات القابلة للتحليل من 20 خلية فقط

¹ رشيد زرواتي، أدوات ومنهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، دار الهدى للطبع والشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2007، ص 87.

² Diane C. Blankenship, **Applied Research and Evaluation Methods in Recreation**, Human Kinetics, Without Edit., USA, 2009, p. 82.

³ Robert M. Groves & al., **Survey Methodology**, John Wiley & Sons, 2nd Edit., New Jersey, 2009, p. 70.

⁴ محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999، ص 84.

ولمعاينة هذه العينة تم الاعتماد على ما يسمى بعينة الفرص المتاحة والتي: "تعتمد على الظروف المتاحة في الميدان، والاستفادة من المرونة المتوقعة لدى أفراد العينة".¹ وقد بلغ أفراد عينة الدراسة 52 مفردة (عدد الاستبيانات المسترجعة والقبالة للتحليل) منها 10 غير قابلة للمعالجة تم استبعادها.

لقد واجهت الباحثة في هذا الجانب جملة من الصعوبات تمثلت في صعوبة توزيع واسترجاع البيانات من عينة الدراسة، إذ أنه تم التنقل إلى أكثر من مؤسسة جامعية ولم نتمكن من توزيع الاستبيان على الأعضاء ذلك إما لعدم وجود مكتب خاص بخلية الجودة، وحتى أننا لم نتمكن من الحصول على أسماء الأعضاء، وإذا تمكنا من لقاء المسؤول أو أحد الأعضاء، منهم من يبدي تعاونه ومنهم من يعتذر لكثرة انشغاله، ومنهم من يعطي وعود بالإجابة. هذا بالإضافة لإعادة تنصيب الخلية وتشكيل أعضائها من جديد في بعض من هذه الجامعات، ولأقينا نفس الصعوبات عند اللجوء للتوزيع عن طريق البريد الإلكتروني، وكأول ملاحظة تم رصدها هي عدم توفر خلايا الجودة في جامعات معينة على قاعدة للبيانات تضم أسماء الأعضاء وعناوينهم الإلكترونيات، أيضا عدم عمل إعادة تحيينها رغم تغيير مسؤوليها وأعضائها. هذا بالإضافة إلى صعوبة استرجاع الاستبيانات المرسلة فتم الإرسال في المرة الأولى، ثم أعيدت الكرة للمرة الثانية، ثم المرة الثالثة حتى المرة الخامسة. ليتم الاتصال الهاتفي إن توفرت أرقام الهاتف للبعض منهم. دون أن نغفل عن اعتذار البعض عن الإجابة إما لانشغالات عملية أو شخصية، أو لأنه لم يعد عضو بالخلية، وإما لعدم اضطراره بالموضوع بحجة عدم التخصص أو عائق اللغة العربية. رغم أنه تم ترجمة الاستبيان إلى اللغة الأجنبية الفرنسية فوجدنا تجاوبا طفيفا جدا من البعض ولم يتجاوب الآخرين.

2.3 أدوات الدراسة

تعتبر أداة الدراسة وسيلة متعددة لجمع البيانات، ويعتمد اختيارها على المنهج البحثي المستخدم، ومدى ملاءمتها لطبيعة الدراسة، وقد تم تبعا لموضوع بحثنا استخدام المقابلة، الملاحظة العلمية، والاستبيان، كما تم الاستعانة بمجموعة من الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة.

_ **المقابلة:** تعرف المقابلة بأنها: عبارة عن محادثة موجهة بين الباحث وشخص أو أشخاص آخرين، بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معين يسعى الباحث لمعرفته من أجل تحقيق أهداف الدراسة.²

بالنسبة لهذه الدراسة فقد تم اعتماد المقابلات المهيكلية والموجهة، بهدف تقييد المستجوب أكثر بمتغيرات الدراسة أدوات إدارة الجودة وأداء مؤسسات التعليم العالي، وقد تم تصميم قائمة من مجموعة من الأسئلة ضمت 30 سؤالا، وبعد عرضها على المشرف وخبراء في الموضوع، تم تقليص الأسئلة إلى ثمانية عشر سؤالا، منها أسئلة تتعلق بالمتغير الأول، وأخرى بالمتغير الثاني، والأخرى للربط بين المتغيرين. بهدف الحصول على أكبر حجم من المعلومات وتفنيد أو إثبات بعض من الفرضيات الموضوعية، وكذا الاستعانة بها في تحليل نتائج الدراسة. وقد أجريت المقابلات تحديدا مع رؤساء خلايا ضمان الجودة كمختصين لهم علاقة تامة ومباشرة بموضوع الدراسة، عن طريق المقابلة المباشرة وجها لوجه وتسجيل كل الأجوبة لبعضها، والبعض الآخر منها كان عن طريق الهاتف وتدون كل الإجابات.

_ **الاستبيان:** تم الاعتماد في جمع البيانات على الاستبيان، الذي يعرف على أنه: نموذج يضم مجموعة من الأسئلة، المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة ترسل لأشخاص معينين بالبريد، أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على

¹ عامر إبراهيم قنديلجي، منهجية البحث العلمي، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012، ص 211.

² محمد عبيدات وآخرون، مرجع سابق، ص 55.

أجوبة عن الأسئلة الواردة فيها.¹ تم تصميم الاستبيان في مرحلة أولية بناء على الأطر النظرية للدراسة بالإضافة إلى الاستفادة من الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وبناءً على الملاحظات المقدمة من طرف المشرف، والمناقشات حول محاوره، وبعد عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين، تم ضبطه بصورته النهائية، وجاءت محاوره كما يلي:

ـ **المحور الأول:** إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، والذي قسم إلى ثلاثة محاور جزئية هي: تبني إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، أساليب وأدوات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، انعكاسات استخدام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

ـ **المحور الثاني:** الأداء وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي؛ وينقسم بدوره إلى محورين جزئيين هما: إدراك الأداء وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي، مستوى تقييم أداء الجامعة (الأداء الأكاديمي، والأداء الإداري، والأداء المجتمعي).

ـ **المحور الثالث:** البيانات العامة، المتعلقة بـ الجنس، الرتبة العلمية، الرتبة الوظيفية، الخبرة، الكلية، تاريخ إنشاء خلية ضمان الجودة، تاريخ تعيين مسؤول خلية الجودة، وعدد الدورات التدريبية.

من جهة أخرى فقد تم الاعتماد على سلم ليكارت خماسي الأبعاد لاختبار الفرضيات، ومنه الإجابة على الإشكالية المطروحة، وذلك من خلال اعتماد مجموعتين من العبارات كما يلي:

- مرتفع جدا 5، مرتفع 4، متوسط 3، منخفض 2، منخفض جدا 1. و

- موافق تماما 5، موافق 4، محايد 3، غير موافق 2، غير موافق تماما 1.

وقد تم حساب الحدود الدنيا والقصوى للفئات عن طريق حساب المدى (5-1=4) وتقسيمه على عدد الفئات (4/5=0.8)، ثم بعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة وهي (1)، وصولاً إلى أعلى قيمة وهي (5)، وهكذا أصبح طول الفئات كما يلي:² من [1-1.8] موافقة ضعيفة جداً؛ من [1.8 - 2.6] موافقة ضعيفة؛ من [2.6 - 3.4] موافقة متوسطة؛ من [3.4 - 4.2] موافقة عالية؛ من [4.2 - 5] موافقة عالية جداً.

2.4 الاختبارات القبليّة للدراسة

تتمثل هذه الاختبارات في اختبار الصدق والثبات لأدوات الدراسة المتعلقة بالاستبيان، وإذا ما تعكس نتائج هذه الاختبارات قابلية قياس متغيرات الدراسة ومدى استقرار نتائجها وصدقيتها.

اختبار صدق وثبات أداة الدراسة

يقصد بالصدق اختبار ما إذا كانت الأداة تعكس فعلاً محتوى متغيرات الدراسة وتقيس ذلك بفعالية، أما الثبات فيقصد به اختبار درجة الدقة التي تقيس بها الأداة هذه المتغيرات أو بعبارة أخرى درجة استقرار النتائج وثباتها لو تم توجيه هذه الأداة مرة أخرى لنفس الأفراد وفي ظل نفس الظروف،³ حيث تم اختبار ذلك من خلال:

1. **صدق المحتوى أو الصدق الظاهري:** يقصد به صدق مفردات الاختبار وارتباطها بالمتغير المقاس، وتمثيلها لجميع الجوانب المفترض قياسها في المتغير.⁴ ويتم التأكد من الصدق الظاهري للاستبيان باختيار مجموعة من المحكمين المختصين لتصحيح فقرات الاستبيان والتأكد من قدرتها على توفير البيانات المطلوبة للدراسة وبدقة عالية يمكن من خلالها تعميم نتائج الدراسة.

¹ عمار بوحوش وآخرون، منهجية البحث العلمي وتقنياته في البحوث الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والإقتصادية، برلين، ألمانيا، 2019، ص 71.

² محمد خير، سليم أبو زيد، أساليب التحليل الإحصائي باستخدام برمجية SPSS، دار صفاء، عمان، الأردن، 2005، ص 216.

³ خليل شرقي، مرجع سابق، ص 180.

⁴ Sekaran .U, **Research Methodes for Business a Skill Building Approach**, John Wiley and Sons, New York, USA, 2004, p. 264

لذا وبعد استكمال فقرات الاستبيان والمقابلة، تم توزيعها على مجموعة من المحكمين من الجامعات الجزائرية حيث أدلوا بأرائهم وملاحظاتهم بشأن مدى وضوح عبارات أسئلة المقابلة وفقرات الاستبيان ومدى ملائمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه وشموليتها ومدى قدرته على تحقيق أهداف الدراسة، وبناءا عليه تم القيام ببعض التعديلات على بعض الفقرات والعبارات من حيث البناء واللغة بناءا على اقتراحات المحكمين.

2. الاختبارات الإحصائية: تشتمل هذه الاختبارات على حساب قيمة معامل الثبات ومعامل الاتساق الداخلي كما يلي:

_ معامل الثبات Cronbac's Alpha: يقصد بثبات الاستبيان إمكانية الحصول على نفس النتائج لو أعيد تطبيقه أو توزيعه على نفس الأفراد وفي الظروف نفسها، ومن أهم الطرق استخداما لقياس درجة ثبات الاستبيان طريقة معامل ألفا كرونباخ (Cronbac's Alpha)، حيث يستخدم لقياس درجة الثبات من ناحية الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان، وحتى يتمتع الاستبيان بثبات لابد أن يكون معامل ألفا كرونباخ يساوي المعدل المطلوب (0.7) أو أكبر منه، وكلما كان معامل الثبات يقترب من الواحد كلما كان الاستبيان يتمتع بثبات أكبر، أما إذا كان معامل الثبات أقل من (0.6)، فإن ذلك يشير إلى عدم وجود ثبات في البيانات مما يستلزم إعادة صياغة العبارات وتوزيعها مرة أخرى، والحرص على أن يكون الأفراد مبحوثي الدراسة أكثر جدية في الإجابة على أسئلة الاستبيان.

_ معامل صدق الاتساق الداخلي: بهدف التأكد من صدق الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات الاستبيان والمحور أو البعد الخاص بها، تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson)، الذي يستخدم في حالة البيانات الكمية، ويأخذ قيما بين (1+) و (1-)، أما الإشارة فتحدد طبيعة العلاقة طردية (إشارة موجبة) أم عكسية (إشارة سالبة).

الجدول رقم (10-3): الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس المحور الجزئي الأول أساليب وأدوات الجودة

الأبعاد	رقم العبارة	معامل ألفا كرونباخ Alpha de Cronbch باستبعاد العبارة	معامل الارتباط بيرسون	درجة المعنوية
البعد الأول: مستوى تطبيق أساليب إدارة الجودة	01	.849	.704**	.000
	02	.852	.702**	.000
	03	.841	.760**	.000
	04	.842	.749**	.000
	05	.851	.715**	.000
	06	.836	.786**	.000
	07	.838	.778**	.000
المجموع		.863		
البعد الثاني: مستوى تطبيق أدوات الجودة	01	.918	.830**	.000
	02	.919	.818**	.000
	03	.906	.895**	.000
	04	.904	.908**	.000
	05	.922	.803**	.000
	06	.910	.878**	.000
المجموع		.927		
البعد الثالث: مستوى استخدام أدوات	01	.908	.785**	.000
	02	.904	.830**	.000

03	.924	.627**	.000
04	.903	.832**	.000
05	.906	.812**	.000
06	.902	.846**	.000
07	.903	.836**	.000
08	.903	.837**	.000
المجموع		0.918	

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للأجزاء الثلاثة للبعد الأول تراوحت بين 0.8 (0.863) بالنسبة للبعد الأول و0.9 (0.927 و0.918) بالنسبة للبعد الثاني والثالث على التوالي، وهي قيم ممتازة تدل على ثبات نتائج كل بعد من الأبعاد. كما كانت قيم معامل الثبات باستبعاد كل عبارة تفوق 0.8 و0.9 مما يدل على أن جميع العبارات مقبولة ومتسقة داخليا مع البعد الخاص بها، وهو ما تؤكد قيم معامل الارتباط Pearson التي جاءت بارتباط موجب قوي وقوي جدا، وقد تراوحت بين القيمة 0.627 في حدها الأدنى عند الفقرة الثالثة من البعد الثالث، وفي القيمة 0.908 في حدها الأقصى للفقرة الرابعة من البعد الثاني، كما أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، وهو ما يؤكد صدق الاتساق الداخلي بين عبارات كل جزء من أجزاء هذا البعد.

الجدول رقم (11-3): الاختبارات الإحصائية لمعامل ثبات وصدق المحور الجزئي الأول أساليب وأدوات الجودة

المحاور/الأبعاد	عدد العبارات	عنوان المحور/البعد	معامل الثبات	معامل الارتباط
الأبعاد	07	مستوى تطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة	.863	.684**
	06	مستوى تطبيق أدوات إدارة الجودة الشاملة	.927	.613**
	08	مستوى استخدام أدوات إدارة الجودة الشاملة كأساس لتحسين الأداء	.918	.802**
المحور الجزئي الأول		أساليب وأدوات الجودة	.954	

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

تشير النتائج الظاهرة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معامل ألفا كرونباخ للمقاييس المستخدمة في الدراسة كانت جميعها أكبر من 0.6 الذي يمثل الحد الأدنى المقبول لمعامل ألفا، حيث حاز معامل الثبات للبعد ككل قيمة 0.954 وهي قيمة ممتازة تدل على ثبات نتائج هذا البعد، وهو ما تؤكد قيم معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المحور حيث جاءت قيم البعد الأول والثاني والثالث على التوالي تفوق 0.8 (0.863) و0.9 (0.927، 0.918) وهي قيم جيدة ومقبولة توضح ثبات أسئلة كل بعد وصلاحيتهما في التحليل. أما فيما يتعلق بقيم معامل الارتباط فقد كانت موجبة وقوية تبين الاتساق القوي بين الأبعاد الثلاثة والمحور الجزئي الخاص بها.

الجدول رقم (12-3): الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس المحور الجزئي الثاني انعكاسات استخدام TQM

المحاور	رقم العبارة	معامل ألفا كرونباخ Alpha de Cronbch باستبعاد العبارة	معامل الارتباط بيرسون	درجة المعنوية
البعد الأول: تقييم مستوى الالتزام بمبادئ تطبيق إدارة الجودة	01	.935	.865**	.000
	02	.936	.854**	.000
	03	.934	.873**	.000

04	.932	.896**	.000	الشاملة
05	.932	.889**	.000	
06	.938	.843**	.000	
07	.937	.845**	.000	
المجموع		.944		
01	.881	.775**	.000	البعد الثاني: مستوى فعالية مساهمة خلايا ضمان الجودة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة
02	.886	.738**	.000	
03	.875	.826**	.000	
04	.883	.751**	.000	
05	.883	.757**	.000	
06	.888	.722**	.000	
07	.884	.753**	.000	
08	.882	.763**	.000	
المجموع		.896		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

تظهر نتائج الجدول أعلاه أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لبعدي المحور الجزئي الثاني تراوحت بين 0.9 (0.944) بالنسبة للبعد الأول و0.8 (0.896) بالنسبة للبعد الثاني، وهي قيم ممتازة تدل على ثبات نتائج كل بعد من بعدي هذا المحور. كما أن قيم هذا المعامل باستبعاد كل عبارة تفوق 0.8 و0.9 مما يدل على أن جميع العبارات مقبولة ويمكن اعتمادها في التحليل، ويتأكد هذا أكثر من خلال قيم معامل الارتباط Pearson التي تدل على اتساق كل عباراته مع البعد، حيث جاءت بارتباط موجب قوي وقوي جدا، وقد تراوحت بين القيمة 0.722 في حدها الأدنى عند الفقرة السادسة من البعد الثاني، وعند القيمة 0.896 في حدها الأقصى للفقرة الرابعة من البعد الأول، كما أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، وهو ما يؤكد صدق الاتساق الداخلي بين عبارات كل بعد من أبعاد هذا المحور.

الجدول رقم (13-3): الاختبارات الإحصائية لمعامل ثبات وصدق المحور الجزئي الثاني انعكاسات استخدام TQM

المحاور/ الأبعاد	عدد العبارات	عنوان المحور/البعد	معامل الثبات	معامل الارتباط
الأبعاد	07	تقييم مستوى الالتزام بمبادئ تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة	.944	.877**
	08	مستوى فعالية مساهمة خلايا ضمان الجودة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة في الجامعة	.896	.911**
المحور الجزئي الثاني		انعكاسات استخدام TQM	.933	

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

توضح نتائج الجدول أعلاه أن المقياس والعبارات المعتمدة في المحور الجزئي الثاني لانعكاسات استخدام إدارة الجودة الشاملة تتسم بالفعالية، حيث فاقت قيمة معامل الثبات 0.9 (0.933) للمحور ككل، وهي قيمة ممتازة تؤكد ثبات نتائج هذا المحور لوكرر الاختبار في نفس الظروف ومع نفس الأشخاص، ومن خلال قيم معامل الارتباط (0.877، 0.911) للبعدين الأول والثاني على التوالي، والتي تدل على الاتساق القوي جدا بينهما وبين المحور الجزئي الخاص بها.

الجدول رقم (14-3): الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس بعد تقييم الأداء الجامعي (الأكاديمي-الإداري-المجتمعي)

الأبعاد	رقم العبارة	معامل ألفا كرونباخ Alpha de Cronbch باستبعاد العبارة	معامل الارتباط بيرسون	درجة المعنوية
البعد الأول: الأداء الأكاديمي	01	.867	.747**	.000
	02	.874	.695**	.000
	03	.859	.801**	.000
	04	.865	.767**	.000
	05	.879	.691**	.000
	06	.855	.824**	.000
	07	.853	.840**	.000
المجموع		.882		
البعد الثاني: الأداء الإداري	01	.815	.782**	.000
	02	.808	.812**	.000
	03	.822	.742**	.000
	04	.822	.743**	.000
	05	.816	.778**	.000
	06	.811	.798**	.000
	07	.878	.378**	.000
المجموع		.847		
البعد الثالث: الأداء المجتمعي	01	.866	.757**	.000
	02	.847	.826**	.000
	03	.858	.779**	.000
	04	.872	.691**	.000
	05	.827	.896**	.000
	06	.858	.778**	.000
المجموع		.876		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيم معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من الأبعاد الثلاثة تفوق 0.8 (0.863) بالنسبة للبعد الأول و(0.847 و 0.876) بالنسبة للبعد الثاني والثالث على التوالي، وهي قيم جيدة ومقبولة تدل على ثبات عبارات ونتائج كل بعد. وهو ما تفسره أيضا قيم معامل الثبات باستبعاد كل عبارة التي فاقت 0.8 مما يدل على أن جميع العبارات مقبولة ومتسقة داخليا مع البعد الخاص بها، وهو ما تؤكد قيم معامل الارتباط Pearson التي جاءت بارتباط موجب، حيث أخذ معامل ارتباط العبارة السابعة من البعد الثاني قيمة ضعيفة 0.378 تمثل الحد الأدنى، مقارنة بأعلى قيمة أخذتها العبارة الخامسة من البعد الثالث بقيمة 0.896، فيما جاءت قيم المعامل لباقي العبارات بارتباط موجب متوسط وقوي بالنسبة للأبعاد الثلاثة.

الجدول رقم (15-3): الاختبارات الإحصائية لمعامل ثبات وصدق محور تقييم الأداء الجامعي

المحاور/الأبعاد	عدد العبارات	عنوان المحور/البعد	معامل الثبات	معامل الارتباط
الأبعاد	07	تقييم الأداء الأكاديمي	.911	.843**
	07	تقييم الأداء الإداري	.886	.867**
	06	تقييم الأداء المجتمعي	.912	.839**
المحور الثالث		تقييم الأداء الجامعي	.925	

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

توضح نتائج الجدول أعلاه أن المقياس والعبارات المعتمدة في هذا المحور تتسم بالثبات، حيث فاقت قيمة معامل ألفا كرونباخ 0.9 (0.925) للمحور ككل، وهي قيمة ممتازة تؤكد استقرار وثبات نتائج هذا المحور لو كرر الاختبار في نفس الظروف ومع نفس الأفراد، ومن خلال قيم معامل الارتباط التي أخذت قيم تفوق 0.8 عند مستوى معنوية محددة بـ 0.000، والتي تدل على الاتساق القوي جدا بينهما وبين المحور الخاص بها.

المطلب الثالث: الأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها، ومعالجة البيانات، تم الاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS الإصدار رقم (22)، لتطبق عليها بعض الأساليب الإحصائية التي تتماشى ومتطلبات الدراسة، نذكرها فيما يلي:

_ معامل ألفا كرونباخ: هو من معاملات قياس الثبات وهو عبارة عن معامل ارتباط بين عبارات المقياس، حيث يفسر وفقا للقيم التالية: (أكبر من 0,9 ممتاز، أكبر من 0,8 جيد، أكبر من 0,7 مقبول، أكبر من 0,6 مشكوك فيه، أكبر من 0,5 ضعيف، أقل من 0,5 غير مقبول).

_ معامل الارتباط بيرسون: بهدف معرفة صدق الاتساق الداخلي لعبارات الدراسة بالنسبة للمحاور الكلية لهذه العبارات، بالإضافة إلى معرفة علاقة الارتباط بين المتغير المستقل المتمثل في تطبيقات أدوات إدارة الجودة الشاملة مع المتغير التابع المتمثل في الأداء بأبعاده الثلاثة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

_ التكرارات والنسب المئوية: لوصف أفراد عينة الدراسة وفقاً لخصائصهم الوظيفية، بالإضافة إلى التكرارات والنسب المئوية لكل عبارة من عبارات محاور الدراسة.

_ المتوسط الحسابي: لمعرفة اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو كل محور من محاور الاستبيان، ولترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.

_ الانحراف المعياري: للتعرف على درجة تشتت إجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية للاستبيان عن متوسطها الحسابي، كما استخدم لترتيب العبارات ذات المتوسط الحسابي المتساوي لصالح الأقل تشتت.

_ اختبار «t»: هو أحد الاختبارات الإحصائية المهمة التي تستخدم لاختبار الفروق المعنوية بين المتوسطات لعينة واحدة أو لعينتين. توجد فرضيتان أساسيتان تستخدم مع اختبار (t) ومع أي اختبار إحصائي هما فرضية العدم والفرضية البديلة.

_ تحليل التباين الأحادي: عادة ما يستخدم لتفسير الظواهر، وذلك بتحديد متغير تابع يفسر من قبل متغير آخر، حيث يتم تحديد فرضية العدم والفرضية البديلة، وتستخدم قيمة إحصائية فيشر F ومستوى الدلالة، لاختبار صحة هذه الفرضيات، فإذا كانت قيمة مستوى الدلالة للظاهرة قيد الاختبار أكبر من مستوى الدلالة الإحصائي والذي نقبله عند مستوى 0,05، فإنه يتم قبول فرضية العدم، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تربط بين المتغيرين محل الدراسة.

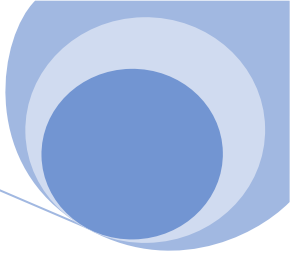
بالنسبة لدراستنا هاته، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي بهدف معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة الشاملة وكذلك مستوى الأداء بأبعاده الثلاثة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة، تبعاً لمتغير اسم الجامعة.

_ تحليل التباين للانحدار: للتعرف على مدى ملاءمة نموذج الدراسة لاختبار فرضيات الدراسة.

_ الانحدار الخطي البسيط: وهو يستخدم لمعرفة مدى تأثير متغير مستقل واحد على متغير تابع واحد.

خلاصة:

في ضوء ما تم التطرق إليه في هذا الفصل حول التوجهات الحالية لقطاع التعليم العالي في الجزائري نحو ضمان الجودة على مستواها، حيث تضمنت الخطة الاستراتيجية للتعليم العالي في الجزائر رؤية تقوم على ضمان الجودة والتحسين المستمر في الأداء، فعمدت في سبيل ذلك إلى تجسيد العديد من البرامج والآليات التنظيمية والقانونية، فكانت أهم مظاهرها؛ تطبيق نظام LMD، وإنشاء اللجنة الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وإنشاء خلايا جودة على مستوى الجامعات والكليات، وتنظيم الدورات التكوينية والأيام الدراسية في هذا المجال، وضمن هذا كله لا يمكن إغفال التحديات التي تواجه تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، من ضمنها التحدي الذي يعبر عن إشكالية الاستفادة من إسهامات تطبيق أساليب وأدوات هذا النظام في تحسين الأداء على مستواها. فجاء الإطار المنهجي لكي يوضح المنهج اللازم لمعالجة هذه الإشكالية، المتمثل في المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها، ويوفر أدوات لجمع البيانات الكيفية والكمية متمثلة في: الملاحظة، المقابلة والاستبيان. ومن أجل اختبار ما تم جمعه من بيانات تم الاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.V.22.



الفصل الرابع

... الدراسة الميدانية في مجموعة من الجامعات الجزائرية

. تمهيد

المبحث الأول: عرض وتحليل نتائج المقابلات

المبحث الثاني: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالاستبيان

المبحث الثالث: اختبار فرضيات الدراسة ومناقشة النتائج

. خلاصة

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية في مجموعة من الجامعات الجزائرية

تمهيد:

يأتي هذا الفصل ليتناول بالتحليل الإطار الميداني للدراسة التي تمت على مستوى خلايا ضمان الجودة لمجموعة من الجامعات الجزائرية، وهو بمثابة الإسقاط الميداني لما تم تناوله في الفصول السابقة، وذلك بهدف الإجابة على إشكالية الدراسة واختبار فرضياتها، بالإضافة إلى تفسير النتائج التي تم التوصل إليها وتقديم جملة الاقتراحات. وذلك من خلال العناصر الآتية:

_ عرض وتحليل نتائج المقابلات: من خلال عرض، تحليل ومناقشة أجوبة أسئلة المقابلة؛

_ عرض نتائج الدراسة الخاصة بالاستبيان : ويتم فيها عرض نتائج محور البيانات الوصفية العامة (الجنس، الرتبة، الخبرة...)، محور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، ومحور الأداء في مؤسسات التعليم العالي باستخدام طرق الإحصاء الوصفي (التكرارات، والنسب، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية)؛

_ اختبار الفرضيات وتحليل النتائج: وذلك استنادا إلى ما تم التوصل إليه في العنصرين السابقين إضافة إلى نتائج الإحصاء الاستدلالي (اختبار «t»، تحليل التباين والانحدار الخطي البسيط).

المبحث الأول: عرض وتحليل نتائج المقابلات

من خلال هذا المبحث سيتم عرض وتحليل إجابات أفراد عينة الدراسة على الأسئلة الخاصة بمحاور الدراسة، والتي تم الحصول عليها من خلال أدوات الدراسة المعتمدة، حيث سيتم من خلال المطلب الأول عرض وتحليل كيفية لأجوبة المقابلة، أما بالنسبة لبقية المطالب فسوف يتم عرض وتحليل كمي لمعطيات محاور الاستبيان محوراً بمحور، بغرض التأكد من صحة الفرضيات الخمسة التي تجيب في مجموعها على السؤال الرئيسي لهذه الدراسة.

المطلب الأول: عرض وتحليل نتائج الأسئلة التمهيدية

_ عرض وتحليل نتائج السؤال الأول: جاء السؤال الأول كما يلي: هل هناك تبني فعلي لإدارة الجودة الشاملة ومبادئها في جامعتكم؟ انقسمت الإجابات بين غياب تام للتبني الفعلي لإدارة الجودة الشاملة، ويعزى ذلك لغموض مفهوم إدارة الجودة الشاملة في جامعاتنا مقارنة بالدول الغربية، ومفارقة الإمكانيات التي تتسم بالضعف في مؤسساتنا الجامعية، نظراً لما يتطلبه التبني الفعلي للمفهوم من إمكانيات بشرية كفاءة وبنية تحتية وتكنولوجيا متطورة، في حين أكد البعض على تبنيها بشكل جزئي كفلسفة تشتمل على جملة من المبادئ، مع وجود دعم فعلي من القائمين والفاعلين من رؤساء ومسؤولين على مستوى الوزارة وفي الجامعات، لكن يبقى ذلك بشكل محتشم وبطيء نظراً لغياب ثقافة الجودة في المحيط الجامعي الجزائري والعوائق القانونية والمادية والذهنية أساساً. أما البعض فأشار إلى مفهوم ضمان الجودة كجزء من نظام إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، فإن هذا موجود وخاصة ما يسمى بالضمان الداخلي للجودة.

_ عرض وتحليل نتائج السؤال الثاني: طرح السؤال الثاني بالصياغة الموالية: ما هي اتجاهات مدير الجامعة والعمداء ومسؤولي الجودة نحو مؤشرات الأداء في التصنيف الدولي للجامعات؟ تمحورت جل الإجابات حول وجود اتجاهات إيجابية نحو مؤشرات التصنيف الدولي للجامعات، حيث تمت الإشارة إلى أن الجميع بدءاً من الوزارة الوصية إلى مدير الجامعة والعمداء وصولاً إلى مسؤولي خلايا الجودة في سعي حثيث لرفع تصنيف الجامعة المنتسب إليها على مستوى التصنيفات الدولية، وتحسين صورة الجامعة وترتيبها، إلا أن هنالك تركيز على تصنيف معين مثل "تصنيف ويبومتر كس" وإهمال التصنيفات الأخرى بداعي أنها متحيزة، ويرجع البعض ذلك إلى ضرورة تكريس جهود وإرادة أكبر وليس مجرد تمنيات، في حين أن بعض الإجابات أشارت إلى أن الاهتمام فقط من إدارة الجامعة، أما عمداء الكليات وبحكم عدم استقرارهم الوظيفي فجهودهم في ذلك لا تجدي نفعا، أما مسؤولي خلايا الجودة فتعاملهم يكون بنظام "المثير استجابة" ولا عمل جدي يقومون به في هذا الإطار حيث يعتبرون في حالة بطالة تقنية. أما بعض الإجابات فذهبت إلى عدم وجود أي توجهات لمؤشرات التصنيف الدولي للجامعات الجزائرية.

_ عرض وتحليل نتائج السؤال الثالث: تم صياغة السؤال الثالث كما يلي: ما هي الأسباب المفسرة لضعف أداء الجامعات الجزائرية، بالنظر إلى ترتيبها المتراجع في التصنيفات الأكاديمية؟ وقد كانت الأسباب المفسرة لضعف أداء الجامعات الجزائرية حسب آراء المستجوبين إلى ما يلي:

_ القرارات السياسية والمحيط السياسي عموماً، ومجانية التعليم ونمط البكالوريا والتوجيه، إضافة إلى عدم ربط الجامعة وانفتاحها على المحيط الاقتصادي والاجتماعي المحلي، والوطني والدولي؛

_ غياب الاهتمام والتكفل الفعلي بالباحثين، وتغييب سياسة التكوين المستمر لتنمية مهارات الأساتذة، مع وجود برامج بحاجة إلى تحديث في المحتوى؛

_ من الجانب البحثي يوجد عدم احترام متطلبات الدقة العلمية، كما أن هناك انفصام بين ما يقدم من بحوث والواقع الاقتصادي وما يحتاجه الجانب التنموي فعلياً، لأسباب كثيرة منها ما يعود للتركيز على الجانب البيداغوجي (تقديم الدروس) أكثر من البحث وعدم تثمين هذا الأخير، مع ربط البحث العلمي بالترقية مما ينتج عنه توقف الكثير من الأساتذة عن البحث

العلمي بعد حصولهم عليها، إضافة إلى مجانية البحث العلمي، حيث أن هناك تكافؤ غير منطقي بين من يقدم الأبحاث مع من لا يقدم شيء، هذا إضافة إلى أن سياسة التوظيف في الجامعة مدرجة ضمن القطاع العام "الوظيفي العمومي"، وهو ما يعني ضرورة إعادة النظر في هذه النقطة، كونها تساوي بين الباحث المجد والباحث البطال برتبة أستاذ ولا ينتج شيئا، إضافة إلى أسباب أخرى أرجعها البعض إلى قلة الأغلفة المالية المخصصة للبحث العلمي وعدم تشجيع الابتكار، مع عدم استغلال نتائج البحث لكسب موارد جديدة لمؤسسات التعليم العالي، ما نتج عنه هجرة للكفاءات الجزائرية؛

_ ضعف مؤشرات مخرجات الجامعة الجزائرية ويرجع أن يكون سبب ذلك هو عدم توفر الإمكانيات المادية لهيئة التدريس، أو عدم توفر ظروف ملائمة للأداء البيداغوجي، أو وهو السبب المرجح ضعف المدخلات بمعنى تدني مستوى التلاميذ الوافدين من الثانويات؛ ومؤشر البحث العلمي والإنتاج العلمي فهو متباين لكنه مرتبط بالوضعية العامة للباحث؛

_ إستراتيجية تغليب الكم على حساب الكيف، ما يعني عدم الاستثمار الجيد في الجوانب المعرفية للطلاب مع غياب العوامل المحفزة والنظم الضابطة؛

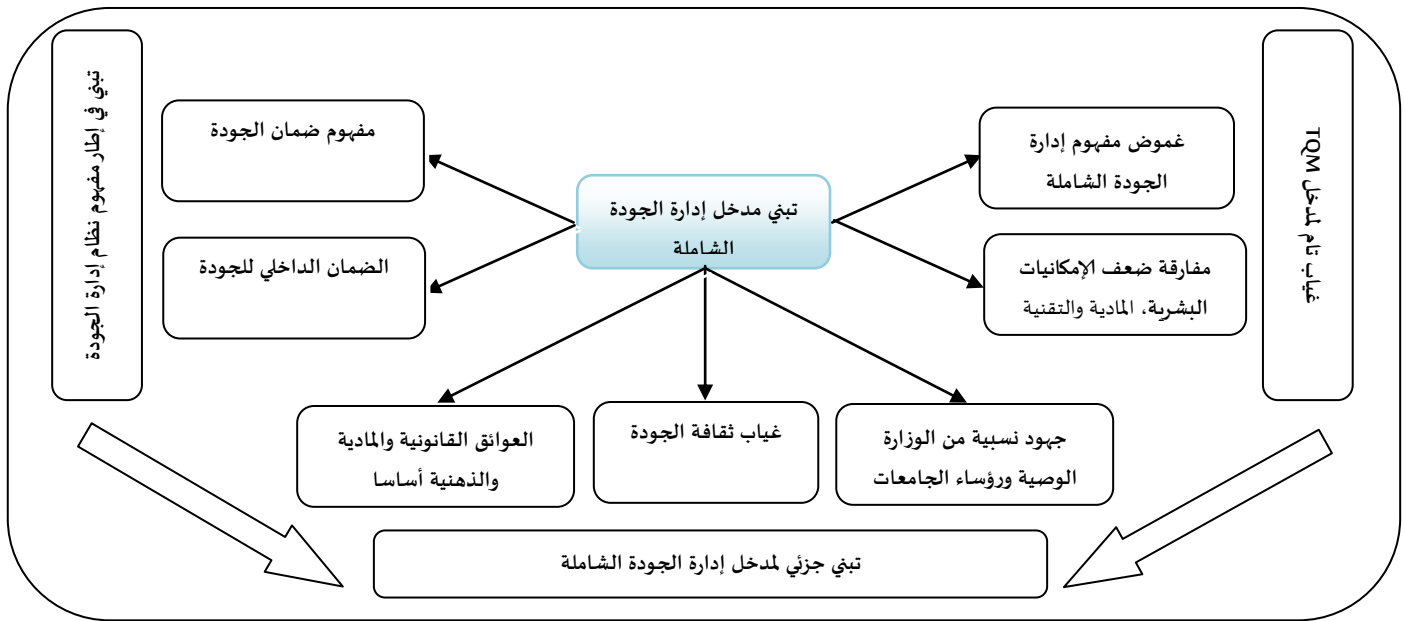
_ سيطرة سياسة مركزية مضرّة وغياب الشفافية الإدارية، مع غياب النظرة الاستراتيجية، وعدم وجود نظام للمحاسبة والتقييم؛

_ عدم وجود تثبت لنظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، هذه الأخيرة التي تفتقد للجودة في بنيتها التحتية، وجودة العملية التدريسية والبحث العلمي، مع تكريس سياسة السلام الاجتماعي مع الطلاب.

_ عرض وتحليل نتائج السؤال الرابع: تمت صياغة السؤال الرابع كما يلي: هل غياب الإدراك الحقيقي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وقيمها كمدخل للتحسين سببا في ذلك؟ تراوحت الإجابات بين مؤكد على أن الإدراك الحقيقي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وقيمها سببا وجها في ذلك، حيث أن إدراكها يعتبر بداية لجملة من الحلول، وبين من يعتبره من بين جملة الأسباب السالفة الذكر في السؤال الثالث وليس السبب الجوهرية، ذلك أن الجامعة بعيدة كلياً عن تطبيق أساليب المناجمنت العمومي الحديث، حيث نجد فيه إدارة الجودة الشاملة كأسلوب إداري وليست الأداة السحرية لتحقيق كل هدف. إضافة إلى أنه قبل تطبيق إدارة الجودة الشاملة لابد من توفير متطلبات أخرى تفتقر إليها الجامعة الجزائرية كفاءة الخدمات الجامعية مثل النقل والبنية التحتية، وتدفع الإنترنت، ونظام العمل وجودة حياة الأستاذ الجامعي...إلخ. في حين أن بعض المستجوبين استبعدوا ذلك بشكل كلي، وأرجع أحدهم السبب إلى غياب التحفيز المالي، هذا الأخير هو المحرك الأساسي إضافة إلى ندرة المورد البشري المتخصص والمتمتع بالمبادرات الإيجابية البناءة...إلخ.

يتبين من خلال التحليل السابق لإجابات رؤساء خلايا ضمان الجودة للجامعات والكليات، إلى أن هناك تباين وتفاوت في مستوى تبني مدخل إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء في الجامعات الجزائرية محل الدراسة يرجع ذلك حسمهم إلى عدة أسباب وهو ما تفسره نتائج تحليل المقابلات، ويمكن توضيحه في الشكل(4/1).

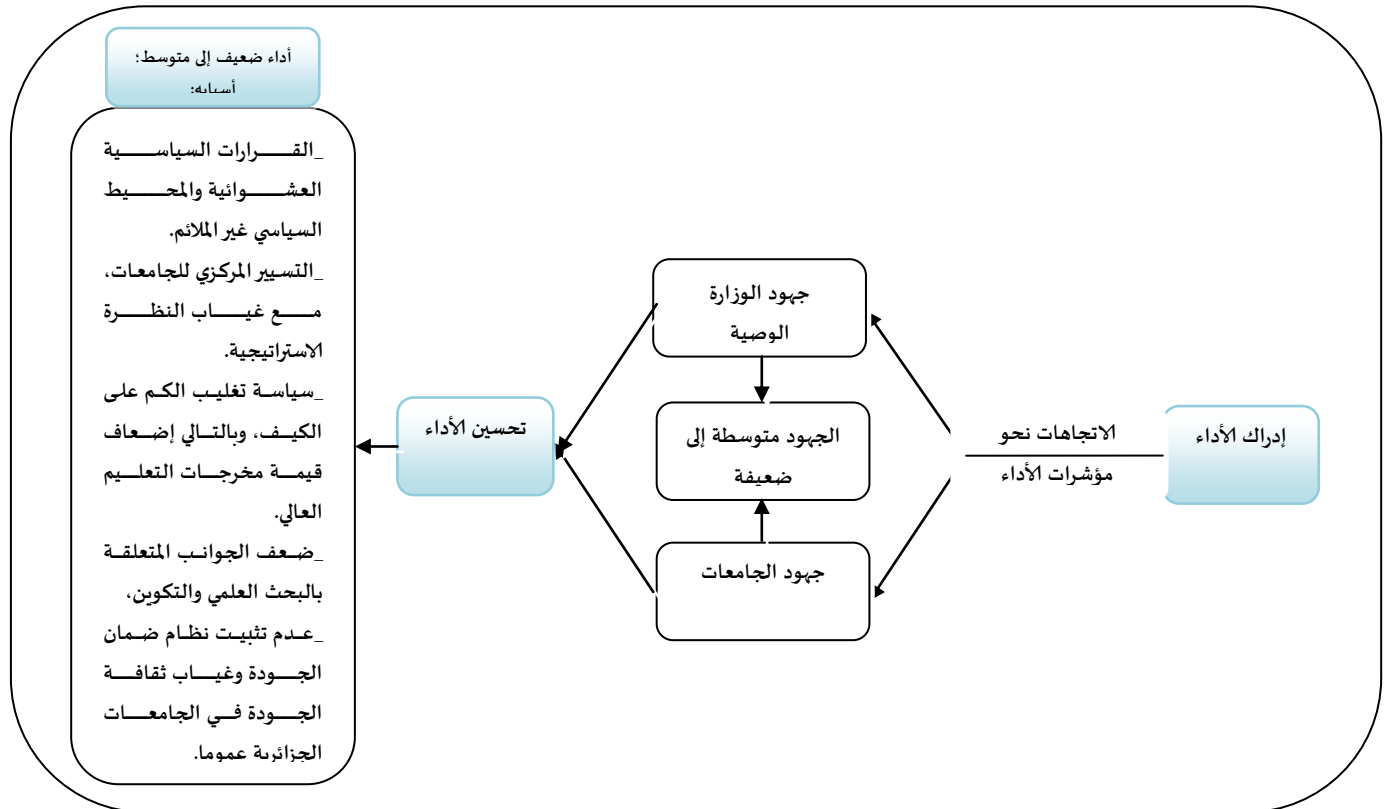
الشكل رقم (4/1): مخطط توضيحي لمستوى تبني إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على إجابات دليل المقابلة.

يتضح من خلال الشكل أعلاه وجود مستويين اثنين لتبني مدخل إدارة الجودة الشاملة: مستوى ضعيف يعكس غياب تام لمفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة، ومستوى متوسط يعكس تبني جزئي لهذا المدخل ينعكس في تبني مفهوم ضمان الجودة كجزء من نظام إدارة الجودة الشاملة.

الشكل رقم (4/2): مخطط توضيحي لمستوى إدراك وتحسين الأداء في الجامعات الجزائرية محل الدراس



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على إجابات دليل المقابلة.

بناءً على تحليل إجابات المستجوبين، وما يبينه الشكل أعلاه، يمكن القول بأن لا يوجد إدراك حقيقي وكاف للأداء وتحسين الأداء في الجامعات الجزائرية محل الدراسة، حيث أن أغلب الإجابات تتجه لخيار ضعيف أو متوسط، مفسرة ذلك بعوامل عديدة.

المطلب الثاني: عرض وتحليل نتائج أسئلة تطبيق الأساليب والأدوات

_ عرض وتحليل نتائج السؤال الخامس: جاء السؤال الخامس في دليل المقابلة كما يلي: ما هي أدوات وأساليب إدارة الجودة الشاملة المستخدمة على مستوى جامعتكم؟ جاءت الإجابات متباينة حيث أن بعض الجامعات تستخدم أسلوب التقييم الذاتي، وهناك من تجمع بين أسلوب التقييم الذاتي والمقارنة المرجعية، وأيضاً أسلوب التقييم الذاتي وحلقات الجودة، في حين أن إحدى الجامعات تستخدم أسلوب حل المشكلات، وأخرى تستخدم أسلوب التحسين المستمر، وكانت إجابة أحد المستجوبين حول طبيعة الأسلوب المستخدم لتطبيق إدارة الجودة الشاملة هو أسلوب التقييم الذاتي ومشروع المؤسسة والندوات التحسيسية، أما إحدى الإجابات أشارت إلى تنفيذ مشروع المؤسسة الذي يحتوي على خطة إستراتيجية وخطة عمل، بينما أكد ثلاث من المستجوبين على عدم وجود أي أداة أو أسلوب معتمد بشكل رسمي أو مفضل عن باقي الأساليب، وأشار أحد المستجوبين إلى وجود خطة على مستوى خلية ضمان الجودة للجامعة، لكنها بدون متابعة أو تنفيذ نظراً لعدم وجود صلاحيات وقانون يحدد سلطة مسؤول خلية الجودة لمتابعتها. وفي ذات السياق أشار أحد المستجوبين إلى أن إدارة الجامعة تعمل بمبدأ الإدارة الخادمة لكن في ظل عدم توفر البنية التحتية بشكل كامل والتي تفي بالغرض البيداغوجي فهذا يجعل من استخدام وتطبيق أساليب أو أدوات إدارة الجودة شبه مستحيل.

_ عرض وتحليل نتائج السؤال السادس: تمت صياغة السؤال السادس في دليل المقابلة كما يلي: ما هو مستوى تطبيق كل أداة من أدوات إدارة الجودة الشاملة في جامعتكم؟ بناءً على إجابات السؤال الثالث، فقد كانت الإجابات تتراوح بين مستوى ضعيف إلى متوسط وفوق المتوسط وأخرى في بدايتها، في حين أشار أحد المستجوبين إلى أنه لم يتم الوصول بعد إلى مرحلة تطبيق الأدوات، فالمرحلة الأولى التي تم إنجازها هي التقييم الذاتي، ولعله يتم الالتزام بدرجة معينة بقيم إدارة الجودة الشاملة، في حين وضح أحد المستجوبين أن الجامعة عرفت عملية تقييم ذاتي واحدة لسنة 2017 مست كل الميادين الواردة في المرجع الوطني والهيكل الجامعية. كما وبين أحد المستجوبين وجود أساليب مطبقة لكن جزئياً وبصفة عشوائية وأرجع ذلك إلى إدارة الجامعة المركزية أو إدارة الكلية. وفي ذات السياق أوضحت إحدى الإجابات أنه وإن وجدت أدوات فإن عملية تطبيقها تكون اختيارية، بينما باقي الإجابات نفت وجود أي أسلوب أو أداة من أدوات إدارة الجودة يتم تطبيقها وبالتالي فلا يمكن تحديد مستوى التنفيذ.

_ عرض وتحليل نتائج السؤال السابع: تم صياغة السؤال السابع كما يلي: هل لدى الجامعة برنامج أو خطة للاستفادة من تطبيق أدوات إدارة الجودة الشاملة تساهم في تحسين أداؤها؟ في هذا الصدد جاءت الإجابات متباينة، فمنهم من أشار إلى عدم وجود أي خطة أو برنامج للجامعة سوى المرجعية المقترحة من طرف الوزارة وما تمليه اللجنة الوطنية لضمان جودة التعليم العالي، والتي على أساسها تمت عملية التقييم الذاتي بشكل يؤسس للانتقال لتنظيم عملية التقييم الخارجي، وفي هذا الإطار يحاول مدراء الجامعات موافاة الوزارة بما تطلب لكن يبقى عبء العمل ملقى على عاتق مسؤولي خلايا الجودة الذين وجدوا أنفسهم مكبلين لغياب الصلاحيات والهيكل والإمكانات. أما بعض المستجوبين فقد أشاروا للبرنامج أو المخطط الإستراتيجي لمشروع المؤسسة بهدف تحسين الأداء، والذي يأخذ بعين الاعتبار معايير اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي.

_ عرض وتحليل نتائج السؤال الثامن: جاء السؤال الثامن بالصيغة التالية: فيما تكمن أهمية تطبيق أدوات إدارة الجودة الشاملة لتحسين الأداء الأكاديمي، والإداري، والأداء المجتمعي؟ أكد أغلب المستجوبين على أهمية النتائج والأهداف الناجمة عن تطبيق أدوات الجودة الشاملة، ذلك أنها تساعد على امتلاك نظرة إستراتيجية مما يمكن من اتخاذ القرارات الصحيحة فيما يخص حل المشكلات والتحسين المستمر، والارتقاء بمستوى الخدمات وكذا تحسين ترتيب الجامعة، كما تساهم أدوات الجودة في التشخيص العلمي لجميع ميادين الجامعة ما يؤدي إلى تحقيق تدخلات إدارية تصحيحية منطقية وفي الوقت المناسب، ما يساهم في رفع مستوى تنافسية مخرجات الجامعة واندماج وعضوية هذه الأخيرة في المجتمع، أي أن تطبيق أدوات الجودة يجسد الهدف منها وهو تحقيق الأهداف المحددة في مشروع المؤسسة.

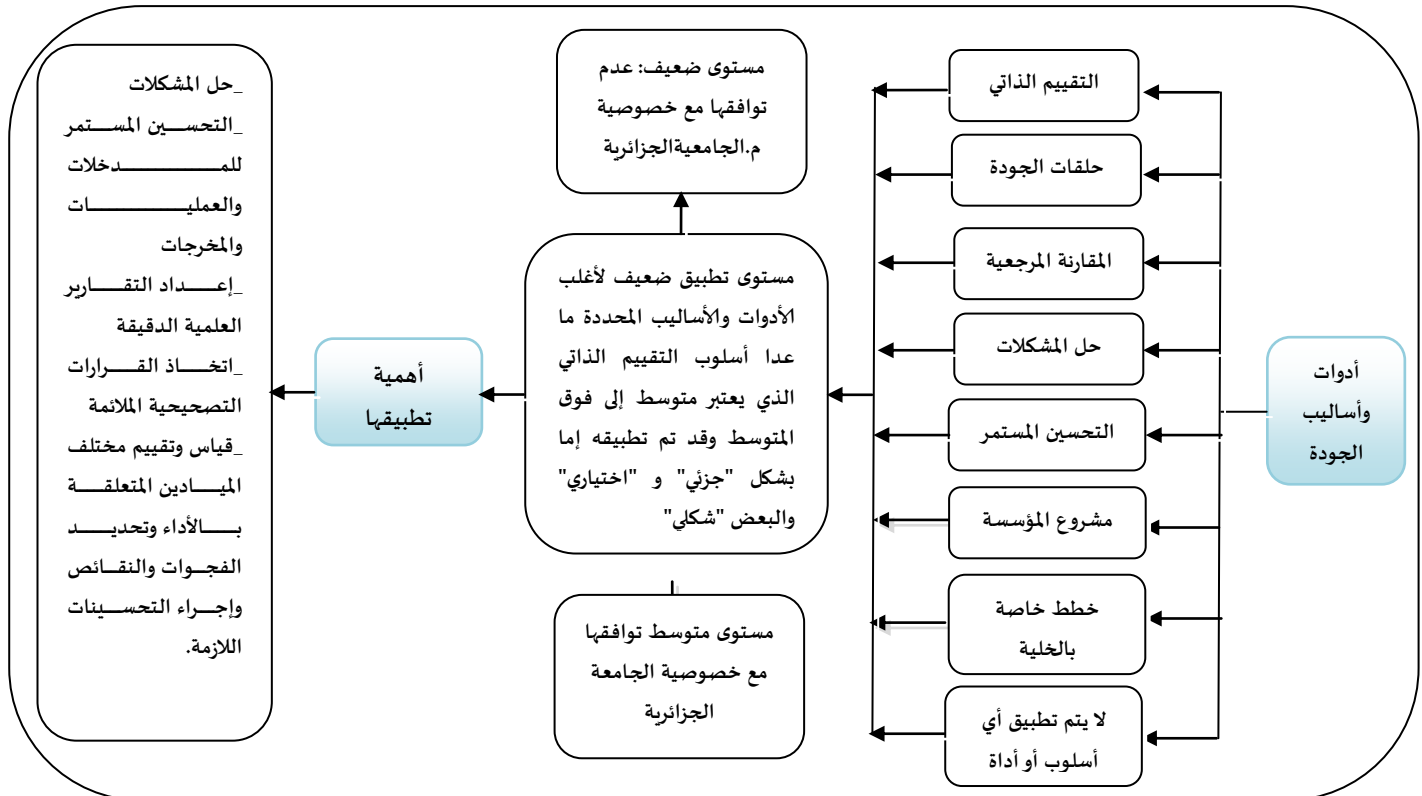
_ عرض وتحليل نتائج السؤال التاسع: جاء نص هذا السؤال كما يلي: هل تتوافق أدوات وأساليب إدارة الجودة الشاملة مع خصوصية مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؟ انقسمت آراء المستجوبين بين موافق وعدم موافق، فمن أكدوا على توافق أساليب وأدوات الجودة مع خصوصية الجامعة الجزائرية أرجعوا ذلك إلى أن ما حددته الوزارة في الدليل الوطني لنظام الجودة، تم بناء على تحليل وتشخيص إستراتيجيين للجامعة الجزائرية ومياديينها، رغم أن ذلك ليس بشكل كلي لأنه يتطلب التكيف وهيئة الذهنيات والإمكانيات لتحقيق ذلك، أما من رجحوا عدم توافقها مع خصوصية الجامعة الجزائرية فوضحوا ذلك كون موضوع إدارة الجودة الشاملة مفهوم مهم في الأوساط الجامعية الجزائرية، ولا يمكن تكييفها وأساليبها إلا إذا تم تطبيقها بشكل مباشر في هذه الحالة فقط قد تثبت فعاليتها.

بداية وجب التوضيح إلى أن السؤال الخامس جاء مشتملا على كل من أدوات وأساليب إدارة الجودة الشاملة، والذي استشفيناه من أغلب الإجابات وجود خلط وتداخل لدى أغلب المستجوبين بين طبيعة الأساليب والأدوات، رغم أن الأدبيات النظرية تطرح بشكل واضح الفرق بين كل منهما، رغم وجود بعض التبادل فيما بينهما، إلا أن الأكيد أن أساليب إدارة الجودة تستفيد من استخدامات أدوات الجودة، ولذلك فقد تم الاعتماد في موضوعنا بالدراسة والتحليل على كل من الأساليب والأدوات والعلاقة التبادلية بينهما وبين أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

تبعاً لتحليل إجابات المستجوبين حول الأسئلة من (6 - 9)، والتي تتمحور في مجملها حول معرفة أدوات وأساليب إدارة الجودة الشاملة، ومستويات تطبيقها في الجامعات الجزائرية محل الدراسة، وتوضيح الأهمية الناجمة عن استخداماتها ومستويات مساهمتها في تحسين أداء هذه الجامعات. والشكل رقم (4/3) يوضح ذلك.

الشكل رقم (4/3): مخطط توضيحي لمستوى تطبيق أساليب وأدوات الجودة في الجامعات الجزائرية محل

الدراسة



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على إجابات دليل المقابلة.

من خلال الشكل يتضح أن هناك تنوع نوعا ما في أساليب وأدوات إدارة الجودة المستخدمة في بعض الجامعات محل الدراسة، إلا أن مستويات تطبيقها كانت ضعيفة، ما عدا التقييم الذاتي الذي اعتمدته أغلب هذه الجامعات لكن بمستوى متوسط، وهذا يعني أن الفرضية التي تنص على أن: مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات محل الدراسة هو مستوى مرتفع، غير صحيحة.

أما فيما يتعلق بأهمية تطبيق هذه الأدوات والأساليب ومستوى مساهمتها في تقييم الأداء الجامعي بأبعاده "الأكاديمي، الإداري، والمجتمعي" وتحسينه، فقد وضع المستجوبين وجود أهمية بالغة لتطبيقات واستخدامات هذه الأدوات والأساليب. فما هي الانعكاسات التي تبرز مساهمتها في تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة وتحسينه؟

المطلب الثالث: عرض وتحليل نتائج أسئلة خلايا ضمان الجودة

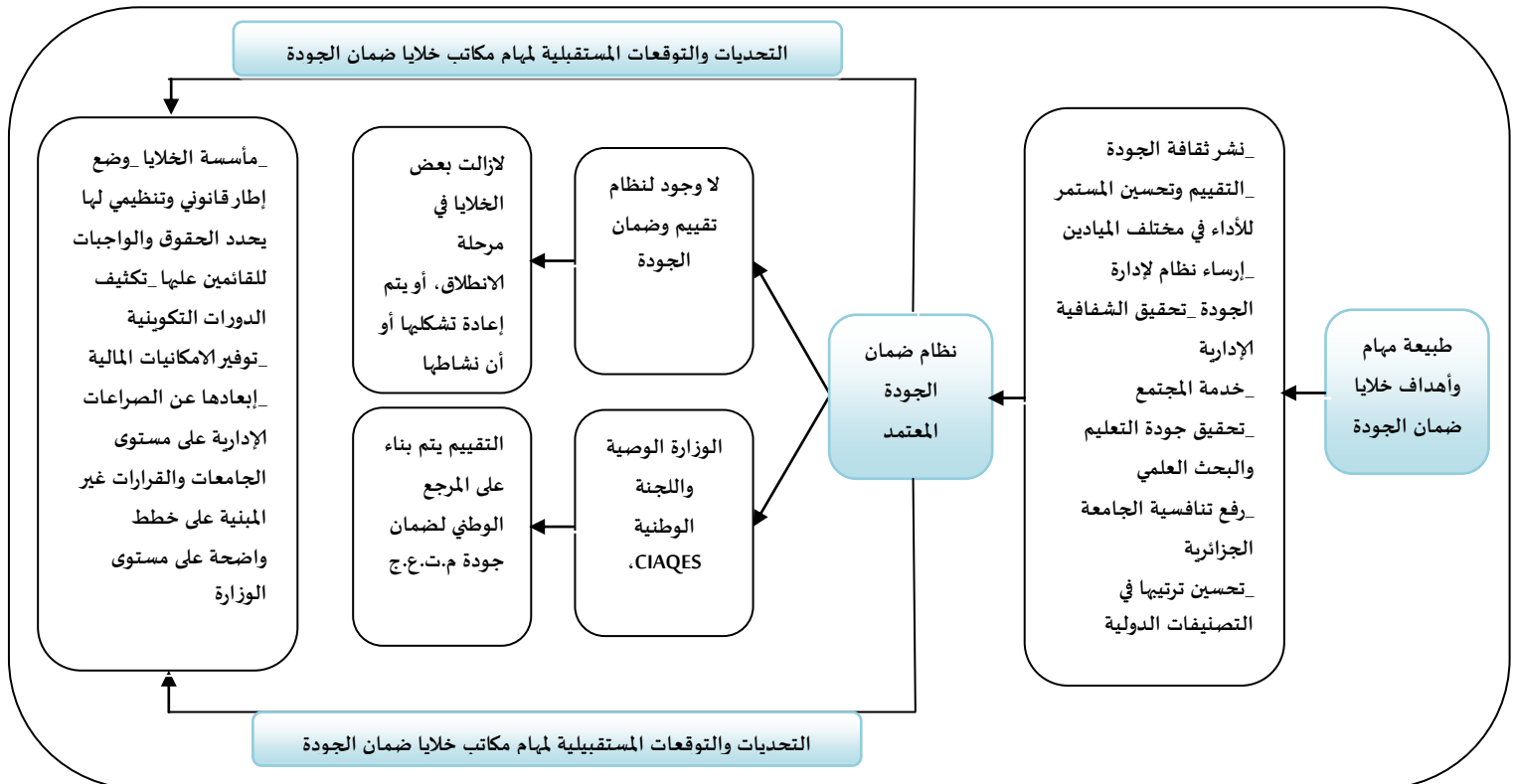
_ عرض وتحليل نتائج السؤال العاشر: تمت صياغة السؤال العاشر في دليل المقابلة كما يلي: ما الذي نريده من تأسيس خلايا ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية؟ ما أسفرت عنه إجابات المستجوبين يمكن تحديده في جملة من النقاط هي: - نشر ثقافة الجودة - التقييم والمتابعة المستمرة، - تحسين جودة التعليم والبحث العلمي - تحقيق الشفافية في التسيير وتحسين خدمة المجتمع، إرساء نظام لإدارة الجودة من شأنه تحسين مراتب تصنيف الجامعة الجزائرية، - الوصول بالجامعة الجزائرية إلى مصاف الجامعات التنافسية حسب المعايير الدولية، - بناء هيكل للتحكم في التخطيط والتنفيذ والتقييم، تحضير مشروع المؤسسة الجامعية حسب معطياتها وإمكانياته والذي من خلاله يتم تحديد مشروع الاعتماد، - تحسين الأداء على مختلف المستويات، تحقيق الجودة الشاملة، بينما وضع أحد المستجوبين أن تأسيس خلايا الجودة ما هو إلا استنساخ عن الاتحاد الأوروبي ولا يعكس واقع الجامعة الجزائرية.

عرض وتحليل نتائج السؤال الحادي عشر: تم صياغة السؤال الحادي عشر كما يلي: ما هي التحديات التي تواجه مكاتب خلايا ضمان الجودة على مستوى الجامعة الجزائرية؟ اتفقت إجابات المستجوبين على جملة من التحديات التي تواجه عمل مكاتب خلايا ضمان الجودة فكان منها: عدم مأسسة خلايا ضمان الجودة حيث أنها غير مدرجة ضمن الهيكل التنظيمي للجامعة، كما تواجه تحدي عدم وجود إطار قانوني تنظيمي يضمن حقوق وواجبات الأعضاء وينظم عملية سير الخلايا بصفة رسمية، ما يؤدي إلى ظهور عدة مشكلات منها غياب الاستقرار الإداري، وظهور صراعات مع الإدارة في بعض الجامعات، فهذه الأخيرة لها دور كبير في تذليل التحديات من خلال توفير كل الإمكانيات لترسيخ ثقافة الجودة ونشر مفاهيمها، التي نجد أن بعض المنتسبين إلى مكاتب خلايا ضمان الجودة ليس لهم الدراية الكافية بمحتواها وأهدافها.

عرض وتحليل نتائج السؤال الثاني عشر: ما هي أنظمة وأنماط تقييم وضمان الجودة المستخدمة حاليا في جامعتكم؟ إنقسمت إجابات المستجوبين بين عدم وجود أي نظام أو نمط من أنماط تقييم الجودة في الوقت الحالي، أرجع البعض ذلك لكونهم في مرحلة التأسيس أو إعادة التشكيل للخلايا على مستوى جامعتهم، والبعض الآخر أشار إلى المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي الصادر عن CIAQES، والذي تمت على أساسه عملية التقييم الذاتي التي أجريت في أغلب الجامعة سنة 2017.

تتمحور الأسئلة أعلاه حول خلايا ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة، بما فيها السؤال الخامس عشر والذي ينص على: ما هي التوقعات المستقبلية لمهام مكاتب خلايا ضمان الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الجزائرية مقارنة بمهام نظرائها في الجامعات العربية وحتى العالمية؟ وما يمكن استخلاصه من إجابات رؤساء هذه الخلايا يقودنا للإجابة على السؤال الذي مفاده: ما مستوى فعالية مساهمة خلايا ضمان الجودة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة من وجهة نظرهم؟ الشكل رقم (4/4) يلخص ما جاء في إجابات المستجوبين كما يلي.

الشكل رقم (4/4): مخطط توضيحي لمساهمة خلايا الجودة في بناء نظام ضمان الجودة في الجامعات محل الدراسة



المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على إجابات دليل المقابلة.

يوضح الشكل أعلاه تنوعا في المهام التي تعمل خلالها ضمان الجودة حسب وجهات نظر رؤسائها في الجامعات محل الدراسة لتجسيدها والأهداف التي ترمي لتحقيقها مستهدفة بذلك جميع الأطراف ذات الصلة (مجتمعها الداخلي والمجتمع الخارجي)، إلا أن مساهمتها في إرساء نظام ضمان الجودة على مستواها حسب رأي مسؤولي خلايا الجودة انقسم إلى رأيين، حيث اعتبر أصحاب الرأي الأول والذين شكلوا (7 من أصل 14 من المسؤولين) أنه لا وجود لنظام تقييم وضمان الجودة على مستواها مرجعين ذلك لعدة أسباب، أما الرأي الثاني فبين أن جميع ما يتعلق بأنظمة تقييم وضمان الجودة يتم وفق تعليمات الوصاية واللجنة والمرجعية الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي. والجدير بالذكر أن عمل ونشاط الخلايا في بعض الجامعات محل الدراسة يعتبر متوقف، وخاصة بعد إجراء أول عملية تقييم ذاتي على مستواها خلال سنة 2017. كما أن جميع اقتراحات وخطط والبرامج المنبثقة عن نشاط مسؤولي وأعضاء خلايا الجودة في الغالب لا يلقى لا بالا ولا تثمن من طرف مديريات الجامعات ولا الجهات الوصية في هذا الإطار، انطلاقا من ذلك يمكن القول أن مستوى فعالية مساهمة خلايا ضمان الجودة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة يعتبر دون الوسط إلى متوسط. دون إغفال للجهود المبذولة وما تواجهه من تحديات مختلفة.

المطلب الرابع: عرض وتحليل الأسئلة المتعلقة بالأداء وعلاقته بالأساليب والأدوات

_ عرض وتحليل نتائج السؤال الثالث عشر: جاء السؤال الثالث عشر في دليل المقابلة كما يلي: ما هو دور تطبيق مؤشرات الأداء (الأكاديمي، والإداري، والمجتمعي) في تعزيز وتحسين الأداء في جامعتكم؟ تباينت إجابات المستجوبين على هذا السؤال أيضا، فمنهم من وضع عدم وجود وتحديد أي مؤشرات للأداء في الجامعة الجزائرية حتى نتبين دورها، في حين وضحت بعض الإجابات دور مؤشرات الأداء في نيل مراتب متقدمة في التصنيف وتحقيق رضا مختلف الأطراف أصحاب المصلحة، كما تساهم مؤشرات الأداء في تحديد منهجيات عمليات التدخل من خلال إعلام الجهات المختصة بالفجوات واقتراح الحلول واتخاذ القرارات،

_ عرض وتحليل نتائج السؤال الرابع عشر: تمت صياغة السؤال الرابع عشر كما يلي: هل تقييم أداء الجامعات الجزائرية، وفقا للمؤشرات التي حددها المرجع الوطني لضمان الجودة يسهل التحكم في استخدام المدخلات وتحقيق المخرجات؟ أشار أحد المستجوبين إلى عدم وجود أي مرجع وطني لضمان الجودة، ووضح البعض الآخر أن هذا الأخير الكثير من المؤشرات الواردة فيه لا تتوافق مع واقع الجامعة الجزائرية وهي مجرد نسخة تجريبية تحتاج للمراجعة، مع ضرورة إعادة تعديل مؤشراتها وتطويرها لتتماشى مع الجامعات الجزائرية، كما أنه مجرد وسيلة للتشخيص وليس للتحكم في المدخلات والمخرجات، على النقيض من ذلك جاءت إجابات بعض المستجوبين لتؤكد على أهمية تقييم أداء الجامعات الجزائرية وفقا للمرجع الوطني لضمان الجودة كونه شامل وواضح ومتنوع في الميادين التي يتطرق لها، كما أنه موحد بين الجامعات ما يساعد في اعتماد نتائجه، وقد أتاح أول خطوة واقعية تطبيقية، وهي إجراء التقييم الذاتي الذي يجب إتباعه بأنشطة وخطوات أخرى تساهم في ترسيخ نظام لإدارة الجودة في الجامعة الجزائرية.

_ عرض وتحليل نتائج السؤال الخامس عشر: جاء هذا السؤال بالصيغة الآتية: ما هي التوقعات المستقبلية لمهام مكاتب خلايا ضمان الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الجزائرية مقارنة بمهام نظرائها في الجامعات العربية وحتى العالمية؟ نورد أهم التوقعات المستقبلية لأنشطة مكاتب خلايا ضمان الجودة، في النقاط الآتية والتي كانت متباينة ومتوافقة مع واقع كل جامعة كما يلي: جاءت ردود المستجوبين غير إيجابية في هذا الخصوص في ظل عدم ضبط الوضعية القانونية للخلايا، وعدم توفير الإمكانيات المالية وقلة الدورات التكوينية لأعضائها، وهو ما يوجب على الوزارة الوصية والإدارة الجامعية سن قانون تنظيمي يحدد عمل ونشاط الخلايا، بحيث تكون لها سلطة ومسؤولية اتخاذ القرارات المتعلقة بالتحسين وحل المشكلات ومعالجة

الاختلالات، لتصبح إدارة موازية لها موقعها الحقيقي والفعال، ففي ظل تكريس القرارات الارتجالية على نشاط الخلايا وتراجع اهتمام الوزارة الوصية التي ومنذ سنة 2017 أعطت وعودا بتأسيس وكالة للجودة ووضع قوانين تضبط صلاحيات عمل الخلايا، فإن دور ونشاط هذه الأخيرة في تراجع مستمر ما أضعف المبادرات الشخصية لدى المنتسبين لها والأسرة الجامعية ككل حاليا ومستقبلا، في حال بقيت خطوات التنفيذ والمبادرات الفعلية حبيسة الوعود.

_ عرض وتحليل نتائج السؤال السادس عشر: تم طرح السؤال السادس عشر كما يلي: هل تمكنت من تطبيق التقييم الذاتي؟ وهل استطعتم إيجاد الربط والتكامل بينه وبين ضمان الجودة؟ تباينت آراء المستجوبين في هذا الجانب ففي حين أن البعض أكد على تطبيق عملية التقييم الذاتي وفقا لمعايير المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي، والتي كشفت عن النقائص ونقاط القوة التي يمكن استغلالها لتحسين الأداء، إلا أن البعض نهبوا على أن العملية لم تحقق النتائج المرجوة منها، إلا أن الربط بين التقييم الذاتي وضمان الجودة موجود، وقد تم في هذا الإطار وضع عدة مقترحات لكن المتابعة المستمرة والتحسين للعملية ليس بالأمر السهل، لذلك بقيت معظم المقترحات بلا ثمين، فعملية التقييم الذاتي مسؤولية فريق متكامل يجسد نتائجها في الميدان، وذلك من خلال التقييم الدوري لنشاط جميع المصالح في الجامعة.

_ عرض وتحليل نتائج السؤال السابع عشر: تم طرح هذا السؤال بالصيغة الآتية: هل جامعتكم مستعدة الآن لاستقبال عملية الاعتماد الأكاديمي (L'accréditation)؟ عبر بعض المستجوبين عن استبعادهم استعداد جامعتهم لاستقبال هذه العملية في الوقت الحالي استبعادا كليا، وذلك راجع حسب رأي البعض منهم إلى عدم استكمال عملية التقييم الذاتي، والتي لازلت في بعض الجامعات قيد الإنجاز، وكذلك بسبب التغييرات الكثيرة على رأس الجامعة ما يوجد صعوبات في الجانب الإداري والتنظيمي، من جهة أخرى كانت آراء بعض المستجوبين إيجابية، حيث أكد أحدهم على أنه بالإمكان تجسيد عملية الاعتماد البرامجي في بعض التخصصات، وآخر أشار إلى إمكانية ذلك في ظل وجود لجنة للتقييم الذاتي وخلافا لضمان الجودة فاعلة ومستمرة في أنشطتها.

_ عرض وتحليل نتائج السؤال الثامن عشر: جاء نص هذا السؤال كما يلي: ما هي التوصيات والمقترحات التي يمكن تقديمها لمواصلة تطبيق وتطوير نظم تقييم وضمان الجودة وتحسين الأداء في الجامعة الجزائرية؟ من التوصيات التي أكد عليها أغلب المستجوبين نذكر: ضرورة ضبط الوضعية القانونية لخلايا ضمان الجودة، من خلال إصدار قانون وزاري مشترك (وزارة التعليم العالي، وزارة المالية، الوظيفة العمومية) يضمن حقوق وواجبات القائمين على ضمان الجودة في التعليم العالي، تكثيف الدورات التكوينية في هذا المجال للمسؤولين بالجامعة وبالخصوص رؤساء المؤسسات، لأنه من الصعب قيام المسؤول عن الخلية أو الخلية نفسها بأي تقدم، إذا لم يكن هنالك إيمان بثقافة الجودة ومساندة من طرف المسؤول الأول بالمؤسسة الجامعية،- تطبيق القوانين وعدم التساهل مع المدراء المتقاعسين في تطوير الجامعة، وكذلك الأمر بالنسبة للعمداء ورؤساء الأقسام ومسؤولي المصالح المختلفة،- تطبيق خطة وطنية شاملة لتحسين تدريجي (متوسط الأجل) وضمان الجودة في التعليم العالي،- التداول على السلطة والتسيير في الجامعة (عدم ترك العمداء ورؤساء الأقسام أكثر من 3 سنوات) ضرورة إشراك جميع الأساتذة في العمليات التسييرية،- فتح المجال أمام حتمية الحركية بالنسبة للأساتذة حول مختلف الجامعات الوطنية (البقاء في الجامعة الواحدة من 03 الى 08 سنوات كحد أقصى)، حيث أن بقاءهم يخلق نوع من التكتل والاحتكار والتعاس،- خلق خلية وزارية لمتابعة نشاطات القائمين على ضمان الجودة ومساعدتهم فنيا وتقنيا، وإيجاد حلول للصعوبات التي يصادفونها، أو المشاكل التي تتجاوز قدراتهم.

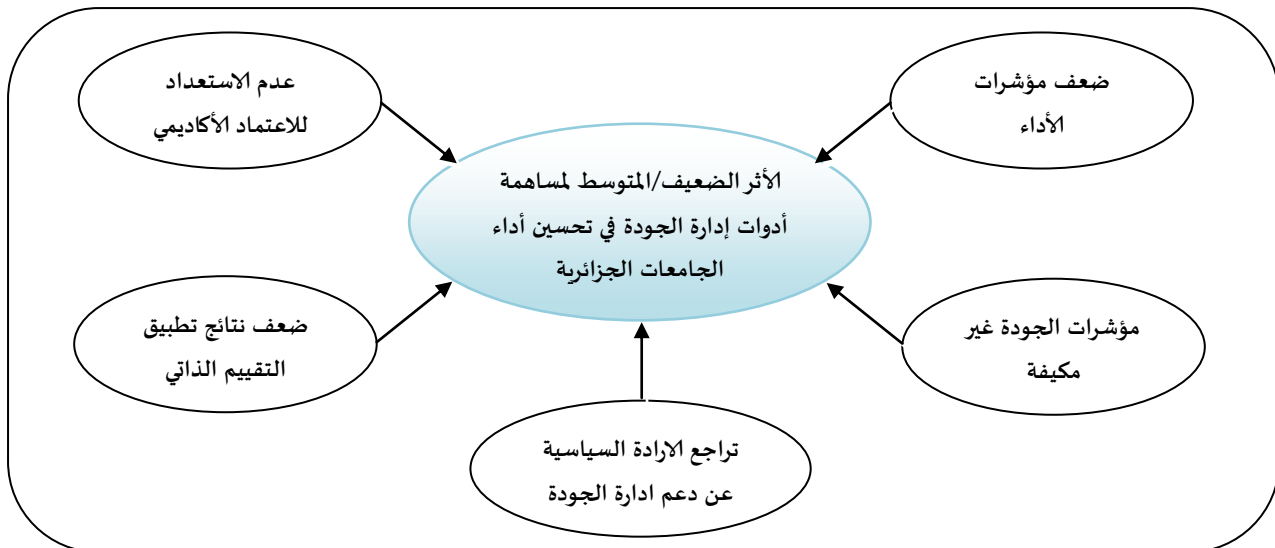
تأسيسا على ما تم التوصل إليه من نتائج حول مستويات كل من: تبني إدارة الجودة الشاملة وإدراك وتحسين الأداء، ومستوى تطبيق أدوات وأساليب الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة، التي جاءت في مجملها من ضعيفة إلى

متوسطة، وما تدلل عليه الأجوبة المتعلقة بكل من السؤال؛ 13، 14، 16، 17 و 18 إضافة إلى ما جاء في الإجابة حول السؤال الثالث، والتي تركز في مجملها حول الأداء ومؤشرات تحسينه والأسلوب الذي تم اعتماده كأساس لتقييمه، وما هو مرتقب من نتائج تتحقق بناءً على ذلك، فإنه يمكن القول بأن هناك علاقة طردية وأثر مباشر إيجابي تسهم من خلاله مستويات تطبيق أدوات وأساليب إدارة الجودة على مستويات تقييم مؤشرات الأداء (الأكاديمي، الإداري، والمجتمعي) وتحسينها في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

بذلك وبحكم أن مستوى تطبيق أدوات وأساليب إدارة الجودة من ضعيف إلى متوسط، وهو ذات المستوى بالنسبة لمستوى الأداء، فيمكن القول بأن تطبيق متوسط لأدوات وأساليب الجودة يؤدي إلى مستوى متوسط في أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة، وهو ما يعني قبول الفرضية الأخيرة التي تنص على: وجود أثر يبرز مساهمة تطبيق أدوات وأساليب إدارة الجودة على مستوى تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة. لكن هذا التأثير يعتبر غير كاف مقارنة بما يُنتظر تحقيقه هذا من جهة، ومن حجم الجهود التي انصبت في هذا الاتجاه من جهة أخرى، وذلك مرده إلى جملة من الأسباب نلخصها في الشكل رقم (4/5). لكن وحسب ما ورد من مسؤولي خلايا ضمان الجامعات محل الدراسة، فإن هناك خروجاً عن المسار الذي تم التخطيط له في هذا الشأن خاصة بعد سنة 2017، وأن الكثير من النتائج المتوصل إليها والخطط والمشاريع التي تم رسمها من قبلهم أو من قبل الجهات المختصة ظلت دون تمشين.

الشكل رقم (4/5): مخطط يوضح أسباب التأثير الضعيف لأساليب وأدوات إدارة الجودة على تحسين أداء الجامعات

الجزائرية محل الدراسة



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على إجابات دليل المقابلة.

تبين النتائج المتوصل لها، بأن الجامعة الجزائرية أمامها عمل شاق لتحقيق أهداف إدارة الجودة وتجسيد مبادئها وآلياتها في المدى القريب. كما نشير هنا إلى أن إجابات مسؤولي خلايا الجودة تعبر عن مستوى مديرية الجامعة، ويجب لزما استيفاء إجابات المستوى الأدنى وهو أعضاء الخلايا الناشطين على مستوى الكليات والأقسام للإجابة عن الأسئلة الأخرى وتأكيد النتائج السابقة.

المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة الخاصة بالاستبيان

المطلب الأول: عرض وتحليل نتائج محور البيانات الوصفية العامة

من خلال هذا المطلب سيتم تحليل خصائص أفراد عينة الدراسة، وذلك بالاعتماد على بيانات الاستبيان الموجودة ضمن المحور الثالث والأخير منه.

يوضح الجدول رقم (1-4) الخصائص الوصفية لأفراد عينة الدراسة، والتي من شأنها المساعدة في تحليل النتائج فيما بعد لتفسير سبب الاختلاف في الإجابات.

الجدول رقم (1-4): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخصائص الوظيفية

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسب المئوية%
الجامعة	جامعة محمد بوضياف- المسيلة	5	9,6
	جامعة أكلي أمحمد أولحاج-البويرة	1	1,9
	المركز الجامعي تيبازة	1	1,9
	جامعة البشير الإبراهيمي-برج بوعريج	1	1,9
	جامعة فرحات عباس - سطيف1	6	11,5
	جامعة - سطيف2	5	9,5
	جامعة 8 ماي 45 - قالمة	1	1,9
	جامعة أم البواقي	1	1,9
	جامعة عباس لغرور-خنشلة	2	3,8
	جامعة قسنطينة2	11	21,2
	جامعة عنابة	1	1,9
	جامعة جيجل	1	1,9
	جامعة حمة لخضر - الواد	3	5,8
	جامعة بسكرة	3	5,8
	ورقلة	1	1,9
	إلزي	1	1,9
	جامعة وهران1	2	3,8
	جامعة مستغانم	2	3,8
	جامعة خميس مليانة	3	5,8
	جامعة شلف	1	1,9
المجموع			100
الجنس	ذكر	41	78,8
	أنثى	11	21,2
الرتبة العلمية	أستاذ مساعد	6	11,5
	أستاذ محاضر	39	75,0
	أستاذ تعليم عالي	7	13,5
الرتبة الوظيفية	عميد	2	3,8
	نائب عميد	8	15,4
	رئيس قسم	6	11,5
	أخرى "أستاذ"	36	69,2
عدد سنوات الخبرة في الجامعة	أقل من 5 سنوات	5	9,6

36.5	19	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	الكلية
53.8	28	أكثر من 10 سنوات	
15.4	8	كلية ع التكنولوجيا	
9.6	5	كلية الآداب واللغات	
25	13	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	
28.8	15	كلية ع إوت وعلوم التسيير	
3.8	2	كلية علوم الطبيعة والحياة	
3.8	2	كلية الطب	
11.5	6	كلية الحقوق والعلوم السياسية	
1.9	1	معهد العلوم الإسلامية	
19.2	10	2013	تاريخ إنشاء الخلية
3.8	2	2014	
21.2	11	2015	
32.7	17	2016	
23.1	12	2017	
13.5	7	2013	تاريخ تعيين مسؤول خلية ضمان الجودة
1.9	1	2014	
17.3	9	2015	
34.6	18	2016	
23.1	12	2017	
3.8	2	2018	
5.8	3	2019	
40.4	21	من 1 دورة إلى 2 دورات	عدد الدورات التدريبية في مجال الجودة
26.9	14	من 3 دورات إلى 4 دورات	
5.8	3	من 5 إلى 6 دورات	
26.9	14	أخرى "لا توجد"	

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن هناك تفاوت في نسبة الأفراد المبحوثين من جامعة إلى أخرى، حيث بلغت أعلى نسبة بجامعة قسنطينة 2 (21.2%)، تلتها جامعة سطيف 1 أما أقل نسبة فبلغت 1.9%، وقد شملت أكثر من جامعة منها: جامعة البويرة، برج بوعريج، والمركز الجامعي تيبازة وإليزي، وهذا راجع إلى أن مكاتب خلايا ضمان الجودة على مستواها في طور إعادة التشكيل وبالتالي فهي من دون أعضاء، وكانت الإستجابة فقط من مسؤول خلية الجودة على مستوى كل جامعة من الجامعات المذكورة. في حين كل من جامعة قالمة، وأم البواقي، وعنابة، جيجل والشلف، فيرجع ضعف نسبتها إلى عدم تجاوب أعضاء خلايا ضمان الجودة على مستواها رغم المحاولات الكثيرة، لأسباب قد يرجع بعضها إلى إنشغالهم أو لأسباب أخرى لم يتم الإفصاح عنها. وهو نفس الإشكال والصعوبة التي لاقيناها في كل من جامعات الآتية: (مستغانم، وهران، خنشلة) و (خميس مليانة، بسكرة ووادي سوف)، حيث بلغت نسبة المستجوبين في كل مجموعة 3.8%، و 5.8%. أما جامعة المسيلة فقد بلغت نسبة المستجوبين 9.6% وهي في مجملها كانت من قبل أعضاء سابقين في الخلية، ذلك أن الخلية في الوقت الحالي هي في طور إعادة التشكيل ولم يتم تكوين أعضائها بعد. والشيء الذي يمكن تأكيده من خلال التجاوب المتوسط نسبيا إلى الضعيف من قبل مسؤولي وأعضاء خلايا ضمان الجودة على مستوى الجامعات محل الدراسة هو عدم وجود مكاتب خلايا ضمان الجودة، حيث أنها غير مدرجة ضمن الهيكل التنظيمي للجامعة، كما تواجه تحدي غياب إطار قانوني تنظيمي يضمن حقوق

وواجبات الأعضاء وينظم عملية سير الخلايا بصفة رسمية، ما يؤدي إلى ظهور عدة مشكلات منها غياب الاستقرار الإداري وإهمال أنشطتها.

فيما يتعلق بمتغير الجنس يتضح أن نسبة الذكور 78.7% تفوق نسبة الإناث التي تمثل 21.2%، ويمكن تفسير ذلك إلى عدم رغبة الإناث من أعضاء هيئة التدريس في تولي مهام ومسؤوليات إدارية إضافية.

أما بالنسبة لمتغير الرتبة العلمية فالملاحظ أن أعلى نسبة كانت للمستجوبين أصحاب رتبة أستاذ محاضر، حيث تقدر بـ 75%، بينما نسبة كل من الأساتذة المساعدين وأساتذة التعليم العالي قدرت بـ 7% و 6% على التوالي، وقد يرجع ذلك بالنسبة للأساتذة المساعدين إلى قلة خبرتهم في تولي مهام ومسؤوليات من هذا النوع، وفي أنشطة إدارية مثل خلايا ضمان الجودة قد لا تسعفهم خبرتهم في تحمل مسؤولياتها، أو انشغالهم بمهام التدريس كوظيفية ذات الأولوية الأولى، أما أساتذة التعليم العالي فربما يرجع ضعف استجابتهم إلى انشغالهم ومسؤولياتهم العلمية المختلفة والكثيرة.

في حين أن متغير الرتبة الوظيفية أخذ نسبا متباينة كانت أكبرها لرتبة أستاذ بـ 69.2%، وربما يفسر هذا التوجه من الأساتذة بالانخراط في خلايا ضمان الجودة، إلى رغبتهم الحقيقية في المساهمة في تحقيق النوعية ورفع مستويات الجودة على مختلف المستويات في الجامعة الجزائرية، أما نسبة كل من نائب عميد ورئيس قسم فكانت متقاربة بـ 15.4% و 11.5% على التوالي، وقد يفسر توجه أصحاب هذه الرتب إلى تولي مهام على مستوى خلايا ضمان الجودة إلى ما تفضيه ممارساتهم الإدارية والبيداغوجية من خبرة ودراية في تسيير أنشطة هذه الخلايا، وسهولة حصولهم على المعلومات المناسبة لأداء مهامهم من منطلق تعاملهم مع مختلف الأطراف في الجامعة، أما النسبة الأضعف فكانت لرتبة عميد وقد قدرت بـ 3.8%، ويمكن تفسير عدم انتساب أصحابها لخلايا الجودة إلى كثرة مسؤولياتهم إضافة إلى مهامهم البيداغوجية ما يضفي صعوبة في التوفيق بين مختلف هذه المهام والمسؤوليات.

أما بالنسبة لنتائج متغير سنوات الخبرة في الجامعة يتضح أن أغلبية المنتسبين إلى خلايا ضمان الجودة لديهم خبرة في مؤسسة التعليم العالي تفوق 10 سنوات، حيث قدرت نسبتهم بـ 53.8%، تليها نسبة 36.5% الذين يملكون خبرة من 5 سنوات إلى 10 سنوات وهي نسبة معتبرة، مما يعني أن هناك حرص من الأطراف المعنية على تعيين أصحاب الخبرة لقدرتهم على تحقيق التغيير وقيادته من جهة، ومن جهة أخرى هناك رغبة من قبل أصحاب هذه النسب على الانتساب لخلايا ضمان الجودة للمساهمة بفعالية في رفع وتحسين مستويات النوعية وضمان الجودة لوعيمهم بأهميتها وضرورة تجسيدها في جامعاتهم. أيضا فيما يتعلق بمتغير الكلية فقد جاءت النسب متفاوتة وموزعة على مختلف الكليات، قدرت أعلاها لكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بنسبة 28.8% وأدناها لمعهد العلوم الإسلامية بنسبة 1.9%، وقد يفسر هذا التنوع والتقارب في النسب حسب معطيات الجدول أعلاه، إلى أن خلايا ضمان الجودة تضم تركيبة متنوعة من الأعضاء من مختلف الكليات على مستوى الجامعة وعدم انحصارها في كلية معينة.

الملاحظ من خلال معطيات الجدول أعلاه أن أعلى نسبة لمتغير تاريخ إنشاء خلايا ضمان الجودة على مستوى الجامعات محل الدراسة كان سنة 2016 بنسبة 32.7%، تليها سنة 2017 بنسبة 23.1% وسجلت سنة 2015 ما نسبته 21.2% وهذا يرجع إلى فرض الوصاية إلزامية قيام خلايا ضمان الجودة بتطبيق عملية التقييم الذاتي على مستوى كل الجامعات الجزائرية، مما يوجي بتأخر هذه الجامعات في إنشاء خلايا ضمان الجودة على مستواها والتي يفترض أن تتم منذ عام 2008 تاريخ إعلان الوصاية اهتمامها بتطبيق نظام ضمان الجودة، وربما يعود ذلك إلى حداثة تأسيس بعض الجامعات، أو نقص الإمكانيات المادية والمالية والهيكل وقلة الوعي بثقافة الجودة، إضافة إلى القرارات الإرتجالية وغياب سياسة الإشراف والمتابعة، إضافة

إلى انتظار المصادقة على المرجع الوطني للجودة وغيرها من المعوقات والمشاكل التي تم الإشارة إليها وتوضيحها بشكل تفصيلي من قبل المستجوبين في المقابلة.

فيما يتعلق بمتغير تاريخ تعيين مسؤول خلية ضمان الجودة فأعلى نسبة قدرت بـ 34.6% تمثل سنة 2016، تلتها سنة 2017 بنسبة 23.1% ويمكن تفسير ذلك بناء على نتائج متغير إنشاء خلايا ضمان الجودة التي كانت مرتفعة خلال هاتين السنتين، وبالتالي رافقها تعيين مسؤولي هذه الخلايا، أما ما نسبته 3.8% و 5.8% فتمثل كل من سنة 2018 و 2019، وهذا يشير إلى تغيير أو عدم استقرار نسبي من قبل مسؤولي خلايا ضمان الجودة في مناصبهم واستخلافهم بمسؤولين جدد في بعض الجامعات محل الدراسة.

توضح معطيات الجدول أعلاه أن 40.4% من أعضاء خلايا ضمان الجودة المستجوبين حظوا بعدد 1 إلى 2 من الدورات التدريبية في مجال الجودة، وهي نسبة مرتفعة نسبيا تدل على حرص المسؤولين على تدريب أعضاء هذه الخلايا في غالبية الجامعات محل الدراسة، من جهة أخرى لا يمكن إغفال نسبة 26.9% ممن لم يجروا أي دورة تدريبية، وهذا إن دل فيدل على إهمال الجهات المعنية لأهمية حصول أعضاء خلايا الجودة لدورات تكوينية في هذا المجال، أو قد يعود لضعف التسيير والإدارة، أيضا ربما قد تفسر هذه النسبة بالعضوية الجديدة لبعض المنتسبين لخلايا ضمان الجودة على مستوى بعض الجامعات محل الدراسة، بينما شكل عدد الأعضاء الذين نالوا دورات تدريبية من 3 إلى 4 دورات ما نسبته 26.9% ونسبة 5.8% تعود للأعضاء الذين تحصلوا على عدد دورات تدريبية من 5 إلى 6 دورات.

المطلب الثاني: عرض وتحليل نتائج محور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

يتعلق عرض وتحليل نتائج هذا المحور بعرض نتائج الأجوبة المتعلقة بتبني إدارة الجودة الشاملة، وأساليب وأدوات إدارة الجودة الشاملة، وانعكاسات استخدام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، والتي تشكل أسئلة المتغير المستقل.

2.1 عرض وتحليل نتائج المحور الجزئي الأول تبني إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة

يوضح الجدول رقم (2-4) نتائج تبني مدخل إدارة الجودة الشاملة في الجامعات المستهدفة، حسب آراء عينة من مسؤولي وأعضاء خلايا ضمان الجودة على مستواها، كما يلي:

الجدول رقم (2-4): نتائج المحور الجزئي الأول تبني إدارة الجودة الشاملة

المتغيرات	العبارات	التكرارات	النسب المئوية%
المقصود بإدارة الجودة الشاملة	فلسفة إدارية	29	31.5
	منهج متكامل	17	18.5
	مجموعة معايير	25	27.2
	نظام متكامل من القيم والأساليب والأدوات	11	12
	منظومة عمل متكاملة	10	10.9
مستوى تطبيق TQM بالنظر إلى مبادئها	مستوى الإدراك	8	14.5
	مستوى غير ملتزم	7	12.7
	مستوى المبتدئ	25	45.5
	مستوى المتحسن	14	25.5
	مستوى المنجز	1	1.8
العناصر الواجب مراعاتها لتطبيق أدوات الجودة	التحديد الجيد للمشكلات	30	31.6
	التحديد الجيد لمرحلة إدخال كل أداة من أدوات الجودة	10	10.5

11.6	11	تحديد المزيج المناسب من أدوات الجودة	
23.2	22	فهم أساليب استخدام كل أداة	
23.2	22	التدريب الكافي للأفراد	
16.9	10	الرقابة على الجودة	أهداف ضمان الجودة
10.2	6	المساءلة	
72.9	43	التحسين المستمر	
13.6	9	التدقيق	الآلية ذات أولوية الاستخدام لضمان الجودة
3	2	تقييم النظراء	
62.1	41	التقييم الداخلي	
18.2	12	التقييم الخارجي	
3	2	الاعتماد	
37.9	33	غياب التفويض والصلاحيات	تحديات خلايا ضمان الجودة
25.3	22	غياب سياسات واضحة	
16.1	14	تغيب المعايير الكمية	
10.3	9	تحدي مجتمع المعلومات	
10.3	9	قلة مصادر التمويل	

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

من خلال بيانات الجدول أعلاه فيما يتعلق بالمقصود بمفهوم إدارة الجودة الشاملة فقد تركزت إجابات معظم المستجوبين حول اعتبارها فلسفة إدارية بنسبة مقدرة بـ 31.5%، بينما ذهب البعض إلى اعتبارها مجموعة من المعايير بنسبة 27.2%، أما فيما يتعلق بخيارات (منهج متكامل، نظام من القيم والأساليب والأدوات، منظومة عمل متكاملة) فكانت النسب ضعيفة ومتفاربة كما يلي: 18.5%، 12%، 10.9% على التوالي.

بالنسبة لمستوى تطبيق TQM بالنظر إلى مبادئها نلاحظ توجه إجابات المجتمع المستهدف نحو خيار مستوى المبدئ، والذي شكل ما نسبته 45.5%، وهو ما يفسر بوجود اهتمام متوسط بعمليات التحسين المستمر ويرجع ذلك إلى وجود تأخر في تطبيق جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة. تلاها مستوى المتحسن بنسبة تقدر بـ 25.5%، حيث بين المنتسبين لخلايا ضمان الجودة إلى وجود تطورات فعلية في مستويات تطبيق مبادئ إدارة الجودة. أما بالنسبة لمستوى الإدراك؛ مستوى غير الملتزم ومستوى المنجز فجاءت نسبهم على التوالي: 14.5، 12.7 و 1.8. وهو ما يظهر أن الجامعات محل الدراسة والمسؤولين عن ضمان الجودة فيها لديهم إدراك بمبادئ الجودة وجهود لتطبيقها لكن يبقى ذلك ضعيفا وغير كاف بالنظر لما يجب الوصول إليه، وبالتالي فإن هناك تأخر كبير في الإلمام بتطبيق كل مبادئ الجودة في الجامعات محل الدراسة.

فيما يتعلق بالعناصر الواجب توافرها لتطبيق أدوات الجودة، الملاحظ من خلال الجدول أن آراء المستجوبين اتجهت إلى خيار التحديد الجيد للمشكلات بنسبة 31.6%، حيث أن ذلك يتيح التحديد الجيد للأداة أو مجموعة الأدوات الضرورية لحلها، ما يحقق الاستخدام الفعال لهذه الأدوات وتحقيق النتائج المرجوة من تطبيقها. بينما كان عنصر فهم أساليب استخدام كل أداة من أدوات الجودة، والتدريب الكافي للأفراد المناسبين وفي الوقت المناسب بنسبة 22.3% لكل منهما، في حين أن عنصر تحديد المزيج المناسب من الأدوات المناسبة لتطبيق معين، وعنصر التحديد الجيد لمرحلة إدخال أدوات TQM للعملية التي تحتاج لتحسين، بنسبة 11.6%، و 10.5% على التوالي.

أما فيما يخص أهداف ضمان الجودة فاتجهت إجابات أفراد الدراسة إلى خيار التحسين المستمر بنسبة 72.9%، وجاء خيار الرقابة على الجودة بنسبة 16.9%، بينما المساءلة بأقل نسبة قدرت بـ 10.2%. ويعكس هذه التوجه أسلوب التغيير التدريجي في الأنشطة والممارسات.

أما بالنسبة للآلية ذات أولوية الاستخدام لضمان الجودة فكان اتجاه أجوبة أفراد عينة الدراسة نحو خيار التقييم الداخلي بنسبة 62.1%، وهذا ما يعكس التزام الجامعات محل الدراسة بتوصيات اللجنة الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي. أما التقييم الخارجي فكان بنسبة 18.2%، ونسبة 13.6% ذهبت لخيار التدقيق، في حين أن كل من تقييم النظراء والاعتماد فكانا بنسبة 3%.

في حين أن تحديات خلايا ضمان الجودة فاتجهت أعلى نسبة حسب آراء المستجوبين لخيار غياب التفويض والصلاحيات بنسبة 37.9%، وهي نسبة معتبرة أكد تأثيرها السلبي والمقيد لعمل ونشاط الخلايا المسؤولين من خلال إجاباتهم على أسئلة دليل المقابلة، تلاها خيار غياب سياسات واضحة بنسبة 25.3%، ثم تغييب المعايير الكمية بنسبة 16.1%، في أن كل من خيار تحدي مجتمع المعلومات وقلة مصادر التمويل بنسبة 10%.

2.2 عرض وتحليل نتائج المحور الجزئي الثاني أساليب وأدوات إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي

تتعلق نتائج هذا البعد بتحليل وعرض نتائج البعد الجزئي الأول؛ مستوى تطبيق أساليب إدارة الجودة، والبعد الجزئي الثاني؛ مستوى تطبيق أدوات إدارة الجودة والبعد الجزئي الثالث؛ تقييم مستوى استخدام أدوات الجودة كأساس لتطوير الأداء. فما مضمون نتائج كل بعد؟

1. عرض وتحليل نتائج البعد الأول أساليب إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة

يوضح الجدول رقم (3- 4) نتائج وقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الجزئي الأول أساليب إدارة الجودة، والمشتمل على سبعة عبارات، وقد تم ترتيب كل عبارة من عبارات البعدين بحسب أعلى قيم لمتوسط درجة الموافقة، وحسب أقل قيم التشتت الذي يمثله الانحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسطات، وتعكس هذه النتائج آراء أعضاء ومسؤولي خلايا ضمان الجودة في مجموعة من الجامعات الجزائرية.

الجدول رقم (3-4): نتائج البعد الأول مستوى تطبيق أساليب إدارة الجودة

العبارة	مرتفع جدا	مرتفع	متوسطة	منخفض	منخفض جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه العام للإجابة
1. الالتزام بتطبيق فلسفة التحسين المستمر لكافة العمليات.	1	8	20	16	7	2.62	0.973	2	متوسط
	1.9	15.7	38.5	30.8	13.5				
2. استخدام العصف الذهني كأسلوب لتوليد الأفكار الإبداعية بشكل جماعي.	1	8	16	14	13	2.42	1.091	4	منخفض
	1.9	15.7	30.8	27.5	25.5				
3. تعتمد الجامعة على أسلوب حلقات الجودة.	0.00	8	14	12	18	2.23	1.096	6	منخفض
	0.00	15.4	26.9	23.1	34.6				
4. تعتمد الجامعة على أسلوب إعادة الهندسة لإحداث تغيير جذري في الجامعة ككل.	1	3	10	16	22	1.94	1.018	7	منخفض
	1.9	5.8	19.2	30.8	42.3				
5. قيام وحدات ضمان الجودة بإجراء تقييم ذاتي بشكل مستمر لجميع أنشطتها.	2	21	12	10	7	3.02	1.146	1	متوسط
	3.8	40.4	23.1	19.2	13.5				
6. تجري الجامعة بانتظام مقارنات مرجعية لنتائج أداؤها.	1	10	11	18	12	2.42	1.109	5	منخفض
	1.9	19.2	21.2	34.6	23.1				
7. تحدد الجامعة عمليات التخطيط الاستراتيجي.	3	4	21	14	10	2.54	1.075	3	منخفض
	5.8	7.7	40.4	26.9	19.2				
بعد مستوى تطبيق أساليب الجودة						2.456	0.796		منخفض

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للبعد الجزئي الأول أساليب الجودة بلغ 2.456 بانحراف معياري 0.796، وهو ما يعكس اتجاه الإجابة في هذا البعد نحو خيار منخفض. وعموما يمكن ملاحظة أن آراء المستجوبين حول مستوى تطبيق أساليب الجودة تتباين بين التطبيق المنخفض والمتوسط، حيث يتبين من خلال العبارتين الأولى والخامسة اتجاههما لخيار متوسط بمتوسط حسابي 2.62، 3.02 وانحراف معياري 0.973، 1.146 على التوالي، في حين العبارات الثانية، الثالثة، الرابعة والسادسة والسابعة فكانت باتجاه إجابة منخفض، وهو ما يبينه المتوسط الحسابي لكل عبارة على التوالي: 2.42، 2.23، 1.94.

كمُلخص على قراءة الجدول السابق يمكن تفسير تباين الإجابات حول مستويات تطبيق أساليب الجودة وتركزها بشكل كبير باتجاه منخفض، بضعف الإمكانيات المالية والبشرية "خبراء جودة" للمنظومة الجامعية الجزائرية بشكل عام والجامعات محل الدراسة خصوصا تمكّنها من تطبيق أساليب الجودة، وقد يرجع ذلك أيضا وبشكل أساسي إلى غياب الهيكلية التنظيمية والسلطة القانونية لمكاتب ضمان الجودة، تجعل لمسؤوليها سلطة وإمكانية إجراء دراسات على أساليب الجودة واستخداماتها في مختلف جوانب الخدمة الأكاديمية والإدارية والمجتمعية، ما يعني وجود تنفيذ لإملاءات الوزارة الوصية واللجنة الوطنية CIAQES فقط، وهو ما يفسره الاتجاه المرتفع للعبارة الخامسة "قيام وحدات ضمان الجودة بإجراء تقييم ذاتي بشكل مستمر لجميع أنشطتها، في ضوء المعايير المحددة في دليل التقييم الذاتي للجامعة"، وغياب الخطط التي يمكن من خلالها تبني وتطبيق

أساليب لتحقيق الجودة وتحسين الأداء، دون أن ينفي ذلك مساعي وجهود القائمين على إدارة خلايا الجودة لتطبيق الحد الأدنى من أساليب الجودة التي تحقق النوعية وتسهم في رفع الأداء.

2. عرض وتحليل نتائج البعد الثاني مستوى تطبيق أدوات إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة يوضح الجدول رقم (4-4) نتائج وقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الجزئي الثاني أدوات إدارة الجودة، والمشمول على ستة عبارات، وقد تم ترتيب كل عبارة من عبارات البعدين بحسب أعلى قيم لمتوسط درجة الموافقة، وحسب أقل قيم التشتت الذي يمثله الانحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسطات، وتعكس هذه النتائج آراء أعضاء ومسؤولي خلايا ضمان الجودة في مجموعة من الجامعات الجزائرية.

الجدول رقم (4-4): نتائج البعد الثاني مستوى تطبيق أدوات إدارة الجودة

الاتجاه العام للإجابة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستوى التطبيق					العبارة	
				مرتفع جدا	مرتفع	متوسطة	منخفض	منخفض جدا		
منخفض	6	1.074	2.06	20	16	10	5	1	تك	1. يتم تطبيق أداة خرائط تدفق العمليات بشكل منتظم لشرح وحل المشكلات
				38,5	30.8	19.2	9.6	1.9	%	
منخفض	3	1.046	2,35	13	71	13	9	.00	تك	2. يستخدم مسؤولو ضبط الجودة قوائم المراجعة لجمع وتسجيل البيانات اللازمة لتحليل المشاكل
				25	32.7	25	17.3	.00	%	
منخفض	2	1.179	2.46	15	11	14	11	1	تك	3. يستعمل فريق الجودة بصفة دائمة التمثيلات البيانية للمدرج التكراري.
				28.8	21.2	26.9	21.2	1.9	%	
منخفض	1	1.258	2.58	13	14	10	12	3	تك	4. يعمل فريق الجودة على الاستفادة من أداة مخطط السبب والنتيجة.
				25	26.9	19.2	23.1	5.8	%	
منخفض	5	1.055	2.15	14	25	6	5	2	تك	5. يستخدم فريق تحسين عمليات الجودة دوريا مخططات الانتشار.
				26.9	48.1	11.5	9.6	3.8	%	
منخفض	4	1.219	2.25	19	13	10	8	2	تك	6. تساعد الرسوم البيانية لخرائط المراقبة مسؤولو الجودة في معرفة مواطن التغيير في جودة أنشطة الجامعة.
				36.5	25	19.2	15.4	3.8	%	
منخفض		.977	2.307	بعد مستوى تطبيق أدوات إدارة الجودة						

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

يوضح الجدول أعلاه التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول بعد مستوى تطبيق أدوات إدارة الجودة، حيث جاء في المرتبة الأولى العبارة التي تنص على "يعمل فريق الجودة على الاستفادة من أداة مخطط السبب والنتيجة" بمتوسط حسابي 2.58، وانحراف معياري 1.258 وهي تعكس اتجاه الإجابة فيها إلى خيار منخفض، وجاء في المرتبة الثانية باتجاه إجابة منخفض العبارة الثالثة بمتوسط حسابي 2.46 وانحراف معياري 1.179، بينما احتلت العبارة الثانية المرتبة الثالثة باتجاه إجابة منخفض يعكسه متوسط حسابي يقدر بـ 2.35 وانحراف معياري 1.046، في حين جاءت العبارة

السادسة في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي 2.25 وانحراف معياري 1.219 وبخيار منخفض، أما العبارة الخامسة فجاءت في الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي 2.15 وانحراف معياري 1.055 باتجاه منخفض، فيما جاءت العبارة الأولى في الرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي 2.06 وانحراف معياري 1.074 باتجاه إجابة نحو خيار منخفض.

الملاحظ من الجدول تركيز الإجابات حول خيار منخفض وعدم تباينها بين كل فقرات هذا البعد، وذلك ما يعكسه المتوسط الحسابي لهذا البعد والمقدر بـ 2.307 بانحراف معياري 0.977، وهو ما يعزز خيار منخفض.

هذا ويمكن تفسير تركيز آراء المستجوبين حول خيار منخفض، بعدة أسباب منها؛ قلة إدراك الكثير من المسؤولين ومتخذي القرار والأعضاء بهذه الأدوات وأهمية تطبيقها، وبالتالي ضعف الدعم والتقدير والدراسات الكافية بشأنها، أيضا عدم الدراسة الجيدة للمشكلات، التي تسمح بتحديد المزيج المناسب من الأدوات والاستخدام الفعال لها، إضافة إلى نقص التدريب الكافي للأفراد والاستثمار في مهاراتهم وقدراتهم للاستفادة من استخداماتها، الأمر الذي يجعلهم بدون خبرة ميدانية حول حيثيات تطبيق كل أداة من أدوات الجودة، ما يوجد صعوبة في التحديد الجيد لمرحلة إدخال كل أداة في العملية التي تحتاج إلى تحسين وكذا فهم أسلوب استخدامها.

3. عرض وتحليل نتائج البعد الثالث استخدام أدوات الجودة كأساس لتطوير الأداء في الجامعات الجزائرية محل الدراسة يوضح الجدول رقم (5-4) نتائج وقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الجزئي الثالث؛ تقييم مستوى استخدام أدوات الجودة كأساس لتطوير الأداء، والمشمول على ثمانية عبارات، وقد تم ترتيب كل عبارة من عبارات البعد بحسب أعلى قيم لمتوسط درجة الموافقة، وحسب أقل قيم التشتت الذي يمثله الانحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسطات، وتعكس هذه النتائج آراء أعضاء ومسؤولي خلايا ضمان الجودة في مجموعة من الجامعات الجزائرية.

الجدول رقم (5-4): نتائج البعد الثالث تقييم مستوى استخدام أدوات إدارة الجودة كأساس لتطوير الأداء

الاتجاه العام للإجابة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستوى الاستخدام					العبارة	
				منخفض جدا	منخفض	متوسطة	مرتفع	مرتفع جدا		
منخفض	3	.939	2.54	9	12	26	4	1	تك	1. يتم تحسين أداء الجامعة وفق مفهوم أدوات الجودة.
				17.3	23.1	50	7.7	1.9	%	
منخفض	7	.968	2.35	12	15	21	3	1	تك	2. تطبق الجامعة المفاهيم الحديثة لأدوات الجودة لتقييم الأداء وتحسينه.
				23.1	28.8	40.4	5.8	2.0	%	
منخفض	8	1.173	2.27	17	16	8	10	1	تك	3. تعتمد الجامعة على برامج تدريبية خاصة للكوادر البشرية العاملة في مجال ضمان الجودة.
				32.7	30.8	15.4	19.2	1.9	%	
متوسط	2	1.172	2.63	12	10	17	11	2	تك	4. يتم عرض نتائج العمل بأدوات الجودة على أصحاب الصلاحية لاتخاذ القرارات المناسبة بشأن النتائج.
				23.1	19.2	32.7	21.2	3.8	%	
متوسط	1	1.266	2.75	12	11	9	18	2	تك	5. اعتماد مسؤولي الجودة والقائمين عليها على استخدام تطبيقات أدوات الجودة كأساس لتقييم الأداء وتحسينه.
				23.1	21.2	17.3	34.6	3.8	%	

تكم	2	8	14	12	16	2.38	1.191	5	منخفض
	3.8	15.4	26.9	23.1	30.8				
6. توفر الجامعة برامج إرشادية بأهمية أدوات الجودة لتحقيق قيمة مضافة وتحسين أدائها.									
تكم	3	9	10	14	16	2.40	1.257	4	منخفض
	5.8	17.3	19.2	26.9	30.8				
7. تعمل الجامعة على مقارنة أدائها بأداء أفضل الجامعات العالمية كأساس للتحسين والتطوير.									
تكم	4	5	14	12	17	2.37	1.253	6	منخفض
	7.7	9.6	26.9	23.1	32.7				
8. تعمل الجامعة على الاستفادة من الخبرات الأجنبية لتحسين وتطوير استخدام أدوات الجودة.									
بعد استخدام أدوات الجودة كأساس لتطوير الأداء									
منخفض									
2.461									
.923									

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن بعد استخدام أدوات إدارة الجودة كأساس لتطوير الأداء قد حقق متوسط حسابي قدره 2.461، وهو يقع ضمن الفئة (1.80-2.59) وانحراف معياري يقدر بـ 0.923، ما يعني اتجاه نحو خيار منخفض، وهو ما يعكس اتجاه إجابة أغلب عبارات هذا البعد نحو هذا الخيار وهي العبارة الأولى، الثانية، الثالثة، السادسة السابعة والثامنة بمتوسط حسابية تقدر بـ: 2.54، 2.35، 2.27، 2.38، 2.40، 2.37. أما فيما يتعلق بالعبارات الرابعة والخامسة فيتجه مستوى الاستخدام نحو متوسط بمتوسط حسابي 2.63 وانحراف معياري 1.172 للفقرة الرابعة، في حين قدر المتوسط الحسابي للعبارة الخامسة بـ 2.75 وانحراف معياري 1.266.

تركز الإجابات حول خيار منخفض ربما يعود بالأساس إلى وجود تأخر في تطبيق نظام ضمان الجودة ومبادئ فلسفة الجودة الشاملة، حيث لا تزال أغلب الجامعات الجزائرية بعيدة عن فكر وثقافة الجودة، وما يعزز ذلك أيضا عدم وجود سياسات واضحة سواء من قبل الوزارة الوصية أو رؤساء الجامعات والمسؤولين والمنتسبين لخلايا ضمان الجودة، ما يعني غياب الدعم والتعاون فيما بين مختلف الأطراف لتطبيق نماذج وأساليب وأدوات الجودة على مستوى الجامعات محل الدراسة والجامعات الجزائرية عموما.

2.3 عرض وتحليل نتائج المحور الجزئي الثالث انعكاسات استخدام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تتعلق نتائج هذا المحور بعرض وتحليل نتائج البعد الجزئي الأول: تقييم مستوى الالتزام بمبادئ تطبيق إدارة الجودة. والبعد الجزئي الثاني: مستوى فعالية مساهمة خلايا ضمان الجودة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة. فما مضمون نتائج كل بعد؟

1. عرض وتحليل نتائج البعد الأول تقييم مستوى الالتزام بمبادئ تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة

يوضح الجدول رقم (6-4) نتائج وقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الجزئي الأول: تقييم مستوى الالتزام بمبادئ تطبيق إدارة الجودة، والمشمول على سبعة عبارات، وقد تم ترتيب كل عبارة من عبارات البعد بحسب أعلى قيم لمتوسط درجة الموافقة، وحسب أقل قيم التشتت الذي يمثله الانحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسطات، وتعكس هذه النتائج آراء أعضاء ومسؤولي خلايا ضمان الجودة في مجموعة من الجامعات الجزائرية.

الجدول رقم (4-6): نتائج البعد الجزئي الأول تقييم مستوى الالتزام بمبادئ تطبيق إدارة الجودة

العبارة	مستوى الالتزام					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه العام للإجابة
	مرتفع جدا	مرتفع	متوسطة	منخفض	منخفض جدا				
1. يتركز اهتمام الجامعة على تفهم الاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية للمستفيدين من طلبة وأساتذة، ومجتمع.	تك	2	12	15	16	7	2.73	4	متوسط
	%	3.8	23.1	28.8	30.8	13.5			
2. تلتزم الجامعة بالتأكيد على المشاركة الفعالة والمنصفة والكاملة لجميع العاملين.	تك	2	15	13	15	7	2.81	2	متوسط
	%	3.8	28.8	25	28.8	13.5			
3. تبني الجامعة التحسين المستمر لجميع عملياتها وخدماتها وفي مختلف مستوياتها، باعتباره هدفا دائما لاستمراريتها.	تك	2	13	18	11	7	2.88	1	متوسط
	%	3.8	25	34.6	21.2	13.5			
4. التركيز على جودة العمليات بدل من التركيز على النتائج فقط.	تك	1	5	21	16	9	2.48	.960	منخفض
	%	1.9	9.6	40.4	30.8	17.3			
5. تعزيز العمل الجماعي والمشاركة الفاعلة للموظفين في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة بنجاح.	تك	2	11	20	10	9	2.75	3	متوسط
	%	3.8	21.2	38.5	19.2	17.3			
6. الالتزام بتحقيق مبدأ التدريب والتعليم المستمر.	تك	1	15	15	11	10	2.73	5	متوسط
	%	1.9	28.8	28.8	21.2	19.2			
7. الاعتماد على التخطيط الإستراتيجي باعتباره توجه أساسي للجامعة لترسيخ مدخل إدارة الجودة الشاملة.	تك	2	9	19	11	11	2.62	6	متوسط
	%	3.8	17.3	36.5	21.2	21.2			
بعد تقييم مستوى الالتزام بمبادئ تطبيق إدارة الجودة									
						2.714		.945	متوسط

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

توضح نتائج الجدول أعلاه تأكيد المستجوبين على المستوى المتوسط للالتزام بمبادئ تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وهو ما يبينه المتوسط الحسابي المقدّر بـ 2.714 وانحراف معياري 0.945 للبعد، وما تعكسه العبارات من (1 إلى 7) ذات الاتجاه المتوسط بمتوسطات حسابية تقدر بـ 1.087، 1.121، 2.75، 2.73، 2.62 على التوالي، باستثناء العبارة الرابعة فهي ذات اتجاه منخفض للالتزام بمبادئ تطبيق إدارة الجودة، حيث قدر المتوسط الحسابي بقيمة 2.48، وانحراف معياري بقيمة 0.960.

هذا ويمكن تفسير تركيز الإجابات الخاصة بهذا البعد حول الاتجاه المتوسط في مستويات الالتزام بمبادئ تطبيق إدارة الجودة، إلى أن أغلب المؤسسات الجامعية محل الدراسة متأخرة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة، رغم وجود اهتمام بعمليات

التحسين المستمر، فغالبيتها تعتبر في المستوى الأول لتطبيق مبادئ إدارة الجودة وهو ما أظهرته نتائج السؤال الثاني من البعد الأول من محور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي حيث من بين خمسة مستويات لتطبيق إدارة الجودة بالنظر لمبادئها شكل مستوى المبتدئ ما نسبته 48.1%، وهو ما يعكس تأخرا كبيرا في الإلمام بتطبيق مبادئ إدارة الجودة، كما أن نسبة الإجابات حول المستوى غير الملتزم بلغت 86.5% وهي نسبة مرتفعة تؤكد أن الجامعات محل الدراسة تجتهد في تطبيق مبادئ TQM لكن لها نظرة سلبية اتجاه جهودها، ما يعني تأكيذا على وجوب إعادة النظر في الخطط، السياسات والإستراتيجيات المعدة لترسيخ ثقافة الجودة ونظمها، ونشر مبادئها على مستوى مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

2. عرض وتحليل نتائج البعد الثاني تقييم مستوى فعالية مساهمة خلايا ضمان الجودة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة

يوضح الجدول رقم (7-4) نتائج وقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الجزئي الثاني: تقييم مستوى فعالية مساهمة خلايا ضمان الجودة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة، والمشمول على ثمانية عبارات، تم ترتيب كل عبارة من عبارات البعد بحسب أعلى قيم لمتوسط درجة الموافقة، وحسب أقل قيم التشتت الذي يمثل الانحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسطات، وتعكس هذه النتائج آراء أعضاء ومسؤولي خلايا ضمان الجودة في مجموعة من الجامعات الجزائرية. الجدول رقم (7-4): نتائج البعد الثاني تقييم مستوى فعالية مساهمة خلايا ضمان الجودة في بناء وتطوير نظام ضمان

الجودة

العبارة	مستوى الموافقة	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه العام للإجابة
1. تشارك الخلية في وضع برامج التكوين في الجامعة.	تك	1	13	7	12	19	2.33	1.264	8	غير موافق
	%	1.9	25	13.5	23.1	36.5				
2. تشارك الخلية في متابعة تنفيذ برامج التكوين في الجامعة.	تك	2	12	10	11	17	2.44	1.274	7	غير موافق
	%	3.8	23.1	19.2	21.2	32.7				
3. تقدم الخلية مقترحات دورية لتحسين برامج التكوين.	تك	5	19	7	9	12	2.92	1.370	3	محايد
	%	9.6	36.5	13.5	17.3	23.1				
4. تجري الخلية عمليات تقييم ذاتي لكل برامج التكوين في الجامعة.	تك	3	13	10	18	8	2.71	1.177	5	محايد
	%	5.8	25	19.2	34.6	15.4				
5. تقدم الخلية تقارير دورية بشأن نتائج تقييم تطبيق برامج ضمان الجودة.	تك	5	24	7	9	7	3.21	1.243	1	محايد
	%	9.6	46.2	13.5	17.3	13.5				
6. تنظم الخلية ورشات علمية وأيام دراسية باستمرار حول إدارة الجودة والتنوعية بمهامها.	تك	5	22	8	8	9	3.12	1.293	2	محايد
	%	9.6	42.3	15.4	15.4	17.3				

غير موافق	6	1.275	2.46	14	17	8	9	4	تك	7. تعمل الخلية على القيام باستطلاعات دورية حول أعداد المطلعين على وسائلها.
				26.9	32.7	15.4	17.3	7.7	%	
محايد	4	1.247	2.88	10	9	14	15	4	تك	8. تنظم الخلية دورات تكوينية بشكل مستمر لأعضائها والمسؤولين فيها.
				19.2	17.3	26.9	28.8	7.7	%	
محايد		.965	2.759	بعد مستوى فعالية مساهمة خلايا ضمان الجودة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة						

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

الملاحظ من الجدول أعلاه توجه إجابات أفراد عينة الدراسة إلى خيار محايد بالنسبة لهذا البعد، وهو ما يعكسه المتوسط الحسابي المقدر بـ: 2.759 وانحراف معياري 0.965. أما عن الإجابات الخاصة بهذا البعد، فالملاحظ تركيزها حول خيار محايد في الغالب، حيث يعكس هذا الاتجاه العبارات الخامسة، والسادسة والثالثة، والثامنة، والرابعة بترتيب (1، 2، 3، 4، 5) على التوالي وبمتوسط حسابي يقدر بـ: 3.21، 3.12، 2.92، 2.88، 2.71 للعبارات الخمسة. أما العبارة السابعة فجاءت في الرتبة السادسة باتجاه غير موافق وبمتوسط حسابي مقداره 2.46، أما الرتبة السابعة والثامنة فكانت للعبارتين الثانية والأولى باتجاه غير موافق وبمتوسط حسابي مقداره 2.44، 2.33 وانحراف معياري 1.274، 1.264 للعبارتين على التوالي.

يمكن تفسير اتجاه إجابات أفراد عينة الدراسة إلى خيار محايد لمستوى فعالية مساهمة خلايا ضمان الجودة في بناء نظام ضمان الجودة في الجامعات محل الدراسة إلى توجه هذه الأخيرة إلى الاعتماد على معايير وأنظمة واضحة في تنفيذ أنشطتها كالتقييم وبرامج التكوين للمسؤولين والأعضاء وبرمجة تقارير دورية لنتائج التقييم، وعلى الرغم من ذلك لا يمكن تجاهل القصور الظاهر في عدم مشاركة الخلايا في وضع برامج للتكوين والتحسين ومتابعة تنفيذها، نظرا لعدم مراعاة عامل التحفيز لأعضاء الخلايا للحصول على أكبر قدر من الالتزام بوظائف وأهداف الخلية، وبالتالي زيادة الدافعية لديهم لتقديم الأفضل، وكذا القيود المفروضة والمركزية وقلة الصلاحيات الممنوحة لمسؤوليها الذين عبروا عن ذلك بشكل واضح وصريح من خلال المقابلات، إضافة إلى نقص فعالية الاتصال الداخلي والخارجي مع الفاعلين والمهتمين بإجراءات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي لنشر ثقافة الجودة نظرا لتركيز بعضها لحد الآن على الأنشطة التنظيمية والبناء الهيكلي للخلايا وإجراءات تشكيل أعضائها وتكوينهم التي يبدو أنها أخذت وقتا طويلا، هذا الواقع التنظيمي يشكل عائقا للقائمين عليها على تجاوز هذه المرحلة إلى الممارسة الفعلية لأدوارها والمساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة الجيدة.

المطلب الثالث: عرض وتحليل نتائج محور الأداء في مؤسسات التعليم العالي

يتعلق عرض نتائج هذا المحور بعرض نتائج الإجابة عن الأسئلة الخاصة بمستوى إدراك الأداء وواقع تقييم الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري والأداء المجتمعي، والتي تمثل أبعاد المتغير التابع أو أداء مؤسسات التعليم العالي، فما هي النتائج المسجلة بالنسبة لهذه الأبعاد وما تفسير كل منها؟

3.1 عرض وتحليل نتائج المحور الجزئي الأول مستوى تطوير الأداء في الجامعات الجزائرية محل الدراسة

يوضح الجدول رقم (8-4) نتائج مستوى إدراك وتطوير الأداء في الجامعات المستهدفة بالدراسة، حسب آراء عينة من مسؤولي وأعضاء خلايا ضمان الجودة على مستواها، كما يلي:

الجدول رقم (8-4): نتائج المحور الجزئي الأول مستوى إدراك وتطوير الأداء

المتغيرات	العبارات	التكرارات	النسبة المئوية%
دوافع الحاجة لتطوير الأداء	زيادة معرفة ومطالب المستفيد	42	43.8
	التطورات التكنولوجية	11	11.5
	زيادة المنافسة	43	44.8
	أخرى	52	100
الشكل المناسب لتحسين الأداء	التحسين المستمر	43	79.6
	التحسين الجذري	11	20.4
معوقات تطوير الأداء	ضغوطات البيئة الجامعية	27	41.5
	عدم توفر التمويل الكافي	15	23.1
	عدم توفر الأفراد المؤهلين والخبراء في مجال الجودة	23	35.4
	أخرى	52	100

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

يتضح من بيانات الجدول أعلاه أن دوافع الحاجة لتطوير الأداء حسب آراء المستجوبين تعود في مجملها لزيادة المنافسة بـ: 44.8%، أما ثاني أكبر نسبة فذهبت إلى خيار زيادة معرفة ومطالب المستفيد 43.8%، في حين أن خيار التطورات التكنولوجية فجاءت بنسبة 11.5%.

أما بالنسبة للشكل المناسب لتحسين الأداء فيبدو أن ما نسبته 79.6% من المجتمع المستهدف، يرون أن النوع الأنسب من أشكال التحسين هو التحسين المستمر، وهو الاتجاه المنطقي الذي تؤسس له الوزارة الوصية وتدعمه مختلف الأطراف ذات الصلة في الجامعات بهدف تحقيق تحسين تدريجي وبخطوات ثابتة نحو التغيير الإيجابي الذي لا يلقى مقاومة من طرف الأفراد، وهو نقيض ما يشكله التغيير الجذري الذي غالبا ما يصطدم بمقاومة للتغيير والذي تظهره النسبة 20.4%.

أما فيما يخص معوقات تطوير الأداء فتوزعت خيارات المستجوبين كما يلي: ضغوطات البيئة الجامعية بنسبة 41.5%، تلاها خيار عدم توفر الأفراد المؤهلين والخبراء في مجال الجودة بنسبة 35.4%، ثم خيار عدم توفر التمويل الكافي بنسبة 23.1%.

3.2 عرض وتحليل نتائج المحور الجزئي الثاني مستوى تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة

تتعلق نتائج هذا البعد بتحليل وعرض نتائج البعد الأول؛ مستوى تقييم الأداء الأكاديمي، والبعد الثاني؛ مستوى تقييم الأداء الإداري والبعد الثالث مستوى تقييم الأداء المجتمعي. فما مضمون نتائج كل بعد؟

1. عرض وتحليل نتائج البعد الأول مستوى تقييم الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة

يوضح الجدول رقم (9-4) نتائج وقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الأداء الأكاديمي المشتمل على سبعة عبارات، وقد تم ترتيب كل عبارة حسب أعلى قيم لمتوسط درجة الموافقة، وحسب أقل قيم التشتت الذي يمثله الانحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسطات، وتعكس هذه النتائج آراء أعضاء ومسؤولي خلايا ضمان الجودة في مجموعة من الجامعات الجزائرية حول واقع تقييم الأداء الأكاديمي على مستواها.

الجدول رقم (9-4): نتائج البعد الأول مستوى تقييم الأداء الأكاديمي

العبارة	مستوى الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه العام للإجابة	
	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما					
1. تشجع الجامعة على أنشطة البحث العلمي.	تك	10	25	8	6	3	3.63	1.103	1	موافق
	%	19.2	48.1	15.4	11.5	5.8				
2.المخصصات المالية لدعم لبحث العلمي كافية ومناسبة.	تك		9	12	20	11	2.37	1.011	7	غير موافق
	%		17.3	23.1	38.5	21.2				
3. تشجع الجامعة على إقامة مؤتمرات في مختلف التخصصات مع مختلف الأطراف.	تك	7	26	10	7	2	2.56	1.018	6	غير موافق
	%	13.5	50	19.2	13.5	3.8				
4. ترتبط الأبحاث العلمية بالواقع التنموي للمجتمع	تك	4	15	12	14	7	2.90	1.192	4	محايد
	%	7.7	28.8	23.1	26.9	13.5				
5. يتوفر للطلبة دليل بمعايير نظام التقييم المعتمد	تك	3	14	12	13	10	2.75	1.219	5	محايد
	%	5.8	26.9	23.1	25	19.2				
6. تقدم الجامعة للطلبة ببرامج أكاديمية وإرشادية متنوعة تدعم مسارهم الأكاديمي.	تك	4	25	8	9	6	3.23	1.182	2	محايد
	%	7.7	48.1	15.4	17.3	11.5				
7. تحرص الجامعة على تحسين القدرات البحثية والتدريسية لهيئة التدريس باستمرار.	تك	6	18	12	8	8	3.12	1.263	3	محايد
	%	11.5	34.6	23.1	15.4	15.4				
بعد مستوى تقييم الأداء الأكاديمي										
							3.079	.875	محايد	

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

تظهر نتائج الجدول أعلاه توجه أفراد عينة الدراسة إلى خيار محايد بالنسبة لبعد تقييم الأداء الأكاديمي، وهذا ما يظهره المتوسط الحسابي للبعد المقدر بـ : 3.079 وانحراف معياري 0.875، وهو الاتجاه الذي تعكسه أغلب الإجابات، حيث أن خمسة عبارات من أصل سبعة عبارات جاءت باتجاه محايد، وهو ما يعكسه المتوسط الحسابي للفقرات: السادسة، السابعة، والرابعة والخامسة على الترتيب، والمقدرة بـ : 3.23، 3.12، 2.90، 2.75، وبانحراف معياري يقدر بـ : 1.103، 1.182، 1.263، 1.192، 1.219، 1.018. في حين كانت العبارة الثانية والثالثة باتجاه غير موافق بمتوسط حسابي 2.37، 2.56، ونسبة مئوية تقدر بـ : 38.5%، 13.5% على التوالي، أما العبارة الأولى فكانت باتجاه موافق بمتوسط حسابي مقدر بـ : 3.63 وانحراف معياري قدره: 1.103.

يمكن تفسير هذه النتائج إلى اتجاهات المعنيين للاهتمام بجودة الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية وأهمية إجراء عملية التقييم لتحسين مستويات الأداء في الجانب الأكاديمي والبحثي والتدريسي، وهذا إن دل فإنما يدل على حرص القائمين على خلايا ضمان الجودة القيام بمهامها في هذا الجانب وتطبيق إجراءات اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

2. عرض وتحليل نتائج البعد الثاني مستوى تقييم الأداء الإداري في الجامعات الجزائرية محل الدراسة
يوضح الجدول رقم (10-4) نتائج وقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الأداء الإداري المشتمل على سبعة عبارات، وقد تم ترتيب كل عبارة حسب أعلى قيم لمتوسط درجة الموافقة، وحسب أقل قيم التشتت الذي يمثلته الانحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسطات، وتنعكس هذه النتائج آراء أعضاء ومسؤولي خلايا ضمان الجودة في مجموعة من الجامعات الجزائرية حول واقع تقييم الأداء الإداري على مستواها.

الجدول رقم (10-4): نتائج البعد الثاني مستوى تقييم الأداء الإداري

العبارة	مستوى الموافقة	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه العام للإجابة
1. توجد خطة تنفيذية واضحة وجدولاً زمنياً لتطبيق الخطط الإستراتيجية للجامعة.	تك	4	13	14	13	8	2.85	1.195	2	محايد
	%	7.7	25	26.9	25	15.4				
2. تتضمن الخطط الموضوعية مؤشرات للمتابعة والتقييم.	تك	4	12	16	13	7	2.87	1.155	1	محايد
	%	7.7	23.1	30.8	25	13.5				
3. يجري تقييم دوري لجودة الخدمات الإدارية وفق أسس موضوعية.	تك	2	6	13	21	10	2.40	1.053	5	غير موافق
	%	3.8	11.5	25	40.4	19.2				
4. تتبنى الجامعة نظاماً للحوافز والمكافآت يتناسب مع طبيعة كل وظيفة.	تك		9	11	13	19	2.19	1.121	7	غير موافق
	%		17.3	21.2	25	36.5				
5. تعتمد الجامعة على السير العلمية والذاتية ونتائج التقييم لشغل المناصب القيادية ومختلف الترقيات الوظيفية.	تك	2	8	13	12	17	2.35	1.203	6	غير موافق
	%	3.8	15.4	25	23.1	32.7				
6. هناك خطط لتنمية الموارد الذاتية للجامعة.	تك	1	13	16	13	9	2.69	1.094	3	محايد
	%	1.9	25	30.8	25	17.3				
7. تمتلك الجامعة ميزانية كافية لتوفير ما تحتاج إليه من تقنيات وتجهيزات.	تك	2	9	18	16	7	2.67	1.043	4	محايد
	%	3.8	17.3	34.6	30.8	13.5				
بعد مستوى تقييم الأداء الإداري										
.812										
غير موافق										

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

الملاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه عدم وجود تشتت كبير بين الإجابات حيث تتوزع بين خيار محايد وغير موافق، وهذا ما يعكسه المتوسط الحسابي لبعد تقييم الأداء الإداري الذي يقدر بـ 2.574 والانحراف المعياري المقدر بـ 0.812. وكان اتجاه الإجابة حول هذا البعد "غير موافق"، مما يدل على أن مستوى تقييم الأداء الإداري في الجامعات محل الدراسة منخفض. وبالنسبة لعبارات هذا البعد فجاءت موزعة بين خيار محايد وغير موافق، يظهر ذلك من خلال العبارات الأولى، الثانية، السادسة والسابعة، التي جاءت بمتوسطات حسابية مقدرة بـ 2.85، 2.87، 2.69، 2.67 على التوالي، و باتجاه إجابة محايد، مما يدل على أن واقع تقييم الأداء الإداري في الجامعات محل الدراسة يحظى باهتمام متوسط، وقد يفسر ذلك بضعف آليات التخطيط الإستراتيجي والاعتماد على الارتجالية في اتخاذ القرارات وسيطرة سياسة مركزية مضرّة وغياب الشفافية الإدارية، مع عدم وجود نظام للمحاسبة والتقييم. أما العبارات الثالثة، الرابعة والخامسة فقد جاءت باتجاه إجابة "غير موافق"، وهو

ما يعكسه المتوسط الحسابي المقدر بـ: 2.40، 2.19، 2.35 للعبارة الثلاث على التوالي. مما يدل على أن واقع تقييم الأداء الإداري في هذه الجامعات منخفض، وقد يعزى ذلك إلى غياب أنظمة حوافز ملائمة، وعدم وجود إطار قانوني تنظيمي يضمن المتابعة والرقابة والشفافية وبصفة رسمية في مختلف الأنشطة الإدارية والأكاديمية على مستوى الجامعات.

3. عرض وتحليل نتائج البعد الثالث مستوى تقييم الأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

يوضح الجدول رقم (11-4) نتائج وقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الأداء المجتمعي المشتمل على سبعة عبارات، وقد تم ترتيب كل عبارة حسب أعلى قيم لمتوسط درجة الموافقة، وحسب أقل قيم التشتت الذي يمثلته الإنحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسطات، وتعكس هذه النتائج آراء أعضاء ومسؤولي خلايا ضمان الجودة في مجموعة من الجامعات الجزائرية حول واقع تقييم الأداء المجتمعي على مستواها.

الجدول رقم (11-4): نتائج البعد الثالث مستوى تقييم الأداء المجتمعي

العبارة	مستوى الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه العام للإجابة
	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما				
1. تربط الجامعة أهدافها ورؤيتها وبرامجها بمتطلبات خطط التنمية المجتمعية.	4	16	6	19	7	2.83	1.232	6	محايد
	7.7	30.8	11.5	36.5	13.5				
2. تعمل الجامعة على إبرام إتفاقيات شراكة علمية.	11	28	8	3	2	3.83	.964	1	موافق
	21.2	53.8	15.4	5.8	3.8				
3. وجود قنوات اتصال مع مختلف الفاعلات الخدمية والإنتاجية في المجتمع.	10	19	10	10	3	3.44	1.178	3	موافق
	19.2	36.5	19.2	19.2	5.8				
4. للجامعة مشاركات في المناسبات الموسمية والوطنية واستشارات مختلف أنواع المؤسسات في المجتمع.	6	25	12	7	2	3.50	1.000	2	موافق
	11.5	48.1	23.1	13.5	3.8				
5. تسهم الجامعة في إيجاد حلول ومقترحات لحل المشاكل الاجتماعية وتنفيذ المشاريع التنموية المحلية والوطنية.	4	21	7	13	7	3.04	1.236	4	محايد
	7.7	40.4	13.5	25	13.5				
6. تمتلك الجامعة خطة لتنمية اتجاهات الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية للمشاركة في خدمة المجتمع.	3	15	12	14	8	2.83	1.184	5	محايد
	5.8	28.8	23.1	26.9	15.4				
بعد مستوى تقييم الأداء المجتمعي									
							3.243	.894	محايد

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن كل من العبارات الثانية، الثالثة والرابعة تتجه نحو خيار موافق، وهو ما يؤكد المتوسط الحسابي لكل عبارة والمقدر بـ: 3.83، 3.44، 3.50 وبانحراف معياري 0.964، 1.178، و1.000 على التوالي، وهو ما يدل على أن هناك توجه مرتفع لتقييم الأداء المجتمعي تؤكد إجابات منتسبي خلايا ضمان الجودة على مستوى الجامعات محل الدراسة، من ناحية بناء نظام للاتصال الفعال الداخلي والخارجي بين مختلف الأطراف ذات الصلة، لتعزيز الاتفاقيات العلمية وتكريس الشركات العملية مع مختلف الفاعلين في المجتمع من مؤسسات علمية وخدمية واقتصادية. أما العبارات الأولى، الخامسة والسادسة فكان اتجاه الإجابة الخاص بهم نحو خيار محايد، وهو ما تعكسه قيم المتوسط الحسابي لكل عبارة على

التوالي، والمقدر بـ: 2.83، 3.04، و2.83؛ مما يعني أن تقييم الأداء المجتمعي يحظى باهتمام متوسط في الجانب المتعلق بوضع خطط وبرامج تركز توجه الطلبة والأساتذة للمشاركة في خدمة المجتمع، وأيضا مساهمة الجامعات محل الدراسة في المشاركة بمقترحات وحلول للمشاكل الاجتماعية وإقامة مشاريع تنموية، وربط أهدافها وبرامجها بمتطلبات التنمية المجتمعية. ويمكن تفسير ذلك بوجود فجوة بين الاستراتيجيات والسياسات التي يؤسسها المسؤولين على قطاع التعليم العالي وبين الاحتياجات الفعلية للمجتمع، إضافة إلى عدم الأخذ بالمقترحات التي نتجت عن القيام بعملية التقييم الذاتي على مستوى الجامعات محل الدراسة، وهو ما أشار إليه مسؤولو خلايا ضمان الجودة من خلايا الأجوبة على أسئلة دليل المقابلة، لتبقى عملية التقييم مجرد آلية تشخيصية قد لا تؤدي الغرض منها إذا لم يتم دعمها بخطوات وإجراءات فعلية مستقبلا.

أما فيما يتعلق بدرجة تشتت الإجابة بالنسبة لبعث تقييم الأداء المجتمعي، فالملاحظ تمحوره حول إجابتين اثنتين بالنسبة لجميع العبارات موافق ومحايد، وهو ما جعلها تتجه عموما إلى خيار محايد في الجامعات محل الدراسة بمتوسط حسابي مقدر بـ: 3.243 وانحراف معياري 0.894.

المبحث الثالث: اختبار فرضيات الدراسة ومناقشة النتائج

بعد تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالمحاور الرئيسية للدراسة في المطلب السابق، سيتم من خلال هذا المطلب اختبار فرضيات الدراسة باستخدام الأدوات الإحصائية المناسبة للإجابة عليها، بالإضافة إلى مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج.

المطلب الأول: اختبار الفرضية الأولى والفرضية الثانية

1.1 اختبار الفرضية الأولى: تنص الفرضية على أن: "مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية هو مستوى مرتفع".

هذا وقد اقتضت عملية اختبار هذه الفرضية، تفصيلها إلى فرضيتين جزئيتين، لاختبار مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية من عدمه بين متوسطات إجابات أفراد العينة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة وقيمة المتوسط الفرضي -3- وذلك كالآتي:

1. الفرضية الفرعية الأولى: مستوى تطبيق أساليب إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة هو مستوى مرتفع.
 2. الفرضية الفرعية الثانية: مستوى تطبيق أدوات إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة هو مستوى مرتفع.
- يظهر الجدول رقم (12-4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعية واتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تطبيق أساليب إدارة الجودة، وأدوات إدارة الجودة وأيضا أساليب وأدوات إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

الجدول رقم (12-4): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واتجاهات الإجابة للفرضية الأولى

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الإجابة
تطبيق أساليب إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية	2.456	0.796	منخفض
تطبيق أدوات إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية	2.307	0.977	منخفض
تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية	2.387	0.801	منخفض

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

تشير المعطيات الإحصائية في الجدول أعلاه إلى أن متوسط الإجابات الخاص بمستوى تطبيق أساليب إدارة الجودة والمقدر بـ: 2.456 يقل عن قيمة المتوسط الفرضي المقدر بـ: 3، مما يدل على أن أفراد العينة بالجامعات محل الدراسة لا يوافقون على وجود مستويات عالية لتطبيق أساليب إدارة الجودة، ومنه فإن اتجاه الإجابة على هذا البعد هي منخفض.

وعليه نرفض الفرضية الصفرية القائلة بأن هناك مستوى مرتفع في تطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أن: مستوى تطبيق أساليب إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة ليس بالمرتفع.

أيضا من الجدول أعلاه يتبين أن متوسط الإجابات الخاص بمستوى تطبيق أدوات إدارة الجودة والمقدر بـ 2.307 يقل عن قيمة المتوسط الفرضي المقدر بـ 3، مما يدل على أن أفراد العينة بالجامعات محل الدراسة لا يوافقون على وجود مستويات عالية لتطبيق أدوات إدارة الجودة، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والقيمة المفترضة، حيث جاء اتجاه إجابات أفراد العينة المبحوثة نحو خيار منخفض.

بناءً عليه يتم رفض الفرضية الصفرية القائلة بأن هناك مستوى مرتفع في تطبيق أدوات إدارة الجودة الشاملة، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أن: مستوى تطبيق أدوات إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة ليس بالمرتفع. بالنسبة لنتائج الفرضية الرئيسية الأولى، الملاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمقدر بـ 2.387 وانحراف معياري 0.801 وبالمقارنة بالمتوسط الفرضي والمقدر بـ 3، مما يدل على أن أفراد العينة بالجامعات محل الدراسة لا يوافقون على وجود مستويات عالية لتطبيق أدوات إدارة الجودة، حيث جاء اتجاه إجابات حول خيار منخفض.

بالتالي فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي مفادها أن: مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة ليس بالمرتفع.

بناءً على التحليل الكمي لمخرجات برنامج SPSS في الجدول أعلاه وبعد تحقق الفرضية البديلة في كل من الشطر الأول والثاني، وأيضا بالنسبة للفرضية الرئيسية، يتأكد عدم وجود مستوى مرتفع في تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة. أي أن الفرضية الأولى غير محققة.

1.2 اختبار الفرضية الثانية: نصت الفرضية الثانية على أنه: "توجد فروق في مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة تعزى لمتغير مسمى الجامعة".

من أجل اختبار هذه الفرضية سيتم استخدام تحليل اختبار التباين الأحادي، وقد تم تقسيم هذه الفرضية إلى فرضيتين فرعيتين، والجدول الموالية تظهر نتائج التحليل.

1. الفرضية الفرعية الأولى: توجد فروق في مستوى تطبيق أساليب إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.

يظهر الجدول رقم (13-4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الأولى تبعا لمتغير اسم الجامعة

الجدول رقم (13-4): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الأولى تبعا لمتغير اسم الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig	النتيجة
بين المجموعات	15.331	19	0.807	1.519	0.144	لا توجد فروق
داخل المجموعات	16.997	32	0.531			
المجموع	32.328	51				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

من خلال النتائج الواردة في الجدول السابق نلاحظ أن قيمة F المحسوبة تقدر بـ 1.519، عند درجة حرية (19، 32) وبمستوى sig = 0.144، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، وبذلك يمكن القول بأنه لا يوجد تأثير على مستويات تطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجامعة.

بالتالي فإنه يتم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد فروق في مستوى تطبيق أساليب إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.

2. الفرضية الفرعية الثانية: توجد فروق في مستوى تطبيق أدوات إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.

يظهر الجدول رقم (4-14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الثانية تبعا لمتغير اسم الجامعة

الجدول رقم (4-14): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الثانية تبعا لمتغير اسم الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig	النتيجة
بين المجموعات	18.228	19	0.959	1.008	0.478	لا توجد فروق
داخل المجموعات	30.460	32	0.952			
المجموع	48.688	51				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

من خلال النتائج الواردة في الجدول السابق نلاحظ أن قيمة F المحسوبة تقدر بـ 1.008، عند درجة حرية (19، 32) وبمستوى $\text{sig} = 0.478$ ، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، وبذلك يمكن القول بأنه لا يوجد تأثير على مستويات تطبيق أدوات إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجامعة.

بالتالي فإنه يتم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد فروق في مستوى تطبيق أدوات إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.

فيما يتعلق باختبار تحليل التباين للفرضية الرئيسية الثانية، فقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (4-15).

الجدول رقم (4-15): نتائج تحليل اختبار التباين الأحادي لاختبار الفرضية الرئيسية الثالثة تبعا لمتغير اسم الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig	النتيجة
بين المجموعات	13.474	19	0.709	1.142	0.360	غير دالة إحصائيا
داخل المجموعات	19.869	32	0.621			
المجموع	48.688	51				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

من خلال النتائج الواردة في الجدول السابق نلاحظ أن قيمة F المحسوبة تقدر بـ 1.142، عند درجة حرية (19، 32) وبمستوى $\text{sig} = 0.360$ ، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، وبذلك يمكن القول بأنه لا يوجد تأثير على مستويات تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة تعزى لمتغير الجامعة.

بالتالي فإنه يتم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد فروق في مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.

كخلاصة لنتائج التحليل السابقة الخاصة بالفرضيات الفرعية، يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة وعليه يمكن القول أن الفرضية الثانية لم تثبت من خلال عدم تحققها، وكذا عدم تحقق كل فرضياتها الجزئية.

المطلب الثاني: اختبار الفرضية الثالثة والفرضية الرابعة

2.1 اختبار الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة على أن: "مستوى تقييم أداء الجامعات الجزائرية هو مستوى مرتفع".

هذا وقد اقتضت عملية اختبار هذه الفرضية، تفصيلها إلى ثلاثة فرضيات جزئية، لاختبار مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية من عدمه بين متوسطات إجابات أفراد العينة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة وقيمة المتوسط الفرضي -3- وذلك كالآتي:

1. الفرضية الفرعية الأولى: مستوى تقييم الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة هو مستوى مرتفع.
 2. الفرضية الفرعية الثانية: مستوى تقييم الأداء الإداري في الجامعات الجزائرية محل الدراسة هو مستوى مرتفع.
 3. الفرضية الفرعية الثالثة: مستوى تقييم الأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة هو مستوى مرتفع.
- يظهر الجدول رقم (16- 4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واتجاهات إجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تقييم الأداء الأكاديمي، الأداء الإداري، والأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

الجدول رقم (16-4): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واتجاهات الإجابة للفرضية الثالثة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الإجابة
تقييم الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية	3.079	0.875	محايد
تقييم الأداء الإداري في الجامعات الجزائرية	2.574	0.812	منخفض
تقييم الأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية	3.243	0.894	محايد
تقييم أداء الجامعات الجزائرية	2.951	0.730	محايد

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة المتعلق بالبعد الأول: قدر بـ 3.079 وانحراف معياري 0.875 وبالمقارنة بالمتوسط الفرضي و المقدر بـ 3، واتجاه إجابة في مجال محايد، وهو ما يدل على أن أفراد العينة بالجامعات محل الدراسة يتجهون إلى خيار متوسط لمستوى تقييم الأداء الأكاديمي.

لذلك فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية التي مفادها أن: مستوى تقييم الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة هو مستوى مرتفع.

أما بالنسبة لمتوسط الإجابات الخاصة بمستوى تقييم الأداء الإداري والمقدر بـ 2.574 يقل عن قيمة المتوسط الفرضي المقدر بـ 3 وانحراف معياري 0.812، مما يدل على أن أفراد العينة بالجامعات محل الدراسة لا يوافقون على وجود مستويات عالية لتقييم الأداء الإداري. وهو ما يدل عليه اتجاه إجاباتهم الذي تمحور حول خيار منخفض.

وعليه نرفض الفرضية الصفرية القائلة بأن هناك مستوى مرتفع في تقييم الأداء الإداري، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أن: مستوى تقييم الأداء الإداري في الجامعات الجزائرية محل الدراسة ليس بالمرتفع.

فيما يتعلق بالبعد الثالث فقد قدر المتوسط الحسابي لأفراد العينة بـ 3.243 وانحراف معياري 0.849 وبالمقارنة بالمتوسط الفرضي و المقدر بـ 3، مما يدل على أن أفراد العينة بالجامعات محل الدراسة لا يوافقون على وجود مستويات عالية لتقييم الأداء المجتمعي. وهو ما يدل عليه اتجاه إجاباتهم الذي تمحور حول خيار محايد.

لذلك فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية التي مفادها أن: مستوى تقييم الأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة هو مستوى مرتفع.

أما بخصوص بعد أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة، فقد قدرت قيمة المتوسط الحسابي بـ 2.951، وانحراف معياري 0.730، وتمحور اتجاه إجابات أفراد العينة المبحوثة حول خيار محايد، وهو ما يدل على وجود مستوى متوسط لتقييم أداء

الجامعات محل الدراسة وفقا لاتجاهات أجوبة المبحوثين. لذلك فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية التي مفادها أن مستوى تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة مستوى مرتفع.

بناءً على نتائج التحليل الكمي الواردة في الجدول أعلاه وبعدم تحقق الفرضية الرئيسية الثالثة بأبعادها الثلاثة، فإنه يتم قبول الفرضية البديلة التي تنص على أن: مستوى تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة ليس بالمستوى المرتفع.

2.2 اختبار الفرضية الرابعة: نصت الفرضية الرابعة على أنه: "توجد فروق في مستوى تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة".

لاختبار هذه الفرضية سيتم استخدام تحليل التباين الأحادي، وقد تم تقسيم هذه الفرضية إلى ثلاثة فرضيات فرعية، والجدول الموالية تظهر نتائج التحليل.

1. الفرضية الفرعية الأولى: توجد فروق في مستوى تقييم الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.

يظهر الجدول رقم (4-17) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الأولى تبعا لمتغير اسم الجامعة
الجدول رقم (4-17): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الأولى تبعا لمتغير اسم الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig	النتيجة
بين المجموعات	18.891	19	0.994	1.573	0.126	لا توجد فروق
داخل المجموعات	20.228	32	0.632			
المجموع	32.328	51				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

تشير النتائج الواردة في الجدول أعلاه إلى أن قيمة F المحسوبة تقدر بـ 1.573، عند درجة حرية (19، 32) وبمستوى sig = 0.126، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، وبذلك يمكن القول بأنه لا يوجد تأثير على مستويات تقييم الأداء الأكاديمي تعزى لمتغير الجامعة.

وبالتالي فإنه يتم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد فروق حول مستوى تقييم الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.

2. الفرضية الفرعية الثانية: توجد فروق في مستوى تقييم الأداء الإداري في الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.

يوضح الجدول رقم (4-18) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الثانية تبعا لمتغير اسم الجامعة.

الجدول رقم (4-18): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الثانية تبعا لمتغير اسم الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig	النتيجة
بين المجموعات	15.386	19	0.810	1.416	0.188	لا توجد فروق
داخل المجموعات	18.307	32	0.572			
المجموع	33.693	51				

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

تشير النتائج الواردة في الجدول أعلاه إلى أن قيمة F المحسوبة تقدر بـ 1.416، عند درجة حرية (19، 32) وبمستوى sig = 0.188، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، وبذلك يمكن الاستدلال بعدم وجود تأثير على مستويات تقييم الأداء الإداري تعزى لمتغير الجامعة.

بناءً عليه فإنه يتم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا يوجد فروق في مستوى تقييم الأداء الإداري في الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.

3. الفرضية الفرعية الثالثة: توجد فروق في مستوى تقييم الأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.

يظهر الجدول رقم (19-4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة تبعاً لمتغير اسم الجامعة.

الجدول رقم (19-4): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة تبعاً لمتغير اسم الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig	النتيجة
بين المجموعات	13.519	19	0.712	0.834	0.655	لا توجد فروق
داخل المجموعات	27.285	32	0.853			
المجموع	40.803	51				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

يتبين من خلال النتائج المسجلة في الجدول أعلاه أن قيمة F المحسوبة تقدر بـ 0.834، عند درجة حرية (19، 32) وبمستوى sig = 0.655، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، وبذلك يمكن الاستدلال بعدم وجود تأثير على مستوى تقييم الأداء المجتمعي تعزى لمتغير الجامعة.

بناءً عليه فإنه يتم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد فروق حول مستوى تقييم الأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.

أما فيما يتعلق باختبار تحليل التباين للفرضية الرئيسية الرابعة، فقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (20-4).

الجدول رقم (20-4): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الرئيسية الرابعة تبعاً لمتغير اسم الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	Sig	النتيجة
بين المجموعات	11.688	19	0.615	1.268	0.269	لا توجد فروق
داخل المجموعات	15.522	32	0.485			
المجموع	27.210	51				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

الملاحظ من خلال النتائج المسجلة في الجدول أعلاه أن قيمة F المحسوبة تقدر بـ 1.268، عند درجة حرية (19، 32) وبمستوى sig = 0.269، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، وبذلك يمكن الاستدلال بعدم وجود تأثير على مستوى تقييم أداء الجامعات محل الدراسة تعزى لمتغير الجامعة.

بالتالي فإنه يتم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد فروق حول مستوى تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.

كخلاصة لنتائج التحليل السابقة الخاصة بالفرضيات الفرعية، يتضح أن النتائج الخاصة بهذه الفرضيات أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة، وعليه يمكن القول أن الفرضية الرابعة لم تتحقق من خلال عدم ثبوتها، وكذا عدم تحقق كل فرضياتها الجزئية.

المطلب الثالث: اختبار الفرضية الخامسة

نصت الفرضية الخامسة على أنه: "يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة على تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة".

من أجل اختبار هذه الفرضية والفرضيات الجزئية التي تتفرع عنها، لا بد من التأكد من صلاحية النموذج، من خلال استخدام تحليل التباين للانحدار، وقد كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (21-4).

الجدول رقم (21-4): نتائج تحليل التباين للانحدار للفرضية الرئيسية الخامسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	معامل الارتباط R	معامل التحديد R ²	F	Sig
الانحدار	5.557	1	5.557	0.452	0.204	12.832	0.001
الخطأ	21.653	50	0.433				
الإجمالي	27.210	51					

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

من خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة F المحسوبة تقدر بـ 12.832، بمستوى دلالة 0.001، وهذا الأخير هو أقل من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، كما بلغ معامل التحديد ما قيمته: 0.204 وهو ما يعني أن المتغير المستقل بشكله الإجمالي والمتمثل في "تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة" في هذا النموذج يفسر ما مقداره 20.40% من التباين في المتغير التابع المتمثل في "الأداء بأبعاده الثلاثة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة"، وهي نسبة تعكس وجود أثر ذو دلالة إحصائية لتطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة على تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

سيتم استخدام معامل ارتباط Pearson، وكذلك تحليل الانحدار الخطي البسيط، بهدف التأكد من مساهمة تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة على تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة. وقبل الإجابة عن هذه الفرضية ستم الإجابة على الفرضيات الفرعية المنبثقة عنها كما يلي.

3.1 اختبار الفرضية الجزئية الأولى: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب إدارة الجودة في تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

تتفرع عن هذه الفرضية ثلاثة فرضيات فرعية أخرى بحسب أبعاد الأداء كما يلي:

1. اختبار الفرضية الفرعية الأولى: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب إدارة الجودة في تقييم الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

يوضح الجدول رقم (22-4) نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الأولى.

الجدول رقم (22-4): نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الأولى للفرضية الجزئية الأولى

المعنوية الجزئية لمعاملات الانحدار				القدرة التفسيرية		المعنوية الكلية لنموذج الانحدار	
Sig	T	B		R ²	R	Sig	F
0.000	5.407	1.983	الثابت	0.165	0.406	0.000	9.867
0.001	3.141	0.447	تطبيق أساليب إدارة الجودة				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (تطبيق أساليب إدارة الجودة) والمتغير الفرعي الأول (الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة) يقدر بـ 0.406، وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 5%، حيث أن قيمة Sig=0.000، مما يدل على وجود علاقة طردية مقبولة بين المتغيرين. ويعزى هذا بالأساس لخيار المستجوبين بالنسبة لأسئلة هذه المتغيرات حيث جاء منخفض بالنسبة لأساليب إدارة الجودة ومتوسط بالنسبة للأداء الأكاديمي حسب معطيات المطلب السابق، والتي تجعل مشاهداتها في نفس الاتجاه تقريبا.

بالنسبة لقيمة معامل التحديد R² بلغت 0.165، وهذا يعني أن تطبيق أساليب إدارة الجودة في تقييم الأداء الأكاديمي تفسر وتساهم بـ 16.50% من التغيرات التي تحدث في مستوى تقييم الأداء الأكاديمي للجامعات الجزائرية محل الدراسة، والباقي 83.50% راجعة إلى عوامل أخرى.

كما نلاحظ أن قيمة معامل الانحدار B للمتغير المستقل (تطبيق أساليب إدارة الجودة) تقدر بـ 0.447، ما يفسر أن التغير بوحدة واحدة في المتغير المستقل، يقابله تغير مقدّر بـ 0.447 في المتغير التابع الأداء الأكاديمي للجامعات الجزائرية محل الدراسة، كما أن قيمة Sig=0.001 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، مما يعني أن الانحدار معنوي وبالتالي توجد علاقة بين المتغيرين. ويمكن التعبير عنها كما يلي: الأداء الأكاديمي = 1.983 + 0.447 أساليب إدارة الجودة.

وعليه فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب إدارة الجودة في تقييم الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

2. اختبار الفرضية الفرعية الثانية: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب إدارة الجودة في تقييم الأداء الإداري في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

يوضح الجدول رقم (23-4) نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثانية.

الجدول رقم (23-4): نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثانية للفرضية الجزئية الأولى

المعنوية الجزئية لمعاملات الانحدار				القدرة التفسيرية		المعنوية الكلية لنموذج الانحدار	
Sig	T	B		R ²	R	Sig	F
0.000	5.828	2.217	الثابت	0.138	0.372	0.003	13.692
0.007	2.833	0.418	تطبيق أساليب إدارة الجودة				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (تطبيق أساليب إدارة الجودة) والمتغير الفرعي الأول (الأداء الإداري في الجامعات الجزائرية محل الدراسة) يقدر بـ 0.372، وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 5%، حيث أن قيمة Sig=0.003، مما يدل على وجود علاقة طردية بين المتغيرين.

بالنسبة لقيمة معامل التحديد R^2 بلغت 0.138، وهذا يعني أن تطبيق أساليب إدارة الجودة تفسر وتساهم بـ 13.80% من التغيرات التي تحدث في مستويات تقييم الأداء الإداري للجامعات الجزائرية محل الدراسة، لتفسر النسبة المتبقية بعوامل أخرى.

كما نلاحظ أن قيمة معامل الانحدار B للمتغير المستقل (تطبيق أساليب إدارة الجودة) تقدر بـ 0.418، وهو ما يمكن الاستدلال من خلاله بأن التغير بوحدة واحدة في المتغير المستقل، يؤدي إلى التغير في المتغير التابع الأداء الإداري للجامعات الجزائرية محل الدراسة بقيمة 0.418، كما أن قيمة $\text{Sig}=0.007$ وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، مما يعني أن الانحدار معنوي وبالتالي توجد علاقة بين المتغيرين. يمكن التعبير عنها كما يلي: الأداء الإداري = $0.418 + 2.217$ أساليب لإدارة الجودة.

وعليه فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب إدارة الجودة في تقييم الأداء الإداري في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

3. اختبار الفرضية الفرعية الثالثة: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب إدارة الجودة في تقييم الأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة

يوضح الجدول رقم (24-4) نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة.

الجدول رقم (24-4): نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة للفرضية الجزئية الأولى

المعنوية الجزئية لمعاملات الانحدار				القدرة التفسيرية		المعنوية الكلية لنموذج الانحدار	
Sig	T	B		R^2	R	Sig	F
0.000	4.278	1.412	الثابت	0.215	0.464	0.001	13.692
0.001	3.700	0.473	تطبيق أساليب إدارة الجودة				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (تطبيق أساليب إدارة الجودة) والمتغير الفرعي الأول (الأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة) يقدر بـ 0.464، وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 5%، حيث أن قيمة $\text{Sig}=0.001$ ، مما يدل على وجود علاقة طردية بين المتغيرين.

بالنسبة لقيمة معامل التحديد R^2 بلغت 0.215، وهذا يعني أن تطبيق أساليب إدارة الجودة يفسر ويساهم بـ 21.50% من التغيرات التي تحدث في مستويات تقييم الأداء المجتمعي للجامعات الجزائرية محل الدراسة، والباقي 78.50% راجعة إلى عوامل أخرى.

كما نلاحظ أن قيمة معامل الانحدار B للمتغير المستقل (تطبيق أساليب إدارة الجودة) تقدر بـ 0.473، وهو ما يعني بأن التغير بوحدة واحدة في المتغير المستقل، يقابله تغير بقيمة 0.473 في المتغير التابع الأداء المجتمعي للجامعات الجزائرية محل الدراسة، كما أن قيمة $\text{Sig}=0.001$ أقل من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، مما يعني أن الانحدار معنوي وبالتالي توجد علاقة بين المتغيرين. يمكن التعبير عنها كما يلي: الأداء المجتمعي = $0.473 + 1.412$ أساليب إدارة الجودة.

بالتالي فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب إدارة الجودة في تقييم الأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

أما فيما يتعلق بنتائج اختبار الانحدار البسيط للفرضية الجزئية الأولى فيوضحها الجدول رقم (25-4).

الجدول رقم (25-4): نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الجزئية الأولى

المعنوية الجزئية لمعاملات الانحدار				القدرة التفسيرية		المعنوية الكلية لنموذج الانحدار	
Sig	T	B		R ²	R	Sig	F
0.000	6.343	1.853	الثابت	0.238	0.488	0.000	15.595
0.000	3.949	0.447	تطبيق أساليب إدارة الجودة				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

تشير نتائج الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (تطبيق أساليب إدارة الجودة) والمتغير التابع (تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة) يقدر بـ 0.488، وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 5% حيث أن قيمة Sig=0.000، مما يدل على وجود علاقة طردية مقبولة بين المتغيرين.

بالنسبة لقيمة معامل التحديد R² بلغت 0.238، وهذا يعني أن تطبيق أساليب إدارة الجودة يفسر ويساهم بـ 23.80% من التغيرات التي تحدث في مستويات تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة. والباقي مرده الى عوامل أخرى.

كما نلاحظ أن قيمة معامل الانحدار B للمتغير (تطبيق أساليب إدارة الجودة) تقدر بـ 0.447، وهو ما يمكن الاستدلال من خلاله بأن التغير بوحدة واحدة في المتغير المستقل، يؤدي الى تغير في المتغير التابع أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة بقيمة 0.447، كما أن قيمة Sig=0.000 أقل من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، مما يعني أن الانحدار معنوي وبالتالي توجد علاقة بين المتغيرين. يمكن التعبير عنها كما يلي: أداء الجامعات = 1.835 + 0.447 أساليب الجودة.

وعليه فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: "يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب إدارة الجودة في تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة".

3.2 اختبار الفرضية الجزئية الثانية: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أدوات إدارة الجودة في تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

تتفرع عن هذه الفرضية ثلاثة فرضيات فرعية أخرى بحسب أبعاد الأداء كما يلي:

1. اختبار الفرضية الفرعية الأولى: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أدوات إدارة الجودة في تقييم الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

يوضح الجدول رقم (26-4) نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الأولى.

الجدول رقم (26-4): نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الأولى للفرضية الجزئية الثانية

المعنوية الجزئية لمعاملات الانحدار				القدرة التفسيرية		المعنوية الكلية لنموذج الانحدار	
Sig	T	B		R ²	R	Sig	F
0.000	8.626	2.686	الثابت	0.036	0.190	0.177	1.875
0.177	1.369	0.170	تطبيق أدوات إدارة الجودة				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (تطبيق أدوات إدارة الجودة) والمتغير الفرعي الأول (الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة) يقدر بـ 0.190، وهو غير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 5%، حيث أن قيمة Sig=0.177، مما يعني وجود علاقة طردية ضعيفة بين المتغيرين. ويعزى هذا بالأساس

لخيار المستجوبين بالنسبة لأسئلة هذه المتغيرات حيث جاء منخفض بالنسبة لأدوات إدارة الجودة ومتوسط بالنسبة للأداء الأكاديمي حسب معطيات المطلب السابق.

بالنسبة لقيمة معامل التحديد R^2 بلغت 0.036، وهذا يعني أن تطبيق أدوات إدارة الجودة الشاملة في تقييم الأداء الأكاديمي تفسر وتساهم بـ 3.60% فقط من التغيرات التي تحدث في مستوى تقييم الأداء الأكاديمي للجامعات الجزائرية محل الدراسة، والباقي راجع إلى عوامل أخرى.

كما نلاحظ أن قيمة معامل الانحدار B للمتغير المستقل (تطبيق أدوات إدارة الجودة الشاملة) تقدر بـ 0.170، ما يفسر أن التغير بوحدة واحدة في المتغير المستقل، يقابله تغير يقدر بـ 0.170 في المتغير التابع الأداء الأكاديمي للجامعات الجزائرية محل الدراسة، كما أن قيمة $Sig=0.177$ وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، مما يعني أن الانحدار غير معنوي وبالتالي لا توجد علاقة بين المتغيرين.

وعليه فإنه يتم رفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه: لا يوجد أثر يبرز دور تطبيق أدوات إدارة الجودة في تقييم الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

2. اختبار الفرضية الفرعية الثانية: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أدوات إدارة الجودة على تقييم الأداء الإداري في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

يوضح الجدول رقم (27-4) نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثانية.

الجدول رقم (27-4): نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثانية للفرضية الجزئية الثانية

المعنوية الجزئية لمعاملات الانحدار				القدرة التفسيرية		المعنوية الكلية لنموذج الانحدار	
Sig	T	B		R^2	R	Sig	F
0.000	6.761	1.838	الثابت	0.147	0.383	0.005	8.615
0.005	2.935	0.319	تطبيق أدوات إدارة الجودة				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (تطبيق أدوات إدارة الجودة) والمتغير الفرعي الثاني (الأداء الإداري في الجامعات الجزائرية محل الدراسة) يقدر بـ 0.383، وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 5%، حيث أن قيمة $Sig=0.003$ ، مما يدل على وجود علاقة طردية مقبولة بين المتغيرين.

بالنسبة لقيمة معامل التحديد R^2 بلغت 0.147، وهذا يعني أن تطبيق أدوات إدارة الجودة تفسر وتساهم بـ 14.70% من التغيرات التي تحدث في مستويات تقييم الأداء الإداري للجامعات الجزائرية محل الدراسة، لتفسر النسبة المتبقية بعوامل أخرى.

كما نلاحظ أن قيمة معامل الانحدار B للمتغير المستقل (تطبيق أدوات إدارة الجودة) تقدر بـ 0.319، وهو ما يمكن الاستدلال من خلاله بأن التغير بوحدة واحدة في المتغير المستقل، يؤدي إلى التغير في المتغير التابع الأداء الإداري للجامعات الجزائرية محل الدراسة بقيمة 0.319، كما أن قيمة $Sig=0.005$ وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، مما يعني أن الانحدار معنوي وبالتالي توجد علاقة بين المتغيرين. يمكن التعبير عنها كما يلي: الأداء الإداري = $1.838 + 0.319$ أدوات إدارة الجودة.

وعليه فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أدوات إدارة الجودة في تقييم الأداء الإداري في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

3. اختبار الفرضية الفرعية الثالثة: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أدوات إدارة الجودة على تقييم الأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

يوضح الجدول رقم (28-4) نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة.

الجدول رقم (28-4): نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة للفرضية الجزئية الثانية

المعنوية الجزئية لمعاملات الانحدار				القدرة التفسيرية		المعنوية الكلية لنموذج الانحدار	
Sig	T	B	الثابت	R ²	R	Sig	F
0.000	8.441	2.608	الثابت	0.090	0.301	0.030	4.975
0.030	2.230	0.275	تطبيق أدوات إدارة الجودة				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (تطبيق أدوات إدارة الجودة) والمتغير الفرعي الأول (الأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة) يقدر بـ 0.301، وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 5%، حيث أن قيمة $Sig=0.015$ ، مما يدل على وجود علاقة طردية مقبولة بين المتغيرين. بالنسبة لقيمة معامل التحديد R^2 بلغت 0.090، وهذا يعني أن تطبيق أدوات إدارة الجودة الشاملة تفسر وتساهم بـ 9.00% من التغيرات التي تحدث في مستويات تقييم الأداء المجتمعي للجامعات الجزائرية محل الدراسة، والباقي مرده إلى عوامل أخرى.

كما نلاحظ أن قيمة معامل الانحدار B للمتغير المستقل (تطبيق أدوات إدارة الجودة) تقدر بـ 0.275، وهو ما يعني بأن التغير بوحدة واحدة في المتغير المستقل، يقابله تغير بقيمة 0.275 في المتغير التابع الأداء المجتمعي للجامعات الجزائرية محل الدراسة، كما أن قيمة $Sig=0.030$ وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، مما يعني أن الانحدار معنوي وبالتالي توجد علاقة بين المتغيرين. يمكن التعبير عنها كما يلي: الأداء المجتمعي = $2.608 + 0.275$ أدوات الجودة.

بالتالي فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أدوات إدارة الجودة في تقييم الأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

أما فيما يتعلق بنتائج اختبار الانحدار البسيط للفرضية الجزئية الثانية فيوضحها الجدول رقم (34-4).

الجدول رقم (29-4): نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الجزئية الثانية

المعنوية الجزئية لمعاملات الانحدار				القدرة التفسيرية		المعنوية الكلية لنموذج الانحدار	
Sig	T	B	الثابت	R ²	R	Sig	F
0.000	9.509	2.366	الثابت	0.115	0.340	0.014	6.518
0.014	2.553	0.254	تطبيق أدوات إدارة الجودة				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

تشير نتائج الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (تطبيق أدوات إدارة الجودة) والمتغير التابع (تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة) يقدر بـ 0.340، وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 5% حيث أن قيمة $Sig=0.014$ ، مما يدل على وجود علاقة طردية ضعيفة بين المتغيرين.

بالنسبة لقيمة معامل التحديد R^2 بلغت 0.115، وهذا يعني أن تطبيق أدوات إدارة الجودة تفسر وتساهم بـ 11.50% من التغيرات التي تحدث في مستويات تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة، والباقي مرده إلى عوامل أخرى.

كما نلاحظ أن قيمة معامل الانحدار B للمتغير (تطبيق أدوات إدارة الجودة) تقدر بـ 0.254، وهو ما يمكن الاستدلال من خلاله بأن التغير بوحدة واحدة في المتغير المستقل، يؤدي إلى تغير في المتغير التابع أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة بقيمة 0.254، كما أن قيمة Sig=0.014 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، مما يعني أن الانحدار معنوي وبالتالي توجد علاقة بين المتغيرين. يمكن التعبير عنها كما يلي: أداء الجامعات = $0.254 + 2.366$ أدوات إدارة الجودة.

وعليه فإنه يتم رفض الفرضية الصفريّة وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: "يوجد أثر يبرز دور تطبيق أدوات إدارة الجودة في تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة".

3.3 اختبار الفرضية الرئيسية الخامسة

بعد اختبار الفرضيات الجزئية، سيتم اختبار الفرضية الرئيسية الخامسة، ولكن قبل اختبار هذه الفرضية، سيتم اختبار الفرضيات الفرعية تبعا لأبعاد المتغير التابع الأداء: الأداء الأكاديمي، الإداري والمجتمعي.

1. اختبار الفرضية الفرعية الأولى: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في تقييم الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

يوضح الجدول رقم (30-4) نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الأولى.

الجدول رقم (30-4): نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الأولى

المعنوية الجزئية لمعاملات الانحدار				القدرة التفسيرية		المعنوية الكلية لنموذج الانحدار	
Sig	T	B		R ²	R	Sig	F
0.000	6.073	2.234	الثابت	0.105	0.324	0.019	5.870
0.019	2.423	0.354	تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة) والمتغير الفرعي الأول (الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة) يقدر بـ 0.324، وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 5%، حيث أن قيمة Sig=0.019، مما يدل على وجود علاقة طردية مقبولة بين المتغيرين.

بالنسبة لقيمة معامل التحديد R² بلغت 0.105، وهذا يعني أن تطبيق أدوات وأساليب إدارة الجودة في تقييم الأداء الأكاديمي تفسر وتساهم بـ 10.50% فقط من التغيرات التي تحدث في مستوى تقييم الأداء الأكاديمي للجامعات الجزائرية محل الدراسة، والباقي راجع إلى عوامل أخرى.

كما نلاحظ أن قيمة معامل الانحدار B للمتغير المستقل (تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة) تقدر بـ 0.354، ما يفسر أن التغير بوحدة واحدة في المتغير المستقل، يقابله تغير يقدر بـ 0.354 في المتغير التابع الأداء الأكاديمي للجامعات الجزائرية محل الدراسة، كما أن قيمة Sig=0.019 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، مما يعني أن الانحدار معنوي وبالتالي توجد علاقة بين المتغيرين. يمكن التعبير عنها كما يلي: الأداء الأكاديمي = $0.354 + 2.234$ أساليب وأدوات إدارة الجودة.

وعليه فإنه يتم رفض الفرضية الصفريّة وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في تقييم الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

2. الفرضية الفرعية الثانية: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في تقييم الأداء الإداري في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

يوضح الجدول رقم (4-31) نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثانية.

الجدول رقم (4-31): نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثانية

المعنوية الجزئية لمعاملات الانحدار				القدرة التفسيرية		المعنوية الكلية لنموذج الانحدار	
Sig	T	B		R ²	R	Sig	F
0.000	4.539	1.451	الثابت	0.215	0.464	0.001	13.698
0.001	3.701	0.470	تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (تطبيق أدوات وأساليب إدارة الجودة) والمتغير الفرعي الثاني (الأداء الإداري في الجامعات الجزائرية محل الدراسة) يقدر بـ 0.464، وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 5%، حيث أن قيمة Sig=0.001، مما يدل على وجود علاقة طردية مقبولة بين المتغيرين.

بالنسبة لقيمة معامل التحديد R² بلغت 0.215، وهذا يعني أن تطبيق أدوات وأساليب إدارة الجودة تفسر وتساهم بـ 21.50% من التغيرات التي تحدث في مستويات تقييم الأداء الإداري للجامعات الجزائرية محل الدراسة، لتفسر النسبة المتبقية بعوامل أخرى.

كما نلاحظ أن قيمة معامل الانحدار B للمتغير المستقل (تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة) تقدر بـ 0.470، وهو ما يمكن الاستدلال من خلاله بأن التغير بوحدة واحدة في المتغير المستقل، يؤدي إلى التغير في المتغير التابع الأداء الإداري للجامعات الجزائرية محل الدراسة بقيمة 0.470، كما أن قيمة Sig=0.001 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، مما يعني أن الانحدار معنوي وبالتالي توجد علاقة بين المتغيرين. يمكن التعبير عنها كما يلي: الأداء الإداري = 1.451 + 0.470 أساليب وأدوات إدارة الجودة.

وعليه فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في تقييم الأداء الإداري في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

3. الفرضية الفرعية الثالثة: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في تقييم الأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

يوضح الجدول رقم (4-32) نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة.

الجدول رقم (4-32): نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة

المعنوية الجزئية لمعاملات الانحدار				القدرة التفسيرية		المعنوية الكلية لنموذج الانحدار	
Sig	T	B		R ²	R	Sig	F
0.000	6.127	2.262	الثابت	0.136	0.368	0.007	7.843
0.007	2.801	0.411	تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (تطبيق أدوات إدارة الجودة) والمتغير الفرعي الثالث (الأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة) يقدر بـ: 0.368، وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 5%، حيث أن قيمة $Sig=0.007$ ، مما يدل على وجود علاقة طردية مقبولة بين المتغيرين.

بالنسبة لقيمة معامل التحديد R^2 بلغت 0.136، وهذا يعني أن تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة تفسر وتساهم بـ: 13.60% من التغيرات التي تحدث في مستويات تقييم الأداء المجتمعي للجامعات الجزائرية محل الدراسة، والباقي مرده إلى عوامل أخرى.

كما نلاحظ أن قيمة معامل الانحدار B للمتغير المستقل (تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة) تقدر بـ: 0.411، وهو ما يعني بأن التغير بوحدة واحدة في المتغير المستقل، يقابله تغير بقيمة 0.411 في المتغير التابع الأداء المجتمعي للجامعات الجزائرية محل الدراسة، كما أن قيمة $Sig=0.007$ وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، مما يعني أن الانحدار معنوي وبالتالي توجد علاقة بين المتغيرين. يمكن التعبير عنها كما يلي: الأداء المجتمعي = $0.411 + 2.262$ أساليب وأدوات إدارة الجودة.

بالتالي فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في تقييم الأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

بالنسبة لاختبار الفرضية الرئيسية الخامسة يوجد أثر ذو دلالة إحصائية يبرز دور تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة. جاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (33-4).

الجدول رقم (33-4): نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الرئيسية الخامسة

المنعوية الجزئية لمعاملات الانحدار				القدرة التفسيرية		المنعوية الكلية لنموذج الانحدار	
Sig	T	B	الثابت	R^2	R	Sig	F
0.000	96.805	1.969	الثابت	0.204	0.452	0.001	12.832
0.001	3.582	0.412	تطبيق أساليب أدوات الجودة				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

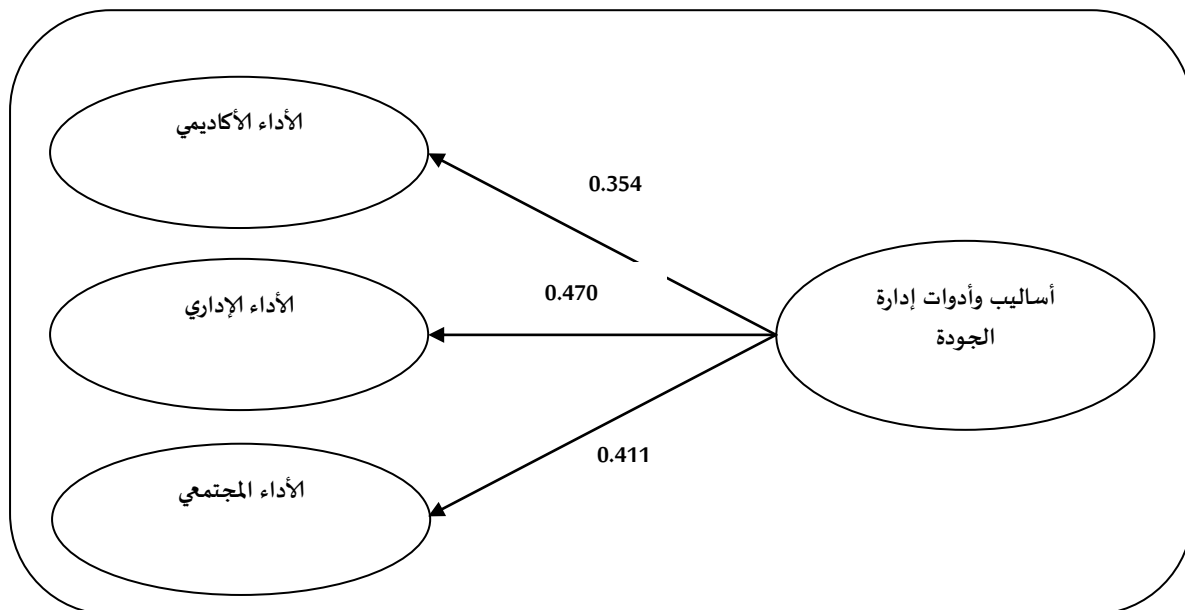
تشير نتائج الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغير المستقل (تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة) والمتغير التابع (أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة) يقدر بـ: 0.452، وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 5% حيث أن قيمة $Sig=0.001$ ، مما يدل على وجود علاقة طردية ضعيفة بين المتغيرين.

بالنسبة لقيمة معامل التحديد R^2 بلغت 0.204، وهذا يعني أن تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة تفسر وتساهم بـ: 20.40% من التغيرات التي تحدث في مستويات تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة، والباقي مرده إلى عوامل أخرى.

كما نلاحظ أن قيمة معامل الانحدار B للمتغير (تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة) تقدر بـ: 0.412، وهو ما يمكن الاستدلال من خلاله بأن التغير بوحدة واحدة في المتغير المستقل، يؤدي إلى تغير في المتغير التابع أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة بقيمة 0.412، كما أن قيمة $Sig=0.001$ وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، مما يعني أن الانحدار معنوي وبالتالي توجد علاقة بين المتغيرين. يمكن التعبير عنها كما يلي: أداء الجامعات = $0.412 + 1.969$ أساليب وأدوات إدارة الجودة.

بناءً عليه فإنه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه: يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

يمكن التعبير على ما تم التوصل إليه من نتائج في النموذج التوضيحي كما يلي:
الشكل رقم (4/6): نموذج يوضح أثر تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة الشاملة في تقييم أداء الجامعات الجزائرية
محل الدراسة



المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج تحليل الانحدار البسيط.

كخلاصة لنتائج التحليل السابقة الخاصة بالفرضيات الفرعية والفرضية الرئيسية وبالنظر إلى النموذج أعلاه، يتضح أن النتائج الخاصة بهذه الفرضيات أظهرت وجود أثر ذو دلالة إحصائية يبرز مساهمة تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة الشاملة على مستوى تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة، وعليه يمكن القول أن الفرضية الخامسة تحققت من خلال ثبوتها، وكذا تحقق فرضياتها الجزئية.

المطلب الرابع: مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضيات

انطلاقاً من النتائج المتوصل إليها من خلال المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة، سنحاول تفسير ومناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء نتائج اختبار الفرضيات.

4.1 مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الرئيسية الأولى والثانية

أظهرت النتائج المتوصل إليها فيما يخص هذه الفرضية، بالنظر لنتائج تحليل أجوبة أسئلة المقابلة مع رؤساء خلايا ضمان الجودة، ونتائج الإحصاء الوصفي بناء على أجوبة مفردات العينة المبحوثة، ما يلي:
_ أن مستوى تطبيق أدوات وأساليب إدارة الجودة هو مستوى يتفاوت بين المستوى المنخفض إلى المتوسط في الجامعات الجزائرية محل الدراسة. مما يشير إلى عدم تحقق الفرضية الرئيسية الأولى، التي توقعت أن: مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة هو مستوى مرتفع.

بناءً على هذه النتيجة وحسب أجوبة المسؤولين والأعضاء على مستوى خلايا ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية محل الدراسة، يمكن تفسير ذلك بالنظر إلى كون مدخل إدارة الجودة الشاملة لا يزال مفهوم غامض بالنسبة للوسط الجامعي الجزائري، وأن مستوى تطبيقها بالأخذ بعين الاعتبار مبادئها في مراحله الأولى، ويمكن إرجاع ذلك إلى كون الإمكانيات الحالية "مادية ومالية وتنظيمية وذهنية" لا ترقى لمستوى بناء نظام لضمان الجودة بشكل يراعي ما تضعه الوزارة من خطط استراتيجية في هذا الإطار وبين واقع الجامعة الجزائرية وخاصة خلايا ضمان الجودة وما تواجهه من تحديات تكبل من عملها

وتجعله دون تثمين. وعليه شكل مطلب مأسسة الخلايا وتعزيز استقلاليتها وتوسيع صلاحيات رؤسائها مطلباً أساسياً، إضافة إلى ضرورة تحسين كفاءة الفاعلين في خلايا ضمان الجودة والفاعلين الجامعيين بصفة عامة في مجال التكوين في ضمان الجودة، لتجديد معارفهم وأطرهم الفكرية في هذا المضمار.

أما فيما يتعلق بالفرضية الثانية أظهرت النتائج المتوصل إليها، بالنظر لنتائج اختبار تحليل التباين الأحادي بأنه لا توجد فروق في مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة بالجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير اسم الجامعة. مما يعني عدم تحقق الفرضية الرئيسية الثانية، التي توقعت أنه: توجد فروق في مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة بالجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير اسم الجامعة.

4.2 مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الرئيسية الثالثة والرابعة

النتائج المتوصل إليها من تحليل أجوبة أسئلة دليل المقابلة، ونتائج التحليل الإحصائي في الجانب الميداني أظهرت أن: مستوى تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة هو مستوى متوسط يميل إلى التدني في بعض جوانبه. من خلال هذه النتيجة يمكن القول بأن الفرضية الثالثة التي مفادها أن مستوى تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة لم يتحقق.

بناءً على هذه النتيجة وحسب إجابات المسؤولين والأعضاء على مستوى خلايا ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية محل الدراسة، يمكن تفسير أسباب ذلك بقلة ثقافة تحسين وتقييم الأداء وعدم فعالية نتائج نظام التقييم الداخلي لأبعاد الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي، وعدم تثمين ما يتم التوصل إليه من نتائج، ويعود ذلك إلى السياسة المركزية في الجامعات وإشكالية الحوكمة وغياب الشفافية الإدارية والنظرة الاستراتيجية التي تعاني منها المنظومة الجامعية الجزائرية، وأيضاً ضعف سياسة التكوين للفاعلين في مجال الجودة، إضافة إلى تغييب أنظمة المساءلة والرقابة على الجودة، وقلة الإمكانيات المادية والتنظيمية اللوجستية المسخرة لتطبيق نظام ضمان الجودة الذي تبقى الجامعات الجزائرية محل الدراسة والجزائرية عموماً بعيدة عنه بشكل محسوس، هذا بالإضافة إلى عدم متابعة أنشطة خلايا ضمان الجودة وعدم استقرار الفرق البشرية المكونة لها، مع عدم وضع وضوح أسلوب ومعايير انتفاءهم، حيث وقفنا من خلال البحث الميداني على تغيير عدد من مسؤولي هذه الخلايا وإعادة تشكيل أعضائها وإطارها التنظيمي، والبعض الآخر لا يزال بدون أعضاء، الأمر الذي يؤخر من بناء نظام ضمان الجودة ثابت ومستقر وتحقيق النتائج المرجوة من عمليات التقييم الذاتي التي تمت للانتقال إلى خطوات أخرى. كما نشير إلى ما أكد عليه الكثير من المستجوبين من مسؤولين وأعضاء وهو غياب أنظمة التحفيز تشجعهم على الالتزام والمبادرة الإيجابية في أنشطة الخلايا.

أما فيما يتعلق بالفرضية الرابعة أظهرت النتائج المتوصل إليها، بالنظر لنتائج اختبار تحليل التباين الأحادي بأنه: لا توجد فروق في مستوى تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير اسم الجامعة. مما يعني عدم تحقق الفرضية الرئيسية الرابعة، التي توقعت أنه: توجد فروق في مستوى تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة تعزى لمتغير اسم الجامعة.

4.3 مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الرئيسية الخامسة

النتائج المتوصل إليها من تحليل أجوبة أسئلة دليل المقابلة، ونتائج التحليل الإحصائي في الجانب الميداني أظهرت أنه: يوجد أثر يبرز دور أساليب وأدوات إدارة الجودة في تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة. من خلال هذه النتيجة تتأكد الفرضية الخامسة التي مفادها أن يوجد أثر يبرز دور أساليب وأدوات إدارة الجودة في تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

تدل النتائج المتوصل إليها من تحليل أجوبة أسئلة المقابلات والتحليل الإحصائي للاستبيان، حول مستويات تطبيق كل من أدوات وأساليب إدارة الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة، التي جاءت في مجملها من ضعيفة إلى متوسطة، وما جاء من نتائج حول مستوى الأداء بأبعاده الثلاثة التي كانت متوسطة تميل إلى المستوى المنخفض، فإنه يمكن القول بأن هناك علاقة طردية وأثر إيجابي لأدوات وأساليب إدارة الجودة على الأداء (الأكاديمي، الإداري، والمجتمعي) وفقا لاتجاهات أفراد العينة المستجوبين في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

بذلك وبما أن مستوى تطبيق أدوات وأساليب إدارة الجودة وتقييم الأداء كانت في مجملها (من متوسطة إلى ضعيفة)، فيمكن القول بأن تطبيق متوسط/ضعيف لأدوات وأساليب الجودة يؤدي إلى مستوى متوسط/ضعيف في أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة، وهو ما يعني قبول الفرضية الأخيرة التي تنص على: وجود أثر يبرز دور تطبيق أدوات وأساليب إدارة الجودة على مستوى أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة. إلا أن هذا التأثير يعتبر غير كاف مقارنة بما هو متوقع، وذلك مرده إلى جملة من الأسباب أهمها عدم التوافق بين إمكانيات الجامعات الجزائرية محل الدراسة ومتطلبات تجسيد فلسفة إدارة الجودة كنظام يلزمه أولا:

- _ رؤية واضحة وإستراتيجية محكمة من الجهة الوصية ومتابعة دورية لإجراءات تطويره؛
- _ عدم ملائمة بعض من معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي مع الخصوصية التي تتمتع بها الجامعة الجزائرية؛
- _ ضعف توجه بعض الجامعات الجزائرية لتحسين مؤشرات الأداء؛
- _ إضافة إلى عدم الاستقلالية المؤسسية لخلايا ضمان الجودة مما أضعف الدور المنوط بها؛
- _ ضعف مستويات التكوين في مجال ضمان الجودة للفاعلين في هذا الجانب وفي المجتمع الجامعي ككل، مما أدى إلى نتائج غير مرضية فيما يخص تطبيق آليات ضمان الجودة وتقييم الأداء.

خلاصة:

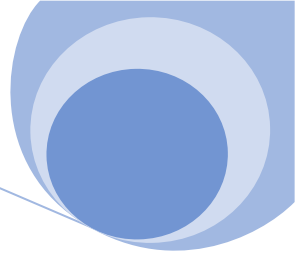
بناءً على نتائج الدراسة الميدانية التي تمت على مستوى خلايا ضمان الجودة لمجموعة من الجامعات الجزائرية وبعد التحليل الكيفي لنتائج المقابلات واعتماداً على التحليل الإحصائي الكمي لنتائج الاستبيان، واختبار الفرضيات باستخدام برنامجي SPSS، تم التوصل إلى جملة من النتائج تتمثل في:

_ أظهرت نتائج تحليل المقابلات والتحليل الإحصائي الوصفي، وجود مستويات متفاوتة في تبني مدخل إدارة الجودة الشاملة ومبادئ تطبيقها تتراوح بين الجزئية إلى المنعدمة، وكذا بالنسبة لمستويات إدراك الأداء وتحسينه التي كانت من متدنية إلى متوسطة، وهي ذات النتيجة المتوصل إليها حول مستوى فعالية مساهمة خلايا ضمان الجودة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.

_ بينت النتائج أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة الشاملة هو مستوى ليس بالمرتفع في الجامعات الجزائرية محل الدراسة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.

_ كما بينت النتائج أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تقييم الأداء هو مستوى ليس بالمرتفع في الجامعات الجزائرية محل الدراسة رغم الجهود التي تبذل لكنها لا ترقى لمستوى التطلعات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم أداء الجامعات محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.

_ أكدت نتائج التحليل الكمي المتوصل إليها وجود أثر يبرز دور تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة الشاملة في تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة وبالتالي إمكانية تحسينه.



خاتمة

... تلخيص الدراسة

1. نتائج الدراسة

2. اقتراحات الدراسة

3. آفاق الدراسة

خاتمة:

انطلاقاً من الجانب النظري للدراسة والتحليل الميداني للمفاهيم المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة وأدواتها وأساليبها، وأداء مؤسسات التعليم العالي، يمكن القول أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة ضرورة ملحة وحتمية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية نظراً للتوجهات الحالية لهذا القطاع، وأن ضمان الجودة يتطلب تحديد خطط إستراتيجية ووضع أهداف واضحة، وآليات مناسبة لضمان الجودة الداخلية والخارجية للجامعات، وذلك من خلال الاهتمام بتحقيق الجودة الشاملة التي بالإضافة لكونها فلسفة متكاملة قائمة على جملة من القيم، فهي بالأساس قائمة على مفهوم عملياتي يشتمل مجموعة متنوعة من أدوات وتقنيات الضبط الإحصائي للجودة، التي إذا تمّ تطبيقها والتدريب الجيد لاستخدامها ومعرفة الخطوات الأساسية لاستخداماتها ودرجة التفضيل بين خطوات تنفيذها، كل ذلك يؤدي إلى فهم الكثير من الحقائق والعلاقات وحل العديد من المشكلات التي يمكن أن تواجهها مختلف الأنشطة والعمليات التربوية والإدارية، وتحقيقاً لمفاهيم الجودة المنشودة للخدمات الجامعية.

وتجدر الإشارة إلى أن أهمية معرفة وتطبيق أدوات الجودة ينعكس بالدرجة الأولى في التحسين المستمر لأداء مؤسسات التعليم العالي، هذا الأخير الذي يعبر عن منظومة التعليم العالي ككل كعملية مكونة من مدخلات، وعمليات ومخرجات، يمكن قياس كل منها بمجموعة من المؤشرات الكمية والكيفية.

على مستوى الجامعات الجزائرية وبالرغم من الجهود المبذولة لإصلاح منظومة التعليم العالي، إلا أن تطبيق الجودة وضمانها لا يزال في مرحلة المبتدأ ومستويات متوسطة إذا لم نقل منخفضة، وتطبيق أساليب وأدوات الجودة لا يزال متوسط في بعضها ومتدني في بعضها الآخر، ما انعكس على مستويات تطوير الأداء التي تبقى غير مرضية وبعيدة عن الطموحات. هذا ما يتطلب إعادة النظر في إصلاحات التعليم العالي الجزائري، بإجراء تحسين مستمر في بعض مستوياته، وتحسين جذري في مستويات أخرى منه، بالاعتماد على مفهوم إدارة الجودة الشاملة كفلسفة إدارية قائمة على مبادئ ومجموعة من المعايير تقيس كل أنشطة المنظومة التعليمية، ومفهوم عملياتي يشتمل على مجموعة من الأساليب والأدوات للتخطيط والإدارة، وهو ما حاولنا توضيحه وتبياننا نظرياً وميدانياً من خلال جملة من النتائج تعكس واقعية ذلك.

1. نتائج الدراسة

خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج وهذا بناء على ما تم تناوله في الفصول النظرية من الدراسة والإطار الميداني لها، يمكن توضيحها في النقاط التالية:

_ النتائج المتعلقة بالجانب النظري

- _ تبني مدخل إدارة الجودة الشاملة كثقافة وفلسفة إدارية جديدة تقود مؤسسات التعليم العالي، وبمراعاة جميع الأطراف ذوي المصلحة، لتحقيق مزيداً من الفعالية والتميز والتنافسية، فرضته المتغيرات الحديثة في العالم على مؤسسات التعليم العالي عموماً، مما أدى إلى ضرورة الأخذ برؤى إستراتيجية تطويرية تستجيب لحتمية تجسيد منظور الجودة ونظام ضمان الجودة.
- _ تعبر إدارة الجودة الشاملة على منظومة عمل متكاملة في العملية التعليمية، بدءاً من المدخلات مروراً بالعمليات ووصولاً للمخرجات التي تلي احتياجات المجتمع الداخلي والخارجي للجامعات. وانطلاقاً من اعتبارها جزءاً رئيسياً من إستراتيجية الجامعة، مع التركيز على مشاركة كل الفاعلين في تعزيز إمكانيات التنفيذ، واعتبار كل فرد في الجامعة مسؤولاً عن الجودة، وهو المنوط بتغيير ثقافتها.
- _ يستند التطبيق العملي لمدخل إدارة الجودة الشاملة باعتباره نظام عمل إداري متكامل يشتمل على (المدخلات، عمليات ومخرجات)، يحتمل التطوير والتغيير باستمرار في مؤسسات التعليم العالي، على مجموعة من القيم والأساليب والأدوات، هذه الأخيرة تحتل مكانة هامة وتشكل نواة لتحقيق التميز والاستمرارية والتحسين المستمر الذي تتبناه مؤسسات التعليم العالي لتحقيق الجودة وكفاءة الأداء.
- _ تسمح أساليب وأدوات إدارة الجودة بتبني أفضل الممارسات لتحسين الأداء، بالاستناد إلى بيئة تنظيمية تقوم على الحقائق والواقعية في جمع وتحليل البيانات بما يجعلها قاعدة سليمة في صناعة واتخاذ القرارات، ومن خلال استخدامها بشكل تكاملي وليس تبادلي وفهم طرق استخدامها بما يزيد من كفاءة وفعالية تطبيقها، ما يسمح بتجسيد مزيداً من فرص التحسين في النظام.

_ يشير مصطلح ضمان الجودة إلى عملية مستمرة ودائمة لتقييم جودة مؤسسات أو برامج التعليم العالي، ويتطلب ذلك اعتبارها جزء من الإدارة العامة التي تحدد سياسة الجودة في المؤسسة، بما يضمن تصميم السياسات والآليات والأساليب المناسبة والنطاق الملائم لتطبيقها، بحيث تكون الممارسات موجهة نحو تحقيق المخرجات المتوقعة. وتبدأ عملية ضمان الجودة بالضمان الداخلي للجودة بوضع خطط إستراتيجية تحدد بوضوح أهدافها ومعايير الجودة ومؤشرات الأداء التي تسمح بالقيام بإجراءات التقييم الذاتي ليتم تحويل نتائجه إلى خطط تنفيذية توجه مختلف الإدارات والأقسام، ثم تأتي بعدها إجراءات تطبيق ضمان الجودة الخارجية لتقييم عمليات أو برامج أو المؤسسة ككل، لتحديد ما إذا كانت تفي بالمعايير المحددة، وهو ما يتيح إجراء عمليات التحسين الضرورية في مؤسسات التعليم العالي.

_ تتشكل منظومة أداء مؤسسات التعليم العالي نتيجة لنوعية المدخلات، وأنشطتها وعملياتها، والمخرجات التي هي حصيلة التفاعل بين مدخلات النظام وعملياتها. ويخضع الأداء لعمليات تقييم تقوم على تحليل الوضع الراهن للأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي ومتوسط تطبيق مؤشراتهم، للكشف عن نواحي القوة والضعف، وتحديد الانحرافات وأوجه القصور وتشخيص المشاكل التي تؤثر سلباً على الأداء، وذلك بهدف اتخاذ القرار المناسب والارتقاء بمستوى الأداء وتحسينه.

_ حتى تُحقق أساليب وأدوات الجودة الهدف منها وهو تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، لابد من حسن التخطيط والتنظيم والقيادة، بشكل يسمح بوضع معايير للجودة ومؤشرات أداء مرجعية مناسبة، مما يعني ضرورة تصميم الإطار القانوني والتنظيمي اللازم للتقييم الجامعي، وإنشاء جهات فاعلة مستقلة وخبراء للقيام بإجراءات عملية التقييم ونشر ثقافته.

_ تجسدت الإرادة السياسية الجزائرية لإرساء قواعد إصلاح قطاع التعليم العالي، في ظل الزخم الكبير من التحولات التي يعرفها هذا القطاع وطنياً ودولياً، في تبني جملة من الإصلاحات تمثلت في تطبيق نظام LMD، إنشاء هيئات وطنية لضمان الجودة مثل اللجنة الوطنية للجودة، وإنشاء خلايا للجودة على مستوى الجامعات والكليات، إلا أن هذه الجهود لم ترق للمستوى المرغوب ولم تنعكس بالشكل الإيجابي المطلوب، إذ لازالت مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ترزخ تحت طائلة مجموعة من الظواهر السلبية منها التنظيمية المتعلقة بالجامعة في حد ذاتها، والبيداغوجية، وغياب ثقافة الجودة وغيرها من الاختلالات.

_ النتائج المتعلقة بالجانب الميداني

_ رغم تأكيد المستجوبين على إدراك مفهوم إدارة الجودة الشاملة كفلسفة إدارية إلا أن هذا المصطلح لا يزال مهماً في المشهد الجامعي الجزائري، لذلك فإنه ورغم جهود إرساء قواعده من خلال التوجه نحو نظام ضمان الجودة لا تزال غير كافية وجزئية، وذلك لأسباب عدة أهمها تراجع الإرادة السياسية والوصاية والهيئات المختصة على التوجهات في هذا الإطار، إضافة إلى ما تعانيه خلايا ضمان الجودة من إهمال وشغور وظيفي للفاعلين فيها وضعف في الإمكانيات المتوفرة لبعث نشاطها من إطار قانوني وتنظيمي يوطر نشاطها ويحدد واجبات وحقوق الفاعلين فيها.

_ بالنسبة لإدراك الأداء ومؤشراته جاءت أجوبة المستجوبين تميل إلى وجود توجه متوسط يميل إلى الضعف، رغم إدراكهم لأشكال التحسين المناسبة الواجب اتباعها، إلا أن تحقيق ذلك يلزمه إزالة العديد من القيود ومواجهة الكثير من التحديات أبرزها: عدم تثبيت فعلي لنظام ضمان الجودة، وضغوطات البيئة الجامعية المتمثلة خاصة في غياب ثقافة الجودة وثقافة تقييم الأداء، وكذا قلة الأفراد المؤهلين والخبراء في هذا المجال، أيضاً قلة الدورات التكوينية للفاعلين على مستوى خلايا ضمان الجودة والمضطلعين بالشأن، توفير الإمكانيات المالية وتطوير أنظمة للتحفيز تساهم في تشجيع المبادرات الإيجابية.

_ أظهرت النتائج أن خلايا ضمان الجودة غير ملمة بمفاهيم أساليب وأدوات إدارة الجودة يتضح ذلك من خلال أجوبة المسؤولين حول الأساليب والأدوات المطبقة، حيث اقتصر على مجموعة بسيطة من الأساليب والأدوات جاء في مقدمتها التقييم الذاتي بمستوى متوسط والذي تم بشكل حسن في بعض الجامعات وبشكل جزئي و "اختياري" و"شكلي" في البعض الآخر، تلتها بمستوى منخفض أساليب وأدوات مثل المقارنة المرجعية، التحسين المستمر، حلقات الجودة، وحل المشكلات. وهذا التوجه عكسته أيضاً نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الاستبيان.

- _ جاءت نتائج مستويات تقييم الأداء على مستوى الجامعات محل الدراسة وفقا لأجوبة رؤساء خلايا ضمان الجودة غير مرضية حيث انقسمت بين المستوى المتوسط والمتدني.
- _ هناك مستوى منخفض لاستخدام أدوات إدارة الجودة كأساس لتطوير الأداء في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.
- _ هناك مستوى مقبول إلى منخفض في درجة مساهمة خلايا ضمان الجودة في بناء وتطوير نظام لضمان الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.
- _ مستوى تطبيق أساليب إدارة الجودة في الجامعات محل الدراسة ليس بالمرتفع.
- _ مستوى تطبيق أدوات إدارة الجودة في الجامعات محل الدراسة ليس بالمرتفع.
- _ مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في الجامعات محل الدراسة ليس بالمرتفع.
- _ لا توجد فروق حول مستوى تطبيق أساليب إدارة الجودة في الجامعات محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.
- _ لا توجد فروق حول مستوى تطبيق أدوات إدارة الجودة في الجامعات محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.
- _ لا توجد فروق حول مستوى تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة في الجامعات محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.
- _ مستوى تطبيق الأداء الأكاديمي في الجامعات محل الدراسة مستوى مرتفع.
- _ مستوى تطبيق الأداء الإداري في الجامعات محل الدراسة ليس بالمستوى المرتفع.
- _ مستوى تطبيق الأداء المجتمعي في الجامعات محل الدراسة مستوى مرتفع.
- _ مستوى تطبيق أداء الجامعات محل الدراسة ليس بالمرتفع.
- _ لا توجد فروق حول مستوى تقييم الأداء الأكاديمي في الجامعات محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.
- _ لا توجد فروق حول مستوى تقييم الأداء الإداري في الجامعات محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.
- _ لا توجد فروق حول مستوى تقييم الأداء المجتمعي في الجامعات محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.
- _ لا توجد فروق حول مستوى تقييم أداء الجامعات محل الدراسة تعزى لمتغير مسمى الجامعة.
- _ يوجد أثر يبرز دور أساليب إدارة الجودة الشاملة في تقييم الأداء الأكاديمي للجامعات الجزائرية محل الدراسة.
- _ يوجد أثر يبرز دور أساليب إدارة الجودة الشاملة في تقييم الأداء الإداري للجامعات الجزائرية محل الدراسة.
- _ يوجد أثر يبرز دور أساليب إدارة الجودة الشاملة في تقييم الأداء المجتمعي للجامعات الجزائرية محل الدراسة.
- _ يوجد أثر يبرز دور أساليب إدارة الجودة الشاملة في تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة.
- _ لا يوجد أثر يبرز دور تطبيق أدوات إدارة الجودة الشاملة في تقييم الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.
- _ يوجد أثر يبرز دور تطبيق أدوات إدارة الجودة الشاملة على تقييم الأداء الإداري في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.
- _ يوجد أثر يبرز دور تطبيق أدوات إدارة الجودة الشاملة على تقييم الأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.
- _ يوجد أثر يبرز دور تطبيق أدوات إدارة الجودة الشاملة على تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة.
- _ يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة على تقييم الأداء الأكاديمي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.
- _ يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة على تقييم الأداء الإداري في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.
- _ يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة على تقييم الأداء المجتمعي في الجامعات الجزائرية محل الدراسة.
- _ يوجد أثر يبرز دور تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة على تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة.
- _ يعتبر الأثر الناجم عن تطبيق أدوات وأساليب إدارة الجودة، والذي يبرز الدور ودرجة المساهمة في تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة غير كاف في كثير من جوانبه وبالكاد يكون محسوس، مما انعكس سلبا على نتائج تطوير وتحسين الأداء، وهذا إن دل فإنما يدل على أهمية هذه الأساليب والأدوات وأنه لو يتم استخدامها بالفعالية والكفاءة اللازمتين فيالضرورة ستحقق الهدف منها وهو تطوير الأداء بمختلف أبعاده. ويمكن إرجاع ذلك للعديد من الأسباب والعوامل منها؛ ضعف مؤشرات الأداء، مؤشرات الجودة غير مكيفة، تراجع الإرادة السياسية عن دعم بناء وتطبيق نظام إدارة الجودة، ضعف نتائج التقييم الذاتي..إلخ.

خلاصة هذه النتائج أن مؤسسات التعليم العالي في الجزائر حاليا لا تتوفر على البيئة القيمية "الإطار العام للحياة الجامعية" الملائمة لترسيخ نظام إدارة وضمان الجودة، بما يسمح بتعزيز استخدام آليات وأساليب وأدوات هذا النظام على الوجه المطلوب لتكريس الجودة وتحسين وتطوير الأداء في جميع المستويات.

2. اقتراحات الدراسة

- _ اعتماداً على ما تم التوصل إليه من استنتاجات ارتأينا تقديم عدد من المقترحات التي تعزز من عمل المؤسسات الجامعية المبحوثة أولاً، والجامعات الجزائرية عموماً، والإفادة منها في مجال الدراسات اللاحقة ثانياً، على النحو الآتي:
- _ إضافة إلى الجهود المبذولة من طرف الوصاية ومختلف هيئات ضمان الجودة، يتوجب عليها إعادة النظر في السياسات والإجراءات الموضوعية لتطبيق نظام إدارة وضمان الجودة في مؤسسات التعليم الجزائرية.
- _ تعزيز الاستقلالية المؤسسية للجامعات ولخلايا ضمان الجودة على وجه التحديد.
- _ ضبط الإطار القانوني لعمل ونشاط خلايا ضمان الجودة والفاعلين فيها وتوسيع صلاحياتها وسلطاتها.
- _ ينبغي على الجامعات المبحوثة أن تولي اهتماماً أوسع وتركيزاً أكبر بمضامين تكامل أدوات إدارة الجودة فيما بينها وبين أساليب الجودة، حيث تقدم استخداماتها فرصاً مناسبة للتحسين والتطوير تنسجم مع تطلعات الجامعات محل الدراسة في التعامل مع معطيات بناء وتعزيز نظام ضمان الجودة وتطوير الأداء.
- _ إعادة النظر في بعض معايير الجودة ومحاولة تكييف مؤشرات الأداء مع خصوصية الجامعات الجزائرية، كما يمكن الاستفادة من نماذج التميز في الأداء العربية والدولية الرائدة، وتطوير مؤشرات تتلاءم مع البيئة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، واستحداث نموذج أو جائزة للتميز والجودة.
- _ تتطلب إجراءات وبرامج تطبيق تقييم وضمان الجودة ضرورة توفير الشروط التنظيمية والمادية المناسبة.
- _ استحداث مرجع للتقييم الذاتي خاص بكل جامعة، بما يساعد في صياغة مرجع وطني متناسب معاييره وخصوصية الجامعات الجزائرية، مع استحداث لجان لمراقبة ومتابعة الخريجين ورصد أنشطة تقييم الأداء على مستوى خلايا الكليات والجامعات لمعرفة آراء المجتمع حول مستوى جودة مخرجات الجامعة والتطورات الحاصلة في مجال التخصص البرامي والمؤسسي.
- _ تكريس مبدأ المشاركة الجماعية الفاعلة لجميع الأطراف من طلبة، أساتذة، إداريين، خبراء، هيئات وطنية وأجنبية في المجال ومختلف جهات المجتمع المستفيدة، للمساهمة في بناء وتعزيز نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية، وعدم إلقاء مسؤولية ذلك على عاتق الفاعلين في خلايا الجودة فقط.
- _ إعادة بعث نشاط بعض الهيئات مثل المجلس الوطني لتقييم التعليم العالي المنوط بإدارة وتقييم وضمان الجودة، وكذا إعادة تفعيل نشاط الخلايا على مستوى بعض الجامعات الجزائرية بما يمكن من إرساء أنشطتها من جديد.
- _ تتأتى ضرورة زيادة الجهود في نشر ثقافة الجودة والتقييم في أوساط مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، من خلال تنظيم الأيام الدراسية والمحاضرات والملتقيات الوطنية والدولية، كون واقع تطبيق نظام ضمان الجودة وتكريس مبادئ إدارة الجودة في الجامعة الجزائرية لازالت تقابله مقاومة ملموسة للتغيير في كثير من جوانبه ومن مختلف الجهات.
- _ الاستفادة القصوى من التكنولوجيا الحديثة لبناء نظام للمعلومات يمكن خلايا ومديريات الجامعات وهيئات الجودة المختلفة لتأسيس مراكز للمعلومات تساهم في تعزيز الشفافية ونقل وإيصال المعلومات لكل الأطراف المستفيدة.
- _ اعتماد برامج المقارنة المرجعية في مجال ضمان الجودة وتقييم الأداء بين الجامعات الجزائرية والعربية والعالمية، للوقوف على الممارسات المثلى، ولتجسير الفجوة، ورسم صورة مستقبلية للجامعات المبحوثة، وتحديد السيناريوهات الإيجابية لسد الفجوات الإستراتيجية بين الواقع والطموح.
- _ رصد وتوفير الإمكانيات البشرية المادية والمالية والتكنولوجية للنهوض بنظام ضمان الجودة وترقيته.
- _ وضع مekanزمات مناسبة لتنصيب خلايا الجودة على مستوى الجامعات والكليات، إضافة إلى آليات واضحة ودقيقة لاستقطاب أفضل الموارد البشرية لتنشيطها، وأنظمة تحفيزية تجعل لديهم القابلية لأداء مهامهم وضمان التزامهم.

_ وضع سياسة محكمة للتكوين على مستوى هيئات ضمان الجودة وخلايا الجودة، والسماح للفاعلين فيها بوضع برامج تناسب أوضاعهم وتوجهاتهم الآنية والمستقبلية، وتوفير الشروط اللازمة لضمان فعالية هذا التكوين بالاستفادة من خبرات الخبراء المحليين والدوليين.

_ تعزيز المعايير الأخلاقية والقيم الشخصية والسلوكيات العملية بين منتسبي الجامعة، من خلال التقدير والتحفيز والاعتراف بأدائهم المتميز.

3. آفاق الدراسة

موضوع الدراسة يطرح عدة تساؤلات ويفتح النقاش لمواضع جديدة يمكن للباحثين أن يهتموا بها في المستقبل سواءً في إعداد أوراق بحثية أو إعداد مذكرات وأطروحات:

_ فعالية الهيئات الوطنية للجودة في قطاع التعليم العالي الجزائري في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة.

_ دور إدارة التميز في تعزيز مكانة الجامعة الجزائرية

_ مساهمة أداتي مخطط باريتو ومخطط السبب والنتيجة في تحسين العمليات التكوينية في مؤسسات التعليم العالي

_ مقارنة الأداء في منظومة التعليم العالي _ دراسة مقارنة بين جامعات جزائرية وأجنبية _

_ نموذج مقترح لتطبيقات أدوات الجودة في التعليم العالي.

_ دور التمكين في تعزيز نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية

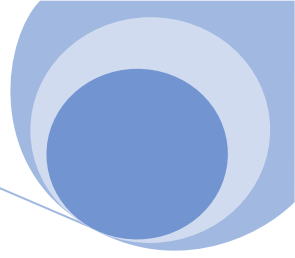
_ نجاعة التقييم الذاتي كأساس لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي _ دراسة مقارنة بين مجموعة من الجامعات الجزائرية _

_ التقييم المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية _ الآفاق والمعوقات.

_ تطوير نموذج لضمان الجودة في الجامعات الجزائرية.

_ آفاق التقييم المؤسسي والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

والحمد لله رب العالمين.



قائمة المراجع

1. المراجع باللغة العربية
2. المراجع باللغة الأجنبية

القرآن الكريم

السنة النبوية الشريفة

1. قائمة المراجع باللغة العربية

1.1 الكتب والموسوعات

- 1- أبو الرب عماد وآخرين، ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.
- 2- ابن منظور، لسان العرب، ج2، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1984.
- 3- إبراهيم محمد عبد الرزاق، إدارة الجودة الشاملة، دار الفكر، عمان، الأردن، 2007.
- 4- أحمد فتحي إبراهيم محمد، منهج البحث العلمي في إدارة الأعمال، المنظمة العربية للتنمية الإدارية بحوث ودراسات، جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر، 2014.
- 5- أحمد سماح محمد سيد، التصنيفات العالمية للجامعات نماذج نظرية وتطبيقية، ط1، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2018.
- 6- البغدادي عادل هادي، هاشم فوزي العبادي، التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وعلاقتها بالمفاهيم الإدارية المعاصرة السلوك التنظيمي- الذاكرة التنظيمية- لإدارة المعرفة – لإدارة المعلومات- الأداء التنظيمي، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والطباعة، عمان، الأردن، 2010.
- 7- الدرادكة مأمون سليمان، الشبلي طارق، الجودة في المنظمات الحديثة، ط1، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002.
- 8- الدوري زكريا، أحمد علي صالح، الفكر الإستراتيجي وانعكاساته في نجاح منظمات الأعمال قراءات وبحوث، اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
- 9- الدرادكة مأمون سليمان وآخرون، إدارة الجودة الشاملة، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001.
- 10- الدرادكة مأمون سليمان وآخرين، إدارة الجودة الشاملة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001.
- 11- الدرادكة مأمون سليمان، إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
- 12- الحداد عواطف إبراهيم، إدارة الجودة الشاملة، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
- 13- الحراحشة حسين محمد، إدارة الجودة الشاملة الأداء الوظيفي، ط1 دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011.
- 14- الحريري رافدة عمر، سعد زناد درويش، القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.
- 15- الطائي يوسف حجيم، إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي متكامل، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.
- 16- الطائي يوسف حجيم وآخرون، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، دار الوراق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008.
- 17- الطائي يوسف حجيم وآخرون، نظم إدارة الجودة في المنظمات الإنتاجية والخدمية، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
- 18- الطعمانة محمد، معايير قياس الأداء الحكومي وطرق استنباطها، ندوة حول الأساليب الحديثة في قياس الأداء الحكومي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر، 2005.
- 19- المحلاوي قاسم نايف علون، إدارة الجودة في الخدمات مفاهيم عمليات وتطبيقات، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.

قائمة المراجع

- 20- المحلاوي قاسم نايف علوان، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الإيزو 9001:2000، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
- 21- السامرائي مهدي صالح، إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
- 22- السيد الهواري، الإدارة الأصول والأسس العلمية، مكتبة عين شمس الكبرى، القاهرة، مصر، 1996.
- 23- السليبي علي، إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2001.
- 24- العزاوي محمد عبد الوهاب، أنظمة إدارة الجودة والبيئة ISO9000-ISO14000، ط1، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002.
- 25- العامري صالح مهدي محسن، الغالي طاهر محسن منصور، الإدارة والأعمال، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2008.
- 26- العزاوي محمد عبد الوهاب، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.
- 27- العنزي سعد علي، عناصر القوة في القيادة الإدارة - المنظمة - الموارد البشرية - الاستراتيجية، ط1، دار ومكتبة عدنان للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق، 2014.
- 28- الصبري محمد، إدارة الجودة الشاملة، ط1، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2006.
- 29- القيسي هناء محمود، فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي الأساليب والممارسات، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013.
- 30- الربيعي محمود داود وآخرون، إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم، دار الكتاب العالمية، بيروت، لبنان، 2013.
- 31- الربيعي سعيد بن حمد، التعليم العالي في عصر المعرفة التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل، دار الشروق، عمان، الأردن، 2007.
- 32- الشبيلي عمر محمد، علم النفس الإداري، الدار العربية للكتاب، طرابلس، 1988.
- 33- بداري كمال وآخرون، ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد وإنجاح التقييم الذاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2013.
- 34- بوزيان راضية راجح، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي دراسة ميدانية في بعض جامعات الشرق الجزائري، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، 2015.
- 35- بوحوش عمار وآخرون، منهجية البحث العلمي وتقنياته في البحوث الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والإقتصادية، برلين، ألمانيا، 2019.
- 36- بوفلجة غياث، التربية والتعليم بالجزائر، ط2، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2006.
- 37- جودة محفوظ أحمد، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، ط2، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
- 38- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية 1962 - 2012، الجزائر، 2012.
- 39- زرواتي رشيد، أدوات ومنهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، دار الهدى للطبع والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2007.
- 40- زرواتي رشيد، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ط4، دار زعياش للطباعة والنشر، بوزريعة، الجزائر، 2012.
- 41- حمود خضر كاظم، إدارة الجودة الشاملة، ط4، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
- 42- حسن أمين عبد العزيز، إدارة الأعمال وتحديات القرن الحادي والعشرين، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2001.

قائمة المراجع

- 43- حسن راوية، إدارة الموارد البشرية رؤية مستقبلية، الدار الجامعية للنشر، الإسكندرية، مصر، 2001.
- 44- طعيمة رشدي أحمد، الجودة الشاملة في التعليم العالي بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2006.
- 45- مجيد سوسن شاكر، الزيادات محمد عواد، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
- 46- مجيد سوسن شاكر، الزيادات محمد عواد، الجودة والإعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
- 47- مسلم عبد الله حسن، إدارة الجودة الشاملة معايير الإيزو، دار المعزز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015.
- 48- عامر طارق عبد الرؤوف، الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم اتجاهات معاصرة، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، 2014.
- 49- Herman Aguinis، ترجمة عامر سامح عبد المطلب، إدار الأداء، ط2، دار الفكر ناشرون وموزعون، مصر، 2018.
- 50- عبد العزيز سمير محمد، جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والإيزو 9000، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1995.
- 51- عبيدات محمد وآخرون، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.
- 52- عيشوني محمد أحمد، الدليل العملي لتحسين المستثمر للعمليات باستخدام الأدوات الأساسية السبع للجودة، ط1، دار الأصحاب للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 2010.
- 53- عليجات صالح ناصر، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
- 54- عقيلي عمرو صفي، مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة وجهة نظر، ط1، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2001.
- 55- صالح سلوى عمر، الإدارة بالأداء كمدخل لتقييم العاملين، ط1، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2011.
- 56- رياض، محمد حسن، دليل تأهيل المنظمات العربية لتطبيق نظام إدارة الجودة المواصفات العالمية ISO 9000 إصدار 2000، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر، 2006.
- 2.1. المذكرات والأطروحات
- 57- الأحمد حميد محمد، متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارات التربية والتعليم بالملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، 1427.
- 58- الأمين يوسف منها محمد، إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي وأثرها على التقويم الأكاديمي دراسة ميدانية على بعض الجامعات السعودية، أطروحة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 2015.
- 59- العربي عمران، دور إدارة المعرفة في تحسين الأداء المستدام في المؤسسة الاقتصادية دراسة حالة شركة مناجم الفوسفات Somiphos بتبسة، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس سطيف 1، الجزائر، 2013.
- 60- الرشدي أحمد عبد الله، استخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 2009.
- 61- الشاربي محمد، إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين مستوى الأداء في حرس الحدود، أطروحة دكتوراه، الرياض، السعودية، 2011.

قائمة المراجع

- 62- بونقيب أحمد، بطاقة الأداء المتوازن مدخل لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي نموذج مقترح للتطبيق في الجامعة الجزائرية، أطروحة دكتوراه، جامعة فرحات عباس، الجزائر، 2017.
- 63- بكوش لطيفة، مساهمة التسيير على أساس الأنشطة في تحسين أداء مؤسسات الإقتصادية الجزائرية دراسة الحالة مجمع صيدال، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2017.
- 64- بن الشيخ سارة، دراسة تحليلية للعوامل المحددة لأداء المورد البشري في المؤسسات الإقتصادية دراسة حالة لمديريات مؤسسة سوناطراك بحاسي مسعود، أطروحة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2017.
- 65- بن عيشاوي أحمد، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الفندقية في الجزائر، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 2008.
- 66- جبين عبد الوهاب محمد، تقييم الأداء في الإدارات الصحية بمديرية الشؤون الصحية بمحافظة الطائف، أطروحة دكتوراه، جامعة سانت كليمنتس العالمية، سوريا، 2009.
- 67- جيلج الصالح، أثر القيادة الإدارية على أداء العاملين دراسة حالة مجمع صيدال، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر، 2006.
- 68- يوسف مريم، أثر رأس المال الفكري على جودة التعليم العالي جامعة باتنة 1 الحاج لخضر نموذجا، أطروحة دكتوراه ل م د، جامعة باتنة، الجزائر، 2015-2016.
- 69- يحضية سمالي، أثر التسيير الاستراتيجي للموارد البشرية وتنمية الكفاءات على الميزة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 2005.
- 70- موسى نور الدين، إشكالية تمويل التعليم العالي بالجزائر في إطار برنامج الإصلاح خلال الفترة 2000-2009، مذكرة ماجستير، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2011-2012.
- 71- مرزوقي رفيق، الثقافة التنظيمية وأثرها في تطبيق إدارة الجودة الشاملة دراسة حالة مؤسسة A.M.C بالعلمة سطيف، أطروحة دكتوراه، جامعة فرحات عباس سطيف 1، الجزائر، 2017.
- 72- عبد الله علي، أثر البيئة على أداء المؤسسات العمومية الاقتصادية حالة الجزائر، أطروحة الدكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 1999.
- 73- عياش قويدر، إدارة الجودة الشاملة وتحقيق تنافسية المؤسسة في ظل التحولات الاقتصادية حالة مجمّع E.N.A.D، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 3، الجزائر، 2011.
- 74- علي حامد محمد، معايير مقترحة للجودة التعليمية في ضوء معايير بالدريج للجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في المملكة نموذج مقترح، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية، 2008.
- 75- عشي عادل، الأداء المالي للمؤسسة قياس وتقييم، مذكرة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2002.
- 76- فتح الله خالصة، إدارة الجودة الشاملة كمدخل لإحداث التطوير التنظيمي في التعليم العالي دراسة حالة المدرسة الوطنية العليا للإحصاء والاقتصاد التطبيقي ENSSEA، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر 3، الجزائر، 2012.
- 77- شرقي خليل، دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي دراسة لأداء عينة من الأساتذة في كليات الاقتصاد في الجامعات الجزائرية، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2016.
- 78- ضيف الله نسيم، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأثره على تحسين جودة العملية التعليمية دراسة عينة من الجامعات الجزائرية، أطروحة دكتوراه ل م د، جامعة باتنة 1 الحاج لخضر، الجزائر، 2016-2017.
- 79- غزالي عادل، دور إدارة المعرفة في الرفع من أداء التنظيم الصناعي الجزائري، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد أمين دباغبين سطيف 2، الجزائر، 2016.

3.1. المجلات والدوريات

- 80- أبو الريش صفوان بن حامد، واقع نظام إدارة الجودة الشاملة لكليات التربية بجامعة المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، المجلد 22، العدد 1، السعودية، جانفي 2014.
- 81- أبو حجازي سمير ربيع وآخرين، تصور مقترح لتطوير أداء الجهاز الإداري بجامعة حائل باستخدام مدخل إدارة الأداء، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 2، العدد 5، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية، فبراير 2018.
- 82- أبو فارة يوسف أحمد، واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد 2، العدد 2، عمادة البحث العلمي وضمان الجودة الجامعة الأردنية، وزارة التعليم العالي الأردنية، الأردن، 2006.
- 83- إدريس جعفر عبد الله وآخرون، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية دراسة حالة فرع جامعة الطائف بالخرمة، مجلة أماراباك، المجلد 3، العدد 7، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 2012.
- 84- إسماعيل طلعت حسيني، تعبئة موارد مالية إضافية لتلبية متطلبات التصنيفات العالمية للجامعات، دراسات تربوية ونفسية، الجزء 2، العدد 95، جامعة الزقازيق، مصر، أبريل 2017.
- 85- أحمد أسامة نبيل، فيصل محمد سعيد، دور جامعة الزعيم الأزهري في خدمة المجتمع المحلي في ضوء معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 11، العدد 36، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2018.
- 86- الجبلاوي إنتصار كاظم، محمد أنفال فاضل، تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في إدارة مخاطر المشاريع الإنشائية في العراق، مجلة الهندسة، المجلد 22، العدد 6، جامعة بغداد، العراق، جوان 2016.
- 87- الداوي الشيخ، تحليل الأسس النظرية لمفهوم الأداء، مجلة الباحث، العدد 7، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2010.
- 88- الدجني إياد علي، أنموذج مقترح لإعادة هندسة العمليات الإدارية وحوسبتها في مؤسسات التعليم العالي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 29، العدد 1، جامعة دمشق، سورية، 2013.
- 89- الدجني إياد علي، صادق عبد العال، تعزيز دور قيادات الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة في ضمان الجودة أنموذج مقترح، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 11، العدد 38، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، صنعاء، اليمن، 2018.
- 90- الدعي علاء فرحان، علي عبد الأمير كمونة، دور اللاملموسات في تحقيق الأداء المتميز بحث ميداني في كليات جامعة كربلاء، مجلة الإدارة والاقتصاد، المجلد 2، العدد 8، جامعة كربلاء، العراق، 2013.
- 91- الولي ريمة، شوتري أمال، تحديات البعد الثاني للدور الجديد للجامعة في الجزائر، مجلة الباحث الإقتصادي، العدد 5، جامعة برج بوعريش، الجزائر، 2018.
- 92- الحجار رائد حسين، تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، مجلة الأقصى، المجلد 8، العدد 2، جامعة الأقصى غزة، فلسطين، جوان 2004.
- 93- الحدادي داود عبد الملك، قشوة هدى عبد الله، جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 2، العدد 4، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2009.
- 94- الحسبان مصطفى، نظرية التكامل المجتمعي ودورها في رفع قياس أداء الجامعة في ظل الرغبة الربحية للجامعات في العالم العربي، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، المجلد 10، العدد 4، جامعة الغريردي، الإمارات العربية المتحدة، 2017.
- 95- الطائي هبة محمد، دور تقييم الأداء الجامعي في جودة الخدمات التعليمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات التقنية الهندسية والإدارية والزراعية في الموصل، مجلة التقني، المجلد 17، العدد 5، جامعة الموصل، العراق، 2014.

قائمة المراجع

- 96- الطائي يوسف حجيم، متعب إنعام، مبادئ إدارة الجودة الشاملة ودورها في التغيير المنظم باستخدام نموذج جونز Jones دراسة تطبيقية في معمل نسيج الحلة، مجلة مركز دراسات الكوفة، العدد 6، جامعة الكوفة، العراق، 2007.
- 97- الطائي رعد وآخرون، تقويم جودة الدراسات العليا في إحدى كليات جامعة بغداد في ضوء بعض العوامل المؤثرة فيها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 6، العدد 11، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2013.
- 98- الكرعاوي مريم إبراهيم، مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي دراسة مقارنة بين كليات حكومية وكليات أهلية من وجهة نظر عينة من الأساتذة، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، مجلد 18، العدد 1، جامعة القادسية، العراق، 2016.
- 99- المنقاش سارة بنت عبد الله، استخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في مؤسسات التعلم العالي دراسة حالة إدارة مركز تقنية المعلومات بإحدى الكليات الأهلية للبنات، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد 12، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، وزارة التعليم السعودية، السعودية، نوفمبر 2014.
- 100- المعمري فهد صالح، تقييم الأداء الأكاديمي بكلية التربية والألسن عمران بالجمهورية اليمنية وفقا لبعض متطلبات الجودة الشاملة، مجلة جامعة الناصر، المجلد 2، العدد 5، جامعة الناصر، اليمن، 2015.
- 101- المعمري فهد صالح، تقييم طلبة كلية التربية بجامعة عمران باليمن لأداء أساتذتهم وفقا لبعض معايير الجودة والعلاقات الإنسانية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 6، العدد 2، جامعة عمران، اليمن، شباط 2017.
- 102- المصدر عبد العظيم، مدى توافر معايير إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 20، العدد 2، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، جوان 2012.
- 103- العباد عبد الله بن حمد، نموذج مقترح لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 6، العدد 3، جامعة الملك سعود، السعودية، آذار 2017.
- 104- العجي نوف، فاطمة التويجري، مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات السعودية في ضوء مقياس مطور جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجا، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 9، العدد 25، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2016.
- 105- العولقي عبد الله أحمد، قياس جودة الخدمة التعليمية باستخدام مقياس SERVPERF وأثرها في رضا الطلبة دراسة ميدانية في جامعة إب اليمنية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 11، العدد 37، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2018.
- 106- الصديقي سعيد، الجامعات العربية وتحدي التصنيف العالمي الطريق نحو التميز، مجلة رؤى إستراتيجية، العدد 6، الجزائر، 2014.
- 107- القيسي فاضل حمد، دور إدارة الأداء في تحقيق النجاح المنظمي، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 22، العدد 92، جامعة بغداد، العراق، 2016.
- 108- الراشد محمد بن عبد العزيز، إدارة الجودة الشاملة دراسة نظرية ونموذج مقترح لها في مكتبة الملك فهد الوطنية، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، المجلد 17، العدد 2، مكتبة الملك فهد الوطنية الرياض، السعودية، نوفمبر 2011.
- 109- الرواشدة فراس محمد، تقييم مدى إدراك القيادات الإدارية الوسطى لمفهوم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في البنوك التجارية العاملة في الأردن، مجلة الاقتصاد وإدارة الأعمال العربية، العدد 9، 2014.
- 110- الشعبي محمد الصغير، تقييم جودة الخدمات التعليمية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر الطلاب، مجلة جامعة ذمار للدراسات والبحوث، العدد 19، جامعة ذمار، اليمن، جانفي 2014.

قائمة المراجع

- 111- الشريف عبد القادر بن عيسى، مدى ملائمة نظام ضمان جودة التعليم العالي المعتمد في الجزائر لواقع مؤسساتها التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، المجلد 10، العدد 32، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2017.
- 112- الخير طارق، استخدام خرائط الرقابة على الجودة في شركات القطاع العام الصناعي في سوريا حالة تطبيقية على الشركة السورية للألبسة الجاهزة في دمشق، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد 17، العدد 2، جامعة دمشق، سورية، 2001.
- 113- الخرايشة عمر محمد وآخرون، معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الكليات التربوية في الجامعات الأردنية، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، المجلد 5، العدد 2، سلطنة عمان، 2011.
- 114- الظالمي محسن وآخرون، قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط، *مجلة الإدارة والاقتصاد*، السنة الرابعة والثلاثون، العدد 90، جامعة بغداد، العراق، 2012.
- 115- باديس نبيلة، أهمية محاور إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي دراسة إستطلاعية من وجهة نظر طلبة جامعة خنشلة، *مجلة ميلاف للبحوث والدراسات*، المجلد 3، العدد 2، المركز الجامعي ميله، الجزائر، ديسمبر 2017.
- 116- ببة إيمان، بن ساسي إلياس، تطبيق أسلوب التحليل التطويقي للبيانات في قياس الكفاءة النسبية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ظل إدارة التغيير دراسة تطبيقية على تشكيلة من مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ما بين 2008-2014، *مجلة أداء المؤسسات الجزائرية*، العدد 8، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2015.
- 117- ببة إيمان، بن ساسي إلياس، قياس ومقارنة التباين في أداء الجامعات الجزائرية باستخدام نماذج مقارنة عوائد الحجم، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، المجلد 10، العدد 30، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2017.
- 118- بوالشرش كمال، إستراتيجية تقييم الأداء لتحقيق الرضا الوظيفي، *مجلة أبحاث نفسية وتربوية*، العدد 10، جامعة قسنطينة 2، الجزائر، جوان 2017.
- 119- بوحديد ليلي، التخطيط الإستراتيجي كمدخل لتحسين أداء الموارد البشرية في المستشفيات العمومية الجزائرية دراسة حالة، *المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية*، العدد 1، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ديسمبر 2014.
- 120- بومدين يوسف، إدارة الجودة الشاملة والأداء المتميز، *مجلة الباحث*، العدد 5، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2007.
- 121- بوسالم أبو بكر، شهيد هدى، دور أسلوب كايزن (النموذج الياباني) في تحسين أداء المؤسسة دراسة حالة اتصالات الجزائر للهاتف النقال أوريدو ولاية بشار، *مجلة الدراسات المالية المحاسبية والإدارية*، العدد 8، جامعة أم البواقي، الجزائر، 2017.
- 122- بوعبد الله صالح، قياس أبعاد جودة الخدمة دراسة تطبيقية على بريد الجزائر، *مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير*، العدد 10، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، 2010.
- 123- بيصار عبد الحكيم، القري عبد الرحمن، فعالية النظام الجيد للتعليم العالي ل م د في الجزائر ومدى توافقه مع معايير نظام ضمان الجودة دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، *الباحث الإقتصادي*، المجلد 7، العدد 12، ديسمبر، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر، 2019.
- 124- بن الدين أمحمد، تقييم جودة الحياة الجامعية وفق المرجع الجديد لضمان جودة التعليم العالي بالجزائر دراسة ميدانية بجامعة أدرار، *مجلة معهد العلوم الاقتصادية*، المجلد 21، العدد 1، جامعة الجزائر 3، الجزائر، 2018.
- 125- بن بوزيد هجيرة، ترتيب مواقع ويب الجامعات الجزائرية حسب تصنيف Webometrics، *مجلة الإتصال والصحافة*، المجلد 5، العدد 2، المدرسة الوطنية العليا للصحافة وعلوم الاتصال، الجزائر، 2019.
- 126- بن حسين سمير، تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم في الجزائر دراسة ميدانية، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، العدد 18، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2015.

قائمة المراجع

- 127- بن سمحان منى عبد الله، واقع إدارة المعرفة وأثرها على الأداء المؤسسي دراسة تطبيقية على كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، المجلد 2، العدد 3، المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل، إستونيا، جويلية 2019.
- 128- بن عيسى شيراز عبد الله، تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان، *مجلة الإداري*، العدد 95، سلطنة عمان، 2003.
- 129- بن عيشاوي أحمد، إدارة الجودة الشاملة السبيل إلى تحقيق الأداء المنظم المتميز، *مجلة أداء المؤسسات الجزائرية*، العدد 3، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2013.
- 130- بن عيشاوي أحمد، طريقة Six sigma كأداة لتحسين إدارة الجودة الشاملة TQM، *مجلة أداء المؤسسات الجزائرية*، العدد 5، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2014.
- 131- بريش السعيد، يحياوي نعيمة، أهمية التكامل بين أدوات مراقبة التسيير في تقييم أداء المنظمات وزيادة فعاليتها دراسة حالة ملينة الأوراس، *مجلة أداء المؤسسات الجزائرية*، العدد 1، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2011-2012.
- 132- بخلوة باديس، بن خيرة سامي، تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية بناء على تجارب عالمية وعربية، *مجلة أداء المؤسسات الجزائرية*، العدد 9، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2016.
- 133- جاسم ماجد جودة، سلام جاسم حمود، أثر عناصر المناخ التنظيمي في إدارة الأداء الجامعي دراسة استطلاعية لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية جامعة المثنى، *المجلة العراقية للعلوم الإدارية*، المجلد 8، العدد 31، جامعة كربلاء، العراق، 2012.
- 134- دهان محمد، بوغروس دلال، ترتيب الجامعات الجزائرية ضمن التصنيفات العالمية أين يكمن الخلل وما هو الحل، *دراسات العلوم التربوية*، عدد خاص من مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي، 2017، ص 176.
- 135- دواي جاسم مشنت، معايير قياس الجودة الشاملة في التعليم العالي الكلية التقنية الإدارية بغداد أنموذج تطبيقي، *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، العدد 22، جامعة بغداد، العراق، 2008.
- 136- هاكي مبروك، الحكامة في الجامعات المغاربية وتحدي التصنيفات العالمية، *مجلة القانون والمجتمع والسلطة*، المجلد 7، العدد 1، الجزائر، 2018.
- 137- هبال عبد العالي، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي مقارنة مفاهيمية، *المجلة الجزائرية للأمن والتنمية*، العدد 3، جامعة الحاج لخضر 1 باتنة، الجزائر، جويلية 2012.
- 138- هبال عبد العالي، جهود الجزائر في مجال جودة التعليم العالي، *المجلة الجزائرية للأمن والتنمية*، المجلد 9، العدد 16، جانفي 2020.
- 139- هاتف مجيد عبد المحسن، هدى مؤيد السعدون، تقييم الأداء الجامعي وفقا لبطاقة العلامات الموزونة دراسة تطبيقية في جامعة القادسية، *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*، المجلد 15، العدد 4، جامعة القادسية، العراق، 2018.
- 140- زكي فاطمة أحمد، دراسة تقييمية لإدارة الأداء الاستراتيجي بالجامعات المصرية في ضوء نموذج منشور الأداء، *الجمعية المصرية للتربية المقارنة*، العدد 13، جامعة بنها، مصر، 2017.
- 141- زموري كمال، قراءة في واقع منظومة التعليم العالي بالجزائر في ظل إصلاحات نظام ل م د، *مجلة البحوث القانونية والإقتصادية*، المجلد 1، العدد 3، المركز الجامعي لأقلو الأغواط، الجزائر، ديسمبر 2018.
- 142- زقاي حميدي، وزاني محمد، مستوى جودة الخدمات التعليمية وأثرها في رضا الطلبة دراسة تطبيقية على طلبة جامعة سعيدة الجزائر، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*، المجلد 10، العدد 30، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2017.

قائمة المراجع

- 143- حبشي فتيحة، إدارة الجودة الشاملة والإيزو في التعليم العالي، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد أ، العدد 28، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، ديسمبر 2007.
- 144- حديدان صبرينة، دراسة نظرية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 36، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، ديسمبر 2011.
- 145- حوالة سهير محمد، المتولي سارة عبد المولى، معايير التصنيفات العالمية للجامعة دراسة تحليلية نقدية، العلوم التربوية، الجزء 2، العدد 4، معد الدراسات والبحوث التربوية القاهرة، مصر، أكتوبر 2014.
- 146- طواهرية منى، إدارة الجودة الشاملة وضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 8، العدد 24، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، أوت 2018.
- 147- طحطوح مسعود، سليم قادة، الجودة الشاملة مدخل لتحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التأمين، مجلة الاقتصاد الصناعي، العدد 13، جامعة الحاج لخضر 1 باتنة، الجزائر، ديسمبر 2017.
- 148- ياسية سليمة، تطبيق نظام ل م د كأساس لتحقيق الجودة في التعليم العالي بالجزائر، مجلة البحوث في الحقوق والعلوم السياسية، المجلد 03، العدد 02، جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر، 2018.
- 149- يدو محمد، متطلبات ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر بين الواقع والإستشراف، مجلة معارف، السنة 13، العدد 24، الجزائر، جوان 2018.
- 150- كاظم إلهام نعمة، دور إدارة الجودة الشاملة في تخفيف عبء الأخطار دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد جامعة القادسية، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد 18، العدد 1، جامعة القادسية، العراق، 2016.
- 151- كاظم حاتم كريم، التحسين المستمر بأسلوب كلفة كاي زن وإمكانية اعتماده في الشركة العامة لصناعة الإطارات في النجف، مجلة مركز دراسات الكوفة، المجلد 1، العدد 21، جامعة الكوفة، بغداد، 2011.
- 152- مزهودة عبد المليك، الأداء بين الكفاءة والفعالية مفهوم وتقييم، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 1، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، نوفمبر 2001.
- 153- محمد زهرة، جودة التعليم العالي في ضوء معايير الاعتماد، مجلة الإدارة والاقتصاد، المجلد 35، العدد 93، الجامعة المستنصرية، العراق، 2012.
- 154- محمد عبد اللطيف مصباح، مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي اليمني، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 7، العدد 16، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2014.
- 155- محجوب ياسر محمد، برنامج مقترح لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية في ضوء التصنيف العالمي للجامعات جامعة الخرطوم أنموذجا، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 7، العدد 18، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2014.
- 156- محمود ناجي عبد الستار، ياسين موسى جاسم، متطلبات إدارة الجودة الشاملة في جامعة تكريت دراسة تحليلية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 6، العدد 13، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2013.
- 157- محمود خالد صلاح حنفي، قراءة نقدية لأوضاع الجامعات العربية في التصنيفات العالمية، مجلة نقد وتنوير، العدد 4، جامعة الاسكندرية، مصر، مارس 2016.
- 158- منصوري هوارى وآخرين، تطبيق التقييم الذاتي ودوره في تحسين تعاون الجامعة مع محيطها الاجتماعي والإقتصادي في ضوء معايير المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة 2017-2018 دراسة تطبيقية جامعة أدرار، مجلة رؤية اقتصادية، المجلد 8، العدد 2، جامعة الواد، الجزائر، 2018.

قائمة المراجع

- 159- مسلم بسام، قياس مستوى الأداء المنظمي في الجامعات اليمنية الحكومية ن منظور بطاقة الأداء المتوازن دراسة ميدانية في جامعتي صنعاء وعدن، مجلة الدراسات الإجماعية، المجلد 23، العدد 4، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن، ديسمبر 2017.
- 160- مسغوني مئى، البعد الاستثماري للكفاءات ودوره في تحسين أداء مؤسسات دراسة تحليلية لعينة من المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الجزائر، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، المجلد 3، العدد 5، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2014.
- 161- سيف ناصر إبراهيم وآخرين، مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلبة عنها في الجامعات الأردنية الحكومية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 7، العدد 15، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2014.
- 162- سلامي أسماء، حناش يمينه، إدارة الجودة الشاملة ودورها في تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر، المجلة الجزائرية للعلوم الإنسانية والإجتماعية، المجلد 2، العدد 4، جامعة قسنطينة 3، الجزائر، 2018.
- 163- سعيد سناء عبد الرحيم، مصطفى مهند محمد، إمكانية تطبيق معايير اعتماد AACSB الدولية في كليات الإدارة والاقتصاد دراسة حالة في كلية الإدارة والاقتصاد جامعة بغداد، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 23، العدد 95، جامعة بغداد، العراق، 2017.
- 164- عبابنة صالح أحمد، تقييم جودة الأداء الجامعي في جامعة مصراتة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 4، العدد 8، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2011.
- 165- عبد الله سليمان زكريا، مستوى أداء الجامعات السودانية في ضوء معايير الجودة دراسة إستطلاعية من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان السودانية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 7، العدد 16، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2014.
- 166- عبد الرحمن ماجد محسن، العلاقة والأثر بين التحسين المستمر للمنهج الجامعي وعملياته دراسة إستطلاعية لعينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دهوك، مجلة تنمية الرافدين، المجلد 32، العدد 99، جامعة الموصل، العراق، 2010.
- 167- عون وفاء محمد وآخرين، تطوير أداء الجامعات السعودية في التصنيفات العالمية لتحقيق رؤية المملكة 2030 التجربة الكندية أنموذجا، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 6، العدد 5، السعودية، حزيران 2017.
- 168- عطوي خالد، آليات ضمان الجودة بقطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، مجلة العلوم القانونية والسياسية، المجلد 09، العدد 03، جامعة الواد، الجزائر، ديسمبر 2018.
- 169- عرابي محفوظ، تبني نظام LMD في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر استجابة للتوجهات العالمية أم ثقافة لتجويد التعليم العالي؟، مجلة الإبداع، جامعة البليدة 2، الجزائر، 2018.
- 170- عشيبة فتحي درويش، الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 4، عمان، الأردن، 2000.
- 171- فوزي عبد الرزاق، حسناوي بلبال، إدارة المعرفة وإشكالية تحسين الأداء المنظمات في ظل الرهانات المعاصرة رؤية مستقبلية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 42، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، نوفمبر 2015.
- 172- فيلال غنية، بن عراب عبد الكريم، تقويم جودة الخدمة المكتبية من وجهة نظر مستعمليها، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد ب، العدد 43، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، جوان 2015.
- 173- فندي علي حسون، سنان فاضل حمد، إنعكاس ممارسات إدارة الأداء في التميز التنظيمي بحث ميداني في وزارة المالية الهيئة العامة للضرائب، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 22، العدد 87، جامعة بغداد، العراق، 2016.
- 174- صفيح صادق، قرومي حميد، آليات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي عرض وتقييم للتجربة اليابانية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد 51، جامعة بغداد، العراق، 2017.

قائمة المراجع

- 175- قاسمي شوقي، سليمان صباح، التصنيف الدولي للجامعات قراءة في السياقات المفاهيمية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 19، الجزائر، 2016.
- 176- رجب طاهر عبد السلام، الزطيف أحمد سالم، تكامل المقارنة المرجعية وهندرة العمليات ودورها في تجويد مؤسسات التعليم العالي، مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال، المجلد 3، العدد 2، جامعة مصراتة، ليبيا، ديسمبر 2015.
- 177- رقاد صليحة، عوامل نجاح تطبيق نظام الجودة في الجامعات الجزائرية العامة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 10، العدد 30، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية صنعاء، اليمن، 2017.
- 178- رقاد صليحة، لعكيكة ياسين، مبررات توجه مؤسسات التعليم العالي الجزائرية نحو تطبيق نظام ضمان الجودة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها، مجلة الباحث الاقتصادي، المجلد 5، العدد 1، جامعة برج بوعريريج، الجزائر، 2018.
- 179- شناف خديجة، بلخير مراد، معايير ضمان جودة التعليم العالي عرض لبعض النماذج العالمية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، المجلد 5، العدد 4، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر، 2017.
- 180- شعباني لطفي، حميدة بن يحيى، واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجامعة الجزائرية نموذجا، مجلة اقتصاد المال والأعمال، المجلد 3، العدد 2، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر، ديسمبر 2018.
- 181- تنقوت وفاء، سلامي أحمد، مخرجات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي وانعكاساتها التنموية في الجزائر بين الفعالية والركود، المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، العدد 7، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ديسمبر 2017.
- 182- خان أحلام، صفاء بياضي، مساهمة أداة الأداء البشري في تحقيق الإلتزام التنظيمي دراسة حالة بمؤسسة النسيج والتجهيز TIFIB Biskra، مجلة الدراسات المالية والمحاسبية، المجلد 7، العدد 7، جامعة الواد، الجزائر، 2016.
- 183- خميس لى هادي، التوجه الإستراتيجي وأثره في الأداء المؤسسي دراسة إستطلاعية في المديرية العامة للمناهج وزارة التربية العراقية، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 24، العدد 108، جامعة بغداد، العراق، 2018.
- 184- غالب عمر أزهر، سيف علي حكيم، رؤية وواقع معايير الجودة بكلية التربية للعلوم الصرفة بن الهيثم من وجهة نظر التدريسيين مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد 16، العدد 60، جامعة بغداد، العراق، 2019.
- 185- غياد كريمة، رابح حمدي باشا، توظيف التعليم الإلكتروني في تحسين ترتيب الجامعات الجزائرية حسب تصنيف ويبومترز Webometrics، مجلة دفاتر اقتصادية، المجلد 10، العدد 1، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، 2018.
- 187- غنيم عادل محمد، استخدام مصفوفة بيت الجودة في دعم مستويات الأداء القياسية بالتطبيق على جامعة بيئة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، المجلد 26، العدد 2، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2018.
- 4.1. الملتقيات والمؤتمرات والورشات
- 188- الدوري زكريا مطلق، آفاق ومستلزمات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الأول حول إستشراف مستقبل التعليم العالي التعليم العام والتعليم التقني، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، شرم الشيخ، مصر، 17-21 أبريل، 2005.
- 189- القرني وآخرون، تجربة جامعة الملك سعود في بناء نظام للمقارنات المرجعية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، الجزء الأول، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن، 2-4 أبريل 2013.
- 190- الربيعي محمود داود وآخرون، تطوير التعليم العالي في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السنوي الثامن حول تفعيل جودة التعليم على المستوى الإقليمي، الجامعة الأمريكية في بيروت، لبنان، 1-2 ديسمبر 2016.
- 191- الشربيني غادة حمزة، إستشراف مستقبل الجامعات العربية في سياق التصنيفات العالمية، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 2016.

قائمة المراجع

- 192- الخناق سناء عبد الكريم، مظاهر الأداء الإستراتيجي والميزة التنافسية، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الدولي الأول حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، جامعة ورقلة، الجزائر، 8-9 مارس 2005.
- 193- باخت سامر إبراهيم ياسين، أهمية مؤشرات الأداء في تصنيف الجامعات على المستوى العالمي دراسة تحليلية لاتجاهات مدراء الجامعات السودانية الحكومية، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر قياس الأداء وتطبيق نظام المؤشرات الرئيسية لتعزيز الجودة الشاملة في جامعات الوطن العربي التجارب التحديات إستراتيجيات المستقبل، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية وجامعة طيبة، السعودية، 2014.
- 194- بطيشة مروى إبراهيم، تصور مقترح لقياس الأداء وتطبيق نظام المؤشرات الرئيسية لتعزيز الجودة في الرقابة الشاملة على نظم التعليم العالي في جامعات العالم الإسلامي، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر قياس الأداء وتطبيق نظام المؤشرات الرئيسية ودوره في تعزيز الجودة الشاملة في جامعات الوطن العربي التجارب التحديات إستراتيجيات المستقبل، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية وجامعة طيبة، 2014.
- 195- ببة إيمان، بن السامي إلياس، مؤشرات تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي في ظل تغيرات البيئة الأكاديمية العالمية، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 2016.
- 196- بورقية شوقي، التمييز بين الكفاءة والفعالية والأداء، حوار الأرباء العلمي للعام الدراسي 1430- 1431 ضمن فعاليات اللقاءات العلمية لمعهد الاقتصاد الإسلامي، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، 09 جوان 2010.
- 197- بروش زين الدين، بركان يوسف، مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والأفاق، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين، يومي 4-5 أفريل 2012.
- 198- كنعان أحمد علي، تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كلية التربية بجامعة دمشق، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السنوي الثاني عشر والعربي الرابع حول تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، عين شمس، القاهرة، 18-19 ديسمبر، 2005.
- 199- محمد عبد اللطيف مصلح، مؤشرات الأداء الرئيسية للجامعات اليمنية في ضوء المؤشرات الإقليمية والعالمية، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 2016.
- 200- محمود خالد صالح حنفي، آليات تحسين أوضاع الجامعات المصرية في قوائم التصنيف العالمية كمدخل لتطوير التعليم الجامعي، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر تطوير منظومة الأداء في الجامعات العربية في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، جامعة عين شمس، مصر، 2016.
- 201- مرهج ماهر محسن، التحسين المستمر **Kaizen**، ورشة عمل بعنوان إدارة الجودة الشاملة كمدخل للتنمية الإدارة، كلية الإقتصاد، جامعة تشرين، دمشق، سوريا، 8 جويلية، 2014.
- 202- قزمار نادية محمد، جودة التعليم في برامج تخصص الحقوق (القانون) في الجامعات الأردنية دراسة فكرية في واقعها وسبل تطويرها، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الدولي السابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة أسيوط، مصر، 20-22 فيفري 2017.
- 203- قمبر جميلة سعيد، تقييم أداء كليات الاقتصاد بجامعة الزاوية باستخدام أسلوب المقارنة المرجعية، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، 2016.
- 204- شرف الدين علي حمود محمد، رؤية مقترحة لرفع كفاءة ضمان الجودة في الجامعات اليمنية في ضوء المعايير العالمية للجودة، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر قياس الأداء وتطبيق نظام المؤشرات الرئيسية ودوره في تعزيز الجودة الشاملة في جامعات الوطن العربي التجارب التحديات إستراتيجيات المستقبل، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية وجامعة طيبة، 2014.

قائمة المراجع

5.1 الملفات الإلكترونية ومواقع الإنترنت

- 205- محمد عدنان أبو الراغب، مها رشيد شاويش، الأدوات السبع لضبط الجودة، موسوعة مقالات مهارات النجاح مساهمة فعالة في بناء مجتمع المعرفة، 2019. <https://sst5.com/Article/1971/25> الأدوات-السبع-لضبط-الجودة
- 206- البوريني أسامة داود، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم ومبادئ وأدوات، مجلة الشركة السعودية للكهرباء، جانفي 2013. http://better-performance.blogspot.com/2013/01/blog-post_9113.html
- 207- الدجني إياد علي، دور عملية التقييم المؤسسي في نشر ثقافة الجودة في جامعات قطاع غزة من وجهة نظر فريق التقييم، 2010. <http://site.iugaza.edu.ps>
- 208- الدعيحي حصة حسين، نموذج التحسين المستمر للأداء Model PDCA Focus. <https://amanah.moe.gov.sa>
- 209- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، 2017. <https://www.mesrs.dz>
- 210- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر. <https://www.mesrs.dz/activite>
- 211- كامل مصطفى مصطفى وآخرون، إدارة الموارد البشرية، 2018. <https://almohasba.blogspot.com>
- 212- صلاح الدين نسرین صالح، تقييم جودة الخدمات الجامعية باستخدام نموذج الأداء الفعلي SERVPERF دراسة حالة كلية التربية جامعة عين شمس، جانفي 2016. <https://www.researchgate.net>
- 213- خلية ضمان الجودة، 2016. https://www.univ-msila.dz/ar/?page_id=647
- 214- موقع ويبوميتركس للتصنيف العالمي للجامعات. http://www.webometrics.info/en/current_edition
- 215- منهجية جامعة شنغهاي للتصنيف العالمي للجامعات <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2018.html>
- 216- منهجية تصنيف مجلة التايمز لمؤسسات التعليم العالي العالمي. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2018>
- 217- منهجية كيو أس للتصنيف العالمي للجامعات. <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>
- 218- منهجية تصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديمي. <https://www.urapcenter.org/Methodology>

2. قائمة المراجع باللغة الأجنبية

1.2 الكتب

- 219- Anmie Bartoli, **Le Management dans l'organisation Publique**, Ed DUNOD, Paris, France, 1997.
- 220- Armstrong Michael, **Performance Management Key Strategies and Practical Guidelines**, Second edition, Kogan Page, London and Philadelphia, UK and USA, 2000.
- 221- Armstrong. M & A. Baron, **Managing Performance: Performance Management in Action**, Chartered Institute of Personnel and Development, London, 2005.
- 222- Armstrong Michael, **Performance Management Key Strategies and Practical Guidelines**, 3RD Edition, Kogan Page, London and Philadelphia, UK and USA, 2006.
- 223- Armstrong Michael, **Armstrong's Handbook of Performance Management**, 4th edition, London, England, 2009.
- 224- Bernard Claude Yves, **Le Management par la Qualité Totale L'excellence en Efficacité et en Efficience Opérationnelles**, AFNOR, France, 2000.
- 225_ Blankenship Diane C, **Applied Research and Evaluation Methods in Recreation**, Human Kinetics, Without Edit., USA, 2009.

- 226- Canard Frédéric, **Management de la Qualité**, Gualino éditeur, Lextenso éditions, Paris, France, 2009.
- 227- Daft Richard L, **Organization Theory and Design**, Tenth Edition, South-Western, Cengage Learning, USA, 2010.
- 228- Decramer Adelen & al, **Implementation Dynamics of Performance Management in Higher Education**, Working Paper presented at the 21st EIASM Workshop on Strategic Human Resource Management, Aston, Birmingham, U.K, 2006.
- 229 -Détrie Philippe, **Conduire une démarche qualité**, Edit. Eyrolles, 4ème édition, Paris, 2001.
- 230 -Edward Sallis, **Total Quality Management In Education**, Koganpage Limited, London, 1993.
- 231 -fey Robert & Gogue Jean marie, **La maîtrise de la qualité**, les éditions d'organisation, Paris, France, 1998.
- 232 -Gilbert Thomas F., **Human Competence Engineering Worthy Performance**, John Wiley & Sons, USA, 2007.
- 233 -Giroud Françoise & all, **Contrôle de Gestion et Pilotage de la Performance**, 2^{ème} édition, Gualino éditeur, Paris, 2004.
- 234-Groves Robert M. & al., **Survey Methodology**, John Wiley & Sons, 2nd Edit., New Jersey, 2009.
- 235- Hermel Philippe , **Qualité et Management Stratégique du Mythique au Réel**, éditin d'organisation, Paris, 1989.
- 236- Julien Mélanie & al, **L'assurance Quality A L'enseignement Universitaire Une Conception A Promouvoir Et A Mettre En Œuvre**, Avis à la Ministre de L'éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Février 2012.
- 237- Leban Raymond, **Management de l'entreprise principes et meilleures pratiques**, 2^{ème} édition, Editions, 13 octobre 2005.
- 238- Mohamed Lrari, **Guide de L'auto-Evaluation Selon le Refirentiel National**, Ciaques, Alger, Algerie, 2016.
- 239- M. Lebars, K. Euske, **Aconceptual and Operational Delineation of Performance**, Business Performance a Measurement, Cambridge, University Press, 2006.
- 240- Martin Michaela & Stella Antony, **Assurance Qualité Externe dans L'enseignement Supérieur Les Options**, UNESCO: Institut international de Planification de L'éducation, Paris, France, 2007.
- 241- Martin Michaela & sauvageot Claude, **Constructing An Indicator System or Scorecard for Higher Education A Practical guide**, UNESCO, Paris, France, 2011.
- 242- P. Guthrie & al, **High Performance Work Systems Workforce Productivity And Innivation Acomparaison Of MNCS And Indigenous Firm**, Link Working Series, Dublin City University, 2008.
- 243- Peter Druker, **L'avenir du Managment Selon Drucker**, Ed Village Mondial, Paris, France, 1999.
- 244- QIAQES/MESRS, **Référentiel National de L'assurance Qualité Domain- Champs-Références**, 1^{ère} Ed, CIAQES, Alger, Algérie, 2016.
- 245- Rana Saba, **Quality Management In Higher Education A Perspective**, Proceedings 2nd CBRC, Lahore, November 14, 2009.
- 246- Sadlak. J & Cai L.N, **The World Class University and Ranking: Aiming Beyond Status**, UNESCO-CEPES, Institute of Higher Education, Shanghai Jiap Tong University, China, Cluj University Press, Shanghai, 2007.
- 247- Shiba [Shoji](#) & al, **TQM 4 Révolution du Management**, Dunod, Paris, 1997.
- 248- Suganthi. L & Samuel. Anand A, **Total Quality Management**, 1st edition, , Prentice-Hall of India, New Delhi, India, 2004.

- 249- Trumbić Stamenka Uvalić, **The CIQG International Quality Principles: Toward a Shared Understanding of Quality**, CHEA International Quality Group, Washington, USA, 2016.
- 250- Veldhoven Marc Van & al, **Exploring the Relationship Between Job Quality Performance Management and Career Initiative: A Two-Level, Two-Actor Study**, SAGE Open, July-September 2017.
- 251- Wheelen Thomas L. & J. David Hunger, **Strategic Management and Business Policy Toward Global Sustainability**, 13th Ed, Pearson Education- Prentice Hal, New Jersey, USA, 2012.
- 252_ Zairi Mohamed, **Total Quality Management: Contributions to theory and Application**, ECBPM Publishing House, Bradford, UK, 2009.

2.2 الرسائل والأطروحات

- 253- Baronet Vincent, **Amélioration de la Performance Industrielle à Partir d'un Processus Référent Déploiement Inter Entreprises de Bonnes Pratiques**, Thèse de Doctorat en Génie Industriel, Université Savoie Mont Blanc, France, 2006.
- 254- Faisal Fahd Alotaibi, **Perceived Dimensions of Quality in Higher Education**, Doctorat of Philosophy, School of Wichita State University.
- 255- Ghayad Racha, **les facteurs déterminant de la performance globale des banques islamiques cas du Royaume du Bahreïn et des Emirats Arabes Unis**, Thèse de doctorat, l'université de Caen, 2006.
- 256- Wang Xiaocheng, **Performance measurement in universities Managerial Perspective**, Doctoral Thesis, University of Twente, The Netherlands, January 2010.

2.3 المجلات والدوريات

- 257- Abdullah Firdaus, Measuring service quality in higher education: three instruments compared, **International Journal of Research & Method in Education**, Vol. 29, No. 1, April 2006.
- 258- Ah-Teck Jean Claude & Starr Karen, Principals' Perceptions of the Use of Total Quality Management Concepts for School Improvement in Mauritius: Leading or Misleading?, **The International Journal of Learning**, Vol. 18, Iss: 4, 2012.
- 259- aldaibat Bassam, Impediments of Total Quality Management Application at Higher Education Institutions, **European Journal of Business and Management**, Vol. 8, No. 36, 2016.
- 260- Aslam Muhammad Ilyas & Akba Rafaqat Ali, Validation of the Higher Education Commission's Quality Assurance Indicators Used for Self-Assessment Mechanism at Universities in Punjab Province, **Bulletin of Education and Research**, Vol. 39, No. 3, December 2017.
- 261- Bayraktar Erkan & al, An instrument for measuring the critical factors of TQM in Turkish higher education, **Total Quality Management & Business Excellence**, Vol. 19, No. 6, June 2008.
- 262- Bernardino Pedro & Marques Rui Cunha, Academic Rankings: An Approach to Rank Portuguese Universities, **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Vol. 18, N°. 66, Rio de Janeiro, 2010.
- 263- C. Burke. J & al, State Performance Reporting Indicators: What Do They Indicate? **Planning for Higher Education**, Vol. 31, N°. 1, 2002.
- 264- Chiragkumar. S & al, Quality Improvement By Apply Seven Quality Control (7 QC) Tool in Process Industry, **International Journal for Scientific Research & Development**, Vol. 1, Iss: 10, 2013.
- 265- Dame & Bunney, The Implementation of Quality Management Tools And Techniques A Study, **The TQM Magazine**, Vol. 9, N . 3, 1997.
- 266- Fu-Hsiang Chen et al., A Balanced Scorecard Approach to Establish Performance Evaluation and Relationship Model for hot Spring Hotels Based on a Hybrid MCDM Model Combining DEMATEL and ANP, **International Journal of Hospitality Management**, No. 30, 2011.

- 267- Hefer. Y & Cant .M. C, Students Perception and SatisfactionA Towards Customer Service In Higher Education Institutions, **Corporate Ownership & Control**, Vol. 12, Iss: 1, 2014.
- 268- Hernon Peter & Nitecki Danuta A, Service Quality: A Concept Not Fully Explored, **Library Trends**, Vol. 49, N°. 4, 2001.
- 269- Hixon. J & Lovelace. K, Total Quality Management Challenge To Leadership, **Academy Of Management Review**, Vol. 50, N°. 3.
- 270- Hogg Robert V Hogg& Mary C, Continuous Quality Improvement in Higher Education, **International Statistical Review**, Vol. 63, Iss: 01, Mexico, 1995.
- 271- Hugo Willem M. J, Evaluating the Academic Department, **SAJHE/SATHO**, Vol. 8, N°. 2, 1994.
- 272- Ismail Roqia & Ali Muhammad, Workplace Incivility a Hurdle in TQM Practices Implementation in Higher Education Institutes of Balochistan , **Journal of Education and Practice**, Vol. 7, N°. 16, 2016.
- 273- Isidro. Aguill. F, Webometrics Ranking of World Universities: Introduction, Methodology, and Future Developments, **Higher education in Europe**, 33(2-3), 2008.
- 274- Jr. James W. Dean and Bowen David E, Management Theory and Total Quality: Improving Research and Practice through Theory Development, **The Academy of Management Review**, Vol. 19, No. 3, Special Issue, Jul 1994.
- 275- Jackson Brian, The Representation of Library Value in Extra-Institutional Evaluations of University Quality, **Canadian Journal of Higher Education**, Vol. 47, N°. 1, 2017.
- 276- Keng Boon, Ooi & all, TQM practices and affective commitment: a case of Malaysian semiconductor packaging organizations, **International Journal of Management and Entrepreneurship**, Vol. 1, N°. 2, 15 July 2006.
- 277- Kent Miller & Philip Bromiley, Strategic Risk and Corporate Performance: an Analysis of Alternative Risk Measures, **Academy of Management Journal**, Vol. 33 N°. 4, 1990.
- 278- Kundu Goutam Kumar, Higher Education Quality: A Literature Review, **ICTACT Journal On Management Studies**, Vol: 02, Iss: 02, May 2016.
- 279- Khoureshed Neven F, Process Concept To Performance Management, **International Journal of Business And Management Studies**, Vol. 4, N°. 1, 2012.
- 280- Lagrosen Stefan et al, Examination of the Dimensions of Quality in Higher Education, **Quality Assurance in Education**, MCB University Press, Vol. 12, Iss: 02, Bradford, 2004
- 281- Lindsay Alan W, Institutional Performance in Higher Education: The Efficiency Dimension, **Review of Educational Research**, Vol. 52, N°. 2, 1982.
- 282- Liu Lu & Liu Zhimin, The Variation of Universally Acknowledged World-Class Universities (UAWCUs) between 2010 and 2015: An Empirical Study by the Ranks of THEs, QS and ARWU, **Higher Education Studies**, Vol. 6, N°. 4, Canadian Center of Science and Education, Canada, 2016.
- 283- Manuel Corpus. T, Historical Perspective Of The Philippine Quality Assurance System, **Journal Of Philippine Higher Education Quality Assurance**, Vol.1, N . 1, 2003.
- 284- Mathew Christian, Introducing Key Performance Indicators: Perspective of Higher Education Performance Monitoring and Evaluation in Nigeria, **Journal of Education and Practice**, Vol.5, N°.29, 2014.
- 285_ Mckeown-Moak Mery P., The New Performance Funding in Higher Education, **Education Considerations**, Vol. 40, N°: 2, 2013.
- 286- Nell Corinne E. & Cant Michael C, Servqual: Stuents' Perception And Satisfaction With Regards To Quality Of Service Provided By Student Administration Departments Within Tertiary Institutions, **Corporate Ownership & Control**, Vol. 11, Iss: 4, 2014.
- 287- Parasuraman. A & al, A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research, **The Journal of Marketing**, Vol. 49, N°. 4, 1985.

- 288- Parasuraman. A & al, Servqual: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality, **Journal of Retailing**, Vol. 64, N°. 1, 1988.
- 289- Pavel Adina-Petruța, The Importance of Quality in Higher Education in an Increasingly Knowledge Driven Society, **International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences**, Vol. 2, Special Iss: 1, 2012.
- 290- Pavel Adina-Petruta, Global University Rankings a Comparative Analysis, **Procedia Economics and Finance**, N°. 26, 2015.
- 291- Pun K. F. & al, [An EMS Approach to Environmentally Friendly Construction Operations](#), **The TQM Magazine**, Vol. 13, Iss: 2, 2001.
- 292- Papanthymou Anastasia & Darra Maria, The Implementation of Total Quality Management in Greek Higher Education: The Case of Electronic Administrative Services, **International Education Studies**, Vol. 11, N°. 7, 2018.
- 293- Ryan Patricia, Quality assurance in higher education A review of literature, **Higher Learning Research Communications**, Vol. 5, N°. 3, September 2015.
- 294- S. Owlia M & M. Aspinwall E, Quality In Highe Education a Survey, **TQM**, Vol. 7, N°. 2, 1996.
- 295- Saria Arif & al, Quality Assurance Issues in Higher Education Sectors of Developing Countries; Case of Northern Cyprus, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Vol. 229, 2016.
- 296- Soković Mirko & al, Basic Quality Tools in Continuous Improvement Process, **Journal of Mechanical Engineering**, vol. 5, iss: 55, 2009.
- 297- Sudha T, Total Quality Management In Higher Education Institutions, **International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research**, Vol. 02, Iss: 06.
- 298- Srikanthan. G & Dalrymple John F, Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education, **Quality in Higher Education**, Vol. 8, N°. 3, 2002.
- 299- Todorut Amalia Venera, The need of Total Quality Management in higher education, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 83, 2013.
- 300- Varsha Magar M. & Shinde Vilas B, Application of 7 Quality Control (7 QC) Tools for Continuous Improvement of Manufacturing Processes, **International Journal of Engineering Research and General Science**, Vol. 2, Iss: 4, June-July, 2014.
- 301- Vroeijenstijn. A. I, Towards a Quality Model for Higher Education, **Journal of Philippine Higher Education**, Vol. 1, N°. 1, 2003.
- 302- Zafiroopoulos Costas, Vasiliki Vrana, Service Quality Assessment in a Greek Higher Education Institute, **Journal of Business Economics and Management**, Vol. 9, Iss: 1, 2008.
- 303- Zubair Syed Sohaib, Total Quality Management in Public Sector Higher Education Institutions, **Journal of Business & Economics**, Vol.5, N°.1, Jan-June 2013.

2.4 الملتقيات والمؤتمرات والندوات

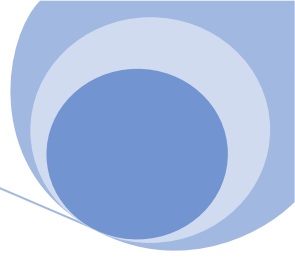
- 304- Al-Ghonamy Mohamed Aichouni and Abdulazziz, **Towards A Simple Approach Based On Process Improvement To Measure Quality Indicators In Higher Education Institutions**, Third Conference on Quality in University Education in the Islamic World, Naif Arab University, Riyadh, 20-22 December, 2010.
- 305- Anninos Loukas N, **University Performance Evaluation Approaches: The Case of Ranking Systems**, Acts of 10th Conference of Quality Management and Organizational Development, Helsingborg, Sweden, 18-20 June 2007.
- 306- Bouzid Nabil & Berrouche Zineddine, **Assurance Qualité dans L'enseignement Supérieur**, Commission Nationale pour L'implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur, du 21-23 octobre 2012.

- 307- Boubakour Farès, **Assurance Qualité Interne Et Autoévaluation: Des Principe à La Mise En Oeuvre**, 4ème Session de Formation des Responsables D'assurance Qualité des Etablissements D'enseignement Supérieur, MESRS, Algerie.
- 308- Center for Higher Education CHE, **U-Multirank: Launch of New Global University Ranking**, CHE, Germany, 2014.
- 309- Code of Good Practice for the Members of the European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA), **Accreditation in the European Higher Education Area**, In preparation for the Conference of European Ministers for Education in Bergen, 2005.
- 310- Denise Chalmers, **Teaching and Learning Quality Indicators in Australian Universities**, paper for the IMHE General Conference, 8-10 September 2008, published in the OECD's Higher Education Management and Policy Journal, Paris, France.
- 311- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) & al, **Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)**, EURASHE, Brussels, Belgium. 2015.
- 312- El-Hadi Boukalkoul, **Les étapes de Mise en Oeuvre d'un Système d'Assurance Qualité dans les E.E.S**, Communication présentée dans le cadre du Premier séminaire national "L'implémentation de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur de la théorie à la concrétisation pratique", Université Badji-Mokhtar – Annaba, Algerie, 29-30 Avril, 2014.
- 313- Hammami Haithem, **A la Recherche des Déterminants de la Performance des Entreprises: Analyse Econométrique à Partir de L'enquête Annuelle sur la Compétitivité 2015**, Notes et Analyses de l'ITCEQ, Institut Tunisien de la Compétitivité et des Etudes Quantitatives, Tunisie, 2016-2017.
- 314- Hegji Alexandra, An Overview of Accreditation of Higher Education in the United States, **Congressional Research Service**, March 23, 2017.
- 315- Hayward Fred M., **Quality Assurance and Accreditation of Higher Education in Africa**, Conference on Higher Education Reform in Francophone Africa Understanding the Keys of Success, Ouagadougou, Burkina Faso, June 13-15, 2006.
- 316- Pesqueux Yvon, **La Notion de Performance Globale**, 5^{ème} Forum International ETHICS, Tunis, Tunisie, Dec 2004.

2.5 الملفات الإلكترونية ومواقع الإنترنت

- 317- Aguinis Herman, **Performance Management**, Edinburgh Business School, Heriot-Watt University, United Kingdom, 2013. <https://www.ebsglobal.net>
- 318- Al Tobi Abdullah & Duque Solane, Approaches to Quality Assurance and Accreditation in Higher Education Institution: A comparison between the Sultanate of Oman and the Philippines, April 2015. <https://www.researchgate.net/publication/279916402>
- 319- Dicker. R & Al, What does quality in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers, **Studies in Higher Education**, 2018. <https://www.researchgate.net/publication/323669298>
- 320- IIEP (UNESCO), Making Basic Choices for External Quality Assurance Systems, Module N°. 01, IIEP Pub., UNESCO, Paris, 2014. www.iiep.unesco.org
- 321- Moed Henk F, A Critical Comparative Analysis of Five World University Rankings, **Scientometrics**, Sapienza University of Rome, Italy, Nov 2016. From: <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers>
- 322- McClintock Tim, **The Tools and Techniques Useful in Quality Planning Assurance and Control**, 2016. www.globalknowledge.com
- 323- Principes de management de la qualité. <https://www.iso.org>.

- 324- Sanyal Bikas C. & Martin Michaela, Quality Assurance and The Role of Accreditation: An Overview, Higher Education in the World 2007, 2007. <https://www.researchgate.net>
- 325- Sari Arif & al, **Quality Assurance Issues in Higher Education Sectors of Developing Countries Case of Northern Cyprus**, 5th International Conference on Leadership, Technology, Innovation and Business Management, 2016. Available online at www.sciencedirect.com
- 326- The World Bank's Europe and Central Asia Region, **Quality Assurance in Higher Education: A Comparison of Eight Systems**, ECA Knowledge Brief, Vol. 35, November 2010. <https://openknowledge.worldbank.org>.
- 327- UNESCO, Conférence Mondiale sur L'enseignement Supérieur Déclaration Mondiale sur L'enseignement Supérieur pour le 21 Siècle Vision et Action, Paris, 5-9 octobre 1998. Au site web <http://www.unesco.org>
- 328- Wächter Bernd & Al, **University Quality Indicators: A Critical Assessment, Study requested by the European Parliament's Committee on Culture and Education**, April 2015. <http://www.europarl.europa.eu>.



الفهارس

1. فهرس المحتويات
2. قائمة الجداول
3. قائمة الأشكال
4. قائمة الملاحق

1. فهرس المحتويات

شكر وتقدير

الإهداء

الملخصات

خطة الدراسة

مقدمة

1. تقديم إشكالية الدراسة.....	أ.....
1.1 أسئلة الدراسة.....	ج.....
2.1 فرضيات الدراسة.....	ج.....
3.1 أهمية الدراسة.....	ج.....
4.1 أهداف الدراسة.....	د.....
5.1 مبررات الدراسة.....	د.....
6.1 صعوبات الدراسة.....	ه.....
2. منهجية الدراسة.....	ه.....
1.2 منهج الدراسة.....	ه.....
2.2 حدود الدراسة.....	ه.....
3. عرض وتحليل الدراسات السابقة.....	و.....
1.3 عرض وتحليل الدراسات السابقة العربية.....	و.....
2.3 عرض وتحليل الدراسات السابقة الأجنبية.....	ك.....
3.3 أهمية الدراسة مقارنة بالدراسات السابقة.....	س.....
4. هيكلية الدراسة وخطتها البحثية.....	س.....
1.4 نموذج الدراسة.....	س.....
2.4 هيكلية الدراسة والخطة البحثية.....	ع.....

الفصل الأول: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

19.....	تمهيد.....
20.....	المبحث الأول: الإطار الفكري والفلسفي لإدارة الجودة الشاملة.....
20.....	المطلب الأول: مفهوم الجودة.....
20.....	1.1 تعريف الجودة.....
22.....	2.1 أبعاد الجودة.....
23.....	المطلب الثاني: التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة.....
23.....	1.2 الأصول التاريخية لفكرة إدارة الجودة الشاملة.....
24.....	2.2 مراحل تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة.....
28.....	3.2 العلاقة بين تطور الفكر الإداري وتطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة.....

المطلب الثالث: مدخل لإدارة الجودة الشاملة.....	30
1.3. ماهية إدارة الجودة الشاملة.....	30
2.3 أهمية إدارة الجودة الشاملة.....	33
3.3 أهداف إدارة الجودة الشاملة.....	34
المطلب الرابع: مرتكزات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.....	34
1.4 مبادئ إدارة الجودة الشاملة.....	35
2.4 أساليب إدارة الجودة الشاملة.....	37
3.4 أدوات إدارة الجودة الشاملة.....	39
1.3.4 الأدوات السبع الأساسية للجودة.....	41
2.3.4 الأدوات السبع الجدد للإدارة والتخطيط.....	43
3.3.4 أدوات إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بحلقة التحسين المستمر للعمليات.....	44
4.3.4 دور أدوات الجودة في إدارة الجودة الشاملة.....	46
5.3.4 نماذج لاستخدام أدوات التخطيط والجودة.....	48
المبحث الثاني: الإطار المفاهيمي لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.....	54
المطلب الأول: جودة الخدمة.....	54
1.1 تعريف جودة الخدمة.....	54
2.1 أبعاد جودة الخدمة.....	56
3.1 قياس جودة الخدمة.....	57
1.3.1 قياس الجودة من منظور رضا العميل.....	57
2.3.1 قياس الجودة المهنية Measuring Professional Quality.....	60
4.1 قياس جودة خدمات مؤسسات التعليم العالي.....	61
المطلب الثاني: مقارنة الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	63
1.2 مفهوم التعليم العالي.....	64
2.2 الجودة في التعليم العالي.....	65
3.2 معايير "معايير" الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	67
المطلب الثالث: ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	71
1.3 تعريف ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	71
2.3 مداخل ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....	73
المطلب الرابع: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.....	80
1.4 تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.....	80
2.4 أهداف تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.....	83
3.4 متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.....	84
4.4 خطوات ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.....	88
1.4.4 خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.....	88
2.4.4 معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.....	90
خلاصة.....	91

الفصل الثاني: مقارنة الأداء في مؤسسات التعليم العالي

تمهيد.....	94
المبحث الأول: مدخل إلى ماهية الأداء.....	95
المطلب الأول: مفهوم الأداء.....	95
1.1. تعريف الأداء.....	95
2.1. المفاهيم ذات العلاقة بالأداء.....	99
3.1. أنواع الأداء.....	101
4.1. العوامل المؤثرة في الأداء.....	103
المطلب الثاني: إدارة الأداء.....	104
1.2. تعريف إدارة الأداء.....	104
2.2. أهداف إدارة الأداء.....	107
3.2. عملية إدارة الأداء.....	108
4.2. متطلبات فعالية نظام إدارة الأداء.....	112
المطلب الثالث: تحسين الأداء.....	112
1.3. تعريف تحسين الأداء.....	112
2.3. دوافع وإجراءات تحسين الأداء.....	113
1.2.3. دوافع الحاجة لتحسين الأداء.....	113
2.2.3. إجراءات تحسين الأداء.....	113
3.3. اتجاهات وأشكال تحسين الأداء.....	115
المبحث الثاني: الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	117
المطلب الأول: ماهية الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	117
1.1. مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي.....	117
2.1. مكونات منظومة الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	118
المطلب الثاني: تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي.....	120
1.2. تعريف تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	121
2.2. أهداف تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	122
3.2. خطوات تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	122
4.2. مناهج تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	123
المطلب الثالث: مؤشرات أداء مؤسسات التعليم العالي.....	125
1.3. تعريف مؤشرات الأداء.....	125
2.3. أهداف وأهمية استخدام مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	126
1.2.3. أهداف مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	126
2.2.3. أهمية مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	127
3.3. أنواع مؤشرات الأداء وتحديات استخدامها.....	127
1.3.3. أنواع مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	127
2.3.3. تحديات استخدام مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	130

3.3.3 المبادئ التوجيهية لتطوير وإنشاء مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	131
4.3 نظم التصنيف الأكاديمي العالمية لمؤسسات التعليم العالي.....	131
المبحث الثالث: نماذج الجودة والتميز في الأداء المطبقة في مؤسسات التعليم العالي.....	142
المطلب الأول: النماذج الأجنبية.....	142
المطلب الثاني: النماذج العربية.....	151
خلاصة.....	153

الفصل الثالث: الإطار التمهيدي والمنهجي للدراسة الميدانية

تمهيد.....	157
المبحث الأول: رصد واقع قطاع التعليم العالي الجزائري في ظل الإصلاح والتغيير.....	158
المطلب الأول: مسار تطور منظومة التعليم العالي في الجزائر.....	158
المطلب الثاني: جهود الجزائر في مجال ضمان الجودة وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	163
2.1 إجراءات تبني نظام ضمان الجودة وتقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	163
2.2 أجهزة ضمان الجودة وتحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.....	165
2.3 قراءة في المضامين العامة لدليل ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية.....	169
المطلب الثالث: قراءة لمؤشرات الجودة والأداء في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.....	173
3.1 الإحصائيات الوطنية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية.....	173
3.2 ترتيب مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ضمن التصنيفات الدولية.....	178
المبحث الثاني: الإطار المنهجي للدراسة.....	181
المطلب الأول: منهج الدراسة.....	181
المطلب الثاني: مجتمع الدراسة والأدوات المستخدمة لجمع البيانات.....	181
2.1 مجتمع الدراسة.....	182
2.2 عينة الدراسة.....	182
2.3 أدوات الدراسة.....	183
2.4 الاختبارات القبلية للدراسة.....	184
المطلب الثالث: الأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....	188
خلاصة.....	190

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية في مجموعة من الجامعات الجزائرية

تمهيد.....	193
المبحث الأول: عرض وتحليل نتائج المقابلات.....	194
المطلب الأول: عرض وتحليل نتائج الأسئلة التمهيدية.....	194
المطلب الثاني: عرض وتحليل نتائج أسئلة تطبيق الأساليب والأدوات.....	197
المطلب الثالث: عرض وتحليل نتائج أسئلة خلايا ضمان الجودة.....	199
المطلب الرابع: عرض وتحليل الأسئلة المتعلقة بالأداء وعلاقته بالأساليب والأدوات.....	201

المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة الخاصة بالاستبيان.....	204
المطلب الأول: عرض وتحليل نتائج محور البيانات الوصفية العامة.....	204
المطلب الثاني: عرض وتحليل نتائج محور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.....	207
2.1 عرض وتحليل نتائج المحور الجزئي الأول.....	207
2.2 عرض وتحليل نتائج المحور الجزئي الثاني.....	209
2.3 عرض وتحليل نتائج المحور الجزئي الثالث.....	213
المطلب الثالث: عرض وتحليل نتائج محور الأداء في مؤسسات التعليم العالي.....	216
3.1 عرض وتحليل نتائج المحور الجزئي الأول.....	216
3.2 عرض وتحليل نتائج المحور الجزئي الثاني.....	217
المبحث الثالث: اختبار فرضيات الدراسة ومناقشة النتائج.....	221
المطلب الأول: اختبار الفرضية الأولى والفرضية الثانية.....	221
1.1 اختبار الفرضية الأولى.....	222
1.2 اختبار الفرضية الثانية.....	224
المطلب الثاني: اختبار الفرضية الثالثة والفرضية الرابعة.....	224
2.1 اختبار الفرضية الثالثة.....	224
2.2 اختبار الفرضية الرابعة.....	226
المطلب الثالث: اختبار الفرضية الخامسة.....	228
3.1 اختبار الفرضية الجزئية الأولى.....	229
3.2 اختبار الفرضية الجزئية الثانية.....	231
3.3 اختبار الفرضية الرئيسية الخامسة.....	234
المطلب الرابع: مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضيات.....	238
4.1 مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الرئيسية الأولى والثانية.....	238
4.2 مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الرئيسية الثالثة والرابعة.....	238
4.3 مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الرئيسية الخامسة.....	239
خلاصة.....	240

خاتمة

1. نتائج الدراسة.....	246
2. اقتراحات الدراسة.....	249
3. آفاق الدراسة.....	250
قائمة المراجع.....	251
الفهارس.....	271

2. قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
(1-1)	التسلسل الهرمي لتطور فكر إدارة الجودة الشاملة	26
(1-2)	التطور التاريخي لمفهوم إدارة الجودة الشاملة	28
(1-3)	الفرق بين إدارة الجودة الشاملة والإدارة التقليدية	30
(1-4)	الأدوات السبعة الأساسية للجودة واستعمالاتها في إطار دورة ديمينغ PDCA Cycle	45
(1-5)	دور أدوات الجودة في عملية تحسين الجودة	46
(1-6)	دور أدوات الجودة الأكثر شيوعا	48
(1-7)	تصنيف آليات ضمان الجودة الخارجية	80
(1-8)	الأغراض المستهدفة بواسطة الآليات الثلاثة الرئيسية لضمان الجودة	80
(2-1)	أشكال تحسين الأداء	115
(2-2)	مميزات التحسين المستمر والجذري	116
(2-3)	بعض مؤشرات جودة العملية التعليمية في الجامعات	120
(2-4)	المبادئ التوجيهية لتطوير وإنشاء مؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي	131
(2-5)	مؤشرات التصنيف الأكاديمي للجامعات ARWU	135
(2-6)	مؤشرات تصنيف مجلة التايمز للتعليم العالي العالمي	136
(2-7)	مؤشرات تصنيف كيو أس للتعليم العالي	138
(2-8)	مؤشرات تصنيف ويبومتر كس للجامعات العالمية	140
(2-9)	مؤشرات تصنيف الجامعات حسب الأداء الأكاديمي URAP	141
(3-1)	تركيبة المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي	169
(3-2)	التطور الكمي لعدد الطلبة المسجلين في مستوى التدرج وما بعد التدرج	174
(3-3)	التطور الكمي لعدد الأساتذة الدائمين حسب الرتب العلمية	174
(3-4)	تطور ميزانية التسيير المخصصة لقطاع التعليم العالي	175
(3-5)	تطور عدد المخابر في الجزائر للسنوات 2007-2015	176
(3-6)	ترتيب الجامعات الجزائرية حسب عدد براءات الاختراع لسنة 2017	178
(3-7)	ترتيب جامعة شنغهاي لأفضل 500 جامعة عالميا	179
(3-8)	تصنيف الجامعات التي تصدرت المراكز الـ 20 الأولى على مستوى الوطن العربي	180
(3-9)	تصنيف الحضور العلمي الافتراضي Webometrics لأفضل 10 جامعات جزائرية	180
(3-10)	الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس المحور الجزئي الأول أساليب وأدوات الجودة	185
(3-11)	الاختبارات الإحصائية لمعامل ثبات وصدق المحور الجزئي الأول أساليب وأدوات الجودة	186
(3-12)	الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس المحور الجزئي الثاني انعكاسات استخدام TQM	186
(3-13)	الاختبارات الإحصائية لمعامل ثبات وصدق المحور الجزئي الثاني انعكاسات استخدام TQM	187
(3-14)	الاختبارات الإحصائية لثبات وصدق مقياس بعد تقييم الأداء الجامعي (الأكاديمي، الإداري والمجتمعي)	187
(3-15)	الاختبارات الإحصائية لمعامل ثبات وصدق محور تقييم الأداء الجامعي	188
(4-1)	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخصائص الوظيفية	205
(4-2)	نتائج المحور الجزئي الأول تبني إدارة الجودة الشاملة	208
(4-3)	نتائج البعد الأول مستوى تطبيق أساليب إدارة الجودة	211
(4-4)	نتائج البعد الثاني مستوى تطبيق أدوات إدارة الجودة	212
(4-5)	نتائج البعد الثالث تقييم مستوى استخدام أدوات الجودة كأساس لتطوير الأداء	213
(4-6)	نتائج البعد الأول تقييم مستوى الالتزام بمبادئ تطبيق إدارة الجودة	215
(4-7)	نتائج البعد الثاني تقييم مستوى فعالية مساهمة خلايا ضمان الجودة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة	216

218	نتائج المحور الجزئي الأول مستوى تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي	(4-8)
219	نتائج البعد الأول مستوى تقييم الأداء الأكاديمي	(4-9)
220	نتائج البعد الثاني مستوى تقييم الأداء الإداري	(4-10)
221	نتائج البعد الثالث مستوى تقييم الأداء المجتمعي	(4-11)
221	نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واتجاهات الإجابة للفرضية الأولى	(4-12)
222	نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الأولى تبعاً لمتغير اسم الجامعة	(4-13)
223	نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الثانية تبعاً لمتغير اسم الجامعة	(4-14)
223	نتائج تحليل اختبار التباين الأحادي لاختبار الفرضية الرئيسية الثالثة تبعاً لمتغير اسم الجامعة	(4-15)
224	نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واتجاهات الإجابة للفرضية الثالثة	(4-16)
225	نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الأولى تبعاً لمتغير اسم الجامعة	(4-17)
225	نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الثانية تبعاً لمتغير اسم الجامعة	(4-18)
226	نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة تبعاً لمتغير اسم الجامعة	(4-19)
226	نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الرئيسية الرابعة تبعاً لمتغير اسم الجامعة	(4-20)
227	نتائج تحليل التباين للانحدار للفرضية الرئيسية الخامسة	(4-21)
228	نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الأولى للفرضية الجزئية الأولى	(4-22)
228	نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثانية للفرضية الجزئية الأولى	(4-23)
229	نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة للفرضية الجزئية الأولى	(4-24)
230	نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الجزئية الأولى	(4-25)
230	نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الأولى للفرضية الجزئية الثانية	(4-26)
231	نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثانية للفرضية الجزئية الثانية	(4-27)
232	نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة للفرضية الجزئية الثانية	(4-28)
232	نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الجزئية الثانية	(4-29)
233	نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الأولى	(4-30)
234	نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثانية	(4-31)
234	نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة	(4-32)
235	نتائج تحليل الانحدار البسيط لاختبار الفرضية الرئيسية الخامسة	(4-33)

3. قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
(01)	نموذج الدراسة	س
(1/1)	تطور الفكر الإداري وفكر الجودة	29
(1/2)	النظرة الشمولية لكل الأطراف في تحقيق أهداف المنظمة	32
(1/3)	النظام المتكامل لإدارة الجودة الشاملة	35
(1/4)	حلقة ديمينغ للتحسين المستمر واستعمالات أدوات الجودة السبع في مراحلها	44
(1/5)	نموذج Dale et McQuater, 1998	49
(1/6)	نموذج Brassard et al, 2000	50
(1/7)	نموذج Shahin et al, 2010	51
(1/8)	نموذج عيشوني، 2010	52
(1/9)	نموذج Brassard et al, 2011	53
(1/10)	العوامل الرئيسية المحددة لجودة الخدمة	55
(1/11)	نموذج تحليل الفجوة	58
(1/12)	آليات نظام ضمان الجودة	74
(1/13)	خطوات الاعتماد وإجراءاته	78
(1/14)	منظومة العمل المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة	82
(1/15)	دورة إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	83
(1/16)	التحول من التركيز على المسؤول إلى التركيز على الزبون	87
(1/17)	خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم	90
(2/1)	مثلث الأداء	97
(2/2)	دورة إدارة الأداء	108
(2/3)	سلسلة إدارة الأداء	110
(2/4)	نموذج تحسين الأداء	114
(2/5)	هرم الأداء في مؤسسات التعليم العالي	118
(2/6)	منظومة الأداء في مؤسسات التعليم العالي "الجامعي"	120
(2/7)	إطار مالكوم بالدريج للتميز في الأداء في التعليم	143
(2/8)	النموذج الأوروبي للتميز في مؤسسات التعليم العالي	146
(2/9)	نموذج بطاقة الأداء المتوازن في مؤسسات التعليم العالي	148
(2/10)	نموذج التميز المستدام في الجامعات	149
(4/1)	مخطط توضيحي لمستوى تبني إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة	196
(4/2)	مخطط توضيحي لمستوى إدراك وتحسين الأداء في الجامعات الجزائرية محل	196
(4/3)	مخطط توضيحي لمستوى تطبيق أساليب وأدوات الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة	199
(4/4)	مخطط توضيحي لمساهمة خلايا الجودة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة	200
(4/5)	مخطط يوضح أسباب التأثير الضعيف لأساليب وأدوات إدارة الجودة على تحسين أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة	203
(4/6)	نموذج يوضح أثر تطبيق أساليب وأدوات إدارة الجودة على تقييم أداء الجامعات الجزائرية محل الدراسة	238

4. قائمة الملاحق

1. دليل المقابلة

2. الاستبيان

3. قائمة المحكمين

1. دليل المقابلة

جامعة محمد بوضياف - المسيلة

كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

قسم علوم التسيير

تحية طيبة وبعد؛

السادة مسؤولي خلايا ضمان الجودة، تهدف هذه الدراسة لاستكمال متطلبات نيل شهادة دكتوراه علوم في إدارة المنظمات، بعنوان: " دور أدوات إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة مجموعة من الجامعات الجزائرية".

يشرفني مساهمتكم في هذه الدراسة. علماً بأن المعلومات المراد الحصول عليها ستعامل بسرية تامة، وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام والشكر على حسن تعاونكم وتفضلكم.

شكرا

أسئلة المقابلة

تاريخ المقابلة:..... الرتبة العلمية:..... الجامعة:.....

- 1- هل هناك تبني فعلي لإدارة الجودة الشاملة ومبادئها في جامعتكم؟
- 2- ما هي اتجاهات مدير الجامعة والعمداء ومسؤولي الجودة نحو مؤشرات الأداء في التصنيف الدولي للجامعات؟
- 3- ما هي الأسباب المفسرة لضعف أداء الجامعات الجزائرية، بالنظر إلى ترتيبها المتراجع في التصنيفات الأكاديمية؟
- 4- هل غياب الإدراك الحقيقي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وقيمها كمدخل للتحسين سببا في ذلك؟
- 5- ما هي أدوات وأساليب إدارة الجودة الشاملة المستخدمة على مستوى جامعتكم؟
- 6- ما هو مستوى تطبيق كل أداة من أدوات إدارة الجودة الشاملة في جامعتكم؟
- 7- هل لدى الجامعة برنامج أو خطة للاستفادة من تطبيق أدوات إدارة الجودة الشاملة تساهم في تحسين أدائها؟
- 8- فيما تكمن أهمية تطبيق أدوات إدارة الجودة الشاملة لتحسين الأداء الأكاديمي، والإداري، والأداء المجتمعي؟
- 9- هل تتوافق أدوات وأساليب إدارة الجودة الشاملة مع خصوصية مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؟
- 10- ما الذي نريده من تأسيس خلايا ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية؟
- 11- ما هي التحديات التي تواجه مكاتب خلايا ضمان الجودة على مستوى الجامعة الجزائرية؟
- 12- ما هي أنظمة وأنماط تقييم وضمان الجودة المستخدمة حاليا في جامعتكم؟
- 13- ما هو دور تطبيق مؤشرات الأداء (الأكاديمي، والإداري، والمجتمعي) في تعزيز وتحسين الأداء في جامعتكم؟
- 14- هل تقييم أداء الجامعات الجزائرية، وفقا للمؤشرات التي حددها المرجع الوطني لضمان الجودة يسهل التحكم في استخدام المدخلات وتحقيق المخرجات؟
- 15- ما هي التوقعات المستقبلية لمهام مكاتب خلايا ضمان الجودة وتقييم الأداء في الجامعات الجزائرية مقارنة بمهام نظرائها في الجامعات العربية وحتى العالمية؟
- 16- هل تمكنتكم من تطبيق التقييم الذاتي؟ وهل استطعتم إيجاد الربط والتكامل بينه وبين ضمان الجودة؟
- 17- هل جامعتكم مستعدة الآن لاستقبال عملية الاعتماد الأكاديمي (L'accréditation)؟
- 18- ما هي التوصيات والمقترحات التي يمكن تقديمها لمواصلة تطبيق وتطوير نظم تقييم وضمان الجودة وتحسين الأداء في الجامعة الجزائرية؟

2. الاستبيان

جامعة محمد بوضياف – المسيلة
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
قسم علوم التسيير
استبيان الدراسة

تحية طيبة وبعد؛

السادة مسؤولي خلايا ضمان الجودة للجامعة ولللكليات وجميع أعضائها... تهدف هذه الدراسة إلى استكمال متطلبات نيل شهادة دكتوراه علوم في إدارة المنظمات، بعنوان: "دور أدوات إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة مجموعة من الجامعات الجزائرية" للطلبة بلحسين ليندة.

يشرفني مشاركتكم هذه الدراسة من خلال إجابتكم بكل موضوعية وشفافية على فقرات هذا الإستبيان، بالإشارة إلى الحقل الذي يبين وجهة نظركم. علماً بأن المعلومات المراد الحصول عليها ستعامل بسرية تامة، وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

تقبلوا مني فائق التقدير والإحترام والشكر على حسن تعاونكم، وتفضلكم بوقتكم الثمين للإجابة على ما حواه الإستبيان من أسئلة.

شكراً.

المحور الأول: إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

1.1. تبني إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

1. حسب رأيكم ما المقصود بإدارة الجودة الشاملة في جامعتكم؟ بإمكانكم اختيار أكثر من إجابة.

☐
☐
☐
☐
☐

- فلسفة إدارية تقود الجامعات إلى التميز

- منهج متكامل يركز على المستفيد، والموظفين، وموصفات الخدمة المقدمة

- مجموعة معايير خاصة بقياس كل ما تحتويه المنظومة التعليمية

- نظام متكامل من القيم والأساليب والأدوات

- منظومة عمل متكاملة مكونة من مدخلات وعمليات ومخرجات

- أخرى؛ أذكرها:.....

2. برأيكم ما هو مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالنظر إلى مبادئها في جامعتكم؟

☐
☐
☐
☐
☐

- مستوى الإدراك: أي المؤسسة مدركة لمبادئ تطبيق إدارة الجودة الشاملة

- مستوى غير ملتزم: أي الجامعة تجتهد في تطبيق مبادئ TQM لكن لها نظرة سلبية اتجاه جهودها

- مستوى المبتدئ: ظهور الاهتمام بعمليات التحسين المستمر، مع تأخر في تطبيق كل مبادئ TQM

- مستوى المحسن: وجود تطورات حقيقية في مستوى تطبيق مبادئ TQM

- مستوى المنجز: نضوج وإلمام في تطبيق جميع مبادئ TQM

3. ما هي برأيكم أهم العناصر الواجب مراعاتها للتطبيق الجيد لأدوات إدارة الجودة الشاملة؟

☐
☐
☐
☐
☐

- التحديد الجيد للمشكلات، للسماح بالاستخدام الفعال لأدوات إدارة الجودة الشاملة

- التحديد الجيد لمرحلة إدخال أدوات TQM للعملية التي تحتاج لتحسين

- تحديد المزيج المناسب من الأدوات المناسبة لتطبيق معين

- فهم أساليب استخدام كل أداة من أدوات إدارة الجودة الشاملة

- التدريب الكافي للأفراد المناسبين وفي الوقت المناسب

4. ماهي أهداف ضمان الجودة في جامعتكم؟

☐
☐
☐

- الرقابة على الجودة

- المساءلة

- التحسين المستمر

- أخرى؛ أذكرها:.....

5. ما هي الآلية ذات أولوية الاستخدام لضمان الجودة في جامعتكم؟

☐
☐
☐
☐
☐

- التدقيق

- تقييم النظراء

- التقييم الداخلي

- التقييم الخارجي

- الاعتماد

- أخرى؛ أذكرها:.....

6. ما هي التحديات التي تواجه مكاتب خلايا ضمان الجودة وتقييم الأداء في جامعتكم؟

☐
☐
☐
☐
☐

- غياب التفويض والصلاحيات الكاملة بمعنى المركزية وضعف الاستقلالية

- غياب سياسات واضحة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة

- تغليب المعايير الكمية على حساب المعايير الكيفية

- تحدي مجتمع المعلومات والتطور التكنولوجي



- شح مصادر التمويل

- أخرى: أذكرها:

2.1. أساليب وأدوات إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي

1. ما مستوى تطبيق أساليب إدارة الجودة في جامعتكم؟

مستوى التطبيق					العبارة
مرتفع جدا	مرتفع	متوسطة	منخفض	منخفض جدا	
					1. الالتزام بتطبيق فلسفة التحسين المستمر لكافة العمليات وبشكل دائم، لتحقيق أعلى مستويات في الأداء للجامعة.
					2. استخدام العصف الذهني كأسلوب لتوليد الأفكار الإبداعية بشكل جماعي.
					3. تعتمد الجامعة على أسلوب حلقات الجودة كمنهج يدمج مفاهيم الرقابة الإحصائية مع طرق حل المشكلات بواسطة مجموعات.
					4. تعتمد الجامعة على أسلوب إعادة الهندسة لإحداث تغيير جذري في الجامعة ككل، لتحقيق معدلات فائقة في أداؤها.
					5. قيام وحدات ضمان الجودة بإجراء تقييم ذاتي بشكل مستمر لجميع أنشطتها، في ضوء المعايير المحددة في دليل التقييم الذاتي للجامعة.
					6. تجري الجامعة بانتظام مقارنات مرجعية لنتائج أداؤها وما أنجزته مقارنة بنتائج أفضل الجامعات، لمعرفة أسباب الفجوة والعمل على معالجتها تحقيقاً لأفضل أداء.
					7. تحدد الجامعة عمليات التخطيط الاستراتيجي لكل جوانب الخدمة التعليمية والإدارية والمجتمعية، بهدف الإستغلال الجيد لنقاط قوتها الداخلية والفرص المتاحة في بيئتها الخارجية، وبالتالي إجراء فحص مستقبلي شامل لما ستكون عليه.

2. ما مستوى تطبيق أدوات إدارة الجودة في جامعتكم؟

مستوى التطبيق					العبارة
مرتفع جدا	مرتفع	متوسطة	منخفض	منخفض جدا	
					1. يتم تطبيق أداة خرائط تدفق العمليات بشكل منتظم لشرح وحل المشكلات وتحديد النقاط الأساسية لمراقبة الجودة وتحسين الأداء.
					2. يستخدم مسؤولو ضبط الجودة قوائم المراجعة لجمع وتسجيل البيانات اللازمة لتحليل المشاكل الخاصة بكل عملية وإجراء التحسينات الضرورية على مستواها.
					3. يستعمل فريق الجودة بصفة دائمة التمثيلات البيانية للمدرج التكراري لاستخلاص مؤشرات جودة الخدمات المقدمة واكتشاف نقائص المخرجات.
					4. يعمل فريق الجودة على الاستفادة من أداة مخطط السبب والنتيجة في تحديد كيفية ارتباط العوامل المختلفة لاستخراج النتائج المترتبة عنها بصفة منتظمة.
					5. يستخدم فريق تحسين عمليات الجودة دورياً مخططات الانتشار لتحليل بيانات العمليات وتحديد طبيعة الارتباط بين عناصرها.
					6. تساعد الرسوم البيانية لخرائط المراقبة مسؤولو الجودة في معرفة مواطن التغيير في جودة أنشطة الجامعة بصورة مستمرة.

3. ما مستوى استخدام أدوات إدارة الجودة كأساس لتطوير الأداء في جامعتكم؟

مستوى الاستخدام					العبارة
مرتفع جدا	مرتفع	متوسطة	منخفض	منخفض جدا	
					1. يتم تحسين أداء الجامعة وفق مفهوم أدوات إدارة الجودة.
					2. تطبق الجامعة المفاهيم الحديثة لأدوات إدارة الجودة لقياس وتقييم الأداء وتحسينه.
					3. تعتمد الجامعة على برامج تدريبية خاصة للكوادر البشرية العاملة في مجال ضمان الجودة قصد تأهيلها على استخدام أدوات إدارة الجودة الشاملة.
					4. يتم عرض نتائج العمل بأدوات إدارة الجودة على أصحاب الصلاحية لاتخاذ القرارات المناسبة بشأن النتائج.
					5. اعتماد مسؤولي الجودة والقائمين عليها على استخدام تطبيقات أدوات إدارة الجودة كأساس لتقييم الأداء وتحسينه.
					6. توفر الجامعة برامج إرشادية بأهمية أدوات إدارة الجودة لتحقيق قيمة مضافة وتحسين جودة أداؤها.
					7. تعمل الجامعة على مقارنة أداؤها بأداء أفضل الجامعات العالمية كأساس للتحسين والتطوير.
					8. تعمل الجامعة على الاستفادة من الخبرات الأجنبية لتحسين وتطوير استخدام أدوات إدارة الجودة.

3.1. انعكاسات استخدام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

1. كيف تقيمون مستوى الالتزام بمبادئ تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعتكم؟

مستوى الالتزام					العبارة
مرتفع جدا	مرتفع	متوسطة	منخفض	منخفض جدا	
					1. يتركز اهتمام الجامعة على تفهم الاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية للمستفيدين من طلبة الدرجة الأولى، وأساتذة، ومجتمع.
					2. تلتزم الجامعة بالتأكيد على المشاركة الفعالة والمنصفة والكاملة لجميع العاملين.
					3. تبني الجامعة التحسين المستمر لجميع عملياتها وخدماتها وفي مختلف مستوياتها، باعتباره هدفا دائما لاستمراريتها.
					4. التركيز على جودة العمليات بدل من التركيز على النتائج فقط.
					5. تعزيز العمل الجماعي والمشاركة الفاعلة للموظفين في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة بنجاح.
					6. الالتزام بتحقيق مبدأ التدريب والتعليم المستمر.
					7. الاعتماد على التخطيط الإستراتيجي باعتباره توجه أساسي للجامعة لترسيخ مدخل إدارة الجودة الشاملة.

2. ما مستوى فعالية مساهمة خلايا ضمان الجودة في بناء وتطوير نظام ضمان الجودة في جامعتكم؟

مستوى الموافقة					العبارة
غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما	
					1. تشارك الخلية في وضع برامج التكوين في الجامعة.
					2. تشارك الخلية في متابعة تنفيذ برامج التكوين في الجامعة.
					3. تقدم الخلية مقترحات دورية لتحسين برامج التكوين.
					4. تجري الخلية عمليات تقييم ذاتي لكل برامج التكوين في الجامعة.
					5. تقدم الخلية تقارير دورية بشأن نتائج تقييم تطبيق برامج ضمان الجودة.
					6. تنظم الخلية ورشات علمية وأيام دراسية باستمرار حول إدارة الجودة والتوعية بمهامها .
					7. تعمل الخلية على القيام باستطلاعات دورية حول أعداد المطلعين على وسائطها.
					8. تنظم الخلية دورات تكوينية بشكل مستمر لأعضائها والمسؤولين فيها.

المحور الثاني: إدراك وتطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي

1.2. مستوى إدراك وتطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي

1. ما هو تعريف الاداء حسب رأيكم؟

.....

2. ما هي برأيكم دوافع الحاجة لتطوير الأداء في جامعتكم؟ بإمكانكم اختيار أكثر من إجابة.

- ☐ - زيادة معرفة ومطالب المستفيد (طلبة، أساتذة، مؤسسات اقتصادية... إلخ)
- ☐ - التغيرات التكنولوجية الكبيرة وبوتيرة متزايدة
- ☐ - زيادة المنافسة
- ☐ - أخرى؛ أذكرها:

3. حسب رأيكم ما هو الشكل المناسب لتطوير الأداء في جامعتكم؟

- ☐ - التحسين المستمر
- ☐ - التحسين الجذري

4. ما هي معوقات تطوير الأداء في جامعتكم؟

- ☐ - الضغوطات الكبيرة في البيئة الجامعية
- ☐ - عدم توفر التمويل الكافي
- ☐ - عدم توفر القوى البشرية المؤهلة من خبراء ومستشارين في مجال الجودة
- ☐ - أخرى؛ أذكرها:

2.2. مستوى تقييم أداء جامعتكم

1. مستوى تقييم الأداء الأكاديمي

مستوى الموافقة					الأبعاد
موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما	
					1. تشجع الجامعة على أنشطة البحث العلمي.
					2. المخصصات المالية لدعم لبحث العلمي كافية ومناسبة.
					3. تشجع الجامعة على إقامة مؤتمرات في مختلف التخصصات مع مختلف الأطراف.
					4. ترتبط الأبحاث العلمية بالواقع التنموي للمجتمع
					5. يتوفر للطلبة دليل بمعايير نظام التقييم المعتمد
					6. تقدم الجامعة للطلبة برامج أكاديمية وإرشادية متنوعة تدعم مساهمهم الأكاديمي.
					7. تحرص الجامعة على تحسين القدرات البحثية والتدريسية لهيئة التدريس باستمرار.

2. مستوى تقييم الأداء الإداري

مستوى الموافقة					العبارة
موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما	
					1. توجد خطة تنفيذية واضحة وجدولاً زمنياً لتطبيق الخطط الإستراتيجية للجامعة.
					2. تتضمن الخطط الموضوعية مؤشرات للمتابعة والتقييم.
					3. يجري تقييم دوري لجودة الخدمات الإدارية وفق أسس موضوعية.
					4. تتبنى الجامعة نظاماً للجوافز والمكافآت يتناسب مع طبيعة كل وظيفة.
					5. تعتمد الجامعة على السير العلمية والذاتية ونتائج التقييم لشغل المناصب القيادية ومختلف الترقيات الوظيفية.
					6. هناك خطط لتنمية الموارد الذاتية للجامعة.
					7. تمتلك الجامعة ميزانية كافية لتوفير ما تحتاج إليه من تقنيات وتجهيزات.

3. مستوى تقييم الأداء المجتمعي

مستوى الموافقة					العبارة
موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما	
					1. تربط الجامعة أهدافها ورؤيتها وبرامجها بمتطلبات خطط التنمية المجتمعية.
					2. تعمل الجامعة على إبرام إتفاقيات شراكة علمية.
					3. وجود قنوات اتصال مع مختلف القطاعات الخدمية والإنتاجية في المجتمع.
					4. للجامعة مشاركات في المناسبات الموسمية والوطنية واستشارات لمختلف أنواع المؤسسات في المجتمع.
					5. تسهم الجامعة في إيجاد حلول ومقترحات لحل المشاكل الاجتماعية وتنفيذ المشاريع التنموية المحلية والوطنية.

					6. تمتلك الجامعة خطة لتنمية اتجاهات الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية للمشاركة في خدمة المجتمع.
--	--	--	--	--	--

المحور الثالث: البيانات العامة

البيانات العامة

الجنس:	الرتبة العلمية:
ذكر ☐	أستاذ مساعد ☐
أنثى ☐	أستاذ محاضر ☐
	أستاذ التعليم العالي ☐
الرتبة الوظيفية:	الخبرة:
عميد ☐	أقل من 5 سنوات ☐
نائب عميد ☐	من 5 سنوات إلى 10 سنوات ☐
رئيس قسم ☐	أكثر من 10 سنوات ☐
أخرى ☐	
الكلية:	
تاريخ إنشاء خلية ضمان الجودة:	
تاريخ التعيين كمسؤول للخلية:	
عدد الدورات التدريبية في مجال الجودة:	
من 1 دورة إلى 2 دورات ☐	
من 3 دورات إلى 4 دورات ☐	
من 5 إلى 6 دورات ☐	
أخرى ☐	

3. قائمة المحكمين

المؤسسة الجامعية	الرتبة العلمية	الاسم واللقب
جيجل	أستاذ محاضر - أ-	نبيل سوفي
الجزائر-3	أستاذ محاضر - أ -	بلال مسرحد
البيض	أستاذ محاضر-أ-	عبد الرزاق قلقول
برج بوعريج	أستاذ محاضر - أ-	سمية فضيلي
واد سوف	أستاذ محاضر - أ-	عبد الرزاق بن علي

